

ZWEITSPRACHENERWERB: POSITIONEN, PROBLEME, KONSEQUENZEN FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

RECEP AKAY

Universität Sakarya, Türkei

1. Einleitung

Die Auswertung der Forschungen zum Zweitsprachenerwerb (ZSE) für die Fremdsprachendidaktik (FD) und die Frage nach der Relevanz dieser Forschungsergebnisse für den schulischen Fremdsprachenunterricht (FU) gehören anerkanntermaßen zu den interessantesten und zugleich brisantesten Themen der fremdsprachendidaktischen Diskussion der Gegenwart. Im Folgenden wird versucht, Probleme aufzuzeigen, Begriffe zu klären und die Forderungen an den FU vor dem Hintergrund seiner realistischen Möglichkeiten zu überprüfen. Denn die Kontroverse, in der kognitive Verarbeitungsmechanismen im ZSE gegen externe Lernfaktoren im FU ausgespielt werden, ist irreführend. Fremdsprachendidaktiker behaupten nicht, dass die Strukturbereiche der L2 (Langue 2) im FU durch andere neurophysiologische Lernfähigkeiten gelernt werden als in nichtschulischen Situationen (vgl. Wode 1985). Sie wissen aber, dass der von den ZSE-Vertretern immer wieder für Strukturteilbereiche beschriebene Erwerbsmechanismus des FU im Fall des ZSE nicht wirksam ist. Es muss also die Frage gestellt werden, wie man neuere Forschungsergebnisse nutzbringend analysieren und verwerten kann.

2. Zweitsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachenunterricht

Die Entdeckung der Parallelitäten zwischen dem frühkindlichen Spracherwerb und dem so genannten natürlichen ZSE war einerseits faszinierend, andererseits voraussehbar. Für den Fall, dass sich ein Mensch in einem fremden Land ohne jegliche Instruktion eine fremde Sprache anzueignen gezwungen ist, musste man vermuten, dass er nur den ‚Mechanismus‘ seines Erstsprachenerwerbs (L1) modifiziert nachvollziehen konnte.

Die wichtigsten Ergebnisse der ZSE-Forschungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- a. Parallelitäten zum L1-Erwerb, aber keine Identität der beiden Erwerbstypen. Der Lerner hat im Laufe der sich entwickelnden kognitiven Strukturen schon ein syntaktisches System internalisiert und bei Begriffsbildungen Lernprozesse durchlaufen.
- b. Eigenständige, von Imitation und Bekräftigung weitgehend unabhängige Entwicklungsstadien: erkennbare Erwerbssequenzen und diskrete Plateau-Phasen. Wahrscheinlich keine vorhersagbare Erwerbsreihenfolge für die grundlegenden grammatischen Morpheme, aber invariante Sequenzen innerhalb einzelner Strukturbereiche (wie Negation und Interrogation).

Die anfängliche Euphorie der ZSE-Forscher hat, besonders in Europa, dazu geführt, dass der FU pauschal als wertlos abqualifiziert wurde. Man behauptete, dass die Schüler die L2 (Langue 2) eher trotz alldem wegen des Unterrichts lernten.

Beim natürlichen ZSE wird ausschließlich die kreative Kompetenz entwickelt, während beim FU primär reproduktive Kompetenzen erzielt werden. Dabei wurde ausdrücklich der Chomsky'sche Kompetenzbegriff herangezogen. Außer der Tatsache, dass das völlig falsch ist, übersah man auch, dass ‚kreative Kompetenz‘ eine Tautologie und ‚reproduktive Kompetenz‘ einen Kontrapunkt darstellt. Dem Übermaß an unrealistischer Kritik entsprach ein Defizit an konstruktiven Vorschlägen. Das Sprachlabor wurde als der problemlösende Ausweg aus dem angeblichen Dilemma empfohlen; der Schüler sollte jedoch nicht mit *pattern-drills* üben, sondern, an die Maschine angeschlossen, die neue Sprache aktiv und kommunikativ handhaben. Derartiges Kritisieren und Hineinreden in Dinge, von denen man offensichtlich nichts verstand, war keine gute Ausgangsbasis für den nötigen Dialog zwischen ZSE-Forschung einerseits und FU und Sprachlehrforschung andererseits. So waren bei der sich entwickelnden Kontroverse¹ zunächst – trotz einiger wichtiger Klärungen – die Verständigungsmöglichkeiten erschwert.

Inzwischen ist man jedoch, soweit sich das überblicken und aus den Gesprächen mit den Fachleuten entnehmen lässt, von derlei unqualifizierten Äußerungen abgerückt, und der Beginn sachbezogener Diskussionen zeichnet sich ab. Es war Aufgabe der Fremdsprachendidaktiker, die komplexen Rahmenbedingungen des FU analysierend einsichtig zu machen und damit eine realistische Gesprächsbasis zu schaffen. Wichtig ist es zu verstehen, dass bei dieser oft zitierten Faktorenkomplexität im FU externe und interne Faktoren untrennbar ineinanderwirken: Lernzeit, Motivation, Individuum/Gruppe, Verarbeitungsstrukturen, Progression, Realitätsgrad, Training, Fehlerkorrektur. Die scheinbar naheliegende Argumentation, dass man die externen Faktoren des FU (wie etwa Lernzeit und Gruppe) zwar als Realitäten anerkennt, aber interne Faktoren (wie etwa Verarbeitungsstrukturen) davon losgelöst vom ZSE her beurteilt, muss wider in die Irre führen. Eine vordringliche Aufgabe zur Einleitung fruchtbarer Gespräche ist es, den unterschiedlichen Gebrauch bestimmter Begriffe zu klären.

3. Behavioristisch versus kognitiv

Im Umfeld der Begriffe ‚behavioristisch‘ und ‚kognitiv‘ ist wohl im Rahmen der Kontroverse zwischen ZSE und FD (Fremdsprachendidaktik) die größte Verwirrung entstanden.

Felix (1982) und Felix und andere (1985) verwenden immer wieder viele Seiten dafür, den Vertretern der FU-Seite nachzuweisen, dass sie unverrückbar und ohne es zu erkennen, in einer behavioristischen Position festgefahren seien.² Es ist deutlich, dass es sich beim Gebrauch dieser Termini auf beiden Seiten um jeweils unterschiedliche begriffliche Rahmen handelt.³ Aber welche die philosophisch-psychologischen Hintergründe dieser ‚Begriffsverwirrung‘ sind und wie es dazu kommen konnte, ist bisher großenteils im Dunkeln geblieben. Eine Klärung dieser Zusammenhänge kann uns im Verständnis der Unterschiede zwischen ZSE und FU einen großen Schritt weiterbringen. Der Behaviorismus beruht auf empiristisch-positivistischen Postulaten von Philosophen wie Bacon und Locke, wonach die Erfahrung die einzige Quelle des Wissens ist (Positivismus). Zu erforschen waren dann im Behaviorismus nur physikalisch nachweisbare Stimuli und deren Beziehun-

¹ BAUSCH – KÖNIGS 2008 / WODE 1985

² FELIX 1982 und FELIX/HAHN 1985

³ Darauf haben auch BAUSCH – KÖNIGS (2008 S. 224ff) schon hingewiesen.

gen zu physiologischen und beobachtbaren Responses. Gegenströmungen gab es schon seit Beginn des Jahrhunderts (Gestalt-, Ganzheits-, Tiefenpsychologie) und sie führten in den 50er bis 70er Jahren zu einer Wende, die wir gemeinhin als ‚kognitive Revolution‘ bezeichneten. Heute kann der Behaviorismus als überwunden angesehen werden, auch für die Fremdsprachendidaktik (FD).

Nach heutiger weitgehend übereinstimmender Auffassung ist die Aufnahmekapazität des Menschen begrenzt und so ist Wahrnehmung und Erfahrung nur möglich, indem jegliche eingehende Information nach bestimmten Prinzipien selektiv verarbeitet wird. Was man Stimuli genannt hatte, sind input-Formen, und diese haben, wie es für Stimuli im ursprünglichen Sinne typisch war, keine stets gleichbleibende Wirkung. Die Bedeutung des Input hängt davon ab, wie das Individuum ihn analysiert und kodiert, ob und wo und wie es ihn speichert und wie es ihn mit anderen Inputs, die schon kodiert sind, kombiniert. Darüber, wie dies geschieht, gibt es in der Forschung keinen umfassenden Konsens.

Eine weithin akzeptierte Theorie ist das Hypothesenprüfungsmodell: der Mensch bildet eine Reihe von Konstruktionen und Hypothesen, die er so lange als Ausgangsbasis seines Handelns benutzt, bis sie sich, gemessen an neuer Informationsaufnahme, als irrig erweisen. Dann gibt er sie auf oder verändert sie und rekonstruiert sie neu. Der wissenschaftliche Induktionsprozess setzt voraus, dass die Hypothesen falsifizierbar sind.

Aufgrund seines internen Modells kann der Mensch mit seiner Fähigkeit der begrenzten Korelisierung die Informationen zu handhabbaren Einheiten, so zu sagen „zu verdaulichen Brocken“ zusammenfassen und so verarbeiten: Analysieren ---> Gruppieren --> bzw. Segmentieren ---> Neuverschlüsseln.

Wenn der Mensch, basierend auf einem gewissen Informationsstand, aktiv etwas unternimmt und das Ergebnis nicht den Erwartungen entspricht, so bestimmt der Unterschied zwischen Absicht und Resultat die Art des Korrekturverfahrens.

Wer mit dem hier zur Diskussion stehenden Problemfeld ein wenig vertraut ist, erkennt sofort, dass dieser in groben Zügen geschilderte Verlauf von Wahrnehmungs- und Lernvorgängen genau dem entspricht, was wir heute über die internen Verarbeitungsstrukturen des Individuums beim Erstspracherwerb und beim so genannten natürlichen ZSE wissen.

Wenn man diese vom Behaviorismus meilenweit entfernte Theorie der internen Verarbeitungsstrukturen kennt, so wird es verständlich, warum manche Exponenten der ZSE-Forschung alles, was dem nicht voll zu entsprechen scheint, als behavioristisch brandmarken. Dabei haben sie anscheinend eine wichtige Tatsache völlig übersehen.

Die geschilderten Prozesse der internen Datenverarbeitung finden durchaus nicht alle eigenständig und unabhängig von Einflüssen anderer statt; viele sind durch Instruktionen gesteuert. Wo hätte sonst das Schulen von Fertigkeiten und Fähigkeiten seinen Platz? Von der Wiege bis zur Bahre geschieht in unserer hochzivilisierten Kultur Lernen auch durch Instruktionen aus der sozialen Umwelt. Das Kind ist schon bei der ‚simplen‘ sinnlichen Wahrnehmung auf helfendes Eingreifen von Erwachsenen angewiesen. Das kindliche Lernen setzt sich in der Schule fort. Da werden Lerninhalte selektiv vorgegeben, damit verarbeitbare Einheiten entstehen, da wird gradiert, geübt, trainiert; und all dies, obwohl der Lerner gleichzeitig auch eigenständige Verarbeitungsstrukturen in sich zur Wirkung kommen lässt.

Das gesteuerte L2-Lernen, so verschieden es auch von anderen schulischen Lerninhalten und Lernprozessen sein mag, stellt in diesem Teilbereich unseres Erkenntnisinteresses keineswegs eine Aufnahme dar. Der Lerner selektiert von sich aus zunächst kaum etwas aus dem unaufbereiteten Input, er bildet von sich aus keine Hypothesen und er schreitet von sich aus nicht zu modifizierten Hypothesen fort. Der Unterricht ist es, der ihm Lernstoff in verarbeitbaren Portionen, klug gradiert, anbietet und ihn durch Fehlerkorrektur, ebenso klug und maßvoll eingesetzt, weiterführen muss. Und die FD entwickelt in langwieriger didaktisch-methodischer Arbeit Trainingsmaterial und Übungsmethoden, um das aufgenommene Sprachwissen im Lerner zu sichern und in Sprachkönnen umzusetzen.

Nun ist die FD in den letzten 25 Jahren von gewissen damals propagierten behavioristisch-strukturalistischen Drillmethoden immer mehr abgerückt und hat kognitive Methoden entwickelt.⁴

Dass der so gebrauchte Terminus ‚kognitiv‘ von Außenseitern nicht ohne Weiteres verstanden wird, ist bis zu einem gewissen Grade einsehbar; denn es handelt sich um eine verkürzende Ausdrucksweise. Es geht darum, die erwünschte Kognition im Lerner, die dieser von sich aus nicht leisten kann, durch klärende Stützmaßnahmen verschiedener Art zu erwirken. Im Unterschied zu Trainingsmaßnahmen, die ganz oder teilweise durch behavioristische Lerntheorien angeregt sind, werden diese Maßnahmen als kognitiv bezeichnet.

4. Verarbeitungsstrukturen

Die neuere eher gemäßigt klingende Frage, von Felix/Hahn (1985) gestellt, lautet: „Wird der FU-Lernprozess unter anderem auch von der speziellen Struktur des kognitiven Verarbeitungsmechanismus des Menschen bestimmt und, wenn ja, ist dieser Verarbeitungsmechanismus der gleiche wie im natürlichen Spracherwerb?“⁵ Diese zentrale – wenngleich rhetorisch gemeinte – Frage lässt sich nun im Lichte der vorangegangenen Erörterungen beantworten.

Im Hinblick auf den Terminus „Verarbeitungsmechanismen“ muss man vorab festhalten, dass es irgendwelche von allein und ohne Steuerung im Lerner ablaufenden Mechanismen im FU nicht geben kann. Ferner ist es irreführend, vom gesteuerten L2-Lernen so zu sprechen, als handle es sich dabei um einen natürlichen ZSE plus etwas Instruktion. Die Rede von ‚Steuerung‘ kann nur eine erklärende Ausdrucksweise für den Begriff FU sein, mit der die besondere Art dieses Spracherwerbstypus gegen andere abgegrenzt wird. Die Steuerung ist nicht ein dem schulischen L2-Lernen zusätzlich aufgepfropftes Element, sie ist der FU. Daher kann auch die ständig wiederholte Aussage der Exponenten des ZSE in Deutschland, dass der Lernprozess des Schülers nur in engen Grenzen manipulierbar sei, nichts Weiteres als eine im Hinblick auf den FU unverständliche Leerformel sein. Wenn nicht kontinuierlich in diesem Sinne gesteuert und manipuliert wird, kommt in der Schule keinerlei Fremdsprachenlernprozess zu Stande.

Natürlich gibt es bei diesem Steuern eine breite Palette von Abstufungen. Die Intensität der Steuerung richtet sich nach der Aufnahme- und Verarbeitungskapazität und nach dem Stand des schon erreichten Wissens und Könnens der Lerner. Je besser durchdacht die didaktisch-methodische Gradierung der Lerninhalte ist, desto mehr Phasen maß-

⁴ Dafür gibt es in der Fachliteratur eine Fülle von Belegen. Vgl. u.s. auch GIPPER 1972

⁵ FELIX – HAHN 1985. S.201

voller Steuerung und Lerner eigener Aktivität können eingebracht werden; und das steht in krassem Widerspruch zu der Propagierung des bloßen Einwirkenlassens von didaktisch unstrukturiertem Input.

Die differenziert angepasste Intensität der Steuerung ist eine Komponente dessen, was im FU als ‚Lernerzentriertheit‘ gelten kann.

Andererseits ist klar, dass die kognitiven Verarbeitungsstrukturen, die im Lerner durch den FU in kurzen Lernphasen immer wieder in Gang gesetzt werden, durchaus die gleichen sind wie beim natürlichen ZSE. Nun darf man nicht annehmen, dass unter den bekannten Rahmenbedingungen des FU die Lerner in der Lerngruppe demnächst dazu gebracht werden könnten – etwa durch diffuses Angebot großer Mengen von nicht selektiertem, nicht gradiertem Input-, Erwerbssequenz nach Erwerbssequenz von sich aus entwicklungsstadienmäßig auf das Zielmodell hin zu durchlaufen.

Es ist klar, dass fortgeschrittene Schüler gewisse eigenständige Lernstrategien entwickeln in dem Maße, wie bei ihnen das Verständnis für die besonderen Systemzusammenhänge der fremden Sprache wächst, und zwar für alle Komponenten der Sprache: Phonologie, Lexik, Syntax, Morphologie, Semantik. Man spricht dann populär von wachsendem Sprachgefühl. Das lässt sich durchaus mit wachsendem Geschichts- oder Mathematikverständnis vergleichen. Die didaktisch-methodisch gründlicher durchdachten und planvoll eingesetzten Unterrichtsverfahren bleiben Voraussetzungen für den Lernfortschritt.

5. Sprache und Denken

Die Vertreter der ZSE-Forschung erwecken, soweit sich das erkennen lässt, ständig den Eindruck, als gäbe es das Problem des Verbundenseins der L1 mit dem Denken überhaupt nicht.⁶ In vielen wissenschaftlichen Schriften wird dieses Problem schlicht ignoriert oder als gelöst betrachtet. Dabei gilt es beim heutigen Kenntnisstand als gesichert, dass Denken und Muttersprache aufs engste miteinander verknüpft sind. Die Lösung dieser Verflechtung bildet eine der Hauptschwierigkeiten des L2-Lernens.

Wir wissen, dass die kognitive und die sprachliche Entwicklung des Menschen teils parallel verlaufen, teils aufeinander bezogen sind. „Das menschliche Denken als menschliche Form der Orientierung in der Welt ist eine gedanklichsprachliche Einheit, da sich nun einmal das begriffliche Denken ohne sprachliche Zeichen, die nicht unbedingt Lautzeichen sein müssen, nicht verwirklichen lässt“⁷ – ist bei Schaff (1974) zu lesen. Jeder menschliche Gedanke, der sprachlich objektiviert und damit wissenschaftlicher Analyse zugänglich wird, ist ‚relativ‘, d.h. erstet in nachweisbarer Beziehung zu den Aussagemitteln und Aussagemöglichkeiten derjenigen Sprache, in der er zum Ausdruck gelangt.⁸

Es bedarf intellektueller Anstrengung, beim FU immer wieder neu von der L1 vorübergehend Distanz zu gewinnen und sich verstehend, sprechend, denkend und sozial interaktiv handelnd andere, fremde semantische und strukturelle Gliederungen und Aussagemittel zu Eigen zu machen. Das gelingt bei längerem Verbleib im L2-Land viel leichter. Es erweist sich also auch außerhalb der sogenannten externen Faktoren, die den FU be-

⁶ SCHAFF, 1974. S.123

⁷ SCHAFF, 1974, S. 124

⁸ GIPPER, 1972. S. 240

stimmten, dass ZSE und FU nur auf einer sehr schmalen Basis überhaupt miteinander verglichen werden können.

6. Zusammenfassung

Die Kontroverse, in der kognitive Verarbeitungsmechanismen im ZSE gegen externe Lernfaktoren im FU ausgespielt werden, führt in die Irre. Die Fremdsprachendidaktiker behaupten (gegenüber Wodes Vermutung) nicht, dass die Strukturbereiche der L2 im FU „durch andere neurophysiologische Lernfähigkeiten gemeistert werden als in nichtschulischen Situationen“⁹. So ist in Zukunft darüber zu diskutieren, wie man die neueren Forschungsergebnisse im FU und ZSE nutzbringender bewerten kann, wenn man weiß, dass mit der Auslösung solcher Mechanismen im FU keinesfalls zu rechnen ist.

Literatur

BAUSCH – KÖNIGS 2008

BAUSCH, K.-R. – KÖNIGS, F. G.: „Lernt“ oder „erwirbt“ man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachforschung und Zweitspracherwerbsforschung. Die neueren Sprachen. 18. Heft 12, 308-336. 2008.

DIGESER 1983

DIGESER, A.: Mehr kognitive Lehr- und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle. Stuttgart, KLETT, 1983.

FELIX 1982

FELIX, S.W.: Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen, NARR, 1982.

FELIX – HAHN 1985

FELIX, S.W. – HAHN, A.: Fremdsprachenunterricht und Spracherwerbsforschung. In: Die neueren Sprachen. Heft 2, 191-206. 1985.

GIPPER 1972

GIPPER, H.: Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip? Untersuchungen zur Sapir-Whorf-Hypothese. Frankfurt a. M. FISCHER, 1972.

PELZ 1974

PELZ, M. (Hg.): Freiburger Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Berlin, 1974.

SCHAFF 1974

SCHAFF, D.: Sprache und Erkenntnis und Essays über die Philosophie der Sprache. Reinbeck, 1974.

WODE 1985

WODE, H.: Die Revolution frisst ihre Eltern. Lernt oder erwirbt man Fremdsprachen im Unterricht? Die neueren Sprachen, 84- Heft 2, 206-218. 1985.

⁹ WODE, 1985. S. 208