

Universität des Saarlandes

**Philosophische Fakultät II – Sprach-, Literatur- und
Kulturwissenschaften**

**„Früher Fremdsprachenunterricht
Französisch:**

**Möglichkeiten und Grenzen der Analyse von
Lerneräußerungen und Lehr-Lern-Interaktion“**

Dissertation

**zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors
der Philosophie (Dr. phil.) der Philosophischen Fakultäten
der Universität des Saarlandes**

vorgelegt von

**Judith Dauster
aus Saarlouis**

Saarbrücken

Romanische Sprachen und ihre Didaktik (RomSD)

Herausgegeben von Michael Frings und Andre Klump

ISSN 1862-2909

Judith Dauster

**FRÜHER FREMDSPRACHENUNTERRICHT
FRANZÖSISCH:**

**MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER ANALYSE VON
LERNERÄUSSERUNGEN UND LEHR-LERN-INTERAKTION**

ibidem-Verlag
Stuttgart

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.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Dieser Titel ist als Printversion im Buchhandel
oder direkt bei *ibidem* (www.ibidem-verlag.de) zu beziehen unter der

ISBN 978-3-89821-111-1.

∞

ISSN: 1111-1111

ISBN-13: 978-3-8382-5111-1

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2012

Alle Rechte vorbehalten

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. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
Einleitung	13
TEIL 1 GRUNDLAGEN	23
1. Grundlagen des Zweitspracherwerbs	25
1.1 Auf dem Weg zu einer Theorie des Spracherwerbs.....	25
1.1.1 Nativistischer Ansatz.....	26
1.1.2 Input und Interaktion im Spracherwerb	27
1.1.3 Selbstorganisation als Bindeglied zwischen Nativismus und Interaktionismus	31
1.2 Zweitspracherwerb.....	33
1.2.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Erst- und Zweitspracherwerb	33
1.2.2 Natürlicher Zweitspracherwerb.....	36
1.2.3 Fremd- oder Zweitspracherwerb im institutionellen Kontext.....	40
1.3 Fazit und Ausblick	45
2. Methodologische Überlegungen.....	47
2.1 Notwendigkeit einer Methodendiskussion.....	47
2.2 Quantitatives und qualitatives Forschungsparadigma	49
2.3 Methodentriangulation	53
2.3.1 Definition der Methodentriangulation.....	53
2.3.2 Zweckmäßigkeit der Methodentriangulation	54
2.3.3 Umsetzbarkeit der Methodentriangulation.....	56
2.3.4 Kritische Bewertung der Methodentriangulation.....	58
2.4 Theoretische Triangulation	60
2.5 Datentriangulation.....	61

3.	Frühfranzösisch ab Klassenstufe 1	63
3.1	Allgemeine Überlegungen zum frühen Fremdsprachenunterricht.....	63
3.1.1	Argumente für den frühen Fremdsprachenunterricht.....	63
3.1.2	Ziele und Modelle des frühen Fremdsprachenunterrichts.....	68
3.1.3	Methoden des frühen Fremdsprachenunterrichts	72
3.2	Organisatorische Rahmenbedingungen des saarländischen Modellversuchs	77
3.3	Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs im Saarland.....	80
3.3.1	Drei Achsen der wissenschaftlichen Begleitung.....	80
3.3.2	Datenerhebung und -bearbeitung	81
3.3.3	Die Datenbank <i>Clafs</i> (Corpus de Langue Française précoce en Sarre).....	82
3.4	Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung.....	87
3.4.1	Analysierte Lernerstadien.....	87
3.4.2	Lehrkräfte	88
3.4.3	Kodierung in der Datenbank <i>Clafs</i>	89
3.4.4	Transkriptionskonventionen.....	90
3.5	Methodisches Vorgehen bei der Untersuchung des Frühunterrichts	91
TEIL 2	ANALYSE	93
4.	Analyse des Frühunterrichts aus psycholinguistischer Perspektive	95
4.1	Beschreibung des Erwerbs im frühen Fremdsprachenunterricht.....	95
4.1.1	Problemstellung und Lösungsansatz.....	95
4.1.2	Allgemeine Hinweise zur Auszählung.....	102
4.1.3	Imitation	106
4.1.4	Formelhafte Sequenzen	112
4.1.5	<i>Code-switching</i>	118
4.2	Imitative und eigenständige Lerneräußerungen.....	120
4.2.1	Anteil von imitativen und eigenständigen Äußerungen.....	120
4.2.2	Anteil fremd- und selbstinitiiertes Lerneräußerungen.....	123
4.2.3	Äußerungen bestehend aus Imitation und eigenständigen Beiträgen der Lerner.....	125
4.2.4	Mittlere Äußerungslänge (MLU) nach Art der Äußerung	127

4.2.5	MLU imitativer und eigenständiger Äußerungen	130
4.2.6	Imitative und eigenständige Äußerungen – Zusammenfassung und Bewertung	135
4.3	Individuelle und kollektive Lerneräußerungen.....	136
4.3.1	Anteil individueller und kollektiver Lerneräußerungen.....	136
4.3.2	MLU individueller und kollektiver Lerneräußerungen.....	137
4.3.3	Individuelle und kollektive Lerneräußerungen – Zusammenfassung und Bewertung	138
4.4	Qualitativ-quantifizierende Analyse mittels der Datenbank <i>Clafs</i>	138
4.4.1	Auf die Lernaltersprache bezogene Kodierungen.....	139
4.4.2	Erwerbsbezogene Kodierungen in <i>Clafs</i>	140
4.4.3	Qualitativ-quantifizierende Analyse mittels der Datenbank <i>Clafs</i> – Zusammenfassung und Bewertung	142
4.5	Die lernerseitige Verwendung der L1 im Unterricht	143
4.5.1	Anteil der L1 am Unterrichtsgeschehen.....	143
4.5.2	Qualitative Aspekte der Verwendung der L1.....	144
4.5.3	Äußerungen bestehend aus L1 und L2 (<i>code-switching</i>).....	148
4.5.4	Lernerseitige Äußerungen in der L1 – Zusammenfassung und Bewertung	154
4.6	Formelhafte Sequenzen und Segmentierung	156
4.6.1	Segmentierung innerhalb der Nominalphrase.....	156
4.6.2	Formelhafte Wendungen bei der Benennung von Bildkarten.....	160
4.6.3	Formelhafte Sequenzen und Segmentierung – Zusammenfassung und Bewertung	164
5.	Analyse des Frühunterrichts aus Interaktionsperspektive.....	167
5.1	Lehr-Lern-Interaktion im Fremdsprachenunterricht.....	167
5.1.1	Der (Fremdsprachen-)Unterricht als Kommunikationssituation.....	167
5.1.2	Die Sprache der Lehrer (<i>teacher talk</i>).....	171
5.1.3	Implizite und explizite Vermittlung von sprachlichen Strukturen..	173
5.1.4	Korrekturverhalten im Fremdsprachenunterricht.....	176
5.1.5	Recasts, Wiederholungen und Ambiguität im Fremdsprachenunterricht.....	178
5.1.6	<i>Negotiation of form</i> und <i>negotiation of meaning</i>	180
5.1.7	Konsequenzen für die Untersuchung des Frühunterrichts	182

5.2	Analyse der Lehr-Lern-Interaktion nach quantitativen Kriterien	183
5.2.1	Methodische Anmerkungen	183
5.2.2	Anteile von Erst- und Zielsprache an den Lehreräußerungen.....	184
5.2.3	Anteil von Lehrer- und Lerneräußerungen im Frühunterricht	188
5.2.4	Analyse nach quantitativen Kriterien – Zusammenfassung und Bewertung	191
5.3	Qualitativ-quantifizierende Analyse interaktionsbezogener Kodierungen in <i>Clafs</i>	193
5.3.1	Vorbemerkungen	193
5.3.2	Analyse interaktionsbezogener Kodierungen in <i>Clafs</i>	194
5.3.3	Qualitativ-quantifizierende Analyse – Zusammenfassung und Bewertung	195
5.4	Analyse der Lehr-Lern-Interaktion nach qualitativen Gesichtspunkten...	196
5.4.1	Kommunikationsmuster und Frageformen.....	196
5.4.2	Vermittlung grammatischen Wissens und <i>focus on form</i>	198
5.4.3	Aushandlungssequenzen (<i>negotiated interaction</i>)	203
5.4.4	Qualitativ-interpretative Analyse – Zusammenfassung und Bewertung	215
	Zusammenfassung und Ausblick	217
	Abbildungsverzeichnis	233
	Tabellenverzeichnis	234
	Beispielverzeichnis.....	235
	Literaturverzeichnis	237
	Anhang	259

Vorwort

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um die unveränderte, neu formatierte Fassung meiner im Dezember 2005 an der Universität des Saarlandes vorgelegten Dissertation. Sie entstand im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Frühfranzösisch ab Klassenstufe 1 an saarländischen Grundschulen“, an der ich von März 2002 bis zum Abschluss des Projektes im Jahre 2004 mitgewirkt habe. In dieser Zeit habe ich sowohl bei der Projektarbeit als auch bei der Erstellung meiner Dissertation von vielen Seiten Unterstützung erfahren und möchte daher an dieser Stelle ein Wort des Dankes sagen:

Meiner Betreuerin, Prof. Dr. Rita Franceschini, gilt mein Dank für wertvolle Impulse, nicht nur in wissenschaftlicher Hinsicht. Sie hat Potentiale gesehen und gefördert und in den vergangenen Jahren wesentlich zu meiner beruflichen und persönlichen Entwicklung beigetragen. Herrn Prof. Dr. Wolfgang Schweickard und Herrn Prof. Dr. Alberto Gil danke ich für die freundliche Aufnahme und die Bereitschaft zur Begutachtung meiner Dissertation.

Meinen Kolleginnen und Kollegen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs und am Lehrstuhl für Angewandte Sprachwissenschaft, allen voran Dr. Gudrun Ziegler und Dr. Sabine Ehrhart, danke ich für konstruktive, motivierende Gespräche und die hervorragende, offene Zusammenarbeit. In vielerlei Hinsicht unterstützt wurde ich auch von den Mitarbeitern des Forschungszentrums Sprachen an der Freien Universität Bozen.

Eine nicht unbedeutende Rolle bei der Entstehung dieser Arbeit kommt den französischen Lehrkräften und den Schulleitern der Modellversuchsschulen zu, die unser Team herzlich empfangen haben. Ihnen und den zahlreichen Schülerinnen und Schülern, die uns – von der Kamera unbeeindruckt – so manche sprachliche Köstlichkeit serviert haben, ist es zu verdanken, dass wir über ein einzigartiges Korpus verfügen, das eine umfassende Analyse des frühen Fremdsprachenunterrichts ermöglicht.

Zum Gelingen des Forschungsprojektes beigetragen haben auch die Mitarbeiter des saarländischen Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft, des Landesinstituts für Pädagogik und Medien in Dudweiler und der Landesfachkonferenz Französisch/Grundschule, auf deren Kooperationsbereitschaft wir uns

stets verlassen durften. Ihnen allen sei für ihr unermüdliches Engagement für die französische Sprache unter nicht immer einfachen Bedingungen gedankt.

In meinen Dank möchte ich auch all die guten Freunde einschließen, die sich auf die akribische Suche nach Tippfehlern begeben haben und die mit technischem Sachverstand die Fertigstellung der vorliegenden Arbeit begleitet haben.

Schließlich danke ich meinen Eltern, ohne deren Verständnis und Unterstützung es diese Arbeit nicht geben würde. Ihnen ist sie gewidmet.

Siersburg, im Oktober 2006

Judith Dauster

Einleitung

Das Zusammenwachsen Europas und die zunehmende Vernetzung der Arbeitsmärkte lassen den Bedarf an fremdsprachlichen Kompetenzen beständig wachsen, wodurch auch die Diskussion um deren sinnvolle Vermittlung genährt wird. In der Debatte um den bestmöglichen Weg und Zeitpunkt des Fremdsprachenlernens zeigen sich vor allem folgende Tendenzen, die auch für die Bildungslandschaft nicht ohne Auswirkungen bleiben bzw. geblieben sind:

Weit verbreitet ist die Annahme, eine Sprache werde umso effektiver gelernt, je früher sie angeboten werde.¹ Es hat sich auch die Auffassung durchgesetzt, dass ‚muttersprachlicher Input‘ den Spracherwerb begünstige und vor allem phonologische Vorteile biete. Außerdem ist man zunehmend um eine Kontinuität des Kontaktes mit der fremden Sprache bemüht, d.h. man versucht, dem Bruch zwischen einer im Kindergarten begonnenen ‚Begegnung‘ oder ‚Sensibilisierung‘ bis zum Lernen der Fremdsprache im dritten Grundschuljahr oder gar erst auf weiterführenden Schulen entgegenzuwirken.

Forschungsbedarf

Obwohl der frühe Fremdsprachenunterricht in Deutschland u.a. aufgrund dieser Faktoren boomt, folgt die Umsetzung in den meisten Fällen eher politischen Opportunitäten als gesicherten wissenschaftlichen Befunden.

Ein Grund hierfür ist sicherlich, dass umfassende Untersuchungen, die sich auf Beobachtungen über einen längeren Zeitraum stützen und somit nicht nur eine Momentaufnahme darstellen, noch eher selten sind. BLEX (2001) beklagt ebenso wie KÖNIGS (2000) einen Mangel an Longitudinalstudien, die zur Beurteilung von Einflüssen bestimmter Instruktionsmaßnahmen auf den Fremdspracherwerb notwendig seien (vgl. auch SCHLOBINSKI 1996: 20; ELLIS 2001b; NUNAN 1996).

„Aussagen über kurzzeitiges anfängliches Verstehen scheinen möglich zu sein, Aussagen über kurzzeitiges wie auch mittelzeitiges und langzeitiges Lernen scheinen mit Hilfe von diskursanalytischen Verfahren nur über Longitudinalstudien ermittelbar zu sein – in welchem Umfang ist derzeit ungewiß.“ (HENRICI 1995: 23)

¹ Zur Diskussion dieser Annahme vgl. Abschnitt 3.1.1.

Studien dieser Art sind jedoch mit einem hohen Zeit- und Personalaufwand verbunden, so dass in der Regel nur relativ wenige Probanden untersucht werden können.²

Auch unterscheiden sich die beobachteten Zielgruppen bzw. Erwerbsumstände oftmals derart, dass die Ergebnisse nicht übertragbar sind. So liegen bisher nur wenige Arbeiten zum frühen Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache (L2) in institutionalisierter Form vor.³ Eine wichtige Untersuchung zum Fremdspracherwerb von Kindern bis zu 11 Jahren stammt von PELTZER-KARPF und ZANGL (1998) (vgl. auch ZANGL 1998). Die Autorinnen dokumentieren den Erwerb des Englischen im bilingualen Grundschulunterricht. Dort handelt es sich jedoch um gemischt-sprachliche Klassen, was bedeutet, dass deutschsprachige Kinder im Klassenzimmer und auf dem Pausenhof ständig auch mit englischsprachigen Umgang haben und umgekehrt, weshalb sich diese Erwerbssituation wiederum von der gängigen Praxis an deutschen Grundschulen unterscheidet. Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen ist auch die Übertragung von Erfahrungen mit Immersionsunterricht in Kanada oder an Europaschulen auf den Früherwerb problematisch.⁴

Weitere Studien, die sich mit jungen Lernern beschäftigen, konzentrieren sich in erster Linie auf die Entwicklung der Erstsprache (L1) oder zweier simultan erworbener Erstsprachen (2L1). Hieraus ergibt sich zwangsläufig auch eine Fokussierung auf sprachliche Phänomene, die in einem fortgeschritteneren Stadium zu beobachten sind, wie beispielsweise die Verwendung der Tempora (vgl. u.a. BASSANO 1998, 2000; KERN 2002, 2003; KIELHÖFER 1997: 127ff).

² So beispielsweise in Studien zur Sprachentwicklung im simultanen oder sukzessiven bilingualen Spracherwerb, zum Zweitspracherwerb im natürlichen Kontext etc. (vgl. BAST 2003, BENAZZO 2003, MÜLLER/CANTONE/KUPISCH et al. 2001).

³ Generell kann zwischen Zweit- und Fremdsprache unterschieden werden, wobei ‚Fremdsprache‘ eine L2 bezeichnet, die in der Lebenswelt des Lerners keine unmittelbare Rolle spielt. Das Deutsche für einen türkischen Gastarbeiter ist demnach ‚Zweitsprache‘, während Französisch für die Lerner im Frühunterricht, die nur in der Schule mit dieser Sprache konfrontiert werden, ‚Fremdsprache‘ ist.

⁴ Zum Immersionsunterricht vgl. beispielsweise WODE (1995) und DAUSTER (2001, Kapitel 3).

In der Literatur zum (bilingualen) Erstspracherwerb aus generativistischer Sicht stehen meist der Erwerbsverlauf in den beiden Sprachen und die Frage des Einflusses der beiden sprachlichen Systeme aufeinander im Mittelpunkt.⁵

Aufgrund unterschiedlicher kognitiver Voraussetzungen bei der untersuchten Lernergruppe sind Erkenntnisse der zahlreichen Forschungsarbeiten, die den Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache bei Erwachsenen oder Jugendlichen zum Gegenstand haben (KLEIN/PERDUE 1997; MEISEL/CLAHSEN/PIENEMANN 1981; PERDUE 2000), ebenfalls nur bedingt übertragbar.

Frühunterricht Französisch als ‚Erwerbssituation‘

Beim frühen Fremdsprachenunterricht handelt es sich also um eine Erhebungssituation, die sich in vielen Punkten von den in gängigen Untersuchungen zum Fremdspracherwerb beschriebenen unterscheidet: Zum einen liegt der Erwerbzeitpunkt im Frühunterricht zwischen 6 und 11 Jahren, was durchaus als Besonderheit des Erwerbskontextes im hier vorgestellten Projekt bezeichnet werden kann. Zum anderen stellt diese Art des Unterrichts ein ‚Weder-Noch‘ von Erwerben und Lernen, natürlichem und formellem Kontext dar: Für eine Sichtweise des Frühunterrichts als natürlichen Erwerb, der sich am L1-Erwerb orientiert, spricht erstens, dass die Lerner (im saarländischen Modellversuch) muttersprachlichen Input erhalten. Zweitens werden keine grammatischen Regeln verwendet, und drittens wird in den ersten Jahren nicht auf Schrift zurückgegriffen, was dem natürlichen Erwerb einer Sprache ähnelt. Gegen eine Auffassung, die den Frühunterricht mit natürlichem Erwerb gleichsetzt, spricht jedoch, dass die Lerner negative Evidenz erhalten, wie sie im L1-Erwerb kaum vorkommen könnte. Die Kommunikation ist zudem selten inhaltsbezogen, wohingegen außerhalb des Klassenraums von einer echten Kommunikationssituation ausgegangen werden kann (vgl. KLEIN 1990). Diesen beiden Argumenten kann hinzugefügt werden, dass der Input zeitlich sehr reduziert ist (in der Regel wö-

⁵ Vgl. hierzu u.a. MEISEL (2000) und MÖHRING (2001) zum simultanen Erwerb von zwei Erstsprachen und der Grammatikentwicklung, HULK (2000) zum Erwerb der klitischen Pronomina bei einem bilingual französisch-niederländischen Kind; zur Wortstellung im Französischen und im Deutschen vgl. MÜLLER (1990), sowie STENZEL (1997) zum Erwerb der syntaktischen Kategorien Nomen und Verb bei monolingual englisch und bilingual deutsch-französisch aufwachsenden Kindern.

chentlich zwei Schulstunden), und dass der Französischlehrer als einziger Interaktionspartner fungiert. Demgegenüber „erfährt das Kind [in natürlichen Kontexten] in der Regel Sprache von mehreren Gesprächspartnern über eine extensive Zeitspanne“ (FRANCESCHINI 2004).

Während allgemein von Erwerb als ungesteuerte Aneignung einer fremden Sprache in einem natürlichen Kontext gesprochen wird, bezeichnet Lernen die gesteuerte Aneignung im formellen Kontext. Diese viel bemühte Dichotomie birgt jedoch ihre Schwierigkeiten. Erwerb impliziert meist auch Lernen, und das Lernen im formellen Kontext greift auf Interaktionsformen zurück, wie sie bei jeglicher Kommunikation zwischen Gesprächspartnern auf unterschiedlichem sprachlichen Niveau zu beobachten sind. Betrachtet man vor diesem Hintergrund nun den Erwerb der französischen Sprache im Frühunterricht, so sieht man aus oben genannten Gründen deutlich, dass es sich nicht um Erwerb oder Lernen in Reinform handeln kann. Dieser Problematik versucht der Begriff des gelenkten Fremdsprachenfrüherwerbs (GeFFE, FRANCESCHINI 2004) gerecht zu werden. Diese Bezeichnung verdeutlicht, dass natürliche Erwerbsmechanismen wirksam sind, diese jedoch in einen formellen Rahmen eingebettet sind, in dem bereits – vermeintlich – eine Vorauswahl der zu vermittelnden Gegenstände getroffen wird. Mit dieser Darstellung der Problematik im Hintergrund soll im Folgenden auf eine definitorische Abgrenzung von Erwerb und Lernen verzichtet werden. In Fällen, in denen eine solche Unterscheidung gewünscht ist bzw. sinnvoll erscheint, wird explizit darauf verwiesen werden.

Die Methodenfrage

Neben der rein quantitativen Einschränkung, dass sich nur wenige Studien bisher diesem speziellen Forschungsgegenstand gewidmet haben, ist auch eine qualitative Einschränkung zu erwähnen, nämlich die Eindimensionalität vieler Studien zum Erwerb einer Sprache in institutionalisierter Form. Aufgrund eingeschränkter Methodik und/oder theoretischer Sichtweise können diese kein komplexes Bild des Unterrichts und seiner Auswirkungen liefern. KÖNIGS (2000) beispielsweise kritisiert die intensive Untersuchung der kognitiven Komponente zuungunsten des Faktors Interaktion sowie eine einseitige Konzentration auf die Lehrerperspektive.

Es ist offensichtlich, dass die Entscheidung für oder gegen eine Untersuchungsmethode gegenstandsorientiert und von der Fragestellung der Untersuchung geleitet sein muss. Was die Fremdsprachenforschung betrifft, stellt sich die Sachlage jedoch ungleich schwieriger dar: Uneinigkeit besteht häufig nicht nur in den zugrunde gelegten theoretischen Annahmen (vgl. 1.1), sondern auch bezüglich eines sinnvollen methodischen Vorgehens, das in der Lage wäre, beispielsweise Auswirkungen des Unterrichts auf den Spracherwerb empirisch zu belegen. CHAUDRON (1991) formuliert daher die auch ein Jahrzehnt später noch gültige Forderung nach verlässlichen Methoden, die das Vertrauen in die Ergebnisse der Sprachlehrforschung stärken können.

Nach momentanem Forschungsstand scheint keine Methode für sich allein in der Lage zu sein, die Auswirkungen des Unterrichts auf den Spracherwerb zu erfassen, und es ist fraglich, ob die Vielzahl der zu beachtenden Variablen dies überhaupt je möglich machen wird.

„Die Probleme bei der Wahrheitsfindung in der Fremdsprachenaneignungsforschung werden traditionell der Komplexion der auf Lern- und Erwerbsprozesse einwirkenden Faktoren angelastet (vgl. WENDT 1993: 30-32). Die *crux* besteht zum einem in den „niemals vollständig zu erfassenden externen Faktoren“ (Stangl 1987: 336) und zum anderen darin, dass Versuche, einzelne Faktoren zu isolieren, nur gerechtfertigt wären, wenn ein deduktiv-nomologischer Mechanismus im Sinne eines linearen Ursache-Wirkung-Zusammenhangs nachgewiesen werden könnte.“ (WENDT 2002)

Qualitative und quantitative Forschungstraditionen stehen einander dabei oftmals kritisch, wenn nicht sogar ablehnend gegenüber. Um Hinweise darauf zu erhalten, ob sich Interaktion und Erwerb gegenseitig bedingen, gilt es jedoch, die Stärken der beiden Methodenparadigmen zu kombinieren, um somit der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht zu werden. MÜLLER-HARTMANN (2001) bringt diese Notwendigkeit wie folgt auf den Punkt: „Die Erforschung von komplexen Lernumgebungen erfordert auch ein komplexes Forschungsinstrumentarium.“

Im Folgenden wird aufgezeigt, dass es sich schwierig gestaltet, mittels qualitativer Analyse Forschungsergebnisse auf einer abstrakteren und allgemeingültigeren Ebene darzustellen. Ebenso ist die Reduktion, die sich notwendigerweise aus quantifizierenden Ansätzen ergibt, ein Hemmnis für eine sinnvolle Beschrei-

bung des Fremdsprachenunterrichts im Sinne einer praxisorientierten Forschung (vgl. Kapitel 2).

Es wird in dieser Arbeit daher der Versuch unternommen, diesen Gegensatz zu überwinden und beide methodischen Ansätze miteinander zu kombinieren.

Theoretische Triangulation bei der Untersuchung des Frühunterrichts

Die vorliegende Untersuchung beruht auf der Annahme, dass das sprachliche System von äußeren Einflüssen (über das Setzen so genannter Parameter hinaus) abhängig ist, dass es aber auch eine Art ‚Eigenleben‘ hat, das nicht oder zumindest nicht unmittelbar mit dem Input erklärbar ist. Hierzu wird in Kapitel 1 das Konzept der Selbstorganisation vorgestellt, bei dem sich, von äußeren Einflüssen animiert, das sprachliche System eigenständig organisiert und reorganisiert. Dies impliziert auch die Annahme eines lernersprachlichen Systems, das ein Durchgangsstadium auf dem Weg zur Zielsprachlichkeit darstellt und über eigene Gesetzmäßigkeiten verfügt. Der Fremdsprachenlehrer könnte somit mit einem ungeübten Billardspieler verglichen werden, der denkt, den richtigen Impuls zu geben. Der angespielte Ball bewegt sich jedoch in eine andere als die gewünschte Richtung. So kommt es auch im Fremdsprachenunterricht immer wieder vor, dass die Lerner Formen bilden, mit denen die Lehrkraft aufgrund ihres Unterrichts nicht rechnen konnte.

Dieses Problem, mit dem sich der Lehrende bei der Planung und Durchführung des Unterrichts konfrontiert sieht, besteht ähnlich auch für die Erforschung desselben: Auf der Grundlage der erhobenen Daten aus der Unterrichtsbeobachtung können aus psycholinguistischer Sicht nur unzureichende Aussagen über den tatsächlichen Erwerb getroffen werden. Zunächst einmal bedeutet das einmalige Auftreten eines Wortes bzw. einer Form nicht, dass diese bereits ‚erworben ist‘. Zu diesem Problem der Bestimmung des Erwerbszeitpunktes tritt die Tatsache, dass Lerneräußerungen oftmals Lehrervorgaben imitieren oder auf unanalysierten Formen basieren, die zwar korrekt sind, jedoch nicht regelderiviert, was eine objektive Aussage über den Erwerb erschwert (vgl. 4.1.4).

Nähert man sich dem Frühunterricht aus der Interaktionsperspektive, so stellt sich demgegenüber das Problem, dass diese Beschreibung allein keine Aufschlüsse über den Erwerb und somit über die ‚Effizienz‘ des Unterrichts geben

kann. Das *intake*, die Verwendung einer vorgegebenen Form durch den Lernenden, sagt nichts über deren Erwerb aus (vgl. 4.1.1).

Im Fokus der Interaktionsperspektive steht zudem allzu oft der Lehrer – während die Sicht des Lernenden vernachlässigt wird.

Daher ist es neben einer Kombination von Methoden auch notwendig, eine Triangulation der Daten- und Beschreibungsgrundlagen vorzunehmen (vgl. 2.5). Der Spracherwerb ist sowohl aus psycholinguistischer Perspektive als auch aus interaktionistischer Sicht zu betrachten, um so die erwähnten Mängel der einzelnen Perspektiven auszugleichen und eine breitere Beschreibungs- und Erklärungsgrundlage zu ermöglichen.⁶

Intention dieser Analyse

Die Kontinuität der wissenschaftlichen Begleitung, die den Modellversuch „Frühfranzösisch ab Klassenstufe 1 an saarländischen Grundschulen“ über vier Jahre hinweg betreute, ermöglicht eine longitudinal angelegte Untersuchung des Erwerbs bei (weitgehend) gleich bleibenden Lernergruppen. Anhand ausgewählter Phänomene, deren Relevanz für den Erwerbsnachweis diskutiert und aufgezeigt wird (vgl. 4.1 und 5.1), wird auf dieser Grundlage die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz im Frühunterricht explorativ-deskriptiv untersucht. Im Hinblick auf methodologische Fragestellungen wurde einer möglichst breiten Fächerung des Untersuchungsgegenstandes vor einer detaillierten Vertiefung eines einzelnen erwerbsrelevanten Phänomens der Vorzug gegeben. Trotz des teilweise exemplarischen Charakters haben diese Analysen jedoch durchaus Aussagekraft in erwerbsspezifischen Fragen und in Bezug auf die Auswirkungen von bestimmten Interaktionsformen auf den Fremdspracherwerb.

Aus forschungsmethodologischer Sicht trägt die Arbeit zur Beantwortung der Frage bei, welche Chancen sich aus mehrmethodischer empirischer Forschung ergeben, was beispielsweise bei VOLLMER, HENRICI, FINKBEINER et al. (2001:

⁶ Eine systeminterne, an formalen Grammatiktheorien orientierte Perspektive soll ausgeschlossen werden, da sie, wie beispielsweise CHOMSKY, von der Sprachkompetenz (im Gegensatz zur Performanz) ausgeht und einen idealisierten Sprecher voraussetzt: „Konkrete Sprachen sind nicht Gegenstand dieser Theorien, sondern die abstrakten Prinzipien dahinter und die Erklärung von Sprachfähigkeit im Rahmen eines biologischen Systems.“ (SCHLOBINSKI 1996: 10)

39) als eine der wichtigen Fragestellungen der Fremdspracherwerbsforschung unserer Zeit gesehen wird.

Dazu wird aus den oben genannten Überlegungen heraus ein psycholinguistischer Ansatz mit der Untersuchung der Lehr-Lern-Interaktion kombiniert. Ebenso werden sowohl quantitative Verfahren als auch qualitative Analysemethoden berücksichtigt.

Die Arbeit leistet somit in zweifacher Hinsicht einen Beitrag zur Erforschung des Frühunterrichts: Zum einen lassen sich aus den Analysen direkte Rückschlüsse auf den frühen Erwerb einer Fremdsprache ziehen, die zumindest teilweise Empfehlungen für die Unterrichtspraxis rechtfertigen. Zum anderen liefert diese Arbeit eine Grundlage für weiterführende methodische Überlegungen und Diskussionen und somit letztlich zur Verbesserung der Forschungsmethodik auf dem Gebiet des Frühunterrichts.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen Grundlagen- und einen Analyseteil. In Kapitel 1 werden zunächst die allgemeinen theoretischen Grundlagen dargestellt, die sich aus der Fremdspracherwerbsforschung der letzten Jahrzehnte ergeben. Es wird insbesondere das Konzept der Selbstorganisation vorgestellt, das einen wichtigen Ansatz zur Verknüpfung von Anlage und Umwelt (*nature* und *nurture*) darstellt. Die methodologischen Fragestellungen, die für die Datenanalyse leitend sind, werden in Kapitel 2 beschrieben. Es wird argumentiert, dass weder eine eindimensionale Sichtweise noch eine auf eine Methode beschränkte Analyse dem Untersuchungsgegenstand gerecht werden können.

Damit die Datengrundlage der vorliegenden Arbeit, die auf dem Frühunterricht im Saarland beruht, besser eingeordnet werden kann, gibt Kapitel 3 einen Überblick über Ziele und Inhalte des Frühunterrichts in Deutschland und anderen Ländern. Dabei werden auch kognitive Aspekte des frühen Fremdsprachenlernens sowie sprachpolitische Überlegungen zur Einführung des Frühunterrichts berücksichtigt.

Die beiden Kapitel des zweiten Teils beschäftigen sich mit der Analyse des Frühunterrichts ab Klassenstufe 1 aus zweifacher theoretischer Sicht: Kapitel 4 konzentriert sich auf psycholinguistische Aspekte der Analyse, während in

Kapitel 5 eine interaktionale Sichtweise im Mittelpunkt steht. Beiden Kapiteln geht jeweils eine Beschreibung der theoretischen Grundlage voraus, die sich im Gegensatz zu den grundlegenden Erläuterungen in Kapitel 1 auf konkrete Aspekte des zu untersuchenden Bereiches bezieht und diese für die nachfolgende Analyse operationalisiert. Damit die entsprechenden Konzepte bei der nachfolgenden Lektüre präsent sind, wurde von einer Einbeziehung dieser Abschnitte in den ersten Teil der Arbeit abgesehen. Beide theoretischen Perspektiven werden jeweils kombiniert mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen, woraus sich die Datenanalyse auf einer quantitativen, einer qualitativ-quantifizierenden und einer interpretativ-explorativen Grundlage ergibt.

Das Schlusskapitel fasst die Ergebnisse der beiden Analysekapitel zusammen und zeigt methodologische Konsequenzen, insbesondere im Hinblick auf die Kombination verschiedener Vorgehensweisen, auf. Daran schließen sich Überlegungen zur Relevanz der Forschung und insbesondere der vorliegenden Untersuchung für die Unterrichtspraxis an. Die Arbeit schließt mit der Darstellung weiterführender Fragestellungen, die sich sowohl aus dem methodologischen Teil ergeben als auch aus den Erkenntnissen der exemplarischen Analysen.⁷

⁷ Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit jeweils die männliche Form von Bezeichnungen wie Schüler, Lehrer etc. verwendet. Diese beziehen sich jedoch soweit nicht anders angegeben sowohl auf männliche als auch auf weibliche Personen. Dem tatsächlichen Geschlecht entspricht die Bezeichnung bei der Beschreibung der Beispiele in den Analysekapiteln sowie bei Verweisen auf die Lehrkräfte der beiden untersuchten Klassen.

TEIL 1

GRUNDLAGEN

„We should be modest enough to admit that at present we are still very far from such a theory, and proud enough to consider our work an independent and substantial contribution to a better understanding of language and human cognition.“
(KLEIN 1990)

1. Grundlagen des Zweitspracherwerbs

Zunächst werden in diesem Kapitel Theorien angeführt, die sich mit dem Spracherwerb im Allgemeinen beschäftigen. Im Anschluss daran werden gezielt Ansätze behandelt, die den Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache im natürlichen oder institutionellen Kontext zum Gegenstand haben.

1.1 Auf dem Weg zu einer Theorie des Spracherwerbs

Theorien zum Erst- und davon ausgehend zum Zweitspracherwerb, in deren Mittelpunkt lange Zeit Überlegungen zur Bedeutung von Anlage und Umwelt für den Spracherwerb standen, sind in den letzten Jahrzehnten unzählige vorgebracht worden. Diese bleiben jedoch meist hypothetisch, und gesicherte Erkenntnisse, wie wir Sprache erwerben oder lernen gibt es nur wenige.

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Strömungen, die die Spracherwerbsforschung beeinflussen, kurz vorgestellt: nativistische Ansätze, die von einer genetischen Prädisposition ausgehen, kognitivistische, nach denen der Spracherwerb aus der kognitiven Entwicklung resultiert und interaktionistische, wonach Sprache im Austausch mit der Umwelt erworben wird. Es soll deutlich gemacht werden, dass keine der Theorien in ihrer Extremposition gelten kann. Insbesondere die Frage nach *nature* oder *nurture* kann kein ‚Entweder-Oder‘ sein, denn der Einfluss der Interaktion auf den Spracherwerb kann mittlerweile als unbestritten bezeichnet werden. Es divergieren jedoch noch immer die Auffassungen zu Art und Umfang dieses Einflusses. Problematisch bleibt auf der

Grundlage bisheriger Untersuchungen vor allem die Wirkung von Faktoren, da sich die Interaktion als zu vielschichtig erweist.⁸

Ausgehend von diesen Darstellungen wird jene Annahme zum Spracherwerb ausgeführt, die uns für die hier anvisierte Analyse des Früherwerbs entscheidend scheint: die Existenz eines dynamischen lernersprachlichen Systems.

1.1.1 Nativistischer Ansatz

Eine Theorie des Spracherwerbs sieht sich mit mehreren logischen Problemen konfrontiert, die auch nach heutigem Forschungsstand noch nicht aufgelöst werden können. Für den Erstspracherwerb ist hier vor allem zu nennen, dass Kinder strukturelle Eigenschaften des sprachlichen Systems erwerben, die ihnen in ihrem sprachlichen Input nicht angeboten werden bzw. für die es dort keine Evidenz gibt. Auf der Grundlage einer endlichen Menge von Sätzen bilden sie die Fähigkeit aus, eine unendliche Anzahl neuer Sätze zu generieren (vgl. u.a. GREGG 1996; GUASTI 2002: 5; TRACY 1990). EDMONDSON und HOUSE (2000: 136) sprechen davon, dass das Sprachsystem im Input „unterrepräsentiert“ ist. Umgekehrt übernehmen Kinder bestimmte (ungrammatische) Strukturen auch dann nicht, wenn sie ihnen angeboten werden.⁹ Über ungrammatische Formen, die sie selbst produzieren, erhalten Kinder in der Regel keine negative Rückmeldung. Trotzdem verschwinden diese Formen mit der Zeit wie ‚von selbst‘. TRACY (1990) resümiert pointiert: „Kinder erwerben Sprache nicht nur, weil mit ihnen gesprochen wird, sondern auch trotz der Art und Weise, in der dies geschieht.“

Als Erklärung für die oben angesprochenen Phänomene und für die Fähigkeit, beurteilen zu können, ob ein Satz ungrammatisch ist, keinen Sinn hat oder zweideutig ist, führen nativistische Ansätze eine angeborene Sprachlernfähigkeit des Menschen an. CHOMSKY (1959) geht davon aus, dass Sprachenlernen im Menschen biologisch vorprogrammiert ist und der Mensch über ein Sprachlernmodul

⁸ Zur Auswirkung der Interaktion auf den Spracherwerb vgl. u.a. LEEMAN (2003); LYSTER (1998b); LYSTER/RANTA (1997); MACKEY/OLIVER/LEEMAN (2003); OLIVER (1998, 2000, 2002); PICA (1994b); PICA/HOLLIDAY/LEWIS/MORGENTHALER (1989).

⁹ Vgl. u.a. TRACY (1990) zu den Pidginmerkmalen in der Sprache der Eltern, VÉRONIQUE (1994) zu Spracherwerb und Kreolisierung.

(*language acquisition device, LAD*) verfügt.¹⁰ Zwar ist nicht das komplette sprachliche Wissen angeboren, da Kinder ja mit unterschiedlichen Muttersprachen aufwachsen, die Variation ist jedoch begrenzt durch die Universalgrammatik (UG): „UG defines the range of possible variation, and in so doing it characterizes the notion of possible human language” (GUASTI 2002: 18). Nach CHOMSKY (1981) besteht die UG aus Prinzipien und Parametern, durch die universelle und variierende Eigenschaften von Sprachen erklärbar sind. Dabei implizieren bestimmte Prinzipien und Parameter weitere Prinzipien und Parameter. Das Kind kann nach dieser Annahme erst nach dem Erwerb einer bestimmten Regel X weitere Regeln erwerben.

Kritik wurde an dieser Theorie geübt, da sie die Sprache als geschlossenes System betrachtete und auf formale Aspekte reduzierte. Der eigentliche Zweck der Sprache, nämlich die Ermöglichung von Kommunikation und Interaktion, wurde nicht beachtet (EDMONDSON/HOUSE 2000: 79f).

1.1.2 Input und Interaktion im Spracherwerb

Input und Output

Zwar benötigt CHOMSKYS Theorie auch sprachlichen Input zur Festlegung der sprachspezifischen Parameter, nach CHOMSKY wird dabei jedoch Angeborenes aktiviert. Dem gegenüber steht eine Forschungstradition, die von einer grundlegenden Rolle des Inputs im Spracherwerb ausgeht. Als Beleg für die Bedeutung des Inputs wurden oftmals die Anpassungen (meist Simplifizierungen) der Sprache in der Kommunikation mit Lernern sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb angeführt, die unter *caretaker speech, motherese, foreigner talk* etc. untersucht wurden (vgl. u.a. SNOW/FERGUSON 1977; LONG 1981; LONG 1996; EDMONDSON 1999: 174ff). Kennzeichen der *motherese* sind beispielsweise die Vereinfachung von Syntax und Lexik, eine klare Artikulation, ein langsames Sprechtempo, das Thematisieren des ‚Hier und Jetzt‘, eine steigende Intonation am Satzende, viele kontrastive Betonungen, die Wiederholung von

¹⁰ Vgl. im Gegensatz dazu PIAGET (1975), der zwar auch angeborene, kognitive Fähigkeiten voraussetzt, jedoch keine spezifischen Fähigkeiten oder Module für die Sprache annimmt. Sprachentwicklung und kognitive Entwicklung hängen für ihn eng zusammen (vgl. auch EDMONDSON/HOUSE 2000: 97).

Wörtern, Phrasen und Sätzen sowie das Zeitlassen zum Antworten (MENYUK/LIEBERGOTT/SCHULTZ 1995: 130ff; vgl. auch EDMONDSON 1999: 169; RONDAL 1985: 42).

KRASHEN (1985: 2) formulierte daraus die so genannte Input-Hypothese, wonach der Spracherwerb einzig auf dem Verstehen von Mitteilungen (*messages*) oder *comprehensible input (CI)* beruht, also auf sprachlichem Input, der nur minimal über dem momentanen Kompetenzgrad liegt. Große Erfolge im Spracherwerb können zwar ohne Output und Korrektur erzielt werden, nicht jedoch ohne *comprehensible input* (KRASHEN 1994).¹¹

SWAIN (1985) stellte der Input-Hypothese die Hypothese des *comprehensible output* entgegen, wonach die sprachliche Produktion die Lerner dazu bringt, ihre Äußerungen syntaktisch anzupassen. Der Output ermögliche es, Hypothesen zu testen und zu reflektieren.

„But just speaking and writing are not enough. Learners need to be pushed to make use of their resources; they need to have their linguistic abilities stretched to their fullest; they need to reflect on their output and consider ways of modifying it to enhance comprehensibility, appropriateness and accuracy.” (SWAIN 1993)

WHITE (1987) hat ebenfalls einen zu KRASHEN widersprüchlichen Standpunkt inne: Seiner Ansicht nach ist es nicht *comprehensible input* sondern gerade *incomprehensible input*, durch den Lerner die Diskrepanz zwischen ihrer Lerner-sprache und der Zielsprache erkennen.

Interaktion und Negotiation

Auf der Grundlage der Annahme, dass Modifikationen wie die oben erwähnten das Verstehen durch den Lerner positiv beeinflussen (vgl. HENRICI/VOLLMER 2001), stellte LONG (1981) die so genannte Interaktionshypothese auf: Es sind

¹¹ Zu den weiteren Hypothesen KRASHENS und einer Kritik an seinen Annahmen vgl. u.a. EDMONDSON (1999: 180ff) und NICK ELLIS (1994b): „[...] the demonstration that people acquire language from comprehensible input does not entail that acquisition is a result of unconscious or implicit learning processes. Consider the case of word acquisition: contra KRASHEN, it does not follow, from the fact that we have not been taught the vast majority of the words we know, that vocabulary has been subconsciously acquired. That we have not been taught vocabulary does not entail that we have not taught ourselves.” (ELLIS, NICK 1994b) Auch KRASHEN selbst gesteht ein, dass es selbst in der L1 Bereiche gibt, die eher durch bewusstes Lernen zugänglich sind, beispielsweise Rechtschreibung und Zeichensetzung.

nach seiner Auffassung vor allem die interaktionalen Aktivitäten der Gesprächspartner, die einen positiven Einfluss auf den Erwerb haben.¹² Diese Sicht des natürlichen Spracherwerbs orientiert sich auch an der *comprehensible input*-Hypothese.

„[...] input must be comprehensible for acquisition to occur, and there is some evidence that global linguistic and conversational adjustments to NNSs improve comprehensibility.“ (LONG 1996)

KRASHENS Input-Hypothese ist somit zu undifferenziert: „input is only interesting if it is seen as one important element in the interactional complex“ (EDMONDSON 1999: 97).

LONG unterscheidet bei seinen Überlegungen zwischen sprachlichen Modifikationen und Modifikation in der Art und Weise, wie *native speakers* (NS) mit *non-native speakers* (NNS) interagieren. Zu diesen Veränderungen gehört beispielsweise die vereinfachte und kurze Abhandlung von Themen (im Gegensatz zum Gespräch zwischen NS). NS helfen nach LONG den NNS, Ideen auszudrücken, indem sie (sprachliche) Informationen zur Verfügung stellen. Außerdem beantworten sie häufig ihre eigenen Fragen bzw. stellen rhetorische Fragen, benutzen häufig Interrogativformen, um die Konversation aufrecht zu halten (LONG 1981: 263ff; LONG 1996).¹³

In den Folgejahren wurden diese Annahmen im Rahmen verschiedener interaktionistischer Ansätze aufgegriffen. In der anglophonen Literatur zum Zweit-

¹² Unklar ist jedoch zunächst, wie Interaktion definiert werden soll. Schwierigkeiten ergeben sich insbesondere bei dem Versuch, Interaktion und Kommunikation voneinander abzugrenzen. „Unter Interaktion sollen sprachliche und nichtsprachliche kommunikative Handlungen verstanden werden, die zwischen mindestens zwei Gesprächspartnern stattfinden und mindestens einen Beitrag (*turn*) der jeweiligen Partner umfassen, der inhaltlich an den jeweils anderen gerichtet ist (vgl. HENRICI 1995).“ (HENRICI/VOLLMER 2001) Nach LONG beschreibt BRAIDI (1995) die Unterscheidung von Input und Interaktion. Input ist dementsprechend definiert als ‚sprachliche Formen‘ (Morpheme, Wörter, Äußerungen). Demgegenüber beschäftigt sich die Beschreibung der Interaktion mit den Funktionen dieser Formen im Diskurs.

¹³ Nach BRUNER (1987) sorgen im Rahmen eines spracherwerbsunterstützenden Systems, genannt *LASS* (*Language Acquisition Support System*), intuitive Interaktionstechniken der Eltern dafür, dass die angeborene Sprachlernfähigkeit aktiviert wird. Dieses Konzept wurde später von KRAFFT und DAUSENDSCHÖN-GAY (1994) auf den Zweitspracherwerb bezogen und in Anlehnung an BRUNER als *SLASS* (*Second Language Acquisition Support System*) bezeichnet.

spracherwerb fand in diesem Zusammenhang vor allem die Aushandlung von Bedeutungen (*negotiation of meaning*) Beachtung (vgl. u.a. 1.2.2 und Kapitel 5). Im französischsprachigen Raum wurden zahlreiche Studien zu Modifikationen und dadurch begünstigtem Spracherwerb in der Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern (*communication exolingue*) durchgeführt (vgl. u.a. ALBER/PY 1985, 1986; BANGE 1991; DE PIETRO 1988; VASSEUR 1990, 1991 und Abschnitt 1.2.2). HENRICI (1995) sowie VOLLMER (2000) sind schließlich für den deutschen Sprachraum als Vertreter einer interaktionistisch orientierten Spracherwerbsforschung zu nennen, die den ungesteuerten Erwerb erwachsener Lerner zum Gegenstand hat (vgl. u.a. auch CHRIST 2001; GOGOLIN 2001). HENRICI und VOLLMER (2001) sind der Auffassung, dass Spracherwerb nicht ohne Interaktion stattfinden kann. Auch PEKAREK DOEHLER (2002) vertritt die Auffassung, dass soziale Interaktion als dynamischer Prozess einen entscheidenden Faktor im Spracherwerb darstellt.

„Interactional modifications or „negotiations“ [...] can serve to focus learners’ attention on potentially troublesome parts of their discourse, providing them with information that can then open the door to IL modification.” (GASS/MACKEY/PICA 1998)

Eine solche Sichtweise blendet nicht aus, dass bei unterschiedlichen Lernern ähnliche Entwicklungsschritte zu beobachten sind. Sie zeigt jedoch, dass die Kompetenzen eines Lerners variabel sind und sensibel für die Umgebung, in der sie angewendet und ausdifferenziert werden. Die Interaktion ist als ‚erwerbsbegünstigend‘ zu verstehen:

„Accorder un rôle central à l’interaction dans le développement des compétences langagières ne signifie pourtant pas nier la possibilité d’un apprentissage hors interaction, mais amène à considérer que l’interaction est particulièrement apte non seulement à déclencher, mais encore à structurer certains processus cognitifs liés à l’apprentissage.“ (PEKAREK DOEHLER/MARTINEZ 2000)

Nach wie vor ist jedoch ungeklärt, „welche Variablen oder Kombinationen von Variablen den Erfolg beim Fremdspracherwerb erhöhen oder beeinträchtigen“ (HENRICI/VOLLMER 2001). Überlegungen, welche Art der Interaktion möglicherweise den Erwerb begünstigen, stellen daher einen zentralen Aspekt der interaktionistischen Herangehensweise dar (PEKAREK DOEHLER 2002; vgl. auch GASS/MACKEY/PICA 1998).

1.1.3 Selbstorganisation als Bindeglied zwischen Nativismus und Interaktionismus

Kognitivistische Ansätze fokussieren das kognitive System des Menschen oder, anders ausgedrückt, jene inneren, mentalen Vorgänge, auf denen Lernen allgemein und somit auch der Spracherwerb beruhen. Denn das Handlungswissen, das es zuvor erworben hat, wendet das Kind auch auf den Spracherwerb an. Der Erstspracherwerb ist somit an die allgemeine kognitive Entwicklung des Menschen gebunden (vgl. PIAGET 1975). Neuere Ansätze stellen die Informationsverarbeitung im Gehirn und die dadurch bedingte Beeinflussung des Sprachenlernens in den Mittelpunkt der Überlegungen.

Selbstorganisation

Eine der neueren kognitivistischen Theorien sprachlerntheoretischer Prägung ist die der Selbstorganisation.

„Spracherwerb zeigt unabhängig von der Erwerbssituation aus hirngorganisatorischen Gründen immer dieselben Prozesse, allerdings mit variierendem Tempo und unterschiedlicher Intensität. Ebenso neuronal bedingt sind die gleichen Präferenzen bei der Selektion von Inputdaten. Die bisher festgestellten Entwicklungsmuster zeigen, daß Kinder durch Stadien unterschiedlicher Aktivität und Ordnung gehen, markiert durch Phasenübergänge, bei denen das Interface zwischen Systemen und Subsystemen neu definiert bzw. kontinuierlich an die neuen Systembedingungen angepasst wird.“ (PELTZER-KARPF/ZANGL 1998: 8)

Durch die Annahme des Spracherwerbs als Selbstorganisationsprozess wird ein Bindeglied zwischen Nativismus und Interaktionismus geschaffen. HOHENBERGER (2000) sieht die „Selbstorganisation als Vermittlung zwischen dem Genom und der sprachlichen Umwelt“.¹⁴

„Dieses angeborene Potential entfaltet sich allerdings nur, wenn das Kind einen reichen sprachlichen Input erhält, der ihm genügend Informationen darüber gibt, welche grammatischen Optionen seine Zielsprache aus der Vielfalt der Universalgrammatik ausgewählt hat.“ (HOHENBERGER 2000)

Für PELTZER-KARPF (1994) interagieren – selbst organisiert – Organismus und Umwelt, wobei „das jeweilige System [die Basis] für die weitere Aufnahme der Organisation“ bestimmt und erweitert.

¹⁴ Vgl. HOHENBERGER (2002: 3ff) für eine detaillierte Darstellung.

Dabei sind laut der Autorin auch Qualität und Quantität des Inputs für die Selbstorganisation des sprachlichen Systems wichtig.¹⁵

Lernersprache

Das Konzept der Selbstorganisation ist verbunden mit der Annahme eines dynamischen, lernersprachlichen Systems. Diese Annahme ist kompatibel mit dem Konzept der Lernersprache (*interlanguage*), das zunächst von SELINKER (1972) formuliert wurde. Rezeption und Produktion in der L2 basieren nach SELINKER auf einem – vom Lerner konstruierten – abstrakten System aus sprachlichen Regeln.¹⁶

Dieses lernersprachliche System kann als Kontinuum auf dem Weg zur Zielsprache gesehen werden: „Der gesamte Spracherwerb läßt sich als eine Reihe von Übergängen von einer Lernervarietät zur nächsten auffassen [...]“ (KLEIN 1984: 40, vgl. auch HENRICI 1997).

Die *interlanguage* ist offen für Einflüsse von außen und stellt in jedem ihrer dynamischen Stadien ein einzigartiges sprachliches System dar (vgl. ELLIS 2002b: 33f).

„The learner variety is a system of its own right, error-free by definition, and characterized at a given time by a particular lexical repertoire and by a particular interaction of organizational principles.“ (PERDUE 2000)

Dieses lernersprachliche System birgt jedoch stets auch eine gewisse Regelmäßigkeit und Regelmäßigkeit in sich:

„Jede Lernervarietät, so elementar sie sein mag, besitzt neben vielen instabilen Komponenten eine innere Systematik. Die Funktion eines Wortes oder einer Konstruktion in der Lernervarietät läßt sich deshalb nicht allein daraus ableiten, welche Funktion ein entsprechendes Wort oder eine entsprechende Konstruktion in der Zielsprache hat.“ (KLEIN 1984: 40)

¹⁵ Für einen gegensätzlichen Standpunkt, nämlich dass die Art des Inputs nicht bzw. weniger entscheidend ist, vgl. MENYUK/LIEBERGOTT/SCHULTZ (1995).

¹⁶ Im Folgenden wird darauf entweder als *interlanguage* oder als Lernersprache bzw. lernersprachliches System oder Lernervarietät verwiesen.

Das lernersprachliche System folgt somit Mechanismen, wie sie Systemen generell zugrunde liegen: Informationen aus der Umwelt werden ausgewertet und tragen zu einer zunehmenden Komplexität und Ausdifferenzierung bei. Das System befindet sich dabei in Bewegung und wird ständig reorganisiert.

Nach Auffassung der Vertreter eines Selbstorganisationsprozesses findet beim Überschreiten einer gewissen kritischen Schwelle eine Bifurkation statt.¹⁷ Auf eine stabile Anfangsphase (*initial state/quasi stable state*), in der die Produktion auf unanalyisierte Formen beschränkt ist, folgt eine turbulente Phase der Analyse und Regelfindung (*turbulent state/intermittent state*). Diese ‚chaotische‘ Phase wird durch ruhigere Phasen abgelöst, bis hin zu einem kohärenten Systemzustand (PELTZER-KARPF/ZANGL 1998: 8)¹⁸.

1.2 Zweitspracherwerb

Nachdem zuvor die grundlegenden Theorien zum Spracherwerb allgemein dargestellt wurden, beschäftigt sich dieser Abschnitt nun im Besonderen mit dem Zweitspracherwerb. Zunächst werden einige allgemeine Überlegungen zur Vergleichbarkeit von Erst- und Zweitspracherwerb angestellt. Diesen folgen Darstellungen von Forschungsarbeiten zum Zweitspracherwerb im natürlichen und institutionellen Kontext, sofern sie für diese Arbeit grundlegend erscheinen.

1.2.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Erst- und Zweitspracherwerb

Zwar gibt es sicher einige gemeinsame Züge, vieles spricht jedoch dagegen, dass der Erstspracherwerb mit dem Zweitspracherwerb identisch ist.

Hauptunterschiede zwischen Erst- und Fremdspracherwerb resultieren nach PELTZER-KARPF (1994) daraus, dass die neuronale Vernetzung des Gehirns vom Alter des Lerners und dem System der Erstsprache (und bereits erworbener

¹⁷ So zum Beispiel beim Übergang von der präfunktionalen Phase, in der das Kind über lexikalische Kategorien verfügt, zur funktionalen Phase, in der zu den lexikalischen auch funktionale Kategorien treten, vgl. PELTZER-KARPF/ZANGL (1998: 7ff).

¹⁸ Zum Konzept des Spracherwerbs als Selbstorganisationprozess vgl. auch PELTZER-KARPF (1994) und ZANGL (1998).

Fremdsprachen) abhängig ist.¹⁹ Auch die (altersspezifischen) kognitiven Fähigkeiten des Kindes, das System der Fremdsprache sowie umweltspezifische und persönliche Faktoren (Art, Intensität, Dauer des Kontaktes mit der Fremdsprache, Motivation, soziale Integration) beeinflussen den Fremdspracherwerb. KLEIN (1984: 36f) beschreibt ebenfalls, dass die kognitive und soziale Entwicklung im Falle des Zweitspracherwerbs normalerweise weitgehend abgeschlossen ist. Das Endergebnis des Erwerbsprozesses ist daher nicht vergleichbar, und es ist eine beträchtliche Variation zwischen Lernern festzustellen.

Nach ELLIS (1990: 42) ist hinzuzufügen, dass lernerseitig bereits erworbenes sprachliches und kulturelles Wissen den L2-Erwerb beeinflusst. EDMONDSON und HOUSE (2000: 149) betonen aus der Perspektive der Sprachlehrforschung die Besonderheiten des Fremdsprachenlernens gegenüber dem Erwerb einer L1 im Hinblick auf die Art des Inputs (stark kontrolliert und strukturiert vs. natürlich), den Kontext (Lerngruppe vs. vorhandene soziale Gruppe) und die Art und Weise, wie Lehrer (im Gegensatz beispielsweise zu Müttern) mit Fehlern umgehen und Feedback geben.

Anhaltspunkte – wenn auch widersprüchlicher Art – für eine Klärung der Frage, inwiefern L1- und L2-Erwerb identisch sind, lieferten in den späten 1960er Jahren bzw. Anfang der 1970er Untersuchungen zur *morpheme order*. Grundlegend hierfür waren Arbeiten von CAUSA (1968) und BROWN (1973). Untersucht wurde zunächst für den Erstspracherwerb, in welcher Reihenfolge *items* der Zielsprache erworben werden, wobei eine chronologische Entwicklung festgestellt

¹⁹ MARTON (1992) beschreibt diesbezüglich drei Einflussgrößen: 1. systeminterne, sprachliche Faktoren, 2. lernerspezifische Faktoren und 3. Kontextfaktoren. Die systeminterne Komponente bildet nach MARTON die Basis, die Bereiche von „possible transfer effects“ bestimmt. Den beiden anderen Faktoren kommt eine vermittelnde Rolle zu, „filtering and modifying the influences of the linguistic factors.“ Unter den lernerspezifischen Faktoren fasst der Autor 1. Lernstrategien, 2. die vom Lerner empfundene Distanz der Sprachen und 3. die Sprachkompetenz des Lerners in der L2 zusammen. „Contextual factors comprise informal and formal settings and the particular language teaching approaches and methods.“ (MARTON 1992). Mittels des Zusammenspiels dieser Faktoren versucht der Autor, das Ausmaß des Einflusses der L1 in typischen Situationen des L2-Erwerbs zu beschreiben und zu erklären.

wurde.²⁰ Dieser Ansatz wurde Mitte der 70er Jahre auch auf den L2-Erwerb übertragen. Während DULAY und DULAY (1974) Übereinstimmungen in der Erwerbsabfolge mit dem L1-Erwerb feststellten, ging HAKUTA (1974) von unterschiedlichen Abfolgen aus (vgl. auch EDMONDSON/HOUSE 2000: 153). Die Schwierigkeiten, die sich bei der Interpretation ergaben, führten schließlich dazu, dass der *morpheme order*-Ansatz bereits Ende der 1970er Jahre in Frage gestellt wurde. Nach WODE, BAHNS, BEDEY et al. (1978) wurde bei diesen Studien die Frage vernachlässigt, wie Sprache verarbeitet wird, und es wurden alle Stadien ignoriert, die dem Endstadium vorausgehen. Regelmäßigkeiten im Erwerbsprozess erscheinen WODE und seinen Mitautoren relevanter als die in den Morphemstudien untersuchte Zielsprachigkeit. Darüber hinaus könne Zielsprachigkeit auch durch ‚falsche‘ Regeln entstehen. Dem Konzept der *morpheme order* (was wird in welcher Reihenfolge *target like* erworben?²¹) stellen sie das der *developmental sequences* gegenüber (welche Phasen werden – beim Erwerb einzelner beobachteter Phänomene – durchlaufen?), was die Annahme einer *interlanguage* voraussetzt. MEISEL, CLAHSSEN und PIENEMANN (1981) konnten bei Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Zwischenstrukturen auf dem Weg zur Zielsprachigkeit aufzeigen, die mit den Erscheinungen beim Erstspracherwerb vergleichbar waren (vgl. EDMONDSON/HOUSE 2000: 156; PERDUE 1996, GOLDSCHNEIDER/DEKEYSER 2001).

Bei der Übertragung der Theorie der Universalgrammatik auf das Zweitsprachenlernen ergeben sich mehrere Probleme. Zum einen ist erwiesen, dass bereits vorhandenes Wissen das neu zu Erlernende beeinflusst. Zum anderen wird im Gegensatz zum Erstspracherwerb die volle Beherrschung der Grammatik in der Regel nicht erreicht. Diese Argumente sprechen gegen die Annahme einer L1=L2-Hypothese. Es stellt sich außerdem die Frage, wie sich die Festlegung von Parametern im L1-Erwerb auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirkt (EDMONDSON/HOUSE 2000: 141ff). Umstritten ist jedoch auch unter den so genannten Generativisten, ob die Lerner beim Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache

²⁰ Von Zielsprachigkeit ging man aus, wenn der Sprecher ein Item in einem bestimmten Prozentsatz aller Fälle, in denen es obligatorisch ist, auch verwendete. Diese Prozentzahl wurde in der Regel bei 90% arbiträr festgesetzt.

²¹ Wird ein sprachliches Phänomen korrekt, also der Zielsprache entsprechend verwendet, so spricht man von Zielsprachigkeit oder in anderen Worten: die Verwendung ist *target like*.

überhaupt noch Zugang zur UG haben. HOHENBERGER (2000) beantwortet die Frage, ob die UG im frühen Fremdspracherwerb noch aktiv ist, positiv. Wenn jedoch der Lernmechanismus der Parameterbelegung nicht mehr greife, müsse er durch mühsamere ersetzt werden: *item-by-item learning* oder allgemeine kognitive Problemlösungsstrategien (FELIX 1984). MEISEL (2000: 23) stellt fest: „L2 learners, however, may indeed not have full access to Universal Grammar (UG) understood as a central component of language faculty.“

„Pour ceux qui soutiennent que le GU n'est plus accessible, l'apprenant ne dispose plus de cette capacité. Ce débat semble être difficile à résoudre empiriquement car l'interprétation des données intuitionnelles nécessaires est délicate.“
(PERDUE/GAONAC'H 2000)

1.2.2 Natürlicher Zweitspracherwerb

Mit natürlichem Zweitspracherwerb ist „der Erwerb einer Zweitsprache in der alltäglichen Kommunikation gemeint, der sich naturwüchsig vollzieht und ohne systematische intentionale Versuche, diesen Prozeß zu steuern“ (KLEIN 1984: 28). Nach PEKAREK DOEHLER und MARTINEZ (2000) lassen sich die entscheidenden Beiträge zur Bestimmung der zentralen Rolle der Interaktion im Zweitspracherwerb in drei Bereiche einteilen: (1) Arbeiten zum Erwerb der L2 durch erwachsene Migranten (u.a. PERDUE 1993), (2) Arbeiten zur *conversation exolingue* (DE PIETRO/MATTHEY/PY 1989; KRAFFT/DAUSENDSCHÖN-GAY 1994; PY 1989; VASSEUR 1991) und (3) Arbeiten mit sozio-kognitiver Orientierung (GAONAC'H 1990; BIALYSTOK 1990). Es werden hier die wichtigsten Aspekte einiger Arbeiten in diesen Bereichen dargestellt, die unserer Ansicht nach für die vorliegende Arbeit von Interesse sind (vgl. 4.1 und 5.1).

L2-Erwerb erwachsener Migranten

Hier sind vor allem drei Forschungsprojekte zu nennen, die in den 1980er Jahren entscheidend zur Erforschung des Zweitspracherwerbs beigetragen haben: Das Projekt zum Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter (ZISA)²², das Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (HPD) und ein Projekt

²² Die ZISA-Studie (Zweitspracherwerb italienischer, spanischer und portugiesischer Arbeiter) wurde Anfang der 1980er Jahre durchgeführt und beschäftigte sich mit dem Erwerb des Deutschen durch Immigranten mit romanischem Hintergrund.

der European Science Foundation (ESF) zur „Ecology of Adult Language Acquisition“ (EALA)²³. Im HPD ging es um grammatikalische und lexikalische Aspekte des Gastarbeiterdeutschen sowie um das Sprachverhalten der untersuchten Personengruppe.

Aus dem ZISA-Projekt, das sich sowohl mit der Varietät der Gastarbeitersprache als auch mit dem Lernprozess beschäftigte, ging beispielsweise eine Implikationsskala für den Erwerb der Wortstellung im Deutschen hervor. Die Ergebnisse der Studie von MEISEL, CLAHSN und PIENEMANN (1981) bestätigen, dass Lerner eine Phase nach der anderen durchlaufen. Außerdem legten die Forscher ein Augenmerk auf äußere Faktoren, die den Erwerb begünstigen bzw. verzögern können, wie beispielsweise das Maß an gesellschaftlicher Integration (MEISEL/CLAHSN/PIENEMANN 1981).

Für PERDUE (1996) sind die Erkenntnisse der ZISA-Studie in gewisser Weise aber auch problematisch. Die beschriebenen Phasen beginnen bereits in einer so genannten Mehrkonstituentenphase, in der sich die Autoren bereits auf Äußerungsbestandteile beziehen, die mit Subjekt, Verb und Objekt benannt werden. Zwar wird eine mögliche Einkonstituentenphase erwähnt, jedoch nicht genauer betrachtet. PERDUE stellt fest, dass Wörter, auch wenn sie in der Zielsprache vielleicht als Nomen, Verb, Adverb etc. bezeichnet würden, in der Lerner Sprache längst nicht immer auch dieselbe Funktion haben.²⁴ Er stellt Prinzipien heraus, die den Aufbau der Lerner Sprache in verschiedenen Stadien organisieren. Die erste Phase besteht aus Äußerungen auf nominaler Basis, der so genannten *pre-basic-variety*. Äußerungen, die nicht-finite Verbformen enthalten, stehen auf der Ebene der *basic-variety* (BV) oder einfachen Sprache. Das dritte Stadium, gekennzeichnet durch „finite utterance organization“, wird *post-basic-variety* genannt (PERDUE 2000; KLEIN/PERDUE 1997; KLEIN 2003).

Die Beschreibung dieser Basis-Varietät, die die Lerner in die Lage versetzt, ihren Alltag zu bestreiten und möglicherweise auch das Stadium der Fossilisierung darstellt, ging aus dem oben erwähnten ESF-Projekt hervor und kann als dessen wohl bedeutendstes Ergebnis bezeichnet werden.

²³ Es handelt sich dabei um Längs- und Querschnittsstudien zwischen 1982 und 1986, die fünf (europäische) Zweitsprachen und sechs Erstsprachen einbezogen.

²⁴ Die Benennung von Tätigkeiten mittels Nomen ist auch beim Spracherwerb von Kleinkindern zu beobachten.

Exolinguale Kommunikation

Zur exolingualen Kommunikation sind vor allem die Forschungen der European Science Foundation (ESF), Forschungen, die an der Universität Bielefeld aus dem Kreis von DAUSENDSCHÖN-GAY, Gülich und Kraft (1991) entstanden, sowie in Lyon und Neuchâtel (DE PIETRO/MATTHEY/PY 1989) zu nennen.

Nach GRIGGS (1991) ist die exolinguale Kommunikation charakterisiert durch ein „déplacement fréquent de l'activité d'un *niveau communicatif* à un *niveau métalinguistique*.“ Der Sprachcode verliert dabei zeitweilig seine Rolle als Kommunikationsmittel und tritt selbst ins Zentrum der Aufmerksamkeit der Gesprächspartner. Während bei der endolingualen Kommunikation der Sprecher in der Regel so lange das Rederecht hat, bis seine Äußerung syntaktisch abgeschlossen ist (MÜLLER 1991), kann bei der exolingualen Kommunikation der Gesprächspartner vor Abschluss der Äußerung helfend eingreifen.

Auch BRUNER betont die Rolle des Muttersprachlers als Experten, der dem Nicht-Muttersprachler bei der Bewältigung von Kommunikationsproblemen hilft.²⁵

„[...] BRUNER montre le rôle fondamental de l'expert qui dirige, oriente, structure l'échange afin que se mette en place le système de transmission des savoirs. Il désigne précisément par étayage l'ensemble des interventions de ce partenaire compétent qui ont pour effet de permettre au partenaire moins compétent de réaliser une performance qu'il n'aurait pu réussir sans cette aide.“ (VASSEUR 1993)

Schwierig ist aber auch in diesen Fällen eine Aussage darüber, ob ein bestimmtes Phänomen tatsächlich erworben wurde. Es stellt sich nämlich die Frage, inwieweit Formen, die die Lerner in einer bestimmten Sequenz aufnehmen und verwenden, auch in ihr ‚Repertoire‘ übernommen werden.

„C'est ainsi, par exemple, que l'on distinguera la *prise* (opération discursive directement observable) de la *saisie* (intégration cognitive dans l'interlangue d'un objet linguistique qui apparaît comme prise dans le discours).“ (PY 1992)

Erwerb als Konsequenz „d'une prise de conscience de la part de l'apprenant de l'écart entre son interlangue et la langue cible“ (VASSEUR 1991) findet – wie un-

²⁵ Dieses Phänomen des *scaffolding* bzw. der *étayage* findet sich sowohl im ungesteuerten als auch im gesteuerten Erwerb. Für den Erstspracherwerb und in der Folge auch für den Fremdsprachenunterricht fand in diesem Zusammenhang das Konzept der *zone of proximal development* (ZPD) große Beachtung (vgl. VYGOSTKY 1987; LANTOLF 1994, 2000a).

terschiedliche Studien gezeigt haben – vor allem in solchen Fällen statt, in denen der Lerner Schwierigkeiten nicht umgeht, sondern sie mittels Interaktion überwindet, beispielsweise indem er seine Lücken deutlich macht und dadurch Hilfe seines Gesprächspartners erhält (PEKAREK DOEHLER 2002; BARTNING 1992; VASSEUR 1991).

VASSEUR (1991) unterscheidet drei verschiedene Arten von Initiativen, durch die der Lerner zu erkennen gibt, dass seine Aufmerksamkeit einem bestimmten sprachlichen Problem gilt: erstens durch die Anzeige von Problemen bei der Formulierung einer Einheit des Satzes oder der Organisation der Äußerung, zweitens mit expliziten und impliziten Elizitierungen eines Elementes, das ihm fehlt, oder drittens mit Vorschlägen, die er dem Muttersprachler zu dessen Beurteilung unterbreitet. In der von ihr vorgestellten Untersuchung tauchen diese drei Formen auch in Kombinationen auf.

„[...] il y a certains moments de l'échange conversationnel qui facilitent une intégration et une stabilisation des phénomènes interlangagiers. Nos résultats longitudinaux ont montré que ce sont les hétérocorrections et les sollicitations explicites qui ont donné lieu aux SPA (séquences potentiellement acquisitionnelles, Anm. JD) les plus élaborées.“ (BARTNING 1992)²⁶

Nach PY (1989) sind diese Sequenzen der Interaktion für die Erforschung des Spracherwerbs besonders interessant: „quelque chose pourrait bien être en train de se passer à ce moment-là dans le développement de l'interlangue.“ (PY 1989).²⁷

²⁶ BARTNING (1992) bezieht sich auf eine Studie zum Erwerb des Französischen bei Studenten im Alter von 20 bis 25 Jahren, die zuvor zwischen drei und sechs Jahren Französischunterricht in der Sekundarstufe hatten. Ihrer Ansicht nach ist es insbesondere hilfreich, über longitudinale Daten zu verfügen und somit zu sehen, ob sich eine bestimmte lernersprachliche Form in Richtung Norm entwickelt, wieder auftaucht und sich stabilisiert.

²⁷ Diese Sequenzen bestehen aus *sollicitation*, *donnée*, *prise*, *assentiment*. Vgl. auch das Konzept der *occurrence donnée-prise* (OPD) (MATTHEY 2003).

1.2.3 Fremd- oder Zweitspracherwerb im institutionellen Kontext

*Gesteuerter Fremdspracherwerb*²⁸

Im Gegensatz zum Erstsprach- und ungesteuerten Zweitspracherwerb erhält der Lerner beim Fremdspracherwerb „vast amounts of negative evidence (often in red ink)“ (KLEIN 1990). KLEIN (1984: 32ff) stellt außerdem fest, dass im gesteuerten Zweitspracherwerb nicht nur Art, sondern auch Reihenfolge bestimmter dargebotener Eigenschaften der Zielsprache gegenüber dem ungesteuerten Zweitspracherwerb variieren.

Gemein ist gesteuertem und ungesteuertem Erwerb ebenso wie Erst- und Zweitspracherwerb die Anpassung der Sprache seitens der kompetenteren Gesprächspartner (vgl. Abschnitt 1.1.2 zur *motherese* und Abschnitt 1.2.2 zur exolingualen Kommunikation): So passen auch Lehrer, wenn sie sich mit Nicht-Muttersprachlern konfrontiert sehen, ihre Sprache an, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten, Sachverhalte zu klären oder Schülerantworten zu elizitieren (vgl. TARDIF 1994; CHAUDRON 1988: 55).

Abhängig sind die Interaktionsabläufe im Unterricht von der gewählten Methode, wobei vor allem eine Rolle spielt, ob die Schüler von Anfang an Sprache auch produzieren sollen, oder ob ihnen eine lange rezeptive Phase zugestanden wird (PELTZER-KARPF/ZANGL 1998: 31).

Einfluss der Instruktion auf den Spracherwerb

Bei der Beurteilung des Einflusses der Instruktion auf die grammatische Entwicklung lassen sich unterschiedliche, teils gegensätzliche Standpunkte ausmachen. In vielen der frühen Studien zeigte sich die Hypothese bestätigt, dass sich die Erwerbsreihenfolgen in formellem und informellem Umfeld nicht unterscheiden. FELIX (1981) geht davon aus, dass Instruktion die Entwicklung grammatischer Kompetenz nicht beeinflusst, sondern dass diese immer gleich verläuft.

„It thus appears that formal instruction cannot eliminate or suppress those processes which constitute man’s natural ability to acquire language(s).“ (FELIX 1981)

²⁸ Einen umfassenden Überblick über Forschungsthemen der ersten Jahrzehnte der „classroom centered research“ gibt ALLWRIGHT (1983).