

ZFF

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)

herausgegeben von

Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Essen)

Prof. Peter Doyé (Braunschweig)

Priv.-Doz. Dr. Rüdiger Grotjahn (Bochum)

Prof. Dr. Werner Hüllen (Essen)

Prof. Dr. Krista Segermann (Jena)

1998

Band 9

Heft 1+2

- 1999

Bd 10

H. 1+2

ISSN 0939-7299

ISBN 3-8196-0559-2

1998 by Universitätsverlag Dr. Norbert Brockmeyer

Uni-Tech-Center, Gebäude MC, 44799 Bochum

© Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Gesamtherstellung: Druck Thiebes GmbH

Altenhagener Str. 99, 58097 Hagen, Tel. (0 23 31) 80 81 76

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Informationen und Zuschriften

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)	
Informationen über die DGFF	315
Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität	
18. Kongreß für Fremdsprachendidaktik der DGFF	317
Eintrittserklärung	320
Einladung zur 8. Göttinger Fachtagung: Fremdsprachenausbildung an der Hochschule	321
Zusatzstudium „Bilinguales Lehren und Lernen“, eingerichtet an der Ruhr-Universität Bochum	321
1. Hamburger Maitagung zur Sprachlehrforschung	322
AILA Weltkongreß in Tokio 1999	323
Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer	324
Auslandserfahrung und Englisch perfekt – 1 Jahr als Au Pair in die USA ..	325
Eingegangene Bücher	326
Hinweise zur Manuskripterstellung	

„Fremdsprachen lehren lernen“ heißt für die erste Ausbildungsphase „curriculares Denken lernen“

Wolfgang Zydati^ß*

1. Eine grundlegende Reform der Fremdsprachenlehrer-ausbildung ist unerläßlich

Die herkömmliche, philologisch begründete Fremdsprachenlehrerausbildung an den Universitäten hat sich nicht bewährt. Sie ist, wie die Lehrerausbildung insgesamt, in eine Krise geraten. Immer zahlreicher und immer vernehmlicher werden kritische Stimmen laut, die unserer heutigen universitären Lehrerbildung mangelnde Berufsbezogenheit und eine zu geringe Praxisorientierung vorwerfen. Die allmählich anschwellende Kritik verdichtet sich immer stärker in Richtung auf Forderungen nach tiefgreifenden Umgestaltungen der universitären Lehramtsstudiengänge.

Wir als Fremdsprachenforscher gehen ebenfalls von der Notwendigkeit einer **grundlegenden Reform** der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung aus. Jede Reform der Lehrerbildung verlangt eine **Begründung** in bezug auf die soziokulturellen Rahmenbedingungen und die anthropogenen Voraussetzungen (sprich den Faktor „Mensch“: als Lernender bzw. Lehrender). Für den ersteren Begründungsstrang lassen sich für unsere Domäne vor allem **fremdsprachenpolitische Aspekte** nennen, die Veränderungen der Ziele, Strukturen, Inhalte und Methoden der Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer zwingend notwendig machen:

- die politischen Entwicklungen in Deutschland, Mittel- und Osteuropa,
- die Konstituierung der Europäischen Union und die weiter voranschreitende Integration in Europa,
- die Niederlassungsfreiheit in der EU und damit eine höhere Mobilität und ein größerer Wettbewerb unter den Lehrkräften verschiedener Muttersprachen,

* Leicht überarbeitete Fassung der Eröffnungsrede zum 17. Fremdsprachendidaktikerkongreß in Koblenz am 6.10.1997, der unter dem Rahmenthema „Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerausbildung in der Diskussion“ stand. Der mündliche Vortragsstil wurde weitgehend beibehalten.

Korrespondenzadresse: Prof. Dr. W. Zydati^ß, Freie Universität Berlin, Zentralinstitut für Fachdidaktiken, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin.

- die Migrationsströme und die Bildung multikultureller Gesellschaften,
- die globale Vernetzung im Wirtschafts- und Finanzwesen sowie
- die Entwicklung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien.

Diese fremdsprachenpolitischen Gegebenheiten sind **Herausforderungen** an die Ausbildung der künftigen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer. Sie begründen, als zentrale Faktoren unserer Lebenswelt, unabweisbare Ansprüche an das Qualifikationsprofil der Lehrkräfte.

Der zweite Parameter (der Faktor „Mensch“) verweist zum einen auf **Veränderungen von Kindheit und Jugend**, die schulpädagogische Reformen, gerade in unseren allgemeinbildenden Schulen, dringend einfordern. Zum anderen geht es um **mehrere Generationen bereits ausgebildeter junger Lehrerinnen und Lehrer**, die (wie es unsere Kollegin Renate Haas unlängst – 1997 – ausgedrückt hat) seit Jahren „auf Halde produziert werden“ und – so möchte ich hinzufügen – gemessen an ihrem ursprünglichen Berufswunsch nach der Ausbildung in großen Teilen der gesellschaftlichen „Verschrottung“ anheimfallen (da sie keine Anstellung in den Schulen finden); es sei denn, sie tauchen in Billig- und Teilzeitjobs, in die Schatten- und Alternativwirtschaft ab oder übernehmen die traditionellen Rollen in der Familie. Schließlich sind 75-80% unserer Absolventen Frauen – nach heutigem Verständnis wahrlich keine Emanzipationsleistung eines wissenschaftlichen Studiums. Mit eventuellen „Bildungsgewinnen“ ist diese Vergeudung von Ressourcen meines Erachtens nicht zu rechtfertigen. Oder sollte es an der „Massenuniversität“ wirklich nur noch um die „potentielle Arbeitslosigkeitsverwaltung“ (Simon, 1997) gehen?

Reinhard Mohn, der Seniorchef des Mediengiganten Bertelsmann und höchst einflussreiche Vorsitzende der Bertelsmann-Stiftung (die gerade im pädagogischen Sektor Innovationen anzuschieben versucht), sagte im Rahmen eines Themenabends im ARTE-Kanal am 12.9.1996 zum Komplex gesellschaftlicher Reformen: „Man muß die Zwänge spüren, um wach zu werden“. Wir Fremdsprachendidaktiker und Sprachlehrforscher, die wir der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen in unserer Gesellschaft verpflichtet sind, spüren in der Tat die Zwänge, Defizite und Widersprüche in unseren Bildungseinrichtungen und Ausbildungsstrukturen. Die überkommenen Konzepte einer primär philologisch legitimierten Fremdsprachenlehrerausbildung (wie sie an den meisten Universitäten existiert) werden inzwischen weder den Ansprüchen der Gesellschaft und der Bildungsinstitutionen noch den Bedürfnissen der „Abnehmer“ (der Lehrenden und Lernenden) gerecht. In dem gleichen Interview sagte Reinhard Mohn sinngemäß weiter: Vorrangig ist der

Dialog über das **Zielverständnis aller Beteiligten**. Zuallererst seien vorwärtsgerichtete, konsensfähige Strategien notwendig, die dann Gestaltungsmöglichkeiten, Motiviertheit, Leistungsfähigkeit, Kreativität und Kooperation freisetzen. Wenn diese Dinge geklärt sind, sollte man die Institutionen eher selbständig arbeiten lassen statt alles vorzuschreiben. Diese Maxime könnte meines Erachtens auch für eine Reform der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung Geltung beanspruchen.

Unser **Leitbild** dafür ist das der **Wissenschafts- und Berufsorientierung**; wobei wir davon ausgehen, daß es im ureigenen Interesse der **Universität** (insbesondere der Neuphilologien) liegt, sich mit diesen beiden Leitlinien zu identifizieren. Der **Reformdruck** ist (wie eingangs begründet wurde) **gewaltig**, der **Strukturumbbruch unausweichlich**. Eine zugleich berufsbezogene und wissenschaftsfundierte Fremdsprachenlehrerausbildung wird sich zu einer stärkeren Berufsorientierung in der Fachausbildung und zu einem durchgehend intensiveren Praxisbezug in den Tätigkeitsfeldern eines künftigen Fremdsprachenlehrers bekennen. Entsprechende **Leitvorstellungen** müssen auf vier Ebenen entfaltet werden: auf

- der Zielebene,
- der institutionellen Ebene,
- der inhaltlichen Ebene sowie auf
- der studienorganisatorischen und der hochschuldidaktischen Ebene.

2. Zielebene

Zunächst zur **Zielebene**: Universitäten haben auch eine **Ausbildungsfunktion**. D.h., akademische Ausbildungsgänge sind „Veranstaltungen“ der Gesellschaft, die im Sinne der „klassischen“ Bildungsdefinition von Robinsohn (1967, S. 13) „der Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ dienen. Die Entscheidung für ein Lehramtsstudium ist nicht nur eine Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach (oder auch zwei), sondern eine **Berufswahl**. Während andere, hoch angesehene Studienrichtungen der Universität (die im Englischen als *professions* bekannt sind) – Medizin, Jura, Betriebswirtschaft, Publizistik, Ingenieurwissenschaften, Architektur, um nur einige zu nennen – ihren Praxisbezug verstärken und ihre aufgabenorientierten Qualifikationsprofile immer schärfer strukturieren, kommt im Gegensatz dazu in der Lehrerausbildung die Weiterentwicklung von Lehre und Studium unter berufsqualifizierender Perspektive nicht umfassend voran. Hier gilt es, die **grundlegende Prämisse curricularen Denkens** festzuhalten: Curriculares Denken funktionalisiert die Inhalte und Methoden institutionell ge-

steuerten Lernens im Hinblick auf die Ziele und überprüft anschließend die Ergebnisse in ziel-, sach- und adressatenangemessenen Evaluationen.

Wie wir gesehen haben, fordern die fremdsprachenpolitischen Entwicklungen **Konsequenzen** für die Qualifikation der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer. Eine berufsbezogene akademische Ausbildung, die die wissenschaftsfundierte Qualifikation der Studierenden ernst nimmt, sieht Fachwissen nicht als Selbstzweck, sondern ordnet die Gegenstände und Methoden der Ausbildung dem **Ziel der Berufsbefähigung** unter. Eine zukunftsfähige, sich an den Anforderungsprofilen künftiger Lehrkräfte in den fremdsprachlichen Fächern orientierende Ausbildung muß von der **Theorie und Praxis der Fremdsprachenvermittlung in einem breiten Spektrum von Ttigkeitfeldern** ausgehen. Hierbei sind fünf Parameter sehr viel stärker zu gewichten als in den bisherigen Studiengängen philologischen Zuschnitts. Im folgenden werden nicht Disziplinen gegeneinander aufgerechnet, sondern es soll primär von den **inhaltlichen und problembezogenen Ansprüchen der inzwischen höchst differenzierten Berufs- und Aufgabenfelder der Fremdsprachenlehrer** argumentiert werden. Diese Lehrkräfte brauchen:

1. ein erweitertes und funktional differenziertes Sprachknnen,
2. ein fundiertes Wissen in bezug auf Spracherwerbtheorie sowie unterschiedliche Spracherwerbs- und Lernertypen,
3. ein eher angewandt-linguistisches Sprachwissen in bezug auf die Struktur und Geschichte der jeweiligen Zielsprache sowie deren regionale und funktionale Varietäten,
4. Kenntnisse, Haltungen und Fähigkeiten als Kulturmittler (damit ist sowohl die kulturwissenschaftliche Seite aller Studieninhalte als auch die Dimension des interkulturellen Lernens angesprochen) sowie
5. die Fähigkeit einer theoretischen Reflexion der Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen Adressaten.

Demgegenüber wird die herkommliche Literaturwissenschaft ihre Funktion als Leitdisziplin der universitären Studiengänge weitgehend einbußen (müssen). Sie ist verstärkt als themen- und gattungsorientierte Text- und Literaturdidaktik mit klarer ausgewiesenen Adressatenbezgen zu modellieren (etwa was die Kinder-, Jugend- und Trivialliteratur sowie die Medienkultur der jeweiligen Zielsprache angeht). Schließlich begegnen die Lernenden heutzutage Fremdsprachen zunehmend in ihren authentischen, medienvermittelten Varianten. Dies macht ihren spezifischen Reiz (ihr Motivierungspotential) und ihr über den Unterrichtsraum hinausgehendes „didaktisches Ausbau- bzw. Erschlieungsvolu-

men“ aus (vgl. Meißner, 1993, S. 27f., 43-45). Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer sind somit primär „Hebammen“ für Spracherwerbsprozesse in institutionalisierten Vermittlungskontexten (was sich endlich in ihrem Qualifikationsprofil niederschlagen muß) und darüber hinaus (immer mehr auch) „Makler“ (sprich Kulturmittler) für konkrete Begegnungssituationen, die interkulturelles Lernen induzieren.

Fremdsprachen werden nicht nur an allgemeinbildenden Schulen gelehrt und gelernt, sondern zunehmend auch in der Erwachsenenbildung (VHS), an berufsbildenden Schulen, an Hochschulen und Universitäten, in der „Nachhilfe“, an privaten Sprachschulen, in Betrieben und auf von Lehrkräften betreuten Sprachreisen. Wir beobachten mit anderen Worten eine zunehmende Diversifizierung des Sprachenangebots und eine funktionale Differenzierung der Lehrgänge nach unterschiedlichen Lernzielbestimmungen. Diese Diversität ist eine Tatsache und ein Positivum, allerdings müssen die Lehrkräfte dafür wissenschaftlich ausgebildet werden; vor allem auch für die „kleineren“ Sprachen, die im Spektrum der bisherigen Schulsprachen keine „Hauptsprachen“ sind. Dies ist im Zuge der europäischen Integration politisch gewollt, findet aber bisher zu wenig Berücksichtigung in der universitären Ausbildungspraxis.

3. Institutionelle Ebene

Auf der **institutionellen Ebene** sehen wir seit einigen Jahren eine die Fachdidaktik sehr belastende Diskussion um die **Verortung der Lehrerausbildung** ganz im Sinne des alten Mikado-Spiels „Wer sich bewegt (also eine Reform mit mehr Berufs- und Praxisbezug fordert), hat schon verloren“: ab mit der Lehrerbildung an die Fachhochschulen, Ersetzen der Fachdidaktiker durch zeitweilig an die Hochschulen abgeordnete Schulpraktiker u. dgl. mehr. Hinzu kommt in unserer Fächergruppe die **desolate Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses**. Nach der inzwischen abgeschlossenen Umfrage der DGFF zur Ausstattung der fremdsprachendidaktischen Professuren mit Nachwuchsstellen (vgl. Zydati, 1997, sowie Zydati, 1998, in Vorb.) verfügten wir Ende Juni 1997 über folgende Qualifikationsstellen in den fremdsprachlichen Fächern; wobei die Angaben zur Zahl der Professoren sich auf Stellen beziehen, die eine völlige oder partielle Denomination in der Fachdidaktik haben:

	BAT IIa	C1	Professuren
Englischdidaktik	11	5	48,5
Franzsischdidaktik	6,5	–	20
Russischdidaktik	–	–	2
Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache	11	8	27

Die DaF-Studiengänge sind in der Regel Magisterstudiengänge und keine Lehramtsstudiengänge und von daher meistens auch anders strukturiert. Speziell für die Didaktik der spanischen, italienischen oder türkischen Sprache und Literatur ausgewiesene Stellen gibt es ebenso wenig wie für Russisch oder Polnisch.

Damit zeichnet sich zusätzlich zu den bisherigen Marginalisierungstendenzen der fremdsprachlichen Fachdidaktiken im Studienprofil der Lehramtsstudierenden eine existenzbedrohende personelle Auszehrung ganzer Disziplinen ab. Berücksichtigt man ferner, daß es in ganz Deutschland i. A. offenbar nur noch 13 Stellen für zeitweilig abgeordnete Lehrer und Studienräte im Hochschuldienst bzw. Pädagogische Mitarbeiter in den fremdsprachlichen Fächern Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch und DaF (also im Schnitt „magere“ 2½ Stellen pro Zielsprache!) gibt, so kann von einem **Wechsel zwischen Schulen und Hochschulen**, der für das doppelte Qualifikationsprofil der Fremdsprachendidaktiker anzustreben ist, keine ernsthafte Rede mehr sein. Hinzu kommen Auslagerungstendenzen hinsichtlich der Sprachenzentren an den Hochschulen, die (sollten sie realisiert werden: Stichwort „Outsourcing“) die fremdsprachliche Qualifikation der Lehramtsstudenten und der Akademiker anderer Studienrichtungen nachhaltig beeinträchtigen würden.

Wir (als Fremdsprachenforscher) müssen zum Teil selbst für Nachwuchsförderung sorgen, z.B. über entsprechende Forschungsprojekte bei der DFG sowie Promotions- und Graduiertenkollegs. Wir sind aber auch auf die Unterstützung seitens der Politik und der Stiftungen angewiesen: etwa über Stipendien oder Hochschulsonderprogramme sowie vor allem über eine angemessene Ausstattung der Professuren mit Qualifikationsstellen. Es muß in unserer wissenschaftlichen Domäne in die Ausbildung und Nachwuchsförderung investiert werden. Dies sind **Produktivkräfte** der Bürgerinnen und Bürger unseres Landes und nicht nur konsumptive Ausgaben, wie es der jetzt vorherrschenden Haushaltsphilosophie entspricht. Ohne die personalen Ressourcen läßt sich kein Strukturwandel vollziehen, und die Diskussionen um tragfähige, zukunftsorientierte Konzepte der Fremdsprachenlehrausbildung erledigen sich von selbst – auf biologischem Wege.

Deshalb der Appell an die Hochschulpolitik, ganz im Sinne der Einlassung von Reinhard Mohn: Wir haben klare Vorstellungen über die Ziele und Perspektiven einer zukunftsfähigen Fremdsprachenlehrausbildung. Geben Sie uns die Freiheit (und ein „bißchen Geld“), an ausgewählten Hochschulen verschiedene Strukturmodelle einer stärker berufsbezogenen Fremdsprachenlehrausbildung zu konzipieren, zu erproben und anschließend zu evaluieren. Es ist zwei Minuten vor zwölf – jetzt muß gehandelt werden, denn etwa ab dem Jahre 2005

steht ein Generationenwechsel bei den Lehrern und Hochschullehrern ins Haus, der an Dramatik nur wenige Parallelen in der Geschichte der Lehrerbildung kennt. Es ist zu befürchten, daß dann die „billigsten“ Lösungen, reine Schnellschüsse der Lehrerausbildung, zum Tragen kommen, weil qualifiziert ausgebildete Lehrkräfte dann nicht in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen werden.

4. Inhaltliche Ebene

Wie kann man es besser machen? Auf der **inhaltlichen Ebene** muß eine berufs- wie wissenschaftsorientierte Fremdsprachenlehrausbildung an der Universität zuallererst danach fragen, **was im Berufsfeld dieser Lehrkräfte gebraucht wird**. Natürlich, diese Frage läßt die sicher geglaubten Fundamente des philologischen Selbst- und Weltverständnisses brüchig erscheinen – in der Tat, mit dieser am Berufs- und Praxisbezug orientierten Fragestellung **stören** die Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehrforschung. Sie stören (um eine Formulierung des Soziologen Bourdieu aufzugreifen), weil sie die Lücken und Schwächen enthüllen! Was also brauchen die künftigen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer? Sie brauchen kein reduziertes Magisterstudium und keine auf Berufsfertigkeiten und „einübende Praxis“ hinzielende Fachhochschulausbildung, sondern wissenschaftsfundierte Kompetenzen für unterschiedliche Tätigkeitsfelder eines Fremdsprachenlehrers. Die innovativen Entwicklungen in unseren Bildungseinrichtungen zielen immer stärker auf die Ausbildung erweiterter und differenzierter Fremdsprachenkenntnisse in einem bedarfs- und themenzentrierten Unterricht ab. Hierfür sind **Qualifikationen** notwendig, die im traditionellen Studium nicht nur **nicht vermittelt** werden, sondern sogar **quer zur gesamten philologischen Domäne** liegen. Sie beinhalten Verschränkungen zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen oder Fachgebieten bzw. zwischen unterschiedlichen Domänen des Sach- und Sprachlernens. Man denke an das frühe Fremdsprachenlernen, die Immersionsversuche in der Grundschule, den bilingualen Sachfachunterricht, den epochalen fächerverbindenden Unterricht in einer fremdsprachlichen Arbeitssprache, den Fremdsprachenunterricht an Berufsschulen oder die fachbezogene Sprachausbildung im tertiären Bereich – alles übriges Themen der Sektionen und Arbeitsgruppen unseres diesjährigen Kongresses.

Die berufs- und praxisbezogene Perspektive kann und muß dem gesamten Studium eine **curriculare Kohärenz** geben. Diese wirkt orientierend, motivationssteigernd, sinnstiftend und studienzeitverkürzend. An die Stelle der **Beliebigkeit** vieler Inhalte des fach- und vor allem des erziehungswissenschaftlichen Studiums sind die Gegenstände des Lehramtsstudiums in **ihrer Relevanz für**

die **Berufstätigkeit** zu reflektieren und **über die Grenzen der einzelnen Teilstudiengänge** hinweg zu koordinieren und zu **integrieren**. Dies ist möglich und bringt die wünschenswerten Synergieeffekte! Die stark nachgefragten DaF-Studiengänge in Bielefeld und Kassel (um zwei zu nennen, deren curriculares Denken in der Fachliteratur gut dokumentiert ist: vgl. etwa Neuner, 1995) zeigen uns das ohne Wenn und Aber. Dabei ist noch Platz, wie es sich für ein wissenschaftliches Studium gehört, für die Vermittlung von Grundkenntnissen im eigenständigen Umgang mit **Forschungsmethoden** der Sprachbeschreibung und des unterrichtlichen Spracherwerbs.

5. Studienorganisatorische und hochschuldidaktische Ebene

Nach dem WAS nun die Frage nach dem WIE, d.h. die Berücksichtigung **studienorganisatorischer und hochschuldidaktischer Fragen**. Die **Studienorganisation** sollte **modularer** Natur sein. Für das Grundstudium ist ein **Basiscurriculum** zu konzipieren, das ein für Magister- und Lehramtsstudenten gemeinsames **Fundamentum** ausweist. Daneben muß es lehramtsspezifische Lehrveranstaltungen geben (z.B. didaktische Grammatik, Fehlerlinguistik, Lerner Sprache). Überblicksveranstaltungen und Tutorien sind ebenfalls angesagt. Die Lehrveranstaltungen sind in der Zielsprache abzuhalten und sollten ein didaktisch-methodisches „Vorbild“ für einen lerneraktivierenden Unterricht sein. Die Reflexion des Berufsbezugs, Momente des Spracherwerbs und die interkulturelle Dimension sind in allen Teilstudiengängen zu thematisieren. Das Hauptstudium sollte unterschiedliche Module (= „Addita“) anbieten, die als Optionen zum einen die verschiedenen Lehramtsstudiengänge differenzieren und zum anderen zentrale Aufgabenfelder eines Fremdsprachenlehrers thematisieren können. Im Studium muß Platz für **forschendes Lernen** und für fächerverbindende **Projektarbeit** sein, damit die **Schlüsselqualifikationen** ausgebildet werden können, die die für den (Fremdsprachen)Lehrerberuf charakteristische **Verschränkung von Fach- und Sozialkompetenzen** gewährleisten: z.B. Gesprächsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, eigenverantwortetes Sachlernen in nicht-philologischen Domänen, Bewältigung von Problemen aus einer komplexen Realität heraus, Nutzung traditioneller und neuer Medien. Unterrichtspraktika sind zu betreuen und auszuwerten und voll in das Studium zu integrieren. Während des Studiums erbrachte Leistungen sind im Sinne eines Kreditpunktesystems auf die Abschlußprüfung anzurechnen, was in vergleichbarer Weise für die während eines obligatorischen Auslandsaufenthaltes erzielten Studienleistungen gelten muß. Die wissenschaftliche Hausarbeit muß auch in Fachdidaktik geschrieben

werden können. Sie ist ebenfalls als Modul auszuweisen, d.h. sie ist mit einer bestimmten Semesterwochenstundenzahl zu gewichten, die innerhalb der Regelstudienzeit zu bewältigen ist.

6. Über Ausbildungsinnovationen die Zukunft gestalten

Fassen wir zusammen: Die philologische Tradition der Fremdsprachenlehrer-ausbildung ist konzeptuell am Ende. Sie wird weder dem Bedarf der Gesellschaft noch den Ansprüchen der Bildungsinstitutionen noch den Erwartungen der Lehrenden noch den Bedürfnissen der Lernenden gerecht. Sie wird (und das ist die wirklich bestürzende Perspektive) erst recht im Angesicht der gewaltigen fremdsprachenpolitischen Herausforderungen versagen, denen sich die nächste Generation von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern ausgesetzt sehen wird. Da im übrigen in wenigen Jahren die Kollegien durchgreifend erneuert und „regeneriert“ werden müssen, ist es höchste Zeit, über zukunftsorientierte Ausbildungsprofile nachzudenken. Es muß ein curricular kohärentes, fachtheoretische und fachpraktische Inhalte integrierendes Studium konzipiert werden, das sich an dem orientiert, was die künftigen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer an tätigkeitsfeldbezogenen Qualifikationen brauchen. Die Alternative zur Reform der jetzigen Ausbildung wäre ihre Pleite, ihr Konkurs angesichts der Aufgaben, die uns Gegenwart und Zukunft stellen.

Wir, die Fremdsprachendidaktiker und Sprachlehrforscher, sind die **Experten und Anwälte für Mehrsprachigkeit und Fremdverstehen** in unserer Gesellschaft. Dies sind Aufgaben, die immer wichtiger werden, weil sie immer mehr Menschen und immer mehr Lebensbereiche betreffen. Es ist die Pflicht einer sich auf **Gestaltung** besinnenden Politik, die Fremdsprachenlehrerausbildung tiefgreifend zu reformieren und die Forschungskompetenzen in unserer Domäne zu erhalten und auszubauen. Der Reformstau in der Fremdsprachenlehrerausbildung betrügt die Menschen um weiterführende Chancen einer europäisch dimensionierten fremdsprachlichen Bildung, die schlichtweg höhere Anforderungen an jeden Schüler und Studenten, Auszubildenden, Berufstätigen, Lehrer und Hochschullehrer stellt.

Wir sind es leid, Zeugen einer unerträglichen Mutation des heutigen Politikverständnisses zu sein. Statt sachbezogener Planung, innovativer Gestaltung und geistiger Führung scheinen nur noch die mediale Inszenierung, die wechselseitigen Blockaden und ein inhaltsleeres Nullsummenspiel zu zählen. Vielleicht ist es der momentanen Politik egal; aber der Bevölkerung, der Wirtschaft und der informierten Öffentlichkeit dürfte bzw. sollte es nicht gleichgültig sein, wie ihre Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer an der Universität ausgebildet werden.

Wer an innovativer Lehre und zukunftsorientierter Forschung spart, darf sich nicht wundern, wenn Defizite in Mehrsprachigkeit und Fremdverstehen die Chancen unser Bürgerinnen und Bürger im internationalen Kontext beeinträchtigen.

Karl Popper sagte einmal: „Für mich ist Politik die Fähigkeit, Menschen mehr Optionen zu schaffen, damit sie ihre konstruktiven Möglichkeiten nutzen können“ (leider ist mir die Quelle dieses Zitats nicht mehr verfügbar). Ich habe versucht, Ihnen einige Perspektiven, Konzepte und Alternativen aufzuzeigen. Damit ist die Diskussion in Koblenz eröffnet, und dieser Kongreß zum Thema „Fremdsprachen lehren lernen“ ebenfalls.

Eingang des revidierten Manuskripts: 31.10.1997

Literaturverzeichnis

- Bildungskommission NRW. (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Blamberger, Günter & Neuner, Gerhard. (Hrsg.). (1995). *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik*. Bonn: DAAD.
- Bourdieu, Pierre. (1996). Strenfrieder Soziologie. *DIE ZEIT* Nr. 26, 21.6.1996, S.33
- Frey, Karl et al. (Hrsg.). (1975). *Curriculum-Handbuch* [3 Bände]. München: Piper.
- Gabel, Petra. (1997). *Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch. Wunsch und Wirklichkeit*. Tübingen: Narr.
- Haas, Renate. (1997). Das „Produzieren auf Halde“. *Anglistik. Mitteilungen des Verbandes Deutscher Anglisten*, 8(1), 105-108.
- Hameyer, Uwe, Frey, Karl & Haft, Henning. (Hrsg.). (1983). *Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung 1970-1981*. Weinheim: Beltz.
- Kommission Schulpädagogik: Lehrerausbildung/Didaktik. (1997). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE), mimeo 24 S.
- Meißner, Franz-Joseph. (1993). *Schulsprachen zwischen Politik und Markt: Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Meißner, Franz-Joseph. (1997). Zur Ausbildung von Franzsischlehrerinnen und -lehrern in der Ersten Phase. *Französisch heute*, 3, 196-205.
- Neuner, Gerhard. (1995). Grundlagen und Prozesse der Curriculumentwicklung in der Ausbildung ausländischer Deutschlehrer – einige Anmerkungen. In Blamberger & Neuner. (Hrsg.). (1995), 85-96.
- Reinfried, Marcus. (1997). Die Ausbildung zum neusprachlichen Gymnasiallehrer: eine Reform ist überfällig. *Französisch heute*, 3, 210–227.
- Robinson, Saul B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Zydati, Wolfgang. (1997). Die desolante Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Fremdsprachendidaktik. *Französisch heute*, 3, 230–235.
- Zydati, Wolfgang. (Hrsg.). (1998). *Fremdsprachenlehrerausbildung: Reform oder Konkurs*. München: Langenscheidt (in Vorber.).

Fortbildung von Fremdsprachenlehrern: Bestandsaufnahmen und Revision

Swantje Ehlers & Michael K. Legutke*

Whereas issues and practices in inservice teacher development and training for second language teachers (INSET) have received growing attention in Anglo-American, Australian and Scandinavian contexts, they have remained a side issue in the professional discourse in Germany. This article provides a summary of recent discussions on INSET and elaborates on theoretical concepts underlying current attempts to redesign its practice. Focusing on concepts of experiential learning, professional development through action research, narrative approaches, subjective theories, and transfer theories, the authors delineate a set of critical tasks which need to be included in further efforts to reconceptualize INSET and to conduct appropriate research in this important field.

1. Zur Revision fremdsprachlicher Lehrerfortbildung

Seit den 70er Jahren werden in der Bundesrepublik Deutschland im Arbeits- und Lernfeld Fortbildung verstärkt Anstrengungen zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrern unternommen. An dieser Aufgabe sind nicht nur die Agenturen der einzelnen Bundesländer beteiligt, sondern auch kommunale, private und kirchliche Anbieter, Verbnde wie der deutsche Volkshochschulverband und Institutionen wie die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen des Bundesverwaltungsamts sowie das Goethe-Institut, die deutsche Institution mit dem wohl höchsten Aufkommen an Fortbildungsstunden und Teilnehmern pro Jahr im Bereich der Fremdsprachen einschließlich des Deutschen als Fremdsprache.

Erstaunlich ist sicher die Tatsache, daß dieses wichtige Arbeitsfeld, welches über die Jahrzehnte enorme Ressourcen gebunden und komplexe Bildungsstrukturen hervorgebracht hat, in der fachdidaktischen Theoriebildung und Forschungspraxis so gut wie nicht berücksichtigt wurde (Legutke, 1995a). Die Veröffentlichungen zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrern waren bis in die 90er Jahre entweder beschreibend-programmatischer oder selbstlegitimatorischer Natur (vgl. z.B. Edelhoff, 1987). Das geforderte „ffentliche Gespräch

* **Korrespondenzadressen:** Dr. S. Ehlers, Technische Universität Berlin, Institut für Germanistische Linguistik, Ernst-Reuter Platz 7, 10587 Berlin.
Prof. Dr. M. K. Legutke, Didaktik Englisch, Justus-Liebig-Universität Gießen, Otto-Behaghel-Str. 10, 35394 Gießen.

über Konzepte der Lehrerfortbildung“ (Bausch, 1991) blieb auf die Insider im Arbeitsfeld selbst beschränkt.

Diese Situation hat sich erkennbar verändert. Arbeiten der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung haben in den letzten Jahren, wenn auch zunächst noch zögerlich, der Frage, wie Fremdsprachenlehrer lernen, wie sie ihre professionelle Kompetenz erwerben, erhalten und erweitern, mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Der Wandel ist u.a. an einer Reihe von Dissertations- und Habilitationsprojekten in diesem Bereich ablesbar (Appel, 1997; Caspari, 1997; Dirks, im Druck; Gabel, 1996; Meyermann, 1995; Rippen, 1997; Schocker-Ditfurth, 1992). Einen Beitrag zur Veränderung haben auch das Forschungsprojekt des Goethe-Instituts zur Fortbildungsdidaktik (Legutke, 1995b; Schoof-Wetzig, 1996) sowie die Debatten auf den Kongressen der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in den Jahren 1993 und 1995 geleistet.

Mit dem Leitthema des Kongresses von 1995 „Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt“ war ein Thema angesprochen, das auch bestimmend ist für das begonnene Gespräch über Fortbildungsdidaktik. Folgende pointiert formulierte Kritikpunkte an der herkömmlichen Fortbildungspraxis haben zu einer Forderung nach Revision bzw. Neustrukturierung von Fortbildung geführt und zugleich die Notwendigkeit und Richtung empirischer Forschung akzentuiert. Die Kritik wird auch von Vertretern der Lehrerfortbildung selbst hervorgebracht und ist aus zahlreichen Grundsatzpapieren (stellvertretend: Niedersächsisches Landesinstitut, 1990) und vor allem aus den Veröffentlichungen des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung deduzierbar (vgl. *Forum Lehrerfortbildung*, ab 1990). Sie stützt sich u.a. auf eine Fortbildungspraxis, die seit Jahren besonders im Bereich der Fremdsprachen durch die Entwicklung und Erprobung neuer Lehr- und Lernformen die Professionalisierung von Lehrern zu fördern sucht, wie Erfahrungsberichte, Seminardokumentationen und Kongreßprotokolle belegen (u.a.: Edelhoff, 1996; Edelhoff & Meyer, 1994; Nentwig & Kolbeck, 1992):

1. Die Wissensvermittlung ist hierarchisch organisiert, zu kognitiv ausgerichtet und nicht in Erfahrungs- und Handlungskontexte eingebettet. Wissen wird immer noch bevorzugt durch Vortrag oder Dokumentation präsentiert mit der Folge, daß Inhalte nicht angewandt und in die Praxis des täglichen Unterrichtens umgesetzt werden können.
2. Andererseits fehlt in Veranstaltungen, die stark erfahrungs- und handlungsorientiert arbeiten (s. u.), der Theoriebezug.
3. Fortbildung hat sich zu lange als Transmissionsriemen der Fremdsprachendidaktik verstanden, indem sie Modelle von wünschenswertem Fremdsprachenunterricht anbietet bzw. propagiert und dabei den tatsächlich stattfindenden

den Unterricht ignoriert. Fortbildungsmaßnahmen zielen darauf ab, ein unter solchen Prämissen als defizitär erscheinendes Lehrerhandeln und -wissen auf den Stand der sich weiterentwickelnden Wissenschaft zu bringen. Damit wird die Alltagspraxis von Lehrern implizit und teilweise auch explizit entwertet, da sie nie den Modellen entspricht, und die Bereitschaft von Seiten der Lehrer, Neues aufzunehmen, nicht nur erschwert, sondern unmöglich gemacht. Ob unter solchen Vorzeichen berufliches Lernen stattfinden kann, wird zumindest zweifelhaft.

4. Fortbildung hat nicht dazu beigetragen, das Theorie-Praxis-Gefälle auszugleichen: Immer wieder ist eine Diskrepanz zwischen Erkenntnissen des Wissenschaftlers und den Anforderungen der Berufspraxis zu beobachten. Einen Dialog zwischen Wissenschaft und Unterricht hat die Fortbildung nicht ermöglicht. Während diejenigen, die täglich fremde Sprachen unterrichten, von der didaktischen Theoriebildung ausgeschlossen sind, wird diese von denen monopolisiert, die selbst nicht im fremdsprachlichen Klassenzimmer tätig sind und/oder nie waren.
5. Fortbildung ist vorwiegend ergebnis-/produktorientiert. Sie stellt Lösungen bereit für präjudizierte Praxisprobleme.
6. Fortbildung hat die Transferprobleme verdrängt: Sie implementiert keine Bedingungen und Maßnahmen, die den Transfer des Erlernten/Gelernten auf den Unterricht sichern. Zu beklagen ist ohnehin eine fehlende Transfertheorie für den Bereich der Fortbildung.
7. Es herrscht ein Mangel an Evaluationsstudien, die die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen prüfen und die Ergebnisse wieder zurückfließen lassen in fortbildungsdidaktische Konzeptionen und Pläne.
8. Teilnehmer an der Fortbildung werden als Objekte von Fortbildungsmaßnahmen und als Implementeure von innovativen Konzepten gesehen, die extern von ihrem Handlungsort und ohne ihre Beteiligung von Experten entwickelt wurden.
9. Fortbildung spricht die Teilnehmer in der Regel als einzelne an und nicht als Mitglieder der Institution Schule mit ihrem komplexen sozialen Gefüge und entsprechenden Anforderungen. Sie vernachlässigt folglich die notwendige kooperative Dimension, die der Veränderung sozialer Organisationen inhärent ist.

Aus diesen Problemfeldern heraus sind Fortbildungskonzepte entwickelt worden, die ein Gegenparadigma zu traditionellen Formen der Lehrerfortbildung bilden. In den folgenden Ausführungen werden wir:

1. die Forschungsansätze vorstellen, die ein theoretisches Fundament für innovative Konzepte von Fortbildung und ihrer Didaktik bieten;
2. aufzeigen, wie sich diese Ansätze auf der Ebene praktizierter Fortbildung realisieren;
3. darauf aufbauend Perspektiven und Aufgaben formulieren für künftige Forschungen zu Fortbildungskonzepten und ihrer Wirksamkeit sowie Vorschläge für eine verbesserte Fortbildungsdidaktik.

Mit diesen Ausführungen möchten wir einen Beitrag zu einer bislang noch ausstehenden Theorie einer fremdsprachenspezifischen Fortbildung und ihrer Didaktik leisten.

2. Erfahrungslernen

Zunächst ist hier ein lern- und wissenstheoretisch fundierter Ansatz zu nennen, der auf dem Konzept des Erfahrungslernens (Kolb, 1984) beruht, das in seiner Grundlegung auf Dewey (1938), Lewin (1951) und Piaget (1976, 1978) zurückgeht. Erfahrungslernen ist ein Konzept, das durch die Nähe und den unmittelbaren Kontakt zum Phänomen sowie das Tun bzw. Handeln mit dem Phänomen charakterisiert ist. Lernen wird als ein Prozeß angesehen, der in Erfahrung gründet, in dem Wissen aus Erfahrung gewonnen und durch Erfahrung verändert wird. Nach Dewey (1938) sind Kontinuität der Erfahrung und Interaktion Maße für den erzieherischen Wert von Erfahrung.

Ein weiterer konstitutiver Aspekt von Lernen, der vor allem in der Erfahrungstheorie von Dewey hervorgehoben wird, ist die Beteiligung des Lerners an der Bildung von Zielen, die in mehreren Schritten der Beobachtung von Bedingungen, des Wissens über ähnliche Situationen, Urteilen über das, was gesehen und was erinnert wird, und der Übersetzung in einen Handlungsplan erfolgt. Erfahrung wird erst dann zu einem Impuls von Lernvorgängen, wenn sie in einen zielgerichteten Handlungsplan umgesetzt werden kann, in den die Konsequenzen von Handlungen integriert sind.

In der Bindung von Erfahrungsmomenten an Handlungspläne und reflexive Tätigkeit bestehen Parallelen zur Feldtheorie von Lewin (1951). Nach Lewin vollzieht sich der Lernprozeß als ein aus vier Phasen bestehender Zyklus: Ausgangspunkt ist die unmittelbare persönliche Erfahrung; durch Beobachtung werden Daten der Erfahrungssituation gesammelt; in einem nächsten Schritt werden sie analysiert, durch Abstraktion werden Konzepte gebildet und Verallgemeinerungen getroffen; die abstrakten Konzepte und ihre Implikationen werden dann in einer neuen Situation getestet und durch konkrete Handlungen überprüft. Ein wichtiges Element dieses Prozesses ist der Einbau von Rückmel-

deschleifen: Das Testen von abstrakten Konzepten in neuen Handlungs- und Erfahrungssituationen wirkt zurück auf den Handelnden, beeinflusst sein Verhalten und die Auswahl neuer Erfahrungen.

Die zweite einflußreiche Grundposition, die aus dem Piagetschen Konstruktivismus abgeleitet ist, lautet, daß Wissenserwerb ein konstruktiver Vorgang ist, in dem Objekte an bestehende Strukturen assimiliert werden und umgekehrt vorhandene Schemata an Gegenstände der Außenwelt akkomodieren. Situationen, in denen sich verfügbare kognitive Strukturen in der Interaktion mit der Umwelt als ungenügend erweisen, unterstützen konstruktive Aktivitäten und damit Erkenntnisfortschritt (Piaget, 1976). Ein solches Ungleichgewicht kann auf der Ebene des Handelns angesiedelt sein und sich am praktischen Mißerfolg bzw. Problemen, für die keine Lösungen bereitstehen, zeigen oder auf der Ebene des Verstehens als ein Nicht-Verstehen von Sachverhalten oder als kognitiver Konflikt. Durch reflektierende Abstraktion entstehen neue Strukturen, die fortlaufend durch Prozesse der Selbstregulation bewertet und verbessert werden. Pädagogische Implikationen des konstruktivistischen Ansatzes betreffen die aktive Beteiligung des lernenden Subjekts, die Bewußtheitskomponente, die Fokussierung auf den Prozeß des Lernens/Aufbaus von Wissensstrukturen und der damit einhergehenden Uminterpretation von Lerninhalten.

Erfahrungslernen bietet in mehrfacher Hinsicht eine theoretische Ausgangsbasis für eine Konzeptualisierung von Fortbildung: Der zyklische Prozeß des Erfahrungslernens kann als Struktur der Fortbildung zugrundegelegt werden: 1. Konkrete Erfahrung; 2. Reflektiertes Beobachten/Daten sammeln; 3. Abstraktionsbildung; 4. Experimentieren. Fortbildung wird damit zu einem Ort der Simulation von Lerngeschehen im Klassenraum (Legutke, 1995b).

Die mit dem Erfahrungslernen anvisierten Lehrkompetenzen umfassen die Fähigkeit des Lehrers auf sozialen Wandel zu reagieren und sich durch Weiterentwicklung den Innovationen im pädagogisch-didaktischen Bereich anzupassen. In seiner reflexiven Komponente zielt Erfahrungslernen auf den autonomen, bewußten Lehrer. Es gehört zum erklärten Ziel pädagogisch innovativer Anstrengungen, das Lernsubjekt nicht nur mit Handlungskompetenzen auszustatten, sondern es auch zu autonomisieren, daß es seinen Lern-/Handlungsprozeß selbst steuert, überwacht, kontrolliert und bewertet. Zu diesen als **meta-kognitiv** bezeichneten Kompetenzen (Brown, 1984; Flavell, 1979) gehören Lehrstrategien und ein flexibles, prozeduralisiertes Handlungswissen (= Wissen wie).

Ein dritter Aspekt betrifft die Prozeßorientierung. Angestrebt wird die Umsetzung von Lehrwissen in Lehrhandeln und dergestalt der Aufbau funktionaler, sich den Kontexten und Zielen anpassender Handlungsschemata.

Die genannten Traditionslinien, die zum Konzept des „Erfahrungslernens“ führen, haben einen gemeinsamen lernpsychologischen Grundgedanken, der für die Strukturierung von Fortbildung (Startpunkt und Entwicklung von Zielperspektiven) von Bedeutung ist: Lernen findet im Lösen von Konflikten statt. Es handelt sich bei Lewin um den Konflikt zwischen konkreter Erfahrung und abstraktem Konzept, zwischen Beobachtung und eigenem Handeln, zwischen Gewußtem und Neuem; bei Dewey um die Spannung zwischen Impuls und antizipierten Handlungsfolgen; bei Piaget (1976) um eine Inbalance zwischen verfügbarem Wissen und neuer Situation. Da in Lern-/Fortbildungszusammenhängen aus Konflikten erzeugte Erfahrungsinhalte für Teilnehmer eine unterschiedliche Qualität besitzen, kommt eine Interpretationskomponente ins Spiel. Entsprechend der Disposition des Lernalters erhalten sie eine positive oder negative Valenz, öffnen sie differierende Zielperspektiven nach vorne und bewirken ein unterschiedliches Lösungsverhalten. Die Differenz in der Wahrnehmung von Problemen und Erfahrungsinhalten fordert laufende Verständigungshandlungen zwischen den Teilnehmern von Fortbildungsveranstaltungen (einschließlich des Fortbildners). Sich auf Fortbildungsprozesse einzulassen, ist ein Entscheidungsverhalten, das abhängig ist vom Auftreten einer motivationalen Relevanz (Was veranlaßt mich, mich auf einen Lernprozeß einzulassen?) und von Zukunftsrelevanzen, von der Frage also, welche Bedeutung ein innovatives Konzept für künftiges Handeln hat. Führt es zu einer Verbesserung der eigenen Praxis? Wenn ja, in welchem Sinne? Werden Schüler stärker motiviert und Leistungen erhöht? Haben Innovationen einen gesellschaftlich-sozialen Wert und verbessern somit im Rahmen von Berufskarrieren die Aufstiegschancen, das Ansehen, die Gehaltseinstufung? Oder haben Erneuerungen ihren Platz innerhalb des persönlich-subjektiven Wertesystems entgegen der Mächtigkeit von geltenden Traditionsnormen innerhalb der Gesellschaft?

Aber nicht nur die in subjektiven Bezugfeldern verankerte motivationale Bedeutsamkeit von Erfahrung beeinflusst die Handlungswirksamkeit von Lernprozessen, sondern auch die bei Dewey, Lewin und Piaget betonte Sozialstruktur von Erfahrung, die insbesondere im Kontext interkultureller Lehrerfortbildung hervorzuheben ist. Da Erfahrungskonzepte in unterschiedlichen Interaktionskulturen verankert sind, wird Lehrerfortbildung zu einem Forum, kulturelle Bedeutungen zu thematisieren, diskursiv auszuhandeln, anzugleichen und voneinander abzugrenzen.

In konzeptioneller Hinsicht werfen die genannten Aspekte für Fortbildungsmaßnahmen Fragen nach dem Ausgangspunkt und Zielperspektiven von Fortbildung auf, die nur lerner- und kontextabhängig zu bearbeiten sind. Weitere Aufgaben, die sich aus der Theorie des Erfahrungslernens ergeben, sind:

- Umdefinition von Teilnehmerrollen als Lernende, Handelnde und Beobachtende;
- Aufwerten der persönlich-subjektiven Erfahrung;
- Mitbeteiligung des Lernalters an Planung, Aufgabenstrukturierung, Zielbildung und Auswertung;
- Bewußtwerdung des Lernalters als eines Lernenden;
- Schaffen von Lernumgebungen, in denen eine dialektische Spannung bzw. Konflikte enthalten sind, und diese zum Ausgangspunkt von Lehrerfortbildung machen;
- Schaffen von Handlungsräumen, in denen zugleich künftige Unterrichtssituationen simuliert werden;
- Arrangieren von Erfahrungen, die nicht nur momenthaft wirken, sondern wünschbare künftige Erfahrung fordern;
- Auswahl von Erfahrungen, die weiterleben;
- Schaffen von Lernbedingungen, die Interaktionen (handelnder Umgang mit Gegenständen) sichern, Motivationen erzeugen und kooperatives Lernen ermöglichen;
- sich verständigen über die jeweiligen Interpretationen von Konflikten/Spannungen;
- Rechnung tragen unterschiedlicher Zielstrukturen von Fortbildungsräumen (individuellen, berufspraktischen, kompetitiven, gesellschaftlichen).

3. Fortbildung durch Aktionsforschung: Lehrer als Forscher

Ausgangspunkt der vor allem aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden Aktions- und Lehrerforschung (*action research*) sind das Klassenzimmer als Handlungsraum und die in ihm erforderliche bzw. realisierte Berufstätigkeit (vgl. Altrichter, 1990; Altrichter & Posch, 1990; Altrichter, Posch & Somekh, 1993; Stenhouse, 1985). Aufgegriffen werden die Forschungen des Handlungstheoretikers Donald Schön (1983, 1987, 1991), der betont, daß Berufstätigkeit nicht allein als „Anwendung generellen Wissens“ konzipiert werden kann. Um die „nicht-routinehaften“, komplexen, ambivalenten und durch Wert- und Interessenkonflikte geprägten Anforderungen ihrer Praxis zu bewältigen, müssen hochqualifizierte Professionelle, zu denen auch Fremdsprachenlehrer gehören, in einer Art „Forschung im Kontext der Praxis“ lokales Wissen produzieren, in der Anwendung evaluieren und ständig weiterentwickeln.

Aktionsforschung zielt auf eine verbesserte Lehr-/Lernpraxis in der Schule durch eine Professionalisierung von Lehrkompetenz in allen ihren Teilen.

Fortbildung findet dadurch statt, daß Lehrer sich den eigenen Handlungen im Unterricht forschend zuwenden. Wichtige Aspekte einer solchen durch Forschung von Lehrern betriebenen Professionalisierung sind: (i) Lehrer bearbeiten Fragestellungen aus der eigenen Praxis, wobei eine enge Beziehung von Reflexions- und Aktionskomponenten besteht. Sie verwenden dabei verschiedene, aus der Unterrichtsforschung bekannte Methoden der Datenerhebung (Unterrichtsbeobachtungen aus verschiedenen Perspektiven, Video- und Tonprotokolle, Stundenprotokolle, Lehrer- und Lernertagebücher, offene und teilstrukturierte Interviews) und Datenanalyse. (ii) Die Forschungstätigkeit ist in die Gesprächskultur einer „professionellen Gemeinschaft“ am Handlungsort Schule integriert; Beginn, Steuerung und Beendigung der Prozesse liegen bei den forschenden Lehrern. Die Interpretation von Ergebnissen wird im kollegialen Gespräch ausgehandelt. (iii) Die Beteiligten werden ermutigt, ihre eigenen Erfahrungen zu veröffentlichen. (iv) Die Forschungsaktivitäten unterliegen einem ethischen Code. (v) Externe Kursleiter, Fortbildner, Wissenschaftler haben lediglich die Rolle von Beratern, Moderatoren (*facilitators*) und kritischen Freunden, die ihre eigene Aktionsforschung betreiben können (*second order action research*). Lehrer sind folglich diejenigen, die ihren Unterricht erforschen, indem sie an den eigenen Fragestellungen und Datenbeobachtungen ansetzen, sie durch Analyse und Prüfverfahren an theoretische Konzepte binden, derart gewonnene Ergebnisse/Hypothesen zu ihrer Erprobung in die Praxis zurückfließen lassen, um sie erneut der Überprüfung zu unterwerfen und zur Diskussion zu stellen (zur Methodologie der Lehrerforschung s. Altrichter & Posch, 1990).

Aktionsforschungsansätze im Bereich der Fremdsprachen sind bisher vorwiegend aus anglo-amerikanischen, australischen und israelischen Kontexten dokumentiert (Allright & Bailey, 1991; Bailey & Nunan, 1996; Edge & Richards, 1993; Legutke, 1994; Richards & Nunan, 1990). Aus dem deutschsprachigen Raum kann auf zwei Initiativen verwiesen werden. Das Interuniversitäre Forschungsinstitut für Fernstudien der österreichischen Universitäten (IFF) hat in einer Studienreihe „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen“ mit mehr als 20 Titeln Ergebnisse von Forschungs- und Entwicklungsarbeiten von Lehrern vorgelegt, die einen umfassenden Einblick in Lehrerforschung im Englischunterricht geben. Zur Erläuterung des Spektrums an Arbeiten seien hier nur vier Titel genannt: *Wie erleben SchülerInnen Hausübungen?* (Brock, 1990); *Creative Writing im Englischunterricht* (Holzmann, 1990); *Self-Directed Grammar Learning: -ing forms* (Gierlinger, 1990); *Intercultural Learning. Unterrichtsversuch im Fach Englisch* (Möschl, 1990).

In der Bundesrepublik Deutschland wird Aktionsforschung von Fremdsprachenlehrern z. Z. lediglich im Kontaktnetz des Projekts „Lernen durch Lehren“

betrieben (Martin, 1996, 1989). Wesentliches Merkmal dieses seit 1987 bestehenden und etwa 500 Lehrer und Lehrerinnen umfassenden Netzwerks sind die von den Teilnehmern verfaßten Berichte und wissenschaftlichen Arbeiten im Rahmen der Lehrerausbildung. Über die Jahre ist hier eine selbstgetragene Fortbildungsstruktur entstanden, deren Publikations- und Diskussionsformen Merkmale einer alternativen, d.h. von Lehrern getragenen Forschungsstruktur zeigen. Die Ergebnisse dieser Lehrerforschung sind über das Internet zugänglich (<http://www.KU-eichstaett.de/docs/SLF/LdL/ldl.htm>), welches zwischen den lokalen und regionalen Lehrertreffen die Voraussetzungen für einen Fachdiskurs der Mitglieder schafft und zugleich Außenstehende einlädt, aus der Sicht der eigenen Praxis in die Fachdiskussion einzusteigen bzw. eigene Forschungen mitzuteilen.

Befragt man die Berichte zur Lehrerforschung daraufhin, wie die Beteiligten die Fortbildungswirkung der Aktivitäten beurteilen, dann fällt auf, daß diesbezügliche Äußerungen und Einschätzungen überwiegend positiv ausfallen. Genannt werden folgende Aspekte:

- die Tatsache, daß Lehrer an Selbstbewußtsein gewinnen, wenn sie ihre professionellen Qualifikationen eigenständig weiterentwickeln;
- die Faszination, die mit der Erfahrung verbunden ist, eigene, vorher implizite theoretische Positionen zu erkennen und zu formulieren;
- die Möglichkeit, das so Vertraute, den eigenen Unterricht, neu zu entdecken, zu verstehen und partiell zu verändern;
- die Einsicht, daß auch Lernende und Kollegen von diesen Veränderungen direkt profitieren;
- die Einsicht, daß der geschützte Raum der Fortbildung und die Unterstützung der kontinuierlich zusammenarbeitenden Gruppe die Chance bietet, nicht nur affirmativ, sondern auch selbstkritisch mit der eigenen Erfahrung umzugehen;
- die Chance, aus der eigenen Praxis heraus einen konkreten Beitrag zur Veränderung von Schule leisten zu können;
- die durch Reflexion der eigenen Praxis ausgelöste Motivation, vorher kaum beachtete Arbeiten, z.B. aus dem Bereich der Lernforschung oder Sprachlehrforschung, aufzunehmen und für die Forschung im Klassenzimmer fruchtbar zu machen.

Zukünftige Untersuchungen zur Professionalisierung durch Lehrerforschung müssen sich verstärkt auch mit den problematischen Aspekten dieses Ansatzes auseinandersetzen. Dazu gehört u.a., daß Lehrer erst die Fertigkeiten erwerben müssen, um eigenes professionelles Handeln zu beobachten und unter Hinzu-

ziehung weiterer Datenquellen analysieren und bewerten zu können (zum Lösungsvorschlag s. Nunan, 1989). Des Weiteren besteht die Gefahr des Kreisens im Eigenen und in Erfahrungsblindheit. Die Stärke der Lehrerforschung, aus der Praxis für die Praxis zu wirken, ist nämlich zugleich ihre Schwäche, wenn nicht durch Außeninstanzen andere Sichtweisen und alternative Lösungsmöglichkeiten sowie Theorieangebote eingebracht werden. Lehrerforschung ist außerdem zeitaufwendig und nicht auf alle Kontexte übertragbar.

Problematisch ist ferner, daß durch das Ansetzen an Alltagsproblemen im und mit Unterricht dem Anschein nach den forschenden Lehrern professionelle Kompetenz abgesprochen wird. Nicht gesteigertes Selbstbewußtsein, sondern Gesichtsverlust könnte die Folge sein. Aus diesem Grund müßten nicht nur Probleme mit Unterricht, sondern vor allem auch und gerade Erfolgserlebnisse, Facetten und Zusammenhänge gelungenen Unterrichts dokumentiert und untersucht werden. In welcher Weise dies mit Hilfe von Lehrerforschung geschehen und wie die Befunde in den berufspraktischen Diskurs eingebracht werden können, ist eine wichtige Aufgabe künftiger Forschungen (vgl. Legutke, im Druck).

Die bis heute vorliegenden Praxisberichte machen ferner deutlich, daß Lehrerforschungsprojekte, sollen sie längerfristig Bestand haben, einer zumindest partiellen Absicherung durch und Anbindung an eine Institution bedürfen (Universität, Lehrerfortbildungsinstitut, Pädagogisches Zentrum). Solche Anbindung erfordert wiederum Veränderungen innerhalb der Institutionen, deren Vertreter Inhalte und Formen ihrer Arbeit neu bestimmen und mit den Lehrern aushandeln müßten. Das erklärt, warum die institutionalisierte Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik bisher die Ansätze der Lehrerforschung als Teil der Professionalisierung ignoriert hat. Sie entzieht sich der damit verbundenen Revision der etablierten Praxis.

4. Alltagstheorien/Subjektive Theorien

Ein weiterer Forschungsansatz befaßt sich mit Subjektiven Theorien/Kognitionen von Lehrern (Dann, 1983, 1994; Groeben et al., 1988; Laucken, 1982; Mutzeck, 1988; Scheele & Groeben, 1988). In Programmen zur Erforschung subjektiver Lehrertheorien wird davon ausgegangen, daß Lehrer über persönliche Entwicklung und berufliche Sozialisation ein professionelles Wissen aufbauen, das sie in der Lehrpraxis benutzen, um Situationen zu interpretieren, Handlungspläne zu entwerfen, Handlungen auszuführen und zu bewerten. Das Ziel dieser Forschungen besteht darin, Einblick in subjektiv erlebte und gedeutete Alltagswirklichkeit von Lehrern zu gewinnen, um Lehrerhandeln zu verstehen, zu prognostizieren und zu verbessern und den Zusammenhang zwischen Subjektiven Theorien und erfolgreichem Lehrerhandeln aufzudecken. Da Sub-

jektive Theorien zum Teil nur implizit gegeben sind, stehen im Mittelpunkt der Forschung methodische Fragen, wie Zugang gewonnen werden kann zu kognitiven Inhalten und unter welchen Bedingungen sie zugänglich sind. Handlungsleitende Kognitionen lassen sich z.B. durch Analyse der Art und Weise, wie Aufgaben bewältigt werden, ermitteln. Dafür geeignete Erhebungsinstrumente sind das freie/teilstrukturierte Interview, der Fragebogen, das biographische Erzählen, die Konsens-lege-Technik (Mutzeck, 1988; Scheele & Groeben, 1988), Selbstaussagen und Unterrichtsbeobachtungen (Dann et al., 1987).

Fraglich ist, wieweit kognitive Strukturen, die z.B. aus erinnerten Reflexionen von Unterrichtssituationen rekonstruiert wurden, erstens realitätsangemessen sind, zweitens fremdes/eigenes Verhalten erklären und drittens auch tatsächlich das Handeln von Lehrern leiten. Um der Gefahr von Verzerrungen in den Rekonstruktionen von Alltagstheorien vorzubeugen und sie immer erneut auf ihre Angemessenheit hin zu überprüfen, wird das dialoghermeneutische Wahrheitskriterium zu einem Kernbestand der Forschungsstrategie (Scheele & Groeben, 1988). Partnerschaftlichkeit zwischen Wissenschaftler und Lehrpraktiker, wie die im Dialog immer wieder sich rückversichernde Konsensbildung über Interpretationen von Selbstäußerungen und kognitive Inhalte, sind grundlegend für diesen Forschungsansatz (vgl. vor allem Bailey & Nunan, 1996 mit mehreren Studien aus dem Bereich Englisch als Fremd- und Zweitsprache).

Aus Einsichten, wie professionelles Wissen im Verlaufe von Handlungsprozessen aktualisiert wird, lassen sich Begründungskriterien für die Entwicklung von Trainingsverfahren in der Lehrerfortbildung gewinnen. Auf dieser Forschungsbasis entwickelte Trainingsprogramme wurden als erfolgreich bewertet (Dann 1994; Hofer, 1986; Tennstädt & Dann, 1987). Im Hinblick auf die Anwendung des Forschungsansatzes in der Lehrerfortbildung ergeben sich eine Reihe von Fragen: Da Fortbildung zu einem großen Teil von Fortbildnern (Vertreter von Mittlerorganisationen, Fachdidaktiker aus dem Hochschulbereich) und nicht von wissenschaftlich geschulten Psychologen, die über den erforderlichen Begriffsapparat und das analytische Instrumentarium für die Ermittlung handlungsleitender Kognitionen verfügen, durchgeführt wird, stellt sich das Problem des Transfers von Expertenwissen zum Alltagsfortbildner und weiter die Frage, welche Möglichkeiten Fortbildner haben, um sogenannte Alltagstheorien von Lehrern zu erschließen und miteinzubeziehen in Fortbildungsmaßnahmen. Des Weiteren: Welche Kompetenzen braucht der Lehrerfortbildner und wo/wie erwirbt er sie? Wie müssen Lernsituationen beschaffen sein, um implizite Handlungstheorien von Lehrern als Faktoren zu berücksichtigen? Klärungsbedürftig ist auch die Frage, welche anderen personen- und situationsabhängigen Variablen das Handeln bestimmen; das Handeln wird nicht allein von

Subjektiven Theorien geleitet. Da Studenten noch nicht in der eigenen Lehrpraxis stehen, müssen für die Integration dieses Forschungsprogramms in die Lehrerbildung eigene Bedingungen geschaffen werden.

5. Berufsbiographisch-narrative Ansätze

Diese fortbildungsmethodischen Ansätze lassen sich einmal an narrationstheoretische Konzepte (Clandinin & Conelly, 1991; Connelly & Clandinin, 1990) und ihre hermeneutische Tradition der Sinnzuschreibung und des Anknüpfens an die Innensicht des handelnden Menschen anschließen, zum anderen direkt an das Konzept des Erfahrungslernens sowie an Forschungen zu Subjektiven Theorien. Die Ansätze gehen von berufsbiographischen Studien aus, die die bereits zu Beginn der 80er Jahre von Altman (1983) vertretene These bestätigen, daß die schulische Sozialisation der Lehrenden, die sie als Lernende erfahren haben, einen nicht unerheblichen Einfluß auf die Art und Weise ausübt, wie sie später selbst unterrichten. Bei ihren didaktischen Entscheidungen und den entsprechenden Begründungen greifen Lehrer auf Handlungsressourcen, Haltungen und Überzeugungen zurück, die sie durch Mitgestaltung von Unterricht als Lernende internalisiert haben und die ein hoher Grad an Stabilität auszuzeichnen scheint (Bromme, 1992; Dirks, 1995, 1996; Kennedy, 1990).

Veränderungen biographisch bestimmter Dispositionen im Sinne unterrichtlicher Innovation werden verhindert, so die zentrale These, wenn die Aus- und Fortbildung überwiegend auf Formen hierarchischen Wissenstransfers (Vorlesung, Referat, Vortrag) setzt. Gefordert wird daher eine Lehrerbildung, die eine systematische biographische Selbstreflexionsarbeit (Dirks, im Druck) einschließt, damit handlungsleitendes Orientierungswissen, insbesondere der eigenen Schulerinnerungen, ergründet werden kann. Die Selbstreflexionen haben sowohl eine retrospektiv-rekonstruierende Funktion, indem sie sich auf individuelle Lerngeschichten beziehen, als auch eine prospektiv-konstruierende Funktion, weil das Durcharbeiten biographischer Aspekte zugleich Ressourcen für zukünftige Handlungsentwürfe freisetzen kann (Dirks, im Druck).

Die Anregung von Selbstreflexionsprozessen ist an das Narrative geknüpft, das im Rahmen dieses Bildungskonzeptes eine zentrale Rolle spielt: Durch das Erzählen sollen Lerngeschichten, Biographien und Erfahrungen von Teilnehmern zugänglich gemacht werden, um daraus mögliche Problemstellungen zu gewinnen. Das Bildungskonzept nutzt bei der praktischen Umsetzung einerseits die alltagskommunikative Erzählkompetenz von Menschen (Connelly & Clandinin, 1990), bemüht sich jedoch andererseits um eine besondere Arbeitsstruktur mit dem Ziel, die narrative Arbeit an berufsbiographisch relevanten Themen von der Alltagskommunikation abzugrenzen.

Die Arbeitsstruktur bisher dokumentierter Projekte umfaßt Kleingruppenarrangements, vorwiegend in Tandems und Tridems, welche die Bedingung für die Entwicklung partnerschaftlicher Beziehungen schaffen sollen, sowie Feedback und Analyseregeln für die Reflexionsarbeit, die in Einführungs- bzw. Begleitkursen expliziert und geübt werden müssen. Themen und Verlauf des Reflexionsprozesses werden von den Teilnehmern gemeinsam und autonom ausgehandelt. Selbstbestimmte „Erzählräume“ außerhalb von Machthierarchien und Fremdkontrollen, die aber zugleich institutionell abgesichert sind (z.B. Universität, Lehrerzentrum), sollen die autonome Arbeit der Beteiligten stützen (z.B. Dirks, im Druck; Enns-Connelly, 1991; Gick, 1994; Gick et al., 1995). Ein übergeordnetes Ziel des biographisch-narrativen Fortbildungskonzepts ist die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrern durch Stärkung ihres beruflichen Selbstbewußtseins (*empowerment*, vgl. Edge, 1994).

Problematisch an diesen Ansätzen sind vor allem drei Aspekte: Trotz der Betonung, biographisch-narrative Selbstforschung verfolge keine psychotherapeutischen Ziele, fehlt eine klare Abgrenzung von pädagogischer und therapeutischer Arbeit an der Biographie. Eine solche Abgrenzung müßte u.a. über eine Präzisierung des Selbstbegriffs laufen und der Frage nachgehen, ob und in welcher Weise berufliche und persönliche Biographie zu trennen sind. Ferner ist ungeklärt, wie die geforderten professionellen Unterstützungssysteme und Beratungsinstanzen, die die autonome Selbstforschungsarbeit begleiten sollen, aussehen, über welche Qualifikationen die Berater verfügen müssen und in welchen Zusammenhängen diese erworben werden.

Schließlich wird die biographisch-narrative Komponente und die damit verbundene Selbstreflexionsarbeit deutlich überbewertet. Sie stellt nur ein Moment eines noch präziser zu erarbeitenden und erforschenden Bildungskonzepts dar. Die verfügbaren Projektberichte zeigen, daß die narrativ orientierten Phasen stets in Formen des Erfahrungslernens integriert werden. Ferner bedarf die Selbstreflexionsarbeit der Zusammenarbeit mit Fachleuten von außen und, wie Dirks (im Druck) zu Recht hervorhebt, einer Vernetzung mit schulstrukturellen Veränderungsinitiativen, wenn sie als Beitrag zu einer Professionalisierung von Fremdsprachenlehrern ernst genommen werden soll.

Abschließend sei hier noch ein weiterer, fortbildungsdidaktisch relevanter Forschungsansatz genannt, der sich mit der Bedeutung beruflicher Lerngeschichten und den unterschiedlichen Phasen beruflicher Entwicklung befaßt: die Berufsforschung (Hubermann, 1989). Berufliche Entwicklungsphasen sind in dieser Perspektive stärker zu berücksichtigen, wenn es gilt, die Lernbereitschaft berufstätiger Erwachsener zu begreifen und zu fördern; denn Lehrende formulieren unterschiedliche, teils sogar divergente Bedürfnisse und Ansprüche an

die Lehrerfortbildung. Die Arbeit mit Berufsanfängern in der Konsolidierungsphase ihrer beruflichen Entwicklung müßte sich deshalb von solchen Maßnahmen unterscheiden, die sich vor allem an Lehrende in der Mitte ihrer Laufbahn richten. Letztere scheinen eher an einer Revitalisierung ihrer bereits routinisierten Alltagspraxis interessiert. Folglich stellen die Einsichten der Berufsforschung eine besondere Herausforderung an die Lehrerfortbildung dar.

6. Evaluationsverfahren/Transferleistungen

Einen weiteren Forschungsschwerpunkt bildet die Evaluation von Lehrerfortbildung und die Entwicklung geeigneter Evaluationsmethoden. Fortbildung zielt auf eine Optimierung des Lehrerhandelns und, darüber vermittelt, auf eine Verbesserung der Sprachlernprozesse der Schüler. Evaluation kann derartige Prozesse stützen, indem sie die Wirkung von Fortbildung überprüft und bewertet. Das Einbeziehen der Teilnehmer in den Prozeß der laufenden Evaluation ihres eigenen Lernprozesses wird zu einem fortbildungsdidaktischen Element. Evaluation kann sich auf die Inhalte von Fortbildung beziehen, auf den Prozeß, auf das Lernergebnis oder auf den Transfer von Gelerntem. Hinsichtlich der Wirkung ist zu unterscheiden, wieweit Lehrer ein innovatives Konzept in ihr Handeln übernehmen bzw. dazu bereit sind, und wieweit durch verändertes Lehrerhandeln ein Lernerfolg bei Schülern zu verzeichnen ist.

Mit dem immer wieder beklagten Mangel von Fortbildung, nicht die Anwendung des Gelernten in der schulischen Praxis sicherzustellen, ist das Problem des Transfers angesprochen. Forschungen zur Fortbildung müßten noch um eine Transfertheorie erweitert werden, die u.a. zu klären hat: An welchen Bereichen (Lehrer, Schüler, Institution, Teilaspekte der Lehrerfortbildung) sollte die Wirksamkeit von Fortbildung festgemacht werden (Schocker-Ditfurth, 1992)? Was transferiert überhaupt von einer zuerst gelernten Lernsituation auf eine zweite? Und unter welchen Bedingungen findet Transfer statt? Durch pädagogische Maßnahmen sind Transferarten zu fördern, die sich stützen auf (Ehlers, 1995):

1. das Abstrahieren zugrundeliegender Merkmale, Kategorien, Verfahren, Prinzipien aus Lernaufgaben;
2. die Integration von neuem Wissen in vorhandene Wissensstrukturen, weil erst dadurch Verstehen und damit Transfer gesichert ist;
3. Prozesse, die Aufmerksamkeit (*mindfulness*) und bewußte Kontrolle beanspruchen im Unterschied zu automatisierten Prozessen (*high-road transfer versus low-road transfer*, Salomon & Globerson, 1987);

4. Verwendung bedeutungsvoller Kontexte/relevanter Fragestellungen, da sie eine Motivation schaffen, sich auf kognitiv anstrengende und aufwendige Lernprozesse einzulassen;
5. Vermittlung von Strategien im Zusammenhang kontextspezifischen Wissens statt kontextunabhängiger Strategievermittlung (Perkins & Salomon, 1989);
6. Training von neuen Verhaltensweisen.

Hinzu kommen als weitere Faktoren die zu Anfang betonte Relevanz, die innovative Konzepte für Teilnehmer haben müssen, und die es nahelegt, das Transferproblem auch aus der Innensicht des Handelnden zu erfassen. Ein weiterer Einflußfaktor ist die praktische Umsetzungsmöglichkeit aufgrund schulischer Rahmenbedingungen. Erst aus einer Transfertheorie lassen sich Lernbedingungen, Fortbildungsstrategien und -methoden der Transfersicherung ableiten sowie entsprechende Evaluationsverfahren zuordnen.

Für fehlende Transferleistungen wird immer wieder die veraltete Form der Wissensvermittlung mit ihrem inzwischen überholten Wissensbegriff verantwortlich gemacht. Doch scheidet nach unserer Beobachtung von gegenwärtigen Fortbildungsveranstaltungen, die ihrem Anspruch nach kommunikativ und handlungs- und erfahrungsorientiert sind, auch dort häufig der Transfer. Warum? Die Gründe sind vielfältig. Ein Grund liegt in der Fortbildung oftmals zugrundegelegten Struktur: Es wird über Geschehen geplaudert, statt geschehen zu lassen; Aktivismus erzeugt, statt Lernprozesse in Gang zu setzen; inszenierte Erfahrung wird zum Ersatz für eigentliche Lernerfahrung; Rezeptur tritt an die Stelle von Handlungsbefähigung. Das hat zur Folge, daß Teilnehmer innovative Konzepte oft nur oberflächlich verstanden haben und bei Lernaufgaben ein didaktisches Repertoire anwenden, ohne zu prüfen, ob es zum Text und zur Aufgabe paßt. Es handelt sich um Wissensbruchstücke, die nicht in einen kohärenten Verstehens- und Handlungsrahmen eingepaßt sind. In diesem Fall sind es nicht die losgelösten Wissensinhalte, die nicht in praktisches Handeln umgesetzt werden können, sondern die entleerten Handlungsformen, die nicht mit Verstehen gefüllt sind und sich somit beliebig an Inhalte/Aufgaben heften, statt in sinnvolle Handlungspläne integriert zu werden.

Ein weiteres Indiz für die Vernachlässigung von Evaluationsfragen und Transferleistungen liefert die Tatsache, daß in der fremdsprachendidaktischen Fortbildungsdiskussion die Erkenntnisse der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung bisher nicht berücksichtigt wurden (z.B. Oswald, 1990; Wenzel et al., 1990). Untersuchungen in diesem Feld belegen, daß Innovationen in pädagogischen Institutionen nur gelingen können, wenn Fortbildung den Handlungskontext der Beteiligten nicht nur abstrakt mitdenkt, sondern direkt

tangiert, wenn Lehrende bei aller notwendigen Fachorientierung auch als Mitglieder der ganzen Schule als einer – wenn auch heterogenen – pädagogischen Handlungseinheit fortgebildet werden. Die gängigen Ansätze zu schulinterner Lehrerfortbildung haben allerdings fachliche Spezifika bisher kaum berücksichtigt und Lehrer ausschließlich als Pädagogen und nicht als **Fachlehrer** angesprochen.

Eine Konsequenz dieser Erkenntnisse könnte sein, daß Fortbildung verstärkt auch direkt am Arbeitsplatz, in der Institution selbst, stattfinden und zumindest relevante Teilgruppen ihrer Vertreter einschließen sollte (alle Fremdsprachenlehrer einer Schule, Vertreter der Schulleitung, die Institutsleitung etc.). Erst wenn Lehrende an ihrem Handlungsort die Isolation aufgeben, wenn sie lernen zu kooperieren und Schule oder das Institut selbst als lebenswerten Ort zu gestalten, indem sie ihn, gemeinsam forschend, verändern, werden sich auch die Lernbedingungen für die Lernenden, um die es letzten Endes geht, verbessern. Soziale Kompetenz und Teamfähigkeit, Kreativität und lebendige Lernprozesse, Dezentralisierung statt Zentralisierung, selbständiges Denken statt Kontrolle sind nur einige Schlagwörter aus diesem Feld (vgl. Thomas & Wright, im Druck).

7. Perspektiven und Aufgaben

Aus dieser Kritik und den vorhergehenden Darlegungen leiten sich einige Postulate für eine verbesserte Fortbildungsdidaktik ab, die wir im folgenden zusammenfassen. Außerdem möchten wir abschließend einige Aufgaben/Problemstellungen formulieren, die in künftigen Forschungen zur Fortbildung zu bearbeiten sind, um zu einer wissenschaftlich begründeten Konzeptualisierung von Fortbildung zu gelangen:

1. Hermeneutische Prozesse des wechselseitigen Deutens und Sich-Verständigens über leitende Begriffe und Deutungen sind als Bestandteil der Fortbildungspraxis aufzunehmen, wie auch die Begriffsreflexion/die theoretische Erläuterung. Damit ist die kulturelle/interkulturelle Dimension von Fortbildung angesprochen. Unterschiedliche Voraussetzungssysteme von Fortbildnern und Teilnehmern fordern immer wieder Verständigungshandlungen über die eingebrachten Konzepte, Lernbegriffe, Verfahrensweisen und ihre dahinterstehende Philosophie.

2. Es bedarf einer Differenzierung des Begriffs „Lehrwissen“. Es gibt unterschiedliche Arten von Wissen, die beim Handeln zur Anwendung kommen: Beschreibungswissen, Erklärungswissen (Der Schüler X tut Y, weil ...), Prognosewissen (Wenn ich das tue, bewirkt das beim Schüler jenes), Handlungswissen

(Wenn ich in der Situation X das tue, dann hat das die Folge Y) (Dann, 1994; Laucken, 1982).

3. Der Spezifik fremdsprachlichen Lehrens und der damit verbundenen besonderen Lehrkompetenzen und Berufsanforderungen des Fremdsprachenlehrers sind stärker als bisher in der Fortbildung Rechnung zu tragen. Forschungen zum Fremdsprachenlernen aus Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung (s. Timm & Vollmer, 1993) sind mit einzubeziehen.

4. In bisherigen Ansätzen wird vor allem die angestrebte Änderung im Handeln und Verhalten von Lehrern fokussiert. Doch muß und kann die Handlungsänderung in bestimmten Kontexten nicht das angestrebte Fortbildungsziel sein. Relevante Zielsetzungen könnten ebenfalls sein: die Veränderung von Dispositionen, Erweiterung des Wahrnehmungsfeldes, eine andere Sichtweise auf die Welt und auf sich selbst. Vielleicht ist eine größere Bescheidenheit in Aufgaben- und Zielbestimmungen angemessen: Eine Handlungs- und Einstellungsänderung zu bewirken, ist in vielen Kontexten bereits ein Gewinn.

5. Fortbildungsräume sind von unterschiedlichen Zielstrukturen bestimmt (berufspraktischen, individuellen, kompetitiven, gesellschaftlichen), denen inhaltlich und methodisch Rechnung zu tragen ist, um der Individualisierung von Lernprozessen gerecht zu werden.

6. Fremdsprachendidaktische Fortbildung stellt immer auch eine kulturelle Begegnungssituation dar, macht somit Fremdheit zu einem Erfahrungsinhalt im jeweiligen Hier und Jetzt des Zusammentreffens und läßt damit zur Erfahrung werden, was zugleich Gegenstand von Fortbildung ist. Da Fremdheiten unterschiedliche und oft emotional aufgeladene Reaktionen hervorrufen, die von Abwehr bis zur Anziehung reichen, und eine Fortbildung überfrachtet wäre, zu allen ihren Aspekten in Distanz zu gehen und eine Reflexionsebene einzubauen, könnte/sollte Lehrerfortbildung auf indirekte Weise eine Verhaltenskultur erzeugen, die durch Handeln und Verhaltensweisen Lernmodelle des Umgehens mit Anderem/Fremdem bietet.

7. Systematisch bearbeitet werden muß ferner die Frage nach den Fortbildungscurricula, die regional und kooperativ zu entwickeln und zu realisieren sowie auf die erste und zweite Ausbildungsphase zu beziehen sind. Solche Curricula liegen nur in Ansätzen vor.

8. Zu überprüfen bleibt das lern- und handlungstheoretische Fundament für eine Fortbildungstheorie: Handlungstheoretische Konzepte, wie die hierarchische Organisation von Handlungsabläufen mit ihren verschiedenen Funktionseinheiten, Könnensanteile, die für die Realisierung von Handlungen erforderlich sind, und das Wissen, das für die Definition von Situationen und den Auf-

bau von Handlungsräumen gebraucht wird, müßten fachdidaktisch präzisiert und mit Inhalten in Zusammenhang gebracht werden.

9. Zu klären ist, wann etwas zu einer Erfahrung und speziell einer Lernerfahrung wird. Wie und wodurch werden Lernerfahrungen ausgelöst? Wie können sie organisiert werden, daß sie im Sinne Deweys produktiv weiterwirken und künftige Erfahrung beeinflussen? In bezug auf diese Fragen wäre das Lernmodell von Wygotski (1964) fruchtbar zu machen, in dem Lernen in sozialer, kooperativer Praxis fundiert ist.

10. Zu prüfen bleibt, wie Lernsituationen zu strukturieren sind, damit Motive und motivationale Aspekte der Fortbildung zusammentreffen.

11. Es besteht wenig Klarheit über den Zusammenhang von didaktisch-methodischen und fremdsprachlichen Aspekten von Fortbildung. Die Annahme, daß Fortbildung grundsätzlich in der Zielsprache sinnvoll ist, weil sie die fremdsprachliche Kompetenz fördere, muß zumindest als problematisch gelten, denn die Chancen des Spracherwerbs unter Fortbildungsbedingungen sind bisher nicht untersucht. Ebenso ist der Kommunikationszusammenhang „Fortbildung“ bis heute nicht in Hinblick auf notwendige Sprachhandlungs- und Bezeichnungsmittel systematisch erschlossen. Haben Lehrende von Fremdsprachen etwa in der Ausbildung gelernt, sich zu Lehr- und Lernprozessen, zur Lernbiographie, zu Aspekten der Gruppendynamik, der Curriculumsplanung und Materialentwicklung in der Zielsprache zu äußern?

12. Zu klären ist, wie Handlungsräume strukturiert sein müssen, damit eingeleitete Veränderungsprozesse überzeugend sind und das neu gewonnene Wissen in verfügbares Handlungswissen von Lehrern integriert und handlungswirksam werden kann.

13. Schließlich ist zu untersuchen, wie die zur Zeit dominante und wenig produktive Trennung von Aus- und Fortbildung im Sinne eines berufsorientierten, nach Berufsphasen unterschiedlich akzentuierten, lebenslangen Lernprozesses überwunden werden kann (vgl. Christ, 1994; Krumm, 1994). Zur Debatte stehen nicht nur die schulpraktischen Studien (Gabel, 1996), sondern prinzipiell alle Lehr- und Lernformen sowie deren Inhalte.

14. Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Lehrerfortbildungsprozessen in der Bundesrepublik fehlen bis heute weitgehend (vgl. Meyermann, 1995; Schocker-Ditfurth, 1992). Eine vielversprechende Studie mit dem Anspruch, handlungs- und erfahrungsorientierte Lehrerlernprozesse in Seminaren der erlebten Landeskunde, die von der *Bell Language School* in Bath und dem Hessischen Institut für Lehrerfortbildung über ein Jahrzehnt gemeinsam organisiert wurden, zu beschreiben und zu interpretieren, ist über das Konzeptstadium und die ersten Phasen der Datenerhebung nicht hinausgekommen (Edelhoff,

1992; Edelhoff & Morrow, 1990). Angesichts des reichhaltigen Datenmaterials, zu dem auch detaillierte Seminardokumentationen gehören, wäre zu wünschen, daß die Studie weitergeführt und abgeschlossen wird.

Eingang des revidierten Manuskripts: 8.5.1997

Literaturverzeichnis

- Alatis, James E., Stern, Hans H. & Strevens, Peter. (Hrsg.). (1983). *GURT '83. Applied linguistics and the preparation of second language teachers. Toward a rationale*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Allwright, Dick & Bailey, Kathleen. (1991). *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altmann, Howard. (1983). Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations. In Alatis et al. (Hrsg.). (1983), 19-26.
- Altrichter, Herbert. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, Herbert & Posch, Peter. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert & Posch, Peter & Somekh, Bridget. (1993). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Appel, Joachim. (1995). *Diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.
- Appel, Joachim. (1997). *Pädagogisches Erfahrungswissen von Englischlehrer/-innen*. Diss. München.
- Baacke, Dieter & Schulze, Theodor. (Hrsg.). (1993). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim: Beltz.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter. (Hrsg.). (1996). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. (2. überarb. und erw. Aufl). Tübingen: Francke.
- Bailey, Kathleen & Nunan, David. (1996). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartlett, Leo. (1990). Teacher development through reflective teaching. In Richards & Nunan (Hrsg.). (1990), 202-214.
- Baumgratz, Gisela & Stephan, Rüdiger. (Hrsg.). (1987). *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung. Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa*. München: Iudicium.
- Bausch, Karl-Richard. (Hrsg.). (1991). *Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Dokumentation eines Podiumsgesprächs beim FMF-Kongreß in Lübeck*. Bochum: Fachverband Moderne Fremdsprachen.
- Bredella, Lothar. (Hrsg.). (1995). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer.
- British Council, ENS-CREDIF & Goethe-Institut. (Hrsg.). (im Druck): *Triangle 14. Redesigning the foreign language classroom*. Paris: Didier Érudition.
- Brock, Rainer. (1990). *Wie erleben SchülerInnen der ersten Klasse den Eintritt in die AHS?* Klagenfurt: IFF-Verlag.

- Bromme, Rainer. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Göttingen: Huber.
- Brown, Ann L. (1984). Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In Weinert & Kluwe (Hrsg.). (1984), 60-109.
- Caspari, Daniela. (1997). Untersuchung zum beruflichen Selbstverständnis von FremdsprachenlehrerInnen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8(1), 95-100.
- Christ, Herbert. (1994). Lehrerfortbildung als dritte Phase der Lehrerbildung. *Französisch heute*, 25, 276-280.
- Clandinin, Jean & Connelly, Michael. (1991). Narrative and story in practice and research. In Schön (Hrsg.). (1991), 258-281.
- Clarke, Mark E. (1994). The dysfunctions of the theory-practice discourse. *TESOL-Quarterly*, 28, 9-26.
- Connelly, Michael & Clandinin, Jean. (1987). On narrative method, biography, and narrative unities in the study of teaching. *Journal of Educational Thought*, 21(3), 130-139.
- Connelly, Michael & Clandinin, Jean. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Dann, Hanns-Dietrich. (1983). Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In Montada, Reusser & Steiner (Hrsg.). (1983), 77-92.
- Dann, Hanns-Dietrich. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In Reusser & Reusser-Weyeneth (Hrsg.). (1994), 163-182.
- Dann, Hanns-Dietrich, Tennstädt, Kurt-Christian, Humpert, Winfried & Krause, Frank. (1987). Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/innen bei Unterrichtskonflikten. *Unterrichtswissenschaft*, 15(3), 306-320.
- Dewey, John. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dirks, Una. (1995). Lehrerinnenbiographien im Umbruch. In Löw (Hrsg.). (1995), 229-252.
- Dirks, Una. (1996a). Von der Direktorin in der DDR zur Lehrerin in der BRD: Eine qualitative, biographische Untersuchung zur Verarbeitung beruflicher Degradierung und zur Neuorientierung am Beispiel von drei ehemaligen Direktorinnen. In Fischer (Hrsg.). (1996), 113-152.
- Dirks, Una. (1996b). Lehrerinnenbiographien im Umbruch. Berufsbiographische Sicherheit für Englischlehrerinnen? In *Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften*. Preprint No. 2, 3-25.
- Dirks, Una. (im Druck). Biographisch-narrative Wege in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung: StudentInnen und LehrerInnen werden SelbstforscherInnen. In British Council et al. (im Druck).
- Edelhoff, Christoph. (1987). 'Landeskunde' requirements for foreign language teachers. In Baumgratz & Stephan (Hrsg.). (1987), 76-97.
- Edelhoff, Christoph. (1992). Auswertung der zentralen Englandlehrgänge des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung. Evaluationsprojekt des Fachbereichs Neue Sprachen in Zusammenarbeit mit dem Bell Educational Trust/Bell School of Languages. Fuldata: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (unveröffentlichtes Arbeitspapier).
- Edelhoff, Christoph. (1996). Lehrerfortbildung: Wege zur Handlungskompetenz des Lehrers. In Bach & Timm (Hrsg.). (1996), 251-267.
- Edelhoff, Christoph & Meyer, Eberhard. (Hrsg.). (1994). *Lernziel „Selbständigkeit“*. Dokumentation der 9. überregionalen Fachtagung für Lehrerfortbilder. 8.-12. Juni 1992, Reinhardswaldschule, Kassel. Fuldata: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- Edelhoff, Christoph & Morrow, Keith. (Hrsg.). (1990). Charting the change. An intercultural approach to INSET for language teachers. Bath, Avon: The Bell Educational Trust (unveröffentlichtes Arbeitspapier).

- Edge, Julian. (1994). Empowerment. Principles and procedures in teacher education. In Goethe-Institut, The British Council & ENS-CREDIF (Hrsg.). (1994), 113-134.
- Edge, Julian & Richards, Keith. (Hrsg.). (1993). *Teachers develop teachers' research. Papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heinemann.
- Ehlers, Swantje. (1995). Kooperatives Lernen und Transfer von Lesestrategien. *Die Neueren Sprachen*, 94, 479-489.
- Ehlers, Swantje. (Hrsg.). (1995). *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- Enns-Connolly, Esther. (1991). Fortbildung als Prozeß der Selbstentwicklung: Eine Projektbeschreibung. *Schweizer Schule*, 12, 2-10.
- Fischer, Dietlind. (Hrsg.). (1996). *Schulentwicklung geht von Frauen aus: zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive; eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts Münster*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Flavell, John H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Forum Lehrerfortbildung. Berichte, Kommentare, Dokumente*. Hg. v. Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung e.V. Heft 17, 1990 und folgende.
- Gabel, Petra. (1996). *Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch. Wunsch und Wirklichkeit*. Tübingen: Narr.
- Gick, Cornelia. (1994). Rollen im Sprachentandem und Veränderung der LehrerInnenrolle durch TANDEM. In Kübler & Portmann (Hrsg.). (1994), 25-44.
- Gick, Cornelia u.a. (1995). Lehren und Lernen im Tandem. In Pelz (1995), 197-205.
- Gierlinger, Erwin. (1990). *Self-Directed Grammar Learning: -Ing Forms*. Klagenfurt: IFF-Verlag.
- Goethe-Institut, The British Council & ENS-CREDIF. (1994). *Triangle 12. The European dimension in pre- and in-service teacher development. New directions*. Paris: Didier Erudition.
- Groeben, Norbert, Wahl, Diethelm, Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger. (1991). The Research Programme Subjective Theories. A new approach in second language research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 187-214.
- Hermes, Liesel. (1996). Förderung der Methodenkompetenz im Englischunterricht durch Selbstbeobachtung. *Neusprachliche Mitteilungen*, 49, 167-175.
- Hofer, Manfred. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.
- Holzmann, Christian. (1990). *Creative Writing im Englischunterricht*. Klagenfurt: IFF-Verlag.
- Hubermann, Michael. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record* 91(1), 30-57.
- Inhelder, Bärbel & Piaget, Jean (1977). *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden*. Olten: Walter.
- Kennedy, Mary. (1990). *Policy issues in teacher education*. East Lansing, MI: Michigan State University, College of Education, National Center for Research on Teacher Education.
- Kleinschmidt, Eberhard. (Hrsg.). (1989). *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ*. Tübingen: Narr.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

- Kohonen, Viljo. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In Nunan (Hrsg.). (1992), 14-21.
- Kraak, Bernhard. (1987). Was Lehrerinnen und Lehrer denken und tun, erklärt mit der Handlungs-Entscheidungs-Theorie. *Unterrichtswissenschaft*, 15, 274-84.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1993). Grenzgänger. Das Profil von Deutschlehrern in einer vielsprachigen Welt. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 277-286.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1994). Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung. *Fremdsprache Deutsch* [Sondernummer 1994], 6-11.
- Kübler, Silvia & Portmann, Paul R. (Hrsg.). (1994). *An der Schwelle zur Zweisprachigkeit. Fremdsprachen für Fortgeschrittene*. (=Bulletin suisse de linguistique appliquée. Bd. 60) Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel.
- Laucken, Uwe. (1982). Aspekte der Auffassung und Untersuchung von Umgangswissen. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 41, 87-113.
- Legutke, Michael. (Hrsg.) (1986). *American studies in the language classroom. Intercultural learning and task-based approaches. Protokolle und Lehrgangsergebnisse*. Fuldata: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- Legutke, Michael. (1994). Teachers as researchers and learners. An inservice project for German in the Pacific Northwest. *Unterrichtspraxis*, 27, 56-76.
- Legutke, Michael. (1995a). Brennpunkte der Fortbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern. In Bredella (Hrsg.). (1995), 509-531.
- Legutke, Michael. (Hrsg.). (1995b). *Handbuch für Spracharbeit Teil 6: Fortbildung*. (3 Bände). München: Goethe-Institut.
- Legutke, Michael. (im Druck). Lernwerkstatt: Fremdsprachen. Eine Einführung. In British Council u.a. (Hrsg.). (im Druck).
- Legutke, Michael & Thomas, Howard. (1991). *Process and experience in the language classroom*. Harlow, Essex: Longman.
- Lewin, Kurt. (1951). *Field theory in social sciences*. New York: Harper & Row.
- Löw, Martina. (Hrsg.). (1995). *Pädagogik im Umbruch*. Opladen: Leske & Budrich.
- Martin, Jean-Pol. (1989). Kontaktnetz. Ein Fortbildungskonzept. In Kleinschmidt (1989), 389-400.
- Martin, Jean-Pol. (1996). Das Projekt „Lernen durch Lehren“ – eine vorläufige Bilanz. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 25, 70-86.
- Meyermann, Paul. (1995). *Zur Lehrerfortbildung für Lehrerinnen und Lehrer im Bereich Deutsch als Fremdsprache im Ausland. Fallstudie zur Lage des Faches Deutsch als Fremdsprache in Costa Rica, Zentralamerika*. Diss. Bochum: Ruhr-Universität.
- Möschl, Heimrun. (1990). *Intercultural Learning. Unterrichtsversuch im Fach Englisch*. Klagenfurt: IFF-Verlag.
- Montada, Leo, Reusser, Kurt & Steiner, Gerhard. (Hrsg.). (1983). *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Mutzeck, Wolfgang. (1988). *Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Nentwig, Peter & Kolbeck, Hans. (Hrsg.). (1992). *Lehrer lernen – Schule gestalten. Dokumentation der 8. Überregionalen Fachtagung für Lehrerfortbildung. 5. - 8. Juni 1990, Evangelische Akademie Bad Segeberg*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften der Universität Kiel.
- Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung. (Hrsg.). (1990). *Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen – Aufgaben – Entwicklungen*. Hildesheim: Olms.

- Nunan, David. (1989). *Understanding language classrooms. A guide for teacher-initiated action*. Engelwood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Nunan, David. (Hrsg.). (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oswald, Elmar. (1990). *Gemeinsam statt einsam. Arbeitsplatzbezogene Lehrer/-innenfortbildung*. Kriens: Verlag Bruner.
- Pelz, Manfred. (Hrsg.). (1995). *Tandem in der Lehrerbildung, Tandem und grenzüberschreitende Projekte: Dokumentation der 5. Internationalen Tandem-Tage 1994 in Freiburg i.Br.* Frankfurt/M: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Perkins, David N. & Salomon, Gavriel. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 11, 639-660.
- Piaget, Jean. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett. (Original 1975: L'équilibration des structures cognitives. Paris: PUF)
- Piaget, Jean. (1978). *Success and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original 1974: Réussir et comprendre. Paris: PUF).
- Reusser, Kurt & Reusser-Weyeneth, Marianne. (1994). (Hrsg.). *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.
- Richards, Jack & Nunan, David. (Hrsg.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack & Lockhart, Charles. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rippen, Gilda. (1997). Fremdsprachlicher Englischunterricht aus der Sicht von Sprachdozenten/innen und Studierenden. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8(1), 101-107.
- Salomon, Gavriel & Globerson, Tamara. (1987). Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *International Journal of Educational Research*, 11, 623-636.
- Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke.
- Schocker-Ditfurth, Marita. (1992). *Neue praxis- und teilnehmerorientierte Fortbildungskonzepte für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht: Dokumentation und Evaluation ausgewählter Projekte*. Diss. Freiburg: Päd. Hochschule Freiburg.
- Schön, Donald. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, Donald. (Hrsg.). (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College.
- Schoof-Wetzig, Dieter. (1996). Besprechung von Legutke, Michael (Hrsg.). (1995): *Handbuch für Spracharbeit Teil 6: Fortbildung*. 3 Bände. München: Goethe-Institut. *Forum Lehrerfortbildung*, 29-30, 160-162.
- Stenhouse, Lawrence. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, Lawrence. (1985). *Research as a basis for teaching. Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. Ed. by Jean Rudduck & David Hopkins. London: Heinemann.
- Tennstädt, Kurt-Christian & Dann, Hanns-Dietrich. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)*. Bd. 3, *Evaluation des Trainingserfolgs im empirischen Vergleich* (Nachdruck 1992). Bern: Huber.

- Thomas, Howard & Wright, Toni. (im Druck). Redesigning the foreign language classroom. The role of facilitator training and the development of process competence. In British Council et al. (im Druck)
- Timm, Johannes-Peter & Vollmer, Helmut J. (1993). Fremdsprachenforschung: Zur Konzeption und Perspektive eines Wissenschaftsbereichs. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4(1), 1-47.
- Wahl, Diethelm, Schlee, Jörg, Krauth, Joachim & Murek, Jürgen. (1983). *Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Weinert, Franz & Kluwe, Rainer. (Hrsg.). (1984). *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wenzel, Hartmut, Wesemann, Matthias & Bohnsack, Fritz. (Hrsg.). (1990). *Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Wygotski, Lew. S. (1964). *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie Verlag. (Russ. Original 1934.)

Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen

Rüdiger Grotjahn*

The article begins with an overview of the current role of the teaching of pronunciation in research and practice. Section 2 deals with "Pronunciation and Communicative Competence", in particular the role of pronunciation in successful communication, the objective "pronunciation" as part of the overall learning aim "communicative competence", and the necessity of specialised pronunciation training within a communicatively-oriented foreign language classroom. Section 3 outlines the influence of the variable "age" on pronunciation. Section 4 examines in detail the relationship between perception and pronunciation acquisition, and in Section 5 the importance of psycho-social and motivational factors for pronunciation is discussed. Section 6 summarises the issues raised so far. The following section briefly looks at the empirical findings on the efficiency of the teaching of pronunciation. In Section 8 some consequences for the methodology of pronunciation training are discussed. The article concludes by providing some recommendations for the teaching of pronunciation in the light of current trends in foreign language methodology (focus on form, learner autonomy).

1. Zur gegenwärtigen Rolle des Ausspracheunterrichts in Forschung und Praxis

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts (FU) der letzten 20 Jahre hat die Ausspracheschulung – vor allem in ihrer kognitiven, phonetikbasierten Variante – eine vergleichsweise geringe Rolle gespielt.¹ Zumindest in Deutschland war dies allerdings nicht immer der Fall. Insbesondere in der neusprachenunterrichtlichen Reformbewegung Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts wurde der kognitivierenden, an der Phonetik orientierten Vermittlung einer kor-

* **Korrespondenzadresse:** Priv.-Doz. Dr. R. Grotjahn, Seminar für Sprachlehrforschung, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. e-mail: ruediger.grotjahn@ruhr-uni-bochum.de.

¹ Ich verwende die Termini „Ausspracheunterricht“, „Ausspracheschulung“ und „Aussprachetraining“ (weitgehend) synonym. Insbesondere in der Deutsch als Fremdsprache (DaF)/Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Fachliteratur wird in z.T. gleicher Bedeutung auch der Terminus „Phonetikunterricht“ gebraucht (z.B. bei Dieling & Hirschfeld, 1995; Frey, 1995; Hirschfeld, im Druck a; Veličkova, 1990). So heißt es z.B. bei Hirschfeld (im Druck a): „In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht ist *Phonetik* als Einheit phonologischer, phonetischer und didaktischer Aspekte (im Sinne von *Ausspracheschulung*, d.h. der Entwicklung von Hör- und Aussprachefertigkeiten) zu verstehen.“ Um mögliche Mißverständnisse zu vermeiden, soll im weiteren unter „Phonetikunterricht“ jedoch ausschließlich „Unterricht in der Wissenschaftsdisziplin ‘Phonetik’“ verstanden werden.

rekten Aussprache ein hoher Stellenwert eingeräumt – u.a. unter dem Einfluß des Phonetikers Viëtor.²

In der Lehrerausbildung wird heutzutage – zumindest an westdeutschen Universitäten und Studienseminaren – zumeist nur am Rande auf die Didaktik und Methodik des Ausspracheunterrichts und auf ihre phonetischen Grundlagen eingegangen. Entsprechend kommt z.B. Reschen (1987) für das Anglistikstudium in bezug auf den Bereich „Aussprache/Intonation“ auch zu folgender negativen Bestandsaufnahme:

„Ein gezieltes, systematisches Training findet kaum statt. Spezielle Kurse sind selten, werden sie abgehalten, sind sie nicht verpflichtend. In sprachpraktischen Lehrveranstaltungen wie z.B. sprachlichen Proseminaren, ‘Oral Work’, ‘Oral Practice’, ‘Speaking’ werden Aussprache und Intonation eher oberflächlich mitbehandelt. Häufig ist es den Studierenden nicht bewußt, daß ihre Aussprache verbesserungsbedürftig ist, und sie versäumen trotz vorhandener Möglichkeiten die Chance einer Korrektur.“ (S. 500)

Auch in Lehrwerken wird die Aussprache häufig nur unzureichend behandelt.³ Zum Teil als Folge der geschilderten Situation wird eine spezielle unterrichtliche Ausspracheschulung von praktizierenden Lehrern⁴ nicht selten als unwichtig oder sogar als Zeitverschwendung betrachtet. Aber auch bei einer positiven Haltung wird bisweilen auf eine spezielle Ausspracheschulung verzichtet, weil sich der Lehrer oder die Lehrerin unzureichend ausgebildet fühlt. Dies

² Germer (1980, S. 11) schreibt zur Reformbewegung des neusprachlichen Unterrichts: „... die Bewegung selbst muß primär als ein Versuch angesehen werden, die unterrichtsmethodischen Konsequenzen aus den Erkenntnissen der neueren wissenschaftlichen Phonetik zu ziehen.“ Germer (1980, S. 11) weist ferner darauf hin, daß nicht nur von Vertretern der Reformbewegung, sondern bald allgemein gefordert wurde, „daß sich der Lehrer mit der phonetischen Wissenschaft beschäftigen müsse“. In diesem Zusammenhang ist auch daran zu erinnern, daß didaktische Fragestellungen bei der Gründung der *Association Phonétique Internationale (API)/International Phonetic Association (IPA)* und der Entwicklung der API/IPA-Transkription in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Vordergrund gestanden haben. Einen geschichtlichen Überblick über den Stellenwert des Ausspracheunterrichts in unterschiedlichen Sprachlehrmethoden (u.a. direkte Methode, Audiolingualismus, *Silent Way*, *Community Language Learning*) geben Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1996, Kap. 1). In Morley (1991, S. 484-489) findet sich ein kurzer geschichtlicher Überblick über die Bedeutung des Ausspracheunterrichts bei der Vermittlung des Englischen als Zweitsprache.

³ Für Lehrwerke im Bereich DaF/DaZ dokumentieren dies Dieling (1994) und Dieling, Hirschfeld & Schmidt (1994): Nur in 19 von 51 analysierten allgemeinen DaF/DaZ-Lehrwerken aus dem Publikationszeitraum 1980-1992 wird überhaupt explizit auf Fragen der Aussprache unter Einschluß der phonetischen Grundlagen eingegangen. Darüber hinaus ist nach Meinung der genannten Autoren die Behandlung der Thematik in den 19 Lehrwerken z.T. unzureichend und in einigen Fällen sogar phonetisch fehlerhaft.

⁴ Begriffe wie „Lehrer“ oder „Lerner“ werden im folgenden z.T. in ihrer generischen Bedeutung verwendet und bezeichnen dann sowohl männliche als auch weibliche Personen.

gilt insbesondere in bezug auf eine kognitive, stark phonetisch orientierte Ausspracheschulung.

Hirschfeld (1995c, S. 10) stellt deshalb m.E. auch zu recht fest:

„In der Lehreraus- und -fortbildung wird noch zu wenig dafür getan, solide Grundlagen für die Arbeit an der Aussprache zu vermitteln. Viele Lehrer sind unsicher, ihnen fehlen die fachlichen – physiologischen und phonologischen – wie didaktischen Kenntnisse, sie wissen nicht, was sie wie, wie oft und wann korrigieren sollen, wie sie Aussprachefehler vorbeugend vermeiden können oder wie Übungen auszuwählen und zu entwickeln sind, die wirkungsvoll helfen.“

Allerdings trifft die gegebene Beschreibung, die vorrangig Defizite in der Lehreraus- und -fortbildung sowie in Lehrwerken in den Blick nimmt, m.E. weder auf die Situation in der ehemaligen DDR noch in einer Reihe osteuropäischer Länder im gleichen Maße zu. Insbesondere in der DDR hatte die Didaktik und Methodik der Ausspracheschulung unter Einschluß ihrer phonetischen Grundlagen einen vergleichsweise hohen Stellenwert.

In jüngster Zeit scheint sich allerdings auch in Westdeutschland eine gewisse Wende abzuzeichnen. Sowohl in didaktisch-methodischen Publikationen als auch in fremdsprachlichen Lehrwerken wird der Problembereich „Aussprache“ zunehmend beachtet. Dies gilt jedoch in erster Linie für den Bereich DaF/DaZ⁵ und nicht in gleichem Maße für die schulischen Fremdsprachen. Im englischsprachigen Ausland – und zwar vor allem in den USA – findet sich eine ähnliche Entwicklung im Bereich Englisch als Fremd- bzw. Zweitsprache.⁶

Kennzeichnend ist allerdings, daß in der didaktisch-methodisch orientierten Literatur die existierende Grundlagenforschung vielfach unzureichend rezipiert wird. Dies gilt zum einen in bezug auf die wahrnehmungs- und entwicklungspsychologischen Grundlagen der Ausspracheschulung. So kommt z.B. der Phonetiker Sendlmeier (1994a) hinsichtlich der Rezeption der Sprachwahrnehmungsforschung auch zu folgender kritischen Einschätzung:

„Bislang werden in der Praxis des Unterrichts für Deutsch als Fremdsprache die Ergebnisse der Grundlagenforschung aus der Phonetik und der kognitiven Psychologie kaum genutzt. Dies gilt in ganz besonderem Maße für die rezeptive Seite der Phonetik. Berücksichtigt man jedoch neuere Ergebnisse der Sprachwahrnehmungsforschung, so las-

⁵ Vgl. z.B. Breitung (1994), Dieling & Hirschfeld (1995), Frey (1995), Hirschfeld (1995a), Stock & Hirschfeld (1996), Vorderwülbecke (1992).

⁶ Vgl. z.B. Anderson (1990), Avery & Ehrlich (1992), Brown (1992), Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1996), Dalton & Seidlhofer (1994), Gilbert (1993), Morley (1991, 1994), Samuda (1993) sowie die Zeitschrift *Speak Out!* der *International Association of Teachers of English as a Foreign Language Pronunciation Special Interest Group* (IATEFL, 3 Kingsdown Chambers, Kingsdown Park, Whitstable, Kent CT5 2DJ, England).

sen sich unmittelbar anwendungsbezogene Konsequenzen für den Unterricht ableiten.“ (S. 100)

Zum anderen werden insbesondere in der deutschen DaF/DaZ-Fachliteratur die englischsprachigen Veröffentlichungen z.B. zur Interimssprachenphonologie und zum Faktor „Alter“ vielfach ignoriert, obwohl sie m.E. wichtige didaktisch-methodische Implikationen beinhalten.⁷ Die Folge ist nicht selten ein beträchtliches Maß an Dilettantismus: Es werden didaktisch-methodische Rezepte propagiert, ohne daß der Versuch einer an der relevanten Literatur orientierten theoretischen, geschweige denn einer empirischen Absicherung unternommen wird. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt u.a. auch Nunan (1991), der in bezug auf die Unterrichtspraxis feststellt:

“At the level of classroom action, efforts to teach pronunciation have sometimes resulted in practices which range from the **mildly eccentric to the bizarre**, including rhythmic chants and dances designed to get learners to integrate their bodily movements and gestures with their attempts at articulating the new language. The popularity of such practices has persisted despite the fact that there is **little empirical evidence** that they are significantly more effective than more traditional exercises.” (S. 100, Hervorhebung R.G.)⁸

In Anbetracht der geschilderten Situation erscheint es mir angebracht, schwerpunktmäßig auf einige für didaktisch-methodische Entscheidungen wichtige Aspekte der Grundlagenforschung einzugehen, und zwar vor allem auf die zentrale Variable „Alter“ und auf wahrnehmungspsychologische Aspekte. Bei der Beschäftigung mit der Grundlagenforschung orientiere ich mich an dem für die Sprachlehr- und Sprachlernforschung konstitutiven Konzept einer integrierten

⁷ So bleiben in der deutschen DaF/DaZ-Literatur u.a. folgende grundlegende englischsprachige Publikationen zumeist unerwähnt (ich nenne nur einige wenige Arbeiten aus dem Zeitraum 1986 bis 1992): Flege (1988, 1992a); James & Leather (1987); Leather & James (1990, 1991, 1992); Major (1986, 1987). Eine mögliche Erklärung dürfte sein, daß ein beträchtlicher Teil der (neueren) phonetischen Forschung im Bereich DaF/DaZ von ostdeutschen Forschern stammt, die traditionsgemäß zumeist stärker die russischsprachige als die englisch- oder auch französischsprachige Literatur rezipiert haben. Dies dürfte auch ein Grund dafür sein, daß die wichtigen französischen Arbeiten zur „verbo-tonalen Methode der Ausspracheschulung“ (vgl. z.B. Renard, 1989) in der deutschen DaF/DaZ-Literatur bisher nur selten rezipiert worden sind. Zu den wenigen DaF/DaZ-Publikationen, die sich explizit auf die verbo-tonale Methode beziehen, gehören z.B. Cauneau (1992) und Frey (1995).

⁸ Ich teile allerdings nicht die in dem vorliegenden Zitat zum Ausdruck kommende Geringschätzung von methodischen Ansätzen, die Aussprache über Körperbewegung und Gestik zu vermitteln versuchen. Zum einen lassen sich entsprechende Ansätze zumindest in Teilen theoretisch absichern; zum anderen sprechen u.a. auch motivationale Gründe in bestimmten Vermittlungssituationen für eine stärkere Berücksichtigung von Körperbewegung und Gestik (vgl. auch die Diskussion in Abschnitt 8.2). Allerdings ist Nunan zuzustimmen, daß bisher nicht hinreichend empirisch nachgewiesen ist, ob diese Verfahren verglichen mit traditionellen Ansätzen zu einer signifikant höheren Ausspracheleistung führen.

ven Interdisziplinarität. Dies bedeutet zunächst einmal, daß Befunde aus Bezugswissenschaften wie Phonetik, Zweitsprachenerwerbsphonologie oder Wahrnehmungspsychologie vor einer Verwendung in der Unterrichtspraxis in einer die unterschiedlichen Aspekte integrierenden theoriebezogenen Diskussion im Hinblick auf ihre unterrichtliche Relevanz kritisch zu hinterfragen sind. Darüber hinaus bedeutet dies jedoch auch, daß zumindest langfristig eine empirische Überprüfung im unterrichtlichen Kontext stattfinden sollte.

2. Aussprache und kommunikative Kompetenz

2.1. Vernachlässigung des Ausspracheunterrichts als Folge der kommunikativen Wende

Ein gewichtiger Grund für die eingangs konstatierte Vernachlässigung der Aussprache dürfte die Betonung und zugleich häufig einseitige Interpretation des Lernziels „kommunikative Kompetenz“ in Teilen der neueren Fremdsprachendidaktik sein. Hierauf hat u.a. bereits Ehnert (1982) in seiner „Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache“ in sehr pointierter Form hingewiesen:⁹

„Eine Fremdsprachendidaktik, die vom Fetisch einer falsch verstandenen kommunikativen Kompetenz geblendet, nur erreichen wollte, daß dem Ausdrucksbedürfnis des Fremdsprachenlerner oder -benutzers Genüge getan werde, verkannte, daß von einer korrekten, wenn möglich nahezu muttersprachlichen Aussprache vielleicht noch mehr als von Lexik und ‘Grammatik’ der (sprachlich-pragmatische) Handlungserfolg abhängt.“ (S. 127)

Eine ähnliche Argumentation findet sich auch bei Hirschfeld (1994), die ihre Monographie zur „phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender“ mit folgender Feststellung beginnt (vgl. auch Hirschfeld, im Druck a):

„Die immer stärkere kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts in den 70er Jahren, genauer: die Verabsolutierung dieses Leitprinzips, begleitet von einer Vernachlässigung der Aneignung von Systemkenntnissen und des bewußten Lernens, führte in hohem Maße zu einem ‘Stiefkindstatus’ der phonetischen Schulung.“ (S. 1)

⁹ Vgl. auch Ehnert (1996, S. 129f.). Ehnert (1982, S. 127) merkt zugleich in bezug auf die Auslandsgermanistik an, daß diese zumeist „großen Wert auf die Kenntnis der Phonetik und Phonologie des Deutschen und auf eine angemessene Schulung der Aussprache“ legt. Auch Hirschfeld (1997a) weist darauf hin, daß an einer Reihe ihrer bekannter Universitäten in Polen und Rußland der Ausspracheunterricht einen hohen Stellenwert genießt.

Zu einer entsprechenden Feststellung kommt schließlich auch Hammond (1995) in bezug auf „kommunikative“ Vermittlungsmethoden:¹⁰

“ [A] common thread running through all communicatively based teaching methodologies is the fact that none of them makes any genuine effort to deal with the teaching of pronunciation in the second language classroom.” (S. 293)

2.2. Aussprache als wichtige Komponente kommunikativer Kompetenz

Ehnert nennt in dem angeführten Zitat, dem sicher nicht in allen Punkten zuzustimmen ist,¹¹ nicht nur einen möglichen Grund für die Vernachlässigung der Aussprache in der neueren Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, sondern verweist zugleich auch auf einen zentralen, in jüngster Zeit zunehmend genannten Sachverhalt: Eine adäquate Aussprache ist eine wichtige Bedingungsvariable sowohl für den Erfolg sprachlichen Handelns als auch für die soziale Einschätzung eines Fremdsprachenlerner.

Dieser Sachverhalt ist wiederholt empirisch nachgewiesen worden. So konnte u.a. gezeigt werden, daß Ausspracheabweichungen, und zwar insbesondere im Bereich der Prosodie, aber auch im Bereich der Segmentalia, zu erheblichen **Verständnisproblemen**¹² führen können. Weiterhin konnte nachgewiesen werden, daß auch geringfügige, die Verständlichkeit nicht beeinträchtigende lautliche Abweichungen zu (unbewußten) **negativen emotionalen Reaktionen** führen können, zumal dann, wenn die Abweichungen gehäuft auftreten. Neben einer sozialen Stigmatisierung der Fremdsprachenlerner kann die Reaktion der

¹⁰ Hammond (1995) charakterisiert „kommunikative Vermittlungsmethoden“ folgendermaßen: “All of the communicatively based language teaching models have several major points of agreement: (1) they stress the meaningful use of a second language for the purposes of true communication in the classroom; (2) they require the presence of a maximally high amount of what Krashen (1981) called comprehensible input; (3) again in Krashen’s terms, they stress the creation of a classroom environment that produces a maximally low affective filter.” (S. 293)

¹¹ Zum einen ist erfolgreiches sprachliches Handeln auch ohne eine „nahezu muttersprachliche Aussprache“ möglich (vgl. die Abschnitte 2.2 und 2.3). Zum anderen ist in vielen Fällen die hinreichende Beherrschung insbesondere der Lexik von entscheidender Bedeutung für den Kommunikationserfolg.

¹² Es ist in diesem Zusammenhang zu unterscheiden zwischen der **subjektiven Einschätzung** der Verständlichkeit der Äußerungen eines L2-Lerners durch den Hörer und der **tatsächlichen Verständlichkeit** der Äußerungen (z.B. gemessen anhand der Zahl der Fehler bei der wörtlichen Transkription). Wie die Untersuchungen von Derwing und Munro zeigen, ist die tatsächliche Verständlichkeit häufig höher als die subjektive Bewertung der Verständlichkeit (vgl. z.B. Derwing & Munro, 1997).

Muttersprachler bis zum Abbruch der Kommunikation gehen.¹³ Bemerkt der Fremdsprachenlerner, daß er häufig nicht verstanden wird oder daß die Gesprächspartner negativ reagieren, kann dies dazu führen, daß der Lerner selbst die Kommunikation in der Fremdsprache meidet. Ausspracheprobleme können damit den gesamten Lernfortschritt in der Fremdsprache behindern.

Ein weiteres Argument zugunsten einer „guten“ Aussprache findet sich bei Herbst (1992). Herbst geht davon aus,

„daß die Wahrnehmung von Fehlern in anderen Bereichen entscheidend von der Aussprache bestimmt ist, daß also eine gute Aussprache dazu führt, daß Zuhörer eher dazu neigen, Fehler im Bereich von Grammatik und Wortschatz zu ‘überhören’“ (S. 6).

Mit diesem Beispiel wird von Herbst implizit das generelle Problem des sog. Halo-Effekt angesprochen. Der Halo-Effekt beschreibt das vor allem aus der Sozialpsychologie bekannte Phänomen, daß Menschen bestimmte Eigenschaften ihrer Umwelt nicht isoliert wahrnehmen und bewerten, sondern in Abhängigkeit von einer Vielzahl anderer Eigenschaften. Dies kann z.B. zur Folge haben, daß in realer Kommunikation die akzentbehaftete Aussprache eines charmanten, freundlichen, humorvollen und äußerlich ansprechenden Kommunikationspartners (weit) positiver bewertet wird als die vergleichbare Aussprache eines Sprechers ohne die beschriebenen Eigenschaften.

In ähnlicher Weise kann die Qualität und Quantität der hörerseitigen emotionalen Reaktion im erheblichen Maße vom „Prestige“ des jeweiligen Akzents abhängen. So gilt ein französischer Akzent im Deutschen nicht selten als „charmant“ und hat damit ein höheres Prestige als umgekehrt ein deutscher Akzent im Französischen.¹⁴

¹³ Vgl. Hirschfeld (1991, 1994, 1995b, 1997a) und die dort genannten Belege sowie weiterhin auch z.B. Albrechtsen, Henriksen & Færch (1981), Anderson-Hsieh, Johnson & Koehler (1992), Cunningham-Andersson (1990), Dretzke (1985), Flege (1988, S. 231-244; 1992a, 1992b), Gass & Varonis (1984), Munro (1995). In bezug auf die Bedeutung der Prosodie stellt allerdings Munro (1995, S. 31) kritisch fest: “... the prevailing view that prosodic features ought to be a major focus of attention in ESL [English as a Second Language] pronunciation classrooms is currently supported by very little empirical evidence. More studies are needed to evaluate the role of prosodic errors in L2 speech if classroom activities are to be properly motivated.” Über diese empirischen Belege hinaus vgl. auch die Ausführungen Singletons (1995, S. 10): “... common experience indicates that a poor accent can cause breakdowns in communication, and that even in less extreme cases it can induce a native speaker to ‘switch off’ during conversations and/or actually to seek to avoid further interactions with the learner in question.”

¹⁴ Ein analoger Sachverhalt ist auch aus der Dialektologie bekannt. So stellt Hirschfeld (im Druck b) unter Verweis auf jüngste soziophonetische Forschungen zum neuen, gesamtdeutschen Aussprachewörterbuch an den Phonetischen Instituten der Universitäten von Halle und Köln fest, „daß einzelne Dialekte (wie das Norddeutsche) im gesamten deutsch-

Die Möglichkeit eines Halo-Effekts schränkt sowohl die Generalisierungsmöglichkeit von Resultaten aus Analysen der Wirkung von Ausspracheabweichungen in realer Kommunikation als auch in Laborsituationen unter Kontrolle möglicher konfundierender Variablen ein.

Es ist im diskutierten Zusammenhang noch darauf hinzuweisen, daß eine akzentfreie Aussprache nicht nur mit positiven, sondern auch mit negativen Konsequenzen verbunden sein kann. So vermerkt Davies (1995) unter Bezug auf eine eigene interkulturelle Fehldeutung einer akzentfreien englischen Äußerung eines ausländischen Besuchers

„... that it is possible to perform too well in a foreign language and that a foreign accent may be a good badge to display – ‘don’t expect me to share all your cultural assumptions!’“ (S. 148)

Eine akzentbehafte Aussprache kann somit für den Lerner auch eine Schutzfunktion haben. Ein entsprechender Beleg findet sich auch bei Müller (1992, S. 136). Dieser berichtet, daß manche ausländische Studierende, die bilingual aufgewachsen sind und zum ersten Mal Deutschland besuchen, nach kurzem Aufenthalt u.a. einen Akzent annehmen, um zu signalisieren, daß sie trotz ihrer hohen Sprachkompetenz nicht wie Einheimische verstehen und handeln können.

Auch Knapp & Knapp-Potthoff (1990) erwähnen im Rahmen ihrer Diskussion „interkultureller Kommunikation“ (IKK) das Phänomen des „Ausländerbonus“ (S. 76). Gleichzeitig weisen sie jedoch auf einen weiteren Aspekt hin:

„Befriedigende IKK setzt nicht voraus, daß der Status als Ausländer so weit wie möglich vertuscht wird. Im Gegenteil kann gerade der zu intensive Versuch von Ausländern, sich an die einheimische Kultur anzunähern, Probleme hervorrufen. ... So zeigen sich z.B. manche Briten ... durchaus unangenehm berührt, wenn ein Ausländer sich gar zu gut in regionalen oder sozialen Varietäten des Englischen zu Hause fühlt.“ (S. 86)

Diesen Aspekt gilt es ebenfalls bei der nun folgenden Diskussion der Lernziele von Ausspracheschulung im Rahmen eines auf kommunikative und interkulturelle Kompetenz abzielenden Fremdsprachenunterrichts zu berücksichtigen.

2.3. Lernziel „Aussprache“ als Teillernziel „Kommunikativer Kompetenz“

Aus den vorangehenden Ausführungen ergibt sich als didaktische Konsequenz, daß eine verständliche und von einer als repräsentativ angesehenen Gruppe von Muttersprachlern nicht negativ sanktionierte Aussprache als wichtiges Minimal-

sprachigen Raum positiv, andere (wie das Sächsische oder das Schwäbische) eher negativ bewertet werden“.

ziel eines auf mündliche Kommunikationsfähigkeit abzielenden Fremdsprachenunterrichts anzusehen ist.¹⁵ Eine entsprechende Auffassung wurde im übrigen bereits 1893 durch den Didaktiker Otto Wendt vertreten:

„Wohl aber ist es **nötig** und auch möglich, deutschen Schülern eine solche Aussprache des Englischen anzuzeigen, dass sie im Auslande **ohne Mühe verstanden werden, und dass sie das Ohr des gebildeten Engländer nicht durch Misstöne beleidigen und verletzen.**“ (Wendt, 1893, S. 102, Hervorhebung im Original; vgl. auch S. 143 der 2. überarb. Aufl. aus dem Jahre 1912).

Die Unterrichtswirklichkeit sieht jedoch bis zum heutigen Tage zumeist so aus, daß nicht die potentielle außerunterrichtliche Wirkung einer Äußerung auf mit der Lernergruppe nicht vertraute Muttersprachler, sondern die Verständlichkeit durch den an die idiosynkratische Aussprache der Schüler gewöhnten Lehrer das entscheidende Kriterium ist.¹⁶

Handelt es sich bei den Lernern z.B. um zukünftige Fremdsprachenlehrer, dann ist wegen des Multiplikatoreffekts über das soeben skizzierte Minimalziel hinaus eine in bezug auf eine akzeptierte Norm möglichst akzentfreie, auch koartikulatorische und phonostilistische Merkmale beachtende Aussprache als Maximalziel anzustreben. Zudem sollte der zukünftige Lehrer nicht nur über das entsprechende Können, sondern auch über das entsprechende phonetische Wissen verfügen, da er nur dann seiner Rolle als Aussprachekorrekter gerecht werden kann (vgl. hierzu auch Hirschfeld, 1994, S. 16). Natürlich gibt es zwischen diesen beiden Extrempunkten in Abhängigkeit von den Bedürfnissen der Ler-

¹⁵ Diese Feststellung gilt gleichermaßen für den schulischen wie für den außerschulischen Fremdsprachenunterricht.

¹⁶ Vgl. auch Dieling (1992, S. 21) sowie Munro (1995, S. 20): “From a pedagogical perspective, a critical concern is the properties of accented speech that interfere most with L2 learners’ communicative abilities outside the classroom. For this reason, ratings from inexperienced listeners are essential for a thorough understanding of the factors that cause speech to be perceived as accented.” Vgl. allerdings Hirschfeld (1994), die darauf hinweist, daß ein Kriterium wie „Verständlichkeit und Akzeptanz durch Muttersprachler“ für die unterrichtliche Beurteilung der Ausspracheleistung durch Nichtmuttersprachler nur sehr bedingt geeignet ist. Vgl. weiterhin Morley (1991): “Like perfection and native-like pronunciation, the notion of intelligibility is a slippery concept. Judgements about intelligibility are strongly influenced by the listener’s preconceived ideas about NNSs [nonnative speakers] in general (including their accent) and the personality and accent of any individual NNS in particular. Moreover, it is undoubtedly the case that an individual listener’s norms for what makes attractive L1 speech also have a core involvement here. Indeed, intelligibility may be as much in the mind of the listener as in the mouth of the speaker.” (S. 499)

nenden, den vorgegebenen Unterrichtszielen und der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit eine Vielzahl von Abstufungen.¹⁷

Außerdem ist natürlich zwischen produktiven und rezeptiven Fertigkeiten zu trennen. So sehen z.B. die jüngsten Entwürfe des Europarats zum sog. *Vantage Level* – einer dritten, den *Waystage Level* und *Threshold Level* folgenden Sprachstandsstufe – vor, daß Lerner des *Vantage Level* zumindest in gewissem Maße zum rezeptiven Umgang auch mit soziolektalen und dialektalen Aussprachevarianten befähigt werden.¹⁸

Insgesamt gesehen kann festgehalten werden, daß für die große Mehrheit von Fremdsprachenlernern das Ziel einer „(nahezu) muttersprachlichen Aussprache“ (vgl. das o.a. Zitat von Ehnert, 1982) weder realistisch noch sinnvoll ist. Dies gilt insbesondere in Anbetracht der zumeist knapp bemessenen Unterrichtszeit.

Auf mögliche negative Folgen eines zu hohen Anspruchs in bezug auf die Aussprache weist auch Morley (1991) hin, die m.E. zu recht zu folgendem Schluß kommt:

“At best, perfectionist performance goals turn out to be unrealistic; at worst, they can be devastating: They can defeat students who feel that they cannot measure up, and they can frustrate teachers who feel they have failed in their job.” (S. 498)

Auf die Frage, ob eine akzentfreie Aussprache für **ältere** Fremdsprachenlerner überhaupt ein realistisches Lernziel darstellt, werde ich noch eingehen.

2.4. Zur Notwendigkeit eines speziellen Aussprachetrainings

Es wird zuweilen davon ausgegangen, daß sich eine adäquate Aussprache im Zuge eines genuin kommunikativen Fremdsprachenunterrichts auch ohne eine explizite Ausspracheschulung einstellt (vgl. die Hinweise in Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996, S. 326f. und Hammond, 1995, S. 293). So impliziert

¹⁷ Kelz (1976) z.B. unterscheidet fünf verschiedene Niveaustufen. Börner (1995) differenziert bei der Bestimmung der Lernziele zwischen drei Parametern: „Welche Arten von lautlichen Elementen und Prozessen müssen gelernt werden? Welche zielsprachliche Norm dient als Richtwert? Wie nah muß der Lernende dieser Norm kommen?“ (S. 227) Einen detaillierten Vorschlag für ein schulisches „Abschlußprofil ‘Aussprache’ für den Französischunterricht an Deutschsprachige“ hat bereits Abel (1982) vorgelegt. Der Vorschlag hat allerdings meines Wissens weder die Gestaltung von Lehrplänen und Lehrwerken noch die Unterrichtspraxis in nennenswerter Weise beeinflusst.

¹⁸ In den ALTE News (1996) heißt es hierzu: “Up to Threshold, a neutral register with standard pronunciation and usage was recommended, and it was expected that interlocutors would also avoid excessive formality or familiarity. With increasing experience, Vantage Level learners should be able to deal with a moderate foreign or regional accent as well as with more formal or more colloquial usage according to the nature of the situation, and to some extent modify their own usage accordingly.” (Vol. 5, No. 1, July 1996, S. 2)

z.B. die Input-Hypothese von Krashen (1985, 1994), daß die Aussprache automatisch erworben wird, wenn der Erwerber nur hinreichend viel verständlichen Input im Rahmen echter Kommunikation erhält und wenn (unterrichtlich) sichergestellt ist, daß der affektive Filter den angeborenen Spracherwerbsmechanismus nicht an einer effektiven Verarbeitung des Inputs hindert. Spezielle unterrichtliche Maßnahmen zur Vermittlung der Aussprache, und zwar insbesondere kognitiverende Verfahren, führen nach Krashen lediglich zu „Lernen“, nicht jedoch zum „Erwerb“. Explizit gelernte Regeln und Strukturen können allenfalls bei der Sprachproduktion als Monitor (Editor) fungieren – sofern genügend Zeit zur Verfügung steht und der Aufmerksamkeitsfokus nicht auf die kommunikative Bedeutung, sondern auf die sprachliche Form gerichtet ist (vgl. zu Krashens *non-interface*-Position auch Grotjahn, 1996, 1997).

Gegen diese Ansicht und damit zumindest indirekt für einen Ausspracheunterricht sprechen u.a. folgende empirisch belegte Sachverhalte:

1. Lerner, die eine Zweitsprache – im folgenden auch als L2 bezeichnet – unter natürlichen Bedingungen im Zielland erwerben, zeigen nicht selten auch nach einem jahrzehntelangen Aufenthalt trotz ständiger Kommunikation mit Muttersprachlern und einer hinreichenden Sprachlernmotivation einen die Kommunikation störenden Akzent. Diese Tendenz ist umso ausgeprägter, je älter die Lerner bei Beginn des L2-Erwerbs sind (vgl. die Überblicksartikel von Flege, 1988, 1992a, 1995 und Leather & James, 1991, 1996 sowie die Ausführungen zur Variablen „Alter“ im Abschnitt 3).
2. Bilingualer Unterricht sowie auch traditionelle Immersionsprogramme scheinen zumindest bei älteren Lernern¹⁹ – verglichen mit „normalem“ Fremdsprachenunterricht – nicht automatisch auch zu einer deutlich besseren Aussprache zu führen. So treten nach Wode, Burmeister, Daniel, Kickler & Knust (1996) im Rahmen des schleswig-holsteinschen bilingualen Englischunterrichts auf der Sekundarstufe I „im wesentlichen die gleichen Ausspracheschwierigkeiten und Fehlertypen auf wie in anderen Formen von FU oder im natürlichen L2-Erwerb“ (S. 26). Dies deckt sich nach Wode et. al. mit den Befunden aus der internationalen Forschung zu bilingualem Unterricht und Immersion.

¹⁹ Mit „älter“ ist hier „ca. 10 Jahre oder mehr“ gemeint. Der Stellenwert des Faktors „Alter“ beim Ausspracheerwerb wird ausführlich in Abschnitt 3 diskutiert.

Weitere Begründungen liefert Hirschfeld (1997b), die auf Mißverständnisse bei der Einschätzung der Bedeutung der Aussprache hinweist und zu folgender Feststellung gelangt:

„Ein ... Mißverständnis besteht in dem Glauben, daß eine neue Aussprache nebenbei oder genauso erworben/gelernt wird wie neuer Wortschatz oder grammatische Strukturen. Dabei gibt es hier gravierende Unterschiede, die von den Lehrenden besondere Kenntnisse und besondere didaktische Fähigkeiten und von den Lernenden Motivation und Ausdauer verlangen. Die Interferenz der Muttersprache und früher gelernter Fremdsprachen ist im Bereich der Aussprache besonders stark und langlebig, weil neben der Gedächtnisleistung physische (motorische) und psychische Faktoren wirksam werden. Es müssen neue Perzeptionsstrategien und -gewohnheiten entwickelt werden, da die muttersprachigen [sic!] in der Fremdsprache wie ein Raster oder 'Sieb' wirken. Es müssen neue Sprechbewegungen erlernt und automatisiert werden, was außerordentlich schwierig ist, weil sie in der Muttersprache unbewußt und hochautomatisiert ablaufen. Es müssen Hemmungen abgebaut werden, die von der eigenen, vertrauten Sprechweise teilweise sehr abweichenden Laut- und Intonationsformen hervorzubringen und eine veränderte sprecherische Identität anzunehmen.“ (S. 69)

3. Aussprache und Alter

Sowohl in bezug auf die Frage der Notwendigkeit eines speziellen Aussprachetrainings als auch im Hinblick auf eine Reihe didaktisch-methodischer Aspekte des Ausspracheunterrichts ist – wie bereits im vorangehenden angedeutet – das Alter des jeweiligen Fremdsprachenlerner von entscheidender Bedeutung.

3.1. Globale Tendenzen

Die vorliegenden Befunde zum Einfluß der Variablen „Alter“ sowohl auf das durch Unterricht gesteuerte Fremdsprachenlernen als auch auf den natürlichen Zweitsprachenerwerb deuten auf folgende globale Tendenzen hin (vgl. insbesondere Singleton, 1989, 1992, 1995; Singleton & Lengyel, 1995; vgl. ferner z.B. Apeltauer, 1992, 1993; Bialystok, 1997; Birdsong, 1992; Flege, 1987, 1992a; Krashen, Long & Scarcella, 1979; Long, 1990, 1993; Munro, Flege & MacKay, 1997; Patkowski, 1990, 1994; White & Genessee, 1996):

1. Ältere Lerner erzielen sowohl im Bereich der Morphosyntax und der Lexik als auch in der Aussprache anfänglich größere Fortschritte als jüngere Lerner; die jüngeren Lerner übertreffen jedoch letztendlich zumeist die älteren Lerner.
2. Auch ältere Lerner erreichen zuweilen in Morphosyntax und Lexik einen den jüngeren Lernern vergleichbaren Stand und sogar ein muttersprachliches Fertigniveau. Unter natürlichen Bedingungen, d.h. ohne unterrichtliche

Hilfe, erwerben allerdings zumeist nur sehr junge Lerner eine akzentfreie Aussprache.²⁰

Im Zusammenhang mit dem letztgenannten Punkt wird häufig auf den Schriftsteller Joseph Conrad verwiesen und sogar vom „Joseph Conrad Phänomen“ (Scovel, 1988) gesprochen. Conrad, ein in Polen geborener anerkannter englischsprachiger Autor, hat Englisch als dritte Sprache nach der Kindheit erlernt und seinen massiven polnischen Akzent im Englischen nie verloren. Als weiteres prominentes Beispiel nennt Brown (1987) den ehemaligen U.S. Außenminister Henry Kissinger und stellt hierzu fest:

“We all know people who have less than perfect pronunciation but who also have magnificent and fluent control of a second language, control that can even exceed that of many native speakers. I like to call this the ‘Henry Kissinger effect’ in honor of the former U.S. Secretary of State whose German accent was so noticeable yet who was clearly more eloquent than the large majority of native speakers of American English.” (S. 46)

Allerdings gibt es Hinweise in der Literatur, daß auch ältere Lerner unter natürlichen Erwerbsbedingungen eine (fast) authentische Aussprache erreichen können. So gibt es eine Reihe von Einzelfallstudien zu anscheinend außergewöhnlich begabten Fremdsprachenlernern (vgl. z.B. Ioup, Boustagui, El Tigi & Moselle, 1994; Obler, 1989; Obler & Fein, 1988). Weiterhin können unter günstigen Akkulturationsbedingungen möglicherweise auch einige postpubertäre Immigranten eine authentische Aussprache erwerben (vgl. Hansen, 1995 sowie die Abschnitte 3.4 und 5). Schließlich scheint in multilingualen Sprachgemeinschaften, wie den Tukano Stämmen im nordwestlichen Amazonas-Gebiet, es durchaus der Fall zu sein, daß Erwachsene im Laufe ihres Lebens konsekutiv mehrere Sprachen (weitgehend) „perfekt“ erlernen (vgl. Hill, 1970; Sorenson, 1967).

In bezug auf den letztgenannten Beleg ist allerdings kritisch anzumerken, daß eine Einschätzung der Sprachbeherrschung als (weitgehend) „perfekt“ auf seiten des Beobachters sowohl ein hohes Ausmaß an Sprachbeherrschung als auch eine

²⁰ Singleton (1989) faßt den Forschungsstand zum Ausspracheerwerb folgendermaßen zusammen: “The available evidence does not consistently support the hypothesis that younger second language learners are ... inevitably more efficient than older learners in the phonetic/phonological domain ... Concerning the hypothesis that those who begin learning a second language in childhood in the long run generally achieve higher levels of proficiency than those who begin later in life, one can say that there is some good supportive evidence and that there is no actual counter-evidence.” (S. 137)

hohe metasprachliche Kompetenz voraussetzt. Es ist nicht hinreichend klar, ob diese Voraussetzung im letztgenannten Fall gegeben ist.

3.2. Zeitpunkt der Herausbildung eines fremdsprachlichen Akzents

Zur Herausbildung eines fremdsprachlichen Akzents kommt es nach den Untersuchungen von Flege und Mitarbeitern bereits weit vor der Pubertät, und zwar schon ab einem Alter von ca. 7 Jahren. So haben Kinder mit unterschiedlichsten Muttersprachen, die im Alter von bis zu 7 Jahren als Immigranten in die USA oder nach Kanada gekommen sind, vielfach Englisch akzentfrei gelernt, wenn sie die Zweitsprache als primäres Kommunikationsmittel verwendet haben. Nach diesem Zeitpunkt gilt bis zum Beginn des Erwachsenenalters: je später der Beginn des Erwerbs der L2, desto stärker der fremdsprachliche Akzent. Lerner, die den L2-Erwerb im Alter von 15 Jahren oder mehr beginnen, behalten in der Regel einen deutlichen Akzent. Interessanterweise scheint die **Länge** des Zweitsprachenerwerbs nur eine relativ geringe Rolle zu spielen. So ergab ein Vergleich zwischen zwei Gruppen **älterer** Lerner mit einer mittleren Aufenthaltsdauer von 0,7 bzw. 14,3 Jahren nur einen sehr geringen Vorteil der letzteren (vgl. Flege, 1992a, S. 588 sowie Flege, Munro & MacKay, 1995).²¹

3.3. Neurolinguistische Erklärungshypothesen für den Vorteil jüngerer Lerner

Ein zentraler Erklärungsversuch für den zumeist beobachteten letztendlichen Vorteil jüngerer Lerner beim Zweitsprachenerwerb basiert auf der sog. "Critical Period Hypothesis" (CPH). Die CPH bezog sich ursprünglich in erster Linie auf den postpubertären **Muttersprachenerwerb** (L1-Erwerb). Sie geht auf Penfield & Roberts (1959) zurück und wurde von Lenneberg (1967) weiter ausdifferenziert (vgl. den umfassenden Überblick in Singleton, 1989). Die CPH geht in ihrer ursprünglichen Version davon aus, daß es bis zur Pubertät zu einem fortschreitenden Verlust der zerebralen Plastizität und gleichzeitig zu einer zuneh-

²¹ Ein Vergleich zwischen zwei Gruppen älterer Lerner mit einer mittleren Aufenthaltsdauer von 1,1 und 5,1 Jahren ergab keinen signifikanten Unterschied im Akzent (vgl. Flege, 1992a). Allerdings fanden sich in allen Untersuchungen erhebliche interindividuelle Unterschiede innerhalb der Altersgruppen sowie auch deutliche Unterschiede zwischen einzelnen lautlichen Erscheinungen. Apeltauer (1987, S. 14) weist allerdings darauf hin, daß die eigentlich entscheidende Einflußvariable für den Spracherwerb und die Integration von Migranten die **beabsichtigte Aufenthaltsdauer** sei. Dies gelte auch dann, wenn Migranten ihre Rückkehrpläne immer wieder hinausschieben.

menden interhemisphärischen Spezialisierung (Lateralisierung) kommt. Mit der CPH sollten Beobachtungen erklärt werden wie z.B. der unvollständige L1-Erwerb bei Lernern, die erst nach der Pubertät mit dem Erwerb einer L1 beginnen, oder der nicht voll reversible Sprachverlust bei postpubertären Aphasikern.

Bei der Übertragung auf den L2-Bereich ist die CPH in vielfacher Weise adaptiert worden. Autoren wie z.B. Seliger (1978) nehmen zusätzlich zur interhemisphärischen eine intrahemisphärische Spezialisierung in bezug auf bestimmte Sprachfunktionen an und gehen von verschiedenen kritischen oder auch sensitiven Zeitabschnitten für unterschiedliche Sprachfunktionen aus. Der Verlust der Fähigkeit zum Erwerb einer akzentfreien Aussprache ist nach Seliger und anderen Autoren dabei genetisch in Form eines Plans bzw. Programms prädeterniert:

"The genetic plan states that if a person waits much beyond his/her earliest pubescent years, the likelihood becomes greater and greater that he/she will always sound like a foreigner in that later acquired language." (Seliger, 1981, S. 47)

Noch weiter geht Scovel (1988), der argumentiert, daß sich die Aussprache aufgrund ihrer neuromuskulären Basis von allen anderen Sprachbereichen unterscheidet und daß deshalb lediglich für den Ausspracheerwerb eine kritische Periode gelte. Diese sei mit ca. 12 Jahren abgeschlossen, und bei einem Beginn des Spracherwerbs nach diesem Zeitpunkt könne keine akzentfreie Aussprache mehr erreicht werden.²²

Eine neurolinguistische Begründung für verschiedene sensitive Zeitabschnitte in bezug auf unterschiedliche sprachliche Bereiche und gleichzeitig auch für eine gewisse Sonderstellung der Aussprache findet sich u.a. bei Walsh & Diller (1981):

"Lower-order processes such as pronunciation are dependent on the early maturing and less-adaptive macroneural circuits, which makes foreign accent difficult to overcome after childhood. Higher-order language functions, such as semantic relations, are more dependent on the late maturing neural circuits, which may explain why college students can learn many times the amount of grammar and vocabulary that elementary school students can learn in a given period of time. ... From an understanding of the neural substrates involved in the development and differing strategies for learning language, we can understand how different aspects of language are learned optimally at different ages." (S. 18)

²² Bei Major (1990) findet sich folgende interessante Neuformulierung der CPH: "If an adult has acquired only one language during the critical period but later has been exposed to a second language, then that individual will not be able to achieve and/or maintain native-like proficiency in pronunciation in both systems." (S. 15) Major nimmt somit an, daß der Erwerb einer authentischen Aussprache zwar auch nach Ende einer kritischen Periode prinzipiell möglich ist, daß es allerdings in diesem Fall zwangsläufig zu einem teilweisen Verlust der muttersprachlichen Aussprachefertigkeiten kommt (vgl. auch Major, 1992).

Auch Abuhamdia (1987) geht davon aus, daß ein Zusammenhang zwischen fremdsprachlichem Akzent und dem Verlust der kortikalen Plastizität besteht, wobei er explizit den fortschreitenden Verlust der linkshemisphärischen Plastizität meint und nicht einen an eine wann auch immer einsetzende Lateralisierung gebundenen Verlust:

“... the retention of a foreign accent is related to the plasticity of the cortex, but not the plasticity that is linked to lateralization at puberty (Lenneberg, 1967) or even earlier ... **the source most probably lies in the maturation of neurons in both the sensory and motor areas of language (in the left hemisphere) as well as in the myelination of the interconnecting fibers between both areas** (Wernicke's and Broca's).” (S. 207f.; Hervorhebung im Original)

Wie Abuhamdia sehen auch Pulvermüller & Schumann (1994, S. 713ff.) in der früh einsetzenden Myelinisierung der sensorischen und motorischen kortikalen (Sprach-)Areale, d.h. in der Abschirmung der entsprechenden Nervenbahnen durch Markscheidenbildung und der damit verbundenen progressiven Abnahme der Fähigkeit zur Bildung neuer sowie zur Veränderung bereits bestehender Synapsen, eine wesentliche Ursache für phonologische Defizite.²³

Eine ähnliche Argumentation findet sich bei Bleidistel (1992) speziell in bezug auf die Sprachwahrnehmung. Nach Lieberman (1984) und anderen Autoren gehöre die Sprachwahrnehmung „zu den spezie-spezifischen peripheren Mechanismen, die in starkem Maße Reifungsprozessen unterworfen sind“ (Bleidistel, 1992, S. 91). Bleidistel hält es deshalb für sehr wahrscheinlich, daß für die Sprachwahrnehmung altersabhängige sensible Perioden existieren. Unklar ist für ihn allerdings, „wie starr die aus diesen sensiblen Perioden resultierenden Strukturen sind, d.h. ob und unter welchen Umständen die Bildung neuer Wahrnehmungskategorien auch im Erwachsenenalter noch möglich ist.“ (Bleidistel, 1992, S. 91)

3.4. Kritik an neurolinguistischen Erklärungsansätzen

Ausschließlich neurolinguistisch basierte Erklärungshypothesen implizieren m.E. eine naive Gleichsetzung von neurologischem Substrat und sprachlichen Funktionen. Zudem können neurolinguistische Hypothesen in Form von kritischen oder sensiblen Phasen nicht die Ausnahmen auf beiden Seiten des Altersspektrums hinreichend erklären: Es gibt Lerner, die trotz eines früh einsetzenden „natürlichen“ L2-Erwerbs einen Akzent bewahren, und vor allem gibt es Lerner, die eine akzentfreie Aussprache auch noch nach der Pubertät erreichen.

²³ Pulvermüller & Schumann (1994, S. 711) erwähnen, daß die Myelinisierung lediglich ein Epiphänomen eines bisher unbekanntes Prozesses als eigentliche Ursache für den Verlust an kortikaler Plastizität sein könnte.

Außerdem sind die angeführten neurolinguistischen Erklärungshypothesen, u.a. was den zeitlichen Verlauf der Lateralisierung und damit zusammenhängend den Zeitpunkt der Pubertät als Ende einer kritischen Periode für den Erwerb einer akzentfreien Aussprache angeht, keineswegs unumstritten.²⁴

Auch Scovels Schluß von der neuromuskulären Basis auf eine kritische Periode für den Ausspracheerwerb ist nicht zwingend (vgl. z.B. die Diskussion in Bongaerts, Planken & Schils, 1995; Brown, 1987, S. 42ff.; Flege, 1987; List, 1995; Munsell, Rauen & Kinjo, 1988; Obler, 1993; Patkowski, 1990, 1994; Sekiya, 1988). Nichtsdestoweniger ist mit Scovels Hinweis auf die neuromuskuläre Basis der Aussprache ein wichtiger Sachverhalt angesprochen (vgl. unten die Hinweise zu motorisch bedingten Interferenzen).

Ebenso ist der o.a. Ansicht von Bleidistel (1992) zumindest in Teilen zu widersprechen. Es ist keineswegs unklar, ob die Bildung neuer Sprachwahrnehmungskategorien auch im Erwachsenenalter noch möglich ist. Eine Vielzahl von Untersuchungen belegt mittlerweile, daß auch ältere Lerner unter bestimmten Bedingungen hierzu in der Lage sind (vgl. die Hinweise insbesondere in den Abschnitten 4 und 7).

Altersabhängige Unterschiede in der Ausspracheleistung sind m.E. mit Sicherheit **nicht allein** mit Hilfe des neurolinguistischen Konstrukts einer kritischen oder auch sensitiven Periode erklärbar. Diese Ansicht wird u.a. auch von dem Neurolinguisten Jacobs (1988) geteilt:

“Biological factors impose limitations much as the same as psychological and sociocultural factors (limitations that may be quite severe under practical circumstances) but none of these variables in isolation impose an absolute upper bound on SLA [second language acquisition].” (S. 327)

Auch Flege (1987) weist darauf hin, daß mit dem Faktor „Alter“ eine Vielzahl weiterer potentieller Einflußgrößen kovariieren:

“... the existence of adult-child differences is likely to arise from a variety of factors other than (or in addition to) a critical period, because the age of L2 learners is inevitably confounded with other conditions that co-vary with chronological age.” (S. 167)

Bereits 1970 hat die Anthropologin Jane Hill deutlich gemacht, daß insbesondere soziale und kulturelle Faktoren den L2-Ausspracheerwerb entscheidend beeinflussen können und damit als alternative oder zumindest zusätzliche Erklärungsvariablen in Frage kommen:

²⁴ Schon Krashen (1973) geht davon aus, daß die Lateralisierung bereits im Alter von ca. 5 Jahren abgeschlossen ist. Heutzutage wird zumeist angenommen, daß die Lateralisierung pränatal beginnt und mit der Geburt (weitgehend) abgeschlossen ist (vgl. Hellige, 1993, im Druck; Stemmer, 1996).

“... the language acquisition situation seen in adult language learners in the largely monolingual American English middle class speech communities ... may have been inappropriately taken to be a universal situation in proposing an innatist explanation for adult foreign accents. Multilingual speech communities of various types deserve careful study. ... we will have to explore the influence of the social and cultural roles which language and phonation play, and the role which attitudes about language play, as an alternative or supplement to the cerebral dominance theory as an explanation for adult foreign accents.” (Hill, 1970, S. 247f.)

Die Bedeutung psychosozialer Faktoren beim L2-Ausspracheerwerb wird auch von Hansen (1995) betont. Im Rahmen einer spezifisch auf den Ausspracheerwerb bezogenen Überprüfung des Schumannschen Akkulturations-Modells (vgl. z.B. Schumann, 1978, 1986) anhand einer Gruppe von seit mehr als 20 Jahren in den USA lebenden, in Deutschland geborenen Immigranten mit einem Ankunftsalter zwischen 6 und 33 Jahren kommt die Autorin u.a. zu dem Schluß, daß auch postpubertäre Erwerber eine akzentfreie Aussprache erwerben können und daß die hohe Variation der L2-Ausspracheleistung bei den postpubertären Mitgliedern der Untersuchungsgruppe in entscheidender Weise von Akkulturationsvariablen abhängt (vgl. auch die Diskussion motivationaler und psychosozialer Variablen in Abschnitt 5).²⁵

Auf eine weitere, am Informationsverarbeitungsansatz der Kognitionspsychologie orientierte alternative Erklärungsmöglichkeit für Probleme beim L2-Ausspracheerwerb weisen Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1996, S. 24f.) unter Bezug auf eine persönliche Mitteilung von Barbara Baptista hin:

“Information processing theory predicts that in the acquisition of second language phonology, learners will exhibit a distinct tendency to interpret sounds in the second language in terms of the set of sounds that they control as part of their first language system. In addition, they will tend to process phonological information automatically, even in the early stages of second language acquisition, since the higher-level tasks of conceptualizing and formulating in the second language require controlled processing. This automatic processing of phonology, especially prevalent in adults, helps to account for the fossilized nature of much of second language pronunciation ...” (S. 24f.)

Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1996) führen damit Ausspracheprobleme u.a. auf Zwänge bei der Informationsverarbeitung zurück. Begünstigt durch die Notwendigkeit, Aufmerksamkeit für kontrollierte Verarbeitungsprozesse z.B.

²⁵ Schumann geht in seinem Akkulturations-Modell, das zu den umfassendsten psychosozialen Erklärungsansätzen für den ungesteuerten Zweitspracherwerb gehört, davon aus, daß der Erfolg bei der Aneignung einer L2 vom Ausmaß der Akkulturation, d.h. von der mit einer positiven Identifikation verbundenen psychosozialen Integration in die zielsprachliche Gruppe, bedingt ist. Akkulturation wird von Schumann sowie auch von Hansen (1995) anhand von elf sozialen und affektiven Variablen operationalisiert. Hansen räumt allerdings selbst ein, daß ihre Untersuchung eine Reihe von methodologischen Schwächen aufweist (u.a. mit $n = 20$ einen zu geringen Stichprobenumfang).

auf der konzeptuellen Ebene zur Verfügung zu stellen, werden die in hohem Maße automatisierten muttersprachlichen perceptiven und motorischen Gewohnheiten auf die zu erlernende Sprache übertragen. In der Folge kommt es dann häufig relativ schnell zu einer Fossilisierung (Habitualisierung) der muttersprachlich geprägten Aussprache. Dies gilt insbesondere für erwachsene Lerner.

Eine Reihe unterschiedlicher Erklärungsmöglichkeiten diskutiert auch Flege (1987, 1992a, 1995). Ein für ihn und auch andere Autoren zentraler Erklärungsansatz geht von altersabhängigen Differenzen in der auditiven Perzeptionsleistung aus, wobei diese Differenzen als (weitgehend) unabhängig von neurologischen Reifungsprozessen angesehen werden. Geht man mit Flege und vielen anderen Autoren weiterhin davon aus, daß die perceptiven Leistungen – im Gegensatz zu den o.a. neuronalen Merkmalen – (unterrichtlich) veränderbar sind und daß zudem eine adäquate Perzeption eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb einer korrekten Aussprache ist, handelt es sich bei dem skizzierten Erklärungsansatz um eine im Hinblick auf die Praxis sehr fruchtbare Hypothese. Ich werde mich deshalb im folgenden relativ ausführlich mit Fragen der Perzeption beschäftigen.

4. Perzeption

4.1. Adäquate Perzeption als zentrale Voraussetzung für den Erwerb korrekter artikulatorischer Muster

Wie bereits angedeutet, ist eine entscheidende Voraussetzung für den Aufbau korrekter artikulatorischer Muster in der Regel eine adäquate Perzeption der fremdsprachlichen lautlichen Eigenschaften (vgl. die Hinweise in Flege, 1988, 1991, 1992a, 1992b, 1995; Leather & James, 1991, 1996; Strange, 1995; Wode, 1992, 1993, 1994a, 1994b, 1995, 1996). Dies gilt sowohl in bezug auf die Wahrnehmung der Äußerungen eines **anderen** Sprechers als auch in bezug auf die Perzeption der **eigenen** lautlichen Produktion. Im letzteren Fall liefert eine hinlänglich genaue auditive Wahrnehmung das für die weitere artikulatorische Annäherung an die zielsprachliche Lautung nötige auditive Feedback (eine kurze Diskussion der Rolle der Perzeption bei der Überwachung der eigenen lautlichen Produktion eines Sprechers findet sich bei Leather & James, 1991, S. 316f., 1996, S. 279-281).

Wie u.a. Leather & James (1991, S. 317-320, 1996, S. 281ff.) zeigen, ist eine adäquate Perzeption zwar eine sehr wichtige, jedoch keine notwendige Bedingung für eine korrekte Produktion. Ergänzende Befunde präsentiert Major (1994, 1995). Dieser belegt anhand einer Reihe von Beispielen, daß es auch oh-

ne eine korrekte zugrundeliegende lautliche Repräsentation als Folge bestimmter phonologischer Prozesse (z.B. phonotaktischer Natur) zu einer korrekten Produktion kommen kann.²⁶

4.2. Zur Herausbildung muttersprachlicher Perzeptionsmuster

In bezug auf eine Vielzahl von spezifischen Problemen beim Erlernen der Aussprache ist vor allem die immer wieder nachgewiesene Tatsache von Interesse, daß es im Zuge des Erwerbs der Muttersprache zu Veränderungen in der Art der Perzeption der lautlichen Eigenschaften einer Sprache und insbesondere zur Herausbildung spezifischer Perzeptionsmuster auf der Basis der muttersprachlichen Phoneme und Allophone kommt.

Auf die Bedeutung der Herausbildung von muttersprachenspezifischen Perzeptionsmustern für die Wahrnehmung der Laute einer fremden Sprache hat u.a. bereits Trubetzkoy in den 30er Jahren aus der Perspektive der Phonologie hingewiesen (vgl. auch Polivanov, 1931 sowie Rausch & Rausch, 1988, S. 47ff.). In seinen „Grundzügen der Phonologie“ schreibt Trubetzkoy (1967/1939):

„Das phonologische System einer Sprache ist gleichsam ein Sieb, durch welches alles Gesprochene durchgelassen wird. Haften bleiben nur jene lautlichen Merkmale, die für die Individualität der Phoneme relevant sind. ... Der Mensch eignet sich das System seiner Muttersprache an. Wenn er aber eine andere Sprache reden hört, wendet er unwillkürlich bei der Analyse des Gehörten das ihm geläufige „phonologische Sieb“ seiner Muttersprache an. Und da dieses für die fremde Sprache nicht paßt, so entstehen zahlreiche Fehler und Mißverständnisse.“ (S. 47)

Aus der Sicht der Kognitionspsychologie beruht die Herausbildung muttersprachlicher Perzeptionsmuster auf dem für eine effiziente Informationsverarbeitung grundlegenden Prozeß der Kategorisierung, d.h. der Bildung von Äquivalenzklassen (vgl. allgemein z.B. Harnad, 1987; Repp, 1984). Dies bedeutet, daß eine Serie von Einzelreizen, die durch einen sich gleichmäßig verändernden akustischen Parameter gekennzeichnet ist, als in diskrete Kategorien unterteilt wahrgenommen wird. Dabei gilt generell der für die Ausspracheschulung wichtige Sachverhalt, daß der Grad der kategorialen Wahrnehmung von der Stärke der koartikulatorischen Variabilität abhängt. Entsprechend werden Plosivlaute

²⁶ Vgl. jedoch auch die diametral entgegengesetzte Position der Motor-Theorie der Sprachperzeption bei Liberman & Mattingly (1985, 1989). Dort wird angenommen, daß die Fähigkeit zur korrekten Artikulation eine unabdingbare Voraussetzung für eine adäquate Perzeption sei. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Motor-Theorie findet sich u.a. bei Goldinger, Pisoni & Luce (1996, S. 281-293; S. 301-303) und Klatt (1989, S. 175-180). Einen knappen, sehr gut lesbaren Überblick über einige wichtige Sprachperzeptionsmodelle geben Pétursson & Neppert (1996, Kap. 10).

am stärksten, Vokale dagegen am schwächsten kategorial perzipiert (vgl. Pompino-Marshall, 1995, S. 153-156).

Ein im Zusammenhang mit der kategorialen Wahrnehmung häufig genanntes Beispiel ist die sog. *Voice Onset Time (VOT)*, d.h. die Zeit zwischen oraler Verschlusslösung und dem Einsetzen der Stimmlippenschwingung als Merkmal der Stimmlos-Stimmhaft-Opposition z.B. bei den Plosiven /p, t, k/ vs. /b, d, g/ im Deutschen und anderen Sprachen (vgl. Pompino-Marshall, 1995, S. 129; Wode, 1996, S. 328f.). Präsentiert man z.B. die Lautfolge [pa] bzw. [ba] wiederholt deutschen Muttersprachlern und variiert dabei die VOT des [p] bzw. [b] jeweils gleichmäßig, dann folgt die Wahrnehmung nicht der kontinuierlichen akustischen Variation des Signals, sondern der Hörer unterteilt vielmehr das akustische Kontinuum in zwei klare Kategorien /pa/ vs. /ba/ mit jeweils nur wenigen Grenzstimuli unklarer kategorialer Zuordnung. Die *Voice Onset Time* ist kontrastiv für eine Vielzahl von Sprachen untersucht worden und korreliert global mit einer nichtauthentischen Aussprache (vgl. z.B. Flege, 1988, S. 346-363, 1992a, S. 576f.; Leather & James, 1991, S. 312).

Es ist empirisch nachgewiesen, daß bereits Kinder im Alter von 1-4 Monaten in der Lage sind, **unabhängig von ihrer Umgebungssprache** zwischen phonetischen Kontrasten zu diskriminieren (vgl. die differenzierteren Ausführungen in Jusczyk, 1996 und Wode, 1996). Hören die Kinder z.B. den Stimulus /pa/ über einen längeren Zeitraum und wird dann plötzlich der Stimulus /ba/ präsentiert, dann reagieren sie u.a. mit einer Beschleunigung des Herzschlags (zu den unterschiedlichen experimentellen Techniken vgl. z.B. Jusczyk, 1996; Polka, Jusczyk & Rvachew, 1995). Die Kinder scheinen zudem unabhängig von ihrer Umgebungssprache anfänglich grundsätzlich drei VOT-Kategorien (*prevoiced*, *voiced* und *voiceless*) zu unterscheiden, auch wenn in der Umgebungssprache nicht alle drei Kategorien phonologisch distinktiv sind (*prevoiced* ist z.B. im Englischen kein distinktives Merkmal).

Nach Werker & Pegg (1992) sowie auch anderen Autoren beginnt die Herausbildung von **speziell umgebungssprachlich geprägten auditiven Kategorien** bereits im Alter von ca. 9-12 Monaten. Später sind Kinder nur noch mit Einschränkungen in der Lage, nicht in ihrer Umgebungs- bzw. Muttersprache vorkommende Lautunterschiede zu perzipieren (vgl. auch Polka & Werker, 1994).

Werker & Pegg (1992) gehen davon aus, daß die sich herausbildenden umgebungssprachlich geprägten auditiven Kategorien anfänglich noch keinen pho-

nemischen Charakter haben.²⁷ Zur Herausbildung von Phonemklassen im Sinne von bedeutungsdifferenzierenden Einheiten kommt es nach den genannten Autoren erst ab einem Alter von ca. 19 Monaten.

Die aufgeführten Befunde sowie weitere Belege können dahingehend interpretiert werden, daß der *homo sapiens* mit der angeborenen Fähigkeit ausgestattet ist, zwischen einer Reihe von phonetischen Kontrasten perzeptiv zu differenzieren (vgl. auch die neurolinguistische Interpretation dieses Sachverhalts bei Pulvermüller & Schumann, 1994, S. 692 und S. 723). Diese Fähigkeit bildet dann die Basis für den Erwerb der jeweiligen mutter- bzw. umgebungssprachlichen Distinktionen.²⁸ Jusczyk (1996) faßt den beschriebenen Sachverhalt folgendermaßen zusammen:

“... infants are born with the capacity to discriminate phonetic contrasts that may occur in any language ... Experience appears to narrow the discrimination process to focus on contrasts in the native language.” (S. 335)

Eine für den Ausspracheunterricht entscheidende Frage ist in diesem Zusammenhang, ob es im Laufe der Sprachentwicklung zu einem totalen Verlust der bei Geburt vorhandenen Fähigkeit zur kontinuierlichen Wahrnehmung kommt. Insbesondere Wode (1993, 1994a, 1994b, 1995, 1996) begründet unter Bezug auf Werker und Pegg sowie eine Reihe anderer Autoren überzeugend, daß die Fähigkeit zur kontinuierlichen, nichtkategorialen Sprachwahrnehmung im Laufe der Sprachentwicklung grundsätzlich erhalten bleibt, daß jedoch der Zugang

²⁷ Nach Kuhl (1991) und anderen Autoren sind die Elemente einer auditiven Kategorie hinsichtlich ihrer Repräsentativität graduierbar. Der perzeptive Prototyp einer Kategorie wirkt dabei als Magnet, auf den hin Varianten der Kategorie perzeptiv assimiliert werden und der durch seine Anziehungskraft die perzeptive Kohäsion der Kategorie verstärkt (vgl. hierzu auch Sendmeier, 1994a, 1994b, 1995).

²⁸ Einige Vertreter eines universalgrammatischen Ansatzes gehen wesentlich weiter und argumentieren, daß der **L1-Erwerber** analog zum Bereich der Syntax mit angeborenen universalen phonologischen Prinzipien und Parametern ausgestattet sei. Als Begründung führt Young-Scholten (1996) u.a. an: “... it certainly cannot be said that *Plato's Problem* does not apply to phonology; the data base available to the child with respect to the acquisition of phonology is just as sparse in comparison to the end state the child eventually reaches as it is with respect to syntax.” (S. 264) Die Autorin geht weiterhin davon aus, daß auch erwachsene **L2-Lerner** noch grundsätzlich Zugang zu den phonologischen Prinzipien und Parametern haben: “... there is evidence that post-puberty second language learners have access to the phonological principles of UG [Universal Grammar]. ... there is evidence that phonological parameter settings are indeed transferred. There is further evidence that parameters are reset, although not necessarily at the target language setting” (Young-Scholten, 1996, S. 280). James (1996, S. 313) nennt in diesem Zusammenhang u.a. folgende Kritik: (1) Die Begriffe „phonologisches Prinzip“ und „phonologischer Parameter“ seien bisher nicht hinreichend spezifiziert. (2) Die Prozeßdimension werde zu wenig berücksichtigt. (Wie ist z.B. „Transfer eines Parameters“ als psycholinguistischer Prozeß zu modellieren?)

schwieriger wird. Gegen die Annahme eines totalen Verlusts der Fähigkeit zur kontinuierlichen Wahrnehmung spricht nach Wode und anderen Autoren u.a. die Tatsache, daß sich die muttersprachlichen Lautkategorien auch mit fortschreitendem Alter der Sprecher in Abhängigkeit von der Umgebungssprache verändern.

4.3. Interlinguale Identifikation auf der Basis muttersprachlicher Muster

In Übereinstimmung mit den vorangehenden Ausführungen sieht Flege – einer der maßgeblichen Forscher im Bereich des L2-Aussprachelernens – den primären Unterschied zwischen jüngeren und älteren L2-Lernern darin, daß ältere Lerner zunehmend dazu neigen, die Laute der L2 auf der Basis ihrer Muttersprache wahrzunehmen. Als Folge entwickeln ältere Lerner für bestimmte Laute der L2 inadäquate perzeptive Kategorien, was wiederum zu einer nichtauthentischen Aussprache führt. Die Herausbildung adäquater perzeptiver Kategorien ist nach Flege jedoch keine hinreichende Voraussetzung für eine korrekte lautliche Produktion. Da die Aussprache in einer L1 ab einem bestimmten Alter eine hochprozeduralisierte und automatisierte motorische Fertigkeit darstellt, sind beim Erwerb von weiteren Sprachen auch motorisch basierte **artikulatorische** Interferenzen zu erwarten.

Ist der zielsprachliche Laut einem Laut der Muttersprache ähnlich, kommt es nach Flege und anderen Autoren häufig zu einer sog. interlingualen Identifikation, d.h., das zielsprachliche Phon wird mit einer muttersprachlichen Phonklasse gleichgesetzt und muttersprachlich artikuliert (vgl. hierzu bereits Weinreich, 1953, Kap. 2). Kommen mehrere muttersprachliche Phonklassen für die interlinguale Identifikation in Frage, kann dies zudem zu einer instabilen perzeptiven Repräsentation und als Folge zu einer variablen interimsprachlichen Produktion des entsprechenden Lautes führen. Die interlinguale Identifikation findet nach Flege nicht auf der phonologischen Ebene statt, sondern auf einer von der Lautposition – z.B. Wortende oder Wortanfang – abhängigen allophonischen Stufe. Dabei kommt es tendenziell bei Phonen, die sich perzeptiv nur wenig von einer muttersprachlichen Phonklasse unterscheiden, zu größeren Lernproblemen als bei Phonen, die als eindeutig unterschiedlich perzipiert werden.²⁹

²⁹ Vgl. die detaillierten Ausführungen in Flege (1991, 1992a, 1992b) und Flege, Munro & MacKay (1995, 1996) sowie auch die jüngst vorgeschlagene “similarity differential rate hypothesis” von Major & Kim (1996). Als Ursache für L1-Transfer ist im übrigen auch die lernerspezifische **subjektive Einschätzung** der lautlichen Ähnlichkeit zu berücksichtigen (vgl. James, 1996, S. 306). Neben dem kontrastiven Merkmal der (perzeptiven) Ähnlich-

Ein von Phonetikern mehrfach untersuchtes Beispiel für eine auf interlinguale Identifikation zurückzuführende Lernschwierigkeit ist die Fehlartikulation des englischen offenen Vorderzungenvokals [æ], wie z.B. in englisch *hat* „Hut“, durch deutsche Muttersprachler. Deutsche Englischlerner tendieren dazu, das englische [æ] mit dem weniger offenen deutschen Vorderzungenvokal [ɛ], wie z.B. in deutsch „fett“, zu identifizieren und Minimalpaare wie engl. *bat* (Schlagstock; Fledermaus) und *bet* (Wette; wetten) gleichermaßen als [bet] zu artikulieren. Die Identifikation des englischen offenen [æ] mit dem geschlosseneren deutschen [ɛ] wird in der Praxis zumeist nicht hinreichend beachtet und ist auch noch bei weit fortgeschrittenen Lernern mit mehr als sechs Jahren schulischen Englischunterricht die Regel.

Dagegen scheint ein anderes aus dem Englischunterricht hinlänglich bekanntes Problem, nämlich die Substitution des <th>, d.h. der stimmlosen bzw. stimmhaften **dentalen** Frikative [θ] bzw. [ð], durch die phonetisch ähnlichen deutschen **alveolaren** Frikative [s] bzw. [z], in weit weniger starkem Maße perzeptive Gründe zu haben. Die deutschsprachigen Lerner hören in der Regel den Unterschied zwischen den beiden Typen von Frikativen. Als Folge ist die nicht-authentische Aussprache des englischen <th> letztendlich auch einfacher überwindbar als die nichtauthentische Aussprache des englischen [æ].³⁰

Die Betonung der Rolle der Perzeption bei der interlingualen Identifizierung bei Flege steht im deutlichen Gegensatz zur vielfach kritisierten kontrastiven Analyse früherer Jahre mit ihrem Schwerpunkt auf dem systemlinguistischen Phonemvergleich zweier Sprachen. Sie steht auch im Gegensatz zu **neueren**

keit sind weiterhin u.a. auch universale intrinsische Eigenschaften der zu lernenden Einheiten, wie z.B. typologische Markiertheit, universelle Eigenschaften des Silbenbaus, Distinktivität der lexikalischen Form und phonologische Natürlichkeit, als potentielle Einflußfaktoren in Betracht zu ziehen (vgl. z.B. Eckman, 1991; Frey, 1994; Hammarberg, 1989, 1990; James, 1996; Major, 1996; Major & Faudree, 1996; Young-Scholten, 1996). Aus Gründen der Darstellungsökonomie kann ich im vorliegenden Aufsatz hierauf nicht weiter eingehen.

³⁰ Vgl. z.B. Barry (1977), Bohn & Flege (1992), Flege, Munro & MacKay (1996), Weiher (1975). Es ist in diesem Zusammenhang noch zu differenzieren zwischen Aussprache und Perzeption des <th> als Einzellaut oder in einer Konsonantenverbindung (vgl. James, 1996, S. 295). Bohn & Flege (1992) haben die Produktion des englischen [æ] u.a. in einer Gruppe von 10 deutschen Englischlernern untersucht, die zusätzlich zum schulischen Englischunterricht mehr als sieben Jahre in englischsprachiger Umgebung verbracht haben. In dieser Gruppe zeigte sich eine weitgehend authentische Aussprache des [æ]. Ein weiterer Beleg für ein nicht perzeptiv bedingtes und im vorliegenden Fall deswegen relativ schnell überwindbares Ausspracheproblem ist die Fehlartikulation des deutschen oder auch französischen /y/ durch englische Muttersprachler in Form eines englischen /u/. Das /y/ wird als deutlich unterschiedlich von den eigenen Vokalen wahrgenommen und zumeist in relativ kurzer Zeit (weitgehend) authentisch artikuliert.

kontrastiven Analysen, die den Erwerb der Aussprache als Zurücksetzen muttersprachlich fixierter **artikulatorischer** Parameter beschreiben (vgl. hierzu z.B. Archibald, 1993; James, 1990, 1996; Major, 1994; Pater, 1993; Pennington, 1990, 1994; Young-Scholten, 1996).³¹

5. Psychosoziale und motivationale Faktoren

Wie bereits angedeutet, sind neben neuronalen, perzeptiven und motorischen Faktoren auch z.B. psychosoziale und motivationale Faktoren als weitere Ursachen für die beobachteten Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Lernern in Betracht zu ziehen. Dies gilt in besonderer Weise für den nicht durch Unterricht gesteuerten Spracherwerb (vgl. die detaillierten Hinweise in Flege, 1987, Flege, Munro & MacKay, 1996, Leather & James, 1991, 1996 und Pennington, 1990, 1994 sowie auch Apeltauer, 1993, S. 66-71; Quetz, 1995; Schumann, 1975, 1986).³² Ich beschränke mich auf einige wenige Bemerkungen zu Zusammenhängen, die es bei didaktisch-methodischen Entscheidungen zu berücksichtigen gilt.

Die Bedeutsamkeit von psychosozialen Faktoren hat u.a. bereits Schumann (1975) betont und zugleich auf die wichtige Tatsache hingewiesen, daß im Gegensatz zu neuronalen Reifungsprozessen (vgl. die Abschnitte 3.3 und 3.4) die psychosoziale Entwicklung eines Individuums positiv beeinflusst werden kann:

³¹ Repräsentative frühe kontrastive Arbeiten sind z.B. Lado (1957), Moulton (1962), Stockwell & Bowen (1965). Eine kritische Bestandsaufnahme findet sich u.a. bei James (1988), Kelz (1976, Kap. 3.3) und Odlin (1989, Kap. 7). Auch neuesten Arbeiten in der **Ausspracheschulung** liegt im übrigen nicht selten eine nicht weiter problematisierte naive Kontrastivhypothese implizit oder sogar explizit zugrunde – so z.B. bei Storch (1994). Allerdings soll der praktische Wert von Arbeiten auf der Basis der Kontrastivhypothese der 60er und 70er Jahre nicht in Frage gestellt werden. In vielen Fällen greift ein entsprechender Ansatz jedoch zu kurz (vgl. schon die entsprechende Kritik z.B. bei Kelz, 1976 und Kohler, 1981).

³² Im Fall des nichtunterrichtlichen L2-Erwerbs scheint vor allem die Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs eine wichtige Rolle in bezug auf das Aussprachelernen zu spielen. Kinder erhalten im Vergleich zu Erwachsenen zumeist sowohl eine größere Menge als auch einen im stärkeren Maße erwerbsfördernden Input (vgl. die Belege bei Flege, 1987, S. 168f.). Apeltauer (1992, S. 6) geht davon aus, daß bei der Aneignung einer fremden Sprache insgesamt gesehen folgende Faktoren besonders bedeutsam sind: (1) biologische Voraussetzungen; (2) Intelligenz und kognitiver Entwicklungsstand; (3) der Entwicklungsstand in der Muttersprache; (4) Emotionen und Affekte; (5) die Motivation; (6) vorherrschende Kontakt- und Lernsituationen; (7) die zur Verfügung stehende Zeit und Energie. Der Faktor „Emotionen und Affekte“ spielt nach Apeltauer beim Ausspracherwerb eine besonders wichtige Rolle. Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1996, S. 17) weisen weiterhin auf die mögliche Bedeutung des Faktors „Sprachlerneignung“ (*language aptitude*) und hier insbesondere auf die Dimension *phonemic coding ability* hin.

“...social and psychological maturation may be as important or even more important than neurological maturation in accounting for difficulties in adult second language learning. ... Unlike biological maturation, however, social-psychological maturation is not unalterable. As suggested above, under the right conditions the initiating factors in the adult can be ameliorated to permit successful second language acquisition.” (S. 230-232)

So geht z.B. Krashen (1982) im Rahmen seiner Input-Hypothese davon aus, daß sich bei Kindern mit fortschreitendem Alter und insbesondere mit der Pubertät nicht der von ihm und anderen Autoren angenommene angeborene Spracherwerbsmechanismus (*language acquisition device*, LAD) verändert, sondern daß ein lernerinterner „affektiver Filter“ in Form von affektiven Variablen wie Motivation, Selbstachtung und Angst an Bedeutung gewinnt und den Zugang des sprachlichen Inputs zum LAD (partiell) blockieren kann (vgl. auch Krashen, 1994 sowie die Kritik an neurolinguistischen Erklärungsansätzen in Abschnitt 3.4):³³

“... no real change in the language acquisition device occurs at puberty. The LAD does not shut off, nor does it even ‘degenerate’. Rather, the necessary input may be kept off.” (Krashen, 1982, S. 216)

Das akzentfreie Sprechen einer Fremdsprache impliziert u.a. auch eine psychosoziale Distanzierung von der identitätsstiftenden Muttersprache und eine gleichzeitige partielle Identifikation mit der Zielsprache. Hierauf hat vor allem Alexander Guiora im Rahmen seiner Diskussion des sprachlichen Egos hingewiesen (vgl. z.B. Guiora, 1990, 1991; Guiora & Schonberger, 1990 sowie Pennington, 1990, S. 102ff.; Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996, S. 17-19). Viele Lerner sind mit fortschreitendem Alter und gleichzeitig zunehmender Herausbildung einer an die Muttersprache gebundenen sozialen Identität immer weniger zu einer Identifikation mit der Zielsprache bereit (vgl. auch Krashens Hypothese eines altersabhängigen affektiven Filters, Schumanns Akkulturationshypothese sowie die Diskussion der Konstrukte „instrumentelle Motivation“, „integrative Motivation“ und „assimilative Motivation“ bei Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996, S. 19). Universitäre Fremdsprachenlerner z.B. reagieren im Gegensatz zu sehr jungen Lernern speziell im prosodischen Bereich nicht selten mit Abwehr oder zumindest mit deutlichem Unbehagen, wenn von ihnen verlangt wird, von der Muttersprache stark abweichende zielsprachliche Lautungen zu produzieren (vgl. auch Dretzke, 1992, S. 270). Diesen sehr wich-

³³ Schumann (1994) hat den Versuch unternommen, Krashens Konstrukt eines affektiven Filters neurologisch zu fundieren. Wie Schumann jedoch selbst feststellt, impliziert dies keineswegs, daß das **psychologische** Konstrukt des „affektiven Filters“ zugunsten neurologischer Faktoren als potentielle Erklärungsvariable in einer Theorie des Zweitspracherwerbs zu **eliminieren** ist.

tigen Sachverhalt gilt es bei didaktisch-methodischen Überlegungen zu berücksichtigen.

Weiterhin ist es denkbar, daß mit zunehmendem Alter die motivationale Bereitschaft zum Erlernen insbesondere schwieriger lautlicher Erscheinungen der Zielsprache tendenziell abnimmt,³⁴ vor allem dann, wenn die Lerner meinen, daß ihre Fehlartikulationen keinen Einfluß auf die Verständlichkeit haben. In einem solchen Fall sind spezielle unterrichtliche Maßnahmen zur Erhöhung der Motivation der Lernenden indiziert. Zumindest sind die Lernenden jedoch darauf hinzuweisen, daß Fehlartikulationen, auch wenn sie die Verständlichkeit nicht mindern, dennoch z.B. zu erheblichen Irritationen führen können.

In Anbetracht der Bedeutung psychozialer und motivationaler Faktoren für den Ausspracheerwerb fordern Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1996) deshalb auch zu Recht:

“To be adequately prepared to teach pronunciation, teachers must have at their disposal a working knowledge of articulatory phonetics, theories of second-language phonological acquisition, and an up-to-date command of techniques and procedures to use in the classroom (Parish 1977). But perhaps even more importantly, teachers need to be aware of the affective factors that impede or enhance change so that they can work with students to help them understand how their pronunciation is related not only to their native language but also to their own motivation and personality as well as their view of the target culture (Stevick 1978).” (S. 29)

6. Zwischenresümee

Für die weitere Argumentation sind vor allem folgende sieben Befunde wichtig:

1. Eine adäquate perzeptive Repräsentation der fremdsprachlichen Lautung ist von zentraler Bedeutung für das Erlernen einer adäquaten Aussprache. Eine adäquate Repräsentation ist jedoch keine notwendige und auch keinesfalls eine hinreichende Bedingung.
2. Im Laufe des Mutterspracherwerbs kommt es zu einer immer stärkeren Habitualisierung der muttersprachlichen motorischen Artikulationsmuster. Hierdurch können auch beim Vorliegen einer adäquaten perzeptiven Repräsentation der zielsprachlichen lautlichen Eigenschaft nichtauthentische L2-Produktionen auftreten.
3. Die muttersprachlichen Perzeptionsgewohnheiten bilden sich bereits sehr früh heraus. Als Folge kommt es bereits bei relativ jungen Lernern zu Inter-

³⁴ Pulvermüller & Schumann (1994, S. 689) weisen darauf hin, daß sich postpubertäre Lerner in ihrer Motivation dramatisch unterscheiden können und daß dies eine zentrale Ursache für die hohe Varianz der fremdsprachlichen Leistungen erwachsener Lerner sei.

ferenzen bei der Wahrnehmung zielsprachlicher Lautungen und als Folge zu nichtauthentischen Produktionen.

4. Vor allem bei nicht weit fortgeschrittenen Lernern läßt sich eine Vielzahl von L2-Aussprache Fehlern auf muttersprachlich bedingte perzeptive und motorische Interferenzen zurückführen.³⁵
5. Auch die jahrelange Kommunikation in einer L2 in einem natürlichen Erwerbskontext führt bei Lernern, die älter als 7 Jahre sind, zumeist nicht mehr zu einer akzentfreien Aussprache.
6. Mit zunehmenden Alter sinkt u.a. auch aus psycho-sozialen und motivationalen Gründen häufig die Bereitschaft zum Erlernen einer möglichst akzentfreien Aussprache. Dies gilt möglicherweise in besonders starkem Maße für den Zeitpunkt der Pubertät.
7. Je jünger der Lerner ist, desto eher läßt sich die Aussprache verbessern.

7. Zur Effizienz von Ausspracheunterricht

Es ist nun zu fragen, inwieweit sich Aussprache Probleme durch geeignete unterrichtliche Maßnahmen überwinden lassen und ob nicht auch bei **älteren** Lernern eine weitgehend akzentfreie Aussprache erreicht werden kann. Zur Beantwortung der Frage kann zum einen auf experimentelle bzw. quasi-experimentelle Trainingsstudien und zum anderen auf Studien zum Zusammenhang von Aussprache und Lernbiographie zurückgegriffen werden.

In einer Reihe von unter Laborbedingungen durchgeführten experimentellen Untersuchungen, in denen zunehmend auch computergesteuerte Trainingsprogramme eingesetzt wurden, konnte u.a. festgestellt werden, daß sich in bestimmten Bereichen, wie z.B. beim Erlernen des phonetisch-phonologischen Kontrastes zwischen /r/ und /l/ im Englischen durch japanische Muttersprachler, durch gezieltes Training relativ schnell erhebliche Fortschritte erzielen lassen (vgl. z.B. die Hinweise in Flege, 1992a; Leather & James, 1991, 1996; Sendmeier, 1994a, 1994b). Bei experimentellen Laboruntersuchungen von Einzelproblemen stellt sich jedoch die Frage nach der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Unterrichtswirklichkeit (Problem der ökologischen Validität). Zudem dürfte ein instrumentalphonetisches Aussprachetraining mit computergesteuer-

³⁵ Mit fortschreitender Beherrschung der lautlichen Seite der Fremdsprache kommt es zunehmend zu intralingual bedingten Fehlleistungen z.B. in Form von Übergeneralisierungen, deren Häufigkeit allerdings im Zuge des weiteren Lernfortschritts wieder abnimmt (vgl. z.B. Major, 1994).

tem auditiven und visuellen Feedback bisher nur eine geringe Chance haben, in der schulischen Praxis eingesetzt zu werden.³⁶

Weiterhin sprechen auch näher an der Unterrichtsrealität angesiedelte quasi-experimentelle Untersuchungen, wie z.B. die von Steurer (1984), Macdonald, Yule & Powers (1994) oder Elliott (1995a, 1995b), insgesamt gesehen prinzipiell für die Effizienz eines speziellen Aussprachetrainings. Allerdings ist die Beziehung zwischen den Variablen „Art des Trainings“ und „Lernerfolg“ in der Regel keineswegs eindeutig, sondern vielmehr durch eine beträchtliche interindividuelle Variation gekennzeichnet. Macdonald, Yule & Powers (1994) kommen in ihrer Studie zum Einfluß unterschiedlicher Trainingsmethoden auf das Aussprachelernen deshalb auch zu folgendem Schluß:

“It is apparent that no single intervention was beneficial to all the learners who experienced it. Moreover, the wide range of different individual reactions should serve as a reminder that the individual learner may represent a more powerful variable than does the instructional setting in the acquisition of pronunciation.” (S. 95f.)

Außerdem stellt sich bei dem genannten Typ von Untersuchungen das Problem, daß die Ergebnisse wegen der fehlenden Kontrollmöglichkeit wichtiger Variablen eine geringere interne Validität aufweisen und deshalb nur mit Einschränkungen interpretierbar sind.³⁷ Auch wird in den meisten experimentellen und quasi-experimentellen Untersuchungen zum Aussprachelernen lediglich der mehr oder minder kurzfristige Lernerfolg gemessen. Die für den Einsatz in der Praxis entscheidende Frage, ob die beobachteten Veränderungen auch langfristig Bestand haben, bleibt zumeist unbeantwortet.³⁸

³⁶ An einigen deutschen Universitäten und Sprachschulen findet bereits ein computerunterstützter Ausspracheunterricht statt. Hinweise zu den methodischen Möglichkeiten computerunterstützten Ausspracheunterrichts geben u.a. Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1996, S. 314f.). Ein Problem in diesem Zusammenhang ist allerdings “the uncertainty of the relationship between measured phonetic parameters and the perceived acceptability of pronunciation.” (Barry, 1992, S. 168)

³⁷ Außerdem kranken nicht wenige Untersuchungen z.B. an folgenden **vermeidbaren methodologischen Problemen**: ungeeignete oder fehlende Kontrollgruppen; inadäquate Berücksichtigung der Variablen „Sprachstand der Versuchspersonen“ und „Aufgabentyp“; unzureichende inferenzstatistische Auswertung der erhaltenen Daten.

³⁸ Bei der Messung des Lernerfolgs über einen kurzen Zeitraum stellt sich u.a. das methodologische Problem des sog. Hawthorne-Effekts (Novitätseffekts). Damit ist der Sachverhalt gemeint, daß ein spezielles, für die Lernergruppe neues Aussprachetraining nicht aufgrund seiner methodischen Eigenschaften, sondern allein aufgrund seiner Neuigkeit über eine vorübergehende Motivationssteigerung zu einem kurzfristigen Anstieg der Lernleistung führen kann. Weiterhin ist gerade beim Aussprachelernen vielfach zu beobachten, daß es anfänglich, wenn die Lernenden ihre alten Gewohnheiten aufzugeben versuchen, sogar zu

Schließlich gibt es Untersuchungen, in denen der korrelative Zusammenhang zwischen Ausspracheleistung und Lernbiographie analysiert worden ist. Hier ist insbesondere die Studie von Bongaerts, Planken & Schils (1995) hervorzuheben. Die Autoren haben die englische Aussprache von niederländischen Studenten im Alter von 21 bis 53 Jahren untersucht. Diese hatten in allen Fällen erst ab ca. 12 Jahren Englisch gelernt, und zwar zwischen 7 und 12 Jahren in der Schule und an der Universität. Die Versuchspersonen hatten weder vor Beginn des Englischunterrichts Kontakte mit Muttersprachlern gehabt noch waren sie vor dem Alter von 15 Jahren jemals in einem englischsprachigen Land gewesen. Bei 10 Versuchspersonen handelte es sich um Englisch Lehrende, deren Kompetenz von Kollegen als extrem hoch eingeschätzt wurde. Der universitäre Unterricht dieser 10 Probanden war fast ausschließlich in Englisch erfolgt mit einem erheblichen Anteil an Aussprachetraining und Unterricht in Phonetik. Zudem hatten einige der 10 Probanden eine beträchtliche Zeit in einem englischsprachigen Land verbracht. Entgegen der von Scovel und anderen Autoren vertretenen Ansicht, daß Lerner, die älter als 12 Jahre sind, keine akzentfreie Aussprache erreichen können, erwies sich die Aussprache der 10 beschriebenen Versuchspersonen bei der Bewertung durch eine Gruppe von englischen Muttersprachlern als akzentfrei. Bongaerts, Planken & Schils (1995) interpretieren dieses Ergebnis in Abwandlung eines bekannten Aufsatztitels von Long folgendermaßen: "Instruction in the pronunciation of a second language does make a difference", at least for some learners" (S. 44). Es ist allerdings kritisch anzumerken, daß das von den Autoren verwendete Forschungsdesign (korrelative Ex-post-facto-Anordnung) keinen gesicherten Nachweis eines **Kausalzusammenhangs** erlaubt.

Auch wenn die meisten empirischen Untersuchungen zur Effizienz von Ausspracheunterricht z.T. erhebliche forschungsmethodologische Mängel aufweisen, sprechen sie m.E. insgesamt für die Effizienz eines spezifischen Aussprachetrainings. Allerdings müßte vor allem der längerfristige Erfolg bestimmter Trainingsarten sowie die Interaktion zwischen Lernermerkmalen und Vermittlungsmethoden vermehrt untersucht werden.

8. Einige Folgerungen für die Methodik der Ausspracheschulung

In den vorangehenden Abschnitten bin ich bereits kurz auf einige **vermittlungsmethodische** Aspekte eingegangen. Ich möchte nunmehr zu einigen weiteren methodischen Folgerungen aus den vorangehenden Ausführungen für die

einem vorübergehenden **Leistungsabfall** kommt (vgl. z.B. Yule & Macdonald, 1994). Als Folge können bei Längsschnittuntersuchungen u.a. sog. U-förmige Lernkurven auftreten.

Ausspracheschulung kommen. Ich werde die Folgerungen zunächst einmal auflisten und dann auf ausgewählte Aspekte detaillierter eingehen. Ich bin mir bewußt, daß die aufgelisteten Punkte der Diskussion bedürfen und daß zudem ein direkter Schluß von Sein auf Sollen nicht möglich ist.

1. Die Forschungslage spricht u.a. für spezielle Hörübungen. Dabei sollten ziel-sprachliche Einheiten, bei denen eine interlinguale Identifikation zu erwarten ist, verstärkt beachtet werden.
2. Das Aussprachetraining sollte möglichst direkt zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts einsetzen, da sich Aussprachefehler aufgrund ihrer auditiv-motorischen Basis in starkem Maß verfestigen.³⁹
3. Da sich muttersprachliche Perzeptions- und Aussprachemuster sehr **früh** herausbilden und beim Fremdsprachenlernen interferieren, kann bereits bei relativ jungen Fremdsprachenlernern – z.B. auf der Grundschule – ein spezielles, kindgerechtes Perzeptions- und Aussprachetraining indiziert sein.⁴⁰
4. Fremdsprachenlernen mit dem Ziel einer möglichst akzentfreien Aussprache sollte zunehmend bereits im Kindergartenalter beginnen. Dabei ist zunächst die rezeptive Seite zu betonen und den Kindern hinreichend Gelegenheit zum Aufbau stabiler perceptiver fremdsprachlicher Lautkategorien zu bieten.⁴¹

³⁹ Vgl. hierzu auch Hirschfeld (im Druck a) in bezug auf den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache: „Die immer wieder erhobene Forderung, im Anfängerunterricht besonders an der Aussprache zu arbeiten, da hier die Erfolgsaussichten am günstigsten sind, wird nur selten erfüllt. Phonetische Fehler werden weitgehend toleriert und automatisiert. Diese eingeschliffenen Fehler später zu korrigieren ist eine schwierige Aufgabe, denn es ist leichter etwas neu zu lernen als umzulernen. Im wesentlichen sind alle Intonationsmodelle und alle Laute und Lautverbindungen bereits auf dieser Stufe präsent. Darin besteht ein wesentlicher Unterschied zur Grammatik, wo auf der Mittel- und Fortgeschrittenstufe immer Neues hinzutritt.“ Mit einem ähnlichen Argument spricht sich Dieling (1992) für einen phonetischen Einführungskurs aus: „‘Opfert’ der Lehrer die ersten Stunden für einen phonetischen Einführungskurs, so wird er später reichlich belohnt, denn er spart Zeit für nachträgliche Erklärungen und Korrekturen, die aufwendiger sind, wenn sich Fehler bereits verfestigt haben, und bekanntlich erweisen sich phonetische Fehler in der Korrektur als besonders zäh.“ (S. 25f.)

⁴⁰ Eine bereits im Kindesalter einsetzende Perzeptions- und Ausspracheschulung (z.B. im Rahmen eines Begegnungssprachenkonzepts) könnte darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zum frühzeitigen Aufbau sowohl von Sprachbewußtsein im Sinne von "language awareness" als auch von kognitiver und affektiver Flexibilität leisten und damit zugleich einen wichtigen Grundstein zum erfolgreichen Lernen von (weiteren) Fremdsprachen legen (vgl. z.B. Doyé, 1993; Herrmann-Brenneke, 1994; Luchtenberg, 1994).

⁴¹ Es gibt Hinweise, daß ein Fremdsprachenunterricht, der zu Beginn auf die mündliche Produktion (weitgehend) verzichtet und das Hörverstehen betont, sich auch bei älteren Lernern positiv auf die Aneignung der Aussprache auswirkt. Eine entsprechende Konzeption von "delayed oral practice" liegt in unterschiedlich ausgeprägter Form z.B. "Total Physical

Ich beschränke mich im folgenden auf Hinweise zu den Problemkreisen „Hörtraining“ und „methodische Verfahren in Abhängigkeit vom Alter der Lernenden“.

8.1. Notwendigkeit eines speziellen Hörtrainings

Zumeist wird im Fremdsprachenunterricht vor allem das **semantische** (verstehende) Hören geübt. Semantisches Hören zielt auf inhaltliches Verstehen und ist durch eine im starken Maße konzept- und schemageleitete Informationsverarbeitung im Sinne eines *top-down processing* gekennzeichnet (vgl. z.B. Dahlhaus, 1994; Kühn, 1996). Beim semantischen Hören konzentrieren sich die Lerner auf den Inhalt oder auch auf das, was sie selbst als Reaktion auf das Gehörte sagen wollen. Die phonetische Seite des Gehörten bleibt dabei (weitgehend) unbeachtet.

Trotz der zentralen Bedeutung der Fertigkeit „Hörverstehen“ bei der Nutzung von Fremdsprachen, sollten im Hinblick auf den Ausspracheunterricht jedoch verstärkt auch nicht-semantische Hörformen geschult werden. Dieling (1989, S. 32) stellt dem semantischen Hören – bei ihr auch als **komplexes Hören** bezeichnet – das sog. **elementare Hören** gegenüber, das sich im Gegensatz zum komplexen Hören primär auf die lautliche Form richtet. Die Autorin unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen folgenden spezifischen Hörformen (vgl. auch Bose, 1994, S. 132): Beim **phonetischen Hören** geht es um das Wahrnehmen bestimmter Merkmale von einzelnen Lauten und Intonationsformen oder auch um die Perception von phonotaktischer und phonostilistischer Variation. Beim sog. **funktionellen Hören** achtet der Perzipient auf physiologische Prozesse wie Stellung der Zunge und Lippen. Phonetisches und funktionelles Hören sind Voraussetzung für das phonematische und intonematische Hören. Beim **phonematischen Hören** geht es um das Identifizieren und Diskriminieren von Lauten als Phonemen, beim **intonematischen Hören** um das Identifizieren und Diskriminieren der temporalen, rhythmischen, melodischen und akzentuellen Konturen. Zu einem komplexen Wechselspiel der genannten Hörtypen kommt es beim sog. **kritischen Hören**, das auf die (lautliche) „Fehleridentifizierung in fremder und eigener Rede zielt, und das wesentliche Voraussetzung zur Korrektur von Aussprache Fehlern ist“ (Dieling, 1989, S. 34).

Response“, „Natural Approach“ und „Comprehension Approach“ zugrunde (vgl. Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996, S. 326; McCandless & Winitz, 1986).

Alle genannten Hörformen gilt es im Fremdsprachenunterricht zu üben.⁴² Hinweise für ein spezielles, **perzeptionspsychologisch begründetes** phonetisch-phonematisches **Hörtraining** finden sich z.B. bei Sendlmeier (1989, 1994a, 1994b). Damit sich breite Äquivalenzklassen mit prototypischen Vertretern im Zentrum herausbilden können, sollten die Laute in möglichst unterschiedlichen phonetischen Umgebungen und auch durch unterschiedliche Sprecher präsentiert werden. Weiterhin sollten sowohl Diskriminations- als auch Identifikationsübungen durchgeführt werden, und zwar zuerst Diskriminationsübungen. Bei Diskriminationsübungen wird dem Lerner die Aufgabe gestellt, über die Gleichheit bzw. Ungleichheit von präsentierten Lautungen zu entscheiden. Mit Hilfe von geeigneten Diskriminationsübungen kann die Perception minimaler lautlicher Unterschiede trainiert und die inkorrekte muttersprachlich geprägte kategoriale Wahrnehmung einer zielsprachlichen Lautung aufgebrochen werden. Bei Identifikationsübungen gilt es, präsentierte Lautungen bestimmten Lautklassen zuzuordnen. Ein auf ein Diskriminationstraining folgendes Identifikationstraining hilft damit beim Aufbau robuster fremdsprachlicher Lautkategorien. Mit Hilfe eines entsprechenden Hörtrainings könnte z.B. dem eingangs erwähnten perceptiven Problem deutscher Lerner beim Erwerb des offenen englischen Vorderzungenvokals [æ] oder auch den Problemen von Franzosen bei der Wahrnehmung der deutschen Vokale [i:] und [ɪ], wie z.B. in „Miete“ und „Mitte“, begegnet werden. Falls die technischen Voraussetzungen gegeben sind, kann ein solches Hörtraining individualisiert und computergesteuert erfolgen.⁴³

8.2. Notwendigkeit einer altersgerechten Aussprache- und Hörschulung

Wie gezeigt worden ist, bilden sich potentiell interferierende muttersprachliche Perzeptions- und Aussprachemuster sehr früh heraus. Hirschfeld (1995c) stellt deshalb in bezug auf den früh einsetzenden DaF-Unterricht fest:

⁴² Vgl. auch Ehnert (1996, S. 130): „Jedem Fremdsprachenkurs sollte ein Vorkurs zur Hördiskrimination und zur Aussprache vorangehen, wenn immer möglich von MuttersprachlerInnen erteilt und nur mit authentischen Ganztexten vorwiegend gesprochener Sprache arbeitend.“ Sieht man einmal von den didaktisch-methodischen Problemen ab, die mit einem „Vorkurs zur Hördiskrimination und zur Aussprache“ verbunden sind (z.B. motivationaler Art), dann stellt sich zumindest das weitere Problem, daß mit „authentischen Ganztexten“ nur sehr bedingt elementare Hörformen geübt werden können.

⁴³ Umfassende Programmentwürfe für ein Aussprachetraining im Sprachlabor unter Ein-schluß von umfangreichen Hörübungen haben bereits u.a. Bieritz (1971) und Kelz (1976, Kap. 4) vorgelegt.

„... bei 8-, 9- oder 10jährigen können schon größere Hör- und Ausspracheprobleme auftreten. Sie sind nicht mehr ohne weiteres fähig, die fremde Sprache und ihre phonetischen Besonderheiten wahrzunehmen ... Interferenzen im Bereich der Intonation und Artikulation, der sogenannte 'fremde Akzent', sind in dieser Altersgruppe schon häufiger zu beobachten und sollten im Deutschunterricht nicht überhört, übersehen und übergangen werden. Es geht dabei nicht um die Korrektur kleiner 'Schönheitsfehler', sondern um die Entwicklung grundlegender Fertigkeiten für die Aneignung der Fremdsprache insgesamt und für jegliche Kommunikation.“ (S. 7f.)

Für die Notwendigkeit und Effizienz eines Aussprachetrainings bereits bei sehr jungen Lernern sprechen auch die von Andreas Fischer kürzlich vorgelegten Videoaufnahmen zum korrektiven Ausspracheunterricht mit französischen Deutschlernern einer französischen Grundschulklasse (Fischer, 1995).⁴⁴ Die ca. 10 Jahre alten Lerner weisen z.T. einen massiven französischen Akzent auf. Die von Fischer und anderen entwickelten kindgemäßen Ausspracheübungen scheinen jedoch in einer Reihe von Fällen – zumindest kurzfristig – zu einem erheblichen Lernfortschritt insbesondere im Bereich der Prosodie zu führen. Die spielerischen Übungen tragen der natürlichen Freude von Kindern an Bewegung, Gestik, Rhythmus und Musik Rechnung und betonen ein ganzheitliches, Körper und Emotionalität einschließendes Lernkonzept (vgl. auch die diesbezüglichen Hinweise bei Hirschfeld, 1995c, S. 12). Für einen solchen Ausspracheunterricht bedarf es allerdings eines speziellen Trainings und häufig auch der Überwindung beträchtlicher Barrieren auf seiten der Lehrenden.⁴⁵

Körper und Emotionalität ansprechende Methoden sind zumindest prinzipiell auch bei Erwachsenen einsetzbar. So hat z.B. Keßler (1994) unter Bezug auf Resultate aus Sprechwissenschaft, Sprecherziehung und Schauspielunterricht eine Reihe von Vorschlägen zu körpermotorischen Verfahren im Ausspracheunterricht unterbreitet. Eine Vielzahl von Hinweisen zum Einsatz von Rhythmik, Musik, körperlicher Bewegung und Entspannungstechniken im Rahmen eines ganzheitlichen Ausspracheunterrichts gibt Laroy (1995).

Es ist allerdings einschränkend anzumerken, daß es bei entsprechenden „alternativen“ Methoden vielfach nicht nur der Überwindung von Barrieren auf seiten der Lehrenden, sondern auch auf der Seite der Lernenden bedarf. Zusätzlich zu dem bereits angesprochenen psychosozialen Problem der partiellen Aufgabe der an die Muttersprache gebundenen Identität stellt sich insbesondere das

⁴⁴ Letzte Klasse (Klasse CM2) einer *école primaire* in Lyon im Rahmen des *programme allemand précoce* (2. Jahr Deutschunterricht; 2 Stunden à 45 Min. wöchentlich).

⁴⁵ Ein weiteres Problem sind die zumeist fehlenden Materialien. So beklagt Hirschfeld (1995c, S. 17), daß viele Lehrbücher für den DaF-Unterricht auf der Primarstufe keine speziellen phonetischen Übungen enthielten und daß es kaum Zusatzmaterialien für die Aussprache gäbe. Die vielleicht einzige Ausnahme sei der „sehr empfehlenswerte“ Phonetikkurs für Kinder von Göbel, Graffmann & Heumann (1991).

Problem, daß den Lernenden zum Teil kindliche oder sogar von ihnen als kindisch angesehene Verhaltensformen abverlangt werden. Als Folge sind Abwehrhaltungen und Verweigerungen zu erwarten. Dies gilt allerdings nicht in gleicher Weise z.B. für einen suggestopädischen Fremdsprachenunterricht: Sowohl der lernerseitige Identitätswechsel als auch der Einbezug von Körper und Emotionalität sind hier integrale methodische Bestandteile.⁴⁶

So weist Baur (1980, S. 68) darauf hin, daß in suggestopädischen Kursen der Moskauer Variante im Bereich des Sprechens und insbesondere auch der Aussprache im Vergleich zu anderen „traditionellen“ Kursformen gute Resultate erzielt wurden. Baur selbst synchronisiert in seiner suggestopädischen Variante nonverbale Handlungselemente „mit dem Rhythmus und der Melodie der Wörter, Phrasen und Sätze“ und unterstützt so die „motorische, aktualgenetische Seite der Sprachproduktion“ und damit insbesondere auch das Sprechen und den Erwerb der Phonetik (vgl. Baur, 1990, S. 96). In einem suggestopädischen Lernexperiment, das zu Beginn der 80er Jahre an der Ruhr-Universität Bochum von Baur durchgeführt wurde, zeigte sich, daß die Lerner eines 40stündigen suggestopädischen Russischkurses (Studenten der Geschichte ohne Vorkenntnisse) beim freien Sprechen im Bereich der Basiskommunikation über eine so gute Aussprache verfügten, daß sie bei einer Exkursion nach Moskau, die im Anschluß an den Kurs durchgeführt wurde, von ihren russischen Gesprächspartnern in ihren kommunikativen Fähigkeiten völlig überschätzt und mit Studenten der Slavistik gleichgesetzt wurden (mündliche Mitteilung von R.S. Baur). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, daß die in alternativen Methoden und insbesondere in der Suggestopädie geförderte emotionale Beteiligung, das Abbauen von Sprechangst⁴⁷ sowie das Einbeziehen motorischer Elemente (vgl. Baur, 1990, S. 31ff.) sich auch auf den Erwerb der Phonetik positiv auswirkt (unter der Voraussetzung einer entsprechenden Grundeinstellung der Lernenden).

Nichtsdestoweniger wird man in Anbetracht der geschilderten Probleme in vielen Situationen auf eher traditionelle Verfahren der Ausspracheschulung zurückgreifen. Dabei sollten m.E. wieder verstärkt kognitiverende Verfahren zum Einsatz kommen. Dies gilt vor allem in bezug auf ältere Lerner mit einer kogni-

⁴⁶ Eine Voraussetzung ist natürlich, daß der Lernende suggestopädischen Fremdsprachenunterricht nicht insgesamt als infantilisierend empfindet.

⁴⁷ Baur (1987, S. 148ff.) berichtet von einer Befragung von 102 Teilnehmern psychopädisch-suggestopädischer Englischkurse. Alle Kursteilnehmer geben an, daß sie keine Hemmungen haben, die Fremdsprache im Unterricht zu sprechen (Frage 7). Zudem gibt die Mehrzahl der Kursteilnehmer an, „daß sie in ihrem kommunikativen Verhalten insgesamt 'freier' und 'aufgeschlossener' geworden sei“ (Baur, 1987, S. 150; Frage 10).

tiven Lernbiographie und einem analytischen Lernstil (vgl. auch Grotjahn, im Druck). Vielfach lassen sich schon durch einige wenige einfache kognitiverende Hinweise erstaunliche Verbesserungen erreichen und langwierige imitative Übungsphasen vermeiden (vgl. auch die Diskussion von Imitation vs. Kognition bei Bieritz & Grotjahn, 1977 sowie Germer, 1980, S. 31-39). Nach meiner eigenen Unterrichtserfahrung helfen bereits einige wenige Bemerkungen zu Lippenrundung, Spannung und Betonung sowie einige kurze Übungen, damit deutsche Französischlernende hinreichend differenzieren zwischen den französischen palatalen bzw. velaren Approximanten [ɥ] und [w] in *lui* (deutsch „er“) und *Louis* (deutsch „Ludwig“), die von Französischlernern häufig beide als [lúi] mit dem Ton auf dem [u] ausgesprochen werden. Ähnlich einfach läßt sich über einige wenige Hinweise zu Lippenrundung und Öffnungsgrad eine deutliche lautliche Differenzierung zwischen den französischen Nasalvokalen /ɑ/, /ɔ/ und /ɛ/ erreichen (vgl. auch Schiffler, 1994).

Weiterhin ist zu berücksichtigen, daß es bereits in einem relativ frühen Alter zur sog. Altersschwerhörigkeit (Presbyakusis) kommt, im Zuge derer die Hörgrenze für höhere Töne altersbedingt absinkt: Mit 20 Jahren liegt die Grenze bei ca. 20 000 Hz, mit 60 Jahren und mehr nur noch bei ca. 10 000 bis 5000 Hz. Als Folge kann es bei älteren Lernenden zu erheblichen Schwierigkeiten bei der Diskrimination bestimmter Laute kommen, und zwar insbesondere dann, wenn diese mit Hintergrundgeräuschen überlagert sind (vgl. Schulz, 1997, S. 114ff., Scott, 1994, sowie u.a. auch Bergman, 1980; Working Group on Speech Understanding and Aging, 1988). Hinzu kommt, daß unabhängig von der abnehmenden Fähigkeit zum Hören reiner Töne vermutlich auch die Fähigkeit zum Verstehen komplexer syntaktischer Strukturen altersbedingt abnimmt (vgl. die Hinweise in Obler & Albert, 1989). Eine altersabhängige Abnahme gilt im übrigen auch in bezug auf die motorische Komponente der Aussprache.

Zur Herausbildung stabiler perzeptiver Muster sowie auch zur Vermeidung von Frustrationen bedarf es deshalb bei älteren Lernern, wie z.B. Senioren in Volkshochschulkursen, zunächst einmal einer lautlichen Darbietung ohne störende Hintergrundgeräusche (vgl. Piedmont, 1997, S. 139, Schulz, 1997, S. 114ff., Scott, 1994, S. 277f.). Dies steht im partiellen Gegensatz zu der in modernen Lehrwerken vielfach betonten inhaltsorientierten Hörverstehensschulung, bei der über eine Einblendung von Hintergrundgeräuschen ein *top-down processing* aktiviert werden soll. Entsprechend fordert z.B. auch Berndt (1997) unter Bezug auf Burger & Schützendorf (1984) im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter:

„Um trotz der Abnahme des Hörvermögens eine angemessene akustische Perzeption zu erreichen, sollte beim Einsatz vorgefertigter Hörübungen auf Kassette auf deren einwandfreie Tonqualität geachtet werden; die vielfach verwendeten Hintergrundgeräusche, um eine hörästhetisch authentische Atmosphäre zu schaffen, bedeuten für den älteren Lerner eine unnötige Irritation.“ (S. 75)

Noch weiter geht Schulz (1997) mit seiner Forderung nach „didaktisierten Hörverstehensübungen“ im Anfangsunterricht mit erwachsenen Fremdsprachenlernern:⁴⁸

„... freiwillig lernende Erwachsene [sollten] im Anfangsstadium nicht durch schlecht vorbereitete oder technisch mangelhafte sowie sprachlich und inhaltlich überzogene Hörverstehensübungen zu einem frühen Abbruch des FU verleitet werden. Um die Sprachbarrieren auf diesem Gebiet und in diesem Stadium so niedrig wie möglich zu halten, sind didaktisierte Hörverstehensübungen, die sich durch ein natürlich verlangsamtes Tempo (Weder Mutter- noch Fremdsprachler sprechen alle mit gleichem Tempo!), klare und deutliche Aussprache (anfangs sogar ohne Benutzung der Schwachformen), ohne störende Nebengeräusche (von Bahnhöfen, Flughallen, Straßen) auszeichnen, durchaus vertretbar, auch wenn letztendlich die lebensnahe kommunikative Kompetenz das Lernziel bleibt.“ (S. 116)

9. Schlußbemerkung

Meine Forderung nach verstärkter Beachtung des elementaren (phonetischen) Hörens und nach verstärktem Einsatz kognitiverer Verfahren ist auch zu sehen vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um „focus on form“ und Kognitivierung im Rahmen neuerer (kommunikativer) Unterrichtskonzepte. Damit nicht nur **Verstehens-** und **Mitteilungsprozesse**, sondern auch **Lernprozesse** in Gang gesetzt werden, bedarf es zusätzlich zur Verwendung der Fremdsprache als Kommunikationsmittel einer Lenkung des Aufmerksamkeitsfokus des Lernenden auf die Fremdsprache als **Lerngegenstand** unter Einschluß formalsprachlicher Aspekte. Diesen wichtigen Sachverhalt haben in jüngerer Zeit u.a. Long (1991), Schmidt (1995b) und Skehan (1996) mit Nachdruck hervorgehoben.⁴⁹

Die beiden Forderungen sind weiterhin zu sehen im Rahmen der allgemeinen Diskussion um mehr lernerseitige Autonomie beim Fremdsprachenlernen. In diesem Zusammenhang wird u.a. der Entwicklung des Sprachbewußtseins und

⁴⁸ Vgl. auch Börner (1995, S. 228), der darauf hinweist, daß die Fähigkeit zu bewußtem Hören mit zunehmenden Alter zurückgeht und daß deshalb insbesondere für ältere Lerner **visuelle und verbale Zusatzinformationen** hilfreich sein können.

⁴⁹ Vgl. auch die Diskussion des Stellenwerts expliziter Lernprozesse und kognitiverer Maßnahmen beim Fremdsprachenlernen in Ellis (1994), Grotjahn (1996, 1997), Johnson (1996), Schmidt (1995a) und Tönshoff (1992).

der Fähigkeit zur Selbstkontrolle auf seiten des Lerners besondere Bedeutung zugemessen und zugleich auch die Rolle des Lehrers neu definiert. Auf diesen Bezug hat u.a. Joan Morley wiederholt hingewiesen:

“Current perspectives on learner involvement in the pronunciation learning/teaching process include an emphasis on speech awareness and self-monitoring, while a revised characterization of teacher involvement is drawn along the lines of facilitator-coach and organizer of instructional activities.” (Morley, 1991, S. 493)

Insbesondere ist nur bei einer genügend ausgeprägten Fähigkeit zum elementaren und insbesondere kritischen Hören und einem hinreichenden Wissen über Aussprachenormen, phonostilistische Varianten und phonotaktische Variation ein effektives, autonomes Weiterlernen im Bereich der Aussprache z.B. bei Auslandsaufenthalten möglich.⁵⁰

Auch vor dem Hintergrund des immer wichtiger werdenden Konzepts autonomen Fremdsprachenlernens sollten somit das Lernen und Lehren der Aussprache sowohl auf seiten der Forschung als auch auf seiten der Praxis zukünftig wieder mehr Beachtung finden.

Eingang des revidierten Manuskripts: 23.5.1997

Literaturverzeichnis

- Abel, Fritz. (1982). Vorschlag eines Abschlußprofils „Aussprache“ für den Französischunterricht an Deutschsprachige. *Die Neueren Sprachen*, 81, 289-304.
- Abuhamdia, Zakaria A. (1987). Neurobiological foundations for foreign language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 25, 203-211.
- Albrechtsen, Dorte, Henriksen, Birgit & Færch, Claus. (1981). Native speaker reactions to learners' spoken interlanguage. In Edwin Hopkins & Rüdiger Grotjahn (Hrsg.), *Studies in language teaching and language acquisition* (S. 167-203). Bochum: Brockmeyer.
- ALTE News (1996). [Association of Language Testers in Europe, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 1, Hills Road, Cambridge, CB1 2EU, England.]
- Anderson, Fred E. (Hrsg.). (1990). New perspectives in pronunciation. *The Language Teacher*, 10 [Special Issue]. Kyoto: Japan Association of Language Teachers (JALT).
- Anderson-Hsieh, Janet, Johnson, Ruth & Koehler, Kenneth. (1992). The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. *Language Learning*, 42, 529-555.
- Apeltauer, Ernst. (1987). Einführung in den gesteuerten Zweitsprachenerwerb. In Ernst Apeltauer (Hrsg.), *Gesteuerter Zweitsprachenerwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht* (S. 9-50). München: Hueber.

⁵⁰ Speziell auf die Bedeutung des Hörens hat u.a. bereits Oakeshott-Taylor (1976) hingewiesen: “Indeed, it may be doubted whether mere exposure to the target language in spoken form (during a period of residence abroad, for instance) will necessarily improve the learner's proficiency in the language, unless he possesses the ability to listen intensively to what he hears.” (S. 195)

- Apeltauer, Ernst. (1992). Sind Kinder bessere Sprachenlerner? *Lernen in Deutschland*, 12(1), 6-19.
- Apeltauer, Ernst. (1993). *Zweit- und Fremdsprachenerwerbtheorien* (1. Erprobungsfassung). Berlin: Langenscheidt.
- Archibald, John. (1993). *Language learnability and L2 phonology: The acquisition of metrical parameters*. Dordrecht: Kluwer.
- Avery, Peter & Ehrlich, Susan. (Hrsg.). (1992). *Teaching American English pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Barry, William J. (1977). *Ausspracheabweichungen: Eine experimentalphonetische Untersuchung an deutschen Englischlernenden*. Arbeitsberichte des Instituts für Phonetik der Universität Kiel, 7.
- Barry, William J. (1992). Perception and production of English vowels by German learners: Instrumental-phonetic support in language teaching. *Phonetica*, 46, 155-168.
- Baur, Rupprecht S. (1980). Die Suggestopädie – eine neue Methode der Fremdsprachenvermittlung. *Die Neueren Sprachen*, 79, 60-78.
- Baur, Rupprecht S. (1987). Die Suggestopädie und ihre Varianten. In Armin Wolf & Wolfgang Rug (Hrsg.), *Vermittlung fremder Kultur: Theorie – Didaktik – Praxis. Neue Lehr- und Lernmethoden: Ihre Umsetzung für den DaF-Unterricht* (S. 130-156). Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD.
- Baur, Rupprecht S. (1990). *Superlearning und Suggestopädie: Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven*. Berlin: Langenscheidt.
- Bergman, Moe. (1980). *Aging and the perception of speech*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Berndt, Annette. (1997). Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter: Ansätze zu einer Sprachgeragogik. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 24, 69-77.
- Bialystok, Ellen. (1997). The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13, 116-137.
- Bieritz, Wulf-Dieter. (1971). *Phonologische Interferenzen und ihre programmierte Korrektur: Psycholinguistische Untersuchungen zur Erstellung eines Sprachlaborprogramms der korrekativen französischen Phonetik für Studienanfänger der Romanistik*. Diss. Ruhr-Universität Bochum.
- Bieritz, Wulf-Dieter & Grotjahn, Rüdiger. (1977). Kognitives oder imitatives Lernen im Ausspracheunterricht? *Der fremdsprachliche Unterricht*, 41, 6-19.
- Birdsong, David. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, 68, 706-755.
- Bleidistel, Andreas. (1992). *Neurolinguistische Aspekte des Spracherwerbs und des Sprachgebrauchs*. Bochum: AKS.
- Börner, Wolfgang. (1995). Ausspracheübungen. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 226-228). Tübingen: Francke.
- Bohn, Ocke-Schwen & Flege, James E. (1992). The production of new and similar vowels by adult German learners of English. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 131-158.
- Bongaerts, Theo, Planken, Brigitte & Schils, Erik. (1995). Can late starters attain a native accent in a foreign language? A test of the critical period hypothesis. In David Singleton & Zsolt Lengyel (Hrsg.), *The age factor in second language acquisition research: A critical look at the critical period* (S. 30-50). Clevedon (England): Multilingual Matters.
- Bose, Ines. (1994). Gesprächsfähigkeit als Ziel im Fremdsprachenunterricht Deutsch für Fortgeschrittene – Ansätze zur Verbindung von Arbeitsmethoden aus Phonetik und Rhetorik. In Horst Breitung (Hrsg.), *Phonetik – Intonation – Kommunikation* (S. 129-140). München: Goethe-Institut.

- Breitung, Horst. (Hrsg.). (1994). *Phonetik – Intonation – Kommunikation*. München: Goethe-Institut.
- Brown, Adam. (Hrsg.). (1992). *Approaches to pronunciation teaching*. London: Macmillan.
- Brown, H. Douglas. (1987). *Principles of language learning and teaching* (2. Aufl.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Burger, Günter & Schützendorf, Erich. (1984). Fremdsprachenkurse für Senioren: überflüssig? *Zielsprache Französisch*, 16, 167-172.
- Cauneau, Ilse. (1992). *Hören – Brummen – Sprechen: Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Handbuch. München: Klett.
- Celce-Murcia, Marianne, Brinton, Donna M. & Goodwin, Janet M. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningham-Andersson, Una. (1990). Native speaker reactions to non-native speech. In Jonathan Leather & Allan James (Hrsg.), *New sounds 90: Proceedings of the 1990 Amsterdam Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech* (S. 1-13). Amsterdam: University of Amsterdam.
- Dahlhaus, Barbara. (1994). *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt.
- Dalton, Christiane & Seidlhofer, Barbara. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, Alan. (1995). Proficiency or the native speaker: what are we trying to achieve in ELT? In Guy Cook & Barbara Seidlhofer (Hrsg.), *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (S. 145-157). Oxford: Oxford University Press.
- Derwing, Tracey M. & Munro, Murray J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1-16.
- Dieling, Helga. (1989). Zu einigen Aspekten des Hörens im Fremdsprachenunterricht. In Christian Gutowski & Eberhard Stock (Hrsg.), *Phonetik des Deutschen: Grundlagen und Anwendungen* (S. 30-43). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Dieling, Helga. (1992). *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- Dieling, Helga. (1994). Phonetik in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache von 1980 bis 1992 – Eine Analyse. In Horst Breitung (Hrsg.), *Phonetik – Intonation – Kommunikation* (S. 13-20). München: Goethe-Institut.
- Dieling, Helga & Hirschfeld, Ursula. (1995). *Phonetik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- Dieling, Helga, Hirschfeld, Ursula & Schmidt, Lothar. (1994). Rezensionen: Spezielle Übungsmaterialien zur Phonetik. In Horst Breitung (Hrsg.), *Phonetik – Intonation – Kommunikation* (S. 204-219). München: Goethe-Institut.
- Doyé, Peter. (1993). Fremdsprachenerziehung in der Grundschule. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4(1), 48-90.
- Dretzke, Burkhard. (1985). *Fehlerbewertung im Aussprachebereich. Objektive Fehlerbeurteilung versus subjektive Fehlerbewertung: Eine Untersuchung von Aussprachefehlern deutscher Anglistikstudenten in der Zielsprache Englisch*. Hamburg: Buske.
- Dretzke, Burkhard. (1992). Aussprache. In Udo O.H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 267-277). Frankfurt a.M.: Lang.
- Eckman, Fred R. (1991). The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage of ESL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 23-41.
- Ehnert, Rolf. (1982). Ausspracheschulung. In Rolf Ehnert (Hrsg.), *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache* (S. 127-148). Frankfurt a.M.: Lang.
- Ehnert, Rolf. (1996). Arbeit an phonetisch-intonatorischen Kenntnissen. In Gert Henrici & Claudia Riemer mit Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache Bielefeld – Jena (Hrsg.),

- Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen* (Bd. 1, S. 129-144). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Elliott, A. Raymond. (1995a). Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. *The Modern Language Journal*, 79, 356-371.
- Elliott, A. Raymond. (1995b). Foreign language phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *The Modern Language Journal*, 79, 530-542.
- Ellis, Nick C. (Hrsg.). (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Fischer, Andreas. (1995). *Frühdeutsch mit „Hand und Fuß“*. Unterrichtsbeispiele mit Videodokumentationen für Lehrer des Primarbereichs. Vorgelegt zum Seminar „Deutschunterricht für jüngere Schüler“, Universität York, 2.-4. April 1995. Lyon: Goethe-Institut.
- Flege, James E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied Linguistics*, 8, 162-177.
- Flege, James E. (1988). The production and perception of foreign language speech sounds. In Harris Winitz (Hrsg.), *Human communication and its disorders, a review 1988* (S. 224-401). Norwood, NJ: Ablex.
- Flege, James E. (1991). Perception and production: The relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In Thom Huebner & Charles A. Ferguson (Hrsg.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* (S. 249-290). Amsterdam: Benjamins.
- Flege, James E. (1992a). Speech learning in a second language. In Charles A. Ferguson, Lise Menn & Carol Stoel-Gammon (Hrsg.), *Phonological development: Models, research, implications* (S. 565-604). Timonium, MD: York Press.
- Flege, James E. (1992b). The intelligibility of English vowels spoken by British and Dutch talkers. In Raymond D. Kent (Hrsg.), *Intelligibility in speech disorders: Theory, measurement and management* (S. 157-232). Amsterdam: Benjamins.
- Flege, James E. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. In Winifred Strange (Hrsg.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (S. 233-277). Timonium, MD: York Press.
- Flege, James E., Munro, Murray J. & MacKay, Ian R.A. (1995). Effects of age of second-language learning on the production of English consonants. *Speech Communication*, 16, 1-26.
- Flege, James E., Munro, Murray J. & MacKay, Ian R.A. (1996). Factors affecting the production of word-initial consonants in a second language. In Robert Bayley & Dennis R. Preston (Hrsg.), *Second language acquisition and linguistic variation* (S. 47-73). Amsterdam: Benjamins.
- Frey, Evelyn. (1994). Der Einfluß von Intonation und Vokalquantität auf die Syllabierung von Wörtern – Ein Beitrag zur phonologischen Fundierung des Phonetikunterrichts. In Horst Breitung (Hrsg.), *Phonetik – Intonation – Kommunikation* (S. 117-128). München: Goethe-Institut.
- Frey, Evelyn. (1995). *Kursbuch Phonetik. Lehr- und Übungsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Gass, Susan M. & Varonis, Evangeline, M. (1984). The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech. *Language Learning*, 34, 65-87.
- Germer, Erich. (1980). *Didaktik der englischen Aussprache*. Hannover: Schroedel.
- Gilbert, Judy B. (1993). *Clear speech: Pronunciation and listening comprehension in North American English* (2. Aufl.). New York: Cambridge University Press.
- Göbel, Heinz, Graffmann, Heinrich & Heumann, Eckhard. (1991). *Ausspracheschulung Deutsch. Phonetikkurs* (4. Aufl.). Bonn: Inter Nationes.

- Goldinger, Stephen D., Pisoni, David B. & Luce, Paul A. (1996). Speech perception and spoken word recognition: Research and theory. In Norman J. Lass (Hrsg.), *Principles of experimental phonetics* (S. 277-327). St. Louis: Mosby.
- Grotjahn, Rüdiger. (1996). *Sprachbezogene Bewußtmachung: Lernhilfe oder Zeitverschwendung?* Vortrag auf dem „Congrès franco-allemand: L'allemand en France, le français en Allemagne“ in Tours, 31.10.-4.11.96. (Ms.)
- Grotjahn, Rüdiger. (1997). Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung. In Ute Rampillon & Günther Zimmermann (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* (S. 33-76). Ismaning: Huber.
- Grotjahn, Rüdiger. (im Druck). Lernstile und Lernstrategien: Definition, Relation, Identifikation, unterrichtliche Relevanz. *Der Fremdsprachliche Unterricht - Französisch*, 2, 1998.
- Guiora, Alexander Z. (1990). A psychological theory of second language pronunciation. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 37(2), 15-23.
- Guiora, Alexander Z. (1991). The two faces of language ego. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 41(3), 5-14.
- Guiora, Alexander Z. & Schonberger, Robert. (1990). Native pronunciation of bilinguals. In James Leather & Allan R. James (Hrsg.), *New Sounds 90: Proceedings of the 1990 Amsterdam Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech* (S. 26-36). Amsterdam: University of Amsterdam.
- Hammarberg, Björn. (1989). Acquisition of phonology. *Annual Review of Applied Linguistics* (1988), 9, 23-41.
- Hammarberg, Björn. (1990). Conditions on transfer in second language phonology acquisition. In Jonathan Leather & Allan James (Hrsg.), *New Sounds 90: Proceedings of the 1990 Amsterdam Symposium on the Acquisition of Second Language Speech* (S. 198-215). Amsterdam: University of Amsterdam.
- Hammond, Robert M. (1995). Foreign accent and phonetic interference: The application of linguistic research to the teaching of second language pronunciation. In Fred R. Eckman, Diane Highland, Peter W. Lee, Jean Mileham & Rita R. Weber (Hrsg.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (S. 293-303). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hansen, Doris. (1995). A study of the effect of the acculturation model on second language acquisition. In Fred R. Eckman, Diane Highland, Peter W. Lee, Jean Mileham & Rita R. Weber (Hrsg.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (S. 305-316). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harnad, Steven. (Hrsg.). (1987). *Categorical perception: The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellige, Joseph B. (1993). *Hemispheric asymmetry: What's right and what's left?* Cambridge: Harvard University Press.
- Hellige, Joseph B. (im Druck). Unity of language and communication: Interhemispheric interaction in the lateralized brain. In Brigitte Stemmer & Harry A. Whitaker (Hrsg.), *The handbook of neurolinguistics*. Orlando: Academic Press.
- Herbst, Thomas. (1992). Pro-Nunciation: Zur Bedeutung einer guten Aussprache in der Fremdsprache. *Die Neueren Sprachen*, 91, 2-18.
- Herrmann-Brenneke, Gisela. (1994). Affektive und kognitive Flexibilität durch Fremdsprachenvielfalt auf der Primarstufe. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5(2), 1-21.
- Hill, Jane H. (1970). Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance revisited. *Language Learning*, 20, 237-248.
- Hirschfeld, Ursula. (1991). Verständlich sprechen. *Deutsch als Fremdsprache*, 28, 156-160.
- Hirschfeld, Ursula. (1994). *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. Frankfurt am Main: Hector.
- Hirschfeld, Ursula. (Hrsg.). (1995a). Aussprache [Themenheft]. *Fremdsprache Deutsch*, 12.

- Hirschfeld, Ursula. (1995b). Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer. *Deutsch als Fremdsprache*, 32, 177-183.
- Hirschfeld, Ursula. (1995c). „Was Hänschen nicht lernt, ...“ – Phonetik im Primarschulunterricht Deutsch als Fremdsprache. In Ernst Endt & Ursula Hirschfeld (Hrsg.), *Die Rhythmuslokomotive: Ausspracheübungen für Kinder* (S. 7-17). München: Goethe-Institut.
- Hirschfeld, Ursula. (1997). Zur Diskussion um das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 67-71.
- Hirschfeld, Ursula. (im Druck a). Vermittlung der Phonetik. In Heinrich Anz, Lutz Götze, Gerhard Helbig, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm & Walter Veit (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Hirschfeld, Ursula. (im Druck b). Welche Aussprache lehren wir? *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1997*.
- Ioup, Georgette, Boustagui, Elizabeth, El Tigi, Manal & Moselle, Martha. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 73-98.
- Jacobs, Bob. (1988). Neurobiological differentiation of primary and secondary language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 303-337.
- James, Allan. (1988). *The acquisition of second language phonology: A linguistic theory of developing sound structures*. Tübingen: Narr.
- James, Allan. (1990). A parameter-setting model for second language phonological acquisition? In James Leather & Allan R. James (Hrsg.), *New Sounds 90: Proceedings of the 1990 Amsterdam Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech* (S. 180-188). Amsterdam: University of Amsterdam.
- James, Allan. (1996). Second language phonology. In Peter Jordens & Josine Lalleman (Hrsg.), *Investigating second language acquisition* (S. 293-320). Berlin: Mouton de Gruyter.
- James, Allan & Leather, Jonathan. (Hrsg.). (1987). *Sound patterns in second language acquisition*. Dordrecht: Foris.
- Johnson, Keith. (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Jusczyk, Peter W. (1996). Developmental speech perception. In Norman J. Lass (Hrsg.), *Principles of experimental phonetics* (S. 328-361). St. Louis: Mosby.
- Kelz, Heinrich P. (1976). *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Buske.
- Keßler, Christian. (1994). Phonetikunterricht und Körpermotorik – Anmerkungen zu einem körpermotorischen Ansatz in der phonetischen Ausbildung. In Horst Breitung (Hrsg.), *Phonetik – Intonation – Kommunikation* (S. 141-146). München: Goethe-Institut.
- Klatt, Dennis H. (1989). Review of selected models of speech perception. In William D. Marslen-Wilson (Hrsg.), *Lexical representation and process* (S. 169-226). Cambridge, MA: MIT Press.
- Knapp, Karlfried & Knapp-Potthoff, Annelie. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 62-93.
- Kohler, Klaus J. (1981). Contrastive phonology and the acquisition of phonetic skills. *Phonetica*, 38, 213-226.
- Krashen, Stephen D. (1973). Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence. *Language Learning*, 23, 63-74.
- Krashen, Stephen D. (1982). Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. In Stephen D. Krashen, Robin C. Scarcella & Michael Long (Hrsg.), *Child-adult differences in second language acquisition* (S. 202-226). Rowley, Mass.: Newbury House.

- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, Stephen D. (1994). The input hypothesis and its rivals. In Nick C. Ellis (Hrsg.), *Implicit and explicit learning of languages* (S. 45-77). London: Academic Press.
- Krashen, Stephen D., Long, Michael A. & Scarcella, Robin C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573-582.
- Kühn, Peter. (Hrsg.). (1996). *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kuhl, Peter K. (1991). Human adults and human infants show a "perceptual magnet effect" for the prototypes of speech categories, monkeys do not. *Perception and Psychophysics*, 50, 93-107.
- Lado, Robert. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Laroy, Clement. (1995). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Leather, Jonathan & James, Allan. (Hrsg.). (1990). *New sounds 90: Proceedings of the 1990 Amsterdam Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Leather, Jonathan & James, Allan. (Hrsg.). (1992). *New sounds 90: Proceedings of the 1992 Amsterdam Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Leather, Jonathan & James, Allan. (1991). The acquisition of second language speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 305-341.
- Leather, Jonathan & James, Allan. (1996). Second language speech. In William C. Richie & Tej K. Bhatia, *Handbook of second language acquisition* (S. 269-316). San Diego: Academic Press.
- Lenneberg, Eric H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lieberman, Alvin M. & Mattingly, Ignatius G. (1985). The motor theory of speech perception revisited. *Cognition*, 21, 1-36.
- Lieberman, Alvin M. & Mattingly, Ignatius G. (1989). A specialization for speech perception. *Science*, 243, 489-494.
- Lieberman, Philip. (1984). *The biology and evolution of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- List, Gudula. (1995). Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitsprachenerwerb. *Fremdsprache Deutsch Sondernummer 1995*, 27-35.
- Long, Michael H. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- Long, Michael H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In Kees de Bot, Ralph B. Ginsberg & Claire Kramsch (Hrsg.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (S. 39-52). Amsterdam: Benjamins.
- Long, Michael H. (1993). Second language acquisition as a function of age: research findings and methodological issues. In Kenneth Hyltenstam & Åke Viberg (Hrsg.), *Progression and regression in language: Sociocultural, neuropsychological, and linguistic perspectives* (S. 196-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Luchtenberg, Sigrid. (1994). Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzepten für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5(1), 1-25.
- Macdonald, Doris, Yule, George & Powers, Maggie. (1994). Attempts to improve English L2 pronunciation: The variable effects of different kinds of instruction. *Language Learning*, 44, 75-100.
- Major, Roy C. (1986). The ontogeny model: Evidence from L2 acquisition of Spanish *r*. *Language Learning*, 36, 453-504.

- Major, Roy C. (1987). A model for interlanguage phonology. In Georgette Ioup & Steven H. Weinberger (Hrsg.), *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system* (S. 101-124). New York: Newbury House/Harper & Row.
- Major, Roy C. (1990). L2 acquisition, L1 loss, and the critical period hypothesis. In Jonathan Leather & Allan James (Hrsg.), *New sounds 90: Proceedings of the 1990 Amsterdam Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech* (S. 14-25). Amsterdam: University of Amsterdam.
- Major, Roy C. (1992). Loosing English as a first language. *Modern Language Journal*, 76, 190-208.
- Major, Roy C. (1994). Current trends in interlanguage phonology. In Mehmet Yavaş (Hrsg.), *First and second language phonology* (S. 181-204). San Diego, CA: Singular.
- Major, Roy C. (1995). Native and nonnative phonological representations. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 33, 109-127.
- Major, Roy C. (1996). Markedness in second language acquisition of consonant clusters. In Robert Bayley & Dennis R. Preston (Hrsg.), *Second language acquisition and linguistic variation* (S. 75-96). Amsterdam: Benjamins.
- Major, Roy C. & Faudree, Michael C. (1996). Markedness universals and the acquisition of voicing contrasts by Korean Speakers of English. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 69-90.
- Major, Roy C. & Kim, Eunyi. (1996). The similarity differential rate hypothesis. *Language Learning*, 46, 465-496.
- McCandless, Peter & Winitz, Harris. (1986). Test of pronunciation following one year of comprehension instruction in college German. *The Modern Language Journal*, 70, 355-362.
- Morley, Joan (Hrsg.) (1987). *Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory*. Washington, D.C.: TESOL.
- Morley, Joan. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25, 481-520.
- Morley, Joan. (Hrsg.). (1994). *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions*. Alexandria, VA: TESOL.
- Moulton, William G. (1962). *The sounds of English and German*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Müller, Bernd-Dietrich. (1992). Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In Burkhardt Krause, Ulrich Scheck & Patrick O'Neill (Hrsg.), *Präliminarien: Kanadisch-deutsche Dialoge. Vorträge des 1. Kingstons Symposiums. Thema: "Interkulturelle Germanistik: the Canadian context"* (S. 133-156). München: iudicium.
- Munro, Murray J. (1995). Nonsegmental factors in foreign accent: Ratings of filtered speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 17-34.
- Munro, Murray J., Flege, James E. & MacKay, Ian R.A. (1997). The effect of age of second language learning on the production of English vowels. *Applied Psycholinguistics*, 17, 313-334.
- Munsell, Paul E., Rauen, Margarida G. & Kinjo, Mamoru. (1988). Language learning and the brain: a comprehensive survey of recent conclusions. *Language Learning*, 38, 261-278.
- Nunan, David. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- Oakeshott-Taylor, John. (1976). Perception and production of English sounds by German speaking subjects. *Hamburger Phonetische Beiträge*, 17, 163-199.

- Obler, Loraine K. (1989). Exceptional second language learners. In Susan Gass, Carolyn Madden, Dennis Preston & Larry Selinker (Hrsg.), *Variation in second language acquisition. Volume II: Psycholinguistic issues* (S. 141-159). Clevedon: Multilingual Matters.
- Obler, Loraine K. (1993). Neurolinguistic aspects of second language development and attrition. In Kenneth Hyltenstam & Åke Viberg (Hrsg.), *Progression and regression in language: Sociocultural, neuropsychological, and linguistic perspectives* (S. 178-195). Cambridge: Cambridge University Press.
- Obler, Loraine K. & Albert, Martin L. (1989). Language decline in aging. *I.T.L. Review of Applied Linguistics*, 83-84, 63-73.
- Obler, Loraine K. & Fein, Deborah. (Hrsg.). (1988). *The exceptional brain: Neuropsychology of talent and special abilities*. New York: Guilford Press.
- Odlin, Terence. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parish, Charles. (1977). A practical philosophy of pronunciation. *TESOL Quarterly*, 11, 311-317.
- Pater, Joe. (1993). Theory and methodology in the study of metrical parameter (re)setting. *McGill Working Papers in Linguistics*, 9, 211-243.
- Patkowski, Mark. (1990). Age and accent in second language: A reply to James Emil Flège. *Applied Linguistics*, 11, 73-89.
- Patkowski, Mark. (1994). The critical age hypothesis and interlanguage phonology. In Mehmet Yavaş (Hrsg.), *First and second language phonology* (S. 205-221). San Diego, CA: Singular.
- Penfield, Wilder & Roberts, Lamar. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Pennington, Martha C. (1990). The context of L2 phonology. In Hartmut Burmeister & Patricia L. Rounds (Hrsg.), *Variability in second language acquisition. Proceedings of the Tenth Meeting of the Second Language Research Forum* (Bd. 2, S. 541-564). Eugene: University of Oregon, Dept. of Linguistics.
- Pennington, Martha C. (1994). Recent research in L2 phonology: Implications for practice. In Joan Morley (Hrsg.), *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions* (S. 92-108). Alexandria, VA: TESOL.
- Pétursson, Magnús & Neppert, Joachim. (1996). *Elementarbuch der Phonetik* (2. durchges. u. erweit. Aufl.). Hamburg: Buske.
- Piedmont, René M. (1997). Fremdsprachenlernen im Alter. Elemente einer Methodik des Sprachunterrichts mit älteren Erwachsenen. In Dietrich Eggers (Hrsg.), *Sprachandragogik* (S. 135-152). Frankfurt am Main: Lang.
- Polivanov, Evgenij. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, 79-96.
- Polka, Linda, Jusczyk, Peter W. & Rvachew, Susan. (1995). Methods for studying speech perception in infants and children. In Winifred Strange (Hrsg.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (S. 49-89). Timonium, MD: York Press.
- Polka, Linda & Werker, Janet F. (1994). Developmental changes in perception of non-native vowel contrasts. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 421-435.
- Pompino-Marschall, Bernd. (1995). *Einführung in die Phonetik*. Berlin: de Gruyter.
- Pulvermüller, Friedemann & Schumann, John H. (1994). Neurobiological mechanisms of language acquisition. *Language Learning*, 44, 681-734.
- Quetz, Jürgen. (1995). Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. überarb. u. erw. Aufl., S. 451-456). Tübingen: Francke.

- Rausch, Rudolf & Rausch, Ilka. (1988). *Deutsche Phonetik für Ausländer. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Renard, Raymond. (1989). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique* (3. vollst. überarb. Aufl.). Bruxelles & Mons: Didier & CIPA.
- Repp, B. (1984). Categorical perception: Issues, methods, findings. In Norman J. Lass (Hrsg.), *Speech and language: Advances in basic research and practice* (Bd. 10, S. 243-335). New York: Academic Press.
- Reschen, Sieglinde. (1987). Stiefkind Aussprache: Zur Aussprache und Intonationsschulung im Fachbereich Anglistik. *Die Neueren Sprachen*, 86, 499-507.
- Samuda, Virginia. (Guest editor). (1993). Pronunciation textbooks. *TESOL Quarterly*, 27, 757-776.
- Schiffler, Ludger. (1994). Ausspracheschulung im Französischunterricht: Eine didaktische Analyse zum Bereich der Phonetik. *Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts*, 41, 68-73.
- Schmidt, Richard. (Hrsg.). (1995a). *Attention and awareness in foreign language learning*. Hawai'i: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schmidt, Richard. (1995b). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In Richard Schmidt (Hrsg.), *Attention and awareness in foreign language learning* (S. 1-63). Hawai'i: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schulz, Franz. (1997). Die Rolle der Sprachbarrieren bei Erwachsenen. In Dietrich Eggers (Hrsg.), *Sprachandragogik* (S. 111-133). Frankfurt am Main: Lang.
- Schumann, John H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 209-235.
- Schumann, John H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. In Rosario Gingras (Hrsg.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (S. 27-50). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, John H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.
- Schumann, John H. (1994). Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 231-242.
- Scott, Mary L. (1994). Auditory memory and perception in younger and older second language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 263-281.
- Scovel, Thomas. (1988). *A time to speak. A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Newbury House.
- Sekiya, Yasushi. (1988). Factors influencing the acquisition of second language phonological competence: Children versus adults. *JALT Journal* [The Journal of the Japan Association of Language Teachers], 10, 57-76.
- Seliger, Herbert W. (1978). Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. In William C. Ritchie (Hrsg.), *Second language acquisition research: Issues and implications* (S. 11-19). New York: Academic Press.
- Seliger, Herbert W. (1981). Exceptions to critical period predictions: A sinister plot. In Roger W. Andersen (Hrsg.), *New dimensions in second language acquisition research* (S. 47-57). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Sendlmeier, Walter F. (1989). Aufmerksamkeitssteuerung als Methode eines Hörtrainings im Fremdsprachenunterricht. *Deutsche Sprache*, 17, 40-51.
- Sendlmeier, Walter F. (1994a). Phonetisch-rezeptive Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache. In Horst Breitung (Hrsg.), *Phonetik - Intonation - Kommunikation* (S. 99-115). München: Goethe-Institut.
- Sendlmeier, Walter F. (1994b). Phonetisch-rezeptive Aspekte des Fremdspracherwerbs. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5(1), 26-42.

- Sendmeier, Walter F. (1995). Feature, phoneme, syllable or word: How is speech mentally represented. *Phonetica*, 52, 131-143.
- Singleton, David. (1989). *Language acquisition: the age factor*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Singleton, David. (1992). Second language instruction: The when and the how. *AILA Review - Revue de l'AILA*, 9, 46-54.
- Singleton, David. (1995). Introduction: A critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research. In David Singleton & Zsolt Lengyel (Hrsg.), *The age factor in second language acquisition research: A critical look at the critical period* (S. 1-29). Clevedon (England): Multilingual Matters.
- Singleton, David & Lengyel, Zsolt. (Hrsg.). (1995). *The age factor in second language acquisition: A critical look at the critical period hypothesis*. Clevedon (England): Multilingual Matters.
- Skehan, Peter. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Sorenson, Arthur P., Jr. (1967). Multilingualism in the Northwest Amazon. *American Anthropologist*, 69, 670-684.
- Stemmer, Brigitte. (1996). *Gehirn und Sprache - zum Stand neurolinguistischer Läsionsforschung* (Ms.). Allensbach/Montreal: Kliniken Schmieder/Centre de Recherche du Centre hospitalier Côte-des-Neiges.
- Steurer, Veronika. (1984). *Ausspracheprobleme beim gesteuerten Fremdsprachenerwerb: Interimsphonetische Abweichungen in Abhängigkeit vom Aufgabentyp am Beispiel des Russischen erwachsener deutscher Lerner*. Frankfurt am Main: Lang.
- Stevick, Earl W. (1978). Toward a practical philosophy of pronunciation: Another view. *TESOL Quarterly*, 12, 145-150.
- Stock, Eberhard & Hirschfeld, Ursula. (Hrsg.). (1996). *Phonothek Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandreichungen: Phonetische und didaktische Einführung*. Leipzig: Langenscheidt Verlag/Verlag Enzyklopädie.
- Stockwell, Robert P. & Bowen, J. Donald. (1965). *The sounds of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Storch, Günther. (1994). Kontrastivität als Grundpfeiler der Ausspracheschulung. In Horst Breitung (Hrsg.), *Phonetik - Intonation - Kommunikation* (S. 75-89). München: Goethe-Institut.
- Strange, Winifred. (1995). Cross-language studies of speech perception: A historical review. In Winifred Strange (Hrsg.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (S. 3-45). Timonium, MD: York Press.
- Tönshoff, Wolfgang. (1992). *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Kovač.
- Trubetzkoy, Nikolaj S. (1967). *Grundzüge der Phonologie* (4. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (1. Aufl. Prag 1939)
- Veličkova, Ludmila. (1990). *Untersuchungen zur Theorie und Praxis des Phonetikunterrichts*. Diss. B, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Vorderwülbecke, Klaus. (Hrsg.). (1992). *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Walsh, Terence M. & Diller, Karl C. (1981). Neurolinguistic consideration on the optimum age for second language learning. In Karl C. Diller (Hrsg.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (S. 3-21). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Weiherr, Eckart. (1975). *Lautwahrnehmung und Lautproduktion im Englischunterricht für Deutsche*. Kiel (= Arbeitsbericht Nr. 3 des Instituts für Phonetik der Universität Kiel).

- Weinreich, Uriel. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Wendt, Otto. (1893). *Encyklopädie des englischen Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der englischen Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis*. Hannover: Meyer (Prior).
- Werker, Janet F. & Pegg, Judith E. (1992). Infant speech perception and phonological acquisition. In Charles A. Ferguson, Lise Menn & Carol Stoel-Gammon (Hrsg.), *Phonological development: Models, research, implications* (S. 285-311). Timonium, MD: York Press.
- White, Lydia & Genesee, Fred. (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research*, 12, 233-265.
- Wode, Henning. (1992). Categorical perception and segmental coding in the ontogeny of sound systems: A universal approach. In Charles A. Ferguson, Lise Menn & Carol Stoel-Gammon (Hrsg.), *Phonological development: Models, research, implications* (S. 605-631). Timonium, MD: York Press.
- Wode, Henning. (1993). The development of phonological abilities. In Kenneth Hyldenstam & Åke Viberg (Hrsg.), *Progression and regression in language: Sociocultural, neuropsychological, and linguistic perspectives* (S. 415-438). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wode, Henning. (1994a). Nature, nurture, and age in language acquisition: The case of speech perception. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 325-345.
- Wode, Henning. (1994b). Perception, Produktion und die Lernbarkeit von Sprachen. In Karl-Heinz Ramers, Heinz Vater & Henning Wode (Hrsg.), *Universale phonologische Strukturen und Prozesse* (S. 169-187). Tübingen: Niemeyer.
- Wode, Henning (1995). Speech perception, language acquisition, and linguistics: Some mutual implications. In Winifred Strange (Hrsg.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (S. 321-347). Timonium, MD: York Press.
- Wode, Henning. (1996). Speech perception and L2 phonological acquisition. In Peter Jordens & Josine Lalleman (Hrsg.), *Investigating second language acquisition* (S. 321-353). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wode, Henning, Burmeister, Petra, Daniel, Angelika, Kickler, Kay-Uwe & Knust, Maike. (1996). Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 7(1), 15-42.
- Working Group on Speech Understanding and Aging. (1988). Speech understanding and aging. *Journal of the Acoustical Society of America*, 83, 859-895.
- Young-Scholten, Martha. (1996). A new research programme for the L2 acquisition of phonology. In Peter Jordens & Josine Lalleman (Hrsg.), *Investigating second language acquisition* (S. 263-292). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Yule, George & Macdonald, Doris. (1994). The effects of pronunciation teaching. In Joan Morley (Hrsg.), *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions* (S. 109-118). Alexandria, VA: TESOL.

Datenerhebungsverfahren in der Lernersprachenpragmatik

Gabriele Kasper*

This paper presents a state-of-the-art review of the methods of data collection that have been used in interlanguage pragmatics to date. The different procedures are categorized according to modality of language use and the degree of control they exert on the data. Their suitability to examine different aspects of interlanguage pragmatics is assessed, and results from studies comparing different methods are reported. Finally, the paper briefly considers three research approaches (as opposed to specific methods) to interlanguage pragmatics research.

1. Einleitung

Wie aus Soziolinguistik und Psycholinguistik bekannt, ist Sprachgebrauch weitgehend von Verwendungssituationen und Aufgabenanforderungen bestimmt. Die Wahl geeigneter Datenerhebungsinstrumente ist daher wesentlich für die Resultate von Untersuchungen. Dies gilt umso mehr, je kontextsensitiver der sprachliche Aspekt ist, über den die Untersuchung Aufschluß erteilen soll.

Sprachliches Handeln, ob in Grund- oder Fremdsprache, ist inhärent kontextsensitiv: Dieselbe Sprechhandlung wird je nach Teilnehmerbeziehungen und Zumutungsgrad verschiedenartig ausgeführt; der Sprecherwechsel wird je nach Situationstyp unterschiedlich geregelt; Gespräche werden je nach Zielsetzung und sozialer Situierung unterschiedlich strukturiert und Gesprächsfunktionen wie Themeneinführungen und -wechsel werden mit verschiedenen Redemitteln ausgeführt. Wie Lerner solche pragmatischen Fähigkeiten in einer Zweit- oder Fremdsprache erwerben und verwenden, ist der Untersuchungsgegenstand der Lernersprachenpragmatik. Die kontextuelle Variabilität lernersprachlichen Handelns macht die Wahl geeigneter Datenerhebungsverfahren besonders dringend.

In diesem Beitrag werde ich eine **Bestandsaufnahme** der Datenerhebungsverfahren liefern, die bislang zur Erforschung des pragmatischen Handelns in der Fremdsprache verwendet worden sind. Die stark heterogenen Verfahren werden systematisiert und anhand typischer Beispiele aus der publizierten Literatur illustriert. Alle angeführten Beispiele sind Zitate; ihr Format, Inhalt und ihre sprachliche Form entsprechen den Originalquellen. Bei der Lektüre der

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. G. Kasper, Department of English as a Second Language, 1890 East-West Road, University of Hawai'i, Honolulu, Hawai'i 96822.
Email: gkasper@hawaii.edu

englischsprachigen Beispiele möge man sich daran erinnern, daß sie als Stimuli und Instruktionen für nichtmuttersprachliche Sprecher des Englischen auf unterschiedlichen Sprachbeherrschungsstufen erstellt wurden. Verständlichkeit ist in diesem Zusammenhang wesentlich, stilistische Feinheit untergeordnet. Obwohl ich die Verfahren selbst kommentiere, ist es nicht Sinn dieser Übersicht, einzelne Beispiele zu kritisieren. So weit wie möglich habe ich jedoch das Beispielmaterial aus solchen Untersuchungen gewählt, die die Entwicklung ihrer Datenerhebungsinstrumente theoretisch und empirisch eingehend begründen. Um sich genauer über die Entwicklungsprinzipien der verwendeten Instrumente und Beobachtungsmethoden zu informieren, wird es nötig sein, sich mit den Originaluntersuchungen auseinanderzusetzen. Meine Absicht ist nicht mehr und nicht minder, als das existierende Material zu katalogisieren und auf seine Zweckmäßigkeit hin einzuschätzen. Ich werde daher der Frage nachgehen, zu welchen spezifischen Teilaspekten der Lerner Sprachenpragmatik die verschiedenen Methoden eingesetzt werden können und welche Probleme damit verbunden sind. Die spezifischen Auswirkungen einzelner Erhebungsverfahren auf die Daten treten am deutlichsten in methodenvergleichenden Untersuchungen zutage. Daher werde ich die wichtigsten Ergebnisse aus der Literatur zum Methodenvergleich resümieren und mit einigen Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie und Methodologie abschließen.

2. Datentypen

Die Übersicht in Tabelle 1 strukturiert die Datenerhebungsverfahren nach zwei Gesichtspunkten: 1. nach der Modalität der Sprachverwendung: Rezeption, Produktion und metapragmatische Urteile, d.h. Urteile über die Angemessenheit sprachlicher Handlungsstrategien und Redemittel in gegebenen Kontexten (pragmalinguistische Urteile) oder über die Ausprägung bestimmter Kontextfaktoren in vorgegeben Situationen (soziopragmatische Urteile); 2. – innerhalb jeder der drei Kategorien – nach dem Grad der Kontrolle, die die Verfahren auf den Sprachbenutzer ausüben.

Tabelle 1: Datenerhebungsverfahren in Übersicht

Modalität	Kontrolle
<i>Rezeption</i>	<i>stark</i>
Reaktionszeitmessung	
Multiple Choice	
Erzählungsergänzung	
Rollenspiel	
Handlungsresponse	
authentisches Gespräch	v <i>schwach</i>
<i>Produktion</i>	<i>stark</i>
Multiple Choice	
Diskursergänzung	
Rollenspiel	
geschlossen/offen	
elizitiertes Gespräch	
authentisches Gespräch	v <i>schwach</i>
<i>Metapragmatische Urteile</i>	<i>stark</i>
Multiple Choice	
Paarvergleich	
Ordnungsskala	
Ratingskala	
Narrativer Selbstbericht	v <i>schwach</i>

3. Rezeption – Verstehen pragmatischer Handlungen

3.1. Reaktionszeitmessung

Reaktionszeitmessung, ein Standardverfahren in Psychologie und Psycholinguistik, beruht auf der Annahme, daß aus der Zeit, die zwischen Stimulusdarbietung und Reaktion verstreicht – der sog. Latenz –, Rückschlüsse auf kognitive Prozesse gezogen werden können. In Weiterführung der Untersuchungen zum Verstehen konventionell indirekter¹ Aufforderungen von Gibbs (z. B. 1983)

¹ 'Konventionell indirekt' sind Aufforderungsstrategien dann, wenn die semantische Struktur einer Äußerung keine Aufforderung indiziert, aber eine formelhafte Wendung in der Äußerung konventionell als Aufforderung gilt. Eine typische konventionelle Aufforderung im Deutschen ist 'kannst/könntest Du (bitte mal) x tun' (vgl. Blum-Kulka, 1989 zu konventionell indirekten Aufforderungen in sechs Sprachen).

verwendeten Takahashi und Roitblat (1994) Reaktionszeitmessungen, um die Verstehensstrategien japanischer Englischler zu identifizieren. Beispiel (1) illustriert den Aufgabentyp.

- (1) Mrs. Williams went shopping at the mall and bought a lot of things. When she arrived home, she saw her husband sitting on the terrace. Since she was already tired, she wanted him to carry some stuff for her. But her husband didn't seem to notice her and was only reading the newspaper. So, Mrs. Williams called to him and said, "Can't you help me?"

Target sentence paraphrase:

- Please come and help me.
- Are you unable to help?
- Please give me a piece of cake.
- Do you intend to mail this?

Der Text wurde den Probanden Satz für Satz auf einem Bildschirm präsentiert. Nach dem Zielsatz (*target sentence*) "Can't you help me?" erschien eine der Zielsatzparaphrasen (*target sentence paraphrase*), worauf der Proband durch Tastendruck zu erkennen geben mußte, ob der jeweilige Paraphrasesatz der Bedeutung des Zielsatzes entsprach oder nicht. Auf diese Weise können Hypothesen darüber getestet werden, ob Rezipienten die wörtliche Bedeutung (oben: "Are you unable to help me?") und die indirekte Bedeutung ("Please come and help me") konventionell indirekter Aufforderungen gleichzeitig verstehen, ob sie zunächst die wörtliche und dann die indirekte Bedeutung erschließen oder ob die indirekte Bedeutung unmittelbar verstanden wird. Reaktionszeitmessungen haben zwar den Vorteil großer Zuverlässigkeit, sind aber insofern problematisch, als ihre Interpretation auf starker Inferenz vom beobachtbaren Produkt (der Latenz) auf die angenommenen kognitiven Prozesse beruht und daher Validitätsprobleme mit sich bringt, die innerhalb der Methode selbst nicht zu lösen sind.

3.2. Multiple Choice (MC)

Fragebögen mit Auswahlantworten sind am häufigsten dazu verwendet worden, das Verstehen fremdsprachlicher Handlungen zu untersuchen, z.B. die Zuschreibung illokutiver Kraft in konventionell indirekten Aufforderungen (Carrell, 1981; Takahashi & Roitblat, 1994) und das Verstehen konversationeller Implikaturen im Sinne von Grice (1975) (Bouton, z. B. 1988, 1994; Carrell, 1979). Das folgende Beispiel illustriert eine Relevanzimplikatur, über deren Bedeutung die Probanden entscheiden sollten.

- (2) Two teachers are talking about a student's paper.

Mr. Ranger: Have you read Mark's paper on modern pirates yet?

Mr. Ryan: Yes. I read it last night.

Mr. Ranger: What did you think of it?

Mr. Ryan: I thought it was well typed.

How did Mr. Ryan like Mark's paper?

- a. He liked the paper; he thought it was good.
- b. He thought it was certainly well typed.
- c. He thought it was a good paper; he did like the form though not the content.
- d. He didn't like it. (Bouton, 1988)

Im Unterschied zur Reaktionszeitmessung, die Verstehensprozessen auf die Spur kommen will, untersucht man mit Auswahlantworten Verstehensresultate und den Schwierigkeitsgrad indirekter Äußerungen. Unter gewissen Bedingungen ist es aber durchaus möglich, Multiple Choice zum Testen von Hypothesen über Verstehensprozesse einzusetzen. Hierzu ist ein Modell sprachlicher Verarbeitung notwendig, das verschiedene Stadien innerhalb des Verstehensprozesses identifiziert. Jede der Zwischentappen kann dann durch Auswahlantworten abgetestet werden (z.B. Perkins & Brutton, 1993, zum Leseverstehen). Problematisch bleibt auch hierbei jedoch, daß Auswahlantworten die Reaktion insofern präformieren, als sie Antwortmöglichkeiten sowohl nahelegen als auch ausschließen.

Die restlichen vier Verfahren haben gemeinsam, daß sie das Verstehen fremdsprachlicher Handlungen über produktive Sprachverwendung erschließen. Diese Verquickung von Modalitäten schafft natürlich Interpretationsprobleme.

3.3. Erzählungsergänzung

Das Verstehen indirekter Aufforderungen und die Rolle, die die Kontextinformation dabei spielt, haben Ervin-Tripp, Strage, Lampert & Bell (1987) durch Erzählungsergänzung untersucht. Hierbei wurden zweisprachigen Kindern Geschichten vorgelesen, die mit einer indirekten Aufforderung endeten, und die Kinder mußten den weiteren Handlungsverlauf ergänzen.

3.4. Rollenspiel

Wie Fremdsprachenlerner Illokution, Referenz und Markierungen von Sozialbeziehung verstehen, wurde in dyadischen offenen Rollenspielen untersucht (House, 1993, 1996; Kasper, 1984). „Offen“ sind Rollenspiele dann, wenn sie zwar die Ausgangssituation vorgeben, aber nicht den Gesprächsverlauf oder das Ergebnis vorausbestimmen (s. Abschnitt 4.3).

3.5. Handlungsresponse

In der Untersuchung zur Rezeption indirekter Aufforderungen von Ervin-Tripp et al. (1987) erteilte ein Erwachsener in einer quasi-authentischen Gesprächssituation Kindern Aufforderungen, auf die nonverbale Handlungen des Kindes erwartet wurden. Aus diesen nonverbalen Handlungsreaktionen wurde geschlossen, wie das Kind die Aufforderung verstanden hatte.

3.6. Authentisches Gespräch

Das Verstehen sprachlicher Handlungen ist innerhalb verschiedener diskursanalytischer Ansätze thematisiert worden. Die interaktionelle Soziolinguistik von Gumperz (1982, 1992) und seiner Schule hat wesentlich dazu beigetragen, Mißverständnisse in der interkulturellen Kommunikation aufzuspüren und die kontextuellen Hinweise und diskursstrukturellen Merkmale zu identifizieren, die in interkulturellen Kontakten mißverstanden oder überhört werden. In der Konversationsanalyse, neuerdings u.a. von Firth (1995b) auf die lingua-franca-Kommunikation erweitert, wird Verstehen über die Hörerreplik erschlossen, der bedeutungskonstituierende Funktion zukommt (im Gegensatz etwa zu sprechakttheoretischen Vorstellungen, nach denen die Sprecherintention bedeutungskonstitutiv ist). Da Gespräche in ihrer Gesamtheit oder in längeren Abschnitten analysiert werden, ist es möglich, Verstehensresultate aufzufinden, die erst im weiteren Gesprächsverlauf sichtbar werden.

Der Vorteil der elizitierten und authentischen Gesprächsvarianten ist, daß Verstehen als diskursiver Prozeß und kollaborative Bedeutungsverhandlung untersucht werden kann. Ob die Verquickung von Produktion und Rezeption dabei als problematisch aufgefaßt wird oder nicht, hängt davon ab, ob Verstehen primär als psycholinguistischer Prozeß verstanden wird, der im Kopf des individuellen Gesprächsteilnehmers vor sich geht, oder ob Verstehen als interaktiv und kollaborativ verhandelt begriffen wird.

4. Produktion sprachlicher Handlungen

4.1. Multiple Choice

Auswahlantworten sind auch dazu eingesetzt worden, um zu untersuchen, wie Aufforderungsstrategien in verschiedenen sozialen Kontexten verwendet werden. In Beispiel (3) soll zwischen den folgenden alternativen Aufforderungsstrategien gewählt werden: Vermeidung (A), direkt (B), nicht-konventionell indirekt (C), konventionell indirekt (D).

- (3) You are having dinner with your friend's family. The food that your friend's mother has prepared is delicious, and you want some more. What would you say or do?
- I would wait until the mother saw my empty plate and offered more food.
 - Please give me more food.
 - This food sure is delicious.
 - Could I have some more please?
- (Rose, 1994)

Prinzipiell setzen Auswahlantwortverfahren voraus, daß Responsealternativen bereits bekannt sind und für die Itemkonstruktion theoriebegründet ausgewählt werden können. Multiple Choice ist daher nicht für explorative Zwecke geeignet, wohl aber zum gezielten Hypothesentesten. Dies ist anders bei dem Verfahren, das in der Lernersprachenpragmatik bislang am häufigsten verwendet worden ist: die Diskursergänzung (*discourse completion*).

4.2. Diskursergänzung (DE)

Die Aufgaben in einem Diskursergänzungsfragebogen umfassen eine einleitende Situationsbeschreibung und einen kurzen Dialog, in dem ein Redebeitrag offengelassen ist. Der spezifizierte Kontext soll die offene Dialogstelle so eingrenzen, daß eine bestimmte Sprechhandlung ausgelöst wird. Im klassischen DE-Format (a) wird der zu ergänzende Redebeitrag von einem Beitrag des fiktiven Gesprächspartners abgeschlossen und kann – wie im Fall der zu erwartenden Entschuldigungshandlung in (4) – auch von einem Partnerbeitrag eingeleitet werden. Die Partnerreplik kann positiv sein wie in Beispiel (4), in dem Charlie Jims (erwartete) Entschuldigung annimmt, oder negativ wie in Beispiel (5), in dem Leslie Walters (erwartete) Bitte ablehnt.

(a) Klassisches DE-Format

- (4) In the lobby of a university library
Jim and Charlie have agreed to meet at six o'clock to work on a joint project. Charlie arrives on time and Jim is an hour late.
Charlie: I almost gave up on you!
Jim: _____
Charlie: O.K. Let's start working.
- (5) After a meeting
Walter and Leslie live in the same neighborhood, but they only know each other by sight. One day, they both attend a meeting held on the other side of town. Walter does not have a car but he knows that Leslie has come in her car.
Walter: _____
Leslie: I'm sorry but I'm not going home right away.

(Blum-Kulka, House & Kasper, 1989)

Dieses Grundmuster ist in den vorliegenden Untersuchungen auf vielfache Weise modifiziert worden. Bei der Dialogkonstruktion (b) und den offenen Antwortformaten (c) und (d) fehlt die abschließende Partnerreplik. Die Dialogkonstruktion kann entweder durch einen Partnerbeitrag eingeleitet werden (6), oder der Beantworter ist aufgefordert, beide Redebeiträge zu liefern (7).

(b) Dialogkonstruktion

- (6) Your advisor suggests that you take a course during the summer. You prefer not to take classes during the summer.

Advisor: What about taking Testing in the summer?

You say: _____

(Bardovi-Harlig & Hartford, 1993)

- (7) At a restaurant

Catherine is having dinner at an expensive restaurant. When she is getting up from the table she bumps into a waiter, who is spilling a tray of food.

Catherine: _____

Waiter: _____

(Bergman & Kasper, 1993; Maeshiba et al., 1996)

Die offenen Antwortformate unterscheiden sich dadurch, ob sie eine verbale Reaktion fordern © oder ob es dem Beantworter überlassen bleibt, verbal, non-verbal oder überhaupt nicht zu reagieren (*opting out*, Beispiel d). Die letztgenannte Wahlmöglichkeit ist besonders wichtig, um soziopragmatische Unterschiede in der kontextuellen Angemessenheit von Sprechhandlungen zu identifizieren (Bonikowska, 1988; Olshtain & Weinbach, 1993; Robinson, 1992).

(c) Offene verbale Antwort

- (8) It's your birthday, and you're having a few friends over for dinner. A friend brings a you present. You unwrap it and find a blue sweater.

You say: _____

(Eisenstein & Bodman, 1993; auch Olshtain & Weinbach, 1993; Robinson, 1992)

(d) Offene freie Antwort

- (9) You are a corporate executive. Your assistant submits a proposal for reassignment of secretarial duties in your division. Your assistant describes the benefits of the plan, but you believe it will not work.

You: _____

(Beebe & Takahashi, 1989a; Takahashi & Beebe, 1993; auch Steinberg Du, 1995)

Schließlich unterscheiden sich DE-Formate auch danach, ob sie vom Beantworter fordern sich vorzustellen, wie eine fiktive Person in der vorgegebenen Situation handeln würde (4, 5, 7, 9) oder ob sie so antworten sollen, wie sie meinen, selbst in der vorgegebenen Situation zu agieren (6, 8).

Die Unterschiede in den DE-Formaten können wie folgt zusammengefaßt werden:

- +/- Partnerinitiierung: + (4, 6), - (5, 7, 8, 9)
- +/- Partnerreplik: + (4, 5), - (6, 7, 8, 9)
- + Partnerreplik: positiv (4) vs. negativ (5)
- verbale Reaktion gefordert (a, b, c) vs. freie Option für verbale, nonverbale oder keine Reaktion (d)
- fremde (4, 5, 7, 9) vs. eigene Identität (6, 8).

DE-Fragebögen sind besonders dafür geeignet zu untersuchen, wie Sprechhandlungen unter bestimmten Kontextbedingungen ausgeführt werden, und zwar insbesondere dann, wenn die Sprechhandlung in einem einzelnen Redebeitrag realisiert werden kann. Stereotype Realisierungen wie z.B. Routineformeln, aber auch weniger stark konventionalisierte „semantische Formeln“ (Olshtain & Cohen, 1983) oder „Bedeutungs- und Formkonventionen“ (Clark, 1979) und die Strategien und Redemittel, mit denen illokutive Kraft verstärkt oder abgetönt werden kann (Blum-Kulka, House & Kasper, 1989), lassen sich gut mit dem DE-Verfahren ermitteln, und zwar im Hinblick auf explorative und hypothesentestende Forschungszwecke. Ebenso kann untersucht werden, wie Kontextfaktoren (z.B. soziale Distanz, Macht, und Zumutungsgrad in der Höflichkeitstheorie von Brown & Levinson (1978/1987)) die Wahl von Realisierungsalternativen beeinflussen.

Für kontrastiv-pragmatische und lernaltersprachenpragmatische Untersuchungszwecke ist es oft notwendig, vergleichbare Datensätze zu erheben (z.B. L1, L2 und lernaltersprachliche Daten nach Selinker, 1972). Um Daten quantitativ auswerten zu können, müssen zumeist umfangreiche Datenmengen vorliegen. DE-Fragebögen erfüllen beide Anforderungen; zudem lassen sich die Daten vergleichsweise schnell erheben. Allerdings: Was an Aufwand bei der Datenerhebung gespart wird, wird beim Design des Instruments eingesetzt werden müssen (s.u., Abschnitt 6.1).

Gleichzeitig liegt es auf der Hand, daß eine große Anzahl pragmatischer und diskursanalytischer Aspekte nicht mit DE untersucht werden können. DE erlaubt z. B. keine Untersuchung sprachlicher Interaktion im Verlauf; Handlungssequenzierungen und Redewechsel sind damit nicht untersuchbar. Merkmale

der gesprochenen Sprache treten nur insofern hervor, als sie in den schriftlichen Antworten repräsentiert sind, und selbst dann ist die gesprochene Information möglicherweise durch die Rekodierung in der schriftlichen Modalität verzerrt. Schließlich sind die einführenden Situationsbeschreibungen notwendig stark vereinfacht; das führt dazu, daß die Beantworter auf ihre Weise den Kontext elaborieren werden und die Stimuluskontrolle damit eingeschränkt ist.

4.3. Rollenspiel

Unter dem Etikett „Rollenspiel“ werden in der Literatur zwei unterschiedliche Verfahren behandelt, die ich hier getrennt aufführe.

4.3.1. Geschlossenes Rollenspiel/Mündliche Diskursergänzung

Das geschlossene Rollenspiel ist nichts anderes als eine mündlich durchgeführte Diskursergänzungsaufgabe: Man legt dem Beantworter eine Situationsbeschreibung und gegebenenfalls eine Partnerinitiiierung vor, und der Beantworter produziert darauf eine Reaktion in einem einzelnen mündlichen Redebeitrag. Dies Verfahren ist angewendet worden zur Untersuchung von Aufforderungen (Rintell, 1979, 1981; Rintell & Mitchell, 1989; Walters, 1980), Vorschlägen (Rintell, 1979, 1981) und Entschuldigungen (Cohen & Olshtain, 1981; Mir, 1992; Rintell & Mitchell, 1989). Der einzige Unterschied zur schriftlichen DE ist, daß sich auch Realisierungsmerkmale der gesprochenen Sprache erfassen lassen.

4.3.2. Offenes Rollenspiel

Das offene Rollenspiel ist von einer grundsätzlich anderen Qualität als die bisher diskutierten Methoden. Jeder Teilnehmer erhält eine Rollenkarte mit Beschreibung der Ausgangssituation und Informationen über die eigene Rolle und die des oder der anderen Gesprächsteilnehmer, soweit dies dem Bekanntheitsgrad der Teilnehmer miteinander in der simulierten Situation entspricht. Während zumindest einer der Teilnehmer eine Zielvorgabe im Sinn einer komplexen Redeabsicht erhält (z.B. „Du willst Deinen Freund X dazu bewegen, Dir beim Umzug zu helfen“), ist weder festgelegt, daß dieses Ziel erreicht werden muß, noch wie die Teilnehmer dabei vorgehen; Gesprächsverlauf und -ausgang bleiben der diskursiven Verhandlung der Gesprächsteilnehmer überlassen. In der Lernersprachenpragmatik sind offene Rollenspiele zur Untersuchung folgender Aspekte eingesetzt worden:

- Sprechhandlungen, z.B. Aufforderungen (Scarcella, 1979; Takahashi & DuFon, 1989; Tanaka, 1988; Trosborg, 1995); Einladungen (Scarcella, 1979); Danksagungen (Bodman & Eisenstein, 1988; Eisenstein & Bodman, 1993), Entschuldigungen (García, 1992; Trosborg, 1987, 1995), Beschwerden (Trosborg, 1995)
- Kohäsion (Stemmer, 1981)
- 'gambits' (Feldmann, 1984; Wildner-Bassett, 1984, 1994)
- Routineformeln (Tateyama, Kasper, Mui, Tay & Thananart, 1997)
- verschiedene initiiierende und respondierende Akte, Gesprächsorganisation und -steuerung (Edmondson, House, Kasper & Stemmer, 1984; Kasper, 1981)
- Ablauf institutionalisierter Sprechereignisse (Grieshaber, 1987b)
- face-bedrohende Handlungen (Piirainen-Marsh, 1995)
- pragmatische 'fluency' (House, 1996).

Wie diese Liste zeigt, ist der Anwendungsbereich für offene Rollenspiele ungleich größer als für die stärker kontrollierten Verfahren. Die strukturellen Merkmale, die das Rollenspiel mit authentischen Gesprächen verbinden, erlauben es, solche diskursiven Aspekte zu untersuchen wie

- Sprecherwechsel
- Gesprächsphasen
- diskursives 'face management'
- online-Verhandlung referentieller, illokutiver und relationeller Ziele
- Einfluß von Kontextfaktoren auf die Wahl und Ausführung sprachlicher Handlungen und Sozialmarkierungen.

Dabei hat das offene Rollenspiel als kontrolliertes Verfahren den Vorteil, vergleichbare Daten in beliebigen Mengen zu liefern – wobei der Beliebigkeit allerdings massive praktische Grenzen gesetzt sind, denn wie alle Gesprächsdaten, müssen auch Rollenspiele transkribiert werden, und sorgfältige Transkription ist eine sehr zeitraubende Angelegenheit. Die Analyse ist ebenfalls in der Regel schwieriger und langwieriger – ein weiteres Problem, das das offene Rollenspiel mit allen komplexen Gesprächen teilt.

Aber während diese Nachteile letztlich praktischer Art sind und durch entsprechende Ressourcen und Training ausgeglichen werden können, ist dem offenen Rollenspiel ein grundsätzliches Problem inhärent – die Teilnehmer agieren in einer imaginierten statt in einer realen Welt. Die Imaginierung des Kontextes, der eigenen und fremden Rollen und die darauf beruhenden Interpretationen

tionen und Handlungsabsichten können u.U. soziale Phantasie und Gedächtnis überstrapazieren und damit die Kapazität für sprachliche Verarbeitung mindern. Da dies besonders für nichtmuttersprachliche Sprecher gilt, ist es gut möglich, daß offene Rollenspiele fremdsprachliche pragmatische Kompetenz eher unterrepräsentieren.

4.4. Elizitiertes Gespräch

Unter einem elizitierten Gespräch sollen solche Gespräche verstanden werden, die zum Zweck der Datenerhebung herbeigeführt werden. Im Unterschied zum Rollenspiel schlüpfen die Teilnehmer nicht in eine soziale Rolle, die nicht die ihre ist, sondern bleiben mit sich selbst identisch; sie agieren jedoch in einer zugewiesenen Gesprächsrolle. Zwei Arten von elizitierten Gesprächen können unterschieden werden.

4.4.1. Vorgegebene Gesprächsaufgabe

Bei der vorgegebenen Gesprächsaufgabe werden die Teilnehmer aufgefordert, sich über ein bestimmtes Thema zu unterhalten oder ein bestimmtes Handlungsziel zu erreichen, z.B. (bei einander unbekanntem Teilnehmern) sich kennenzulernen (Scarcella, 1983). An einem solchen Gespräch können muttersprachliche und nichtmuttersprachliche Sprecher oder auch nur nichtmuttersprachliche Sprecher teilnehmen. Auf diese Weise sind Aspekte der Gesprächssteuerung (Scarcella, 1983), u.a. durch Hörersignale (White, 1989) sowie Ratschläge und Sympathiebekundungen (Kerekes, 1993) untersucht worden. Obwohl dies je nach Teilnehmern und Interaktionsdynamik auch anders verlaufen kann, war die Teilnehmerstruktur in diesen Gesprächen weitgehend symmetrisch.

4.4.2. Soziolinguistisches Interview

Interviews gehören zum Standardrepertoire soziolinguistischer Datenerhebung (Labov, 1984; Schiffrin, 1987). Wie alle Varianten des Genres 'Interview', ist das soziolinguistische Interview ein asymmetrisches Sprechereignis, in dem der Interviewer (zumeist der Forscher) seinen Gesprächspartner über ihn und seine Lebensgeschichte und -umstände befragt. In der Lernersprachenpragmatik ist dieses Verfahren zur Untersuchung von Gesprächssteuerung und Reparaturen (Færch & Kasper, 1982; Tao & Thompson, 1991), des Erwerbs des japanischen pragmatischen Partikels *ne* (Sawyer, 1992) und zum Erwerb verschiedener pragmatischer und soziolinguistischer Aspekte des Japanischen (Siegal, 1994) verwendet worden.

Verallgemeinernd läßt sich sagen, daß elizitierte Gespräche günstig sind, wenn es um die Erforschung von Gesprächsorganisation und -steuerung, den Ausdruck von Modalität, Zeitreferenz und Aspekt, aufgabenspezifische Sprechhandlungen und Erzählstruktur geht. Ihre Begrenzung liegt darin, daß sie – im Unterschied insbesondere zum offenen Rollenspiel – nur einen relativ engen Ausschnitt an Sprechhandlungen zu untersuchen erlauben und daß Teilnehmerrollen nicht manipulierbar sind.

4.5. Authentisches Gespräch

Authentische Gespräche sind dadurch definiert, daß sie nicht speziell für Forschungszwecke arrangiert wurden. Unter soziolinguistischen Gesichtspunkten wäre es unsinnig, Gespräche als mehr oder weniger authentisch zu klassifizieren. Die strukturellen Unterschiede zwischen Gesprächstypen sind von den Zielen des Gesprächs und ihrer weiteren kontextuellen Einbettung bestimmt. Ein persönliches Alltagsgespräch ist demnach nicht mehr oder weniger authentisch als der Unterrichtsdiskurs im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht. Wie aus der folgenden illustrativen Liste hervorgeht, sind ganz überwiegend Gespräche in verschiedenen institutionellen Kontexten untersucht worden. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen; die wichtigsten sind, daß sich an institutionellen Diskursen besonders gut die Wechselwirkung von Text und Kontext aufzeigen läßt, z.B. wie institutionelle Strukturen sprachliches Handeln beeinflussen und zugleich durch die Gesprächsaktivität reproduziert und möglicherweise verändert werden. Das komplexe Verhältnis von sprachlichem Handeln und gesellschaftlicher Macht tritt daher im institutionellen Diskurs besonders deutlich zum Vorschein. Unter forschungsmethodologischem Aspekt haben institutionelle Diskurse gegenüber persönlichen Gesprächen den Vorteil, daß sie – den Zielen der Institution, der Rollenverteilung der Aktanten und den spezifischen Interaktionszielen entsprechend – stärker vorstrukturiert, routinisiert und wiederholbar sind. Damit erlauben sie, vergleichbares Material zu erheben, z.B. zum sprachlichen Handeln nichtmuttersprachlicher und muttersprachlicher Sprecher in denselben sozialen Rollen (zumeist als Klienten). Hier einige Beispiele für die bisher untersuchten Sprechereignisse:

- Persönliches Gespräch (Aston, 1993; Shea, 1993, 1994; Siegal, 1994)
- Kaufgespräche (Siegal, 1994)
- Beratungsgespräche (DuFon, 1994; Fiksdal, 1990)
- akademische Sprechstunden (Bardovi-Harlig & Hartford, 1990, 1993; Gumperz, 1992; Shea, 1994)
- Einstellungsgespräche (Grieshaber, 1987a; Gumperz, 1982)

- Arzt-Patient-Gespräche (Rehbein, 1986)
- Gerichtsverhöre (Scollon & Scollon, 1983)
- Geschäftsverhandlungen (z.B. Beiträge in Ehlich & Wagner, 1995)
- Telekommunikation (Firth, 1995a)
- Arbeitsplatzgespräche (Clyne, 1994; Day, 1994; Firth, 1995b; Miller, 1994)
- Interviews zur Ermittlung mündlicher Sprachfähigkeit (OPI) (Ross, 1995)
- Gespräche mit Internationalen Unterrichtsassistenten (ITAs) (Madden & Myers, 1994)
- Fremd- und Zweitsprachenunterricht (Ellis, 1992; Kasper, 1985, 1989; Lörcher, 1986; Lörcher & Schulze, 1988; Poole, 1992).

Anhand authentischer Gespräche lassen sich einerseits dieselben pragmatischen und diskursorganisatorischen Aspekte untersuchen wie mit offenen Rollenspielen und elizitierten Gesprächen. Darüberhinaus ermöglichen sie, interkulturelle Kommunikation als Interaktionsprozeß zu beobachten, ohne daß die Teilnehmer den zusätzlichen Belastungen einer imaginierten Situation ausgesetzt sind. Wie die angeführten Untersuchungen zeigen, sind authentische Gespräche schließlich dazu geeignet, online Verhandlung von Partizipationsstruktur, Identität, Machtbeziehungen und kollaborativer Aufgabenlösung zu untersuchen, aber auch die Gelegenheiten zum Erwerb pragmatischen, diskursiven und soziolinguistischen Wissens, die verschiedene Sprechereignisse Zweit- und Fremdsprachenlernern bieten.

5. Metapragmatische Information

Neben der Rezeption und Produktion sprachlicher Handlungen in der Fremdsprache ist das (mehr oder weniger explizite) metapragmatische Wissen nicht-muttersprachlicher Sprecher untersucht worden. Dabei ist pragmalinguistisches Wissen (Abbildungen von sprachlicher Form und illokutiver Funktion, Höflichkeitswerte pragmatischer Strategien und Redemittel) mit allen im folgenden aufgeführten Verfahren erfaßt worden, während soziopragmatische Kenntnisse (soziale Angemessenheit von Sprechhandlungen und Themen, Kontextbedingungen sprachlichen Handelns) nur mit Ratingskalen (Abschnitt 5.4) und narrativen Selbstberichten (Abschnitt 5.5) erhoben worden sind.

5.1. Multiple Choice

Auswahlantworten sind zur pragmalinguistischen Beurteilung von Höflichkeit in Aufforderungen (Tanaka & Kawade, 1982) und zur Zuschreibung illokutiver Kraft in Aufforderungen, Entschuldigungen und Befehlen (Koike, 1989) verwendet worden. In Beispiel (10) wird der Proband zunächst gebeten, den illokutiven Akt in Claudias Redebeitrag zu identifizieren. Anschließend wird erfragt, auf welche Hinweise der Proband seine Interpretation stützt, und in welchem Umfang er den Redebeitrag insgesamt verstanden hat.

- (10) Claudia: Oh, Maria, please I would like to go to the concert tonight but I don't have any money. This artist is one of my favorites. Can you lend me five dollar? I can pay you back tomorrow, I promise.
1. This is a(n)
 - a. apology
 - b. suggestion
 - c. request
 - d. command
 2. What helped you understand?
 - a. Certain words If so, name one: _____
 - b. Intonation
 - c. Every word was comprehensible to me
 - d. Totally incomprehensible
- (Koike, 1989)

5.2. Paarvergleich

Ein weiteres Verfahren zur pragmalinguistischen Beurteilung ist der Paarvergleich, der z.B., wie beschrieben und illustriert in (11), zur Untersuchung von Höflichkeit in Aufforderungen (Walters, 1979) eingesetzt wurde.

- (11) Each row on the next page contains two sentences, which express a certain amount of politeness. Your task will be to decide which of the pair is more polite. You should ignore context as much as possible. Rely only on the words of the sentence to make your decision about its politeness. Some sentences will seem incomplete. You are to treat these in the same way as the others, relying on what is written to make your decision about the politeness expressed.
- If you can give me some rice?.....May I have some rice? (Walters, 1979)

5.3. Ordnungsskala (Kartensortieren)

Ordnungsskalen durch Kartensortieren sind zur pragmalinguistischen Beurteilung von Höflichkeit in Aufforderungen (Carrell & Konneker, 1981; Oblade, 1984; Tanaka & Kawade, 1982) verwendet worden.

5.4. Ratingskala

Am häufigsten sind metapragmatische Beurteilungen mithilfe von Meßverfahren wie drei- bis neunstufigen Likert-Skalen erhoben worden. Hiermit sind pragmlinguistische Aspekte untersucht worden wie

- Höflichkeit von Aufforderungsstrategien (Kitao, 1990; Zimin, 1981) und Entschuldigungsstrategien (Zimin, 1981)
- Angemessenheit von Aufforderungsstrategien (Olshtain & Blum-Kulka, 1985; Shimamura, 1993; Takahashi, 1996) und Entschuldigungsstrategien (Olshtain & Blum-Kulka, 1985)
- Häufigkeit von Aufforderungsstrategien (Kitao, 1990)
- Übersetzungsäquivalenz von japanischen und englischen Aufforderungsstrategien (Takahashi, 1996).

Zu den soziopragmatische Beurteilungen, die mit Ratingskalen abgefragt wurden, zählen kontextexterne und -interne Faktoren bei Aufforderungen (House, 1989; Shimamura, 1993; Takahashi, 1996) und Entschuldigungen (Bergman & Kasper, 1993; Maeshiba, Yoshinaga, Kasper, & Ross, 1996) sowie die soziale Angemessenheit von Gesprächsthemen (Hinkel, 1994). Beispiel (12) ist Shimamuras (1993) Fragebogen zur Untersuchung externer Modifikation (unterstützende Züge) in Aufforderungsakten entnommen. Die Teilaufgaben 1-4 rufen pragmlinguistische Beurteilungen ab, Aufgaben 5-7 erheben soziopragmatisches Wissen.

(12) Your friend from the mainland is visiting this weekend. You haven't seen her for a few years and this will be her first visit to Hawai'i, so you have decided to take her around the island. But your car broke down and you do not want to spend a lot of money renting a car. Then you remember that your classmate who lives in the neighborhood just bought a new car last week. You decide to ask your classmate if you can borrow her car for the weekend. You say...

- | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------|
| 1) Could I borrow your car this weekend if you're not using it? My car broke down. I'll return it with a full tank of gas. | not appropriate | appropriate |
| | 1 | 2 3 4 5 |
| 2) Could I borrow your car this weekend if you're not using it? My car broke down. | not appropriate | appropriate |
| | 1 | 2 3 4 5 |
| 3) My car broke down. Could I borrow your car this weekend if you're not using it? | not appropriate | appropriate |
| | 1 | 2 3 4 5 |
| 4) Could I borrow your car this weekend if you're not using it? | not appropriate | appropriate |
| | 1 | 2 3 4 5 |
| 5) Is it your right to make the request to your classmate in this situation? | absolutely | not at all |
| | 1 | 2 3 4 5 |
| 6) Is your classmate obliged to lend you her car in this situation? | absolutely | not at all |
| | 1 | 2 3 4 5 |
| 7) How likely is your classmate to lend you her car in this situation? | very likely | very unlikely |
| | 1 | 2 3 4 5 |

(Shimamura, 1993)

Die bisher beschriebenen, stark kontrollierten Methoden zur Untersuchung metapragmatischen Wissens sind nur geeignet zur Beurteilung bereits bekannter pragmatischer Strategien und Kontextfaktoren. Sie sind damit gut einsetzbar zum Hypothesentesten, aber nicht brauchbar für explorative Zwecke.

5.5. Narrativer Selbstbericht

Die Inhalte narrativer Selbstberichte sind dagegen mehr oder weniger dem Probanden überlassen; diese vielfältig variiere Methode ist daher sehr flexibel und ebenso günstig für Exploration wie für das Testen schon gewonnener Hypothesen. Üblicherweise wird zwischen zwei Haupttypen narrativer Selbstberichte unterschieden.

5.5.1. Gleichzeitiges Lautes Denken

Gleichzeitiges Lautes Denken findet simultan zu der Aufgabenlösung statt. Es kann daher nicht zusammen mit Aufgaben eingesetzt werden, die mündliche Produktion verlangen. Wohl aus diesem Grund gibt es in der Lernersprachenpragmatik nur eine Untersuchung, die diese Methode verwendet hat. Robinson (1992) kombinierte schriftliche Diskursergänzung mit Gleichzeitigem Lauten Denken, um zu untersuchen, wie japanische Lerner des Englischen Ablehnungen produzieren und welche Überlegungen sie dabei anstellen.

5.5.2. Nachträgliches Lautes Denken

Nachträgliches Lautes Denken ist flexibler anwendbar als Gleichzeitiges Lautes Denken und daher eine recht weitverbreitete Methode. Sie wird am häufigsten in Form retrospektiver Interviews durchgeführt, bei denen dem Teilnehmer (im Fall mündlicher Produktion) die Aufgabenlösung durch *playback* in Erinnerung gerufen wird. Retrospektive Interviews können unterschiedlich stark strukturiert und mehr oder weniger teilnehmergesteuert ausfallen. Sie sind bisher zur Untersuchung solcher Aspekte eingesetzt worden wie

- Produktion von Entschuldigungen (Motti, 1987, zit. in Cohen & Olshtain, 1993) und Ablehnungen (Robinson, 1992)
- soziopragmatische und pragmlinguistische Aspekte in der Produktion von Beschwerden (Frescura, 1993, zit. in Cohen & Olshtain, 1993)
- Planen und Ausführen von Entschuldigungen, Beschwerden und Aufforderungen (Cohen & Olshtain, 1993)
- Verwendung soziolinguistischer Markierungen (Siegal, 1994; 1996)
- Routineformeln (Tateyama et al., 1997)

- Kulturerfahrung und Identitätskonstruktion (Kasper & Zhang, 1995; Siegal, 1994, 1996).

Weitaus weniger verbreitet sind offene Fragebögen, die z.B. von Tateyama et al. (1997) zur Erhebung metasprachlichen Wissens über japanische Routineformeln verwendet wurden. Wohl die offenste, am stärksten probandengesteuerte Form des narrativen Selbstberichts sind Tagebucheintragen, mit denen solche komplexen Probleme wie Gesprächskompetenz (Schmidt, 1993; Schmidt & Frota, 1986) und pragmatische und soziolinguistische Aspekte in Verbindung mit Kulturerfahrung und Identitätskonstruktion (Peirce, 1995a; Siegal, 1994) erforscht worden sind.

Der Anwendungsbereich narrativer Selbstberichte ist weit gesteckt; er umfaßt Information über kognitive und sozial-affektive Aspekte des Verwendens und Lernens fremdsprachlichen Handlungswissens wie z.B.

- fokussierte Stimulusinformation
- Responseplanung
- Responsealternativen
- soziopragmatische und pragmalinguistische Schwierigkeit
- pragmatisches Wissen in L1 und L2
- pragmatischer Transfer
- Wissensquellen (z.B. Beobachtung/Unterricht)
- Sprache(n) des Denkens
- Suche, Abruf und Auswahl sprachlicher Formen
- Kommunikationsabsicht
- Identitätskonstruktion
- Einstellungen zur Zielgemeinschaft
- kultureller Widerstand.

Zumeist sind diese Probleme jedoch nicht mit narrativen Selbstberichten allein, sondern in Kombination mit anderen Verfahren untersucht worden.

6. Methodenkombinationen

Obwohl nicht immer klar trennbar, dienen Methodenkombinationen in der Regel einem von zwei Hauptzwecken. Zum einen können verschiedene Methoden in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses oder für verschiedene Fragestellungen/Hypothesen eingesetzt werden; ihre Funktion ist dann differentiell, ihre Anwendung sequentiell (Abschnitt 6.1). Zum anderen dienen Methodenkombinationen oft der Erhellung desselben Fragenkomplexes; ihre Funktion ist dann triangulierend (Abschnitt 6.2).

6.1. Differentiell und sequentiell

Bei jedem kontrollierten Datenerhebungsverfahren stellen sich zwei wesentliche Designprobleme. Das erste Problem ist, die unabhängigen und abhängigen Variablen festzulegen, die kontrolliert und variiert werden sollen. Wenn die vorhandene Literatur keine verlässlichen Aussagen darüber macht, welche Kontextvariablen z.B. die Ausführungsoptionen einer bestimmten Sprechhandlung beeinflussen, ist eine Voruntersuchung nötig, die diese Information liefert. Das zweite Problem betrifft die Ausprägung der Variablen. Bei demographischen Variablen wie Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit und Herkunftssprache oder bei bereits vorliegenden Meßergebnissen wie Schulnoten oder Punktzahl im TOEFL kann man auf bekannte Kategorien und Werte zurückgreifen. Bei theoretischen Konstrukten wie Zumutungsgrad einer Sprechhandlung und sozialer Macht und Distanz muß dagegen die Ausprägung jeder dieser Variablen zunächst festgestellt werden. Ist das Machtverhältnis zwischen einem Professor und Studenten dasselbe wie zwischen einem Autofahrer und einem Polizisten oder einer Chefin und ihrer Sekretärin? Ist der Zumutungsgrad gleich gering, wenn man jemanden um die Uhrzeit, die Kaffeesahne oder den Weg zur nächsten Tankstelle bittet, und gleich hoch, wenn man das neue Auto seiner Freundin leihen will oder sie bittet, die Katze für die nächsten zwei Wochen zu versorgen? „Das kommt darauf an, wie nett die Katze ist“, könnte man mit Recht behaupten. Die Wertigkeit von Kontextfaktoren zu bestimmen, ist eine empirische Frage, die dadurch enorm verkompliziert wird, daß Kontextfaktoren auf vielfache Weise miteinander interagieren. Mithilfe statistischer Verfahren wie Faktorenanalyse und Regressionsanalyse (vgl. Hatch & Lazaraton, 1991) kann die Wertigkeit, das relative Gewicht und die Interaktion von Kontextfaktoren ermittelt werden. Insbesondere bei hypothesentestenden Forschungszielen ist es unerlässlich, solche Auskünfte empirisch einzuholen; die Ergebnisse der Voruntersuchungen dienen dann als Input bei der Konstruktion des oder der Instrumente für die Hauptuntersuchung. Dieser mindestens zweiphasige Prozeß kann langwierig und kompliziert sein, ist aber absolut notwendig, um möglichst valide Daten zu erheben.

In der Literatur sind z.B. folgende differentielle und sequentielle Kombinationen dokumentiert:

- Antworten zu offenen Fragebögen als Input für MC-Fragebögen (Bouton, 1988)
- authentische Gespräche als Input für DE-Fragebögen (Beebe & Takahashi, 1989a, b; Blum-Kulka, House & Kasper, 1989; Eisenstein & Bodman, 1993)

- DE-Fragebögen und soziopragmatische Beurteilungen durch Ratingskalen als Input für MC-Fragebögen (Shimamura, 1993) und pragmlinguistische Ratingskalen (Takahashi, 1996)
- MC und Ratingskala zum Verstehen von Typ und Stärke von Emotion (Rintell, 1984)
- MC und DE zum Verstehen und zur Produktion von Sprechhandlungen (Koike, 1989).

6.2. Triangulierend

Je nachdem, wie eng oder weit der Fokus einer Untersuchung gefaßt ist, werden triangulierende Kombinationen verwendet, um dieselbe Fragestellung aus verschiedenen methodischen Perspektiven zu betrachten oder um verschiedene Aspekte eines komplexeren Problems zu beleuchten. Die folgenden Untersuchungen fallen unter die erste Rubrik:

- MC, Ratingskala und Reaktionszeitmessung zum Verstehen konventionell indirekter Aufforderungen (Takahashi & Roitblat, 1994)
- MC und offene Antwort zum Verstehen von Implikatur (Kubota, 1995)
- Erzählungsergänzung und Handlungsresponse zum Verstehen indirekter Aufforderungen (Ervin-Tripp et al., 1987).

Um den Prozessen auf die Spur zu kommen, die beobachtbaren Sprechproduktionen zugrunde liegen, ist es günstig, Performanzdaten mit narrativen Selbstberichten zu kombinieren; z.B.

- DE, Gleichzeitiges und Nachträgliches Lautes Denken zur Produktion von Ablehnungen (Robinson, 1992)
- offenes Rollenspiel und retrospektives Interview zur Produktion von Entschuldigungen (García, 1989), Aufforderungen (Takahashi & DuFon, 1989), von Aufforderungen, Entschuldigungen und Beschwerden (Cohen & Olsh-tain, 1993) und pragmatischer 'fluency' (House, 1996)
- authentisches Gespräch, Rollenspiel, DE und retrospektives Interview zur Produktion von Danksagungen (Eisenstein & Bodman, 1993).

Bei der Kombination von Produktdaten und kontrollierten metapragmatischen Beurteilungen leisten die soziopragmatischen oder pragmlinguistischen Einschätzungen Interpretationshilfe für die gewählten Sprechhandlungsstrategien; vergleiche

- DE und Ratingskala zur soziopragmatischen Beurteilung von Entschuldigungen (Bergman & Kasper, 1993; House, 1989; Maeshiba et al., 1995)

- geschlossenes Rollenspiel und Fragebogen zur metapragmatischen Beurteilung von Entschuldigungen (Olsh-tain & Cohen, 1983)
- geschlossenes Rollenspiel und Ratingskala zur pragmlinguistischen Beurteilung von Aufforderungen, Entschuldigungen und Vorschlägen (Fraser, Rintell, & Walters, 1980; Rintell, 1981; Zimin, 1981).

Schließlich können insbesondere bei Langzeituntersuchungen mit komplexen Forschungszielen verschiedene Erhebungsverfahren verwendet werden, die sowohl Produkt- als auch Prozeßdaten liefern und eine Vielzahl von Aktivitäten, Kontexten und Aktanten in die Untersuchung einzubeziehen erlauben. Illustrativ für dieses Vorgehen sind insbesondere die stark ethnographisch ausgerichteten Fallstudien von Siegal (1994) und Peirce (1995a), die sich über mehr als ein Jahr erstreckten. Das Unterrichtsprojekt von Tateyama et al. (1997) arbeitete ebenfalls überwiegend mit qualitativen Methoden, war aber nicht ethnographisch orientiert und dauerte nur wenige Wochen. Die folgenden Verfahren wurden in den drei Untersuchungen verwendet:

- Fallstudie zur Entwicklung soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenz im Japanischen: Tagebücher, Interviews mit Lernern, Beobachtung im Feld, authentische Gespräche, formale NS-NNS Interviews zu Beginn und Abschluß der Untersuchung, Interviews mit NS inkl. Erhebung von NS Reaktionen zu tonbandaufgezeichnetem NNS Sprachgebrauch, Zeitungs- und Zeitschriftenartikel zu Ausländern in Japan (Siegal, 1994)
- Fallstudie zu Identität und Spracherwerb weiblicher Immigranten: Tagebücher, Fragebögen, Interviews, Hausbesuche (Peirce, 1995a)
- Unterrichtsprojekt zum Lernen pragmatischer Routinen im Fremdsprachenunterricht Japanisch: biographischer Fragebogen, retrospektiver Kommentar zur Unterrichtssequenz (Mini-Aufsatz), Fragebogen zum Arbeitsblatt, Rollenspiele, NS Bewertungen der Rollenspiele in Interviews, MC, Fragebogen zur MC-Aufgabe, strukturiertes Interview mit Studenten (Tateyama et al., 1997).

Triangulierende Methodenkombinationen sind sowohl für explorative als auch für hypothesentestende Forschungszwecke verwendbar. Zum einen erhöhen sie potentiell die Objektivität einer Untersuchung, denn die Verzerrungen und Einseitigkeiten (*bias*), die bei einer einzelnen Methode oft gar nicht zu vermeiden sind, werden deutlicher erkennbar und können daher besser aufgefangen werden. Zum anderen können konvergente Ergebnisse aus verschiedenen Datenerhebungsmethoden mit größerer Zuversicht als zuverlässig betrachtet werden, als dies bei Daten aus einem einzelnen Verfahren der Fall ist (vgl.

Bachman, 1990, über die Zuverlässigkeit von Testinstrumenten und Methoden ihrer statistischen Messung).

7. Methodenvergleich

Bei der Wahl eines Datenerhebungsverfahrens wird sich immer die Frage stellen, worüber eine bestimmte Erhebungsmethode eigentlich Aufschluß gibt, und ob sie wirklich optimal dazu geeignet ist, das gewählte Forschungsproblem zu untersuchen. Natürlich müssen solche Designfragen bei der Konzeption jedweder empirischen Untersuchung entschieden werden. Wie einleitend bemerkt, stellt sich aber das Problem in Pragmatik, Soziolinguistik und Diskursanalyse besonders scharf, denn hier geht es um Aspekte von sprachlichem Wissen und Sprachverwendung, die stark kontextsensitiv sind und daher (noch) eher von Instrument- und Beobachtungseffekten beeinflusst werden können als kontextrobusteres sprachliches Material. Lerner-sprachenpragmatiker sind daran interessiert, 'Konstruktvariabilität' zu erfassen, d.h. die Variabilität, die mit den soziokulturellen Aspekten des Sprechereignisses und den sprachlichen Handlungsalternativen von Gesprächsteilnehmern verbunden ist und gleichzeitig 'Methodenvariabilität', d.h. die Variabilität, die aus Beobachtungsverfahren und Erhebungsinstrumenten erwächst, möglichst gering zu halten (vgl. die Diskussion über Äquivalenzreliabilität bei Bachman, 1990, S. 182ff.).

Es ist daher wichtig, methodenvergleichende Untersuchungen durchzuführen. In der Lerner-sprachenpragmatik sind solche Vergleichsstudien bisher dünn gesät, aber die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen, daß es dringend nötig ist, das Potential und die Begrenzungen von Datenerhebungsverfahren besser einschätzen zu können. Die folgenden Untersuchungen verfolgten explizit methodenvergleichende Ziele.

- Authentisches Gespräch vs. Rollenspiel: Authentische und simulierte Einstellungsgespräche wiesen unterschiedliche Strukturen auf, die auf mangelndes Aktantenwissen und fehlende Kontextstütze im Rollenspiel hindeuten. Allerdings ist es nicht gesagt, daß bei Simulation von Situationen, die den Teilnehmern (oder zumindest einem der Teilnehmer) gut vertraut sind, die gleichen Probleme auftreten müssen (Griehaber, 1987a, b).
- Authentisches Gespräch vs. DE: Die meisten Sprechhandlungsstrategien und -redemittel traten in beiden Datentypen auf, obschon mit unterschiedlicher Verteilung. Mehr persönlich orientierte, unkonventionelle Realisierungen und alle Aspekte, die mit der Interaktionsdynamik zusammenhängen, kamen nur im Gespräch vor (Beebe & Takahashi, 1989a, 1989b; Hartford & Bardovi-Harlig, 1992).

- Elizitiertes Gespräch vs. DE: wie authentisches Gespräch und DE (Beebe & Cummings, 1995).
- Offenes Rollenspiel vs. DE: Im Vergleich zu muttersprachlichen Kontrollgruppen produzierten Lerner längere und explizitere Entschuldigungen in DE, nicht aber im Rollenspiel. Der differentiell auftretende 'Labereffekt' deutet auf unterschiedliche kognitive Anforderungen der beiden Datenerhebungsinstrumente hin (Edmondson & House, 1991).
- DE vs. MC: Probanden mit verschiedenem kulturellen Hintergrund wählten unterschiedliche Aufforderungsstrategien in beiden Fragebogenvarianten. Dies legt nahe, daß die Validität von Erhebungsverfahren möglicherweise populationsabhängig ist (Rose, 1994; Rose & Ono, 1995).
- Schriftlicher vs. mündlicher DE-Response: Realisierungen von Aufforderungen und Entschuldigungen in den zwei Modalitäten unterschieden sich nur minimal, wobei englische Muttersprachler noch weniger modalitätsspezifische Variation zeigten als nichtmuttersprachliche Probanden (Rintell & Mitchell, 1989).
- Verschiedene DE-Itemformate: Die meisten methodenvergleichenden Untersuchungen betreffen das Design von DE-Aufgaben (vgl. Abschnitt 4.2 oben zu den verschiedenen Itemformaten). Bardovi-Harlig und Hartford (1993) stellten fest, daß insbesondere nichtmuttersprachliche Probanden angemessenere Ablehnungsstrategien wählten, wenn ihr Beitrag durch eine Partnerinitiation eingeleitet wurde (Beispiel (6), s.o. 4.2). Während Rose (1992) bei englischen Muttersprachlern keine signifikanten Unterschiede zwischen Items feststellte, die mit oder ohne Partnerreplik abschlossen, fanden Johnston, Kasper & Ross (im Druck), daß drei Replikformate (positiv (Beispiel 4), negativ (Beispiel 5), keine Replik (Beispiele (6)-(9), s.o. Abschnitt 4.2) die Wahl pragmatischer Strategien differentiell für verschiedene Sprechakte und muttersprachliche bzw. nichtmuttersprachliche Probanden beeinflussten.
- Authentisches Gespräch, Rollenspiel, DE: Länge, Komplexität der Sprechhandlungen, Interaktionsdynamik und persönliches Engagement waren am stärksten im authentischen Gespräch und am geringsten in der DE ausgeprägt, wobei das Rollenspiel eine Zwischenposition einnahm (Eisenstein & Bodman, 1993).
- MC, DE, geschlossenes und offenes Rollenspiel, Ratingskala, retrospektives Interview zur Ausführung von Aufforderungen, Ablehnungen und Entschuldigungen: liegt bisher nur im Design und den Ergebnissen zu den Einzelverfahren vor (Hudson, Detmer & Brown, 1995).

Neben den festgestellten (und ausgebliebenen) Instrumenteffekten ist vielleicht das wichtigste Ergebnis dieser Methodenvergleiche, daß die zweistellige Relation Datenerhebungsverfahren – Daten erweiterungsbedürftig ist: die Probandenpopulation tritt als dritte Größe hinzu (vgl. auch die Bemerkungen zur Messung als Modellbildung in Grotjahn, 1997). Wie oben angeführt, unterscheiden sich Muttersprachler mit verschiedenem ethnolinguistischen Hintergrund einerseits und muttersprachliche und nichtmuttersprachliche Probanden andererseits im Umgang mit verschiedenen Datenerhebungsverfahren. Die Validität von Erhebungsverfahren ist demnach auch populationsabhängig. Weitere Untersuchungen zu diesem Problem sind dringend notwendig, um populationsangemessene Forschungsmethoden auszuwählen und zu entwickeln.

8. Theoretische Vorentscheidungen

Wie häufig in der Zweitsprachenerwerbsforschung (z.B. Larsen-Freeman & Long, 1991) und speziell im Hinblick auf die Lerner Sprachenpragmatik (Kasper & Dahl, 1991) betont, müssen methodische Entscheidungen immer im Hinblick auf das konkrete Forschungsvorhaben getroffen werden. Aber darüber hinaus gehen in die Wahl der Methoden theoretische Annahmen und Vorentscheidungen grundsätzlicherer Art ein. Um die nicht ganz glückliche aber geläufige Unterscheidung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung aufzugreifen, so finden sich beispielsweise in den entsprechenden Handbüchern zur Forschungsmethodik (z.B. für quantitative Forschung: Miller, 1991; für qualitative Forschung: Denzin & Lincoln, 1994) ausführliche Darstellungen und Diskussionen einzelner Methoden, die sich den beiden Ausrichtungen zuordnen lassen und damit mit den theoretischen Annahmen kompatibel sind, auf denen qualitative und quantitative Forschung beruht.

Anstatt die qualitativ-quantitative Unterteilung zu bemühen, halte ich es für sinnvoller, abschliessend ein theoretisches Problem aufzugreifen, daß sich wie ein roter Faden durch alle Forschung zieht, die in der einen oder anderen Weise Sprache zum Gegenstand hat. Dies ist das Verhältnis von Text und Kontext (*figure* und *ground* bei Duranti & Goodwin, 1992), zu dem sich drei wesentlich verschiedene Positionen unterscheiden lassen:

- Die deterministisch-essentialistische Position ist in der quantitativen Soziolinguistik (Variationssoziolinguistik) und quantitativen Pragmatik vertreten. 'Essentialistisch' ist eine Wissenschaftsauffassung, die ihren Untersuchungsgegenstand als vorgegebene Größe betrachtet, der objektive Existenz unabhängig vom Benutzer oder Beobachter zukommt (z.B.: der Forscher bestimmt, was Entschuldigungshandlungen 'sind' und welche sprachlichen Äußerungen

- als solche gelten). Sprachliches Handeln (besser: Verhalten) wird als abhängige Variable betrachtet, die von Kontextfaktoren wie soziokultureller Zugehörigkeit, Status usw. als unabhängigen Variablen determiniert ist und entsprechend vorausgesagt oder erklärt werden kann. Probabilistische Modelle, wie sie variablen Regeln zugrunde liegen, sind zwar ungleich ergiebiger als kategoriale Modelle, aber sie ändern nichts an dem prinzipiellen Verhältnis von *figure* als abhängiger Variablen (z.B. verschiedene Realisierungen von Entschuldigungshandlungen) und *ground* als unabhängiger Variable (z.B. die Kontextfaktoren, die die Wahl von Entschuldigungsstrategien beeinflussen) (s. Diskussion bei Preston, 1996 zu variationslinguistischen Modellen in der Zweitsprachenerwerbsforschung). Kontext wird als eine gegebene, statische (d.h. nicht dynamische, aber durchaus variable) Größe aufgefaßt, seine Einflußnahme auf die Sprachverwendung (Text) ist unidirektional. Frei nach Garfinkel (1967) wird der Sprachbenutzer und/oder -lerner in diesem Ansatz als *pragmatic dope* betrachtet. Typische Beispiele für Datengewinnungsmethoden, die die deterministisch-essentialistische Position reflektieren, sind Multiple Choice und Diskursergänzung: Der vorgegebene Kontext bestimmt (wenn auch möglicherweise probabilistisch) die Wahl der Sprechaktstrategie oder die Bedeutung, die der Proband den vorgelegten Äußerungen zuschreibt.
- Die sozial-konstruktivistische Position ist der deterministisch-essentialistischen diametral entgegengesetzt (und aus Garfinkels Kritik am *homo sociologicus* als *judgmental dope* hervorgegangen). Sie ist am konsequentesten in der Konversationsanalyse vertreten, deren Praktiker präzise methodologische Vorschriften zu legitimen Datentypen sowie zur Transkription und Analyse von Gesprächen formuliert haben. In der Konversationsanalyse besteht Kontext nicht als eigenständige, vorgegebene Einflußgröße, sondern wird im und durch den Interaktionsverlauf *online* hergestellt. Soziale, ethnolinguistische oder psychologische Merkmale der Teilnehmer und ihre Wissensbestände dürfen ebenso wie kulturelle, institutionelle und andere übergeordnete Strukturen nur dann legal in die Analyse einbezogen werden, wenn die Teilnehmer in der Interaktion 'öffentlich' auf sie Bezug nehmen. Das Universum der Konversationsanalyse ist konstituiert und begrenzt durch das Gespräch selbst: Text ist Kontext. Neuerdings liegen Bemühungen vor, Konversationsanalyse auf die Analyse zweitsprachlicher Kommunikation (vgl. Beiträge in Wagner, 1996a) und auf die Zweitsprachenerwerbsforschung (Wagner, 1996b; Firth & Wagner, 1997 sowie Kritik bei Kasper, 1997) zu übertragen.
 - Die vermittelnd-konstruktivistische Position ist in einer Reihe ansonsten unterschiedlicher Ansätze zu finden, z.B. in der interaktionellen Soziolinguistik von Gumperz (1982), besonders in ihren neueren Varianten (z.B. Meeuwis,

1994), der Mustertheorie von Ehlich und Rehbein (z.B. 1979), der Sprachsozialisationstheorie (Schieffelin & Ochs, 1986), Ethnopragsmatik (Duranti, 1995), Spielarten der Ethnographie (z.B. Watson-Gegeo, 1993) und der 'kritischen Forschung' (Peirce, 1995b) als einer Variante interpretativ-qualitativer Methodologie (Davis, 1995). Was diese sonst heterogenen Ansätze gemeinsam haben, ist eine Auffassung des Text-Kontext-Verhältnisses, wonach Kommunikationsteilnehmer als intentional und aktiv Handelnde differenziell auf ihr Aktantenwissen zurückgreifen. Kontext **determiniert** demnach nicht, aber er **disponiert**. Bedeutung wird im aktuellen Handlungsverlauf ko-konstruiert, neues Wissen in der aktiven Auseinandersetzung mit Gesprächspartnern und anderen Input-Quellen erworben. So zeigt Shea (1993) beispielsweise auf, wie in interkulturellen Gesprächen zwischen Amerikanern und japanischen Sprechern des Englischen als Zweitsprache kulturelle Muster aus dem Japanischen in die Interaktion eingebracht werden können, aber keinesfalls müssen; die Teilnehmer konstruieren ihr eigenes Diskursuniversum, in das die Herkunftskultur bei Gelegenheit eingeht, aber kein sich ständig durchsetzendes Substratum ausmacht.

Für die Lernalersprachenpragmatik scheint mir der vermittelnd-konstruktivistische Ansatz besonders geeignet, weil er von einer dynamischen Wechselwirkung zwischen vorhandenem Aktantenwissen und aktuellem sprachlichen Interaktionsgeschehen ausgeht. Unter dem Aspekt des Zweit- und Fremdspracherwerbs ist er deshalb besonders tragfähig. Dies haben bereits einige Untersuchungen unter Beweis gestellt, die sich explizit auf die Sprachsozialisationstheorie beziehen und sie von ersprachenerwerbenden Kindern auf erwachsene Zweit- und Fremdsprachenlerner übertragen (z.B. Poole, 1992 zu Zweit-sprachenlernern des Englischen; Lim, 1995 zu Fremdsprachenlernern des Japanischen). Für die unterrichtszentrierte Sprachlehrforschung sind Pooles und Lims Beiträge von besonderem Interesse, denn sie zeigen, wie fundamentale kulturelle Werte und Praktiken durch unterrichtliche Interaktionsrituale systematisch und den Teilnehmern unbewußt – wie nach einem heimlicher Lehrplan – vermittelt werden.

Zur Diskussion qualitativer, primär ethnographischer Forschungsmethoden, die gerade auch für pragmatische Fragestellungen geeignet sind, können Watson-Gegeo (1988) und das Sonderheft von *TESOL Quarterly*, 29, Nr. 3 (1995) konsultiert werden. Gleichzeitig stellt die rigorose mikroanalytische Methodik der Konversationsanalyse einen Untersuchungsapparat bereit, der es erlaubt, die Entstehung und Verwendung pragmatischer Strategien und Redemittel im Gesprächsverlauf detailliert zu beschreiben. Die Verbindung von mikroanalyti-

schen (konversationsanalytischen) Verfahren und ethnographischer Untersuchung, die per Definition auch makroanalytische Kontextualisierung einschließt, widerspricht zwar dem sozial-konstruktivistischen Dogma, wird aber inzwischen von Vertretern der Konversationsanalyse selbst praktiziert, insbesondere von Anthropologen wie Moerman (1988) und Bilmes (1992). Gerade auch zur Untersuchung von Pragmatik in fremd- und zweitsprachlichen Unterrichtsprozessen erscheint mir diese Verbindung besonders vielversprechend. Was eventuelle Einwände methodologischer Puristen angeht, so halte ich es mit Dennis Preston: "No mode of enquiry has ownership rights on its concepts and procedures" (1996, S. 249).

Eingang des revidierten Manuskripts: 7.6.1997

Literaturverzeichnis

- Aston, Guy. (1993). Notes on the interlanguage of comity. In Gabriele Kasper & Shoshana Blum-Kulka. (Hrsg.), *Interlanguage pragmatics*. (S. 224-250). New York: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Hartford, Beverly S. (1990). Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session. *Language Learning*, 40, 467-501.
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Hartford, Beverly S. (1993). Refining the DCT: Comparing open questionnaires and dialogue completion tasks. In Lawrence F. Bouton & Yamuna Kachru. (Hrsg.), *Pragmatics and language learning*, (Bd. 4, S. 143-165). Urbana, IL: Division of English as an International Language Intensive English Institute, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Beebe, Leslie M. & Cummings, Martha Clark. (1996). Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. In Susan M. Gass & Joyce Neu. (Hrsg.), *Speech acts across cultures*. (S. 65-86). Berlin: Mouton de Gruyter. (Originalfassung 1985).
- Beebe, Leslie M. & Takahashi, Tomoko. (1989a). Do you have a bag?: Social status and patterned variation in second language acquisition. In Susan Gass, Carolyn Madden, Dennis Preston & Larry Selinker. (Hrsg.), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*. (S. 103-125). Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.
- Beebe, Leslie M. & Takahashi, Tomoko. (1989b). Sociolinguistic variation in face-threatening speech acts. In Miriam Eisenstein. (Hrsg.), *The dynamic interlanguage*. (S. 199-218). New York: Plenum.
- Bergman, Marc L. & Kasper, Gabriele. (1993). Perception and performance in native and nonnative apology. In Gabriele Kasper & Shoshana Blum-Kulka. (Hrsg.), *Interlanguage pragmatics*. (S. 82-107). New York: Oxford University Press.
- Bilmes, Jack. (1992). Dividing the rice: A microanalysis of the mediator's role in a Northern Thai negotiation. *Language in Society*, 21, 569-602.

- Blum-Kulka, Shoshana, House, Juliane & Kasper, Gabriele. (Hrsg.). (1989). *Cross-cultural pragmatics*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bodman, Jean & Eisenstein, Miriam. (1988). May God increase your bounty: The expression of gratitude in English by native and nonnative speakers. *Cross Currents*, 15(1), 1-21.
- Bonikowska, Malgorzata P. (1988). The choice of opting out. *Applied Linguistics*, 9, 69-181.
- Bouton, Lawrence F. (1988). A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English. *World Englishes*, 7, 183-196.
- Bouton, Lawrence F. (1994). Can NNS skill in interpreting implicatures in American English be improved through explicit instruction?: A pilot study. In Lawrence F. Bouton & Yamuna Kachru. (Hrsg.), *Pragmatics and language learning monograph series*, (Bd. 5, S. 88-109), Urbana, IL: Division of English as an International Language Intensive English Institute, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. (erste Ausgabe 1978).
- Carrell, Patricia L. (1979). Indirect speech acts in ESL: Indirect answers. In Carlos A. Yorio, Kyle Perkins & Jacquelyn Schachter. (Hrsg.), *On TESOL*, 79. (S. 297-307). Washington, D.C.: TESOL.
- Carrell, Patricia L. (1981). Relative difficulty of request forms in L1/L2 comprehension. In Mary Hines & William Rutherford. (Hrsg.), *On TESOL*, 81. (S. 141-152). Washington, D.C.: TESOL.
- Carrell, Patricia L. & Konneker, Beverly H. (1981). Politeness: Comparing native and nonnative judgments. *Language Learning*, 31, 17-30.
- Clark, Herbert H. (1979). Responding to indirect speech acts. *Cognitive Psychology*, 11, 430-477.
- Clyne, Michael. (1994). *Intercultural communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, Andrew & Olshtain, Elite. (1981). Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology. *Language Learning*, 31, 113-134.
- Cohen, Andrew D. & Olshtain, Elite. (1993). The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly*, 27, 33-56.
- Davis, Kathryn A. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, 29, 427-453.
- Day, Dennis. (1994). Tang's dilemma and other problems: Ethnification processes at some multicultural workplaces. *Pragmatics*, 4, 315-336.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Newbury House: Sage.
- DuFon, Margaret A. (1994). Input and interaction in the acquisition of L1 pragmatic routines: Implications for SLA. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 12, 39-79.
- Duranti, Alessandro. (1994). *From grammar to politics*. Berkeley: University of California Press.
- Duranti, Alessandro & Goodwin, Charles. (Hrsg.). (1992). *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmondson, Willis & House, Juliane. (1991). Do learners talk too much? The waffle phenomenon in interlanguage pragmatics. In Eric Kellerman, Larry Selinker, Michael Sharwood Smith & Merrill Swain. (Hrsg.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. (S. 273-86). Clevedon: Multilingual Matters.
- Edmondson, Willis, House, Juliane, Kasper, Gabriele & Stemmer, Brigitte. (1984). Learning the pragmatics of discourse: A project report. *Applied Linguistics*, 5, 113-127.

- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In Hans-Georg Soeffner. (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. (S. 243-274). Stuttgart: Metzler.
- Eisenstein, Miriam & Bodman, Jean. (1993). Expressing gratitude in American English. In Gabriele Kasper & Shoshana Blum-Kulka. (Hrsg.), *Interlanguage pragmatics*. (S. 64-81). New York: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. (1992). Learning to communicate in the classroom: A study of two language learners' requests. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1-23.
- Ervin-Tripp, Susan, Strage, Amy, Lampert, Martin & Bell, Nancy. (1987). Understanding requests. *Linguistics*, 25, 107-143.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele. (1982). Phatic, metalingual and metacommunicative functions in discourse: Gambits and repair. In Nils Erik Enkvist. (Hrsg.), *Impromptu speech*. (S. 71-103). Åbo: Åbo Akademi.
- Feldmann, Ute. (1984). *Pragmatische Aspekte im fremdsprachlichen Diskurs: Zur Verwendung von Gambits bei Spaniern und bei fortgeschrittenen Spanischlernern*. Bochum: Brockmeyer.
- Fiksdal, Susan. (1990). *The right time and pace: A microanalysis of cross-cultural gatekeeping interviews*. Norwood, NJ: Ablex.
- Firth, Alan. (1995a). Teleneegotiation and sense-making in the "virtual marketplace". In Konrad Ehlich & Johannes Wagner. (Hrsg.), *The discourse of business negotiation*. (S. 127-149). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Firth, Alan. (1995b). *The discourse of negotiation: Studies of language in the workplace*. Oxford: Pergamon.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA. *Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Fraser, Bruce, Rintell, Ellen & Walters, Joel. (1980). An approach to conducting research on the acquisition of pragmatic competence in a second language. In Diane Larsen-Freeman. (Hrsg.), *Discourse analysis in second language research*. (S. 75-91). Rowley, MA.: Newbury House.
- García, Carmen. (1989). Apologizing in English: Politeness strategies used by native and non-native speakers. *Multilingua*, 8, 3-20.
- García, Carmen. (1992). Responses to a request by native and non-native English speakers: Deference vs. camaraderie. *Multilingua*, 11, 387-406.
- Garfinkel, Harold. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New York: Prentice Hall.
- Gibbs, Raymond W. Jr. (1983). Do people always process the literal meanings of indirect requests? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9, 524-533.
- Grice, H. Paul. (1975). Logic and conversation. In Peter Cole & Jerry Morgan. (Hrsg.), *Syntax and semantics, Vol. 3: Speech acts*. (S. 41-58). New York: Academic Press.
- Grieshaber, Wilhelm. (1987a). *Einstellungsgespräche*. Tübingen: Narr.
- Grieshaber, Wilhelm. (1987b). *Rollenspiele im Sprachunterricht*. Tübingen: Narr.
- Grotjahn, Rüdiger. (1991). The Research Programme Subjective Theories: A new approach in second language research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 187-214.
- Grotjahn, Rüdiger. (1997). Daten und Hypothesen in der Semiotik. In Roland Posner, Klaus Robering & Thomas A. Sebeok (Hrsg.), *Semiotik. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur. / Semiotics: A Handbook on the Sign-Theoretic Foundations of Nature and Culture* (Bd. 1 / Vol. 1, S. 604-617). Berlin: de Gruyter.
- Gumperz, John. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gumperz, John J. (1992). Contextualization and understanding. In Alessandro Duranti & Charles Goodwin. (Hrsg.), *Rethinking context*. (S. 229-252). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartford, Beverly S. & Bardovi-Harlig, Kathleen. (1992). Experimental and observational data in the study of interlanguage pragmatics. In Lawrence F. Bouton & Yamuna Kachru. (Hrsg.), *Pragmatics and language learning monograph series*, (Bd. 3, S. 33-52). Urbana, IL: Division of English as an International Language Intensive English Institute, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Hatch, Evelyn & Lazaraton, Anne. (1991). *The research manual. Design and statistics for applied linguistics*. New York: Newbury House.
- Hinkel, Eli. (1994). Topic appropriateness in cross-cultural social conversations. In Lawrence F. Bouton & Yamuna Kachru. (Hrsg.), *Pragmatics and language learning monograph series* (Bd. 5, S. 163-179). Urbana, IL: Division of English as an International Language Intensive English Institute, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- House, Juliane. (1988). Politeness in English and German: The functions of „please“ and „bitte“. In Shoshana Blum-Kulka, Juliane House & Gabriele Kasper. (Hrsg.), *Cross-cultural pragmatics*. (S. 96-119). Norwood, NJ: Ablex.
- House, Juliane. (1993). Toward a model for the analysis of inappropriate responses in native/nonnative interactions. In Gabriele Kasper & Shoshana Blum-Kulka. (Hrsg.), *Interlanguage pragmatics*. (S. 161-183). New York: Oxford University Press.
- House, Juliane. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- Hudson, Thom, Detmer, Emily & Brown, James Dean. (1995). *Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics*. (Technical Report #7). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Johnston, Bill, Kasper, Gabriele & Ross, Steven. (im Druck). The effect of rejoinders in production questionnaires. *Applied Linguistics*, 19.
- Kasper, Gabriele. (1981). *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*. Tübingen: Narr.
- Kasper, Gabriele. (1984). Pragmatic comprehension in learner-native speaker discourse. *Language Learning*, 34, 1-20.
- Kasper, Gabriele. (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 200-215.
- Kasper, Gabriele. (1989). Interactive procedures in interlanguage discourse. In Wieslaw Oleksy. (Hrsg.), *Contrastive pragmatics*. (S. 189-229). Amsterdam: Benjamins.
- Kasper, Gabriele. (Hrsg.). (1995). *Pragmatics of Chinese as native and target language*. (Technical Report #5). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Kasper, Gabriele. (1997). 'A' stands for 'acquisition': A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81, 307-312.
- Kasper, Gabriele & Dahl, Merete. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 215-247.
- Kerekes, Julie. (1992). *Development in nonnative speakers' use and perception of assertiveness and supportiveness in mixed-sex conversations*. (Occasional Paper No. 21). Honolulu, HI: University of Hawai'i at Manoa, Department of English as a Second Language.
- Kitao, Kenji. (1990). A study of Japanese and American perceptions of politeness in requests. *Doshisha Studies in English*, 50, 178-210.
- Koike, Dale April. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *Modern Language Journal*, 73, 279-289.

- Kubota, Mikiko. (1991). *The use of back channel behaviors by Japanese and American bilingual persons*. Unpublished Ph.D. dissertation, Indiana University.
- Labov, William. (1987). Field methods of the project on linguistic change and variation. In J. Baugh & Joel Sherzer. (Hrsg.), *Language in use*. (S. 28-53). Englewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lim, Diane. (1995). *A language socialization perspective on the teaching of Japanese as a foreign language*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, University of Hawai'i at Manoa.
- Lörscher, Wolfgang. (1986). Conversational structures in the foreign language classroom. In Gabriele Kasper. (Hrsg.), *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. (S. 11-22). Århus: Aarhus University Press.
- Lörscher, Wolfgang & Schulze, Rainer. (1988). On polite speaking and foreign language classroom discourse. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 26, 183-199.
- Madden, Carolyn G. & Myers, Cynthia L. (Hrsg.). (1994). *Discourse and performance of International Teaching Assistants*. Alexandria, VA: TESOL.
- Maeshiba, Naoko, Yoshinaga, Naoko, Kasper, Gabriele & Ross, Steven. (1996). Transfer and proficiency in interlanguage apologizing. In Susan M. Gass & Joyce Neu. (Hrsg.), *Speech acts across culture*. (S. 155-187). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Meeuwis, Michael. (1994). Leniency and testiness in intercultural communication: Remarks on ideology and context in interactional sociolinguistics. *Pragmatics*, 4, 391-408.
- Miller, Delbert C. (1991). *Handbook of research design and social measurement* (5. Auflage). Newbury Park: Sage.
- Miller, Laura. (1994). Japanese and American meetings and what goes on before them: A case study of co-worker misunderstanding. *Pragmatics*, 4, 221-238.
- Mir, Montserrat. (1992). Do we all apologize the same?: An empirical study on the act of apologizing by Spanish speakers learning English. In Lawrence F. Bouton & Yamuna Kachru. (Hrsg.), *Pragmatics and language learning monograph series* (Bd. 3, S. 1-19). Urbana, IL: Division of English as an International Language Intensive English Institute, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Moerman, Michael. (1988). *Talking culture: Ethnography and conversation analysis*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Oblade, Tony. (1984). Mother tongue influence on polite communication in a second language. *Language & Communication*, 4, 295-299.
- Olshtain, Elite & Blum-Kulka, Shoshana. (1985). Degree of approximation: Nonnative reactions to native speech act behavior. In Susan M. Gass & Carolyn Madden. (Hrsg.), *Input in second language acquisition*. (S. 303-325). Rowley, MA: Newbury House.
- Olshtain, Elite & Cohen, Andrew. (1983). Apology: A speech act set. In Nessa Wolfson & Elliot Judd. (Hrsg.), *Sociolinguistics and language acquisition*. (S. 18-35). Rowley, MA: Newbury House.
- Olshtain, Elite & Weinbach, Liora. (1993). Interlanguage features of the speech act of complaining. In Gabriele Kasper & Shoshana Blum-Kulka. (Hrsg.), *Interlanguage pragmatics*. (S. 108-122). New York: Oxford University Press.
- Peirce, Bonny Norton. (1995a). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Peirce, Bonny Norton. (1995b). The theory of methodology in qualitative research. *TESOL Quarterly*, 29, 569-576.

- Perkins, Kyle & Brutten, Sheila L. (1993). A model of reading comprehension difficulty. In Ari Huata, Kari Sajavaara & Sauli Takala. (Hrsg.), *Language testing: New openings*. (S. 205-218). University of Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Pitirainen-Marsh, Arja. (1995). *Face in second language conversation*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Poole, Deborah. (1992). Language socialization in the second language classroom. *Language Learning*, 42, 593-616.
- Preston, Dennis. (1996). Variationist linguistics and second language acquisition. In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia. (Hrsg.), *Handbook of second language acquisition*. (S. 229-265). San Diego: Academic Press.
- Rehbein, Jochen. (1986). Institutioneller Ablauf und interkulturelle Mißverständnisse in der Allgemeinpraxis. *Curare*, 9, 297-328.
- Rintell, Ellen. (1979). Getting your speech act together: The pragmatic ability of second language learners. *Working Papers on Bilingualism*, 17, 97-106.
- Rintell, Ellen. (1981). Sociolinguistic variation and pragmatic ability: A look at learners. *International Journal of the Sociology of Language*, 27, 11-34.
- Rintell, Ellen. (1984). But how did you feel about that? The learner's perception of emotion in speech. *Applied Linguistics*, 5, 255-264.
- Rintell, Ellen & Mitchell, Candace J. (1989). Studying requests and apologies: An inquiry into method. In Shoshana Blum-Kulka, Juliane House & Gabriele Kasper. (Hrsg.), *Cross-cultural pragmatics*. (S. 248-273). Norwood, NJ.: Ablex.
- Robinson, Mary Ann. (1992). Introspective methodology in interlanguage pragmatics research. In Gabriele Kasper. (Hrsg.), *Pragmatics of Japanese as native and target language*. (Technical Report #3, S. 27-82). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Rose, Kenneth R. (1992). Speech acts and questionnaires: The effect of hearer response. *Journal of Pragmatics*, 17, 49-62.
- Rose, Kenneth R. (1994). On the validity of discourse completion tests in non-western context. *Applied Linguistics*, 15, 1-14.
- Rose, Kenneth R. & Ono, Reiko. (1995). Eliciting speech act data in Japanese: The effect of questionnaire type. *Language Learning*, 45, 191-223.
- Ross, Steven. (1995). *Accommodation in oral proficiency interviews*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Hawai'i at Manoa.
- Sawyer, Mark. (1992). The development of pragmatics in Japanese as a second language: The sentence-final particle *ne*. In Gabriele Kasper. (Hrsg.), *Pragmatics of Japanese as native and target language*. (Technical Report #3, S. 85-127). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Scarcella, Robin. (1979). On speaking politely in a second language. In Carlos A. Yorio, Kyle Peters & Jacquelyn Schachter. (Hrsg.), *ON TESOL '79 - The learner in focus*. (S. 275-287). Washington, D.C.: TESOL.
- Schiefflin, Bambi B. & Ochs, Elinor. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Schiffrin, Deborah. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, Richard. (1993). Conscientiousness, learning, and interlanguage pragmatics. In Gabriele Kasper & Shoshana Blum-Kulka. (Hrsg.), *Interlanguage pragmatics*. (S. 21-42). New York: Oxford University Press.
- Schmidt, Richard & Frota, Sylvia Nagem. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In Richard Day. (Hrsg.), *Talking to learn*. (S. 237-326). Rowley, MA: Newbury House

- Scollon, Ron & Scollon, Suzanne B. K. (1983). Face in interethnic communication. In Jack C. Richards & Richard W. Schmidt. (Hrsg.), *Language and communication*. (S. 156-190). London: Longman.
- Selinker, Larry. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-230.
- Shea, David P. (1993). Situated discourse: The sociocultural context of conversation in a second language. In Lawrence F. Bouton & Yamuna Kachru. (Hrsg.), *Pragmatics and language learning*. (Bd. 4, S. 28-49). Urbana, IL: Division of English as an International Language Intensive English Institute, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Shea, David P. (1994). Perspective and production: Structuring conversational participation across cultural borders. *Pragmatics*, 4, 357-390.
- Shimamura, Kyosuke. (1993). *Judgment of request strategies and contextual factors by Americans and Japanese EFL learners* (Occasional Papers No. 25). Honolulu, HI: University of Hawai'i at Manoa, Dept. of English as a Second Language.
- Siegal, Meryl. (1994). *Looking East: Identity construction and white women learning Japanese*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of California at Berkeley.
- Siegal, Meryl. (1996). The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17, 356-382.
- Steinberg, Jinwen Du. (1995). The performance of face-threatening acts in Chinese. In Gabriele Kasper. (Hrsg.), *Pragmatics of Chinese as native and target language*. (Technical Report #5, S. 165-206). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Stemmer, Brigitte. (1981). *Kohäsion im gesprochenen Diskurs deutscher Lerner des Englischen*. Bochum: Brockmeyer.
- Takahashi, Satomi. (1996). Pragmatic transferability. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 189-223.
- Takahashi, Satomi & DuFon, Margaret A. (1989). *Cross-linguistic influence in indirectness: The case of English directives performed by native Japanese speakers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED370439).
- Takahashi, Satomi & Roitblat, Herbert. (1994). Comprehension process of second language indirect requests. *Applied Psycholinguistics*, 15, 475-506.
- Takahashi, Tomoko & Beebe, Leslie M. (1993). Cross-linguistic influence in the speech act of correction. In Gabriele Kasper & Shoshana Blum-Kulka. (Hrsg.), *Interlanguage pragmatics*. (S. 138-157). New York: Oxford University Press.
- Tanaka, Noriko. (1988). Politeness: Some problems for Japanese speakers of English. *JALT Journal*, 9, 81-102.
- Tanaka, Shigenori & Kawade, Saiki. (1982). Politeness strategies and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 18-33.
- Tao, Hongyin & Thompson, Sandra A. (1991). English backchannels in Mandarin conversation: A case study of superstratum pragmatic 'interference'. *Journal of Pragmatics*, 16, 209-223.
- Tateyama, Yumiko, Kasper, Gabriele, Mui, Lara J., Tay, Hui-Mian & Thananart, Ong-on. (1997). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines. In Lawrence Bouton. (Hrsg.), *Pragmatics and language learning* (Bd. 8, S. 163-177). Urbana, IL: Division of English as an International Language Intensive English Institute, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Trosborg, Anna. (1987). Apology strategies in natives/non-natives. *Journal of Pragmatics*, 11, 147-167.
- Trosborg, Anna. (1995). *Interlanguage pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Wagner, Johannes. (Hrsg.). (1996a). Conversation analysis of foreign language data. [Special Issue]. *Journal of Pragmatics* 26(2).
- Wagner, Johannes. (1996b). Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics*, 26, 215-235.
- Walters, Joel. (1979). The perception of politeness in English and Spanish. In Carlos Yorio, Kyle Peters & Jacquelyn Schachter. (Hrsg.), *ON TESOL, 79 – The Learner in Focus*. (S. 288-296). Washington, D.C.: TESOL.
- Walters, Joel. (1980). Grammar, meaning, and sociological appropriateness in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 34, 337-345.
- Watson-Gegeo, Karen A. (1988). Ethnography and ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22, 575-592.
- White, Sheida. (1989). Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese. *Language in Society*, 18, 9-76.
- Wildner-Bassett, Mary. (1984). *Improving pragmatic aspects of learners' interlanguage*. Tübingen: Narr.
- Wildner-Bassett, Mary. (1994). Intercultural pragmatics and proficiency: 'Polite Noises' for cultural awareness. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 32, 3-17.
- Zimin, Susan. (1981). Sex and politeness: Factors in first- and second-language use. *International Journal of the Sociology of Language*, 27, 35-58.

Rezensionen

Rüdiger Ahrens, Wolf-Dietrich Bald & Werner Hüllen. (Hrsg.). *Handbuch Englisch als Fremdsprache (HEF)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 514 Seiten. Preis: DM 76,00 (broschiert). ISBN 3-503-03067-0.

Besprechung der Teile zur Sprachwissenschaft

Das vorliegende Handbuch macht es sich nach Auskunft seiner Herausgeber zum Ziel, den jeweiligen Kenntnisstand ausgewählter „Gegenstandsbereiche der Sprach-, Kultur- und Literaturwissenschaft“ in Bezug auf „die englischsprachigen Länder der Erde“ (HEF, S. 9) zu beschreiben. Im Bereich der Sprachwissenschaft wurden zu diesem Zweck Themen ausgewählt, die das Englische als Mutter- und Fremdsprache auf nationaler und internationaler Ebene, unter diachronem und synchronem Aspekt sowie im Hinblick auf Sprachsystem und Sprachgebrauch in den Blick nehmen (cf. HEF, S. 9). Die Darstellung eines so umfangreichen Programms in einem Band zusammen mit vergleichbar umfangreichen Programmen für Literatur- und Kulturwissenschaft verlangt eine ebenso umfangreiche Reduktion. Ihre Kriterien, die auch gleichzeitig die Kriterien ihrer Beurteilung sind, müssen sich sowohl aus den inhaltlichen Gegebenheiten des Faches als auch aus der Zielsetzung des Handbuchs in Bezug auf Adressatengruppe und Verwendungszweck ableiten. Die Prinzipien des Adressatenbezuges werden von den Autoren des Handbuchs selbst präzisiert und sollen im folgenden im Überblick dargestellt werden. Neben dem Inhalt einer Darstellung bestimmt auch ihre Form die Eignung eines Werkes für seine Leser, insbesondere wenn es sich um ein der Information und Unterweisung dienendes Werk handelt. Die Besprechung der Kriterien zur Beurteilung der Form schließt sich daher der inhaltlichen Diskussion an.

HEF richtet sich primär an die Lehramtsstudenten: „insbesondere an Studentinnen und Studenten der englischen Philologie (Anglistik und Amerikanistik), die sich an den deutschen Universitäten und Hochschulen auf den Erwerb einer Lehrbefähigung für das Fach Englisch an einer der Schulen des öffentlichen Bildungswesens in Deutschland vorbereiten [...]“ (HEF, S. 9). Außerdem, so formulieren die Herausgeber vorsichtig, „kann das Handbuch auch nützlich sein für alle praktizierenden Fremdsprachenlehrer, die den Gang der Wissenschaft weiter verfolgen wollen“ (HEF, S. 9) sowie für „die in der zweiten Ausbildungsphase und in der Lehrerfortbildung Tätigen“ (HEF, S. 9).

auf S. 9⁴¹) Alle Tabellen und Abbildungen haben einen kurzen, aussagekräftigen Titel. Tabellen werden **überschrieben**, Abbildungen **unterschrieben**. Im Manuskripttext wird die gewünschte Position einer Tabelle bzw. Abbildung durch einen eindeutigen, vom laufenden Text abgesetzten Hinweis gekennzeichnet (z.B.: „Tabelle 3 hier einfügen“). Die Tabellen und Abbildungen selbst folgen dem Literaturverzeichnis. Abbildungen sind als reproporeife Vorlagen einzureichen.

Grafiken sind als reproporeife Ausdrücke und in folgenden Formaten einzureichen: (a) als Bitmap-Datei und (b) als Postscript-Datei.

Anmerkungen sind fortlaufend mit arabischen Ziffern zu nummerieren und vom laufenden Text getrennt einzureichen. Es sind möglichst wenig Anmerkungen zu machen.

Das **Literaturverzeichnis** ist in alphabetischer Reihenfolge anzuordnen, wobei die Umlaute entsprechend dem Rechtschreibe-Duden wie die jeweiligen nichtumgelauteten Vokale behandelt werden. Bei mehreren Werken derselben Autoren/Autorinnen wird die älteste Veröffentlichung zuerst aufgeführt. Zeitschriftentitel sowie Vornamen der Autoren/Autorinnen sind auszusprechen. Buchtitel, Zeitschriftentitel und Bandnummern von Zeitschriften sind kursiv zu setzen. Die Heftnummer einer Zeitschrift wird nur dann angegeben, wenn die Paginierung jedes Heftes mit der Zahl Eins beginnt. Die Nummer des Heftes steht dann in Klammern direkt nach der Bandangabe (vgl. Lübke, 1989 in den Beispielen). Stammen drei oder mehr Literaturhinweise aus ein und demselben Sammelband, erfolgt der Verweis auf den Sammelband jeweils in Kurzform. Der entsprechende Sammelband ist dann als eigener Eintrag in das Literaturverzeichnis aufzunehmen (vgl. Poulisse et al., 1987 in den Beispielen). Es können folgende Abkürzungen verwendet werden: Kap. (Kapitel); Aufl. (Auflage); Hrsg.; S. (Seite(n)); Bd., Bde. (Band, Bände); Nr. (Nummer); Suppl. (Beiheft, Supplement). Die einzelnen Literaturangaben sind durch Leerzeilen voneinander zu trennen.

Beispiele:

Cronbach, Lee J. (1984). *Essentials of psychological testing* (4. Aufl.). New York: Harper & Row.

van Dijk, Teun A. (1980a). Story comprehension: an introduction. *Poetics*, 8, 7-29.

Færch, Claus & Kasper, Gabriele. (Hrsg.). (1987). *Introspection in second language research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Lübke, Diethard. (1989). Benutzerfreundlichkeit französischer Schulgrammatiken. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 23(96), 23-26.

Poulisse, Nanda, Bongaerts, Theo & Kellerman, Eric. (1987). The use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies. In Færch & Kasper. (Hrsg.). (1987), 213-229.

Schröder, Konrad. (Hrsg.). (1989). Sprachreisen [Themenheft]. *Die Neueren Sprachen*, 88(2).
Stelzl, Ingeborg. (1987). Experiment. In Erwin Roth (Hrsg.). (1987), *Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis* (2. Aufl., S. 200-237). München: R. Oldenbourg.

Da Änderungen nach Erstellung der Druckfahnen sehr kostenintensiv sind, wird um äußerste Sorgfalt bei der Manuskripterstellung gebeten. Die Autoren/Autorinnen erhalten eine Druckfahne, die innerhalb von drei Wochen korrigiert nach den Korrekturvorschriften des Rechtschreibe-Duden an die Redaktion zurückzuschicken ist. Über die Korrektur von Satzfehlern hinausgehende Änderungen müssen aus Kostengründen den Autoren/Autorinnen in Rechnung gestellt werden.

Die Autoren erhalten jeweils ein Belegexemplar des entsprechenden Heftes von ZFF.

Adresse der Redaktion:

Redaktion ZFF, c/o Prof. Dr. Rupprecht S. Baur, Fachbereich 3, Universität GH Essen, Universitätsstraße 12, D-45117 Essen, Tel. (0201)183-2724/3850

Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff

Willis Edmondson & Juliane House*

The paper analyses the terms "intercultural communication" and "intercultural learning" as regards their meaning for and relevance to the business of foreign language learning and acquisition. It is argued that the former term refers to communication in which at least one of the interactants uses L2 – in other words foreign language communication is the intended sense, but different cultural aspects of communication are stressed by the use of the new term. The term "intercultural learning" is best understood as referring to intercultural goals, which, it is demonstrated, are either simply communicative goals, or goals which are extrinsic to the business of foreign language instruction. It is therefore recommended that the term be omitted from professional discussion. A more concrete, empirically-based agenda for setting goals for intercultural communication is finally sketched.

1. Einführung

Das Adjektiv „interkulturell“ ist „in“. Schon in der ersten Auflage des *Handbuchs Fremdsprachenunterricht* (Bausch, Christ, Hüllen & Krumm, 1989) wurde „interkulturell“ nach Angaben des Registers fünfzehnmal benutzt. Bei der dritten (überarbeiteten und erweiterten) Auflage ist sogar ein eigenes Kapitel zum Thema „Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation“ eingeführt worden (Krumm, 1995). Bei Tagungen, die sich mit dem Fremdsprachenunterricht beschäftigen, wird oft eine Sektion dem Thema „interkulturelles Lernen“ gewidmet. So stand z.B. die 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts ganz unter dem Zeichen des „Interkulturelle(n) Lernen(s) im Fremdsprachenunterricht“ (Bausch, Christ & Krumm, 1994).

Die vielseitige Verwendung des Adjektivs „interkulturell“ ist teilweise dadurch zu erklären, daß es sich mit verschiedenen Substantiven kombinieren läßt. Zusätzlich zu den Kollokationen „interkulturelles Lernen“ und „interkulturelle Kommunikation“ kommen u.a. die Begriffe „interkulturelle Kompetenz“ (z.B. Knapp & Knapp-Potthoff, 1990), „interkulturelle Mißverständnisse“ (z.B. House, 1993b), „interkulturelle Erziehung“ (z.B. Hackl, 1993), „interkulturelle

* **Korrespondenzadressen:** Prof. Dr. W.J. Edmondson, Zentrales Fremdspracheninstitut, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 5, D-20146 Hamburg. Telefon: 0049 40 4123 5384; Telefax: 0049 40 4123 5391; E-mail: <wje@rrz.uni-hamburg.de>.

Prof. Dr. J. House, Zentrales Fremdspracheninstitut, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 5, 20146 Hamburg; Telefon: 0049 40 4123 5394; Telefax: 0049 40 4123 5391; E-mail: <jhouse@rrz.uni-hamburg.de>.

Pädagogik“ (z.B. Borelli, 1986) und „interkulturelle Germanistik“ (Wierlacher, 1994) vor. Auch wenn wir verwandte, sich überlappende oder sogar möglicherweise inhaltlich identische Adjektive wie „multikulturell“ und „transkulturell“ außer acht lassen, können wir mit Reinhold Freudenstein die rhetorische Frage stellen: „Alles interkulturell – oder was?“ (Freudenstein, 1994).

Diese Ubiquität des Adjektivs „interkulturell“ stößt manchmal auf Kritik¹. So behauptet zum Beispiel Freudenstein weiter:

„Dem Begriff 'interkulturelles Lernen' ist es bislang so ergangen wie anderen Termini der Fremdsprachendidaktik zuvor: da werden gängige Anschauungen und Praktiken, die unter einer bestimmten Bezeichnung bekannt geworden sind, einfach umbenannt, weil neue Begriffe modisch attraktiver und wissenschaftstheoretisch seriöser erscheinen.“ (Freudenstein, 1994, S. 56)

Nun ist aber die Mode an sich eine harmlose menschliche Angewohnheit, vorausgesetzt – in dem hier angesprochenen Fall – man kann zwischen den verschiedenen Kollokationen inhaltlich unterscheiden und vorausgesetzt, es besteht ein Konsens darüber, was der modische Begriff in einer bestimmten Kollokation grundsätzlich bedeutet (auch wenn, wie Freudenstein behauptet, dieser Inhalt durch andere Begriffe schon abgedeckt wird). Wir sind, so glauben wir, nicht allein in der Überzeugung, daß diese Voraussetzungen nicht gegeben sind bei der Verwendung von Begriffen der Form „interkulturelles X“ mit Bezug auf fremdsprachliche Lern- und Lehrprozesse in der Theoriebildung und in der unterrichtlichen Praxis. Wir möchten daher in diesem Aufsatz vorschlagen, bestimmte Begriffe eher abzuschaffen, anstatt sich weiterhin zu bemühen, sie in irgendeiner Weise abzugrenzen.

Betrachten wir zuerst auf einer informellen Ebene den Begriff „interkulturelles Lernen“. Man stellt sofort fest, daß „interkulturelles Lernen“ nicht auf einen spezifischen Lernprozeß hinweist – d.h. es gibt keine „interkulturellen“ psycholinguistischen Prozesse oder Lernstrategien. Es kann nicht stimmen, daß ein interkultureller Lernprozeß „irgendwie anders“ abläuft als fremdsprachliche (oder sonstige) Lernprozesse, die die Verwendung dieses Adjektivs nicht verdienen. So war zum Beispiel innerhalb der sog. kommunikativen Wende die Kollokation „kommunikatives Lernen“ soweit uns bekannt, nie verbreitet (sicherlich kam der Begriff vor), obwohl überall über kommunikative Lernziele,

¹ Vgl. auch z.B. Krumm (1994), der von dem „inflationären Gebrauch“ der Begriffe interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation spricht und s. House (1994), die interkulturelles Lernen als „fast sinnentleertes Modewort“ bezeichnet. Gogolin (1994) weist daraufhin, daß das Adjektiv „interkulturell“ in seinem Gebrauch „viel mißverstanden, wenn nicht mißbraucht“ worden ist.

Lehrverfahren, Materialien, Strategien usw. zu lesen war. Daher muß man zuerst fragen, wie die Kollokation „interkulturelles Lernen“ überhaupt definiert werden könnte.

Für Christ ist interkulturelles Lernen zum Beispiel durch seine Ergebnisse (z.B. „Veränderung des eigenen Standpunktes“) zu identifizieren: Bei interkulturellem Lernen werden Erkenntnisse und Erfahrungen gewonnen, durch die ein neuer Standpunkt erreicht wird, der „den Standpunkt des anderen in Rechnung stellt, ja in die eigene Position einbezieht“ (Christ, 1994, S. 31). Röttger (1996, S. 157) sieht in interkulturellem Lernen einen Prozeß, „der mit dem Ziel in Gang gesetzt werden soll, interkulturelle Kompetenz(en) zu schaffen“. In einem anderen Versuch, den Begriff durch den angenommenen Ertrag zu definieren, wird interkulturelles Lernen charakterisiert als „ein Prozeß, der Menschen unterschiedlichen Alters und Geschlechts befähigt, in einer Gesellschaft möglichst friedlich und ohne gegenseitige Diskriminierung zusammenzuleben“ (Schneider-Wohlfahrt et al., 1990, S. 39).

Zur Debatte steht an dieser Stelle nicht die Angemessenheit solcher Zielsetzungen, sondern die Charakterisierung eines Prozesses (des Lernens) durch das erzielte Endprodukt. Das Problem bei solchen Charakterisierungen liegt auf der Hand: Interkulturelles Lernen kann nur durch seine Konsequenzen identifiziert werden. Es dürfte ferner zutreffen, daß Merkmale wie „Veränderung des eigenen Standpunktes“ bzw. „friedliches Zusammenleben“ nicht leicht operationalisiert oder getestet werden können.

Müller (1994) geht einen noch komplizierteren definitorischen Weg: Er definiert zuerst interkulturelles Lernen als „das Resultat wechselseitig determinierter Erfahrungsprozesse“ in einer Kommunikation, an der Personen teilnehmen, die sich verschiedenen Kulturen zurechnen (1994, S. 155). Interkulturelles Lernen wird also nochmals teilweise durch die erzielten Produkte definiert, und es wird teilweise als Lernen in einer „interkulturellen Umgebung“ charakterisiert. Müller führt dann den Begriff „interkulturelle Fremdsprachendidaktik“ ein, um interkulturelles Lernen nunmehr als Lernziel zu erfassen – ein Lernziel, durch das dann interkulturelles Lernen seinerseits direkt oder indirekt gefördert wird:

„In diesem Beitrag wird interkulturelles Lernen als dasjenige Teillernziel des Fremdsprachenunterrichts gefaßt, mit dem eine kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen angestrebt wird, durch die dann in direkter Begegnung interkulturelles Lernen gefördert, vielleicht auch sogar erst initiiert wird; geschieht dieser Unterricht in internationalen Klassen, so hat er günstigere Ausgangsbedingungen als sie in monokulturell zusammengesetzten Klassen gegeben sind.“ (Müller, 1994, S. 156)

Hier bleibt völlig unklar, ob interkulturelles Lernen als ein bestimmter Lernprozeß, ein bestimmtes Lernziel oder als Sonderform der Kommunikation zu verstehen ist. Zusammenfassend müssen wir feststellen, daß unklar bleibt, ob

interkulturelles Lernen durch die externe Lernsituation, durch den Zweck und das Ziel der Begegnungen oder durch die Qualität des Lernprodukts zu charakterisieren ist. Es ist schwierig, den Eindruck zu vermeiden, daß der Begriff „interkulturelles Lernen“ überflüssig ist, weil für diese drei Interpretationsmöglichkeiten bereits Begriffe vorliegen (etwa interkultureller Kontext/interkulturelle Situation/interkulturelle Begegnung, interkulturelle Lernziele, interkulturelle Kommunikation).

Ein Teil des definitorischen Problems liegt sicherlich darin, daß die Beziehungen zwischen Fremdsprachenlernen und interkulturellem Lernen noch auszuhandeln sind. Soweit uns bekannt ist, wird der Begriff „interkulturelles Fremdsprachenlernen“ nicht häufig benutzt, auch wenn dies im Prinzip nicht unlogisch erscheint – im Fremdsprachenunterricht werden ja häufig Aspekte aus einem Kulturkreis und die dort gesprochene Sprache in einem anderen Kulturkreis gelernt und gelehrt. Interessanterweise wird in diesem Zusammenhang aber eher über „interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht“ gesprochen (wie z.B. bei Bausch, Christ & Krumm, 1994). Aus diesen Formulierungen läßt sich entnehmen, daß interkulturelles Lernen im Prinzip unabhängig vom Fremdsprachenlernen stattfindet bzw. stattfinden kann. So stellt Gnutzmann (1994) die Frage, ob interkulturelles Lernen auch im Fremdsprachenunterricht seinen Platz hat. Ferner sind die oben erwähnten Kurzdefinitionen von Christ, Röttger, Schneider-Wohlfahrt et al. und Müller in ihren Formulierungen recht allgemein gehalten, und sie weisen allesamt auf Ziele hin, die nicht als fremdsprachenunterrichtsspezifische, sondern als allgemeine Bildungsziele gelten dürften. Und in der Tat wurde der Begriff „interkulturelles Lernen“ in den siebziger Jahren als pädagogischer Begriff im Zusammenhang mit der Diskussion über multikulturelle Klassen in Schulen in der Bundesrepublik Deutschland eingeführt. Der Bezug zum Fremdsprachenerwerb ist hier also noch auszuhandeln: Eine inhärente Verbindung zwischen interkulturellem Lernen und Fremdsprachenerwerb liegt nicht vor. Andererseits meinen einige Fachleute, daß Fremdsprachenlehren und -lernen sowieso immer interkulturell gewesen ist (so z.B. Hüllen, 1992, S. 8ff.). Bleyhl (1994) behauptet sogar in seinem Titel: „Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen“ (unser Betonung), daß dies per naturam rerum so ist.

Diese kurze Einführung in unsere Thematik zeigt, daß der Begriff „interkulturelles Lernen“ erklärungsbedürftig ist. Es ist zum Beispiel unklar, ob die Verbindungen zwischen interkulturellem Lernen und Fremdsprachenlernen arbiträr oder inhärent sind.

Ziel dieses Aufsatzes ist es, diese Unklarheiten etwas genauer zu durchleuchten und zu diesem Zweck einige Differenzierungen innerhalb des inter-

kulturellen Komplexes vorzunehmen. Ein Hauptergebnis dieses Gedankenexperiments ist der Vorschlag, den Begriff „interkulturelles Lernen“ in der Sprachlehrforschung und in der Fremdsprachendidaktik abzuschaffen. Im Laufe unserer Argumentation wird auf die Relevanz einer sog. „kulturellen Sensibilisierung“ („Cultural Awareness“) als Teil einer sprachlichen Sensibilisierung („Language Awareness“) für den Fremdsprachenerwerb in bestimmten Lernkontexten und auf die Notwendigkeit empirischer, sprachorientierter Studien als Grundlage für solche didaktischen Kulturpakete hingewiesen.

2. Fremdsprachenunterricht

Damit wir die u.E. notwendigen Differenzierungen vornehmen können, erscheint es zunächst sinnvoll, den Komplex „Fremdsprachenunterricht“ auseinanderzunehmen. Wir verstehen es als ein Hauptmerkmal der von uns vertretenen Disziplin Sprachlehrforschung, daß man bei der Behandlung einer konkreten Frage weitere Faktoren, die möglicherweise einen indirekten Einfluß auf den untersuchten Bereich ausüben, nie aus den Augen verlieren darf. Dies scheint bei der Behandlung „interkulturellen Lernens“ besonders notwendig zu sein, da – wie schon angedeutet – dieser Begriff aus ganz unterschiedlichen Perspektiven und in ganz unterschiedlichen Lernkontexten diskutiert worden ist.

Wir möchten daher – etwas pedantisch und etwas vereinfacht – beim Betrachten des interkulturellen Lernens und des Fremdsprachenunterrichts drei Ebenen unterscheiden (vgl. das Modell des institutionellen Rahmens für den Fremdsprachenunterrichts in Edmondson & House, 1993, S. 63):

- 1) Status der Zielsprache (Fremdsprache/Zweitsprache; Rolle der Zielsprache in dem Land, in dem diese Sprache gelernt wird, Kontaktmöglichkeiten, kulturelle/politisch-wirtschaftliche Relevanz/Kontakte; Rolle der Zielsprache im Bildungssystem usw.);
- 2) Lernziele für spezifische Lerngruppen (wer soll weshalb und zu welchem Zweck die Fremdsprache lernen/erwerben?);
- 3) Didaktische/methodische Entscheidungen (durch welche Verfahren und Materialien sollen die Lernziele erreicht werden?).

Die erste Ebene betrifft den globalen sozio-politischen Rahmen des Unterrichts, die zweite die mehr oder weniger formalisierte Institutionalisierung des Unterrichts und die dritte die konkreten didaktischen Strategien, die in einem bestimmten Lehr/Lernkontext eingesetzt werden. Wir unterscheiden diese drei Ebenen, weil wir feststellen möchten, ob verschiedene interkulturelle Ausdrucksformen auf verschiedenen Ebenen operieren und ob mögliche Erklärun-

gen für unterschiedliche Interpretationen einunddesselben Begriffs gewonnen werden können, wenn ihr unterschiedlicher Bezugsrahmen mitberücksichtigt wird. Da die dritte Ebene Klarheit auf den ersten zwei Ebenen voraussetzt, wird die Ebene des didaktischen Handelns im folgenden nicht im Vordergrund stehen.

2.1 Status der Zielsprache

Betrachten wir nun Ebene 1. Es dürfte intuitiv einleuchtend sein, daß „interkulturelles Lernen“ im DaF-Unterricht in Indonesien, im Englischunterricht in Fidji, im Türkischunterricht in Deutschland, um nur einige Beispiele zu nennen, eine andere Bedeutung bzw. Relevanz haben könnte. Beim Versuch, die Variable „Status der Zielsprache“ zumindest andeutungsweise zu systematisieren, können wir uns ein Kontinuum bzgl. des Grads der feststellbaren Relevanz der angestrebten Zielsprache als Kommunikationsmittel für den Lerner vorstellen. An einem Extrem läge dann der Fall, daß die angestrebten Sprachkenntnisse eine Voraussetzung für das soziale/professionelle Überleben der Lerner darstellen, am anderen Extrem läge der Fall, daß die angestrebten Sprachkurse außerhalb des Ausbildungssystem, in dem die Kurse angeboten und – mit Genuß oder Geduld – besucht werden, kaum Bezug zur Lebenswelt der Lerner haben. Die in Tabelle 1 aufgelisteten Fälle könnten eine Art Hierarchie auf diesem Kontinuum bilden².

2.2. Interne und Externe Lernziele für den Fremdsprachenunterricht

Betrachten wir nun Ebene 2. Mit Lernzielen sind diejenigen expliziten oder impliziten Ziele gemeint, die für eine bestimmte Unterrichtseinheit oder eine Sequenz von Einheiten gelten. Lernziele werden meist nicht von den betroffenen Lernenden, sondern von den Lehrkräften bzw. den zuständigen Institutionen festgelegt. Es wird hier nicht zwischen „Lernzielen“ und „Lehrzielen“ unterschieden – wir gehen davon aus, daß das, was absichtlich gelehrt wird, in direktem Zusammenhang mit dem, was dadurch gelernt werden soll, stehen muß. Die Ziele, die individuelle Lerner beim Fremdsprachenunterricht haben oder

² Ein Fall, in dem interkulturelle Kommunikation unter Umständen, fremdsprachige Kommunikation aber keinesfalls vorkommt, wäre z.B. das Lesen eines in die Muttersprache übersetzten kulturgeprägten Textes – z.B. ein Amerikaner liest eine englische Übersetzung eines Stückes von Brecht.

entwickeln, sind als Lernzwecke, Lernerbedürfnisse oder Lernerorientierungen zu bezeichnen.

Tabelle 1: Rolle der Fremdsprache: einige Variablen

Fall A:	Aussiedler kommen von Rußland nach Deutschland: sie und ihre Kinder erhalten Deutschunterricht.
Fall B:	Auf den Fidji Inseln wird Englisch schon in der Grundschule als Zweitsprache (lingua franca) vermittelt. Ab Sekundarstufe II wird Englisch dann in der Schule als Unterrichtssprache verwendet.
Fall C:	An einer Universität in Deutschland gibt es obligatorische Lesekurse „Italienisch für Anfänger“ für Studierende der Kunstgeschichte. Die Fähigkeit, fachspezifische italienische Texte im Original zu lesen, wird in der Hauptphase des Studiums vorausgesetzt.
Fall D:	In Québec wird Französisch als Pflichtfach in der Schule für anglophone Schüler angeboten.
Fall E:	In einer Gesamtschule in Saarbrücken wird Französisch u.a. deshalb häufig gewählt, weil in jedem Schuljahr ein Austauschprogramm mit einer Schule in Nancy zustande kommt. Bei fast jedem Schulausflug geht es sowieso nach Frankreich.
Fall F:	In deutschen Gymnasien wird Englisch gelehrt und gelernt. Dabei kommen sowohl touristische als auch zukünftige professionelle Zwecke zum Gelten.
Fall G:	In einem deutschen Gymnasium erhält eine kleine Gruppe von SchülerInnen nachmittags außerhalb des normalen Stundenplans Spanischunterricht. Die Teilnehmerinnen finden verschiedene Aspekte spanischsprachiger Kulturen „irgendwie toll“ oder „interessant“.
Fall H:	In einer nicht allzu bekannten Universität in Minnesota wird Deutsch als „Humanities Option“ von einer kleinen Gruppe Studierender gewählt, die einen Abschluß als Sportlehrerinnen anstreben.
Fall I:	In Universitäten in China müssen Deutschkenntnisse innerhalb des Studiengangs „Maschinenbau“ erworben werden.

Bei der Analyse von Lernzielen für den Komplex „interkulturelles Lernen“ ist es nochmals sinnvoll, bestimmte Lernziele zu unterscheiden (vgl. hierzu auch Edmondson & House, 1993, S. 294-303). Wir wollen in Anlehnung an Bloom (1956) Lernziele aus drei Perspektiven unterscheiden, nämlich Kompetenzen/Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen/Werte. D.h. in etwa, es kann als Lernziel in Betracht kommen, was man kann, was man weiß, und was man fühlt oder glaubt. Beim Fremdsprachenunterricht können diese drei Arten von Leistungen unterschiedliche Bezugsrahmen haben: Sie beziehen sich allgemein auf die Fremdsprache und deren Kultur im weitesten Sinne und/oder auf den Lernprozeß, auf den Lernkontext selbst (z.B. „Learning to learn“ als Lernziel) und/oder auf das soziale Verhalten allgemein (vgl. z.B. das obige Zitat von Schneider-Wohlfahrt et al., 1990). Die drei kognitiven/affektiven Dimensionen

Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen können sich daher auf drei verschiedene Kontexte beziehen, wie in Abbildung 1.

Kontexte Leistungen	FS-relevanter Kulturrahmen	Fremdsprachen- Unterricht	andere Kontexte
Fähigkeiten			
Wissen			
Einstellungen			

Abbildung 1: Rahmen für die Festlegung von Lehrzielen

In Anlehnung an Widdowson (1983) unterscheiden wir zwischen „Endzielen“ und „Zwischenzielen“. Endziele spezifizieren das, was die Lerner am Ende einer bestimmten Lehreinheit „können“ sollten, wobei der Ausdruck „können“ im Sinne von Abbildung 1 nicht nur Fähigkeiten, sondern auch Wissen und Einstellungen umfassen kann. „Zwischenziele“ spezifizieren diejenigen Schritte, die zum Erreichen dieser Endziele (nach bestimmten pädagogischen Vorstellungen bzw. begründeten Lerntheorien) beherrscht werden müssen. In Edmondson & House (1993) werden Endziele als „externe“ Ziele, Zwischenziele als „interne“ Ziele bezeichnet.

Auf die Interaktion zwischen den in Abbildung 1 aufgelisteten Lernkontexten und den in Abbildung 1 angedeuteten Arten von Lernzielen gehen wir später ein. An dieser Stelle gehen wir aber vorläufig von der Annahme aus, daß im Rahmen einer Diskussion über interkulturelle Aspekte des Fremdsprachenunterrichts die überwiegende Zahl externer Lernziele für den Fremdsprachenunterricht „kommunikativer“ Art sind. D.h. der Unterricht zielt darauf ab, daß bestimmte Fähigkeiten (zum Beispiel Schreiben in der Fremdsprache) erworben werden sollen, die dann nach der Ausbildung in einem fremdsprachlich-relevanten Kulturrahmen auszuüben sind bzw. ausgeübt werden können. Wenn diese Annahme nicht zutrifft, dann taucht die Legitimationsfrage auf, die wir hier nicht ausführlich diskutieren wollen. Ob interkulturelles Lernen als relevantes Lernziel innerhalb oder sogar außerhalb dieser globalen kommunikativen Zielsetzung gilt, ist nun zu überprüfen.

3. Fremdsprachenunterricht und Interkulturalität

Auf der Grundlage dieser Unterscheidungen können wir nun versuchen, einige Aspekte des in 2. oben angesprochenen interkulturellen Komplexes differenzierter zu betrachten. Von dem u.E. eng zusammengehörigen Begriffspaar „Interkulturelles Lernen“ und „Interkulturelle Kommunikation“ soll zuerst „Inter-

kulturelle Kommunikation“ genauer unter die Lupe genommen werden, bevor wir uns dem ungleich anspruchsvolleren Begriff „interkulturelles Lernen“ zuwenden.

3.1. Interkulturelle Kommunikation

Dieser Begriff dürfte definitorisch eigentlich nicht allzu problematisch sein, würde man meinen. Wenn wir uns nicht über den Kulturbegriff streiten und uns auch darüber im Klaren sind, was „Kommunikation“ heißt, dann dürfte interkulturelle Kommunikation problemlos dadurch definiert werden, daß die kulturellen Hintergründe der an der Kommunikation Beteiligten differieren. Dieser erste Definitionsversuch läßt die Frage offen, ob verschiedene Sprachen in dieser interkulturellen Begegnung verwendet werden oder ob mindestens eine der Beteiligten eine Sprache verwendet, die nicht ihre Muttersprache ist. Knapp & Knapp-Potthoff geben z.B. eine Definition, die – zumindest implizit – sowohl kulturelle Hintergründe als auch die Verwendung einer Fremdsprache berücksichtigt. Interkulturelle Kommunikation wird von ihnen definiert als:

„... die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden. Solche Unterschiede bestehen schon zwischen Gruppen innerhalb einer durch Nation oder Staat definierten Gesellschaft. Insofern unterscheidet sich interkulturelle Kommunikation nicht prinzipiell von intrakultureller Kommunikation. Ein wesentliches Charakteristikum von IKK ist jedoch damit gegeben, daß sich einer der an ihr beteiligten Kommunikationspartner typischerweise einer zweiten oder fremder Sprache bedienen muß, die nicht eine Varietät seiner eigenen ist.“ (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990, S. 66)

Interessant ist hier die Frage, wie sich nun der Begriff „interkulturelle Kommunikation“ z.B. von dem Begriff „fremdsprachige Kommunikation“ unterscheidet. Mit fremdsprachiger Kommunikation meinen wir einfach eine „kommunikative Interaktion“, in der mindestens ein Beteiligter eine Sprache systematisch und konsequent verwendet, die für diese Person eine Fremdsprache ist. Knapp & Knapp-Potthoff sind sehr bemüht, die Verwendung einer Fremdsprache seitens eines der Interaktanten **nicht** als Identifikationskriterium vorzuschlagen, möglicherweise genau deshalb, weil dadurch das Besondere an der „interkulturellen Kommunikation“ im Vergleich zur „fremdsprachigen Kommunikation“ verloren geht.

Wenn wir also als Definitionskriterium die verwendete(n) Sprache(n) nehmen („sprachliches Kriterium“), dann ist eine Unterscheidung zwischen interkultureller und fremdsprachiger Kommunikation nicht einhellig – d.h. bezogen auf interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht besagt der Begriff grundsätzlich nichts anderes, als daß eine Fremdsprache gelernt wird, damit in

der Fremdsprache kommuniziert werden kann. Diese Einsicht ist bestimmt nicht neu. Wenn jedoch die kulturelle Zugehörigkeit, kulturelle Gruppierung oder die kulturellen Wahrnehmungsgewohnheiten, Wissensbestände usw. der Beteiligten als Kriterium genommen werden, („kulturelles Kriterium“), dann müssen wir zur Kenntnis nehmen, daß interkulturelle Kommunikation inhärent nichts mit der Verwendung einer fremden Sprache zu tun hat.

Die angesprochenen Identifikationsprobleme lassen sich anhand eines Gedankenspiels verdeutlichen. Setzen wir hierzu die gruppenbezogenen Unterschiede, die für die Anwendung des kulturellen Kriteriums gelten, mit nationaler Zugehörigkeit gleich und betrachten die in Tabelle 2 aufgelisteten kommunikativen Konstellationen unter der Fragestellung, ob wir es mit interkultureller Kommunikation zu tun haben oder nicht.

Wenn das kulturelle Kriterium interkulturelle Kommunikation definiert, dann bestehen die Fälle D, E und G diesen Test nicht. Wenn das sprachliche Kriterium interkulturelle Kommunikation definiert, dann ist nur Fall E irrelevant (Fall B gilt als interkulturelle Kommunikation in dem Sinne, daß das **Verstehen** der jeweiligen Fremdsprache eine Voraussetzung für den Ablauf dieses Kommunikationstyps ist).

Die kulturelle Definition ist also enger als die sprachliche. Dies dürfte nicht nur eine Konsequenz der Arbitrarität der obigen Liste kommunikativer Konstellationen sein, da internationale Begegnungen ohne die Verwendung einer fremden Sprache logischerweise nicht vorkommen, während die Verwendung einer Fremdsprache bei einer Kommunikation zwischen Mitgliedern eines Kulturkreises durchaus möglich ist (z.B. in den Fällen D und G). Die aufgelisteten Fälle zeigen, daß das sprachliche und das kulturelle Kriterium teilweise unabhängig voneinander operieren. Wenn also das kulturelle Kriterium angewendet wird, dann spielt es keine Rolle, welche Sprache in einer konkreten Situation als Kommunikationsmittel verwendet wird. Was interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht betrifft, so führt die bisherige Analyse zu dem Schluß, daß interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht davon abhängt, ob die Lehrende die Zielsprache als Muttersprache beherrscht. Eine solche wahrscheinlich nicht intendierte Schlußfolgerung ergibt sich aus der „kulturellen“ Definition interkultureller Kommunikation. Wenn wir aber die „sprachliche“ Interpretation bevorzugen, dann sind interkulturelle Kommunikation und fremdsprachiger Kommunikation identisch.

Tabelle 2: Fremdsprachige/Interkulturelle Gesprächskonstellationen

Fall A:	Zwei Konversationspartner unterschiedlicher Nationalität benutzen beide eine bestimmte Fremdsprache (z.B. Englisch) als lingua franca.
Fall B:	Zwei Konversationspartner unterschiedlicher Nationalität kommunizieren miteinander in ihren unterschiedlichen Muttersprachen (in einer bilingualen Familie z.B. absolut normativ).
Fall C:	Von zwei Konversationspartnern unterschiedlicher Nationalität benutzt jeder die Muttersprache des anderen (kommt oft vor, z.B. in einem Fremdspracheninstitut oder in Arbeitsgruppen, in denen Personen unterschiedlicher Nationalität vertreten sind).
Fall D:	Zwei Konversationspartner gleicher Nationalität benutzen eine bestimmte Fremdsprache in einem Kontext, in dem diese Sprache die dominante ist. Entweder wissen beide nicht, daß sie in der Tat zu einer bestimmten anderen Sprachgemeinschaft gehören oder sie sind daran gewöhnt, die Fremdsprache zu benutzen (“I didn't realize you were American” bzw. “Omgod, why are we talking German?”).
Fall E:	Zwei Konversationspartner der gleichen Nationalität benutzen ihre Muttersprache. Nur einer von ihnen weiß aber, daß die Kommunikationssprache auch die Muttersprache des anderen ist (“Omgod, I thought you were German” bzw. “I must say your English is extremely good”).
Fall F:	Im Fremdsprachenunterricht kommt es zu Lehrer-Schüler Kommunikation in der Zielsprache. Die Lehrerin beherrscht die Zielsprache als Muttersprache.
Fall G:	Im Fremdsprachenunterricht kommt es zu Lehrer-Schüler Kommunikation in der Zielsprache. Beide gehören zur gleichen Kultur/Sprachgemeinschaft.
Fall H:	Im Fremdsprachenunterricht haben wir es mit Schüler-Schüler Kommunikation in der Zielsprache zu tun. Die Klasse ist bunt multikulturell.
Fall I:	In der Pause kommt es zu Schüler-Schüler Kommunikation auf dem Schulhof. Die Klasse ist bunt multikulturell: Es wird aber Deutsch gesprochen.

Im Interesse von Eindeutigkeit und Verständlichkeit wird nun interkulturelle Kommunikation durch die konsequente Verwendung einer Fremdsprache durch mindestens einen der Beteiligten definiert. Wir verwenden also ab jetzt das **sprachliche** Kriterium und setzen interkulturelle Kommunikation mit fremdsprachiger Kommunikation gleich³.

Unsere Entscheidung, daß interkulturelle Kommunikation mit fremdsprachiger Kommunikation gleichzusetzen ist, soll natürlich keine Abwertung des Begriffs „interkulturelle Kommunikation“ bedeuten. D.h. der Begriff mag logisch zwar überflüssig sein, kann aber trotzdem dazu dienen, bestimmte („kulturelle“) Aspekte des Fremdsprachenlernen und der fremdsprachigen Kommunikation zu betonen. Uns interessiert vor allem der Begriff interkulturelles Lernen – die

³ Man denke etwa an Monsieur Jourdain in Molière's *Le Bourgeois Gentilhomme*.

bisherige Diskussion über interkulturelle Kommunikation ist deshalb relevant, weil die Vermutung nahe liegt, daß ein Zusammenhang zwischen interkulturellem Lernen als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts und einer Befähigung zu interkultureller Kommunikation als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts besteht (vgl. hierzu auch Röttger, die als ihre These 1 „für eine fremdsprachendidaktische Theorie interkulturellen Lernens“ (1996, S. 165) formuliert: „Interkulturelles Lernen ist der Weg, interkulturelle Kompetenz in interkultureller Kommunikation das Ziel“ (1996, S. 157) In diesem Sinne soll informell versucht werden, das Konzept der interkulturellen Kommunikation in Zusammenhang mit dem in Abschnitt 2.1. ausgeführten soziopolitischen Rahmen und der in Tabelle 2 exemplifizierten kulturellen Heterogenität verschiedener Gesprächspartner zu bringen. Zwei allgemeine Feststellungen scheinen relevant zu sein:

Wir stellen zuerst fest, daß in manchen fremdsprachigen Lernkontexten die Befähigung zu interkulturellen Kontakten in der Zielsprache nicht als dominantes externes Lernziel gelten kann, da die Wahrscheinlichkeit, daß die Lerner jemals Gelegenheit zu solchen Kontakten haben, sehr gering ist.

Zweitens muß unterschieden werden zwischen interkultureller Kommunikation mit Mitgliedern der Zielsprachlichen Kultur und interkultureller Kommunikation, bei der die Kommunikationssprache für alle Beteiligten eine fremde Sprache ist. Mit anderen Worten, Englisch wird nicht neun Jahre lang in den öffentlichen Schulen Deutschlands gelehrt, damit in England oder den USA interkulturelle Besuche abgestattet werden können. Wenn eine Fremdsprache als lingua franca gelernt wird, dann gilt: die kulturellen Hintergründe der Gesprächspartner in interkulturellen Begegnungen sind nicht vorhersehbar. Die „Interkultur“ in Sinne von Hüllen (1995) ist bei jeder internationalen Begegnung neu zu bestimmen bzw. neu auszuhandeln.

Wir wollen an dieser Stelle ferner betonen, daß interkulturelle Kommunikation auch dann vorkommen kann, wenn die eigene Muttersprache als Kommunikationsmittel fungiert. Für die Mehrheit der Schülerinnen in Deutschland dürfte diese Form von interkultureller Kommunikation sogar häufiger vorkommen als interkulturelle Kommunikation, in der man selbst eine fremde Sprache benutzt. Dieser Fall scheint wenig mit den Lernzielen für den Fremdsprachenunterricht zu tun zu haben, kann jedoch im Prinzip mit interkulturellem Lernen als Lernziel verbunden werden. Um dem hier angeschnittenen Problem (unter anderen) nachzugehen, möchten wir nun den Begriff interkulturelles Lernen näher betrachten.

3.2. Interkulturelles Lernen

Wir haben bereits darauf hingewiesen, daß der Begriff „Interkulturelles Lernen“ verwirrend ist und verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zuläßt, weswegen wir nicht der Meinung Christi sind, der den Begriff „Interkulturelles Lernen“ trotz seiner Vagheit als legitim empfindet: „Trotz seiner Unschärfe bringt er (der Begriff interkulturelles Lernen, W.E./J.H.) jedoch in einer Epoche weltweiter Migration vorher nicht gekannten Ausmaßes einen ernstzunehmenden Appell an Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Didaktik zum Ausdruck und hat in dieser Appellfunktion schon seinen Wert.“ (Christ, 1996). Im Voraus können wir ausschließen, daß „Lernen in einer multikulturellen Lernumgebung“ mit dem Begriff „interkulturelles Lernen“ gemeint ist (etwa Fall H und Fall I oben), und zwar ganz einfach deshalb, weil nicht alle Klassen multikulturell sind, weil die Anwesenheit von Mitgliedern verschiedener Kulturen in sich keinen Sondertyp von Lernen mit sich bringt, und weil die multikulturelle Zusammensetzung einer Klasse im deutschen Schulsystem kein Spezifikum des Fremdsprachenunterrichts ist.

Zweitens reicht es nicht aus, „interkulturelles Lernen“ mit dem Lernziel „interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“ gleichzusetzen. Diese Interpretation reicht deshalb nicht aus, weil wir keine Interpretation für den Begriff „interkulturelle Kommunikation“ gefunden haben, die mehr beinhaltet als fremdsprachige Kommunikation. Hieraus ist abzuleiten, daß die Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation mit der Fähigkeit zu fremdsprachiger Kommunikation gleichzusetzen ist. Nach dieser Interpretation ist also der Begriff „interkulturelles Lernen“ ein Ersatz für das Konzept „eine Fremdsprache zu erlernen“. Dies ist natürlich absolut sinnlos, da der Begriff „interkulturelle Kommunikation“ ja bereits einen Hinweis auf kulturelle Aspekte des Fremdsprachenlernens enthält und, wie oben gezeigt wurde, die Relevanz einer Befähigung zur interkulturellen Kommunikation in verschiedenen Fremdsprachenlernkontexten enorm variiert.

Nur haben wir aber den Kern der Problematik immer noch nicht identifiziert, der für uns darin liegt, daß es bei dem Begriff „interkulturelles Lernen“ vorrangig um affektive Lernziele geht, zum Beispiel im Sinne von Christ (1994) und Schneider-Wohlfahrt et al. (1990). Eine Ausnahme scheint Röttger (1996) zu sein. Röttger benennt explizit eine kognitive, eine handlungsbezogene und eine affektive Komponente beim interkulturellen Lernen, und sie charakterisiert interkulturelles Lernen als aus drei Ebenen bestehend: fremd- und eigenkultureller Wissenserwerb, fremd- und eigenkulturelle Reflexion, fremd- und eigenkulturelle Kritik. Doch auch in Röttgers Ausführungen wird u.E. der affektive Bereich insgesamt zu stark (und einseitig) hervorgehoben, d.h., nach der Pro-

klamierung der drei Komponenten und Ebenen wird kaum mehr auf die Wissenskomponente geschweige denn die **fremdsprachige** Skillkomponente als eigenständige Komponenten eingegangen, vielmehr werden sie der affektiven Komponente untergeordnet, d.h., Wissen beim interkulturellen Lernen soll insofern der Ausbildung interkultureller Kompetenz (ebenso affektiv definiert als „eine Handlungskompetenz zur Herstellung von Gemeinsamkeit in interkultureller Kommunikation“ (1996, S. 157) dienen, als dieses Wissen „eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung empathischer Fähigkeiten wie Perspektivübernahme bildet“ (1996, S. 159). Auch in den Schlußfolgerungen Röttgers (1996, S. 164) wie z.B., daß es an der Zeit sei „eine Verbindung begegnungs- und konfliktorientierter ..., d.h. kulturalistischer und antirassistischer Ansätze zu schaffen“ zeigt sich der Interessensschwerpunkt der Autorin für interkulturelles Lernen sehr deutlich.

Betrachten wir nun solche interkulturellen Lernziele als „affektive“ Lernziele. Wenn diese affektiven interkulturellen Ziele eine Konfrontation mit „dem Fremden“ im Unterricht implizieren, dann ist es einleuchtend, daß der Fremdsprachenunterricht bei der Umsetzung solcher Lernziele beteiligt sein kann, da „das Fremde“ im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts liegt. Diese Logik stimmt jedoch nicht ganz, denn der ursprünglich pädagogische Impuls zielte daraufhin, das Fremde im Klassenzimmer, in der Nachbarschaft „anders“ wahrzunehmen und nicht die Kultur und deren Mitglieder, dessen „Fremdsprache“ im Unterricht gelernt wird. Selbstverständlich könnte eine Überlappung vorkommen, indem zum Beispiel einige Schüler italienischer Herkunft am Italienischunterricht teilnehmen – für unsere Argumentation ist diese Möglichkeit zwar ein interessanter aber grundsätzlich irrelevanter Zufall.

Nun ergeben sich zwei deutlich differenzierte Interpretationen des Begriffs „Interkulturelles Lernen“, die Knapp-Potthoff & Knapp wie folgt andeuten: „Ist das Ziel die Verbesserung der Fähigkeit zur Kommunikation mit Angehörigen einer bestimmten anderen Kultur oder eine Verbesserung der Fähigkeit zur Kommunikation mit Angehörigen beliebiger anderer Kulturen?“ (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990, S. 83). Das Problem bei dieser Formulierung liegt darin, daß der Begriff „Verbesserung der Fähigkeit zur Kommunikation“ in den beiden Fällen unterschiedliche Bedeutungen hat – im ersten Fall wird die Sprache einer bestimmten anderen Kultur, im zweiten Fall wird Deutsch gesprochen. Die Parallellität bei der Formulierung ist also nur eine scheinbare. Wir möchten daher die Frage von Knapp & Knapp-Potthoff durch die in Abbildung 2 aufgelisteten Oppositionen weiterentwickeln.

Pädagogisches (affektives) Modell	FU-bezogenes (kommunikatives) Modell
Beliebig viele fremde Kulturen sind relevant.	Die relevante Kultur ist die der Zielsprache im Unterricht.
IKL sind sprachunspezifisch.	IKL ist sprachspezifisch.
IKL sind nicht FU-spezifisch.	IKL sind FU-spezifisch.
IKL sind mit der Kommunikation in L1 kompatibel.	Ziele beziehen sich auf Kommunikation in L2.
Kommunikation in multikulturellen Klassen von zentraler Bedeutung.	Kommunikation im Unterricht bereitet auf außerunterrichtliche Kommunikation vor.
Externe IKL sind affektiver Art.	Externe IKL sind fähigkeitsbezogen.
Der Zweck des FUs ist es, IKL zu dienen.	Der Zweck der IKL ist es, dem Spracherwerbsprozeß zu dienen.

Abbildung 2: Zwei Modelle interkultureller Lernziele (IKL) im Fremdsprachenunterricht (FU).

Wir haben zuvor argumentiert, daß die „kommunikative“ Interpretation in sich keine Begründung für das Beibehalten des Begriffs „interkulturelles Lernen“ ist – unabhängig davon, daß dabei interkulturelle Lernziele oder möglicherweise eine interkulturelle Didaktik gemeint sind und nicht interkulturelles **Lernen**. Andererseits hat die „affektive“ Interpretation intrinsisch nichts mit dem Fremdsprachenunterricht zu tun. Wenn wir daher den Begriff „interkulturelles Lernen“ bzgl. des Fremdsprachenunterrichts als sinnvoll erachten wollen, dann muß eine Verbindung zwischen den beiden in Abbildung 2 skizzierten Modellen erreicht werden.

Es ist zum Beispiel möglich, daß die konzeptuelle Trennung in der Praxis aufgegeben wird, da eine Art „psychologischer Transfer“ stattfindet. Man könnte dann z.B. argumentieren, daß das Anstreben allgemeiner affektiver interkultureller Lernziele eine Art „Offenheit für das Fremde“ (vgl. hierzu z.B. Zarate, 1997, S. 8) mit sich bringt, die sich als positive Einstellung zur Zielsprache auswirkt und zugleich eine Offenheit und ein Engagement für die zielsprachliche Kultur im Sinne des FU-bezogenen Modells bewirkt. Nach diesem Transferkonzept profitiert das Fremdsprachenlernen von affektiven interkulturellen Lernzielen. Wir hätten hierbei interkulturelles Lernen (im affektiven Sinne) **für** den Fremdsprachenunterricht. Andererseits könnten Transfereffekte in der anderen Richtung postuliert werden – eine Befähigung zu fremdsprachiger Kommunikation sollte dann die Art und Weise, wie Lerner mit ihrer eigenen sozialen Umwelt umgehen, beeinflussen, also zugleich eine Art exemplarische Erziehungsfunktion haben, die sich dann auf andere interkulturelle Begegnungen

positiv auswirkt. Nach diesem Argument hätten wir interkulturelles Lernen (im affektiven Sinne) **durch** den Fremdsprachenunterricht.

Ein psychologisches Argument, durch das solche Transfereffekte an Plausibilität gewinnen, betont die Relativierung der eigenen kulturellen (und kommunikativen) Normen in und durch Kommunikation in der Fremdsprache und durch den gesteuerten fremdsprachlichen Lernprozeß selbst, wie sie in vielen Arbeiten zum interkulturellen Lernen vorkommen (vgl. z.B. auch Röttger, 1996). Je mehr dies im Interesse einer kommunikativ-orientierten Interkulturalität angestrebt wird, desto stärker werden auch allgemeine interkulturelle Lernziele affektiver Art angesprochen. Ein zweites unterstützendes Argument besagt, daß ähnliche oder sogar identische unterrichtliche Aktivitäten vorkommen, wenn ein Bewußtsein über die eigenen kommunikativen/sozialen/kulturellen Normen im Kontrast zu den geltenden Normen in einer anderen Kultur/in beliebigen anderen Kulturen/in den in der Lerngruppe repräsentierten Kulturen als wichtig erachtet wird.

Inwiefern sind welche Argumente für Transfereffekte valide? Wenn wir uns professionell mit der Fremdsprachenvermittlung beschäftigen, dann ist das Argument, daß wir dadurch sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung leisten, natürlich sehr attraktiv. Den Autoren dieses Aufsatzes sind aber keine Studien bekannt, die diesen Transfer bestätigen. Einige relevante Ergebnisse aus der Motivationsforschung beweisen sogar, daß die sog. „integrative Orientierung“ beim Fremdsprachenlernen/-erwerb in manchen Lernkontexten eine negative Korrelation mit der Motivation, die fremde Sprache zu lernen, aufweist, daß also eine positive affektive Einstellung zu der fremdsprachlichen Kultur negativ mit der Kompetenz in deren Sprache korrelieren kann. Kanadische und skandinavische Studien zeigen ferner, daß in manchen Lernkontexten die Korrelation zwischen Lernleistung (Grad der kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache) und positiven Einstellungen der zielsprachlichen Kultur gegenüber eher negativer Art sind (s. resümierend Edmondson, 1992; Ellis, 1994, S. 197-241, S. 508-524). Wir möchten an dieser Stelle die äußerst komplizierte Forschungslage in diesem Bereich nicht weiterverfolgen, sondern lediglich betonen, daß die Annahme, daß der oben postulierte interkulturelle Transfer stattfindet, naiv ist.

Problematisch sind insbesondere aus theoretischer Perspektive zwei der Transfer-Hypothese zugrundeliegende Annahmen: erstens, daß Transfer zwischen der affektiven und der Kompetenz-Domäne stattfindet, zweitens, daß bessere fremdsprachliche Kenntnisse bzw. interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten in der Fremdsprache das soziale Verhalten im eigenen kulturellen Rahmen positiv beeinflussen. Kontakte mit anderen Kulturen in der eigenen Kultur

und Kontakte mit anderen Kulturen in deren eigenem kulturellen Rahmen können nicht gleichgesetzt werden. Wir möchten hier nicht behaupten, daß Transfer-Effekte nicht stattfinden können. Unseres Erachtens aber trifft das Transferargument nicht zu. Ferner bleibt die Relevanz des Transferarguments unklar: wenn Transfer stattfindet, dann kann sich der Fremdsprachenunterricht auf seine ureigenen fachspezifischen Lernziele konzentrieren, ohne daß affektives „interkulturelles Lernen“ angestrebt werden muß. Wenn aber Transfer **nicht** stattfindet, dann ist zu fragen, weshalb interkulturelles Lernen besonders für und im Fremdsprachenunterricht betont werden soll – der Deutschunterricht erscheint z.B. hierzu besser geeignet.

3.3. Interkulturelle Lernziele im Fremdsprachenunterricht: Zwischenbilanz

Wir haben gezeigt, daß bei den Begriffen „interkulturelle Kommunikation“ und „interkulturelles Lernen“ Klarheit ein Desiderat ist. Bei der Analyse des Begriffs „interkulturelle Kommunikation“ sind wir zu dem Schluß gekommen, daß der Begriff mit fremdsprachiger Kommunikation gleichzusetzen ist. Wir haben ferner festgestellt, daß unter „interkulturellem Lernen“ interkulturelle Lernziele gemeint sind. Bei dem Versuch, solche Lernziele zu identifizieren, haben wir zwei Modelle identifizieren können (vgl. Abbildung 2). Bei der fremdsprachenunterrichtsspezifischen Interpretation werden unterschiedliche „kulturelle“ Aspekte der fremdsprachigen Kommunikation betont, die aber nach unserer Analyse in verschiedenen Lernkontexten ganz unterschiedliche Ausprägungen annehmen, besonders wenn der Status der Fremdsprache in diesem Kontext berücksichtigt wird. Solche Differenzierungen unter dem Begriff „interkulturelles Lernen“ zu verstecken, scheint uns eher ein Nachteil als ein Vorteil zu sein. Argumente dafür, daß affektive interkulturelle Lernziele im Sinne von Abbildung 2 ein integrativer Teil des Fremdsprachenunterrichts sind oder sein müssen, haben wir nicht finden können.

Eine durchaus interessante Hypothese besagt, daß pädagogische (allgemeine bildungs- und erziehungsrelevante bzw. „affektive“) interkulturelle Zielsetzungen für den Fremdsprachenunterricht besonders in Lernkontexten an Plausibilität gewinnen, in denen die Zielsprache keine deutlich vorhersehbare kommunikative Funktion ausüben wird (z.B. Deutsch in den USA oder in China – vgl. die Fälle H und I in Tabelle 1). D.h., interkulturelle Ziele können als Legitimation für den Fremdsprachenunterricht geltend gemacht werden, wenn fremdsprachliche Kommunikation als externes Lernziel nicht überzeugt (vgl. z.B. das beeindruckende Konzept von Kramsch, 1993 und insbes. seine Anwendung im Deutschunterricht am *Massachusetts Institute of Technology* und an der *Univer-*

sity of California at Los Angeles und vgl. auch Ngatcha, 1991, der Deutsch als Fremdsprache in Kamerun als Sprache der Demokratie interpretiert). Falls diese interessante Hypothese zutrifft, dann ergäbe sich folgende paradoxe Situation: Je geringer die Wahrscheinlichkeit, daß die Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation als Lernziel gilt, desto wahrscheinlicher ist es, daß „interkulturelles Lernen“ als Lernziel geltend gemacht werden kann!

Ein weiteres Paradox besteht darin, daß gerade in einer Zeit, in der fremdsprachliche kommunikative Fertigkeiten als wichtiger denn je angesehen werden, humanistische und affektive Begründungen und Zielsetzungen für den Fremdsprachenunterricht modisch geworden sind. So wird z.B. in der sog. „Europadidaktik“ die interkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens häufig so stark betont, daß Zielsetzungen, Inhalte, Methoden und Techniken, die für den Fremdsprachenunterricht allgemein gelten – z.B. bilinguale Erziehungsmodelle, Verwendung neuer Technologien, Fremdsprachenfrühbeginn etc. – als spezifisch für das Erreichen sozio-affektiver interkultureller Ziele (wie z.B. der Fähigkeit, Konflikte zu lösen) deklariert werden. (Vgl. hierzu insb. Byram, 1997; Zarate, 1997).

Wir finden den Versuch, sozio-affektive Zielsetzungen über die Fremdsprachenvermittlung zu stützen, aus didaktischer, lerntheoretischer und humanistischer Perspektive grundsätzlich falsch. Wie man statt dessen dem Ziel, „interkulturelle“ Aspekte der Zielsprache zu erforschen und sie in ein Vermittlungskonzept zum Erreichen kommunikativer oder interkultureller Kompetenz einzubauen, nachgehen könnte, soll im folgenden Abschnitt angedeutet werden.

3.4. Zur Rolle kontrastiver Diskursanalysen beim Fremdsprachenlernen

Haben die „modischen“ Begriffe „interkulturelles Lernen“, „interkulturelle Kompetenz“ und „interkulturelle Kommunikation“ das für den Fremdsprachenunterricht zwanzig Jahre lang bestimmende Lernziel der „Kommunikativen Kompetenz“ nunmehr tatsächlich abgelöst? Nach unserer oben dargelegten Auffassung ist dies nur teilweise der Fall. Der „interkulturelle Ansatz“ der neunziger Jahre ist – einer Interpretation zufolge – insofern als Ergänzung kommunikativer Lernziele zu verstehen, als kulturbezogene Voraussetzungen für erfolgreiches Kommunizieren in der Fremdsprache nunmehr stärker betont werden. Von einem generellen „postkommunikativen Zeitgeist“ kann also kaum die Rede sein. Wir haben ferner gezeigt, daß die Bedeutung des Adjektivs „interkulturell“ vage bleibt, insbesondere dort, wo die Interpretation mit sozialen und psychologischen Begriffen wie „Toleranz“, „Empathie“, „Verständnis“ usw. umrissen werden kann. Daß der Fremdsprachenunterricht einen Beitrag zu solchen

Bildungszielen leisten **kann**, möchten wir nicht bestreiten – daß aber Fremdsprachenunterricht einen Beitrag hierzu leisten **muß**, scheint dagegen nicht zutreffen. Wir haben entschieden dagegen argumentiert, daß der Fremdsprachenunterricht dem Erreichen solcher sozio-affektiven Ziele gewidmet werden soll. Unter bestimmten Bedingungen wird selbstverständlich Fremdsprachenunterricht hauptsächlich allgemeine Bildungsziele zu erfüllen haben, fachkompetenzbezogene Ziele können also in bestimmten Lernumgebungen durchaus Mittel zum Zweck sein. Ob, wann, wie und warum die betreffenden bildungspolitischen Entscheidungen angemessen sind, können und möchten wir aber nicht zu beantworten versuchen.

In all jenen Lernkontexten aber, in denen der Fremdsprachenunterricht externe fremdsprachliche kommunikative Ziele verfolgt (z.B. im Zweitsprachenunterricht) und zum Erreichen bestimmter klar definierbarer, unmittelbar anzuvisierender interaktioneller Kompetenzen veranstaltet wird (z.B. in der Wirtschaftskommunikation zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Sprach- und Kulturgemeinschaften), ist eher sprachbezogenen Lernzielen der Vorzug zu geben, d.h., die Kompetenz der Lerner in der fremden Sprache auf allen Ebenen sollte klar in den Vordergrund gerückt werden, wobei die eine kulturelle Einbettung unmittelbar miteinschließenden Ebenen des Diskurses und der Pragmatik für jede Art von „Interkulturalität“ naturgemäß besonders relevant sind. Weil hier auf die der Sprache inhärente Systematik zurückgegriffen wird, kann in diesen Bereichen versucht werden, die Interdependenz von Sprache, Kultur und Denken (die in der Literatur zur „Interkulturalität“ unablässig bemüht wird) systematisch zu erfassen, zu beschreiben und zu erklären.

Ein Beispiel eines solchen Zugriffs auf „Interkulturalität“ über die Diskurs- und Pragmatik-Ebenen von Sprache sind kontrastive Diskursanalysen sowie pragmatische Interlanguage-Analysen, wie sie z.B. von House für die deutschen und anglophonen Sprach- und Kulturgemeinschaften in den letzten Jahrzehnten erstellt worden sind. Die Ergebnisse dieser Arbeiten sollen im folgenden exemplarisch dargestellt werden, damit gezeigt werden kann, wie eine Wissensgrundlage für die Beschreibung dessen, was wir hier ganz im Gegensatz zu „interkultureller Kompetenz“ schlicht als kommunikative Fremdsprachenkompetenz verstehen wollen, hergestellt werden kann. Die Komponenten kommunikativer Kompetenz, wie sie z.B. von Canale & Swain (1980) und Canale (1983) vorgeschlagen worden sind – also grammatische, soziolinguistische, diskursive und strategische Komponenten – können für die Beschreibung dessen, was wir unter fremdsprachlicher Kompetenz meinen, in Erinnerung gerufen werden – wobei in diesem Ansatz Sprache als Sprache-in-Funktion, Sprache-in-Situation und Sprache-in-Kultur verstanden wird.

Wenn sprachbezogene Lernziele im Fremdsprachenunterricht ernst genommen werden (wofür wir, wie aus obiger Argumentation klar geworden sein dürfte, nachdrücklich plädieren möchten), dann sollten sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, sprachlich vermitteltes Kulturwissen und Sprach-/Kulturbewußtsein allein Ausgangs- und Endpunkt der Fremdsprachenvermittlung sein (wobei notwendiges nicht sprachlich vermitteltes kulturelles Wissen – z.B. über die politisch-wirtschaftliche Situation eines Landes – auch durchaus in der Muttersprache der Lerner gelehrt werden kann). Sprachlich vermittelte Kulturbewußtheit ist angebracht, damit eine systematisierte Bereitstellung dessen erreicht werden kann, was die gerichtete Aufmerksamkeit (“noticing” im Sinne Schmidts, 1994) des Fremdsprachenlerner in besonderem Maße verdient, – also z.B. diejenigen sprachlich-kulturellen Phänomene, die in Form, Funktion und/oder Distribution in Mutter- und Fremdsprache divergieren, oder bei denen strukturelle Muster unterschiedlich konventionalisiert sind, so daß in Diskursen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Sprach- und Kulturgemeinschaften vorhersehbare Mißverständnisse entstehen können (vgl. hierzu auch Agar, 1996).

Solche didaktischen Bemühungen setzen voraus, daß relevantes empirisch abgestütztes Wissen über sprachlich-kulturelle Normen und interkulturelle Erwartungen bzw. Stereotypen/Vorurteile vorliegt. Die Herausarbeitung solchen Wissens stellt daher u.E. ein wichtiges Forschungsdesideratum dar, das teilweise als unterrichtsbezogene und teilweise als „Grundlagenforschung“ zu verstehen ist. Hier können kultur- und sprachbedingte Interaktionsnormen, interkulturelle Erwartungen bzgl. sprachlich-kultureller Konventionen in pragmatisch-kontrastiven und pragmatischen Interlanguage-Analysen (s.u.) herausgearbeitet werden. Allgemein gilt für solche kontrastiv- und lernersprachlich orientierten Diskursanalysen, daß in ihnen kulturell und sprachlich bedingte Vorannahmen, Voraussetzungen und Erwartungen der Beteiligten sowohl auf einer Mikro-Ebene der Analyse (also z.B. in den einzelnen Redebeiträgen, im Redewechsel oder in den Phasen des Diskurses) als auch auf einer Makro-Ebene (also im „Kontext-der-Situation“ im Firthschen Sinne und der die Erwartungen und Normen prägenden, den Diskurs „umhüllenden“ Kultur) mitberücksichtigt werden: „Interkulturalität“ ist also notwendigerweise Bestandteil jeder solchen Analyse. Durch die seit langem etablierten Forschungstraditionen der Verstehenden Soziologie, des Symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie sind natürlich Konzepte wie Perspektivenwechsel (d.h. also das, was bei der Betrachtung des sog. „Eigenen und Fremden“ häufig in den Vordergrund gestellt wird), die Konstruktion und das Verständnis sozio-kultureller Kontexte durch sprachlich vermittelte Interaktionen sowie die Interpretation

von Interaktionen aus der Sicht der Beteiligten allgemein akzeptierte Bestandteile der Forschungsmethodik der mit Kommunikation befaßten Disziplinen.

Im Rahmen der Bemühungen in den siebziger Jahren, das mit der „Kommunikativen Wende“ proklamierte globale Lernziel „Kommunikative Kompetenz“ zu konkretisieren und zu präzisieren (vgl. das am Seminar für Sprachlehrforschung in Bochum durchgeführte DFG-Projekt „Kommunikative Kompetenz als realisierbares Lernziel“ – Edmondson, House, Kasper & Stemmer, 1982, sowie das darauffolgende internationale “Cross-Cultural Speech Act Realization Project” (CCSARP) – Blum-Kulka, House & Kasper, 1989) wurden eine Reihe deutsch-englischer pragmatischer kontrastiver und lernersprachlicher Analysen erstellt (vgl. zusammenfassend House, 1993a; 1993b; 1996a; 1996b; 1996c).

Die Daten für diese Studien wurden mit deutschen und englischen Universitätsangehörigen (Studenten und wissenschaftlichem Personal) erhoben. Die Datenerhebungsmethoden bestanden aus offenen, d.h. im wesentlichen selbstgesteuerten dyadischen Rollenspielen, Simulationen und Szenarien, welche durch retrospektive Interviews und Unterrichtsbeobachtungen trianguliert wurden, sowie aus “Discourse Completion Tests”, die mit metapragmatischen Bewertungen verschiedener Art abgestützt wurden, und mit denen die Vergleichbarkeit der in den *Discourse Completion Tests* verwendeten Alltagssituationen in den beiden Sprach- und Kulturgemeinschaften sichergestellt wurde. In diesen Studien wurden folgende Diskursphänomene untersucht:

1. **Diskursphasen:** Eröffnungs-, Kern- und Beendigungsphasen von Interaktionen. Hier ergab sich folgende Hypothese: Die deutschen Probanden tendierten dazu, weniger sprachliche Routinen zu verwenden, weniger Reziprozität in auf der Beziehungsebene operierenden, d.h. interpersonal orientierten Zügen (z.B. Erkundigung nach dem Befinden des Gesprächspartners) zu zeigen und bestimmte Themen expliziter einzuführen.

2. **Diskursstrategien:** unterstützende Interaktionszüge, die in antizipatorischer und prophylaktischer Funktion verwendet werden, so z.B. als Fragen zur Absicherung, daß der Partner verfügbar ist und eine Verpflichtung vorab eingeht (*Haben Sie einen Moment Zeit..?, Könnten Sie mir einen Gefallen tun..?*) oder bei Bitten und Aufforderungen als Begründungen, Entwaffnungszüge (*Ich will Sie ja nicht langweilen, aber..*) oder als strategisch eingesetzte, bewußt ablenkende und verwirrende Expandierungen. Hier hat sich ergeben, daß deutsche Sprecher dazu tendieren, weitaus häufiger inhaltsorientierte und sprecher-, also selbst-bezogene Interaktionszüge (themeneinführender, begründender, rechtfertigender und expandierender Art) zu verwenden, während anglophone Sprecher eine eher auf den Adressaten bezogene Perspektive vorzogen (vorherige Entwaffnung, Versüßung bei Zugeständnissen etc.). Zudem wurden im Deutschen

mehr ad-hoc-Formulierungen als Routineformeln verwendet, während letztere im Englischen dominierten.

3. **Gambits**, d.h. Diskurspartikel, die zu Beginn, in der Mitte und am Ende eines Gesprächsbeitrages stehen können. Hier stellte sich heraus, daß die deutschen Probanden dazu neigten, stärker auf diejenigen Gambittypen zurückzugreifen, die sowohl ich- als auch inhaltsbezogen sind, also z.B. sog. "Starters", die zur Einleitung des Mitzuteilenden dienen oder "Underscorers", mit denen die Bedeutsamkeit des Mitzuteilenden hervorgehoben wird. Englische Muttersprachler dagegen zogen Gambittypen (wie z.B. Appelle und Persuasions-signale ("Cajolers") vor, die sich explizit und direkt an den Kommunikationspartner wenden, um seine erhöhte Aufmerksamkeit, Sympathie etc. sicherzustellen.

4. **Sprechakte**: bei der Realisierung bestimmter Sprechhandlungen, z.B. besonders bei potentiell gesichtsbedrohenden Sprechakten, wie z.B. Bitten/Aufforderungen, Entschuldigungen/Rechtfertigungen oder Beschwerden, tendierten Deutsche dazu, entlang vorgeschlagener Direktheitsstufen (von vorsichtigen Andeutungen bis hin zu expliziten performativen Formeln oder dem rohen Imperativ) direktere Realisierungen zu wählen – was jedoch nicht gleichzusetzen ist mit einer Tendenz, „unhöflicheren“ Äußerungen in verschiedenen Situationen den Vorzug zu geben. (Der Pikesche Unterschied zwischen einer emischen und einer etischen Herangehensweise bei Kultur- und Sprachvergleichen ist hier bedeutsam).

Aus all diesen kontrastiv-pragmatischen Einzelanalysen, die mit unterschiedlichen Versuchspersonen und Datengewinnungsmethoden in kontrollierten Spektren von Alltagssituationen durchgeführt worden sind, hat sich nun ein ganz bestimmtes Muster von sprach- und kulturbedingten Unterschieden im Diskursverhalten herauskristallisiert, d.h., es lassen sich systematisch-unterschiedliche kommunikative Präferenzen feststellen, die als ein Satz von fünf Dimensionen dargestellt werden können, entlang derer Mitglieder deutscher und anglo-amerikanischer Sprach- und Kulturgemeinschaften differieren. Diese Dimensionen sind:

- Direkte gegenüber indirekter Ausdrucksweise
- Explizite gegenüber impliziter Darstellung von Sachverhalten
- Inhaltsorientierung gegenüber Hörerorientierung
- Sprecher- gegenüber Hörerorientierung
- Ad-hoc-Formulierung gegenüber Präferenz sprachlicher Routinen.

Diese Tendenzen, die sich aus sprach/kulturkontrastiven Analysen gesprochener Diskurse ergeben haben, werden unterstützt durch die Ergebnisse kon-

trastiv-pragmatischer Untersuchungen schriftsprachlicher deutsch-englischer Diskurse z.B. von Clyne (1981, 1987, 1993), Agar (1992), Luchtenberg (1994), Ventola (1995) und vielen anderen, die im Gefolge von Galtungs (1985) kulturpsychologischen Spekulationen und Kaplans (1966) kontrastiv-rhetorischen Pionierarbeiten insbesondere in schriftlichen, fachsprachlichen Bereichen kulturgeprägte „intellektuelle Stile“ in verschiedenen Sprachenpaaren ausgemacht haben. In vielen dieser Arbeiten wurden kulturell und sprachlich bedingte Unterschiede in der Schreibweise, Strukturierung und Organisation von Informationen (z.B. Leser- gegenüber Schreiberorientierung, Inhaltsorientierung gegenüber einer Berücksichtigung und Miteinbeziehung der Adressaten, Explizitheit gegenüber Implizitheit etc.) aufgedeckt und beschrieben, welche trotz der Verschiedenheit der Daten, Probanden und Methodologien mit den von House herausgearbeiteten deutsch-englischen Kontrasten in mündlichsprachigen Interaktionsnormen insgesamt vergleichbar sind.

Relevante Unterstützung für die Existenz „tiefer“ kulturell und sprachlich bedingter Unterschiede, wie sie in den o.g. Dimensionen dargestellt werden, läßt sich auch aus Arbeiten im Bereich der Übersetzungswissenschaft ableiten (z.B. House, 1997), in denen sich ergeben hat, daß bei der Erstellung von Übersetzungen eines bestimmten Übersetzungstyps (sog. "covert" oder verdeckter Übersetzung) ein „kultureller Filter“ angewendet werden muß, mithilfe dessen der Übersetzer beim Versuch, pragmatische Äquivalenz zwischen Ausgangs- und Zieltext zu erreichen, explizite Zugeständnisse an sprach-/kulturbedingte Unterschiede in den Erwartungs- und Gebrauchsnormen bei Lesern in der Ausgangs- und der Zielkultur machen muß (vgl. hierzu auch z.B. Schmitt, 1992 und Göpferich, 1995). Auch in einer Untersuchung eines Korpus von Kinderbuchübersetzungen Englisch-Deutsch und Deutsch-Englisch sowie in deutsch-englischen Paralleltexten und Übersetzungen verschiedener Diskursgenres hat sich die Hypothese der Wirksamkeit der o.g. fünf Parameter insgesamt bestätigt (vgl. House, 1997).

Der Fokus in all diesen Arbeiten liegt auf dem Bemühen, Verbindungen zwischen Sprache, Denken und Kultur herzustellen – somit können sie als Grundlagenwissen für Versuche, kommunikative Kompetenz durch Fremdsprachenunterricht zu realisieren, verstanden werden.

Ein weiterer wichtiger Forschungsstrang, in dem Grundlagenwissen für die Gestaltung eines auf kommunikative Kompetenz im oben geschilderten Sinne ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts erarbeitet werden kann, ist die Untersuchung von Mißverständnissen in Begegnungen zwischen Mitgliedern verschiedener Sprach- und Kulturgemeinschaften (vgl. z.B. Rost-Roth, 1995; House, 1993a; 1993b; 1996a; 1996d). Dieser Bereich ist von ganz offensichtli-

cher praktischer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht, da Mißverstehen und Mißverständnisse als Indikatoren für Schwierigkeiten in interkulturellen Begegnungen und im fremdsprachlichen Lernprozeß angesehen werden können. Grundlagen der Arbeiten von House in diesem Bereich sind wiederum offene, selbstgesteuerte Simulationen mit darauffolgenden retrospektiven Interviews sowie fokussierte Tiefeninterviews, tagebuchartige selbstreflexive Aufzeichnungen, Berichte und Beobachtungen natürlicher Interaktionen zwischen einer Reihe unterschiedlicher (zumeist dyadischer) Probandengruppen sowie spontane, natürliche Interaktionen. Die Analyse dieser Daten legt die Hypothese nahe, daß Mißverständnisse in Interaktionen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Sprach- und Kulturgemeinschaften jenen Mißverständnissen ähneln, die in Interaktionen zwischen Personen auftreten, die dem gleichen Sprach- und Kulturkreis angehören. Dies bestätigt natürlich nichts weiter als die Alltagsannahme, daß es ein Kennzeichen menschlichen Sprachgebrauchs und menschlicher Haltungen und Einstellungen ist, die Sprachproduktionen anderer auf der Grundlage eigener Gefühle, Wissenstände und Erwartungen zu interpretieren, d.h., Interpretationen erhellen und verstellen zugleich.

Auf der Basis eines Korpus von fokussierten, problemorientierten Tiefeninterviews mit Sprechern des Deutschen und des Englischen hat House (1996a) versucht, die historisch gewachsenen, oft ideologisch begründeten Fiktionen und Mythen über die eigene und die fremde Kultur und Sprache herauszufinden und in einem zweiten Schritt die aufgrund der Ergebnisse der o.g. kontrastiv-pragmatischen Analysen postulierten Dimensionen, entlang derer deutsch- und englischsprachige Kulturträger differente kommunikative Präferenzen zeigen, mit den in den Interviews dargestellten Schlüsselerlebnissen und Mißverständnissen in Verbindung zu bringen. Die Hypothese war, daß die unterschiedliche Platzierung deutscher und englischer Muttersprachler entlang der fünf postulierten Dimensionen als Ursache für viele der beschriebenen Mißverständnisse gelten kann. Diese Hypothese hat sich tendenziell bestätigt. In einem weiteren Schritt wurde eine Auswahl der in den Interviews beschriebenen interkulturell kritischen Situationen einem Team bilingual/bikultureller Experten zur Beurteilung vorgelegt; ferner schätzten die Beurteiler in einem Fragebogen die kommunikativen Präferenzen der deutschen und englischen Muttersprachler entlang der Dimensionen ein. In der Tendenz bestätigte sowohl die Expertenbeurteilung als auch die Fragebogenaktion die Hypothese, daß kommunikative Präferenzen in verschiedenen Kulturen sich entlang der empirisch ermittelten Dimensionen abbilden lassen und daß diese eine wichtige Rolle bei der Entstehung und Erklärung interkultureller Mißverständnisse spielen.

Inwiefern die aus solcher Forschung gewonnenen Erkenntnisse für die Förderung einer Art „Kulturbewußtheit“ („Cultural Awareness“), die in diesem Fall gleichzeitig „Sprachbewußtheit“ („Language Awareness“) ist, relevant sind, muß im Rahmen dieses Aufsatzes offenbleiben. Einige relevante Variablen bzgl. des Status der Zielsprache und der Nützlichkeit fremdsprachlicher Fertigkeiten sind in diesem Aufsatz herausgearbeitet worden. Zusätzliche Variablen wie Alter, Kenntnisse anderer Fremdsprachen, Lernstufe usw. gelten für die Curriculumplanung insgesamt. Zu den Techniken zum Bewußtmachen kultureller Unterschiede gehören sicherlich offene Rollenspiele in simulierten kritischen Situationen („Critical Incidents“ wie sie z.B. in sog. „Culture Assimilators“ verwendet werden), so daß eigene Gewohnheiten der Interpretation bestimmter Kontextualisierungshinweise hinterfragt, andere als möglich erduldet und anerkannt werden können. Weitere Techniken sind z.B. Diskussionen, in denen die in kontrastiv-pragmatischen Diskursanalysen herausgearbeiteten Unterschiede erörtert und problematisiert werden und der Einsatz kultureller Module, d.h. flexibel kombinierbarer (u.U. multimedial aufbereiteter) Lerneinheiten, die bestimmte Aspekte der Zielkultur – sie können sich z.B. aus kontrastiv-pragmatischen Analysen ergeben haben – thematisieren. Bei solchen unterrichtlichen Aktivitäten kommen sicherlich unterschiedliche kulturelle Gewohnheiten und Einstellungen in der Lerngruppe zum Tragen.

4. Ausblick

In diesem Aufsatz haben wir zu zeigen versucht, daß interkulturelle Impulse nicht als Ersatz für kommunikative Impulse oder als „Erneuerung“ des kommunikativen Ansatzes bei der Planung von Fremdsprachenunterricht und der didaktischen Umsetzung zu verstehen sind, sondern lediglich als Akzentuierung der bekannten Tatsache, daß Sprachen kulturelle Ereignisse und Kulturträger sind. Unserer Meinung nach kann es nun aber angesichts dieser wiederentdeckten, alten Erkenntnis nicht darum gehen, unseren Sprachbegriff beim Fremdsprachenlernen und -lehren zu erweitern. Es kann schon gar nicht darum gehen, die Ziele des Fremdsprachenunterrichts auf die Verwendung unklarer Begriffe, wenig durchdachter Forderungen und affektiv gefärbter Appelle umzustellen.

Literaturverzeichnis

- Agar, Michael. (1992). Rezension von Werner Holly „Politikersprache“. *Language in Society*, 21, 158-160.
- Agar, Michael. (1996). The slippery surface: Shifting ties between language and culture in foreign language learning. Plenarvortrag gehalten auf dem Symposium "The Cultural Context in Communication Across Languages", Duisburg, März, 1996.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1989). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1994). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht* (Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz). Tübingen: Narr.
- Bleyhl, Werner. (1994). Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In Bausch, Christ & Krumm. (Hrsg.). (1994), 9-20.
- Bloom Benjamin S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of the Linguistic Society of America*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Blum-Kulka, Shoshana, House, Juliane & Kasper, Gabriele. (Hrsg.). (1989). *Cross-cultural pragmatics*. Norwood: Ablex.
- Borelli, Michele. (Hrsg.). (1986). *Interkulturelle Pädagogik: Positionen – Kontroversen – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Byram, Michael. (1997). The intercultural dimension in language learning for European citizenship. In Michael Byram & Genevieve Zarate (Hrsg.), *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching* (S. 17-20). Strasbourg: Council of Europe.
- Canale, Michael. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Jack Richards & Richard Schmidt (Hrsg.), *Language and Communication* (S. 345-362). Berlin: de Gruyter.
- Canale, Michael & Swain, Merrill. (1983). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-42.
- Christ, Herbert. (1994). Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In Bausch, Christ & Krumm. (Hrsg.). (1994), 31-42.
- Christ, Herbert. (1996). Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3). (<http://www.tu-chemnitz.de/home/fischer/ejournal/ejournal.html>).
- Clyne, Michael. (1981). Culture and discourse. *Journal of Pragmatics*, 5, 61-66.
- Clyne, Michael. (1987). Cultural differences in the organization of academic texts. *Journal of Pragmatics*, 11, 211-247.
- Clyne, Michael. (1993). Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive. In Hartmut Schröder (Hrsg.), *Fachtextpragmatik* (S. 3-18). Tübingen: Narr.
- Edmondson, Willis. (1992). Affect and language development. In Winfried G. Busse (Hrsg.), *Anglistentag 1991 Düsseldorf. Proceedings* (S. 63-71). Tübingen: Niemeyer.
- Edmondson, Willis & House, Juliane. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Edmondson, Willis, House, Juliane, Kasper, Gabriele & Stemmer, Brigitte. (1982). *Kommunikation: Lernen und Lehren*. Bochum: Manuskripte zur Sprachlehrforschung.
- Ellis, Rod. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Freudenstein, Reinhold. (1994). Alles interkulturell – oder was? In Bausch, Christ & Krumm. (Hrsg.). (1994), 56-62.
- Galtung, Johan. (1985). Struktur, Kultur und intellektueller Stil. In Alois Wierlacher (Hrsg.), *Das Fremde und das Eigene* (S. 151-193). München: iudicium.
- Gnutzmann, Claus. (1994). Interkulturelles Lernen: auch noch im Fremdsprachenunterricht? In Bausch, Christ & Krumm. (Hrsg.). (1994), 63-72.
- Gogolin, Ingrid. (1994). Allgemeine sprachliche Bildung als Bildung zur Mehrsprachigkeit. In Bausch, Christ & Krumm. (Hrsg.). (1994), 73-84.
- Göpferich, Susanne. (1995). Textsorten und Translationsprobleme. In Wolfgang Börner, & Klaus Vogel (Hrsg.), *Der Text im Fremdsprachenunterricht* (S. 163-195). Bochum: AKS.
- Hackl, Bernd. (Hrsg.). (1993). *Miteinander lernen: Interkulturelle Projekte in der Schulpraxis*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- House, Juliane. (1993a). Towards a model for the analysis of inappropriate responses in native/non-native interactions. In Gabriele Kasper & Shoshana Blum-Kulka (Hrsg.), *Interlanguage pragmatics* (S. 161-183). New York: Oxford University Press.
- House, Juliane. (1993b). Mißverstehen im interkulturellen Diskurs. In Johannes Timm & Helmut Vollmer (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung* (S. 178-195). Bochum: Brockmeyer.
- House, Juliane. (1994). Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. In Bausch, Christ & Krumm. (Hrsg.). (1994), 85-93.
- House, Juliane. (1996a). Contrastive discourse analysis and misunderstanding: The case of German and English. In Marlis Hellinger & Ulrich Ammon (Hrsg.), *Contrastive sociolinguistics* (S. 345-361). Berlin: Mouton de Gruyter.
- House, Juliane. (1996b). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- House, Juliane. (1996c). Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3). (<http://www.tu-chemnitz.de/home/fischer/ejournal/ejournal.html>).
- House, Juliane. (1996d). Misunderstanding in intercultural conversations. Vortrag gehalten auf dem 11. International Congress of Applied Linguistics, August 1996. Erscheint.
- House, Juliane. (1997). *Translation quality assessment. A model revisited*. Tübingen: Narr.
- Hüllen, Werner. (1992). Interkulturelle Kommunikation – was ist das eigentlich? *Der fremdsprachliche Unterricht*, 26(7), 8-11.
- Hüllen, Werner. (1995). Interkultur als alter und neuer Inhalt des Fremdsprachenunterrichts. Plenarvortrag gehalten auf dem 16. Fremdsprachendidaktikerkongreß, Halle, Oktober 1995.
- Kaplan, Robert. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Knapp, Karlfried & Knapp-Potthoff, Annelie. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 62-93.
- Kramsch, Claire. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1994). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In Bausch, Christ & Krumm. (Hrsg.). (1994), 116-127.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In Bausch, Christ & Krumm. (Hrsg.). (1995), 156-161.

- Luchtenberg, Sigrid. (1994). A friendly voice to help you versus working through your manual: pragmatic differences between American and German software manuals. *Journal of Pragmatics*, 21, 310-319.
- Müller, Bernd. (1994). Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen. In Bausch, Christ & Krumm. (Hrsg.). (1994), 155-164.
- Ngatcha, Alexis. (1991). *Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen: Bestandsaufnahme und zukünftige Möglichkeiten der interkulturellen Kommunikation*. Hamburg: Verlag an der Lottbek.
- Rost-Roth, Martina. (1995). Deutsch als Fremdsprache und Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. In Norbert Dittmar & Martina Rost-Roth (Hrsg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* (S. 245-270). Frankfurt: Lang.
- Röttger, Evelyn. (1996). Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 7, 155-170.
- Schmidt, Richard. (1994). Deconstructing consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features and research methodology. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmitt, Peter. (1995). Warnhinweise in deutschen und englischen Anleitungen: ein interkultureller Vergleich. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 24, 197-222.
- Schneider-Wohlfahrt, Ursula, Pfänder, Birgit, Pfänder, Petra & Schmidt, Bernd. (1990). *Fremdheit überwinden: Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ventola, Eija. (1995). Englisch als lingua franca in der schriftlichen Wissenschaftskommunikation in Finnland und Deutschland. In Heinz Kretzenbacher & Harald Weinrich (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (S. 353-386). Berlin: de Gruyter.
- Widdowson, Henry. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Wierlacher Alois. (1994). Zur Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984-1994). In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20, 37-56.
- Zarate, Genevieve. (1997). Introduction. In Michael Byram & Genevieve Zarate (Hrsg.), *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching* (S. 7-14). Strasbourg: Council of Europe.

Über die Notwendigkeit und die Chance eines Medienwechsels im Bereich wissenschaftlicher Dokumentationen: Das *Handbuch Englisch als Fremdsprache* als exemplarischer Fall

Joachim Kornelius*

The new HEF is an exemplary instance of the way in which switching from one medium to another can enhance the broad accessibility of the material enshrined in a manual which, thanks to the immense amount of time and energy that its compilers have put into it, can truly be said to reflect the established knowledge of an entire branch of learning at the present time. The change of format from print medium to an electronic version available on CD-ROM can be said to a) neutralize the notorious limitations imposed on lexicographic text wording and layout, b) reduce the (technical) demands made on the user, and c) make it possible to redesign (re)search avenues in a way that is both more user-friendly and more accurate and systematic.

1. Einleitung

Das *Handbuch Englisch als Fremdsprache (HEF)* sucht – zumindest den Absichtsbekundungen der Herausgeber in der Einführung zufolge – ein vielfältiges und vor allem ein breites Lesepublikum zu erreichen. Als potentielle KäuferInnen sehen sich nicht nur Lehramtsstudierende der englischen Philologie, StudienreferendarInnen und in der Unterrichtspraxis stehende LehrerInnen angesprochen, sondern es wird vor allem eine „breite Öffentlichkeit“ gesucht, „... die sich in Erziehungsinstitutionen, Verlagsredaktionen, Medienorganisationen und Wirtschaftsunternehmen mit den historischen und gegenwärtigen Gegebenheiten der englischsprachigen Welt auseinandersetzt“ (Ahrens, Bald & Hüllen, 1995, S. 9). Der intendierte Benutzerkreis ist nicht zuletzt im Interesse des Verlags offensichtlich sehr weit gefaßt. Die gemeinsame Schnittmenge des wünschenswerten Benutzerkreises und des Kreises der tatsächlichen KäuferInnen stellt bekanntermaßen das verlegerische Risiko einer derartigen Edition dar.

Mit Blick auf das Käuferverhalten ist anzunehmen, daß sich eine vergleichsweise kleine Gruppe potentieller BenutzerInnen in ihrer Kaufentscheidung von den Ankündigungstexten des Verlags, von Empfehlungen Dritter oder – wie im

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. J. Kornelius, Universität Heidelberg, Institut für Übersetzen und Dolmetschen, Englische Abteilung, Plöck 57A, 69117 Heidelberg.
Tel.: 06221/547227. E-mail: Kornelius@jerry.ued.uni-heidelberg.de

vorliegenden Fall möglich – in Kenntnis einer editionsbegleitenden Veröffentlichung (z.B. Hüllen, 1993) leiten läßt. Die Mehrzahl der möglichen KäuferInnen, dies gilt vor allem für die Studierenden eines philologischen Fachs und insbesondere für diejenigen, die über ein lexikographisches Handhabungswissen verfügen, werden das Handbuch nicht zuletzt in Anbetracht eines Anschaffungspreises von DM 76,- zunächst in einer Bibliothek oder bei einem Buchhändler einem Praxistest unterziehen. Die meist von sehr individuellen Suchroutinen geleitete Prüfung eines solchen Werks gerät insofern rigoros, als sie sich in der Regel unter Zeitdruck und – sicher zum Mißvergnügen der Herausgeber – unter Ausblendung der Lektüre der Konstituenten des Vorspanns vollzieht. Ein „Vorwort“ und eine „Einführung“ in einem lexikographischen Nachschlagewerk oder in einem wissenschaftlichen Handbuch sind der Kategorie der ungelesenen Textsorten zuzuordnen (Kornelius, 1995b, S. 57). Allein knappe Hinweise zur Benutzung auf farbig abgesetzten Vorsatzblättern finden nachweislich ein gewisses Leseinteresse (Wiegand, 1995, S. 14). Diese fehlen jedoch im vorliegenden Fall.

Der Praxistest gerät dann erfolgreich, wenn die BenutzerInnen ihre Suchfragen ohne Konsultation verfügbarer Hilfen schnell und sicher zu beantworten vermögen, wenn sie die fachlichen Informationen selbst aus hochverdichteten Texten ohne großen Nachschlageaufwand erschließen können und wenn ihnen dabei die Dauer der Suche nicht bewußt wird. Mehrere erfolgreich und zügig hintereinander ausgeführte Benutzungshandlungen vermitteln den AnwenderInnen das notwendige Maß an Handlungssicherheit im Umgang mit ihrem Arbeitsmittel. Bei diesem benutzerorientierten „Prüf-vor-Kauf-Test“ stehen weder die Art und der Umfang noch die Verlässlichkeit der fachwissenschaftlichen Daten des Handbuchs im Vordergrund des Leseinteresses, vielmehr zielt die Überprüfung, geleitet von dem Ersteindruck des Layouts und der typographischen Gestaltung, vor allem auf die Güte der textuellen Gestalt ab, in der die Informationen den BenutzerInnen angeboten werden. Auf dem Prüfstand stehen die Verlässlichkeit der äußeren und inneren Zugriffsstrukturen und der Grad der Vernetzung der Daten über eine wohlbedachte wörterbuchinterne Medialstruktur (Wiegand, 1996).

Über eine Dokumentation der benutzerbezogenen Zugriffe auf die Informationen des Handbuchs läßt sich also recht unaufwendig klären, ob die textuellen Rahmen- und Binnenstrukturen benutzerorientiert konzipiert sind und ob sich das Handbuch auf einer metalinguistisch durchdachten Textgestaltung gründet. Wir machen uns im folgenden die Perspektive der BenutzerInnen zu eigen. Unser Interesse gilt der lexikographischen Textgestaltung und der Frage, ob diese im Falle des *HEF* die Suchanliegen der BenutzerInnen fördert oder die Zugriffe

auf Fachwissen eher einschränkt und inwieweit diese für eine Neuauflage pflegerisch zu verbessern ist. Darüber hinaus wird zu prüfen sein, ob durch einen Wechsel des Präsentationsmediums in Form einer Substitution des Printwörterbuchs durch eine elektronische, auf CD-ROM verfügbare Dokumentation die benutzerbezogenen Defizite des Handbuchs aufzuheben sind.

Die Introspektion und Intuition des Rezensenten wird dabei ersetzt durch die Summe der Urteile zahlreicher BenutzerInnen, deren Erfahrungen im Umgang mit dem Handbuch – vor allem in bezug auf die Einschätzung der Textgestaltung, der Verlässlichkeit der Informationserschließung und der Güte der Vernetzung der Daten – mit Hilfe einer unaufwendigen, im Kontext eines Seminars entwickelten schriftlichen Befragung von BenutzerInnen des Handbuchs erhoben und dokumentiert wurden. Mit diesem methodischen Vorgehen steht die Untersuchung im Kontext der **Empirischen Wörterbuchbenutzungsforschung** von Herbert Ernst Wiegand (Riepfel & Wiegand, 1988; Wiegand, 1998). Die exemplarischen BenutzerInnen des Handbuchs sind im vorliegenden Fall angehende ExamenskandidatInnen des Instituts für Übersetzen und Dolmetschen an der Neuphilologischen Fakultät der Universität Heidelberg.

Diese sind für eine Beurteilung des *HEF* in mehrfacher Weise auch im Sinne des Vorworts exemplarische BenutzerInnen: Zum einen sind sie bei der Vorbereitung auf sprach- und literaturwissenschaftliche Themen des Exams darauf angewiesen, sich grundlegendes Wissen aus Handbüchern prüfungsvorbereitend eigenständig anzueignen, zumal die Studienordnung für das Grundstudium keine Einführungen in die Sprach- und in die Literaturwissenschaft vorsieht. Zum anderen ist die Informations- und Wissensrecherche für ÜbersetzerInnen, die sich nicht nur als Sprach- und KulturmittlerInnen, sondern auch als Informationsbroker (Sandkuhl & Kindt, 1996) verstehen, eine Routinetätigkeit. Eine Kompetenz in der Wissenserschließung, im Verbund mit praktischen Fähigkeiten beim Surfen und Navigieren im Netz sprachlicher, fachsprachlicher, terminologischer oder enzyklopädischer Daten, ist für ÜbersetzerInnen unerlässlich. Sie verfügen über eine im Studium erworbene Wörterbuchbenutzungskompetenz und sind daher kundige BuchbenutzerInnen, die in Kenntnis der Metatexte des Handbuchs handeln und urteilen (Wiegand, 1995). Sie sind überdies geübt in der Evaluation übersetzungsbezogener Hilfsmittel, seien es Wörterbücher, Handbücher oder Enzyklopädien in gedruckter oder in elektronischer Form.

2. Erste Eindrücke und Bewertungen der Seitentextgestaltung

Die Kritik kundiger BenutzerInnen fällt deutlich aus, wenn 48 der insgesamt 50 Befragten die assoziativ angelegte Einleitungsfrage „Wie beurteilen Sie die Lesbarkeit des Buchs?“ negativ beantworten. Die Angaben zur zweiten geschlossenen Frage „Wie beurteilen Sie die folgenden Merkmale der Seitentextgestaltung?“ erlauben eine Bewertung auf einer Skala von 1 (eher negativ) bis 5 (eher positiv) zu den Parametern **Schriftgröße, Spalteneinteilung, Absatzlänge, Zeilenabstand, Überschriften**. Die Angaben verteilen sich fast ausschließlich auf die Werte 1 und 2 der Skala. Vergleicht man also die Angaben der zweiten Frage mit den Antworten auf die offen angelegte dritte Frage „Wie beurteilen Sie die Seitengestaltung als LeserInnen?“, so wird offenkundig, an welchen Konstituenten der Textgestaltung sich die negativen Einschätzungen festmachen lassen. Es sind die Parameter des gewählten Datenfixierungssystems, die zu einer extremen Textverdichtung führen. So nimmt der Leseaufwand zur Datenerschließung bei dichtem Satz in kleiner Type beim mäandrischen Lesen in Spalten für zahlreiche Benutzer ein geradezu entmutigendes Ausmaß an. Dies belegen einige exemplarische Antworten der folgenden Art:

- Die Seitengestaltung ist viel zu kompakt/zu unübersichtlich/wenig ansprechend.
- Von der Textfülle fühlt man sich erschlagen.
- Man findet keinen Ansatzpunkt zum Lesen./Die Überschriften sind zu klein/kleben am Text.
- Die Schriftgröße ist viel zu klein/ist eine Zumutung/erschwert das Lesen ganz erheblich.
- Da schmerzen die Augen./Das ist schlimmer als beim COBUILD./Komplette Artikel wie Fußnotentexte gesetzt.
- Der Text in den Spalten ist schwer zu lesen./Die Spalten engen das Lesen ein./Die Texte hängen in Schläuchen./Die Spalten sind randvoll mit Text „abgefüllt“.
- Man braucht eine sehr große Motivation, um sich „durchzubeißen“./Wie soll man sich da durchlesen/zurechtfinden?

Nun unterliegen gedruckte Wörterbücher im Gegensatz zu elektronischen Wörterbüchern und Dokumentationen bekanntermaßen grundsätzlichen substantiellen, semiotischen und ökonomischen Zwängen (Wiegand, 1995). So ergeben sich Beschränkungen aus den materiellen Gegebenheiten des Datenträgers, wenn engbedruckte Seiten zu oftmals voluminösen, jedoch nicht grenzenlos umfangreichen Büchern gebunden werden müssen. Einschränkungen ergeben sich aber auch durch die Art der Datenfixierung, vor allem über die gewählte Schriftart, die Schriftgröße und den Zeilenabstand. Letztlich sind Printbücher eine Handelsware, die ihre Käuferschaft finden muß. Bei der Bewertung kritischer Äußerungen ist also zu bedenken, daß sich mit Print(wörter)büchern

und Dokumentationen eine notorische Umfangsproblematik verbindet (Kornelius, 1995a, S. 155). Es fehlt grundsätzlich an Druckraum. Unter dem Joch der Umfangsbegrenzung suchen alle an der Buchproduktion Beteiligten nach Kompromissen, die sich bestenfalls in einer kunstvollen Balance problematischer Rahmenbedingungen der Textgestaltung manifestieren.

Den Einschätzungen unserer kundigen BenutzerInnen zufolge, die durchaus in Kenntnis der dargelegten Rahmenbedingungen urteilen, ist dies für die lexikographische Textgestaltung im *HEF* offensichtlich nicht geglückt. Mit einer Schriftgröße von 8 Punkt wurde eine letzte Akzeptanzschwelle selbst bei bemühten und belastbaren BenutzerInnen erkennbar unterschritten. Hochverdichtete Texte in kleiner Type stehen in zwei Spalten und konstituieren damit ein höchst kompaktes Layout, in das sich die BenutzerInnen nur mit großer Mühe hineinlesen können. Das Eindringen in die Texte wird weiter dadurch erschwert, daß es auch 12 längere Artikel gibt, die überhaupt keine Gliederung durch Zwischenüberschriften aufweisen. Wo diese jedoch eingearbeitet sind, erfüllen sie trotzdem in nur eingeschränktem Maße ihre Funktion als Fixpunkte eines auf Orientierung hin angelegten „Querlesens“, da jene Leerzeile, die üblicherweise die Überschrift vom nachfolgenden Text absetzt, unter dem Zwang der Umfangsbegrenzung eingespart wurde. Wie zuvor zitiert: „Die Überschriften kleben am Text.“ Es zeigt sich also, daß das Erwartungsniveau, das die AutorInnen und der Verlag an die potentiellen BenutzerInnen herantragen, nicht beliebig angehoben werden kann. Eine offenkundig kostenreduzierend angelegte extreme Textkomprimierung führt ab einem gewissen Grad selbst bei kundigen BenutzerInnen zu Unmut und zu Verweigerungen. 23 von 50 Befragten werten die Textgestaltung als „Zumutung“.

Die Akzeptanz der Textgestaltung ist eine graduelle Größe. Bislang haben wir uns auf die Angaben zum negativen Pol konzentriert. Es lassen sich umgekehrt aber auch jene Variablen der Textgestaltung bestimmen, die die BenutzerInnen in Handbüchern erwarten. Diese auf einer positiven Seite angeordneten Größen einer metalexikographisch durchdachten Textgestaltung sind kundigen BenutzerInnen also durchaus bewußt, ebenso ihre Realisierung in Nachschlagewerken, die in exemplarischer Weise benutzerorientiert konzipiert sind. Mehr dazu erfahren wir aus den Antworten auf die Frage „Welche zusätzlichen Mittel der Informationsdarbietung würden Sie für wünschenswert erachten?“ Die Angaben sind nach fallender Häufigkeit angeordnet: **Kompaktwissen in Kästen, (vorangestellte) Gliederung, Diagramme (Säulen- oder Kreisdiagramme), tabellarische Übersichten, Skizzen/Bilder/Karten, Modelldarstellungen, Kennzeichnung von einführender Literatur**. 27 von 50 Befragten stellen das

HEF in einen direkten Vergleich mit der 1993 erschienen deutschen Ausgabe der *Cambridge Enzyklopädie der Sprache* (Crystal, 1993). Deren ideenreiche, anschauliche und insgesamt benutzerorientiert angelegte Seitengestaltung leitet die Bewertung zahlreicher Befragter. Dieses Nachschlagewerk, das seminar- und prüfungsvorbereitend von den ÜbersetzerInnen vor allem zur Eigenaneignung von Grundlagen- und Überblickswissen benutzt wird, setzt heute einen Standard bei der Wissenspräsentation in Printwörterbüchern.

3. Überlegungen zur Mediostruktur

Fast alle Befragten (48/50) leiten ihre Suche über das Register, also über einen Außentext des Handbuchs ein. Sie reduzieren ihr Suchanliegen auf ein Konzeptwort und versuchen, dies einer der Angaben im Register zuzuordnen. Ein im Test formuliertes Suchanliegen lag u.a. im Bereich der syntagmatischen Semantik. Hier gelang allen Befragten der Einstieg über den Registerzugang „Kollokation“, dem zwei numerische Registerangaben nachgestellt sind. In jeder Registerangabe werden als Verweisadresse(n) ein oder mehrere Leitelementträger (24, 36) aufgeführt, anhand derer sich die BenutzerInnen einen Registerverweis in die äußere Zugriffsstruktur des Handbuchs erschließen. Nur die kundigen BenutzerInnen, also jene, die alle metalexikographischen Texte und damit auch die fünf dem Register vorangestellten Sätze gelesen haben, erahnen bereits die Risiken der Suche. Der Hinweis: „Die Nummern bezeichnen die einschlägigen Artikel“ (Ahrens, Bald & Hüllen, 1995, S. 507) macht ihnen deutlich, daß die „Nummern“ keinesfalls zu Seiten führen, vielmehr endet jeder Verweis bei den Überschriften der Artikel.

So führt beispielsweise die Ziffer 24 im Registereintrag „Kollokation“ zum Artikel „Differenzierung des Wortschatzes im Englischen und Deutschen“. Der Artikel umfaßt zwölftehalb Textspalten. Da das Suchwort, also der Registerzugang des Registereintrags im Text optisch in keiner Weise hervorgehoben ist, entschließen sich den Suchprotokollen zufolge die meisten Befragten zum Querlesen. Sie werden bei der Durchsicht erst in der siebten Spalte unten fündig. Hier findet sich ein kleiner Absatz 3.4 mit der Überschrift „Syntagmatische Beziehungen und Kollokationen“, dort ein artikelinterner Verweis auf den Abschnitt 1.4 „Interne und externe Strukturen im Wortschatz“; es findet sich jedoch kein Verweis auf den Hauptartikel 36 „Kollokationen“. Der unnötige Aufwand des Blätterns und suchenden Lesens wäre durch eine Markierung jenes Leitelementträgers (36) im Registereintrag zu vermeiden gewesen, der auf den einschlägigen Artikel 36 „Kollokationen“ verweist.

Eine grundsätzliche Crux besteht jedoch darin, daß die Registerinträge im Artikel selbst nicht ausgezeichnet sind. Eine einfache formbezogene Suche ist damit nicht möglich. Ist nur ein Verweis gegeben, so endet die Suche grundsätzlich am Anfang eines Einzelartikels. Scheitert auch das Querlesen, so muß der gesamte Artikel in einer Schriftgröße von 8 Punkt durchgearbeitet werden. Dies ist zeitaufwendig und verlangt in Anbetracht der leserunfreundlichen Textgestaltung ein hohes Maß an Lesekraft und Lesedisziplin.

Die Suchprotokolle dokumentieren ferner, daß die Suchanliegen sehr oft überhaupt nicht realisiert werden können. Dies ist u.a. durch eine löchrige Registerstruktur bedingt. So ist nicht ganz nachvollziehbar, welche Einträge Eingang in das Register gefunden haben. Aus Artikel 36 „Kollokationen“ etwa wurden die Einträge „Idiom(e)“, „Ko-Okkurenz“, „Kollokationsrestriktionen“, „Kollokator“ aufgenommen. Doch wären weitere Einträge durchaus denkbar, so „Basis“, „lexical set“, „Kollokationsradius“, „Kollokationsspanne“, „Lexikalische Solidaritäten“ und „Britischer Kontextualismus“. Auch die Dokumentation von Personennamen wäre wünschenswert. Lediglich die BeiträgerInnen sehen sich in einem „Verzeichnis der Mitarbeiter“ aufgeführt, ein allgemeines Personenregister hingegen fehlt.

Sucht man nach Erklärungen für die Lückenhaftigkeit des Registers, so führt der Satz in der Einführung zur Registerbenutzung weiter. Dort heißt es: „Die Begriffe, die im Inhaltsverzeichnis enthalten sind, werden nicht wiederholt“ (Ahrens, Bald & Hüllen, 1995, S. 507). Damit fehlen hochgerechnet nicht nur circa 180 Einträge, diese Entscheidung dokumentiert auch eine grundlegende Fehleinschätzung des tatsächlichen Benutzerverhaltens. Die befragten BenutzerInnen wählten als Hauptzugriffsstruktur ausnahmslos die über das Register geleitete Verweisstruktur. Erst wenn sie mit dieser Zugriffsform mehrfach scheiterten, entschieden sie sich für eine Konsultation des ausführlichen Inhaltsverzeichnisses.

Die Durchführung der Suche erschwert sich dabei zum einen weiter, weil die Zuordnung des Suchanliegens zu einem oder mehreren Artikeln mit einem beachtlichen Lese- und Zuordnungsaufwand verbunden ist, und zum anderen, weil die Anordnung im Inhaltsverzeichnis vor allem eine Anordnung der FachwissenschaftlerInnen ist. Dazu die Herausgeber: Sie „... spiegelt einen weitgehenden Konsens der Anglisten hinsichtlich der Binnengliederung ihres Faches, bildet jedoch auch die Auffassungen der Herausgeber ab“ (Ahrens, Bald & Hüllen, 1995, S. 10). In diese Struktur müssen sich selbst kundige BenutzerInnen erst hineinfinden. Das heißt, die BenutzerInnen müssen die Zuordnung eines Suchanliegens zum thematisch gegliederten Inhaltsverzeichnis selbst leisten: Sie

„browsen“ mühsam und ohne Sicherheit auf Erfolg in Wissensrepräsentationen der FachwissenschaftlerInnen, statt, geleitet von einer ideenreich ausgearbeiteten Mediostruktur, in Wissensnetzen „navigieren“ zu können.

Fassen wir zusammen: Das *HEF* erweist sich aus der Sicht der BenutzerInnen in mehrfacher Weise als pflegebedürftig; die Textverdichtung ist extrem hoch, die Text- und Layoutgestaltung als Träger der Wissenspräsentation ist karg und ideenarm, die Mediostruktur unterentwickelt und benutzerunfreundlich. So bleiben umfangreiche Wissenspotentiale aus 122 Artikeln, die den heutigen fachwissenschaftlichen Erkenntnisgrad der Anglistik abbilden, trotz zahlreicher Nachschlagevorgänge bemühter kundiger BenutzerInnen letztlich unerschlossen. Die über das Register geleitete Suche vollzieht sich dabei oftmals allein über die Ganzlektüre mehrerer thematisch nicht immer einschlägiger Artikel. Das bildet, jedoch rechtfertigt nicht jedes Suchanliegen einen derartigen Rechercheaufwand. So wird durch die Defizite der Wissensdarbietung der Kreis der potentiellen BenutzerInnen erkennbar eingegrenzt.

4. Anregungen

Im Sinne einer konstruktiven Kritik und mit Blick auf die Besorgung einer überarbeiteten Ausgabe ließen sich folgende Vorschläge formulieren. Wesentliches davon hätte bereits bei der Lektorierung des Buchs im Verlag vergleichsweise unaufwendig besorgt werden können. Die Anregungen richten sich daher vor allem an den Verleger.

4.1. Maßnahmen zur Reduktion der Komplexität der Seiten-/Textgestaltung

Wer eine „breite Öffentlichkeit“ sucht, sollte sich für eine leserfreundliche Schriftgröße von mindestens 10 Punkt entscheiden. Damit wäre auch eine Entscheidung über die Notwendigkeit des Setzens von Spalten möglich. Der Ersatz des aufwendigen Volumenpapiers durch gestrichenes Papier würde mit dazu beitragen, den Umfang des Buchs kontrolliert zu halten. Jeder Artikel sollte eine erkennbare Gliederung aufweisen, wobei die Zwischenüberschriften vom nachfolgenden Text durch eine Leerzeile abgesetzt werden müßten.

4.2. Maßnahmen zur Verbesserung der Mediostruktur

Die verstreuten Einzelhinweise zur Benutzung des Handbuchs wären aus der Einführung herauszulösen und nach völliger Überarbeitung auf farbig abgesetzten Vorsatzblättern zu plazieren. Alle Texte des Handbuchs, und das

schließt das Inhaltsverzeichnis mit ein, sollten über ein Textanalyseprogramm wie z.B. das *Micro-OCP* (Oxford University Press, 1988) in einen Index überführt werden. Auf der Grundlage einer vollständigen Indexierung könnte unter der Kontrolle der Herausgeber nach mehreren Filtervorgängen das Register erstellt werden. Die Personennamen können ebenfalls herausgezogen und in einem gesonderten Personenregister dokumentiert werden.

Zur Unterstützung dieser Bemühungen müßte jeder Beitragende die zentralen Begrifflichkeiten seines Artikels – unter Einbeziehung fachwissenschaftlicher Mehrworttermini – in einer Liste aufführen, die nochmals mit dem angelegten Register abgeglichen werden sollte. Die hinter dem Registereintrag in aufsteigender Anordnung aufgeführten numerischen Angaben verweisen ausschließlich auf Seiten im Handbuch. Im Artikel ist das Adreßwort dann im Text durch Kursivsetzung markiert. Ist der Registereintrag zugleich Teil des Titels eines Artikels, so wird der Leitelementträger im Registereintrag kursiv gesetzt. Diese Markierung zentriert die Suche und reduziert den Nachschlageaufwand in den Fällen, in denen im Registereintrag mehrere numerische Angaben aufgeführt sind. Die Verweisstruktur des Inhaltsverzeichnisses kann beibehalten werden: Die Artikelnummer und die Seitenangabe erlauben jeweils einen zweifachen Zugriff auf die in einer numerischen Anordnung aufgeführten Artikel.

Unsere Vorschläge beziehen sich auf einfache Nachbesserungen der Verweisstruktur. Welche grundsätzlichen Möglichkeiten einer sachbezogenen ökonomischen und benutzerfreundlichen Recherche sich über eine wohlbedachte Mediostruktur heute selbst in Printwörterbüchern eröffnen lassen, erhellt sich über eine Lektüre von Wiegands Artikel „Über die Mediostrukturen bei gedruckten Wörterbüchern“ (Wiegand, 1996). Die von den BenutzerInnen geforderten Mittel einer differenzierten Textgestaltung und benutzerbezogenen Mediostruktur, die das Handbuch in seinem Layout an die Seitentextgestaltung der *Cambridge Enzyklopädie der Sprache* heranführen würde, wären nur im Rahmen einer grundsätzlichen Reorganisation der Artikeltexte anwendbar. Der Aufwand ist nicht unbeträchtlich, und von daher wird man die Herbeiführung dieser Veränderungen bei einer eher nüchternen Betrachtung als gering einstufen müssen.

5. Die Alternative: Das *Handbuch Englisch als Fremdsprache* als elektronische Dokumentation

Das vorliegende Handbuch darf als exemplarischer Fall dafür angesehen werden, wie sich über einen Wechsel des Mediums ein unter großen Anstrengungen Vieler erarbeiteter und zusammengetragener aktueller Wissensstand eines Fachs

für eine breite Öffentlichkeit neu erschlossen werden kann. Mit einem Wechsel vom Printbuch zu einer elektronischen, auf CD-ROM verfügbaren Buchedition können die notorischen Beschränkungen der lexikographischen Textgestaltung neutralisiert, das Erwartungsniveau an die Benutzerrolle gesenkt und die Recherche über die Mittel einer wohlbedachten Hypermediastruktur benutzer- und sachbezogen neu konzipiert werden.

Die Organisationsstrukturen von Wissensbeständen sowie die Formen und Optionen der Datenrecherche haben sich mit dem Wechsel von den Printmedien zu den elektronischen Medien bekanntermaßen entscheidend verändert. Dieser medientechnische Umbruch dokumentiert sich in der neuartigen Verfügbarkeit von Informationen, in der Leichtigkeit der Informationsbeschaffung sowie der quasi unbegrenzten Selektion und Weiterverarbeitung von fachwissenschaftlichen Daten im Kontext eines elektronischen Wissenstransfers.

Bei einem Wechsel des Mediums können wir einerseits die vielfältigen Vorzüge einer elektronischen Datenrecherche nutzen und andererseits vorhandene Daten- und Informationsbestände aus Printbüchern erhalten und einer neuartigen, vor allem aber umfassenden Nutzung zuführen. Dieser Wechsel zu CD-ROM-Editionen ist als Chance zu begreifen, Wörterbücher, Enzyklopädien, wissenschaftliche Handbücher und andere voluminöse Dokumentationen ökonomisch und benutzerfreundlich zugleich zu publizieren.

Im vorliegenden Fall bedeutet dies, daß der gesamte Bestand an fachwissenschaftlichen Daten, für deren Güte, Verlässlichkeit und Aktualität neben den Herausgebern über hundert FachwissenschaftlerInnen bürgen, in einer Multimedia-Anwendung erhalten und damit in eine nicht-lineare, vielfach vernetzte Informationsstruktur überführt werden kann. Die Herausgeber werden zu Autoren eines elektronischen Handbuchs. Sie bedienen sich sogenannter Autorensysteme (*Authorware*), die es ermöglichen, bereits vorhandene Elemente wie Texte, Tabellen, Skizzen, Bilder, Animationen, Videoclips und Audioaufnahmen zu einem interaktiven Ganzen, zu einer Hypermediastruktur zusammenzufassen, die, eingebettet in eine elektronische Benutzeroberfläche, Gegenstand einer neuartigen, jetzt anwenderfreundlichen Recherche werden können.

Autorensysteme sind elektronischen „Baukästen“ vergleichbar. Sie fordern die Kreativität der AutorInnen heraus, da sie aus einer Vielzahl von vorgefertigten Objekten ein neues Ganzes zusammenfügen können und damit eine Ordnung aufbauen, die mehrfach vernetzt ist. So entstehen Lernsysteme (*Computer Based Training/Teachware*), Edutainment- und Infotainment-Anwendungen, Präsentationsapplikationen, aber auch multimediale Datenbanken wie Enzyklopädien, Wörterbücher, digitale Magazine und Kataloge etc., ohne daß die AutorInnen über die ansonsten erforderlichen fundierten Programmierkenntnisse ver-

fügen müssen. Malzbender (1994, S. 107) stellt dazu fest: „Autorensysteme unter Windows zeichnen sich durch eine graphische Benutzeroberfläche, hohe Bedienungsfreundlichkeit, menügesteuerte Gestaltung von Texten, Graphiken, Animationen und Programmabläufen sowie durch eine Integration verschiedener Multimedia-Elemente aus“. Die graphische Benutzeroberfläche derartiger Systeme und die menügesteuerte Gestaltung der Oberfläche sichern ein schnelles Aneignen und ein intuitives Bedienen (Frater & Paulßen, 1994, S. 424).

Der Einsatz eines Autorensystems erlaubt darüber hinaus, eine selbst entwickelte Anwendung über eine sogenannte *Runtime*-Version zu distribuieren. Mit einer Software wie *Multimedia Toolbook* von *Asymetrix* (Asymetrix, 1997) läßt sich ein elektronisches Buch als ausführbare Datei speichern und als *Runtime*-Version frei vertreiben. Die LeserInnen haben dabei keinen Zugriff auf die Programmierwerkzeuge zur Anwendungsentwicklung, sie nutzen allein die Informationen in der entwickelten Programmoberfläche, ohne dabei das Autorensystem selbst verfügbar haben zu müssen. Selbst die Herstellung des Produkts kann in den Händen und in der Kontrolle der AutorInnen verbleiben, wenn diese ihre Anwendung mit Hilfe eines CD-Brenners auf CD-R-Datenträger überführen, also die für die Vervielfältigung in einem Kopierwerk geeigneten Rohlinge selbst herstellen können. Die AutorInnen elektronischer Bücher sind damit nicht nur dem Joch der Umfangsbegrenzung entronnen, vielmehr können sie sich selbst in bislang nicht gegebener Weise kostenreduzierend in eine Produktion einbringen oder diese gar selbst übernehmen (von Schilling, 1996).

Im folgenden stehen also nicht technische Informationen zu Autorensystemen und zur Herstellung einer CD-ROM im Vordergrund, sondern es gilt vielmehr nachvollziehbar zu machen, daß sich mit dem Einsatz von Autorensystemen ein Ausweg aus lexikographischen Dauerproblemen eröffnet.

6. Ein Beispiel für einen vollzogenen Medienwechsel

Die folgenden Ausführungen sind exemplarischer Natur und verstehen sich als Hilfen für die Überführung der Printversion des *HEF* in eine elektronische Form. Wie die Herausgeber dieses Werks sehen sich auch die Herausgeber eines *Annual Report on English and American Studies (AREAS)*, (Greiner & Kornelius, 1998) – einer umfassende Dokumentation zu den Instituten, Studiengängen, Semesterprogrammen und Forschungsaktivitäten der Anglistik/Amerikanistik an den Hochschulen in Deutschland und Österreich – in besonderer Weise mit den ökonomischen, substantiellen und semiotischen Zwängen der lexikographischen Textgestaltung konfrontiert: Das stetig zunehmende Datenmaterial muß jährlich in zwei Bände bei insgesamt circa 800 Seiten buchmäßig

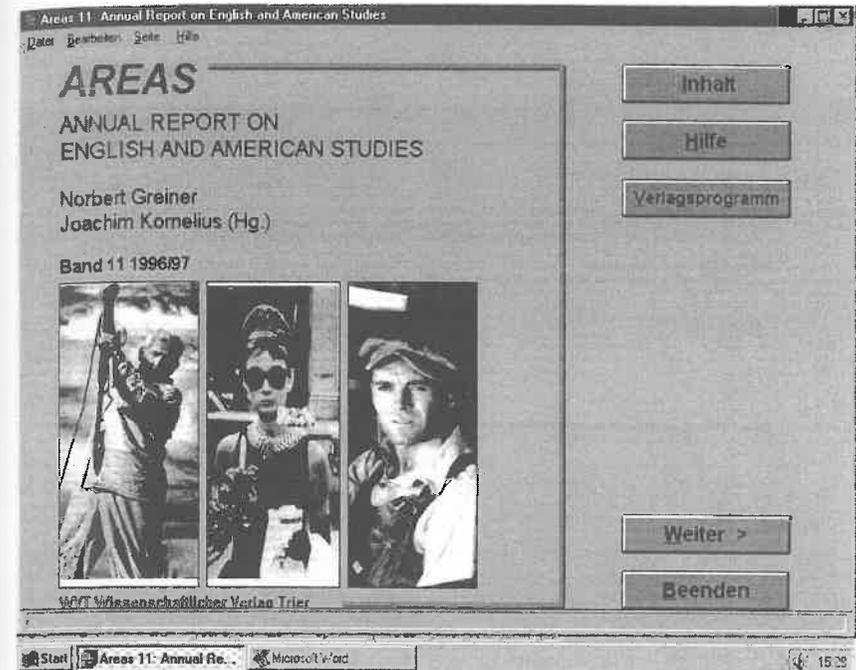
erfaßt werden. Dies zwang die Herausgeber, zunächst parallel zur Printform eine elektronische Edition zu entwickeln, die 1997 unter dem Titel *AREAS Special 97* erschienen ist.

Im weiteren wollen wir einige Seiten dieses elektronischen Buchs aufblättern und dabei elementare Begrifflichkeiten des Autorensystems *Multimedia Tool-Book* von *Asymetrix* (Asymetrix, 1997) erläutern, um dann zu zeigen, wie dieses elektronische Buch quasi die Hülle für den Import der Daten des *HEF* abgeben könnte.

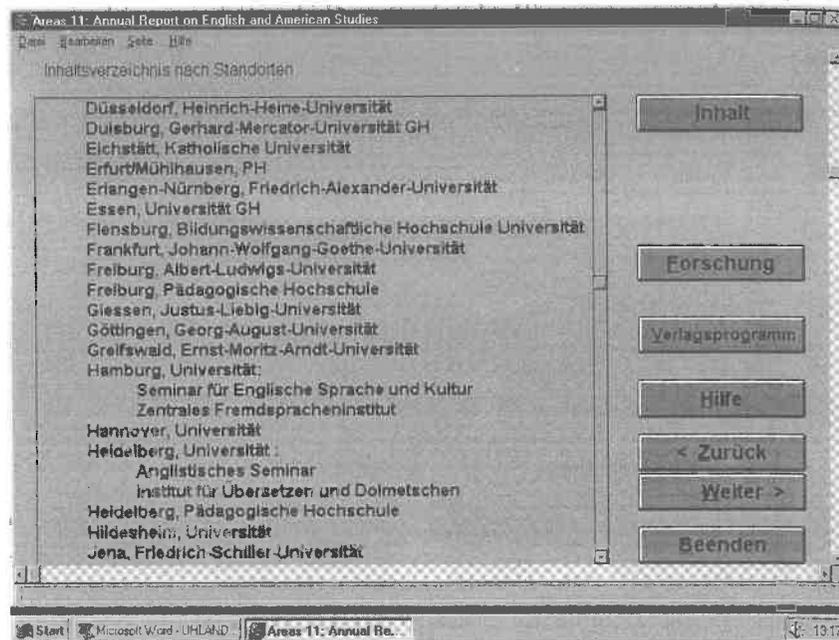
Die Struktur der mit Hilfe von *Multimedia Toolbook* erstellten Anwendungen wird durch zwei elementare Größen bestimmt: das Buch und die Seite. Ein elektronisches Buch besteht aus beliebig vielen Seiten und einem oder mehreren Hintergründen. Man kann sich die Seite und den Hintergrund wie zwei übereinandergelegte Schichten oder durchscheinende Folien vorstellen. Jede Seite erscheint einzeln auf dem Bildschirm und kann Objekte wie Bilder, graphische Elemente, Schaltflächen, Animationen oder Texte in Datensatzfeldern enthalten. Der Hintergrund wird unabhängig von den einzelnen Seiten erstellt. Die Verfügbarkeit einer derartigen Gestaltungsebene bietet die Möglichkeit, die Seiten durchgängig mit einem farbigen und gestalteten Hintergrund zu unterlegen und dort auch jene Objekte zu plazieren, die auf jeder Seite erscheinen sollen. Dies gilt vor allem für Schaltflächen, die das Navigieren durch ein vielfältig vernetztes elektronisches Buch leiten.

Die Anwendung wird auf der sog. Autorenebene mit Hilfe einer reichhaltigen elektronischen Hilfsmittelpalette erstellt. Hier werden die Objekte und Datenpools plaziert, und über Hyperlinks wird die Partitur der Vernetzung aufgebaut. Auf der sogenannten Leserebene stehen diese elektronischen Kompositionselemente den AnwenderInnen nicht mehr zur Verfügung, verändernde Eingriffe in den Datenbestand sind also nicht mehr möglich.

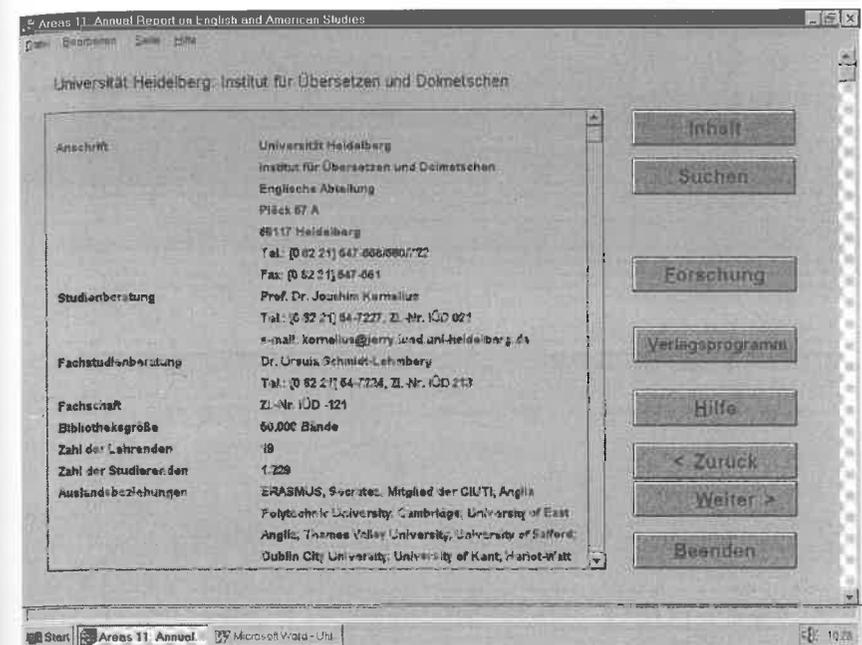
Die abgebildete Eröffnungsseite von *AREAS* dokumentiert das Bemühen, die Printleserschaft vorsichtig an die neue elektronische Edition heranzuführen. Aus diesem Grunde ist das Layout beider Editionen identisch.



Über die Schaltfläche *Inhalt* wird die folgende Liste mit anglistischen Instituten an Universitäten in Deutschland und Österreich zugänglich. Ein Klicken auf eine Eintragszeile des Inhaltsverzeichnisses führt zum gesuchten Eintrag.

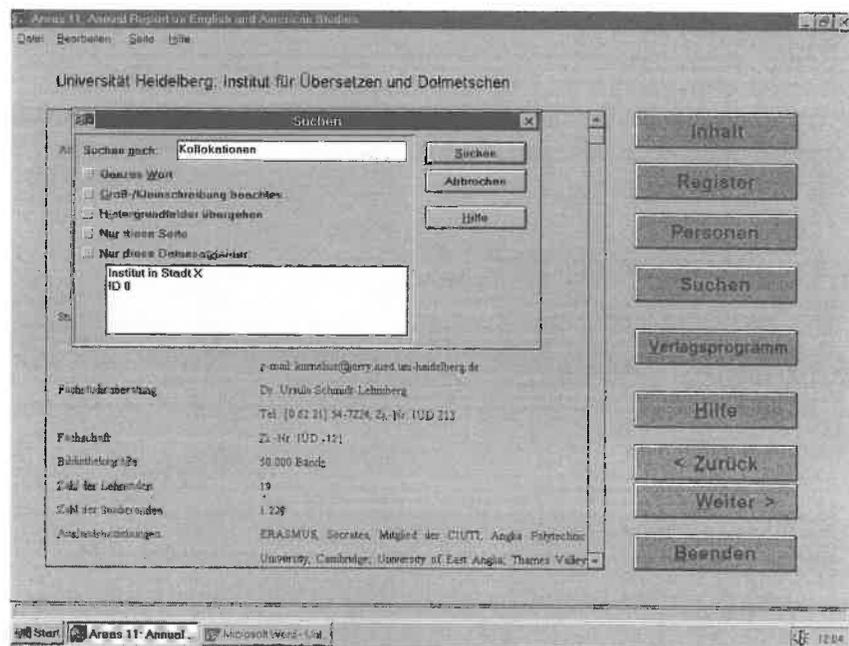


Sucht man beispielsweise Angaben über das Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Heidelberg, so erblickt man sich mit Hilfe der Bildlaufleiste die entsprechende Eintragszeile und klickt diese an. Damit öffnet sich das folgende Fenster; weitere Angaben können wiederum über die Bildlaufleiste angefahren werden.



Aus jedem Eintrag heraus kann eine Volltextsuche aufgerufen werden. Die Optionen der elektronischen Suche erlauben über den formbezogenen Zugriff eine vollständige Erschließung der im Buch enthaltenen Daten. Die Suchfunktion ist weiterführend angelegt, das heißt, von jedem Fundort aus kann die Suche zum gewählten Begriff weiter fortgeführt werden.

Im vorliegenden Fall erschließen sich über einen Suchbegriff wie „Kollokation“ themenbezogene Lehrveranstaltungen und über die Seiten des Kapitels *Forschung* Hinweise zu einschlägigen Titeln laufender oder abgeschlossener Dissertationen und Habilitationen. Die Suche greift ebenfalls auf die Titelbestände der als elektronisches Buch eingewobenen Bibliographie 1989-96, auf die Daten der Forschungsbibliographie und auf die Angaben des Verlagskatalogs zu.



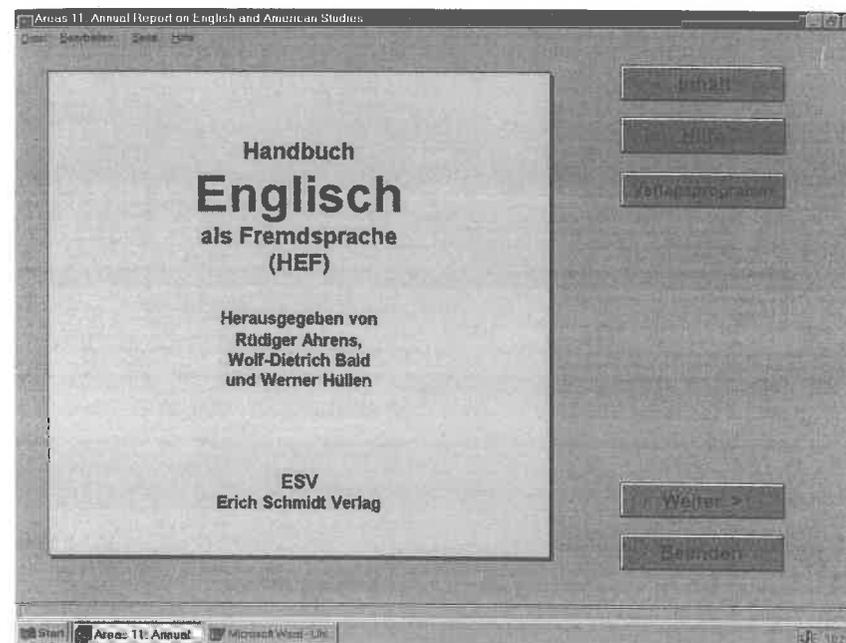
Die Suche kann entweder über die Taste F5, über die Schaltfläche *Suchen* oder über die *Suchen*-Option des Menüs *Bearbeiten* eingeleitet werden.

7. Das *Handbuch Englisch als Fremdsprache* als elektronische Edition

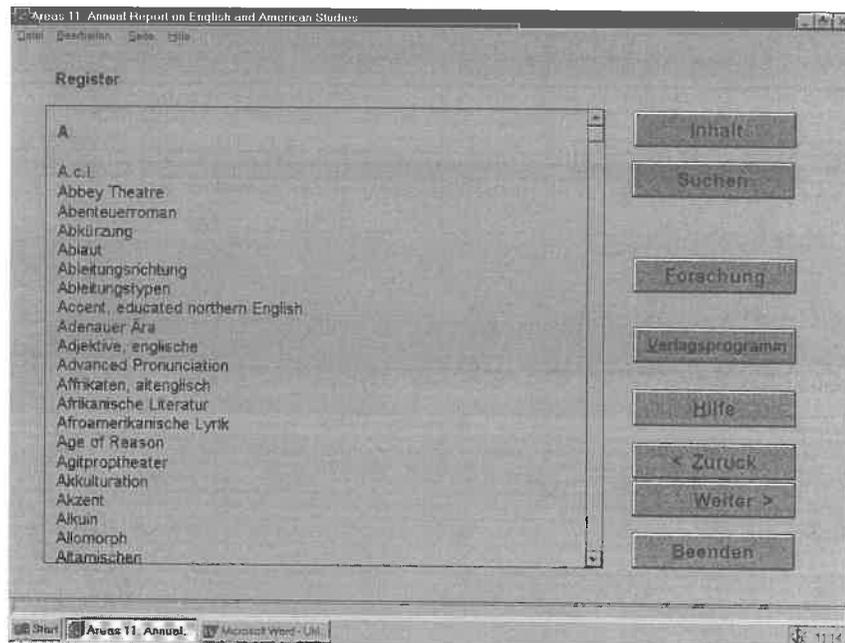
In die vorgestellte elektronische Hülle sollen ausgewählte Daten des *Handbuchs Englisch als Fremdsprache* importiert werden, um exemplarisch zu zeigen, mit welchen vergleichsweise unaufwendigen Mitteln eine ausgebildete elektronische Medialstruktur aufgebaut werden kann, die die Defizite der Printedition heilt und die bereits über die einfache Hypertextstruktur von *AREAS* hinausführt.

Die nachstehend abgebildete Eröffnungsseite bildet das Layout der Printversion ab, um auch hier die LeserInnen behutsam an die neue elektronische Edition heranzuführen. Die Gesamtstruktur des elektronischen Handbuchs und das Seitenlayout können ansonsten beibehalten werden. Nur einzelne Schaltflächen sind neu zu benennen. Auch der Import der Daten geht einfach vonstatten. Liegt der Ausgangstext z.B. als *Microsoft Word*-Datei vor, so können die Artikeltexte

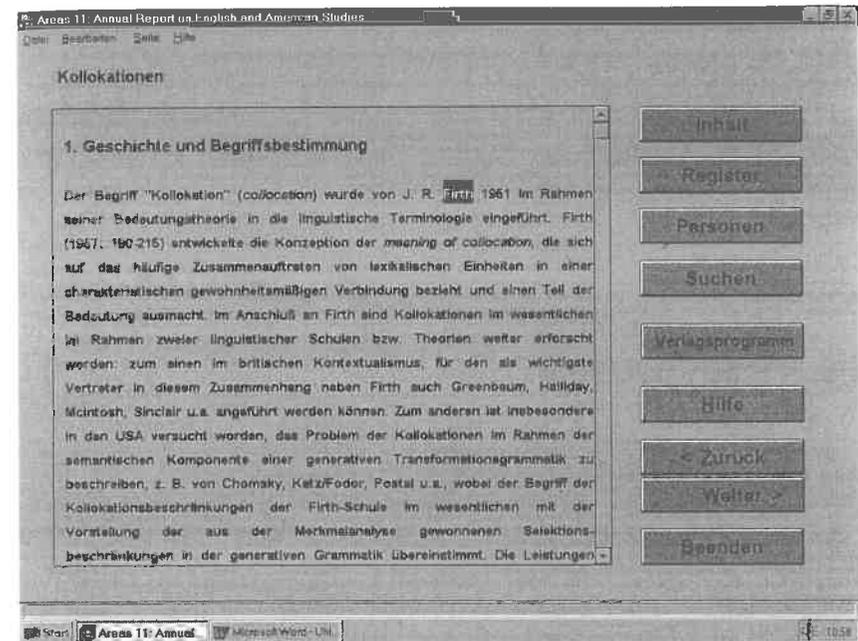
nacheinander in die Zwischenablage kopiert und über die Optionen *Bearbeiten*, *Einfügen* nacheinander auf die einzelnen Seiten des elektronischen Buchs gestellt werden. Dabei erhalten sich die grundlegenden Formatierungen des Ausgangstextes.



Aus der Eröffnungsseite heraus läßt sich über die Schaltfläche *Weiter* das Register öffnen. Die aufgeführten Registerinträge sind Schaltflächen. Das Anklicken eines Eintrags löst einen Verweisbefehl aus.



Die Verweisadresse ist im Regelfall der einschlägige Artikel. Wird beispielsweise der Registereintrag „Kollokation“ angeklickt, so öffnet sich die Seite 36 mit dem Artikel „Kollokationen“.



Wenn der Eintrag nicht ein Bestandteil der Artikelüberschrift ist oder ohnehin mit ihr übereinstimmt, endet der Suchvorgang nicht an der Überschrift, sondern im Text. Wird z.B. der Eintrag „Bindestrich“ angeklickt, so öffnet sich Seite 23 mit dem Artikel „Die Rechtschreibung und Zeichensetzung des Britischen und Amerikanischen Englisch“. Die Verweisadresse im Text ist optisch unterlegt, so daß der gesuchte Begriff sofort auffällt. (Die farbliche Hervorhebung kann in der vorstehenden Bildschirmabnahme nicht wiedergegeben werden.)

Geht das Suchanliegen dahin festzustellen, in welchen Artikeln sich weitere Ausführungen zur Zeichensetzung allgemein oder zum Bindestrich im besonderen finden, so kann über die Option *Suchen* mit der Eingabe des Suchworts „Zeichensetzung“ bzw. „Bindestrich“ der gesamte Text des Handbuchs vollständig durchsucht werden.

Wird ein Eintrag im Inhaltsverzeichnis angeklickt, so wird der entsprechende Artikeltext auf dem Bildschirm angezeigt.

Der Datenimport und die Einarbeitung der Verweise sind also vergleichsweise unaufwendig durchzuführen. Die BenutzerInnen können ihre Suchanliegen

zunehmend schnell realisieren. Mit einer Schriftgröße von 12 Punkt lassen sich die Texte am Bildschirm zudem leicht lesen.

Die Einbringung weiterer Verweisebenen ist denkbar. So können etwa die Personennamen im Artikeltext farblich hervorgehoben sein. Wird ein Name angeklickt, so öffnet sich ein Fenster mit Bild und bio- und bibliographischen Daten zur betreffenden Person. Weiterer Anregungen bedarf es nicht. Diese stellen sich erfahrungsgemäß bei der Arbeit mit einem Autorensystem quasi von selbst ein.

Eingang des Manuskripts: 16.5.1997

Literaturverzeichnis

- Ahrens, Rüdiger, Bald, Wolf-Dietrich & Hüllen, Werner. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Englisch als Fremdsprache* (HEF). Berlin: Erich Schmidt.
- Asymetrix GmbH. Info-Service, Postfach 100 163, 80075 München.
- Crystal, David. (1993). *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. (Übersetzung und Bearbeitung der deutschen Ausgabe von Stefan Röhrich, Ariane Böckler und Manfred Jansen.) Frankfurt a. M.: Campus.
- Frater, Harald & Paulißen, Dirk. (1994). *Das große Buch zur Multimedia*. Düsseldorf: Data Becker.
- Greiner, Norbert & Kornelius, Joachim. (Hrsg.). (1998). *AREAS. Annual Report on English and American Studies*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hüllen, Werner. (1993). Zum universitären Studium des Englischen als Fremdsprache. *Mitteilungen des Verbandes deutscher Anglisten*, 4(2), 9-19.
- Kornelius, Joachim. (1995a). Vom Printwörterbuch zum elektronischen Kollokationswörterbuch. Theoretische, methodische und praktische Überlegungen zur Erstellung eines Kollokationswörterbuchs. *Lexicographica*, 11, 153-171.
- Kornelius, Joachim. (1995b). Was beim Übersetzen an der Hochschule geschehen sollte. In Manfred Beyer, Hans-Jürgen Diller, Joachim Kornelius, Erwin Otto & Gerd Stratmann (Hrsg.), *Realities of translating* (S. 45-71). Heidelberg: C. Winter.
- Malzbänder, Hildegard. (1994). *Multimedia*. Frankfurt a. M.: Markt & Technik.
- Oxford University Press. *Micro-OCP*. Oxford University Computing Service. Oxford University Press, Walton Street, Oxford, OX2 6DP, United Kingdom.
- Ripfel, Martha & Wiegand, Herbert E. (1988). Wörterbuchbenutzungsforschung. Ein kritischer Bericht. Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.), *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* VI, 2. Teilbd. (S. 491-520). Hildesheim: Olms.
- Sandkuhl, Kurt & Kindt, Andreas. (1996). *Telepublishing. Die Druckvorstufe auf dem Weg ins Kommunikationszeitalter*. Berlin: Springer Verlag.
- von Schilling, Andreas. (1996). *Praxisbuch CD brennen*. Düsseldorf: Data Becker.
- Wiegand, Herbert E. (1995). Lexikographische Texte in einsprachigen Lernerwörterbüchern. Kritische Überlegungen anlässlich des Erscheinens von Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. In Heidrun Popp (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag* (S. 463-499). München: iudicium.

- Wiegand, Herbert E. (1996). Über die Medialstrukturen bei gedruckten Wörterbüchern. In Arne Zettersten & Viggo Hjørnager (Hrsg.), *Symposium on Lexicography VII. Proceedings of the Seventh Symposium on Lexicography Mai 5-6, 1994 at the University of Copenhagen* (S. 11-43). Tübingen: Niemeyer.
- Wiegand, Herbert E. (1998). *Wörterbuchforschung. Untersuchung zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie*. 1. Teilbd. Berlin: de Gruyter.

Literaturdidaktik als kommunikative Sprachdidaktik am Beispiel der Kurzgeschichte *Neighbors* von Raymond Carver

Rudolf Nissen*

Positive learner interest and achievement in schools very often derives from learner-oriented procedure. This is, of course, especially true of working with literature. It is enhanced by the fact that the discourse patterns of literary and didactic communication converge – if you allow them to.

My presentation brings together related material from different fields of research and theory to formulate an integrated model of literary reception among adolescent learners under conditions of foreign language learning in the classroom. The model is meant to be comprehensive, and practical: the enclosed model analysis and interpretation of a modern short story, *Neighbors*, by Raymond Carver makes it a case in point. The appeal of the literary text is plural – and singular: It remains unattainable to the grasp – and invites comments, exploratory exchanges. Negotiating its meaning, the participants in the interpretive group explore, use, **learn** its language.

1. Einleitung

Literatur „bedeutet etwas“, auch in der Fremdsprache: auch unseren Schülern (vgl. Appleyard, 1991, im Anschluß an S. 6ff.). Literaturdidaktik als – schülerorientiert – kommunikative Sprachdidaktik macht sich dies zunutze. Sie dient, im gleichen Zusammenhang didaktischer Akte, der Sache der Lernenden, der Sache der Literatur und der Sache des Sprachunterrichts.

Literaturwerke verweisen auf ihre Rezeption wie Schüler – als Heranwachsende – auf ihre Zukunft. Literarische Rezeption wie die Zukunft Heranwachsender wie diejenige Art sprachlichen Lernens, in der beide zusammenschießen, sind „nach vorn offen“. Ihre Träger, Optionen, Elemente (allesamt Plural!) interagieren – untereinander wie wechselseitig, im Verbund.

Literaturdidaktik als – schülerorientiert – kommunikative Sprachdidaktik begreift diesen Zusammenhang als Einheit. Vertraute Einsichten und Beobachtungen ordnen sich ihr neu, zu Umrissen eines einheitlichen Modells literarischen

* **Korrespondenzadresse:** Dr. R. Nissen, Bielfeldtstraße 2, 22763 Hamburg. Tel.: (040) 880 78 71.

Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um die überarbeitete und erweiterte Fassung meines Festvortrags mit gleichlautendem Titel zur Ehrenpromotion am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg in *Dokumentation Erziehungswissenschaft, Schriften aus dem Fachbereich 06 der Universität Hamburg*, 1994, S. 26-50.

Verstehens und unterrichtlichen Handelns. Ich nenne im folgenden die Elemente dieses Modells, in vier Schritten, nach den Problemzonen, die sie reflektieren, und konkretisiere sie danach am Beispiel der Kurzgeschichte *Neighbors* von Raymond Carver.

2. Das Modell

2.1. Erster Schritt: Literaturdidaktik und Leseerfahrung

Ich gehe aus von den zwei Arten „markierter“ Leseerfahrung, der **aesthetischen** und der **hermeneutischen** (vgl. Frank, 1982; nach u.a. Iser, 1976, S. 12-23; auch Jauß, 1984, S. 293-359, 631ff., 657-702).

Die erste besagt, daß das Werk mich beeindruckt, im „starken Fall: „umhaut“ im (seltenen) äußersten Fall etwa in der Art, die Rilkes „Archaischer Torso Apollos“ bezeichnet:

„... da ist keine Stelle,
die dich nicht sieht. Du mußt Dein Leben ändern.“

Sehr oft, leider, bleibt es dann dabei. – Es bleibt aber auch, unabweisbar, das Unerklärliche, das mich an-geht; Präsenz, die mich bedrängt, – vielleicht auch nur begeistert.

Die zweite Art „markierter“ Leseerfahrung, die hermeneutische, läßt mich beim Lesen Bedeutung assoziieren. Erklärung, Interpretation *will out*. – Aber natürlich gibt es auch Zeitgenossen, die sich nach vollbrachter Interpretation nur darum besser fühlen, weil sie hoffen, das Werk nun abheften zu können.¹

Henry James hat über diesen ganzen Komplex eine – in ihrer umständlich aufdröselnden Art – faszinierende, nachdenklich machende Story geschrieben, *The Figure in the Carpet* (1896!).

„Volle“ Rezeption vermittelt offenbar beides: die **ästhetische** Erfahrung von etwas, das – so Joyce (mit Thomas von Aquin) – *integritas, consonantia* und *claritas* aufweist,² und die **hermeneutische** Erfahrung einer darin enthaltenen

¹ Gegen Versuche, fiktionale Texte auf eine diskursive Bedeutung zu reduzieren, die ästhetische Erfahrung also in der hermeneutischen aufzuheben, vgl. u.a. Susan Sontags *Against Interpretation*, 1964 (in: Lodge, 1972, S. 652-660) oder Frank (1982, S. 133 ff.).

² Im 5., letzten Kapitel des Joyceschen *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916): Das „Etwas“ von dem hier die Rede ist, die ausdrücklich gemachte gestaltete Fiktion, bringt uns auf (Betrachter-)Distanz und hat Appellcharakter: es will unser **Interesse**, nicht lediglich – oder vor allem – unsere **Identifikation** (welche ohne jenes Gegengewicht zu kurz griffe). „Eindruck“ (aesthet.) und Bedeutung (hermen.) definieren/strukturieren die Einheit dieser Erfahrung, **Identifikation** „befördert“ sie bloß. Die zitierte Formel „zielt“ daher auch nicht harmonisierend, sondern sachstrukturell: Sie schließt „Scherben-Konsonanz“ ein, Disparates, das aufeinander (als zusammengehörig) verweist.

„Botschaft“, *message*. Diese ist eben nicht im Werk „versteckt“ (und bedarf der Erlösung wie die Prinzessin im Märchen), sondern geht im System seiner Elemente auf, ist mit ihm eins: Das Werk als eines, als dieses eine, teilt uns nicht einfach etwas mit oder fordert uns heraus, sondern konfrontiert uns mit etwas. Da ist etwas, in Sprache, das zwar nicht Probleme löst, aber Dinge, Zustände, Verhältnisse ... – klärt.

Die ästhetische Erfahrung, die mich überwältigt, die hermeneutische, die mein Verstehen aufruft, sind offenbar zwei Seiten eines Phänomens. Sie sollten zusammengehen und tun dies auch: im Idealfall.

Fazit:

Literaturvermittlung hätte ohne das erste keinen Sinn, ohne das zweite kein Interesse. „Schülerorientierung“ ist daher eine *conditio sine qua non* unterrichtlicher Literaturerfahrung.³ – Und natürlich hat die konkrete Arbeit mit dem Werk ihren Text aus den Elementen jener *integritas, consonantia* und *claritas* zu entwickeln.

2.2. Zweiter Schritt: Literaturrezeption als Rezeption im Gespräch

Das **Verstehen** des Werks konfrontiert uns mit dem Phänomen der drei „Differenzen“.

Wir hocken gern zusammen, wenn uns etwas bewegt: und sprechen darüber. In unseren und unserer Redepartner Worten tönen dabei Worte anderer nach, – die eingelagert sind in weitere, weit über sie hinausreichende Redebezüge. Wir kommunizieren, lange vor jedem konkreten Gespräch, auch wenn wir nicht ausdrücklich miteinander reden: Zitat alles, Weiterbildung von Zitaten, Intertextualität. „Dialog“ mit unüberschaubar vielen, – Julia Kristevas *Polylog* (vgl. Harth & Gebhardt, 1982, S. 184, 251).⁴

Der französische Philosoph und Literaturtheoretiker Jaques Derrida hat für einen in diesem Zusammenhang wichtigen Sachverhalt das Kunstwort „*diffé-*

³ Schülerorientierung **im Vorhof von „Urteil“** (!) verbindet Affektives und Kognitives und zielt weit über unbestimmte Gefühls-Bevorzugung hinaus (vgl. Schier, 1989; Parallelen: Brusck, 1986, S. 52ff., auch 45ff. und 202ff.).

⁴ Die bez. „Polyphonie“ im Werk und im „Universum von Diskursen“, welches das Werk je „trägt“ und (mit)prägt, geht – über die Thesen von Derrida (vgl. Frank, 1982, S. 143f; Frank, 1984, S. 88-102; Frank, 1989, S. 89ff; Harth & Gebhardt, 1982, S. 25f., 134ff., 141) und J. Kristeva – zurück auf M. Bachtin (1895-1975): Die klassische „Unverfügbarkeit“ des Literaturwerks im neuen Gewande!

rance" – mit a – geprägt: Wann immer wir über einen literarischen Text sprechen, ist da etwas, das sich vielstimmig entzieht, erfahrbar, aber nicht zu greifen; es scheint zurückzuweichen in den Worten, die es festzuschreiben suchen: intertextuell „da“ und nicht da (jedenfalls nicht ein-deutig). David Lodge hat, in einem herrlichen Stück akademischer Selbstveräppelung, in seinem Roman *Small World* (1984, S. 24-27; vgl. auch Lodge, 1990, S. 90ff.; Cornis-Pope, 1992; – Donnerstag, 1993, S. 60ff.) die Annäherung an das „Geheimnis“ eines Literaturwerks entsprechend verglichen mit der Erfahrung eines – virtuell unendlichen – Striptease: Wo liegt die „Wahrheit“ des sich in diesem Striptease entblätternden Reizes? – *How far can you go?*

Die „Wahrheit“ des Werkes – wie die „Wahrheit“ dieses Striptease – ist in der Erscheinung, geht aber in der Erscheinung nicht auf.

Aber sie artikuliert sich: in der Rezeption – und diese erfolgt, siehe oben, im Plural. So ist zusätzlich mit einer zweiten, der (nach Heinrich Plett, 1974; vgl. auch Plett, 1975, S. 79ff., S. 91f.) „kommunikativen Differenz“ zu rechnen. Weder interpretieren alle Rezipienten gleich, noch interpretieren sie in allen Rezeptionsakten gleich. Dennoch muß dies nicht zur Wirrnis oder Beliebigkeit der Interpretation führen. Die „Differenz“ der Rezeptions-Zugriffe „geht auf Äußerung“, kann sich im Gespräch entfalten und findet ihre Grenze im Wortlaut des Werks: „Einheitlich“ – und Deutungen offen, Deutungen also provozierend, gewinnt das **Werk** Eigenschaften, die wir gewohnt sind, mit **Personen** zu assoziieren.

Soweit die „Differenzen“, die den Charakter, die Identität des jeweiligen Werks betreffen. In der unterrichtlichen Rezeptionsituation tritt dazu, steuernd, als dritte: die „Rollen-Differenz“ des Lehrers. Er „mischt“ im Gespräch über das Werk mit, geht aber darin nicht auf. Der Unterschied zwischen außerdidaktischer und didaktisch vermittelnder Rezeption ist wesentlich mitgeprägt durch diese dritte Differenz: Ohne den – kompetenten – Lehrer würden „*différance*“ und „kommunikative Differenz“ leicht in Unzusammenhang, Lern-Zerfall, schleichende Selbst-Aufhebung des (hier: fremdsprachlichen!) Gesprächs abgleiten.⁵

Fazit

Unterrichtliche Literaturrezeption ist Rezeption im Gespräch: Die Äußerungen der Schüler sind legitim, insofern sie das interpretative Potential des Textes ent-

⁵ Vgl. die erziehungswissenschaftliche Kategorie der „Lehrerrolle“; für das fremdsprachenunterrichtliche Gespräch: meine Veröffentlichungen seit 1974 (im Lit. Verz.).

falten – innerhalb der Grenzen dieses Potentials. Beide(s) auszulösen und in Erinnerung zu behalten, ist die Verantwortung des Lehrers.

Die Grenzen dieses Potentials sind die Grenzen belegbarer Implikation. Unterrichtsliche Literaturerörterung, die nicht zuläßt, was in den Äußerungen der Rezipienten über sie hinausweist, verkürzt die Horizonte sowohl der Rezipienten wie des Textes. Der Text bleibt – eröffnend wie umgrenzend – Bezugsobjekt aller Äußerungen.

2.3. Dritter Schritt: Die sprachliche „Markierung“ fremdsprachlicher Literaturrezeption

Das Werk ist Sprache. Das Gespräch darüber aktualisiert sich als Sprache. – Sprache „hoch zwei“: Fremdsprache.

Natürlich geht in den meisten Fällen weder die ästhetische noch die hermeneutische Leseerfahrung von den text- oder gattungstypologischen Merkmalen des Werks aus. Sie „reibt sich“ an seinem **spezifischen** kognitiven Muster, das immer auch ein sprachliches ist, – besonders an denjenigen **Stellen**, in denjenigen Merkmalen, in denen sich die Text-Aussage zu verdichten, zu „ballen“ scheint. Die Rezeption interagiert mit den entsprechenden Ausdruckskernen und -wiederholungen des Textes, seinen *key elements*, *key words* und *correspondences* (vgl. Harth & Gebhardt, 1982, S. 183ff., 191, 251).⁶

In der Fremdsprache: Nach Dietrich Schwanitz (1993, S. 145) ist, eine Sprache zu lernen, „zunächst einmal die Erfahrung einer Behinderung: man kann nicht mehr richtig sprechen.“ Da ist – auch auf der Stufe fortgeschrittenen Fremdsprachen-Lernens – etwas noch zu lernen, während es schon dialogisch „ausgeübt“ wird.⁷ Erfahrung von Sprache prägt, durchsäuert den gesamten Zusammenhang.

Dies scheint mir eine Stelle zu sein, an der über Hans Robert Jauss (1984) und Wolfgang Iser (1976 und danach) hinaus – denen ich bis hierher in so vielem folgte – und trotz der Vorleistungen von Lothar Bredella (z.B. 1979, 1992; darüber hinaus 1990), Hans Hunfeld (bes. 1990), Peter Freese (z.B. 1984) noch viel zu tun ist. Das literaturtheoretisch-hermeneutische Paradigma stößt an die Grenzen elementarer Lerngegebenheiten. Weiterführende Perspektiven eröffnet das kognitive Paradigma: in der Psychologie der Textverarbeitung, etwa in den

⁶ Der fremdsprachenunterrichtliche Diskurs steigert in dieser wie in anderer Hinsicht die oben bezeichnete, allen Diskursen inhärente Zitat-Struktur (vgl. u.a. auch Nissen, 1978, S. 242f.).

⁷ Butzkamm führt diesen von Ernst Otto (1921; 1933) stammenden, bedeutungsvollen begrifflichen *pun* – „Ausübung“ statt „Anwendung“! – an und weiter in der hier bezeichneten Richtung (vgl. Butzkamm, 1973, S. 62; darüber hinaus: Butzkamm, 1989, S. 78-79).

Arbeiten des Kreises um Mandl (Ballstaedt, Mandl, Schnotz & Tergan, 1981; Mandl, 1981), der Leseforschung (Carell, Devine & Eskey, 1988; vgl. auch Möhle, 1989), der angewandten Gedächtnisforschung (vgl. die Beiträge bei Leupold, 1990) und der Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Man denke an die mancherlei Arbeiten von Wolff (z.B. 1990, 1994), Donnerstag (hier bes. 1993), Multhaup (z.B. zus. mit Wolff, 1992), Weber (u.a. 1990)... – und an die fruchtbare „Opposition“ von Krashen (1993; 1995; vgl. auch Bruschi, 1989) und Butzkamm (1989, S. 12, 138-140, auch 78f.). Butzkamms Hinweis, Krashens *input hypothesis* sei – für den Fremdsprachenunterricht – durch eine *dialogue hypothesis* zu **ersetzen**, ist allerdings wohl begrifflich zu modifizieren: Der *„comprehended input“* (Krashen, 1995, S. 16, im Anschluß an Butzkamm, 1993!), „an und für sich“ höchst wünschenswert, ist dialogisch zu **aktualisieren**, **umzuwälzen**, **umzubilden**, zu **übertragen** und zu **ergänzen**. Krashens Hypothese ist durch Butzkamms *dialogue hypothesis* zu **überformen**, nicht lediglich zu ersetzen.

Es ergibt sich das Bild eines **Netzes** kommunikativer Akte, dessen „Knoten“ aus *key words* des Textes wie fremdsprachig tastenden, zielenden Verstehenszugriffen der Rezipienten, Aussagekernen der Rezeption, geknüpft wären.⁸

Fazit:

Fremdsprachenunterrichtliche Literaturrezeption geht aus von den im Text vernetzten Schlüsselwörtern und gewinnt ihre Beweglichkeit, Genauigkeit, „Verarbeitungstiefe“ (vgl. Möhle, 1989, S. 5) in Schlüsselformulierungen des Verstehens (vgl. bes. Nissen, 1984 b, S. 226, insges. Aitchison, 1994; Hoey, 1991; philos. Grenzfall: Rorty, 1989, *final vocabularies*).

2.4. Vierter Schritt: Zur *Differentia Specifica* des fremdsprachenunterrichtlichen Lern-Gesprächs

Gespräche in einer Fremdsprache sind nicht lediglich **mitteilende**, sie sind **formulierende** Kommunikation. Der Sprecher erfährt alle gesprächstragenden Äußerungen – sei's mit Vergnügen, sei's gleichmütig oder irritiert – als zusätzlich sprachlich „markiert“: wie das fremdsprachige Literaturwerk. So ist, allen textdeutenden Äußerungsintentionen zuvor, das unterrichtliche Gespräch über

⁸ Diese Formel verortet und verankert die potentiell unabschließbare Rezeption literarischer Werke in Prozeßzusammenhängen, für welche die Netz-Metapher sich einfach als adäquater, leistungsfähiger erwiesen hat als die älteren Begriffsbilder von System und Regel (vgl. etwa Bechtel & Abrahamsen, 1991).

ein entsprechendes Werk zunächst ein System textverarbeitender Impulse – ohne die Stütze aus dem *hidden code* der Muttersprache, die im Deutschunterricht so vieles „erleichtert“ (– und verschleiert!).

Und es ist ein Gespräch unter werdenden, Heranwachsenden; nichts ist hier „fertig“, *grown up*. Was **mitzuteilen** ist, **formuliert sich** erst: bedarf der **Entwicklung**,

- (1) inhaltlich bezogen – sprachlich vermittelt und akzentuierend,
- (2) kommunikativ offen – kontextuell geschlossen,
- (3) vom Schüler her – über den Lehrer.⁹

Fazit:

Der Lehrer wird sich auf die besonderen Bedingungen dieses Gesprächs einstellen und sich anhand der *key elements*, *correspondences*, Kommentarangebote des Textes auf das Gespräch **vorbereiten** (müssen). Er wird – unter sensibler Wahrung seiner „Rollen-Differenz“ – Ansätze von Aussagen-Konkurrenz, Formulier-Ausgleich und *reformulation*, die sich im Zusammenhang mit „kommunikativer Differenz“ und *„différance“* im Gespräch ergeben, **bekräftigen**; er wird sie immer wieder **zurück- und weiterreichen**, zu **entfalten** suchen. Und wird im übrigen in alledem die Techniken der Auslösung, Entfaltung, Steuerung und Sicherung fremdsprachenunterrichtlicher Gespräche einsetzen, die ich wiederholt beschrieben habe (vgl. v.a. Nissen, 1982a, 1982b, 1984a, 1986, 1987, 1992).

Er wird durch ihre Anwendung sicherstellen,

- daß („ERSTER SCHRITT“) da überhaupt etwas ist, das Schüler ansprechen, beeindrucken, zu kommentierenden Äußerungen veranlassen kann;
- daß („ZWEITER SCHRITT“) die Schüler in immer neuen Formulier-Anläufen, nicht nur auf den Text, sondern auch aufeinander bezogen, versuchen werden, das in Sprache (im Doppelsinn) zu „packen“, was sie da anspricht und so schwer zu packen und zu halten ist; und daß sie bei diesen Formulieranläufen

⁹ Vgl. Freese (1986, S. 58); zum Zusammenhang von Ich-Entwicklung und Literaturverstehen vgl. bereits Kreft (1977, u.a. S. 81ff.; 378ff.); psychologisch breiter ausgelegt und begründet: Appleyard (1994). – Eine angemessene, vergleichende Auseinandersetzung mit den konkurrierenden Vorlagen zur fremdsprachlichen Gesprächsdidaktik von einerseits Bruschi (1986), andererseits Werlich (1986), ist im vorliegenden Zusammenhang nicht möglich.

- („DRITTER SCHRITT“) gewisse aussagen-relevante Ausdrucks-Repertoires wiederholend „umwälzen“, kognitivierend (z.B. an der Tafel) ordnen, akzentuieren und ausbauen.

Der in dieser Weise auch sprachlich erfahrene *appeal* des Werks wird also

- („VIERTER SCHRITT“) zum Anlaß genommen, die jeweilige Vorlage als „Ausgangstext“ über mehrere Stufen kommunikativer Verarbeitung in einen „Ergebnistext“ zu transformieren:

Verstehen, zunächst uneinheitlich und unentfaltet, das sich konkurrierend formuliert, packt Absicht und Einsicht in der Sprache und übt Sprache – kommunikativ – ein und aus.

Auch das Gespräch über Literatur im Unterricht unterliegt – wie auf der Höhe der siebziger Jahre Werner Hüllen einem Saal versammelter Lehrer zurief – dessen **General-Illokution**: Hier wird gelernt.¹⁰ Das frei textverarbeitende, textdeutende unterrichtliche Rezeptions- und Interpretationsgespräch ist ein **Lerngespräch**. –

And so our story!

3. Das Beispiel

3.1. Erwartungen an das Beispiel

Geschichten sind gut für uns. Die Wirklichkeit, in der wir uns bewegen, „spricht“ durch das Prisma der Fiktionen, die uns bewegen. Unterricht, der den Schüler will, muß auch die Geschichten wollen, in denen er sich „als einem anderen“ begegnet: dem „anderen“ jener Fiktion oder Fiktionen.

Geschichten (1.) erzählen etwas und (2.) bauen eine Fiktion auf. Die Einheit einer Vorstellung tritt auseinander in ein Nacheinander von Erzählschritten. Durch das nacheinander (mit Spannung, Befriedigung, Enttäuschung, Vergnügen o.ä.) Wahrgenommene hindurch „äußert sich“ diese als vorgängiges Zueinander: das **Bedeutungsmuster** des Textes. Dieses wiederum tritt – wenn alles wie gewünscht läuft – „alsbald“ auseinander in ein Nacheinander von Rezeptionsäußerungen. Ein Netz ästhetischer Zuordnungen manifestiert sich als Netz lexikalischer *correspondences* und „spricht“ als Netz kognitiver Zuordnungen – in den Äußerungen seiner Rezipienten.

¹⁰ In der zitierten Form Teil eines Diskussionsbeitrages auf der 7. Arbeitstagung der Fachdidaktiker in der Bundesrepublik in Gießen 1976; eingearbeitet in Hüllen (1976, S. 41ff.); vgl. auch Hüllen & Jung (1979, S. 168-170).

Die Interaktion der Rezipienten sowohl untereinander wie mit Aspekten und Elementen des Textes wechselt zwischen Öffnung und Vernetzung, (vorläufig) zusammenschließender *closure* und wieder auffächerndem Neuansatz: Abbildung 1 (– natürlich macht die darstellerische Unterteilung des Zusammenhanges nach Einheiten oder Phasen nur heuristisch Sinn).

Voraussetzung der angestrebten „gleichzeitig sprachform- und inhaltsbezogene(n) Formulierung“ (Multhaup, 1983, S. 216) im Unterricht¹¹ ist,

1. daß der Lehrer die vorgestellte Fiktion **als ganze** überschaut,
2. daß er dies Ganze als **Netz interagierender Optionen** (auch: des Zugriffs) versteht und
3. daß er es **als sprachliches** überschaut.

Dieses *sweeping statement* soll kein *sweeping statement* bleiben. Es sei konkretisiert am Beispiel der Kurzgeschichte *Neighbors* von Raymond Carver.

3.2. Warum Carver?

Raymond Carver starb am 2. August 1988, fünfzigjährig, an Krebs. Er hinterließ mehrere Bände Short Storys, Gedichte und vermischte Prosa.¹² Seine Breitenwirkung, über die USA hinaus, dokumentiert noch posthum der Film *Short Cuts* von Robert Altman (1993), welcher Texte von Carver – darin angreifbar – als Vorlagen verarbeitet.

Carvers Anspruch und Stellung in der *world of letters* gründet sich auf seine Kurzgeschichten: die Reduktion darstellerischer Mittel in seiner Prosa, deren mitten im Mediokren, Alltäglichen angesiedelte Bildkraft, ihre durch pure „Oberflächlichkeit“ Abgründe abdeckende trockene, leichte Lesbarkeit.¹³ Hier spricht ein Erneuerer der Form, ja, des Lesens „von unten“ und wahrhaft demokratischer Autor; manche *copies* der Taschenbuchausgaben seiner Geschichten

¹¹ Vgl. bereits Hunfelds (1982, S. 18ff.) Hinweis, das tatsächliche Schülerverhalten und -interesse überrenne den Unterschied zwischen sprach- und mitteilungsbezogener Kommunikation in der Lehrbucharbeit auf der Sekundarstufe I.

¹² V.a. die drei Kurzgeschichtenbände *Will You Please Be Quiet, Please* (1976), *What We Talk About When We Talk About Love* (1981) und *Cathedral* (1983), zusammengefaßt in Carver (1985). – Vgl. auch Carver (1993) (nach dem Altmannschen Film).

¹³ Wirkung z.B. auf Robley Wilson, Jr. und Richard Ford; vgl. Bradbury (1992, S. 268f.) und Donnerstag (1991, S. 150ff.) – Carvers Darstellungsweise wurde „minimalistisch“ genannt, dies sowohl allgemein-typologisch (Hemingway einschließend) wie typologisch im engeren Sinne (Frederick Barthelme oder Jay McInerney mit „meinend“) und historisch-spezifisch (im Sinne einer neuen „Schule“ oder Schreibweise); dies ist hier nicht zu erörtern.

"pictures", and on leaving the other apartment forgets the key inside. The two are left outside the locked door.

Konventionelle, lehrergesteuerte Interpretation im Unterricht würde den Text schrittweise erschließen: ausgehend von den Elementen von Eigenkommentar in der *introduction* (die Schlüsselwörter, *happy // to have a fuller, brighter life // to look after – to have fun*, dazu der Hinweis auf Jim Stones Job, er ist ein *salesman!*) Man würde sich – vielleicht – anregen lassen von dem mancherlei Verblüffenden oder Verwirrenden des Mittelteils. Und „erfahrene“ Rezipienten würden das überraschende gehäufte Vorkommen poetischer Signale im (offenen!) Schluß nicht übersehen: Auf das letzte "*They leaned into (!) the door*" folgt das einzige Bild des Textes "*as if against a wind*" und, als „letztes Wort“ der Story, das mehrdeutige "*bracing themselves*".¹⁴

Entsprechende lineare Vorgehensweisen gelangen – ähnlich wie traditionell analytische Erschließungen der Formstruktur eines Textes – „aus sich heraus“ nicht über eine bestimmte Grenze hinaus. Dies leisten nur Verfahren, welche die Geschichte **als ganze**, als „Wort“, sprachliches Äquivalent einer Erfahrung, Erfahrung in ihrem Anderssein, angehen: welche ihre wiederholt oder in „markierter“ Position vorkommenden sprachlichen „Träger“-Items und deren Zueinander thematisieren.

Die Fiktion, welche diese Geschichte aufbaut, ist gekennzeichnet durch das Gegenüber von zwei "*apartments*", das Dazwischen der "*hall*" – und "*the door*"! Die damit einhergehenden Verben sind erwartbar: "*cross*" oder "*go across*" (*the hall*), "*open / close / check / lock*" (z.B. *the door*), "*enter*" (*the apartment*), auch "*go over*" (!). Die so betont vorgestellte Raumordnung der Geschichte hat einen eindeutigen inhärenten Richtungssinn, "*across the hall*" (aus einem *apartment* ins andere), damit verbunden ein Element der Suche ("*quest?*"), repräsentiert durch ein rastloses "*look at*" (etwa: *at the door across the hall*) / "*see / watch / stare / observe / examine / look through / rummage through / consider*", – welchem, am Ende, ein „Finden“ entspricht: "*I found some pictures*". Was – und **wohin** – diese *pictures* zeigen, bleibt offen; dem Leser bleibt, die „Bewegung“, die Linien des Textes über ihn hinaus weiterzuziehen: nicht beim „doppelten“ *forgot* der letzten Seite stehen zu bleiben.

Das "*look out of the window*" // „*lie down*" "*sit*" des dritten Tages mag sich in das allgemeine Bezugsfeld der ersten zwei Tage fügen, das dramatische "*shed / take off / slip into / put on*" (*of all those, especially HER*) *clothes* weist

¹⁴ *for sth. - or: against sth.?* - d.h. auch: wie „konkret“? - Schöne Aufgabe: Gute Übersetzung finden (Unterschiede diskutieren)!

darüber hinaus: Wie die beiden – bisher nicht genannten – zentralen Schlüsselwörter *key* und *mirror* (– „Wer bin ich – jetzt?“).

Ihr Erscheinen in Verbindung mit anderem, den ganz elementaren wie den sehr bedeutsamen Wort- und Ausdruckswiederholungen, den Ausdrucksentsprechungen über große Distanz ("*fun*" und "*funny*"; "*feed Kitty*"; "*playing with Kitty*", "*cross the hall*"...), der lockeren Folge interpretativ-evokativer Formeln ("*Bill took a deep breath as he entered...*" // "*What's gotten into you?*" / "... *go into someone's place like that*" // "*I left the key inside.*" // "*They held each other.*"...) sprengt, interpunktiert, rhythmisiert den Text: markiert die ästhetische Qualität hermeneutischer Verweise. Zur **Architektur** des Aufbaus (die Nähe zu den klassischen „drei Einheiten“!) tritt die **Musikalität** semantischer Akzente bzw. „Motive“ und ihrer Verteilung.¹⁵

In der Rezeption reibt sich Text an Text, anderes und eigenes interagieren. Zur Frage nach einem "*fuller, brighter life*" in der Story gesellen sich Kontrastformeln wie *fulfilment, satisfaction, luck, – fun* in den nachfragenden, vergleichenden, auslegenden Impulsen der Rezipienten. Probeformulierungen, Kristallisationsstäbe des Verstehens, blitzen auf, werden erfragt, genutzt – oder nicht genutzt: *to cross a border – to trespass // to change one's apartment / one's appearance / one's sex* (wir assoziieren Macbeths „*borrow'd robes*, Brechts „neuen Papst“¹⁶ – oder : *a snake shedding (!) its skin: change / reorientation / – rebirth!*) // *to go to (the / your) limits – and beyond // a voyage of discovery / excitement – a new zest for life (the Chinese food // having sex) // sharing a secret / an experience // fight sth. out – together...* – Die *key concepts* der Rezeption – *the quest / limits / imagination / discovery / happiness- luck – fun / identity*, vielleicht auch *responsibility / trust* – ankern in und bleiben, als *valid valuta* der Stunde, bezogen auf die großen gegenständlichen Verstehensvorgaben der Story: **Raum, Kleidung, Spiegel, Schlüssel, Tür.** –

Offenbar eine Geschichte über ein „*entering* ohne *breaking*“: Hauch von Initiation. – Auch eines Scheiterns? – Wir werden uns „*brace-n*“.

Imagination knows no bounds. – Or does it?

¹⁵ Eine rhetorisch-poetische *iteratio* und *repetitio* von ganz un-„rhetorischer“ Wirkung. Vgl. Laass (1978, S. 44ff., 73-74, 77-78f., 86-87, 142-143) über die Musikalität der (dramatischen) Ausdrucksform bei Beckett, – seine Bewunderung für (die Musik als) "*an art that is perfectly intelligible and perfectly inexplicable*" (S. 45).

¹⁶ Die Kleidermetaphorik durchzieht den ganzen *Macbeth* (zum ersten Mal I.3, 109). – Vgl. außerdem: B. Brecht, *Leben des Galilei*, 13. Szene.

3.4. Warum "Neighbors"? - II.: „Aussage“ und Interpretation

Je offener wir eine Geschichte ansehen, desto offener blickt sie zurück. Manche Leser scheinen Geschichten mit halbgeschlossenen Augen aufzunehmen. Sie erblicken – im Fall unserer Geschichte – Neid unter Nachbarn, Beziehungs- und andere Not, weit weg, in bestimmten Teilen der USA, individualpsychologisch und sozial-hygienisch fatales, überdies mit zweifelhaftem Ausgang. Psychologisch, landeskundlich, moralisch Bewegendes.

Wir haben die Geschichte "Neighbors" beim Wort genommen. – Ergebnis, in unseren Worten:

"Neighbors" konfrontiert seine Protagonisten mit dem, womit es im gleichen Akt das Verstehen seiner Leser herausfordert,

1. einer Grenze und einem **etwas in uns**, das darauf drängt, die Grenze zu überschreiten;
2. ersten Versuchen in dieser Richtung und der Erfahrung einer neuen **Gemeinsamkeit im Scheitern**;
3. der Andeutung, daß es in dieser Richtung weitergehen wird.

Etwas ging schief, die Erfahrung bleibt. Inhalt und Ziel dieser Erfahrung bleiben offen ("see for yourself"), aber das „letzte Wort“ ist das einer *shared experience*. Man „hat – gemeinsam – etwas vor sich“.

"Neighbors" erzählt eine Geschichte zwischen den Spannungspolen „Erfahrung der Grenze“ und „Überschreitung der Grenze“ und geht davon aus, daß diese Spannung uns betrifft und erreicht. "He tried the knob. It was locked." Wir kennen das. Wie aber, wenn diese Tür vorher offen war und der Schlüssel nun, gar durch eigenes Verschulden, für immer (!) verloren ist. Ein Wind weht und es bleibt uns nur, uns aneinander festzuhalten. – Wenn dies so ist, dann ist dies auch eine Geschichte über die (im Scheitern erfahrenen) **Sicherheiten** unseres Alltags, – die nicht aus dem Sinn oder dem Richtigen unseres Tuns kommen, sondern aus dem Gewohnten, dem, was sich nicht ändert, der zuverlässigen Wiederholung. "Brace-n" müßte man sich nur gegen die Unruhe des eigenen Inneren.

But: There must be more to life! – Wo wären wir ohne unser tägliches, eingebildetes oder wirkliches *trespassing, crossing the border...?* – Und, abermals und anders gewendet, *How far can you go?* – Ist die Tür einmal geöffnet, die Grenze überschritten, – ist dann, wer weiß, vielleicht, alles möglich? – *Can you change – your identity, sexually or otherwise? – extend your potential, – RISE...-? Does Man, perhaps, deep down, have protean qualities? – "Things happen..."* – wie im Märchen oder in der Werbung. Man denke an das „Nichts

ist unmöglich!“ des Affen-Chors in der Toyota-Werbung des Jahres 1994. Alltägliches wird im Zusammenhang dieser Geschichte intensiver erfahren. Aber wir müssen uns "brace-n".

"Neighbors" formuliert die zwei Varianten einer Erfahrung als Erfahrung **eines Paares**, dessen Beziehung im Durchgang zu dieser Erfahrung an Tiefe gewinnt. Zuerst geht nur er, sie folgt am dritten Tage, zögernd. Sie entdecken nicht lediglich etwas in der anderen Wohnung; sie entdecken es als „Geheimnis“, – haben ein Geheimnis: zuerst auch vor-einander, dann miteinander, erst scheu, dann „aufgeregt glücklich“, am Ende verzweifelt. Sie haben von der verbotenen Frucht gegessen, haben ihre Unschuld verloren. Und ihr Paradies. Sie **wissen**, – und rüsten sich. Nichts wird je wieder sein wie vorher.

3.5. Warum "Neighbors"? III: Diskursive Implikationen

„Varianten einer Erfahrung“, – **Zitate**: In ihren Worten sprechen andere, ältere Stimmen mit und geben der Geschichte Dichte, „Tiefe“, diskursiven *Drive*. Raymond Carvers Geschichte „hat es in sich“ und belegt damit auch in dieser Hinsicht meine einleitende These: als Beispiel sowohl für die hermeneutische Vielstimmigkeit von Fiktion wie für die zusätzliche Prägung, die unserem Verstehen aus dieser Vielstimmigkeit zuwächst. Das beginnt mit meinem (obigen) beiläufigen Hinweis auf Vorstellungs-Echos aus Märchen oder Werbung, – die wiederum, in Spruch und Widerspruch, Echos eines nicht-enden-wollenden kulturspezifisch „westlichen“ Recycling von Bildern und Stimmen sind. Unsere Story erzählt im Spannungsfeld zwischen einerseits dem „Weiter“, „Über... hinaus“ etwa... Fausts, ... der Ruth Patchett (aus Fay Weldons *The Life and Loves of a She-Devil*, 1983), ... der Träume der *Spec Four* Paul Berlin (in Tim O'Briens *Going after Cacciato*, 1978) – und andererseits deren Gegenbildern, bis hin zu Stanislaw Jerzy Lec' bitterböses witzigem „Du bist nun mit dem Kopf durch die Wand. Und was tust Du in der Nachbarzelle?“

Dann ist da der Schlußteil der Story. Bill und Arlene entdecken im „Verbotenen“ sich und „erkennen“ einander – und landen in *Genesis 3*, der Geschichte von der Vertreibung aus dem Paradies. Und während unsere Story vor der verschlossenen Tür endet (?), fängt in der Bibel mit der Verstoßung alles an: *Neighbors* wird zur Geschichte eines Paares, das in einer Erfahrung zusammenwächst, die ihr Bewußtsein erweitert und Perspektiven weiterer Entwicklung eröffnet.¹⁷

¹⁷ Auslösender Reiz für diese Wendung der Interpretation: der *What-does-this-remind-me-of?*-Effekt, der sich beim Lesen des Schlußabsatzes einstellen kann. (Ich verdanke diesen

Jeder dieser Interpretationsaspekte ist – als „Stimme“ in der Polyphonie diskursiver Muster, die uns und unsere Geschichten durchtönen und prägen, – so valid oder invalid wie die, die ihn vertreten. Ein Hinweis wie etwa der, daß die Entfaltung einer Person (= ihre Freiheit) dort endet, wo die der anderen beginnt, käme – als Rezipientenäußerung – von außen: Mit ihm befänden wir uns, jenseits der Interpretation der Story, in deren Diskussion.¹⁸ Volle Rezeption umfaßt, natürlich, in den meisten Fällen beides.

Und natürlich können wir, am Ende, Carvers hintersinnige kleine Geschichte auch lesen als Darstellung dessen, was in uns geschieht, während wir sie lesen, – als Bild von *Rezeption*: ein Bild davon, wie wir – verstehend – mit Literatur umgehen. Die andere Wohnung *across the hall*: sie begegnet den Millers in ihrem Alltag, nicht dem ihrer Nachbarn (denen sie doch „gehört“). Sie betreten sie – wie wir die Geschichte – und eignen sich dies oder jenes an. Bill geht in die Falle: des Spiegels! – Werden **wir** anprobieren, was wir da finden?¹⁹ Und werden **wir** den Schlüssel vergessen?

Wir betreten einen **Raum eigener Art**, erfahren heikle **Verführungen**, stoßen auf **Bilder und Fragen**. Vielleicht scheitern wir daran. Vielleicht sind wir danach andere, entwicklungsfähiger, mit dem Partner an der Hand...

Auf beiden Seiten ergeben sich z.T. sehr ernste Verletzungen. Aber es gibt keinen Grund anzunehmen, eine nachbarliche Beziehung sei anders aufzubauen als über ein Sich-aufeinander-Einlassen, – das Mißverständnisse, Übergriffe, Verletzungen riskiert.

Hinweis, wie auf „Neighbors“ überhaupt, meiner Frau Inge Nissen). – Negatives „Vor-Bild“: „die Macbeths“ (das Paar-Motiv ist sonst eher selten).

¹⁸ Erst Anregungen wie die, einen Schlosser zu rufen, das „Problem zu lösen“, wären hermeneutisch illegitim: Sie würden den Text nicht lediglich von außen ansehen, sondern die ihm zugrunde liegende Fiktion aufheben.

¹⁹ Interpretationsansatz nach einerseits Piagets Konzept der „Dezentrierung“ („Heranwachsende probieren Rollen-, Handlungs- und Deutungsperspektiven aus und an wie Anzüge.“ Vgl. Nissen, 1988, S. 4), andererseits dem – traditionell symbolträchtigen – Motiv des *shedding (!) their skins* bei Schlangen: „Verjüngung“, „rebirth“, „Erneuerung“... – Die Möglichkeit der Lese-Identifikation erscheint allerdings nur als Frage: Die Millers als emotional eng angelegte „graue Mäuse“ laden nicht gerade dazu ein. Desto deutlicher: daß dies mich, den Rezipienten, dennoch etwas angeht. „Interesse“ (gestützt von dem – bis auf den Schlußsatz – durchgehenden *point of view*) gewinnt etwas von der „Dichte“ von Identifikation. Zu hoffen: kathartische Wirkung **und** ein durch menschliche Distanz geschärfter „interessierter“ Blick.

4. Ausblick

Genug der Vorrede: Die Praxis ruft. Die kognitiven, die sprachlichen und die kommunikativen Potentiale sind mobilisiert, Rahmen und *fillers* sogar noch denkbarer Tafelanschriften bereitgestellt, die oben bezeichneten vier Schritte wohl vorbereitet. Es gilt, diese Schritte – inhaltlich bezogen, sprachlich akzentuierend / kontextuell geschlossen, kommunikativ offen / von den Schülern her – nun auch zu tun.

Ans Lesen also: Ins Gespräch! – Dies oder jenes wird „zur Sprache kommen“, selektiv, natürlich, „nachbarlich“ und ergänzungsbedürftig wie bei Bill oder Arlene Miller in der Story: ein Bild unserer Rezeption? – Hoffentlich! – **Wer eröffnet?**

Eingang des revidierten Manuskripts: 19.12.1997

Literaturverzeichnis

- Aitchison, Jean. (1994). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon* (2. Aufl.). Oxford: Blackwell.
- Appleyard, Joseph A. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ballstaedt, Steffen-Peter, Mandl, Heinz, Schnotz, Wolfgang & Tergan, Sigmar-Olaf. (1981). *Texte verstehen, Texte gestalten*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bechtel, William & Abrahamsen, Adele. (1991). *Connectionism and the mind. An introduction to parallel processing in networks*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Bradbury, Malcolm. (1992). *The Modern American Novel* [New Edition]. Oxford: Oxford University Press.
- Bredella, Lothar. (1979). Die Struktur der Interaktion und das Verstehen literarischer Texte im Unterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 52(4), 37-50.
- Bredella, Lothar. (1990). Das Verstehen literarischer Texte im Unterricht. *Die Neueren Sprachen*, 89(6), 562-582.
- Bredella, Lothar. (1992). Fremdsprachliche Literaturdidaktik und Ästhetik. In Multhaupt & Wolff (Hrsg.). (1992), 121-141.
- Brusch, Wilfried. (1986). *Text und Gespräch in der fremdsprachlichen Erziehung*. Hamburg: ELT (Petersen).
- Brusch, Wilfried. (1989). Die Rolle der Literatur beim Spracherwerb. *Neusprachliche Mitteilungen*, 42(1), 11-19.
- Butzkamm, Wolfgang. (1973). *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang. (1980). *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang. (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Carrell, Patricia, Devine, Joanne & Eskay, David. (Hrsg.). (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Carver, Raymond. (1985). *The stories of Raymond Carver*. London: Picador.
- Carver, Raymond. (1993). *Short cuts*. New York: Vintage Books.
- Cornis-Pope, Marcel. (1992). *Hermeneutic desire and critical rewriting. Narrative interpretation in the wake of poststructuralism*. Basingstoke: Macmillan.
- Donnerstag, Jürgen. (1991). Die amerikanische Kurzgeschichte nach der Postmoderne. *anglistik & englischunterricht* 44 [Themenheft: *Recent American Short Story Writing*], 147-171.
- Donnerstag, Jürgen. (1993). Anmerkungen zu einem integrativem Modell fremdsprachlichen Lesens. In Gienow & Hellwig (Hrsg.). (1993), 59-71.
- Frank, Manfred. (1982). *Textauslegung*. In: Harth & Gebhardt (Hrsg.). (1982), 123-160.
- Frank, Manfred. (1984). *Was ist Neostrukturalismus?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frank, Manfred. (1989). Einverständnis und Vielsinnigkeit oder: Das Aufbrechen der Bedeutungseinheit im ‚eigentlichen Gespräch‘. In: Manfred Frank (1989), *Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie* (S. 38-105). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freese, Peter. (1986). Textanalyse oder Rezeptionsgespräch. Zu einer Kontroverse der gegenwärtigen Literaturdidaktik. *Englisch Amerikanische Studien*, 8(1), 50-65.
- Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz. (Hrsg.). (1993). *Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Harth, Dietrich & Gebhardt, Peter. (Hrsg.). (1982). *Erkenntnis der Literatur: Theorien, Konzepte, Methoden der Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Metzler.
- Hoey, Michael. (1991). *Patterns of lexis*. London: Oxford University Press.
- Hüllen, Werner. (1976). *Linguistik und Englischunterricht* 2. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hüllen, Werner & Jung, Lothar. (1979). *Sprachstruktur und Spracherwerb*. Düsseldorf & München: Bagel & Francke.
- Hunfeld, Hans. (1982). *Englischunterricht: Literatur 5-10*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Hunfeld, Hans. (1990). *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.
- Iser, Wolfgang. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.
- Jauß, Hans Robert. (1984). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krashen, Stephen D. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, Col.: Libraries Unlimited.
- Krashen, Stephen. (1995). The Input Hypothesis: Some current issues. In Wilfried Busch & Hugo Stiller (Hrsg.), *Lust auf Sprachen: Schlüssel zu Europa – Tor zur Welt. Beiträge zum Internationalen Fremdsprachenkongreß Hamburg 1994* (S. 15-30). Hamburg: Petersen.
- Kreft, Jürgen. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Laass, Henner. (1978). *Samuel Beckett. Dramatische Form als Medium der Reflexion*. Bonn: Bouvier.
- Leupold, Eynar. (Hrsg.). (1990). Gedächtnis und Fremdsprachen lernen [Themenheft]. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 102(4).
- Lodge, David. (Hrsg.). (1972). *20th. century literary criticism: A reader*. London: Longman.
- Lodge, David. (1984). *Small world. An academic romance*. London: Secker & Warburg.
- Lodge, David. (1990). *After Bakhtin: Essays on fiction and criticism*, London, New York: Routledge.
- Mandl, Heinz. (Hrsg.). (1981) *Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Möhle, Dorothea. (1989). Welche Hilfen bietet die neue Lese- und Verhaltensforschung dem Fremdsprachenlehrer? *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 97(5), 4-9.

- Multhaupt, Uwe. (1983). Nachgetragene und kommentierte Bibliographie zu den *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, Nordrhein-Westfalen, Englisch*. In Joachim Kornelius & Erwin Otto (Hrsg.), *Anglistik, Richtlinien & Englischunterricht* (S. 200-224), Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Multhaupt, Uwe & Wolff, Dieter. (Hrsg.). (1992). *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Nissen, Rudolf. (1974). *Kritische Methodik des Englischunterrichts 1* [Erster Teil: Grundlegung]. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Nissen, Rudolf. (1978). Zur „Normierung“ fremdsprachenunterrichtlicher Fach- und Zielleistung. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 31(4), 237-246.
- Nissen, Rudolf. (1982a). Phasen und Formen des textverarbeitenden Lerngesprächs im Englischunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 35(2), 114-125.
- Nissen, Rudolf. (1982b). Zur Psychologie und Praxis fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion: Das Kommentargespräch. In *Interaktion im Fremdsprachenunterricht (Protokoll Pariser Werkstattgespräch 1980)* (S. 187-205). München: Goethe-Institut München.
- Nissen, Rudolf. (1984a). Vorbereitende Bemerkungen zu einer allgemeinen Gesprächslehre für den fremdsprachlichen Unterricht. *Englisch Amerikanische Studien*, 6(3), 386-403.
- Nissen, Rudolf. (1984b). A black box of chocolates oder: Lektürearbeit als Paradigma der zweiten Spracherlernungsstufe. In Michael Schratz (Hrsg.), *Englischunterricht im Gespräch* (S. 221-241). Bochum: Kamp.
- Nissen, Rudolf. (1986). „Echte“ Gespräche – im Englischunterricht? *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 33(1), 25-29.
- Nissen, Rudolf. (1987). Beyond Sinclair/Coulthard: „Free didactic conversations“ in the German ELT classroom. In Wolfgang Lörcher & Rainer Schulze (Hrsg.), *Perspectives on language in performance. Studies in linguistics, literary criticism, and language teaching and learning. To honour Werner Hüllen on the occasion of his sixtieth birthday*. (Bd. 2, S. 1373-1384). Tübingen: Narr.
- Nissen, Rudolf. (1988). Wozu Jugendbücher – und welche? Überlegungen, Leseempfehlungen und Auswahlbibliographie. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 22 (91/5), 4-9.
- Nissen, Rudolf. (1992). Rezeptionsgespräche als Lerngespräche: Schema-Begriff und kommunikatives Lernen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Multhaupt & Wolff (1992), S. 157-172.
- Plett, Heinrich F. (1974). Text und kommunikative Differenz. *Die Neueren Sprachen* 73(1), 31-47.
- Plett, Heinrich F. (1975). *Textwissenschaft und Textanalyse. Semiotik, Linguistik, Rhetorik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Rorty, Richard. (1989). *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schier, Jürgen. (1989). *Schülerorientierung als Leitprinzip des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Schwanitz, Dietrich. (1993). Shakespeare stereoskopisch: Die Schule des Sehens und die Optik der Praxis. *Deutsche Shakespeare Gesellschaft – Jahrbuch 1993*, 134-149.
- Weber, Hans. (1990). Textverarbeitung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Wolff (Hrsg.). (1990), S. 545-562.
- Werlich, Egon. (1986). *Praktische Methodik des Fremdsprachenunterrichts mit authentischen Texten*. Berlin: CVK.
- Wolff, Dieter. (Hrsg.). (1990). Zweitsprachliches Verstehen [Themenheft]. *Die Neueren Sprachen*, 89(6).
- Wolff, Dieter. (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen*, 93(5), 407-429.

“Use it or lose it?” – Zum Phänomen der *Foreign Language Attrition*

Sigrid Schöpfer-Grabe*

Almost everybody who has learned a foreign language shares the experience of forgetting the acquired language skills once the period of formal instruction is over. However, the question of forgetting a foreign language has attracted serious scientific attention only since the early eighties, even though the study of the process of foreign language loss may contribute to the understanding of foreign language learning and teaching. The following article presents a review of literature on the phenomenon of foreign language attrition, i.e. the deterioration of foreign language skills. First, foreign language attrition research is introduced. Then, after a brief discussion of the relevant theories of forgetting, this paper focuses on studies that have investigated the characteristics of foreign language attrition: what is lost, how much is lost, and why are language skills lost when they are not being used? Furthermore, methodological implications of foreign language attrition research are discussed.

0. Einleitung

Die Klage über das schnelle Vergessen von einmal erworbenen Fremdsprachenkenntnissen ist weit verbreitet. Jeder ehemalige Schüler hat einen erheblichen Teil seiner Schulzeit eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt und kennt das Phänomen des Vergessens aus eigener Erfahrung. Je länger der Unterricht zurückliegt und je weniger die Fremdsprache angewendet wird, desto stärker ist der Eindruck des allmählichen Verfalls der Fremdsprachenkenntnisse entsprechend der Devise: “Use it or lose it”, die bezeichnenderweise aus einer Untersuchung zum Fremdsprachenbedarf in der Wirtschaft stammt.¹

Während die praktische Erfahrung des Phänomens des Vergessens von Fremdsprachenkenntnissen bekannt ist, fehlen weitgehend wissenschaftlich begründete Ergebnisse über die Entwicklung bzw. Regression von Fremdsprachenkenntnissen nach der Schule. Obwohl die Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts auf der Annahme basieren, daß die Fremdsprachenkenntnisse nach der Schulzeit, nach Beendigung des schulischen Lernprozesses, anwendbar sind, wurde die Langzeitwirkung von Fremdsprachenunterricht bislang kaum erforscht. Beneke z.B. bezeichnet „die ungemein niedrige ‘Halbwertszeit’

* **Korrespondenzadresse:** Sigrid Schöpfer-Grabe, Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Gustav-Heinemann-Ufer 84-88, 50968 Köln, e-mail: schoepper-grabe@iwkoeln.de.

¹ Auf die Frage, wo fremdsprachliche Defizite der Mitarbeiter bzw. Nachholbedarf bestehe, antwortete ein Betrieb: „Bedarf besteht praktisch immer, nach der Devise ‘use it or lose it’“ (Weiß, 1992, S. 119).

des Verfalls fremdsprachlicher Fertigkeiten gleich welcher Art und die Schwierigkeit, einmal erworbene Kenntnisse zu erhalten“ als ein „Kardinalproblem des Fremdsprachenunterrichts“ (Beneke, 1978, S. 115), bleibt damit aber auf einer hypothetischen Ebene. Ergebnisse darüber, welche Fähigkeiten im einzelnen warum „verfallen“ und ob tatsächlich eine „Halbwertszeit“ des Verfalls fremdsprachlicher Fähigkeiten existiert, werden nicht angeführt.² Gerade für das schulische Fremdsprachenlernen ist die Frage, was mit den Fremdsprachen wird, nachdem der aktive Lernprozeß abgeschlossen ist, besonders wichtig, da der Sprachkontakt über Jahre ohnehin nur auf einige Stunden wöchentlich beschränkt war.

Interessanterweise findet der Aspekt der nachschulischen Veränderung einmal erworbener Fremdsprachenkenntnisse erst seit Anfang der 80er Jahre stärkere Berücksichtigung in der Forschungsliteratur zum Fremdsprachenlernen, und zwar hauptsächlich in Amerika, Kanada, den Niederlanden und Israel. Sowohl in der Zweitspracherwerbsforschung als auch in der Sprachlehr- und -lernforschung in der Bundesrepublik wurde der Aspekt des Vergessens bzw. die Frage nach der Langzeitwirkung von Fremdsprachenunterricht bis jetzt kaum beachtet.³

Der folgende Forschungsüberblick zum Phänomen des Vergessens von Fremdsprachenkenntnissen nach Beendigung des aktiven Lernprozesses geht zunächst auf die Entstehung und Zielsetzung der *Foreign Language Attrition Research* sowie auf die relevanten Vergessenstheorien aus der Gedächtnispsychologie ein, bevor die charakteristischen Merkmale der Veränderungen sprachlicher Fertigkeiten, die Bedingungsfaktoren des Vergessenprozesses sowie die methodologischen Implikationen dargestellt werden.

1. Entstehung und Zielsetzung der *Foreign Language Attrition Research*

Den entscheidenden Anstoß zur intensiveren Erforschung des Verlernens einer schulisch erworbenen Fremdsprache gab eine Konferenz zum Thema „The Loss of Language Skills“ an der Universität von Pennsylvania, Philadelphia/U.S.A.,

² Auch Vielau z.B., der als eine Grenze des schulischen Fremdsprachenlernens u.a. die „Organisation unseres Bewußtseins“ nennt, führt für seine Aussage, „nichts wird so schnell ‚vergessen‘ wie eine Fremdsprache, die man nicht ständig braucht und anwendet“ (Vielau, 1991, S. 24) keine Belege an.

³ Ein einzelner Bezug z.B. findet sich in den Osnabrücker Beiträgen zur Sprachtheorie (vgl. Wagner, 1986). Zwar nehmen einige Beiträge Bezug auf das Vergessen und Behalten im Fremdsprachenunterricht, aber nicht unter dem Aspekt der Langzeitwirkung (vgl. z.B. Hildebrand & Scheibner-Herzig, 1979; Pauels, 1976).

deren Ergebnisse von Lambert & Freed 1982 veröffentlicht wurden (vgl. Lambert & Freed, 1982).⁴ Bis dahin gab es kaum systematische Untersuchungen der Fragestellung, was aus Fremdsprachenkenntnissen wird, wenn es keine Gelegenheit mehr gibt, das Erlernte anzuwenden. “Almost everybody has a great deal of anecdotal evidence on language skills that someone has lost or retained under a wide variety of circumstances, but very little systematic research has been done” (Lambert, 1982, S. 7). Auf der Konferenz wurden relevante Ergebnisse aus Nachbardisziplinen aufgearbeitet, Hypothesen gebildet und die Anwendungsperspektive erarbeitet. Während zunächst der Forschungsschwerpunkt in Amerika und Kanada lag, etablierte sich die Fremdsprachenverlustforschung Mitte der 80er Jahre auch in Europa, vor allem in den Niederlanden. 1986 wurde ein Symposium in Nijmegen/Niederlande veranstaltet, das die Forschungsaktivitäten in Europa aufarbeiten sollte (vgl. Weltens, De Bot & Van Els, 1986). Das steigende Interesse am Sprachverlust dokumentieren weiterhin die Forschungsberichte von Pan & Berko Gleason (1986) und Weltens (1987). Auch Fachzeitschriften trugen der wachsenden Aktivität in diesem Forschungsgebiet Rechnung: *Applied Psycholinguistics* z.B. beschäftigte sich 1986 schwerpunktmäßig mit dem Thema Sprachverlust⁵, und 1989 widmete sich *Studies in Second Language Acquisition* dem Thema des Zweit- und Fremdsprachenverlusts⁶. Des Weiteren faßt ITL (*Instituut voor Toegepaste Linguistiek*) *Review of Applied Linguistics* 1989 die Ergebnisse eines Symposiums zum Sprachverlust zusammen, das auf dem Weltkongreß der Angewandten Linguistik an der Universität Sydney im August 1988 stattgefunden hatte.⁷

Bei einer Betrachtung des Sprachverlusts muß zunächst der natürliche vom pathologischen Sprachverlust unterschieden werden. Während Studien zum pathologischen Sprachverlust die Folgen einer Hirnschädigung bzw. -veränderung im weitesten Sinne untersuchen, z.B. Aphasie, Dementia (vgl. z.B. Obler, 1982), sind mit dem natürlichen Sprachverlust die eher langsamen und häufiger auftretenden Sprachveränderungsprozesse gemeint, wie z.B. das Aussterben einer Sprache und ihre Ersetzung durch eine andere Sprache, die Veränderungen von Sprachen durch verschiedene Sprachkontaktsituationen, das Vergessen einer Muttersprache im Zweitsprachenkontext, die Veränderung von

⁴ Bis dahin hatte es nur sporadisch vereinzelte Untersuchungen gegeben (z.B. Cohen, 1974, 1975; Flaugh & Spencer, 1967; Kennedy, 1932; Pratella, 1969; Scherer, 1957).

⁵ Vgl. *Applied Psycholinguistics*, 7(3), (1986), 193-293.

⁶ Vgl. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(2), (1989), 127-222.

⁷ Vgl. *ITL Review of Applied Linguistics*, 83/84, (1989), 1-162.

Zweitsprachen im Muttersprachenkontext oder von schulisch erlernten Fremdsprachen, nachdem der schulische Lernprozeß abgeschlossen ist.⁸

Natürlicher Sprachverlust kann im weitesten Sinne definiert werden als "loss of any language or any portion of a language by an individual or a speech community" (Freed, 1982, S. 1). Dabei wird der Verlustprozeß nicht als isoliertes Phänomen betrachtet, sondern als "one point on a continuum which includes language acquisition, language use, language maintenance, and language loss" (Freed, 1982, S. 5). Die Begriffe „Fremdsprachenverlust/-vergessen/-verlernen“ heben zwar den Aspekt der Regression hervor, sind aber im Sinne einer Veränderung von Fremdsprachenkenntnissen zu interpretieren.⁹ Untersuchungen zum Fremdsprachenverlust beschäftigen sich per definitionem mit den Sprachveränderungsprozessen von Individuen.¹⁰ Die Sprachverlustforschung umfaßt alle Aktivitäten "involved in the collection, analysis, and interpretation of data relating to changes in individuals' non-native language performance over time" (Clark, 1982, S. 138). "Non-native language" bezieht sich sowohl auf den Zweitsprachenverlust im natürlichen Umfeld als auch auf den schulischen Fremdsprachenverlust.

Ziel der *Foreign Language Attrition Research* ist es, die Veränderung von Fremdsprachenkenntnissen zu untersuchen, wenn der aktive Lernprozeß abgeschlossen ist, d.h. wenn die Kenntnisse nicht mehr angewendet werden (Berko Gleason, 1982; Lambert, 1982; Oxford 1982a, 1982b; Van Els, 1986; Weltens, 1987, 1989).¹¹ Verbunden mit dem theoretischen Erkenntnisinteresse und der Evaluierung der Vergessensprozesse von Fremdsprachen ist auch eine pragmatische, anwendungsbezogene Perspektive, die Lernerorientierung und pädagogisches Interesse umfaßt. Ergebnisse der *Foreign Language Attrition Research* können zur Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts in Schule, Weiterbil-

⁸ Zu den verschiedenen Typen des Sprachverlusts vgl. z.B. De Bot & Weltens (1985), Weltens (1987, 1989).

⁹ So schlägt Clark für *Attrition* die Bezeichnung *Language Change Research* vor: "changes in the scope or level of language performance over time, regardless of the direction of these changes" (Clark, 1982, S. 138).

¹⁰ Vgl. in diesem Zusammenhang Weltens' Unterscheidung zwischen dem *inter-* und dem *intra*lingualen Sprachverlust (vgl. Weltens, 1989, S. 3).

¹¹ Die Bezeichnung *Foreign Language Attrition Research* ist nicht im Sinne einer einheitlichen, separaten Forschungsrichtung zu verstehen. Vielmehr gilt nach wie vor die von Pan & Berko Gleason getroffene Einschätzung: "It is perhaps too early to declare that the field of language skill attrition has become a unified subfield of linguistics, despite the fact that similar questions face all researchers studying language loss. It is clear, however, that linguistic theory, if it is to be complete, will ultimately have to account for the divergent phenomena observed when language skills are lost" (Pan & Berko Gleason, 1986, S. 204).

dungsinstitutionen und Beruf, des individuellen Fremdsprachenlernens und zur verbesserten Konzeption von Wiederauffrischkursen für verschiedene Zielgruppen beitragen (vgl. z.B. Lambert, 1982, S. 6f.; Weltens, 1989, S. 4f.; Valdman, 1982).

2. Gedächtnispsychologische Vergessenstheorien

Bei der Betrachtung der Frage nach dem Vergessen von Fremdsprachenkenntnissen nach Abschluß des aktiven Lernprozesses liegt es auf der Hand, zunächst einen Blick auf die Ergebnisse der Gedächtnispsychologie zu werfen. Seit ihrer Begründung durch Ebbinghaus Ende des 19. Jahrhunderts spielt die systematische Erforschung des verbalen Lernens eine entscheidende Rolle in der modernen Gedächtnispsychologie. Obwohl diese ungefähr 100 Jahre alte Forschungstradition eine fast unüberschaubare Anzahl von Experimenten zum verbalen Lernen bzw. Vergessen hervorgebracht hat, können die Ergebnisse allerdings nicht ohne weiteres auf das schulische Sprachlernen und -vergessen oder auf das Lernen und Vergessen im realen Alltagsleben übertragen werden.

Zum einen untersucht die Gedächtnispsychologie „lediglich die psychischen Prozesse, die mit der Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Erinnerung von sprachlichem Material verbunden sind“ (Kruppa, 1983, S. 76). Diese Gedächtnisprozesse sind zwar unabdingbar für den Spracherwerb und Sprachgebrauch, bieten aber keinen umfassenden Erklärungsansatz für den komplexen Fremdspracherwerbsprozeß. Zum anderen handelt es sich bei den Tests zum verbalen Lernen überwiegend um kontrollierte Laborexperimente über das Behalten sinnloser Silben. Der Grund für die Wahl sinnloser Silben liegt darin, daß Worte Bedeutungen haben, auf etwas verweisen und Assoziationen hervorrufen und man deshalb die Gedächtnisleistung nicht eindeutig kontrollieren konnte. Die Ergebnisse einer so angelegten experimentellen Gedächtnisforschung treffen beim schulischen Fremdsprachenlernen z.B. nur auf die Worte zu, die einfach auswendiggelemt, aber nicht angewendet wurden.¹²

Mit dem Wechsel von behavioristischen zu kognitivistischen Forschungsparadigmen wurde diese Orientierung an kontrollierten Laborexperimenten von Vertretern der Gedächtnispsychologie, vor allem von Cofer (1984), Neisser (1978) und Bahrick (1979) kritisiert. Die Gedächtnispsychologie habe innerhalb von 100 Jahren keine Antworten auf die Frage nach dem Vergessen oder Behalten im alltäglichen Leben gegeben: "We have established firm empirical

¹² Dort greift auch die klassische Vergessenskurve nach Ebbinghaus (vgl. Weltens, 1987, S. 23; vgl. auch Abschnitt 3.1.3. des vorliegenden Artikels).

generalizations, but most of them are so obvious that every ten-year-old knows them anyway" (Neisser, 1978, S. 12). Die entscheidende Frage, was man unter welchen Bedingungen in natürlichen Lebenssituationen behält, wurde erst seit den 70er Jahren in der Literatur der psychologischen Gedächtnisforschung stärker berücksichtigt (vgl. u.a. Bahrick, 1979, 1984b).

Da die Anwendbarkeit der Ergebnisse der psychologischen Gedächtnisforschung für das Vergessen in alltäglichen Lebenssituationen – vor allem für das Vergessen eines so komplexen Phänomens wie einer Fremdsprache – von vornherein begrenzt ist, werden im folgenden lediglich die für das Phänomen der *Foreign Language Attrition* relevanten Erklärungsansätze des Vergessens – in starker Verkürzung – vorgestellt: die Spurenerfallstheorie, die Interferenztheorie und die *Retrieval-Failure*-Theorie.

Nach der bereits Anfang dieses Jahrhunderts aufgestellten **Spurenerfallstheorie** (*decay theory*) ist Vergessen das völlige Zerfallen einer Information (vgl. u.a. Reitman, 1974; Watkins, Watkins, Craik & Mazuryk, 1974; vgl. auch die Darstellung in Klimesch, 1979, 1994). Die physiologisch nicht genauer bestimmten, beim Lernen erzeugten Gedächtnisspuren atrophieren bei ausbleibender Wiederverwendung mit der Zeit. "Decay theory assumes that forgetting is caused by a time-dependent autonomous process that becomes increasingly effective the more time elapses and finally leads to the complete loss of stored information" (Klimesch, 1994, S. 11). Gegen diese Theorie ist einzuwenden, daß die Nichtverwendung einer gelernten Information nicht unbedingt einen Zustand von kognitiver Untätigkeit bedeutet (vgl. Weltens, 1989, S. 19).

Auf die Abhängigkeit des Vergessens von bereits vorhandenem und auch zukünftigem Lernmaterial legt die **Interferenztheorie** ihren Schwerpunkt (vgl. u.a. Postman & Underwood, 1973; Runquist, 1983; vgl. auch die Darstellungen in Klimesch, 1994; Loftus & Loftus, 1976). Nach dieser behavioristischen Theorie wird die Fähigkeit, eine Information zu behalten, beeinflusst von Informationen, die bereits gespeichert sind, aber auch von Informationen, die noch gelernt werden. "People forget an event because something else they have learned prevents the event from being remembered" (Loftus & Loftus, 1976, S. 74). Wenn alte Informationen verhindern, neue Informationen zu behalten, spricht man von einer proaktiven Hemmung. Das Gegenteil, die retroaktive Hemmung, ist der Fall, wenn neue Informationen das Vergessen von bereits gelernten Informationen bewirken.

Die meisten kognitiven Gedächtnismodelle seit Mitte der 60er Jahre basieren auf dem sogenannten Informationsverarbeitungsansatz (*information processing approach*), dessen Entwicklung durch die Informations- und Computerwissenschaft beeinflusst wurde (vgl. u.a. Atkinson & Shiffrin, 1968; Craik & Lockhart,

1972; Craik & Tulving, 1975). Danach ist das Gedächtnis keine strukturelle, durch Passivität gekennzeichnete Einheit, sondern „ein in verschiedene Stadien oder Komponenten aufgegliedertes System“ (Kruppa, 1983, S. 77). Dieses Informationsverarbeitungssystem umfaßt verschiedene Stufen: von der ersten sensorischen Aufnahme und Registrierung einer Information über die Weiterverarbeitung im Kurzzeitgedächtnis bis hin zur langfristigen Speicherung im Langzeitgedächtnis. Die Gedächtnisleistung ist ein aktiver Prozeß: Je aufmerksamer die Informationsverarbeitung erfolgt, je besser die Informationen innerhalb bestehender Kategorien analysiert und dort eingeordnet werden, desto besser ist die Gedächtnisleistung.¹³

Im Zusammenhang mit dem *information processing approach* ist die am weitesten verbreitete Vergessenstheorie, die **Retrieval-Failure-Theorie**, entstanden. Danach speichert das Gedächtnis die Informationen auf verschiedenen Kategorieebenen. Wenn das Prinzip, nach dem eine Information in bereits bestehende Kategorien eingeordnet wurde, nicht mehr zugänglich ist, ist der Weg zu einer Information verbaut. Vergessen ist demnach die Unfähigkeit, eine einmal abgespeicherte Information wiederaufzufinden (vgl. u.a. Ashcraft, 1994, S. 234ff.; Kintsch, 1977, S. 268f.; Loftus & Loftus, 1976; S. 78, Lutz, 1994, S. 221ff.; Spear & Riccio, 1994, S. 85f.). Die Informationen sind nicht ausgelöscht, lediglich der Zugang zu diesen Informationen ist versperrt. Für die *Retrieval-Failure*-Theorie sprechen u.a. Hypnoseergebnisse. Unter Hypnose sind Erinnerungen wiederabrufbar, die unter normalen Bedingungen vergessen zu sein scheinen. Außerdem kann als Indikator für diese Theorie gelten, daß das Wiedererlernen eines einmal gelernten Stoffes deutlich kürzer ist als das Lernen eines unbekanntes Stoffes.¹⁴

¹³ Craik vor allem hat die Abhängigkeit der Behaltensleistung von der Verarbeitungstiefe (*depth of processing*) betont. Je oberflächlicher Elemente gelernt wurden, z.B. Wörter, die nur auswendig gelernt wurden, im Gegensatz zu Wörtern, die in verschiedenen semantischen und syntaktischen Zusammenhängen angewendet wurden, desto wahrscheinlicher ist ihr Vergessen (vgl. u.a. Craik & Lockhart, 1972; Craik & Tulving, 1975; vgl. auch die Darstellung in Parkin, 1993, S. 26ff.). Zur Unterscheidung zwischen dem semantischen und episodischen Gedächtnis siehe u.a. Tulving (1972, 1984).

¹⁴ So zeigen u.a. Dieter Weis' „Untersuchungen zur langfristigen Verfügbarkeit von Wortschatz im Leistungsfach Englisch“, daß das Wiedererlernen von lexikalischen Elementen nach einem Jahr die produktive Wiederabrufleistung um ca. 100% steigern kann. Nach einem Jahr waren in der Untersuchung von Weis noch 23,68% der lexikalischen Elemente produktiv vorhanden. Das Ergebnis des Tests wurde eine Stunde lang im Unterricht besprochen, ohne den Schülern die Absicht explizit mitzuteilen. Ca. einen Monat nach dieser kurzen Reaktivierung ergab ein erneuter Test einen Anstieg der Behaltensleistung auf 48,81% (vgl. Weis, 1986). Die Informationen waren also nicht ausgelöscht, sondern die Zugangswege waren versperrt bzw. verschüttet. Durch die Reaktivierung des einmal er-

Die angeführten Erklärungsansätze basieren überwiegend auf der Grundlage von methodisch sehr unterschiedlichen Experimenten und Forschungsparadigmen. Je nach den spezifischen Testverfahren (freie Reproduktion, Wiedererkennen oder Wiedererlernen) und nach der Art des Lernmaterials (ob sinnlose Silben, Wörter, kurze Sätze oder Geschichten o.ä.) variiert die Gedächtnisleistung bzw. die Vergessenskurve. Entsprechend finden sich in der Gedächtnispsychologie neben der Spurenerfallstheorie, der Interferenztheorie und der *Retrieval-Failure*-Theorie eine Vielzahl von Theorien und Modellen, von denen sich keine als der umfassende Erklärungsansatz herauskristallisiert hat. Dies gilt auch für neuere Tendenzen der Gedächtnisforschung wie die konnektionistischen Modelle (vgl. u.a. Fodor & Pylyshyn, 1988; Hinton & Anderson, 1989; Klimesch, 1994; Rumelhart & McClelland, 1986), die die kognitiven Informationsverarbeitungsprozesse des Gedächtnisses in Analogie zu computerbasierter Theorieentwicklung und -evaluierung betrachten. Der Anspruch dieser Modelle besteht darin, den abstrakt-theoretischen Rahmen zu bilden für dynamische, lernfähige, prozeßorientierte Gedächtnismodelle und deren empirische Evaluierung sowie verschiedene, bislang eher separate neurophysiologische und kognitiv-funktionale Theorien zu integrieren (Collins & Hay, 1994).

Aufgrund ihres insgesamt nur eingeschränkten Erklärungswertes für das Phänomen des Fremdsprachenvergessens werden die gedächtnispsychologischen Vergessenstheorien in der Forschungsliteratur zur *Foreign Language Attrition* kaum herangezogen (vgl. Weltens, 1989, S. 20).

3. Charakteristische Merkmale der *Foreign Language Attrition*

Obwohl seit den 80er Jahren die Forschungsaktivität zum Fremdsprachenvergessen zugenommen hat, sind bislang nur wenige empirische Untersuchungen durchgeführt worden: "Very little hypothesis testing has taken place [...]; we are in fact still in the stage of generating hypotheses, rather than testing them" (Weltens, 1989, S. 5). Die folgende Darstellung der Forschungsergebnisse orientiert sich an der Unterscheidung nach Untersuchungen, die sich vornehmlich mit der näheren Bestimmung der Kriteriumvariable – **Was** und **wieviel** der sprachlichen Fertigkeiten verändert sich? (vgl. Lambert, 1982, S. 8f.) – beschäftigen und denjenigen, die die Prädiktorvariablen – **Warum** ändern sich die Fremdsprachenkenntnisse?/Welche Faktoren spielen bei der Veränderung eine Rolle? – in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken.

lernten Stoffes wurde der alte Zugangsweg geöffnet, so daß die Informationen wiederaufgefunden werden konnten.

3.1. Veränderungen der sprachlichen Fertigkeiten

Untersuchungen, die sich mit den Kriteriumvariablen beschäftigen, werden drei Fragestellungen zugeordnet:

- Gibt es eine spezifische Abfolge des *Attrition*-Prozesses?
- Welche sprachlichen Elemente verändern sich?
- Wieviel geht verloren?

Anhand dieser Fragestellungen werden die verschiedenen Forschungsergebnisse dargestellt.

3.1.1. Gibt es eine spezifische Abfolge des *Attrition*-Prozesses?

Ebenso wie in den Studien zum Zweitsprachenerwerb ist auch in der Vergessensforschung die Frage nach der spezifischen Abfolge des Lern- bzw. Verlustprozesses zentral. Weit verbreitet ist in der *Attrition*-Forschung die sogenannte **Regressionshypothese**, die auf Jakobsons Studien zur Aphasie zurückgeht (vgl. Jakobson, 1969). Nach der Regressionstheorie wird Sprachverlust als spiegelbildliches Lernen betrachtet: "[...] attrition is the mirror image of acquisition or learning; a reversal of the order of acquisition" (Vechter, Lapkin & Argue, 1990, S. 302). Jakobsons Hypothese, daß der kindliche Spracherwerb sich spiegelbildlich reproduziert im aphasischen Sprachverlust, fand in der pathologischen Forschung wenig Bestätigung und war in ihrem Erklärungswert von Anfang an eingeschränkt, da weitere empirische Belege fehlten. In der *Attrition*-Forschung wird die Theorie in verschiedenen Varianten interpretiert, die sich zwei Richtungen zuordnen lassen: die *Last learned – first forgotten*-Hypothese und die *Best learned – last forgotten*-Hypothese.

Last learned – first forgotten-Hypothese

Die *Last learned – first forgotten*-Variante der Regressionstheorie besagt, daß die sprachlichen Elemente, die zuerst gelernt wurden, zuletzt vergessen werden bzw. am längsten erhalten bleiben. Cohens drei Fallstudien zum Vergessen von Spanischkenntnissen bestätigen diese Hypothese zum Teil (Cohen, 1975, S. 128, vgl. auch S. 127-138). Allerdings reicht die Regressionshypothese nicht als einzige Erklärung für das Vergessen aus. Zum einen wurden nach drei Monaten der Nichtverwendung auch neue inkorrekte Elemente gebildet, die im Lernprozeß nicht aufgetreten waren, und zum anderen waren Lernfortschritte bei Strukturen, die im Lernprozeß noch falsch gebildet worden waren, festzustellen.

Cohen erklärt diese Lernfortschritte¹⁵ dadurch, daß eine Pause im Lernprozeß einen positiven Effekt haben kann und "some sort of unlearning of incorrect patterns" (Cohen, 1975, S. 137) bewirkt.

Zu einem vergleichbaren Ergebnis wie Cohen kommen Hansen (1980) und Godsall-Myers (1981). Godsall-Myers Ergebnisse zum Vergessen von Deutschkenntnissen amerikanischer Schüler basieren allerdings hauptsächlich auf einer Unterscheidung von leichten und schwierigen, komplexen Strukturen: Einfache, früh gelernte Grundstrukturen werden besser behalten als schwere, später gelernte Strukturen. Da sie den Schwierigkeitsgrad der zu erlernenden sprachlichen Elemente, die Strukturierung im Lehrprozeß und den tatsächlichen Lernprozeß gleichsetzt, schließt sie folgerichtig aus dem mit dem Schwierigkeitsgrad zunehmenden Vergessensgrad auf einen Regressionsprozeß.

Moorcroft & Gardner (1987, S. 339) bestätigen die *Last learned – first forgotten*-Hypothese in ihrer Untersuchung des Vergessens von mündlichen Französischkenntnissen in bezug auf die Grammatik. Jordens, De Bot & Trapman (1989) untersuchten die linguistischen Aspekte der Regression von Kasusmarkierungen deutscher Immigranten in den Niederlanden im Vergleich zu niederländischen Probanden mit Deutsch als Zweitsprache. Sie schlußfolgerten, daß die Regressionshypothese in bezug auf die Kasusmarkierungen bei Deutsch als Muttersprache nicht zutrifft, bei Deutsch als Zweitsprache jedoch ein angemessener Erklärungsrahmen ist. Auch Kuhbergs Langzeituntersuchung über die Deutschkenntnisse von türkischen Kindern bestätigt im wesentlichen die *Last learned – first forgotten*-Hypothese, wobei einschränkend der Einfluß der Muttersprache Türkisch als Faktor berücksichtigt werden muß (Kuhberg, 1992).

In ihren Studien zum Vergessen von Englischkenntnissen hebräischsprechender Probanden stellt Olshtain einen Vergessensprozeß lediglich für die jüngere Probandengruppe (5-8-jährige Kinder) fest "with respect to the irregular plural formation of nouns and the irregular past tense forms of verbs" (Olshtain, 1989, S. 162).¹⁶ Bei den älteren Kindern ließ sich die Umkehrung der Abfolge des Lernprozesses nicht beweisen. Zu einem der Regressionshypothese völlig entgegengesetzten Ergebnis kommt Brewer-Bomar (1981), die das Vergessen einer Erstsprache unter Einfluß der Zweitsprache untersucht. Während sie erwartete, daß die zuletzt gelernten Strukturen am schnellsten für Interferenzen anfällig waren, trat das Gegenteil ein: "Some of the most basic syntactic pat-

¹⁵ Vgl. auch die Ausführungen zum „Phänomen des nachträglichen Lernens“ in Abschnitt 3.2. des vorliegenden Beitrags.

¹⁶ Auf die Rolle des Alters beim Vergessensprozeß wird im Zusammenhang mit den Bedingungsfaktoren näher eingegangen.

terns were the most interfered with, while semantically and grammatically more complicated models were not only left untouched in the L1, they were still being perfected" (S. 5105-A).

Die *Last learned – first forgotten*-Hypothese findet also teilweise Bestätigung, hat aber nur einen eingeschränkten Erklärungswert, da ihre Prämisse problematisch ist. Wenn Verlernen spiegelbildliches Lernen sein soll, muß die Abfolge im Lernprozeß ausreichend dokumentiert sein, um auch Aussagen über den Regressionsverlauf des Vergessensprozesses machen zu können. Es sind zunächst mehr detaillierte Daten über den Lernprozeß einer bestimmten Probandengruppe erforderlich, um Schlußfolgerungen über deren Vergessensprozeß ziehen zu können. Vor allem ist es methodisch nicht möglich, im nachhinein zuverlässige Aussagen darüber zu machen, wie der Lernprozeß sich im einzelnen vollzogen hat. Zudem trifft die *Last learned – first forgotten*-Hypothese nur zu, wenn sie sich auf den zweitsprachlichen Erwerbsprozeß bezieht. Die Annahme eines Vergessensprozesses invers zum kindlichen Erstsprachenlernen wird als nicht sinnvoll angesehen (vgl. Berko Gleason, 1982, S. 16-18; Van Els, 1986, S. 11).

Weiterhin sind zumindest im schulischen Lernprozeß die Elemente, die zuerst gelernt wurden, einerseits die einfacheren Elemente und andererseits die Elemente, die am häufigsten angewendet und wiederholt wurden. Damit hatten diese Elemente eine größere Möglichkeit, einen permanenten Status im Gedächtnis zu erlangen. In diesem Punkt überschneidet sich die *Last learned – first forgotten*-Hypothese mit der anderen Variante der Regressionstheorie, der *Best learned – last forgotten*-Hypothese.

Best learned – last forgotten-Hypothese

Die *Best learned – last forgotten*-Hypothese betont die Intensität, die Qualität des Gelernten, nicht die Abfolge. Was am besten erlernt wurde, ist eher immun gegen das Vergessen. Das sprachliche Material, das so häufig wiederholt wurde, daß es automatisiert ist, wird mit größter Wahrscheinlichkeit länger behalten. Diese Interpretation stimmt mit der innerhalb der Informationsverarbeitungstheorie herausgebildeten *depth of processing*-Theorie nach Craik & Lockhart (1972) überein, die auch die Behaltensleistung in Abhängigkeit von der Qualität des Lernens sieht (vgl. auch Craik & Tulving, 1975). Danach werden diejenigen sprachlichen Elemente am besten behalten, die nicht nur auswendiggeleert, sondern die in vielen semantischen und syntaktischen Kontexten verwendet wurden.

Für diese These spricht auch De Bot & Clynes Ergebnis über das Verhältnis von Erstsprachen- und Zweitsprachenveränderungen bei älteren niederländischen Immigranten in Australien (De Bot & Clyne, 1989, S. 167-177): Je besser die Zweitsprache Englisch von Anfang an beherrscht wurde, desto weniger muttersprachliche Elemente tauchten in der Zweitsprache der älteren Immigranten auf. Diejenigen, die beim Lernen des Englischen eine „kritische Stufe“ nicht erreicht hatten, tendierten dazu, mehr als in ihrem mittleren Alter ihre Muttersprache zu benutzen. De Bot & Clyne beziehen sich bei ihrer Interpretation der Ergebnisse auf Neissers *critical threshold* (vgl. Neisser, 1984, S. 33), nach der diejenigen Informationen, die eine sogenannte kritische Stufe überschritten haben, immun gegen das Vergessen sind.

Um diesen Verarbeitungsstatus im Gedächtnis zu erlangen, spielt auch die Bedeutung des zu lernenden sprachlichen Materials für den Lerner eine Rolle. Je bedeutungsvoller das sprachliche Versatzstück, je außergewöhnlicher die Situation, desto größer ist die Aufmerksamkeit und desto eher werden die Elemente behalten. Dies gilt z.B. für emotional geladene Äußerungen, z.B. Flüche, Lieder (vgl. Berko Gleason, 1982, S. 21), idiomatische umgangssprachliche Ausdrücke und Versatzstücke für die Kommunikation wie „let me see“, „you know“ und „for that matter“. Besonders in mündlichen Gesprächssituationen, in denen die Vokabeln und Grammatikstrukturen bereits nicht mehr auffindbar sind, werden diese *social fillers* zur Überbrückung von Sprechpausen eingesetzt.

Berman & Olshtain (1983, S. 226) z.B. beobachteten in diesem Zusammenhang einen Verlust bei den Vokabeln und in der Grammatik, aber eine gute Behaltensleistung für „rote-learned routines that are typical of idiomatic, colloquial English style“. Die Versatzstücke seien durch den Lernprozeß tief eingeschliffen und verankert worden und deshalb immun gegen das Vergessen. Allerdings beziehen Berman & Olshtain dieses Ergebnis auf den natürlichen Zweitsprachenerwerbsprozeß. Auch auf das schulische Fremdsprachenlernen könnte das Phänomen der tiefen Verankerung von sprachlichen Versatzstücken zutreffen. Zwar unterscheiden sich der Input des sprachlichen Materials und der Lernkontext, aber auch hier sucht sich der Lerner für ihn bedeutungsvolle Elemente heraus bzw. werden bestimmte Elemente dauernd wiederholt, die dann einen besonderen Status im Gedächtnis erhalten.

Methodisch ist es besonders beim natürlichen Fremdsprachenerwerb schwierig, beide Varianten der Regressionshypothese nachzuweisen, da schwer zu erfassen ist, in welcher Weise der Input strukturiert ist. Beim schulischen Fremdsprachenlernen läßt sich vor allem die *Last learned – first forgotten*-Hypothese in länger angelegten Untersuchungen empirisch prüfen, weil Daten über die

zuletzt vermittelten Elemente und Strukturen bekannt sind. Aus diesem Grund kann auch die *Best learned – last forgotten*-Hypothese eher im schulischen Lern- und Vergessenskontext überprüft werden.

3.1.2. Welche sprachlichen Elemente verändern sich?

Eine der wichtigsten Fragen der Fremdsprachenverlustforschung besteht darin, ob und welche fremdsprachlichen Elemente und Fertigkeiten unterschiedlich schnell verfallen. In diesem Zusammenhang sind vor allem Andersens Hypothesen über die linguistischen Charakteristika des Vergessensprozesses zu nennen (Andersen, 1982).¹⁷ Seine vielen Einzelhypothesen nehmen hauptsächlich Bezug auf zwei Faktoren: den Kontrast zwischen der Erst- und Zweitsprache und die Markiertheit/Funktionalität der sprachlichen Elemente. Andersen leitet seine Hypothese aus verschiedenen Teildisziplinen zur Erforschung des Spracherwerbs ab, nimmt also eine interdisziplinäre Betrachtungsweise ein und sieht dementsprechend die linguistische Ebene nicht nur in der traditionellen Einschränkung. Er fordert vielmehr die Berücksichtigung der Sprachverwendungsperspektive: Sowohl Verstehen und Produktion, mündlicher und schriftlicher Gebrauch der Sprache, die traditionellen linguistischen Bereiche der Phonologie, Morphologie, Syntax und Lexik einerseits und die Funktionen, Verwendungssituationen und Handlungsabsichten andererseits als auch die Diskursperspektive (vor allem die strategische Kompetenz) sollten bei der Beschreibung des Sprachvergessens erfaßt werden (vgl. S. 84). Durch die Einbeziehung der Sprachverwendungsperspektive wird es nach Andersen auch notwendig, zwischen einem funktionalen und einem kosmetischen Verlust zu unterscheiden. Den funktionalen Verlust definiert er als:

“(a) loss of linguistic competence that causes a reduction in communication and transfer of information and (b) loss of linguistic competence that is either stigmatized and thus promotes negative evaluation and attitudes on the part of LCs [linguistically-competent individual – Anmerkung S. Sch.-G.] of the language community or for some other reason promotes feelings of insecurity, inadequacy, alienation or rejection on the part of the LA [language ‘attriter’ – Anmerkung S. Sch.-G.]” (S. 85).

Mit kosmetischem Verlust bezeichnet Andersen alle anderen Sprachverlustformen, die weder der Kommunikationsabsicht entgegenstehen noch eine negative sozio-affektive Wirkung haben. Das umfassende linguistische Beschreibungsmodell von Andersen ist empirisch bislang noch nicht angewandt worden. Untersucht wurden vor allem die einzelnen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben,

¹⁷ Vgl. auch Prestons Auseinandersetzung mit Andersens Hypothesen (Preston, 1982).

Sprechen, Verstehen) und/oder die linguistischen Ebenen (z.B. Phonologie, Lexikologie, Morphologie, Syntax).

Rezeptive und produktive Fertigkeiten

Unter den verschiedenen Untersuchungsergebnissen findet eine Tendenz eindeutig Bestätigung: Rezeptive Fähigkeiten bleiben in der Regel länger erhalten als produktive, wobei zu berücksichtigen ist, daß schon beim Sprachenlernen rezeptive Kenntnisse größer sind als produktive. Bahricks Studie über das Vergessen von Spanischkenntnissen z.B. ergab, daß das Wiedererkennen (*recognition*) von Vokabeln oder Grammatikstrukturen erfolgreicher war als der aktive Wiederabruf (*recall*) (Bahrick, 1984a, 1984b). Auch Cohen (1989) und Schumans, Van Os & Weltens (1985) kommen zum gleichen Ergebnis in bezug auf das Vergessen von Vokabelkenntnissen.

Außer dieser Tendenz dokumentieren die Studien, die sich mit den verschiedenen Fertigkeiten beschäftigen, wenig übereinstimmende Ergebnisse. Edwards (1976, S. 305-308) fand eine 8%ige Steigerung der Lesefertigkeit nach 12 Monaten der Nichtverwendung, aber eine 13%ige Verschlechterung der Sprechfertigkeit. Smythe, Jutras, Bramwell & Gardner (1973, S. 400-405) z.B. stellten in ihrer ersten Untersuchung des Vergessens von Französischkenntnissen kanadischer Studenten nach den Sommerferien eine signifikante Verbesserung des Hörverstehens und einen signifikanten Verlust beim Leseverstehen fest. Zu unterschiedlichen Ergebnissen in bezug auf die verschiedenen fremdsprachlichen Fertigkeiten kommen auch Scherer (1957), Pratella (1969), Godsall-Myers (1981) und Bahrick (1984b).

Vokabel- und Grammatikkenntnisse

Mit Bezug auf das Vergessen der Vokabel- und Grammatikkenntnisse stellten Moorcroft & Gardner (1987) fest, daß vor allem die Beherrschung der grammatischen Strukturen abnimmt, während kein sehr gravierender Verlust der Vokabelkenntnisse auftritt.

“The observed decline in quantity (both in terms of grammatical units produced, clauses, and in terms of speaking time) may therefore not be related to the fact that subjects have less vocabulary available with which to construct sentences, but to the fact that they have more problems in using grammatical rules to link vocabulary in sentences.” (S. 333)

Ihre Erklärung besteht darin, daß dieses Phänomen von dem Grad der Beherrschung der Fremdsprache abhängt. Während beim Erstsprachenverlust eher Vokabelkenntnisse zum Tragen kommen und weniger die bereits vollständig inter-

nalisierte Grammatik, werden Fremdsprachenlerner vor allem Grammatikverluste merken, da sie diese Strukturen noch nicht ausreichend sicher beherrscht hatten (vgl. S. 338).

Auch Weltens (1989, S. 95) kommt bezüglich des Verlusts der Vokabel- und Grammatikkenntnisse in seiner zwei- bzw. vierjährigen Langzeitstudie zu einem ähnlichen Ergebnis wie Moorcroft & Gardner nach einer Spanne der Nichtverwendung von lediglich drei Monaten: “[...] general receptive proficiency in French is clearly not subject to attrition after four years of non-use, whereas grammar – and to some degree also vocabulary – clearly is” (vgl. auch Weltens, Van Els & Schils, 1989). In Weltens' Studie waren die Probanden keinem Zeitdruck ausgesetzt bei der Bearbeitung der rezeptiven Aufgaben. In Moorcroft & Gardners Studie über die mündliche Fähigkeit war das der Fall, so daß die festgestellten Vokabelverluste nicht allein auf die unsichere Beherrschung der Grammatik zurückgeführt werden können, sondern auch auf die Schwierigkeit, Vokabeln unter Zeitdruck wiederabrufen zu können.

Kontrast zwischen Erst- und Zweit-/Fremdsprache

Beim Verlust der verschiedenen fremdsprachlichen Fertigkeiten spielt weiterhin die Nähe der zwei konkurrierenden Sprachen eine große Rolle. Entsprechend der von Andersen aufgestellten Hypothesen muß auf allen linguistischen Ebenen der Kontrast zwischen der Erst- und der Zweitsprache Berücksichtigung finden (vgl. Andersen, 1982). Weltens (1989) stellte in seiner Langzeitstudie fest, daß fremdsprachliche Strukturen des Französischen, die eine große Ähnlichkeit zu denen der Muttersprache Niederländisch aufweisen, besser behalten werden. Interferenz kam vor allem bei der Grammatik zum Tragen, aber auch in der Lexik und Phonologie. Der Grad des Kontrastes zwischen den beiden Sprachen spielte allerdings keine Rolle: “[...] although ‘contrast’ in general played its expected role, ‘degree of contrast’ did not, at least not as might have been expected on the basis of the interference theory: attrition did **not** increase with the subtlety of the contrast” (S. 95). In Anlehnung an Berman & Olshtain (1983, S. 233) muß in diesem Zusammenhang betont werden, daß Interferenz zwar eine wichtige Rolle im Vergessensprozeß spielt, jedoch nicht als der entscheidende Erklärungsfaktor für die Veränderungen in der Lernaltersprache gelten kann. So wie die Interferenztheorie nicht sämtliche lernaltersprachlichen fehlerhaften Strukturen im Erwerbsprozeß erklären kann, reicht sie auch als Erklärung für die Fehler im Vergessensprozeß nicht aus.

Überwiegend beziehen sich die angeführten Untersuchungen auf die traditionellen fremdsprachlichen Fertigkeiten, die eher isoliert betrachtet wurden. Da-

bei dokumentieren die Studien sowohl eine Verbesserung der verschiedenen *Skills*, eine Stagnation als auch einen Verlust. Bezeichnend ist, daß es sich in den meisten Fällen – abgesehen davon, ob eine kurze oder eine lange Phase der Nichtverwendung erfaßt wurde – nur um einen sehr geringen Verlust handelt.

3.1.3. *Wieviel geht verloren?*

Betrachtet man den Grad des Verlustes der Fremdsprachenkenntnisse, so lassen sich sehr unterschiedliche Ergebnisse anführen. Bei Studien über eine Zeitspanne der Nichtverwendung von drei Monaten z.B. reicht das Spektrum von einer Steigerung der Fähigkeiten (vgl. u.a. Cohen, 1975; Edwards, 1976) bis zu einem 34%igen Verlust (vgl. Kennedy, 1932). Würde man jeweils eine Vergessenskurve anfertigen, sähen diese entsprechend unterschiedlich aus.¹⁸

Traditionelle Vergessenskurve und „Plateau“-Kurve

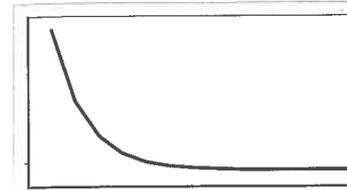
Die auf Ebbinghaus 1885 zurückgehende klassische Vergessenskurve geht davon aus, daß der Verlust am Anfang sehr schnell einsetzt, danach aber die Vergessensrate exponentiell abfällt und sich das Vergessen proportional zum sprachlichen Ausgangsniveau verhält, d.h., „the **percentage** of knowledge lost in a given period of time is independent of the original level“ (Weltens, 1989, S. 11). Kennedy (1932), Godsall-Myers (1981) und Bahrick (1984a) u.a. kamen zu diesem Ergebnis. Bahrick z.B. erfaßte in seiner Untersuchung des Vergessens von Spanischkenntnissen die längste Zeitspanne. Bei einer Gruppe von 773 Probanden mit unterschiedlich langen Lernzeiten und unterschiedlich langer Zeit der Nichtverwendung bis zu 50 Jahren stellte er einen rapiden Verlust in den ersten fünf Jahren der Nichtverwendung fest, danach allerdings blieben die Kenntnisse ungefähr bis zu einer Zeitspanne von 30 Jahren gleich erhalten, bevor sich noch einmal geringfügige Verluste einstellten.

Eine andere Gruppe von Untersuchungen kam zum entgegengesetzten Ergebnis: Das Vergessen setzt nicht sofort rapide ein, sondern es existiert eine Art Lernplateau, das sich eine Zeit hält, bevor der Vergessensprozeß bemerkbar wird (vgl. Edwards, 1977; Schumans, Van Os & Weltens, 1985; Snow, Padilla & Campbell, 1984). In Edwards' Untersuchung z.B. ergaben sich erst nach 12-18 Monaten Verluste, nicht schon nach 6 Monaten. Auch Weltens (1989, S. 96ff.) stellte in seiner Langzeitstudie keinen rapide einsetzenden Verlust der

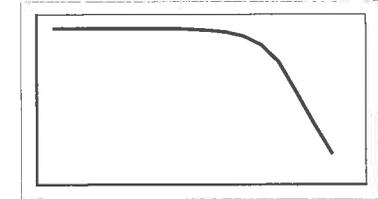
¹⁸ Auf die Abhängigkeit der Vergessenskurve von der zugrunde gelegten Methode hat Bahrick bereits 1964 hingewiesen.

rezeptiven Französischkenntnisse nach zwei bzw. vier Jahren der Nichtverwendung fest.

Graphisch lassen sich diese zwei möglichen Varianten der fremdsprachlichen Vergessenskurve folgendermaßen veranschaulichen (vgl. Weltens, 1989, S. 12):



Traditionelle Vergessenskurve



„Plateau“-Kurve

Bezeichnenderweise traf die zweite Vergessenskurve bei den Untersuchungen zu, die Probanden mit fortgeschrittenen Fremdsprachenkenntnissen über eine längere Phase der Nichtverwendung testeten (Edwards, 1977; Snow et al., 1984; Weltens, 1989). Das heißt, die klassische Vergessenskurve nach Ebbinghaus ist zwar generell für das Fremdsprachenvergessen nicht ausgeschlossen, trifft aber nicht zu, wenn es sich um die Veränderung eines fortgeschrittenen fremdsprachlichen Niveaus handelt. Offenbar haben die Fremdsprachenkenntnisse in diesen Fällen ein Stadium der Sprachbeherrschung überschritten, das immun gegen schnelles Vergessen macht. “[...] high-proficiency subjects seem to retain most of their language skills for at least some time” (Weltens, 1989, S. 96).

Während Bahrick dieses lang überdauernde sprachliche Wissen einem „*permastore*“, einer Art „Dauerspeicher“, zuordnet, interpretiert Neisser (1984, S. 33) das Phänomen im Sinne eines „critical threshold during learning“. Sprachliche Elemente, die diese kritische Stufe im Lernprozeß erreicht haben, werden Teil von mentalen Repräsentationen einer komplexen Informationsstruktur und dadurch immun gegen Verfall und Verlust.

“[...] knowledge of Spanish does not persist because previously learned responses are still in permastore, but because subjects can generate the right responses from a cognitive structure that they still possess. [...] Long-term forgetting functions do not so much reflect the properties of a particular part of the mind (the permastore) as those of a particular system of information (Spanish as it is taught in schools).” (Neisser, 1984, S. 34)

Ob das dauerhafte sprachliche Wissen in einem bestimmten „Dauerspeicher“ des Gehirns abgelagert wird oder schon im Lernprozeß kognitiv so verarbeitet wird, daß es aufgrund der vielfachen Verknüpfungen immun gegen das Verges-

sen bleibt, ist eine offene Frage, solange die kognitiven gedächtnispsychologischen Prozesse nicht eindeutig nachgewiesen werden. Entscheidend ist die Tatsache, daß das vergessensresistente Plateau von der Länge und Intensität des Lernprozesses abhängt. Diese Ergebnisse bejahen die von Pan & Berko Gleason (1986, S. 204) für die *Attrition Research* gestellte Frage: "Is there a critical mass of language that, once acquired, makes loss unlikely?"

Die traditionelle Vergessenskurve und die Plateau-Kurve müssen sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern sie können sich ergänzen. Zum einen kann die traditionelle Vergessenskurve generell für das Fremdsprachenvergessen gelten. Handelt es sich um einen längeren Lernprozeß und ein höheres Sprachniveau, verläuft der Vergessensprozeß anders. Bei einem höheren Sprachniveau besteht die Wahrscheinlichkeit, daß sich zunächst ein vergessensimmunes Plateau für einige Zeit hält, es dann aber zu bröckeln beginnt. Wenn dieser Prozeß einsetzt, könnte sich wieder die traditionelle Vergessenskurve anschließen. Um die Zeitspanne zu bestimmen, wann das der Fall ist, müßten Langzeituntersuchungen durchgeführt werden mit mehreren Testphasen über mehrere Jahre hinweg. Aufgrund der forschungsökonomischen Schwierigkeiten fehlen die Untersuchungen bislang.

Aus den Ergebnissen von Weltens' Langzeitstudie (1989, S. 96) kann zumindest geschlossen werden, daß das Plateau, die 'critical threshold', rezeptiv bereits nach vier bzw. sechs Jahren des Fremdsprachenunterrichts mit 400 bzw. 600 Unterrichtsstunden erreicht ist "with the result that, with the exception of some grammatical knowledge and the speed of vocabulary retrieval, their skills were relatively immune to attrition, at least during a period of four years".

Im Zusammenhang mit der Vergessensrate muß berücksichtigt werden, daß der Grad des Verlustes noch keine Aussage macht über die Fähigkeit, eine fremdsprachliche Kommunikationssituation zu bewältigen. In der Langzeitstudie von Weltens ist der rezeptive Verlust über zwei bis vier Jahre ohnehin gering und kann wenig darüber aussagen, inwieweit die aktive Kommunikationsfähigkeit überhaupt beeinträchtigt wird. Gerade die Frage, wann ein meßbarer Verlust Konsequenzen für das Erreichen von Kommunikationsabsichten hat, ist aber für typische Verwendungszusammenhänge wichtig.

3.2. Bedingungsfaktoren des *Attrition*-Prozesses

Im folgenden werden die Ergebnisse derjenigen Forschungsbeiträge gesondert dargestellt, die sich mit den Prädiktorvariablen (**Warum** ändern sich die Fremdsprachenkenntnisse?/Welche Faktoren spielen bei der Veränderung eine Rolle?) beschäftigen. Als Bedingungsfaktoren des Fremdsprachenvergessens können

das erreichte sprachliche Ausgangsniveau, die Dauer und die Art des Lernprozesses, die Dauer der *Attrition*-Phase sowie die Lernercharakteristika genannt werden.

Sprachliches Ausgangsniveau – Dauer des Lernprozesses

Wie im Zusammenhang mit der Frage nach dem Grad des Fremdsprachenverlustes angeführt, ist das Vergessen von dem im aktiven Lernprozeß erreichten fremdsprachlich-kommunikativen Niveau abhängig, wobei die Art der Abhängigkeit nicht eindeutig geklärt werden kann. Weltens (1989, S. 13f.) gibt bezüglich der Rolle der sprachlichen Ausgangskompetenz beim Vergessensprozeß drei theoretische Möglichkeiten an: "[...] a positive relationship ('The more you know, the more you lose'), a neutral one ('You lose a fixed 'amount' irrespective of your total knowledge'), or a negative one ('The more you know, the less you lose')". Bei diesen Möglichkeiten ist es wichtig, zwischen dem absoluten Verlust und dem relativen Verlust zu unterscheiden, also zwischen der absoluten Verlustmenge in Zahlen und der prozentualen Abhängigkeit vom Ausgangsniveau.

Die erste Möglichkeit – je mehr absolut vorhanden ist, desto mehr geht verloren – bedeutet relativ, daß der anteilige Verlust für eine bestimmte Zeitspanne für alle Sprachniveaus gleich ist. Zu diesem Ergebnis kommen z.B. Kennedy (1932) und Scherer (1957), der schließt, daß gute Schüler mehr vergessen, weil sie mehr zu vergessen haben. Bei der zweiten Möglichkeit ist die absolute Menge der vergessenen Elemente, d.h. die Menge des Verlusts, nicht abhängig von der Ausgangskompetenz. Relativ betrachtet bedeutet das aber: Je höher die sprachliche Ausgangskompetenz, desto geringer die Rate des Vergessens. Auf dieser Linie interpretieren Smythe et al. (1973) und Godsall-Myers (1981) ihre Ergebnisse. Auch Bahrck (1984a, S. 116) kommt für die Zeitspanne von bis zu 50 Jahren der Nichtverwendung zu diesem Schluß. Bestätigt wird dieses Verhältnis zwischen Verlust und Ausgangslevel zudem von Weltens' Ergebnissen zum Vergessen von Französischkenntnissen nach zwei bzw. vier Jahren der Nichtverwendung. Die dritte Möglichkeit – je mehr man weiß, desto weniger verliert man – wurde lediglich von Pratella (1969) und Robison (1985) bestätigt. Pratella z.B. verglich Schüler, die Spanisch bereits in der *Elementary School* (grade 5) begonnen hatten, mit anderen, die in grade 9, 10 oder 11 begonnen hatten. Zwar war bei beiden Gruppen der Verlust erheblich in drei Monaten der Nichtverwendung, bei der Gruppe mit geringerem sprachlichen Ausgangsniveau war der Verlust aber noch größer.

In bezug auf die Rolle des sprachlichen Ausgangsniveaus, das von der Dauer und Intensität des Lernprozesses abhängt, sind besonders die Ergebnisse der Langzeitstudie von Weltens von Interesse. Für die Langzeitwirkung des Fremdsprachenunterrichts ist es besonders wichtig, ein möglichst hohes Niveau zu erreichen und somit quasi ein im positiven Sinne fossilisierendes Sprachsystem zu vermitteln. Je höher dabei der erreichte fremdsprachliche Ausgangslevel ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit des Behaltens auch noch nach einer langen Zeit der Nichtverwendung.

Art des Lernprozesses

Nicht nur die Dauer, sondern auch die Art des Lernprozesses ist ein entscheidender Bedingungsfaktor der *Foreign Language Attrition*. Da die vorliegenden Untersuchungen nicht nach dem Erwerbkontext unterscheiden, sind Ergebnisse über den Langzeiteffekt verschiedener Lehr- und Lernmethoden und Materialien bislang nicht vorhanden. Zwar sind im Zusammenhang mit der Effektivierung des schulischen Fremdsprachenlernprozesses gedächtnispsychologische Erkenntnisse immer wieder aufgegriffen und ihr Lerneffekt getestet worden, die Studien beziehen sich allerdings auf den Lernprozeß selbst. Neuere, auf die Fremdsprachendidaktik übertragene gedächtnispsychologische Erkenntnisse liegen zum Beispiel der Suggestopädie und dem Superlearning sowie dem Neurolinguistischen Programmieren (NLP) zugrunde (vgl. z.B. Baur, 1990; Holtwisch, 1991; Mayer Wamos, 1993; Schiffler, 1989).¹⁹ So basiert z.B. der in der Fremdsprachendidaktik kontrovers diskutierte suggestopädische Ansatz auf gedächtnispsychologischen Ergebnissen, nach denen die Aufnahmefähigkeit des Gedächtnisses im entspannten Bewußtseinszustand am größten ist. Die Langzeitwirkung dieser neuen alternativen Lehr- und Lernformen wurde bislang nicht untersucht, genausowenig wie die der traditionellen Lehr- und Lernmethoden.

Dauer der *Attrition*-Phase – Rolle des Sprachkontakts

Ein weiterer Bedingungsfaktor des Fremdsprachenvergessensprozesses sind die Charakteristika der *Attrition*-Phase. Vor allem die Dauer dieser Phase und die Rolle des Sprachkontakts sind hier zu nennen. Die vorliegenden Studien umfassen überwiegend drei Monate der Nichtverwendung und schließen den Sprachkontakt als Variable aus. Zu einem übereinstimmenden Ergebnis kommen die

¹⁹ In bezug auf die verschiedenen alternativen Lehr- und Lernmethoden vgl. auch Thomas (1987).

Untersuchungen trotz derselben Länge der *Attrition*-Phase nicht (vgl. u.a. Cohen, 1975; Kennedy, 1932). Die längste Phase der Nichtverwendung erfaßt Bahrick (1984a, 1984b) mit 50 Jahren, allerdings in einer Querschnittsstudie.

Der Sprachkontakt wurde in den meisten vorliegenden Untersuchungen ausgeschlossen, um die Kontrollierbarkeit der Faktoren zu gewährleisten. Bei Untersuchungen in bilingualen Kontexten kann dieser Faktor jedoch nicht eindeutig ausgeschlossen werden. Beim schulischen Fremdsprachenlernen im muttersprachlichen Umfeld ist dies schon eher möglich. Allerdings spielen auch hier die Medien eine nicht zu unterschätzende Rolle: Originalversionen von Filmen, Musik, Nachrichten u.ä. Zudem sind Faktoren wie Kontakte zu *native speakers*, Auslandsaufenthalte, Verwendung der Fremdsprache im Beruf, um nur einige zu nennen, zu berücksichtigen.

Phänomen des nachträglichen Lernens

Im Zusammenhang mit der Rolle des Sprachkontakts muß auf das überraschende Phänomen des Lernzuwachses eingegangen werden, das verschiedene Untersuchungen, die den Sprachkontakt ausgeklammert hatten, dokumentieren. Ohne weiterhin Sprachkontakt in jedweder Form zu haben, nahm das sprachliche Wissen zu. Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, führt beispielsweise Cohen (1975, S. 137) dieses *residual learning* darauf zurück, daß eine Lernpause durchaus einen positiven Effekt haben kann und die Fehleranzahl reduziert. Auch in Scherers (1957, S. 277) Erklärung ist der sprachliche Verarbeitungsprozeß während des aktiven Lernens noch nicht abgeschlossen: Das Unbewußte arbeite während der Phase der Nichtverwendung weiter mit einem lernsteigernden Effekt. Smythe et al. (1973, S. 405) erklären den signifikanten Hörverstehensanstieg nach drei Monaten mit Motivationsfaktoren. Weltens (1989, S. 214) begründet den substantiellen Gewinn im Bereich des Hör- und Leseverstehens nach zwei bzw. vier Jahren der Nichtverwendung mit dem generellen Fortschreiten des Reifeprozesses, mit weiterem akademischen Lernen und dem Lernen anderer Fremdsprachen.

Das Phänomen des nachträglichen Lernens (*residual learning*) zeigt deutlich, daß ausbleibender Sprachkontakt allein nicht als Grund für das Vergessen einer Fremdsprache gelten kann. Vielmehr ist der Prozeß des Fremdsprachenvergessens genauso vielschichtig und facettenreich wie der Lernprozeß. Faktoren, die bei dem einen Lerner für das Lernen bzw. Vergessen entscheidend sind, treffen bei dem anderen als Erklärung nicht zu.

Lernercharakteristika

Als bedeutsame Bedingungsfaktoren des Fremdsprachenvergessens sind schließlich die Lernercharakteristika (z.B. Alter, Einstellung und Motivation, Geschlecht, Intelligenz, Sprachbegabung und Lernertyp) zu nennen. Hier ist vor allem die Rolle des Alters untersucht worden (vgl. Hansen, 1980; Olshtain, 1986, 1989). Berman & Olshtain (1983, S. 232) stellten fest, daß fünf- bis achtjährige Kinder quantitativ und qualitativ schneller vergaßen als ältere Kinder bzw. Jugendliche. Als Begründung geben sie u.a. an, daß die jüngeren Kindern noch nicht lesen und schreiben können und die Trennung der zwei Sprachsysteme bei ihnen noch nicht in demselben Grad ausgeprägt ist wie bei den Jugendlichen. Dieses Ergebnis liegt nahe, weil Kinder bis zu 11-12 Jahren noch nicht die Fähigkeit zum abstrakt-logischen Denken ausgebaut haben und demzufolge das neue Wissen noch nicht so ausreichend verknüpfen und in bestehende Wissensbestände einordnen können wie die älteren Kinder. Auch Allendorffs Studie des Lernens, Vergessens und des Wiedererwerbs einer Zweitsprache (1980) zeigt, wie kurz die Halbwertszeit der Zweitsprachenkenntnisse von Kindern ist. Innerhalb von 18 Monaten nach der Rückkehr von einem sechsmoatigen Aufenthalt in dem Zielsprachenland hatten die drei Kinder im Alter von 4-8 Jahren ihre Zweitsprachenkenntnisse fast völlig verlernt.

Als Faktor für das Fremdsprachenvergessen ist das Alter von vergleichsweise geringer Bedeutung, da die meisten Fremdsprachen-, „Vergesser“ Jugendliche und Erwachsene sind (vgl. Weltens, 1989, S. 10). Außerdem ist das Alter abhängig von anderen Variablen, u.a. der Art des Lernprozesses sowie dem erreichten sprachlichen Ausgangsniveau. Dieses wiederum hängt von der Einstellung und der Motivation ab. So hatten die jüngeren Kinder in einer Studie von Olshtain (1986, S. 199) eine weniger positive Einstellung gegenüber dem Behalten der Zweitsprache.

Die entscheidende Rolle, die die Einstellung und Motivation für das Fremdsprachenvergessen haben, arbeiteten vor allem Gardner (1982) und seine Kollegen heraus. Basierend auf ihren Untersuchungen zum Einfluß dieser Faktoren beim Fremdsprachenlernen (vgl. z.B. Gardner & Lambert, 1972) geht Gardner (1982) davon aus, daß die Einstellung und Motivation eine ähnlich bedeutende Wirkung auf den Vergessensprozeß haben, und stellt die folgenden Hypothesen auf:

“Hypothesis 1 states that, **since attitudinal/motivational characteristics are related to the level of second language proficiency, they will relate to second language retention (as would language aptitude).**” (S. 31)

“Hypothesis 2 [...] states that **since attitudinal/motivational characteristics are related to indices of participation in language-related situations, they will relate to attempts to maintain second language skills once training has terminated.**” (S. 34)

Die empirischen Arbeiten, die eine Abhängigkeit des Vergessens von diesen Faktoren feststellen und damit Gardners Hypothesen in bezug auf die Motivation und Einstellung zum Teil bestätigen, überwiegen. Während Edwards zunächst 1976 keinen direkten Einfluß dieser Faktoren auf die Vergessensrate fand, stellt er in einer detaillierteren Folgestudie (1977) einen Einfluß von Gebrauch und Selbstvertrauen auf die sprachliche Behaltensleistung fest. Snow, Padilla & Campbell (1988) kommen zu dem Ergebnis, daß die Einstellung zur Sprache das Bewahren der produktiven Fertigkeiten des Schreibens und Sprechens sowie die Häufigkeit des Gebrauchs beeinflusste, nicht aber das Bewahren von rezeptiven Fertigkeiten.

Gardner, Lalonde & MacPherson (1985) bestätigen ihre Hypothese u.a. in einer Untersuchung des Einflusses von Einstellungen, Motivation und Sprachgebrauch auf den Vergessensprozeß des Französischen bei Kanadiern mit Englisch als Erstsprache mit Hilfe eines Selbsteinschätzungsfragebogens. Sie ziehen die Schlußfolgerung, daß positive Einstellungen den **Erwerbsprozeß** so nachhaltig beeinflussen, daß sie dann einen scheinbaren Effekt auch auf den Vergessensprozeß haben (S. 538). Die Faktoren wirken während des Erwerbsprozesses und machen sozusagen immun gegen das Vergessen. Es wurde kein Zusammenhang zwischen der Einstellung und dem Gebrauch der Fremdsprache festgestellt, nachdem der Erwerbsprozeß abgeschlossen ist.

In einer Studie über den Verlust der Französischkenntnisse von Kanadiern mit Englisch als Erstsprache während einer dreimonatigen Sommerpause bestätigen Gardner, Lalonde, Moorcroft & Evers (1987) ihre 1985 aufgestellten Hypothesen. Sie kommen zu dem Ergebnis, daß die Einstellung die Motivation bewirkt und daß die Motivation ein Faktor ist, der das erreichte fremdsprachliche Niveau sowie die Häufigkeit der Anwendung bestimmt (S. 42). Auch Smythe et al. (1973, S. 400-405) führen eine leichte Verbesserung der Sprachkompetenz nach drei Monaten der Nichtverwendung u.a. auf Motivationsfaktoren zurück. Nach der Sommerpause seien die Studenten „frischer“ und motivierter, die Tests gut zu bestehen, als am Ende des Semesters.

Während die Rolle des Alters und der Motivation unter den Lernervariablen für das Fremdsprachenvergessen in einigen Studien empirisch belegt wurde, gilt das für den Einfluß z.B. des Geschlechts, der Intelligenz, der Sprachbegabung

und des Lernertyps (z.B. kognitiver Lernstil) nicht. Diese Faktoren sind in der Zweitsprachenerwerbsforschung häufig analysiert worden, nicht aber in ihrer Bedeutung für den *Attrition*-Prozeß. Wie bei allen Prädiktorvariablen ist es notwendig, den Einfluß dieser Faktoren für das Vergessen zu untersuchen. Die Hypothese liegt nahe, daß diese Faktoren einen ähnlichen Stellenwert für das Vergessen haben wie für das Lernen. Es handelt sich bei allen Lernerfaktoren nicht um Konstanten, sondern um Variablen, die durch andere Variablen wie Sprachkontakte, Dauer der Nichtverwendung verändert werden können. Das Vergessen einer Fremdsprache kann nur selten auf eine isolierte Variable zurückgeführt werden.

4. Methodologische Implikationen

Ein entscheidendes Problem der *Foreign Language Attrition Research*, das bei der Darstellung der einzelnen Forschungsergebnisse bereits deutlich wurde, ist das der zugrunde gelegten Methode. Deshalb ist es erforderlich, gesondert auf die methodologischen Implikationen Bezug zu nehmen (vgl. Clark, 1982; Oxford, 1982a, 1982b; Pan & Berko Gleason, 1986). Prinzipiell liegt das größte Problem aller Untersuchungen des Fremdsprachenvergessens darin, eine angemessene Vergleichsbasis zur Beschreibung der Veränderung von Fremdsprachenkenntnissen zu schaffen: "Language loss or sequences of loss cannot be meaningfully measured without knowing in rather specific terms something about the linguistic proficiency which existed prior to attrition" (Freed, 1982, S. 5).

4.1. Retrospektive, teilweise retrospektive und prospektive Untersuchungen

Clarks Einteilung der Untersuchungen des Fremdsprachenverlusts nach drei methodischen Vorgehensweisen in retrospektive Ansätze, teilweise retrospektive und prospektive Forschungsdesigns ist in diesem Zusammenhang sinnvoll (1982, S. 148f.). Bei retrospektiven Ansätzen liegen zwei oder mehr Vergleichstests bereits vor, d.h., sie wurden in bestimmten Erkenntniszusammenhängen konzipiert und im nachhinein für einen anderen Zweck, nämlich den der Fremdsprachenverlustforschung, verwendet. Teilweise retrospektive Ansätze untersuchen einen Ist-Stand der Fremdsprachenbeherrschung und ziehen bereits vorliegende Testergebnisse und andere Informationen aus der Vergangenheit hinzu, um Rückschlüsse auf die Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse bis zum Untersuchungszeitpunkt zu ermöglichen. Dieser Ansatz ist mit Einschränkung dadurch aussagekräftiger, daß die zweite Testphase konkret auf die Ziele der

Untersuchung ausgerichtet werden konnte und zusätzliche Informationen, wie z.B. biographische Daten, Selbsteinschätzungen in bezug auf Phase 1 und Phase 2 durch z.B. Fragebögen und Protokolle, gewonnen werden können. Hier ist z.B. Bahricks Pseudo-Langzeitstudie über 50 Jahre der Nichtverwendung des Spanischen einzuordnen. Er testete 773 Probanden, deren Fremdsprachenlernen unterschiedlich lange – bis zu 50 Jahren – zurücklag und die unterschiedlich lange gelernt hatten, zu einem punktuellen Zeitpunkt mit dem von ihm konzipierten Testmaterial und gewann seine Informationen über die fremdsprachliche Kompetenz am Ende des Lernprozesses, indem er die Bewertung der Fremdsprachenkurse berücksichtigte und durch Fragebögen Daten über die *Attrition*-Phase erhielt sowie über Selbsteinschätzungen.

Das methodisch angemessenste Verfahren zur Untersuchung des Fremdsprachenverlusts ist m.E. der prospektive Ansatz, bei dem alle Untersuchungsphasen im voraus nach den für die Fragestellung relevanten Kriterien konzipiert werden können. Entsprechend den zu beantwortenden Forschungsfragen können die Anzahl der Testphasen, die zugrunde gelegten Tests und die Probandengruppe (z.B. nach Jahren des Sprachenlernens, Motivation und anderen Faktoren) ausgewählt werden. Der prospektive Ansatz wird deshalb in der Fremdsprachenverlustforschung für zukünftige Untersuchungen gefordert (vgl. u.a. Berko Gleason, 1982; Clark, 1982). Da aber ein praktischer Nachteil die für einen solchen Forschungstyp zu investierende Zeit ist, sind die wenigsten Untersuchungen hier zuzuordnen. Ein wichtiger Beitrag ist Weltens' Langzeituntersuchung von 1989 zum Verlust von Französischkenntnissen niederländischer Schüler. Weltens verbindet in seiner Untersuchung ein prospektives Langzeitdesign über zwei Jahre mit einer Querschnittsuntersuchung, die vier Jahre abdeckt. In der Langzeitstudie wurden die Sprachkenntnisse von zwei Schüler- und Studentengruppen mit je 25 Probanden untersucht, die vier und sechs Jahre Französischunterricht hatten.

Die erfaßte Zeitspanne – ob mit retrospektiven, teilweise retrospektiven oder prospektiven Ansätzen – von zwei und mehr Jahren bildet die Ausnahme bei den vorliegenden Untersuchungen. Überwiegend werden aus forschungsökonomischen Erwägungen nur kürzere Phasen der Nichtverwendung der Fremdsprachenkenntnisse erfaßt. Nach einer Übersicht über Studien zum Fremdsprachenverlust dominiert die Zeitspanne zwischen 3, 6 und 12 Monaten (vgl. Weltens, 1987, Appendix). Prospektive Langzeitstudien, die mehr als ein Jahr der Nichtverwendung berücksichtigen, sind weiterhin ein Desiderat. Für eine verbesserte Konzeption des Fremdsprachenunterrichts sind vor allem weitere Langzeitstudien zum Fremdsprachenvergessen unabdingbar, die eine längere

Phase der Nichtverwendung nach Abschluß des aktiven Lernprozesses erfassen. Es wäre zum Beispiel sinnvoll, den Langzeiteffekt von unterschiedlich langen Lernphasen zu untersuchen, um aus der Retrospektive Aussagen über eine angemessene Dauer des effektiven Lernens fremder Sprachen machen zu können. Angesichts einer oft geforderten Diversifizierung des Fremdsprachenangebots mit Blick auf den europäischen Binnenmarkt wurde u.a. auch eine Verkürzung des Langzeitunterrichts in Englisch vorgeschlagen (vgl. Bliesener, 1995; Bliesener, Christ & Kästner, 1994). Hier könnten vergleichende Untersuchungen des Langzeiteffekts des Fremdsprachenunterrichts z.B. von Absolventen der Sekundarstufe I (z.B. mit in der Regel sechs Jahren Englischunterricht) und Abiturienten (z.B. mit in der Regel neun Jahren Englischunterricht) zur eindeutigen Begründung der Lerndauer beitragen.

4.2. Datenerhebungsverfahren

Selbst wenn das Problem der angemessenen Vergleichsbasis in Form eines prospektiven Vorgehens gelöst wird, bleibt – wie in allen Untersuchungen zum Fremdsprachenerwerb und -verlust – die Frage nach den verwendeten Datenerhebungsverfahren. Sowohl die Kriteriumsvariablen – was und wieviel verlorengeht – als auch die Prädiktorvariablen – welche Faktoren bei der Veränderung von Fremdsprachenkenntnissen eine Rolle spielen – müssen Berücksichtigung finden. Je detaillierter die Datenerhebungsverfahren und je größer die Zahl der berücksichtigten Bedingungsfaktoren, desto genauer sind die Ergebnisse (vgl. Lambert, 1982, S. 9). Kennzeichnend für die *Foreign Language Attrition Research* ist dabei die Orientierung an quantitativen Methoden. Damit die Kontrollierbarkeit der Faktoren im Sinne der Reliabilität, Validität und Objektivität hoch ist, werden vor allem standardisierte Testverfahren angewandt, die zum großen Teil sprachliche Elemente und Fertigkeiten isoliert betrachten. So verwendet Weltens in seiner Langzeitstudie (1989, S. 28) folgende Tests zur Überprüfung rezeptiver Fertigkeiten: “a multiple-choice cloze test”, “a listening and a reading comprehension test”, “two phonology tests: a phoneme-discrimination test and a variant of the rhyme test”, “two vocabulary-translation tests” und “two multiple-choice blank-filling tests for morpho-syntax”. Ähnlich standardisierte Tests legt Bahrck (1984a, 1984b) zur Überprüfung der rezeptiven Fertigkeiten zugrunde. Auch Fremdsprachenverluststudien, die die produktiven Fertigkeiten in den Mittelpunkt der Untersuchung rücken, bemühen sich um die Verwendung möglichst standardisierter Testverfahren. Zur Überprüfung der Sprechfertigkeit legt z.B. Cohen (1975, 1989) das Nacherzählen einer Bildergeschichte zugrunde.

Generell muß bei den standardisierten Tests unterschieden werden zwischen der Verwendung von den in der Gedächtnispsychologie üblichen Verfahren des Wiederabrufens (*recall*) und des Wiedererkennens (*recognition*). Setzt man Tests ein, die auf das aktive Wiederabrufen zielen, wie z.B. die aktive Übersetzung von muttersprachlichen Vokabeln in die Fremdsprache, so ist die Behaltensleistung weniger hoch als bei Testverfahren, die das Wiedererkennen prüfen, wie z.B. durch einen Vokabeltest in Multiple-Choice-Form, wo auch Faktoren wie das Raten eine Rolle spielen (vgl. Bahrck, 1984b, S. 10f.). Je nach dem verwendeten Testverfahren, variieren die Ergebnisse zum Behaltens- bzw. Vergessensgrad.

Daß die Untersuchungen rezeptiver Fertigkeiten mit Hilfe von standardisierten Tests überwiegen, liegt an der begründeten Ausgangsüberlegung, nach der das, was rezeptiv nicht vorhanden ist, auch produktiv nicht aktiviert werden kann. Andererseits reduzieren solche Tests die sprachliche Kommunikationsfähigkeit auf die Beherrschung von isolierten *Skills*. Das Vergessen einzelner sprachlicher Elemente bedeutet aber nicht automatisch, z.B. eine mündliche Kommunikationssituation nicht mehr bewältigen zu können.²⁰ Es bleibt ungeklärt, ob nicht ein geschickterer Umgang mit der übriggebliebenen Sprachkompetenz in fremdsprachlichen Verwendungssituationen erreicht wurde, so daß das Kommunikationsziel genauso gut oder besser verwirklicht wird wie zu dem Zeitpunkt, als die einzelnen Elemente noch vorhanden waren. Das quantitative Vergessen einzelner Elemente fällt nicht ins Gewicht, solange es gelingt, mit Hilfe strategischer Kompetenz das Kommunikationsziel zu erreichen.²¹

Interessanterweise zeigt sich auch in der Selbstwahrnehmung von sprachlichen Leistungen, daß bei der Frage nach der Beherrschung einer Fremdsprache automatisch die aktive, produktive Kommunikationsfähigkeit impliziert ist. So verwendete Weltens (1989, S. 99) die Selbsteinschätzung der sprachlichen Leistungen als zusätzliche Informationsquelle seiner Untersuchung der rezeptiven Fertigkeiten. Dabei stellte sich heraus, daß die Probanden ihre sprachliche Leistungsfähigkeit nach zwei bzw. vier Jahren der Nichtverwendung durchweg schlechter einschätzten, als das de facto in den ausschließlich rezeptiven Tests der Fall war. Auch wenn die Selbsteinschätzung der wachsenden sprachlichen

²⁰ Bei der mündlichen Produktion gibt es z.B. Belege dafür, daß die Anzahl der verwendeten Wörter und damit verbunden die Länge der Äußerungen und die Sprechflüssigkeit abnehmen, da Vokabeln nicht mehr abrufbar sind (vgl. Cohen, 1974). Um den Verlust der Wörter zu kompensieren, können lexikalische Kommunikations- und Wiederauffindungsstrategien eingesetzt werden (vgl. Cohen, 1989).

²¹ Vgl. in diesem Zusammenhang Andersens oben beschriebene Unterscheidung zwischen dem funktionalen und dem kosmetischen Verlust (1982).

Unsicherheit ein Indikator des Vergessensprozesses sein kann, liegt die Vermutung nahe, daß die Probanden bei der Bitte nach der Einschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten automatisch an ihre produktive Sprachfertigkeit dachten und diese tendenziell schlechter bewerteten als ihre Fähigkeit, Texte rezeptiv verstehen und die Bedeutung von Vokabeln im Kontext erschließen zu können. Vergessen wird eher negativ vermerkt bei der produktiven Verwendung einer einmal gelernten Fremdsprache. Wenn beim Lesen eines fremdsprachlichen Textes Vokabeln nicht mehr bekannt sind, kann das Wörterbuch zu Hilfe genommen werden, um die sprachlichen Probleme zu lösen, was beim Sprechen nicht möglich ist. Schwierigkeiten beim Textverständnis z.B. fallen weniger auf als Probleme beim Sprechen. Bei der produktiven Sprachverwendung können allein strategische Verhaltensweisen Lücken überspielen helfen.

Zukünftige Untersuchungen der *Foreign Language Attrition* sollten demnach verstärkt das umfangreiche, von Andersen (1982, S. 84) geforderte integrative Beschreibungsmodell zugrundelegen, das rezeptive und produktive Sprachfertigkeiten umfaßt und neben den traditionellen linguistischen Bereichen der Phonologie, Morphologie, Lexikologie und Syntax auch die Sprachverwendungsperspektive (die Sprachfunktionen, die verschiedenen Verwendungssituationen und die in der Kommunikation verwendeten Strategien) berücksichtigt. Ein solches Beschreibungsmodell ist bislang auch deshalb noch nicht umgesetzt, weil die zu kontrollierenden Faktoren für ein rein quantitatives Forschungsparadigma zu umfangreich wären (vgl. Oxford, 1982b).²²

Eingang des revidierten Manuskripts: 2.5.1997

²² In diesem Zusammenhang sei auf ein laufendes Forschungsprojekt zur *Foreign Language Attrition* hingewiesen. Die in Arbeit befindliche Dissertation der Autorin dieses Forschungsberichts will einen Beitrag zur Berücksichtigung der Sprachverwendungsperspektive leisten. Bei der Untersuchung, die von Prof. Dr. Meinert A. Meyer (Universität Hamburg) betreut wird, handelt es sich zum einen um eine prospektive Langzeitstudie, die Daten aus zwei vergleichbaren Untersuchungsphasen erfaßt, zwischen denen eine längere Phase der Nichtverwendung der Fremdsprachenkenntnisse (ca. 2 1/2 Jahre) lag. Zum anderen werden sprachliche Fertigkeiten nicht isoliert betrachtet, sondern die Veränderungen von Lernersprachen nach Abschluß des schulischen Lernprozesses am Beispiel des Englischen untersucht. Neben rezeptiven Fertigkeiten werden schwerpunktmäßig mündliche und schriftliche freie Sprachproduktionen erfaßt. Dieses Ziel erfordert ein integratives, umfangreiches Beschreibungsmodell, das – in weiten Teilen – einem qualitativen Forschungsparadigma zuzuordnen ist.

Literaturverzeichnis

- Allendorff, Sally. (1980). *Wiedererwerb einer Zweitsprache, dargestellt am Beispiel der englischen Negation*. Kiel: Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Andersen, Roger W. (1982). Determining the linguistic attributes of language attrition. In Lambert & Freed. (Hrsg.). (1982), 83-118.
- Ashcraft, Mark H. (1994). *Human memory and cognition* (2. Aufl.). New York: HarperCollins College Publications.
- Atkinson, Richard C. & Shiffrin, Richard M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In Kenneth W. Spence & Janet T. Spence (Hrsg.), *The psychology of learning and motivation*. Vol. 2: *Advances in research and theory* (S. 89-195). New York: Academic Press.
- Bahrck, Harry P. (1964). Retention curves: Facts or artifacts? *Psychological Bulletin*, 61(3), 188-194.
- Bahrck, Harry P. (1979). Maintenance of knowledge: Questions about memory we forgot to ask. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, 297-308.
- Bahrck, Harry P. (1984a). Fifty years of second language attrition: Implications for programmatic research. *Modern Language Journal*, 68, 105-118.
- Bahrck, Harry P. (1984b). Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 1-29.
- Baur, Rupprecht. (1990). *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven*. Berlin: Langenscheidt.
- Beneke, Jürgen. (1978). Der fachsprachliche Anteil an der nachschulischen fremdsprachlichen Kommunikation und die Anforderungen der Wirtschaft an die Fremdsprachenausbildung. In Karl-Richard Bausch, Ulrich Bliesener, Herbert Christ, Konrad Schröder & Ute Weisbrod (Hrsg.), *Beiträge zum Verhältnis von Fachsprache und Gemeinsprache im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II* (S. 111-146). Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum.
- Berko Gleason, Jean. (1982). Insights from child language acquisition for second language loss. In Lambert & Freed. (Hrsg.). (1982), 13-23.
- Berman, Ruth A. & Olshtain, Elite. (1983). Features of first language transfer in second language attrition. *Applied Linguistics*, 4(1), 222-234.
- Bliesener, Ulrich. (1995). Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts. Eine Notwendigkeit! Aber wie? *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 48, 8-17.
- Bliesener, Ulrich, Christ, Ingeborg & Kästner, Harald. (1994). Gutachten im Auftrag des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland – Gegebenheiten und Vorschläge zur Weiterentwicklung. In *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 1-86). Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Brewer-Bomar, Krista E. (1981). Second language lexical and syntactical interference on the first language of two four year old Spanish speakers. Phil. Diss. University of Pittsburgh (*Dissertation Abstracts International*, 42, 5105-A).
- Clark, John L. (1982). Measurement considerations in language attrition research. In Lambert & Freed. (Hrsg.). (1982), S. 138-152.

- Cofer, Charles N. (1984). Comments on "Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school". *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 30-31.
- Cohen, Andrew D. (1974). The Culver City Spanish Immersion Program: How does summer recess affect Spanish speaking ability? *Language Learning*, 24, 55-68.
- Cohen, Andrew D. (1975). Forgetting a second language. *Language Learning*, 25, 127-138.
- Cohen, Andrew D. (1989). Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 135-149.
- Collins, A.F. & Hay, D.C. (1994). Connectionism and memory. In Peter E. Morris & Michael M. Gruneberg (Hrsg.), *Theoretical aspects of memory* (2. Aufl., S. 196-237). London & New York: Routledge.
- Craik, Fergus I.M. & Lockhart, Robert S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Craik, Fergus I.M. & Tulving, Endel. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.
- De Bot, Kees & Clyne, Michael. (1989). Language reversion revisited. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 167-177.
- De Bot, Kees & Weltens, Bert. (1985). Taalverlies: Beschrijven versus verklaren. In *Handelingen van het acht en dertigste Nederlands Filologencongres. Gehouden te Nijmegen, 16-17 April 1984* (S. 51-61). Amsterdam: Holland University Press.
- Ebbinghaus, Hermann. (1971). *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Edwards, G. (1976). Second-language retention in the Canadian public service. *The Canadian Modern Language Review*, 32, 305-308.
- Edwards, G. (1977). *Second language retention in the public service of Canada*. Ottawa: Public Service Commission of Canada.
- Flaugher, Ronald L. & Spencer, Richard E. (1967). College foreign language placement and the intervening years problem. *Modern Language Journal*, 51, 394-398.
- Fodor, Jerry A. & Pylyshyn, Zenon W. (1988). Connectionism and cognitive architecture: A critical analysis. *Cognition*, 28, 3-71.
- Freed, Barbara F. (1982). Language loss: Current thoughts and future directions. In Lambert & Freed. (Hrsg.). (1982), 1-5.
- Gardner, Robert C. (1982). Social factors in language retention. In Lambert & Freed. (Hrsg.). (1982), 24-43.
- Gardner, Robert C., Lalonde, R.N. & MacPherson, J. (1985). Social factors in second-language attrition. *Language Learning*, 35, 519-540.
- Gardner, Robert C., Lalonde, R.N., Moorcroft, R. & Evers, F. (1987). Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 29-47.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Godsall-Myers, Jean E. (1981). The attrition of language skills in German classroom bilinguals – A case study. Phil. Diss. Bryn Mawr College (*Dissertation Abstracts International*, 43, 1982, 157-A).
- Hansen, Lynne. (1980). Learning and forgetting a second language: The acquisition, loss and re-acquisition of Hindi-Urdu negative structures by English-speaking children. Phil. Diss. University of California, Berkeley (*Dissertation Abstracts International*, 42, 1981, 193-A).
- Hildebrand, Wilfried & Scheibner-Herzig, Gudrun. (1979). Untersuchungen zum Behalten und Vergessen grammatischer Strukturen im Englischunterricht. In Helmut Heuer, Hartmut

- Kleineidam, Edzard Obendiek & Helmut Sauer (Hrsg.), *Dortmunder Diskussionen zur Fremdsprachendidaktik. Kongreßdokumentation der 8. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Dortmund 1978* (S. 188-192). Dortmund: Lensing.
- Hinton, Geoffrey E. & Anderson, James A. (Hrsg.). (1989). *Parallel models of associative memory*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Holtwisch, Herbert. (1991). Neurolinguistisches Programmieren (NLP) – eine neue Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht? *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 38, 152-160.
- Jakobson, Roman. (1969). *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jordens, Peter, De Bot, Kees & Trapman, Henk. (1989). Linguistic aspects of regression in German case marking. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 179-204.
- Kennedy, Leo R. (1932). The retention of certain Latin syntactical principles by first and second year Latin students after various time intervals. *Journal of Educational Psychology*, 23, 132-146.
- Kintsch, Walter. (1977). *Memory and cognition* (2. Aufl.). New York: Wiley.
- Klimesch, Wolfgang. (1979). Vergessen: Interferenz oder Zerfall? Über neuere Entwicklungen der Gedächtnispsychologie. *Psychologische Rundschau*, 30, 100-131.
- Klimesch, Wolfgang. (1994). *The structure of long-term memory. A connectivity model of semantic processing*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Kruppa, Ulrich. (1983). Zur Funktion des Gedächtnisses beim Zielsprachenerwerb. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 36, 76-85.
- Kuhberg, Heinz. (1992). Longitudinal L2-attrition versus L2-acquisition, in three Turkish children – empirical findings. *Second Language Research*, 8(2), 138-154.
- Lambert, Richard D. (1982). Setting the agenda. In Lambert & Freed. (Hrsg.). (1982), 6-10.
- Lambert, Richard D. & Freed, Barbara F. (Hrsg.). (1982). *The loss of language skills*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Loftus, Geoffrey R. & Loftus, Elizabeth F. (1976). *Human memory. The processing of information*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Lutz, John. (1994). *An introduction to learning and memory*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole.
- Mayer Wamos, Angelika. (1993). *Fremdsprachen lehren und lernen mit dem Neurolinguistischen Programmieren*. Phil. Diss. Berlin: Technische Universität.
- Moorcroft, R. & Gardner, Robert C. (1987). Linguistic factors in second-language loss. *Language Learning*, 37, 327-340.
- Neisser, Ulric. (1978). Memory: What are the important questions? In Michael M. Gruneberg, Peter E. Morris & Robert N. Sykes (Hrsg.), *Practical aspects of memory* (S. 3-20). London & New York: Academic Press.
- Neisser, Ulric. (1984). Interpreting Harry Bahrick's discovery: What confers immunity against forgetting? *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 32-35.
- Obler, Loraine K. (1982). Neurolinguistic aspects of language loss as they pertain to second language attrition. In Lambert & Freed. (Hrsg.). (1982), 60-79.
- Olshtain, Elite. (1986). The attrition of English as a second language with speakers of Hebrew. In Weltens, De Bot & Van Els. (Hrsg.). (1986), 185-204.
- Olshtain, Elite. (1989). Is second language attrition the reversal of second language acquisition? *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 151-165.
- Oxford, Rebecca L. (1982a). Technical issues in designing and conducting research on language skill attrition. In Lambert & Freed. (Hrsg.). (1982), 119-137.

- Oxford, Rebecca L. (1982b). Research on language loss. A review with implications for foreign language teaching. *Modern Language Journal*, 66, 160-169.
- Pan, Barbara A. & Berko Gleason, Jean. (1986). The study of language loss: Models and hypotheses for an emerging discipline. *Applied Psycholinguistics*, 7, 193-206.
- Pauels, Wolfgang. (1976). Behalten und Vergessen im Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 23, 427-428.
- Postman, Leo & Underwood, Benton J. (1973). Critical issues in interference theory. *Memory and Cognition*, 1, 19-40.
- Pratella, William C. (1969). The retention of first and second year Spanish over the period of the summer vacation. Phil. Diss. Fordham University (*Dissertation Abstracts International*, 31, 1970-71, 235-A).
- Preston, Dennis R. (1982). How to lose a language. *Interlanguage Studies Bulletin*, 6, 64-87.
- Reitman, Judith S. (1974). Without surreptitious rehearsal, information in short-term memory decays. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 365-377.
- Robison, Robert E. (1985). The effect of the summer vacation on language attrition in secondary school students of first-year Spanish. Phil. Diss. Ohio State University (*Dissertation Abstracts International*, 46, 636-A/637-A).
- Rumelhart, David E., McClelland, James L. & the PDP Research Group. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition. Vol. 1: Foundations*. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Runquist, Willard N. (1983). Some effects of remembering on forgetting. *Memory and Cognition*, 11, 641-650.
- Scherer, George A.C. (1957). The forgetting rate in learning German. *German Quarterly*, 30(1), 275-277.
- Schiffler, Ludger. (1989). *Suggestopädie und Superlearning – empirisch geprüft*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Schumans, Jos, Van Os, Charles & Weltens, Bert. (1985). Vocabulairekennis in de vreemde taal na beëindiging van het onderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 23(3), 81-89.
- Smythe, P.C., Jutras, G.C., Bramwell, J.R. & Gardner, R.C. (1973). Second language retention over varying intervals. *Modern Language Journal*, 57, 400-405.
- Snow, Marguerite, Padilla, Amado M. & Campbell, Russel N. (1984). *Factors influencing language retention of graduates of a Spanish immersion program*. Los Alamitos, CA: National Center for Bilingual Research.
- Snow, Marguerite, Padilla, Amado M. & Campbell, Russel N. (1988). Patterns of second language retention of graduates of a Spanish immersion program. *Applied Linguistics*, 9(2), 182-197.
- Spear, Norman E. & Riccio, David C. (1994). *Memory. Phenomena and principles*. Boston: Allyn and Bacon.
- Thomas, Uwe. (1987). *Alternative Fremdsprachenvermittlungsmethoden. Eine Untersuchung ihrer Möglichkeiten und Grenzen*. Berlin: Express Edition.
- Tulving, Endel. (1972). Episodic and semantic memory. In Endel Tulving & Wayne Donaldson (Hrsg.), *Organization of memory* (S. 381-403). London & New York: Academic Press.
- Tulving, Endel. (1984). Précis of elements of episodic memory. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 223-268.
- Valdman, Robert. (1982). Language attrition and the administration of secondary school and college foreign language instruction. In Lambert & Freed. (Hrsg.), (1982), 155-175.
- Van Els, Theo. (1986). An overview of European research on language attrition. In Weltens, De Bot & Van Els. (Hrsg.), (1986), 3-18.

- Vechter, Andrea, Lapkin, Sharon & Argue, Valerie. (1990). Second language retention. A summary of the issues. *Canadian Modern Language Review*, 46(2), 289-303.
- Vielau, Axel. (1991). Sprachlos in vielen Sprachen? Perspektiven des Sprachenlernens im vereinten Europa. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 38, 20-28.
- Wagner, Johannes. (1986). Einige Beobachtungen zur Langzeitwirkung von Fremdsprachenunterricht. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 34, 73-94.
- Watkins, Michael J., Watkins, Olga C., Craik, Fergus I.M. & Mazuryk, Gregory. (1974). Effect of nonverbal distraction on short-term storage. *Journal of Experimental Psychology*, 101, 296-300.
- Weis, Dieter. (1986). Untersuchungen zur langfristigen Verfügbarkeit von Wortschatz im Leistungsfach Englisch. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 39, 174-180.
- Weiß, Reinhold. (1992). Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung. In Wolfgang Kramer & Reinhold Weiß (Hrsg.), *Fremdsprachen in der Wirtschaft. Ein Beitrag zu interkultureller Kompetenz* (S. 77-178). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Weltens, Bert. (1987). The attrition of foreign-language skills: A literature review. *Applied Linguistics*, 8, 22-36.
- Weltens, Bert. (1989). *The attrition of French as a foreign language*. Dordrecht: Foris Publications.
- Weltens, Bert, De Bot, Kees & Van Els, Theo. (Hrsg.). (1986). *Language attrition in progress*. Dordrecht: Foris Publications.
- Weltens, Bert, Van Els, Theo & Schils, Erik. (1989). Long-term retention of French by Dutch students. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 205-216.

Zum Zusammenhang von Lernstrategien, Wissensrepräsentationen und Leistungen beim Lernen mit Instruktionstexten im Fremdsprachenunterricht

Günther Zimmermann & Henning Plessner*

Previous studies provide evidence that good learners elaborate more than poor learners, and prefer a semantically higher level of processing. The aim of this study was to gain insight into the interaction between learning strategies, mental representation of the subject matter and performances of students learning an L2 grammar text.

In order to find out if and how elaborative strategies lead to better learning performances, 21 eighth graders of German high schools (Gymnasien) were examined. The influence of learning strategies on the mental representation of the subject matter was assessed by using a performance test, verbal reports (concurrent thinking aloud), concept mapping and a standardized questionnaire. Results indicate: 1. Better domain-specific knowledge leads to an increased use of learning strategies. 2. The increased use of such strategies leads to mental representations of the subject matter on a deeper level. 3. A deeper level in the mental representation of the subject matter involves a higher learning performance. 4. Good students use more elaborative strategies than do poorer students. The common claim that the number of **context-specific** strategies of the students corresponds to their **general** use of strategies could not be confirmed. The pedagogical implications of these results are discussed.

1. Kontext und Ziele

In diesem Beitrag soll der spezifische Zusammenhang zwischen den von Schülern beim Lernen eines grammatikalischen Instruktionstextes verwendeten Lernstrategien, der aus dem Lernvorgang resultierenden mentalen Repräsentation und dem anschließenden Beherrschen der im Text vermittelten Grammatikregeln untersucht werden. Die Untersuchung basiert auf früheren Arbeiten (Zimmermann 1991, 1992, 1996) und will dort entwickelte Annahmen explizit überprüfen¹.

* **Korrespondenzadressen:** Prof. Dr. G. Zimmermann, Technische Universität Braunschweig, FB 10, Bültenweg 74/75, 38106 Braunschweig.
Dr. H. Plessner, Universität Heidelberg, Psychol. Institut, Hauptstr. 47, 69117 Heidelberg.

¹ Für die Finanzierung und die unbürokratische Abwicklung des Projekts danken wir der Cornelsen-Stiftung im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Erwähnt werden müssen aber auch die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer (Frau Lemperle und die Herren Oberenzer, Wildhage und Wittchen), ohne deren engagierte Hilfe das Projekt nicht hätte durchgeführt werden können. Gerhard Emmermacher und Kerim Sonnenberg waren im Rahmen ihres Praktikums an der Planung, Durchführung und Auswertung des Projekts beteiligt, und Paul

2. Stand der Forschung

2.1. Der Erwerb von Wissen in der kognitiven Psychologie

In der kognitiven Psychologie werden mentale Prozesse hauptsächlich nach dem Informationsverarbeitungsparadigma modelliert; der Mensch gilt als informationsverarbeitendes System (vgl. Anderson, 1996; Grotjahn, 1997). Danach wird angenommen, daß mentale Vorgänge einer Standardsequenz folgen (vgl. Strack, 1988): 1. Informationen werden abgespeichert und in einen inneren Code übersetzt (Enkodierung). 2. Auf diesen abgespeicherten Informationen werden kognitive Operationen durchgeführt, die die Art der internen Repräsentation verändern. 3. Dazu werden Informationen aus dem Gedächtnis abgerufen. Vor diesem Hintergrund wird Wissenserwerb verstanden als „Erlernen neuer symbolischer Information, gekoppelt mit der Fähigkeit, diese Information in effektiver Weise anzuwenden“ (Mandl, Friedrich & Hron, 1988, S. 123). Gängige Vorstellungen zur Repräsentation von Wissen sind die des propositionalen Netzwerks, der Schemata und der Produktionssysteme (Anderson, 1996). Diese Annahmen müssen einander nicht ausschließen; sie lassen sich durchaus in ein Gesamtmodell integrieren, wenn man davon ausgeht, daß sie sich auf unterschiedliche Arten von Wissen beziehen (vgl. Gagné, Yekovich & Yekovich, 1993). So wird üblicherweise mit Bezug auf Anderson (1983) zwischen deklarativem („knowing that“) und prozeduralem Wissen („knowing how“) unterschieden. Bezogen auf das Problem des Lernens von Grammatikregeln fällt das explizite Wissen der Regeln unter das „deklarative Wissen“ und das implizite Anwenden-Können dieser Regeln unter das „prozedurale Wissen“.

In dem ACT-Modell² zum Wissenserwerb geht Anderson davon aus, daß sich das Erlernen einer Fertigkeit grundsätzlich auf der Basis deklarativen Wissens vollzieht. Diese Annahme ist besonders hinsichtlich des Erwerbs von Sprachwissen umstritten (vgl. die Diskussion um implizites Lernen z.B. bei Ellis, 1994 oder Robinson, 1996). Allerdings läßt sich das Lernen mit Instruktionstexten gut mit dem Ansatz Andersons begründen, da hier die explizite Aneignung von Grammatiktexten im Vordergrund steht. In der Regel wird davon ausgegangen, „daß ein Proband im Verlauf einer Aufgabenbewältigung versucht, relevante Informationen aus der jeweiligen Anforderungssituation sowie individuell verfügbare Strukturen bereichsspezifischen Wissens (Faktenwissen, Be-

Kavanagh danken wir für die sprachliche Prüfung des Tests. Dank schulden wir auch Jürgen Abel, Rüdiger Grotjahn, Günter Nold und Helmut Johannes Vollmer für ihre kritischen Hinweise zur Erstfassung des Beitrags.

² Adaptive Control of Thought (vgl. Anderson, 1983).

griffswissen, Sachverhaltswissen sowie Wissen, das kognitiven Fertigkeiten zugrunde liegt) konstruktiv aufeinander zu beziehen und in einer der Anforderungssituation adäquaten Weise gedächtnismäßig zu repräsentieren“ (Tergan, 1988, S. 404). Gagné, Yekovich & Yekovich (1993) unterteilen diese Konstruktionsprozesse in solche der Elaboration, der Organisation und des Wiederholens. Sie fallen in den Bereich der Lern- und Denkstrategien.

2.2. Lernstrategien in der Fremdsprachenforschung

Hinsichtlich der begrifflichen Festlegung des Strategiebegriffs lassen sich in der Literatur zum Teil erhebliche Differenzen feststellen (Zimmermann, 1997). Unter „Strategien“ sollen hier mentale Handlungen verstanden werden, „mit denen Handelnde mehr oder weniger bewußt ihr eigenes Handeln, beispielsweise in Hinsicht auf Motivation, Aufmerksamkeit oder Informationsverarbeitung zu steuern suchen. Lernstrategien strukturieren dementsprechend die Art und Weise der Ausführung von Lernhandlungen, die zur Erreichung eines Lernziels eingesetzt werden“ (Nold, Haudeck & Schnaitmann, 1997, S. 27).

In diesem Sinne ist anzunehmen, daß die Qualität bzw. die Angemessenheit der eingesetzten Lernstrategien in einer Lernsituation in einem spezifischen Zusammenhang mit dem Lernerfolg steht.

Der schulische Fremdsprachenunterricht wird seit einigen Jahren verstärkt unter dem Gesichtspunkt des selbstregulierten Lernens und (als Voraussetzung davon) der dabei erforderlichen Lernstrategien untersucht (vgl. Rampillon & Zimmermann, 1997). So haben Nold, Haudeck & Schnaitmann (1997) in einem aufwendigen Forschungsprojekt „Lernstrategien zur Förderung sprachlicher Verstehensstrukturen in Englisch als Fremdsprache“ untersucht. In dieser Erhebung konnte nachgewiesen werden, daß von den Schülern selbständig angeeignete Lernstrategien einen erheblichen Einfluß sowohl auf die rezeptive und reproduktive/produktive schriftsprachliche Kommunikation in der Fremdsprache Englisch als auch auf die schriftsprachliche formale Kompetenz haben.

An der allgemeinen Bedeutung von Lernstrategien für den schulischen Lernerfolg bestehen also keine Zweifel. Während bei Nold u.a. Lernstrategien über Fragebögen (selbstberichtet) erfaßt wurden, wird beim vorliegenden Projekt die Methode des Lauten Denkens eingesetzt, wie sie bereits in Zimmermann 1991, 1992 und 1995 verwendet wurde. Es handelt sich dabei um eine Methode der Introspektion, die (als Online-Verfahren) besonders geeignet ist, den aktuellen Ablauf von Prozessen der Informationsverarbeitung abzubilden (Ericsson &

Oliver, 1989).³ So konnte Zimmermann (1996) beispielsweise an Einzelfällen erhebliche und ganz konkrete Unterschiede in den Verarbeitungsprozessen von guten und schlechten Textverarbeitern beim Lernen mit einem Instruktionstext nachweisen. Gute Textverarbeiter elaborieren zahlreicher als die schlechten, und sie operieren auf einem höheren Abstraktionsniveau. Vermutlich führen diese Lernunterschiede zu unterschiedlich starken und häufigen Verknüpfungen im semantischen Netzwerk und damit zur besseren Behaltensleistung bzw. zum leichteren Abruf des Wissens. Im einzelnen ist diese Vermutung in diesem Kontext noch nicht untersucht worden. Der Nachweis des Einflusses der Lernstrategien auf die mentale Repräsentation von Lernstoffen wäre aber eine notwendige Bedingung, um das allgemeine Training von Lernstrategien zu rechtfertigen.

Das hinter dem Projekt stehende didaktische Interesse ist es, Schülern Strategien zu vermitteln, die geeignet sind, ihre bereichsspezifischen Lernleistungen zu verbessern.

3. Untersuchungshypothesen

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht der Zusammenhang zwischen den von Schülern beim Erfassen eines Instruktionstextes verwendeten Lernstrategien, den aus dem Lernvorgang resultierenden mentalen Repräsentationen des Textes und dem anschließenden Beherrschen der im Text erläuterten Grammatikregeln. Einen methodischen Ansatzpunkt bildete die Überlegung von Zimmermann (1996), zwischen guten und schlechten Textverarbeitern zu unterscheiden.

Aus den unter 2 (Stand der Forschung) erläuterten theoretischen Vorüberlegungen zur Psychologie des Wissenserwerbs und der bisherigen Forschungslage zur Bedeutung von Lernstrategien beim Lernen mit Instruktionstexten im Fremdsprachenunterricht ergaben sich vier Hypothesen über den Zusammenhang verschiedener Variablen und eine Unterschiedshypothese:

- (H 1) Besseres bereichsspezifisches Vorwissen führt zu einem erhöhten Einsatz von Lernstrategien.
- (H 2) Das vermehrte Benutzen dieser Lernstrategien führt zu einer tieferen Gedächtnisrepräsentation des Lernmaterials.
- (H 3) Eine tiefe Gedächtnisrepräsentation des Lernmaterials entspricht einer höheren Lernleistung als eine oberflächennahe.

³ Einen Methodenüberblick zur Untersuchung von Lernstrategien liefert Schnaitmann (1996).

- (H 4) Die kontextspezifisch eingesetzte Anzahl von Lernstrategien der Schüler steht im Zusammenhang mit ihrem allgemeinen Einsatz von Lernstrategien.
- (H 5) Gute Schüler benutzen mehr und stärker elaborierende Lernstrategien als schwächere.

4. Methode

4.1. Versuchspersonen

Die 21 Teilnehmer an der Untersuchung waren 12 Schülerinnen und 9 Schüler der 8. Klasse zweier Braunschweiger Gymnasien. Mit Hilfe eines spezifischen Leistungstests (siehe Abschnitt 4.3) wurden sie in eine Gruppe der „guten“ und eine Gruppe der „schwächeren“ SchülerInnen bezüglich des interessierenden Wissensbereichs unterteilt. Hinsichtlich des Geschlechts gab es keine bedeutenden Unterschiede zwischen den 11 „guten“ und den 10 „schwächeren“ SchülerInnen ($\text{CHI}^2_{\text{approx}} = 0.06$, $df = 1$, $p < .80$).

4.2. Material

Die SchülerInnen bearbeiteten einen bis dahin für sie unbekanntes Schulbuchtext über Sprachmittel zum Ausdruck des futurischen Zeitbezugs im Englischen (siehe Abbildung 1). Dieser Text war bereits in den vorherigen Studien von Zimmermann (1991, 1992, 1996) eingesetzt worden. Damit war es möglich, auf die bisher mit diesem Material gesammelten Erfahrungen zurückzugreifen.

4.3. Meßinstrumente

Zur Erfassung des Vorwissens bzw. der Leistung der SchülerInnen bezüglich des interessierenden Wissensbereichs wurden zum einen die Schulnoten in Englisch und Deutsch erfragt und zum anderen ein spezifischer Leistungstest eingesetzt. Er bestand aus 12 Multiple-Choice-Fragen zur Anwendung der verschiedenen Futur-Formen im Englischen. Die SchülerInnen hatten den Test einmal am Beginn der Untersuchung und einmal an deren Ende zu bearbeiten.

1 Das Futur mit will (The will-future)

2 Bildung (Form)

3	I will	I will not	Will I	
4	You will	You will not	Will you	
5	He/She will	He/She will not	Will he/she	play?
6	usw.	usw.	usw.	

7 Kurzformen: will = 'll, will not = won't [wəʊnt]
 8 (Statt I/we will bzw. won't sind im britischen Englisch auch die Formen I/we shall [ʃ:əl, ʃəl]
 9 bzw. shan't [ʃɑ:nt] gebräuchlich.)

10 Gebrauch (Use)

- 11 a) My mother **will be** fifty next year.
 12 The Johnsons are moving next month. I suppose they **will have** to sell their house. But I'm
 13 afraid they **won't get** much for it.
 14 Du verwendest das will-future,
 15 • wenn du über Dinge in der Zukunft sprichst, auf die du keinen Einfluß hast.
 16 • wenn du Vermutungen über die Zukunft äuserst oder Vorhersagen machst.
 17 ▷ Das will-future im Bedingungssatz I: 139

- 18 59 b) Would you like tea or coffee? – I **will have** tea, please.
 19 ... – Ich nehme Tee.
 20 These bags are really heavy. – We **will carry** them for you.
 21 ... – Wir tragen sie für dich.
 22 My bike is broken. – Don't worry. I **will lend** you mine.
 23 ... Ich leih dir meines.



24 In diesen Beispielen reagiert jemand auf eine Situation und faßt einen spontanen, d. h. nicht
 25 geplanten Entschluß (I'll have tea: We'll carry them for you) oder verspricht etwas (I'll lend
 26 you mine). Die Sätze stehen im will-future. Du verwendest also das will-future, wenn du einen
 27 spontanen Entschluß äuserst oder ein Versprechen abgibst.
 28

A3: Unit 4 (S. 162)

29 Das Futur mit going to (The going to-future)

30 Bildung (Form)

31	I am	I am not	Am I	
32	You are	You are not	Are you	
33	He/She is	He/She is not	Is he/she	going to play?
34	usw.	usw.	usw.	

- 35 61
 36 We're going to play cards this evening. – Aren't you going to watch the match on TV?
 37 Du verwendest das going to-future, wenn du sagst oder fragst, was jemand vorhat.

Abbildung 1: Grammatiktext (Grammatikheft zu English G, Neue Ausgabe A3/4, Berlin: Cornelsen 1990)

62 Möglichkeiten, ein künftiges Geschehen auszudrücken (Ways of expressing future time)



Im Deutschen gebrauchen wir meist das Präsens, wenn wir über die Zukunft sprechen. Im Englischen müssen wir in solchen Fällen das will-future, das going to-future oder das present progressive verwenden. Welche Zeitform du wählst, hängt davon ab, was du ausdrücken willst (ob du z.B. eine Vorhersage machst oder eine Absicht äuserst).

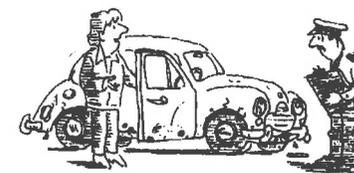
- a) Will-future:
 • künftiges Geschehen, auf das du keinen Einfluß hast
 • Vorhersagen oder Vermutungen über die Zukunft
 • spontan gefaßte Entschlüsse oder Versprechen



Das will-future ist im Englischen die häufigste Futurform.

"What did I learn today? My mother **will want** to know."

- b) Going to-future:
 Absichten oder Vorhaben in der (nahen) Zukunft, Pläne



"I **am going to buy** a new car soon."

- c) Present progressive:
 für die (nahe) Zukunft fest geplante oder vereinbarte Handlungen



(Durch eine Zeitbestimmung der Zukunft oder den Zusammenhang muß deutlich werden, daß sich die Aussage auf die Zukunft bezieht.)

"We **are replacing** a new computer in our class today. I hope I'm the one it replaces."
 1 (to replace [ri'pleɪs] ersetzen)

▷ 39

△ In vielen Fällen kann man entweder das going to-future oder das present progressive verwenden, weil oft kein großer Unterschied zwischen einer Absicht und einer Vereinbarung besteht.

▷ Das simple present in Nebensätzen der Zeit mit futurischer Bedeutung: 36

Abbildung 1 (Fortsetzung)

Die im Umgang mit dem Instruktionstext von den SchülerInnen verwendeten Lernstrategien wurden mit der Methode des gleichzeitigen Lauten Denkens erfaßt. Hiermit sollten die unmittelbar bei der Arbeit mit dem Instruktionstext eingesetzten Lernstrategien erfaßt werden. Die SchülerInnen wurden (über eine Tonbandaufzeichnung) folgendermaßen instruiert:

„Du hast einen Text über das englische Futur vor Dir liegen. Wir möchten Dich bitten, **diesen Text gründlich zu lernen**, und zwar so, daß Du anschließend einen Test bearbeiten kannst. In diesem Test bekommst Du Sätze, in denen Du die richtige Zeitform ankreuzen sollst: dabei mußt Du entscheiden, ob es z.B. heißt: „My sister **will be** 18 next year“ oder „My sister **is going to be** 18 next year“.

Und nun das Wichtigste: Den Text über das englische Futur sollst du **nicht einfach laut lesen**, sondern: **alles, was Du denkst, alles, was Dir durch den Kopf geht, sollst Du laut aussprechen**. Wir können dann nämlich feststellen, wo Du etwas nicht verstehst, wo Dir der Text Schwierigkeiten bereitet und wo nicht.“

Es folgte ein ausführliches Beispiel für Lautes Denken, das mit dem Hinweis schloß: „Du siehst also: Es geht darum, den Text zu lernen und alles laut auszusprechen, was Dir dabei durch den Kopf geht.“

Die Denkprotokolle wurden auf Tonband aufgezeichnet und für die Auswertung transkribiert. Um die SchülerInnen an die Methode des Lauten Denkens zu gewöhnen, wurde diese vor der Hauptuntersuchung im normalen Schulunterricht geübt.

Um die spezifische Gedächtnisrepräsentation der SchülerInnen nach der Arbeit mit dem Grammatiktext erfassen zu können, wurde ein Instrument der qualitativen Wissensdiagnose eingesetzt, das sog. *concept mapping* (vgl. Hasemann, 1992).

In Anlehnung an die Versuche von Hasemann wurde das *concept mapping* in der von uns durchgeführten Untersuchung als Struktur-lege-Technik mit beschrifteten Kärtchen angewendet.⁴ Zu diesem Zweck entnahmen wir dem Grammatiktext Begriffszeichen, die für eine engere Auswahl in Frage kamen (z.B. „Vermutungen“, „fest geplant“ oder „present progressive“). Aus den so gefundenen Begriffszeichen wurde ein Satz von 18 Kärtchen zusammengestellt, die mit den relevanten Begriffszeichen beschriftet waren. Hinzu kamen noch 4 leere Kärtchen, um den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, auch eigene Begriffszeichen einzubringen. Diese Kärtchen sollten von dem jeweiligen Probanden in eine für ihn sinnvolle Anordnung gebracht werden. Durch eine

⁴ Angesichts der Spezifik unserer wissensdiagnostischen Aufgabe schien uns die Methode des *concept mapping* geeigneter als andere, ähnliche Verfahren. So wurde die sog. Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT) von Scheele & Groeben (1984) beispielsweise zur Erfassung subjektiver Theorien eingesetzt. Entwickelt wurde die Methode des *concept mapping* in den 70er Jahren von Novak und Mitarbeitern. Zu einer Würdigung dieser Methode vgl. Novak, Gowin & Johansen (1983).

schriftliche Instruktion wurde mitgeteilt, daß Begriffszeichen, die für die Schüler eng zusammengehörten, auch auf dem Karton eng zusammen liegen sollten, und daß Begriffskärtchen, die inhaltlich nichts miteinander zu tun hätten, auch getrennt voneinander angeordnet werden sollten. Die Kärtchen wurden von den Schülerinnen und Schülern auf einem weißen DIN-A3-Karton angeordnet und von den Versuchsleitern anschließend zur späteren Auswertung fixiert. Weiterhin wurden die SchülerInnen instruiert, die gebildeten Begriffsgruppen mit Überschriften zu versehen bzw. Verbindungen und Beziehungen zwischen einzelnen Begriffskärtchen oder ganzen Gruppen durch Linien oder Pfeile deutlich zu machen. Die genaue Instruktion lautete folgendermaßen:

„Du bekommst jetzt 18 Kärtchen, auf denen sich Begriffe zu dem Grammatiktext befinden. Dazu bekommst Du noch vier leere Kärtchen, die Du selbst beschriften kannst.

Die Begriffe, die Deiner Meinung nach eng zusammengehören, lege bitte auf dem DIN-A3-Bogen auch eng zusammen. Die Begriffe, die Deiner Meinung nach **nicht** zusammengehören, lege auch auf dem Papierbogen getrennt voneinander. Du brauchst nur die Begriffe zu benutzen, mit denen Du etwas anfangen kannst.

Und noch etwas: Lege die Kärtchen so, wie Du es für richtig hältst. Es gibt kein „Richtig“ oder „Falsch“.

Versuche anschließend, die zusammenliegenden Kärtchengruppen mit einem Oberbegriff oder einer Überschrift zu versehen.

Wenn Du meinst, daß Beziehungen zwischen einzelnen Begriffen oder Gruppen bestehen, zieh' Verbindungslinien zwischen ihnen. Wenn du kannst, benenne diese Verbindungen. Es gibt auch hier wieder kein Richtig oder Falsch.“

Schließlich wurden die allgemeinen Lernstrategien der SchülerInnen mit dem standardisierten „Kieler Lernstrategien-Inventar“ (KSI) erhoben (Heyn, Baumert & Köller, 1994). Es enthält insgesamt 50 Items zu folgenden Fragen:

- Wie bereitest Du Dich auf eine Klassenarbeit, einen Test, eine mündliche Prüfung oder eine wichtige Unterrichtsstunde vor?
- Wie gehst Du beim Lernen vor?
- Wie bearbeitest Du Texte, die Du liest?

Die Items lassen sich sieben Skalen zuordnen, die hier jeweils durch ein Beispiel-Item illustriert werden:

Memorieren	Wenn ich mich vorbereite/lerne, übe ich, indem ich mir den Stoff mehrfach aufsage.
Elaboration	Wenn ich lerne, vergleiche ich das Neue mit Ähnlichem, das ich schon kenne, um es besser verstehen und behalten zu können.
Transformation	Wenn ich einen Text lese/lerne, mache ich mir kurze schriftliche Zusammenfassungen der wichtigsten Sachverhalte.

Planung	Wenn ich mich vorbereite/lerne, mache ich mir zuerst klar, was alles gelernt werden muß.
Überwachung	Wenn ich lerne, zwingen mich zu prüfen, ob ich das Gelernte auch tatsächlich behalten habe.
Regulation	Wenn ich lerne und ich etwas nicht verstehe, versuche ich herauszufinden, was genau es ist, das ich nicht verstehe.
Zeitmanagement	Wenn ich mich vorbereite/lerne, fällt es mir schwer, einen vernünftigen Zeitplan aufzustellen.

Die SchülerInnen hatten die 50 Items auf einer vierstufigen Skala von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ zu bewerten.⁵

4.4. Versuchsablauf

Es wurde zunächst eine Voruntersuchung mit 6 Schülerinnen und Schülern durchgeführt, um die besonderen Bedingungen des Forschungsfeldes zu erkunden und die Erhebungsinstrumente auf ihre Brauchbarkeit hin zu überprüfen.

Etwa 14 Tage vor der Hauptuntersuchung wurden von den SchülerInnen Daten an Hand des KSI und des Grammatiktests über das Futur erhoben. Ebenso wurde im Unterricht einmalig das laute Denken unter Anleitung einer Lehrerin geübt.

Die Hauptuntersuchung, die in Einzelsitzungen mit den beteiligten Schülern stattfand, umfaßte chronologisch folgende Punkte:

1. Vermittlung der Versuchsinstruktion. Diese wurde durch das laute Vorlesen des Versuchsleiters bei gleichzeitigem Mitlesen der Schülerin/des Schülers gewährleistet.
2. Die SchülerInnen erhielten die Farbkopie der zwei Seiten des Grammatischen Beihefts, in denen die Ausdrücke zum futurischen Zeitbezug präsentiert wurden. Sie wurden aufgefordert, den Text zu lernen, wobei kein Zeitlimit bestand. Die Probanden wurden instruiert, während des Lernens laut zu denken. Diese Lernphase wurde auf Tonband aufgezeichnet.
3. Nach erneuter Instruktion wurde von den SchülerInnen ein *concept map* gelegt.
4. Am Ende wurde noch einmal der Grammatiktest über das Futur durchgeführt.

⁵ Zur Berechnung der einzelnen Skalenwerte vgl. Heyn u.a. (1994).

5. Auswertung und Ergebnisse

5.1. Die einzelnen Meßverfahren

5.1.1. Leistungstest

Das jeweilige Resultat im Leistungstest errechnet sich aus der Summe der richtigen Antworten. Das theoretische Maximum liegt somit bei 12 Punkten. Erreicht wurden von den 21 Versuchspersonen beim ersten Test im arithmetischen Mittel $M = 5.45$ Punkte ($s = 1.99$). Das Minimum lag bei 2, das Maximum bei 9 Punkten.

Die Ergebnisse des ersten Leistungstests korrelierten mit den Vornoten in Englisch mit $r = .28$ und den Vornoten in Deutsch mit $r = .42^*$ (Spearman Rangkorrelation, $* = p < .05$). Die SchülerInnen mit guten Vornoten erzielten in der Tendenz auch bessere Ergebnisse im Leistungstest als die mit schlechteren Vornoten.

Für die Unterteilung in bezug auf das bereichsspezifische Vorwissen wurde allein auf die Ergebnisse im ersten Leistungstest zurückgegriffen. Als „gute“ SchülerInnen wurden solche definiert, die im Leistungstest 6 oder mehr Punkte erreicht hatten. Als „schwächere“ galten solche mit 5 oder weniger Punkten. Die guten SchülerInnen ($n = 11$) hatten dann im Durchschnitt 6.83 ($s = 1.19$) Punkte erreicht und die schwächeren ($n = 10$) 3.80 ($s = 1.23$) Punkte.

Im Nachtest ergab sich über alle SchülerInnen ein Wert von $M = 6.14$ ($s = 2.08$). Der Mittelwertsunterschied zum Vortest von 0.70 ist zwar nicht signifikant, aber trotzdem als Lernfortschritt zu werten, da es offensichtlich bei 10 Punkten eine Leistungsgrenze gab.

5.1.2. Lautes Denken

Nach der Transkription der Tonbandaufzeichnungen aus der Lernphase wurden die entstandenen Denkprotokolle hinsichtlich folgender Lernstrategien ausgewertet:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Rückgriff im Text: | Der Schüler bzw. die Schülerin greift auf bereits gelesene Passagen des Textes zurück, um sie noch einmal zu lesen. |
| 2. Gesamtwiederholung: | Der Schüler bzw. die Schülerin liest den gesamten Text noch einmal. |
| 3. Beispiel mit Regel verbinden: | Die Schülerin bzw. der Schüler verbindet ein Beispiel aus dem Text mit der zuletzt gelesenen Grammatikregel. |

4. Eigene Beispiele: Die Schülerin bzw. der Schüler konstruiert ein eigenes Beispiel, z.B. zur Überprüfung des Verständnisses bzw. zur Lernvertiefung.
5. Memorieren: Der Schüler bzw. die Schülerin wiederholt das gerade Gelesene wörtlich, ohne den Text abzulesen.
6. Metakognitionen: Der Schüler bzw. die Schülerin macht Bemerkungen über das eigene Denken bzw. Lernen, überwacht oder steuert oder strukturiert oder bewertet den Lernprozeß. Beispiele: „So, jetzt machen wir mal eine Zusammenfassung davon“ oder „Naja, ich glaube, ich les' mir die Seite sonst noch durch, und auch diese Merksätze alle“.
7. Verstehenskontrolle: Der Schüler bzw. die Schülerin urteilt darüber, ob das gerade Gelesene verstanden bzw. nicht verstanden wurde. Beispiele sind: „OK“; „Ja, das ist klar“ oder „Versteh' ich“.
8. Regelexplikation: Der Schüler bzw. die Schülerin wiederholt eine Regel mit eigenen Worten.
9. Angliederung an Vorwissen: Der Schüler bzw. die Schülerin versucht, den gerade gelesenen Text mit bereits aus dem vorliegenden Text, aus dem früheren Englischunterricht oder sonstigen Quellen gelerntem Vorwissen zu diesem Thema zu verbinden.
10. Übersetzung: Der Schüler bzw. die Schülerin übersetzt Beispiele oder Fachausdrücke aus dem Englischen ins Deutsche.

Diese Operationalisierung wurde als Grundlage der Einteilung der Denkprotokolle in die drei Kategorien „geringer“ (1), „mittlerer“ (2) und „starker (3) Einsatz von Lernstrategien“ benutzt. Entsprechend der Häufigkeit des Strategiegebrauchs wurde für die Frequenz „über 40“ die Kategorie (3) festgelegt, „zwischen 10 und 40“ die Kategorie (2) und bei „weniger als 10“ die Kategorie (1). Die Strategiekategorie 8 („Regelexplikation“, s. oben) wurde wegen des damit verbundenen höheren Elaborationsgrades doppelt gewichtet. Die Zuordnung der SchülerInnen zu den einzelnen Kategorien nach diesen Kriterien erfolgte durch drei unabhängige Beurteiler ohne Abweichung. 7 SchülerInnen erhielten den Wert (1), 10 den Wert (2) und 5 den Wert (3).

5.1.3. Concept Maps

Zur Auswertung der 21 *concept maps* werden in der Literatur bisher verschiedene Merkmalsausprägungen verwendet, z.B. die Stärke der Strukturierung, die formale Differenziertheit, die Anzahl der verwendeten Kärtchen, die Anzahl der gebildeten Begriffsgruppen etc. (vgl. Hasemann, 1992). Der Aussagegehalt der Auswertung dieser einzelnen Kriterien erscheint jedoch begrenzt. So kann z.B. eine starke Strukturierung eher richtig oder falsch sein, was durch die genannten Kategorien nicht erfaßt würde.

Bei der vorliegenden Untersuchung wurde deshalb ein neues Auswertungsverfahren entwickelt. Das Ergebnis der Auswertung soll den **Elaborationsgrad** der *concept maps* ermitteln; für diesen Zweck ist das Instrument optimal geeignet.

1. Es wurde zunächst einmal aufgrund des Grammatiktextes ein *concept map* erstellt, das als quantitative (Zahl der Begriffszeichen/Kärtchen) bzw. qualitative Vergleichsnorm (Struktur) fungieren sollte (vgl. Abbildung 2). In dieser „Begriffslandkarte“ sind wichtige Begriffszeichen des Futurtextes erfaßt und in eine hierarchische Ordnung gebracht: Unter der hierarchiehöchsten Eintragung (Zukunft) figurieren die drei Sprachmittel zum Ausdruck des futurischen Zeitbezugs (*will, going to, present progressive*). Die folgende Hierarchiestufe mit den Kategorien „Bildung“ (= Morphosyntax), „Gebrauch“ (= Semantik) und „Beispiele“ ist auf der „y-Achse“ angeordnet, um eine Einmalnennung für alle drei *future forms* zu gewährleisten.

2. Es wurden sodann die Auswertungskategorien und Bewertungskriterien festgelegt, die in Tabelle 1 aufgeführt sind.

Für den Auswertungsschritt (4) wurden 2 Punkte vergeben, weil er eine besonders laborierte kognitive Struktur bzw. den Einsatz besonders effizienter Strategien indiziert:

- 1) das Erkennen unterschiedlicher Kategorien von Kärtchen (die *future forms* einerseits und „Bildung“, „Gebrauch“, „Beispiele“ andererseits);
- 2) unterschiedlicher Hierarchiestufen, nämlich nach der höchsten Makroproposition (der Überschrift) die Hierarchiestufen 2 und 3 und
- 3) das **Aufeinanderbeziehen** der 6 Kategorien sowie die Zuordnung der Merkmale der *future forms* und der Beispiele zu den aufeinanderbezogenen Kategorien. Diese Leistung wurde im übrigen auch nur von drei Probanden erbracht.

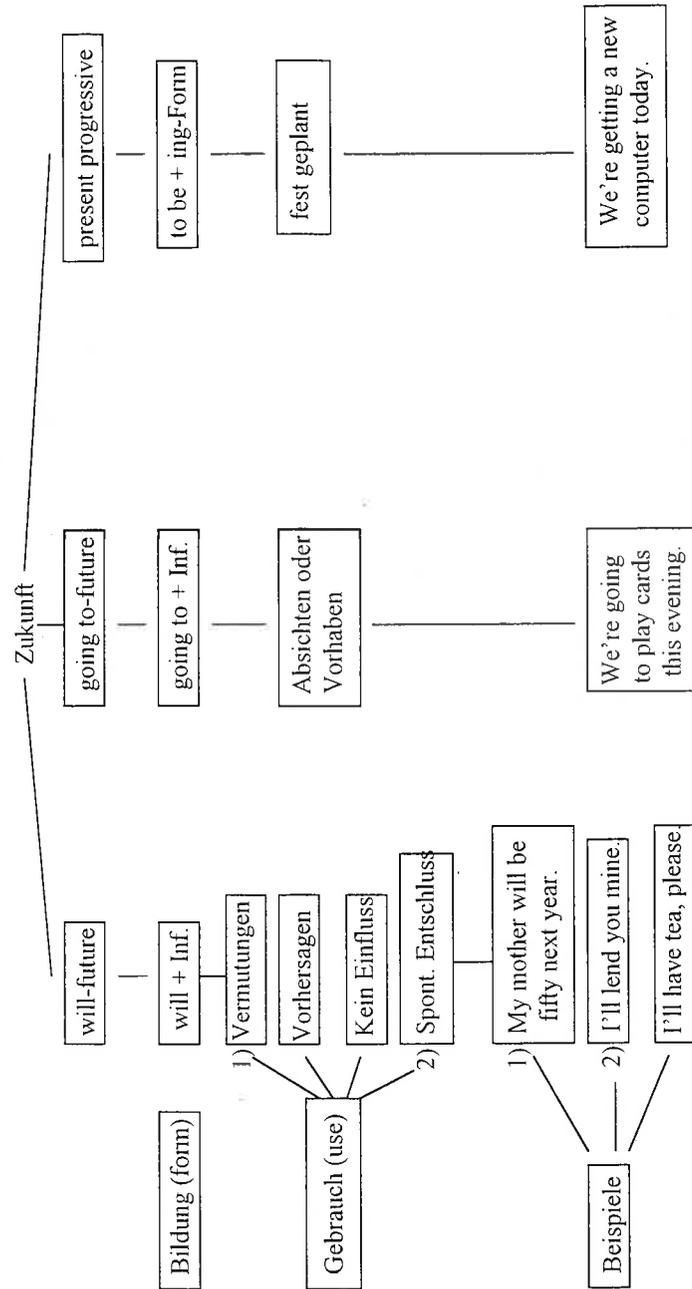


Abbildung 2: Concept map des Futurtextes

Tabelle 1: Auswertungskategorien und Bewertungskriterien

Auswertungsschritte	Auswertungskategorien „Einbeziehen und Ordnen der Begriffszeichen/Kärtchen“	Zahl der vergebenen Punkte
(1)	Für jedes verwendete Kärtchen	1
(2)	Für jedes selbst beschriftete und sachlich richtige Kärtchen	1
(3)	Unterscheidung (und räumliche Trennung) der 3 future forms	1
(4)	Ordnen der 3 future forms nach den Kategorien „Bildung, „Gebrauch“ und Beispiele (y-Achse)	2
(5)	Zuordnung der richtigen formalen (form) und semantischen Merkmale (use) zu den 3 future forms	1
(6)	Richtige Zuordnung der Beispielsätze zu den future forms	1
(7)	Keine oder falsche Zuordnung von Kärtchen jeweils Abzug eines Punktes	-1

Das Ergebnis reicht von der Punktzahl 7 bis hin zu 33 Punkten.

Tabelle 2: Erreichte Punktzahlen der Probanden

Punktzahlen	Zahl der Probanden
7	1
12-14	4
16-18	5
20-21	5
23-25	3
31	2
33	1

Die Abbildungen 3 und 4 enthalten ein Beispiel für ein concept map mit dem Wert 31 (VP 16) und eines mit dem Wert 7 (VP 14).

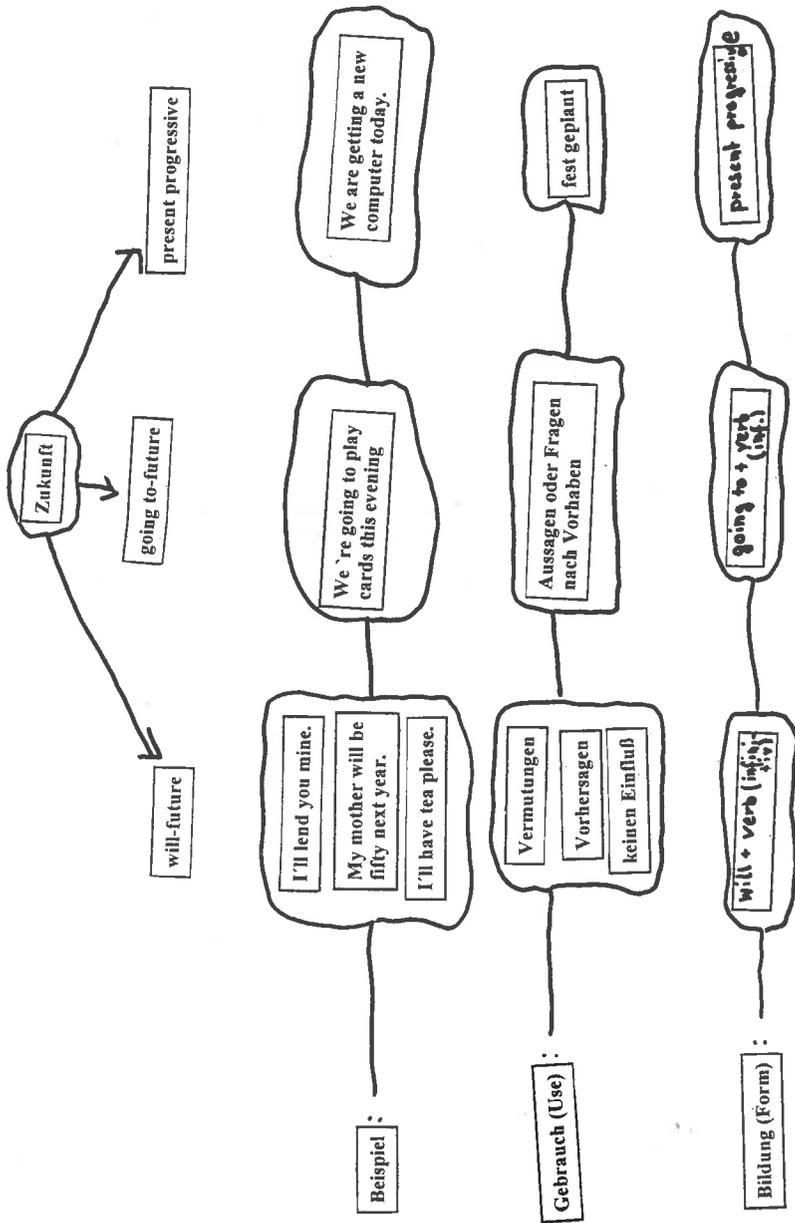


Abbildung 3: Concept map mit dem Wert 31

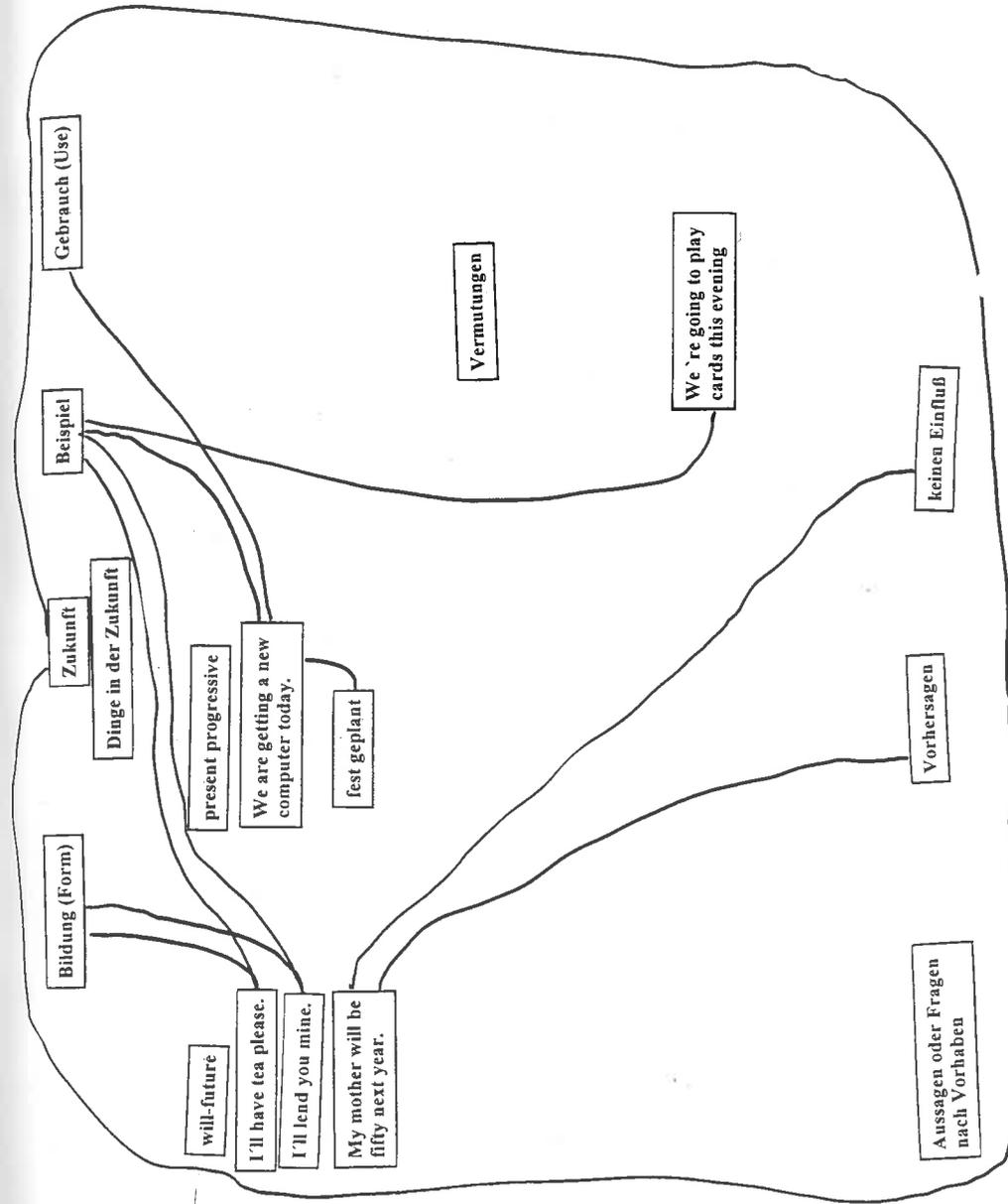


Abbildung 4: Concept map mit dem Wert 7

VP 16

5.2. Die Zusammenhangshypothesen

Zwischen den Leistungen in dem Grammatikvor- und -nachtest sowie dem Ausmaß des Einsatzes der verwendeten Lernstrategien und des Elaborationsgrades der *concept maps* wurden Spearmans Rangkorrelationskoeffizienten errechnet und hinsichtlich der Untersuchungshypothesen darauf überprüft, ob sie von Nullkorrelationen verschieden sind (s. Tabelle 3).

Tabelle 3: Statistische Zusammenhänge zwischen dem Vortest, dem Einsatz von Lernstrategien, dem Elaborationsgrad des *concept map* und dem Nachtest (Spearman Rangkorrelation; * = $p < .05$)

	Vortest	Lautes Denken	<i>concept map</i>	Nachtest
Vortest	1.00			
Lautes Denken	.52*	1.00		
<i>concept map</i>	.05	.40*	1.00	
Nachtest	.51*	.43*	.44*	1.00

Tatsächlich gab es statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Variablen. Eine höhere Testvorleistung führte zu einem stärkeren Einsatz von Lernstrategien [H 1]. Diese wiederum korrelierten positiv mit dem Elaborationsgrad der *concept maps* [H 2], was sich auch in einer besseren Nachtestleistung niederschlug [H 3].

Obwohl mit den vorliegenden geringen Stichprobenzahlen keine Kausalanalyse durchzuführen ist, deutet der nicht von einer Nullkorrelation verschiedene Zusammenhang zwischen Vortestleistung und *concept map* darauf hin, daß der Einsatz von Lernstrategien tatsächlich als vermittelnde Variable zu einem Lernfortschritt beiträgt. Ein direkter Zusammenhang zwischen dem Vorwissen und der Repräsentation des Lernmaterials konnte also nicht nachgewiesen werden.

In (H 4) wurde postuliert, daß der allgemeine Einsatz von Lernstrategien auch den aktuellen Einsatz beim Umgang mit dem in der Untersuchung verwendeten Lernmaterial vorhersagt. Dieser Zusammenhang konnte nicht bestätigt werden. Keine der sieben Skalen des KSI korrelierte signifikant von Null verschieden mit der Stärke des Einsatzes von Lernstrategien beim Lernen des Grammatiktextes zum Futur im Englischen (s. Tabelle 4).

Tabelle 4: Statistische Zusammenhänge zwischen den Skalen des KSI und dem Einsatz von Lernstrategien in den Denkprotokollen (Spearman-Rangkorrelation)

KSI	Lautes Denken
Memorieren	-.15
Elaboration	-.10
Transformation	.07
Planung	-.11
Überwachung	-.31
Regulation	-.30
Zeitmanagement	.09

5.3. Die Unterschiedshypothese

Bei der Analyse der Unterschiede zwischen den guten und den schwächeren Schülern (vgl. Abschn. 4.1) hinsichtlich der Benutzung von Lernstrategien und dem resultierenden Lernerfolg wird auf ein etwas teststärkeres parametrisches Testverfahren, den *t*-Test Bezug genommen. Die Verwendung dieses Verfahrens stellt in der Regel mehrere Bedingungen an das zu analysierende Datenmaterial. Die vorliegenden abhängigen Variablen erfüllen nicht alle diese Bedingungen. Der verwendete *t*-Test zeigt sich gegenüber diesen Verletzungen allerdings relativ robust (Bortz, 1993).

Zwar gab es sowohl für den Einsatz von Lernstrategien beim Lauten Denken, beim Elaborationsgrad des *concept map* und der Lernleistung im abschließenden Grammatiktest vorhergesagte Unterschiede zwischen guten und schwächeren SchülerInnen. Signifikant sind sie allerdings nur beim Lauten Denken ($t = 2.28$, $df = 19$, $p < .036$) und beim Leistungstest ($t = 2.54$, $df = 19$, $p < .020$). Die Abbildungen 5, 6 und 7 zeigen die einzelnen Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Gruppen.

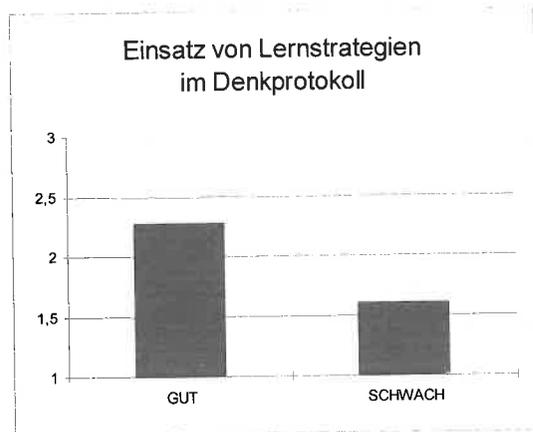


Abbildung 5: Mittelwertsunterschiede beim Einsatz von Lernstrategien im Denkprotokoll

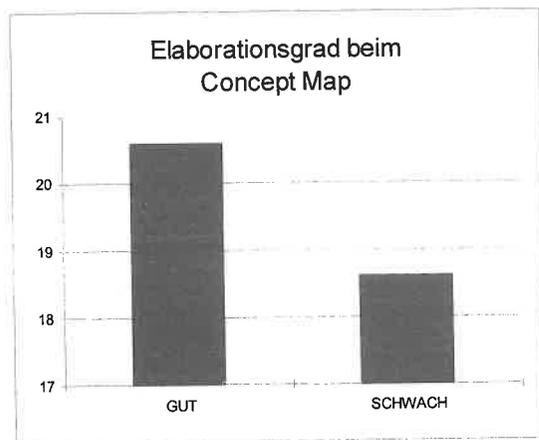


Abbildung 6: Mittelwertsunterschiede beim Elaborationsgrad beim *concept map*

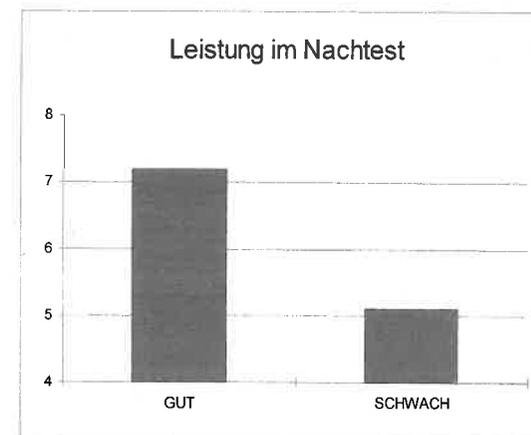


Abbildung 7: Mittelwertsunterschiede bei der Leistung im Nachtest

6. Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung hat dazu beigetragen, unser Wissen über die von Schülern beim Lernen spezifischer Instruktionstexte (Fremdsprachengrammatiken) verwendeten Strategien breiter zu fundieren und deren Bedingungen und Wirkungen besser zu verstehen:

1. Wenn besseres bereichsspezifisches Vorwissen zu einem erhöhten Einsatz von Lernstrategien führt (Hypothese 1), stellt das die öfter geäußerte Vermutung von Fremdsprachendidaktikern und auch von Lehrern in Frage, daß mit der Vermittlung von Lernstrategien (allein) eine Verbesserung der Unterrichtsergebnisse zu erwarten sei. Der vorliegende Befund spricht eher dafür, im Unterricht ausreichendes bereichsspezifisches Wissen zu vermitteln, und zwar sowohl (deklaratives) Faktenwissen (z.B. grammatikalische Kategorien wie Subjekt, Objekt, Modus⁶) als auch (prozedurales) Handlungswissen, mit der wahrscheinlichen Folge eines vermehrten Einsatzes von Lernstrategien. Für ein solches Vorgehen spricht auch, daß das bereichsspezifische Vorwissen zu den besten

⁶ Wie wichtig deklaratives Wissen im heute üblichen Grammatikunterricht ist, beweisen indirekt die festgestellten Defizite: In einer Erhebung bei ca. 120 Probanden (Realschüler) gaben 95% (sic) an, einen der Termini „direktes Objekt/Subjekt“ nicht zu kennen (Zimmermann, 1981).

Prädiktoren komplexer schulischer Leistungen gehört (Hasselhorn, 1992), sofern es nur (auf der Basis von Konzepten, Prinzipien und Abstraktionen) „wohlorganisiert“ ist (Nickerson, 1988/89, S. 13).⁷

Auch die Experten-Novizen-Forschung belegt die Bedeutung einer umfassenden (und zudem wohl-organisierten und bereichsspezifisch strukturierten) Wissensbasis für das Lernen. Das Wissensbild von Experten unterscheidet sich von dem der Laien in folgenden Merkmalen: Es ist **umfangreicher, der jeweiligen Aufgabe angemessen**, begrifflich abstrakter, in höherem Maße kohärent, **fall- und situationsspezifisch organisiert und prozeduralisiert**. Dieses Wissensbild ist mindestens ebenso wichtig wie die Kenntnis und Anwendung von Lernstrategien; und beide stehen in einem kompensatorischen Verhältnis zueinander (Bromme, 1992; Friedrich & Mandl, 1992; Helmke, 1992; Stebler, Reusser & Pauli, 1994; Weinert, 1994).

Wir haben allerdings auch festgestellt (Zimmermann, 1992), daß Vorwissen **nachteilige Wirkungen** haben kann. Es erleichtert dann nicht die Aufnahme neuer Information, sondern stört oder verhindert sie sogar. Schemakonträres Wissen wird nämlich unter bestimmten Umständen abgewehrt, vermutlich weil es Sicherheit reduziert. Nach Alexander & Judy kann Vorwissen auch dann hinderlich sein, wenn es falsche Vorstellungen enthält. „Solches Vorwissen kann sich als sehr änderungsresistent erweisen und das Lernen korrekter Konzepte behindern“ (Schiefele, 1996, S. 120).

Überhaupt ist bisher nicht ausreichend geklärt, unter welchen Bedingungen Vorwissen wirksam wird, denn es gibt Studien, die keine oder geringe Zusammenhänge zwischen Vorwissen und Textlernen festgestellt haben. Außerdem ist wenig darüber bekannt, wie die Wirkungen des Vorwissens eigentlich zustande kommen (Schiefele, 1996, S. 119).

Schließlich ist - auch wenn unterschiedliche theoretische Ansätze vorliegen - bisher weitgehend ungeklärt, wie deklaratives Sachwissen in prozedurales Handlungswissen überführt wird. Eine Auseinandersetzung mit diesem Thema ist hier nicht möglich, zumal es in diesem Beitrag ausschließlich um das (im Unterricht dominant präsente) deklarative Grammatikwissen geht.

2. Die in Zimmermann (1996) sich abzeichnende Tendenz, daß das vermehrte Benutzen von Lernstrategien zu einer tieferen Gedächtnisrepräsentation und zu einer höheren Lernleistung führe (Hypothesen 2 und 3) und daß gute Schüler

⁷ Klauer (zit. nach Schnaitmann, 1996, S. 26) nennt neben dem Vorwissen, das den größten Einfluß auf den Lernerfolg habe, „die intellektuellen Fähigkeiten, die Umgebungskomponenten, die motivationalen Faktoren und eben die Lernstrategien“.

mehr und tiefer elaborierende Lernstrategien als schwächere verwenden (Hypothese 5), hat sich bestätigen lassen.

Die tiefere Verarbeitung manifestiert sich in den Denkprotokollen z.B. in folgenden Strategien:

- a) Gute Textverarbeiter betrachten den **Gesamttext**, operieren **großräumig** im Text und beschränken sich nicht auf den Textteil, den sie gerade lesen;
- b) sie formulieren aufgabenrelevante Ziele und arbeiten damit zugleich stärker metakognitiv: Warum bearbeite ich den Text? Was will ich damit erreichen? Und welches sind dann die Mittel, die ich einsetzen muß, um die Ziele zu erreichen?
- c) Gute Textverarbeiter nutzen viel stärker als schlechte **elaborative** und **reduktive** Strategien. „Elaborativ“ heißt, daß die Schüler die zu lernende Information vielfältig vernetzen: einmal mit ihrem textunabhängigen Vorwissen (z.B. neue Begriffe auf bekannte beziehen) und zum anderen textintern, z.B. dadurch, daß sie Regelbegriffe und Beispiele in Beziehung setzen oder die neue Information kritisch analysieren.⁸ Gute Textverarbeiter nutzen als eine weitere Möglichkeit der Elaboration „Perspektivenwechsel“. Das bedeutet, daß sie beschließen, nicht mehr von den **Sprachformen** ausgehend zu lernen, sondern die **Sprachfunktionen** in den Blick zu nehmen, und dadurch die Textdaten extensiver vernetzen. „Reduktive Strategien“ spielen eine Rolle, wenn unterschiedliche Propositionen auf einer hierarchisch höheren Ebene zu Makropropositionen zusammengefaßt werden, um zu ökonomischen, leichter merkbaren Regeln zu gelangen.

3. Hypothese 4 behauptete, daß der **allgemeine** Einsatz von Lernstrategien auch den **aktuellen**, beim Umgang mit dem in der Untersuchung verwendeten Lernmaterial, vorhersage. Wie in 5.2. bereits erwähnt, konnte dieser Zusammenhang nicht bestätigt werden. Jedenfalls bei der Bearbeitung von Aufgaben, wie wir sie gestellt haben, reicht es nicht aus, ein **allgemeines** Strategientraining durchzuführen, um die Lernergebnisse in **spezifischen** Bereichen zu verbessern. Es bedarf offensichtlich besonderer, **kontextsensitiver** mentaler Handlungspläne. Auch Wittrock (1986, S. 302) stellt unter Berufung auf eine Erhebung von Brophy und Evertson fest: „The more specific cognitive strategies, but not the general strategies, predict achievement“ (vgl. auch Maichle, 1992; Nickerson,

⁸ Hier kommt über die Regelbegriffe (z.B. „Subjekt“, „present continuous“) wiederum das Vorwissen ins Spiel, das erst die Möglichkeit des Einsatzes von Strategien eröffnet und als lohnend erscheinen läßt.

1988/89; Ramsden, 1988). Dementsprechend sollten auch im Unterricht Strategien eher gegenstandsgebunden vermittelt werden.⁹

Die Vermittlung von Strategien unterliegt jedoch einer Reihe von Bedingungen. Eine bedeutsame Bedingung ist die **Wahrnehmung** von Strategien durch die Lernenden. Sie erfolgt nämlich aus der Optik früher gelernter Strategien. Das Lernen einer neuen Strategie erfordert die Modifizierung einer früher gelernten. LehrerInnen müssen also die von den Lernenden bisher verwendeten Strategien und damit die Wahrnehmung der neuen durch die SchülerInnen kennen und verstehen, wenn sie Strategien erfolgreich vermitteln wollen (Wittrock, 1986, S. 301)¹⁰.

Eingang des revidierten Manuskripts: 22.5.1998

Literaturverzeichnis

- Anderson, John R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, John R. (1996). *Kognitive Psychologie* (2. Aufl.). Heidelberg u.a.: Spektrum Akademischer Verlag.
- Bortz, Jürgen. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Berlin u.a.: Springer.
- Bromme, Rainer. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern u.a.: Huber.
- Collins, Allan M. & Loftus, Elisabeth F. (1975). A spreading activation theory of semantic memory. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Ellis, Nick C. (Hrsg.). (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Ericsson, K. Anders & Oliver, William L. (1989). A methodology for assessing the detailed structure of memory skills. In Ann M. Colley & J.R. Beech (Hrsg.). *Acquisition and performance of cognitive skills* (S. 194-215). Chichester: Wiley.
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1984). *Protocol analysis*. Cambridge, M.A.: MIT Press/Bradford.
- Friedrich, Helmut F. & Mandl, Heinz. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In Heinz Mandl & Helmut F. Friedrich (Hrsg.). (1992), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3-54). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Gagné, Ellen D., Yekovich, Carol W. & Yekovich, Frank R. (1993). *The cognitive psychology of school learning* (2. Aufl.). New York: HarperCollins.
- Grotjahn, Rüdiger. (1997). Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung. In Ute Rampillon & Gün-

⁹ Unterrichtspraktische Vorschläge, die Auskunft darüber geben, wie das im einzelnen methodisch und aufgaben- bzw. textsortenspezifisch geschehen kann, muß einer späteren Veröffentlichung vorbehalten bleiben.

¹⁰ Auf die Notwendigkeit der Erhebung der vorhandenen Strategien als Ausgangspunkt eines bewußtmachenden Strategietrainings verweist auch Tönshoff (1997, S. 209f.) und zieht daraus zugleich weitergehende methodische Schlußfolgerungen.

- ther Zimmermann (Hrsg.). (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* (S. 33-76). München: Hueber.
- Hasemann, Klaus. (1992). *Individuelle mathematische Denkprozesse. Eine empirische Untersuchung zur Überprüfung der Zuverlässigkeit des "concept mapping"*. Hannover: Universität Hannover.
- Hasemann, Klaus. (1993). Individuelle mathematische Lernprozesse. Folgerungen aus einem Projekt zur Überprüfung der Zuverlässigkeit des "concept mapping". *Mathematica didactica*, 16(2), 56-75.
- Hasselhorn, Marcus. (1992). Metakognition und Lernen. In Günter Nold (Hrsg.). (1992), *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehtungsstrukturen?* (S. 35-63). Tübingen: Narr.
- Helmke, Andreas. (1992). Determinanten der Schulleistung: Forschungsstand und Forschungsdefizit. In Günter Nold (Hrsg.). (1992), *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehtungsstrukturen?* (S. 23-34). Tübingen: Narr.
- Heyn, Susanne, Baumert, Jürgen & Köller, Olaf. (1994). *Kieler Lernstrategien-Inventar*. Kiel: Unveröff. Manuskript.
- Maichle, Ulla. (1992). Zur Trainierbarkeit des Textverstehens und des schlußfolgernden Denkens im medizinisch-naturwissenschaftlichen Bereich. In Heinz Mandl & Helmut F. Friedrich (Hrsg.). (1992), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 167-192). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Mandl, Heinz, Friedrich, Helmut F. & Hron, Aemilian. (1988). Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb. In Heinz Mandl & Hans Spada (Hrsg.). (1988), *Wissenspsychologie* (S. 123-160). München & Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Nickerson, Raymond S. (1988/89). On improving thinking through instruction. In Ernst Z. Rothkopf (Hrsg.). (1988/89), *Review of Research in Education* (S. 3-57), 15. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Nold, Günter, Haudeck, Helga. & Schnaitmann, Gerhard W. (1997). Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8(1), 27-50.
- Novak, Joseph D., Gowin, D. Bob & Johansen, Gerard T. (1983). The Use of Concept Mapping and Knowledge Vee Mapping with Junior High School Science Students. *Science Education*, 67(5), 625-645.
- Rampillon, Ute & Zimmermann, Günther (Hrsg.). (1997). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber.
- Ramsden, Paul. (1988). Context and strategy. Situational influences on learning. In Ronald Schmeck. (Hrsg.). (1988), *Learning strategies and learning styles* (S. 159-184). New York & London: Plenum.
- Robinson, Peter. (1996). *Consciousness, rules, and instructed second language acquisition*. New York: Lang.
- Schiefele, Ulrich. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Schnaitmann, Gerhard W. (1996). Methodische Ansätze und praktische Beispiele bei der Erforschung von Lernprozessen. In Gerhard W. Schnaitmann (Hrsg.). (1996), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen* (S. 17-40). Donauwörth: Auer.
- Stebler, Rita, Reusser, Kurt & Pauli, Christine. (1994). Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In Kurt Reusser & Marianne Reusser-Weyeneth (Hrsg.). (1994), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (S. 227-259). Bern: Verlag Hans Huber.
- Strack, Fritz. (1988). Social cognition: Sozialpsychologie innerhalb des Paradigmas der Informationsverarbeitung. *Psychologische Rundschau*, 39, 72-82.

- Tergan, Sigmar-Olaf. (1986). *Modelle der Wissensrepräsentation als Grundlage qualitativer Wissensdiagnostik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tergan, Sigmar-Olaf. (1988). Qualitative Wissensdiagnose – Methodologische Grundlagen. In Heinz Mandl & Hans Spada (Hrsg.). (1988), *Wissenspsychologie* (S. 400-422). München u.a.: Psychologie Verlags Union.
- Tönshoff, Wolfgang. (1997). Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewußtmachender Vermittlungsverfahren. In: Ute Rampillon & Günther Zimmermann (Hrsg.). (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* (S. 203-215). München: Hueber.
- Weinert, Franz Emanuel. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In Kurt Reusser & Marianne Reusser-Weyeneth (Hrsg.). (1994), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (S. 183-205). Bern: Huber.
- Wittrock, Merlin C. (1986). Students' thought processes. In Merlin C. Wittrock. (Hrsg.). (1986), *Handbook of research on teaching* (S. 297-314). New York/London: Macmillan.
- Zimmermann, Günther. (1981). Zur Textverständlichkeit im Lernbereich Grammatik. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 34(3), 152-159.
- Zimmermann, Günther. (1991). Strategien und Strategiendefizite beim Lernen mit Instruktionstexten. *Fremdsprachen lehren und lernen* 20, 195-210.
- Zimmermann, Günther. (1992). Zur Funktion von Vorwissen und Strategien beim Lernen mit Instruktionstexten. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3(2), 57-79.
- Zimmermann, Günther. (1996). Die Elaborationsstrategien guter und schlechter Textverarbeiter. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 7(1), 43-59.
- Zimmermann, Günther. (1997). Anmerkungen zum Strategienkonzept. In Ute Rampillon & Günther Zimmermann (Hrsg.). (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* (S. 95-113). München: Hueber.

Rezensionsaufsatz

Frühe Auffassungen über das Lehren und Lernen von (fremden) Sprachen: Einige Anmerkungen zum ersten Teil einer "histoire de la didactique des langues"

Ekkehard Zöfgen*

Jean-Antoine Caravolas: *La didactique des langues. Précis d'histoire I: 1450-1700*. Tübingen: Narr & Montréal: Presses de l'Université de Montréal 1994 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), xxvi + 432 Seiten, DM 78,- [zitiert als: *Précis*].

Jean-Antoine Caravolas: *La didactique des langues. Anthologie I. À l'ombre de Quintilien*. Tübingen: Narr & Montréal: Presses de l'Université de Montréal 1994 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), xxv + 274 Seiten, DM 58,- [zitiert als: *Anthologie*].

1. Das wieder erwachte Interesse an historischen Fragestellungen

Die Erkenntnis, daß in der (Fremd-)Sprach(en)didaktik "tout n'est pas à inventer" und daß "l'expérience de ceux qui nous ont précédés n'est pas sans utilité pratique pour le présent" (*Précis*, S. xxi), ist nicht neu. Bereits Albert Streuber war in seinen 1914 erschienenen *Beiträge[n] zur Geschichte des französischen Unterrichts* [...] zu der Überzeugung gelangt, daß der größte Teil jener Vorschläge, wie sie im Zuge der neusprachlichen Reformbewegung Ende des vorigen Jahrhunderts und der daran sich anschließenden methodischen Kontroverse unterbreitet worden waren, zum Gedankengut der Sprachmeister des 17. und 18. Jahrhunderts gehört. Und was schließlich jene als weitgehend ungelöst hingestellten didaktisch-methodischen Fragen angehe, so hätten sie ausnahmslos „schon in früheren Jahrhunderten die Gemüter [bewegt]“ (Streuber, 1914, S. 9). Weder die reform- und innovationsfreudigen sechziger und siebziger Jahre noch die anhaltende Diskussion um die sogenannten alternativen Lehr- und Lernmethoden haben die Gültigkeit dieser These ernstlich in Frage stellen können. Ganz

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. E. Zöfgen, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Postfach 100131, 33501 Bielefeld.
E-mail: zofegen@nov1.LiLi.Uni-Bielefeld.de