

Willis J. Edmondson
Juliane House

Einführung in die Sprachlehrforschung

A. Francke

UTB

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Farmington Hills

facultas.wuv · Wien

Wilhelm Fink · München

A. Francke Verlag · Tübingen und Basel

Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien

Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Nomos Verlagsgesellschaft · Baden-Baden

Orell Füssli Verlag · Zürich

Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel

Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich

Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart

UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK/Lucius · München

Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Oakville

vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

Willis J. Edmondson/Juliane House

Einführung in die Sprachlehrforschung

Vierte, überarbeitete Auflage

A. Francke Verlag Tübingen und Basel

Willis J. Edmondson (1940–2009) war Professor für Sprachlehrforschung an der Universität Hamburg. Studium der Anglistik, Romanistik, Fremdsprachendidaktik, allgemeinen Sprachwissenschaft, angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung an den Universitäten Cambridge, London, Essex und Bochum.

Juliane House, geb. 1942, ist Professorin i. R. für Sprachlehrforschung und Fremdsprachenunterricht Englisch an der Universität Hamburg. Studium der Anglistik, angewandten Linguistik, allgemeinen Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik an den Universitäten München, Heidelberg und Toronto.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

4., überarbeitete Auflage 2011

3., aktualisierte und erweiterte Auflage 2006

2., überarbeitete Auflage 2000

1. Auflage 1993

© 2011 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Internet: <http://www.francke.de>

E-Mail: info@francke.de

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

Satz: Informationsdesign D. Fratzke, Kirchentellinsfurt

Druck und Bindung: CPI – Ebner & Spiegel, Ulm

Printed in Germany

UTB-Band-Nr.: 1697

ISBN 978-3-8252-3599-4

in Memoriam

Willis Edmondson

sowie

Peter Hartmann

David Stern

Peter Strevens

VORWORT ZUR 4. AUFLAGE

Fünf Jahre nach dem Erscheinen der 3. Auflage, der letzten, die das Autorenteam Willis J. Edmondson und Juliane House gemeinsam erarbeitet hatte, lege ich, Juliane House, nunmehr die 4. überarbeitete Auflage unseres Buches vor. Mein Mann Willis James Edmondson ist im Dezember 2009 nach zweijährigem Kampf gegen eine grausame Krankheit gestorben. So habe ich nun in seinem Sinne und zu seinem Andenken diese neue Auflage alleine erstellt.

Neben einigen Ergänzungen im Bereich Englisch als globaler *lingua franca*, in dem sich in den letzten Jahren sehr viele Neuerungen ergeben haben, habe ich diese 4. Auflage um weitere Bereiche ergänzt, die mir besonders wichtig erschienen: Soziokulturelle und alternative Theorien des Fremdsprachenerwerbs und Fragen der Identität, die Rolle der Muttersprache und der Übersetzung beim Fremdsprachenlehren und -lernen sowie Neue Medien.

Seit dem Erscheinen der 1. Auflage dieses Buchs im Jahre 1993 ist das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen durch weltweite Migrationsströme, Globalisierung und Internationalisierung der Kommunikation immer wichtiger geworden. Ich hoffe, daß diese Einführung in die Sprachlehrforschung, ein innerhalb und außerhalb Deutschlands sehr erfolgreiches Buch, in seiner nunmehr 4. Auflage dieser wachsenden Bedeutung gerecht werden kann.

Juliane House

Hamburg, im August 2011

VORWORT ZUR 3. AUFLAGE

Sechs Jahre nach dem Erscheinen der 2. Auflage dieses Buchs legen wir nun eine 3. aktualisierte und revidierte Auflage vor. Wir haben in der Zwischenzeit besonders aus dem Ausland sehr ermutigende Rückmeldungen erhalten. Abgesehen von einer konsequenten Aktualisierung der diskutierten Literatur haben wir in dieser 3. Auflage versucht, wichtigen neueren Entwicklungen in der Sprachlehrforschung Rechnung zu tragen. Hier haben wir besonders folgende uns wichtig erscheinende Bereiche entweder ausgebaut oder neu aufgegriffen: das Minimalist Program innerhalb der generativen Linguistik, neuere Entwicklungen in der Korpuslinguistik und Neurolinguistik, Tertiärsprachenerwerb, Englisch als globale *lingua franca*, Mehrsprachigkeit, das EuroCom Projekt, der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, der Komplex „Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen“, die Debatten um Konstruktivismus und autonomes Lernen sowie „Task-Based Learning“. Wir haben weiterhin wichtige neuere Erkenntnisse zur Rolle individueller Lernervariablen beim Fremdsprachenlernen und -lehren, also insbesondere Alter, Intelligenz und Motivation in unsere Darstellung integriert. Und schließlich haben wir auf unsere neue Website „Wie lernt man Sprachen – wie lehrt man Sprachen“ – sozusagen als praktisches Pendant zu diesem Buch hingewiesen.

Wir möchten es uns – in aller Bescheidenheit – nicht nehmen, hier auf die besondere Bedeutung dieses Buches zu diesem Zeitpunkt hinzuweisen: in einer Zeit, in der die Geisteswissenschaften in Deutschland besonderen Einschnitten und besonderem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt sind, kann ein Buch wie dieses mit seiner gelungenen Verbindung von Theorie und Praxis zeigen, wie wichtig es ist, rein praktische Bedürfnisse nach besseren Fremdsprachenkenntnissen durch empirische Forschungsergebnisse zu untermauern und somit zugleich bessere Wege zur Realisierung politischer Desiderate aufzuzeigen.

Bei der Vorbereitung dieser Auflage haben uns Camilla Grupen und Daniel Spielmann sehr geholfen. Ihnen beiden sei herzlich gedankt.

Willis J. Edmondson
und Juliane House

Hamburg, im April 2006

VORWORT ZUR 2. AUFLAGE

Dieses Buch basiert auf langjährigen Lehrerfahrungen der beiden Autoren an den Universitäten Bochum und Hamburg und auf einem Manuskript, das für Einführungsseminare in das Fach Sprachlehrforschung an der Universität Hamburg als Seminarskript verwendet wurde. Dieses Skript ist das Produkt zahlreicher Revisionen durch Diskussionen mit StudentInnen der Sprachlehrforschung, die zu unserer Weiterbildung in der Sprachlehrforschung beigetragen haben.

Dennoch haben dieses Buch und das ursprüngliche Seminarskript letzten Endes nicht allzuviel gemeinsam. Erstens mußten wir in diesem Buch nicht unbedingt die Frage berücksichtigen, was innerhalb eines Semesters von StudentInnen zu bewältigen ist. Zweitens haben wir absichtlich einen Schwerpunkt auf die Erforschung des Fremdsprachenlernens gesetzt – zu Lasten eher praxisbezogener Aspekte der Fremdsprachendidaktik. Und drittens wollen wir mit diesem Buch nicht nur StudentInnen unserer eigenen Seminare ansprechen.

Das Buch richtet sich zum einen an alle StudentInnen der Sprachlehrforschung und an Studierende anderer Disziplinen, die sich mit der Fremdsprachenvermittlung, dem Sprachenlernen und dem Zweitsprachenerwerb beschäftigen. Zum anderen hoffen wir, daß das Buch, obwohl es keine praktische Einführung in die Sprachlehre ist und keine Patentrezepte für die erfolgreiche Fremdsprachenvermittlung bietet, für Fremdsprachenlehrer innerhalb und außerhalb der Schulen und Universitäten relevant ist. FachkollegInnen, Lehrwerkautoren und alle, die sich mit der Fremdsprachenvermittlung in ihrer beruflichen Tätigkeit beschäftigen, gehören zu unserem potentiellen Leserkreis. Wir hoffen außerdem, ein interessiertes Laienpublikum anzusprechen, da wir keine technischen Fachkenntnisse voraussetzen. Wir möchten betonen, daß das Buch eine systematische Einführung und kein Handbuch ist – d.h. es empfiehlt sich allgemein, die Kapitel systematisch durchzulesen, nicht zuletzt, weil die Leseschwierigkeit notwendigerweise in den späteren Kapiteln zunimmt.

Das Buch ist in sechs Hauptteile gegliedert, wobei kurze Einleitungen zu jedem der sechs Teile die Struktur des Buches transparent machen. Ferner wird am Ende jeden Kapitels in einem „Ausblick“ Bezug auf folgende und vorherige Kapitel genommen. Der gesamte Inhalt des Buches wird im letzten Kapitel aus dreierlei Perspektiven

zusammengefaßt. Daher verzichten wir in dieser Einleitung auf einen zusätzlichen Versuch, die Struktur des Buches zu erhellen.

Abbildungen werden systematisch durchnummeriert – die erste Abbildung in Kapitel 3 wird z.B. als Abbildung 3.1 bezeichnet, die fünfte in Kapitel 5 als Abbildung 5.5. Wir haben notwendigerweise viele englische Quellen verwendet, aber fast immer (eigene) deutsche Übersetzungen im Text verwendet.

Zur Frage der Verwendung maskuliner/femininer Formen im generischen Sinne („Jeder, der/die eine Fremdsprache gelernt hat.“) haben die Autoren – d.h. der Autor und die Autorin – unterschiedliche Meinungen: „er“ war für eine Vermeidung der Maskulinformen, „sie“ war dagegen. Da die Durchsetzung seiner eigenen Position inkonsistent mit dieser Position gewesen wäre, hat er nachgegeben. Wenn also in diesem Buch allgemein über „den Lerner“, „die Lerner“ oder „den Lehrer“ gesprochen wird, dann sind dabei stets sowohl weibliche als auch männliche Repräsentant(inn)en gemeint.

Wir haben uns erlaubt, das Buch Peter Hartmann, David Stern und Peter Strevens zu widmen – drei Wissenschaftlern, die in ihren unterschiedlichen Stilen einen bedeutsamen Beitrag zur Etablierung und Entwicklung der Sprachlehrforschung in Deutschland, Kanada und Großbritannien geleistet haben – drei Personen überdies, die uns nicht nur durch ihre Lehre und ihr Vorbild, sondern auch durch ihren persönlichen Einsatz zu verschiedenen Zeitpunkten unseres beruflichen Werdegangs sehr geholfen haben.

Sieben Jahre nach Erscheinen der 1. Auflage dieser Einführung in die Sprachlehrforschung legen wir nunmehr eine 2., überarbeitete Auflage vor.

Die Rezeption der 1. Auflage unseres Buches in Deutschland und im Ausland war insgesamt sehr positiv, auch wenn in Deutschland die Unterrepräsentation deutscher Literatur kritisiert worden ist. Wir haben in dieser 2., überarbeiteten Auflage versucht, diese Kritik zu beherzigen, auch wenn wir uns nach wie vor oft auf englischsprachige Quellen stützen (müssen), weil viele Arbeiten, die zur Grundlagenforschung gehören, in englischer Sprache erschienen sind.

Neben einer Aktualisierung der angegebenen Literatur haben wir in dieser 2. Auflage auch einige inhaltliche Veränderungen vorgenommen. So entfällt die Einführung in die Generative Transformationsgrammatik, eine kurze Einführung in die Wortfeldtheorie kommt hinzu sowie eine Diskussion der Rolle des Englischen als Lingua Fran-

ca, der Kontrastiven und Interlanguage Pragmatik und der Sprachbewußtheit. Des weiteren fanden wir es wichtig, auf die Zusammenhänge bzw. Überlappungen zwischen der Sprachlehrforschung einerseits und der Fremdsprachendidaktik und dem Bereich Deutsch als Fremdsprache andererseits hinzuweisen, denn eine der wichtigsten Auswirkungen der Sprachlehrforschung in den vergangenen sieben Jahren ist u.E. ihr Einfluß auf die Fremdsprachendidaktik und auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache, in der Tat die Verschmelzung dieser Bereiche mit der Sprachlehrforschung in einigen Facetten.

Willis J. Edmondson und
Juliane House

Hamburg, im Februar 2000

INHALT

Vorwort zur 4. Auflage	VII
Vorwort zur 3. Auflage	VIII
Vorwort zur 2. Auflage	IX
TEIL 1: Die Erforschung des Fremdsprachenlernens im Unterricht	1
Kapitel 1: Sprachlehrforschung – Anspruch und Entstehen einer Disziplin	2
1 Sprachlehrforschung – Charakteristika einer wissenschaftlichen Disziplin	2
1.1 Gegenstandsbereich.	3
1.2 Erkenntnisinteresse.	4
1.3 Forschungsansatz	4
2 Voraussetzungen für eine Definition der Sprachlehr- forschung: die Begriffe Sprache und Lernen.	7
2.1 Sprache – Fremdsprache – Zweitsprache	7
2.2 Sprachenlernen – Spracherwerb.	11
3 Die Sprachlehrforschung und verwandte Disziplinen.	12
4 Sprachlehrforschung: historische Entwicklung	15
5 Zusammenfassung/Ausblick	18
Kapitel 2: Fremdsprachenunterricht als Untersuchungs- gegenstand	19
1 Das Fremdsprachenlehren und -lernen – Fremdsprachen- unterricht als Faktorenkomplex	19
1.1 Ein Modell des Fremdsprachenlehrens	20
1.2 Ein Modell des L2-Lernens	22
1.3 Ein Modell des Fremdsprachenunterrichts als Faktoren- komplex.	24
2 Zusammenfassung/Ausblick	27

Kapitel 3: Forschungsmethodik in der Sprachlehrforschung .	28
1 Hypothesen – Theorien – Modelle	28
2 Logik der Forschung	30
3 Betrachtungsebenen des Fremdsprachenlernens	32
4 Probleme bei der Erforschung des Fremdsprachenlernens/ -lehrens	33
4.1 Das Kriterium der Wiederholbarkeit innerhalb der Sprach- lehrforschung	33
4.2 Der „Beobachtereffekt“	34
4.3 Erwartungen der Forschungsgruppe.	35
5 Zwei verschiedene Forschungsrichtungen innerhalb der Sprachlehrforschung	36
5.1 Gütekriterien	39
5.2 Methoden der Datengewinnung	41
6 Zusammenfassung/Ausblick	42
TEIL 2: Dimensionen der Sprachlehrforschung	45
Kapitel 4: Historische und politische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts	46
1 Zur Geschichte des Fremdsprachenlehrens und -lernens im Fremdsprachenunterricht	46
1.1 Fremdsprachenunterricht in Deutschland – ein Rückblick. .	46
1.2 Fremdsprachenlehrmethodik – ein Rückblick	50
2 Sprachenpolitik	55
2.1 Gründe und Begründungen für sprachpolitische Entscheidungen.	56
2.2 Sprache ist Macht, Kultur, Identität	56
2.3 Sprachenpolitische Entwicklungen: ein Beispiel aus der Vergangenheit	57
2.4 Sprachenpolitische Entwicklungen: aktuelle Perspektiven. .	58
2.5 Die Institutionalisierung sprachpolitischer Entscheidungen.	66
3 Zusammenfassung/Ausblick	69

Kapitel 5: Linguistische Grundlagen der Sprachlehr-	
forschung	70
1 Was ist Sprache?	70
1.1 Semiotische Ebenen	71
1.2 Linguistische Ebenen	72
2 Hauptströmungen der modernen Linguistik	74
2.1 Strukturalismus	74
2.2 Die Generative Grammatik	77
2.3 Wortfeldtheorie	80
2.4 Sprechakttheorie	82
2.5 Diskursanalyse/Konversationsanalyse	85
2.6 Sprache als soziales Phänomen	86
3 Zusammenfassung/Ausblick	88
Kapitel 6: Lernen/Fremdsprachenlernen: Psychologische,	
psychosoziale und neurologische Perspektiven ...	90
1 Nature versus Nurture	90
1.1 Behaviorismus	91
1.2 Kognitive Psychologie	95
1.3 Vergleich behavioristischer und kognitiver Ansätze	100
1.4. Neuere psychologische und psychosoziale Impulse für das Fremdsprachenlernen	100
2 Sprache und Gehirn	103
2.1 Grundlegendes zu neurolinguistischen Untersuchungen ...	104
2.2 Einige exemplarische neuropsychologische Befunde/ Hypothesen	107
2.3 Die Relevanz neurolinguistischer Befunde	112
3 Zusammenfassung/Ausblick	113
Kapitel 7: Fremdsprachenlehrmethoden	115
1 Was ist eine „Methode“?	115
2 Einige Fremdsprachenlehrmethoden bzw. -ansätze	116
2.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode	117
2.2 Die direkte Methode	118
2.3 Die audiolinguale Methode	119
2.4 Die audiovisuelle Methode	120
2.5 Der kognitive („Cognitive Code“) Ansatz	122
2.6 Kommunikative Ansätze	122

2.7	„Bewußte“ Methoden	124
2.8	„Neue“ oder „alternative“ Methoden	125
3	Zum Einfluß linguistischer und psychologischer Schulen auf Fremdsprachenlehrmethoden: ein historischer Überblick	127
4	Lehrmethoden und Lernerfolg	131
5	Zusammenfassung/Ausblick	132

TEIL 3: Fremdsprachenlernen im Vergleich zu anderen Sprachlernprozessen	135
--	------------

Kapitel 8: Universalgrammatik als Theorie des Erstsprachen- erwerbs und des Zweitsprachenerwerbs: Theoretische Perspektiven	136
--	------------

1	Theoretische Grundlage der L1=L2-Hypothese: Universalgrammatik als Theorie des Erstsprachenerwerbs . .	137
2	Universalgrammatik als Theorie des Zweitsprachenlernens?	142
2.1	Argumente gegen die Identitäts-Hypothese	142
2.2	Parameterfixierung beim L2-Lernen	144
2.3	Markiertheit beim L2-Lernen	146
2.4	Forschungsprobleme	149
3	Unterschiede zwischen dem L1- und L2-Erwerb	150
4	Zusammenfassung/Ausblick	151

Kapitel 9: Erstsprachenerwerb – Zweitsprachenerwerb – Fremdsprachenlernen: Empirische Vergleiche	152
---	------------

1	L1-Erwerb und L2-Erwerb im Vergleich – empirische Studien	152
1.1	Gibt es eine natürliche Lernsequenz? Die Morphemstudien	152
1.2	Gibt es allgemeine Entwicklungsstufen beim Erlernen syntaktischer Phänomene?	156
2	„Does Instruction Make a Difference?“	158
2.1	Sprachunterricht und Lernerfolg	160
2.2	Sprachunterricht und natürliches Lernen: der gleiche Weg?	162
3	Erklärungshypothesen	164
3.1	Konkurrierende kognitive Systeme	165

3.2	Das multidimensionale Spracherwerbsmodell	166
4	Didaktische Perspektiven: Progression im Fremdsprachen- unterricht	169
5	Zusammenfassung/Ausblick	172

TEIL 4:	Individuelle Lernervariablen und deren Einfluß auf das L2-Lernen	175
----------------	---	------------

Kapitel 10:	Alter als Faktor beim L2-Lernen	177
--------------------	--	------------

1	Einige relevante Differenzierungen.	178
1.1	Alter.	178
1.2	Relevante Variablen zum Zusammenhang zwischen Alter und fremdsprachlicher Entwicklung.	178
2	Empirische Befunde: ein Überblick.	179
2.1	Lernen Kinder/Jugendliche schneller?	180
2.2	Syntax	180
2.3	Aussprache	182
2.4	Kommunikative Kompetenz.	184
2.5	Kritischer Vergleich der Studien	184
3	Erklärungshypothesen	185
3.1	Neurologische Entwicklung	185
3.2	Kognitive Entwicklung	187
3.3	Input	187
3.4	Sozio-psychologische Faktoren	188
3.5	Vergleich der Erklärungshypothesen.	188
4	Zusammenfassung/Ausblick	189

Kapitel 11:	Kognitive und affektive Unterschiede zwischen Lernern	191
--------------------	--	------------

1	Intelligenz	191
2	Sprachlerneignung	193
3	Kognitive Stile	199
4	Motivation.	202
5	Einstellungen	206
6	Persönlichkeitsfaktoren	209
7	Individuelle Unterschiede und Sprachlehre	210
8	Zusammenfassung/Ausblick	213

TEIL 5: Das Fremdsprachenlernen im Fremdsprachenunterricht: Beschreibungen, Interpretationen, Theorien	217
 Kapitel 12: Lernaltersanalyse	218
1 Fehleranalyse	218
2 Zum Einfluß der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen	221
2.1 Kontrastive Analyse	222
2.2 Die Rolle der Muttersprache, des Übersetzens und des Transfers Revisited.	226
3 Die Interlanguage-Hypothese	233
3.1 Lernstrategien	236
3.2 Kommunikationsstrategien	239
3.3 Lernerstrategien	242
4 Zusammenfassung/Ausblick	242
 Kapitel 13: Interaktion im Fremdsprachenunterricht	243
1 Interaktionsanalysen: Fremdsprachenunterricht als didaktische Handlungssequenz	243
2 Diskursanalysen: Fremdsprachenunterricht als Diskurstyp sui generis	247
3 Untersuchungen zur Lehrersprache im Fremdsprachen- unterricht	251
3.1 Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht als Sprachregister	252
3.2 Lehrerfragen	254
3.3 Lehrerfeedbackverhalten (Reparaturen im Fremdsprachen- unterricht)	257
4 Didaktische Empfehlungen	260
4.1 Rollen im Fremdsprachenunterricht	261
4.2 Interaktionsformen im Fremdsprachenunterricht	261
4.3 Lehrerfeedbackverhalten	262
5 Zusammenfassung/Ausblick	263
 Kapitel 14: Fremdsprachenlernen im Unterricht: Hypothesen/Theorien	265
1 Fremdsprachenlernen im unterrichtlichen Diskurs: Hypothesen	266
1.1 Input-Hypothesen	266

1.2	Die Bedeutungsaushandlungs-Hypothese	269
1.3	Output-Hypothesen.	273
1.4	Die Interaktions-Hypothese	275
1.5	Die Hypothese des unterstützten Outputs.	276
1.6	Die Themenkontroll-Hypothese	278
1.7	Die „Mithörer“-Hypothese	279
1.8	Die Intake-versus-Selbstkorrektur-Hypothese	274
2	Zur Rolle grammatischen Wissens beim Fremdsprachen- lernen: Theorien	280
2.1	Die Monitortheorie	282
2.2	Alternativen zur Monitortheorie: explizites und implizites Sprachwissen.	286
3	Zusammenfassung/Ausblick	294

TEIL 6:	Von der Sprachlehrforschung zur Sprachlehre: Fremdsprachendidaktische Entscheidungen	297
----------------	---	------------

Kapitel 15:	Curriculumentscheidungen	298
--------------------	---	------------

1	Grammatische, funktionale und sprachlernorientierte Curricula	301
1.1	Formale oder grammatische Curricula	301
1.2	Notionale bzw. funktionale Curricula	303
1.3	Das lernorientierte oder aufgabenorientierte („task-based“) Curriculum	309
1.4	Vergleichende Zusammenfassung	313
2	Von einem externen zu einem internen Curriculum: eine Lernperspektive	315
2.1	Die Festlegung von Lehrzielen	317
2.2	Sprachlernprozesse und didaktische Strategien	320
2.3	Zur Progression im Lehrplan: der Zeitfaktor	325
2.4	Zur Auswahl geeigneter Lehrmaterialien	326
2.5	Neue Medien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen	328
3	Zusammenfassung/Ausblick	330

Kapitel 16:	Zusammenfassung und Ausblick	331
--------------------	---	------------

1	Rückblick	331
2	Ausblick	335

Bibliographie	337
Sachregister	371
Autorenregister	375

TEIL 1

Die Erforschung des Fremdsprachenlernens im Unterricht

Im ersten Teil des Buches wird die Sprachlehrforschung als wissenschaftliches Fach eingeführt. Kapitel 1 legt seine Entstehung, seinen Ansatz und seinen Anspruch dar. Eine Betrachtung der Komplexität des Fremdsprachenunterrichts in Kapitel 2 führt dann in Kapitel 3 zu einer Diskussion über die in der Sprachlehrforschung angewendeten Forschungsmethoden.

Kapitel 1

Sprachlehrforschung – Anspruch und Entstehen einer Disziplin

In diesem einführenden Kapitel soll die Sprachlehrforschung sowohl als *wissenschaftliche Disziplin* als auch als *institutionalisierte Fachrichtung* dargestellt werden. Unter der ersten Perspektive wird diskutiert, welche Ansprüche die Disziplin erhebt, unter der zweiten, wann und wie das Fach in Deutschland etabliert wurde. Die Unterscheidung ist deshalb wichtig, weil die Disziplin nicht *nur* durch wissenschaftliche und andere Leistungen der Institute, in denen sie in Forschung und Lehre vertreten wird, charakterisiert werden kann. Andererseits haben wir es mit keiner absoluten Trennung zu tun, denn die Etablierung der Sprachlehrforschung als Fach beruht sowohl auf einer soziopolitischen als auch auf einer wissenschaftlichen Handlung.

Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf der Charakterisierung der Sprachlehrforschung als wissenschaftlicher Disziplin. Dies geschieht in den Abschnitten 1 und 2. In Abschnitt 3 wird vergleichend auf andere Disziplinen bzw. Fachrichtungen Bezug genommen, um das Spezifikum des wissenschaftlichen Anspruchs der Sprachlehrforschung klarzustellen und um auch (zumindest teilweise) zu erklären, weshalb das Fach in Deutschland etabliert wurde. Die Entwicklung des Faches Sprachlehrforschung in der Bundesrepublik Deutschland wird abschließend in Abschnitt 4 skizziert.

1 Sprachlehrforschung – Charakteristika einer wissenschaftlichen Disziplin

Zur Charakterisierung der Sprachlehrforschung wollen wir auf drei Aspekte eingehen: *womit* die Disziplin sich beschäftigt (Gegenstandsbereich), *warum* Vertreter des Faches sich damit beschäftigen (wissenschaftliche Ziele/Erkenntnisinteresse) und *wie* man versucht, diese Ziele zu erreichen (forschungsmethodische Ansätze). Drei einleitende Bemerkungen zur Verdeutlichung dieses Vorhabens:

- (i) Bei dem Versuch, die Sprachlehrforschung zu definieren, gehen wir von unseren eigenen Vorstellungen über das Fach aus. Hierbei sollten wir jedoch durchaus einem Konsens entsprechen, der sich in den letzten Jahrzehnten durch wissenschaftliche Diskussionen etabliert hat.

- (ii) Die drei genannten Identifikationskriterien sollen in ihrer Zusammenwirkung die Sprachlehrforschung charakterisieren, auch wenn andere Disziplinen sich mit demselben Gegenstandsbereich beschäftigen oder sogar ähnliche Zielsetzungen haben. Die Merkmale, die bei jedem Kriterium für die Sprachlehrforschung definierend mitwirken, müssen also nicht spezifisch für diese Disziplin sein – sie werden von mehreren Disziplinen getragen.
- (iii) Es ist unseres Erachtens kaum sinnvoll zu versuchen, die Sprachlehrforschung so zu definieren, daß eine eindeutige Zuordnung verschiedener Forschungen (ist das Sprachlehrforschung – ja oder nein?) ermöglicht und eine transparente Abgrenzung der Sprachlehrforschung gegenüber anderen Disziplinen vorgelegt wird. Man kann eher über tendenzielle Merkmale und Schwerpunkte in verschiedenen Disziplinen sprechen. Wenn zum Beispiel behauptet wird, daß andere wissenschaftliche Disziplinen bzw. Teildisziplinen genauso vorgehen wie die Sprachlehrforschung, dann ist dies sehr zu begrüßen. So sind zum Beispiel die Unterschiede zwischen Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik in der letzten Zeit sehr unscharf geworden.
Mit anderen Worten, Zuordnungsfragen mögen aus hochschulpolitischer Perspektive wichtig sein, aus wissenschaftlicher Sicht sind sie es nicht.

1.1 Gegenstandsbereich

Sprachlehrforschung ist als Abkürzung von „Sprachlehr- und Sprachlernforschung“ zu verstehen, denn trotz des eigentlich irreführenden Namens geht es der Sprachlehrforschung um beides: das Lehren und das Lernen von Fremdsprachen. Beide Prozesse sind eng miteinander verknüpft, obwohl natürlich gilt, daß das, was im Fremdsprachenunterricht gelehrt wird, keinesfalls identisch ist mit dem, was darin gelernt wird. Wenn dies stimmt, dann setzt die „Sprachlehrforschung“ eine „Sprachlernforschung“ voraus und zwar in dem Sinne, daß ein begründetes Konzept des Fremdsprachenlehrens eine begründete Theorie des Fremdsprachenlernens voraussetzt. Eine absolute Trennung ist jedoch kaum sinnvoll – vielmehr interagieren diese beiden Vorgänge in komplexer Weise miteinander, und in der Tat liegt in der Interaktion von unterrichtlichem Lehren und Lernen

der Forschungsgegenstand des Faches Sprachlehrforschung. Zusammenfassend gesagt: Sprachlehrforschung befaßt sich mit dem durch Unterricht gesteuerten Lehren und Lernen von Sprachen, die von dem jeweiligen Lernenden nicht als Muttersprache beherrscht werden, sondern als Fremd- oder Zweitsprache (siehe hierzu Abschnitt 3 unten) zu lernen sind.

1.2 Erkenntnisinteresse

Sprachlehrforschung hat sowohl theoretische als auch praktische Ziele. Theoretisches Ziel der Sprachlehrforschung ist es, diejenigen Faktoren und deren Bezug zueinander zu verstehen, die den fremdsprachenunterrichtlichen Lernprozeß beeinflussen; praktisches Ziel der Sprachlehrforschung ist es, hieran anknüpfend Vorschläge für verbessertes Lehren von Fremdsprachen im Fremdsprachenunterricht zu machen. Damit wird kein hierarchisches Verhältnis beider Komponenten postuliert – vielmehr stehen Theorie und Praxis in Interaktion zueinander.

Die Sprachlehrforschung versteht sich als sprachübergreifende Wissenschaft, in dem Sinne, daß allgemeine Theorien des Fremdsprachenlernens und des Fremdsprachenlehrens angestrebt werden, die selbstverständlich in der Praxis sprach- und situationspezifische Ausprägungen haben. Beim Erwerb des Deutschen oder des Englischen als Fremdsprache kommen z.B. allgemeine Prinzipien des Sprachlernens und Sprachlehrens zum Tragen, die spezifische Formen in konkreten Situationen zeigen. Wir fokussieren in diesem Buch eher auf solche allgemeine Aspekte des Lernens und Lehrens fremder Sprachen.

1.3 Forschungsansatz

Schlagwortartig kann der Forschungsansatz der Sprachlehrforschung als lernerbezogen, empirisch und interdisziplinär/integrativ bezeichnet werden. Alle drei Merkmale hängen miteinander zusammen.

Der Ansatz versteht sich als *lernerbezogen*, da – wie gerade betont – Prinzipien des Lehrverhaltens kaum festgelegt werden können, ohne daß gleichzeitig oder vorher deren Auswirkung auf Lerner erforscht wird. Eine effektive Fremdsprachenlehre, die nicht mit effektivem Fremdsprachenlernen verbunden ist, stellt einen logischen Widerspruch dar, d.h. es ist nicht sinnvoll, nach didaktischen Prinzipien zu suchen, ohne eine durchdachte Theorie des Fremdsprachenlernens

erarbeitet zu haben. Der Ansatz ist *empirisch*, d.h. Einsichten und Hypothesen müssen sich aus dem Wirklichkeitsbereich selbst ergeben. Daher muß vermieden werden, Theorien aus anderen Disziplinen (z.B. aus der Linguistik – vgl. Kapitel 5 – oder der Psychologie – vgl. Kapitel 6) zu übernehmen und beim Fremdsprachenlernen und -lehren anzuwenden, ohne daß genau überprüft wird, ob solche Theorien für das Fremdsprachenlernen überhaupt relevant sind.

Der Forschungsansatz ist *interdisziplinär/integrativ* insofern, als die Zielsetzungen der Sprachlehrforschung die Berücksichtigung verschiedener Faktoren verlangt (s. Kapitel 2) und zum Beispiel linguistische, soziologische, psychologische und didaktische Perspektiven miteinschließt. Ein rein additives Verfahren wäre jedoch unangemessen, wie im folgenden ausgeführt werden soll.

Es wäre nicht unlogisch zu argumentieren, daß verschiedene etablierte wissenschaftliche Disziplinen für den Komplex Sprachlehr- und Sprachlernforschung zuständig sind. Abbildung 1.1 enthält z.B. einige mögliche Zuordnungen:

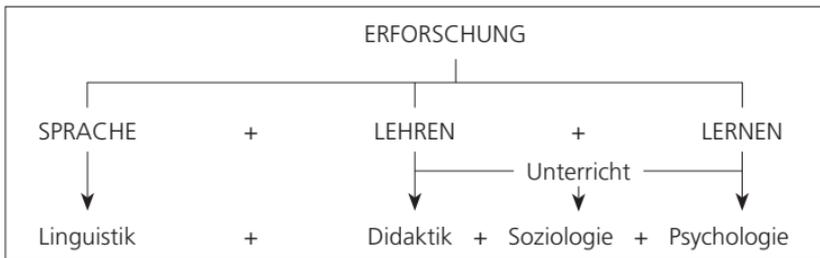


Abbildung 1.1 Einige Bezugsdisziplinen in der Sprachlehrforschung

Die Linguistik befaßt sich mit Sprache allgemein und mit verschiedenen Einzelsprachen; die Didaktik interessiert sich für die Lehre und ist in manchen Ländern und Institutionen für die Lehrerausbildung (auch in der Fremdsprachenlehre) zuständig; die Psychologie entwickelt u.a. Lerntheorien. Wenn wir berücksichtigen, daß Lehren und Lernen nicht unabhängig voneinander sind („Lernerzentriertheit“), können wir die Soziologie als relevantes Fach miteinbeziehen, denn Unterricht ist ein Sondertyp sozialer Interaktion. Dieses Zuordnungsspiel läßt sich leicht fortsetzen: in den Politischen Wissenschaften z.B. werden die Rahmenbedingungen behandelt, die für die Organisation und Durchführung von Fremdsprachenunterricht maßgebend sind;

in der Soziolinguistik wird der soziale Gebrauch von Sprache durch menschliche Wesen und in der Psycholinguistik die Bedingungen und Abläufe menschlichen Sprachenlernens erforscht. Damit haben wir die Breite der Sprachlehrforschung aufgezeigt und die Notwendigkeit eines interdisziplinären Zugriffs angedeutet.

Ein additives Verfahren nach dem Muster:

$$\left[\begin{array}{l} \text{Linguistik} \quad + \\ \text{Didaktik} \quad + \\ \text{Soziologie} \quad + \\ \text{Psychologie} \quad + \\ \dots \end{array} \right] = \text{Sprachlehrforschung}$$

wäre jedoch unangebracht; der Ansatz der Sprachlehrforschung muß eher ein ‚integrierender‘ sein. Zur Konkretisierung dieser Forderung zwei Beispiele:

- (i) Der Begriff „Lernschwierigkeit“ dürfte aus der Lehr- und Lernperspektive nicht unwichtig sein. Ein Zugriff auf diesen Komplex ist von verschiedenen Disziplinen aus möglich: aus linguistischer Sicht macht ein komplexer grammatischer Bereich Lernschwierigkeiten wahrscheinlicher; aus soziologischer Sicht verursacht eine gespannte Unterrichtssituation Lernschwierigkeiten; aus didaktischer Sicht beeinflußt die Art und Weise der Darstellung des Unterrichtsstoffs durch Lehrwerk und Lehrer die Lernschwierigkeit ganz entscheidend. Die aus allen diesen Betrachtungsweisen erfaßten Probleme haben ferner psychologische Auswirkungen bzgl. Spannung, Lernbereitschaft und Motivation bei den Lernenden. Das Beispiel macht deutlich, daß sich solche Betrachtungsweisen gegenseitig beeinflussen, da im Unterricht linguistische Elemente der Fremdsprache notwendigerweise im sozialen Kontext des Unterrichts durch didaktische Mittel dargestellt werden.
- (ii) Grotjahn, Brammerts und Wülfrath (1983, 68–71) geben ein einfaches, aber einleuchtendes Beispiel dafür, wohin ein additives Verfahren führen kann. Aus lernpsychologischer Sicht kann man feststellen, daß einfach strukturierte Lerninhalte leichter und schneller gelernt werden als komplexer strukturierte. In der generativen Linguistik hat man in den sechziger Jahren angenommen, daß ein Satz dann strukturell „einfacher“ ist, wenn zu seiner Generierung wenige Regeln gebraucht werden. Interro-

gative Sätze sind daher komplexer als ihre deklarativen Äquivalente. Wenn man diese beiden Thesen auf den Fremdsprachenunterricht überträgt, dann wäre der Satz „Sharks are dangerous“ einfacher zu lernen als der Satz „Can you swim?“. Selbstverständlich ist dies Unsinn, und das Argument ist, soweit uns bekannt, niemals vorgetragen worden. Nur warnt dieses Beispiel davor, isoliert voneinander entstandene Theorien zu addieren und die eine Theorie auf die andere zu übertragen.

Daher müssen alle aus verschiedenen Disziplinen abgeleiteten Perspektiven integriert werden. In der Sprachlehrforschung sollte stets von Problemen, die im Fremdsprachenunterricht selbst entstehen, ausgegangen werden, und Ergebnisse sollten wieder zurück in den Fremdsprachenunterricht geführt werden. Ob bzw. wie solche Forderungen realisiert werden können, bleibt eine Frage, die noch diskutiert wird (vgl. Kapitel 3). Es gibt zur Zeit kein allgemeines Forschungsparadigma, mit dem die Sprachlehrforschung charakterisiert werden kann – eher wird mit einer Vielfalt von methodischen Ansätzen gearbeitet.

2 Voraussetzungen für eine Definition der Sprachlehrforschung: die Begriffe Sprache und Lernen

Zentral für die Bezeichnung Sprachlehr- und -lernforschung sind die Begriffe „Sprache“, „Lehre“, „Lernen“ und „Forschung“. Der letzte Begriff wird in Kapitel 3 näher untersucht. Der Begriff „Lehre“ bezieht sich auf Versuche, den Lernprozeß anderer zu beeinflussen. Während der Begriff „Lehre“ bestimmt nicht unkompliziert ist (man könnte z.B. durchaus behaupten, daß man sein eigener Lehrer sein kann), werden wir im folgenden den Schwerpunkt auf die u.E. für die Sprachlehrforschung grundlegenden Begriffe der „Sprache“ und des „Lernens“ legen. Damit wird der Gegenstandsbereich der Sprachlehrforschung näher bestimmt. Ferner werden Verbindungen zu nahestehenden Untersuchungsfeldern verdeutlicht und einige begriffliche Konventionen, die wir in diesem Buch verwenden, eingeführt.

2.1 Sprache – Fremdsprache – Zweitsprache

Abbildung 1.2 dient dazu, zwischen Muttersprache, Fremdsprache und Zweitsprache zu differenzieren. Eine Sprache verstehen wir als

Zeichensystem, das zur Kommunikation verwendet wird. Weitere Differenzierungen sind natürlich nötig, bevor wir den Begriff „Sprache“ so definieren, daß er unserem Alltagsverständnis von „Fremdsprachenunterricht“ entspricht – so sind z.B. Körpersprache, Zeichensprachen und Computersprachen auszuschließen.

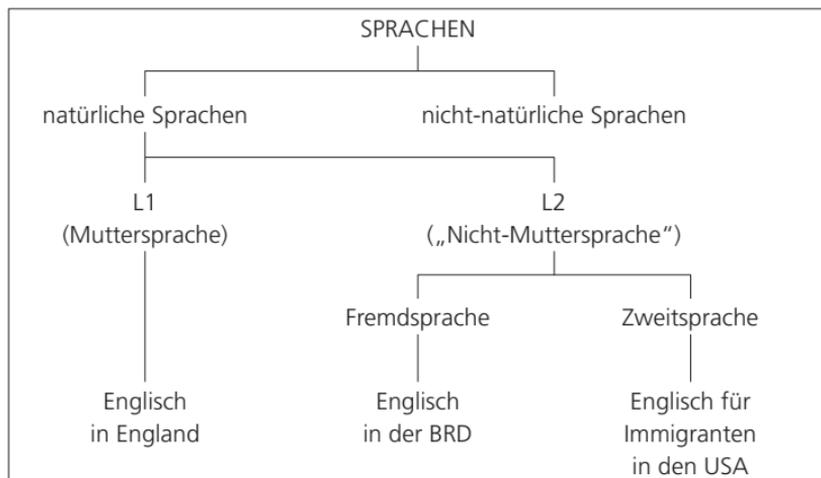


Abbildung 1.2 Zur Differenzierung des Begriffs Sprache

Zunächst wird jedoch in Abbildung 1.2 zwischen „natürlichen“ und „künstlichen“ Sprachen unterschieden. Diese Unterscheidung ist in sich nicht unproblematisch. Die kritische Frage bei dieser Unterscheidung ist wahrscheinlich, ob Menschen von Geburt an die jeweilige Sprache erlernen. Dies trifft zum Beispiel bislang nicht für Computersprachen wie BASIC oder PASCAL zu. Andererseits dürfte Esperanto an sich eine „künstliche“ Sprache sein, in dem Sinne, daß sie von Menschen konzipiert und eingesetzt wurde. Es gibt jedoch sehr wohl „native-speakers“ des Esperanto, nämlich Kinder, die von Geburt an diese Sprache erlernen. Insofern ist diese „künstliche“ Sprache auch eine „natürliche“ Sprache. Ferner gelten nach diesen Kriterien auch Kreolsprachen als „natürliche“ Sprachen, Pidginsprachen dagegen nicht. (Pidginsprachen sind „Mischsprachen“, die sich entwickeln, wenn Sprecher verschiedener Sprachen häufig miteinander in Kontakt kommen.) Pidgins werden dann zu Kreolsprachen, wenn Kinder der folgenden Generation die Sprache von Geburt an lernen.

Interessanterweise nehmen Pidginsprachen bei der Entwicklung zu Kreolsprachen weitere grammatische und funktionale Charakteristika an, damit sie sozusagen als adäquate Kommunikationsmittel fungieren können (s. z.B. Romaine 1988).

Weiterhin wird in Abbildung 1.2 mit „L1“ und „L2“ zwischen der ersten entwickelten natürlichen Sprache und weiteren entwickelten natürlichen Sprachen unterschieden. D.h. „2“ bedeutet „nicht eins“ und nicht „zwei“ im Gegensatz zu „drei“, „vier“ usw. Wenn man in der Schule eine zweite oder dritte Fremdsprache erlernt, haben wir es in beiden Fällen mit einer „L2“ zu tun. Aber auch diese Unterscheidung zwischen L1 und L2 ist nicht immer eindeutig. Bei bilingualer Erziehung in der Kindheit deutet auf der einen Seite der Begriff „bilinguale Erziehung“ in sich auf den simultanen Erwerb von zwei Sprachen hin. Auf der anderen Seite führen in der Praxis zwei „gleichzeitig“ entwickelte Sprachen in der Kindheit meistens zu unterschiedlichen Kompetenzen. Ferner wird eine bilinguale Erziehung auch oft sequentiell durchgeführt, d.h. eine Sprache wird zuerst (zumindest teilweise) erworben, bevor das Kind mit der zweiten „ersten“ Sprache konfrontiert wird.

Auf der nächsten Ebene kommen wir zu einer begrifflichen Unterscheidung von zentraler Bedeutung für die Sprachlehrforschung – der Unterscheidung zwischen Fremdsprache und Zweitsprache. Grundsätzlich basiert diese Unterscheidung auf der Rolle oder Funktion der L2 in der Kultur der Lernenden. Wenn die L2 eine für das Leben (und Überleben) in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt, dann haben wir es mit einer Zweitsprache zu tun – dies ist offensichtlich der Fall, wenn in den USA Englisch als L2 gelernt wird oder wenn in der BRD Deutsch von türkischen Arbeitsmigranten gelernt wird. In Europa (außerhalb Englands) wird jedoch für gewöhnlich Englisch als *Fremdsprache* vermittelt. Wenn Englisch, Französisch, Russisch oder Spanisch in einer deutschen Universität angeboten werden, haben wir es mit *Fremdsprachenunterricht* zu tun.

Die Unterscheidung zwischen Fremd- und Zweitsprache ist jedoch wiederum keine absolute. In der Universität Hamburg werden „Deutsch als Fremdsprache“-Kurse für Studierende angeboten, deren Deutschkenntnisse verbessert werden sollen. Da Deutsch von diesen Studierenden für ein Studium in Deutschland gelernt werden soll, kann man durchaus der Auffassung sein, daß wir es hier mit Deutsch

als Zweitsprache zu tun haben und nicht mit Deutsch als Fremdsprache. Andererseits könnte man wie folgt argumentieren: wenn die Adressaten solcher Kurse nach ihren Studien in ihr Heimatland zurückkehren, ist Deutsch wiederum eine Fremdsprache, die für einen bestimmten Zeitraum in einer „zweitsprachlichen“ Umgebung gelernt wurde. In der Tat hat sich in der Zwischenzeit eine Unterscheidung zwischen „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ durchgesetzt – nur bleibt diese Unterscheidung unscharf.

Wenn zwischen Fremdsprache und Zweitsprache unterschieden wird, dann fehlt ein Oberbegriff – in Abbildung 1.2 wird „Nicht-Muttersprache“ ad hoc eingesetzt. In der Fachliteratur werden sowohl „Zweitsprache“ als auch „Fremdsprache“ als Oberbegriffe benutzt. Daher sollte man beim Lesen aufpassen, ob einer dieser beiden Begriffe in einem spezifischen Sinne (etwa wie in Abbildung 1.2) oder in einem allgemeinen Sinne (= „Nicht-Muttersprache“ in Abbildung 1.2) benutzt wird.

Die in Abbildung 1.2 eingeführten Unterscheidungen sind daher keine absoluten: auch die unterrichtliche Praxis ist in der Zwischenzeit sehr heterogen. In einer deutschen Universität kommt es vor, daß fremdsprachliche Kurse von einigen Studierenden besucht werden, die die Fremdsprache als L1 beherrschen. Ebenso gilt, daß die Grenzen zwischen Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache fließend sind und daß das Fach Deutsch in deutschen Schulen und Universitäten von Personen studiert wird, die möglicherweise die Sprache aus allen drei Perspektiven angehen. Es ist zu erwarten, daß diese verwirrende, aber ebenso spannende Tendenz sich in der Zukunft auf der Grundlage politischer Entwicklungen innerhalb und außerhalb Europas noch verstärken wird. In diesem Zusammenhang sei auf den Begriff *lingua franca* hingewiesen. Eine Sprache wird dann als *lingua franca* bezeichnet, wenn Personen unterschiedlicher Herkunft zur Kommunikation eine weitere Sprache verwenden, die keine von ihnen als Muttersprache beherrscht. Englisch wird sehr häufig als *lingua franca* verwendet, eine Tatsache, die möglicherweise Konsequenzen für den Englischunterricht mit sich bringt (Edmondson/House 2003; Seidlhofer 2001). Der Status des Deutschen als Wissenschaftssprache und daher auch als *lingua franca* wird weiterhin heftig diskutiert (vgl. z.B. Ammon 1999). Solche politischen Perspektiven werden in Kapitel 4, Abschnitt 2.4. diskutiert.