

2 Fremd- und Zweitsprachenerwerb bei Jugendlichen

JÖRG ROCHE

Anders als es landläufige Vorstellungen vom Spracherwerb, Lehr- und Lernpraktiken, Unterrichtsmaterialien oder zahlreiche hartnäckige Mythen unterstellen, ist der Erwerb von fremden oder zweiten Sprachen weder Hexenwerk, noch altersbeschränkt oder nur über Grammatikunterricht herstellbar noch überhaupt mysteriös, schwierig und nur wenigen Talentierten vorbehalten. Zwar scheinen einige Sprachen leichter zu lernen als andere. Manchmal fällt es auch schwer, sich gerade angesichts der eigenen schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen von landläufigen, oft unreflektiert übernommenen Vorstellungen zu trennen, aber es gibt eigentlich keine unwiderlegbaren Gründe, warum ein Mensch nicht eine zweite oder weitere Sprache genauso gut beherrschen können sollte wie seine erste oder seine ersten. Das heißt nicht, dass Sprachenlernen ein Selbstläufer ist. Die Selbstläufer erwerben oft ein gerademal ausreichendes Niveau für den Alltag, das aber allzu leicht einfriert oder fossilisiert. Aber wenn es so vielen Menschen gelingt, auch in fortgeschrittenem Alter noch fremde Sprachen zu lernen, warum dann nicht allen? Vermutlich liegt es eher an den Rahmenbedingungen, die den Spracherwerb ermöglichen, befördern oder behindern. Das abstrakte Konzept der Bildungsferne oder -nähe mag hier eine Rolle spielen, aber worin besteht sie? Bildungsstudien machen hierzu eindeutige statistische Angaben. Bildungsferne Kinder und Jugendliche schneiden statistisch gesprochen schlechter ab und sind bildungsmäßig benachteiligt. Diese Feststellung erklärt aber noch nicht die Ursachen. Denn in jeder Schule lässt sich beobachten, dass zu den besten Schülerinnen und Schülern regelmäßig Kinder und Jugendliche aus diesen Schichten gehören. In diesem Beitrag soll es daher nicht um statistische Wahrscheinlichkeiten, biologische Prädispositionen oder bildungspolitische Schwerpunktsetzungen in Bezug auf Fremd- und Zweitsprache gehen. Vielmehr sollen wichtige Prinzipien des Erwerbs fremder Sprachen dargestellt werden, die den individuellen Spracherwerb fördern oder hemmen können. Ziel der Erforschung der internen (erwerbslinguistischen) Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs ist es, durch das Studium der natürlichen (zunächst nicht durch Unterricht gesteuerten) Lernprozesse zu einer Optimierung des Sprachunterrichts zu gelangen. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass sich im natürlichen

Spracherwerb erfolgreiche Verfahren finden, die im Unterricht kopiert und mit unterrichtlicher Steuerung kombiniert werden können.

Als ungesteuerten oder natürlichen Spracherwerb bezeichnet man das Lernen von Sprachen außerhalb des Unterrichts oder ohne tutorielle Betreuung. Im Gegensatz dazu bezeichnet der gesteuerte Spracherwerb im Unterricht die Steuerung von außen durch Lehrpläne, Lehrmaterialien und Lehrkräfte. Gesteuert sind aber beide Formen des Erwerbs, insofern sie internen kognitiven Prozessen unterliegen. Natürliche Formen des Spracherwerbs sind beide ohnehin. Fundamentale Unterschiede zwischen Erwerb und Lernen sind bisher nicht belegt. Wer diesen terminologischen Problemen ausweichen will, verwendet neutral den Begriff Spracherwerb und spezifiziert in den weiteren Ausführungen, um welche Art es sich handelt, also z. B. Spracherwerb im Unterricht oder am Arbeitsplatz. Wenn man auch sprachliche Varietäten wie die Jugend-, Werbe-, Bankersprache, Dialekte und andere in ein weiter gefasstes Konzept von Sprache einschließt, dann empfiehlt es sich, gleich den Plural zu verwenden, zumal einige dieser Varietäten viele fremdsprachige Elemente enthalten.

Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb (L1-, L2- und L3-Erwerb) erfolgen oft nicht zeitlich und räumlich getrennt voneinander, sondern parallel, überlappend oder spezifisch in bestimmten inhaltlichen oder funktionalen Domänen. (Deswegen ist die Bezeichnung der Sprachen nach der Reihenfolge heute nur noch bedingt aussagekräftig.) Der Erwerb von Sprachen ist demnach ein dynamischer Prozess des Zuwachses, Austausches und auch der Abnahme sprachlicher Kompetenzen. Denn wenn über Spracherwerb gesprochen wird, darf nicht vergessen werden, dass Sprachverlust damit einhergeht. Sprachliche Kompetenzen, die lange nicht genutzt werden, beginnen bereits nach zwei Jahren zu „erodieren“. Das ist darauf zurückzuführen, dass in unserem Gehirn die Aktivierung von Wissensbeständen, auf die lange Zeit nicht regelmäßig zugegriffen wird, aufwendig ist. Wird eine Sprache wieder benutzt, kann sie auch schnell wieder reaktiviert werden.

Das, was im ungesteuerten Spracherwerb, z. B. am Arbeitsplatz oder auf der Straße, passiert, wurde lange Zeit, wenn überhaupt, vor allem negativ wahrgenommen. Die vielen Fehler der Sprecher, das Chaos der Grammatik, die falsche Aussprache, die Sprachmischungen und die falschen Wörter fielen besonders auf. Gerade bei den vielen Menschen, die ungesteuert eine neue Sprache lernen – z. B. auf Grund wirtschaftlicher, beruflicher, politischer oder familiärer Migration – treten diese sprachlichen Probleme auch nach vielen Jahren unverändert wie am Anfang oder stabilisiert auf einer frühen Stufe auf. Da die Wahrnehmung von Bildungschancen, die Beteiligung am gesellschaftlichen und schulischen Leben, der Zugang

zum Arbeitsmarkt und berufliche Karrieren von guten mündlichen und schriftsprachlichen (vor allem bildungssprachlichen) Kompetenzen abhängen, haben schlechte Sprachkenntnisse weitreichende Folgen besonders für junge Migranten.

Den Spracherwerb der Lerner als Maßstab für den Sprachunterricht zu nehmen, scheint vielen Lehrkräften bis heute nur schwer vermittelbar. Andererseits kann aber gerade die unverstellte Lerner Sprache darüber Aufschluss geben, wie Spracherwerb funktioniert. Die Spracherwerbsforschung der 1970er und 1980er Jahre hat sich daher bewusst nicht davon abhalten lassen, Lernergruppen in ihrem begrenzten sprachlichen und sozialen Umfeld zu untersuchen, und zwar nicht zuletzt um herauszufinden, warum einige der Sprecher dieser Lernergruppen sehr wohl und sehr schnell in der Lage sind, eine Zielsprache korrekt zu erlernen, während andere es nur schwer, spät oder nie zu schaffen scheinen. Mitunter erreichen Lerner einer fremden Sprache sogar höhere Kompetenzen in der fremden Sprache als die Erstsprachensprecher.

Ein Blick auf reale Daten des natürlichen Spracherwerbs zeigt, wie (un-)chaotisch und (un-)strukturiert er wirklich ist. Aufschlussreich ist auch ein Blick auf die einzelnen Faktoren, die den Spracherwerb in seinen Strukturen, in seinem Verlauf und in seiner Geschwindigkeit beeinflussen.

Die folgenden Ausführungen betreffen vor allem den Erwerb des Deutschen und werden anhand authentischer Aufnahmen und Untersuchungen illustriert. Vieles, was dort beobachtet werden kann, ist aber symptomatisch für den Spracherwerb allgemein, gilt also prinzipiell auch für den Erwerb anderer Fremdsprachen.

2.1 Die Basisvarietät

In frühen Lerner-Äußerungen sind zwei deutliche Strukturmerkmale erkennbar: zum einen die Verwendung fester Ausdrücke (*Chunks*), die mehr oder weniger ziel sprachlich sein können, zum anderen eine klare Thema-Fokus-Struktur. Das heißt, das, worüber gesprochen wird (meist auch das schon Bekannte), steht am Anfang der Äußerung, das Neue und Wichtige eher am Ende. In dieser einfachen pragmatischen Struktur sind die Äußerungen höchstens lose aneinandergereiht. Nebensätze gibt es praktisch nicht. Es überwiegen Inhaltswörter. Funktionselemente, Endungen und dergleichen gibt es kaum. Nomen und Verben finden sich als wichtigste Inhaltswörter in ungefähr gleichem Verhältnis. Es wird sehr langsam gesprochen. Die Betonung (Intonation) unterstützt das Thema-Fokus-Prinzip stark. Zu diesen pragmatischen Prinzipien der Äußerungsstrukturierung gehört darüber hinaus die Funktion der Intonation, den Satzmodus zu bestimmen: Die gleiche Reihenfolge von Wörtern

kann so mit steigender oder fallender Intonation in eine Frage, einen Befehl (Imperativ) oder einen Aussagesatz verwandelt werden. Dazu kommt noch eine Reihe außersprachlicher Mittel wie Gestik und Mimik, die Wörter und sprachliche Handlungen ersetzen oder diese ergänzen. Aus dem primär lexikalischen Inventar (Wortschatz) entwickelt sich die Grammatik. Lerner konstruieren sie auf der Basis eines lexikalischen und pragmatischen Bestandes. Die Grammatik kommt zum Wort – nicht umgekehrt.

Dieser pragmatische Sprachmodus (GIVÓN 1979) findet sich übrigens nicht nur im Zweitsprachenerwerb, sondern auch im Erstsprachenerwerb. Außerdem liegt er Pidgin- und Kreolsprachen zu Grunde und hilft Patienten, deren Sprache durch einen Unfall oder Schlaganfall gestört ist, sich mit einfachen Mitteln verständlich zu machen oder ihre Sprache zumindest teilweise wieder zu erlernen. Auch verschiedene Register wie SMS, Überschriften, Ansagen oder Werbetexte sind aus unterschiedlichen medialen oder pragmatischen Gründen ähnlich strukturiert. Die Anordnung der Elemente in diesem Fokus folgt dem Prinzip der tatsächlichen chronologischen Abfolge. Nicht nur im Deutschen, sondern auch in vielen anderen Sprachen wird die Bekanntheit oder Präsenz eines Bezugs-elementes im Kontext nicht explizit ausgedrückt. Das gilt z. B. für die in einem Gespräch anwesenden Personen (*ich, du, er, sie, es*). In manchen Sprachen wie dem Lateinischen, Spanischen, Italienischen, Russischen oder Türkischen gibt es andere Möglichkeiten der Referenzmarkierung, meist am Verb (vergleiche Spanisch *te quiero*/Italienisch *ti amo* – ich liebe dich, Markierung der 1. Person Singular durch -o).

Der pragmatische Sprachmodus hat eine einzige Funktion: ökonomisches Kommunizieren. Er erlaubt es den Sprechern, mit ganz wenigen sprachlichen Mitteln fast alles auszudrücken, was sie wollen. KLEIN/PERDUE (1997) gehen daher davon aus, dass es sich um eine einfache, aber eigenständige natürliche Sprache handelt: die Basisvarietät. Entstehende Sprachen, die sich entweder kollektiv aus einer Sprachgemeinschaft (phylogenetisch) oder individuell im Spracherwerb (ontogenetisch) bilden, sind auf diesen Modus schlichtweg angewiesen. Erst mit zunehmendem Bedarf an Komplexität verfeinern sich auch die sprachlichen Mittel. Sie erlauben schließlich ein differenzierteres und damit für fortgeschrittene Sprecher ökonomischeres Kommunizieren, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil die grammatischen Mittel automatisiert eingesetzt werden können. Es bildet sich ein syntaktischer (grammatischer) Sprachmodus.

Sind die Strukturen voll ausgebildet, werden sie über eine gewisse Zeit erprobt. Da Sprachen dynamische Systeme darstellen, passen sie sich ständig an die Gebrauchsgewohnheiten an. Aus diesem dynamischen Anpassungsprozess ergibt

sich in der Regel, dass einige grammatische Mittel redundant sind, dafür aber neue gebraucht und entwickelt werden. Viele kommunikative Situationen verlangen nur nach wenigen sprachlichen oder außersprachlichen Mitteln. Das gilt vor allem, wenn alle Beteiligten die Spielregeln gut kennen, das heißt, die Situation standardisiert oder normiert ist und Sprecher auf Bekanntes zurückgreifen können. Formelhafte Sprache und Börsen- oder Wettetabellen sowie alle Arten fachsprachlicher Kommunikation sind dafür anschauliche Beispiele (→ Teil III: Kap. 7). Dass diese Entwicklungen nicht nur in einzelnen Teilbereichen von Sprachen gelten, sondern das gesamte Struktursystem einer Sprache betreffen können, lässt sich am Englischen gut zeigen: Es besitzt nur noch ein einfaches Artikel- und Kasusystem, kaum noch Endungen bei der Personenmarkierung und nur noch wenige starke Verben. Dafür hat sich aber im Laufe der Zeit – auch wegen der vielen fremden Einflüsse – der Wortschatz des Englischen stark entwickelt und differenziert. Im Deutschen ist es nicht viel anders, nur etwas zeitversetzt: Genitiv und Dativ sind im Verschwinden begriffen, zunehmend werden starke Verben durch schwache ersetzt (z. B. *backte* statt *buk*), synthetische Formen von analytischen verdrängt (das Präteritum durch das Perfekt mit den Hilfsverben *haben* und *sein*, der Konjunktiv wird durch *würde*-Formen ersetzt oder fällt weg u. Ä.), in verschiedenen Regionen verschleifen die Artikel und Präpositionen mit den Endungen (z. B. *ei'm* statt *einem*, *mi'm* statt *mit dem*) oder Verben mit Pronomen und anderen Elementen (*so isses* statt *so ist es*, *musse* statt *musst Du*) usw.

Die Basisvarietät kann also folgendermaßen charakterisiert werden:

- Bekannte und gegebene Information steht vor neuer Information.
- Thematisierende Elemente stehen vor fokussierenden Elementen.
- Bedeutungsmäßig zusammengehörige Elemente stehen nahe beieinander.
- In einer Reihung von Nomen hat das erste Element (meist ein Subjekt) den größten Einfluss.
- Funktionale Elemente wie *kein*, *viel*, *alle* werden einheitlich vor (oder einheitlich hinter) die von ihnen bestimmten Elemente gestellt.
- Orientierende Elemente wie Orts- oder Zeitangaben stehen am Anfang einer Äußerung.
- Ereignisse werden nach ihrer tatsächlichen (chronologischen) Reihenfolge berichtet.
- Die Betonung bestimmt, ob es sich um eine Aussage, eine Frage oder eine Anweisung handelt.
- Die Betonung markiert auch die fokussierten Elemente.

Damit kann alles für den Alltag Nötige ausgedrückt werden, ein Grund, weshalb der Erwerb vieler Lerner auf diesem Niveau stabilisiert und ggf. nur durch neue Wörter ergänzt wird. Bei einem erweiterten Sprachbedarf nehmen allerdings die Unterschiede zwischen den Lernern zu. Einige Lerner nähern sich den zielsprachlichen Normen recht schnell an, nicht nur Kinder.

2.2 Von der Basisvarietät zu den Regeln

Wie kommen Lerner auf ihrer Suche nach mehr Mobilität zu den sprachlichen Regeln? Die einfachste Möglichkeit dazu besteht in der Übernahme von Mehrwort-einheiten, Formeln oder Redewendungen (*Chunks*).

Solange Lerner nur geringe Kenntnisse der neuen Sprache besitzen, übernehmen sie einzelne Elemente oder eben größere *Chunks*, ohne deren grammatische Strukturen zu kennen. Diese werden in die Basisvarietät eingebaut. Kinder, die ihre Erstsprache lernen, gehen dabei gar nicht anders vor, und auch Jugendliche und Erwachsene, die in ihrer eigenen Sprache neue Formulierungen lernen (z. B. in einer Berufs- oder Fachsprache oder im Medienslang) übernehmen oft ganze *Chunks* und Formeln, ohne sie grammatisch zu analysieren.

Aus diesem Grund hört man z. B. in den ICEs durchgängig den grammatisch falschen *Chunk* „... soon we arrive X Hauptbahnhof“, weil den Bahn-Bediensteten nicht klar ist, dass *arrive* ein *at* (Deutsch *in*) verlangt und nicht das Äquivalent von *erreichen* ist (auch wenn es vielleicht wie *ärreichen* klingen mag). Solange die Übernahme ausreicht (in diesem Falle, der Zug hält, und die Leute aussteigen können und sich niemand beschwert), muss auch keine Analyse und Regelbildung veranlasst werden. Interessierte, sensibilisierte und (durch frühere Sprachlernerfahrungen) geschulte Lerner beginnen in der Regel aber schnell, aus den *Chunks* Regeln abzuleiten. Das geschieht bezogen auf einzelne Konstruktionen, vermutlich nur selten global und in unterschiedlichen Schritten: von der direkten Übernahme, über das Ausfiltern der Kernstruktur, Analogiebildungen, Differenzierungen und das genaue Überprüfen der Reaktionen der Umwelt auf die eigenen Übernahmen und die eigene Verwendung. Durch den Abgleich der eigenen Produktionen mit der zielsprachigen Umgebung entwickelt sich die Regel-Grammatik also in einzelnen Bereichen. Haben die Lerner Vorerfahrungen mit der Analyse fremder Sprachen und Kenntnis von oder Bewusstheit für sprachliche Elemente, Prinzipien und Regeln, kann dieser Prozess optimiert werden. Kenntnis oder Sprachbewusstheit müssen nicht in Form von metasprachlich abrufbaren Regeln vorhanden sein, es kann sich auch um eine implizite und nicht sprachenspezifische Kenntnis von Strukturen und

Prozessen handeln (vgl. WONG-FILLMORE 1979, TOMASELLO 2006, HABERZETTL 2007, HANDWERKER 2008, LINDSTROMBERG/BOERS 2008, ROCHE 2010, BALEGHIZADEH 2011, AGUADO 2012).

Zu den wichtigsten Strategien der Lerner bei der Analyse der Umgebungssprache und der Synthese eigener Produktionen gehören dabei die folgenden:

- Übernahme von *Chunks*
- Auflösen der *Chunks* anhand von Analogien und Bruchstellen (*De-Chunking*)
- Feststellen von Kernkonstruktionen
- Ersetzen von Elementen (Paradigmabildung und -erprobung)
- Anpassungen und Annäherungen
- Umschreibungen/Paraphrasen
- Neuschöpfungen
- Transfer, Übersetzung, Sprachenwechsel
- Vereinfachungen
- Vermeidungsstrategien
- Bitten um Hilfe/Verwendung von Hilfen

Im Unterricht kann der Prozess der Regelfindung durch unterschiedliche Maßnahmen gefördert werden: durch einen (varianten-)reichen Input, der dem Entwicklungsstand der Lerner angepasst ist (z. B. Kurztex te wie SMS, Werbetexte, Überschriften, Tabellen), durch implizite „Korrekturen“ (z. B. Paraphrasen), durch induktive Verfahren der Sprachvermittlung, durch einen handlungsorientierten Unterricht, bei dem die Kommunikation (und damit die Reaktionen der Zielsprachensprecher) eine wirkliche Rolle spielt. So lernen übrigens Kinder auch ihre Mutter- und Vatersprachen (u. a. in ROCHE/TERRASI-HAUFE 2017).

Spracherwerb ist also weit mehr als nur der Erwerb eines Formeninventars. Es ist ein sozialkonstruktivistischer Prozess, in dem Sprache sowohl Begleiter sozialer Praktiken ist, als auch diese erst schafft. Sprache und Spracherwerb sollten daher als Elemente einer Linguakultur verstanden werden.

2.3 Sprachenlernen und Kognition

Grundlage des Erwerbs von Sprache ist ein geeigneter Verarbeitungsapparat im Gehirn, der sprachliche von nichtsprachlichen Signalen trennen und sprachliche Daten und sprachlich vermittelte Informationen identifizieren, klassifizieren, anderen sprachlichen Elementen zuordnen, systematisieren und in bestehende Wissensnetze einsortieren kann. Die Verarbeitung der eingehenden Informationen erfolgt dabei parallel und koordiniert über die zur Verfügung stehenden Kanäle (Medialität) und der Art (Kodalität). Die Verarbeitung der eingehenden Informationen erfordert eine Anpassung (Assimilation) an die bereits vorhandenen Wissensbestände und gleichzeitig eine Anpassung (Akkommodation) dieser Bestände an die eingehende Information. Menschen verfügen also offenbar über einen gut entwickelten und effizienten Sprachverarbeitungsapparat. Dieser Sprachapparat, der aus Wahrnehmungs-, Verarbeitungs-, Produktions-, Organisations- und Speicherprozessen und der dazu nötigen Hardware besteht, erledigt alle anfallenden Aufgaben. Er ist offensichtlich so flexibel und konstruktiv, dass er sich auf verschiedene Sprachen, Akzente und auch Lücken einstellen lässt. Wie wir mit dem angeborenen Inventar umgehen, hängt natürlich von der jeweiligen Umgebung ab, in der wir aufwachsen, leben und kommunizieren, sowie von unserer individuellen Fertigkeit und Bereitschaft, dieses zu nutzen.

Die genannten Komponenten der Sprach- und Informationsverarbeitung, die allen Menschen gemeinsam sind, lassen sich unter dem Begriff der kognitiven Faktoren oder Lernuniversalien zusammenfassen. Die beteiligten Bereiche im Gehirn und ihre vernetzten Nervenverbindungen, die Hardware also, sowie die dort rapide ablaufenden Prozesse lassen sich nur schlecht direkt beobachten. Zwar gibt es Mess- und bildgebende Verfahren für elektromagnetische Strömungen und Blutströme im Gehirn oder deutliche Anzeichen für Sprachstörungen, wenn bestimmte Teile des Gehirns oder Artikulationsapparates ausfallen. Auch an Versprechern lässt sich ablesen, wie, wo und warum Sprache funktioniert und welche Prozesse für korrektes und vollständiges Kommunizieren erforderlich sind. Aber das, was wir bisher wissen, reicht für eine umfassende Theorie, die auf den Sprachunterricht angewendet werden könnte, noch nicht aus. Dennoch gibt es eine Reihe von Erkenntnissen, die für das Sprachenlernen und den Sprachunterricht schon jetzt fruchtbar gemacht werden können.

Wie aber entsteht Bedeutung? Sie ist nicht objektiv gegeben, wie Glossare es suggerieren, sondern wird von den Sprechern und Hörern aus den übermittelten Informationen, aus der Situation, aus dem Weltwissen und aus den eigenen Absich-

ten konstruiert. Mit der Bedeutung bildenden Wahrnehmung befasst sich vor allem die Gestaltpsychologie. Anhand von Wahrnehmungsgesetzen zeigt sie auf, dass Problemlösen weniger durch zielloses Ausprobieren (trial and error, Behaviorismus), sondern durch Einsicht geschieht. Dabei spielt die Berücksichtigung der Wahrnehmung von Beziehungen der beteiligten Elemente eine zentrale Rolle (vgl. z. B. KOFFKA ⁵1962, KÖHLER 1971).

Für das Sprachenlernen sind die Gesetze der Nähe, der Ähnlichkeit, des glatten Verlaufs und der Geschlossenheit von großer Relevanz, weil sie uns erlauben, viele Erwerbsfehler der Lerner besser zu verstehen und weil sie es uns ermöglichen, Lehrmaterialien so zu strukturieren, dass Fehler frühzeitig vermieden werden können. Die Wahrnehmung ist nämlich durch das Vorwissen und durch bestehende mentale Modelle geprägt. So interpretieren Lerner bestimmte Zeichen, Symbole und Bilder vor dem Hintergrund ihres bisherigen Wissens, das heißt, sie konstruieren Bedeutung aus einzelnen Elementen, ohne zu wissen, dass die konstruierten Bedeutungen und Bedeutungsmuster in der fremden Kultur unter Umständen eine andere Funktion haben. Lerner des Deutschen werden auf Grund der Gestaltprinzipien anfangs immer in der Nähe des Verbs seine wichtigsten Teile suchen (sofern sie erahnen, was das ist) und ohne externe Hilfe die Klammerbildung im Deutschen („Klammersprache Deutsch“) kaum verstehen, widerstrebt sie doch dem Gesetz der Nähe. Bedeutung und Wissen werden in Form vieler Details repräsentiert, deren Verbindungen zueinander im Gehirn hergestellt werden. Diese Details werden im Sinne des Gestaltprinzips der Geschlossenheit erst wirksam, wenn sie ein zusammenhängendes mentales Bild (*mental image*) ergeben, das einen Bezug zu einer visuellen Vorstellung herstellt. So sind die Linien, Striche, Flächen und Objekte einer Landkarte an sich genommen völlig belanglose Elemente. Erst dadurch, dass sie ein Bild von der Natur ergeben, also als Symbole erkennbar sind, lassen sie sich entziffern. Geübte Kartenleserinnen sehen daher kartografische Darstellungen als dreidimensionale Gebilde, als Miniaturlandschaften, während vielen Laien Karten und Stadtpläne als wahlloses Gewirr von Linien erscheinen.

2.4 Grundlagen der kognitiven Linguistik

Die Wahrnehmung ist zwar nicht objektiv, aber sie basiert auf realen Erfahrungen. Die kognitive Linguistik geht davon aus, dass diese realen Erfahrungen symbolisiert in Sprache und Grammatik abgebildet werden. Die Zuordnung von Erfahrungen und Sprache erfolgt dabei in Domänen, die das konzeptuelle Gerüst für die Strukturierung von Inhalten bereithalten. Dieses konzeptuelle Gerüst wird oft aus unseren perzeptuellen und körperbasierten Erfahrungen abgeleitet (Bewegung, Raum, Gravitation, Kraft, Widerstand und andere). Mit der Domäne wird auch eine Struktur oder eine Szene für die Erklärung der grammatischen Phänomene festgelegt. Die Domänen sind aber nicht abstrakt oder allgemein gegeben, sondern sind in Bildschemata umgesetzt. Bildschemata sind also rekurrente Muster aus unserer tatsächlichen, lebensweltlichen Perzeption, die für die Strukturierung abstrakter Sachverhalte verwendet werden. Körperbasierte Erfahrungen (wie Bewegung, Hitze, Kälte, Gewicht, Widerstände ...) werden aber von Sprache zu Sprache unterschiedlich genutzt. So heißt es im Deutschen *im Regen*, im Spanischen und Französischen *unter dem Regen* (*bajo la lluvia; sous la pluie*). Dabei werden also unterschiedliche Konzeptualisierungen des Regens zu Grunde gelegt: Im Spanischen und Französischen und übrigens auch im Russischen wird der Regen als eine Entität über uns, und somit nach dem Bildschema oben-unten konzeptualisiert; im Deutschen werden Wetterphänomene hingegen als ein Behälter repräsentiert.

Die Mehrdimensionalität von Sprachen lässt sich demnach nur durch mentale Bilder von ihren Kulturen wirklich ergründen. Nirgends wird dies deutlicher als bei Metaphern und in Redewendungen. Vergleiche z. B. Englisch *To bark up the wrong tree* – Deutsch *Auf dem Holzweg sein* oder *A fly in the ointment* gegenüber *Ein Haar in der Suppe*. Die kognitive Linguistik geht von der mutigen Annahme aus, dass die gesamte Sprachverarbeitung über Metaphorisierungsprozesse abläuft, mit denen die unmittelbaren Erfahrungen der Umwelt sprachlich belegt werden. Das nennt man *Mapping* (vgl. LAKOFF/JOHNSON 1980 und LAKOFF 1987). Insbesondere abstrakte Begriffe wie Angst, Liebe, Neid evozieren eine Vielzahl von Bildern (vgl. RAMDAN 2013, ROCHE/ROUSSY-PARENT 2006, GRADY 2007, LITTLEMORE 2009). Bedeutungen werden als Bedeutungsinhalte oder schematisch gespeichert. Man spricht daher von propositionalen Repräsentationen bei den Inhalten und von Schema-Repräsentationen bei der schematischen Speicherung. Propositionale Repräsentationen sind Einheiten aus einzelnen Bedeutungselementen (atomare Bedeutungseinheiten), die den Inhalt von Äußerungen oder Sätzen als lineare Kette oder als Netzwerk darstellen. Durch diese inhaltlichen Elemente wird Wissen

gespeichert und lässt sich erweitern. Bei den Schema-Repräsentationen erfolgt die Speicherung oder Wissensrepräsentation in Form typischer Konzepte, Kategorien oder Muster (Prototypen; z. B. der Schäferhund als prototypischer Hund in westlichen Kulturen; vgl. auch die Symbolverwendung für Männer/Frauen/Kinder auf Straßenschildern oder für Sportarten, Verbote etc. in Piktogrammen). Anhand der Schemata kann neues Wissen angedockt und abgespeichert werden (dazu vertiefend ROSCH/LLOYD 1978, CLAUSNER/CROFT 1999, GRADY 2005, OAKLEY 2007, TAYLOR 2008). Der Spracherwerb ist von solchen Symbolen, Modellen und Schemata sehr stark beeinflusst. Und wenn er das ist, was linguistische und erwerbslinguistische Forschungsansätze deutlich zeigen, dann müssen alle klassischen Methoden des Sprachenunterrichts neu bewertet werden. Die genannten konzeptuellen Einflüsse zeigen sich u. a. im Transfer von Raum-, Zeit- und anderen Konzepten (konzeptueller Transfer) sowie im semantischen und pragmatischen Transfer. An der sprachlichen Oberfläche zeigen sich diese Transfererscheinungen am ehesten in den Wörtern (lexikalischer Transfer) und in der Verletzung von Kommunikationsroutinen, wie z. B. den Regeln für Höflichkeit und Direktheit oder denen des Sprecherwechsels oder der Pausenstrukturen zwischen diesen Wechseln.

Auf der Basis der Erkenntnisse der kognitiven Linguistik und der modernen handlungsorientierten Sprachdidaktik entwickelt sich seit einiger Zeit eine kognitive Sprachdidaktik, die die konzeptuelle Kompetenz in fremden (und den eigenen) Sprachen anstrebt (vgl. ROCHE 2013, 135 ff.; Grammatikanimationen in ROCHE/EL-BOUZ in Vorbereitung; → Teil II: Kap. 1). Beispielsweise lässt sich die Verwendung von Akkusativ oder Dativ bei den Wechselprepositionen sehr gut unter Bezug auf die Überschreitung (Akkusativ) oder Nicht-Überschreitung einer Grenze erklären und animiert illustrieren: *Das Flugzeug fliegt über die Berge* (Akk.) / *den Bergen* (Dat.).

2.5 Die Rollen des mentalen Lexikons

Im Zentrum der Sprachverarbeitung steht das mentale Lexikon als Speicher unseres Sprachwissens. Die Aktivierung des mentalen Lexikons kann über verschiedene Sinneseindrücke erfolgen, z. B. über die Lautung. Hört ein Sprecher eine Silbe *ü*, so werden über die Lautung viele Wörter mit diesem Anlaut aktiviert, also z. B. *über*, *Überraschung*, *Übelkeit* und andere. Allerdings ist die Stärke der Aktivierung vom Kontext abhängig. Das heißt, dass inhaltliche Aspekte bei der Auswahl der aktivierten Lemmata und Lexeme eine wesentliche Rolle spielen. Diese Aktivierung funktioniert wie ein Netz von Beziehungen. Zentrale semantische Elemente (Knoten)

werden dabei – übrigens über verschiedene Kanäle – stärker aktiviert, entferntere werden schwächer aktiviert oder ko-aktiviert. Beim Suchen nach passenden Wörtern für die Konzepte und nach passenden Konzepten für die Wörter werden somit gleichzeitig benachbarte, das heißt über verschiedene semantische Beziehungen verbundene Konzeptknoten mitaktiviert. Wenn Kinder beginnen, sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen, dann versuchen sie als Erstes, Dinge und Vorgänge zu erkennen, von anderen zu unterscheiden und zu benennen. Kinder nehmen dafür einfache Wörter oder Wortketten her, die sie aufschnappen, weil sie für sie besonders wichtig sind (Auto, Mama, Papa) oder weil sie besonders häufig vorkommen. Wichtiger als die Häufigkeit sind allerdings die Inhalte und die Bedeutung, also die Semantik der Wörter. So bauen Kinder zu Beginn ihres Spracherwerbs ein Repertoire von Inhaltswörtern auf, später kommen Funktionselemente wie Präpositionen, Endungen und Artikel hinzu. Den Wortschatz erwerben sie dabei zum größten Teil nicht durch explizites Training, sondern eher nebenbei in der Interaktion mit ihrer Umgebung, also inzidentell (Grammatik- und Wortschatzdidaktik → Teil III: Kap. 2). Die Anfangs- und Endlaute von Wörtern oder Wortkonstituenten sind für die Kinder am besten wahrnehmbar. Sie werden deshalb besser behalten, auch wenn die Kinder sie nicht immer gleich selbst umsetzen können. Ähnlich ist es auch beim Zweitspracherwerb von Erwachsenen. Nur unterscheiden sich die Begriffe und es gibt Unterschiede in der Geschwindigkeit des Erwerbs. Aber auch hier gibt es Abkürzungen, Zusammenziehungen, Neuschöpfungen, Lautschöpfungen, Gestik- und Mimik-Begleitungen und Ersetzungen durch andere Begriffe.

2.6 Lernervariablen

Geschwindigkeit, Verlauf, Qualität und Fertigniveaus des Spracherwerbs werden wesentlich von individuellen Interessen, Motiven, Vorkenntnissen und Anlagen gesteuert. Diese Faktoren interagieren in individueller Ausprägung und sie verändern sich im Laufe der Zeit. Sie bilden also ein dynamisches System, in dem sowohl Sprachenzuwachs als auch Fossilisierung/Stabilisierung, Sprachenabbau und Mischformen von Sprachen (Hybridisierungen) möglich sind. Zu den Lernervariablen gehören interne und externe, von der Umwelt bestimmte Faktoren sowie physiologisch bedingte Faktoren wie das Lernalter oder die Sprachlernfähigkeit.

Obwohl gerade den physiologisch bedingten Faktoren und dem vermeintlichen Lerntyp verbreitet ein großer – oder gar ausschließlicher – Einfluss zugeschrieben wird, ist die Wirkung gerade dieser Faktoren in Wirklichkeit schwer bestimmbar.

Z. B. können natürlich auch Menschen im fortgeschrittenen Alter sehr gut, oder gar besser als Kinder, eine neue Sprache lernen.

Spracherwerb ist schließlich auch in der Erstsprache ein nicht endender Prozess. Wenn jemand also meint, er oder sie sei kein Sprachentyp oder könne keine Fremdsprachen lernen, dann gibt es dafür in dieser Pauschalität keine belegbare Basis. Wieso sollte denn ein Mensch, der eine Sprache mit ihren vielen Registern und Varianten gelernt hat, nicht eine zweite lernen? Einstellungen zu den eigenen Möglichkeiten des Sprachenlernens beeinflussen allerdings über die motivationalen Faktoren den Spracherwerb. Die subjektive Einstellung, man könne keine Sprachen lernen, kann daher ein wirkliches Hindernis darstellen, vor allem wenn sie auf negativen Vorerfahrungen aus einem bestimmten Kontext basiert.

2.7 Spracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit

Wie in anderen Bereichen des Lernens nutzen Menschen das ihnen verfügbare Inventar mit unterschiedlichen Schwerpunkten und in unterschiedlicher Intensität. Dabei ist bei den heutigen und zukünftigen Jugendlichen davon auszugehen, dass viele bereits multiple – wenn auch nicht vollständige – Erwerbserfahrungen in mehreren Sprachen haben, sei es, weil sie einen „Migrationshintergrund“ haben, sei es, weil die Werbe- und Medienwelt um uns herum mehrsprachig ist.

Zu den wichtigen Modellen, die die Dynamik der Lernerfaktoren im Management mehrsprachiger Kompetenzen abbilden, gehören das Dynamic Model of Multilingualism (DMM) (HERDINA/JESSNER 2002), das biotische Modell/ökologische System (ARONIN/Ó LAOIRE 2004), das Faktorenmodell (HUFEISEN 2010) und das Rollen-Funktionsmodell (WILLIAMS/HAMMARBERG 1998). HERDINA und JESSNER (2002) entwerfen anhand ihres Dynamic Model of Multilingualism (DMM) ein äußerst komplexes psycholinguistisches Modell, das versucht, vor allem der für Mehrsprachigkeit charakteristischen Dynamik und Individualität gerecht zu werden. Darin werden die sprachlichen Veränderungen abgebildet, die bei mehrsprachigen Einzelpersonen in mehrsprachigen Kontexten im Laufe der Zeit stattfinden. Hierzu werden nicht nur die Aneignung neuer Sprachkenntnisse gezählt, sondern auch Erscheinungen von Sprachverlust und Kompetenzerhaltung. Das Modell berücksichtigt zahlreiche interne und externe Lernervariablen und deren individuelle Wechselwirkungen, aus denen sich ein individuell ausgeprägter „Multilingualismusfaktor“ (M-Faktor) ergibt, der für alle Prozesse und Erwerbsphasen wirksam ist und sich ständig verändert. Dieser M-Faktor gilt als das zentrale Merkmal, das mehrsprachige Individuen von monolingualen unterscheidet.

Auch die Normen, die dem sprachlichen Verhalten in mehrsprachigen Gesellschaften zugrunde liegen, wirken sich auf die individuelle Mehrsprachigkeit aus. In ihrem Ecological Model of Multilinguality betrachten ARONIN/Ó LAOIRE (2004) das Phänomen der Mehrsprachigkeit aus soziolinguistischer Perspektive und stellen fest, dass jedes einzelne Sprachsystem in einem kulturellen, mehrsprachigen Kontext spezifische Funktionen übernimmt, die durch unterschiedliche Ziele und Zwecke bestimmt werden: In einer Sprache wird eine hohe Lesekompetenz gebraucht, in der anderen mündliche Sprech- und Verstehensleistungen. In ihrem Faktorenmodell präsentiert HUFEISEN (2003) jene Faktoren, die chronologisch für den L1- (Erstsprachen-), L2-, L3- bis Ln-Erwerb prägend sind und beim Erwerb der vorherigen Sprache jeweils noch nicht vorhanden waren. Sie geht davon aus, dass der größte lernqualitative Sprung zwischen dem L2- und dem L3-Erwerb stattfindet, da diese Erfahrung sich vom Lernen der L1 grundsätzlich unterscheidet und für das Lernen weiterer Sprachen prägend ist. Berücksichtigt werden neurophysiologische, kognitive und emotionale, linguistische, lernerbezogene und fremdsprachenspezifische Faktoren.

Das Rollen-Funktions-Modell (WILLIAMS/HAMMARBERG 1998) untersucht aus psycholinguistischer Perspektive die Funktionen, die bei Sprachproduktionsprozessen der jeweiligen Zielsprache von den verschiedenen Sprachen eines Lerners übernommen werden und die sich in den für Mehrsprachige so kennzeichnenden systematischen Sprachwechselln (Code-Switching) äußern. Dabei spielen Aspekte wie Flüssigkeit und Aktualität der Kompetenzen eine zentrale Rolle (die wichtiger ist als jene der chronologischen Reihenfolge beim Erlernen der verschiedenen Sprachen), genauso wie die etymologische Verwandtschaft zwischen den Sprachen. Für eine englischsprachige Lernerin der Zielsprache Schwedisch, die vorher auch Französisch, Italienisch und Deutsch (auf sehr hohem Niveau) gelernt hatte, wurde beobachtet, wie sie bei metasprachlichen Äußerungen (Kommentare, Nachfragen) auf ihre L1 Englisch und bei Wortfindungsschwierigkeiten auf ihre Deutschkenntnisse, aber gerade nicht die Erstsprache, zurückgriff. Interessant ist, dass mehrsprachige Lernerinnen und Lerner beim Erwerb einer weiteren Sprache oft auf die zuletzt erworbene Sprache zurückgreifen.

Eine bedeutende Rolle beim Sprachenlernen spielen die emotionalen Einstellungen der Lernenden, das heißt die affektiven Faktoren des Spracherwerbs. Eine besonders weitreichende, aber in der Forschung und in der Praxis oft zu gering bewertete Bedeutung hat unter diesen Faktoren die emotionale Stabilität des Lerners. Sie bestimmt den Spielraum eines Lerners oder, anders gesagt, beeinflusst seine Risikobereitschaft und Belastbarkeit. Angst und Lernpotenziale lassen sich

nur vor dem Hintergrund der emotionalen Stabilität realistisch einschätzen. So kann es sein, dass sich Lernerinnen und Lerner in ähnlichen Lernumgebungen unterschiedlich entwickeln: Der eine erreicht schnell und leicht einen fortgeschrittenen Entwicklungsstand im Unterricht, während ein anderer wegen einer instabilen affektiven Disposition nur zu einer niedrigen Kompetenz gelangt. Zu der Dynamik der Faktoren gehört zudem, dass der Erfolg beim Sprachenlernen nicht nur durch positive Einstellungen ausgelöst wird, sondern dass er gleichzeitig positive Einstellungen bewirken kann. Schließlich trägt auch das Umfeld entscheidend dazu bei, wie sich die einzelnen Faktoren entfalten können, z. B. wie Leistung belohnt oder Fehler bestraft werden.

Zu den Faktoren, die in unterschiedlichen Kombinationen den Spracherwerb beeinflussen und von der Art und Weise geprägt sind, wie Menschen aufwachsen, zählen die folgenden:

- Zielorientierung, Leistungsmotive, Zukunftsperspektiven, Selbstständigkeit, Vorstellungen von der eigenen Selbstverwirklichung, Selbstbewusstsein, Selbsteinschätzung (Selbstkonzept)
- Vitalität
- Akzeptanz von Offenheit (Ambiguitätstoleranz und Risikobereitschaft)/Angst
- Extrovertiertheit/Introvertiertheit
- (Un-)Abhängigkeit von einer Regelorientierung
- Reflexivität und Impulsivität
- Fähigkeit und Bereitschaft zu kritischem Denken und zur Selbstreflexion (kritische Kompetenz)
- Fähigkeit zu analytischem und ganzheitlichem (holistischem) Lernen, Merkfähigkeit
- Empathie/soziale Einstellungen zu Menschen der eigenen und der fremden Kultur, Fremdenfreundlichkeit (Xenophilie) oder Fremdenfeindlichkeit (Xenophobie)
- Aufnahmefähigkeit aus der Umwelt
- Integrative Motivation, sich in eine fremde Kultur einzupassen
- Einstellungen zum Lernen allgemein
- Einstellungen zu Unterricht und Lehrkräften
- Präferenzen für bestimmte Aufnahmekanäle und Kenntnis der eigenen Lernorientierung (visuell, analytisch, haptisch und Ähnliches)
- Einstellungen zur Sprache, Sprachbewusstsein, sprachliche Sensibilität
- Emotionale Stabilität, Emotionen, Stimmungen, Temperament

Lernmethoden werden im Laufe der Sozialisation so verinnerlicht, dass sie sich der bewussten Kontrolle oder Reflexion entziehen. Dies ist bei der Entwicklung von Lehrplänen und der Erstellung von Lehrmaterial zu berücksichtigen. Bei der Lehrzielbestimmung und Formulierung von Kompetenzen wird häufig übersehen, dass von außen bestimmte Lehrziele und Lehrmethoden gerade für jugendliche Lerner zunächst meist etwas Fremdes darstellen und deshalb auch die Methoden der Lehrzielerreichung nicht unbedingt und für jeden Lerner unmittelbar einsichtig oder nutzbar sind.

Lerner, die einen lehrerzentrierten Unterricht gewöhnt sind, müssen daher z. B. erst mit den Methoden und Zielen eines kommunikativen, Autonomie fördernden Sprachunterrichts vertraut werden, wenn der Unterricht erfolgreich sein soll. Kulturspezifische und individuelle Lerntraditionen, die sich eher an der traditionellen Steuerung durch Regeln, am systematischen strukturbasierten Vorgehen, oder an der Autorität der Lehrkraft orientieren, sind daher auch dann im interkulturellen Sprachunterricht zu berücksichtigen, wenn in der Zielkultur kommunikative, autonome, auf Kompetenzerwerb ausgerichtete Bildungsziele angestrebt werden. Selbst stark internalisierte Lerntraditionen sind veränderbar, wenn Lerner aufgabenbasiert und mit Interesse lernen (vgl. TODOROVA 2009).

Es wird weithin angenommen, dass Alter ein wichtiger Einflussfaktor beim Sprachenlernen ist. Mit steigendem Alter lasse die Fähigkeit zum Sprachenlernen nach. In jüngeren Jahren falle dagegen das Sprachenlernen leichter, weil es spielerisch erfolge. Diese Vermutung hat sich aber nur bedingt als haltbar erwiesen. Kinder, besonders in Kindergarten oder Vorschule, lernen tatsächlich spielerisch. Sie lernen in dieser Zeit aber praktisch alles spielerisch und haben dafür auch genügend Zeit. Außerdem ist das, was sie lernen, anfangs jedenfalls noch von geringer Komplexität und konkret erfahrbar. Mit Schule und Beruf fallen diese günstigen Rahmenbedingungen häufig weg. Mit dem eigentlichen Lebensalter und dem Sprachenlernen hat dies aber nur indirekt zu tun. Natürlich bringt der Alterungsprozess gewisse Nebeneffekte mit sich. Die Wahrnehmung, die Gedächtnisfunktionen, die Flexibilität und die Reaktionsgeschwindigkeit können im Alter bekanntlich beeinträchtigt sein, aber das gilt für das Denken und Lernen allgemein, ist also keine sprachspezifische Erscheinung und in der Wirkung (oft) weniger verheerend als weitläufig angenommen. BIRDSONG (2009) wendet sich daher deutlich gegen eine Überbetonung des Alters als Einflussfaktor und schlägt die Bezeichnung *age-related effects* vor. Das Lernen wird mit fortgeschrittenem Alter in verschiedener Hinsicht sogar einfacher, z. B. dadurch, dass man an bereits erworbenes Wissen, erprobte Strategien und

komplexe Wissensnetze, Schemata und Modelle sowie an Sprachlernerfahrungen aus anderen Sprachen besser anknüpfen kann (→ Teil IV: Kap. 2).

Für das Sprachenlernen bedeutet das konkret, dass bestimmte Sachverhalte oder Vorgänge, die einem erwachsenen Lerner aus der ersten oder einer weiteren Sprache bereits bekannt sind, von ihm in der zweiten Sprache schneller angewandt oder angepasst werden können als von einem Jugendlichen, dem auch die Materie fremd ist. Logische Abläufe, kausales Denken, Raum und Zeitkonzepte und abstrakte Sachverhalte gehören genauso dazu wie die gesamte Begriffswelt und das Strategienrepertoire (Weltwissen), die bei einem Erwachsenen auf Grund der Lebenserfahrung viel ausgeprägter sind als bei einem jungen Lerner.

Das Weltwissen stellt wichtige, zeitsparende Brücken, die älteren Lernern den Erwerb einer Fremdsprache erleichtern, zur Verfügung. Eingeschränkt werden diese positiven Effekte nur insofern, als bekanntes Wissen und eingespielte Verhaltensweisen immer auch den Zugang zu Neuem verbauen können. Am deutlichsten wird das im Bereich der Aussprache. Hier verfügt das Deutsche über ein Inventar von 37 Lauten. Dieses Inventar wird naturgemäß so häufig benutzt, dass es schnell zu einer Verfestigung der Ausspracheroutinen kommt. Ist das Inventar erst einmal fest eingefahren (fossilisiert), kann dadurch unter Umständen das akkurate Erlernen des Lautinventars einer fremden Sprache erschwert werden. Ein Lerner produziert dann eine nicht ganz zielgerechte Aussprache, die zu der Annahme verleiten kann, er beherrsche die fremde Sprache nicht richtig. Inwiefern der Lerner den Wortschatz, die Grammatik und die kommunikativen Regeln der Sprachverwendung wirklich beherrscht, kann auf Grund der Aussprache von außen jedoch kaum entschieden werden. Viel produktiver ist es daher, den sekundären Effekten des Alters mehr Aufmerksamkeit zu schenken: der zur Verfügung stehenden Lernzeit, der Lernmotivation, dem Vorwissen und den fördernden oder hemmenden konzeptuellen Einflüssen der zuvor erworbenen Sprachen. So kommt es, dass erwachsene Lerner aufgrund ihrer Lebenserfahrung und ihrer damit verbundenen fokussierten Einstellung zum Lernen sowie einem stärkeren Interesse im Unterricht häufig erfolgreicher als jüngere Lerner sind und sich aktiver beteiligen. Wegen ihrer Lebenserfahrung fällt es ihnen meist leichter, über einen größeren Themenbereich zu sprechen und Verbindungen zu anderen Aspekten des Weltwissens und ihrer Interessen zu erkennen. Dadurch spüren sie den kommunikativen Druck, die nötigen sprachlichen Mittel effizient und akkurat zu erlernen. Der Spracherwerb von Jugendlichen lässt sich – auf dieser Basis – vor allem durch für sie interessante Themen und Aufgaben gestalten und „steuern“, das heißt solche, in denen die Jugendlichen einen authentischen Sinn erkennen. Auch bei den geschlechtsspezifischen Unterschieden ent-

scheiden eher sekundäre Effekte (Lernstoff, Art, Aufmachung, Zielsetzung und Vermittlung des Lernmaterials) über den Zugang zur fremden Sprache und den Erwerbserfolg.

2.8 Zehn wichtige Prinzipien

Die wichtigsten Prinzipien, nach denen Sprachen erfolgversprechend gelernt und unterrichtet werden können, lassen sich folgendermaßen für die Praxis zusammenfassen:

1. Gelernt wird, wenn authentische Kommunikationsanlässe bestehen und diese in reichhaltigen Input eingebettet sind. (Relevanzprinzip)
2. Wenn Wörter und Grammatik, das heißt Sprache und Kommunikation, als Handlungen verstanden werden, dann ist das nicht nur motivierend, sondern man kann an ihrem Erfolg lernen. (Handlungsprinzip)
3. Situativer Sprachgebrauch bedingt kulturelle Handlungsfähigkeit und damit auch soziale Integration, weil die Bedeutungen der Sprache immer aus dem Gebrauch entstehen und von einem bestimmten Gebrauchskontext abhängen. (Situativitäts- oder Gebrauchsprinzip)
4. Unterschiedliche Situationen erfordern unterschiedliche sprachliche Mittel. Das spricht auch für einen variantenreichen Unterricht. (Variationsprinzip)
5. Die Handlungsfähigkeit ist die Grundlage für Vermittlungskompetenzen. Nur wer in Sprachen adäquat handeln kann, kann auch zwischen den Sprachkulturen adäquat vermitteln. (Mediationsprinzip)
6. Die Konzepte (Bildschemata, mentale Modelle) sind wichtiger als die Formen. (Konzeptprinzip)
7. Die Grammatik entsteht aus den Wörtern. Nicht umgekehrt. (Lexikalitätsprinzip)
8. Die Basisvarietät ist eine intuitive pragmatische Grundlage jeder Kommunikation. Sie bestimmt den (weiteren) Strukturwerb nach Kriterien der Relevanz und Komplexität. (Konstruktionsprinzip)
9. Gelernt wird, was im Vordergrund steht. (Auffälligkeitsprinzip)
10. Auf dem Weg zur voll entwickelten Grammatik werden Formeln von Lernern systematisch zerlegt. Dieser Suchprozess kann im Unterricht gut unterstützt werden. (De-Chunkingprinzip)

Teile dieses Beitrags beziehen sich auf die Ausführungen in ROCHE, JÖRG (2013): Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik und ROCHE, JÖRG: Mehrsprachigkeitstheorie. Tübingen: Narr.