

# Bedürfnis- und interessenorientiertes Fremdsprachenlernen an der Hochschule

Grundlagen, Konzeption, Durchführung und Evaluation  
einer sanktionsfreien Lernumgebung

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des Akademischen Grades  
eines Dr. phil.,

vorgelegt dem Fachbereich 06  
Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft  
der Johannes Gutenberg-Universität  
Mainz

von  
Melanie Laczko  
aus Annaberg-Buchholz

Mesa, Arizona  
03. Februar 2015

Erste Gutachterin:  
Zweite Gutachterin:  
Tag des Prüfungskolloquiums:

# INHALTSVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis.....	iv
Diagrammverzeichnis.....	v
Tabellenverzeichnis.....	vi
Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen und Transkriptionszeichen.....	vii
<b>1 EINLEITUNG.....</b>	<b>9</b>
1.1 Bildung im Kontext von Globalisierung und europäischer Integration – der <i>Shift from Teaching to Learning</i> .....	9
1.2 Schlüsselkompetenz: Mehrsprachigkeit.....	12
1.3 Bologna und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Implikationen für die moderne Fremdsprachenausbildung im Hochschulbereich....	15
1.4 Ausgangssituation, Ziel und Aufbau der Arbeit.....	18
<b>2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....</b>	<b>22</b>
2.1 Der Lerngegenstand Sprache: Kompetenzen, Strukturen und Funktionen.....	23
2.2 Spracherwerbskontexte und ihre Terminologien.....	36
2.3 Das Lehren und Lernen fremder Sprachen: ein Faktorenkomplex.....	42
2.4 Die Fremdsprachenforschung und ihre Bezugswissenschaften.....	44
2.5 Ideen, Auffassungen und Theorien zum fremdsprachlichen Lehr-Lern-Diskurs.....	49
2.5.1 Geschlechterunterschiede beim L2-Erwerb.....	50
2.5.2 Die Rolle altersgebundener neurobiologischer Reifungsprozesse.....	54
2.5.3 Intelligenz und Sprachlerneignung.....	58
2.5.3.1 Exkurs: Gedächtnis – Schemata und Automatismen.....	64
2.5.4 Zweitspracherwerbshypothesen.....	69
2.5.4.1 Die Kontrastivhypothese – Vom Transfer und Interferenzen zur <i>cross-linguistic influence</i> .....	70
2.5.4.2 Die Interlanguage-Hypothese.....	75
2.5.4.3 Die Identitätshypothese.....	76
2.5.4.4 Die Monitortheorie.....	78
2.5.4.5 Die Lernbarkeits-/Lehrbarkeitshypothese.....	82
2.5.4.6 Die <i>Noticing</i> -Hypothese.....	83
2.5.4.7 Die Output- und Interaktionshypothese.....	84
2.5.4.8 Akkulturations- und Pidginisierungshypothese.....	87
2.5.5 Über die reziproken Beziehungen zwischen kognitiven, emotionalen und motivationalen Aspekten von Verhalten.....	93
2.5.6 Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik.....	103
2.5.6.1 Ziele, Inhalte, Methoden und Medien in der Sprachlehre bis zur kommunikativen Wende.....	104
2.5.6.2 Kommunikative und interkulturelle Kompetenzen.....	118
2.5.6.3 Lernerautonomie als Schlüsselkompetenz – Sprachenlernen im Spannungsfeld von Fremd- und Selbststeuerung.....	126
2.5.6.3.1 Lernerautonomie und die Rolle von Multimedia.....	133
2.6 Von der Theorie zur Praxis.....	140

<b>3 DIE LERNGRUPPE ESPAÑOL – von der Idee zur konkreten Umsetzung.....</b>	<b>142</b>
3.1 Der Entstehungshintergrund.....	143
3.2 Das Forschungsdesign.....	147
3.3 Das Lerngruppenkonzept.....	150
3.3.1 Vorstellung der Blended-Learning-Lernumgebung.....	150
3.3.2 Zusammenfassung.....	155
3.4 Forschungsfragen.....	156
3.5 Die Gründung der Lerngruppe Español – <i>¿Quieres aprender español? ¡Úmate al grupo español!</i> .....	158
3.6 Die Wahl der Lehrwerke.....	161
3.6.1 Ein Blick in die Lehrwerke.....	163
3.6.2 Die tutorielle Sprachlernsoftware von <i>dp</i> .....	166
3.6.3 Die Grammatik- und Vokabeltrainerssoftware von <i>dp</i> .....	169
3.7 Der zeitliche Rahmen – A1 als Weihnachtsgeschenk, mit A2 frisch in den Frühling, mit B1 den Sommer genießen!.....	171
3.8 Die Probanden im Überblick.....	173
3.8.1 Die Teilnahme an den Lerngruppentreffen in Zahlen.....	178
3.8.2 Zusammenfassung.....	179
3.9 Eine detailliertere Vorstellung der Probanden.....	180
3.9.1 Die Abbrecherinnen.....	181
3.9.2 Die Testteilnehmer.....	185
3.10 Die Lerngruppentreffen – Ablauf und inhaltliche Gestaltung.....	191
3.11 Aktivitäten im Online-Element (ILIAS).....	195
3.12 Die Lernzeitprotokolle (LZP).....	198
3.13 Die Lerntagebucheinträge (LTE).....	200
3.14 Aktivitätsmuster und Soziogramm der Lerngruppenmitglieder.....	203
<b>4 AUSWERTUNG UND DISKUSSION.....</b>	<b>209</b>
4.1 Das Datenmaterial – Entstehung und Umfang.....	209
4.1.1 Auswertungsschritte.....	214
4.1.2 Zusammenfassung.....	215
4.2 Begründungen für den Ausstieg aus der LGE.....	218
4.2.1 Erkenntnisgewinn.....	222
4.3 Der telc Español B1 Test.....	223
4.3.1 Aufbau, Umfang und Bewertung einer telc B1 Prüfung.....	223
4.3.2 Die telc Español B1 Testergebnisse.....	227
4.3.2.1 Ergebnisse der schriftlichen Subtests.....	230
4.3.2.2 Ergebnisse der mündlichen Teilaufgaben.....	232
4.3.2.3 Erster Erkenntnisgewinn.....	234
4.4 Akzeptanz und Evaluation der Lerngruppe Español.....	238
4.4.1 Die Wahl des Eingangsniveaus.....	238
4.4.2 Das Offline-Element.....	239
4.4.2.1 <i>studio! español</i> (A1, A2) – Printlehrwerk und tutorielle Sprachlernsoftware.....	239

4.4.2.2 <i>studio! español</i> (A1, A2) und <i>Caminos Neu</i> (B1): Stärken und Schwächen .....	241
4.4.2.3 Lernzeitprotokolle.....	243
4.4.2.4 Lerntagebucheinträge.....	245
4.4.3 Das Präsenz-Element.....	249
4.4.3.1 Die Rolle der Lerngruppenleitung.....	249
4.4.3.2 Die Rolle der Lerngruppentreffen und -mitglieder.....	253
4.4.3.3 Die Rolle der spanischsprachigen Muttersprachler.....	255
4.4.4 Das Online-Element: ILIAS.....	256
4.4.5 Gesamtevaluation, Verbesserungsvorschläge und sonstige Anmerkungen.....	257
4.4.6 Wie es nach der LGE weiterging – eine retrospektive Sicht auf die Lernerfahrung.....	262
4.5 Ein Interpretationsversuch der Testergebnisse.....	267
4.6 Der Erkenntnisgewinn: Stärken, Grenzen und Entwicklungspotenziale des Lerngruppenkonzepts.....	274
<b>5 LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>281</b>
<b>ANHANG.....</b>	<b>ix</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Sprachliche Grundfertigkeiten in Anlehnung an den GeR.....	23
Abb. 2: Erwerbskontexte und Terminologien.....	37
Abb. 3: Fremdsprachenunterricht als Faktorenkomplex.....	43
Abb. 4: Arbeitsgedächtnismodell.....	65
Abb. 5: Das dynamische Autonomiemodell.....	127
Abb. 6: Anzahl der Unterrichtsstunden nach Referenzniveaus.....	144
Abb. 7: Überblick über den Aufbau der Lerngruppe Español.....	151
Abb. 8: Zeitstrahl Lerngruppe Español.....	172
Abb. 9: Anzahl der Testteilnehmer und Abbrecher.....	177
Abb. 10: Identifikationsnummern- und schlüssel der zwölf Abbrecherinnen.....	181
Abb. 11: Identifikationsnummern- und schlüssel der 21 Testteilnehmer.....	185
Abb. 12: Screenshot Ordner <i>¡Me gusta la gramática!</i> .....	192
Abb. 13: Vorlage des Lernzeitprotokollbogens im Wintersemester 2007/08.....	198
Abb. 14: Vorderseite des Lernzeitprotokolls im Sommersemester 2008.....	199
Abb. 15: Rückseite des Lernzeitprotokolls im Sommersemester 2008.....	200
Abb. 16: Die Beziehungen der Testteilnehmer untereinander.....	207
Abb. 17: Übersicht Datenmaterial.....	215
Abb. 18: Zusammenhang keinerlei Vorkenntnisse (A1*) und erzielte Testergebnisse.....	268
Abb. 19: Zusammenhang Vorkenntnisse auf A2 Niveau und erzielte Testergebnisse.....	269
Abb. 20: Zusammenhang fehlende Zulassung für Spanisch und erzielte Testergebnisse.....	270
Abb. 21: Zusammenhang Soziogramm und erzielte Testergebnisse.....	271
Abb. 22: Einverständniserklärung.....	x
Abb. 23: Scan der Vorderseite des telc B1 Español Zertifikat.....	xvi
Abb. 24: Scan des Ergebnisprotokolls des telc Español B1 Tests.....	xvii

## Diagrammverzeichnis

Diag. 1: Übersicht A-Sprachen der Probanden.....	174
Diag. 2: Zulassungsprofil Spanisch der Probanden.....	174
Diag. 3: Detailliertes Zulassungsprofil Spanisch der Probanden.....	175
Diag. 4: Detailliertes Zulassungsprofil B- und C-Sprachen der Probanden.....	176
Diag. 5: Einstiegsniveau der Probanden.....	176
Diag. 6: Übersicht Teilnehmerzahlen pro Lerngruppensitzung insgesamt.....	178
Diag. 7: Detailliertes Zulassungsprofil der Abbrecherinnen.....	182
Diag. 8: Detailliertes Zulassungsprofil Spanisch der Abbrecherinnen.....	182
Diag. 9: Einstiegsniveau der Abbrecherinnen.....	182
Diag. 10: Anzahl der besuchten Lerngruppentreffen pro Abbrecherin.....	183
Diag. 11: Übersicht A-Sprachen der Testteilnehmer.....	186
Diag. 12: Detailliertes Zulassungsprofil Spanisch der Testteilnehmer.....	186
Diag. 13: Detailliertes Zulassungsprofil der Testteilnehmer.....	186
Diag. 14: Einstiegsniveau der Testteilnehmer.....	186
Diag. 15: Anzahl der besuchten Lerngruppentreffen pro Testteilnehmer.....	188
Diag. 16: Überblick Anzahl verfasster Lerntagebucheinträge pro Testteilnehmer.....	202
Diag. 17: Anwesenheitsfrequenz pro Testteilnehmer.....	204
Diag. 18: Überblick Anzahl beantwortete Fragebögen pro Testteilnehmer.....	212
Diag. 19: Gewichtung der schriftlichen und mündlichen Prüfung.....	225
Diag. 20: Gewichtung der einzelnen Teilprüfungen.....	225
Diag. 21: Notenspiegel telc Español B1 Test.....	227
Diag. 22: Durchschnittliche schriftliche und mündliche Einzelergebnisse bei nicht bestandenem Test.....	228
Diag. 23: Vergleich schriftliche und mündliche Performanz aller Probanden.....	228
Diag. 24: Durchschnittliche schriftliche und mündliche Einzelergebnisse bei bestandenem Test (gerundet).....	229
Diag. 25: Durchschnittliche Ergebnisse schriftliche Subtests.....	230
Diag. 26: Durchschnittliche Ergebnisse schriftliche Subtests bei nicht bestandenem Test.....	231
Diag. 27: Einzelergebnisse schriftliche Subtests bei nicht bestandenem Test.....	231
Diag. 28: Durchschnittliche Ergebnisse mündliche Teilaufgaben.....	232
Diag. 29: Durchschnittliche Ergebnisse mündliche Teilaufgaben bei nicht bestandenem Test.....	233
Diag. 30: Einzelergebnisse mündliche Teilaufgaben bei nicht bestandenem Test.....	233
Diag. 31: Nutzung Printlehrwerk und Sprachlernsoftware <i>studio! Español</i> von <i>dp</i> .....	240
Diag. 32: Zusammenhang Anwesenheitsfrequenz, Teilergebnisse der schriftlichen und mündlichen Prüfung, Testergebnisse.....	273
Diag. 33: Gesamtergebnis der Probanden bei bestandenem Test.....	xxi
Diag. 34: Durchschnittliche Ergebnisse schriftliche Subtest bei bestandenem Test.....	xxi
Diag. 35: Gerundete Einzelergebnisse schriftliche Subtests bei bestandenem Test.....	xxii
Diag. 36: Durchschnittliche Ergebnisse mündliche Teilaufgaben bei bestandenem Test.....	xxiii
Diag. 37: Gerundete Einzelergebnisse mündliche Teilaufgaben bei bestandenem Test.....	xxiv

---

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Phasen der Sprachverarbeitung und potenzielle Lerneignungskomponenten.....	61
Tab. 2: Zusammenfassung Profile der Abbrecherinnen.....	184
Tab. 3: Zusammenfassung Profile der Testteilnehmer.....	190
Tab. 4: Überblick Rücklaufquote Lerntagebucheinträge.....	201
Tab. 5: Überblick Rücklaufquote Fragebögen.....	211
Tab. 6: Überblick Datenmaterial der 21 Testteilnehmer.....	217
Tab. 7: Überblick Datenmaterial der zwölf Abbrecherinnen.....	217
Tab. 8: Begründungen der Abbrecherinnen.....	218
Tab. 9: Aufbau einer telc B1 Prüfung.....	224
Tab. 10: Auflistung Probleme außersprachlicher und sprachlicher Natur.....	259
Tab. 11: Verbesserungsvorschläge.....	260
Tab. 12: Übersicht der im GeR aufgelisteten Kompetenzen eines Sprachverwendenden auf dem telc B1 Niveau.....	ix
Tab. 13: Übersicht verwendeter Lernmaterialien.....	xi
Tab. 14: Zeitplan (A1) während des WS 2007/08.....	xii
Tab. 15: Zeitplan (A2) während der vorlesungsfreien Zeit im Frühjahr 2008.....	xii
Tab. 16: Zeitplan (B1) während des SS 2008.....	xiii
Tab. 17: Übersicht aller Lerngruppensitzungen.....	xiv

## Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen und Transkriptionszeichen

	<b>steht für:</b>	<b>deutsche Übersetzung/Bedeutung</b>
AG	Arbeitsgedächtnis	
ALTE	<i>Association of Language Testers in Europe</i>	Organisation der Anbieter von Sprachprüfungen in Europa
A. d. V.	Anmerkung der Verfasserin	
AoA	<i>Age of Acquisition</i>	Alter beim L2-Erwerb
CAL	<i>Computer-assisted learning</i>	computerunterstütztes Lernen
CALL	<i>Computer-assisted language learning</i>	computerunterstütztes Sprachenlernen
CEFR	<i>The Common European Framework of Reference</i>	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
CL	<i>cognitive load</i>	kognitive Belastung
CPH	<i>Critical Period Hypothesis</i>	Hypothese der kritischen Periode
CRAPEL	<i>Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues</i>	Zentrum für Angewandte Forschungen für den Sprachunterricht
D.E.L.E.	<i>Diploma de Español como Lengua Extranjera</i>	offizielles Zertifikat zum Nachweis spanischer Sprachkenntnisse, die das <i>Instituto Cervantes</i> im Namen des spanischen Ministeriums für Erziehung und Wissenschaft vergibt
CLT	<i>Cognitive Load Theory</i>	die Theorie der kognitiven Belastung
DIALANG	<i>Diagnostic Language Testing-Systems</i>	Online-Einstufungstest zur Ermittlung von Sprachständen
<i>dp</i>	<i>Digital Publishing</i> (dt. Anbieter von Sprachlernsoftware)	
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i>	Leistungspunkte
FB 06	Fachbereich 06 der Johannes Gutenberg-Universität Mainz	
FB 1, 2 ...	Fragebogen 1, Fragebogen 2 ...	
FK I und II	Fremdsprachliche Kompetenz-Module I und II	
GeR	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen	
Hv. d. V.	Hervorhebung der Verfasserin	
LAD	<i>Language Acquisition Advice</i>	Spracherwerbsmechanismus
LGE	Lerngruppe Español	
LTE 1, 2 ...	erster, zweiter Lerntagebucheintrag	
LZP	Lernzeitprotokoll	
LZG	Langzeitgedächtnis	
I	Interview	
I: ...	Redebeitrag des Interviewers	
ILIAS	Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System	
IN	Identifikationsnummer	

IS	Identifikationsschlüssel	
MLAT	<i>Modern Language Aptitude Test</i>	Tests zur Messung von Sprachlerneignung
PLAB	<i>Pimsleur Language Aptitude Battery</i>	Tests zur Messung von Sprachlerneignung
SS	Sommersemester	
SWS	Semesterwochenstunden	
telc	<i>The European Language Certificates</i>	Die Europäischen Sprachenzertifikate
TELL	<i>technology enhanced language learning</i>	computerunterstütztes Sprachenlernen
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>	Test zur Feststellung englischer Sprachkenntnisse
Ü	Übersetzung durch den Autor	
UG	<i>Universal Grammar</i>	Universalgrammatik
<u>Wort</u>	Kennzeichnung auffällig betonter Begriffe im Interviewtranskript	
WS	Wintersemester	
(...)	Kennzeichnung von Pausen im Interviewtranskript	
(.), (...)	Kennzeichnung unverständlicher Passagen im Interviewtranskript	
((...))	Kennzeichnung Auslassungen Elemente des Originaltextes	

## 1 EINLEITUNG

### 1.1 Bildung im Kontext von Globalisierung und europäischer Integration – der *Shift from Teaching to Learning*<sup>1</sup>

Durch den Paradigmenwechsel der Bildungspolitik in Bezug auf die Priorisierung der Outputsteuerung in allen Bildungsbereichen, von der frühkindlichen, über die allgemeine und berufliche bis hin zur Hochschul- und Weiterbildung, sollen Bildungsangebote *besser, messbar(er)* und *überprüfbar(er)* gemacht werden, um für mehr Qualität, Transparenz, Zukunftsfähigkeit und Bildungsgerechtigkeit zu sorgen. In diesem Zusammenhang wurden bspw. für Schulen neue curriculare Vorgaben in Form verbindlicher und konkreter Bildungsstandards, d. h. einheitlicher Anforderungen, die für verschiedene Jahrgangsstufen, Fächer und Schulformen gelten, definiert (vgl. Klieme et al. 2003). Diese legen fest, welche erwünschten Lernergebnisse in Form von *Kompetenzen* in einem bestimmten Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben sein sollten. Kompetenzen können dabei zusammenfassend als ein „System von Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln, also für Leistung definiert werden, das durch Übung und Lernprozesse beeinflussbar ist“ (Mandl/Krause 2001: 7).<sup>2</sup> Mit der Einführung der Bildungsstandards als normative Zielvorgabe wird der Unterricht nun verstärkt von seiner Ergebnisseite her betrachtet und seine Qualität am Output gemessen, d. h. an den Leistungen der Lerner<sup>3</sup>. Es geht also primär nicht mehr darum, ob ein Lernstoff durchgenommen wurde, sondern ob die Schüler die entsprechenden Kompetenzen tatsächlich erworben haben. Damit wird das Ziel verfolgt, den Schwerpunkt weg von trägem, isoliertem (Fakten)Wissen, hin zu prozeduralem Wissen zu verlagern (vgl. u. a. Raasch 2001: 52; Nandorf 2004: 12; Harden 2006: 43). Vor allem Zusammenhänge gilt es zu erkennen.

Die Fokusverschiebung auf die Ausbildung von Kompetenzen scheint eine logische Konsequenz der Auswirkungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, der Internationalisierung und Globalisierung sowie der Wissens- und Informationsgesellschaft zu sein, die schließlich viele komplexe neue Anforderungen an den „permanent unfertigen Menschen“ (Baltes 2001: 24) von heute stellen. So bedingt u. a. die zunehmende

---

<sup>1</sup> Vgl. Berendt (2002, 2005).

<sup>2</sup> Die Referenzdefinition zum Kompetenzbegriff geht auf Weinert (2001) zurück.

<sup>3</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit auf das *Splitting* verzichtet. Stattdessen werden – außer zur Schilderung von konkreten Einzelfällen und in wörtlichen Zitaten – generische Bezeichnungen verwendet, die im Deutschen für gewöhnlich Maskulina sind und keine Diskriminierung des weiblichen Geschlechts darstellen.

Zurückdrängung von festen Beschäftigungsverhältnissen die Vermittlung veränderter Kompetenzen im Bildungsbereich.

Immer Neues gibt es zu lernen, immer mehr wird immer schneller obsolet. Um die Größe dieses neuen Lebenszenarios zu erspüren, muss man sich nur vorstellen, dass man heute nach dem Ende des üblichen Bildungsganges im Durchschnitt noch etwa 60 Lebensjahre vor sich hat, und dies in einer sich rapide verändernden Wissenswelt [...]. (ebd.; Hv. d. V.)

Ohne näher auf die durchaus berechtigten Bedenken Mittelstraß' einzugehen, inwiefern „der Mensch die Probe, auf die er sich mit seiner Welt selbst gestellt hat, auch wirklich bestehen kann“ (2002: 169), lässt sich der für das 21. Jahrhundert gerüstete Bürger Europas wie folgt charakterisieren: Er muss aktiv an der Gesellschaft teilnehmen, gebildet, mehrsprachig, technisch versiert, wandlungs- und anpassungsfähig, mobil sowie zielorientiert sein, lebenslang lernen können und wollen, sowie ein reflektiertes Verhältnis zu sich und zu anderen haben. Nur so gelingt es ihm in einer Welt, die durch Wandel, Pluralität, Komplexität und wechselseitigen Abhängigkeiten geprägt ist, leistungs- und wettbewerbsfähig zu werden – und es vor allem zu bleiben. Der Lebenserfolg scheint von einer breiten Palette von (Basis)Kompetenzen abzuhängen, für deren Universalisierung das Bildungswesen zuständig ist (vgl. Baumert et al. 2002: 194). Im Rahmen der Reformbemühungen haben dabei vor allem überfachliche Kompetenzen, sprich *Schlüsselkompetenzen*, erheblich an Bedeutung gewonnen (vgl. OECD 2005: 10)<sup>4</sup>. Damit sind primär Sozial-, Sprach-, Methoden-, Problemlöse-, Medien- sowie Lernkompetenzen gemeint.

Dass in Deutschland jedoch Wunsch und Wirklichkeit in Bezug auf das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten der nachwachsenden Generation noch weit auseinanderliegen, wurde in Fachkreisen schon seit mehr als 20 Jahren befürchtet und hat sich schließlich durch OECD-Studien wie *TIMSS*<sup>5</sup> und *PISA*<sup>6</sup> manifestiert.

Motivationsverlust und mangelndes Interesse, Wissenslücken und ‚träges Wissen‘, geringe Problemlösefähigkeit und defizitäre Handlungskompetenz sind keine Erfindung der Medien, sondern Tatsachen, die den Unterricht in Schule, Hochschule und Weiterbildung vor neue Herausforderungen stellen. (Reinmann/Mandl 2006: 615)

Dass der Bildungsstand deutscher Schüler über zehn Jahre nach dem PISA-Schock immer noch alarmierend ist, zeigt sich auch in den Aussagen des *Philosophischen Fakult-*

---

<sup>4</sup> Im Rahmen des Projekts *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo).

<sup>5</sup> *Third International Mathematics and Science Study*; <http://timss.bc.edu/>. Das letzte Aufrufdatum dieser URL ist der 28.05.2014. Da dies global für alle noch folgenden Internetquellen zutrifft, wird auf eine erneute Nennung des Datums verzichtet.

<sup>6</sup> *Programme for International Student Assessment*; <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/index.html>

tätentags<sup>7</sup>, in denen ein Rückgang der Leistungen von Studienanfängern bei den elementaren Studienfähigkeiten und den Fach- und Fremdsprachenkenntnissen sowie eine geringere Leistungsbereitschaft und Interesse an den Sachgegenständen konstatiert wurde (Wolf 2012a).<sup>8</sup> Eine Ursache der sogenannten Bildungsmisere scheint man in den Lehrmethoden lokalisiert zu haben, in deren Vordergrund das Primat der Instruktion steht. Lerner nehmen hier eine passive, rezeptive Rolle ein und bekommen zwangsläufig kaum Entfaltungsmöglichkeiten geboten.

Um es polemisch überspitzt auf den Punkt zu bringen: Bildungspolitik und Bildungspraxis haben versagt, wenn es ihnen nicht gelingt, die vorherrschende frontalunterrichtliche Wissensmast durch Formen einer lebendigen, interaktiven und die Selbsttätigkeit der Lerner stimulierenden Bildung – und zwar in Schul- und Hochschul-, aber auch Weiterbildung – abzulösen. Dass eigentlich keine Selbstlern- und Erschließungskompetenzen entstehen, sich keine Schlüsselqualifikationen nachhaltig entwickeln können, ja diese Form von Lehre Lernen geradezu verhindert – dies wird heute – belegt auch durch Ergebnisse der neueren Lehr-Lern-Forschung – überdeutlich. (R. Arnold 2006: 23)

Durch die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen ist also die Debatte rund um passende Unterrichtsgestaltung wieder voll entbrannt. Da Lernprozesse höchst individuell sind, muss mehr denn je auf den Entwicklungsprozess des Einzelnen geschaut werden – eine Forderung, die in Pädagogik alles andere als neu ist. Dabei darf vor allem nicht vergessen werden, dass Lernprozesse dynamisch und unauflöslich in kognitive, sozial-emotionale und motivationale Geschehnisse eingebettet sind. Folglich muss es in Lehr- und Lerndiskursen auch darum gehen, „Lernfähigkeit als eigenen Wert zu kultivieren“ (Baumert et al. 2002: 193).

Die Erfahrung, etwas besser zu können als zuvor, legt das emotionale und motivationale Fundament für weiteres Lernen. Eine Geigerin, die nach zwei Jahren Unterricht immer noch nicht hört, dass sie falsch intoniert, wird das Instrument irgendwann weglegen. Ähnliches gilt für die Schule. Persönliches Erfolgserleben ist die Voraussetzung für die Verstetigung des Lernens. Die Fähigkeit, selbständig und selbstreguliert weiterzulernen und Schwierigkeiten im Lernprozess zu überwinden ist das Ergebnis einer trotz aller Rückschläge und Enttäuschungen letztlich erfolgreichen Lernbiographie. (Baumert 2003: 214)

Angesichts der Schulzeitverkürzung zum Abitur auf zwölf Jahre (Stichwort: *G8*) und der Einführung der Bachelor-Studiengänge im Zuge des *Bologna-Prozesses*, die bereits nach sechs Semestern Regelstudienzeit einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss verleihen, gewinnt der Handlungsdruck und Optimierungsbedarf zusätzlich an Bedeu-

---

<sup>7</sup> Der Philosophische Fakultätentag (<http://www.philosophischerfakultaetentag.de>) ist die fächerübergreifende hochschulpolitische Vertretung der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften an den deutschen Universitäten, in der aktuell 135 Fakultäten und Fachbereiche an 62 deutschen Hochschulen zusammenarbeiten.

<sup>8</sup> Siehe auch das Interview mit dem Vorsitzenden des Philosophischen Fakultätentags, Gerhard Wolf (2012b), im *SPIEGEL*-Artikel (40/2012) mit dem Titel: *Das Niveau sinkt*.

tung. Der Bildungsstreik (2009) und die schon durchgeführten oder anstehenden Re-Akkreditierungsprozesse der neuen Studiengänge brachten und bringen dies deutlich zum Ausdruck.

In einer globalen Welt, in der Internationalität und Mobilität das Alltags-, Studien- und Berufsleben bestimmen, trifft all dies natürlich auch auf die Fremdsprachenausbildung zu. Schließlich stellen Sprachkenntnisse eine äußerst wichtige Schlüsselkompetenz dar. Denn Sprache ist mehr als nur ein Zeichensystem, dass zur Kommunikation verwendet wird, und auch mehr als nur „ein besonders wichtiger Aspekt einer Kultur“. Sie ist vor allem auch „ein Mittel des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten“ (Europarat 2001: 18; Hv. d. V.).

## 1.2 Schlüsselkompetenz: Mehrsprachigkeit

Es liegt daher auf der Hand, dass Bildungsprogrammen zur Förderung von Mehrsprachigkeit – und nicht nur des Englischen als *Lingua franca* – auf nationaler wie europäischer Ebene ein großer Stellenwert beigemessen wird. Gerade weil Europa, sprachlich und kulturell betrachtet, eine heterogene Gemeinschaft ist, scheinen Fremdsprachkenntnisse das beste Mittel zu sein, Sprachbarrieren, Vorurteile und Klischees abzubauen und im Gegenzug Interesse und Toleranz gegenüber der kulturellen Vielfalt und Identität(en) sowie den Rechten und Werten anderer zu fördern. Es gilt, die Lerner für andere – und über den Vergleich auch für die eigene – Kultur mit ihren jeweiligen Eigenarten im Denken, Sprechen und Handeln zu sensibilisieren.<sup>9</sup> Es geht aber nicht nur um den friedensstiftenden Moment und den Schutz des Sprachenreichtums.<sup>10</sup> Die Politik hat auch erkannt, dass das Lernen<sup>11</sup> von Sprachen zur Persönlichkeitsbildung beiträgt und dem Lerner zu einer zusätzlichen Ressource an kognitiven, praktischen und kreativen Potentialen verhelfen kann, welche wiederum der gesamten Gesellschaft zugute kommen. Denn Sprachkenntnisse steigern die Ausbildungs- und Beschäftigungschancen

---

<sup>9</sup> Es muss darauf verwiesen werden, dass hinter dem *Kulturgedanken* und jeglichen damit verbundenen Begrifflichkeiten ein ausgesprochen komplexer Forschungsgegenstand steht (vgl. exemplarisch Poerner 2011). Die Problematik der Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie von Kulturtransferprozessen und ihre Rolle im Fremdspracherwerb wird in den Ausführungen zur interkulturellen Fremdsprachendidaktik in Kapitel 2.5.6.2 ausführlich thematisiert.

<sup>10</sup> Die freie Ausübung der eigenen Kultur, Religion, Sprache wird als Grundrecht eines jeden EU-Bürgers erachtet (Artikel 22 der Grundrechtecharta). Dies spiegelt sich auch im Leitgedanken der EU *In Vielfalt geeint* wider.

<sup>11</sup> Die Begriffe *Lernen*, *Erwerben* und *Aneignen* werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Für eine differenziertere Unterscheidung siehe Kapitel 2.2.

und somit die berufliche Mobilität und Wettbewerbsfähigkeit (vgl. Europäische Kommission 2005: 3; Europäische Union 2008). Aktuell trifft dies besonders auf die neue Generation von gut ausgebildeten Migranten aus den Euro-Krisenländern zu.

[Doch; A. d. V.] [s]chon eine flüchtige Bekanntschaft mit einer anderen Sprache zeigt, dass die Ausdrucksweisen und die semantischen Strukturen, die man in der Erstsprache verwendet, nicht die einzig möglichen sind. [...] Sprache verbindet und trennt. Das mehrsprachige Individuum ist das Medium der Sprach- und Kulturkontakte und häufig auch der Grund und das Medium der Sprachkonflikte. (Oksaar 2003: 42, 46; Hv. d. V.)

Denn das *grammatisch wohlgeformte* und *kommunikativ adäquate Kommunizieren* in einer anderen Sprache und Kultur stellt eine durchaus anspruchsvolle Herausforderung dar. Im direkten Vergleich zur Muttersprache scheint der zeit- und i. d. R. kostenintensive Fremdspracherwerb<sup>12</sup> anstrengend und mühsam. Während sich beim Kleinkind die spezifischen grammatischen und kommunikativen Sprachkompetenzen durchaus individuell, aber innerhalb einer recht einheitlichen Zeitspanne und Reihenfolge entwickeln und immer zu muttersprachlicher Kompetenz führen, verhält sich dies beim Erwerb einer Fremdsprache völlig anders und stellt die *scientific community* vor weitaus größere Rätsel. Denn der nicht-frühkindliche Erwerb einer Sprache ist ein nicht linearer Prozess, der deshalb durch nicht voraussagbare Fort- und Rückschritte und heterogene Lernergebnisse gekennzeichnet ist. Manche Lerner erzielen unter den gleichen Bedingungen größere Fortschritte als andere und unterscheiden sich in Bezug auf die Schnelligkeit des Erwerbs, in der Art ihrer Sprachkompetenz, die sie erwerben, und in dem erreichten Niveau voneinander (vgl. Ellis 2008: 197).

Um die lebenslange Ontogenese fremdsprachlicher Kompetenzen für den Bürger Europas attraktiver, transparenter und effizienter zu gestalten, um ihm Handlungsanlässe zu bieten und hilfreiche Instrumente an die Hand zu geben, wurden in den letzten zwei Jahrzehnten auch hier zahlreiche bildungspolitische Initiativen, Rahmenstrategien, Leitlinien, Förder- und Aktionsprogramme ins Leben gerufen. Darunter das *ERASMUS* Austauschprogramm, das seit über 20 Jahren zur Mobilität von Hochschulstudenten wie Dozenten innerhalb Europas und benachbarter Staaten – und nicht zuletzt zur Stärkung eines europäischen Identitätsbewusstseins – beitragen will (vgl. Phillipson 2003: 93). Vor dem Hintergrund der EU-Osterweiterung wurde das Jahr 2001 vom *Europarat* und der *EU* zum *Europäischen Jahr der Sprachen* deklariert, in dem unter anderem zahlrei-

---

<sup>12</sup> In der Literatur wird sowohl von Fremdsprach(en)erwerb- und Fremdsprach(en)erwerbsforschung gesprochen. Dasselbe gilt für Erstsprach(en)erwerb wie Zweitsprach(en)erwerb. Außer in Zitaten wird in der vorliegenden Arbeit immer die kürzere Variante verwendet.

che Sprachprojekte, Ausstellungen, Minisprachkurse stattfanden, um eine möglichst breite Masse der europäischen Bevölkerung zum Sprachenlernen anzuregen und für Fremdsprachen zu sensibilisieren. Seitdem wird jedes Jahr am 26. September der *Europäische Tag der Sprachen* begangen. Im Frühjahr 2002 haben die EU-Staats- und Regierungschefs eine weitere wichtige Vereinbarung zur Mehrsprachigkeit getroffen: Durch die Anwendung der sogenannten *3-Sprachenformel* soll jedes Kind in der EU während seiner Schulzeit neben seiner Muttersprache mindesten zwei moderne Sprachen lernen (vgl. FMKS 2004: 7).<sup>13</sup> Es folgten weitere Initiativen, bspw. zur Förderung des kindlichen bilingualen Unterrichts bzw. die Einführung eines Sachfaches in einer Fremdsprache, meist an weiterführenden Schulen.

Doch die Tatsache, dass einerseits sprachliches Wissen und Lernfortschritte schwer messbar sind, und andererseits Fremdsprachen ständig, überall und von unzähligen Menschen auf dieser Welt in ganz unterschiedlichen Altersstufen, Lebenssituationen sowie Lehr- und Lernkontexten gelernt werden, hat zu einer unüberschaubaren Menge an fremdsprachlichen Qualifikationsnachweisen geführt. So war im „[...] Dickicht der unterschiedlichen Bildungssysteme unklar, welche Sprachkompetenzen sich hinter einer bestimmten Zeugnisauskunft verbargen“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 146). Um eine gewisse Einheit und Transparenz zu gewähren, sollten durch sprachpolitische Maßnahmen Fremdsprachenleistungen standardisiert, d. h. leichter vergleichbar gemacht werden – um einerseits die Erstellung von Lehrplänen, Prüfungen und Lehrwerken in der Zielsprache zu erleichtern und andererseits den Lernern Instrumente zur Selbstbeurteilung zu Verfügung zu stellen.

Um die gewünschten Veränderungen in ganz Europa zu stimulieren, entwickelte eine Gruppe von Fremdsprachenexperten aus über 40 Ländern den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen* (GeR)<sup>14</sup>, „der seit 1971 aktiv vorangetrieben wurde“ (Europarat 2001: 7) und 2000 in den Sprachen Eng-

---

<sup>13</sup> Siehe *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006*, 24. Juli 2003, S. 4; [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf). Es muss beachtet werden, dass an dieser Stelle nur die gesamteuropäischen Bestrebungen aufgezeigt werden können. Die einzelnen Mitgliedsstaaten und ihre Bevölkerungen weisen natürlich ganz unterschiedliche Fremdsprachenkenntnisse auf. In Luxemburg sind 99 % der Bevölkerung in der Lage, sich fließend in mindestens einer Fremdsprache zu unterhalten, in Deutschland immerhin knapp zwei Drittel und bei den Schlusslichtern, Vereinigtes Königreich und Ungarn, lediglich 30 % beziehungsweise 29 %; der Durchschnitt der EU-25 vor dem Beitritt Rumäniens und Bulgariens lag bei 50 % (vgl. Europäische Kommission 2005: 19).

<sup>14</sup> In der deutschen Literatur finden sich noch andere mögliche Abkürzungsvarianten wie GERS, GERR, GER, RR (für Referenzrahmen). In der vorliegenden Arbeit wird, außer in Zitaten, ausschließlich das Akronym GeR verwendet.

lich, Französisch und 2001 auf Deutsch<sup>15</sup> erschien. Mit ihm hat der *Rat für Kulturelle Zusammenarbeit* des Europarats ein sprachübergreifendes Bezugssystem für die Beschreibung von Sprachkompetenzen ausgearbeitet und neue inhaltliche Standards gesetzt. Auf Grundlage dessen können die drei Kompetenzbereiche *Verstehen, Sprechen, Schreiben* – bzw. Rezeption, Interaktion, Produktion –, erstmals operational beschrieben, Teilkompetenzen definiert und Kompetenzniveaus zugeordnet werden. Das Werk stellt folglich eine umfassende Beschreibung dessen dar, was Lernende „zu tun lernen müssen“ (ebd.: 14), um in anderen Sprachen kommunizieren zu können und welche Kenntnisse und Fertigkeiten entwickelt werden sollten, um „sprachlich handlungsfähig“ (ebd.: 3) zu werden. Zur Unterscheidung der Kompetenzstufen wurden die sechs Referenzniveaus A1 und A2 (Elementare Sprachverwendung, *basic user*), B1 und B2 (Selbständige Sprachverwendung, *independent user*) sowie C1 und C2 (Kompetente Sprachverwendung, *proficient user*) festgelegt, die grob der klassischen Einteilungen in Grund-, Mittel- und Oberstufe entsprechen (vgl. ebd.: 41).

### **1.3 Bologna und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Implikationen für die moderne Fremdsprachenausbildung im Hochschulbereich**

Gesamteuropäisch gesehen ist durch den Bologna-Prozess [...] formal zwar viel in Gang gekommen, doch bleiben noch viele Baustellen und Fragen offen. (Nickel 2011: 12)

Dies trifft unter anderem auf den fremdsprachlichen Bereich an Hochschulen zu. Sowohl die Ausrichtung von Lehr- und Lernangeboten an Bildungs- und Kompetenzstandards als auch die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes markierten zu Beginn des 21. Jahrhunderts den „Auftakt für eine neue Ära“ (Lüger/ Rössler 2008: 7) in der universitären Fremdsprachenvermittlung. Mit ihnen wurden neue Rahmenbedingungen geschaffen, die inhaltliche, didaktisch-methodische und planerisch-organisatorische Umorientierungen nach wie vor unumgänglich machen.

Trotz harscher Kritik (vgl. Bausch et al. 2003) hat der GeR als nützliche Orientierungshilfe und praktikables Planungsinstrument für das Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachen durchaus Anerkennung gefunden. Er bietet für die Beschreibung von Lernzielen und Bewertungsprozeduren eine gemeinsame Grundlage und kann zudem in der

---

<sup>15</sup> Die deutsche Übersetzung wurde vom *Goethe-Institut*, der *Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (KMK), der *Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren* (EDK) und dem österreichischen *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur* (BMBWK) herausgegeben.

Fremdsprachenlehrerausbildung eingesetzt werden. Neben der sicherlich großen Leistung, einen recht umfassenden Teil all jener allgemeinen und kommunikativen Fähigkeiten und Kompetenzen zu benennen, über die ein Sprachenlerner verfügen sollte, gelten die Referenzniveaus A1 bis C2, anhand derer Lernfortschritte gemessen werden können, und zwar „lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses“ (Europarat 2001: 14), als diejenige Komponente des GeR, „die im sprachdidaktischen Handlungsfeld die nachhaltigste Wirkung zeigt“ (Leupold 2010: 46) und sich wie ein „Buschfeuer“ (Quetz/Vogt 2009: 64) verbreitet hat. So haben bereits alle in der *ALTE (Association of Language Testers in Europe)*<sup>16</sup> zusammengeschlossenen Testanbieter ihre Tests mithilfe des GeR kalibriert. Dies bedeutet, dass alle gängigen Sprachdiplome Bezug auf ihn nehmen.<sup>17</sup> Die Zulassungsvoraussetzungen für viele Studiengänge sowie für die zu erreichenden fremdsprachlichen Kenntnisse während des Studiums orientieren sich an seinen sechs Niveaustufen. Zudem richtet sich die *Kultusministerkonferenz (KMK)* (2003, 2004) für die Bildungsstandards im Bereich *Moderne Fremdsprachen* für den mittleren Bildungsabschluss und für das Abitur, sowie das Gros der Lehrwerksverlage<sup>18</sup> an seinen Richt- und Groblehrzielen aus.

Der Bologna-Prozess stellt jedoch mit der strukturellen Veränderung der deutschen Hochschullandschaft und der damit evozierten Straffung des Lehrstoffes die universitäre Fremdsprachenausbildung – vor allem in Nichtschulsprachen – vor eine echte Herausforderung. Wird nämlich im BA-Curriculum erwartet, dass, unabhängig von den Ausgangsvoraussetzungen der Studienbewerber, zum Ende eines Studiums eine Sprachbeherrschung von annähernd C1 in der bzw. den Fremdsprachen erreicht werden soll, so stellt vor allem die Kürze des sechssemestrigen BA-Studiengangs ein klares Hindernis dar.

Bestimmte Ziele lassen sich unter bestimmten gegebenen Voraussetzungen in 6 Semestern (BA) nicht erreichen. Wenn das Studienziel für philologische Studien mit B2 / C1-Niveau festgelegt ist, dann gibt es bei Studierenden ohne Vorkenntnisse keinen anderen Weg als den der Verlängerung des Studiums um zwei Semester. d. h. das ist die Zeit, die notwendig ist, um ein Einstiegsniveau von A2 / B1 zu erreichen. Damit würde das BA-Studium für Studierende ohne

---

<sup>16</sup> Die ALTE ([www.alte.org](http://www.alte.org)) hat insgesamt 34 Mitglieder, davon drei deutsche: das *Goethe-Institut*, das *TestDaF-Institut* und die *Telc GmbH*.

<sup>17</sup> 2009 hat der Europarat *The Manual* veröffentlicht, in welchem der Prozess dargestellt wird, wie sich bereits vorhandene Sprachtests den Referenzniveaus zuordnen lassen. “Institutions wishing to make claims [...] may find the procedures helpful to demonstrate the validity of those claims.” (Europarat 2009a: 1)

<sup>18</sup> Wobei hier nicht immer sicher davon ausgegangen werden kann, inwiefern sich diese wirklich auf den GeR beziehen oder den Hinweis auf die Niveaustufen nur zu Marketingzwecken einsetzen (vgl. Krumm 2003: 125; Vogt 2007: 44).

sprachliche Vorkenntnisse in den angesprochenen philologischen Studienrichtungen acht statt sechs Semester beanspruchen. [...] Man könnte mit den Erfahrungen der Diplomstudien argumentieren, dass mit einem kontinuierlichen Spracherwerb von 8 Semestern ein Sprachniveau erreicht wird, das auch ‚employable‘ ist, was hingegen im Rahmen des aktuellen sechssemestrig BA-Curriculums vom überwiegenden Teil der Studierenden (ohne sprachliche Vorkenntnisse) nicht erreicht werden kann – übrigens ein ‚Geburtsfehler‘ der BA-Studien, der in den Arbeitsgruppen, die die Curricula ausgearbeitet haben, mehrfach kritisiert worden ist. (Fischer 2011: 4)

Die Antwort auf dieses Problem war in Zeiten finanzieller Knappheit und personeller Engpässe vielerorts die Einführung von Eingangsvoraussetzungen, i. d. R. Sprachkenntnisse auf B1-Niveau des GeR. Die vorher angebotenen Spracherwerbskurse wurden infolgedessen oft entweder – wenn vorhanden – kostenpflichtig an Sprachenzentren ausgelagert oder schlicht gestrichen, mit dem Hinweis auf die Möglichkeit eines multimedial gestützten Selbststudiums (Stichwort: CALL – *Computer Assisted Language Learning*) und dass man Sprachkenntnisse bei entsprechenden Kulturinstituten, an Volkshochschulen oder Sprachschulen sowohl lernen als auch zertifizieren lassen kann.<sup>19</sup>

Ruft man sich die zentrale Rolle, die Fremdsprachenkenntnisse im Rahmen der Völkerverständigung, Persönlichkeitsentwicklung und Wettbewerbsfähigkeit immer wieder zugeschrieben werden, sowie den steigenden Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen noch einmal vor Augen, so ist dieser Trend doch mehr als überraschend (vgl. Gerdes 2006; Julius 2008). Verstärkt wurde er sicherlich dadurch, dass die Forderung nach Eigenverantwortung, Lernerautonomie und selbstgesteuertem Lernen in den letzten zehn Jahren eines der zentralen Themen in der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr- und -lernforschung war. Im Zuge dessen haben sowohl die damit einhergehenden Begriffsunklarheiten als auch übersteigerte Hoffnungen in die modernen Lerntechnologien, gekoppelt an illusionäre Versprechungen mancher Lernsoftware-Anbieter, zunächst dazu geführt, dass eine „Verflachung von selbstgesteuertem Lernen zu rein situativ gedachtem Allein-Lernen von Beginn an auszumachen waren“ (Schmenk 2008: 65). Aber nur, weil jemand selbst entscheidet, eine Lernsoftware zu benutzen, ist er nicht gleich autonom bzw. lernt eine Fremdsprache nicht automatisch effizienter.

Doch obwohl oder *gerade weil* das Lernen von Fremdsprachen nüchtern betrachtet eine zeitintensive, lebenslange Herausforderung darstellt, bei welcher der Erfolg keineswegs

---

<sup>19</sup> Ganz abgesehen davon, dass die kostenpflichtige Auslagerung der Spracherwerbskurse nicht wirklich sozial gerecht ist, bringt diese auch rechtliche Probleme mit sich, weil Studierende für die für das Studium zu erbringenden verbindlichen Qualifikationen nicht zur Kasse gebeten werden dürfen (Stichwort: verdeckte Studiengebühren).

garantiert ist, sollten Bildungseinrichtungen den Auftrag und die didaktische Herausforderung annehmen. Studierende wie Lehrende gilt es angemessen auf den „mühsamen und wundersamen Weg des Sprachenlernens und -lehrens“ (Roche 2008a: 12) vorzubereiten und zu unterstützen, anstatt Spracherwerbskurse auszulagern oder zu streichen. Die Forderung nach einer Verringerung der Präsenzzeiten und das Konzept des Selbststudiums darf trotz Ressourcenknappheit im Bildungssektor nicht als Ausstieg der öffentlichen Verantwortung für (Weiter)Bildung, sondern als Aufforderung für neue innovative Konzepte verstanden werden (vgl. M. Arnold 2013: 72). Bildungsplaner und Pädagogen müssen sich jedoch bei der inhaltlichen sowie didaktisch-methodischen Konzeption von Lehr- und Lernumgebungen<sup>20</sup> darüber bewusst sein, dass jedem Fremdsprachenunterricht *nolens volens* nur ein begrenztes Zeitfenster zur Verfügung steht – und er somit nicht mehr als Anregungen bzw. Impulse liefern kann. *Dieses Zeitfenster gilt es sinnvoll zu nutzen.*

Eine gute Note, sowohl in einer Geographiearbeit als auch in einem Sprachtest, zeigt an, dass der Kandidat den im Unterricht präsentierten Stoff beherrscht. Jenseits der Geographiearbeit gibt es jedoch nicht mehr allzu viel, während jenseits des Sprachtests das Leben erst beginnt. (Harden 2006: 33f.)

In genau diese Diskussion möchte sich die vorliegende Arbeit einreihen und – mit Fokus auf den Hochschulbereich und die Erwachsenenbildung – einen eigenen Beitrag leisten.

#### **1.4 Ausgangssituation, Ziel und Aufbau der Arbeit**

Am Fachbereich *Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft* der *Johannes Gutenberg-Universität Mainz* in Gernersheim (FB 06), an dem professionelle Übersetzer und Dolmetscher ausgebildet werden, ist im Rahmen der Umsetzung des Bologna-Prozesses das oben beschriebene Szenario eingetreten. Die bis dahin im Diplomstudiengang üblichen instruktivistisch ausgerichteten semesterbegleitenden Spracherwerbskurse wurden fast ersatzlos gestrichen. Dennoch war der Nachweis über Fremdsprachenkenntnisse auf dem Niveau telc<sup>21</sup> B1 des GeR Zulassungsvoraussetzung für das Studium in allen Fremdsprachen. Konnte dieser – oder ein vergleichbarer – nicht bereits zu Stu-

---

<sup>20</sup> „Lernumgebung meint keine physikalische Umgebung, sondern ist im Sinne von Arrangements zu interpretieren, die unterschiedliche Materialien, Informationsträger und Hilfen aufeinander abgestimmt mit dem Ziel anzubieten, Lernprozesse anzuregen und zu unterstützen.“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1993: 248)

<sup>21</sup> Das Akronym telc steht für *the european language certificates* – die *Europäischen Sprachenzertifikate*, heute als telc Prüfungen, früher als VHS-Zertifikate bekannt.

dienbeginn erbracht werden, wurde den Studierenden die Möglichkeit eingeräumt, ihn bis zum Abschluss des 2. Fachsemesters nachzureichen. Die betroffenen Studierenden wurden folglich nur *unter Vorbehalt* für die jeweilige Sprache immatrikuliert. Damit gab es eine Gruppe von Studienanfängern mit überwiegend keinen oder geringen Vorkenntnissen in der *spanischen Sprache*, die innerhalb von acht Monaten, neben ihren regulären Semesterverpflichtungen, einen Nachweis über den erfolgreichen Abschluss des telc Español B1 Niveaus erbringen mussten, um für das Fach Spanisch nicht exmatrikuliert zu werden.

Die Ausgangssituation dieser Gruppe lieferte den unmittelbaren Anstoß dafür, in einem *Aktionsforschungsprojekt* gemeinsam mit den Studierenden einen für sie völlig neuen bedürfnis- und problemorientierten Lernkontext zu gestalten und auszuwerten – und somit einen wissenschaftlichen Beitrag zur Modernisierung des universitären Sprachunterrichts zu leisten. Anstatt die Studierenden mit der durchaus anspruchsvollen Aufgabe allein zu lassen, gilt es die L2-Lerner durch die Schaffung entsprechender didaktischer und medialer Rahmenbedingungen auf dem Weg zur telc B1 Prüfung so optimal wie möglich in ihrem Selbststudium zu unterstützen. Aufbauend auf relevanten Erkenntnissen aus der Fremdsprachenforschung und ihren Bezugsdisziplinen sowie unter Berücksichtigung der von außen diktierten inhaltlichen und zeitlichen Vorgaben (telc B1; acht Monate), entwickelte ich im Rahmen meines Dissertationsprojekts ein Konzept für eine *fachlich betreute Selbstlerngruppe*.

Dieses strebte eine sinnvolle Balance zwischen Strukturiertheit und Offenheit sowie zwischen individuellen und interaktiven Tätigkeiten an, um somit Lernautonomie und Kollaboration gleichermaßen zu fördern. Um selbstgesteuertes und kollaboratives Sprachenlernen zu verzahnen, wurden in einem *Blended Language Learning*-Szenario die Selbstlernphasen durch Präsenzphasen, sprich durch die Möglichkeit zur Interaktion mit den anderen Spanischlernern, unterstützt und ergänzt. Die aktive Gestaltung der Selbstlernphasen und Präsenztreffen lag jedoch im *sanktionsfreien* Verantwortungsbereich der Lerner, d. h. die Lerngruppe lebte ausschließlich durch das freiwillige Engagement ihrer Teilnehmer. Damit wurde beabsichtigt, den Studierenden den *locus of control* (Rotter 1966) zu übertragen, in anderen Worten die Zuweisung der Verantwortlichkeit der Folgen ihrer Handlungen (vgl. Kapitel 2.5.5, S. 93). Dies machte es einerseits unmöglich vorzusehen, wie sich die Lerngruppe entwickeln würde. Andererseits wurde den L2-Lernern erlaubt, die wichtige Erfahrung zu machen, dass *sie* diejenigen sind, welche die

Ereignisse bestimmen sowie kontrollieren und in der Folge Selbstwirksamkeit erfahren (Bandura 1997).

Das Lerngruppenkonzept wurde gemeinsam mit den betroffenen L2-Lernern im Wintersemester 2007/08 und Sommersemester 2008 unter der Bezeichnung *Lerngruppe Español* in der Praxis getestet, weiterentwickelt sowie evaluiert. Während das erfolgreiche Bestehen des telc Español B1 Tests das erklärte Lernziel der Probanden war, verfolgte das Aktionsforschungsprojekt jedoch noch zwei weitere Zielsetzungen. Vor dem Hintergrund der „Diskontinuität fremdsprachlicher Kompetenzen“ (Abel 2003: 15) und der Herausforderung des Sprachenlernens als lebenslange Aufgabe, sollten die Probanden einerseits auf eine positive, mehrfach lohnende Erfahrung in ihrer Lernbiografie zurückschauen, von der sie im weiteren Studium und im späteren Leben profitieren können. Andererseits möchte dieses Aktionsforschungsprojekt auch einen Beitrag dazu leisten, ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse von erwachsenen Lernern zu entwickeln, die eine Fremdsprache im Selbststudium lernen.

In der vorliegenden Arbeit sollen nun die im Rahmen der Lerngruppe Español getroffenen didaktischen Entscheidungen theoretisch fundiert, das Aktionsforschungsprojekt in all seinen Facetten dokumentiert und das Konzept unter Einbeziehung umfangreicher empirischer Daten in einem weiteren Schritt auf seine Akzeptanz und Wirksamkeit in Bezug auf Lernprozesse und Lernerfolg ausgewertet werden. Auf Grundlage der dadurch gewonnenen – positiven wie negativen – Erkenntnisse sollen nicht zuletzt Gestaltungs- und Handlungsempfehlungen für zukünftige Anwendung von *Blended Language Learning* in der Erwachsenenbildung ausgesprochen werden.

Die theoretischen Grundlagen, d. h. die Erfahrungen und Erkenntnisse, die im Rahmen jahrzehntelanger Arbeit in der Fremdsprachenforschung und ihren Bezugsdisziplinen entstanden sind, bilden den Gegenstand des ersten recht breiten Großkapitels, welches von Lesern mit entsprechenden Vorkenntnissen übersprungen werden kann. Personen, die sich bislang noch nicht stärker mit dem Thema befasst haben, soll es jedoch helfen, Orientierungshilfen für eine optimale Organisation von Sprachlernprozessen abzuleiten. Dazu wird zuerst eine terminologische Klärung sowie eine wissenschaftliche Verortung vorgenommen. Anschließend werden die wesentlichen (sprach)lerntheoretischen und fremdsprachendidaktischen Entwicklungen und Etappen in ihrer historischen Dimension unter Einbeziehung der jeweiligen linguistischen, psychologischen und päd-

agogischen Grundlagen dargestellt. Nur so lässt sich nachvollziehen, wie sich das Verständnis von Sprache und vom Lehren und Lernen von Fremdsprachen in den letzten rund 200 Jahren entwickelt und verändert hat und was aktuell unter modernem bzw. gutem Fremdsprachenunterricht verstanden wird.

Das zweite Großkapitel stellt den Übergang vom theoretischen zum praktischen Teil der Arbeit dar. Nachdem das Forschungsdesign vorgestellt wurde, sollen hier die Planung und die konkrete Umsetzung der Lerngruppe Español nachgezeichnet werden. Dazu müssen die didaktischen und medialen Rahmenbedingungen sowie die soziodemografischen Variablen und Verhaltensvariablen der teilnehmenden Studierenden, die den erforschten Gestaltungsbereich beeinflussen, dokumentiert werden. Das Ziel dieses Kapitels besteht also darin, ein möglichst realistisches Gesamtbild der Teilnehmer, des Verlaufs der Treffen sowie der Aktivitäten innerhalb der Lerngruppenumgebung zu liefern.

Die Auswertung und Interpretation des Aktionsforschungsprojekts formt den Inhalt des dritten Großkapitels. Hier werden zunächst die eingesetzten Erhebungsinstrumente vorgestellt und der Prozess der Datensammlung, das Datenmanagement und die Datenanalyse skizziert. Die Auswertung setzt bei den Motiven der Probandinnen ein, die ihre Teilnahme an der Selbstlerngruppe vorzeitig beendeten. Anschließend werden Aufbau, Umfang und Bewertung des telc Español B1 Tests umrissen, bevor die Sprachstände der L2-Lerner präsentiert werden, die am Ende der acht Monate auf Basis eines analytisch-nomologischen Ansatzes durch die *telc GmbH*<sup>22</sup> ermittelt wurden. Auf die Teilbewertungen der einzelnen Komponenten der Lerngruppe Español folgt eine Gesamtbewertung der Lerngruppenerfahrung durch die Testteilnehmer. Unter Berücksichtigung der situationalen Kontextvariablen, des Arbeits- sowie Sozialverhaltens sowie der soziodemografischen und psychografischen Variablen der Probanden, soll schließlich der Versuch unternommen werden, die telc B1 Testergebnisse zu interpretieren und Bilanz zu ziehen. Ein perspektivisches Fazit beschließt die Arbeit, indem verallgemeinerbare Schlussfolgerungen aus den individuellen Erkenntnissen der L2-Lerner und meinen eigenen als Lerngruppenleitung für konkrete Gestaltungs- und Handlungsempfehlungen für die zukünftige Anwendung von *Blended Language Learning* im universitären Kontext abgeleitet werden.

---

<sup>22</sup> Die telc GmbH mit Sitz in Frankfurt/Main ist ein Tochterunternehmen des *Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.* und kann auf eine über 40-jährige Erfahrung im Bereich der Sprachtestentwicklung zurückblicken ([www.telc.net](http://www.telc.net)). Vgl. Kapitel 4.3 (S. 223).

## 2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Die Realität des Lehrens und Lernens fremder Sprachen ist komplex, das Bild diffus. (Bausch/Christ/Krumm 2007: XV)

Um einerseits die im Rahmen meines Aktionsforschungsprojekts getroffenen inhaltlichen wie didaktisch-methodischen Entscheidungen legitimieren und andererseits die subjektiven Theorien<sup>23</sup> der Probanden in Bezug auf ihre Lerngruppenerfahrung interpretieren zu können, dienen die folgenden Kapitel dazu, einen kompakten und informativen Überblick über die grundlegenden Ideen, Auffassungen und Theorien zum *Lernen* und *Lehren von Sprachen* zu liefern. Denn „[f]ehlt dieser Begründungszusammenhang, erscheint die Fachmethodik als subjektiv und apodiktisch, als ‚vorwissenschaftliche Rezeptologie‘“ (Neuner 2007: 225; vgl. auch Achtenhagen 1971). Doch obwohl sich die unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen der systematischen Erforschung der multidimensionalen Spracherwerbsprozesse, sei es bei Vorschulkindern, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, intensiv gewidmet haben, so gibt es „[b]eim heutigen Stand der Forschung [...] keine allgemein akzeptierte Spracherwerbtheorie, sowohl was den Erst- und Zweitspracherwerb als auch den Erwerb weiterer Sprachen betrifft“ (Oksaar 2003: 83). Genauso wenig konnte bis heute eine omnipotente Unterrichtsmethode entwickelt werden. “The royal road has not been found, and of course we who have studied and taught languages for years, know that it never will be.” (Nicholson 1944: 618) Die Ursachen dafür liegen einerseits in der Komplexität menschlicher Lernvorgänge, und sind der Tatsache geschuldet, dass zwischen Lehren und Lernen „kein mechanistisches Determinationsverhältnis“ (Terhart 2009: 18) besteht. Andererseits handelt es sich beim Fremdspracherwerb um einen Lerngegenstand (eine natürliche Sprache), der vielschichtiger und faszinierender nicht sein könnte.

Die menschliche Sprache bildet – phonisch oder graphisch realisiert – ein Zeichensystem, das sich auf die außersprachliche Welt bezieht, diese abbildet und bezeichnet. Es ermöglicht Informationsaustausch und soziale Interaktion, ist Quelle kreativen Schaffens, Instrument zur Erkenntnisgewinnung und Wissensspeicherung, Lernmedium, Spiegel der (sozialen) Identität, Selbstdarstellung, Kulturträger<sup>24</sup> und somit Lebenswelt. Was sich jedoch genau an Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten hinter dem Begriff der

---

<sup>23</sup> Subjektive Theorien lassen sich nach Groeben et al. (1988: 19) als „Kognitionen der Selbst- und Welt-sicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“, definieren. Vgl. auch Kallenbach (1996); Grotjahn (1998, 2005a).

Sprachkompetenz verbirgt, welche verschiedenen Spracherwerbskontexte es gibt, welche Terminologien verwendet werden und welche weiteren wissenschaftlichen Disziplinen neben der Linguistik einen Beitrag zur Erforschung des sprachlichen Lehr-Lern-Diskurses leisten, bildet den Gegenstand des ersten Teils dieses Großkapitels.

## 2.1 Der Lerngegenstand Sprache: Kompetenzen, Strukturen und Funktionen

Die Beherrschung der sprachlichen Grundfertigkeiten ist Voraussetzung dafür, um sich in einer Sprachgemeinschaft mündlich wie schriftlich zu verständigen. Sie stellen den Ausgangspunkt eines jeden Sprachlernprozesses dar und lassen sich in drei Gruppen – in *rezeptive*, *produktive* und *interaktive* – einteilen.

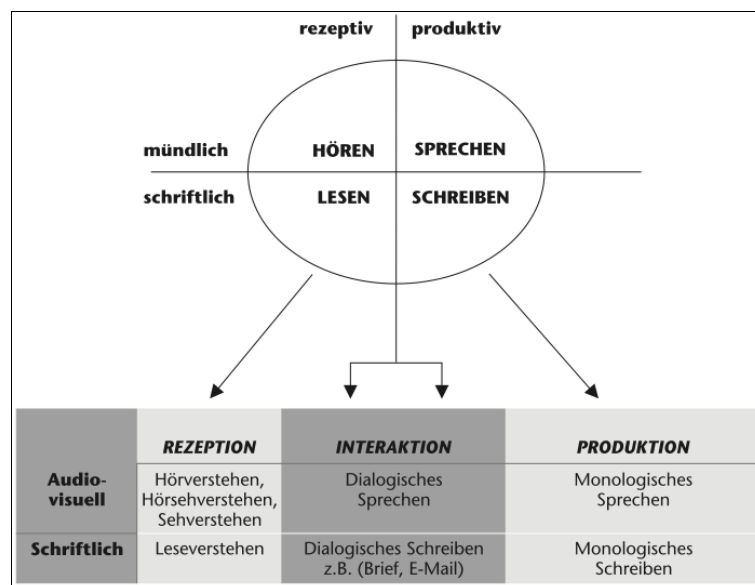


Abb. 1: Sprachliche Grundfertigkeiten in Anlehnung an den GeR (Alyaz/Freibichler 2005: 10)

Damit Kommunikation zwischen Sprechern eines gemeinsamen Sprachraums jedoch glücken kann, und ganz besonders dann, wenn Menschen aufeinandertreffen, die aus unterschiedlichen Sprachgemeinschaften bzw. -kulturen stammen, müssen die durch die jeweilige Sprache fest vorgegebene innersprachliche Struktur und der Wortschatz beachtet werden. Aber auch die immens bedeutsamen sprachbegleitenden sowie außer-

<sup>24</sup> Es muss darauf verwiesen werden, dass hinter dem Kulturgedanken und jeglichen damit verbundenen Begrifflichkeiten ein ausgesprochen komplexer Forschungsgegenstand steht (vgl. exemplarisch Poerner 2011). Die Problematik der Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie von Kulturtransferprozessen und ihre Rolle im Zweit- und Fremdspracherwerb wird in den Ausführungen zur interkulturellen Fremdsprachendidaktik näher thematisiert. Siehe Kapitel 2.5.6.2, S. 118.

sprachlichen Mittel, derer man sich beim Ausdruck von Gedanken, Gefühlen und Handlungen i. d. R. unbewusst bedient, gilt es zu kennen und richtig einzuordnen.

In jeder Kommunikationshandlung wirken grundsätzlich vier Kommunikationsebenen zusammen: die verbalen (Wörter), die paraverbalen (Lautstärke, Lachen, Stimmlage etc.), die nonverbalen (Mimik, Gestik, Körperhaltung etc.) und die extraverbalen (Zeit, Ort, Kontexte etc.). (Eßer 2007: 322)

Die Beschäftigung mit den Grundelementen natürlicher Sprachen – den Phonemen, Morphemen, Lexemen, Sätzen und Texten – fällt dabei in den Aufgabenbereich der Allgemeinen Linguistik und ihrer Kerngebiete. Sie untersuchen und beschreiben die sprachlichen Einheiten – jedoch losgelöst vom Kontext und vom konkreten Hörer bzw. Sprecher. Dadurch verdanken wir ihnen universelle Modelle und Theorien zur Beschaffenheit und zu den Gesetzmäßigkeiten der inneren Struktur sprachlicher Zeichen sowie deren Beziehungen untereinander. Handlungs- und somit kontextbezogene und individuumzentrierte Ansätze stammen hingegen primär aus der linguistischen Pragmatik und der Soziolinguistik, die sich entsprechend mit sprachlichen Äußerungen in konkreten Situationen beschäftigen, die von einem (bestimmten) Hörer rezipiert bzw. von einem (bestimmten) Sprecher produziert werden. Von Interesse ist nicht nur, was gesagt wird, sondern vor allem, „wann, wo, von wem, zu wem und in welcher Weise es gesagt wird. Dies schließt natürlich auch all das ein, was unter den entsprechenden Voraussetzungen nicht gesagt werden kann“ (Harden 2006: 118f.). Hier wird die Relation zwischen sprachlichen Ausdrücken eines Zeichenbenutzers und der tatsächlich kommunizierten, d. h. auch teilweise nichtwörtlichen Inhalte untersucht, wie auch die sozial-pragmatische Bedeutung des Sprachsystems und die sozialen Einflussfaktoren. Somit lässt sich zusammenfassend festhalten, dass

- linguistisches,  
lexikalisch, grammatisch, semantisch, phonologisch, orthografisch, orthoepisch<sup>25</sup>
- pragmatisches sowie  
funktionale Kompetenz, Diskurskompetenz
- soziolinguistisches  
Höflichkeitskonventionen, Phraseologismen, Varietäten, Registerunterschiede, sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen

---

<sup>25</sup> Bei der *Orthoepie* handelt es sich um die Lehre der richtigen Aussprache von Wörtern.

Wissen und Können die Sprachkompetenz eines Individuums ausmachen und die Grundlage dafür bilden, sich in einer Sprache grammatisch wohlgeformt und kommunikativ adäquat zu verhalten (vgl. Europarat 2001: 103ff.).

Zu dieser Erkenntnis ist die Linguistik jedoch erst nach jahrzehntelanger Forschung gekommen. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ging man nach der damals vorherrschenden aristotelischen Auffassung von Sprache sogar noch davon aus, dass der Zusammenhang zwischen Sprache, Denken und Wirklichkeit/Kultur ein Eins-zu-eins-Verhältnis darstellt, welches bei allen Menschen gleich, also *universell* sein muss, – egal welche Sprache(n) sie sprechen. Folglich war man davon überzeugt, dass sich diese keineswegs auf der grundlegenden Bedeutungsebene unterscheiden, sondern lediglich auf der Ausdrucksebene voneinander abweichen. Erst die Erkenntnisse der Historisch-Vergleichenden Sprachwissenschaft zum Sprachwandel (Bopp 1816, Grimm 1819) machten sichtbar, dass jede Sprache über *individuelle Strukturen* verfügt. Hatte man sich bis dahin zudem fast ausschließlich mit der geschriebenen Sprache beschäftigt, so setzte sich das Interesse an der gesprochenen langsam durch. “All study of language, whether theoretical or practical, ought to be based on the spoken language.” (Sweet 1899/1964: 49) Dies machte die lautliche Repräsentation der Sprache mit Hilfe von Geräten zur Schallaufzeichnung sowie ein Notationssystem erforderlich, was wiederum wichtige Impulse für die Entwicklung einer angemessenen synchronen Sprachbeschreibung und die Etablierung der Phonetik als neuem Wissenschaftsbereich lieferte (vgl. Grißhaber 1995: 129). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts führte schließlich die sprachtheoretische Beschäftigung des Schweizer Strukturalisten Ferdinand de Saussure (1857-1913) über das Wesen der Sprache und dessen *posthum* veröffentlichtes Werk *Cours de linguistique générale* (1916) die Linguistik in die Moderne.

Saussure definierte Sprache nicht mehr als ein Ergebnis historischer Entwicklung, sondern als ein *synchrones System*, das einer eigenen Ordnung unterliegt und in welchem die Grundeinheiten der Kommunikation, die sprachlichen Zeichen, gleichzeitig zusammenwirken.<sup>26</sup> Dabei charakterisierte er das sprachliche Zeichen als etwas, das aus zwei miteinander verbundenen Elementen besteht: einer auf Grundlage von sozialen Konventionen festgelegten arbiträren und einzelsprachlich gebundenen Ausdrucksseite und

---

<sup>26</sup> Die *Semiotik* ist diejenige Wissenschaft, welche die systematische Untersuchung von Zeichensystemen aller Art (natürliche Sprachen, Verkehrszeichen, Musik, Gebärdensprache usw.) zum Gegenstand hat und somit eine wichtige Grundlagenwissenschaft für die Linguistik darstellt (vgl. neben vielen anderen Vater 2002; Eco 2002; Linke et al. 2004; Müller 2009).

einer Inhaltsseite.<sup>27</sup> Dadurch nimmt es eine Stellvertreterfunktion ein und macht das Bezeichnete zum gedanklichen Gegenstück vom Bezeichnenden. Für Saussure erhält das an sich bedeutungslose Zeichen seinen *mentalen Wert* nicht aus dem außersprachlichen Kontext, in anderen Worten der ontischen Wirklichkeit, oder durch den Zeichenbenutzer. Semantische Aspekte entstehen für ihn aus dem rein innersprachlichen Beziehungsgeflecht heraus (vgl. Saussure 1931/2001). In diesem Zusammenhang verglich er die Sprache mit einem Schachspiel. „Spielregeln und Figuren/Zeichen verschiedener Kategorie erlauben es, zulässige von unzulässigen Konfigurationen zu unterscheiden.“ (Finke 2009: 37) (Stichwort: syntagmatische und paradigmatische Beziehungen) Die Gesamtheit dieser statischen Konventionen, die das abstrakte, überindividuelle Sprachsystem ausmachen, bezeichnete er als *Langue*. Dieses mentale Sprachwissen, das durch konkrete, individuelle Sprechakte realisiert wird – in anderen Worten durch beobachtbare gesprochene und oft gegen das System verstoßende Sprache, – nannte er *Parole*. Die biologische Fähigkeit, überhaupt miteinander kommunizieren zu können, *Langage*.

Nach Saussure hat Sprache folglich “a social dimension ‘langue’ and an individual dimension ‘parole’, [...] together they are ‘langage’ and [...] the two are interdependent.” (Byram/Mendez 2011: 492).<sup>28</sup> Trotzdem kam es innerhalb der Linguistik zu einer recht strikten Trennung zwischen dem theoretischen, deklarativen Sprachwissen und seiner Anwendung, dem praktischen Sprachhandeln. Dies nahm – wie in Kapitel 2.5.4 (S. 69) noch ausführlicher erläutert wird – auch Einfluss auf die Erforschung der Spracherwerbsprozesse und des fremdsprachlichen Lehr-Lern-Diskurses, da die verschiedenen linguistischen Konzepte der Sprachbeschreibung i. d. R. übernommen wurden (vgl. Wolff 2003: 841).

In der linguistischen Forschung dominierten zunächst strukturalistische, formbezogene Arbeiten. Als einer der ersten, der sich in seinen Distributionsanalysen der Identifizie-

---

<sup>27</sup> Während Saussure annahm, dass alle sprachlichen Zeichen eine symbolische, arbiträre, rein konventionelle Einheit von Ausdruck und Bedeutung bilden, unterschied Peirce darüber hinaus noch zwischen Zeichen, die einen *ikonischen* oder *indexikalen Charakter* haben. Im ersten Fall ähnelt das Zeichen in irgendeiner Weise dem Objekt, wie es für Bilder oder Lautmalerei typisch ist. Im zweiten besteht eine gewisse Zusammengehörigkeit, ein Wenn-dann-Verhältnis zwischen dem Zeichen und dem Bezeichneten, wie zwischen Rauch und Feuer oder Fußspuren im Schnee (vgl. Linke et al. 2004; Müller 2009).

<sup>28</sup> Eine noch genauere Unterscheidung wurde 1952 von dem aus Rumänien stammenden Linguisten Eugenio Coseriu (1921-2002) vorgenommen, der zwischen dem *System*, der *Norm* und der *Rede* differenzierte. „Nur die einzelnen Redeakte können von der Sprachwissenschaft unmittelbar beobachtet werden. Aus den darin, wie Eugenio Coseriu sagt, ‚konstant‘, ‚normal‘ und ‚traditionell‘ auftretenden Strukturen lässt sich die Norm abstrahieren. Aus der Norm kann wiederum auf die funktionalen Elemente des Sprachsystems geschlossen werden.“ (Bergmann/Pauly/Stricker 2001: 8)

zung dieser fest vorgegebenen innersprachlichen Struktur, der Grammatik, widmete, war der US-amerikanische Linguist Leonard Bloomfield (1887-1949), der Begründer des taxonomischen Strukturalismus bzw. Deskriptivismus. Um Einzelsprachen analysieren zu können, muss man die *Parole* untersuchen, um so zur *Langue* zu gelangen. Er entwickelte exakte Analysemethoden (1914), um aus einem Korpus von endlichen Äußerungen die Grammatik einer Sprache, d. h. die Phonologie, Morphologie, Syntax, zu ermitteln und zu beschreiben. Die einzelnen sprachlichen Einheiten wurden dadurch gewonnen, dass man ihre gegenseitige Ersetzbarkeit in gleichen sprachlichen Umgebungen sowie ihre Kombinierbarkeit überprüft. So ließ sich jede Sprache vom Laut bis hin zum Satz zergliedern – jedoch ohne Rückgriff auf semantische Aspekte. Während für Saussure Bedeutung ein mentales Phänomen war, diente Bloomfield in der Tradition des linguistischen Behaviorismus das Stimulus-Response-Modell<sup>29</sup>, um Bedeutungen sprachlicher Ausdrücke zu erklären. Für ihn führte der sprachliche Reiz direkt zur Handlung bzw. Reaktion, dem beobachtbaren Verhalten (vgl. Crystal 1993: 101). Die bereits existierenden mentalistischen Abhandlungen, wie bspw. die der in Deutschland geborenen US-amerikanischen Linguisten und Ethnologen Franz Boas und Edward Sapir (1884-1939), welche eine andere Perspektive auf Sprache hatten, konnten sich zu dieser Zeit jedoch noch nicht durchsetzen. Analog zur Psychologie konzentrierte sich die Sprachwissenschaft als junge moderne Disziplin zunächst radikal auf das physisch Wahrnehmbare, das eine experimentelle Verifikation aller Aussagen erforderlich machte. Boas und Sapir versuchten dagegen, Veränderungen im menschlichen Verhalten durch nichtphysische Faktoren wie dem Geist zu erklären sowie den gesellschaftlich-kulturellen Kontext einer Sprachgemeinschaft in ihre Feldforschung miteinzubeziehen – und waren somit der Zeit weit voraus.

Mit der bis Ende der 1950er Jahre dominierenden behavioristischen Sprachauffassung, nach welcher Sprache und Sprachgefühl einzig und allein Produkt endloser Nachah-

---

<sup>29</sup> Die Arbeiten des US-amerikanischen Psychologen John B. Watson (1878-1958) markieren die Geburtsstunde des psychologischen Behaviorismus (vgl. Watson/Rayner 1920), einer seiner Zeit sehr einflussreichen Forschungsrichtung innerhalb der Lernpsychologie, die sich ausschließlich den Gesetzmäßigkeiten konkret beobachtbaren Lernverhaltens (assoziative Lernarten) widmete. „Das ultimative Ziel des Behaviorismus ist es, Gesetze abzuleiten, die die Beziehungen zwischen vorausgehenden Bedingungen (Stimuli), Verhalten (Reaktionen) und darauffolgenden Bedingungen (Belohnung, Bestrafung oder neutrale Auswirkungen) erklären.“ (Lefrançois 2006: 41f.) Da Introspektion als höchst unwissenschaftlich galt, wurde aus wissenschaftstheoretischen Gründen nur das erforscht, was beobachtet werden konnte, nämlich menschliches Verhalten – zu dem auch Sprechen gezählt wurde – und die Umwelt, in welcher das Verhalten auftrat. Welche intrapsychischen Vorgänge sich beim Lernen im Gehirn, in der *Black Box*, abspielten, hatte für Behavioristen keine Relevanz.

mung, verbaler Verhaltenskonditionierung und Gewöhnung sind (Skinner 1957), brach schließlich der US-amerikanische Linguist Noam Chomsky (\*1928) in seinem 1959 erschienenen Artikel *A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. Darin moniert er, dass durch Imitation und Induktion allein Einheitlichkeit, Schnelligkeit, Produktivität, Kreativität sowie die systematischen entwicklungsspezifischen Fehler des Spracherwerbsprozesses nicht erklärt werden können. Der Output des Kindes ist weit größer als der Input (Stichwort: Unterspezifiziertheit). Chomsky (2010: 5) bezeichnet dies als *poverty of stimulus*, “(which) just means that there is a gap, a huge gap in fact, between the data available to the child, and any other organism, and the competence that comes out, what is known at the end“. So sind Kinder bspw. durchaus im Stande, defektiven Input auszugleichen, wie dies bei Pidginsprachen zu beobachten ist, die in der zweiten Generation zu Kreolsprachen werden (vgl. Linke et al. 2004: 110). Folglich lautet Chomskys Plausibilitätsargument: Was nicht von außen kommt, kann *nicht* erworben sein.<sup>30</sup>

Gleichzeitig schlug er einen anderen Weg als die primär korpusbasierte und deskriptiv ausgerichtete „Jäger- und Sammler-Linguistik“ (ebd.: 102) ein, welche die Grammatik einzelner Sprachen durch bloßes Beschreiben, Klassifizieren und Segmentieren der *Parole* zwar darstellen, aber in keiner Weise *erklären* konnte. “[L]inguists like Chomsky [were] [...] concerned with identifying the covert underlying rules of the system that explained the relationships between structures not immediately apparent from their surface forms.” (Widdowson 2011: 196; vgl. auch Chomsky 2006: 67) Somit geht Chomsky über die Erforschung oder den Vergleich von Einzelsprachen hinaus und beschäftigt sich mit der Aufdeckung der Natur der mentalen Grammatik, welche das gesamte idealtypische linguistische Wissen der Sprecher einer Sprache, bei Saussure *Langue* und von Chomsky als *Kompetenz* bzw. auch als (*I*)*nternalized-language* bzw. *language faculty* bezeichnet, repräsentiert. “Note that the central concept throughout is ‘grammar’, not ‘language’. The latter is derivative, at a higher level of abstraction from actual neural mechanisms; [...]” (Chomsky 1981: 4) Damit ist das externe Zeichensystem, von Saussure als *Parole* und von Chomsky als *Performanz* bzw. als (*E*)*nternalized-language* bezeichnet, gemeint, das als beobachtbares Sprachverhalten mit unserem Alltagsverständnis von Sprache korrespondiert, und das selbst bei eineiigen Zwillingen, die in derselben sozialen Umgebung aufwachsen, nicht identisch ist (Stichwort: Ideolekt).

---

<sup>30</sup> Vgl. auch Pinkers Ausführungen zu einem genetisch gesteuerten Sprachinstinkt (1995).

In seiner Sprachtheorie unterscheidet sich die ganze Vielfalt der rund 6000 Sprachen der Welt genau da, an der Oberfläche, in der Performanz, die er *nicht* zum Gegenstand seiner Forschung machte und somit theoretisches Sprachwissen und praktisches Sprachhandeln gänzlich voneinander trennte (vgl. ebd. 2010: 21).

Chomskys theoretisches Anliegen besteht darin, die der Sprachfähigkeit bzw. dem Sprachgebrauch zugrunde liegenden Prinzipien und Mechanismen in Form von universalen formalsyntaktischen Basisregeln aufzudecken (vgl. ebd. 1988: 37f.) – wie auch das Wissen über Konzepte “such as physical object, human intention, volition, causation, goal, and so on” (ebd.: 32), über das der Mensch von Geburt an verfügen muss. Denn für ihn lässt sich der schnelle Wortschatzerwerb nur dadurch erklären, dass das Kind schon über basales vorsprachliches Weltwissen zu Konzepten wie Objekte, Orte usw. verfügen muss, “[...] that are already part of his or her conceptual apparatus” (ebd.: 28).<sup>31</sup> Die Gemeinsamkeiten aller natürlichen Sprachen führt Chomsky dabei nicht auf eine einstige Existenz einer Ursprache und nachfolgendem Sprachwandel zurück. Er deutet Sprache auch nicht als Ergebnis besonderer menschlicher Intelligenzleistung wie Piaget (1923/75) oder funktionaler, kommunikativer Bedürfnisse wie Vygotskij (1934/2002) oder Bruner (1964, 1997), sondern erklärt sie auf Grundlage eines genetisch determinierten, sprachspezifischen Moduls, das er *Language Acquisition Device* (LAD) nennt und welches aus der sogenannten *Universalgrammatik* (UG) besteht (vgl. ebd. 1964, 1976).

Da ein Kleinkind völlig unabhängig von seinem Geburtsort und der Sprachen seiner Eltern fähig ist, jede beliebige Sprache der Welt zu erwerben, muss die UG *sprachenu-nabhängig* sein.<sup>32</sup> Somit bewegen sich alle natürlichen Sprachen dieser Welt in ihrem Rahmen und unterliegen identischen Regeln (vgl. Cook/Newson 1996: 70).<sup>33</sup> Es wird angenommen, dass die UG über linguistisches Wissen in Form hochabstrakter, allge-

---

<sup>31</sup> Dies sind Chomskys Hauptwerke: *Syntactic Structures* (1957), *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), *Lectures on Government and Binding* (1981), *Principles and parameters in syntactic theory* (1981), *The Minimalist Program* (1995). Seit den Anfängen der Generativen Grammatik hat die Theorie eine beachtliche Weiterentwicklung erfahren. Das *Minimalistische Programm* stellt derzeit die aktuelle Version dar, mit welcher die menschliche Sprachfähigkeit beobachtungs-, beschreibungs- und erklärungsadäquat beschrieben werden soll. Wobei zu beachten ist, dass auch dies “unfinished business” (Chomsky 2010: 7), *work in progress*, darstellt (vgl. dazu auch Linke et al. 2004: 111f.).

<sup>32</sup> Chomsky bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die *Port Royal*-Grammatik (1660), die als „der Prototyp einer an übereinzelsprachlichen linguistischen Prinzipien interessierte Universalgrammatik“ (Becker 2009: 1) angesehen werden kann. Für detailliertere Ausführungen siehe ebd.

<sup>33</sup> Das wären aktuell z. B. *select*, *merge*, *move*. Für detailliertere Ausführungen siehe exemplarisch Cook/Newson (1996).

meiner formaler *Prinzipien* verfügt, die aus einer Reihe von systemhaften *Parametern* bestehen. Diese kann man sich als sprachspezifische Wahlmöglichkeiten vorstellen, als “built-in-switches, each to be turned to suit the language that is heard” (ebd.: 110). Die Prinzipien und Parameter der UG, auch wenn sie „vorläufig nicht sehr viel mehr als ein faszinierendes Forschungsziel sind“, lassen sich durch folgende „erfundene und wahrscheinlich falsche, aber hoffentlich nicht verfälschende Beispiele“ (Linke et al. 2004: 107f.) stark vereinfacht veranschaulichen. Während die Regel *Alle Nomina können durch Adjektive syntaktisch ergänzt werden* ein universales Prinzip natürlicher Sprachen darstellt, wäre die konkrete Stellung des Adjektivs – ob vor oder hinter dem Nomen oder in der Mitte als Einschub – ein möglicher Parameter, der über den lexikalischen Input *aktiviert* wird (vgl. Edmondson/House 2006: 136).<sup>34</sup> Kinder beginnen den sprachlichen Input, dem sie ausgesetzt sind, auf Grundlage ihres angeborenen linguistischen Vorwissens zu überprüfen und bilden *Hypothesen* über die Struktur dieser Daten. Dabei entdecken sie gleichbleibende Muster und Lautfolgen. Diese Hypothesen werden in den zukünftigen Sprachkontakten auf ihre Richtigkeit geprüft. Fehler wie Übergeneralisierung, die beim Erstspracherwerb zu beobachten sind, erklärt Chomsky damit, dass sich ein Kind lediglich für eine kurze Zeit im Zuge der Parametrisierung der Prinzipien anderer möglicher Parameter bedient, die durchaus auf natürliche Sprachen, jedoch nicht auf seine konkrete Sprache zutreffen. Sprache wächst folglich auf *deduktiv-analytische* Weise, durch *Top-down*-Prozesse. “That is what we call ‘language acquisition’. It is also called ‘learning’ but that is a pretty misleading term because it seems more like growth processes [...]. [...] The child doesn’t do anything; it is just like growing when you have food.” (Chomsky 2006: 6)

Während die Relevanz der nativistisch-linguistischen Auffassung für die L2-Spracherwerbs-hypothesen im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch einmal aufgezeigt wird, soll an dieser Stelle auf die Kritik, die an Chomskys Position geübt wurde, und somit auf andere Vorstellungen über Sprache eingegangen werden. Denn obwohl er mit seiner Schule der Generativen Grammatik das Selbstverständnis der Linguistik veränderte und die kognitive Wende einläutete, blieben seine Auffassungen nicht unangefochten (vgl. exemplarisch Dittmann 1981a,b). Es ist immer noch ungeklärt, wie Kinder aus dem In-

---

<sup>34</sup> Der Fragewort-Parameter legt bspw. fest, ob in einer Sprache das Fragewort wie im Deutschen an den Satzanfang, oder wie im Chinesischen an das Satzende kommt. Der Null-Subjekt-Parameter legt fest, ob wie im Englischen und Deutschen ein pronominales Subjekt realisiert werden muss oder wie bspw. im Türkischen, Italienischen oder Spanischen nicht.

put die für die Parameterfixierung kritischen Elemente herausfinden und wie sie diesen Input zu Hypothesen verarbeiten. Zudem weiß man nicht, „wie Kinder zwei Sprachen auf einmal erwerben können, wenn die Parameter für zwei Sprachen gleichzeitig reguliert werden müssen.“ (Borin 2006: 18) Darüber hinaus deuten auch neuere Erkenntnisse der Neurowissenschaften nicht darauf hin, dass das eine von Chomsky postulierte Modul im menschlichen Gehirn überhaupt existiert (vgl. exemplarisch Tomasello 2008). Und selbst wenn Chomsky „the covert underlying rules of the system that explain [...] the relationships between structures not immediately apparent from their surface forms“ (Widdowson 2011: 196) identifiziert haben sollte: „Language grows and organizes itself from the bottom up in an organic way, as do other complex nonlinear systems. While rules can be used to describe such systems, the systems themselves are not the product of rules.“ (Larsen-Freeman 1997: 148) Schon Wittgenstein musste in seinem *posthum* erschienenen Werk *Philosophische Untersuchungen* (1953) eingestehen, dass sich natürliche Sprachen nicht allein nach den Regeln der Logik erklären lassen.

Einen diametral entgegengesetzten und ebenso kritisierten Standpunkt in Bezug auf die linguistischen Universalien und dem Verhältnis zwischen Sprache und Denken vertraten bspw. der bereits oben erwähnte Edward Sapir (1884-1939) und dessen Schüler Benjamin Whorf (1897-1941). Für sie bildeten Denken und Sprechen eine unauflösliche Einheit. Während für Chomsky, dem Gedanken einer *modular* aufgebauten Kognition folgend, das Verhältnis zwischen dem LAD-Modul und „der ebenfalls angeborenen allgemeinen Problemlöseintelligenz“ (Dietrich 2002: 45) als weitgehend *autonom* charakterisiert wurde, bestimmte für Sapir und Whorf die Sprache die Art und Weise des Denkens. Daraus folgte, dass man nur das denken kann, was das System der Muttersprache vorgibt. Aus diesem Blickwinkel scheint eine funktionierende Verständigung zwischen Sprechern verschiedener Sprachen kaum möglich (Stichwort: sprachlicher Determinismus und sprachliche Relativität). Dass „von Sprachunterschieden nicht unbedingt auf Denkunterschiede geschlossen werden [kann]“ (Vater 2002: 237) und verschiedene Sprachen Menschen nicht unüberbrückbar fremd machen, gilt natürlich als bewiesen.

In abgeschwächter Form wird die Sapir-Whorf-Hypothese heute jedoch allgemein akzeptiert. Möglicherweise bestimmt die Sprache nicht unsere Art zu denken, doch beeinflusst sie unsere Wahrnehmung, Erinnerung und die Leichtigkeit, mit der wir geistige Aufgaben ausführen. Es

ist sicher leichter, eine begriffliche Unterscheidung vorzunehmen, wenn man in seiner Sprache dafür genau entsprechende Wörter zur Verfügung hat. (Crystal 1993: 15)

Die nativistische Spracherwerbtheorie blieb auch in der Psycholinguistik nicht unangefochten, obwohl die Existenz eines wie auch immer gearteten angeborenen Mechanismus für das Erlernen von Erstsprache(n) als ein allgemein anerkanntes Faktum gilt. Vertreter der interaktionistischen, sozial-pragmatischen Auffassung zum Spracherwerb werfen Chomsky jedoch vor, die Rolle des Inputs, und somit die Rolle der Umwelt und Kultur, für den Spracherwerb gänzlich zu unterschätzen. In seiner Theorie beeinflusst der sprachliche Input den Erwerb nicht, sondern löst im Grunde nur „eine Art Erwerbsalgorithmus“ (Königs 2010: 322) aus. Dass aber auch die *Qualität* des Inputs eine Rolle spielt, wird spätestens dadurch deutlich, dass Kinder, die verhältnismäßig oft sprachlichem Input aus dem Fernseher oder Radio ausgesetzt sind, Probleme in der Sprachentwicklung zeigen (vgl. exemplarisch Gleason/Ratner 1998: 347f.). Darüber hinaus wurde auch das *poverty of stimulus*-Argument angezweifelt und auf die Relevanz eines bestimmten sprachlichen Registers (Stichwort: *motherese*/Ammensprache) und Interaktionsstils verwiesen (vgl. exemplarisch Snow/Ferguson 1977; Bruner 1997; Stichwort: *Language Acquisition Support System – LASS*).

Auch innerhalb der Linguistik wurde Chomskys strikte Trennung zwischen dem theoretischen Sprachwissen und dem *minderwertigen* praktischen Sprachhandeln, in anderen Worten „[...] dem sehr eng gefassten generativen Sprachkonzept und dem damit verbundenen Kompetenzbegriff, der von einem idealen Sprecher/Hörer ausgeht, der in einem nicht weiter definierten Raum agiert“ (Harden 2006: 118f.), hart kritisiert (Stichwort: *The Linguistic Wars*)<sup>35</sup>. Kommunikation bedeutet schließlich das Anwenden von Sprache und beinhaltet außersprachliche wie kulturspezifische Faktoren (vgl. Bleyhl 2010).

Die soziale Umwelt eines Kindes vermittelt ihm alle seine Konzepte, Ideen, Tatsachen, Fertigkeiten und Einstellungen. [...] Sprache ist natürlich das eindeutigste Beispiel dieser Ereignisabfolge. Durch soziale Interaktion wird festgelegt, was uns lustig oder traurig stimmt, was uns ängstlich oder erwartungsvoll macht, ob wir kognitive Kategorien ausformen (‚groß‘, ‚mutig‘, ‚reich‘ usw.), die breit gefasst sind oder eng. Mit anderen Worten, unsere persönlichen psychologischen Prozesse beginnen als soziale Prozesse, diese wiederum sind von unserer Kultur vorstrukturiert. (Gage/Berliner 1996: 121)

---

<sup>35</sup> Vgl. bspw. die Ansätze der generativen Semantik (u. a. von Lakoff, McCawley, Postal, Ross, Fillmore) oder die zur systemisch-funktionalen Grammatik von Halliday/McIntosh/Stevens sowie Crystal/Davy zur Stilistik. Eine Abhandlung zu den *Linguistics Wars* findet sich exemplarisch unter demselben Titel bei Harris (1993) oder für eine komprimierte Zusammenfassung siehe: [http://de.wikipedia.org/wiki/Interpretative\\_Semantik#The\\_Linguistics\\_Wars\\_-\\_Lakoff\\_gegen\\_Chomsky](http://de.wikipedia.org/wiki/Interpretative_Semantik#The_Linguistics_Wars_-_Lakoff_gegen_Chomsky)

Die Vertreter der sozial-pragmatischen Position warfen Chomsky deshalb „soziale Blindheit“ (Legutke 2010: 71) vor. Dazu zählte allen voran der US-amerikanische Ethnologe und Linguist Dell H. Hymes (1927–2009), der das Konzept der *kommunikativen Kompetenz* (1974) mit der Intention entwickelte, den Begriff der linguistischen Kompetenz um eine soziolinguistische Komponente zu erweitern. Die Distanzierung „von den streng auf das System bezogenen Forschungen der Strukturalisten und der Generativisten“ (Wesch 2006: 31) führte schließlich in den 1970er Jahren zu einer Neuorientierung in der Linguistik und wandelte den Blick auf Sprache. Nun galt es die Regeln des *Sprachgebrauchs* und die Funktionen von Sprache aufzudecken, also bspw. danach zu fragen, „weshalb es grundsätzlich möglich ist, mit der Äusserung ‚es zieht‘ jemanden aufzufordern, ein Fenster zu schließen“ (Linke et al. 2004: 336) – ohne dass das Fenster thematisiert noch der Appel sprachlich signalisiert wurden. Denn

[w]as in kommunikativer Absicht gesagt wird, erfüllt eine Funktion, hat einen Zweck. [...] Es ist der Bereich, wo sich die Interessen von Sprachwissenschaft und Kommunikationstheorie überschneiden. Etwas genauer gesagt: Mit der Sprachwissenschaft verbindet die Pragmatik ein Interesse für sprachliche Phänomene; mit der Kommunikationswissenschaft ein Interesse für das Phänomen des Handelns, des Tuns. (ebd.: 201; Hv. d. V.)

Wegweisend waren dabei zunächst die *sprechakttheoretischen Arbeiten* des britischen Philosophen John L. Austin (1911-1960), die nach dessen Ableben unter dem Titel *How to do things with words* (1962) erschienen. Sie wurden von dem britischen Philosophen Herbert P. Grice (1913-1988) und dem US-amerikanischen Philosophen John R. Searle (\*1932) fortgeführt.

Mit Sprechakten des Grüßens und Verabschiedens werden soziale Kontakte hergestellt und aufrechterhalten. Mit Sprechakten des Versprechens geht man Verpflichtungen ein. Mit Sprechakten wie Bitte, Aufforderung, Befehl sucht man den Angesprochenen zu bestimmten Handlungen zu veranlassen. Schließlich handelt man auch sprachlich, indem man jemanden etwas fragt, ihm etwas erklärt, mitteilt, erzählt und so weiter. (Bergmann/Pauly/Stricker 2001: 102)

Um Sprechakte jedoch angemessen untersuchen und interpretieren zu können, reichte es nicht mehr aus, sich wie bis dahin üblich auf (isolierte) Sätze als größte Einheit zu konzentrieren. Die Analyse musste auf den *Kontext* ausgeweitet werden, was schließlich zur Etablierung der Textlinguistik beitrug (vgl. bspw. De Beaugrande/Dressler 1981).

Dass man, wenn man sich mit Sprache beschäftigt, auch den Zeichenbenutzer und dessen Sprechabsicht miteinbeziehen muss, darauf machten bereits der US-amerikanische Logiker Charles S. Peirce (1839-1914), der oft als Begründer der philosophischen Theorie der Pragmatik bezeichnet wird, und der US-amerikanische Semiotiker und Philosoph

Charles W. Morris (1901-1979) aufmerksam. Peirce entwickelte um das Jahr 1900 herum ein Zeichenmodell, dass nicht wie bei Saussure dyadisch, sondern *triadisch* war. Neben der Ausdrucks- und der Inhaltsseite führte er noch einen sogenannten *Interpretanten* ein.<sup>36</sup> Durch dessen Interpretation des sprachlichen Zeichens in einem konkreten Handlungszusammenhang kommt erst die Bedeutung zustande. Die fundamentale Unterscheidung innerhalb der Semiotik zwischen der *Syntaktik* (Lehre von der Zeichenkombinatorik), der *Semantik* (Lehre von der Zeichenbedeutung) und der *Pragmatik* (Lehre von der Zeichenverwendung) geht schließlich auf Morris zurück. Während die Syntaktik die formalen Beziehungen der Zeichen untereinander betrachtet, steht in der Semantik die Relation zwischen den Zeichen und dem Denotat im Mittelpunkt. In der Pragmatik geht es um die Relation zwischen Zeichen und Zeichenbenutzer (vgl. neben vielen anderen Levinson 2000; Eco 2002; Vater 2002; Müller 2009; Linke et al. 2004). Aber auch schon der in Deutschland geborene Psychologe und Linguist Karl Bühler (1879-1963) beschäftigte sich im Rahmen seines *Organon-Modells* (1934/1999) mit pragmatischen Fragen. Es stellt sowohl ein Zeichen- als auch zugleich ein Kommunikationsmodell dar, da Sprache in Bezug auf ihre Funktionen dargestellt wird (Ausdrucks-, Appell- und Darstellungsfunktion). 1960 wurde dies von dem in Russland geborenen Linguisten Roman Jakobson (1896-1982) um die poetische, metasprachliche und phatische Funktion erweitert.

Während die pragmatische Wende den grundlegenden Handlungscharakter von Sprache in den Mittelpunkt rückte, begann sich die *Soziolinguistik* mit der Frage zu beschäftigen, „welche Formen von Sprachhandeln für welche sozialen Gruppen einer Sprachgemeinschaft typisch sind“ (Linke et al. 2004: 336).<sup>37</sup> Im Rahmen dessen wird Sprache nicht als ein homogenes Gebilde gesehen, sondern als etwas, das von sozialen Faktoren – u. a. Alter, Geschlecht, Beruf, Bildung, Einkommen – beeinflusst wird. Sie besteht folglich aus unglaublich vielen *koexistenten Varietäten*<sup>38</sup>, die sich auf phonologischer, morphologischer, lexikalischer, syntaktischer und pragmatischer Ebene voneinander unterscheiden und entweder mündlich oder schriftlich realisiert werden können. Welche konkreten

---

<sup>36</sup> Vgl. dazu auch das semiotische Dreieck nach Ogden/Richards aus dem Jahre 1923/1989.

<sup>37</sup> In den 1960er und 1970er Jahren weckte vor allem der kausale Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Status einer Person oder Gruppe und ihrem sprachlichen Verhalten, welches sie charakterisiert, das Interesse vieler Forscher. Als prominenteste Vertreter sind hier wohl der britische Soziologe Basil Bernstein (1924-2000) und der US-amerikanische Linguist William Labov (\*1923) zu nennen. Vgl. aber auch die soziolinguistischen Arbeiten von Weinreich (1953), Fishman (1972) und Lakoff (1975).

<sup>38</sup> Aus diesem Grund wird die Soziolinguistik, die aus der Dialektologie heraus entstanden ist, heute auch als *Varietäten-* bzw. *Variationslinguistik* bezeichnet.

Versprachlichungsstrategien ein Sprecher am Ende wählt, kommt sehr stark auf die raumzeitliche Nähe bzw. Distanz der beteiligten Sprecher und Hörer sowie ihrer gegenseitigen Vertrautheit an (vgl. Koch/Oesterreicher 1985).<sup>39</sup> Ein aktueller Vorschlag, die vielfältigen sprachlichen Erscheinungsformen zu gruppieren, stammt bspw. von Löffler (2005). In dessen „Sprachwirklichkeitsmodell“ (ebd.: 79) differenziert er zwischen folgenden schriftsprachlichen bzw. mündlichen Varietäten: Dialekte, Funktiolekte, Mediolekte, Ideolekte, Situolekte/Stile/Textsorten, Alterssprache, Genderlekte und Soziolekte. Er weist aber auch darauf hin, dass sich die *diatopischen*, *diastratischen* und *diaphasischen* Varietäten nicht klar voneinander trennen lassen, da sie oft in reziproken Beziehung stehen und ein zusammenhängendes System bilden. Hinzu kommt, dass auch innerhalb einer Varietät weder die Sprecher noch die varietätendefinierenden sprachlichen Merkmale als homogen angesehen werden dürfen (vgl. Häcki Buhofer 2002a: 13).

Angesichts der Komplexität der Strukturen und Funktionen von Sprache ist es wenig überraschend, dass sich diese – von ihrer lautlichen Realisierung bis hin zu ihrer angemessenen Verwendung in einer Vielzahl von völlig unterschiedlichen sozialen Kontexten – nur durch kontinuierlichen Wiederholungs- und Trainingsaufwand bzw. „über systematische, vernetzte und kumulative Lernprozesse“ (Zydatiř 2010: 60) nachhaltig aneignen lässt. Dass es sich dabei um einen *lebenslangen dynamischen Prozess* handelt, wird zudem von der Tatsache unterstützt, dass sich Sprachen im Laufe der Zeit auch durchaus verändern – im lexikalisch-semantischen Bereich sogar sehr schnell –, wie sich auch der Umgang mit ihr im Laufe unterschiedlicher Lebensphasen verändert (vgl. Häcki Buhofer 2002b). „Das Verhältnis des Menschen zu seinen Sprachen ist das eines ständigen, nie endenden, immer unvollkommenen Lernens und auch wieder Vergessens von Sprachen, die sich ihrerseits immer wieder verändern und erneuern.“ (Wandruszka 1981: 13)

---

<sup>39</sup> Koch/Oesterreicher haben erkannt, dass Texte nur aufgrund ihrer medialen Realisationsform (mündlich oder schriftlich) nicht ausreichend charakterisiert werden können. Denn obwohl es sich um zwei unterschiedliche Realisationsformen handelt, so hat ein Tagebucheintrag mehr mit einem Gespräch unter Freunden gemeinsam als bspw. mit einer Einbürgerungsurkunde. Aus diesem Grund haben sie den Begriffen Mündlichkeit und Schriftlichkeit eine doppelte Bedeutung zugewiesen und die Unterscheidung zwischen *medial* mündlich/schriftlich und *konzeptionell* mündlich/schriftlich in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt. Texte, die durch emotionale und raumzeitliche Nähe geprägt sind und daher Merkmale gesprochener Sprache beinhalten, werden als konzeptionell mündlich bezeichnet, wie bspw. der Tagebucheintrag und das Gespräch unter Freunden. Konzeptionell schriftlich, d. h. durch Distanz gekennzeichnet, ist die Einbürgerungsurkunde, die zufälligerweise auch medial schriftlich dargestellt wird.

## 2.2 Spracherwerbskontexte und ihre Terminologien

Die Beschäftigung mit den Bedingungen, Strukturen und Prozessen, die das Erlernen von Sprache(n) beeinflussen und prägen, ist Aufgabe der Spracherwerbsforschung. Sie wird von verschiedenen Disziplinen betrieben, die ihren Forschungsschwerpunkt auf jeweils unterschiedliche Erwerbskontexte legen. Dabei handelt es sich um den *Erst-*, den *Zweit-* und den *Fremdspracherwerb*. Letzterer ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit und kann auf den ersten Blick nicht wirklich mit dem frühkindlichen Erwerb einer Erst- bzw. Zweitsprache verglichen werden, im Rahmen dessen Kinder auf einzigartige Weise anscheinend mühelos, korrekt, ohne systematischen Unterricht und “in a predictable pattern, broadly speaking” (Ortega 2009: 3), die Muttersprache lernen und anwenden.<sup>40</sup> “[T]here is no evidence that some people learn their native language ‘better’ than others.” (Kinau/Stefanowitsch 2000: 248) In einem ersten Vergleich der einzelnen Erwerbskontexte wird schnell deutlich, dass sich diese durch unterschiedliche Prozesse und Rahmenbedingungen voneinander unterscheiden, die i. d. R. auch zu unterschiedlichen Ergebnissen bzw. Sprachkompetenzen führen. In der Literatur stößt man in diesem Zusammenhang bspw. immer wieder auf Angaben, dass höchstens 5 % aller Fremdsprachenlerner eine Art muttersprachliche Kompetenz in der Zielsprache erzielen (vgl. Selinker 1972; Ellis 1985: 48; Hollmann 2010: 69). Doch neben all den Unterschieden lassen sich bei multilingualen Menschen durchaus auch Gemeinsamkeiten und kausale Zusammenhänge zwischen den Erwerbskontexten feststellen. In der Diskussion rund um den fremdsprachlichen Lehr-Lern-Diskurs immer wieder thematisiert, sollen diese kurz referiert und gleichzeitig der Versuch unternommen werden, eine wissenschaftliche Verortung vorzunehmen.

Die nachstehende Abbildung versucht, die Beziehungen zwischen dem Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb zunächst grafisch vereinfacht darzustellen. Die gestrichelten Linien lassen jedoch schon darauf schließen, dass aufgrund der vielen verschiedenen möglichen *Sprachbiografien* multilingualer Menschen, eine klare, eindeutige Abgrenzung zwischen den Erwerbstypen nicht immer möglich ist – “depending on where their studies, their families, their jobs and careers, and wider economic and political world events take them” (Ortega 2009: 1).

---

<sup>40</sup> Dabei vollzieht sich der Spracherwerb im Kindesalter durchaus langsamer und mühevoller, als oft behauptet wird. Dies gilt für den Erst- ebenso wie für den frühen Zweitspracherwerb (vgl. Tomasello 2003; Grotjahn/Schlak 2010; Singleton/Ryan 2004).

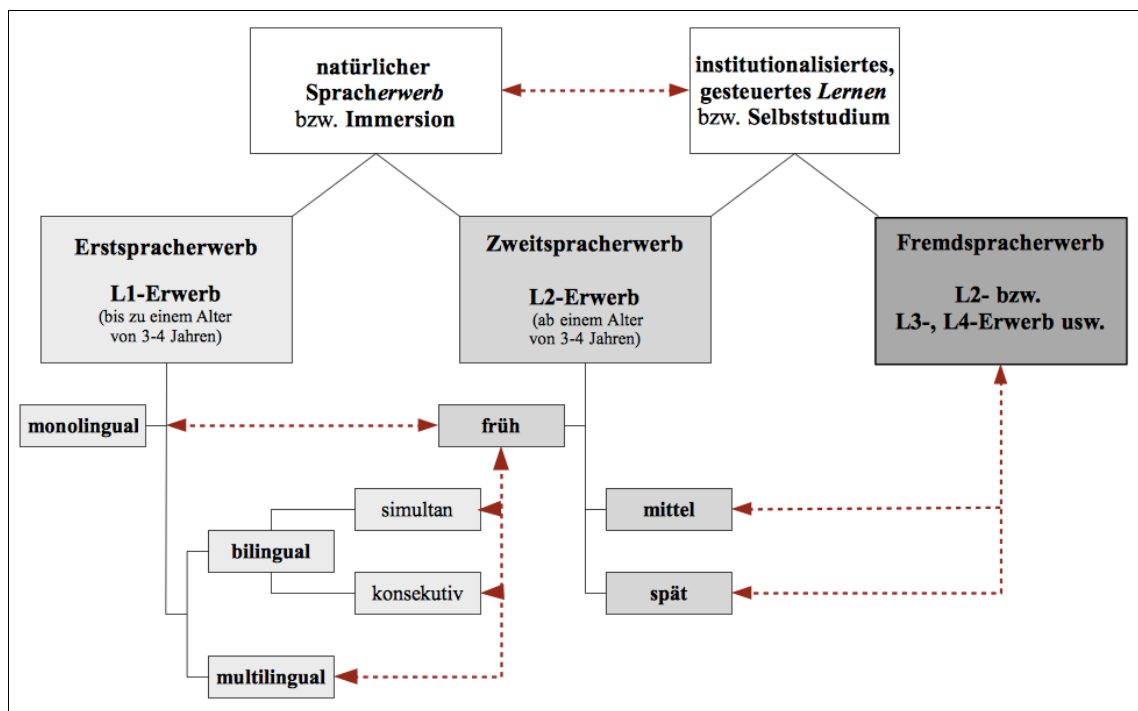


Abb. 2: Erwerbskontexte und Terminologien

Der Erstspracherwerb (L1)<sup>41</sup> setzt sich vom Zweit- und Fremdspracherwerb (L2) dadurch ab, dass das Kleinkind über keinerlei sprachliche Vorerfahrungen verfügt und sich dessen sprachliche, kognitive und sozial-emotionale Entwicklungen gegenseitig beeinflussen sowie einander bedingen.<sup>42</sup> Wie aus Abb. 2 zu entnehmen ist, gibt es verschiedene Varianten des Erstspracherwerbs. Von einem *monolingualen L1-Erwerb* wird i. d. R. dann gesprochen, wenn es sich bei der Familien- und Umgebungssprache um ein und dieselbe Sprache handelt. Global betrachtet wachsen Kinder jedoch weit häufiger in mehrsprachigen Umgebungen auf.<sup>43</sup> Vom sogenannten *bilingualen L1-Erwerb* spricht man, wenn ein Kleinkind zwei verschiedene Sprachsysteme lernt. Dabei können beide Sprachen entweder parallel/simultan oder sukzessiv/konsekutiv erworben werden (vgl. Wolff 2003: 835). Der erste Fall tritt bspw. dann ein, wenn die Elternteile unterschied-

<sup>41</sup> Synonym dazu werden auch die Bezeichnungen Muttersprache und Herkunftssprache verwendet, wobei diese eine eindeutig gefühlsmäßige, i. d. R. positive Konnotation beinhalten.

<sup>42</sup> Für detailliertere Ausführungen zum kindlichen Erstspracherwerb siehe Dittmann (2002); Butzkamm/Butzkamm (2004); Szagun (2007); Klann-Delius (2008).

<sup>43</sup> Wobei die Abgrenzung zwischen dem mono- und dem bi- bzw. multilingualen Spracherwerb nicht ganz so einfach ist, wie es auf den ersten Blick scheint. Die Problematik der Grenzziehung liegt darin, dass auch die „einsprachige Situation vielschichtig ist“, berücksichtigt man bspw. die „Koexistenz dialektaler und soziolektaler Systeme“ (Belliveau 2002: 13). Die Verwendung von funktional unterschiedlichen Sprachvarietäten bezeichnet man jedoch nicht als Bi- bzw. Multilingualismus, sondern als Di-, Tri- oder Polyglossie (vgl. Ferguson 1959).

liche Sprachen sprechen, die das Kind von Geburt an gleichzeitig lernt. Wobei die Sprache des einen Elternteils gleichzeitig die Umgebungssprache repräsentiert.<sup>44</sup>

Im Gegensatz dazu beschreibt der Fall eines konsekutiven L1-Erwerbs u. a. die Situation von Kleinkindern, deren Eltern einen Migrationshintergrund haben oder sich zumindest für einen etwas längeren Zeitraum – meist aus beruflichen Gründen – im Ausland aufhalten. Hier gibt es zwar eine gemeinsame Familiensprache, die sich jedoch von der Umgebungssprache unterscheidet. Letztere wird oft erst mit Eintritt in den Kindergarten gelernt. Zu diesem Zeitpunkt weist das Kind in der Familiensprache i. d. R. einen deutlichen Vorsprung auf. Da es *de facto* schon eine Erstsprache spricht, sprechen einige Wissenschaftler deshalb nicht mehr von einem bilingualen Erstspracherwerb, sondern von einem *frühen Zweitspracherwerb*. Es ist also nicht so einfach, “[...] to draw the boundaries between the two fields” (Ortega 2009: 4; vgl. auch W. Klein 1984; De Houwer 1990, 2002; Müller et al. 2007; Boeckmann 2008).

Der *Oberbegriff* Zweitspracherwerb (L2) “refers to the learning of a nonnative language after the learning of the native language. [...] L2 can refer to any languages learned after learning the L1, regardless of whether it is the second, third, fourth, or fifth language” (Gass/Selinker 2008: 7), – und schließt somit Fremdsprachen ein (vgl. auch Wolff 2003: 834; Edmondson/House 2006: 10; Müller et al. 2007: 21; Ortega 2009: 1f.). Der Lerner muss beim Lernen einer L2 nicht ganz bei Null anfangen, denn „[e]r hat stets einen Vorsprung in der Erfahrung“ (Oksaar 2003: 109). Schließlich lernt der Mensch nur einmal sprechen und ist – mehr oder weniger bewusst – mit den spezifischen Strukturen und allgemeinen Funktionen sowie den damit verbundenen Konventionen seiner Muttersprache(n) bereits vertraut (vgl. Butzkamm 2002, 2007).

Der Begriff Zweitsprache kann aber auch ganz konkret auf die *Reihenfolge* hinweisen, in der Sprachen gelernt werden – Erstsprache (L1) für die erste, Zweitsprache (L2) für die zweite, Drittsprache (L3) für die dritte und so weiter. In einem engeren Sinne steht er jedoch für den *natürlichen, ungesteuerten, informellen Erwerb* einer Sprache, die im Sprecherraum bzw. in der entsprechenden Gesellschaftsgruppe als Verkehrssprache gelernt wird und dort für die Integration, „für das Leben (und Überleben) eine unver-

---

<sup>44</sup> In der Literatur finden sich hilfreiche Tipps und Vorschläge zu Methoden der bilingualen Erziehung, wie bspw. das Prinzip *eine Person – eine Sprache*, das auf den französischen Linguisten Ronjat (1913) zurückgeht. Vgl. dazu Döpke (1992; Englisch/Deutsch); Montanari (2002; Deutsch/Italienisch); Kielhöfer/Jonekeit (2002; Deutsch/Französisch); Müller et al. (2007; Deutsch/Französisch/Italienisch).

zichtbare Rolle spielt“ (Edmondson/House 2006: 9). Im ursprünglichen Sinne vollzieht er sich durch die tagtägliche Kommunikation auf der Straße oder im beruflichen Alltag, wobei keinerlei Versuche unternommen werden, diesen Erwerbsprozess systematisch, durch formalen Unterricht, zu steuern (vgl. W. Klein 1984: 30; Wolff 2003: 834).

Da in der einschlägigen Literatur ab einem Alter von drei bis vier Jahren von einem Zweitspracherwerb gesprochen wird (vgl. W. Klein 1984: 27; Müller et al. 2007: 16f.; Ortega 2009: 4f.) und es nach oben hin keine Altersgrenze gibt, wird dementsprechend zwischen frühem, mittlerem und spätem Zweitspracherwerb differenziert – wobei auch hier die verschiedenen Varianten zu durchaus unterschiedlichen Sprachkompetenzen führen können. Die besten Erfolgchancen hat der frühe Zweitspracherwerb bzw. konsekutive, bilinguale Erstspracherwerb – je nachdem, welchem Erwerbskontext man ihn zuordnen will. Dieser kann u. U. sogar dazu führen, dass die Zweitsprache die Funktion der Erstsprache monolingualer Sprecher übernimmt. Dies ist dann der Fall, wenn die Umgebungs- zur Familiensprache wird. Diese Entwicklung geht oft von Kindern mit Migrationshintergrund aus, die mit zunehmendem Alter in der täglichen Kommunikation viel häufiger mit der Umgebungs- als mit der Familiensprache in Kontakt kommen, die i. d. R. auch unter Geschwistern genutzt wird. Fangen Eltern an, innerhalb der Familie auch in der Umgebungssprache zu kommunizieren, kann u. U. die Erstsprache vernachlässigt und somit wieder verlernt werden.<sup>45</sup> Die ursprüngliche Familiensprache wird in der Folge oft zur Herkunftssprache<sup>46</sup>.

Doch je älter man zu Beginn des Zweitspracherwerbs ist, desto größer scheint das Gefälle zwischen den Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache zu sein. Der sogenannte *Natureffekt* (vgl. Freudenstein 1995) stellt sich beim ungesteuerten Zweitspracherwerb durchaus noch bei manchen Jugendlichen und Erwachsenen ein, bei vielen aber auch nicht. Zwischen den Lernern bestehen beträchtliche Variationen in Bezug auf Vorwissen, Motivation und Interesse. So kann die L2 für einen Sprecher auch nur von marginaler Bedeutung sein, „z. B. bei starker ethnischer Segregation, wenn die Erstsprache für die meisten Lebensbedürfnisse ausreicht. In solchen Fällen bekommt die Zweitsprache dann eher den Charakter einer Fremdsprache.“ (Boeckmann 2008: 26)

---

<sup>45</sup> Dies konnte bspw. auch bei Auslands- bzw. internationalen Adaptionen empirisch nachgewiesen werden (vgl. Pallier et al. 2003).

<sup>46</sup> Als sogenannte *heritage language speakers* bezeichnet man mehrsprachige Individuen, die ihre Umgebungssprache auf muttersprachlichem Niveau beherrschen, in ihrer Erst- bzw. Herkunftssprache jedoch weit weniger bis kaum mehr Kenntnisse haben und diese erneut lernen müssten. Eine Einführung in dieses Thema liefert u. a. Brinton/Kagan/Baukus (2007).

Ein Unterscheidungskriterium für die Begriffe Fremdsprache und Zweitsprache ist also die Rolle bzw. Funktion der L2 in der Kultur und im Alltag des Lernenden. Im Unterschied zum Zweitspracherwerb – ein Chinese lernt Deutsch in Deutschland – findet der Fremdspracherwerb i. d. R. im Land der Ausgangssprache des Lerner – ein Chinese lernt Deutsch in China – statt. Dabei haben Jugendliche und Erwachsene meist wenig bis kaum Kontakt zu Sprechern der Zielsprache und sind nur für ein paar wenige Stunden pro Woche der Fremdsprache ausgesetzt, weshalb „die Aneignung einer Fremdsprache [...] im Allgemeinen länger als die einer Zweitsprache [dauert]“ (Apeltauer 1997: 15).

Ein weiteres Unterscheidungskriterium stellen die kommunikativen Rahmenbedingungen dar, durch welche die Sprache gelernt wird. Während der Zweitspracherwerb dadurch charakterisiert wird, dass er – analog zu dem der Erstsprache – *natürlich* bzw. *ungesteuert* verläuft, so findet der *unnatürliche* bzw. *gesteuerte* Fremdspracherwerb i. d. R. im Unterricht oder in Form eines Selbstlernkurses statt. Hier versucht ein Lehrender oder ein Computerprogramm dem Lerner durch aufbereitetes Material die Sprache Stück für Stück zu vermitteln. Es gibt feste Strukturen, eine feste Progression, und die einzelnen Unterrichtsbereiche bauen systematisch aufeinander auf (vgl. Wolff 2003: 835f.). In diesem Zusammenhang führte der US-amerikanische Linguist Stephen Krashen (\*1941) die Unterscheidung zwischen dem *bewussten, formellen Lernen* und dem *unbewussten, informellen Erwerben* (Stichwort: Sprachwissen vs. Sprachkönnen/Sprachgefühl) ein. Werden eine Fremdsprache und die dazugehörigen Grammatikregeln in einem institutionalisierten, gesteuerten Rahmen explizit vermittelt, dann nennt er diesen Prozess *Lernen*. Er ist jedoch mit enormen Anstrengungen verbunden und i. d. R. weit weniger erfolgreich als der Erst- oder frühe Zweitspracherwerbsprozess, der in natürlichen Umgebungen informell stattfindet und den Krashen *Erwerben* nennt (vgl. dazu auch Kapitel 2.5.4.4, S. 78)).

Das erste Unterscheidungskriterium, d. h. die Rolle bzw. Funktion der L2 in der Kultur und im Alltag des Lernenden, charakterisiert das Verhältnis zwischen einer Zweit- und Fremdsprache recht zutreffend. Aber auch hier zeigen die gestrichelten Linien in Abb. 2, dass Kontexte und Sprachbeherrschung nichts Statisches sind (vgl. Apeltauer 1997: 17). Durch ihre fließenden Übergänge lassen sich diese auch nicht mit einem invariablen Label versehen. Zieht bspw. eine Spanierin, die in der Schule Englisch gelernt hat,

aus beruflichen Gründen nach England, spielt die Fremdsprache plötzlich eine viel größere Rolle und wird – zumindest eine Zeit lang – zur Zweitsprache.

Das zweite Unterscheidungsmerkmal, die Differenzierung zwischen ungesteuerten/unbewussten/natürlichen und gesteuerten/bewussten/unnatürlichen Erwerbskontexten, ist hingegen weit problematischer. Sicherlich war in der Vergangenheit der natürliche Zweitspracherwerb bei jugendlichen oder erwachsenen Migranten häufig anzutreffen, die ohne bzw. nur mit geringen Vorkenntnissen der Zielsprache in ein fremdes Land kamen und sich diese mittels sozialer Kontakte, primär berufliche, aneigneten – wie es in Deutschland bei den Gastarbeitern in den 1960er Jahren der Fall war. Die strikte Trennung zwischen ungesteuert und gesteuert löst sich im 21. Jahrhundert jedoch auf, zum einen durch obligatorische Integrationskurse für Migranten, zum anderen durch die Forderung nach einer möglichst frühen Förderung von Fremdsprachenkenntnissen schon ab dem Kindergarten- und Vorschulalter, dem Einsatz multimedial gestützter Medien, die immersionsähnliche Bedingungen schaffen, und durch die Möglichkeit, günstig ins Land der Zielsprache zu verreisen. “Most people, therefore, learn additional languages from a ‘mixture’ of both naturalistic and instructed experiences.” (Ortega 2009: 6; vgl. auch Wolff 2003: 834; Gass/Selinker 2008: 7) Deshalb werden die Begriffe Lernen, Erwerben und Aneignen im Folgenden synonym und die Bezeichnung L2 als Oberbegriff für alle Varianten des nicht-frühkindlichen Zweit- und Fremdspracherwerbs verwendet. An Stellen, wo dies nicht zutreffen sollte, wird explizit darauf hingewiesen.

### 2.3 Das Lehren und Lernen fremder Sprachen: ein Faktorenkomplex

Heute weiß man, dass Lernen ein individueller, aktiver mentaler Konstruktionsprozess ist, der von jedem Lerner nur eigenständig durchgeführt werden kann. Er wird aber in großem Maße von außen angestoßen oder unterdrückt, unterstützt oder behindert. Die *nature-nurture*-Debatte spielt somit immer noch eine Rolle, auch wenn die Dichotomie bedeutungslos ist, da es nicht um ein Entweder-Oder geht, sondern um den *optimalen Schnittpunkt* von Natur, Individuum und Gesellschaft. Da der Mensch seine „naturegegebenen Anlagen selbstverständlich modifizieren [...], weiterentwickeln, umgestalten, unterdrücken oder verkümmern lassen“ (Bischof-Köhler 2013: 20) kann, stellt er „ein zeitlebens für Erfahrungen offenes System“ (Sachser 2006: 24) und die Persönlichkeits- und Verhaltensentwicklung einen kontinuierlichen Prozess dar.<sup>47</sup> Für den – situations- und fallbezogenen – Erfolg oder Misserfolg beim Erlangen neuer Kenntnisse und Fertigkeiten innerhalb einer Domäne kann folglich ein Beziehungsgeflecht verschiedener interner, im Lerner liegender, und externer, mit der Lernumgebung verbundener, Faktoren verantwortlich gemacht werden (vgl. Terhart 2009: 195).<sup>48</sup>

Wie im vorangegangenen Kapitel schon angeklungen ist, gilt auch in der Fremdsprachenforschung der “single factor myth” (Marx 2003: 97) längst als entzaubert. In diesem Zusammenhang haben Edmondson/House (2006: 25) fünf Faktorenblöcke identifiziert, die den Sprachlernprozess und somit auch das Produkt, die fremdsprachliche Kompetenz, beeinflussen (siehe Abb. 3 auf der nächsten Seite). Dabei weisen die Autoren darauf hin, dass es in diesem Modell keine Hierarchien gibt und die Verbindungspfeile „nicht auf Kausalität hin[deuten], sondern auf gegenseitige Auswirkung“ (2006: 24). Die internen und externen Faktoren beeinflussen sich darüber hinaus nicht nur gegenseitig, sondern auch untereinander. Wie aus der Abbildung entnommen werden kann, handelt es sich beim Faktorenblock A um *soziopolitische Faktoren*, auf die in der Einleitung mit Hinweis auf die allgemeine Bildungspolitik, dem Bologna-Prozess und dem Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen schon kurz Bezug genommen wurde. Faktorenblock B verweist auf *wissenschaftliche Forschungsergebnisse und Hypothesen*,

---

<sup>47</sup> Diese bemerkenswerte Fähigkeit des Gehirns, sich beständig den Erfordernissen seines Gebrauchs anzupassen – vor allem auch nach einer Schädigung –, wird als *Neuroplastizität* bezeichnet und ist nicht auf eine bestimmte Lebensphase beschränkt, sondern läuft während des gesamten Lebens ab und macht lebenslanges Lernen möglich (vgl. Spitzer 2009: 94; Trepel 2004: 4).

<sup>48</sup> Inwieweit Erfahrungen, also gelerntes Wissen, Einfluss auf unser Erbgut nehmen können, ist Gegenstand der relativ jungen Wissenschaft der *Epigenetik*. Einen Überblick über dieses Forschungsfeld liefert Spork (2009).

welche in der Auseinandersetzung mit dem Lehr-Lern-Diskurs, d. h. den drei mittleren Faktorenblöcken, entstanden sind. Dabei handelt es sich um *personenbezogene Faktoren* (C), *Lehr- und Umgebungsfaktoren* (D) sowie dem *konkreten Unterrichtsgeschehen* (E), die Sprachlernprozesse beeinflussen.

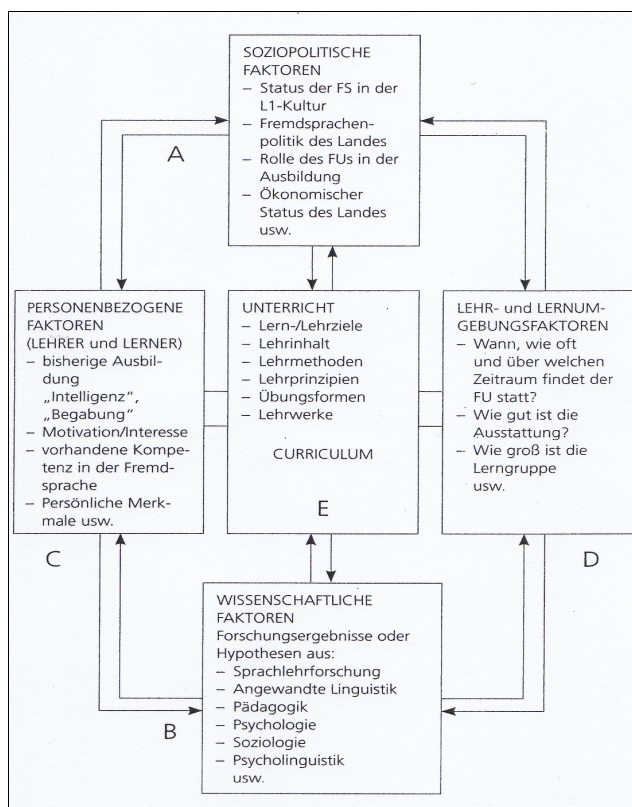


Abb. 3: Fremdsprachenunterricht als Faktorenkomplex<sup>49</sup>

Neben den überindividuellen, biologisch determinierten Faktoren Alter und Geschlecht, werden zu den personenbezogenen vor allem kognitive, sozio-affektive und motivationale Variablen gezählt, in anderen Worten Intelligenz und Fremdsprachenlerneignung, kognitive Stile, Vorwissen, Interesse, Motivation, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Dörnyei 2005).<sup>50</sup> Zu den externen Faktoren (Faktorenblöcke D und E) werden neben den vorgegebenen Lehr- und Lernzielen die äußeren Rahmenbedingungen wie quantitative und qualitative Inputunterschiede, die Lernumgebung (Rolle des Lehrers, Unterrichtsmethodik und Materialien, Größe der Gruppe bzw. Klasse, Uhrzeit des Unterrichts usw.), sonstige Arbeitsbelastungen und alle anderen Faktoren, die

<sup>49</sup> Vgl. auch Butzkamm (1973), Königs (1983) oder Edmondson (1984: 57).

<sup>50</sup> Für einen Überblick über unterschiedliche Klassifikationen individueller Lernervariablen in Bezug auf den Fremdspracherwerb vgl. Mátyás (2009: 50).

sich auf den gesellschaftlichen Begründungszusammenhang des Fremdsprachenunterrichts beziehen, gezählt (vgl. Edmondson/House 2006).

Will man also alle möglichen Facetten und Variablen berücksichtigen, wird unweigerlich deutlich, dass die Fremdsprachenforschung auf Zusammenarbeit mit und Erkenntnissen aus anderen Wissenschaften angewiesen ist und in höchstem Maße *interdisziplinär* arbeitet (Faktorenblock B).<sup>51</sup> Der fremdsprachliche Lehr-Lern-Diskurs kann deshalb ausschließlich im Lichte der zeitgeschichtlichen Voraussetzungen und der jeweils in den beteiligten Wissenschaften vorherrschenden Paradigmen reflektiert werden. Nur so lassen sich die zum Teil völlig unterschiedlichen Erklärungsansätze, die im Laufe der letzten 150 Jahre entstanden sind, nachvollziehen und einordnen.<sup>52</sup>

## 2.4 Die Fremdsprachenforschung und ihre Bezugswissenschaften

In der deutschen Wissenschaftslandschaft ist die Erforschung des frühkindlichen Erstspracherwerbs in der *Psycholinguistik* beheimatet. Dem außerschulischen, ungesteuerten Erwerb einer Zweitsprache widmet sich traditionell die *Zweitspracherwerbsforschung*, während die Erforschung des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen „in allen (institutionellen) Kontexten und auf allen Altersstufen“ (Bausch/Christ/Krumm 2007: 1) von der *Sprachlehr- und -lernforschung* – gewöhnlich als Sprachlehrforschung abgekürzt – betrieben wird. Da jedoch, wie soeben thematisiert, die Grenzen zwischen dem nicht-frühkindlichen Zweit- und dem Fremdspracherwerb im Zuge der Globalisierung mehr und mehr verschwimmen, ergänzen sich die Zweitspracherwerbs- und die Sprachlehrforschung und weisen gleichzeitig große Schnittmengen auf.<sup>53</sup> Beide Disziplinen möchten u. a. verstehen, welche sprachlichen Strukturen in welcher Progression und auf Grundlage welcher mentalen Mechanismen erworben werden, welche Rolle das linguistische Vorwissen des L2-Lerners spielt, unter welchen kommunikativen Rahmen-

---

<sup>51</sup> „Das wissenschaftlich Neue entsteht nicht mehr in den Kernen der Fächer und Disziplinen – deren Wissen nichtsdestotrotz vermittelt werden muss –, sondern am Rande und zwischen den Disziplinen.“ (Bauert et al. 2002: 216)

<sup>52</sup> Dabei wird jede dieser wissenschaftlichen Disziplinen durch ihre eigenen Traditionen, Wissensbestände, Erkenntnisinteressen und Forschungsmethoden charakterisiert und bildet bei weitem keine geschlossene Einheit, sondern besteht i. d. R. aus recht unterschiedlichen Schulen – was die Komplexität noch intensiviert.

<sup>53</sup> In anderen Ländern, vor allem im angelsächsischen Sprachraum, existiert die Trennung zwischen Zweitsprach- und Sprachlehr- und -lernforschung erst gar nicht, obwohl nach denselben Kriterien zwischen *second* und *foreign language acquisition* differenziert wird. Stattdessen hat sich der Oberbegriff *Second Language Acquisition (SLA) Research* durchgesetzt (vgl. Wolff 2003: 836; Eckert/Riemer 2000: 228).

bedingungen sich Sprachkompetenzen entwickeln und auf welche Weise personenbezogene Faktoren – biologische, kognitive, sozio-affektive und motivationale – Einfluss auf den Lernprozess nehmen. Deshalb ist „[e]ine eindeutige Zuordnung einzelner Arbeiten zu einer dieser theoretisch trennbaren Forschungsrichtungen [...] nicht immer möglich“ (Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 13; Hv. d. V.). Richtet man noch einmal den Blick auf die fünf Faktorenblöcke in Abb. 3, so sind die personenbezogenen Faktoren (C) Gegenstand der Zweitspracherwerbs- sowie der Sprachlehrforschung, wobei die letztgenannte sich darüber hinaus auch der Erforschung der *Wechselbeziehungen* zwischen Sprachlehre und -erwerb widmet.

Die Lehr- und Umgebungsfaktoren sowie das konkrete Unterrichtsgeschehen (Faktorenblöcke D & E) fallen wiederum in den Aufgabenbereich der *Fremdsprachendidaktik*. Diese blickt im Vergleich zur Zweitspracherwerbs- und Sprachlehrforschung auf die längste Geschichte, auf über 150 Jahre zurück (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2007: 1; Christ 2010: 17ff.)<sup>54</sup>, und hat den breitesten Gegenstandsbereich. Zu ihren aktuellen Aufgaben gehören u. a.

- sprachen- und bildungspolitische Forderungen in die Praxis umzusetzen (Stichwort: Curricula und Bildungsstandards),
- die gezielte Förderung der Ausbildung mehrsprachiger, kultureller und interkultureller Kompetenzen auf Grundlage konkreter Zielbestimmungen, festgelegter Inhalte und methodischer Gestaltung inklusive Medienwahl,
- die Beurteilung und Evaluation von Leistungen,
- Umsetzung, Überprüfung, Einhaltung und Weiterentwicklung von Qualitätsstandards sowie
- die fremdsprachliche Lehrerausbildung.

Zu ihren Forschungs- und Entwicklungsfeldern zählen bspw. die Curriculums- und Lehrwerkforschung, Kompetenzstandards und Aufgabenentwicklung, die (frühe) Förderung von Mehrsprachigkeit sowie die empirische Unterrichtsforschung zur Bedarfsermittlung, damit tradierte Lerninhalte nicht immer fortgeschrieben werden (Stichwort: Aktionsforschung, engl.: *action research*) (vgl. Hallet/Königs 2010).

---

<sup>54</sup> Die Allgemeine Didaktik ist hingegen schon aus der frühen Aufklärung entstanden (Ratke 1571-1635, Comenius 1595-1670, Rousseau 1712-1778, Pestalozzi 1746-1827) (vgl. Heursen 2004: 308). Comenius definierte in seiner *Didactica Magna* (1638) die Didaktik als Lehrkunst, allen Menschen alles zu lernen. Diejenige Wissenschaft, die sich zuerst mit fremder Sprache und Kultur beschäftigte, war die Philologie.

Um in der deutschen Forschungslandschaft die wissenschaftlichen Anstrengungen der Zweitspracherwerbs- und Sprachlehrforschung sowie der Fremdsprachendidaktik einerseits begrifflich zusammenzuführen und andererseits eine engere Zusammenarbeit unter einem gemeinsamen organisatorischen Dach zu begünstigen, wurde 1989 im Rahmen der Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (DGFF) die Bezeichnung *Fremdsprachenforschung* eingeführt (vgl. Timm/Vollmer 1993 in Edmondson/House 2006: 15). In diesem Sinne wird sie auch in der vorliegenden Arbeit verwandt.

Natürlich können all die oben genannten Größen bzw. Faktoren bei der Erklärung des L2-Erwerbs „nur zu einem geringen Teil mit genuinen Methoden der L2-Forschung untersucht werden“ (Wolff 2003: 837). Wichtige Grundlagen, vor allem in Bezug auf die *inhaltliche Gestaltung* des Fremdsprachenunterrichts, liefern einerseits die Linguistik und ihre Teildisziplinen. Wie in Kapitel 2.1 (S. 12) bereits ausführlich behandelt, verdanken wir ihnen universelle Modelle und Theorien zur inneren Struktur sprachlicher Zeichen sowie wichtige Erkenntnisse zur sozial-pragmatischen Bedeutung des Sprachsystems und den jeweiligen Einflussfaktoren (vgl. Linke et al. 2004; Ammon et al. 2004; Müller 2009). Die Angewandte Linguistik möchte diese Erkenntnisse für die Praxis nutzbar machen und erforscht somit auch Aspekte des Fremdsprachenlernens und -lehrens. Traditionell gesehen ist dieser Schwerpunkt sogar mit der wichtigste, aber eben nicht der einzige, der in dieser recht breit konzipierten Disziplin erforscht wird.<sup>55</sup> Weitere wichtige Grundlagen in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung des L2-Unterrichts stammen andererseits aus den Kultur- und Literaturwissenschaften sowie der Interkulturellen Kommunikationsforschung (vgl. Hallet/Königs 2010). Denn um einem Lerner die unbekannteren Sprach- und Kulturräume, „vor allem Erscheinungsformen der Alltags- und Massenkultur“ näher zu bringen, bedarf es Hilfsmittel. Dabei gilt die Auseinandersetzung mit Literatur bzw. Texten „als eine Art Königsweg zur kognitiv-affektiven Erschließung der mit der Zielsprache verbundenen Kulturräume sowie weitgehend zur Realisierung von Fremdverstehen“ (Grünewald/Küster 2009: 49, 47).

---

<sup>55</sup> Für einen Einblick über die verschiedenen Arbeitsfelder der Angewandten Linguistik siehe exemplarisch Knapp et al. (2011). Während im angelsächsischen Sprachraum *Second Language Acquisition Research* als ein „subfield or branch of applied linguistics“ angesehen wird, hat man in Deutschland versucht, sich in den 1980er Jahren innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung sowie durch die Etablierung der Sprachlehrforschung bewusst von der primär kognitiv und somit stark formal ausgerichteten Angewandten Linguistik abzugrenzen. Dies geschah, um einer „Linguistisierung des Fremdsprachenunterrichts“ (Grießhaber 1995: 12; vgl. auch Edmondson/House 2006: 14) entgegenzuwirken. Für eine gelungene Darstellung der Problematik in Bezug auf das Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft und Sprachlehrforschung siehe Grießhaber (1995).

Fragestellungen zu *Lehr- und Lernprozessen* im Allgemeinen und konkret in Bezug auf Sprachen sind wiederum Gegenstand folgender wissenschaftlicher Disziplinen. Die Psycholinguistik erforscht, welches Wissen und welche kognitiven Fähigkeiten die Sprachfähigkeit des Menschen ausmachen. Sie untersucht die mentalen Bedingungen und Abläufe sprachlichen Verhaltens, das Sprachverstehen, die Sprachproduktion und – wie bereits erwähnt – den Erstspracherwerb (vgl. Rickheit/Herrmann/Deutsch 2003). Damit steht sie in enger Beziehung zu den Neurowissenschaften, die sich mit den biologischen Voraussetzungen, dem Aufbau und der Funktionsweise des Gehirns sowie der kognitiven Informationsverarbeitung (Wahrnehmung, Bewusstsein, Gedächtnis) beschäftigen.<sup>56</sup> Mit den dort gewonnenen Erkenntnissen möchte bspw. die Neurodidaktik u. a. die Vorteile gehirngerechten Lernens belegen (vgl. G. Friedrich 2005; Herrmann 2006).

Dem Lernen als Geschehensprozess hat sich neben der Erkenntnistheorie allen voran diejenige Wissenschaft zugewandt, die sich „[...] mit den Grundlagen der geistigen Prozesse des Menschens“ (Terhart 2009: 14), in anderen Worten mit dem menschlichen Verhalten, Erleben, Denken und Sprechen beschäftigt: die (Lern)Psychologie<sup>57</sup>. Sie versucht zu klären, wie Lernen vonstatten geht, wie einfache Verhaltensweisen und abstrakte Erkenntnisse erworben werden, welche Voraussetzungen dafür notwendig sind und wie man diese fördern kann (vgl. Bodenmann et al. 2004; Winkel/Petermann/Petermann 2006; Lefrançois 2006). Mit der Richtung, Ausdauer und Intensität von Verhalten beschäftigt sich die Motivationspsychologie, die wiederum enge Anknüpfungspunkte zur Emotionspsychologie hat (vgl. Roth 2001; Damasio 2003, 2004; Rheinberg 2008; Rothermund/Eder 2011). Weitere zentrale lerntheoretische Beiträge stammen aus der Entwicklungspsychologie, die altersabhängige Veränderungen über die gesamte Lebensspanne hinweg untersucht sowie aus der Soziologie und Sozialpsychologie, die einen großen Beitrag zu den Erkenntnissen über das (Lern)Verhalten von Gruppen und größeren sozialen Systemen geleistet haben (vgl. Lohaus/Maass/Vierhaus 2010).

---

<sup>56</sup> Unter dem Dach der Neurowissenschaften finden sich viele verschiedene wissenschaftliche Disziplinen vereint, unter anderem die Evolutionsbiologie, Neurochemie, Molekularbiologie, Neuroanatomie, Verhaltensforschung und Neuropathologie, um nur einige zu nennen (vgl. Becker 2006: 18). Die Neurowissenschaft kann wiederum neben der Psychologie, Philosophie, Linguistik oder Anthropologie zum interdisziplinären Forschungsbereich der *Kognitionswissenschaft* gezählt werden.

<sup>57</sup> Einen Überblick über die unterschiedlichen Bereiche innerhalb der Psychologie findet sich exemplarisch bei Myers (2008).

Vorstellungen über Lehren und Lernen haben aber natürlich auch die Theorie und die Wissenschaft von der Erziehung und Bildung von Menschen aller Altersstufen sowie das konkrete pädagogische Handeln entschieden beeinflusst.<sup>58</sup> Während der Fokus der Erziehungswissenschaft auf Sozialisations- und Lernprozessen liegt, stehen bei der Allgemeinen Didaktik als einem ihrer Teilbereiche die Reflexion von schulischen und außerschulischen Lehr- und Lernprozessen, die allgemeinen Prinzipien, die Strukturmomente und die Institutionalisierungsproblematik sowie die Lehrerausbildung im Mittelpunkt (vgl. Heursen 2004: 307; Raithel/Dollinger/Hörmann 2007; Terhart 2009). Die Mediendidaktik als Bereichsdidaktik befasst sich vorwiegend mit der Förderung von Lernprozessen mit geeigneten (multimedial gestützten) Lernmaterialien (vgl. Weidenmann 2002, 2006; Roche 2008b).

---

<sup>58</sup> Während sich die Pädagogik primär um Fragen rund um die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen widmet, beschäftigt sich die *Andragogik* mit Prozessen und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens bei Erwachsenen. Der US-amerikanische Pädagoge Malcolm S. Knowles (1913-1997) führte Anfang der 1970er Jahren den Begriff der Andragogik in den USA ein und gilt als Pionier der Erwachsenenbildung (vgl. Knowles 2007). Er ist Begründer der *Adult Education Association*. Die *Geragogik* hingegen legt den Fokus auf Bildung und Lernen im Prozess des Alterns.

## 2.5 Ideen, Auffassungen und Theorien zum fremdsprachlichen Lehr-Lern-Diskurs

Angesichts dieser enormen Breite der Forschungsfelder überrascht es nicht, dass die Frage, wie Sprachlernprozesse von L2-Lernern bewältigt und optimal von außen unterstützt werden können, grundlegend divergierende Auffassungen hervorgebracht hat. Spätestens mit der Einführung der neusprachlichen Unterrichtsfächer an Gymnasien und Realschulen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Europa begann das Streben nach maximaler Effektivität des Fremdsprachenunterrichts, der Begegnung zwischen Lehrer, Lerner, der involvierten Sprachen – der Ausgangs-, der Ziel- und der Lerner-sprachen – sowie der zum Einsatz kommenden Medien. Möchte man sich einen Überblick über vergangene und aktuelle fremdsprachenbezogene Forschungsarbeiten<sup>59</sup> verschaffen, so ist es mehr als wahrscheinlich, dass man ihn – aufgrund der Komplexität des zu untersuchenden Erkenntnisgegenstandes sowie die Heterogenität des Forschungsstandes – dabei zunächst verliert. Das breite Spektrum an Aktivitäten ist bibliografisch kaum mehr fassbar. Trotzdem soll der Versuch unternommen werden, die unterschiedlichen Forschungsergebnisse zu zentralen Faktoren, von denen man annimmt, dass sie den L2-Erwerb beeinflussen, darzulegen.

Wie in den folgenden Ausführungen des Öfteren deutlich werden wird, ist eine eindeutige und saubere Trennung in interne, im Lerner liegende, und externe, mit der Lernumgebung verbundene, Faktoren nicht möglich, da sie sich, wie Abb. 3 demonstriert, nicht nur gegenseitig, sondern auch untereinander beeinflussen. Aus demselben Grund existiert auch keine einzige Theorie, die das Zusammenspiel aller am Erwerb beteiligten Faktoren zu erklären versucht. Würde es sie geben, „wäre [sie; A. d. V.] durch ihren Reduktionismus, ihre Abstraktheit oder Einseitigkeit äußerst erklärungsschwach“ (Oksaar 2003: 83).<sup>60</sup> Stattdessen liegt eine beträchtliche Anzahl an Zweitspracherwerbshypothesen<sup>61</sup> – Teilerklärungen, von denen viele spekulativ sind und sich teilweise nicht gegenseitig ausschließen, da die empirischen Befunde zu heterogen sind, – sowie unterschiedlichen fremdsprachendidaktischen Methoden und Ansätzen vor. Bevor diese vorgestellt werden, soll jedoch zuallererst der aktuelle Stand der Forschung in Bezug auf die kausalen Zusammenhänge zwischen dem *Geschlecht*, *altersgebundenen neurobiologischen Reifungsprozessen* sowie der *Intelligenz* bzw. *Sprachlernbegabung* eines Lerners und

<sup>59</sup> Die Ausführungen in dieser Arbeit beziehen sich auf die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts in Europa (Schwerpunkt Deutschland) und Nordamerika.

<sup>60</sup> Darüber hinaus stellen Theorien an sich schließlich auch immer nur „Vermutungswissen“ (Popper 1984: 49) dar und eine „[...] Annäherung an das, was Wahrheit zu sein scheint“ (Popper 1974: 105).

<sup>61</sup> Angaben reichen von 40 bis 60 (vgl. Oksaar 2003: 89).

einem erfolgreichen L2-Lernen diskutiert werden. Schließlich sind die Auffassungen, dass das weibliche Geschlecht eine Superiorität in diesem Bereich aufweist, Zweitsprachen besser so früh wie möglich gelernt werden sollten und es insgesamt sprachbegabtere und nicht so sprachbegabte Menschen gibt, beinahe schon zu Allgemeinplätzen geworden.

### 2.5.1 Geschlechterunterschiede beim L2-Erwerb

On average, almost three quarters (74.21 %) of translators and interpreters, as consistently reflected by membership ratios throughout several different professional organisations, are female. In contrast, women constitute only 13.67 % in the major mathematical and physical associations under survey.<sup>62</sup> (Hollmann 2010: 2)

Die weit verbreitete Annahme, dass Frauen das sprachinteressiertere bzw. sprachgewandtere Geschlecht zu sein scheinen, lässt sich statistisch belegen. Die ersten Indizien für diesen Geschlechterunterschied stammen dabei aus der Erstspracherwerbsforschung. Obwohl gesunde Jungen den Rückstand relativ schnell aufholen, beginnen Mädchen im Durchschnitt früher zu sprechen und verfügen über einen größeren Wortschatz. Auffällig ist auch, dass unter all den Kindern, welche Defizite in der Sprachentwicklung aufweisen oder unter Sprachstörungen leiden, Jungen deutlich öfter betroffen sind als Mädchen (vgl. Butzkamm/Butzkamm 2004; Klann-Delius 2008). Darüber hinaus hat die PISA-Studie 2009 (vgl. Klieme et al. 2010) in Bezug auf die Lesekompetenz erneut in allen OECD-Staaten signifikante Geschlechterunterschiede zugunsten der Mädchen beobachten können.

Auch bezüglich des Fremdspracherwerbs sind die Unterschiede unübersehbar, denn es gibt „[...] sehr viel mehr Studentinnen als Studenten, die sich in sprachlichen und besonders fremdsprachlichen Fächern einschreiben, d. h. wir haben auch sehr viel mehr Fremdsprachenlehrerinnen als -lehrer“ (Bleyhl 2007: 1; vgl. auch Statistisches Bundesamt 2012a,b).<sup>63</sup> Gleichzeitig waren es – zumindest in der Vergangenheit – auch i. d. R. die Mädchen, die signifikant bessere fremdsprachliche Leistungen erbracht haben. Das beobachtete Interessen- und Leistungsgefälle zwischen den Geschlechtern lässt sich

---

<sup>62</sup> Diese umfassen: *Association Internationale d'Interprètes de Conférence* (aiic), *Bundesverband für Dolmetscher und Übersetzer e. V.* (BdÜ), *Fachverband der Berufsübersetzer und -dolmetscher e. V.* (ATICOM) – *The American Mathematical Society* (AMS), die *Deutsche Physikalische Gesellschaft* (DPG), die *Deutsche Mathematiker-Vereinigung* (DMV).

<sup>63</sup> Im WS 2011/12 haben sich deutschlandweit für sprach- und kulturwissenschaftliche Studiengänge insgesamt 70 % Frauen und 30 % Männer, für mathematik- und naturwissenschaftliche Studiengänge 37 % Frauen und 63 % Männer, für Ingenieurwissenschaften 21 % Frauen und 79 % Männer sowie für Kunst 63 % Frauen und 37 % Männer eingeschrieben (vgl. Statistisches Bundesamt 2012a).

jedoch nicht nur auf den sprachlichen Bereich begrenzen. Kunst scheint das Fach mit der stärksten geschlechtsspezifischen Polarisierung zu sein. Nur ein verschwindend geringer Anteil der Schüler, der Kunst als freies Wahlfach wählt, ist männlich. Noch immer unausgeglichen, aber nicht mehr ganz so drastisch verhält es sich im mathematischen und naturwissenschaftlich-technischen Bereich, vor allem im Fach Physik. Dieses Ungleichgewicht setzt sich wieder an den Universitäten fort, „so dass auch der überwiegende Teil der nächsten Schüler/innengeneration in Physik von Lehrern, in Kunst von Lehrerinnen unterrichtet werden wird“ (Klika/Kleynen 2007: 122; vgl. auch Statistisches Bundesamt 2012b).<sup>64</sup>

Als Erklärung für das “striking gender gap” (Hollmann 2010: 61) beim Sprachenlernen wird zum einen auf die Unterschiede in der strukturellen Beschaffenheit des Gehirns von Männern und Frauen, der funktionalen Verarbeitungsprozesse und biochemischen Vorgänge (Hormone) verwiesen (vgl. Witelson/Glezer/Kigar 1995; Harasty et al. 1997; Savic 2010; Hollmann 2010).

[D]ifferent patterns of brain hemisphericity, language lateralisation, and hemispheric interaction between men and women could give rise to different levels of efficiency.[...] Overall, women are stipulated to exhibit less extreme degrees of language lateralisation, greater inter-hemispheric connectivity, and stronger LH [left hemisphere; A. d. V.] dominance than males, all of which may be advantageous for the acquisition of a foreign language. [...] The striking gender disparity in linguists’ associations thus appears to have a clearly documented cerebral cause.<sup>65</sup> (Hollmann 2010: 2, 143)

Zum anderen wird die weibliche Superiorität auf frühe Kindheitserfahrungen sowie spezifisch weibliche Eigenschaften, die den Spracherwerb begünstigen, zurückgeführt – und somit auf stereotype Geschlechterbilder. In diesem Zusammenhang werden Mädchen angeblich von klein auf stärker dazu angeregt, mit der Umwelt zu kommunizieren. Aber vor allem scheint die größere Anpassungsbereitschaft, die Frauen nachgesagt wird, und der Wille, kontinuierlich zu lernen, sowie ihre hilfsbereite, feinfühlig, fürsorgliche und herzliche Art, ausschlaggebend für einen erfolgreichen L2-Erwerb zu sein. Die männliche Neigung, Dinge zu dogmatisieren, zu systematisieren und zu beherrschen, sei deshalb bspw. auch mit dem Beruf der Fremdsprachenvermittlung etwa, bei dem in gewisser Weise eine dienende Funktion übernommen werden müsse, nicht zu vereinbaren.

<sup>64</sup> Insgesamt betrachtet waren im Schuljahr 2010/2011 70 % aller Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland weiblich (vgl. Statistisches Bundesamt 2012c).

<sup>65</sup> Dies scheint sich u. a. auch auf den unterschiedlichen Hormonspiegel von Männern und Frauen zurückführen zu lassen. “[S]ignificant differences in hormone exposures, [...] favouring verbal tasks during high-oestrogen phases.” (Hollmann 2010: 143f.) Daraus zieht sie den Schluss: “A higher-than-average incidence of homosexual males could thus be expected among the few male members of the BDÜ, aiic, and ATICOM.” (Hollmann 2010: 142)

Denn schließlich bedeutet “[t]o speak a second language authentically is to take on a new identity. As with empathy, it is a step into a new and perhaps unfamiliar pair of shoes” (Guiora et al. 1975: 48). Frauen seien motivierter, sich mit fremden Kulturen auseinanderzusetzen. Männer hingegen hätten ihre allgemeinen Stärken im naturwissenschaftlich-technischen Bereich – was die Statistik schließlich zu belegen scheint (vgl. Kahlke 1996: 19ff.).

Schmenk (2002), die sich im Rahmen ihrer Dissertation *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion von geschlechtstypischen Lerner- und Lernbildern in der Fremdsprachenforschung* ausführlich mit den zu diesem Thema veröffentlichten Publikationen auseinandergesetzt hat, stellte jedoch zunächst fest, dass bislang nur äußerst widersprüchliche Befunde zum geschlechtsspezifischen Fremdspracherwerb vorliegen, die sowohl die Frauen als auch die Männer im Vorteil sehen. Darüber hinaus kann die Vermutung, dass genetische, hormonelle und gehirnphysiologische Unterschiede dem weiblichen Geschlecht einen Sprachlernvorteil verschaffen, nach dem gegenwärtigen Forschungsstand nicht nachgewiesen werden und erscheint „eher unmöglich“ (ebd: 163; vgl. auch ebd. 2010a). Gleichzeitig legt sie aber auch dar, dass es keinerlei verallgemeinerbare empirische Belege dafür gibt, dass Mädchen/Frauen die besseren Sprachenlerner sind, weil sie eine größere Anpassungs- und Lernbereitschaft vorweisen, über bessere Lernstrategien verfügen sowie kommunikativer, emphatischer und motivierter sein sollen (vgl. Mißler 1999).

Wissenschaftliche Daten scheinen also *keinen überzeugenden Beweis* dafür zu liefern, dass Frauen sprachbegabter sind als Männer – oder weniger begabt für Mathematik oder Naturwissenschaften.<sup>66</sup> So regt durchaus die Tatsache zum Nachdenken an, dass bis Ende der Grundschule sowohl in Kunst als auch in Bezug auf das Fremdsprachenlernen kaum Unterschiede zwischen den Interessen und Leistungen von Jungen und Mädchen zu existieren scheinen (vgl. Schnurr 2007: 97; Zinnecker et al. 2003). Darüber hinaus konnten Studien innerhalb der letzten Jahre recht eindeutig belegen, dass mit Hilfe diverser psychologischer wie pädagogisch-didaktischer Anstrengungen zur Gleichstellung der Geschlechter die Differenzen geringer werden, d. h. Jungs verbessern ihre verbalen Fähigkeiten während Mädchen schneller in der Lage sind, räumliche Aufgaben zu lösen

---

<sup>66</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Veröffentlichung der *National Science Foundation (2007): Back to school. Five myths about girls and science*. Abrufbar unter: [http://www.nsf.gov/news/news\\_summary.jsp?cntn\\_id=109939](http://www.nsf.gov/news/news_summary.jsp?cntn_id=109939)

(vgl. Stürzer et al. 2003; Kessels 2002; Schnurr 2007). Dies könnte kein deutlicherer Hinweis darauf sein, dass die Leistungsunterschiede zu großen Teilen psychologisch bedingt zu sein scheinen, da geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse Einfluss auf die affektiven Einstellungen von Kindern nehmen (vgl. Jösting/Seemann 2007). Wenn bspw. Jungen von klein an gesagt bekommen, dass sie keine Disposition bzw. Begabung haben, eine Fremdsprache erfolgreich zu lernen – wenn sie in anderen Worten keine Kontrollüberzeugung haben (Stichwort: *locus of control*; vgl. Kapitel 2.5.5, S. 93) – und vom Lehrer in diesem Glauben gegebenenfalls noch durch eine geschlechtsrollenbedingte Leistungsbewertung bestärkt werden, dann kann dies äußerst negative motivationale Folgen haben (vgl. Winkel/Petermann/Petermann 2006: 185). Analog kann allein der Glaube vieler Mädchen, dass Naturwissenschaften eine männliche Geschlechterdomäne sei, ihre Leistungen auf diesem Gebiet schmälern (Stichwort: *stereotype threat*; vgl. Keller 2007). „Dort, [...] wo die Lernenden meinen, doch nie Erfolg zu haben, werden sie nicht lernen und damit auch keine von Lehrern wie der Gesellschaft erhoffte Schulleistung erbringen.“ (Bleyhl 2007: 1).<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Bleyhl (2007) bspw. führt die im bundesdeutschen Vergleich im Durchschnitt schlechteren schulischen Leistungen der Jungen eher auf einen nachgewiesenen quantitativ höheren *Medienkonsum* zurück.

### 2.5.2 Die Rolle altersgebundener neurobiologischer Reifungsprozesse

Age has often been considered a major, if not the primary, factor determining success in learning a second or foreign language. (Marinova-Todd/Marshall/Snow 2000: 9)

Die allgemein vorherrschende Meinung zur Rolle des Alters beim Spracherwerb scheint zu sein, dass es nur Kindern vorbehalten sei, eine Zweitsprache auf muttersprachlichem Niveau zu lernen. Der markanteste Beleg dafür, dass das Lernen einer L2 Jugendlichen und Erwachsenen<sup>68</sup> Schwierigkeiten bereitet, ist sicherlich die Aussprachekompetenz. Aber auch andere sprachliche Bereiche, vor allem die Morphosyntax, das Lexikon oder die Flüssigkeit der Sprachproduktion, weisen Defizite und Tendenzen zur Fossilierung auf. In diesem Zusammenhang stellte der in Deutschland geborene US-amerikanische Sprachwissenschaftler und Psychologe Eric H. Lenneberg (1921-1975) als einer der ersten die Hypothese auf, dass es zwischen der Fähigkeit, eine Sprache zu lernen, und den Reifungsprozessen des Gehirns einen engen Zusammenhang geben muss. Er postulierte in seinem 1967 erschienenen Werk *Biological foundations of language* die sogenannte *critical period*, eine biologische Sprachlernspanne, die ab dem zweiten Lebensjahr beginnt und mit dem *cut-off point*, den Lenneberg nach der Pubertät ansetzt, endet. Nur innerhalb dieses Zeitraums sei ein muttersprachlicher Erwerb einer Sprache möglich. Danach könne eine Sprache nicht mehr vollständig und nicht mehr mit derselben Leichtigkeit gelernt werden. Oder um es mit den Worten Chomskys auszudrücken: “Every biological property that is known has a period in which it has to be activated; after that period the capacity to activate it declines very sharply, or it may even disappear.” (Chomsky 2006: 66f.) Lenneberg führte diesen Umstand darauf zurück, dass die neuronale Vernetzung bzw. der Prozess der *Lateralisierung*, in anderen Worten die funktionale Aufgabenteilung und Spezialisierung der Großhirnhemisphären, nach der Pubertät abgeschlossen zu sein scheint. Dadurch verliere das Gehirn an Plastizität, die es zum Spracherwerb benötige (vgl. Oksaar 2003: 53; Hollmann 2010: 65).

Die Annahme, dass ein erfolgreicher *Erstspracherwerb* nach der Pubertät nicht mehr möglich sei, ist experimentell natürlich nicht überprüfbar. Seltene Fälle von sogenannten Wolfskindern wie Genie (vgl. Fromkin et al. 1974; Curtiss 1976) oder Victor von Aveyron werden in diesem Zusammenhang zur empirischen Überprüfung herangezogen, was jedoch als strittig gilt. Für den Erwerb einer L2 bedeutet die Formulierung

---

<sup>68</sup> Natürlich sind Altersangaben in Form von globalen Angaben wie Kind, Jugendlicher und Erwachsener nicht sehr präzise (vgl. Grotjahn/Schlak 2010: 253). Im Rahmen dieser kurzen Darstellung erfüllen sie jedoch ihren Zweck.

einer Kritischen Periode jedoch, dass ein Mensch im post-pubertären Alter die Fähigkeit verliert, Kompetenzen in einer Zweitsprache auszubilden, die *ununterscheidbar* von L1-Kompetenzen sind. Denn während laut Lenneberg der prepubertäre Spracherwerbsprozess parallel zur Lateralisierung verläuft, muss der postpubertäre Spracherwerbsprozess in bereits bestehende Strukturen der erstgelernten Sprache(n) integriert werden. “When you’ve passed a certain stage, you can acquire it [a second language; A. d. V.] but usually as a sort of growth on the language that you already have.” (Chomsky 2006: 66f.) Mit der Folge, dass sich das sprachliche Vorwissen eher hinderlich auswirkt und „den Zugang zu Neuem verbauen“ (Roche 2008a: 37) kann. Schließlich belegt die Praxis, „dass der Erwerb jeder weiteren Sprache in enger Beziehung zu der zunächst gelernten Sprache, der Muttersprache, steht“ (Wolff 2003: 834; vgl. Kapitel 2.5.4, S. 69).

Da aktuelle Forschungsergebnisse darauf hindeuten, dass die Lateralisierung schon bei der Geburt oder kurz danach als abgeschlossen gilt, gilt Lennebergs Hypothese im Grunde als entkräftet. Forscher, die auch aktuell noch von einem neuropsychologisch bedingten Lernvorteil von Kindern ausgehen, beschäftigt eher die Frage, ob bzw. in welchem Umfang bei jugendlichen und erwachsenen L2-Lernern der von Chomsky postulierte angeborene Sinn für Grammatik auch noch für Zweitsprachen vorhanden ist bzw. inwiefern sie Zugriff auf die Parameter in der Universalgrammatik haben (vgl. White 1989; Eubank/Gregg 1999; siehe auch Kapitel 2.1, S. 23). Zudem scheint es nicht nur eins, sondern unterschiedliche Zeitfenster für unterschiedliche Sprachkompetenzen zu geben – und somit auch verschiedene und konkurrierende Versionen der Hypothese in Bezug auf die Kritische Periode (vgl. Molnár 2010: 43; Hollmann 2010). “(T)here is enough indirect evidence to suggest that there is a cut-off point to the ability to acquire language around age six or seven or eight (around there) and probably another cut-off around puberty.” (Chomsky 2006: 66f.)

Die “pronunciation-based version of the Critical Period Hypothesis” (Hollmann 2010: 70) genießt die größte Zustimmung – was auch damit zusammenhängen könnte, dass die Aussprache eins der meist untersuchten Themen darstellt. Forschungsergebnisse unterstützen i. d. R. die Annahme, dass der Erwerb einer muttersprachlichen Aussprache umso erfolgreicher läuft, je früher mit der L2 begonnen wird – wahrscheinlich am bes-

ten vor dem sechsten Lebensjahr. Als mögliche Ursache werden bessere Hörleistungen angeführt, die für die Imitationsfähigkeit als essentiell gelten.<sup>69</sup>

In der Zielsprache sind häufig nicht nur neue Laute und Lautverbindungen und – damit verbunden – neue Sprechbewegungen zu lernen und zu automatisieren, sondern eine ganze Palette von (ungewohnten oder unbekanntem) Ausspracheelementen, wie z. B. Prosodie, Allophone, phonetische Reduktion usw., muss gegebenenfalls neu gelernt werden, damit eine hohe Aussprachekompetenz in der L2 erreicht werden kann. (Molnár 2010: 44)

Studien und Erfahrungen aus der Praxis belegen jedoch immer wieder, dass nicht wenige Lerner, obwohl sie den L2-Erwerb relativ früh begonnen haben, trotzdem einen deutlichen Akzent aufweisen, oder junge Erwachsene – mit gezielter Übung – es durchaus schaffen, eine Sprache fast akzentfrei zu lernen (vgl. bspw. Birdsong 1999; Moyer 1999). Deshalb gilt: "Overall, AoA [age of acquisition; A. d. V.] was not found to be a reliable independent predictor for native-like pronunciation." (Hollmann 2010: 73)

In der Folge lässt sich die weit verbreitete Annahme, „dass Kinder pauschal Fremdsprachen ‚besser‘ lernen als Erwachsene“ (Edmondson/House 2006: 176), nicht bestätigen. Wenn, dann gibt es nur Tendenzen. Dementsprechend haben sich in der aktuellen Fachdiskussion eher die Bezeichnungen *sensible* und *optimale* Phase durchgesetzt. Während die *sensible* spezifische Zeitfenster beschreibt, die nicht abrupt, sondern allmählich enden, drückt der Begriff *optimale* Phasen aus, dass es Zeitfenster gibt, „die für den Spracherwerb besonders günstig sind“ (Grotjahn/Schlak 2010: 256; vgl. auch Edmondson/House 2006: 181). So scheinen zumindest zu Beginn des L2-Erwerbs in Bezug auf die Lerngeschwindigkeit Erwachsene aufgrund größerer kognitiver Ressourcen und eines größeren Sprach- und Weltwissens im Allgemeinen schneller zu lernen als Kinder – Jugendliche hingegen jedoch schneller als Erwachsene. Hier vermutet man das optimale Alter zwischen zwölf und 15 Jahren (vgl. Larsen-Freeman/Long 1991). Ähnliche Befunde gibt es in Bezug auf die Schnelligkeit des Erwerbs morphosyntaktischer Aspekte.<sup>70</sup> Dies verdeutlicht, „a strictly neurological framework for maturational constraints does not provide thorough explanation“ (Moyer 1999: 84; vgl. auch Marina-Todd/Marshall/Snow 2000: 28). Ein altersgebundenes neurobiologisches Reifepro-

---

<sup>69</sup> Übertragen auf eine altersgerechte Stimulierung im Fremdsprachenunterricht könnte dies bedeuten, dass Kinder auf Grundlage ihrer besseren Imitationsfähigkeit mehr von einem muttersprachlichen Erzieher oder Lehrer profitieren als Erwachsene.

<sup>70</sup> Wobei zu beachten ist, dass sich einige der Studien, die teilweise länger als 30 Jahre zurückliegen, durchaus widersprechen und ihre Generalisierbarkeit prinzipiell offen bleibt – u. a. wurden die meisten Studien nicht in einem fremdsprachenunterrichtsspezifischen, sondern in natürlichen Zweitspracherwerbskontexten durchgeführt. Für aktuellere Studien siehe bspw. Aguado/Grotjahn/Schlak (2005) oder Grotjahn (2005b).

gramm an sich scheint nicht die entscheidende Variable zu sein, sondern andere Variablen, die mit dem Alter in reziproker Beziehung stehen und zu denen kognitive Faktoren (bspw. Koordination von Wahrnehmung, Motorik, Gedächtnisleistungen, Reaktionsgeschwindigkeit), aber auch quantitative wie qualitative Unterschiede des Sprachkontakts bei Kindern und Erwachsenen sowie sozio-affektive und motivationale Faktoren zählen (vgl. Edmondson/House 2006: 184). In diesem Zusammenhang sei u. a. auf Sprechangst (*language anxiety*) oder das Problem der Identitätswahrung bei Erwachsenen verwiesen (vgl. MacIntyre/Gardner 1994). Diese Thematik wird im Rahmen der Akkulturationshypothese in Kapitel 2.5.4.8 (S. 87) noch einmal vertiefend aufgegriffen.

Den Ausgangspunkt des folgenden Kapitels bilden zunächst kognitive Faktoren. Nachdem dargelegt wurde, dass jedes Individuum – egal welchen Alters oder Geschlechts – potenziell in der Lage ist, eine Fremdsprache bis zu einem gewissen Grad zu lernen, soll nun auch mit dem Allgemeinplatz aufgeräumt werden, dass manche Menschen schlichtweg nicht intelligent oder begabt genug sind, eine L2 zu lernen. Gleichzeitig verfolgt dieses Kapitel aber auch das Ziel, das Verhältnis zwischen Sprache und Denken zu thematisieren sowie herauszuarbeiten, welche kognitiven Faktoren die Gesamtbefähigung eines Lernalters beziffern, eine L2 zu erlernen, und welche Sprachverarbeitungsprozesse dabei involviert sind.

### 2.5.3 Intelligenz und Sprachlerneignung

Anders als zur Rolle altersgebundener neurobiologischer Reifungsprozesse und des Geschlechts des L2-Lerners gibt es deutlich weniger Studien zu den Faktoren Intelligenz, Begabung sowie kognitive Stile und ihrer Korrelation mit Sprachlernerfolg. Eine mögliche Begründung liefert Schlak (2008: 4,5): „Konzepte wie Begabung und Eignung werden oft als undemokratisch betrachtet, eine Erforschung nicht selten als elitär abgelehnt. [...] Niemand möchte als unintelligent, ungeeignet, untalentierte oder unbegabte beurteilt oder genauer gesagt abgeurteilt werden.“

Während man in der Alltagssprache häufig von unbegabten und begabten Sprachlernern – den “lucky winners” (Skehan 1998: 237) – spricht, wird in der Wissenschaft versucht, Begabung durch den neutraleren Fachbegriff *Sprachlerneignung* (engl.: *language aptitude*) zu ersetzen. Basierend auf der Annahme Chomskys, dass jeder Mensch ein LAD-Modul besitzt, und gestützt von den Beobachtungen Corders, dass Menschen, sobald sie einer L2 ausgesetzt sind, automatisch beginnen diese zu lernen (vgl. Kapitel 2.5.4.3, S. 76), impliziert der Begriff, dass durchaus alle Menschen diese Fähigkeit besitzen, nur in unterschiedlichen Ausprägungen (vgl. Edmondson/House 2006: 189). Damit lässt sich die Sprachlerneignung als kognitive Befähigung auffassen, eine L2 bis zu einem gewissen Niveau zu erwerben bzw. “marks the degree to which you are likely to be [...] successful in learning a second [...] language” (Edmondson 1999: 129). Die individuellen Lerner unterscheiden sich jedoch in der Geschwindigkeit des Erwerbs. Deshalb könnte die Sprachlerneignung in diesem Zusammenhang als die Fähigkeit interpretiert werden, Fremdsprachen *schneller* zu lernen als andere (vgl. Schlak 2008: 5; ebd. 2010: 257; Dörnyei 2005: 32f.).

Dies ist m. E. eine hilfreiche Unterscheidung der Begriffe Intelligenz und Fremdsprachenlerneignung. Sprachlerneignung kann nach dieser Definition nicht mehr so missverstanden werden, dass bestimmte Lernende ungeeignet zum Fremdsprachenlernen wären. (Schlak 2008: 4)

Konkrete Aussagen darüber zu treffen, welchen Einfluss eine überdurchschnittliche, durchschnittliche oder geringere Intelligenz<sup>71</sup> auf den Erfolg des L2-Lernens hat, ist je-

---

<sup>71</sup> Eine einheitliche Definition von Intelligenz gibt es nicht. Während damit im allgemeinen Sprachgebrauch die allgemeine *analytisch-formale Leistungsfähigkeit* bezeichnet wird, die es dem Menschen u. a. ermöglichen, intellektuelle und logische Aufgaben zu lösen, Umweltinformationen zu verarbeiten, sich in neuen Situationen zurecht zu finden und abstrakt zu denken, differenziert man seit H. Gardner und seiner *Theorie der vielfachen Intelligenzen* (1994) zwischen verbaler, logisch-mathematischer, räumlicher, musikalischer, körperlich-kinästhetischer, musischer und (intra- wie inter)personaler Intelligenz. Durch Goleman (1997) kam die emotionale Intelligenz und durch Sternberg (1998) die Erfolgsintelligenz hinzu (vgl. Sarter 2006: 65). Der Begriff Intelligenz muss also als Sammelbegriff verstanden werden.

doch nach wie vor schwierig. Empirisch lässt sie sich nur schwer von der Sprachlerneignung abgrenzen. Schon was den Erstspracherwerb betrifft, ist unklar, in welchem Verhältnis Sprache und Denken miteinander stehen. Für den Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1896-1980) ist der Spracherwerb eine spezifische Denkfähigkeit, eine Intelligenzform, durch welche ein Mensch Sprache in der Ontogenese immer wieder konstruieren kann (vgl. Piaget 1923/1975). Chomsky dagegen sieht das Verhältnis zwischen dem LAD-Modul und den sprachunabhängigen kognitiven Modulen – wie in Kapitel 2.1 (S. 23) bereits geschildert – als ein weitgehend autonomes an. “Now what seems to me obvious by introspection is that I can think without language. In fact, very often, I seem to be thinking and finding it hard to articulate what I am thinking.” (Chomsky 2006: 76) Zudem unterstützen Krankheitsbilder von Kindern mit geistiger Retardierung, die nicht zwangsläufig Störungen im sprachlichen Bereich aufweisen,<sup>72</sup> sowie sprachspezifische Entwicklungsstörungen, die trotz unauffälliger kognitiver (neurologischer) Entwicklung auftreten können, Chomskys Annahme. Auch Aphasiker denken trotz (vorübergehendem) Sprachverlust weiter (vgl. Linke et al. 2004: 112). Für den sowjetischen Psychologen Lew S. Vygotskij (1896-1934) hingegen haben Prozesse des Denkens und Sprechens – wie für Chomsky – verschiedene phylogenetische Wurzeln und beginnen zunächst unabhängig voneinander, gehen dann aber teilweise ineinander über und stehen in einem Wechselverhältnis (vgl. Vygotskij 1934/2002; Bruner/Olver/Greenfield 1971; Bruner 1966, 1990).<sup>73</sup>

Ähnliche Positionen gibt es in der L2-Forschung. Edmondson/House (2006: 189) erwähnen in diesem Zusammenhang, dass bspw. Neufeld (1978; vgl. auch Mißler 1999: 171f.) Unterschiede in der Beherrschung höherer Sprachfähigkeiten primär auf Unterschiede in der Intelligenz der Lerner zurückführt und somit das Konzept einer Sonderfähigkeit oder Eignung für das Lernen von Zweitsprachen hinfällig wird. Schlak (2008: 6) verweist hingegen auf verschiedene Studien, die tendenziell den Nachweis für „eine recht gute Differenzierung“ erbracht hätten (vgl. Dörnyei 2005: 46f.).

---

<sup>72</sup> Wie bspw. bei Menschen mit dem *Williams-Beuren Syndrom* (vgl. Schaner-Wolles 2000; Klann-Delius 2008: 77ff.).

<sup>73</sup> Inwiefern sich sprachspezifische Fähigkeiten mehr oder weniger unabhängig von den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten entwickeln, bleibt bis heute eine offene Frage und kann an dieser Stelle nicht vertieft werden. Die Relation zwischen ihnen ist tiefgründiger als angenommen. Wobei die gegenwärtige Forschung im Bereich der kognitiven Neurowissenschaft gezeigt hat: „Sprache und Kognition sind zwei Entitäten, die während des Entwicklungsprozesses eines Kindes im Bereich der Semantik miteinander verschmelzen, wobei die Sprache selbst noch durch die Morphosyntax erweitert wird und daher ein von der Kognition unabhängiges System darstellt.“ (Borin 2006: 21; vgl. auch Raabe 2009: 25)

Aptitude for language learning is considered to be a capacity specific to language learning rather than a general ability to learn, although there may be some indirect links between the two, and it applies to both first and subsequent language learning. In foreign language learning, aptitude can be used as a means of predicting achievement. (Byram 2004: 37)

Sprachlerneigung scheint also kein gegebenes Talent darzustellen. Und falls doch, dann ist sie „[u]nter seinen [des Menschens; A. d. V.] größten Gaben [...] vielleicht diejenige, die am gleichmäßigsten und gerechtesten verteilt ist – etwa im Gegensatz zu Musik oder Mathematik“ (Butzkamm/Butzkamm 2004: 1). Sie wird von zahlreichen Forschern neben der Motivation als der *Schlüsselfaktor* hinsichtlich des L2-Erwerbs gesehen (Dörnyei 2005: 31; Dörnyei 2010: 247; Ellis 2008: 531).

Kein anderer Faktor korreliert höher mit Sprachlernerfolg. [...] [S]ie [die Korrelationen; A. d. V.] erklären aber dennoch nur ca. 16-36 % der Varianz in der Sprachkompetenz. Es handelt sich um einen wichtigen Faktor, aber um keinen Faktor, der nicht durch Motivation, guten Unterricht, hohe Lernintensität und -dauer usw. auszugleichen wäre.“ (Schlak 2008: 4; vgl. auch Dörnyei 2001: 2; Skehan 2002: 70)

Dies soll jedoch nicht gleichzeitig bedeuten, dass der Aspekt der Begabung generell zu vernachlässigen sei, da er durch motivationale Faktoren wie Ausdauer und Durchhaltevermögen ausgeglichen werden kann. Nicht aus jedem wird „mit genügend Übung ein Mozart oder ein Einstein“ (Gruber/Renkl/Waldmann 2003: 219ff.).

Die beiden bekanntesten, aber durchaus kritisierten Tests zur Messung von Sprachlerneignung wurden bereits in den 1960er und 1970er Jahren entworfen. Es handelt sich einmal um den von Carroll/Sappon (1959) an der Harvard University entwickelten *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) und die von Pimsleur (1966) ebenfalls in den USA entwickelte *Pimsleur Language Aptitude Battery* (PLAB). Zur Vorhersage der Wahrscheinlichkeit potenziellen Lernerfolgs gilt jedoch der MLAT nach wie vor als der Standardtest zur Fremdsprachenlerneignung (vgl. Edmondson/House 2006: 190f.; Schlak 2008: 7f.). Mit ihnen sollen hypothetisch kognitive Fähigkeiten getestet werden, anhand derer sich Sprachlerneignung messen lassen soll. Dabei handelt es sich um die Folgenden (vgl. Schlak 2008: 8ff.), welche die Beziehung zwischen Sprachlerneignung und der *Artikulations-*, der *Gedächtnis-* sowie der *sprachanalytischen Fähigkeit* deutlich zum Ausdruck bringen.

- *Phonetic coding ability*; einer Fähigkeit des phonetischen Enkodierens, bei der es darum geht, „neue Klänge zu identifizieren und behalten zu können und nicht um die reine Unterscheidung von Klängen“ (ebd.: 9)
- *Rote learning ability*; einer Fähigkeit, „schnell viele neue Wörter behalten zu können“ (ebd.: 10) (Gedächtnisleistung)

- *Language analytic ability*; “the capacity to infer rules of language and make linguistic generalizations or extrapolations” (Skehan 1998: 207) (Analysefähigkeiten)

Man geht also davon aus, dass auch die Sprachlerneignung als ein Konstrukt angesehen werden muss, das sich aus unterschiedlichen Sprachlerneignungskomponenten bzw. kognitiven Fähigkeiten konstituiert und von denen man annimmt, sie beeinflussen verschiedene Phasen des Sprachverarbeitungsprozesses (vgl. ebd. 2002; Robinson 2007).<sup>74</sup> Die folgende Tabelle stellt einen Versuch dar, die Phasen mit den Komponenten in einen hypothetischen Kausalzusammenhang zu stellen. Die Gegenüberstellung ist Schlak (2008: 22) entnommen, der sich auf Ausführungen von Skehan (2002: 90) bezieht. Auf einzelne Phasen sowie den damit verbundenen Komponenten wird an späterer Stelle erneut Bezug genommen, da diese den Gegenstand einiger Zweitspracherwerbshypothesen bilden und in Lehrmethoden ihre Berücksichtigung gefunden haben.

Second Language Acquisition Stage	Aptitude Component
1. noticing	auditory segmentation attention management working memory phonemic coding
2. pattern identification	fast analysis / working memory grammatical sensitivity
3. extending	inductive language learning ability
4. complexifying	grammatical sensitivity inductive language learning ability
5. integrating	restructuring capacity
6. becoming accurate, avoiding error	automatization proceduralisation
7. creating a repertoire and achieving salience	retrieval processes
8. automatizing rule-based language, achieving fluency	automatization, proceduralisation
9. lexicalizing, dual coding	memory, chunking, retrieval processes

Tab. 1: Phasen der Sprachverarbeitung<sup>75</sup> und potenzielle Lerneignungskomponenten

Wie bei der Intelligenz scheint es unterschiedliche Lerneignungstypen zu geben. Studien, vor allem vom Skehan (1998), konnten belegen, dass erfolgreiche L2-Lerner entweder über ein gutes Gedächtnis oder über gute Analysefähigkeiten verfügten. Er illus-

<sup>74</sup> Für eine informative Einführung in das mentale Lexikon und das grammatische Wissen sowie in die Sprachproduktionsprozesse (Konzeptualisieren, Formulieren, Artikulieren) und Sprachrezeptionsprozesse (lexikalische Erkennung und Äußerungsverstehen) siehe exemplarisch Dietrich (2002).

<sup>75</sup> Aus Perspektive des Informationsverarbeitungsansatzes.

trierte, dass bei Lernern im Durchschnitt eine der beiden Fähigkeiten stärker ausgeprägt ist, es aber auch durchaus vorkommen kann, dass beide stark oder beide wenig entwickelt sind. Darüber hinaus „[deuten] [m]ehrere Studien darauf hin, dass die Bedeutung der Analyse- bzw. Gedächtnisfähigkeit nicht nur individuell verschieden ist, sondern auch vom Alter und Kompetenzniveau der Lerner beeinflusst wird“ (Schlak 2008: 16). Unter Bezugnahme auf Piagets *Stufenmodell der kognitiven Reife*<sup>76</sup> ist es wenig überraschend, dass Sprachlernerfolg bei jüngeren Kindern stärker mit Gedächtnisleistungen und bei älteren Lernern stärker mit Analysefähigkeiten zu korrelieren scheint. Die Gedächtniskapazität im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen ist in zahlreichen Studien erforscht worden, ohne dabei jedoch gesicherte Forschungsergebnisse zu liefern. Manche konnten einen Zusammenhang zwischen den Kapazitäten des phonologischen Arbeitsgedächtnisses und dem Sprachlernerfolg belegen, andere nicht.

Die Erforschung des Arbeitsgedächtnisses weist ein großes Potenzial für die empirische Sprachlehr- und Sprachlernforschung auf. Für eine Bestätigung der Position von Nick Ellis (1996), dass es sich beim Arbeitsgedächtnis um den entscheidenden Faktor des Fremdspracherwerbs handelt, ist es indes noch entschieden zu früh. (ebd.: 14)

Insgesamt kann resümiert werden, dass die Sprachlerneignung keine generelle innere Disposition darstellt, sondern vielmehr die Summe der kognitiven Faktoren, die die Gesamtbefähigung eines Lerners beziffern, eine L2 zu erlernen. Anstatt zu sagen, dieser Lerner ist sprachbegabt, der andere weniger, sollte man eher von bestimmten Stärken und Schwächen sprechen. Daraus leitet sich eine pädagogische Relevanz der Sprachlerneignungsforschung ab. „Wichtige Vertreter der Lerneignungsforschung gehen inzwischen davon aus, dass [Teilkompetenzen der; A. d. V.] Fremdsprachenlerneignung potenziell trainierbar [sind] [...] und folglich auch unterrichtlich gefördert werden könnte[n].“ (ebd.: 5; vgl. auch Hufeisen 2003) Vor allem durch Erkenntnisse über den Aufbau und die Funktionsweisen des menschlichen Gedächtnisapparats erhofft man sich, Lernprozesse besser zu verstehen und darauf aufbauend Strategien zu entwickeln, wie Lerner ihr Vorwissen wirksam aktivieren und Gedächtnisleistungen, bspw. in Bezug auf das Vokabellernen (vgl. u. a. Stork 2003), gesteigert werden können.

---

<sup>76</sup> Dabei handelt es sich um die *sensomotorische*, die *präoperationale*, die *konkret-operationale* und die *formal-operationale* Stufe. Laut Piaget erreichen Kinder die höchste Form des systematischen logischen Denkens erst im vierten und letzten Stadium der geistigen Entwicklung. Erst dann sind sie zu abstraktem und hypothetischem Denken im Stande. Für eine ausführlichere Darstellung der Stufentheorie der kognitiven Entwicklung siehe Piaget (2003).

### 2.5.3.1 Exkurs: Gedächtnis – Schemata und Automatismen

Gedächtnisfunktionen bilden die grundlegende Voraussetzung für das Lernvermögen, das sich in Form von *mental*en Repräsentationen im Gehirn manifestiert, und zählen zu jenen kognitiven Fähigkeiten, die Sprachlerneignung charakterisieren. Lernen beruht jedoch nicht immer auf aktiven Entscheidungsprozessen. Es geschieht sehr oft beiläufig, ungeplant, unter Umständen sogar ungewollt, im Alltag, durch Gespräche oder Beobachtungen, beim abendlichen Fernsehen – ohne aktive Beteiligung des Bewusstseins oder ohne gezielte Aufmerksamkeit. Es findet also sowohl im intentionalen als auch im inzidentellen Modus statt, resultiert in *explizitem Wissen* sowie *implizitem Können* und hinterlässt neuronale Spuren<sup>77, 78</sup>.

Es mag eigenartig klingen, aber es ist dennoch so: Fast alles, was wir gelernt haben, wissen wir nicht. Aber wir ‚können‘ es. [...] Wer also beispielsweise Englisch kann, muss keineswegs wissen, dass man bei adverbialen Gebrauch von Adjektiven ein ‚ly‘ anhängen muss. Er tut es einfach. (Spitzer 2009: 59, 62)

Die klassische Unterteilung des Gedächtnisses in das Ultrakurzzeit<sup>79</sup>-, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis stammt von R. Atkinson/Shiffrin (1968). In der heutigen Literatur werden Kurzzeitgedächtnis und Arbeitsgedächtnis (AG) oft synonym verwendet. *De facto* stellt das modular aufgebaute Arbeitsgedächtnis jedoch eine Weiterentwicklung des Kurzzeitgedächtnisses dar, von dem früher angenommen wurde, dass es sich dabei um ein einheitliches System handele. Nach dem Modell von Baddeley/Hitch (1974) und Baddeley (2000) besteht es jedoch aus vier unterschiedlichen Subsystemen, die in der folgenden Abbildung, welche aus Rey (2009: 38) entnommen ist, als weiß unterlegte Rechtecke dargestellt sind. Während visuell-räumliche und kinästhetische Informationen in der visuell-räumlichen Notiztafel gespeichert werden, gelangen verbale und akustische Informationen in die phonologische Schleife. Die maßgebliche Komponente stellt jedoch die zentrale Exekutive dar, welche vom episodischen Puffer Speicherkapazitäten zur Verfügung gestellt bekommt. „Sie ist für Aufmerksamkeitskontrolle verant-

---

<sup>77</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang die Arbeiten des in Österreich geborenen US-amerikanischen Neurowissenschaftlers und Nobelpreisträgers Eric R. Kandel (\*1929) und dessen Kollegen, die illustrieren konnten, wie Lernvorgänge materielle Veränderungen im Gehirn auslösen und somit bahnbrechende Leistungen auf dem Weg zur Entschlüsselung der zellulären, molekularen Mechanismen des Lernens erbracht haben (vgl. Milner/Squire/Kandel 1998; Kandel 2006a, b).

<sup>78</sup> Winkel/Petermann/Petermann (2006: 211) führen folgende Beispiele auf: Gezielt erworbenes, explizites Wissen stellen die Inhalte eines Studienfachs dar. Eine gezielt erworbene, implizite Fertigkeit stellt das Brustschwimmen dar. Beiläufig erworbenes, explizites Wissen könnte bspw. der Name des derzeitigen Außenministers sein. Ein Beispiel für eine beiläufig erworbene, implizite Fertigkeit wäre der kindliche Spracherwerb.

<sup>79</sup> Auch als Sensorischer Speicher bezeichnet.

wortlich und empfängt, koordiniert und integriert Informationen aus der phonologischen Schleife, dem visuell-räumlichen Notizblock sowie dem Langzeitgedächtnis.“ (Schlak 2008: 12; Hv. d. V.)

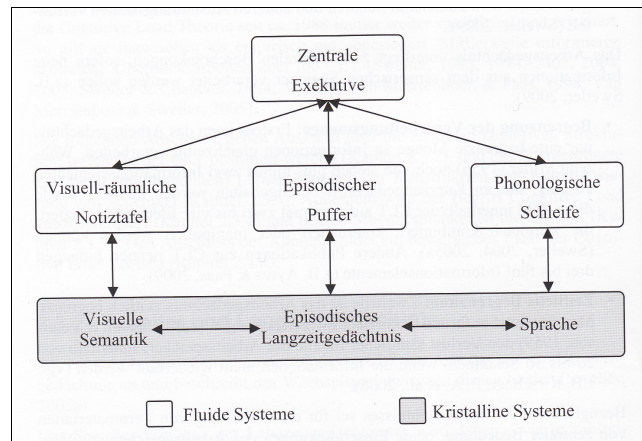


Abb. 4: Arbeitsgedächtnismodell nach Baddeley (2000)

Diese vier Komponenten werden als *fluide Systeme* bezeichnet, die neue Informationen selbst nur kurzfristig speichern können, und zudem nicht in beliebigem Umfang. Die Erkenntnis, dass das AG kognitiven Beschränkungen unterworfen ist, geht auf den US-amerikanischen Psychologen George A. Miller (1920-2012) zurück, der als einer der Mitbegründer der Kognitionspsychologie gilt.<sup>80</sup> Nach ihm ist die *Millersche Zahl* (1956) benannt, die besagt, dass das AG max.  $7 \pm 2$  Elemente (engl.: *chunks*) gleichzeitig verarbeiten kann, wobei die Zahl der *chunks*, „die zeitgleich kombiniert, kontrastiert oder manipuliert werden können“ (Rey 2009: 37), bereits auf zwei bis maximal vier reduziert worden ist (vgl. Merriënboer/Sweller 2005). Die zeitliche Kapazität des AG wird mit zwischen zwei und 30 Sekunden angegeben.<sup>81</sup> Wiederholt man die Elemente nicht, zerfällt die Information. Input gelangt und verbleibt also nur im AG, wenn ihm *Aufmerksamkeit* (engl.: *noticing*; vgl. Tab. 1), egal ob gezielt oder absichtslos, zuteil wird. Wenn diese zwischen unterschiedlichen Aufgaben, die gleichzeitig zu verarbeiten sind, geteilt werden muss, kann es zu Beeinträchtigungen kommen.<sup>82</sup> Im Rahmen des Multimedia-Lernens wird dieses Phänomen als *split-attention*-Effekt bezeichnet (vgl. Seel/Ifenthaler 2009: 28ff.).

<sup>80</sup> Vgl. dazu auch die ersten experimentellen Studien (1885) zu Gedächtnisleistungen des deutschen Psychologen Hermann Ebbinghaus (1850-1909), die er in Lern- und Vergessenskurven darstellte.

<sup>81</sup> Einige Forscher wie Roth (2010) gehen darüber hinaus von einem zusätzlichen *intermediären* Gedächtnis aus, das zwischen dem AG und dem LZG liegt, eine Kapazitätsspanne von 30 Sekunden bis 30 Minuten umfasst und durch gezielte Mnemotechniken verbessert werden kann.

<sup>82</sup> Vgl. dazu auch die aufmerksamkeitstheoretischen Konzepte (kapazitiv) von Kahneman (1973; *Single Resource Theory*) und von Wickens (1992, 2002; *Multiple Resource Theory*).

Die Annahmen über das modulare AG-Modell stützen sich indes auf die 1971 vom kanadischen Psychologen Allan U. Paivio (\*1925) vorgestellte *Dual Coding Theory*. Vereinfacht dargestellt besagt diese, dass sprachlich codierte Botschaften als sogenannte *logogens* und nonverbale Eindrücke als *imagens* im Langzeitgedächtnis (LZG) *getrennt* voneinander, d. h. in unterschiedlichen mentalen Wissensspeichern, abgelegt werden, wobei diese jedoch miteinander in Verbindung stehen. Die Aktivierung beider Systeme hängt von der jeweiligen Art des Reizes ab. So wird bspw. beim Lesen oder Hören des Wortes *Schnee* zunächst das verbale System aktiviert, es kann aber auch in zweiter Instanz eine bildhafte Vorstellung generieren – und umgekehrt. Paivio postulierte, dass eine doppelte Encodierung (engl.: *dual coding*; vgl. Tab. 1) eine gleichzeitige Speicherung in beiden Systemen zur Folge hat und die Information dadurch *fester* im LZG verankert wird. Dies gilt natürlich primär für konkrete verbale Begriffe, für die es kongruierende bildliche Repräsentationen gibt. Abstrakte Begriffe wie Utopie oder Kognition werden i. d. R. nicht dual codiert, es sei denn, man erzeugt gezielt ein bestimmtes Vorstellungsbild (Stichwort: Elaboration).

Neuer Input, der letztendlich internalisiert, d. h. im LZG aufgenommen wird, verändert bzw. strukturiert die mentalen Repräsentationen desselbigen (vgl. Rey 2009: 36). Dieses stellt im Gedächtnismodell nach Baddeley (2000) ein *kristallines System* dar, welches (Vor)Wissen in Form kognitiver Konstrukte, den sogenannten *Schemata* bzw. *Konzepten*, ausbildet und speichert.

Schemata üben einen Einfluss darauf aus, wie wir etwas Neues sehen und wie wir es behalten. Sie helfen uns, die Aufmerksamkeit auf Dinge zu lenken, die wichtig sind, und solche zu ignorieren, die keine Bedeutung haben. Sie versetzen uns in die Lage, unvollständige Informationen zu vervollständigen. (Seel/Ifenthaler 2009: 52f.)

Es wird davon ausgegangen, dass diese dynamischen Wissensnetzwerke bzw. Verhaltensmuster – sensorische (z. B. Greifen, Sehen), begriffliche (z. B. Blumen) und operationale Schemata (z. B. Klassifizieren, Zuordnen) (vgl. Bubolz/Fischer 2011: 217) – bei Bedarf wieder aus dem LZG ins AG abgerufen und durch neu eingetroffene Informationen aus dem Sensorischen Speicher modifiziert werden können. Schemata erlauben also eine unmittelbare Integration neuer Informationen in bestehendes Wissen und tragen zu einer Gedächtnissteigerung bei. Dabei nimmt man an, dass sich Schemata, in anderen Worten Wissen und Können, auf einem Kontinuum zwischen bewusst (deklarativ) und unbewusst/*automatisiert* (prozedural) ansiedeln lassen.

In diesem Zusammenhang verweist der aus Australien stammende Psychologe John Sweller im Rahmen seiner *Cognitive Load Theory* (CLT) (1988), die auf den oben genannten Studien von Miller und Paivio aufbaut, auf die Vorteile der sich im LZG befindlichen automatisierten Schemata und dem darin enthaltenen Vorwissen. Während neue oder noch nicht automatisierte Informationen das AG belasten, umgehen automatisierte Schemata dies und bewirken, dass die Kapazitäten anderweitig genutzt werden können. Dabei scheint ein Schema als einzelne Entität aus dem LZG ins AG transferiert zu werden, das in sich jedoch unbegrenzt groß sein, das heißt nicht nur 7+/-2 bzw. 2-4 Elemente, sondern unendlich viele Informationen enthalten kann (vgl. Merriembore/Sweller 2005). Automatisierung wird durch *intensive Übung* ermöglicht und führt im Idealfall zu implizitem Wissen und Fertigkeiten. Dies lässt sich am Beispiel des Schemas *Lesen* recht gut illustrieren.

In order to read one must know the alphabet, recognize the patterns by which letters come together to form words, have acquired a vocabulary which assigns meaning to the words, understand the rules of grammar and punctuation which control the flow of the words (which of course may also affect meaning), and perhaps even call on other schemas related to context of what one is reading. Most of us formed this very complex schema called reading by learning one letter, one word, and one rule at a time. (Campbell 2008c: 4f.)

Hierbei werden zunächst motorische und kognitive Fertigkeiten durch Übung inkrementell, also additiv erworben. Die bewussten, expliziten Mechanismen werden nach einer bestimmten Zeit jedoch durch unbewusste ersetzt (vgl. Winkel/Petermann/Petermann 2006: 230f.). Zu den allgemeinen, verlässlichen Kriterien von Automatisiertheit gehören eine hohe Ausführungsgeschwindigkeit, eine geringe Fehlerrate und die bereits angesprochenen geringeren zerebralen Aktivierungsmuster (Mühelosigkeit), die sich durch bildgebende Verfahren eindeutig belegen lassen. Weitere Kennzeichen sind ein hoher Grad an Sicherheit, ein hohes Maß an Verfügbarkeit und ein relativ geringer Grad an Veränderlichkeit (vgl. ebd.: 211; Aguado 2003: 19).

Ein weiteres Beispiel für automatisierte Fähigkeiten ist der Gebrauch der Erst- und kindlichen Zweitsprache. Ein Großteil der sprachlichen Äußerungen wird nämlich nicht analytisch-kreativ gebildet, sondern besteht „aus unterschiedlich komplexen, vorgefertigten und ganzheitlich im Langzeitgedächtnis memorisierten Sequenzen“ (Aguado 2002: 27). Dies würde erklären, weshalb L1- und vor allem L2-Lerner schon früh sprachliche Äußerungen verwenden, die eigentlich in Bezug auf ihre Komplexität, Korrektheit und *fluency* über ihrem sprachlichen Niveau liegen (vgl. bspw. Clark 1974). Ein Indiz, dass zahlreiche Automatismen vorliegen, ist bspw. ein geringer Anteil an Pausen.

Dies kann so gedeutet werden, dass weniger Zeit für die Planung benötigt wird und die Sprachproduktion recht flüssig ist (vgl. Bärenfänger 2002: 132).

Durch einen höheren Automatisierungsgrad auf den einzelnen sprachlichen Ebenen wird mehr Aufmerksamkeitskapazität für andere Bereiche der Sprachproduktion freigesetzt, wie beispielsweise die Konzeptualisierung, die diskursstrategische Planung und Strukturierung oder das Monitoring. (Aguado 2003: 19)

Automatismen schreibt man *produktions-, kommunikations- und erwerbsstrategische Funktionen* zu. Im Allgemeinen herrscht Einigkeit darüber, dass sie eine schnelle und korrekte Produktion fördern und dem Sprecher dazu verhelfen, ohne große Regelkenntnisse zu kommunizieren und folglich soziale Kontakte zu knüpfen und in die Sprachgemeinschaft integriert zu werden.<sup>83</sup> In Bezug auf die erwerbsstrategische Funktion von Automatismen gehen die Meinungen jedoch recht weit auseinander. Auf der einen Seite gibt es Skeptiker wie Krashen, die ihren Erwerb als hinderlich bis nutzlos ansehen. “The available evidence indicates that routines and patterns are essentially and fundamentally different from creative language.” (Krashen 1981: 99) Auf der anderen Seite vermutet man, dass vom Lerner segmentierte und analysierte Automatismen anschließend durchaus auch für kreative sprachliche Produktionsprozesse verwendet werden können. Die Problematik der Automatismen und die Frage, inwieweit deklaratives, explizites Wissen in nicht-deklaratives, implizites umgewandelt werden kann, bzw. in welcher Beziehung die beiden zueinander stehen, spielt für die Beantwortung der Frage, wie viel Grammatik ein L2-Lerner braucht (vgl. Raabe 2007a,b, 2009), eine maßgebliche Rolle.

Diese Thematik ist Gegenstand konkurrierender Zweitspracherwerbshypothesen, die im folgenden Kapitel erläutert werden, und hat sich folglich auch in verschiedenen Lehrmethoden niedergeschlagen. Schließlich müssen sich Lehrwerkautoren und jede Lehrkraft, die Spracherwerbskurse plant und durchführt, zwischen einer mehr oder weniger verdeckten oder offenen Grammatikvermittlung entscheiden.

„Ist explizite Grammatikvermittlung ein notwendiges, ein hinreichendes, ein hilfreiches, ein nutzloses oder gar ein schädliches Mittel beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen?“ so lautet die Gretchenfrage, die die theoretischen Reflexionen und empirischen Forschungen hinsichtlich der Legitimation von Grammatikunterricht immer wieder aufs Neue anfacht. (ebd. 2007b: 1)

---

<sup>83</sup> Dies deckt sich mit den Ansätzen Vygotskijs, der davon ausging, dass Kinder die Verständigung mit Erwachsenen mittels der Sprache ziemlich früh herstellen, während die Entwicklung eigentlicher Begriffe im Denken hingegen erst ziemlich spät erfolgt. „Das Kind erlernt den Nebensatz und solche Sprachformen wie ‚weil‘, ‚da‘, ‚wenn‘, ‚als‘, ‚demgegenüber‘, ‚aber‘, lange bevor es kausale, temporale, konditionale Verhältnisse, Gegenüberstellungen usw. beherrscht. Das Kind lernt die Syntax des Sprechens früher als die Syntax des Denkens.“ (Vygotskij 1934/2002: 160)

### 2.5.4 Zweitspracherwerbshypothesen

Der Beginn der systematischen Auseinandersetzung mit dem Sprachlernprozess sowie den Hindernissen, die sich Fremdsprachenlernern in den Weg stellen, fällt in die Zeit während des Zweiten Weltkriegs. Im Auftrag des US-amerikanischen Militärs entwickelten Strukturalisten wie Bloomfield zwischen 1941 und 1943 zahlreiche Sprachprogramme für Soldaten, welchen man ausreichend Sprachkenntnisse für ihren Auslandseinsatz mit auf den Weg geben wollte.<sup>84</sup> Aber auch über die militärische Zielgruppe und die exotischen Sprachen hinaus wurden Sprachkenntnisse, vor allem des Englischen, immer wichtiger. 1941 kam es dann an der University of Michigan zur Eröffnung des ersten *English Language Institute* unter Leitung des Linguisten Charles C. Fries (1887-1967), da mit dem wachsenden Einfluss Amerikas auch der des Englischen wuchs.

In the first year, it inaugurated an intensive course in English as a foreign language, the first ever offered on a university campus in the Western Hemisphere. Prior to WWII, there were a handful of foreign students in U.S. universities. By 1948, there were 25,000.<sup>85</sup>

Im Rahmen der angebotenen Spracherwerbskurse analysierte Fries, gemeinsam mit seinem Kollegen, dem Linguisten Robert Lado (1915-1995)<sup>86</sup>, systematisch die *Fehler* ihrer Schüler, deren Ursprung sie mit der strukturellen Beschaffenheit der Ausgangssprache des Lerners in Verbindung brachten. Schon 1945 machte Fries in seiner Publikation *Teaching and Learning of English as a Second Language* darauf aufmerksam, dass “[t]he most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner” (Fries 1945: 9) – was gleichzeitig bedeutete, „dass man von der Idee international einsetzbarer Lehrwerke Abschied nehmen musste“ (Harden 2006: 58). Neben der strukturellen gewann in diesem Zusammenhang auch die kontras-

---

<sup>84</sup> Der bereits in Kapitel 2.1 (S. 23) erwähnte Strukturalist Bloomfield, der selbst einige Zeit lang an der University of Cincinnati, Ohio, Deutsch unterrichtete und an der Erforschung der indigenen nordamerikanischen Sprachen beteiligt war, wurde beauftragt, für die *Army Method* Unterrichtskonzepte und Lehrwerke zu entwerfen. „Innerhalb dieses Programms wurden 1943 ca. 15 000 Soldaten 27 verschiedene Sprachen systematisch vermittelt.“ (Edmondson/House 2006: 117). Da es sich um exotische Sprachen handelte, die die meisten Lehrer nicht beherrschten, unterrichteten in der *Army Method* ein sogenannter *Informant* – ein Muttersprachler –, und ein Linguist. Deshalb ist diese Methode auch unter der Bezeichnung *linguist-informant method* bekannt.

<sup>85</sup> <http://www.lsa.umich.edu/eli/aboutus/history>

<sup>86</sup> Der in Florida geborene R. Lado war der Sohn spanischer Einwanderer, die nach seiner Geburt jedoch nach Spanien zurückkehrten. Erst im Alter von 21 kam Lado erneut nach Amerika. “His struggle to learn English as an adult helped him develop an understanding and sensitivity to the challenges confronting immigrants and others learning English as a Second Language.” (<http://www.lado.edu/english/about/dr-robertlado>)

tive Linguistik<sup>87</sup> an Bedeutung. Auf Grundlage der herausgearbeiteten strukturellen Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache, so Lado, könne der Lehrer Fehler bzw. Lernschwierigkeiten vorhersagen, im Unterricht verstärkt auf diese eingehen und den Schülern somit das Lernen erleichtern. Da die von ihnen entwickelte *Kontrastivhypothese* als die erste Theorie über den Zweitspracherwerb gilt – auch wenn sie „weniger ein Instrument [war], mit dem der Prozess des Sprachenlernens theoretisch erklärt wurde, als vielmehr eines, das das Lehren in den Vordergrund stellte [...]“ (ebd.) – markiert die Arbeit der Linguisten mit pädagogischer Erfahrung somit die Geburtsstunde der Angewandten Linguistik und den ersten Schritt hin zur heutigen Zweitspracherwerbsforschung (vgl. Nickel 1969: 14).<sup>88</sup>

#### 2.5.4.1 Die Kontrastivhypothese – Vom Transfer und Interferenzen zur *cross-linguistic influence*

Individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture - both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives. (Lado 1957: 2; Hv. d. V.)

Im Zuge ihrer Forschungen kamen Fries/Lado zu dem Schluss, dass der L2-Erwerb auf allen linguistischen Ebenen ausschließlich durch die strukturelle Beschaffenheit der Ausgangssprache des Lerners systematisch beeinflusst wird (L1 → L2). In ihrer Hypothese postulierten sie, dass Lerner sprachliches Wissen aus ihrer Erstsprache durch Transfer positiver oder negativer Art auf die zu erlernende Sprache übertragen. Positiver Transfer (engl.: *facilitation*) findet dabei immer dann statt, wenn bestimmte Elemente oder Regeln in beiden Sprachen identisch oder ähnlich sind. Folglich sollten sie für den Lerner keine Schwierigkeit darstellen. Unterschiede zwischen Sprachen führen dagegen zu einem negativen Transfer, zu sogenannten proaktiven Interferenzen bzw. „Überlagerungen von Regeln und Strukturen“ (Kielhöfer/Jonekeit 2002: 86), da die Muttersprache als Schablone für die zu erlernende Sprache fungiert. Der Kerngedanke der Kontrastivhypothese ist also der Folgende: Je ähnlicher sich ein Sprachenpaar ist, desto weni-

<sup>87</sup> In der Literatur manchmal auch als *Komparative Linguistik* bezeichnet, in Osteuropa als *Konfrontative Linguistik* (vgl. Hufeisen/Neuner 2003: 23f.). Ein umfassender und aktueller Überblick über und eine kritische Auseinandersetzung mit der Kontrastiven Linguistik findet sich exemplarisch bei Tekin (2012).

<sup>88</sup> Im europäischen Kontext gilt Stephen P. Corder als *father of applied linguistics*. “And I was trying to reflect first of all whether the term ‘applied linguistics’ had first been used by C.C. Fries and Robert Lado in the United States. We didn't have much contact with them at the time, so on that one I just don't know.” (Halliday 2007: 3)

ger Fehler müssten auftreten und umso leichter müsste der Erwerb fallen (vgl. Fries/Lado 1957: 2). Die Identifizierung sprachlicher Äquivalenz und Differenz stand also im Zentrum des Erkenntnisinteresses (vgl. W. Klein 1984; Oksaar 2003; Harden 2006).

Wo es im Französischen ‚lune‘ heißt, ist im Deutschen ‚Mond‘ zu verwenden und frz. ‚la‘ ist dtsh. ‚die‘. Das lässt erwarten, dass der französische Deutschlerner wahrscheinlich zunächst ‚die Mond‘ statt ‚der Mond‘ sagen wird, ein Interferenzfehler, der durch gezieltes Training zu verhindern ist. (Dietrich 2002: 108)

Von Interesse waren vor allem phonologische, morphologische, syntaktische, lexikalische sowie orthographische und weniger – in typischer Manier des linguistischen Behaviorismus – semantische und pragmatische Kontraste.

Obwohl der Einfluss der Muttersprache beim L2-Erwerb offensichtlich ist, wurde aus recht unterschiedlichen Gründen Kritik an dem Fehlerklärungspotential der sogenannten starken Variante der Kontrastivhypothese geübt. Zunächst ist das Konzept des generellen Vergleichs von Sprachstrukturen problematisch.<sup>89</sup> „Womit bzw. auf welcher Grundlage kann überhaupt verglichen werden? Was ist das *tertium comparationis*?“ (Harden 2006: 59) Der Äquivalenzbegriff wurde vor allem in der produktorientierten Translationstheorie in Bezug auf die Frage, inwieweit Original und Translat das Gleiche ausdrücken können, rege diskutiert.<sup>90</sup> Ohne näher auf die verschiedenen Ansätze und Äquivalenzschulen eingehen zu wollen, kann festgehalten werden, dass Äquivalenz zwischen Original und Translat auf allen Ebenen und Bereichen – *Form*, *Inhalt* und *Wirkung* – unmöglich ist.<sup>91</sup> Darüber hinaus ist es mehr als fraglich, ob eine Aufstellung aller vorhandenen Unterschiede zwischen zwei Sprachen auch gleichzeitig eine Aufstellung aller eventuell auftauchenden linguistischen Schwierigkeiten enthalten würde. Harden (ebd.: 63) weist in diesem Zusammenhang bspw. auf Mark Twains Essay *The Awful German Language* (1880) hin, „in dem er sich über die bis zur ‚Regellosigkeit‘ gehende verwirrende Komplexität der deutschen Sprache beschwert und dies, mit Beispielen illustriert, seinen amerikanischen Lesern nahe zu bringen versucht.“

<sup>89</sup> Wobei Oksaar (2003: 99) darauf hinweist, dass Lado die Notwendigkeit kultureller Kontrastierung durchaus erkannte: “We know so little about the structure of our own culture, let alone of the foreign one. And how can you compare cultures anyway?” (Lado 1957: 7)

<sup>90</sup> Koller (1979: 187) unterscheidet bspw. zwischen Äquivalenzen auf Denotations-, Konnotations-, pragmatischer, textnormativer sowie formal-ästhetischer Ebene. Heute orientiert man sich eher an funktionalen Übersetzungstheorien, in deren Zentrum eine zweckabhängige Adäquatheit steht. Nach Reiß/Vermeer (1984) stellt nämlich der sogenannte *Skopos* den ausschlaggebenden Faktor bei der Übersetzung dar.

<sup>91</sup> Vgl. auch die Ausführungen zur Problematik der Äquivalenz von Albrecht (1990); Jakobson (1988); Nida (1964); Hönig/Kussmaul (1982); Snell-Hornby (1988).

Neben dem Äquivalenzproblem stellt vor allem die Klassifizierung und Quantifizierung von Fehlern ein grundsätzliches Problem und somit eine Schwachstelle der Kontrastivhypothese dar. Zunächst unterlaufen Lernern mit identischer L1 beim Erwerb einer bestimmten L2 nicht dieselben, sondern zum Teil gänzlich unterschiedliche Fehler (vgl. Edmondson/House 2006: 225). Außerdem zeigt die Praxis, dass für viele L2-Lerner Unterschiede zwischen den Sprachen oft überhaupt kein Problem darstellen. Ganz im Gegenteil, sie werden eher leicht gelernt. Umgekehrt unterlaufen Lernern trotz Strukturidentität Fehler in der L2 (vgl. Dulay/Burt 1974; Hyltenstam 1977; Whitman/Jackson 1972). In diesem Zusammenhang konnte Juhász (1970: 92f.; vgl. auch Osgood 1949) empirisch belegen, dass *gerade* Ähnlichkeiten zu Fehlern führen können, da der Lerner nicht erwartet, dass sich die Strukturen in beiden Sprachen weitgehend decken. Kontrastmangel kann dementsprechend auch eine Fehlerursache sein (Stichwort: *homogene Hemmung*).

Ferner leidet diese Hypothese darunter, dass der Grad der Unterschiede und ‚Schwierigkeiten‘ konstant bleibt, gleichgültig von welcher der beiden (L1 oder L2) man ausgeht. Dies würde bedeuten, dass deutsche Lerner des Englischen die gleichen Lernschwierigkeiten haben müssten wie englische Lerner des Deutschen. Offensichtlich trifft dies aber nicht zu. (Edmondson/House 2006: 223)<sup>92</sup>

Darüber hinaus wurde der Einfluss, den schon vorhandenes (fremd)sprachliches Wissen beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache (L1 ↔ L2 ↔ L3) haben kann, nicht berücksichtigt (vgl. Hufeisen 2000: 30f.). Vor allem aber werden Fehler gemacht, die weder auf Transfer noch auf Interferenz sprachlicher Strukturen zurückgeführt werden können, es also neben interlingualen auch noch andere Fehlerquellen, wie bspw. *intralinguale*, geben muss (vgl. Ellis 1985; Bausch/Kasper 1979: 7). Um intralinguale Fehlerquellen jedoch untersuchen zu können, bedurfte es mentalistischer Modelle. Einen Ansatz zur Neubewertung des Konzepts Fehler lieferte der britische Linguist Pit Corder (1918-1990) mit seinem progressiven Aufsatz *The Significance of Learners' Errors* (1967), der nicht mit der Kontrastivhypothese zu vergleichen war, und im nachfolgenden Kapitel näher erläutert wird (vgl. Harden 2006: 74).

---

<sup>92</sup> Ein Erklärungsansatz für Transfer- und Interferenzfehler bzw. für die relative Schwierigkeit einzelner L2-Strukturen für Lernern mit bestimmten Muttersprachen fußt auf der Generativen Grammatik (vgl. Kapitel 2.1, S. 23) und stellt eine Weiterentwicklung der Kontrastivhypothese dar. Eckman (1977/1981/1984; vgl. auch White 1989) geht in seiner *Markedness Differential Hypothesis* davon aus, dass Unterschiede in der externen und internen Markiertheit (in Form von Parametersettings) zwischen der Ausgangs- und Zielsprache den L2-Erwerb erschweren (vgl. Edmondson/House 2006: 144ff.; Oksaar 2003: 100ff.). Inwiefern sprachliche Universalien und ihre typologische Markiertheit als ein zuverlässiges Messinstrument für das Phänomen des Transfers bzw. Nicht-Transfers, sprich für den relativen Schwierigkeitsgrad, darstellen kann, ist ungeklärt. „Auch für die Markiertheitstheorie gilt [...] – sie hat keine Allgemeingültigkeit.“ (Oksaar 2003: 101)

Trotzdem wurde die Kontrastivhypothese und mit ihr der Transfer und die Interferenz nicht völlig verworfen, sondern sie besteht nach einer umfassenden Revision in einer abgeschwächten Form weiter – analog zur Frage nach dem Einfluss der Muttersprache. „Jeder trägt seine Sprache wie eine unauslöschliche Tätowierung, die allen bis an sein Lebensende verraten wird, in welche Gruppe er gehört“ (Zimmer 1986: 179). Zweifel daran, dass die L1 einen Einfluss hat, bestehen nicht. Deshalb gilt: “No theory of L2 acquisition is complete without an account of L1 transfer” (Ellis 2008: 341). In der schwachen Form geht man davon aus, dass manche Fehler beim Fremdspracherwerb auf Transfererscheinungen aus der L1 zurückgeführt werden können (vgl. Edmondson/House 2006: 222). Es werden damit aber keine Voraussagen mehr gemacht. Fehler können eher nachträglich durch inter- oder intralingualem Transfer erklärt werden. Durch eine Gegenüberstellung der Sprachen und der Formulierung expliziter Hinweise liefert man zwar keinerlei Erklärungen für das Transferphänomen, man kann jedoch auf *typische Fehler* hinweisen, sich ihrer bewusst werden. So treten diese idealerweise nach und nach immer seltener auf.

Dass es sich bei der Kontrastiven Linguistik um eine durchaus erfolgreiche Schule handelt belegt die Tatsache, dass es zahlreiche Hilfsmittel und Übungsbücher gibt, in denen der Fokus gezielt auf Divergenzen zwischen einem bestimmten Sprachenpaar in Bezug auf Orthografie, Genus, Wortbildung, Tempusformen, Syntax, Wortschatz usw. liegt. Interlinguale Textsortenvergleiche machen auf die zum Teil erheblich voneinander abweichenden Textsortenkonventionen zwischen Sprachen aufmerksam, sei es in Bezug auf Stellen-, Kontakt- oder Todesanzeigen, Beipackzettel, Bedienungsanleitungen, Geschäftsbriefe usw. Vor allem Studien, die in diesem Zusammenhang belegen konnten, dass bei Übersetzungstätigkeiten weitaus mehr Transferfehler gemacht werden als bei freier Rede, unterstreichen die Relevanz kontrastiver Vergleiche (vgl. Ringbom 1987: 63; Lindemann 2000: 59f.).<sup>93</sup>

Da die zweite und alle weiteren Fremdsprachen nicht nur von der Muttersprache, sondern in hohem Maße auch von den bereits erlernten Fremdsprachen beeinflusst werden, widmen sich die *Tertiärsprachenforschung* und die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* der folgenden Fragen: In welchen Sprachenpaarkonstellationen ist das Lernen einer zweiten

---

<sup>93</sup> In diesem Zusammenhang thematisiert bspw. Siever (2008) in seiner Publikation *Übersetzen Spanisch-Deutsch. Ein Arbeitsbuch* vor allem syntaktische Probleme.

Fremdsprache (L3) stärker durch Transfererscheinungen aus der L1 oder L2 geprägt?<sup>94</sup> Gibt es bestimmte Phasen des L2-Erwerbs, in denen Transfer verstärkt vorkommt? Inwieweit spielt das Alter eine Rolle? (vgl. Ringbom 1987; Dietrich 2002) Zudem wird versucht, zwischen subjektiv und objektiv wahrgenommener Ähnlichkeit zu differenzieren und sich auch durch den Gebrauch einer neuen Terminologie von der behavioristischen Sichtweise abzugrenzen, indem das Transferphänomen alternativ als *cross-linguistic influence* (vgl. Kellerman/Smith 1986) bezeichnet wird.<sup>95</sup> Aber auch der Einfluss, den L2-Sprachen auf die L1 haben können, beschäftigt die Wissenschaft. Hier spricht man von *retroaktiven* Interferenzen, die auch als *backlash interferences* bezeichnet werden (vgl. Myers 2008: 413; Hufeisen/Neuner 2003: 27). Dieses Phänomen kann bspw. an Deutschen beobachtet werden, die seit vielen Jahren in Amerika leben.

Im Rahmen des noch relativ jungen Wissenschaftszweigs der *Interkomprehensionsforschung* wird den interlingualen Transferprozessen, primär den positiven Interaktionen, für ein multilinguales Europa ein beträchtliches Potenzial zugesprochen (vgl. Corder 1993; Hufeisen/Neuner 2005; Doyé 2006). Im Zentrum stehen schon gemachte Lernerfahrungen sowie das vorhandene Wissen über Sprachen und wie diese bewusst genutzt werden können, um weitere, verwandte Sprachen zumindest rezipieren zu können. Innerhalb Europas betrifft dies die drei großen Sprachfamilien Romanisch, Slawisch und Germanisch (vgl. Zybatow 2010: 74). Interkomprehension ist also eine Form der Kommunikation, „bei der sich die Kommunikanten ihrer Erstsprache bedienen und die ihrer Kommunikationspartner verstehen“ (Doyé 2006: 250). In anderen Worten: Die Gesprächspartner gebrauchen bei der Produktion jeweils ihre Erstsprachen. Sie verstehen sich aufgrund von Sprachverwandtschaft aber trotzdem. Das Konzept der Interkomprehension stellt somit ein „Gegenmodell zu dem Modell der *lingua franca*“ (ebd.: 248) dar. Es soll dazu dienen, den Menschen klar zu machen, dass nicht immer nur auf die Verkehrssprache Englisch zurückgegriffen werden muss, um Verständigung in einer Kommunikationssituation zu erreichen.<sup>96</sup> Zudem „lernen die Kommunikanten, sich auf fremde Sprachen überhaupt erst einzulassen, unabhängig davon, wie viel oder wenig sie schon von ihnen wissen oder können.“ (ebd.: 254)

---

<sup>94</sup> Vgl. hierzu die Ähnlichkeitstabellen von Mißler (1999: 25f.) sowie die Ausführungen Ringboms (2005: 73).

<sup>95</sup> Vgl. exemplarisch Hufeisen (2003); Hufeisen/Fouser (2005); Hufeisen/Neuner (2005). Eine aktuelle empirische Studie, die untersucht, wie sich Transferphänomene in Sprachdaten manifestieren, stammt bspw. von Gabriel et al. (2012).

#### 2.5.4.2 Die Interlanguage-Hypothese

Wie in der Kritik an der Kontrastivhypothese deutlich wurde, entstehen Fehler nicht nur, weil L1 und L2 verschieden sind, sondern weil ein Lerner aktiv, auf Grundlage seiner eigenen Denkfähigkeit, bestimmte Hypothesen aufstellt und zu bestimmten Schlussfolgerungen über die L2 gelangt – die richtig oder falsch sein können. Infolgedessen müssen Fehler viel differenzierter betrachtet werden, nicht mehr als ausschließlich schlecht, sondern als *natürlicher Bestandteil* des L2-Erwerbs – so wie dies beim L1-Erwerb ja auch der Fall ist. Dieser geschieht nicht unkontrolliert, sondern scheint von einem inneren System geleitet zu werden. Aus dieser Perspektive sind Fehler Teil des *idiosyncratic dialect* und dienen als Indizien für Lernschwierigkeiten. Denn „[...] in den Fehlern, die Lerner in der Zielsprache machen, [sieht man] Fenster, die einen Blick in das menschliche Gehirn erlauben und Rückschlüsse auf sprachliche Lernprozesse gestatten“ (Wolff 2003: 837). So lassen sie bspw. erkennen, auf welchem Sprachstand sich der Lerner befinden muss. Wenn angenommen wird, dass gewisse Fehler Zeichen einer Entwicklung sind und quasi dazugehören, relativiert sich auch die Frage nach der Fehlerkorrektur. In seinen Fehlerbewertungen unterschied Corder bspw. zwischen vernachlässigbaren, versehentlichen Performanzfehlern (*mistakes*) und grundsätzlichen Kompetenzfehlern (*errors*). In seiner Fehlerbewertung spielt auch eine entscheidende Rolle, ob ein Fehler verständnisstörend oder gar missverständlich ist.

Das einzigartige sprachliche System, das ein Lerner entwickelt, wenn er eine Zweitsprache lernt, wurde von Selinker als *Interlanguage*<sup>97</sup> bezeichnet und vereint sowohl Merkmale der Erst- und Zweitsprache als auch solche, die in keiner der beiden Sprachen vorhanden sind. Im Zuge des Lernprozesses und eines akkumulativen, inkrementellen Wissensaufbaus nähert sich die Interlanguage im Idealfall mehr und mehr an die L2 an. Dabei ist die Lernaltersprache für Selinker (1972: 15) durch fünf psycholinguistische Prozesse gekennzeichnet:

---

<sup>96</sup> Dass es sich bei der Interkomprehension um „ein zeit- und energiesparendes Fremdsprachenlernprinzip“ (Scherfer 2002: 83; zit. in Doyé 2006: 252) handelt, will das Projekt *EuroComprehension* (EuroCom; vgl. Meißner 2004) zeigen, in dem unter dem Begriff *Die sieben Siebe* ein optimaler Ablauf für die Anwendung der Interkomprehension empfohlen wird. Die sieben Siebe bedeuten, dass der Lerner in sieben Aussiebevorgängen – wie beim Goldsuchen – all das aus der neuen Sprache heraus sibt, was er aufgrund seiner Vorkenntnisse schon zu eigen hat (vgl. Klein/Stegmann 2000: 14f.).

<sup>97</sup> Neben Lernaltersprache wird im deutschen Sprachgebrauch bspw. auch von Interimsprache (vgl. Raabe 1974) oder Lernervarietäten (vgl. W. Klein 1984) gesprochen, wobei Edmondson/House (2006: 232) darauf hinweisen, dass die Begriffe teilweise in unterschiedlichen theoretischen Rahmen entwickelt wurden. Im Weiteren werden die Bezeichnungen jedoch gleichbedeutend verwendet.

- durch den oben beschriebenen sprachlichen Transfer bspw. in Form von Substitution, Über- und Unterdifferenzierung, Über- und Unterpräsentationen,
- durch *transfer of training*, was bedeutet, dass Fehler auch durch unzureichende Lehrwerke oder aus dem Unterricht resultieren, wenn bspw. Schüler inkorrekte sprachliche Äußerungen des Lehrers übernehmen (vgl. Crystal 1993: 372),
- durch Lernstrategien – Fehler entstehen nämlich auch, indem Lerner falsche Hypothesen bilden oder durch aktiven, gezielten Strategieeinsatz bestimmte grammatische Formen vermeiden,<sup>98</sup>
- durch Kommunikationsstrategien in Form von Themenvermeidung oder Paraphrasieren sowie
- durch Übergeneralisierungen in der Zielsprache – hier wendet der Lerner eine Regel in einer neuen Situation an, in der sie jedoch nicht mehr funktioniert, wie bei der Übergeneralisierung der Vergangenheitsform regelmäßiger Verben (*singte, schwimmte*) oder bei der Pluralbildung (*ein Koch, zwei Kochs*).

Stagniert der Zweitspracherwerb, d. h. der Lerner scheint am Ende seiner Erwerbsmöglichkeiten angelangt zu sein und verbleibt auf einem gewissen Sprachniveau, spricht Selinker von *Fossilierung* (vgl. W. Klein 1984: 61). Diese muss sich allerdings nicht auf alle Bereiche der Sprache beziehen. „Akzenttypische Fossilierung kommt weitaus häufiger vor als morphosyntaktische.“ (Oksaar 2003: 118) Gelegentlich fallen Lerner auch plötzlich für kurze Zeit auf eine frühere Lernervarietät zurück und vernachlässigen Regeln, die sie eigentlich inzwischen beherrschen. Dieses Phänomen wird allgemein als *backsliding* bezeichnet.

Alles in allem kann die Interlanguage-Hypothese als eine Art „Mittelposition“ (ebd.: 113) zwischen der behavioristisch geprägten, *produktorientierten* Kontrastivhypothese und der im Folgenden thematisierten nativistisch geprägten, *prozessorientierten* Identitätshypothese kategorisiert werden.

### 2.5.4.3 Die Identitätshypothese

Eine weitere L2-Erwerbshypothese ist die sogenannte *Identitätshypothese* (L1 = L2). Hier geht es um die Frage, inwiefern es sich beim L1- und L2-Erwerb um identische oder gänzlich unterschiedliche Erwerbsprozesse handelt. Basierend auf der Annahme Chomskys, dass jeder Mensch ein LAD-Modul besitzt, und gestützt von den Beobachtungen Corders, dass Menschen, sobald sie einer L2 ausgesetzt sind, automatisch begin-

<sup>98</sup> “Learners also avoid using linguistic structures which they find difficult because of differences between their native language and the target language. In such cases, the effects of the L1 are evident not in what learners do (errors) but in what they do not do (omissions).” (Ellis 2008: 304)

nen diese zu lernen, unterliegen vor allem Dulay/Burt (1974) zufolge alle Sprachen ähnlichen Erwerbsprozessen. Das impliziert nicht, dass alle Sprachen gleich sind, sondern dass alle natürlichen Sprachen durch die *gleichen Lernmechanismen* gelernt werden. Anknüpfend an Corders Postulat, dass es wie beim L1- auch beim L2-Erwerb eine Art *built-in syllabus* geben muss, meinten Dulay/Burt in einer Serie von Forschungsarbeiten allgemeine Entwicklungsstufen und eine natürliche Lernsequenz in Bezug auf morphosyntaktische Phänomene entdeckt zu haben (vgl. bspw. Ellis 2008: 20; Oksaar 2003: 104). Die *Morpheme Order Studies* zeigten für Kinder und Erwachsene mit unterschiedlichen Muttersprachen ähnliche Muster im Erwerb englischer Morpheme. „Dabei stellte sich heraus, dass Interferenzfehler [...] nur drei Prozent aller Fehler ausmachten. Die meisten Fehler (85 Prozent, neben 12 Prozent unklarer Art) ähnelten dagegen jenen, die beim Erwerb der Erstsprache gemacht werden.“ (Crystal 1993: 372; vgl. auch Oksaar 2003: 105)

Daher ging man auch für den L2-Erwerb von universalen, angeborenen Mechanismen und Erwerbssequenzen, wie man sie vom kindlichen Erstspracherwerb her kennt, aus (vgl. auch Bausch/Kasper 1979). „Learner’s first languages are no longer believed to interfere with their attempt to acquire a second language grammar, and language teachers no longer need to create special grammar lessons for students for each background” (Dulay/Burt/Krashen 1982; zit. in Oksaar 2003: 105). Im Gegensatz zur Kontrastivhypothese geht die Identitätshypothese also davon aus, dass die bereits gelernte Sprache *keine Rolle* spielt. Jede L2 wäre so auch zu jedem Zeitpunkt lernbar. Die Hypothese wird jedoch in dieser radikalen Form von niemandem vertreten. Auch wenn interlinguale Interferenzfehler nicht das Gros aller Fehler ausmachen, lässt sich nicht leugnen, dass die L1 auf irgendeine Weise den L2-Erwerbsprozess beeinflusst. Anhänger der Identitätshypothese vertreten deshalb eher eine abgeschwächte Form, nämlich die, dass Erst- und Zweitspracherwerb in wesentlichen Zügen identisch sind (vgl. W. Klein 1984: 36f.; Oksaar 2003: 106; Roche 2008a: 106f.).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Fragen nach der Vergleichbarkeit zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb auf Grundlage kognitiver Universalien kaum zu gesicherten Antworten geführt haben. Damit man nicht „Äpfel mit Birnen“ vergleicht, „[...] müssen gleichzeitig die unterschiedlichen Faktoren gewichtet werden, z. B. die Erwerbssituation und das Alter. Ferner müssen psychologische Faktoren wie das Gedächtnis, die kognitive Entwicklung und emotionale Aspekte berücksichtigt werden“ (Oksaar

2003: 107). Für die Zweitspracherwerbsforschung bedeutete dies den Fokus von den sprachzentrierten Ansätzen, in denen primär strukturalistische, formbezogene, grammatische Betrachtungen überwiegen, hin zu individuumzentrierten Ansätzen zu erweitern (ebd.: 96ff.; 110ff.). Einen Vorschlag lieferte der US-amerikanische Linguist Stephen (\*1941) mit seiner *Monitortheorie* (1981/1985), die insgesamt aus fünf Hypothesen besteht und unterschiedliche Aspekte des L2-Erwerbs zu erfassen versucht.

#### 2.5.4.4 Die Monitortheorie

Auch für Krashen bildet sich die Sprachproduktion in der L2 auf Grundlage biologisch vorgegebener Spracherwerbsstrategien (LAD) automatisch und in einer natürlichen Reihenfolge (Stichwort: *natural order hypothesis*) aus, die nicht immer vom Einfachen zum Komplexen verlaufen muss.<sup>99</sup> Sie ist nicht veränderbar, erfolgt von Lerner zu Lerner aber unterschiedlich schnell oder langsam. Dies trifft jedoch nur zu, wenn der L2-Erwerb ungesteuert, in anderen Worten so natürlich und implizit wie der L1-Erwerb, geschieht. In diesem kreativen Konstruktionsprozess *erwirbt* ein Mensch eine L2. Werden eine L2 und die dazugehörigen Grammatikregeln jedoch in einem institutionellen Rahmen vermittelt, dann nennt Krashen diesen Prozess einsichtsgesteuertes *Lernen* (Stichwort: *acquisition-learning hypothesis*; vgl. Kapitel 2.2, S. 36). Entscheidend dabei ist, dass er von einer „Non-Interface-Position“ (Raabe 2007b: 1ff.) zwischen den deklarativen und nicht deklarativen Wissensspeichern im Langzeitgedächtnis ausgeht. In anderen Worten: explizites Wissen kann nicht nachträglich in implizites Wissen umgewandelt werden (vgl. ebd.: 1).

Das erlernte deklarative Regelwissen, das im Gedächtnis des Lerners gespeichert wird, bildet nach Krashen den sogenannten *Monitor*, der als eine mentale Kontroll- bzw. Informationsinstanz agiert und bei der Produktion von Äußerungen in der L2 aufgerufen und befragt wird. Oder um es mit den Worten Krashens (1981: 1, 4) zu formulieren:

Monitor Theory hypothesizes that adults have two independent systems for developing ability in second languages, subconscious language ‘acquisition’ and conscious language ‘learning’ [...]. Acquirers need not have a conscious awareness of the ‘rules’ they possess, and may self-correct only on the basis of a ‘feel’ for grammaticality. [...] That is what native speakers generally do in the case of speech errors.

---

<sup>99</sup> Demnach wird bspw. von englischen Muttersprachlern die Verlaufsform sehr früh erworben im Gegensatz zur dritten Person Singular, die erst sechs bis zwölf Monate später auftritt.

Wird eine Sprache erworben, weiß der Sprecher intuitiv, was richtig oder falsch ist. Wird eine L2 jedoch in einer Unterrichtssituation gelernt, dann handelt es sich nach Krashen (ebd.: 4) um ein reines “conscious learning”, welches nur durch den Monitor möglich ist und den Lerner vor Schwierigkeiten stellt. “When second language speakers ‘monitor’, when they focus on form, this ‘natural order’ is disturbed.” (ebd.: 7) Ein gesteuerter L2-Erwerb führt nur dann zu Erfolg, wenn folgende drei Bedingungen in Bezug auf den Monitor erfüllt sind:

- “The first condition is that in order to successfully monitor, the performer must have time. In normal conversation, both in speaking and in listening, performers do not generally have time to think about and apply conscious grammatical rules [...].”
- “There is, thus, a second condition: the performer must be ‘focused on form’, or correctness.”
- “An important third condition for successful Monitor use is that the performer needs to know the rule, he or she needs to have a correct mental representation of the rule to apply it correctly. This may be a very formidable requirement.” (ebd.: 3)

In diesem Zusammenhang identifizierte Krashen drei Typen von Monitor-Benutzern: Die *Monitor-Unterbenutzer*, die ihre Aussagen selten überprüfen und sprachliche Äußerungen sehr zügig produzieren. Die *Monitor-Überbenutzer*, die ihre Sprachproduktion sehr oft überprüfen, was sich in langsamen und durch Pausen gekennzeichnetem Sprechen äußert. Die *Optimalen Monitor-Benutzer*, die ihre Sprachproduktion nur bei einem geeigneten Anlass überprüfen, z. B. wenn ihre Zeit es zulässt wie bei der schriftlichen Lösung von Aufgaben (vgl. ebd.: 4f.).

Angesichts dieser Annahmen scheint es nachvollziehbar, dass es vor allem bei der mündlichen L2-Produktion sehr schwierig sei, auf Grundlage expliziten Regelwissens erfolgreich grammatisch wohlgeformte und flüssige Äußerungen bilden zu können. Folglich ist nach Krashen, einem „Grammatik, nein danke“-Anhänger (Raabe 2007b: 1ff.), der unbewusste, natürliche Erwerb eindeutig zu bevorzugen, da er den erfolgreicherer Weg darstellt. Ein “good language learner” ist für Krashen (1981: 6) “someone who is first and foremost an acquirer, and who may also be an ‘optimal Monitor user’.”<sup>100</sup>

Krashen (ebd.: 47) schließt jedoch nicht aus, dass man in einer Unterrichtssituation eine L2 gleichzeitig sowohl erwerben als auch erlernen kann. “While classwork is directly

---

<sup>100</sup> Vgl. dazu auch Naiman et al. (1978).

aimed at increasing conscious linguistic knowledge of the target language, to the extent that the target language is used realistically, to that extent will acquisition occur.” Um dies zu erreichen, muss die Lernumgebung also einen authentischen Input zur Verfügung stellen. In seiner *input (comprehension) hypothesis* geht er davon aus, dass ein Lerner neues Sprachmaterial nur dann verstehen und verarbeiten kann, wenn dieses die Form „i+1“ (input + 1 Niveaustufe höher) besitzt. Krashen bezeichnet dies als *comprehensible input*, da das Lernmaterial nur geringfügig über dem aktuellen Kenntnisstand des Lerners liegt und daher weder zu schwierig noch zu einfach für ihn ist (vgl. Harden 2006: 188). Um jedoch erfolgreich eine L2 zu erwerben, reicht Input alleine nicht aus. In Anlehnung an Corder (1967) unterscheidet Krashen (1985: 46) zwischen dem Input, sozusagen der “heard language”, und dem eigentlichen *intake*, also dem, was jeder einzelne Lerner am Ende der Stunde davon für sich mitnimmt. “In intake-rich informal environments, acquisition occurs, and in intake-poor classrooms, acquisition suffers. [...] The acquisition-rich classroom might be extremely efficient, perhaps the most efficient solution for the adult second language acquirer.” (ebd. 1981: 116)

Die letzte der fünf Hypothesen ist die sogenannte *affective filter hypothesis*. Laut Krashen kann der Spracherwerbsprozess nämlich durch den affektiven Filter negativ beeinflusst werden, der eine Art Barriere für den Lerner darstellt. Nach Krashen lassen sich so Unterschiede im Lernprozess verschiedener Lerner trotz gleichen Inputs durch negative Emotionslagen oder durch eine zu geringe Motivation erklären (vgl. Harden 2006: 188).

Good language learners/acquirers must do more than just be present in informal and formal environments, however. It appears to be the case that they ‘go out and get’ intake and have a low enough filter to utilize it for language acquisition. While many of them consciously learn, they appeared to be optimal Monitor users, using learning as a supplement to acquisition in certain conditions. (Krashen 1981: 37)<sup>101</sup>

Angstfreiheit und die Vermeidung von Lerndruck gelten als unabdingbare Voraussetzungen, um die affektiven Barrieren des Lerners so niedrig wie möglich zu halten. Nur auf diese Weise werden die Verarbeitung des angebotenen sprachlichen Inputs und eine aktive sprachliche Interaktion ermöglicht. Außerdem ist entscheidend, dass die natür-

---

<sup>101</sup> “There seem to be three sorts of bad language learners. The very worst has neither acquisition nor learning going for him. This might be the result of both attitudinal factors (lack of interest in the target language and its speakers and/or self-consciousness, high anxiety, etc.) as well as low aptitude or interest in grammar. [...] The underuser of the Monitor will progress as far as his attitudes will take him. The Monitor overuser will be limited by his conscious knowledge and will suffer from a lack of spontaneity.” (ebd.: 38; Hv. d. V.)

liche Erwerbsfolge berücksichtigt wird, indem das *Zuhören* höchste Priorität einnimmt. Deshalb sollte niemand zum Sprechen gezwungen werden, da “comprehension normally precedes production” (ebd.: 108). Krashen geht davon aus, dass nach einer sogenannten *stillen Phase*, in welcher der Lerner die Sprache nur hört, versteht und verarbeitet, die mündliche Produktion spontan auftritt. Sie kann nicht gelehrt werden. Darüber hinaus ist der Output des Lerners “theoretically unnecessary for acquisition, but may serve to encourage appropriate input. [...] Strictly speaking, however, speaking is not necessary” (ebd.: 128).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Identitätshypothese sowie Krashens Monitortheorie und vor allem die von ihm eingeführte Differenzierung zwischen einem bewussten Lern- und einem unbewussten Erwerbsmodus für lange Zeit sehr einflussreich gewesen sind. In der Folge haben sie die „Transfer- und Interferenzforschung sowie kontrastive Analysen beim Zweitspracherwerb [...] voreilig in Misskredit gebracht“ (Oksaar 2003: 105). Doch es dauerte nicht lang, bis auch an allen fünf Hypothesen der Monitortheorie starke Zweifel geäußert wurden.

Auch wenn einige der Hypothesen Krashens auf einer sehr allgemeinen Ebene wahrscheinlich ‚richtig‘ sind (die Behauptung, dass verständliches Input durchaus wichtig für den Spracherwerb ist), sind sie in dieser Allgemeinheit letztlich trivial. (Edmondson/House 2006: 287)

So lässt sich bspw. der affektive Filter als eine Art „Joker“ interpretieren, „mit dem immer erklärt werden kann, warum sich der Erfolg trotz angemessenen Inputs nicht einstellt“ (Harden 2006: 189). Zudem konnten mehrere Studien belegen, dass nicht nur ein rein authentischer, sondern durchaus auch ein modifizierter, am Lernerniveau orientierter Input den Erfolg positiv beeinflussen kann (vgl. Mackey/Gass 2005). Außerdem wird die Bedeutung des Outputs des Lerners völlig ausgeklammert. Darüber hinaus kann empirisch nicht überprüft werden, ob es sich beim Erwerb und beim Lernen um verschiedene Aneignungsmodi und Lernprozesse handelt (vgl. Oksaar 2003: 107; vgl. auch Henrici/Riemer 2007: 40). Dasselbe gilt für die Annahme, dass die deklarativen und nicht deklarativen Subsysteme in Opposition stehen sollen. Doch „[w]egen des nur indirekt möglichen Zugriffs auf mentale Prozesse ist es [...] bislang unmöglich, unbestreitbare Belege für die Non-Interface-Position zu finden.“ (Raabe 2007b: 4) Die Kritik an der Monitortheorie resultierte jedoch in kontrovers geführte Diskussionen, intensiver empirischer Forschung und weiteren Zweitspracherwerbs-hypothesen, die nun vorgestellt werden.

Anders als Krashen gehen „Grammatik, ja bitte“-Anhänger von einer „Interface-Position“ aus, im Rahmen welcher „methodisch reflektierte explizite Grammatikvermittlung sinnvoll“ (ebd.: 1f.) ist, da sie nur auf diesem Weg – von kognitiv über assoziativ zu autonom – internalisiert werden kann.<sup>102</sup> Dies scheint für den gezielten Erwerb von Fähigkeiten wie dem Lesen, Schreiben, Schwimmen oder Autofahren zuzutreffen. Wie in Kapitel 2.5.3.1 (S. 64) bereits dargelegt, werden hier motorische und kognitive Fertigkeiten durch Übung inkrementell, also additiv erworben, und die bewussten, expliziten Mechanismen nach einer bestimmten Zeit durch hocheffiziente automatisierte ersetzt (vgl. Winkel/Petermann/Petermann 2006: 230f.). Auch in Bezug auf den gezielten Erwerb einer L2 bzw. schulisches wie akademisches Lernen im Allgemeinen scheinen Unterrichtserfahrungen durchaus zu belegen, dass aus anfänglich explizitem Wissen irgendwann Automatismen werden. Der Annahme, dass auch der Erstspracherwerb „über eine deklarative Anfangsrepräsentation“ erfolgt, widersprechen jedoch nicht nur die Nativisten (vgl. Raabe 2007b: 2). In der Folge wurden weitere Spracherwerbshypothesen entworfen, die die Natur des Zusammenwirkens beider Wissensspeicher etwas differenzierter sehen. Dabei handelt es sich um die „Grammatik ja, aber nur wenn“-Position (ebd.: 5). Eine davon ist die sogenannte *teachability*-Hypothese (1989) des deutschen Linguisten Manfred Pienemann, die auf den Annahmen Corders und Selinkers fußt.<sup>103</sup>

#### 2.5.4.5 Die Lernbarkeits-/Lehrbarkeitshypothese

Nach Pienemann werden nicht alle, aber viele Sprachphänomene in einer fest vorgegebenen Sequenz erworben und die jeweiligen Erwerbsstufen bzw. das Sprachniveau spiegelt sich in der *Interlanguage* wider. Während formfokussierender Unterricht jederzeit für variationale, d. h. nicht an Entwicklungsstufen gebundene sprachliche Phänomene effektiv sein kann, sollten invarianationale grammatische Strukturen nur dann unterrichtet werden, wenn der Lernende aus psycholinguistischer Sicht *reif* für diese Regel ist. Erst unter dieser Voraussetzung wirken sich gezieltes Üben und explizite Erklärungen förderlich bzw. beschleunigend auf den grammatischen Erwerbsprozess aus. Kommt es jedoch zu einer „verfrühten Kognitivierung“ (ebd.: 9) bzw. zu einer verfrühten Fehlerkorrektur, dann kann diese entweder Vermeidungsstrategien auslösen, zu einem fehler-

---

<sup>102</sup> Raabe verweist in diesem Zusammenhang besonders auf das Modell des *Adaptive Control of Thought* (ACT) von Anderson (1990), eine Theorie in Bezug auf die Entstehung von Automatisierungsprozessen (vgl. auch DeKeyser 1997).

<sup>103</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang auch die *processability*-Hypothese von Pienemann (1998).

haften Regelverständnis bis hin zu einem Lernabbruch führen oder schlicht und einfach wirkungslos bleiben (vgl. ebd.). Da sich jedoch Lernende, vor allem ältere, in ihrem Entwicklungsstand individuell unterscheiden, lassen sich die Erkenntnisse der *teachability*-Hypothese nicht so einfach curricular umsetzen. Aber insgesamt lässt sich festhalten:

Wenn bestimmte fremdsprachliche Aspekte nur in unumstößlichen Abfolgen lernbar sind, sollten neben der curricularen Selektion und Progression auch das Bewerten von Schülerleistungen davon anhängig gemacht werden. Es könnte viel Zeit beim Erklären, Üben und Prüfen von Lernstoff gespart werden, wenn dies zum richtigen Zeitpunkt geschieht. (ebd.: 9)

#### 2.5.4.6 Die *Noticing*-Hypothese

Einen weiteren interessanten Ansatz stellt die *noticing*-Hypothese (1990) des US-amerikanischen Linguisten Richard Schmidt dar. Hier geht es vor allem um den Aspekt der *selektiven Aufmerksamkeit*. “In the simplest terms, people learn about the things that they pay attention to and do not learn much about the things they do not attend to.” (Schmidt 2010: 721) Dabei kann – wie in Kapitel 2.5.3.1 (S. 64) geschildert – Aufmerksamkeit gezielt oder absichtslos auf etwas gerichtet werden. Damit Input jedoch internalisiert – egal ob als implizites oder explizites Wissen – werden kann, muss die Aufmerksamkeit auf ein sprachliches Element fallen und im Arbeitsgedächtnis registriert werden (vgl. Tab. 1). Dies nennt Schmidt *noticing* bzw. *subjektives Gewahrwerden*. Wichtig dabei ist zu beachten, dass *noticing* nicht automatisch bedeutet, dass man dadurch das zusammenhängende allgemeine Prinzip, die Regel oder das Muster verstanden haben muss.

[U]nderstanding is facilitative but not required. [...] In the case of explicit learning, attended and noticed instances become the basis for explicit hypothesis formation and testing. Implicit learning is also hypothesized to depend on attended instances in the input, but generalization beyond the instance is held to depend on a basic human learning mechanism that automatically detects regularities across instances, resulting in an intuitive form of knowledge that goes beyond what can be verbalized. (ebd.: 725ff.)<sup>104</sup>

Offen bleibt, ob Lernen auch ohne tiefschichtigeres Verstehen möglich ist – wie bereits bei der starken Interface-Position thematisiert wurde. Relevanz für den Fremdsprachenunterricht hat die *noticing*-Hypothese insofern, als dass der Lernende durch korrektives Feedback oder auch durch Selbstkorrektur auf Fehler bzw. Defizite aufmerksam ge-

---

<sup>104</sup> In diesem Zusammenhang ergänzt Schmidt (ebd.): “Experimental evidence for implicit second language learning, in this sense of learning generalizations without awareness and without the ability to express them, is actually quite limited.”

macht werden kann, die er noch nicht zielsprachenadäquat beherrscht. „Die Interaktionsforschung spricht daher auch vom *noticing the gap*, was sich sinngemäß mit dem ‚Bemerkten des Unterschieds‘ übersetzen lässt.“ (Schoormann/Schlak 2011: 49). Es gilt also beim L2-Lernen vor allem aufmerksam zu sein, da in Bezug auf Sprache *nichts beliebig* ist (vgl. Raabe 2007b: 11).

#### 2.5.4.7 Die Output- und Interaktionshypothese

In diesem Zusammenhang betont Swain (1985) in ihrer *Output-Hypothese* die Notwendigkeit eines frühen aktiven und intensiven Gebrauchs sowie einer Analyse der zu erlernenden Sprache für einen erfolgreichen L2-Erwerb. Die Verwendung der Sprache führt in großem Maße dazu, vorhandene Hypothesen über die Sprache zu überprüfen und ggf. anzupassen sowie nicht nur semantische, sondern auch syntaktisch korrekte Strukturen zu beachten. Neben der Aufgabe, im Input Einheiten zu identifizieren und ihre Bedeutungen zu erkennen, muss,

[u]m sich selbst in der Zielsprache ausdrücken zu können, [...] von diesen Einheiten dann produktiv Gebrauch gemacht werden. Sie müssen zu strukturierten und linearisierten Sätzen verbunden und auf die Gegebenheiten der Kommunikationssituation abgestimmt werden, also angepasst an das Zeitverhältnis zwischen Sprechzeit und der Zeit, über die gesprochen werden soll (Zeitreferenz), auf die Ortsverhältnisse (Raumreferenz) und auf die Personen und Dinge, über die gesprochen wird (Personen- und Objektreferenz). Schließlich muss, um das lerner-sprachliche Wissen in Richtung zielsprachliches System zu verändern, dieses immer wieder mit jenem verglichen werden. (Dietrich 2002: 109)<sup>105</sup>

Mangelnder Spracherwerb ist hier nicht wie von Krashen angenommen Resultat eines unzureichenden authentischen Inputs, sondern entsteht durch fehlende Möglichkeiten, Sprache aktiv anzuwenden, was besonders charakteristisch für frontalen Fremdsprachenunterricht ist. Nach Swain müssen L2-Lerner dazu gebracht, und wenn nötig durch korrekatives Feedback sogar *gepushed* werden, die Sprache angemessen zu benutzen (vgl. Edmondson/House 2006: 275ff.; Schoormann/Schlak 2011: 48). Doch auch die reine Produktion von Output allein führt nicht zwingend zu Erwerbsfortschritten bzw. zu einer korrekten L2-Sprachbeherrschung. Es geht deshalb auch nicht nur um den Output selbst, sondern um die *Interaktion* bzw. den Diskurs, der auf Basis des Gesagten zwischen Lerner und Lehrer bzw. den Lernern untereinander durch korrekatives Feedback ins Rollen gebracht wird. Dabei stellt eine natürliche Kommunikation und die metakognitive Diskussion über die Fremdsprache nichts Gegensätzliches dar und das

---

<sup>105</sup> Für eine ausführliche Beschreibung der Erwerbsaufgaben siehe W. Klein (1984).

Letztere muss vor allem nicht immer automatisch langweilig sein (vgl. Edmondson/House 2006: 290).

Analog zur interaktionistischen Erstspracherwerbstheorie (Vygotskij, Bruner, Snow/Ferguson) wird auch in der Interaktionshypothese angenommen, dass Zweitsprachen durch interaktives Handeln und Verhandeln zwischen Lerner und Lehrer bzw. zwischen Lerner und Muttersprachler erworben werden (vgl. Henrici/Riemer 2007). Schließlich ist Lernen im Interaktionismus grundsätzlich ein *sozialer Prozess*. Es handelt sich stets um eine „Ko-Konstruktion“ (Harden 2006: 195) zwischen Novizen und Experten, dessen Aufgabe es ist, durch mündliche Fehlerkorrektur die Aufmerksamkeit des Lerners auf die von ihm noch nicht zielsprachenadäquat beherrschten Elemente zu lenken und ihm ggf. zu helfen.

Im Idealfall richtet sich dabei die Aufmerksamkeit der/des Lernenden nicht nur auf die Form selbst, sondern auch auf ihr/sein lernersprachliches Defizit. [...] Reagiert die/der Lernende in irgendeiner Form auf das Feedback, so spricht man von uptake. Wird dabei die ursprüngliche Äußerung verändert, so liegt modifizierter Output vor. Und führt die Modifikation zur hinreichenden Richtigstellung des Fehlers, so handelt es sich um eine Reparatur (vgl. Lyster & Ranta 1997: 49ff; Sheen 2008: 841, 851). (Schoormann/Schlak 2012 :174; Hv. d. A.)

Der erfolgreiche Fremdspracherwerb hängt also nicht allein vom Lerner, sondern immer auch von dessen Diskurspartner ab. Dieser kann aus einer recht großen Palette an korrektiven mündlichen Feedbackmöglichkeiten auswählen – von denen ein Großteil auch von Erwachsenen eingesetzt wird, wenn sie Kinder während ihres L1-Erwerbs oft unbewusst korrigieren. Dazu gehören *recasts* (Umformulierungen), explizite Korrekturen, Klärungsaufforderungen, Fehlerwiederholungen, Elizitierungen und das Geben metalinguistischer Informationen bezüglich des Fehlers bzw. der korrekten Form (vgl. ebd. 2011: 50).<sup>106</sup> Wobei die Korrekturhinweise nicht immer von Lehrern kommen müssen. Wie eine in Schoormann/Schlak (ebd.: 65f.) erwähnte Studie von Sato/Lyster (2007) zeigte, scheinen junge Erwachsene vor allem von Feedback zu profitieren, das von Mitlernenden stammt, weil sie sich damit u. a. „weniger gedrängt und insgesamt ‚wohler‘“ fühlen. Dies trifft natürlich nicht zu, wenn das Feedback aus einer „konfliktären Paarinteraktion“ stammt. Welches Feedback jedoch die größte Wirkung zeigt, darüber herrscht große Uneinigkeit, denn

---

<sup>106</sup> Zur Effektivität dieser verschiedenen, auf einem Kontinuum zwischen impliziten und expliziten anzusiedelnden Feedbackstrategien siehe ebd. Wobei „[n]icht alle (z. B. Loewen & Nabei 2007), jedoch viele [...] Studien zu dem Ergebnis [kommen], dass sich mit explizitem Feedback die Aufmerksamkeit der Lernenden wirksamer auf Formen lenken lässt als mit impliziten Strategien (z. B. Carroll/Swain 1993; Ellis 2007; Ellis et al. 2006; Sheen 2011)“ (ebd. 2012 :175).

[a]nstatt nach Jahrzehnten intensiver Forschungstätigkeit klare Handlungsanweisungen für erfolgversprechendes Korrigieren formulieren zu können, sehen sich die Forschenden heute einer kaum noch überschaubaren Komplexität gegenüber, die ihnen das Aufstellen allgemeingültiger Regeln verbietet (Schoormann/Schlak 2012: 178).

Schließlich favorisieren unterschiedliche Lerner unterschiedliche Feedbacktypen in unterschiedlichen Kontexten.<sup>107</sup> Um zu ermitteln, welche Bedürfnisse ein L2-Lerner in einer bestimmten Situation hat und welche konkrete Hilfe er benötigt, dazu fehlt Lehrkräften innerhalb des Unterrichts jedoch nicht nur die Zeit. Oft verfügen sie auch schlicht nicht über die nötige Kompetenz um festzustellen, „wie es um die Gedächtniskapazitäten, sprach-analytischen Fähigkeiten oder das Entwicklungsniveau jeder/jedes einzelnen Lernenden in ihrer Klasse bestellt ist“ (vgl. ebd.: 183). Darüber hinaus ist der Erfolg korrektiven Feedbacks auch hochgradig davon abhängig, inwieweit sich der L2-Lernende überhaupt auf Fehlerkorrekturen einlässt.

Im Zuge der Diskussion um angemessene Feedbackformen hat sich auch die Auffassung über die Verwendung der Muttersprache im L2-Unterricht verändert. Sie wird nun nicht mehr nur als *Feind* der Fremdsprache in Form eines ontogenetischen Hindernisses (vgl. Frigge 2000: 511f.) gesehen, sondern eher als *Alliierte* der Fremdsprache (vgl. Butzkamm 2002). Lehrer und Lerner sollten dabei die L1 so wenig wie möglich, aber so viel wie nötig benutzen, bspw. bei Fragen oder Erklärungen zur Grammatik oder Semantik.

Unbestritten ist, dass der Einsatz der Muttersprache stets wohl bedacht und wohl dosiert sein muss, damit das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit gewahrt bleibt, der Unterricht nicht umkippt und die Muttersprache nicht wieder das Sagen hat statt Zubringerdienste zu leisten. Vorweg gilt es also dieses Paradox zu verstehen, dass über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache [...] etwas weniger Fremdsprache zu mehr Fremdsprache führen kann, zu einem korrekteren, präziseren und gedanklich weiter ausgreifenden Gebrauch der Fremdsprache. (ebd.: 97f.)

Schlak (2003: 86ff.), der sich explizit mit dem Forschungsstand zur „Induktiv-Deduktiv-Debatte“ auseinandergesetzt hat, resümiert, dass die augenscheinliche Überlegenheit induktiver Verfahren empirisch nicht nachgewiesen werden konnte und in vielen Fällen eine Verbindung beider Verfahren, in anderen Worten form- wie kommunikationsfokus-

---

<sup>107</sup> Analog zum L1-Erwerb scheint es auch unter den L2-Lernern individuelle *Lernstilausprägungen* zu geben, wobei man annimmt, dass referentiell-serialistisch im Gegensatz zu expressiv-holistisch Lernende formfokussierten Unterricht präferieren (vgl. Raabe 2009: 25; Klann-Delius 2008: 50f.). Eine allgemeine Unterscheidung kognitiver Verarbeitungsstile bzw. Lernarten, in anderen Worten die typische Art eines Individuums, Dinge wahrzunehmen und dessen gewohnheitsmäßige Herangehensweise an Probleme, geht u. a. auf Kolb (1984; vgl. auch Kolb/Boyatzis/Mainemelis 2000) zurück. Dabei unterscheidet er vier grundlegende Lernstile: konvergierend, divergierend, assimilatorisch, akkomodativ (vgl. bspw. Seel 2003: 49ff.).

sierte Aktivitäten, am erfolgsversprechendsten zu sein scheint. Schon Naiman et al. (1978: 34; Stichwort: Kanadaforschung) haben aus ihrer *Good Language Learner*-Studie die Erkenntnis gewonnen, dass “those subjects who learned a language in the country of the target language, though frequently combined with self-study, usually acquired it successfully”. Vor allem scheinen Kognitivierungen bei komplexen Eigenschaften des Lerngegenstandes und bei divergierenden Merkmalen zwischen sich ähnelnden Ausgangs- und Zielsprachen nötig zu sein. Aber im Grunde bleibt es sowieso den Lernenden überlassen, „wie weit sie den Weg vom Impliziten zum Expliziten gehen“ (Raabe 2007a: 26) wollen.

Vorwiegend sozio-affektiven Aspekten des L2-Erwerbs widmete sich hingegen der US-amerikanische Soziolinguist John H. Schumann in seiner *Akkulturations- und Pidginisierungshypothese* (1976a,b, 1986). Für ihn lassen sich Kompetenzunterschiede zwischen L2-Lernern durch die *soziale Bedingtheit* des Spracherwerbs und der *emotionalen Beziehung* eines L2-Lerners zur Zielsprache und -kultur erklären. Es geht also primär um den Zweitspracherwerb von Immigranten und nicht um den institutionalisierten Fremdspracherwerb. Beim Letzteren scheint die soziale Bedingtheit „zwar weitgehend suspendiert“ – außer bspw. während kurzen Auslandsaufenthalten im Rahmen eines Schüleraustauschs. „[A]ber der Unterricht soll ja eigentlich nur für das Leben danach vorbereiten. Und dann wird diese Bedingtheit für den Lerner durchaus fühlbar“ (Harden 2006: 205). Und nicht zu vergessen beeinflusst die Einstellung einer Person gegenüber einer bestimmten Sprache/Kultur durchaus auch die Wahl der zu erlernenden Fremdsprache.

#### **2.5.4.8 Akkulturations- und Pidginisierungshypothese**

Nach Schumann ist der Grad der Identifikation mit und der Anpassungsbereitschaft des L2-Lerners an die zielsprachliche Kultur sowie die Quantität und Qualität des Kontakts zur selbigen ausschlaggebend für den Grad der Beherrschung der Zielsprache. Was das *Integrationsschema* betrifft, so haben L2-Lerner drei Möglichkeiten:

- Sie nehmen die Zielkultur völlig an (Assimilation), was mit der Aufgabe des gewohnten Lebensstils einhergeht und mittelfristig die Aufgabe der Herkunftssprache bedeutet. Dies lässt sich i. d. R. nur bei jungen Kindern beobachten, die anders als Jugendliche und Erwachsene noch nicht so stark durch die Herkunftskultur geprägt worden sind.

- Sie lehnen sie ab, grenzen sich somit aus und haben kaum Kontakt zu Sprechern der Zielkultur.
- Sie passen sich an sie an, indem sie bestimmte Werte der Zielkultur akzeptieren, ohne die eigene Identität dabei aufzugeben (Akkulturation).

Je größer die soziale und psychologische Distanzierung, desto niedriger scheint die Akkulturation und das Maß der L2-Beherrschung. Stagniert die Akkulturation, spiegelt sich dies in einem reduzierten Abbild der Sprache und einem vereinfachten Register wider, das dem L2-Lerner quasi nur eine rudimentäre Kommunikation mit den L1-Sprechern erlaubt. Da L1-Sprecher oft dazu tendieren, sich durch eine stark vereinfachte, überbetonte Sprache an das Niveau des L2-Lerners anzupassen, wird diese Varietät der Lernersprache von Schumann als *Pidgin* bezeichnet.

Lerner und Sprecher der Zielsprache imitieren ihre fehlerhafte Sprache gegenseitig, die Lerner, weil ihnen die Kompetenz fehlt, die Sprecher der Zielsprache, weil sie ihre Sprache künstlich vereinfachen. Dadurch entsteht eine rudimentäre Mischsprache aus Lernersprache und Xenolekt. (Roche 2008a: 127).

Ein Verharren auf dem Pidginniveau ist eher unwahrscheinlich, wenn der L2-Lerner das Bestreben hat, sich in die Zielkultur zu integrieren. Ob es jedoch zu einer Akkulturation kommen kann, hängt von der sozialen Distanz oder Nähe, in anderen Worten von der Kongruenz bzw. den Ähnlichkeiten zwischen beiden Kulturen und den daran gebundenen Wertegefügen, ab. Aber auch die Einstellung des Lerners gegenüber der Zielkultur- und -sprache ist ausschlaggebend sowie die Art und Weise, wie ein L2-Lerner im Zielsprachenland aufgenommen wird. Zudem spielt auch die beabsichtigte Aufenthaltsdauer eine Rolle (vgl. Harden 2006: 204).

Unter dem Konstrukt der psychologischen Distanz hingegen versteht Schumann affektive Faktoren wie *Sprach-* und *Kulturschock*, die vor allem die frühe Phase des L2-Erwerbs beeinflussen können, sowie *Ego-Permeabilität* und *Motivation*.

Der Sprachchock entsteht [...] durch die Inkompatibilität von zweisprachlicher Kompetenz und kommunikativen Bedürfnissen und Anforderungen und führt zu Hemmungen und Insuffizienzgefühlen. Kulturschock ist das Produkt des Scheiterns vertrauter Handlungsrouninen und führt zu Angst und Identifikationskonflikten. (Riemer 1997: 37)<sup>108</sup>

Der Grad der Offenheit und Durchlässigkeit des Egos für soziale und sprachliche Stimuli wird als Ego-Permeabilität bezeichnet. Er beeinflusst den Wunsch bzw. die Fähig-

<sup>108</sup> Erste wissenschaftliche Erklärungen zum Thema Kulturschock stammen von dem in Finnland geborenen US-amerikanischen Anthropologen Kalervo Oberg (1901-1973). In diesem Zusammenhang vgl. auch die Arbeiten von Allport (1954); R. Gardner (1985); Pettigrew (1998); Grotjahn (2004); Csizér/Kormos (2008); Braun (2010); Hessel (2010).

keit, sich anhand einer Zweitsprache quasi neu zu erfinden. Damit sich ein L2-Lerner im Zielsprachenland integrieren kann, ohne dabei die eigene Identität zu schwächen, muss er über eine hohe Ego-Permeabilität verfügen, in anderen Worten über ein *gefestigtes Selbstkonzept*, viel *Empathie*<sup>109</sup> gegenüber den Sprechern der Zielsprache haben sowie die Fähigkeit bzw. den *Mut*, die eigenen Grenzen zu überschreiten. Auch wenn dies bedeutet, „sich in seiner Unvollkommenheit zu exponieren und durch ungeschicktes, hilfloses, vielleicht gar lächerliches sprachliches Verhalten zu blamieren“ (Guiora 1972; zit. in W. Klein 1984: 48). Dafür muss man jedoch über ein gewisses Maß an Ambiguitätstoleranz verfügen und risikobereit sein. Da diese Eigenschaften mit zunehmendem Alter abzunehmen scheinen, sehen Guiora/Brannon/Dull (1972a,b) bspw. in einer niedrigen Ego-Permeabilität die Ursache dafür, dass die Interlanguage von Jugendlichen und Erwachsenen i. d. R. einen deutlichen Akzent aufweist. In diesem Zusammenhang stellten sie in einer Versuchsreihe mit amerikanischen Studenten fest, dass diese nach dem Konsum einer bestimmten Menge Alkohol – oder alternativ Valium sowie unter Hypnose – in einem Aussprachetest besser abschnitten als Probanden, die nur wenig oder gar keinen Alkohol tranken. Die Studien legten folglich die Vermutung nahe, dass Mittel mit einem enthemmenden und beruhigenden Effekt die Ego-Permeabilität heraufsetzen können (vgl. ebd. 1972a: 427f.).

Was den Faktor Motivation angeht, so bezieht sich Schumann auf die Studien von Gardner/Lambert (1972), die im Rahmen ihres sozial-psychologischen/sozial-educativen Motivationskonzepts (Stichwort: Immersion<sup>110</sup>) entstanden und aus welchen das Begriffspaar *integrative* und *instrumentelle Motivation* hervorging. Verfolgt man ein bestimmtes Ziel aus einem *Nützlichkeitsaspekt* heraus, so wird von einer instrumentellen Motivationslage gesprochen. Dies wäre der Fall, wenn bspw. ein erwachsener Mensch sich entscheidet, Französisch zu lernen, weil er sich im Einzugsgebiet, in dem er wohnt, bessere Jobchancen verspricht. Erfolgsversprechender scheint hingegen die integrative Motivation zu sein, der ein ausgeprägtes *Anschlussmotiv* zu Grunde liegt. Hier spielt ein generelles Interesse an Fremdsprachen und an einem Austausch mit Sprechern der Ziel-

---

<sup>109</sup> Empathiefähigkeit bedeutet, „den Standpunkt einer anderen Person möglichst genau identifizieren zu können, die gleichen oder ähnlichen Gefühle erleben zu können und die Fähigkeit, inneres Erleben und emotionale Erfahrungen im Gespräch oder Verhalten mit anderen austauschen zu können“ (Hänze 1998: 116).

<sup>110</sup> Die Idee der Immersion entstand Mitte der 1960er Jahre in Folge einer Elterninitiative in der kanadischen Provinz Quebec. Ziel war es damals, den anglophonen Kindern einen erfolgreicherer Erwerb der französischen Sprache zu ermöglichen und dadurch ihr Bild von frankophonen Kanadiern zu verbessern (vgl. Melenk 2004: 162) sowie ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt in einer vorwiegend frankophonen Gegend zu erhöhen. Das Projekt wurde von Lambert/Tucker (1972) begleitet.

kultur sowie eine positive Einstellung der L2-Sprechergemeinschaft gegenüber die entscheidende Rolle. Daraus schließt Schumann, dass bei einem Lerner mit integrativer Motivation die psychologische Distanz sehr gering bis nicht vorhanden sein müsste, da der L2-Lerner an einem intensiven Austausch mit Sprechern der Zielkultur interessiert ist und dazugehören will (vgl. Dörnyei 2001; Riemer 2004). Lernt man eine L2 nur aus einem Nützlichkeitsaspekt heraus, dann ist die Wahrscheinlichkeit weit höher, dass sich dies in einer größeren psychologischen Distanz äußert. Krashen (1981: 39) fasste dies wie folgt zusammen: “We might say that the instrumental acquirer or learner ‘fossilizes’, or ceases progress when he perceives that communicative needs are met. The integrative acquirer/learner fossilizes when he perceives that his social needs are met.”

Positive Einstellungen eines Lerners in Bezug auf die L2 sowie ihre Kultur und Sprecher bilden sicherlich eine gute Basis für den L2-Erwerb. In der heutigen Leistungsgesellschaft lassen sich diese beiden Motivationslagen jedoch kaum mehr voneinander trennen bzw. schließen sich nicht gegenseitig aus. Denn eine Person, die eine L2 zur Verbesserung beruflicher Perspektiven lernen möchte, kann jederzeit während des Lernprozesses ein tiefgehendes Interesse für die jeweilige Sprache und Kultur entwickeln. Andersherum kann bspw. ein Amerikaner mit hoher integrativer Motivation, während eines Auslandsaufenthalts in Deutschland durch die L2-Sprechergemeinschaft demotiviert werden und seine Einstellungen ändern – vielleicht weil es nicht zu dem erwünschten interkulturellen Austausch kam, den er sich eigentlich erhofft hatte, oder weil die Mehrheit der Deutschen lieber auf Englisch mit ihm kommunizierte.

Alles in allem stellt die Akkulturationshypothese, die deutlich macht, dass das Lernen einer L2 in einem sozialen Gefüge stattfindet und nicht losgelöst von der Umwelt betrachtet werden kann, eine wichtige Zweitspracherwerbshypothese dar. In ihr werden sozio-affektive und motivationale Faktoren untersucht und beschrieben, die parallel zur kognitiven und sprachlichen Entwicklung eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Harden 2006: 205). Da es aber sehr schwierig ist, soziale und psychologische Distanz als Basis für die Prognose für das Erleben und Verhalten von Personen in bestimmten Situationen sowie für Lernschwierigkeiten zu nehmen – schließlich handelt es sich um veränderbare Größen, die kontextbedingt schwanken können und darüber hinaus nicht verallgemeinerbar sind –, wurde auch die Aussagekraft der Akkulturationshypothese stark angezweifelt. Doch vor allem im letzten Jahrzehnt führten immer präzisere Mess- und Analyse- sowie bildgebende Verfahren, dem sogenannten „funktionellen Neuroimaging“

(Spitzer 2009: 37), zu einem fundierteren Verständnis des Zusammenwirkens kognitiver und emotionaler Prozesse.

Dank der im Bereich des *limbischen Systems*<sup>111</sup> gewonnenen Erkenntnisse – dem Ort, an dem Erlebnisse affektiv bewertet werden (vgl. Roth 2006; Spitzer 2009) – kristallisiert sich die Bedeutsamkeit von emotionalen Systemen im Gehirn für unsere Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsprozesse als viel entscheidender heraus, als bisher vermutet.<sup>112</sup> Denn emotionale Zugänge für Entscheidungs- und Handlungsprozesse laufen messbar schneller ab, als die kognitiv reflektierten. Das bedeutet, „bevor ‚wir selbst‘ uns entscheiden, was wir ‚wollen‘, haben die für unsere Emotionen zuständigen neuronalen Strukturen die Situation schon ‚bewertet‘ und entsprechende Aktionspotenziale aufgebaut“ (Schirp 2006: 118). Unsere Wahrnehmung ist im Grunde immer zunächst eine emotionale, welche sich auf einer *eigenen inneren Logik*, die einem Wiedererkennens- und Wiederholungsmechanismus folgt, begründet. Das limbische System spielt nämlich nicht nur bei der Steuerung von Emotionen und Motivation (Antrieb, Aufmerksamkeit) eine große Rolle, sondern ist darüber hinaus auch wesentlich für Lern- und Gedächtnisfunktionen mitverantwortlich (vgl. M. Arnold 2002: 20; Roth 2006: 51f.). Denn Inhalte, die mit Emotionen verbunden sind, werden besser gelernt und behalten. Freude wie Angst können rasches Lernen fördern, allerdings gibt es Unterschiede beim späteren Umgang mit dem Gelernten, so dass Lernen unter Freude zu bevorzugen ist (vgl. Spitzer 2009: 161ff.).

Für die Speicherung all dieser Erfahrungen steht ein eigenes Gedächtnissystem zur Verfügung, das ‚implizite emotionale Erfahrungsgedächtnis‘, das im Hippocampus lokalisiert ist. Es repräsentiert konzentrierte Lebenserfahrung und macht so als ‚implizites Selbst‘ die eigentliche Persönlichkeit eines Menschen aus. Wir sind wesentlich unsere Erfahrung! (Bamberger 2005: 276)

Doch bei aller Euphorie über die damit gewonnenen Erkenntnisse darf nicht vergessen werden, dass die Forschung vor allem in Bezug auf *Erklärungen* immer noch am Anfang steht und viel Platz für Spekulationen lässt. „Am meisten beschäftigt uns der Übergang von neuronalen Prozessen zu subjektiv erfahrbaren Bewusstseinsprozessen, den sogenannten Qualia.“ (Singer 2008; Hv. d. V.) Innere Erfahrungen besitzen qualitativen, subjektiven Charakter und sind somit höchst *privat*. Wir können zwar versuchen, uns in

---

<sup>111</sup> Es handelt sich dabei um unser zentrales Analyse- und Bewertungssystem im Zwischenhirn, das ein dem Bewusstsein nicht zugängliches subkortikales System darstellt, zu welchem u. a. die *Amygdala* (Mandelkern), der *Hippocampus* und der *Hypothalamus* zählen (vgl. bspw. Bechara/Damasio/Damasio 2003; Spitzer 2009).

<sup>112</sup> „Die Überlegungen der Reformpädagogen finden also in den empirisch abgesicherten Erkenntnissen der kognitiven Wissenschaft Bestätigung.“ (Wolff 2002a: These 8)

das Erleben von anderen Menschen oder Tieren einzufühlen, es gelingt uns dabei jedoch nicht zu vergessen, dass wir immer nur so tun als ob.<sup>113</sup> Allerdings sollen fundiertere Kenntnisse über die Funktionsweisen und die Beziehungen zwischen Emotionen und Lernprozessen Pädagogen die Möglichkeit bieten, „angemessenere Methoden zu wählen, effektiver Lernvorgänge zu bewerten [...] [und] neue Schulmodelle zu entwerfen“ (M. Arnold 2002: 107). Deshalb soll das folgende Kapitel noch etwas ausführlicher auf die allgemeine Bedeutung von kognitiven, sozial-affektiven und motivationalen Faktoren sowie deren reziproken Beziehungen eingehen, die Richtung, Ausdauer und Intensität menschlichen Verhaltens beschreiben, erklären und in einigen Fällen vielleicht sogar vorhersehbar machen.

---

<sup>113</sup> „Zudem sind Qualia sprachlich schwer fassbar. Man kann einem Blinden nicht erklären, was Rot bedeutet. Deswegen wird das momentane Erleben oft nichtsprachlich zum Ausdruck gebracht. Die Körperhaltung oder Reaktionen wie Schwitzen, Blässe, Röte etc. helfen uns bis zu einem gewissen Grad, uns vorzustellen, was der Andere wohl gerade empfindet. Der direkte Zugang in sein Inneres, das ‚wie‘, fehlt uns jedoch. Nur er weiß, wie er gerade fühlt und denkt. Seine Erlebniswelt ist somit auch privat (vgl. Goller 2003: 19-22).“ (Schmid 2010: 6)

### 2.5.5 Über die reziproken Beziehungen zwischen kognitiven, emotionalen und motivationalen Aspekten von Verhalten

As a concept, motivation is a bit of a beast. A powerfully influential and wide-ranging area of study in psychology, motivation at its core deals with why people behave as they do. (Wlodekowski 1986: 44f.; zit. in Dörnyei 2001: 12)

Motiviert sein bedeutet, seine Kräfte zu mobilisieren, um ein gestecktes Ziel trotz Ablenkungen und Hindernissen zu erreichen. Die Erforschung der Beweggründe, die das Handeln eines Menschen mitbestimmen, reicht dabei bis in die Antike (Epikur 341-270 v. Chr.) zurück. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde in der klassischen Motivationspsychologie der innere Antrieb des Menschen mit unterschiedlichen genetisch bedingten Instinkten und Trieben (Darwin, McDougall, Freud, Lorenz) erklärt, die in bestimmten Situationen entsprechende Affekte und zielgerichtetes Handeln auslösen (vgl. Rheinberg 2008: 21). Im Zuge der Dominanz behavioristischer Denkweisen und Verfahren wurde Motivation nicht mehr länger als Resultat von Instinkten und Trieben interpretiert, sondern die Ausbildung von Motivation wurde ausschließlich als Reaktion auf Stimulationen von außen aufgefasst. Erst durch die Arbeiten der Neobehavioristen Clark L. Hull (1884-1952) und Edward C. Tolman (1886-1959) sowie der (*Frankfurt-*)*Berliner Schule der Gestaltpsychologie*, zu deren Begründern Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941), Wolfgang Köhler (1887-1967) und Kurt Lewin (1890-1947) zählen, sowie des Humanisten Abraham H. Maslow (1908-1970), wird Motivation aktuell als etwas gesehen, das sich aus *unbewussten wie bewussten kognitiven* und *sozial-affektiven Prozessen* zusammensetzt (vgl. Braskamp 2009: 22).

Gesunde Kinder kommen mit einer ausgesprochenen Lernlust und Entdeckerfreude auf die Welt und erkunden ihre Umgebung durch Neugier und Spiel (vgl. Mackowiak/Lauth/Spieß 2008: 17). Lernen durch Neugierverhalten ist vor allem in jungen Jahren selbst initiiert und muss nicht zwangsläufig von außen angestoßen werden. Sachser (2006: 20) spricht hier von einer „autonomen Motivation“ bzw. „Neugierappetenz“, die den Ausgangspunkt für jegliche Lernprozesse darstellen, Braun/Meier (2006: 97) von einem „Lerntrieb“. Und obwohl Lernprozesse i. d. R. viel Zeit und Geduld, Kraft und Energie in Anspruch nehmen, lernen Kinder trotzdem und scheinen zudem noch viel Spaß dabei zu haben. Denn erfolgreiches Lernen führt zu *Erfolgserlebnissen*.<sup>114</sup> Ohne ein Minimum an Motivation (lat. *movere* = sich bewegen) werden Lernprozesse erst gar

---

<sup>114</sup> Dopamin gilt „[...] als Substanz der Neugier und des Explorationsverhaltens, der Suche nach Neuigkeit“ (Spitzer 2009: 181) und zählt zu den wichtigsten Botenstoffen in unserem Belohnungssystem.

nicht initiiert. Doch je älter Kinder werden, desto deutlicher wird, dass manche Menschen motivierter sind zu lernen als andere. Da die Teilnahme an der Erwachsenenbildung primär freiwillig erfolgt, stellt hier die Motivationslage einen der wichtigsten Faktoren für ein erfolgreiches Lernen dar (vgl. Biel 2007; Roche 2008a: 34; Dörnyei 2001: 1; Winkel/Petermann/Petermann 2006: 58).

Dass Menschen unterschiedlich motiviert sind, lässt sich u. a. durch Persönlichkeitsmerkmale<sup>115</sup>, individuelle Interessen und Ziele sowie die Selbst-<sup>116</sup> und Fremdwahrnehmung in Bezug auf die Erfolgserwartung erklären, die wiederum auf früher gemachte Erfahrungen und den damit verbundenen Emotionen aufbauen. Diese sind im Gedächtnis encodiert und nehmen Einfluss auf zukünftiges Lernen bzw. Verhalten in Form von *antizipierten Erwartungen* (vgl. Wilson/Gilbert 2007; Jungermann/Pfister/Fischer 2010), auf welche das Umfeld erneut einwirken kann. So können sich bspw. Erfahrungen, die beim Erlernen einer L2 oder mit Sprechern der Zielsprache gemacht wurden, durchaus positiv oder negativ auf das Lernen weiterer Sprachen auswirken. „Erfahrungen bilden und verändern sich durch Erfahrungen.“ (Winkel/Petermann/Petermann 2006: 174). Dies lässt erahnen, dass es sich bei den vielschichtigen Motivationslagen und Lernprozessen jedoch um „keine einfachen Wenn-dann-Beziehungen“ (Nandorf 2004: 92) handelt.

Ebenso wie das Lernen stellt Motivation eine „[...] Größe dar, die in ihrer Stärke variieren kann“ (Rheinberg 2008: 14) und einen *temporären, dynamischen und individuellen* Charakter hat, die immer nur über Indizien erschlossen werden kann, welche sich in tatsächlich realisierten Handlungen und Verhaltensweisen manifestieren.

Even during a single L2 class one can notice that language-learning motivation shows a certain amount of changeability, and in the context of learning a language for several months or years, or over a lifetime, motivation is expected to go through rather diverse phases. (Dörnyei 2005: 83)

Motivation umfasst die folgenden drei Faktoren: die *Initiierung* einer bestimmten Handlung, das persönliche *Commitment* (kognitiv, sozial-affektiv), mit dem die Handlung

<sup>115</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang die sogenannten *Big Five* bzw. das *Fünf-Faktoren-Modell* der Persönlichkeitspsychologie (Goldberg 1992; McCrae/Costa 2003), das auf Allport, Odbert und Cattell (1930er Jahre) zurückgeht. Diese sind: *Neurotizismus/emotionale Stabilität, Introversion/Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit*. Es handelt sich dabei um relativ unveränderliche Charaktereigenschaft. “To a certain extent people are the same regardless of context, and to a certain extent they are also different depending on the context.” (Pervin/John 2001: 290; zit. in Dörnyei 2005: 13) Für weiterführende Ausführungen siehe ebd.

<sup>116</sup> Damit ist das *Selbstbild* und *Selbstkonzept* einer Person und somit Vorstellungen und Gefühle gemeint, die man sich selbst gegenüber hat.

verfolgt wird, sowie die *Dauer*, über welche hinweg die Verfolgung der Handlung aufrecht erhalten wird. In Bezug auf den zeitlichen Aspekt haben sich Dörnyei/Ottó (1998) mit den “aspects of motivational evolution“ beschäftigt,

how initial ‘wishes’ and ‘desires’ are first transformed into ‘goals’ and then into operationalized ‘intentions’, and how these intentions are ‘enacted’, leading (hopefully) to the accomplishment of the goal and concluded by the final ‘evaluation’ of the process (Dörnyei 2005: 84).

Sie unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen der *preactional*, der *actional* und der *postactional stage*.<sup>117</sup> Die Motivationslage und die Einflussfaktoren sind in allen drei Phasen unterschiedlich, da sich während des Lernprozesses die verschiedenen Komponenten, aus denen sich Motivation zusammensetzt und welche durch das Zusammenspiel derselbigen entsteht, verändern können. Dabei handelt es sich um

- internal bestehende Motive, Ziele und situative Anreize.

Rheinberg (2008: 63) beschreibt ein Motiv als „eine spezifisch eingefärbte Brille, die ganz bestimmte Aspekte von Situationen auffällig macht und als wichtig hervorhebt“. <sup>118</sup> Dadurch kommt es zur Ausbildung einer Motivation, die sich in einer vom Individuum initiierten, zielgerichteten Handlung widerspiegelt, die verstärkungsunabhängig ist (vgl. Schnotz 2009: 91). Hier spricht man im Allgemeinen von *intrinsischer Motivation*, die sich durch die *Selbstbestimmungstheorie* von Deci/Ryan (1985, 1993)<sup>119</sup>, der *Flowtheorie* von Csikszentmihalyi (1985) sowie der *Interessentheorie* von Prenzel/Krapp/Schiefele (1986) erklären lässt. Intrinsisch motiviertes Verhalten entsteht also einmal aus den grundlegenden Bedürfnissen des Menschens nach Kompetenz und Selbstbestimmung. Es beruht „[...] auf dem positiven Gefühl der Autonomie, wenn das Ziel der eigenen Bemühung selbst bestimmt werden kann“ (Winkel/Petermann/Petermann 2006: 58). Intrinsisch motiviertes Verhalten entsteht aber auch durch Freude an der Ausführung einer

<sup>117</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang auch das *Rubikonmodell der Handlungsphasen* von Heckhausen/Gollwitzer/Weinert (1987), das einzelne Handlungsschritte in vier formelle Phasen einteilt: Abwägen, Planen, Behandeln, Bewerten.

<sup>118</sup> Schon 1935 entwickelten Murray/Morgan den *Thematic Apperception Test* (TAT; vgl. Murray 1938, 1943), der als Persönlichkeitstest oder in der Motivationspsychologie zur Messung von Motiven eingesetzt wird. Eine Weiterentwicklung stellt der *Operant Multi-Motive-Test* (OMT) von Scheffer/Kuhl (2001) dar. Beide versuchen Motive zu messen, indem sie Assoziationen zu Bildern abfragen. In diesen Geschichten bzw. Ideen geben die Testteilnehmer viele Details ihres eigenen Binnen- und Außenerlebens preis (vgl. auch Stiensmeier-Pelster/Rheinberg 2003). Eine zweite Methode zur Aktivierung und Messung unbewusster Motive stellt das *Priming* dar. „[...] Menschen [sprechen] leiser, wenn man ihnen zuvor Fotos einer Bibliothek zeigt. Das bloße Lesen der Worte ‚ich‘ und ‚mich‘ führt zu einer stärkeren Wettbewerbsorientierung“. (Westerhoff 2009: 23)

<sup>119</sup> Ein Überblick über die Selbstbestimmungstheorie und ihre Subtheorien findet sich exemplarisch bei Schiefele/Streblow (2005: 44ff.).

Tätigkeit, die an sich belohnend wirkt. Csikszentmihalyi hat dies als *Flow-Erlebnis* beschrieben, bei dem ein Individuum in der Tätigkeit aufgeht und dabei meist das Zeitgefühl verliert. Intrinsisch motiviertes Verhalten kann auch aufgrund individuellen Interesses für ein bestimmtes Themengebiet, eine konkrete Sache oder Tätigkeit hervorgerufen werden. Interesse lässt sich dabei als „[...] überdauernde Vorliebe für die Beschäftigung mit einem bestimmten Thema, die mit positiven Bewertungen und/oder Gefühlen einhergeht“ (Todt 1978; zit. nach ebd.: 60), charakterisieren.

Neben dem individuellen Interesse gibt es aber auch noch das situationale Interesse, das von Urhahne (2008: 159) als „das momentane Vergnügen, die augenblickliche Freude oder Zufriedenheit in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand“ beschrieben wird und „durch die aktuellen Anreize, die Interessantheit der Lernumgebung“ ausgelöst werden kann. In anderen Worten bedeutet dies, dass situationales Interesse und Handeln durch attraktive Anreize von außen hervorgerufen werden kann – genauer gesagt durch Verstärker bzw. angenehme Nebeneffekte wie Belohnungen, soziale Anerkennung, Lob, sozialer Kontakt, Sicherung des Arbeitsplatzes, beruflicher Aufstieg, der Scheinerwerb im Rahmen eines Studiums usw. (vgl. Schmalt/Langens 2009: 20). Dies wird allgemein als *extrinsische Motivation* bezeichnet.

Generell können Menschen als ‚autopoietische Systeme‘ sich nur selber motivieren, aber sie können ‚von außen‘ ermutigt und entmutigt werden. In den meisten Fällen motiviert ein/e KursleiterIn, die selber motiviert ist. Wer selber begeistert ist, vermag bei den anderen Begeisterung zu wecken. (Siebert 2009: 195).

Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, dass durch äußere Eingriffe oder Maßnahmen wie Strafandrohung, Bewertung, Termindruck und sogar Belohnungen<sup>120</sup>, die Motivation geschwächt oder im ungünstigsten Fall zerstört werden kann. Folglich postulieren Deci/Ryan (1985), dass intrinsische Motivation und die Qualität sowie Effektivität des Lernens in einem engen Zusammenhang stehen und potenziell zu besseren Lernergebnissen führen (vgl. Roche 2008a: 34; Riemer 2004: 40). Intrinsisch und extrinsisch motiviertes Verhalten darf man sich – analog zu integrativen und instrumentellen Motivationslagen – jedoch nicht als trennscharfe Entitäten vorstellen. External diktierte oder empfohlene Zielbindungen können auch schrittweise in das eigene Selbstbild integriert werden. Das anfänglich extrinsisch motivierte Verhalten kann durchaus sukzessive eine intrinsisch geprägte Komponente erhalten, da sich das Maß an Interesse bzw. erlebter

---

<sup>120</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang die Arbeiten zum *Unterminierungs-* bzw. *Korruptionseffekt*, die auf DeCharms (1968) und Deci (1971) zurückgehen.

Autonomie erhöht. Somit ist es im Idealfall am Ende nicht mehr von der Selbstbestimmung unterscheidbar (vgl. Rheinberg 2008: 151; Schiefele/Streblow 2005).

Eine weitere wichtige Bedingung für die finale Ausbildung von Motivation ist, dass es *Ziele* gibt, nach welchen sich Erleben und Verhalten orientieren (vgl. Schmalt/Langens 2009: 14). Wobei sich natürlich auch Motive und Ziele in hohem Maße gegenseitig bedingen. Je stärker ein Motiv ausgeprägt ist, desto stärker wird ein Ziel verfolgt (vgl. Rheinberg 2008). Lerner haben jedoch niemals nur ein Ziel bzw. Bedürfnis. Da „Lernen [...] oft ein langwieriger und manchmal auch langweiliger Prozess [ist]“ (Urhahne 2008: 159) und Lernzeit sowie Aufmerksamkeitsspanne beschränkt sind, befinden sich Motive in einem fortwährenden *Konkurrenzzustand*. Entscheidungen zu treffen, kann also Konflikte und ambivalente Gefühle auslösen. Oft verschiebt, ignoriert, verdrängt, delegiert man Entscheidungen oder wirft eine Münze. Solche Konfliktzustände berühren den Bereich der *Volition*. „[...] Während Motivation das Treffen von Entscheidungen fördert, trägt Volition zur Inkraftsetzung und zur Aufrechterhaltung dieser Entscheidungen bei.“ (Mátyás 2009: 48) Eine hohe Motivation allein garantiert also nicht, dass eine Person einen Vorsatz in die Tat umsetzt oder eine Handlung bis zur Zielerreichung aufrecht hält. Als Kontrollmechanismus in bestimmten Phasen des Motivationsprozesses bedarf es folglich auch dem Willen als Disposition und dem damit verbundenen Steuerungsinstrument der Volition (vgl. Rheinberg 2008: 124).

Denn besteht ein Motivationsdefizit, so ist die Ablenkungsgefahr und in Folge die Zieldistanzierung groß. Sich gegen diese Ablenkungen abzusichern, die den Erfolg oder Fortschritt behindern können, ist mitunter sehr anstrengend. Deshalb kommt es gerade bei komplexen Lernaufgaben darauf an, sich bspw. immer wieder kurzfristige, temporäre Etappenziele zu stecken, damit sichtbar wird, dass man sich dem Ziel durchaus angenähert hat, auch wenn das Endziel in noch weiter Ferne liegt (vgl. Bandura/Schunk 1981). Außerdem können durch sozial-affektive Strategien (Unterstützung aus der Umgebung), metakognitive Strategien in Form von Selbstbeobachtung und -bewertung, konkrete Lern- und Arbeitstechniken sowie Zeitmanagement, Handlungen trotz Motivationsverlust aufrechterhalten oder aus Vorsätzen wieder Zielsetzungen und schließlich erneut Handlungen gemacht werden (vgl. Heckhausen/Gollwitzer/Weinert 1987; Dörnyei 2005: 191; Rheinberg 2008: 124ff.; Schmalt/Langens 2009: 33). Welche Ziele mit welcher Persistenz verfolgt werden, hängt aber natürlich auch von der Wichtigkeit und Nützlichkeit einer Aufgabe und den damit verbundenen Kosten ab, die sich „aus

den wahrgenommenen negativen Aspekten“ (Urhahne 2008: 154) einer Aufgabe ergeben. „Dazu zählen die empfundene Anstrengung, die Furcht zu versagen oder auch die verlorene Zeit und Energie, die für andere Tätigkeiten nicht mehr zur Verfügung stehen.“ (ebd.)

Ob und warum sich ein Individuum für eine bestimmte Handlung oder zwischen Handlungsalternativen entscheidet, hängt in großem Maße von dessen *Leistungsmotiv*<sup>121</sup> ab. In allen Menschen gibt es ein Grundbedürfnis, Leistungen durch Fleiß, Eifer und Ehrgeiz erbringen zu wollen, völlig unabhängig von äußeren Anreizen. Es zielt alleinig auf die Selbstbewertung der eigenen Tüchtigkeit ab, und zwar in Auseinandersetzung mit einem *eigenen Gütemaßstab*, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt (vgl. Rheinberg 2008). Das Leistungsmotiv, das eines der meistuntersuchten Forschungsthemen in der Motivationspsychologie darstellt, beeinflusst bspw. die Wahl des Studiengangs sowie die Zielsetzung hinsichtlich der Studiendauer und des Notendurchschnitts – und ist bei dem einen Studierenden stärker ausgeprägt als bei dem anderen. Nach J. Atkinson (1957, 1964) resultiert leistungsmotiviertes Handeln aus zwei charakteristischen Grundhaltungen des Menschen, die im Idealfall in einem günstigen Verhältnis zueinander stehen:

- dem Bedürfnis nach oder der Hoffnung auf Erfolg und Stolzeempfinden sowie
- der Angst vor Misserfolg, Verlust oder Schaden und des damit einhergehenden Schamgefühls.<sup>122</sup>

Beide haben mit dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu tun. Der kanadische Psychologe Albert Bandura (\*1925) spricht in diesem Zusammenhang von *Selbstwirksamkeitserwartung* (engl.: *self-efficacy*; vgl. Bandura 1997)<sup>123</sup> und bezeichnete damit den Grad der Gewissheit, mit der sich eine Person das Erreichen eines Ziels zutraut.

Erfolgsmotivierte Menschen setzen sich i. d. R. „höhere und realistischere Lernziele als Personen, die nach der Vermeidung von Misserfolgen streben.“ (Winkel/Petermann/-Petermann 2006: 65f.). Darüber hinaus werden sie mit größerer Ausdauer an den Lern-

---

<sup>121</sup> Die US-amerikanischen Psychologen David McClelland (1917-1998) und John W. Atkinson (1923-2003) gelten als die Pioniere in Bezug auf die Erforschung der Leistungsmotivation, deren Arbeiten auf denen von Murrays *Theorie der Persönlichkeit* (1938) und Lewins Konzeptionen des Verhaltens als Wechselprodukt zwischen Situation und Person aufbauen.

<sup>122</sup> Beblo et al. (2007) weisen darauf hin, dass es darüber hinaus noch die *Furcht vor Erfolg* bzw. dessen Konsequenzen (vgl. Horner 1972) sowie *Misserfolgshoffnung* (vgl. die Ausführungen Berglas/Jones (1978) zum selbsthindernden Verhalten) zu geben scheint.

<sup>123</sup> Jerusalem/Schwarzer (2002: 29) nennen die Selbstwirksamkeit einen „Spezialfall von Optimismus“.

gegenstand herangehen, als jemand, der sich vielleicht nicht viel zutraut. Denn eine negative Eigenmotivation und das entsprechende Selbstbild führen oft zu einer geringen Erfolgserwartung und in der Folge zur Meidung von Anforderungssituationen, damit es erst gar nicht zu einer subjektiv wahrgenommenen Blamage kommen kann. Dies zieht wiederum nach sich, dass keine neuen (positiven) Erfahrungen, kein Zuwachs an Kompetenzen, gemacht werden, auf welche zukünftig aufgebaut werden könnte. Die Angst vorm Scheitern bleibt (Stichwort: selbsterfüllende Prophezeiung). „Angst behindert das Lernen, weil die Angst einen großen Teil der Aufmerksamkeit fesselt.“ (ebd.)<sup>124</sup> Dabei kann es zu unterschiedlichen psychosomatischen Reaktionen wie Bauchschmerzen, Appetitlosigkeit, Schlafstörungen kommen, während man emotional aufgewühlt ist. All dies schränkt die Kognition, in anderen Worten die Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Konzentration ein (vgl. ebd.: 64). Damasio (2003, 2004) spricht hier von *somatischen Markern*, einem automatischen körperlichen Signalsystem. Aufgrund individueller Erfahrung bewerten sie Situationen als günstig oder gefährlich und leisten somit Vorarbeit für die nachfolgenden rationalen Entscheidungen, da mögliche Handlungsalternativen durch bestimmte somatische Marker praktisch vorsortiert werden.

Die Erfolgsmotivation und die damit verbundene Selbstwirksamkeitserwartung eines Individuums entstehen, wie zu Beginn dieses Kapitels bereit kurz erwähnt, i. d. R. aus Ursachenzuschreibung für vergangene Erfolge oder Misserfolge – wobei die beiden Begriffe immer als etwas Relatives und Theoretisches angesehen werden sollten. Menschen suchen für wichtige, unerwartete oder negative Ereignisse Erklärungen, die zukünftige Handlungen entscheidend mitbeeinflussen. Hierbei handelt es sich um subjektiv wahrgenommene *Kausalattributionen* (engl.: *locus of causality*), in anderen Worten Ursachenzuschreibung für Erfolge oder Misserfolge (vgl. Weiner 1986)<sup>125</sup>, die Hand in Hand mit subjektiv empfundenen Kontrollüberzeugungen (engl.: *locus of control*) gehen (vgl. Rotter 1966). Die Erfolgserwartung hängt nämlich auch hochgradig davon ab, für wie realistisch Individuen das Kontrollieren und Erreichen eines Ziels hal-

---

<sup>124</sup> Wobei ein gewisses Maß an emotionaler Erregung (engl.: *arousal*) für die Aufmerksamkeit natürlich wichtig ist. Winkel/Petermann/Petermann (2006: 64) weisen darauf hin, dass man zwischen *Ängstlichkeit* und *Angst* unterscheiden kann. Beim ersten handelt es sich um eine individuell unterschiedliche Disposition zum ängstlichen Reagieren (engl.: *trait-anxiety*). Wohingegen Angst einen aktuellen, vorübergehenden Zustand (engl.: *state-anxiety*) umschreibt.

<sup>125</sup> Weiners Arbeiten stützen sich dabei auf die Erkenntnisse des österreichischen Gestaltpsychologen Fritz Heider (1896-1988), dem Wegbereiter der sogenannten *Psychologie des Alltags*. Dieser postulierte, dass sich das Individuum als eine Art naiver Wissenschaftler oder Alltagspsychologe betätigt, da es den Drang verspürt, das eigene und das Verhalten anderer aufgrund lückenhafter Informationen zu erklären (vgl. Rudolph 2009: 113).

ten. Verschiedene Studien haben in diesem Zusammenhang belegt, dass Versuchspersonen, denen suggeriert wird, dass sie einen Einfluss auf das Ergebnis haben, aktiver handeln und am Ende bessere Resultate erzielen als diejenigen, die überzeugt sind, dass die Ergebnisse nur zufallsabhängig sind.

Eine Person wird einen Misserfolg im Nachhinein durch die Aufgabenschwierigkeit, mangelnde Anstrengung, eigene unzureichende Fähigkeiten oder ungünstige äußere Umstände bzw. Zufall zu erklären versuchen.<sup>126</sup> Je nachdem, wie die Analyse ausfällt, kann diese Person in Bezug auf ähnliche zukünftige Situationen davon überzeugt sein, sie könne durch das eigene Handeln und Können Einfluss auf das Ergebnis nehmen, oder sie fühlt sich dem Lerngegenstand nicht gewachsen oder der Umwelt ausgeliefert.<sup>127</sup>

Fähigkeit und Anstrengung sind internale, in der Person liegende Gründe. Aufgabenschwierigkeit und Zufall sind externale, außerhalb der Person liegende Gründe. Fähigkeit und Aufgabenschwierigkeit werden zudem als zeitlich stabile Ursachen gesehen, während Anstrengung und Zufall zeitlich variable Gründe für das Abschneiden in Leistungssituationen darstellen. (Urhahne 2008: 155; Hv. d. A.)

Führt man die Ursache des Scheiterns auf internal-variable Gründe wie schlechte Vorbereitung, Disziplin oder Zeiteinteilung zurück, dann scheint dies weniger kritisch, weil man bei einem nächsten Versuch potenziell mit einer verbesserten Arbeitsmoral an die Sache herantreten kann. Im Fall der ungünstigen äußeren Umstände weist das Individuum die Verantwortung jedoch von sich. Wird ein Misserfolg bspw. angesichts einer ambitionierten Aufgabe erlitten, dann ist das Schamempfinden i. d. R. nicht allzu groß (vgl. Rudolph 2009: 83). Ein solches Scheitern führt jedoch zu keiner Steigerung des Selbstwirksamkeitsempfindens und kann nach sich ziehen, dass man in einer zukünftigen ähnlichen Situation neue Herausforderungen erst gar nicht annimmt. Problematisch wird es, wenn eine Person das subjektiv wahrgenommene Versagen auf einen Mangel der stabilen, internalen Fähigkeiten (engl.: *lack of ability*) zurückführt, die außerhalb der eigenen Kontrolle zu liegen scheinen. Als Konsequenz sinkt das Empfinden der eigenen Selbstwirksamkeit und mit ihr die Erfolgsoversicht und der Glaube an sich (vgl. Ban-

---

<sup>126</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang die *Theorie der kognitiven Dissonanz* (1978) des US-amerikanischen Psychologen Leon Festinger (1919-1989), in welcher es um einstellungsdiskrepantes Verhalten und um Einstellungsänderungen geht, bspw. wenn man sich Fehler schön reden will.

<sup>127</sup> Vgl. auch die Arbeiten des US-amerikanischen Psychologen Martin E. P. Seligman (\*1942) in seinen Versuchsanordnungen zur sogenannten *erlernten Hilflosigkeit* (1975). Ein Mensch erlebt sich selbst als macht- und hilflos, nachdem er wiederholte Erfahrungen der Unkontrollierbarkeit gemacht hat. Daraus resultiert ein motivationales, emotionales und kognitives Defizit.

dura 1991: 100).<sup>128</sup> Zum Schutz der Selbstwirksamkeit scheint es insgesamt jedoch, als ob Menschen i. d. R. Erfolge auf interne und Misserfolge auf externe Faktoren zurückführen (vgl. Kucklick 2012: 16) – auch wenn diese individuellen Bezugsnormen bzw. subjektive Theorien durchaus falsch sein können und im Idealfall durch sachbezogene Leistungsbeurteilung abgeglichen werden sollten.

Hier tritt die wichtige Rolle der Umwelt erneut in Erscheinung. Einerseits kann das Empfinden der Kontrollierbarkeit, das eng mit Vorhersehbarkeit bzw. Unvorhersehbarkeit verbunden ist, durch *Sicherheitssignale* – vor allem in der frühen Kindheit, aber durchaus auch in der Schule, an der Universität oder im Berufsleben, – erhöht werden. Andererseits kann das Empfinden der eigenen Selbstwirksamkeit durch verbale Ermutigungen anderer Personen (Eltern, Lehrer, Peers) durch gezieltes, konstruktives *Feedback*, positiv beeinflusst und somit der Grad an Vermeidungsverhalten gesenkt werden. Lernt ein Individuum mit Schwierigkeiten und Rückschlägen umzugehen, besteht die Chance, dass sich diese Erfahrung positiv auf zukünftiges Handeln und auf das Selbstvertrauen auswirkt (vgl. Bandura 2002). Auch die Orientierung an Vorbildern kann motivationsstiftend und ermutigend wirken (vgl. ebd. 1997: 79; Dörnyei 2001: 22). In der Lernpsychologie bezeichnet man dies als *Modelllernen* bzw. *stellvertretende Erfahrung*. Ein Individuum sollte sich immer sagen: Was für andere möglich ist, ist auch für mich machbar! (vgl. Jersusalem/Schwarzer 2002: 28). Dies ist jedoch i. d. R. nur sinnvoll und effektiv, wenn es sich dabei um Personen handelt, die vergleichbar sind, d. h. ähnliche Ziele verfolgen und ähnlichen Rahmenbedingungen unterliegen (vgl. Lefrançois 2006: 303, 323).

Doch das soziale Umfeld nimmt nicht nur Einfluss auf Motivationslagen. Es kann selbst auch als Motiv für Lernprozesse bzw. motiviertes Verhalten fungieren. In diesem Fall spricht man von einem *Anschlussmotiv* (vgl. McClelland 1985) bzw. der in Kapitel 2.5.4.8 (S. 87) bereits thematisierten *integrativen Motivation*. „In Analogie zum Leistungsmotiv ist das Anschlussmotiv von der ‚Hoffnung auf Anschluss‘ und der ‚Furcht vor Zurückweisung‘ geprägt (Mehrabian 1970).“ (Urhahne 2008: 161) Der Wunsch nach sozialer Eingebundenheit, der Herstellung positiver Beziehungen zu Eltern, Lehrern und Mitschülern sowie der Bewertung der eigenen Person durch bedeutsame andere (Stichwort: Anerkennung) gilt als ein allgemeines psychologisches Affiliations-

---

<sup>128</sup> Vgl. ergänzend auch die sogenannte *Selbstwerttheorie* von Covington (1984) in Bezug auf das Selbstwertgefühl und die affektiv-emotionale Bewertung des eigenen Ichs.

bedürfnis (vgl. ebd.: 160ff.) – schließlich wird man schon in einer Beziehung geboren. Das Verfolgen sozialer Ziele kann dabei auch zu besseren Lernleistungen führen. Einerseits schafft der Kontakt und Austausch im Rahmen einer effektiven, funktionierenden kollaborativen und kooperativen Tätigkeit Freude und Befriedigung und fördert in der Folge Lernprozesse. Andererseits lässt sich bspw. die Motivation eines Lernalters, in einer Klausur oder in Bezug auf eine Tätigkeit gut abzuschneiden oder diese u. U. überhaupt erst zu initiieren, damit erklären, dass er dem Dozenten oder Familienmitgliedern eine Freude bereiten will. Darüber hinaus

[w]erden Schülerinnen und Schüler, die eine positive Beziehung zu ihrem Lehrer haben, sich geschätzt und geachtet fühlen, mit höherer Wahrscheinlichkeit Ziele verfolgen, die auch der Lehrer wertschätzt. Da diese in erster Linie aufgabenbezogene Ziele sind, stellen sich in der Folge bessere Lernleistungen ein (ebd.: 161).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Motivationslagen völlig unterschiedliche, dynamische Ursachen haben und auf ganz unterschiedliche Weise gefördert werden können. Inwiefern die Motivationstheorien Berücksichtigung in der Fremdsprachendidaktik gefunden haben, wird das nächste Kapitel zeigen, das gleichzeitig auch die theoretischen Grundlagen beschließt.

### 2.5.6 Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik

Seitdem die modernen Fremdsprachen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts an europäischen Schulen als Unterrichtsfach eingeführt wurden,<sup>129</sup> haben sich die Gründe für das Lernen von Fremdsprachen und somit auch die inhaltlichen Zielsetzungen, der Stellenwert der produktiven und rezeptiven Sprachkompetenzen sowie die Methodik des Fremdsprachenunterrichts erheblich verändert. Unter Methoden sind im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch „Formen und Verfahrensweisen [zu verstehen; A. d. V.], mit denen Menschen unter pädagogischen Zielvorstellungen das Lernen anderer Menschen bewusst und planmäßig zu beeinflussen versuchen“ (Schröder 2000: 85). Sie stellen somit ein Paket für Lehrer dar, das Antworten auf die Frage gibt, was im Unterricht getan werden soll (vgl. Edmondson/House 2006: 112f.). Dabei lassen sich Methoden in drei Ebenen differenzieren: Die erste Ebene beinhaltet generelle Unterrichtsansätze in meist theoretischer bzw. abstrakter Form. Die zweite Ebene umfasst die eigentlichen Lehrmethoden (Unterrichtsprinzipien und -strategien). Auf der dritten Ebene finden sich schließlich die konkreten Unterrichtstechniken, spezifische Aktivitäten und Verfahren, mit deren Hilfe die Feinlernziele in der Unterrichtspraxis erreicht werden sollen (vgl. Neuner 2007: 225).

Man darf sich die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und vor allem ihrer Methoden und Ansätze jedoch keineswegs als linear und progressiv vorstellen, sondern vielmehr als *zyklisch* bzw. *periodisch* (vgl. Edmondson/House 2006: 5).

Nobody really knows what is new or what is old in present day language teaching procedures. There has been a vague feeling that modern experts have spent their time in discovering what other men(sic) have forgotten. [...]. The total corpus of ideas accessible to language teachers has not changed basically in 2,000 years.” (Kelly 1969: ix, 363; zit. in Pennycook 2004: 278)

Wie in den nachfolgenden Ausführungen deutlich werden wird, spiegeln die Sprachlehrmethoden zu großen Teilen Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften wider. Dabei haben vor allem die verschiedenen Auffassungen zur Rolle der Muttersprache, die, wie Kapitel 2.5.4 (S. 69) gezeigt hat, “[...] has had a rocky history during the course of second language acquisition research” (Gass/Selinker 2008: 89), dem Stellenwert der Grammatik sowie der Art ihrer Vermittlung, mal mehr und mal weniger Einfluss auf Curricula, Materialien und Sprachlehrmethoden genommen. Doch da die L2-Erwerbs-

---

<sup>129</sup> Entwicklungen, die u. a. dazu beitragen, waren die Entstehung von Nationalstaaten in Europa, nach der die Dominanz der alten Sprachen politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich nicht mehr zeitgemäß war, sowie die Etablierung von neophilologischen Lehrstühlen an Universitäten (vgl. Lehberger 2007: 609ff.).

forschung Faktoren, Reihenfolgen, Strategien *entdeckt*, während die Didaktik die Lehrtechniken unter den Bedingungen der Schule erst *erfinden* und durchgestalten muss (vgl. Butzkamm 2002: 138), bieten die Zweitspracherwerbshypothesen keine “magic solutions for language teaching” (Cook 2011: 156; Hv. d. V.). Scharf (2008: 42) weist in diesem Zusammenhang auf ein “perceptual gap” zwischen Forschern und Pädagogen hin, da Entwickler von Spracherwerbshypothesen natürlich nicht immer gleichzeitig auch an einer Optimierung des Fremdsprachenunterrichts interessiert sind. Ihre Erkenntnisse können jedoch helfen, besser zu verstehen, welche Rolle der Lerner selbst im Prozess spielt, inwiefern Unterrichtsmethoden funktionieren und welche Ziele der Sprachunterricht verfolgen sollte (vgl. Oksaar 2003; Gass/Selinker 2008; Ellis 2008; Cook 2011).

In der Auseinandersetzung mit der Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts wird aber auch deutlich, dass die Gestaltung des Lehr-Lern-Diskurses in konzeptioneller Hinsicht nicht nur unter dem Einfluss der Angewandten Linguistik und Zweitspracherwerbsforschung stand. Vor allem grundlegende Erkenntnisse aus der Lernpsychologie und Pädagogik haben die Vorstellungen über Lehren und Lernen und damit einhergehend die Unterrichtsplanung, Lehrwerksgestaltung und Erziehungsstile beeinflusst, die von autoritär über demokratisch bis hin zu *laissez-faire* reichen. Wenn im Folgenden nun die Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts nachgezeichnet wird, sollte dabei bedacht werden, dass es sich bei diesen sogenannten Großen Methoden immer nur um eine Art Prototyp bzw. Methodenparadigma handelt. In der Praxis kommen i. d. R. eklektische Methoden – fundierte wie suspekte – zum Einsatz.<sup>130</sup>

#### **2.5.6.1 Ziele, Inhalte, Methoden und Medien in der Sprachlehre bis zur kommunikativen Wende**

Als Englisch und Französisch in den Fächerkanon aufgenommen wurden, unterrichtete man diese nach dem altbekannten Muster der *Grammatik-Übersetzungs-Methode*, die seit dem Mittelalter im Latein- und Altgriechischunterricht praktiziert wurde. Mit einer universalistischen Vorstellung von Sprache, gepaart mit der Tatsache, dass noch keine lern- und lehrtheoretischen Konzepte vorlagen, auf die man hätte Bezug nehmen kön-

---

<sup>130</sup> Im wertneutralen Sinn lässt sich Eklektizismus wie folgt definieren: „Eklektizismus ist ein Verfahren, das nach Prüfung des Vorhandenen Teile oder das Ganze davon auswählt und miteinander verbindet. Das Vorhandene kann jeglicher Natur sein, also im Fall einer Wissenschaft sowohl inhaltlicher als auch methodischer Art.“ (Zierer 2010: 23)

nen, – die systematische Erforschung des F2-Unterrichts begann schließlich erst rund 100 Jahre später, in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, – lässt sich ihre Dominanz bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert besser nachvollziehen.

### Die Grammatik-Übersetzungs-Methode

Der damals neuhumanistisch ausgerichtete Unterricht zielte auf die formale Schulung des Geistes am Sprachstoff ab. Sprachenlernen galt als *intellektuelle Tätigkeit* und beschränkte sich auf Gymnasien und Realschulen. Hinsichtlich der Zielgruppe ging man davon aus, „dass das Alter und der Kenntnis- und Bildungsstand der Gruppe homogen ist und dass sie ‚leistungsstark‘ ist“ (Neuner/Hunfeld 1993: 19). Das Regelsystem der Sprache, das „auf Grundlage der Kategorien der Grammatik der lateinischen Sprache formuliert“ (Sarter 2006: 48) war, sollte kognitiv aufgebaut werden und als Basis für das spätere Sprachkönnen dienen. Man ging also davon aus, dass explizites, deklaratives Wissen in Handlungswissen umwandelbar ist, bzw. dass bewusste Prozesse die Grundlage des Sprachenlernens bilden (vgl. Larsen-Freeman 1986: 11; Neuner/Hunfeld 1993: 30)

Wie der Name schon impliziert, steht die Vermittlung der Grammatik und des Wortschatzes primär durch Übersetzen von literarischen Texten im Vordergrund. Der Muttersprache kommt eine maßgebliche Rolle zu, da primär in diese übersetzt wird. Sie stellt auch die Unterrichtssprache dar. Folglich hat das Training der schriftsprachlichen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens Vorrang vor dem Hörverstehen und dem spontanen Sprechen. Zu Beginn jeder neuen Lektion wird im Lehrwerk systematisch der benötigte Wortschatz anhand von zweisprachigen Vokabellisten kontextlos präsentiert und die relevanten grammatischen Phänomene vorgestellt, die es in zahlreichen Übungen zu memorieren und analytisch-deduktiv nach dem Motto *Einführung, Einübung, Anwendung* zu lernen gilt. Um die Regel zu veranschaulichen, werden künstliche, „not seldom insane“ (Essen 2004: 270) Sätze angeführt. Bei der Sozialform handelt es sich um lehrerzentrierten Frontalunterricht in Reinform.

This way of teaching foreign languages became the standard method during the first half of the nineteenth century; especially since the proliferation of textbooks modeled on the Plötz outline placed ready-made tools in the hands of many unskilled teachers. [...] Nineteenth-century textbook compilers<sup>[131]</sup> were mainly determined to codify the foreign language into frozen rules of morphology and syntax to be explained and eventually memorised. (Titone 2004: 265f.)

---

<sup>131</sup> Hier wären neben Karl Julius Plötz (1819-1881) vor allem auch Johann Heinrich Seidenstücker (1763-1817) und Heinrich Gottfried Ollendorf (1803-1865) zu erwähnen.

Dass sich diese Form der Unterrichtsgestaltung und die zu vermittelnden Inhalte für den Erwerb moderner Fremdsprachen als nicht gangbar erwies, ist aus heutiger Perspektive wenig überraschend. Sie führte im ausgehenden 19. Jahrhundert zur sogenannten neu-sprachlichen Reformbewegung durch europäische und amerikanische Fremdsprachen-lerner wie -lehrer, viele von ihnen waren Linguisten bzw. Phonetiker.<sup>132</sup> Aus dieser Re-formbewegung sind eine Reihe neuer Methoden hervorgegangen. Den Prototyp stellt die *Direkte Methode* dar, die bis etwa zum 2. Weltkrieg die vorherrschende Sprachlehr-methode in Deutschland war.

### Die Direkte Methode

Mit ihr wandte man sich bewusst von der gehobenen literarisch geprägten Schriftspra-che ab, hin zur Umgangssprache, zu einem Primat der gesprochenen Sprache. Wie der Name bereits andeutet, versteht man unter der Direkten Methode eine Vorgehensweise, bei der die Fremdsprache direkt, das heißt ohne Umweg über die Muttersprache der Ler-nenden, vermittelt werden soll. Da man damals davon ausging, dass der Prozess des Fremdspracherwerbs dem natürlichen Erwerb der Muttersprache ähnelt, von dem man ausging, dass er primär durch Imitation vonstatten geht,<sup>133</sup> sollte das Sprachgefühl in der Fremdsprache durch Nachahmung und Gewöhnung entstehen. “Natural method, oral method, phonetic method and psychological method were some of the substitute names of the direct method.” (Weiuhä 2004: 176)

In dieser Methode stellen die Lehrer das ideale fremdsprachliche Vorbild dar. Auf Übersetzungen und das explizite Formulieren von Regeln wird entweder völlig verzicht- et, oder sie werden erst am Ende als nachträgliche Bestätigung des Gelernten mitgeteilt. Die grammatische Progression steigert sich von einfachen zu immer komplexeren Phä- nomenen hin fort. Neues Vokabular wird anhand von Gesten, Mimik, Bildern und neuen visuellen Medien anschaulich eingeführt, durch einsprachige Definitionen ver- mittelt oder induktiv aus dem Kontext erschlossen. Die Muttersprache wird so gut es geht aus dem Unterricht verbannt. Da die neu-sprachliche Reformbewegung zudem in

---

<sup>132</sup> Darunter waren Longfellow (1830), Ticknor (1832), Hennes (1867), Gouin (1880) und Viëtor (1882), welcher 1888, zwei Jahre nach ihrer Gründung, Präsident der *International Phonetics Association (IPA)* wurde, sowie Jespersen (1894) und Sweet (1899). In deutscher Sprache wurden allein zwischen 1870-1900 in diesem Zusammenhang etwa 800 theoretische Arbeiten verfasst (vgl. Christ 2010: 18).

<sup>133</sup> Die Kindersprachenforschung wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert als Wissenschaft begründet (Taine, Schultze, Preyer, Stern/Stern). Durch genaue Beobachtung und systematische Daten- sammlung wollte man die gesamte Entwicklung des Kindes nachzeichnen, darin eingeschlossen den Spra- cherwerb (siehe vor allem Stern/Stern 1907).

die Zeit der Nationalstaatenbildung fällt, spielen auch Landes- und Geschichtskunde und somit Literatur und Realien eine wichtige Rolle in der Direkten Methode. Die verwendeten Texte dienen jedoch primär zur Lieferung von Sprechanschlüssen, da das übergeordnete Ziel die Sprechfertigkeit darstellt. Lautlehre und Lautschrift werden zum festen Bestandteil des Unterrichts (vgl. Mackey 1969: 144; Neuner/Hunfeld 1993: 33f.). Ein wirklich fundiertes „inhaltliches Konzept“ (Hüllen 2005: 108; vgl. auch Harden 2006: 36f.) fehlt jedoch.

Bezüglich ihres pädagogischen Ansatzes war die Direkte Methode auch unmittelbar von den Erkenntnissen der *Reformpädagogik*<sup>134</sup> beeinflusst, die sich gegen die Lebensfremdheit und den Autoritarismus der Schulen sowie die Didaktik des *Herbartianismus*<sup>135</sup> richtete. Ein emanzipiertes Lehrer-Schüler-Verhältnis wurde angestrebt, in welcher der Lehrer nicht mehr länger die unfehlbare Autoritätsperson ist, sondern Partner der Schüler, der auf sie eingeht und ihren Lernfortschritt nach Kräften fördert. Lob statt Strafe hieß das Motto. Die Reformpädagogen

wandten sich gegen die etablierte Buchschule und forderten eine Lebensschule, eine Institution, in der Unterricht mit dem Leben, mit den kindlichen Erfahrungen und vor allem mit aktiven Lern- und Arbeitsformen verbunden werden sollte (Apel/Sacher 2007: 9).

Dass aber auch die Direkte Methode nicht zu den erwünschten Ergebnissen führte und vor allem unter den Lehrern auf Ablehnung stieß, war primär dem Umstand geschuldet, dass der überwiegende Teil der fremdsprachlichen Lehrkräfte klassische Philologen waren. Es gab nicht ausreichend englisch- oder französischsprachige L1-Sprecher, die den nötigen korrekten muttersprachlichen Input hätten zur Verfügung stellen können. Außerdem zeigte sich deutlich, dass die Natürlichkeit und Leichtigkeit des Erstspracherwerbs nicht so einfach im Unterricht imitiert werden kann. Kritisiert wurden zudem die Sinnhaftigkeit der intensiven Transkriptionsübungen, der dogmatische Ausschluss der Ausgangssprache sowie die „artificial divorce“ (Essen 2004: 272) der gesprochenen und

---

<sup>134</sup> Als Reformpädagogen im engeren Sinne, deren Kritik sich gegen das klassische Bildungsideal des Neuhumanismus richtete, können neben vielen anderen Dewey, Diesterweg, Steiner, Paulsen, Cohn und Dilthey genannt werden. Im weiteren Sinne müssen natürlich auch Comenius, Rousseau, Pestalozzi und die philanthropischen Ansätze von Basedow und Salzmann Erwähnung finden. Vor allem Basedow wies darauf hin, dass auch der klassische Lateindrill nicht dazu führt, dass die Schüler nach fünf Jahren Lateinunterricht problemlos Bücher rezipieren können. Er sieht darin eine unverantwortliche Zeitvergeudung und plädiert, Fremdsprachen, wie von der Natur vorgegeben, durch Hören und Sprechen zu lernen (vgl. Paulsen 1921: 55). Einen Überblick über die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus findet sich exemplarisch bei Benner/Kemper (2005).

<sup>135</sup> Zur Theorie des Unterrichts des deutschen Philosophen, Psychologen und Pädagogen Johann F. Herbart (1776-1841) siehe exemplarisch Raithel/Dollinger/Hörmann (2007).

geschriebenen Sprache. Zu diesem Zeitpunkt wurden Fremdsprachen nämlich in monolingualen Ländern wie Deutschland primär durch Zeitungen und Literatur rezipiert.

Mit der Einsicht, dass die Direkte Methode nur für kleinere Anfängergruppen umsetzbar ist, und der Ausschluss der Muttersprache sowie die Vernachlässigung analytischer Fähigkeiten sich bei jüngeren Lernern als erfolgsversprechender als bei Erwachsenen herausstellte, entstanden unterschiedliche Versionen der Direkten Methode (vgl. Sweet; Palmer; Bloomfield). Die Reformbemühungen wurden jedoch im Zuge des Ersten Weltkriegs in Europa unterbrochen und nach 1933 vom Nationalsozialismus beendet. Erst danach begann die eigentliche systematische Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex.

Although the publications written for teachers in the first half of the twentieth century mostly dealt with methodological questions, the recommendations that were given were only based on their personal experience of individual teachers or on sketchy information and unsystematic observation. (Nold 2004: 224)

### Die Audiolinguale Methode

Ab diesem Zeitpunkt waren die „[...] Schulen der Fremdsprachendidaktik [...] sozusagen Ausfluss einer anderen Strömung der Linguistik oder Psychologie oder sogar aus beiden Disziplinen“ (Wolff 2003: 841; vgl. auch Haß 2010: 25). Die erste Unterrichtsmethode, die sich auf strukturalistisch-behavioristische Erkenntnisse stützt, ist die *Audiolinguale Methode*, welche von Fries/Lado (1957) auf Grundlage ihrer Kontrastivhypothese entwickelt wurde (vgl. Kapitel 2.5.4.1, S. 70). Wie in der Direkten Methode ist auch hier die Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen Ziel des L2-Unterrichts. Da Sprachenlernen als Verhaltensmodifikation angesehen wird, sollen nach Mustern der *klassischen Konditionierung* (Pawlow 1905, Watson 1924, Guthrie 1935) die muttersprachlichen Strukturen und die damit verbundenen Gewohnheiten, Routinen, *habits*, schrittweise durch Strukturen und *habits* der Zielsprache durch endlose Strukturmusterübungen (*pattern drills*) – zuhören, nachsprechen und auswendig lernen (bspw. Minimalpaare) – ergänzt werden. Das Regelsystem soll dabei nicht verstanden, sondern nur durch intensives Üben und Analogieschlussbildung erlernt werden. Auch Bloomfield war der Meinung, dass “language learning is overlearning, anything less is of no use”. Man sollte “above all, listen and practice without end” (Bloomfield 1942: 7).

Basierend auf den Erkenntnissen der *operanten Konditionierung* (Skinner 1953) wird der Lernfortschritt durch das *Lockstep-Verfahren* (Frage, Antwort, korrekatives Feedback) überprüft. Dabei wird nur der korrekte Gebrauch einer Struktur durch unmittelbar folgende Lernverstärkung, d. h. durch Bestätigung, dass die Antwort richtig war, gefestigt. Fehler, sprich inkorrekte Sprachgewohnheiten, gilt es unbedingt zu vermeiden, da sie sehr schwer wieder gelöscht werden können. Um Interferenzproblemen vorzubeugen, sollte deshalb die L1 der Lerner aus dem Unterricht ausgeschlossen werden. „Like sin, error is to be avoided and its influence overcome.“ (Brooks 1961: 58) Treten dennoch Fehler auf, so lassen sich im Grunde nur zwei Ursachen dafür finden: „[E]ntweder sind die Lerner unfähig, faul, haben nicht aufgepasst oder der Lehrer hat den Stoff unklar vermittelt. In beiden Fällen muss der Stoff erneut dargestellt werden, unter Umständen durch andere Lehrstrategien“ (Edmondson/House 2006: 214f.).

In diesem Zusammenhang sah schon Skinner das größte Defizit der Lehre darin, dass einerseits ein einziger Lehrer kaum in der Lage sei, das Verhalten aller 20-30 Kinder einer Klasse angemessen zu verstärken. Andererseits sei es in solch einem Klassenverbund unmöglich, dass jedes Kind in seinem eigenen Tempo und aufbauend auf seinem eigenen Entwicklungsstand lernen kann (vgl. Augustin 2011: 74f.). Um dieses Problem zu lösen, entwickelte er zusammen mit seinem Kollegen James G. Holland das Modell der *Programmierten Unterweisung* (1958, 1961) und legte gleichzeitig die Grundlage für Lernprogramme der ersten Generation (Stichwort: *computer based training / Drill & Practise*-Programme). Aus den Erkenntnissen der operanten Konditionierung leiteten sie eine Lehrtechnologie ab, „teaching machines (–) devices which arrange optimal conditions for self-instruction“ (Skinner 1958: 969ff.). Diese Lehrmaschinen sollten durch konsequente Verstärkung korrekte Verhaltensweisen bei den Lernenden fördern. „Dabei handelte es sich um kleine Geräte, die den Lerninhalt in kleinen Schritten und zumeist in Textform durch ein Sichtfenster darboten und anschließend dem Lernenden Fragen (z. B. Lückentexte) präsentierten.“ (Rey 2009: 32) Sobald der Lerner diese beantwortete, wurde ihm angezeigt, ob seine Antwort richtig oder falsch ist. Von zentraler Bedeutung war dabei, dass die Lernziele möglichst objektiv und eindeutig formuliert waren, dass der Schwierigkeitsgrad des Inhalts langsam anstieg und somit die Reihenfolge linear, also fest vorgeschrieben war. Das Konzept der Programmierten Unterweisung bildet auch die Grundlage der Audiolingualen Methode, im Rahmen welcher die muttersprachlichen Gewohnheiten durch fremdsprachliche vorwiegend in *Sprachlehranlagen*

(Sprachlabors) ergänzt werden sollen. Unter Benutzung von Tonbandübungen werden Modelldialoge, die für den späteren alltäglichen Kontakt mit Sprechern der Zielsprache hilfreich sein könnten, eingeschliffen. Lesen und Schreiben werden nicht völlig vernachlässigt, aber „[i]nsbesondere in den Anfangsphasen wurde auf Schrift und Schreiben verzichtet, um die Strukturen in der Mündlichkeit zu festigen“ (Sarter 2006: 49).<sup>136</sup>

Neben der bereits thematisierten Kritik am Fehlererklärungspotential der Kontrastivhypothese, ist an der Audiolingualen Methode, wie schon an den beiden vorwissenschaftlichen Methoden, zu bemängeln, dass sie sich primär auf nur zwei Sprachfertigkeiten und eine bestimmte Sprachebene beschränkt. Auch die Effektivität des Ausschlusses der Muttersprache der Lerner ist wie bei der Direkten Methode zu hinterfragen. Doch die größte Kritik richtet sich gegen das behavioristische Lernkonzept. Hier gilt Wissen als etwas von außen Gegebenes und durch Instruktion Vermittelbares. Die Umwelt, d. h. vor allem Eltern und Lehrer, und ihre Einwirkungen auf den Menschen stellen die einzigen Determinanten des Lernens dar, denn in *Lockescher* Tradition wurde das Neugeborene als *tabula rasa*, *a blank slate*, mit dem Potenzial alles zu lernen, angesehen (vgl. Watson 1924/2009: 82). Der Lernende wurde „im Sinne einer ‚Nürnberger-Trichter-Didaktik‘<sup>137</sup> als vollkommen passiv“ (Vogt/Hechenleitner 2007: 4) wahrgenommen und sollte das durch den Lehrer präsentierte Wissen nicht verstehen, sondern lediglich auswendig lernen. “The teacher’s role is to design an environment that elicits desired behavior toward meeting these goals and to extinguish undesirable behavior.” (Merriam/Caffarella/Baumgartner 2007: 280) Somit markiert der Behaviorismus das eine Ende des *nature-nurture*-Kontinuums (Stichwort: *outside-in*).

Dass diese Art von Unterrichtsgestaltung Monotonie und Langeweile erzeugt, keinen Raum für Spontaneität, Flexibilität, Kreativität lässt, zur Vernachlässigung interindividueller Unterschiede, zu Motivationsverlust und somit zwangsläufig zu schlechteren Lern-

---

<sup>136</sup> Zu einer Weiterentwicklung der Audiolingualen Methode kam es in Frankreich am *Centre de Recherche et d’Étude pour la Diffusion du Français*. Im Zuge der rasanten technologischen Entwicklung kam es zur Entwicklung der *Audiovisuellen Methode*, in welcher primär eine direkte Verbindung zwischen einem akustischen Reiz (Laut) und einem visuellen Reiz (Bild) angestrebt wird. „Problematisch blieb jedoch bei dieser Methode die Semantisierung: viele Konzepte lassen sich nicht durch visuelle Medien einprägen.“ (Edmondson/House 2006: 119) Zudem können durch Dias, Bilder und Videos meist nur für die L2-Kultur typische Situationen abgebildet werden, die lediglich schon vorhandene Stereotype festigten (vgl. Kapitel 2.5.6.2, S. 118).

<sup>137</sup> Damit ist scherzhaft ein Lehrverfahren gemeint, durch das auch den Dümmersten etwas beigebracht werden kann. Hierbei wird ein Trichter über die Köpfe der Schüler angesetzt, mit dessen Hilfe das Wissen in die Schüler eingetrichtert wird. Die Bezeichnung geht auf den Nürnberger Dichter George P. Harsdörffer und dessen 1647 erschienenes Werk *Poetischer Trichter* zurück. [http://www.tourismus.nuernberg.de/v04/mod/dokumente/archiv/DE\\_Nuernberger\\_Trichter\\_08\\_20080229143100.pdf](http://www.tourismus.nuernberg.de/v04/mod/dokumente/archiv/DE_Nuernberger_Trichter_08_20080229143100.pdf)

leistungen führt, ist schon lange kein Geheimnis mehr. Auch wenn die Faktoren Übung und Rückmeldung Grundvoraussetzung für die Ausbildung von automatisierten Inhalten im Langzeitgedächtnis darstellen, so fehlt jedoch das Anknüpfen an die Vorkenntnisse, die Lernstile (vgl. Kolb 1984: 107) und individuellen Interessen und Bedürfnisse der Lerner. Viele glaubten sogar, dass mit radikal-behavioristischen Methoden, denen ein mechanisches Menschenbild zugrunde liegt, keine Bildung, sondern eine Art Gehirnwäsche betrieben würde und Skinners Forschungen somit missbraucht werden könnten, um das Verhalten der Menschen zu kontrollieren. Der Begriff Behaviorismus galt deswegen geradezu als Schimpfwort.

Als Gegenbewegung zum Behaviorismus – aber auch zur Psychoanalyse und dem recht düsteren Menschenbild Freuds – gründeten einerseits die US-amerikanischen Psychologen Abraham Maslow (1908-1970) und Carl Rogers (1902-1987) zusammen mit der in die USA emigrierten deutschen Entwicklungspsychologin Charlotte Bühler (1893-1974) im Jahre 1962 die *Association for Humanistic Psychology* (AAHP) und somit die *Humanistische Psychologie*.<sup>138</sup> Hier wird der Mensch nicht mehr auf seine biologischen Triebe und sein angeblich vorhersehbares Verhalten reduziert, sondern als ein Wesen gesehen, das sein Leben selbst gestaltet und jederzeit die Möglichkeit hat, etwas daran zu ändern. Denn ihm sind Verantwortung, Wahlfreiheit und somit Selbstgestaltungsmöglichkeiten von Natur aus gegeben. Andererseits führte die Rückkehr zur Erforschung mentaler Prozesse<sup>139</sup> (Wahrnehmung, Informationsverarbeitung, Gedächtnis) im Rahmen der kognitiven Wende zur finalen Abgrenzung vom Behaviorismus innerhalb der Psychologie und Linguistik (Köhler, Piaget, Tolman, Chomsky). „Die ‚Black Box‘ im Kopf schien nun doch nicht mehr so unergründlich zu sein. Mittels überprüfbarer Theorien sollte es vielmehr gelingen, der menschlichen Informationsverarbeitung auf die Spur zu kommen.“ (Lück/Sewz 2007: 68) Der Prozess des Wissenserwerbs, das mentale Produkt (die kognitiven Repräsentationen) sowie die Auswirkungen des Wissenserwerbs auf das menschliche Verhalten und Agieren rückten in den Fokus des Erkenntnisinteresses. In der Fremdsprachendidaktik führte diese *Hinwendung zum Ler-*

---

<sup>138</sup> Auch Erich Fromm (1900-1980), Ruth C. Cohn (1912-2010) und Kurt Goldstein (18-78-1965) waren an der Entwicklung humanistischer Konzepte beteiligt.

<sup>139</sup> Als Ende des 19. Jahrhunderts die Psychologie als eigenständige akademische Disziplin begründet wurde, durch Wilhelm Wundt (1832-1920) in Europa und durch William James (1842-1910) in den USA, versuchte man mithilfe der Forschungsmethodik der *Introspektion* mentale Vorgänge zu erforschen, um somit besser zu verstehen, wie der Mensch wahrnimmt und denkt (Wundt 1879, Dewey 1896, Freud 1900, McDougall 1908). Doch die Dominanz des Behaviorismus drängte die Untersuchungen zur menschlichen Kognition Anfang der 1920er Jahre in den Hintergrund (vgl. Anderson 2007: 10).

ner (Stichwort: Lernerorientierung, Lernerzentriertheit) letztendlich sowohl zu unkonventionellen/ganzheitlichen/humanistischen als auch zu kognitiv-orientierten Unterrichtsansätzen.

### Alternative Vermittlungsansätze in der Sprachlehre

After studying a foreign language in school for two years, how fluent is the average American? The answer is that the student not only has almost zero fluency, but negative learning may have resulted if the individual now has a fearful attitude towards foreign language learning. (Asher 1968: 1)

Als Reaktion auf die Ineffektivität der Grammatik-Übersetzungs- und der Audiolingualen Methode sowie durch die stark wachsende Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen durch erweiterte internationale Handelsbeziehungen, gesteigerten Reiseverkehr sowie wissenschaftlichen und kulturellen Austausch, die das Angebot an Spracherwerbskursen in allen Bildungssektoren steigen ließ, entstand seit den 1960er Jahren vor allem in den USA eine bunte Vielfalt an alternativen Methoden, die sich z. T. auch in Europa etablieren konnten (vgl. Ortner 1998). Zu den bekanntesten zählen *Total Physical Response*, *Natural Approach*, der suggestopädische Ansatz, *The Silent Way*, *Community Language Learning* oder auch das Konzept der Psychodramaturgie. Anders als bei den traditionellen Methoden stehen vor allem die emotionalen Bedürfnisse des L2-Lerners im Mittelpunkt. Natürliches bzw. mehrkanaliges Lernen soll durch eine entspannte, vertrauensvolle Lernatmosphäre gefördert werden. Um dies sicherzustellen, muss der Lehrer zur Vertrauensperson und zum Partner der Lernenden werden (vgl. Edmondson/House 2006: 127). „[D]as Lernen wird ‚entintellektualisiert‘, kann (soll) unbewusst ablaufen, soll Spaß machen.“ (ebd.: 124) Dabei stellen die alternativen Methoden jedoch nicht völlig neue Lehrstrategien und Übungstypen dar. „Alternativ sind sie daher auch nur in dem Sinne, dass sie andere Schwerpunkte setzen als die bereits bestehenden Methoden“ (Roche 2008a: 26; Hv. d. V.), indem sie bspw. den Fokus eher auf einzelne psychische oder pädagogische Aspekte legen.

Obwohl die alternativen Methoden mit ihren humanistischen wie therapeutischen Ansätzen und dem damit verbundenen Streben nach Lernerzentriertheit sehr hohe Erfolgserwartungen weckten, konnten sie diese „in keiner Hinsicht“ (ebd.) erfüllen.

Eine kritische Analyse zeigt [...], dass sie dieses Schlagwort des (post)modernen Fremdsprachenunterrichts nicht einlösen. Hingegen teilen sie die bislang allen methodischen Zugriffen gemeinsame Grundhaltung: Lehrende bestimmen, was im Unterricht zu geschehen hat. Sie sind die ‚Herren‘ über den Lernstoff, den Lernweg, das Lernziel. (Ortner 2007: 237)

Darüber hinaus stehen verallgemeinerbare wissenschaftliche Belege für die prinzipielle Überlegenheit alternativer gegenüber traditioneller Methoden nach wie vor aus. Deshalb spielten und spielen sie auch nur eine geringere Bedeutung für den schulischen Unterricht und kommen eher im tertiären und quartären Bildungssektor auf lokaler bzw. regionaler Ebene zum Einsatz (vgl. Edmondson/House 2006: 125; Roche 2008a: 27; Grünewald/Küster 2009: 103).

Doch aufgrund der großen Nachfrage nach Kursen, in denen man schnell, einfach und mit Spaß eine Sprache lernt, konnten im Umkreis der alternativen Methoden von Anfang an *Kommerzialisierungstendenzen* beobachtet werden (vgl. Edmondson/House 2006: 125). Aktuell bietet vor allem der Markt für Erwachsenenbildung ein schier unerschöpfliches, buntes Angebot an Online- und Präsenzsprachkursen, die z. T. jedoch nicht nur unrealistische Versprechungen machen, sondern darüber hinaus sehr kostenintensiv sind.<sup>140</sup> Dies bedeutet jedoch nicht, dass die alternativen Vermittlungsansätze keinerlei Relevanz haben. Einige von ihnen beinhalten durchaus einzelne Elemente, die Beachtung verdienen und vor allem für *Anfängerkurse* wertvolle Impulse liefern, um den F2-Erwerbsprozess nachhaltig zu fördern. Da an dieser Stelle nicht alle alternativen Methoden vorgestellt werden können,<sup>141</sup> sollen die grundlegenden Prinzipien anhand des *Total Physical Response*-Ansatzes und des *Natural Approach* näher beschrieben werden. Während der erste die Vorteile ganzheitlichen Lernens hervorhebt, will der zweite demonstrieren, was unter Immersion im Fremdsprachenunterricht als didaktisches Konzept verstanden werden kann.

### Total Physical Response

Der US-amerikanische Linguist und Pädagoge James J. Asher (\*1929) begann in den 1960er Jahren eine Fremdsprachenlehrmethode bzw. -technik zu erproben, die auf ein ganzheitliches Lernen von Sprache abzielte. Er beobachtete, dass Kinder und Erwachsene im L2-Unterricht (u. a. für Japanisch, Russisch, Spanisch) größere Fortschritte machten, wenn der Lernprozess von Körperbewegungen bzw. Bewegungsbildern unterstützt wurde (vgl. Palmer/Palmer 1925/1959; Asher 1968: 217f.). In seinem 1977 veröffentlichten Werk *Learning Another Language through Actions: The Complete*

---

<sup>140</sup> Wie bspw. die Werbung einer Sprachschule, die in Zürich mein Interesse weckte, als ich las, dass man dort – „einfach und praktisch“ – in exakt 108 Stunden chinesisches Sprechen lernt, für umgerechnet knapp 4000 €. <http://www.david-ma-art-school.ch/>

<sup>141</sup> Einen Überblick liefert Ortner (1998).

*Teacher's Guidebook* stellte er die *Total Physical Response*-Methode ausführlich dar, die sich an den Prinzipien des frühkindlichen Spracherwerbs orientiert. Ziel ist ein stressfreier Einstieg in die zu erlernende L2, indem zunächst das Hörverständnis trainiert, die Grammatik induktiv vermittelt und Fehler recht spät korrigiert werden. Die *silent period*, in welcher der Lerner nur nonverbal reagiert, soll vor allem Schülern entgegenkommen, die eher schüchtern sind (vgl. Krashen 1981: 111). Die Unterrichtssprache ist die Zielsprache und die wichtigste linguistische Einheit der *Imperativ*, der Asher zufolge spezifisch für die an das Kind gerichtete Sprache der Eltern sei. Der Lehrende unterrichtet, indem er bspw. Verben wie *schwimmen* oder Aussagen wie *Steh auf und geh zur Tafel!* oder *Dreh dich um!* in der Fremdsprache mehrmals artikuliert und szenisch durch entsprechende Gestik und Mimik ausführt. Danach kommt die Instruktionsphase, in welcher die neuen Wörter und Äußerungen – im Forum, in der Gruppe oder in Paaren – geübt werden, oft auch in Rollenspielen oder Bewegungsliedern. “For example, two students will sit on either side of the instructor. In Japanese, the instructor may say ‘tate’ and immediately along with the instructor, the students stand up. Then he may say ‘aruke’ and everyone walks forward.” (Asher 1968: 7) Nachdem sich die Verbindung zwischen zielsprachlichem Reiz und nonverbaler Reaktion gefestigt hat, wird in vermischter Reihenfolge geübt und die Anweisungen neu kombiniert und erweitert. Asher (1988) nahm an, dass durch das motorische Lernen die rechte Hirnhemisphäre, die u. a. Körpersprache und Prosodie verarbeitet, aktiver in den Lernprozess involviert wird. Somit finde ganzheitliches Lernen statt, das wiederum zu höheren Gedächtnisleistungen führt.

Der Anwendungsbereich dieses Ansatzes hat jedoch natürliche Grenzen und ergibt – charakteristisch für alternative Methoden – „kein integriertes Bild der Sprache als Ganzes: Befehle isolieren sprachliche Merkmale, die Komplexität der Sprache wird durch starke Graduierung reduziert, Aktivitäten sind oft ritualisierte Routine“ (Ortner 2007: 235). Denn nicht alle Inhalte und Sprachstrukturen lassen sich durch Körpersprache so einfach darstellen (vgl. Roche 2008a: 27). Zudem spielt die Ausbildung von Lese- und Schreibkompetenz eine untergeordnete Rolle. Die *imperative drills* unterscheiden sich darüber hinaus nicht wirklich von den *pattern drills* der behavioristischen Methoden.

Dass jedoch nicht nur die als sprachdominant bezeichnete linke Hemisphäre, sondern beide aktiv an Sprachprozessen beteiligt sind, gilt heute als gesichert (vgl. das *dynamic dual pathway model* von Friederici 2002, 2004: 19). Der Vorteil hinsichtlich der Ver-

gessensrate wird in aktuellen Studien, wie bspw. die von Hille et al. (2010), immer wieder bestätigt. Sie konnten in diesem Zusammenhang mit Versuchs- und Vergleichsgruppen in den Klassenstufen 7-9 zeigen, dass szenisch gelernte Vokabeln länger im Gedächtnis gespeichert werden.

20 [Latein; A. d. V.] Vokabeln sollten gelernt werden. 13 Wochen nach dem Lernen dieser Vokabeln wusste die Gruppe, die szenisch lernte, noch 15 Vokabeln; die Kontrollgruppe jedoch nur noch 5,5. Dieser Unterschied ist signifikant ( $t(135)=12,3$ ;  $p<0,001$ ) und hat eine Effektstärke von  $d=2,11$ . (Hille et al. 2010: 347)

Macedonia/Müller/Friederici (2011) vom Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften in Leipzig gelang es, diesen Effekt durch ein Experiment mittels funktioneller Magnetresonanztomographie (fMRT)<sup>142</sup> näher zu erklären. 18 von insgesamt 33 Probanden, die 92 Vokabeln der Kunstsprache *Vimmi* lernen sollten, wurden am sechsten Tag getestet. Ihnen wurden vermischt unbekannte und bekannte Wörter akustisch wie visuell dargeboten. Die Auswertung der Gehirnaktivitäten aller Probanden bestätigte, dass das Lernen mit Gesten zu einer *multimodalen Codierung* (vgl. Kapitel 2.5.3.1, S. 64) führt, was dazu führt, dass sich ein komplexes Netzwerk zwischen den Spracharealen mit den sensomotorischen Gebieten des Kortex ausbildet.

Diese komplexen Netzwerke [...] speichern das Wort in der Fremdsprache an verschiedenen Orten im Gehirn und machen es schneller und nachhaltiger abrufbar. [...] Darüber hinaus werden Gebiete der Gehirnrinde, die Bewegungsvorbereitung steuern, durch blosses Hören und Lesen aktiv. Dies zeigt, dass die ausgeführte Bewegung im Wortnetzwerk gespeichert ist: Sobald die Testperson das gelernte Wort akustisch und visuell erkennt, werden automatisch motorische Programme eingeleitet, die Bestandteile der gesamten Wortrepräsentation darstellen. In diesem komplexen Wortnetzwerk sind auch visuelle Areale involviert, die für Lesen, Gesichts- und Körpererkennung zuständig sind und während des Trainings die eingehende Information verarbeitet haben. (ebd.)

Auch wenn der gesamte Unterricht nicht ausschließlich nach der *Total Physical Response*-Methode ausgerichtet werden sollte, so belegen Studien wie diese jedoch, dass ein phasenweiser Einsatz in Kombination mit anderen Methoden und Ansätzen durchaus sinnvoll erscheint (vgl. Richards/Rodgers 2001). Vor allem vor dem Hintergrund, dass der Sprachlernprozess primär vom Wortschatz abhängt.

### Der *Natural Approach* und das Konzept der Immersion

<sup>142</sup> Hierbei handelt es sich um ein nichtinvasives bildgebendes Verfahren, das mit Hilfe von starken und schnell wechselnden Magnetfeldern Veränderungen im Blutfluss und Sauerstoffverbrauch des Gehirns nachweist. Diese sind in Regionen erhöht, in denen Neuronen aktiver sind, etwa während der Durchführung einer kognitiven Aufgabe (vgl. exemplarisch Spitzer 2009).

Aufbauend auf der Monitortheorie (vgl. Kapitel 2.5.4.4, S. 78) entwickelten Krashen/Terrell (1983) an der University of California eine alternative Sprachlehrmethode, die als *Natural Approach* bekannt ist und zum Ziel hat, eine L2 unter möglichst den gleichen Bedingungen und Voraussetzungen wie die Erstsprache zu erwerben. Die Lerner sollen durch täglichen Immersionsunterricht, d. h. durch die Konfrontation mit einer Fremdsprache ohne Rückgriff auf die Muttersprache, der Zielsprache und -kultur näher gebracht werden. Dabei bietet der Lehrer, der ausschließlich in der L2 kommuniziert, den L2-Lernern den bereits beschriebenen *i+1* an. "Intake is available via meaningful and communicative activities supplied by the teacher; this is the most direct way the classroom can promote language acquisition" (Krashen 1981: 116). Dazu spielt der Lehrer bspw. mit den Lernern Spiele, stellt gemeinsam mit den Tutoren, die ihn unterstützen, Aktivitäten wie Einkaufen gehen und Arzttermine vereinbaren nach, kocht, wandert und bastelt mit ihnen. Der Lehrer verzichtet auf Regelvermittlung und korrekatives Feedback, da dies bekanntermaßen nur explizites Wissen generiert, das i. d. R. nicht zur Sprachbeherrschung führt (vgl. Schoormann/Schlak 2011: 46).

Auch wenn all diese Ansätze in der Theorie schön klingen, in der Praxis haben sie sich nicht bewähren können. Denn, wie bereits mehrfach erwähnt, lässt sich nicht generell nachweisen, dass sich die kommunikative Kompetenz sowie die grammatische Korrektheit bei längerem Sprachkontakt automatisch verbessert und die Sprachproduktion flüssiger wird. Es lässt sich also erneut festhalten: "[...] [P]roiciency levels are not necessarily tied [...] to time of immersion in the target language" (Bongaerts 1995; zit. in Hollmann 2010: 78f.). Darüber hinaus darf man nicht vergessen, dass das Vorbereiten der Materialien und die Durchführung von Immersionsunterricht äußerst arbeits- und kostenintensiv ist. Zudem hat die Praxis gezeigt, dass bestimmte Lernertypen „lieber erkundete Pfade begehen als diese selbst zu suchen“ (Hoffmann 2008: 218) und eine systematische, explizite Grammatikerklärung wünschen bzw. sogar einfordern (vgl. Schlak 2003; Raabe 2007a: 24).

### Der kognitive Ansatz

Die kognitive Wende war für die Didaktik im Allgemeinen außerordentlich bedeutsam. Schließlich rückten der Lernprozess und der einzelne Lerner stärker in den Mittelpunkt, der als aktives, selbständiges Individuum wahrgenommen wurde, das neu zu erwerbendes Wissen intern verarbeitet, Hypothesen aufstellt und testet sowie generalisiert. Auch

der Spracherwerb wird seitdem als ein komplexer Informationsverarbeitungsprozess betrachtet, welcher durch folgende Stufen erfolgt: „Wahrnehmen, Identifizieren, Sortieren, Klassifizieren, Verstehen, Behalten und Automatisieren“ (Roche 2008a:18) (vgl. Kapitel 2.5.3, S. 58). Somit haben sich auch in der Fremdsprachendidaktik die Erkenntnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung durchgesetzt, dass – wenn nötig unter Einsatz der Muttersprache – ein gewisses Maß an Fehlerkorrektur, Metasprache und Grammatik, in anderen Worten eine „bedarforientierte“ Formfokussierung im Rahmen eines grundsätzlich bedeutungsbezogenen, kommunikativ ausgerichteten Unterrichts“ (Schoor- mann/Schlak 2011: 57), durchaus eine positive und hilfreiche Wirkung auf Sprachlern- prozesse haben kann. Da jeder Lerner jedoch individuelle Lernbiografien, Vorlieben und Bedürfnisse hat, stellte sich in der Fremdsprachendidaktik ein kritisches Verhältnis zwischen Methoden und dem Lernerfolg ein (vgl. Edmondson/House 2006: 128f.). In der Folge entstanden keine neuen Methoden mehr, sondern lediglich Unterrichtsansätze, da „immer deutlicher [wurde], dass die Variable ‚Lehrmethode‘ selbst keine zentrale Bedeutung für den Erfolg der Fremdsprachenvermittlung und für deren Erforschung hat“ (ebd.).

Im Rahmen des kognitiv ausgerichteten Lehransatzes versuchen Lehrer und Lehrwerke die Rolle eines Hilfestellers einzunehmen, „der den Lernern beim Entdecken der Regelmäßigkeiten der Fremdsprache und der systematischen Unterschiede zwischen Muttersprache und Fremdsprache hilft und ihnen das Erlernen der Fremdsprache als einen Prozess des Problemlösens ermöglicht“ (ebd.: 120f.) (vgl. Kapitel 2.5.4.6/2.5.4.7, S. 83/84). Bis heute verspricht man sich vor allem auf Grundlage von Erkenntnissen zum Aufbau, zur Speicherung und zur Verarbeitung mentaler Schemata und Konzepte, Unterrichtsverfahren und Materialien so zu gestalten, dass sie dem Lerner ermöglichen, „die relativ komplexe, vernetzte Speicherung von Wissen und den Zugang zu den Speichern zu optimieren“ (Roche 2008a: 18). Es gilt Wege zu finden, die kognitiven Kapazitäten, in anderen Worten die Gedächtnis-, Konzentrations- und somit Lernleistungen der Lerner, so effektiv wie möglich auszuschöpfen.

Wichtige Arbeiten zur sinnvollen Darstellung von Lernstoff und zum Anknüpfen an das Vorwissen stammen dabei vom US-amerikanischen Psychologen David P. Ausubel (1918-2008). Damit Lerner ihr Vorwissen aktivieren können, hielt er es für wichtig, dass sie zur Einführung in den Unterricht bei neuem Stoff zunächst einen Überblick darüber erhalten, was sie mit welchen Methoden und welchen Zwecken lernen sollen. Die-

ser Überblick muss sich folglich auf einer höheren Ebene als der präsentierte Stoff selbst befinden, d. h. eine *Metaperspektive* einschließen. Die Lerner sollen zu Beginn des Lernprozesses das größere Bild sehen, um Kontexte assoziieren und den Lernstoff insgesamt besser vielfältig verankern und verknüpfen zu können. Neben dem *Advance Organizer* als vorangestellter Erläuterung hielt Ausubel auch *Concurrent Organizer* (Randbemerkungen) und *Post Organizer*, eine Zusammenfassung bzw. Merksatz oder Übungs- bzw. Transferaufgaben, für das Textverständnis hilfreich. Diese Art des Lehrverfahrens wird auch als *expositorisches, darlegendes Lehren* bezeichnet (vgl. Ausubel 1960; Ausubel/Novak/Hanesian 1974).<sup>143</sup>

Weitere Gestaltungsempfehlungen für Lernmaterialien stammen aus der bereits in Kapitel 2.5.3.1 (S. 64) kurz erwähnten *Cognitive Load Theory* (Sweller 1988, 1994). Gemeinsam mit seinen Kollegen machte Sweller darauf aufmerksam, dass nicht nur die Komplexität des Lerngegenstandes an sich, sondern auch eine schwer verständliche Darbietung neuer Informationen in Lernmaterialien zu einer kognitiven Belastung (engl.: *cognitive load*) führen und den Lernprozess negativ beeinflussen kann. Handelt es sich nämlich um einen komplexen Lerngegenstand, der eine hohe intrinsische kognitive Belastung für das Gedächtnis darstellt, der darüber hinaus in einem Buch äußerst unstrukturiert präsentiert wird, dann hat das Arbeitsgedächtnis kaum Kapazitäten übrig, die Information auch wirklich effektiv zu verarbeiten. Das zentrale Ziel bei der Konzeption einer Lernumgebung und der Wahl der Materialien sollte deshalb möglichst darin bestehen, die externe kognitive Belastung durch *dual coding* bzw. multimodale Materialien zu reduzieren (vgl. auch Touvinen 2000). Dabei muss jedoch auf eine genaue Abstimmung zwischen Sprache und Bild geachtet werden. So kann bspw. „[...] die visuelle Redundanz bei auditiver Primärinformation effektiver sein, als wenn der visuelle Kanal grundlegend und die auditive Information redundant ist.“ (Seel/ Ifenthaler 2009: 37)<sup>144</sup> Dies wird an späterer Stelle der Arbeit noch einmal eine Rolle spielen, wenn es um das computerunterstützte Sprachenlernen geht (vgl. Kapitel 2.5.6.3.1, S. 133).

---

<sup>143</sup> Beispiele für Publikationen, die gezielt damit arbeiten, sind u. a. Larsen-Freeman (2003); Lefrançois (2006); Winkel/Petermann/Petermann (2006); Sarter (2006); Roche (2008a).

<sup>144</sup> Vgl. darüber hinaus auch das *Modell des Multimedialen Lernens* nach Mayer (2001) oder das *Integrative Modell des Text- und Bildverständnisses* von Schnotz (2005).

### 2.5.6.2 Kommunikative und interkulturelle Kompetenzen

Die kognitiven Strömungen mit Fokus auf der sinnvollen Darstellung des theoretischen, deklarativen Sprachwissens wurden jedoch relativ schnell von kommunikativen Orientierungen in der Fremdsprachendidaktik überlagert. Mit der Erkenntnis, dass “[t]he native speaker is a fine myth: we need it as a model, a goal, almost an inspiration. But it is useless as a measure; it will not help us define our goals” (Davies 1995: 157; zit. in Medgyes 2004: 437), verschob sich der Fokus der Vermittlung zu einem *interessengesteuerten, pragmatisch-funktionalen Ansatz*. Dieser verfolgt das oberste Richtlehrziel, dass Lernende sich in Alltagssituationen in der L2 verständlich machen können, egal ob durch einen begrenzten Wortschatz, Missachtung der grammatischen Wohlgeformtheit oder eine akzentbelastete Aussprache. Natürlich stellt die Aneignung linguistischer Kompetenzen, vor allem die der Grammatik und Lexik, nach wie vor einen elementaren Bestandteil des Sprachlernprozesses dar. Müsste man die drei Teilkompetenzen jedoch gewichten, so würden aktuell, wie bspw. im GeR, den linguistischen, sprachstrukturellen Kompetenzen keine nebensächliche, aber sicherlich den pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen untergeordnete Rolle zukommen. Das Lehrziel des Fremdsprachenunterrichts hat sich im Rahmen der kommunikativen Wende längst von der *near-nativeness* weg, hin zu einer individuellen, kommunikativen und funktionellen Kompetenz im Sinne einer ausbaufähigen Lerner Sprache entwickelt (vgl. Küpers 2002: 108). Die *kommunikative Kompetenz*<sup>145</sup>, die 1974 vom deutschen Fremdsprachendidaktiker Hans-Eberhard Piepho (1929-2004) zum übergeordneten Richtlehrziel des Fremdsprachenunterrichts erklärt wurde, setzt sich dabei in Anlehnung an eine Definition von Canale/Swain (1980: 28f.) aus folgenden Bereichen zusammen:

- grammatische und
- soziolinguistische Kompetenz,
- Diskurskompetenz sowie
- strategische Kompetenz, um Kommunikation aufrecht zu halten (vgl. auch Littlewood 1981).

---

<sup>145</sup> Wie in Kapitel 2.1 (S. 23) bereits erläutert, wurde das Konzept der kommunikativen Kompetenz 1972 vom US-amerikanischen Soziolinguisten Dell H. Hymes (1927–2009), eingeführt, um den Begriff der linguistischen Kompetenz um eine soziolinguistische Komponente zu erweitern. Der Grundgedanke wurde jedoch in den 1970er Jahren von den Sozialphilosophen Jürgen Habermas und Niklas Luhmann geprägt. Nach Habermas (1981) ist der Diskurs als *unparteilicher Gedankenaustausch* zwischen *Gleichberechtigten* zu sehen, der eine ideale Lernsituation schafft. Den Diskursteilnehmern geht es nicht um das Rechthaben, sondern um die Verständigung und das gegenseitige Verständnis. Jeder trägt mit seinen Argumenten zur gemeinsamen Entscheidungsfindung bei.

Dem Schreibunterricht wie auch der Formseite des Sprachenlernens wird weniger Aufmerksamkeit gewidmet. Dies drückt sich bspw. dadurch aus, dass die laufende Kommunikation im Klassenzimmer nicht ständig durch Fehlerkorrekturen unterbrochen wird. Grammatik hat nur einen funktionalen Charakter. Das Gelernte soll nicht mehr nur auf eine Prüfungssituation vorbereiten, sondern auf authentische Alltagssituationen im Zielsprachenland. Es gilt nicht *an*, sondern *mit* Sprache zu arbeiten – *fluency* vor *accuracy* und *complexity* (vgl. Skehan 1998). Die konkrete Verwendung der Sprache soll dabei Hemmungen und Sprechängste abbauen. „Dies führte letztlich auch zu einer Abkehr vom Frontalunterricht und der Einführung interaktiver Sozialformen. Im Gegensatz zu behavioristischen Kettenmustern dienten möglichst freie Rollenspiele als Mittel der Kommunikationssimulation.“ (Poerner/Arnold 2013: 92) Die Unterrichtsprogression wird von Sprechakten und von Themen, Texten und Inhalten über die Zielsprachengemeinschaft(en) bestimmt, um dem Lerner den Zugang zur fremden Lebenswelt zu erleichtern (vgl. Leupold 2007: 127ff.).

Da im Fremdsprachenunterricht jedoch immer mindestens zwei Sprachen und Kulturen aufeinandertreffen, wurde in den 1990er Jahren das übergeordnete Richtlehrziel des Fremdsprachenunterrichts, d. h. die Vermittlung kommunikativer Kompetenzen, im Zuge der *interkulturellen Wende* in der Fremdsprachendidaktik erweitert, da

[s]prachliches Handeln über sprachlich-kulturelle Grenzen hinweg [...] notwendigerweise auch als *interkulturelles* Handeln zu verstehen [ist]. Für die Ausbildung kommunikativer Kompetenzen ist daher neben soliden zielkulturellen Kenntnissen auch das Antizipieren kultureller Unterschiede in der eigentlichen Interaktionssituation von elementarer Bedeutung (Poerner/Arnold 2013: 92).<sup>146</sup>

Zwischen Sprache, Kultur und Gesellschaft besteht – wie schon ausführlich dargestellt – ein enger kausaler Zusammenhang. Um diesen jedoch auch nur ansatzweise verstehen zu können, reicht landeskundliches Faktenwissen zu Geschichte, Gesellschaft etc. nicht aus und muss durch Erkenntnisse aus der interkulturellen Kommunikationsforschung ergänzt werden. In diesem Zusammenhang erweiterte Byram (1997: 34) das Konzept der kommunikativen Kompetenz um die interkulturelle Dimension und nannte es *intercultural communicative competence* (vgl. Byram/Zarate 1994; Roche 2001; Krumm 2007a; Hu 2010). Diese lässt sich in fünf Bestandteile zerlegen, die gleichzeitig Lehr- bzw. Lernziele des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts darstellen. Sie umfassen

---

<sup>146</sup> Schmenk (2008: 348) merkt in diesem Zusammenhang an: „Man kann also das interkulturelle Lernen als so etwas wie eine Nachbesserung der in Habermas' universalistischem Kommunikationskonzept nach weitgehend kulturblinden Forderung nach kommunikativer Kompetenz sehen.“

- das eigentliche Wissen (*knowledge/savoirs*),
- das Verstehen (*skills of interpreting and relating/savoir comprendre*),
- die Fähigkeit zum Erkenntnisgewinn und zur Interaktion in einer fremden Umgebung (*skills of discovery and interaction/savoir apprendre bzw. faire*),
- persönlichkeitsbezogene Einstellungen (*attitudes/savoir être*) sowie
- die Fähigkeit, die eigene wie die fremde Kultur kritisch zu reflektieren (*political education and critical cultural awareness/savoir s'engager*).<sup>147</sup>

Die Aufgabe des Unterrichts besteht somit nicht mehr nur darin, die Lerner für die Kommunikation in der fremden Sprache fit zu machen. Ihnen sollen bzw. müssen darüber hinaus auch die Kultur(en) und Weltsicht(en) der Zielsprachengemeinschaft(en) näher gebracht werden, um sie auf interkulturelle Kontakte angemessen vorzubereiten (vgl. Kapitel 2.5.4.8, S. 87). Es gilt Vorurteile und Klischees abzubauen, während Aufgeschlossenheit, Verständnis, Respekt und Toleranz gegenüber der kulturellen Vielfalt und Identität(en) gefördert werden. „Der interkulturelle Sprecher darf [folglich; A. d. V.] nicht mit einer kosmopolitischen Person gleichgesetzt werden, die über die Kulturen surft, wie Touristen das zu tun pflegen.“ (Sercu 2002: 3)

An dieser Stelle wird die persönlichkeitsbildende Dimension des L2-Unterrichts sichtbar, da dessen Ziel weit über fremdsprachenspezifische (rezeptive und produktive Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik, Landeskunde) hinausgeht und in der Einleitung dieser Arbeit bereits thematisiert wurde. Dazu sollen die L2-Lerner für die fremde – und über den Vergleich auch für die eigene – Kultur mit ihren jeweiligen Eigenarten im Denken, Sprechen und Handeln sensibilisiert werden (vgl. Bredella/Delanoy 1999). „Es geht vor allem auch um die Ausbildung interkultureller ‚Reflexionsfähigkeit‘ in Bezug auf die Wahrnehmung und den Umgang mit kultureller Alterität und Identität, um sprachlich und kulturell adäquates Handeln überhaupt erst zu gewährleisten.“ (Poerner/Arnold 20013: 93)

Doch während interkulturelle Reflexionsfähigkeit in der Theorie als äußerst plausibles und erstrebenswertes Lehr- und Lernziel des F2-Unterrichts erscheint, so stellt es die Praxis vor erhebliche Schwierigkeiten und geht dort kaum über die Vermittlung von

---

<sup>147</sup> „Der Erwerb von Wissen über fremde Kulturen und die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind auch als ‚tertiäre Sozialisation‘ bezeichnet worden (Byram 1990; Doyé 1992). In der primären Sozialisation werden wir Teil der Familie, in der sekundären werden wir Teil der weiteren Umgebung und der Gesellschaft. In der tertiären Sozialisation schließlich transzendieren wir diese Gesellschaft und lernen uns außerhalb unserer Herkunftsgesellschaft bzw. -kultur zu bewegen.“ (Boeckmann 2006: 2)

Wissen hinaus. I. d. R. werden die Lerner mit den jeweiligen „‘dos and don’ts’“ (Harden 2006: 42), den Sitten und Bräuchen der Zielkultur sowie den soziokulturellen Besonderheiten vertraut gemacht, in der (naiven) Hoffnung, durch die Darbietung dieser „Bröckchen-Kultur“ (Sercu 2002: 12), potenziellen Missverständnissen vorzubeugen (vgl. Roche 2008a: 225). Da es sich jedoch bspw. bei Angemessenheitskonventionen

um ein komplexes und kompliziertes Geflecht handelt, über dessen Struktur die Mitglieder einer bestimmten Gemeinschaft meist nur unvollkommene Angaben machen können („das macht man nicht“, „das sagt man nicht“), ist es naturgemäß nicht ganz einfach, sie sinnvoll in einem Lehrbuch bzw. im Unterricht unterzubringen, ohne dabei Stereotypen zu produzieren (Harden 2006: 120; Hv. d. V.).<sup>148</sup>

Das Kulturverständnis, das solchen Beschreibungen zu Grunde liegt, kann als primär „essentialistisch und bequem“ charakterisiert werden, „das sich an Nationalstaaten orientiert und Kultur [...] als Eigenschaftscontainer konstruiert“ (Poerner/Arnold 2010: 95), der für alle Mitglieder identisch zu sein scheint. Doch die Angehörigen eines Kulturkreises bilden keine homogene Entität. Zudem sind Kulturen alles andere als statisch, im Gegenteil, sie sind äußerst dynamisch. So lassen sich häufig Kulturverschmelzungen bei Mitgliedern aus der zweiten oder dritten Generation von Migrantenfamilien beobachten (vgl. De Florio-Hansen/Hu 2003). Darüber hinaus besteht aber auch eine Dynamik individueller Interkulturalität, die sich darin zeigt, „dass Erwartungen von Angehörigen anderer Kulturen antizipiert werden und das eigene Verhalten sich daran orientiert“ (Sarter 2006: 103). Beruht diese offene Haltung gegenüber den anderen kulturellen Konzepten auf Gegenseitigkeit, kann dies wiederum zu Missverständnissen in der Kommunikation führen.<sup>149</sup>

Da es ganz offensichtlich kein Rezeptwissen gibt, sollte der Fokus im Fremdsprachenunterricht verstärkt auf den vier weiteren *savoirs* (*apprendre, comprendre, être und s’engager*) gerichtet werden, „um die Fähigkeit, die in – literarischen und anderen – Texten enthaltenen Weltbilder in ihrer Genese und ihren Funktionen aufzuspüren“ (ebd.: 104). Dieser Umstand, aber sicherlich auch das Medienzeitalter an sich, hat zur Folge, dass die Förderung der Lese- und Schreibkompetenz wieder zu einem integralen

---

<sup>148</sup> Vgl. auch den Verweis von Roche (2008a: 233) auf die Tatsache, dass sich das Wissen über fremde Kulturen sehr leicht in Klischees transformieren lässt und oft unreflektiert in sogenannten Interkulturellen Trainings weitergegeben wird.

<sup>149</sup> Sarter (ebd.) verweist in diesem Zusammenhang auf das häufig angeführte Beispiel des pünktlichen Deutschen, der in einem südamerikanischen Land von einer Familie zum Essen eingeladen wird. Der Deutsche ist sich der dortigen Höflichkeitsregeln bewusst und kommt deshalb mindestens eine Stunde zu spät. Nun hat sich aber die südamerikanische Gastgeberfamilie an der sprichwörtlichen Pünktlichkeit Deutscher orientiert und das Essen pünktlich, und in diesem Falle zu früh, aufgetischt.

Bestandteil des L2-Unterrichts geworden ist (vgl. Krumm 2001; Stork 2010). Man kann kulturelle Produkte wie Filme, Musik und Bücher aus anderen Ländern aber nur dann kulturell angemessen interpretieren, wenn man darüber etwas weiß, d. h. Kenntnisse und Informationen hat. „Die Sensibilität, interkulturell wichtige Interpretationsansätze zu erkennen, wird damit weniger zu einer Frage des guten Willens als vielmehr der inhaltlichen Kompetenz.“ (Sarter 2006: 105)<sup>150</sup> Da jedoch interkulturelles Lernen oft in Unterrichtsräumen stattfindet, in denen i. d. R. keine Angehörigen der Zielkultur(en) anwesend sind,

beschreibt der Begriff des ‚Interkulturellen Lernens‘ streng genommen eine Unmöglichkeit. [...] Es kann [...] Wissen über andere Kulturen aufgebaut werden; interkulturelles Können, interkulturelle Kompetenz selbst zeigt sich jedoch erst in tatsächlichen Begegnungen im anderskulturellen Kontext, z. B. in Austauschsituationen oder bei Klassenfahrten ins Zielsprachenland. Interkulturelle Kompetenz kann vorbereitet werden, sie kann jedoch nicht oder nur in höchst begrenztem Umfang simuliert werden (ebd.; Hv. d. V.; vgl. auch Harden 2006: 42).

Eine weitere entscheidende Rolle für eine erfolgreiche interkulturelle Vermittlung, die klar über die Vermittlung von Wissen über eine fremde Kultur hinausgeht, sondern auch grundlegende Konzepte, Denkweisen und Lernstrategien sowie Arbeitsmethoden umfasst, spielt natürlich die Ausbildung, das Vorwissen und die interkulturelle Kompetenz der Lehrkraft. Damit sie Lerner für kulturelle Alterität sensibilisieren können, sollten sich alle L2-Lehrkräfte, ganz gleichgültig in welchem Bildungssektor sie tätig sind, intensiv mit Auto- und Heterostereotypen und ihrer eigenen Weltanschauung auseinandergesetzt haben. Dies scheint aber oft nicht der Fall zu sein (vgl. Sarter 2006: 100ff.). Es gibt deshalb berechtigte Kritik, dass die Ausbildung interkultureller Reflexionsfähigkeit im L2-Unterricht ein nicht zu verwirklichendes Wunschziel bleibt, da sich trotz aller Bemühungen der Begriff interkulturelle Kompetenz – und all das, was sich dahinter verbirgt –, nicht eindeutig definieren und seine Inhalte sich nicht so einfach vermitteln und abprüfen lassen (vgl. Bredella et al. 2000; Harden 2006: 42; Krumm 2007a: 143).

In der Literatur gibt es bis auf einige wenige immer noch kaum konkrete Vorschläge zu Unterrichtstechniken und Lernerfolgskontrollen.<sup>151</sup> An dieser Stelle schließt sich der

---

<sup>150</sup> Vgl. auch Roche (2008a: 233f.) und die Verweise auf entsprechend darauf ausgerichtete Lehrwerke.

<sup>151</sup> Hier ist an erster Stelle der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (RePA; Europarat 2009b) zu erwähnen, der als Weiterentwicklung des GeR angesehen werden kann und einen weiteren Beitrag zu mehrsprachigen und mehrkulturellen Lehr- und Lernverfahren darstellt. Die Publikation möchte diejenigen Kompetenzen und Ressourcen (Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten), die durch plurale Ansätze entwickelt werden können, mittels Deskriptoren systematisch beschreiben und stellt darüber hinaus (Online)Materialien zur Umsetzung in der Unterrichtspraxis zur Verfügung (vgl. Europarat 2009b). Angestrebt wird eine Art universales, globales Lehrkonzept, das zur interkulturellen Verständigung beiträgt.

Kreis. Denn dies ist wieder dem Umstand geschuldet, dass sich Daten und Fakten zu einem Land leichter vermitteln lassen als kulturspezifische Sicht- und Verhaltensweisen. Dieses Phänomen lässt sich sehr anschaulich mit dem „Eisbergschema der kulturellen Einflüsse auf die Wahrnehmung und die Sprache“ verdeutlichen.

Nur der obere Teil einer Kultur ist überhaupt sichtbar. Das ist der Bereich des Essens, Tanzens, der Kleidung und Rituale, kurz der Folklore, und der sprachlichen Oberfläche. Was sich darunter verbirgt, hat tragenden Einfluss darauf, ist aber in der Regel nicht zu erkennen: Einstellungen, Werte, Konzepte. (Roche 2008a: 230; Hv. d. V.)

Um jedoch zum unteren Teil des Eisbergs vorstoßen oder besser noch eine kulturunabhängige interkulturelle Sensibilität ausbilden zu können, benötigen Lerner wie Lehrer vor allem etwas, das knapp ist: *Zeit*. „Das sogenannte lebenslange Lernen verdammt uns zu lebenslänglicher Flexibilität. Da bleibt keine Zeit für eine Vernunft, die ihre eigenen Grenzen auslotet, die nicht produktorientiert ist und für ihre Selbstkritik Zeit braucht.“ (Mayer-Drawe 2004: 56f.; zit. in Schmelter 2006: 3)

Obwohl sich daraus keine konkreten didaktisch-methodischen Tipps für den Fremdsprachenunterricht herleiten lassen, wird in letzter Zeit mit der Förderung von *Autonomie im pädagogisch-fächerübergreifenden Sinne* die Hoffnung verknüpft, interkulturelle Kompetenz zumindest vorbereiten bzw. anbahnen zu können. Autonomie wird hier als ein Produkt der europäischen Aufklärung (Kant 1784) verstanden, dem ein abstrakt politisch-kritisch perspektiviertes Verständnis zugrunde liegt und eine allgemein-erzieherisch ausgerichtete Dimension umfasst. Dabei steht Autonomie oft als Synonym für Mündigkeit, Eigenverantwortung, Eigeninitiative sowie Selbstbestimmung und erfordert „sowohl kritische Distanznahme als auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Emanzipation aus der eigenen Unmündigkeit“ (Schmenk 2010b: 20). Vor allem in der Nachkriegszeit wurde das Autonomie-Konzept durch Adorno (1971) zum pädagogischen Korrektiv und zur kritischen Reflektionsfolie (vgl. Schmenk 2010b: 21f.), mit dem Ziel, das Spannungsfeld von Individualität und sozio-kulturellem Kontext besser zu reflektieren. Denn auch wenn mit dem Begriff Autonomie<sup>152</sup> allgemein eine wie auch immer geartete positive Vorstellung von *Unabhängigkeit* – sei es gegenüber Gemeinschaften, Obrigkeiten, dem eigenen Bewusstsein – assoziiert zu werden scheint (vgl. ebd. 2008: 18ff.), so ist der Mensch *nicht* autonom – Autonomie ist eine Utopie. Fremd- und Selbstbestimmung sind unauflöslich miteinander verwoben. Deshalb zeichnet sich der

---

<sup>152</sup> Autonomie war im antiken Griechenland ein juristischer Begriff und bedeutete soviel wie Selbstgesetzgebung.

„Prozess des ständigen Arbeitens am Mündigwerden wie auch (Selbst-)Reflexion gerade durch die Anerkennung des gegenseitigen Durchzogenenseins von Autonomie und Heteronomie aus“ (ebd.: 288). Auch „[i]nterkulturelles Lernen erfordert die Anerkennung von Hybridisierungen von Kultur und Identität. Das ermöglicht ein Aufbrechen einseitiger heteronom gedachter Kulturbegriffe und erlaubt die Sichtbarmachung von Autonomiepotenzialen“ (ebd.: 368).

In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren hat der Autonomiebegriff jedoch vor allem in einem *handlungstheoretischen Zusammenhang* Karriere gemacht und „gehört zu besonders beliebten und verbreiteten Modebegriffen in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion“ (ebd.: 11). Das große Interesse an *Lernerautonomie* – und die damit verbundenen Erwartungen – drücken sich in den zahlreichen Publikationen und vielfältigen Forschungsschwerpunkten zu dieser Thematik aus (vgl. bspw. Dickinson 1987; Benson 2001; Sercu 2002; Little 2004; Neuner-Anfindsen 2005; Arntz/Kühne 2008; Lamb 2008; Martinez 2008; Tassinari 2010a). Schließlich bezeichnet sie diejenige Schlüsselkompetenz (vgl. OECD 2005), die einen erwachsenen Lerner dazu befähigt, das eigene Lernen selbständig zu planen, zu überwachen, auszuführen und zu evaluieren, in anderen Worten selbstverantwortlich in die Hand zu nehmen (vgl. Holec 1981). Sie stellt eine der wichtigsten Voraussetzungen für das lebenslange Lernen dar, das längst zu einer gesellschaftlichen Notwendigkeit geworden ist. Denn „[da]s ‚lebenslange Lernen für alle‘ ist nicht ein Leben lang in institutionalisierten Formen realisierbar. Eine lebensbegleitende pädagogische Führung und Betreuung für alle in schulartigen Kursen und Lehrgängen ist weder realisierbar/finanzierbar, noch wäre sie wünschenswert“ (Dohmen 1996: 6, zit. in Siebert 2009: 116). Wenn in der Literatur vom lebenslangen Lernen die Rede ist, dann „bezieht sich der Begriff [...] überwiegend auf Lernprozesse bei Erwachsenen, die bereits die schulische und berufliche Ausbildung abgeschlossen haben“ (Winkel/Petermann/Petermann 2006: 239). Viel entscheidender jedoch ist, dass die aktuellen neurowissenschaftlich begründeten lern- und motivationstheoretischen Ansätze zudem die Belege dafür liefern, dass nur selbstgesteuertes Lernen *genuin erfolgreiches Lernen* darzustellen scheint, da Lernerautonomie und Motivation in einem engen Zusammenhang stehen (Stichwort: *locus of control*, Selbstwirksamkeit; Kapitel 2.5.5, S. 93).

Man geht davon aus, dass Autonomie und Motivation Hand in Hand gehen. Nur wenn Lerner die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und sich Erfolg aber auch Misserfolg

den eigenen Anstrengungen, Lern- und Arbeitsstrategien eher als äußeren Faktoren zuschreiben, dann sind sie auch motiviert. (Kleppin 2004: 6)

Was jedoch unter dem höchst *polysemen Konzept* der Autonomie des Lerners und den damit verbundenen Kompetenzen sowie unter autonomiefördernden Lehr- und Lernumgebungen ganz konkret verstanden werden kann, wird bis heute äußerst unterschiedlich ausgelegt (vgl. Schmenk 2008: 28).

### **2.5.6.3 Lernerautonomie als Schlüsselkompetenz – Sprachenlernen im Spannungsfeld von Fremd- und Selbststeuerung**

All genuinely successful learning is in the end autonomous; [...] the concept of learner autonomy provides us with a uniquely powerful tool for the analysis and reshaping of language teaching practice. (Little 1994: 431)

Der Begriff der Lernerautonomie wurde Anfang der 1980er Jahre von Henri Holec und dessen Team am *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues* (CRAPEL) explizit in den fremdsprachendidaktischen Diskurs eingeführt. Mit der zum damaligen Zeitpunkt stattfindenden Entwicklung von Selbstlernzentren als Alternativen zum herkömmlichen institutionalisierten Fremdsprachenunterricht und der zunehmenden Notwendigkeit des lebenslangen Lernens von Fremdsprachen, wurden Überlegungen, Materialien und Programme speziell im Zusammenhang mit dem Lernen Erwachsener, die freiwillig und ohne äußere Vorgaben eine Sprache lernen wollten, relevant. Im Auftrag des Europarats, genauer für den *Council of Cultural Cooperation*, verfasste er das Werk *Autonomy and Foreign Language Learning* (1981) und stellte seine handlungstheoretische Autonomiekonzeption vor – wobei anzumerken ist, dass sich der Ansatz auf jedes Lerngebiet anwenden lässt. Holec definiert Autonomie nicht als ein bestimmtes Verhalten eines Lerners, sondern als die Fähigkeit, Verantwortung für den eigenen Fremdsprachenlernprozess zu übernehmen – angefangen von der Planung, über die Durchführung, hin zur Reflexion und Bewertung.

To take charge of one's learning is to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i.e.: determining the objectives; defining the contents and progressions; selecting methods and techniques to be used; monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.); evaluating what has been acquired (Holec 1981: 3)

Autonomie ist für Holec jedoch keine angeborene Fähigkeit, sie muss erworben werden. Verfügt ein Lerner darüber, dann kann er das eigene Lernen – wenn er dies möchte – in all seinen Phasen und die darin involvierten Prozesse selbstgesteuert, in anderen Worten

eigenständig, selbstverantwortlich sowie sanktionsfrei durchführen. Um aber Entscheidungen überhaupt treffen zu können, muss der Lerner bereits über Selbstlernerfahrungen und erhebliche Selbstlernkompetenzen verfügen. Somit ist Lernerautonomie „ein sehr anspruchsvolles pädagogisch-didaktisches Konzept; und es erfordert neben Hilfestellungen und Beratung auch die Bereitstellung von umfangreichen und unterschiedlichen Materialien, die Lernende nach eigenem Ermessen verwenden“ (Schmenk 2010b: 15). Aufbauend auf diesem handlungstheoretischen Autonomiekonzept hat Tassinari (2010a) das *Dynamische Autonomiemodell* entworfen, dessen Komponenten die Kompetenz- bzw. Handlungsbereiche von Autonomie darstellen und in Form von Verben gekennzeichnet sind. Diese „stehen in einer nicht hierarchischen Beziehung zueinander, mit der Ausnahme von ‚das eigene Lernen managen‘, das alle anderen Komponenten zusammenfasst und diesen übergeordnet ist“ (ebd. 2010b: 125).<sup>153</sup>

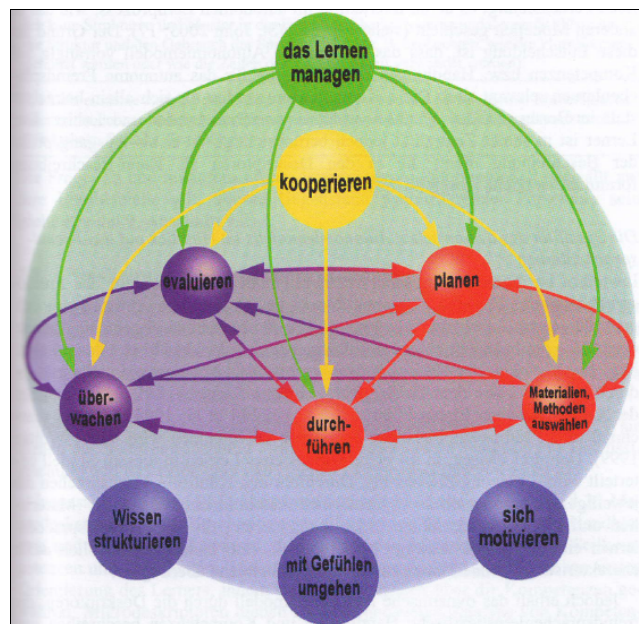


Abb. 5: Das dynamische Autonomiemodell nach Tassinari (2010a: 203)

Um Lernerautonomie jedoch anbahnen zu können, d. h. den Lernern zu ermöglichen, Erfahrungen mit der selbständigen und eigenverantwortlichen Gestaltung des Lernprozesses zu sammeln, um sie dabei auf die Wirklichkeit außerhalb des Unterrichts, wo ihnen niemand mehr vorgibt, was sie wie lernen sollen, vorzubereiten, musste der

<sup>153</sup> Da der GeR (Europarat 2001) keine Deskriptoren beinhaltet, die beschreiben, welche Komponenten und Kompetenzen Lernerautonomie genau umfasst, entwickelte Tassinari (2010a) in diesem Zusammenhang 33 Makro- und 85 Mikrodeskriptoren. Diese können in Form von Checklisten von den Lernern selbstständig, aber auch von den Lehrenden, wie bspw. in Beratungsgesprächen, eingesetzt werden.

Fremdsprachenunterricht sich noch intensiver dem individuellen Lerner zuwenden. Denn trotz der Abkehr vom Behaviorismus stand in den Ansätzen der Fremdsprachendidaktik weiterhin die Instruktion, „das Primat des Lehrens“ (Launer 2008: 96), im Mittelpunkt. Es wurde also immer noch angenommen, dass es objektiv vermittelbares Wissen gibt, das mit Hilfe eines *Instruktionsdesigns*<sup>154</sup> effektiv und sinnvoll gelehrt werden kann, welches von einer hierarchischen Ordnung zwischen Lehrer und Lernern ausgeht und die Unterrichtsinhalte sequenziell nach Kausalrelationen, in linearer zeitlicher Abfolge anordnet.

Eine Lehrkraft sorgt bewusst für eine Einbettung bzw. ‚Verankerung‘ des Neuen in vorhandene Kenntnisse, sie legt also zunächst eine Rangfolge der notwendigen Vorkenntnisse bezüglich des Lerngegenstandes fest. Auf diese Weise ergibt sich eine sinnvolle Sequenzierung des zu erwerbenden Wissens und eine entsprechende Unterrichtsgestaltung. (Vogt/Hechenleitner 2007: 6)

Sowohl Elemente eines eigenverantwortlichen und weitgehend selbstgesteuerten Lernens als auch eine soziale Einbettung von Lernen und Kognition können in einem Instruktionsdesign nicht ausreichend berücksichtigt werden. Im Gegenteil, es verhindert zu großen Teilen die Ausbildung von Autonomie und führt – wie aus der Praxis bekannt – auf Seiten der Lerner sehr schnell zu passivem, ermüdendem Rezipieren, trägem Wissen und Motivationsverlust.

Doch der Auffassung, dass eine einzige, objektiv wahre und erkennbare Realität und ontisches, vom Bewusstsein unabhängiges Wissen existieren und dasselbe durch Vermittlung von Fakten und Regeln von „außen nach innen“ (ebd.: 10), „appetitlich zubereitet“ (Wolff 2002a: 15), transportiert werden kann, widersprechen Vertreter des *Konstruktivismus* – neben dem Behaviorismus und Kognitivismus die dritte große Lerntheorie innerhalb der Lernpsychologie<sup>155</sup>, welche die Forderung nach Lernerautonomie theoretisch stützt. Die Ausführungen zur Problematik der Vermittlung interkultureller Kompetenzen haben dies bereits versucht zu veranschaulichen. Beim Konstruktivismus

---

<sup>154</sup> „Vielen gilt Gagné als Vater des Instruktionsdesigns. Seine Grundprinzipien des Instruktionsdesigns mit Lernzielhierarchien und Lehrschritten [...] haben die Gestaltung des traditionellen Unterrichts [...] nachhaltig beeinflusst [...].“ (Reinmann 2005: 179f.; vgl. dazu auch Gagné/Briggs 1974). Der systematische Prozess zur Planung von Lernereignissen wird in der Literatur oft mit *ADDIE* (*analysis, design, development, implementation, evaluation*) abgekürzt und „kann mit Vorgehensmodellen zur Softwareentwicklung, wie sie in der Informatik üblich sind, verglichen werden“ (Walter 2007: 17).

<sup>155</sup> „Die Vielzahl der theoretischen Schriften stellt die Interpreten von Theorien in ihrem Streben nach einer sinnvollen Einteilung der Lerntheorien bis heute vor eine große Aufgabe. Bei dem Versuch, das vorgegebene System von Theorien zu strukturieren, gelang trotz beträchtlicher Anstrengungen bislang keine präzise und zugleich einheitliche Klassifikation.“ (Knowles 2007: 20) Für eine sehr anschauliche Ausführung zur Klassifikations- und Zuordnungsproblematik siehe ebd. sowie Merriam/Caffarella/Baumgartner (2007: 275ff.).

handelt es sich jedoch nicht um eine einheitliche Denkschule bzw. Theorie (vgl. R. Arnold 2010: 32), sondern eher um eine *philosophische Epistemologie*, die Ansätze aus verschiedenen wissenschaftlichen Kontexten wie der Neurobiologie (Varela, Maturana/Varela, Maturana ), der Kybernetik (von Foerster), der Entwicklungs- und Sprachpsychologie (von Glasersfeld), der Psychotherapie (Watzlawick), der Empirischen Literaturwissenschaft (Schmidt), der Systemtheorie (Luhmann) sowie den Neurowissenschaften (Roth) zu vereinen versucht.<sup>156</sup> Die Grundannahme konstruktivistischen Denkens ist also, dass es *keine beobachterunabhängige Realität* gibt. Deshalb geht es im Kern auch folglich nicht um das Wesen der Dinge, sondern um den mentalen Prozess ihrer Entstehung und um die erkennende Instanz. Lebewesen gelten aufgrund neurophysiologischer und biochemischer Untersuchungen als *autopoietisch*, als eine „selbstständige, autonome, organisatorisch geschlossene Wesenheit“ (von Foerster 2010: 42), die sich selbst erschafft und erhält. Folglich ist die äußere Realität für den Menschen sensorisch und kognitiv nicht wirklich zugänglich. „Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, d. h., wir wandeln Impulse von aussen[sic!] in unserem Nervensystem ‚struktur determiniert‘, d. h. auf der Grundlage biografisch geprägter psychophysischer, kognitiver und emotionaler Strukturen, um.“ (Siebert 2005: 11)<sup>157</sup>

Das Ergebnis, die Wirklichkeit, ist somit keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine subjektive Konstruktion derselbigen – auch wenn die meisten Menschen davon ausgehen, dass die Welt so ist, wie sie ihnen erscheint, und annehmen, dass ihre Mitmenschen sie genauso wahrnehmen (Stichwort: naiver Realismus; vgl. ebd.: 7ff.). „Schon in den dreißiger Jahren hat Piaget erklärt, dass die kognitiven Strukturen, die wir ‚Wissen‘ nennen, nicht als ‚Kopie der Wirklichkeit‘ verstanden werden dürfen, sondern vielmehr als Ergebnis der Anpassung.“ (von Glasersfeld 2010: 29)<sup>158</sup> Denn wie bereits in Kapitel 2.5.5 (S. 93) in Bezug auf die Motivationslagen herausgearbeitet wurde, entscheidet ein Mensch selbstreferentiell und selbstexplikativ, auf Grundlage seiner eigenen Erfahrun-

---

<sup>156</sup> „Mit der Begründung des *Biological Computer Laboratory (BCL)* an der Universität von Illinois im Jahre 1957 durch den österreichischen Physiker und Kybernetiker Heinz von Foerster (1911-2002), wurde der Grundstein für den Austausch und die Zusammenarbeit von Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen (Mathematik, Kybernetik, Philosophie, Biologie, Psychologie, Anthropologie, Linguistik etc.) aus aller Welt gelegt.“ (Augustin 2012: 155)

<sup>157</sup> Oder um es mit den Worten von Foersterns (2010: 58) zu formulieren: „Die Erregungszustände einer Nervenzelle codieren nur die Intensität, aber ‚nicht‘ die Natur der Erregungsursache. Codiert wird nur: ‚Soundsoviel an dieser Stelle meines Körpers‘, aber nicht ‚Was‘. Anders ausgedrückt, der Signalfluss, der von den etwa hundert Millionen Sinneszellen dem Hirn zuströmt, trägt keinen Hinweis auf irgendwelche Eigenschaften jenseits dieser Zellen, außer dass sie an bestimmten Stellen der Körperoberfläche gereizt wurden.“

gen, Motive und Interessen, ob eine neue Information interessant oder wichtig genug ist, um beachtet und erinnert zu werden. Die Umwelt „liefert Anstöße für eigene Gedanken, das Gehirn kommuniziert mit sich selbst, es erinnert sich, sucht bestätigende Beispiele oder auch Widersprüche“ (Siebert 2005: 32). Lerner können deshalb folgerichtig als „self-governed creator of knowledge“ (Rüschhoff 1999: 41; zit. in Nandorf 2004: 80) bezeichnet werden. Dies erklärt auch, warum es eher eine Ausnahme ist, wenn jemand das, was gelehrt wird, auch wirklich lernt.

Die subjektiven Konstrukte dieser Welt können dabei nicht als wahr oder falsch beschrieben werden, sondern als mehr oder weniger funktional bzw. *viabel*.<sup>159</sup> Im Unterschied zum *Solipsismus* wird nämlich nicht ausgeschlossen, dass eine bewusstseinsunabhängige Welt wirklich existiert (vgl. Roth 2008: 148). Konstrukte entstehen, indem Menschen Hypothesen und Deutungen über dieselbigen entwickeln und in der sozialen Interaktion überprüfen, aushandeln und ggf. anpassen, in anderen Worten viabel machen. Viable Konstrukte, die sich „biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen haben, werden von anderen Menschen geteilt“ (Siebert 2005: 11), stellen somit keinen Widerspruch dar. Ist dies nicht der Fall, kommt es zu sogenannten *Perturbationen*, Störungen, die ein Individuum aus der Umwelt erfährt und es dazu veranlasst, neue Konstrukte zu entwickeln. Menschen können von der Umwelt also nicht determiniert, aber dafür gestört bzw. zu einem sogenannten *Reframing* angeregt werden (vgl. K. Klein 2007: 242).

Das Prinzip des Reframing ist altbekannt, stellt sich doch oft die Frage, ob ein Glas halb voll oder halb leer ist. Die Bedeutungen von Ereignissen verändern sich also mit dem Blickwinkel, aus dem sie betrachtet werden. Eine Veränderung kann mit dem aktiven Setzen eines neuen Rahmens geschehen, indem eine Erweiterung der Perspektive vorgenommen wird. (R. Arnold/Njo 2007: 77f.)<sup>160</sup>

---

<sup>158</sup> Nach Piaget vollzieht sich die Organisation kognitiver Strukturen in Auseinandersetzung mit der Umwelt durch zwei Prozesse. Die *Assimilation* ist ein kognitiver Vorgang, bei dem externe Informationen in bereits bestehende oder sich entwickelnde Schemata integriert werden. Im Verhalten zeigt sich dies darin, dass „[...] auf Situationen mittels angeborener oder erlernter Aktivitäten oder Wissen [...]“ (Lefrançois 2006: 207) reagiert wird. Die *Akkommodation* stellt den entgegengesetzten Prozess dar. Sie bewirkt ein Interesse für Neues und Unbekanntes, das durch die Anpassung der Schemata ermöglicht wird. Akkommodation wird ersichtlich durch „[...] eine Veränderung des Verstehens“ (Lefrançois 2006: 207). Neue Gegenstände erscheinen dadurch nicht mehr vollkommen fremdartig, sondern nur noch relativ neu (vgl. Scharlau 2007: 91).

<sup>159</sup> Der Begriff der *Viabilität* löst den Begriff der *Objektivität* ab. Er leitet sich vom lateinischen *via* (dt. Weg) ab. Die „Wegbarkeit“ einer Konstruktion ist das wesentliche Kriterium, das sich in Bezug auf „[...] die Realitätspässlichkeit eines Modells, einer Theorie oder anderer menschlicher Konstrukte [...]“ (K. Klein 2007: 249) als wichtig erwiesen hat.

<sup>160</sup> Das *Reframing* stammt ursprünglich aus Ansätzen der Systemischen Psychotherapie.

Die Spielart des Konstruktivismus, die sich primär mit der Autonomie des Beobachters beschäftigt, welche aufgrund der Selbstregelung, -steuerung bzw. -organisation der erkennenden Instanz gegeben ist, wird in der Literatur allgemein als *kognitiver* bzw. *radikaler*<sup>161</sup> *Konstruktivismus* bezeichnet. Da die radikale Variante davon ausgeht, dass Lernen zwar von außen angeregt, aber nicht bestimmt werden kann, zu welchen Konstruktionen Lehren führt, bleibt ungeklärt, inwiefern eine lehrende Tätigkeit überhaupt sinnvoll erscheint. Für Anhänger des radikalen Konstruktivismus lernen Menschen in reichen Umgebungen – in anderen Worten durch Immersion – nebenbei, also inzidentell (vgl. Roche 2008a: 20f.; Terhart 2009: 38), was den Unterricht bzw. den Lehrer überflüssig macht. Doch

die Theorie der Selbstorganisation begründet keine Abschaffung des institutionalisierten Bildungssystems und der organisierten Erwachsenenbildung. Es lässt sich aus dieser Theorie keine ‚Antipädagogik‘ ableiten, wohl aber ein Argument für Bildungsangebote, die der individuellen wie gruppenspezifischen Selbstorganisation möglichst viel Spielraum lassen (Siebert 2006: 30; Hv. d. V.).

Folglich wird die Spielart des Konstruktivismus, die innerhalb der Pädagogik zu Einfluss gelangt ist und sich primär der strukturellen Kopplung des menschlichen Organismus mit der ökologischen, sozialen Umwelt widmet, allgemein als *sozialer*, *moderater* bzw. *gemäßigter Konstruktivismus* bezeichnet. Sie versucht für die Unterrichtspraxis einen Lernbegriff konform zu machen, der eine Lehr- und Lernsituation nicht überflüssig erscheinen lässt, die Rollen von Lehrenden und Lernenden jedoch abermals neu definiert. Konstruktivistisch orientierte Lernumgebungen stellen offene Lernszenarien dar, in denen die direkte Vermittlung in den Hintergrund rückt, während *situiertes* und *problemorientiertes*, in anderen Worten authentisches, kontextabhängiges, sinnstiftendes Lernen ermöglicht wird. Denn komplexe Aufgaben, mit denen eine dauerhafte motivationale Anstrengung verbunden ist, können nur durch interessante, herausfordernde Inhalte external unterstützt werden (vgl. Seel/Ifenthaler 2009: 83). Dabei gilt es, den Lernstoff – gemeinsam mit anderen – selbst zu entdecken, Beziehungen zu analysieren, Prinzipien herauszufinden (Dewey, Vygotski, Bruner, Little). Die Lehrkraft ist hier nicht mehr der allmächtige und allwissende Wissensvermittler, sondern Lernpartner, Moderator, *facilitator*, Berater, der die Lerner bei Bedarf unterstützt (vgl. Wolff 2002b: 12f.; Kleppin 2004). Um der Vielfältigkeit ihrer Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse gerecht zu werden und um den Lernern zu ermöglichen, das Lernen gemäß ihren Bedürfnissen, Interessen, Stärken und Schwächen selbständig und eigenverantwortlich zu

<sup>161</sup> Hier wären als wichtigste Vertreter von Glasersfeld und von Foerster zu nennen.

gestalten, muss er ihnen jedoch vor allem ein *Mitspracherecht* einräumen und ausreichend *Entscheidungsspielräume* eröffnen (vgl. Rheinberg 2008: 72, 149).<sup>162</sup>

Insbesondere die Festlegung der Lernziele sowie der Kontrolle der Lernergebnisse müssen in der sanktionsfreien Verantwortung der Lerner verbleiben, da sonst die Gefahr besteht, dass dem Lerner auf indirektem Weg auch in den anderen Entscheidungsbereichen des Lernens die Kontrolle entzogen wird. (Schmelter 2006: 4; Hv. d. A)

Doch die handlungstheoretische Autonomiekonzeption Holec's erfuhre recht bald eine *strategisch-technische Reduktion* (vgl. Schmenk 2008). Das erfolgreiche Lernen (einer Fremdsprache) schien plötzlich nur eine Frage des richtigen Managements zu sein. Folglich wurde in vielen Klassenzimmern die Vermittlung und Beherrschung von kulturspezifischen Lernstrategien und Arbeitstechniken, die man bei Problemlösungsoperationen bewusst und unbewusst benutzt – wie beim Addieren oder Subtrahieren oder bei der Erschließung von Wortbedeutungen – zum obersten Ziel. Je besser ein Lerner ein gewisses „Strategienrepertoire“<sup>163</sup> (ebd.: 73; vgl. exemplarisch Oxford 1990; Bimmel/Rampillon 2003; Würffel 2006) beherrscht, desto effizienter lernt er und kann als autonom bezeichnet werden. Lernstrategien bzw. das *Lernen lernen* fungieren also in dieser Konzeption als „Königsweg“ (vgl. Schmenk 2008: 73) zur Förderung von Autonomie.

Es ist sicherlich unbestritten, dass das Gelingen eines Lernprozesses abhängig ist vom Vorhandensein und der Anwendung eines möglichst umfassenden metakognitiven Wissens – aber nur bis zu einem bestimmten Punkt. Wie die Praxis zeigt, erweisen sich nicht alle Dimensionen des Lernens als so einfach „strategisch steuerbar und kontrollierbar“ (ebd.: 15) – angefangen vom Zeitmanagement, über die Aufmerksamkeitssteuerung, bis hin zur Motivations- und Emotionskontrolle. Darüber hinaus lassen sich auch viele automatisierte Strategien überhaupt nur bedingt sprachlich beschreiben, geschweige denn vermitteln. Schlussendlich haben unterschiedliche Lerner unterschied-

---

<sup>162</sup> Um dies zu ermöglichen, brauchen Lehrende neben unterrichtsbezogenen Kompetenzen (fachliche, fachdidaktische, diagnostische, methodische sowie Evaluationskompetenz), vor allem auch kommunikative sowie übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen (erzieherische, personale, soziale, Planungs- und Entwicklungskompetenzen). Roth (2006, 2010) zählt zu den Persönlichkeitseigenschaften eines Lehrenden neben der fachlichen Kompetenz auch Selbstvertrauen, Gerechtigkeit, Glaubwürdigkeit und Feingefühl. Die Notwendigkeit und Problematik der Lehreraus- und -weiterbildung kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Sie ist jedoch u. a. Gegenstand bei Raasch (2001); Caspari (2003); Berendt (2002, 2005); Abendroth-Timmer (2011). Vgl. auch Helmke (2009).

<sup>163</sup> Allgemein kann zwischen Strategien für Ressourcennutzung (Zeitmanagement, Arbeitsmittel usw.), kognitiven Strategien (Elaborationstechniken, Organisations- und Wissensnutzungsstrategien), Motivations- und Emotionsstrategien sowie Strategien für kooperatives Lernen unterschieden werden (vgl. Friedrich/Mandl 2005).

liche Präferenzen in Bezug auf Lernstrategien. Folglich scheint ihre Effizienz überbewertet und das Strategiewissen, das i. d. R. durch einen Trainer, der *Hilfe zur Selbsthilfe* gibt, vermittelt wird, stellt schließlich auch nur ein heteronom bestimmtes Wissens- und Handlungsspektrum dar.

Eine weitere verfälschte Version der Gedanken Holec's hat dazu geführt, dass unter Lernerautonomie verstanden wird, ein Mensch lerne am besten *ganz alleine*. Dies lässt sich damit erklären, dass in seinen Ausführungen keine Auseinandersetzung mit den heteronomen Verstrickungen zu finden ist, wodurch das Etikett autonom zu Fehlinterpretationen führte.

The concept of learner autonomy is subject to two widespread misinterpretations. First, it is often taken as a synonym for self-instruction or self-access learning. This is due partly to the historical conjunction of self-access and autonomy in discussion about language learning, and partly to the common-sense assumption that autonomy means independence and independence means learning without a teacher. The second misinterpretation is that autonomy requires learners to work in isolation from one another; this arises in discussion of autonomy in relation to both classroom and self-access languages learning. (Little 2004: 71)

#### **2.5.6.3.1 Lernerautonomie und die Rolle von Multimedia**

Da die zentralen Forderungen der Lehr- und Lernforschung, nämlich den Wissenserwerb unter Bezug auf konstruktivistische Prinzipien zu verstehen und zu gestalten, weder zu den Curricula noch zum 45- bzw. 90-Minuten-Takt einer Unterrichtseinheit passen, schien die Individualisierung des Lernprozesses sowie die angestrebte örtliche und zeitliche Flexibilisierung durch *multimediale Lernumgebungen* überhaupt erst möglich zu werden (vgl. Raasch 2001: 52). Dabei entwickeln Unternehmen oder Bildungseinrichtungen die gewünschten Lernplattformen und Programme in einigen Fällen selbst oder geben sie in Auftrag. In vielen anderen Fällen wird auf bereits vorhandene freie oder kommerzielle Lösungen zurückgegriffen. Sprachlernsoftware gibt es schließlich bereits für alle gängigen Sprachen in großer Zahl – vor allem *Tutorielle Lernprogramme*, die es, abgestimmt auf bestimmte Zielgruppen und Bedürfnisse (allgemeinsprachlich oder fachbezogen, Niveaustufen), überall zu kaufen gibt. Preise zwischen 40 und 50 Euro markieren aktuell das preisliche Mittelfeld. Sie sind primär für das individuelle Lernen ohne „reale“ Lehrperson konzipiert und sehen „abwechselnd die Präsentation von Inhalten, das Bearbeiten von Übungen zum neu erworbenen Wissen und ein differenziertes Feedback des Programms vor“ (Dittler 2003: 25). Tutoriell bezieht sich dabei darauf, dass das Programm den Lerner zu einem gewissen Grad an die Hand

nimmt, indem elektronische Hilfen angeboten, Lösungen bewertet und Ergebnisse protokolliert werden.

Es ist kein Zufall, dass Themen wie die Individualisierung des Lernens und das, was etwas großsprecherisch die Autonomie der Lernenden genannt wird, gerade in den letzten Jahren besonders im Kontext der Beschäftigung mit den digitalen Medien Hochkonjunktur hatten – zu verführerisch scheint es zu sein, mit dem Auftauchen eines schnellen Raum und Zeitzone überwindenden Mediums die Lernenden von den ‚Fesseln‘ des Klassenzimmers und den ‚bösen Instruktoren‘ zu befreien und die schöne neue Welt des selbstbestimmten Fremdsprachenlernens auszurufen. (Rösler 2010: 26)

Die Begriffe Flexibilisierung und Individualisierung beziehen sich in diesem Zusammenhang auf die Wahlfreiheit des Lerners bezüglich des Orts, des Zeitpunkts, der Häufigkeit und Intensität des Lernens, des Lerntempos, des Lernstils, der Auswahl der Übungen und Hilfestellungen. Dass seit den 1990er Jahren jedoch vor allem der Computer als „Katalysator“ (Schaumburg 2002: 7; vgl. auch Pelgrum 1994; Kerres 2000) für eine konstruktivistische Innovation des Unterrichts bzw. Selbstlernens gesehen wird, lässt sich darüber hinaus mit den charakteristischen Merkmalen von Multimedia – *Multimodalität, Multicodierung, Hypermedialität, Interaktivität, Adaptivität* – erklären (vgl. exemplarisch Issing/Klimsa 2002; Weidenmann 2006; Roche 2007, 2008b; Rey 2009; T. Schmidt 2010).<sup>164</sup>

Generell tragen digitale Materialien zum Fremdsprachenerwerb das Potenzial in sich, das wohl größte Manko schriftlicher Unterlagen auf Papier zu beseitigen oder zumindest abzumildern, nämlich dass dort Sprache nur zu sehen und nicht auch zu hören ist. Mit keiner anderen Medientechnologie gelingt es derart reibungslos, geschriebene und gesprochene Sprache zusammen zu bringen, wie in digitaler Software. (Mitschian 2010: 56)

Der Beweis eines allgemeingültigen Mehrwerts von multimedial gestützten Materialien – egal ob lokal installiert oder webbasiert – steht jedoch nach wie vor aus und kann, wenn überhaupt, nur bedingt erbracht werden (vgl. Nandorf 2004: 21; Grünwald 2006: 105; Walter 2007: 76f.; Knapp-Potthoff 2007: 432; Kirchhoff 2008: 85). Studien belegen zwar durchaus, dass der Einsatz multimedial gestützter Materialien die Lernmotivation generell steigern kann, führen dies aber eher auf den *Neuigkeits- bzw. Markiertheitseffekt* zurück, der zeitlich jedoch begrenzt ist.<sup>165</sup> „Als motivierend gedachte Animationen können sich schnell abnutzen und sogar gegenteilige Wirkungen erzeugen.“

<sup>164</sup> Wobei Medien – weit vor der Erfindung des Computers und des Internets – schon immer eine Rolle in der Sprachlehre gespielt haben. Dabei versprach man sich grundsätzlich von jedem neuen Medium, egal ob visuell, auditiv oder audiovisuell, Revolutionen in der Lehre (vgl. Mitschian 2010: 7).

<sup>165</sup> Siehe auch Hanson-Smith (1997: 7): “[...] Until there is some pedagogical research grounding the use of multisensory learning, multimedia seems to be an expensive bore once the student gets used to the sound and light show.”

(Knapp-Potthoff 2007: 432) In diesem Zusammenhang weist Weidenmann (2002) einerseits darauf hin, dass die vermeintliche Attraktivität eines Mediums auch kontraproduktiv sein kann, da dadurch eine gewisse Mühelosigkeit bzw. unterhaltsames Lernen (Stichwort: *Edutainment*, *Infotainment*) suggeriert wird. Da aber das Lernen vor allem von komplexen Lerngegenständen Tatkraft und Energie voraussetzt, kann es sein, dass der Lerner aufgrund einer falschen Erwartungshaltung den Schwierigkeitsgrad unterschätzt, was wiederum zu einer geringeren Anstrengungsbereitschaft und geringeren Lernerfolgen führen kann (Stichwort: Unterschätzungshypothese; Salomon 1984) (vgl. Nandorf 2004: 90). Andererseits verweist Weidenmann (2002: 54) darauf, dass „[m]it der Vielfalt an Codierung und angesprochenen Modalitäten prinzipiell die Anforderung an die Nutzer [wächst], ihre begrenzte Aufmerksamkeit optimal zu verteilen (‘split-attention-effect’) [...]“. Um bspw. die Ressourcenfunktion des Internets im Allgemeinen und im Rahmen des Sprachenlernens in Bezug auf authentisches und aktuelles Sprachmaterial im Besonderen erfolgreich zu nutzen, sind beachtliche Medienkompetenzen (engl.: *multimedia literacy*)<sup>166</sup> nötig, um nicht in der Informationsflut, am *information overload*, zu ertrinken (vgl. Nandorf 2004: 21; vgl. Kapitel 2.5.3.1, S. 64). Eine zusätzliche Herausforderung stellt die Einschätzung der Texte bzw. Daten in Bezug auf ihre inhaltliche wie sprachliche Qualität dar.

Untermauert durch bildungspolitische Initiativen, erhoffte man sich in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung sowie an Bildungsinstitutionen dennoch, durch computerunterstütztes Sprachenlernen – CALL (*Computer Assisted Language Learning*)<sup>167</sup> – gleich zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen: Der Lernerfolg sollte gesteigert, während Kosten für Personal und Räume eingespart werden. Schließlich war es nie leichter „Fremdsprachen zu pauken als mit moderner Sprachlernsoftware. Die lehrt, korrigiert, prüft – und hört sogar zu“ (Schönert 2006). Doch auch wenn Werbeversprechen der Softwareanbieter uns dies glauben lassen wollen: Nur weil jemand eine Lernsoftware benutzt, lernt er eine Fremdsprache weder automatisch erfolgreicher, noch selbstgesteuert. Schließlich sind dem Potenzial von Sprachlernprogrammen, vor allem in Bezug auf

<sup>166</sup> „Medienkompetent zu sein, bedeutet kurz gefasst: Die Medien nutzen können – kritisch, selbstbestimmt und reflektiert.“ (Grünwald 2006: 93)

<sup>167</sup> Nach einer gängigen Definition von Levy (1997: 1) ist CALL “the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning” und umfasst neben Sprachlernprogrammen auch Informationssysteme und Werkzeuge sowie Kommunikations- und Kooperationssysteme, die als Ressourcen für das Lernen von Fremdsprachen genutzt werden können. Organisationen wie EUROCALL, CALICO und AsiaCALL haben die Entwicklung, Anwendung und Erforschung von CALL zum Ziel. In der Literatur stößt man teilweise auch auf die Bezeichnung TELL (*technology enhanced language learning*).

Interaktivität und Adaptivität, technische Grenzen gesetzt. Automatische Fehleranalysen durch das System können nur durch Rückgriff auf hinterlegte Musterlösungen getroffen werden und nur diese können durch die Software erkannt werden. Dabei lässt sich ein konstruktives, differenziertes Feedback weit schwieriger implementieren als eins, das sich lediglich „[...] auf die Angabe ‚richtig oder falsch‘ bzw. auf die Verstärkung von erwünschtem Verhalten beschränkt“ (Nandorf 2004: 66).<sup>168</sup> Noch eingeschränkter sind die Möglichkeiten für freie Texteingabe und schriftliche Korrekturen, da das linguistische Wissen begrenzt und der Programmierungsaufwand sehr hoch sind.

Die Analyse freier Texteingaben steht immer noch auf einem recht niedrigen Niveau der Zeichenerkennung. Erste linguistische Syntaxparser stehen für CALL-Lernsoftware zur Verfügung. Die Probleme der Sprachanalyse werden auch in dem eher bescheidenen Niveau deutlich, das maschinelle Übersetzungsprogramme erreicht haben – die maschinelle Übersetzung hat immerhin normalerweise mit syntaktisch korrekten Sätzen zu tun, während beim Sprachenlernen oft Fehler gemacht werden und eine gezielte Reaktion darauf besonders wichtig wäre. (Alyaz/Freibichler 2005: 9; vgl. auch Rösener 2013: 301ff.)

Am Ende lässt sich festhalten, dass simulierte Dialoge mit der Software, bspw. zum Einüben routinemäßiger Verhaltensweisen in Alltagssituationen, begrenzt möglich sind, natürlichsprachliche Interaktion jedoch nicht (vgl. Nandorf 2004).<sup>169</sup> Deshalb bieten viele Softwareanbieter ihren Kunden nun auch zusätzlich die Möglichkeit an, mit real existierenden Tutoren über das Internet in Verbindung zu treten. Doch Bildungseinrichtungen, die Fernstudiengänge oder einzelne E-Learning-Module anbieten, stellten in diesem Zusammenhang fest, dass in Lernumgebungen ohne oder mit geringem klassischen *face-to-face*-Kontakt, sprich der gleichzeitigen *physikalischen Anwesenheit* von Lehrern, Tutoren oder Mitlernern, generell recht hohe Abbrecherquoten zu verzeichnen sind.<sup>170</sup> Es fehlt schlicht und einfach der nicht zu unterschätzende soziale Aspekt lebendiger, interaktiver Unterrichtssituationen und die fachliche Betreuung bzw. ein Ansprechpartner. Mit der Folge, dass es beim Selbstlernen zu „Vereinsamungseffekten und Stagnation im Lernprozess kommen [kann], [da] der Lernende ‚quasi im eigenen Saft kocht‘“ (Walter 2007: 48). Und da das Lernen einer Sprache ein genuin sozialer, inter-

---

<sup>168</sup> Offenere Lernumgebungen stellen Simulationen bzw. Mikrowelten dar, von denen es für den Bereich des Fremdsprachenlernens wohl nur einige wenige zu geben scheint (vgl. Nandorf 2004: 58ff.), und auch „keine wirklich ernsthaft komplexen Virtual-Reality-Programme“ (Rösler 2010: 81).

<sup>169</sup> In manchen Programmen kann man bspw. dem programminternen Tutor Anweisungen geben, eine bestimmte Lektion zu öffnen oder ihn nach dessen Befindlichkeit fragen.

<sup>170</sup> Fritsch (2003: 59) vom *Zentralen Institut für Fernstudienforschung* der *FernUniversität* in Hagen berichtet von der Erfolgsgeschichte von Fernstudiengängen “[i]f it wasn’t for the drop-out rates: Up to 85 % drop outs from the initial enrollment figures! Whenever institutions have to report this, they will indicate similar figures in the case of competing distance education institutions. It seems to be a worldwide phenomenon.” Vgl. in diesem Zusammenhang auch den ZEIT-Artikel von Nolte (2010: 75): *Büffeln ohne Ende. Fernstudien sind beliebt – doch warum werden sie so oft abgebrochen*.

aktiver Prozess ist, kann das Selbstlernen *de facto* immer nur „eine reduzierte Form des Fremdsprachenlernens darstellen“ (Nandorf 2004: 327). Fremdsprachen lernt und nutzt man schließlich in Begegnungen.

Gerade *Face-to-face*-Interaktionsformen mit ihren differenzierten Verfahren von Bedeutungsaushandlung, Verständnissicherung, korrekktivem Feedback und feingestufte Hilfestellung, aber auch mit ihren Anforderungen an Flüssigkeit der Sprachverwendung und *Turn-taking*-Kompetenz können auch durch weiterentwickelte Formen der Fehlerkorrektur, anforderbaren Hilfen und kommunikativere Aufgabenformate vom Computer nur unzureichend simuliert werden. (Knapp-Potthoff 2007: 431)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auch die aktuellen tutoriellen Sprachlernprogramme dem Fremdsprachenlerner nur begrenzte Eingriffs- und Entfaltungsmöglichkeiten bieten, vor allem, wenn es sich um computerbasiertes Training handelt. *De facto* dominieren immer noch herkömmliche Übungstypen, die denen aus Printmedien ähneln (vgl. Roche 2008b: 243). Folglich handelt es sich hier um eine „weitgehend reflexionslose Rede vom autonomen Lerner, der am Computer allein arbeitet und womöglich nichts weiter als Drills zu grammatischen Formen macht“, in anderen Worten um „pseudo-autonomes Gehorchen als selbstbestimmtes Handeln und Entscheiden“ (Schmenk 2010b: 22, 21).

Doch die Erkenntnis, dass Lernerfolg nicht nur von den technischen Gegebenheiten, sondern auch von einer medienadäquaten Didaktik abhängt, und dass virtuelle Gruppen, die mehr als unverbindliche Gemeinschaften sein wollen, eine elaborierte didaktische Rahmung, eine führende Hand und reale Treffen zum Kennenlernen, Austauschen und für kommunikative Anwendungsmöglichkeiten brauchen (vgl. Mitschian 2010: 156), führte in der Erwachsenenbildung letztendlich zur Entwicklung von *Blended Learning*-Umgebungen<sup>171</sup>, die Selbstlernphasen und Präsenzphasen, unterschiedliche Methoden und Medien, in einem Gesamtarrangement möglichst effektiv und effizient zu kombinieren versuchen, um einen Mehrwert zu generieren (vgl. Neumeier 2005; Mandl/ Kopp 2006; Launer 2008; Kirchhoff 2008). So können die Selbstlernphasen vor allem zur Aneignung und vertiefenden Übung grammatikalischer wie lexikalischer Strukturen bzw. zur Vor- und Nachbereitung der Präsenzphasen dienen. Aber auch rezeptive Fertigkeiten wie Lese-, Hör- und Sehverstehen sowie produktive Fertigkeiten wie Schreiben und

---

<sup>171</sup> In der einschlägigen Literatur finden sich neben *Blended Learning* weitere Bezeichnungen wie vermischtes Lernen, Verbundlernen, verteiltes Lernen, hybride Lernarrangements, *flexible learning*, kombiniertes Lernen. Für eine genauere Abgrenzung der Begriffe zueinander siehe Walter (2007: 120ff.) oder Launer (2008: 7).

monologisches Sprechen, lassen sich alleine üben. Dabei ist es den Lernenden überlassen, wann, wo – und abhängig von ihrem Vorwissen – was und wie lange sie lernen, welche Schwerpunkte sie setzen. Während einige Lerner ihre Lücken füllen, vertiefen oder festigen andere das vielleicht schon vorhandene Wissen durch Wiederholung oder nutzen die Zeit schlicht für andere Dinge. Die Zeit, die für die Präsenztreffen zur Verfügung steht, lässt sich dann gezielt zum persönlichen Kennenlernen, zur Schaffung eines Gruppengefühls, zur Übung und zur Anwendung der sprachlichen Kenntnisse in konkreten kommunikativen Aktivitäten wie dem dialogischen Sprechen sowie zur gemeinsamen Reflexion der Selbstlernphasen nutzen.

Welche Medien sich am besten eignen, kann und sollte nicht pauschal beantwortet werden. Die Zielgruppe (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Senioren, Anfänger oder Fortgeschrittene usw.), die Lern- und Lehrziele sowie der zur Verfügung stehende Zeitrahmen und die finanzielle wie technische Ausstattung der Institution bzw. des Lerners sollten den Ausgangspunkt jeglicher Überlegung bilden (vgl. Kerres 1998; Sauter/Sauter/Bender 2004; Reinmann 2005: 111ff.; Rösler 2010; Baumgartner 2012). Folglich reichen die Einsatzmöglichkeiten von Bildungstechnologien in *Blended Learning*-Umgebungen von einem minimalen Medieneinsatz bis hin zu einem völligen Ersatz traditioneller Medien (vgl. Stracke 2006: 99).

“From a pedagogical standpoint, the designers of blended learning systems should be seeking best practices for how to combine instructional strategies in face-to-face and computer-mediated environments [...]” (Graham 2006: 17) Die Herausforderung besteht also darin, “[...] finding blends that take advantage of the strengths of each environment and avoid the weaknesses.” (ebd.) Die Stärken des Computers bestehen sicherlich darin, dass er geduldig ist – schließlich automatisiert man eine L2 nur durch ständige Übung und Wiederholung – und „man braucht sich ihm gegenüber für Nichtwissen und Fehler nicht zu schämen“ (Weidenmann 2006: 465). Anders als bei Printlehrwerken müssen die Lösungen nicht mehr nachgeschlagen werden. Mit nur einem Klick werden auf Wunsch die richtigen Lösungen angezeigt – idealerweise mit differenziertem Feedback, welches über prima und nicht so toll hinausgeht. Vor allem aber steht durch integriertes Sprachmaterial in Form von Hörbeispielen oder Videos authentischer fremdsprachlicher Input leicht zur Verfügung. „Für das Sprachenlernen ist dabei vor allem interessant, dass sich so immersionsartige Bedingungen herstellen lassen. Die Zielkultur

kann mit den Medien, zumindest bedingt, in den Unterricht und das Lernumfeld des Lernalters integriert werden.“ (Roche 2008b: 134) Und auch die Tatsache, dass eine tutorielle Sprachlernsoftware dem Lerner nicht wirklich Raum zum Suchen, Probieren und Explorieren gibt, stellt nicht automatisch einen Nachteil dar. Denn mit den Freiheiten und der Komplexität, die eine offene Lernumgebung ermöglicht, muss ein Lerner erst einmal umgehen können. Sie stellen Anfänger, aber auch fortgeschrittene Lerner vor durchaus große Herausforderungen. Deshalb kann

[g]erade bei Anfängern die flache Organisation der neuen Information und die gezielte Aufmerksamkeitslenkung durchaus sinnvoll sein, um zu vermeiden, dass die Lerner sich in einem Programm nicht verlaufen oder an Informationen hängen bleiben, für die sie in ihrem Lernstand her noch nicht empfänglich sind (Launer 2008: 42f.).

Erweitert man den Blickwinkel auf einen pädagogischen, so bemerkt Driscoll (2002), dass unter *Blended* in der Praxis auch durchaus Folgendes verstanden werden kann: “To combine various pedagogical approaches (e.g., constructivism, behaviorism, cognitivism) to produce an optimal learning outcome with or without instructional technology”. Denn auch die Frage, ob instruktivistische oder konstruktivistische Lernumgebungen erfolgsversprechender sind, lässt sich pauschal nicht sagen, sondern hängt auch hier wieder vom jeweiligen Lernziel und der Lerngruppe ab (vgl. Reinfried 2002: 42; Siebert 2006: 26).

Ziel dieses Großkapitels war es aufzuzeigen, wie sich das Verständnis von Fremdsprachenlernen und -lehren über die Jahre hinweg entwickelt und verändert hat. Diese Vorgehensweise sollte es mir ermöglichen, wesentliche Kriterien für guten, modernen Unterricht abzuleiten. Welche Schlussfolgerungen sich daraus für meine eigene Lehre sowie mein Aktionsforschungsprojekt, das den Gegenstand der nächsten zwei Großkapitel bildet, ziehen lassen, wird im anschließenden und letzten Kapitel der theoretischen Grundlagen erläutert.

## 2.6 Von der Theorie zur Praxis

A key finding of SLA research is that foreign language learning is much less under the control of the teacher than previously thought but that the learners themselves are largely independent actors in the process of language acquisition – be it by subconsciously following innate processes of language acquisition or by consciously employing strategies of learning and communication. (Knapp/Seidlhofer 2011: 7; Hv. d. V.)

Die vorhergehenden Kapitel haben Folgendes gezeigt: Die Entwicklung rationaler, kognitiver Fähigkeiten ist nur *ein* Aspekt des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung. Da jede Wahrnehmung von der kognitiven Struktur des Individuums beeinflusst wird, die kognitive Struktur aber motivational (mit-)determiniert ist, gilt, dass jede Wahrnehmung von den Bedürfnissen, Einstellungen, Überzeugungen und emotionalen Verhaltensweisen eines Individuums abhängt. So scheint eine motivationsfördernde Gestaltung von Lernumgebungen eine der wichtigsten Prämissen zu sein, um die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen zu fördern (vgl. Winkel et al. 2006: 242). Dabei können jedoch nur Lerner, die davon überzeugt sind, den Lernerfolg durch ihre eigene Anstrengung bzw. ihre eigenen Fähigkeiten zu bewirken und den Lernverlauf zu kontrollieren, zum Lernen motiviert werden.

Die Führungsrolle des eigenen Lernens an die Lerner zu übertragen bedeutet jedoch nicht, sie gänzlich in ihrem Lernprozess sich selbst zu überlassen. Vygotskij war sogar davon überzeugt, dass Fortschritte nur *aufgrund* von Interaktionen durch gelenktes kooperatives und kollaboratives Problemlösen entstehen. Seine Theorie bildet die Grundlage für das heutige Verständnis von kompetenzangemessener Unterstützung, *scaffolding* genannt (engl.: Gerüst). Hier lösen Kinder zu schwere Aufgaben mithilfe Gleichaltriger bzw. Älterer. Diesen Zusammenhang umschreiben Gage/Berliner (1996: 121) mit folgendem Zitat:

Lehrer, Tutoren, Meister in der Lehrlingsausbildung – sie alle fungieren in idealer Weise als Förderer eigengesteuerten Verhaltens, dadurch dass sie nach und nach außengesteuerte Kontrollfunktionen abgeben und so die Entwicklung von Selbstkontrolle anregen. Kurz gesagt, in vielen Lernsituationen machen Experten modellhaft vor, welche Kontrollmechanismen sie selbst einsetzen, um ihre Denk- und Problemlösungsaktivitäten zu steuern; genau diese Kontrollmechanismen müssen ihre Schüler internalisieren, um selbst auch erfolgreiche und selbständige Denker und Problemlöser zu werden. (Campione/Armbruster 1985: 339)

Als sich mir 2007 am FB 06 die Möglichkeit eröffnete, eine gänzlich neue Lernumgebung für Studierende zu schaffen, die Interesse hatten, Spanisch zu lernen, entschied ich mich entgegen dem zum damaligen Zeitpunkt vorherrschenden und aktuell immer noch anhaltenden Trend, Sprachen am besten alleine am PC bzw. im virtuellen Raum zu ler-

nen. Einerseits hielt ich es für wichtig, den Fokus vor allem auf das Potenzial sozialer Beziehungen und der Möglichkeiten gegenseitiger Bereicherung beim Fremdsprachenlernen zu legen. Denn neben der Eigentätigkeit der Wissenskonstruktionen sind auch der Erfahrungsbezug des Lernens und die soziale Einbettung von Lernprozessen wesentliche Faktoren, die berücksichtigt werden müssen (vgl. Terhart 2009: 144). Andererseits sollte die Lernumgebung so gut wie möglich auf die individuellen Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Lerner zugeschnitten werden, um deren Entwicklung optimal unterstützen zu können. Dies stellt in einem Bildungssystem, das i. d. R. auf festgelegten Regelungen, Normen und Bestimmungen basiert, und somit durch und durch von extrinsischen Strukturen geprägt ist, die nicht alle Lerner in gleichem Maße ansprechen, durchaus eine Herausforderung dar. Inwiefern es mir im Rahmen meines Aktionsforschungsprojekts gelungen ist, eine *sanktionsfreie bedürfnis- und interessenorientierte Lernumgebung* für die L2-Lerner zu schaffen, und was genau darunter verstanden werden kann, wird nun im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit diskutiert.

### 3 DIE LERNGRUPPE ESPAÑOL – von der Idee zur konkreten Umsetzung

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln der theoretische Rahmen der vorliegenden Arbeit abgesteckt wurde, bildet nun die von mir konzipierte und gegründete fachlich betreute Selbstlerngruppe, die *Lerngruppe Español* (LGE), den Gegenstand dieses zweiten Großkapitels. Darin werden zunächst Entstehungshintergrund und Forschungsdesign beleuchtet sowie das Lerngruppenkonzept mit seinen potenziellen Schwierigkeiten und Herausforderungen und den sich daraus ergebenden Forschungsfragen erörtert. Ab Kapitel 3.5 (S. 158) liegt der Fokus auf der praktischen Umsetzung des Lerngruppenkonzepts. Zunächst stehen die Konstituierung und der Verlauf der LGE, die Wahl der Lehr- und Lernmaterialien sowie der zeitliche Rahmen im Zentrum des Interesses. Es folgt eine detaillierte Vorstellung der 33 Lerngruppenmitglieder sowie der Aktivitäten im Winter- und Sommersemester. Eine möglichst realitätsgetreue Nachzeichnung des spezifischen Kontexts soll jedoch nicht nur Einblicke in die Lernumgebung vermitteln. Die Informationen zu den soziodemografischen Daten sowie dem Arbeits- und Sozialverhalten der Lerngruppenmitglieder werden für die Interpretation der telc Español B1 Testergebnisse benötigt.

Um einen möglichst authentischen Eindruck der LGE zu vermitteln, werden die Lerngruppenmitglieder an einigen Stellen zitiert. Um eine Anonymisierung ihrer Daten sicherzustellen, erhielten sie eine Identitätsnummer (P1 steht für Proband 1, P2 für Proband 2 usw.). Handelt es sich bei den Zitaten um Ausschnitte aus Interviewtranskripten, wird dies mit der entsprechenden Identitätsnummer, einem I und einer Zahl, wie bspw. *P4 (I, 18)*, gekennzeichnet. Das I steht für Interview und die Zahl identifiziert die Absatz- bzw. Zeilennummerierung, die als Ortsangabe dient. Redebeiträge der interviewenden Person werden mit einem I: gekennzeichnet. Da der semantische Inhalt der Gespräche wiedergegeben werden soll, wurden Basistranskripte angefertigt, die nicht näher auf prosodische Merkmale eingehen. Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) und auffällig betonte Begriffe durch Unterstreichungen markiert. (.), (...) wiederum steht für unverständliche Passagen. Wurden in zitierten Transkriptausschnitten Elemente des Originaltexts weggelassen, so wird dies durch ((...)) gekennzeichnet (vgl. Abkürzungsverzeichnis auf S. vii).

Stammen die Beiträge aus einer schriftlichen Quelle, so wird angegeben, ob es sich dabei bspw. um eine E-Mail, eine Antwort aus einem Fragebogen (FB) oder um einen

Lerntagebucheintrag (LTE) handelt. Daraus verwendete Aussagen der Studienteilnehmer sind im Wortlaut original übernommen und bis auf Rechtschreib- und Orthografiefehler, wenn diese als unabsichtliche Fehler erkennbar sind, nicht verändert worden. Einzelne auf Spanisch verfasste Wörter, Sätze oder ganze Textpassagen werden direkt im Fließtext oder in einer Fußnote von mir übersetzt und mit einem *Ü* gekennzeichnet. Es handelt sich dabei um dokumentarische Übersetzungen, welche die Funktion haben, den *Inhalt* des Ausgangstextes möglichst unverändert wiederzugeben (vgl. Hansen 1995; Nord 2007). Offensichtliche Verstöße der L2-Lerner in ihren auf Spanisch verfassten Texten gegen die orthografischen, grammatischen und lexikalischen Normen der geschriebenen Sprache, werden im Original mit einem [sic!] versehen, im Translat hingegen kommentarlos ignoriert. Die sprachliche Korrektheit der Texte wird an späterer Stelle der Auswertung thematisiert.

### 3.1 Der Entstehungshintergrund

P14: Ich wollte Spanisch studieren, hatte allerdings keine Vorkenntnisse und bin davon ausgegangen, dass es einen Intensivkurs gibt. Den hat es aber nicht gegeben, habe ich in der ersten Uniwoche festgestellt, und dann hat sich das rauskristallisiert mit der Lerngruppe Español. (I,2)

Die vorliegende Dissertation entstand am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FB 06) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Dieser bildet als traditionsreiche und weltweit größte universitäre Institution mit seinen zwölf Sprachen<sup>172</sup> und ca. 2.000 Studierenden Dolmetscher und Übersetzer aus. Durch die rund 650 ausländischen Studierenden, welche derzeit aus über 75 Ländern stammen, bietet er ein besonders internationales Umfeld.<sup>173</sup> Im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses wurden die bis 2006/2007 am FB 06 gängigen Diplomstudiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt. Die bis dahin üblichen semesterbegleitenden Sprachwerbskurse für Anfänger – fachbereichsintern auch als Basismodul bezeichnet – konnten ab dem Wintersemester 2007/08 nicht mehr angeboten werden. Ihre Weiterführung scheiterte sowohl an der strukturellen Beschaffenheit des sechssemestrigen BA-Studiengangs (vgl. Kapitel 1.3, S. 15) als auch an der dafür benötigten Finanzierung. Dennoch blieben Fremdsprachenkenntnisse auf dem Niveau telc B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) weiterhin Zulassungsvoraussetzung

---

<sup>172</sup> Arabisch, Chinesisch, Deutsch als Fremdsprache, Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Neugriechisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch.

<sup>173</sup> Quelle: Studierendensekretariat, Stand: SS 2014; <http://www.fb06.uni-mainz.de/>

für das Studium in allen Fremdsprachen. Konnte dieser Nachweis nicht bereits zu Studienbeginn erbracht werden, wurde – um im Bereich der Nichtschulsprachen weiterhin für Studienanfänger attraktiv zu bleiben – den Studierenden die Möglichkeit eingeräumt, ihn bis zum Abschluss des 2. Fachsemesters nachzureichen. Sie bekamen deshalb nur eine *vorläufige* Immatrikulation.

Folglich gab es zum WS 2007/08 eine Gruppe von Studienanfängern, die innerhalb eines Jahres, ohne jegliche oder geringe Vorkenntnisse, das Niveau telc Español B1<sup>174</sup> erreichen mussten, um für das Fach Spanisch nicht exmatrikuliert zu werden. Mit dem telc Español B1 Zertifikat weisen Sprachverwendende als *Independent User* des Spanischen nach, dass sie über gute mündliche und schriftsprachliche Grundkenntnisse verfügen. Sie können alle für sie wichtigen Situationen im privaten und beruflichen Umfeld bewältigen sowie verschiedene Varietäten des Spanischen verstehen.<sup>175</sup> Die Anzahl der Unterrichtsstunden, nach welchen Lerner das telc Español B1 Niveau im Durchschnitt erreichen und zur Prüfung antreten können, wird im Internet mit 300 bis 500 angegeben. Davon entfallen ca. 100 bis 150 Stunden auf das telc A1 und weitere 100 bis 150 Stunden auf das A2 Niveau.<sup>176</sup> Wobei natürlich beachtet werden muss, dass es sich dabei lediglich um einen groben Richtwert handelt. Wie schnell eine Person Fortschritte in einer L2 macht, hängt größtenteils von den individuellen Lernvoraussetzungen und den persönlichen Lernzielen ab.

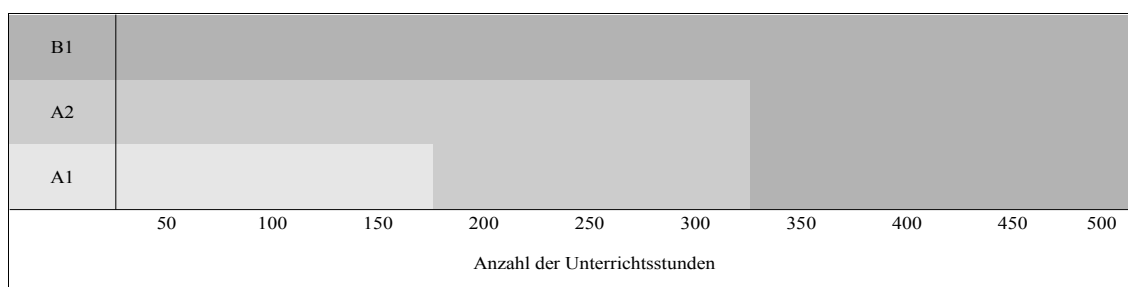


Abb. 6: Anzahl der Unterrichtsstunden nach Referenzniveaus

<sup>174</sup> Alternativ konnte natürlich auch der Nachweis über entsprechende Sprachkenntnisse durch das *D.E.L.E. Zertifikat (Diploma de Español como Lengua Extranjera)* oder das Bestehen eines universitäts-internen Einstufungstests am FB 06 erbracht werden.

<sup>175</sup> Eine Übersicht der im GeR aufgelisteten linguistischen, pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen, über die ein Sprachverwendender verfügen muss, um die telc B1 Prüfung zu bestehen, findet sich im Anhang (Tab. 12, S. ix).

<sup>176</sup> Vgl: <http://www.telc.net/unser-angebot/spanisch/>

Wie bereits in der Einleitung thematisiert, ist der Trend zur Abschaffung und Auslagerung von Spracherwerbskursen zu Zeiten der Förderung von Mehrsprachigkeit in Europa im Allgemeinen mehr als verwunderlich. Dass aber an einem Fachbereich, an dem professionelle Übersetzer und Dolmetscher ausgebildet werden, keine Spracherwerbskurse mehr angeboten werden, ist noch überraschender. Denn auch wenn „Übersetzungskompetenz kein Abfallprodukt von Fremdsprachenkenntnissen“ (Hönig 1997: 157) ist und ein Translator über weit mehr als nur sehr gute Kenntnisse in der Zielsprache verfügen muss: Sie stellen die unerlässliche *Grundvoraussetzung* jeglichen translatorischen Handels dar. Die Erweiterung und Vertiefung der translatorischen und damit auch fremdsprachlichen Kompetenz ist für professionelle Translatoren eine lebenslange Herausforderung, auf die Bildungseinrichtungen angemessen vorbereiten sollten. Allein der Tatbestand, dass sich „in den meisten Fällen die Ursachen für eine mangelhafte Übersetzung auf Selbstüberschätzung zurückführen lassen. [...] Sie überschätzen ihre Fremdsprachenkenntnisse“ (ebd.: 179; Hv. d. V.), sollte den Stellenwert von Spracherwerbskursen in der Aus- und Weiterbildung von Übersetzern und Dolmetschern und der damit verbundene Mehrwert für angehende Translatoren hervorheben und unterstreichen. Hans Hönig schlug deshalb bereits 1997 vor, die Vermittlung prozeduraler und methodischer Kenntnisse in den Mittelpunkt der Aus- und Fortbildung zu rücken. „Viele Übersetzer haben kein Bewusstsein davon, was sie eigentlich tun. Vielen Übersetzern wird nicht erlaubt, das für ihre Arbeit nötige Selbst-Bewusstsein zu entwickeln.“ (ebd.: 17) Damit Translatoren lernen, ihre sprachliche Kompetenz realistisch einschätzen und kritisch hinterfragen zu können, müssen sich Hochschulen zu ihrer bewussten bildenden Rolle bekennen und die Reflexion über Sprache, Kultur und Translationsprozesse angemessen fördern – jedoch nicht im Rahmen der bis dahin üblichen instruktivistischen

Lehrveranstaltungen, in denen Syntax und Vokabeln gepaukt werden. [...] Die fremdsprachliche Grundkompetenz soll und muss der Studierende sich selbst aneignen. [...] Der ‚Fremdsprachenunterricht‘ beschränkt sich auf eine Lenkung und Kontrolle dieses Selbststudiums. (ebd.: 167)

Da ich mich seit Beginn meiner universitären Lehre mit innovativen Fremdspracherwerbsansätzen beschäftige und durch meine Teilnahme am ersten *Bremer Symposium zum Autonomen Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung*<sup>177</sup> viele

---

<sup>177</sup> Dieses fand vom 9.-10. März 2007, das zweite vom 6.-7. März 2009 und das dritte vom 4.-5. März 2011 statt. Siehe bei *Wir Über Uns unter Projekte*: <http://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/5.0.html>

Anregungen und Ideen zur Frage der Lernerautonomie bekommen hatte, entwarf ich für die gestrandeten Erstsemester<sup>178</sup> ein Lerngruppenkonzept, das – entgegen dem Trend zum Alleinlernen – den selbstgesteuerten Fremdspracherwerb der Studierenden unterstützen und gleichzeitig die im Bologna Prozess und im GeR (Europarat 2001: 16) formulierten Richtlehrziele umsetzen sollte. Diese umfassen u. a. die Förderung der Entwicklung von Autonomie, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Zeitmanagement, Flexibilität, kritischer und interkultureller Kompetenzen. Darüber hinaus sollten die Studierenden die Möglichkeit bekommen, mit computergestützten Lernprogrammen zu arbeiten, um so mehr über die medienspezifischen Vorteile des Computers beim Erlernen einer Fremdsprache zu erfahren.

Aufbauend auf diesem Konzept gründete ich die LGE, in welcher jegliche *überflüssige* Präsenzlehre und Einflussnahme durch den Dozenten reduziert werden sollte, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, *proaktiv* zu handeln und *Selbstwirksamkeit* zu erfahren (vgl. Kapitel 2.5.5, S. 93). Da es sich bei der LGE um eine offene Lernumgebung handelt, die ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Selbstmotivierung, -steuerung und -evaluation erfordert, sollte sie nicht zuletzt auch „durch vertiefte Einsicht in die Zusammenhänge und in die eigene Leistung und durch die Bewältigung von lösbaren und praxisrelevanten Aufgaben“ (Hönig 1997: 170) einen wertvollen Beitrag in der Ausbildung angehender Sprachenmittler leisten.<sup>179</sup>

---

<sup>178</sup> Gestrandet kann hier im doppelten Sinne aufgefasst werden. Erstens, weil am Fachbereich selbst die Kurse gestrichen wurden, und zweitens aufgrund der geografischen Lage des Campus in Germersheim, die es Studierenden erschwert, während des Semesters noch einen zeitintensiven außeruniversitären Spracherwerbskurs zu belegen.

<sup>179</sup> In diesem Zusammenhang muss auch auf das innovative Projekt meiner Kollegin, Frau Wiebke Augustin (2012), hingewiesen werden. Nach der Bachelor/Master-Umstellung wurde für Studierende des Faches Portugiesisch – anders als für Spanisch –, ein sogenanntes *Basismodul* in den freiwilligen Wahlpflichtbereich aufgenommen, welches nach zwei Semestern mit einem universitätsinternen Abschlusstest auf telc B1 Niveau abschließt und somit als Fortführung der üblichen Spracherwerbskurse angesehen werden kann. Ausgehend von der Annahme, dass in diesem Basismodul „aufgrund der Heterogenität der Lerner oder weil der Unterricht frontal gestaltet wird, unterschiedliche Ausgangsniveaus, individuelle Begabungen und Charaktere der Studierenden nur teilweise berücksichtigt werden (können)“ (Augustin 2012: 70), eröffnete sie den Studierenden die zusätzliche Möglichkeit, an einem *Teletandem*-Projekt mit einer brasilianischen Universität teilzunehmen.

### 3.2 Das Forschungsdesign

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zur Fremdsprachendidaktik und zur Sprachlehr- und -lernforschung. In deren genuinen Aufgabenbereich fällt die Entwicklung, Implementierung und Evaluierung von Unterrichtskonzepten sowie die empirische Unterrichtsforschung, die die Wirksamkeit von Lernumgebungen bezogen auf Lernprozesse und Lernerfolg untersucht (vgl. Kapitel 2.4, S. 44). Eine Forschungsmethode, die dabei von großer Relevanz ist, stellt die ethnografisch orientierte *explorativ-interpretative (hermeneutische) Methode* dar, die sich eng an der Praxis des Forschungsgegenstandes sowie den Bedürfnissen und subjektiven Theorien der Beteiligten orientiert und Einblicke in die soziokulturelle Natur des Fremdsprachenlehr- und -lernprozesses liefern möchte. Mit einer umfassenden und detaillierten Exploration des Wirklichkeitsbereichs sollen neue Erkenntnisse und Hypothesen über die komplexen Zusammenhänge, wie sie beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen entstehen, gewonnen werden. Dazu müssen kognitive und affektive Prozesse mit Hilfe mehrmethodischer Ansätze erforscht werden. Um Einblicke in die Innenperspektive von Lernenden (und Lehrenden) zu erhalten, bedient man sich zur Datenerhebung neben der Befragung und Beobachtung (vgl. Albert/Koster 2002: 17ff.; Grotjahn 2007: 494ff.) vor allem *introspektiver Verfahren*, die Edmondson/House (2006: 38) auch als „selbstberichtende Daten“ beschreiben.

Einen zeit- und arbeitsintensiven Sonderfall der explorativ-interpretativen Forschungsmethode stellt die auf Kurt Lewin (1946) zurückgehende *Aktions- bzw. Handlungsfor-*  
*schung (action research)* dar. Im Unterschied zur klassischen empirischen Unterrichtsforschung, in welcher Aktion und Reflexion getrennt voneinander vollzogen werden, zielt ein Aktionsforschungsprojekt, das aus einem direkten Kreislauf von Aktion und Reflexion besteht, auf das bessere Verstehen sowie die reflexive und empirisch fundierte Veränderung der eigenen Praxis ab (vgl. u. a. Grotjahn 2006, 2007; Caspari/Helbig/ Schmelter 2007; Riemer 2010a,b).

Die Hauptmotive und -ziele von Aktionsforschung durch Lehrende sind das Aufgreifen von Fragestellungen aus der eigenen Praxis mit dem Wunsch, wahrgenommene Probleme besser zu verstehen, und zwar mit dem Ziel, sie zu bewältigen, Innovationen zu verwirklichen und den eigenen Fremdsprachenunterricht insgesamt weiterzuentwickeln, wobei kleinen Schritten eine große Bedeutung zugesprochen wird. (Riemer 2010b: 81)

Der Forscher begibt sich folglich in das zu untersuchende Feld und arbeitet – unter Einbindung der betroffenen Teilnehmer – aktiv an dessen Erforschung und Optimierung, mit dem Ziel, Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und Entwicklungsinteressen zu be-

friedigen (vgl. Altrichter/Posch 2007: 99). Forscher und Beforschte stellen dabei gleichberechtigte Partner dar, d. h. die Studienteilnehmer werden nicht als *Untersuchungsobjekte* angesehen, sondern sie nehmen sowohl an den Zieldefinitionen als auch an der Auswertung teil. Die im Rahmen eines Aktionsforschungsprojekts zu untersuchenden Themen bzw. Gegenstände sollten deswegen nicht zu theoretisch sein und eine praktische Bedeutung haben. Da der Forschungsprozess einen Lern- und Veränderungsprozess darstellt, müssen Forschung und Praxis als gemeinsamer Weg verstanden werden (vgl. Bortz/Döring 2006: 343ff.). *Action research* ist dabei „keineswegs nur bei Schwierigkeiten, Krisen oder Katastrophen sinnvoll“ (Altrichter/Posch 2007: 54), sondern eignet sich auch für unklare Situationen oder um Neues auszuprobieren, und somit für eine Bandbreite unterschiedlicher Forschungsausgangspunkte. Diese reichen bspw. von der Überprüfung und Neubestimmung von Unterrichtszielen (Zielorientierung), über ein effizienteres Zeitmanagement (Zeitorientierung), das Prüfen des eigenen Methodenrepertoires (Methodenorientierung), Lehrwerkkritik (Materialorientierung), dem Gebrauch neuer Medien (Medienorientierung), der Aktivierung der Lerner (Schülerorientierung), bis hin zur Umsetzung einer gänzlich neuen Idee (Innovationsorientierung) (vgl. ebd.).

Um die meiner Dissertation zugrunde liegende Idee zu verwirklichen und *gemeinsam* mit den Studierenden ein neues, zeitgemäßes, sinnvolles und finanzierbares Konzept auszuarbeiten, wie sich am Beispiel des Spanischen ein fachlich betreutes Selbststudium unter Einbindung von Lernerautonomie, Kollaboration und Authentizität in das Ausbildungskonzept einer Hochschule integrieren lässt, bot sich der dynamische Aktionsforschungsansatz als sinnvolles Forschungsdesign für die LGE an. Schließlich korrespondieren die Kriterien der Aktionsforschung (Selbstbetroffenheit und Selbstverantwortung) mit den Grundprinzipien des autonomen Lernens (vgl. Kapitel 2.5.6.3, S. 126). Den Mittelpunkt des Forschungsinteresses bildet also nicht die Veränderung einer bestimmten Unterrichtssituation, sondern vielmehr die Schaffung und gleichzeitige Exploration einer gänzlich neuen Lernumgebung. Durch die zusätzlich stattfindende Evaluation kommt es nach Altrichter/Posch zu einer „wertende[n] Einschätzung des Verhältnisses zwischen den Zielen und der Praxis“, wobei „Fragen der Angemessenheit und Wirk-samkeit von bestehender oder innovativer Praxis [...] im Vordergrund“ (ebd.: 99) stehen.

Da der Aktionsforscher, der gleichzeitig auch der Lehrer bzw. Dozent ist, aufgrund des *doppelten Charakters* seiner Person seine Distanz zum Forschungsobjekt zwangsläufig

aufgibt, ist es schwierig, die *Objektivität* des erarbeiteten Wissens abzusichern. Schließlich ist er von der teilnehmenden Beobachtung bis zur Einflussnahme auf die soziale Gruppe selbst in den untersuchten Prozess einbezogen. Die Objektivität kann jedoch durch Miteinbeziehung anderer Personen, wie Kollegen, neutralen Beobachtern und den Lernern selbst, erhöht werden. Darüber hinaus ist auch das in der traditionellen empirischen Forschung geltende Gütekriterium der *Reliabilität* nur sehr schwer zu verwirklichen, da es in einem Aktionsforschungsprojekt „zu verschiedenen Zeitpunkten gar keine vergleichbare Situation zu beobachten gibt“ (ebd.: 118), weil sich die ursprüngliche Lage in der Zwischenzeit verändert hat. Schließlich liegt einem Aktionsforschungsprojekt immer ein Entwicklungskonzept zugrunde, das der Stabilität von Situationen geradezu entgegenwirkt (vgl. ebd.). In Bezug auf die *Validitätsprüfung*, also „ob tatsächlich das erhoben, erfragt oder beobachtet wird, was tatsächlich untersucht werden soll“ (Albert/Koster 2002: 13f.), gilt es den zu explorierenden Gegenstandsbereich mehrfach mit unterschiedlichen Forschungsprozessen zu untersuchen, damit die gewonnenen Daten im Anschluss miteinander verglichen werden können. Dies stellt u. U. jedoch einen so großen Aufwand dar, der von „forschenden LehrerInnen kaum zu erwarten“ (Altrichter/Posch 2007: 117) ist. Da ein Aktionsforschungsprojekt zudem immer nur auf die Verbesserung einer bestimmten Situation abzielt, sollten die Ergebnisse auch nicht ohne Weiteres auf andere *Geltungsbereiche* eins-zu-eins übertragen und verallgemeinert werden.

Damit der Aktionsforschung dennoch der Rang wissenschaftlicher Forschung zugesprochen werden kann, fällt neben der mehrperspektivischen Betrachtung ein und derselben Situation durch die Miteinbeziehung anderer Beteiligter während des Forschungszykluses vor allem der *Veröffentlichung* der Ergebnisse eine entscheidende Rolle zu und somit der Konfrontation der Ergebnisse mit der Perspektive der kritischen Öffentlichkeit (vgl. ebd.: 117ff.; Warneke 2006: 98). Die verwendeten Untersuchungsmethoden und Ergebnisse können so anderen Forschern als Ausgangsbasis für weitere Untersuchungen mit anderen Zielgruppen und Untersuchungsschwerpunkten dienen. Zudem lassen sich im Vergleich mit Analysen anderer Einzelfallstudien themenbezogene Überprüfungen von Ähnlichkeiten und Widersprüchen durchführen (vgl. Altrichter/Posch 2007: 120f.; Dickmann 2007: 85).

Gegenstand des folgenden Kapitels ist nun das von mir ausgearbeitete Lerngruppenkonzept, welches an Erfahrungen und Erkenntnissen anknüpft, die in der Fremdsprachen-

forschung und ihren Bezugsdisziplinen entstanden sind und als Orientierungshilfe für eine optimale Organisation von Lernprozessen fungieren (vgl. Kapitel 2, S. 22). Während der konkreten Umsetzung sollte dieses Konzept gemeinsam mit den Lerngruppenmitgliedern erstmals erprobt und – soweit es die institutionellen Rahmenbedingungen zuließen – ihren Bedürfnissen angepasst und optimiert werden.

### 3.3 Das Lerngruppenkonzept

Mit dem Ziel, die telc Español B1 Prüfung zu bestehen, eigneten sich die Mitglieder der LGE die spanische Sprache auf Grundlage moderner und zertifizierter Lehrwerke plus zusätzlicher Lernmaterialien im Selbststudium an. Um jedoch nicht völlig auf sich alleine gestellt zu sein, organisierte ich in der Funktion als Lerngruppenleitung die wöchentlich stattfindenden *fakultativen* Lerngruppentreffen. Diese dienten dazu, einen persönlichen Kontakt zu den anderen Studierenden herzustellen und aufrecht zu halten, Interaktion zwischen den Fremdsprachenlernern zu ermöglichen, die selbstgesteuerte Aneignung und Vertiefung des Sprachwissens sowie die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen und Fertigkeiten zu unterstützen und ggf. zu kontrollieren. Eine zusätzliche webbasierte Lernumgebung, in diesem konkreten Fall *ILIAS*, ein Open Source-Lernmanagementsystem, entwickelt an der Universität zu Köln,<sup>180</sup> ermöglichte es der LGE, auch außerhalb der Treffen in Kontakt zu treten. Die Sprachstände der Lerner wurden am Ende der acht Monate nicht von mir oder durch eine universitätsinterne Prüfung ermittelt, sondern auf Basis des telc Español B1 Tests durch die telc GmbH.<sup>181</sup>

#### 3.3.1 Vorstellung der *Blended-Learning-Lernumgebung*

Da die LGE selbstgesteuertes und kooperatives Lernen miteinander zu verzahnen versuchte, kann sie als *Blended-Learning-Szenario* (vgl. Kapitel 2.5.6.3.1, S. 133) bezeichnet werden. Aufbau und Arbeitsweise der Lerngruppe lassen sich in Anlehnung an das Modell von Reinmann-Rothmeier (2003) wie folgt schematisch darstellen:

---

<sup>180</sup> ILIAS = Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System; <http://www.e-learning.uni-koeln.de/132.html>

<sup>181</sup> Eine telc Prüfung ist kein sprachlicher Feststellungstest für alle Niveaustufen wie der TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), bei welchem die erreichte Punktezahl Auskunft über das Niveau erteilt, sondern man meldet sich für ein bestimmtes angestrebtes telc Niveau an. Anders als beim TOEFL, der nach zwei Jahren seine Gültigkeit verliert, hat ein telc Zertifikat kein offizielles Verfallsdatum.

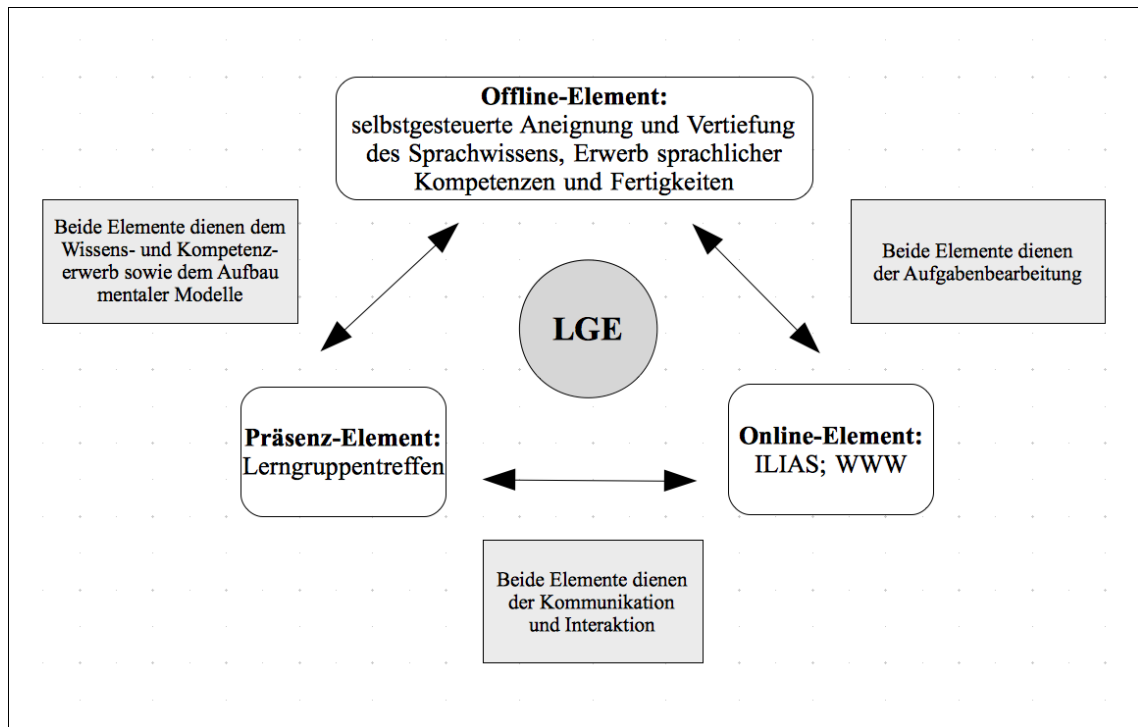


Abb. 7: Überblick über den Aufbau der Lerngruppe Español

Das *Offline-Element* umfasste folgende wesentliche Punkte:

- die selbstgesteuerte Aneignung und Vertiefung des Sprachwissens,
- die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen und Fertigkeiten sowie
- den Erwerb der grundlegenden kognitiven und metakognitiven Dimensionen des Fremdspracherwerbs.

In Absprache mit den Mitgliedern der LGE wurden geeignete Lehrwerke ausgewählt. Da sich inzwischen auf fast ausnahmslos allen analogen und digitalen Versionen von Lehrwerken ein Verweis auf die entsprechende Niveaustufe des GeR findet, durfte zunächst davon ausgegangen werden, dass diese grundsätzlich das Wissen beinhalten, welches Grundlage des entsprechenden telc Tests ist. So konnte in Anlehnung an die Lehrwerke ein grober Zeitplan erstellt werden (vgl. Kapitel 3.7, S. 171). Darüber hinaus stellte ich zusätzliches Selbstlernmaterial inklusive Lösungsschlüssel zur Verfügung, mit welchem einzelne Aspekte des Fremdsprachenlernens wie Aussprache, Leseverständnis und Grammatik bei Bedarf geübt und kontrolliert werden konnten. Denn einerseits muss generell davon ausgegangen werden, dass ein Lehrwerk allein i. d. R. nicht ausreichend grammatische Erklärungen und Übungen liefert, und andererseits unterschiedliche Lern-

typen unterschiedliche Arten von Arbeitsmaterialien und Aktivitäten bevorzugen.<sup>182</sup> Darüber hinaus trifft die Prämisse des kommunikativen Ansatzes der Fremdsprachendidaktik, nämlich nicht *an*, sondern *mit* Sprache zu arbeiten – *fluency* vor *accuracy* und *complexity* (vgl. Skehan 1998) – nicht wirklich auf die Lerngruppenmitglieder zu, sollten sie das Spanische in ihrer zukünftigen Laufbahn als Übersetzer bzw. Dolmetscher zum Beruf machen wollen.

Um den Aktionsphasen auch Reflexionsphasen über den bisherigen Lernprozess folgen zu lassen, wurde den Lernern nahegelegt, *Reflexionsinstrumente* zu führen und an mich ausgefüllt weiterzugeben. Mit Hilfe des *Lernzeitprotokolls* (LZP) sollten der Zeitaufwand sowie die beim Lernen der spanischen Sprache aufkommenden Probleme oder Fragen innerhalb der acht Monate dokumentiert und gleichzeitig kontrolliert werden. Führt man sich bspw. vor Augen, wie viel Zeit schon investiert und Fortschritte gemacht worden sind, kann dies für die Fortführung der Lernbemühungen durchaus hilfreich sein oder bspw. an motivationsschwachen Tagen motivierend wirken. Umgekehrt kann ein mageres Lernzeitprotokoll einem prokrastinierenden Lerner im Idealfall bewusst machen, dass er zu wenig Zeit und Energie ins Lernen investiert und ihn zum Handeln motivieren. Aber auch die *Lerntagebucheinträge* (LTE), um welche die Mitglieder der LGE in regelmäßigen Abständen gebeten wurden, stellten ein Medium dar, durch welches die L2-Lerner angeregt werden sollten, sich eigene Überlegungen zu einem Sachverhalt und dem eigenen Lernprozess zu machen sowie Stellungnahmen abzugeben. Indem sie die LTE an mich weitergaben, fungierten sie auch als zusätzliches Mittel, um über die begrenzte Kontaktzeit hinaus mit mir in Verbindung zu treten. Außerdem stellten mögliche Einschätzungen und Bewertungen der Mitglieder zu den einzelnen Lerngruppenelementen ein nützliches Feedback dar, auf das ich noch während der Lerngruppenphase reagieren konnte. Um gleichzeitig den schriftliche Ausdruck im Spanischen zu fördern, der in diesem Lerngruppenkonzept sicherlich am kürzesten kam, wurden die Studierenden dazu angehalten, die LTE auf Spanisch zu schreiben, auch wenn nicht fehlerfrei. Am Ende entschieden die Mitglieder jedoch selbst, inwieweit sie von den freiwilligen Reflexionsinstrumenten Gebrauch machen wollten.

---

<sup>182</sup> Stracke (2007) stellte im Rahmen ihrer Forschungsaktivitäten bspw. fest, dass fehlendes zusätzliches Printmaterial für L2-Lerner, die mit einer Sprachlernsoftware arbeiteten, ausschlaggebend für die vorzeitige Beendigung ihrer Teilnahme an einem *Blended Language Learning*-Kurs war.

Da dem Selbstlernen und der Selbstreflexion, wie in Kapitel 2.5.6.3 (S. 126) ausführlich thematisiert, dennoch Grenzen gesetzt sind, sollten die Studierenden im Rahmen der LGE die notwendige Unterstützung von den anderen Lerngruppenmitgliedern und der Lerngruppenleitung erhalten. Im Präsenz-Element stand folglich der soziale Aspekt des Fremdsprachenlernens im Mittelpunkt, der übrigens auch für die translatorische Tätigkeit von großer Bedeutung ist.

Auch wenn häufig genug der Einzelübersetzer in seinem Büro das Bild von der übersetzerischen Tätigkeit bestimmt, betrachte ich Übersetzen als Gemeinschaftsaufgabe, die im Team besser zu erledigen ist. Man denke nur an die Bedeutung des Korrekturlesens für die Qualitätssicherung – einer Aufgabe, die am besten von einer zweiten Person erledigt werden sollte, da man oft genug die eigenen Fehler nicht mehr sieht. (Siever 2008: 17; Hv. d. V.)

Anders als in den meisten *Blended-Learning*-Modellen wurde der Inhalt der Präsenzveranstaltungen jedoch nicht von mir, in anderen Worten vom Dozenten, vorgegeben. Er lag im Verantwortungsbereich der L2-Lerner. Alle Mitglieder der LGE hatten die Möglichkeit, die wöchentlichen, fakultativen Treffen der Lerngruppe als *Austauschplattform* zu nutzen, um Probleme oder Fragen mit den anderen Mitgliedern und mit mir zu diskutieren. Darüber hinaus konnten aber auch im Sinne der Output-Hypothese die produktiven Sprachfertigkeiten, die sich im Rahmen eines Selbststudiums nur sehr schwer alleine üben lassen, mit den anderen trainiert werden.

Da man von den Studienanfängern jedoch nicht verlangen konnte, dass sie sich von Beginn an proaktiv verhalten und die Treffen organisatorisch und inhaltlich selbst gestalten würden, war es meine Aufgabe, vor allem in den ersten Stunden verstärkt Hilfestellungen zu leisten. Dabei galt zu beachten, dass die Sitzungen interessengebunden konzipiert und Themen behandelt wurden, denen die Lerner im Alltag begegnen (vgl. Kapitel 2.5.6.2, S. 118). Zudem musste bedacht werden, dass es unter den Lerngruppenmitgliedern Unterschiede in Bezug auf die Vorkenntnisse gab (vgl. Kapitel 3.8, S. 173). Die zu Beginn der Lerngruppentreffen verwendete Kommunikationssprache war deshalb Deutsch. Mit wachsenden Spanischkenntnissen wurde sie jedoch sukzessive von der Zielsprache abgelöst. Zudem standen den Mitgliedern ab dem erreichten A2 Niveau auch *spanischsprachige Muttersprachler* für Konversationsübungen unterstützend zur Verfügung. Diese sollten nicht nur Vorbilder für eine korrekte Aussprache sein und die produktiven Sprachkompetenzen mit den Studierenden trainieren. Sie vermittelten darüber hinaus auch eine Art *kulturelle Authentizität*. Denn was in den Lehrwerken u. U. abstrakt und konstruiert wirkt, wird im Austausch mit Muttersprachlern lebendig und

echt (vgl. Kapitel 2.5.6.2, S. 118). Die Muttersprachler, die am FB 06 Deutsch studierten, wurden von mir organisiert und von den Studierenden bezahlt.<sup>183</sup> Sie sollten sich nicht auf die Stunden vorbereiten bzw. unterrichten, sondern den Lerngruppenmitgliedern als Konversationspartner zur Verfügung stehen.

Damit jeder, unabhängig davon, wie regelmäßig er an den Treffen teilnahm, trotzdem über den Fortgang der Arbeit in der Gruppe informiert blieb und um die Kommunikation und Kollaboration während der Selbstlernphasen zu unterstützen, legte ich auf ILIAS eine geschlossene virtuelle Gruppenumgebung an, über welche sämtlicher E-Mail-Kontakt lief. Das *Online-Element* sollte darüber hinaus seinen Nutzern die Möglichkeit bieten, Dateien einzustellen und Foren anzulegen, in denen Fragen oder Themenvorschläge für die einzelnen Lerngruppensitzungen gepostet und Hilfestellungen geleistet werden können. Neben dem vorgeschlagenen Zeitfahrplan und weiteren allgemeinen Informationen rund ums Lernen, konnten die Mitglieder die jeweiligen Sitzungsverläufe online einsehen und waren somit informiert, was gemacht wurde und für die nächsten Wochen geplant war. Damit diejenigen Mitglieder, die an den Sitzungen nur unregelmäßig teilnehmen konnten oder wollten, die zusätzlich ausgeteilten Übungsblätter bekamen, gab es einen für die Lerngruppenmitglieder zugänglichen Ort am Fachbereich, an dem ein Ordner hinterlegt war, in welchem die nach den Treffen übrig gebliebenen Kopien abgeheftet wurden.

Da der Erwerb der F2 vor allem im Offline-Element stattfand, fiel mir in der Rolle der Lerngruppenleitung die Aufgabe zu, die selbstgesteuerten Prozesse angemessen zu unterstützen. Neben der Bildung der Lerngruppe machte ich strukturelle Vorschläge in Form eines Zeitplans, an welchen ich die Mitglieder kontinuierlich erinnerte. Ich stand bei der Wahl der Lernmaterialien zur Verfügung und wies auf zusätzliche, z. B. von Seiten der Universität organisierte Aktivitäten, wie DVD- oder Konversationsabende, hin. Ich gab Tipps zum Lernen, bat Sprachlernberatung an und versuchte die Motivation aufrecht zu erhalten, indem ich die Lerngruppenmitglieder bei der Gestaltung *aller* Elemente mit in den Entscheidungsprozess einbezog. Durch den demokratischen Lehrstil konnte ich so hierarchiefreie Beziehungen zu den Studierenden aufbauen.

Der Lehrer ist Mitgestalter der Klassenzimmeraktivitäten, Berater der Lernenden, Moderator, Wissensquelle. Er ist nicht der allwissende ‚instructor‘, der alle Fäden in der Hand hat und die

---

<sup>183</sup> Je nach Anzahl der anwesenden Lerngruppenmitglieder belief sich der finanzielle Aufwand im Durchschnitt auf drei Euro pro Studierenden pro Lerngruppensitzung (2 SWS) mit den Muttersprachlern.

Schüler wie Marionetten führt. Die Bedeutung der Beraterfunktion des Lehrers wird besonders in den Vordergrund gerückt. (Wolff 2003: 844)

Um die freiwillige Natur der LGE zu unterstreichen, überprüfte ich weder, ob sich die Studierenden an den Zeitplan hielten, noch führte ich Lernstandserhebungen durch. Die Lerngruppensitzungen sowie die ausgefüllten Reflexionsinstrumente dienten mir jedoch als wertvolle Informationsquelle zur Überprüfung des individuellen Lernverhaltens der Studierenden – gesetzt den Fall, sie ließen mich an ihrem Lernprozess teilhaben. Indem ich sah, was einem Lerner Probleme bereitete, konnte ich in einzelnen Fällen entsprechend darauf reagieren.

### 3.3.2 Zusammenfassung

Die LGE stellte eine Austauschplattform dar, in welcher die Mitglieder proaktiv handeln mussten, um ihr Ziel, das Bestehen des telc B1 Español Tests, zu erreichen. Die Teilnahme war dabei in keinsten Weise an Bedingungen geknüpft. Ihre Mitglieder waren weder dazu verpflichtet, regelmäßig an den Lerngruppentreffen teilzunehmen, noch von den Reflexionsinstrumenten Gebrauch zu machen. Da sie unterschiedliche Sprachlernerfahrungen, Bedürfnisse und Wünsche hatten sowie unterschiedlich schnell, effizient und regelmäßig lernten, sollten die Lerngruppenmitglieder *sanktionsfrei* nur diejenige Hilfen in Anspruch nehmen können, die sie in ihrem Lernprozess auch wirklich weiterbrachten. Denn während für den einen der regelmäßige Austausch mit anderen L2-Lernern einen wichtigen Erfolgsfaktor darstellt, könnten für einen anderen eher die Materialempfehlungen, der vorgeschlagene Zeitfahrplan oder schlicht das Wissen, dass es noch andere Studenten in derselben Situation gibt, hilfreich sein.

Eine Kontrolle der Lernfortschritte bzw. Sprachstände durch die Lerngruppenleitung erfolgte nicht und war zudem überflüssig, denn wer nicht genug lernte, fiel automatisch zurück.

P4: ((...)) Wenn ich die Vokabeln noch nicht gelernt habe, dann kann ich da ja gar nicht mitreden. Und ich wollte auch keinen bremsen, weil (...) das merkt man schon, wenn jemand die Vokabel nicht kann, man macht dann die Aufgabe, dann (...) funktioniert es einfach nicht. (I, 18)

Das sogenannte soziale Faulenzen (engl.: *social loafing*), von dem man spricht, wenn die Anstrengungen eines Einzelnen innerhalb einer Gruppe zurückgehen, konnte demnach nicht auftreten. Schließlich ging es hier nicht um Arbeitsteilung zwischen verschie-

denen kooperierenden Kleingruppen, die für einen bestimmten Teil des Ganzen verantwortlich sind und in denen sich manche Mitglieder aktiver einbringen als andere. Im Fall der LGE strebten die Mitglieder einen Erfolg an, der für jeden Einzelnen und somit für die gesamte Gruppe von Vorteil war. Die dafür benötigte Lernanstrengung konnte einem kein anderes Gruppenmitglied abnehmen, jedoch ließ sich das Wissen der einzelnen innerhalb einer *kollaborativen* Lerngruppenumgebung

[...] öffentlich machen, wodurch [es; A. d. V.] sowohl für das Individuum als auch für die ganze Gruppe bewusst und anwendbar wird [vgl. McConnel (2000)]. Auf diese Weise kann sich das Wissen der Individuen gegenseitig ergänzen, was zum Erreichen eines Gesamterfolges führt, der höher ist als die Gesamtheit der Erfolge der Gruppenmitglieder bei individueller und konkurrierender Arbeit (Balázs/Schoop 2004: 5).

Die Tatsache, dass die Teilnahme an der Lerngruppe nicht nur freiwillig sondern auch *unentgeltlich*<sup>184</sup> war, sollte von Beginn an verdeutlichen, dass es sich um keinen traditionellen Spracherwerbskurs handelte und die Studierenden *keinerlei Ansprüche auf Unterricht* hatten. Indem sie die Sitzungen und den virtuellen Raum sowohl selbst als auch gemeinsam mit den anderen Mitgliedern und der Lerngruppenleitung gestalten mussten, wurde ihnen der *locus of control*, in anderen Worten die Zuweisung der Verantwortlichkeit der Folgen einer Handlung, übertragen. Dies erlaubte ihnen die wichtige Erfahrung zu machen, dass sie diejenigen sind, die die Ereignisse bestimmen und kontrollieren. Nach Erreichen des Ziels konnten sich die Lerngruppenmitglieder so den Erfolg – als Ergebnis des investierten Einsatzes und Fleißes oder auch als Bestätigung der eigenen Sprachlerneignung – selbst zuschreiben. Das Erfolgserlebnis, durch eigene und kollektive Anstrengungen ein schwieriges Ziel erreicht zu haben, kann im Idealfall bewirken, dass man sich auch in Bezug auf zukünftige Herausforderungen zutraut, schwierige Aufgaben zu bewältigen (Stichwort: Kausalattributionen; Selbstwirksamkeit; vgl. Kapitel 2.5.5, S. 93).

### 3.4 Forschungsfragen

Mit der Schaffung, Umsetzung und Erforschung der LGE sollten die folgenden Beobachtungsaspekte ausgeleuchtet werden:

- Wie gingen die Studierenden mit den Gestaltungsfreiheiten und mit der Ver-

---

<sup>184</sup> Lediglich die Lehrwerke, die Kosten für die Muttersprachler wie auch die anfallende telc B1 Prüfungsgebühr mussten selbst bezahlt werden – wobei letztere aufgrund eines Haushaltsüberschusses letztendlich doch vom FB 06 übernommen werden konnte.

antwortung für den eigenen Lernprozess sowie den der Gruppe um?

- Wozu wurden die Treffen von den Mitgliedern konkret genutzt?
- Welche konkreten Bedürfnisse, Erwartungen und Probleme hatten sie?
- Welche Rollen nahmen die Mitglieder und die Lerngruppenleitung im Sprachlernprozess ein?
- Welche Möglichkeiten hatte die Lerngruppenleitung, die Lerner zu einem kognitiven-konstruktiven Lernprozess anzuregen und über eine Dauer von acht Monaten zu motivieren?
- Welcher Akzeptanz erfreuten sich die den Studierenden zur Verfügung gestellten freiwilligen Reflexionsinstrumente und inwiefern konnten sie zur kontinuierlichen Reflexion des eigenen Lernprozesses anregen?
- Konnten die prüfungsorientierten Selbstlern- und Zusatzmaterialien angemessen auf die telc B1 Prüfung vorbereiten – vor allem in Bezug auf die produktiven Sprachfertigkeiten?
- Gab es Selbstlernmaterialien, die sich besonderer Akzeptanz erfreuen?
- Wie viel Zeit investierten die Studierenden in das Lernen von Spanisch?
- Wie viele Lerngruppenmitglieder brachen ihre Teilnahme ab und aus welchen Gründen?
- Welche Ergebnisse wurden im offiziellen telc B1 Test in Bezug auf die einzelnen Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben) erzielt und wie lassen sich die Ergebnisse interpretieren?
- Inwiefern lassen sich motivationale Unterschiede zwischen den Lerngruppenmitgliedern erklären?
- Welche konkreten Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge äußerten die Studierenden während der Lerngruppe?
- Wie evaluierten die Mitglieder das Lerngruppenkonzept direkt nach Beendigung der Lerngruppe Español sowie knapp zweieinhalb Jahre später aus retrospektiver Sicht?

Die zur Beantwortung dieser Fragen konkret zum Einsatz gekommenen Reflexionsinstrumente und der daraus entstandene Datenpool werden zu Beginn des dritten Großkapitels präsentiert und diskutiert. Den Ausgangspunkt der folgenden Kapitel bildet zunächst die praktische Umsetzung des oben vorgestellten Konzepts, die Lerngruppe Español.

### 3.5 Die Gründung der Lerngruppe Español – ¿Quieres aprender español? ¡Súmate al grupo español!<sup>185</sup>

P11: Ich würde mich sehr freuen, wenn eine solche Lerngruppe irgendwie zustande käme, da ich im Moment gar nicht weiß, wo ich mit dem Spanischlernen anfangen soll. Ich wäre also daran interessiert.<sup>186</sup>

Zu Beginn des WS 2007/08 wurden alle Studierenden, die bei der Einschreibung nicht über die erforderlichen Vorkenntnisse in der spanischen Sprache verfügten, per E-Mail von mir angeschrieben, um sie über die Möglichkeit zu informieren, an einer betreuten Selbstlerngruppe teilzunehmen. Gleichzeitig wiesen auch noch Plakataushänge am Schwarzen Brett und in den Fluren auf die LGE hin. Eine erste Informationsveranstaltung fand am 30. Oktober 2007 statt, um den Studierenden das Lerngruppenkonzept vorzustellen.

Da der GeR knapp 350 Druckseiten (neun Kapitel, vier Anhänge) umfasst, zählt er nicht unbedingt zur Pflichtlektüre eines jeden Sprachenlerner. Deshalb erläuterte ich kurz Ziel und Zweck des Schriftstücks sowie die Referenzniveaus. Anschließend wurden der grobe Zeitplan sowie infrage kommende Lehrwerke vorgestellt und diskutiert, welches Engagement von den Mitgliedern erwartet und welche Aufgaben von der Lerngruppenleitung, in diesem Fall also von mir, übernommen werden. Am Ende erfolgte noch der wichtige Hinweis, dass ich nicht einschätzen konnte, in welche Richtung sich die Lerngruppe aufgrund des völlig sanktionsfreien Raumes entwickeln würde. Eine Woche nach der ersten Informationsveranstaltung fand eine Folgesitzung statt. Bis dahin sollten sich die Studierenden festgelegt haben, ob sie in die LGE einsteigen wollten. Danach wurden die Lehrwerke bestellt. Das erste reguläre Lerngruppentreffen fand schließlich am 28. November 2007 statt.

Da das B1 Niveau auf den Niveaustufen A1 und A2 aufbaut, sah das Lerngruppenkonzept zunächst A1 als Einstiegsniveau vor. Doch obwohl Spanisch eine klassische Nichtschulsprache darstellt, musste damit gerechnet werden, dass einige der Lerngruppenmitglieder schon einmal mit der Sprache in Berührung gekommen waren, sei es im Rahmen eines Volkshochschulkurses, in der Schule oder privat. Denn wie eine 2012 durchgeführte *forsa*-Fremdsprachenstudie<sup>187</sup> belegt, stellt Spanisch in Deutschland inzwischen die beliebteste Fremdsprache nach Englisch dar. Um diejenigen Studierenden mit Vor-

<sup>185</sup> Ü: „Willst Du Spanisch lernen? Dann tritt der Lerngruppe Español bei!“ Dies war der Text des Ausgangs.

<sup>186</sup> Dies ist die Antwort der Probandin 11 auf meine E-Mail, in welcher ich sie im Oktober 2007 zur LGE einlud.

kenntnissen nicht zu unterfordern, sollten die Lerngruppenmitglieder letztlich selbst entscheiden, ob sie mit A1 oder A2 als Einstiegsniveau beginnen wollten. Eindeutige Aussagen zum konkreten Stand ihrer Sprachkenntnisse zu machen, war jedoch für viele von ihnen schwierig, da die Lernerfahrung in den meisten Fällen schon länger zurücklag und die Sprachkenntnisse nicht angewandt wurden. Sie bewegten sich irgendwo zwischen Anfang, Mitte und Ende des A1 bzw. Anfang des A2 Niveaus. Die Mitglieder mit Vorkenntnissen wurden von mir auf den OnlineEinstufungstest *DIALANG*<sup>188</sup> aufmerksam gemacht, mit dessen Hilfe sich Sprachstände messen lassen.

Die Studierenden wurden darüber hinaus aufgeklärt, dass die LGE Gegenstand einer wissenschaftlichen Studie war, im Rahmen welcher die erhobenen Daten ausgewertet und anonymisiert veröffentlicht werden würden. Es wurde jedoch versichert, dass der daraus zusätzlich entstehende Zeitaufwand bspw. für das freiwillige Ausfüllen von Fragebögen oder die freiwillige Teilnahme an einem Interview im Anschluss an den *telc* Test, auf Seiten der Probanden so gering wie möglich gehalten werden würde. Alle Studierenden, die sich für eine Teilnahme an der LGE entschieden, stimmten der Beteiligung an dem Aktionsforschungsprojekt zu.<sup>189</sup>

Neben meiner Funktion als Lerngruppenleitung führte ich während oder nach jeder Lerngruppensitzung eine Anwesenheitsliste und protokollierte den Verlauf der Stunden. Dabei standen die Inhalts- sowie die Beziehungsseite im Fokus. Ich hätte die Lerngruppentreffen auch gerne videographisch erforscht. Im Rahmen dieses Aktionsforschungsprojekts war dies aber leider nicht umsetzbar. Auch die Audiomitschnitte, die von zwei Sitzungen angefertigt wurden, konnten nicht verwertet werden, da wir i. d. R. zwei bis drei Kleingruppen bildeten, die sich in demselben Raum befanden. Folglich redeten die Gruppen durcheinander und produzierten einen hohen Pegel an Nebengeräuschen. Demgegenüber ließen sich die Aktivitäten der einzelnen Lerngruppenmitglieder im Online-Element (ILIAS) problemlos nachverfolgen. Einerseits protokolliert das Lernmanage-

---

<sup>187</sup> *forsa* (Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH) im Auftrag von CASIO Europe, GmbH: [http://www.ex-word.de/global/downloads/EX-word\\_Studie\\_2012\\_Spanisch.pdf](http://www.ex-word.de/global/downloads/EX-word_Studie_2012_Spanisch.pdf)

<sup>188</sup> Die Entwicklung des internetbasierten *DIALANG*-Systems (*Diagnostic Language Testing*) wurde 1996 von der Europäischen Kommission im Rahmen des Bildungsprogramms SOKRATES initiiert. Es stellt eine praktische Umsetzung des GeR dar und soll die Selbsteinschätzung der Lerner unterstützen und ihnen die Auswahl unter Kursangeboten und Zertifikaten erleichtern. Es handelt sich um ein Diagnoseinstrument zur Feststellung der GeR-Sprachniveaus für bestimmte Teilfertigkeiten. Es ist in 14 europäischen Sprachen verfügbar und besteht aus einem Selbsteinschätzungsteil, Sprachtest und Feedback. Durchführung und Auswertung des Einstufungstests dauert mindestens eine Stunde. <http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about>

<sup>189</sup> Ein Muster der Einverständniserklärung findet sich im Anhang (Abb. 22, S. x).

mentssystem den Zeitpunkt, zu dem ein Lerner das letzte Mal im System eingeloggt war. Andererseits besaßen alle Lerngruppenmitglieder Rechte, Dateien hochzuladen und eigene Beiträge im Forum einzustellen bzw. auf diese zu antworten. Sobald ein Lerner aktiv wurde, protokollierte das System den Namen des Verfassers, Datum und Uhrzeit.

### 3.6 Die Wahl der Lehrwerke

Es wurden für das Selbststudium von Erwachsenen konzipierte Lehrwerke benötigt, welche die L2-Lerner inhaltlich angemessen auf das Fernlernziel, das Bestehen der *telc Español B1* Prüfung, vorbereiten. Sie sollten umfangreiches authentisches Sprachmaterial in Form von Hörbeispielen liefern, Aussprachetraining bieten sowie die Schreibkompetenz fördern, um im Rahmen des Selbststudiums die produktiven Sprachfertigkeiten nicht zu sehr zu vernachlässigen. Für das A1 und A2 Niveau fiel die Wahl auf die Reihe *studio! español*<sup>190</sup> des in München ansässigen Unternehmens *digital publishing*<sup>191</sup> (*dp*), welches sich an den Europäischen Sprachenzertifikaten orientiert. Diese Entscheidung lässt sich wie folgt begründen:

- Die Reihe *studio! español*, die es auch für die Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Deutsch als Fremdsprache gibt, umfasst zwei Bücher, eins für Anfänger (A1) und eins für Lerner mit Vorkenntnissen (A2), die getrennt voneinander erhältlich sind. Die Aufteilung in ein Lehrwerk pro Niveauschritt erschien meines Erachtens übersichtlich und motivationsfördernd.
- Das A1 und A2 Paket umfasst jeweils ein Lehrbuch mit zwei Audio-CDs mit mehreren Aufnahmen für Hörverständnisübungen. Als zusätzliche Option kann man sich für die umfangreichere Variante mit der dazugehörigen tutoriellen Sprachlernsoftware entscheiden. Durch die integrierte Spracherkennungssoftware bekommt man zumindest eine gewisse Möglichkeit zum Aussprachetraining geboten. Somit kamen die Lerngruppenmitglieder mit computergestützten Lernmaterialien in Kontakt und konnten – je nach individueller Vorliebe – sowohl von den alten als auch neuen Medien Gebrauch machen.<sup>192</sup> Es sei jedoch betont, dass die Entscheidung, ein computerbasiertes tutorielles Programm zu verwenden, nicht in der Annahme gefällt wurde, dass der Einsatz von Medien *per se* lernförderlich sei (vgl. Kapitel 2.5.6.3.1, S. 133), denn sie „entfalten ihre Wirkungskraft erst im Rahmen eines sinnvollen didaktischen Konzepts“ (Walter 2007: 51).
- Zudem erschien der damalige Anschaffungspreis von rund 50 Euro für das A1 und A2 Paket inklusive Sprachlernsoftware als erschwinglich.
- Die Sprachlernsoftware, die neben vielen anderen Auszeichnungen<sup>193</sup> 2011 erneut von der *Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V.* (GPI), einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft für Multimedia, Bildungstechnologie und Mediendidaktik, mit der *Comenius Medaille* ausgezeichnet wurde, wird auch an anderen Hochschulen eingesetzt. So stellen bspw. die Universitäten Bremen,

<sup>190</sup> Es handelt sich hierbei um die 4., überarbeitete Auflage von 2006, auf welche sich die nachstehenden Ausführungen auch beziehen.

<sup>191</sup> Das Unternehmen *dp* wurde 1994 gegründet und hat sich vor allem auf die Entwicklung von Sprachlernsoftware und Online-Lernen spezialisiert. Es zählt jedoch nicht zu den offiziellen Kooperationspartnern der *telc GmbH*; <http://www.digitalpublishing.de/>

<sup>192</sup> Der aktuelle Produktname für das Paket mit den Lehrwerken ist *15-Stunden-Sprachkurs Spanisch*, das Paket inklusive Sprachlernsoftware trägt den Namen *Europa Sprachkurs Spanisch*.

<sup>193</sup> Siehe dafür <http://www.digitalpublishing.de/de/auszeichnungen.html>

Stuttgart und Koblenz-Landau sowie die Technischen Universitäten Berlin und Darmstadt ihren Studierenden und Universitätsbeschäftigten die Sprachlernsoftware unter der Bezeichnung *Campus Language Training* bzw. *Speexx Campus* im Rahmen ihrer Sprachlernzentren online zur Verfügung.<sup>194</sup>

- Komplementär zur Sprachlernsoftware bietet *dp* noch weitere Produkte wie den Grammatik- und Vokabeltrainer an.

Auf der Suche nach einem passenden B1 Lehrwerk fiel auf, dass es für dieses Niveau – anders als für Anfänger – kaum Lehrwerke für ein Selbststudium gab. Das lässt sich u. a. darauf zurückführen, dass ein Lerner auf dem B1 Niveau schon längere, interaktive Sprechakte ausführt, die man nicht ausschließlich, aber definitiv natürlicher und einfacher innerhalb einer Gruppe üben und austesten kann. Die Lerngruppe entschied sich für das Lehrwerk *Caminos Neu B1* von *Klett*, einem Kooperationspartner der *telc GmbH*. Zum damaligen Zeitpunkt gab es von *dp* kein entsprechendes B1 Lehrwerk. Außerdem sorgte ein Lehrwerkswechsel für Abwechslung. Bei *Caminos Neu* handelt es sich um ein klassisches Lehr- und Arbeitsbuch für Jugendliche und Erwachsene, welches mit zwei Audio-CDs und einem Lösungsheft vertrieben wird und für den Unterricht an Schulen und Volkshochschulen konzipiert ist. Anders als *studio! español A1* und *A2* beinhaltet *Caminos Neu* entsprechend Partner- oder Gruppenübungen. Eine Lernsoftware für das B1 Niveau gibt es nicht.

Da die Grammatikerklärungen in den A1 und A2 Lehrwerken von *dp* recht knapp ausfallen, und die Übungen alleine nicht ausreichen, um das für die Arbeit als professioneller Translator grundlegende tiefere Verständnis für die grammatischen Strukturen und Besonderheiten der spanischen Sprache zu entwickeln, versorgte ich die Mitglieder mit zusätzlichen Übungsblättern, je nachdem, welches grammatikalische Phänomen im Buch gerade behandelt wurde. Zudem stellte der Arbeitsbereich Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft des FB 06 allen Mitgliedern die Grammatiktrainersoftware von *dp* inklusive Headset für die Spracherkennung zur Verfügung.<sup>195</sup> Somit hatten sie einen umfassenden Pool an Lernmaterialien, aus welchem sie auswählen konnten – Übungen und Erklärungen im Lehrwerk, Grammatiktrainer von *dp*, die zusätzlich ausgeteilten Lernmaterialien sowie eigene Ressourcen.<sup>196</sup> Um sich darüber hinaus mit dem konkreten Prüfungsaufbau, den Prüfungsanforderungen und den Bewertungskriterien

<sup>194</sup> <http://www.digitalpublishing.de/campus/de/> und <http://www.speexx.com/campus/DE/kunden.htm>

<sup>195</sup> Grammatiktrainer und Vokabeltrainer kosten als Versand auf CD-ROM jeweils 19,99 Euro, das Headset liegt bei 12,99 Euro.

<sup>196</sup> Eine Auflistung aller verwendeten Materialien findet sich im Anhang (Tab. 13, S. xi).

des telc Español B1 Tests vertraut zu machen, stand den Studierenden auf der Webseite der telc GmbH authentisches Testmaterial für Übungszwecke inklusive MP3-Files und Lösungen frei zum Download zur Verfügung. „Werden alle Anweisungen und der Zeitplan genau eingehalten, kann mit Hilfe des Übungstests eine Prüfung [...] simuliert werden.“ (telc 2007: 35)

*studio! español* und *Caminos Neu* haben beide das Ziel, die fremdsprachliche Wirklichkeit mit Hilfe von Bildern und Hörbeispielen, meist in Form von Dialogen, dem Lerner näher zu bringen und das linguistische Wissen und die sprachlichen Fertigkeiten durch Übungen zu festigen. Da sich die beiden Lehrwerke jedoch nicht nur in Bezug auf das zu vermittelnde Referenzrahmenniveau (A1, A2, B1) unterscheiden, sondern auch die Präsentation und Vermittlung der Grammatik und des Wortschatzes unterschiedlich handhaben, sollen sie kurz vorgestellt werden. Im Rahmen der Evaluation der Lernmaterialien von Seiten der Lerngruppenmitglieder wird später noch einmal darauf Bezug genommen.

### 3.6.1 Ein Blick in die Lehrwerke

Beide Lehrwerke unterscheiden sich zuallererst optisch voneinander. *Caminos Neu* ist klassisch im DIN-A4-Format gebunden, die Lehrbücher *studio! español* im A5-Format. Alle drei Bücher umfassen je ca. 250 Seiten, wobei *Caminos Neu* durch das größere Format umfangreicher ist. Während *dp* fast ausschließlich Fotos verwendet, ist *Caminos Neu* reichlich illustriert. In beiden ist der Lernweg vorgegeben und folgt einer Art strukturierten Lehrplans, wobei es natürlich jedem Lerner freigestellt ist, ob er sich daran halten möchte oder nicht. Die Lektionen bauen inhaltlich jedoch aufeinander auf und der Schwierigkeitsgrad nimmt zu. Beide Lehrwerke sind kommunikativ ausgerichtet und wollen auf wichtige Alltags- und Berufssituationen in der Zielsprache vorbereiten.

#### Lehr- und Lernziele sowie Wissensüberprüfung:

Sowohl in *studio! español* als auch bei *Caminos Neu* wird die didaktische Herangehensweise erklärt. Vor jeder Lektion wird der Lerner in Form einer Kurzgliederung über den Inhalt und die Lernziele informiert. *dp* gibt außerdem noch an, mit welchem Zeitaufwand im Durchschnitt für jede Lektion gerechnet werden muss (bspw. 60 Minuten). Diese Zeitangabe hat kommerzielle Gründe, da *dp* mit *studio! español* dafür Werbung

macht, dass man mit 20 Minuten lernen am Tag etwa sechs Wochen braucht, um angemessen auf die telc A1 Prüfung vorbereitet zu sein – oder alternativ mit lediglich 15 Stunden lernen am Stück.

In beiden Lehrwerken findet sich am Ende einer jeden Lektion eine Zusammenfassung der vorher präsentierten Inhalte. Bei *Caminos Neu* erstreckt sich diese über eine ganze DIN-A4-Seite und beinhaltet auch kurze Hinweise zu Lernstrategien. Bei *studio! español* fällt die Zusammenfassung weit knapper aus. Insgesamt sind die Texte und Erklärungen in *Caminos Neu* umfangreicher als bei *dp*.

Die Herausbildung der Fähigkeit zur Bewertung des eigenen Fortschritts ist ein sehr wichtiger Baustein im Konzept der Lernerautonomie. Beide Lehrwerke versuchen dies zu fördern. Bei *dp* erfolgt nach jeder Lektion ein Test zur Wissensüberprüfung, in *Caminos Neu* stellen die Lektionen 4, 8 und 12 Wiederholungslektionen dar, mit der Aufforderung, seinen Lernprozess zu reflektieren und eine Zwischenbilanz zu ziehen. Ein Abschlusstest, der sich im Aufbau, in den Übungsformen und in der Dauer an den offiziellen telc Prüfungen orientiert, findet sich bei *Caminos Neu*, aber nicht in den *studio! Español* Printlehrwerken. Die A1 und A2 Abschlusstests gibt es nur auf der *dp* Sprachlernsoftware, welche Gegenstand des nächsten Kapitels ist.

#### Verwendete Sprache:

In *studio! español* A1 sind bis auf die Tests am Ende jeder Lektion alle Anweisungen, Hinweise und Erklärungen auf Deutsch. Im A2 Lehrwerk sind die Anweisungen innerhalb der Lektionen bereits auf Spanisch verfasst. Entsprechend der bis dahin erreichten Kompetenzstufe ist *Caminos Neu* B1 bis auf den sich im Anhang befindlichen Grammatikteil einsprachig in der Zielsprache gehalten.

#### Interkulturelle Aspekte:

*dp* beschränkt sich in seinen Texten und Bildern auf Landeskunde und punktuelle Kultur-Folklore (kochen & trinken & tanzen). *Caminos Neu* hingegen enthält längere, ausführlichere Texte zu unterschiedlichen spanischsprachigen Ländern und ihren Sitten. Die Fähigkeit zur *Reflexion* über kulturelle Unterschiede und deren Manifestationen in

verschiedenen Interaktionssituationen wird jedoch in beiden Lehrwerken nicht explizit gefördert.

#### Übungstypen:

Während es in den Büchern von *dp* fast ausschließlich geschlossene Übungen gibt, die nur eine richtige Antwort zulassen, gibt es in *Caminos Neu* beides, geschlossene und offene Fragen. Deshalb ist *Caminos Neu* auch nicht wirklich für das reine Selbststudium geeignet, da die offenen Aufgaben meist nur im Rahmen von Paar- oder Gruppenübungen gelöst werden können. In *studio! español* befinden sich die Lösungsschlüssel aller Aufgaben im Anhang, bei *Caminos Neu* gibt es ein separat zum Lehrwerk erhältliches Lösungsheft.

#### Hörbeispiele:

Beide Lehrwerke wollen den Gebrauch von Wortschatz und Grammatik durch den Einsatz von authentischem Sprachmaterial in Form von Hörbeispielen festigen und fremdsprachlichen Input zur Verfügung stellen. Alle Hörtexte werden von Sprechern aus unterschiedlichen spanischsprachigen Ländern gesprochen und stellen damit die Referenz für eine korrekte Aussprache dar. Bei beiden können die Transkripte der Hörtexte, die sich auf den Audio-CDs befinden, jeweils im Anhang mit- bzw. nachgelesen werden.

#### Wortschatz:

In *studio! español* werden neue Wörter *innerhalb* der Lektionen durch gelb hinterlegte Wortlisten eingeführt. Eine abschließende Vokabelliste aller Wörter, die in der vorgehenden Lektion gelernt wurden, gibt es nicht. Auch im Anhang findet sich nur eine alphabetisch geordnete Liste des gesamten A1 Wortschatzes ohne Hinweis auf die jeweiligen Lektionen. *dp* stellt dem Lerner jedoch zwei zusätzliche Audio-CDs mit dem kompletten A1 bzw. A2 Lektionswortschatz – in alphabetischer Reihenfolge – zum Anhören und Nachsprechen in beiden Sprachrichtungen, Deutsch-Spanisch und Spanisch-Deutsch, zur Verfügung. Auf der A1 CD befinden sich 603, auf der A2 CD 420 Vokabeln. Umgekehrt werden bei *Caminos Neu* innerhalb der Lektionen gar keine Vokabeln gesondert angegeben. Im Anhang befinden sich stattdessen zwei Vokabelverzeichnisse, eine nach Lektionen aufgeteilt und die andere in Form einer alphabetischen Wortliste.

### Grammatikvermittlung:

In der Einführung zu *studio! español* wird der Lerner wie folgt über den Stellenwert der Grammatik aufgeklärt:

„So viel Grammatik wie nötig und so wenig wie möglich“: Mit Erklärungen zur Grammatik und mit komplizierten Erläuterungen hält sich dieser Sprachkurs bewusst zurück. In den Kursen dieser Reihe wird jede neue Struktur im Rahmen einer Aufgabe eingeführt, die in einem Infokasten in einfachen Worten weiter erläutert wird. Sie entdecken die Regeln der Sprache also dort selber, wo sie auch wirklich benötigt werden – zahlreiche Lerntipps helfen dabei. (*studio! español* A1, Einleitung: 8)

Analog zu den knappen gelb hinterlegten Wortlisten wird auch die Grammatik innerhalb einer Lektion in Form von Infokästen – bspw. die Bildung des *pretérito perfecto*, dem Perfekt, – vorgestellt. Diese enthalten nur sehr knappe Erklärungen und kurze Hinweise zum jeweiligen Grammatikphänomen. Im Anhang gibt es keinen Grammatikteil, in welchem alles noch einmal zusammenfassend präsentiert wird. Dies erschwert die konkrete Suche nach einem bestimmten grammatikalischen Phänomen.

*Caminos Neu* hingegen liefert innerhalb der Lektionen so gut wie keine Grammatikerklärungen. Lediglich in der Zusammenfassung am Ende jeder Lektion werden die Grammatikphänomene auf Grundlage mehrerer Beispielsätze zusammenfassend dargestellt. Im Anhang befindet sich jedoch ein auf Deutsch verfasster Grammatikteil, der alle Themen, die im Buch behandelt werden, umfasst. Zusätzlich zu den Erklärungen finden sich dort zudem noch Verbtabelle für die regelmäßigen und unregelmäßigen Verben sowie eine Aufstellung aller unregelmäßiger Verben, die im Buch vorkommen.

### **3.6.2 Die tutorielle Sprachlernsoftware von *dp***

Obwohl die Printausgabe von *studio! español* und die dazugehörige Sprachlernsoftware<sup>197</sup> inhaltlich fast identisch sind, soll die letztere nun etwas genauer dargestellt werden, da sie aufgrund der medien-spezifischen Vorzüge des Computers ein multimediales Lernen mit Text, Bild, und Ton ermöglicht.<sup>198</sup>

---

<sup>197</sup> Diese wird von *Microsoft Windows* Betriebssystemen unterstützt. Die Verwendung auf einem *Mac*-Computer ist zwar etwas umständlicher, aber nicht unmöglich. Mit Hilfe des kostenlosen Programms *VirtualBox* kann aber bspw. *Windows* als Gast-Betriebssystem eingerichtet und die Sprachlernsoftware darin ausgeführt werden. <https://www.virtualbox.org/>

<sup>198</sup> Diese Version der Sprachlernsoftware enthält keine Videos oder Animationen. Aktuellere Versionen eines anderen *dp* Produkts, der *Interaktiven Sprachreise*, arbeiten jedoch mit Videos, verfügen über eine Schnittstelle zu Smartphones und MP3-Player, haben Anbindung an das Internet und offerieren Live-Unterricht im *Virtual Classroom*.

Inhaltlich können die Lerner wählen zwischen den Lektionen und – anders als in den Büchern – dem Abschlusstest sowie einem Überblick über alle grammatikalischen Themen, die im Lehrwerk respektive in der Software behandelt werden. Diesen Grammatikordner gibt es in den Printwerken nicht. Inhaltlich geht er jedoch über eine Zusammenfassung der bereits innerhalb der Lektionen präsentierten knappen Erläuterungen zur spanischen Grammatik nicht hinaus.

Ein weiteres Spezifikum der Lernsoftware ist der sogenannte *IntelliPlan*, die Schaltzentrale der Software, die als Orientierungshilfe fungiert und sich im kleineren linken Fenster befindet. In ihm werden alle Lektionen und Übungen zu Aussprache, Grammatik, Vokabular und Textverstehen inklusive der bislang erzielten Ergebnisse und dem Zeitpunkt, wann und wie lange sie genau bearbeitet wurden, hierarchisch aufgelistet.<sup>199</sup> Der *IntelliPlan* lässt sich aber auch jederzeit auf Wunsch verbergen, wenn man ihn nicht nutzen möchte.<sup>200</sup>

Darüber hinaus enthält die Software die sogenannte *IntelliSpeech Spracherkennung* und das *IntelliSpeech Aussprachetraining*, das als eine Art integriertes *Sprachlabor* fungiert. Während analoge Lehrwerke in erster Linie rezeptive Fähigkeiten, d. h. die Lese- und Hörkompetenzen, schulen, lassen sich damit auch die produktiven Fertigkeiten wie Sprechen und Schreiben zumindest ansatzweise üben. Dafür wird lediglich ein Headset mit Mikrofon benötigt, welches die Mitglieder der LGE zur Verfügung gestellt bekamen. Anders als im Buch steht es dem Lerner in einigen Übungen frei, die Lösungen, einzelne Wörter oder Sätze nicht nur durch *drag&drop*, sondern zusätzlich durch *speak&drop* in die richtige Lücke einzusetzen. Im Anschluss an eine Lektion bietet die Software darüber hinaus die Möglichkeit, Zusatzübungen im Sprachlabor zu machen. Dazu klickt man auf den Ordner *Pronunciación* (dt.: Aussprache). „Hier geht es darum, die Muttersprachler so gut wie möglich nachzuahmen. Klicken Sie auf das erste Wort, hören Sie dem Sprecher zu und sprechen Sie das Wort ins Mikrofon.“ (*dp*, Softwarehandbuch 2006: 11) Das Wort oder der Satz, die geübt werden sollen, erscheinen in der Anzeigezeile des Sprachlabors. Indem man auf den oberen schwarzen Pfeil klickt, kann man das spanische Original anhören. Der vom Lerner nachgesprochene Satz wird dann

---

<sup>199</sup> Die Darstellung der Übungsergebnisse und die Aussprachebewertung erfolgt über Symbole. Ein grünes bedeutet, dass man 80 %-100 % erreicht hat (Note 1), ein gelbes 50 %-79 % (Noten 3-2) und ein rotes 0 %-49 % (Noten 6-4).

<sup>200</sup> Der *IntelliPlan* ist mit all seinen Spalten, Ordnern und Farben nicht wirklich intuitiv. Wenn man ihn nutzen möchte, empfiehlt es sich, die Einführung zu lesen.

von der *IntelliSpeech* aufgezeichnet. Mit einem Klick auf den unteren blauen Pfeil kann sich der Lerner anschließend noch einmal selbst anhören. Das Ziel sind mindestens 80 % Übereinstimmung mit den Muttersprachlern.<sup>201</sup> Zusätzlich zur Gesamtbewertung visualisiert die Höhe des Balkens über jedem einzelnen Wort, wie gut dieses ausgesprochen wurde. Je flacher der Balken, desto schlechter das Ergebnis.

Abgesehen von den zusätzlichen Funktionen der Sprachlernsoftware bietet sie im Vergleich zu Büchern mit Audio-CDs einen bequemen und schnelleren Zugriff auf die Audiodateien. Ein Klick auf das Lautsprechersymbol genügt und der Anwender bekommt den Text vorgelesen. Darüber hinaus verfügt die Software über ein integriertes Wörterbuch, in welchem alle vorkommenden spanischen Wörter vertont sind. Stößt der Lerner auf eine unbekannte Vokabel, so kann er sich durch einen Klick auf dieselbige die deutsche Entsprechung anzeigen lassen. Wie das spanische Wort korrekt ausgesprochen wird, erfährt der Lerner, indem er auf die Lautsprechersymbole klickt. Er kann sich das unbekannte Wort sowohl von einer männlichen als auch weiblichen Stimme vorsprechen lassen.

Wie in den *studio! español* Printlehrwerken sind ab dem A2 Niveau die Anweisungen zu den jeweiligen Übungen auf Spanisch verfasst. In der Software können diese jedoch auf Tastendruck auch auf Deutsch angezeigt werden. So liefert bspw. das Program bei der spanischen Anweisung *Intente corregir los errores y pulse sobre la ,Corrección' antes de pasar al siguiente ejercicio*, folgende Übersetzung: „Sie sollten die Fehler auf jeden Fall verbessern, und dann noch mal auf Korrektur klicken, bevor Sie zur nächsten Übung gehen.“ Anders als bei Printlehrwerken müssen die Lösungen nämlich nicht mehr am Ende nachgeschlagen werden, sondern die Antworten werden durch einen Klick auf *Solución* (dt.: Lösung) automatisch angezeigt. Alternativ kann der Lerner seine Antworten auch durch einen Klick auf *Corrección* (dt.: Korrektur) von der Software *korrigieren* lassen. Da diese über unterschiedliche Fehlerklassifikationen verfügt, kann sie – zumindest bis zu einem gewissen Punkt – nicht nur mit richtig oder falsch antworten, sondern ein differenziertes Feedback auf die Antwort des Lerners geben.

---

<sup>201</sup> „IntelliSpeech konzentriert sich auf die Frage, wie weit sich ein Sprecher in den Charakteristika seiner Aussprache an einen muttersprachlichen Referenzsprecher annähern kann. (Wie andere Spracherkennungsprogramme,) basiert auch IntelliSpeech auf einer Phonemdatenbank. Darüber hinaus ordnet das Programm Ihre Spracheingabe so genannten ‚character feature sets‘ und damit einem von vier muttersprachlichen Referenzsprechern zu. Nach der Zuordnung über die Phonemdatenbank vergleicht IntelliSpeech in einem bei digital publishing entwickelten Verfahren die Spracheingabe mit der der Aussprache eines realen Sprechers.“ (*dp Softwarehandbuch* 2006: 11)

Vergisst ein Lerner bspw. bei m *pretérito perfecto simple* (Indefinido) von *levantar* (hier: heben) das Akzentzeichen auf dem letzten *e* (*levanté*) und tippt *levante* ein, dann liefert das System folgende Meldung als Korrekturvorschlag: *Esta palabra lleva acento.* (dt.: „Dieses Wort hat einen Akzent.“) Alternativ gibt es auch folgende Meldung: *Ha cometido un error de acentuación.* (dt.: „Hier ist Ihnen bei der Akzentuierung ein Fehler unterlaufen.“) Ähnliche Korrekturvorschläge gibt es in Bezug auf Groß- und Kleinschreibung und Konjugationsfehler: *Fíjese de nuevo en el uso de las mayúsculas.* (dt.: „Sehen Sie sich die Groß- und Kleinschreibung bitte noch einmal an.“) *Ha conjugado el verbo mal.* (dt.: „Sie haben das Wort falsch konjugiert.“) *Se ha olvidado del pronombre reflexivo.* (dt.: „Sie haben das Reflexivpronomen vergessen.“) Diese Beispiele belegen, dass das Programm zumindest ansatzweise differenziertes Feedback geben kann, welches natürlich nicht mit dem eines menschlichen Lehrers verglichen werden darf, der sich idealerweise im Dialog mit dem Lerner zusätzlich noch Gedanken um mögliche Ursachen des Fehlers macht. Außerdem ist die Lernsoftware, wie in Kapitel 3.6.2 (S. 166) bereits ausführlich diskutiert wurde, bezüglich der Auswertung freier Äußerungen sehr beschränkt. Wenn die Sprachlernsoftware die inkorrekten Antworten nicht klassifizieren kann, kommen stereotype Rückmeldungen wie:

*Lo siento, su respuesta es incorrecta.*

(dt.: „Tut mir leid, Ihre Antwort ist falsch.“)

*¿Qué quiere que haga con esta respuesta?*

(dt.: „Was soll ich mit dieser Antwort anfangen?“)

### 3.6.3 Die Grammatik- und Vokabeltrainersoftware von *dp*<sup>202</sup>

Ergänzend zu den Lehrwerken und der Sprachlernsoftware bietet *dp* Software für Grammatik- und Vokabeltrainer an, die beide nach der gleichen Struktur aufgebaut sind und folglich auch über den *IntelliPlan* und die *IntelliSpeech* verfügen. Die Spracherkennung fungiert in diesen Programmen auch als Mittel zur Programmsteuerung. Durch Sprachbefehle lassen sich Lektionen starten oder Musterlösungen von Übungen aufrufen. Anders als in der Sprachlernsoftware gibt es in diesen Programmen einen virtuellen Tutor, mit dem der Lernende einen Dialog simulieren kann. Der Video-Tutor, für Spanisch

---

<sup>202</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Version 11 des Grammatik- und Vokabeltrainers der *Interaktiven Sprachreise* aus dem Jahr 2007.

ist es *Gloria*, führt, wenn aktiviert, nach Aufrufen einer Lerneinheit auf Spanisch – und auf Wunsch auch auf Deutsch – in diese ein. Sie macht Vorschläge zu den Auswahlmöglichkeiten und gibt verbales Feedback zu den Übungen. Eine echte *face-to-face*-Kommunikation kann sie jedoch nicht ersetzen.

Sowohl der Grammatik- als auch der Vokabeltrainer decken nach Angaben von *dp* die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 ab und gehen damit sogar über das im Rahmen dieser Studie anvisierte Ziel hinaus. Der Grammatiktrainer beinhaltet über 3000 Übungen zu unterschiedlichen Grammatikphänomenen plus weitere Ausspracheübungen. Der Vokabeltrainer enthält einen Wortschatz von über 10 000 Wörtern, der beliebig ausgebaut und zudem in vier unterschiedlichen Modi abgefragt werden kann.

- Im Modus *Vokabelliste* zeigt das System in alphabetischer Reihenfolge gleichzeitig ein Wort auf Deutsch und Spanisch an. Auf diese Weise kann der Lerner beide Begriffe parallel sehen und sich das spanische Wort vorlesen lassen. Die Vermittlung der Wörter geschieht jedoch nicht kontextlos. Es wird immer mindestens ein Beispielsatz mit angeführt.
- Im Modus *Einprägen* zeigt das Programm deutsche Wörter in willkürlicher Reihenfolge an. Das Feld mit der spanischen Entsprechung bleibt leer, denn der Lerner soll sich die richtige Antwort denken. Seine Antwort kann er überprüfen, indem er die spanische Übersetzung durch einen Klick sichtbar macht. Zusätzlich kann er sich das Wort vorsprechen lassen. Lag der Lerner mit seiner Antwort richtig, dann kann er im Programmfenster oben rechts auf den grünen Pfeil klicken. Lag er falsch, auf den roten. Diese Informationen werden im *IntelliPlan* gespeichert. Die gewussten Vokabeln werden daraufhin erst wieder nach einem bestimmten Zeitintervall abgefragt.<sup>203</sup>
- Eine weitere Möglichkeit des Vokabellernens findet sich im Modus *Übersetzung*. Hier kann der Lerner sowohl spanische Wörter ins Deutsche als auch deutsche ins Spanische übersetzen, entweder schriftlich durch Eintippen des Wortes oder durch eine mündliche Spracheingabe.
- Um vor allem das Hörverständnis und die Rechtschreibung zu trainieren, werden dem Lerner im Modus *Diktat* spanische Wörter in beliebiger Reihenfolge vorgesprochen, die er im Anschluss auf Spanisch einzutippen hat.

---

<sup>203</sup> Stichwort: Karteikastensystem. Damit wird sichergestellt, dass Vokabeln sorgfältig gelernt werden und komplizierte Vokabeln die nötige Aufmerksamkeit erfahren. Zu Beginn sind alle Vokabeln auf der ersten Lernstufe. Wird eine Vokabel richtig eingegeben, kommt sie auf die nächsthöhere Stufe, bei einem Fehler wieder in die erste. Vgl. auch den Vokabeltrainer *phase 6*: <https://www.phase-6.de/>

### **3.7 Der zeitliche Rahmen – A1 als Weihnachtsgeschenk, mit A2 frisch in den Frühling, mit B1 den Sommer genießen!**

Obwohl den Studierenden mit vorläufiger Zulassung ein Jahr eingeräumt wird, um den B1 Nachweis nachzureichen, handelt es sich am Ende *de facto* nur um rund neun Monate. Denn zum einen muss die Zeit abgezogen werden, die das jeweilige Prüfungszentrum und die telc GmbH benötigen, um den Test auszuwerten, das Zertifikat auszustellen sowie zu versenden. Zum anderen muss die Rückmeldefrist eingehalten werden. Sollten neun Monate dennoch nach ausreichend Zeit klingen, so darf nicht vergessen werden, dass die Studierenden Spanisch neben ihrem anspruchsvollen Studienalltag lernen müssen. Schließlich sind sie in mindestens einer, in den meisten Fällen jedoch in zwei, teilweise sogar in drei anderen Fremdsprachen offiziell eingeschrieben (vgl. Kapitel 3.8).<sup>204</sup> Da auch der Gruppenformierungsprozess Zeit in Anspruch nahm, standen ab der Gründung der LGE am 28. November 2007 bis zum Prüfungstermin am 01. August 2008 schließlich nur noch *acht Monate* zur Verfügung.

Auf Grundlage der Anzahl der Lektionen in den Lehrwerken konnte ein grober Zeitplan erstellt werden. Sie bildeten somit die wöchentlichen Nahziele. *studio! español* A1 enthält 14 Lektionen. Wenn man ein bis zwei Lektionen pro Woche erarbeitet, ist das Lehrwerk nach etwa acht bis neun Wochen durchgearbeitet, zuzüglich der Zeit für extra Übungen. Somit galt – je nach Stand der Vorkenntnisse – das Erreichen des A1 Niveaus für die Mitglieder als durchaus realistisches Weihnachts- oder Semesterabschlussgeschenk (vgl. Abb. 8 auf der nächsten Seite).<sup>205</sup> Ziel der zweiten Hälfte des Wintersemesters und der vorlesungsfreien Zeit war das Erreichen des A2 Niveaus (zwölf Lektionen) bis spätestens zu Beginn des Sommersemesters Mitte April 2008. Die letzte Etappe, die Vorbereitung auf die B1 Prüfung (zwölf weitere Lektionen), musste spätestens im Sommersemester geschehen.<sup>206</sup> In diesem Zusammenhang hat es sich in Bezug auf eine bessere Zeitplanung sowie aus Motivationsgründen als äußerst hilfreich herausgestellt, recht früh mit der konkreten Prüfungsplanung und -anmeldung zu beginnen, d. h. gleich zu Beginn des SS 2008. Nachdem ich bei verschiedenen Volkshoch- und

<sup>204</sup> Damit unsere Studierende die BA-Regelstudienzeit nicht überschreiten, sollte ein empfohlenes Arbeitspensum von mind. 19 SWS pro Semester (1 SWS = 45 Min.) absolviert werden, was in etwa neun bis zehn Lehrveranstaltungen pro Woche entspricht. Diese Kurse gilt es darüber hinaus noch angemessen vor- und nachzubereiten.

<sup>205</sup> *dp* hat eine etwas optimistischere bzw. *illusionäre* Zeitvorstellung und veranschlagt für A1 sechs Wochen bzw. insgesamt 15 Stunden, wenn man jeden Tag maximal 20 Minuten ins Spanischlernen investiert. Dasselbe gilt für das A2 Niveau (vgl. Klappentext *studio! español*).

<sup>206</sup> Die konkreten Zeitpläne für das WS 2007/08 (A1), die vorlesungsfreie Zeit (A2) und das SS 2008 (B1) können im Anhang (Tab. 14ff., S. xii) nachgeschlagen werden.

Sprachschulen angefragt hatte, stellte sich schnell heraus, dass der Testtermin am 01. August 2008 an der *Mannheimer Abendakademie*<sup>207</sup> den Lerngruppenmitgliedern terminlich am besten entgegenkam. Da ich selbst noch an keiner telc Prüfung teilgenommen hatte, entschied ich, mich auch für den Test anzumelden.

Da die Lerngruppenmitglieder über teilweise unterschiedliche Sprachkenntnisse verfügten und sie zudem unterschiedlich schnell, effizient und regelmäßig lernen, dienten die Zeitpläne nur als *grobe Orientierungshilfe*.

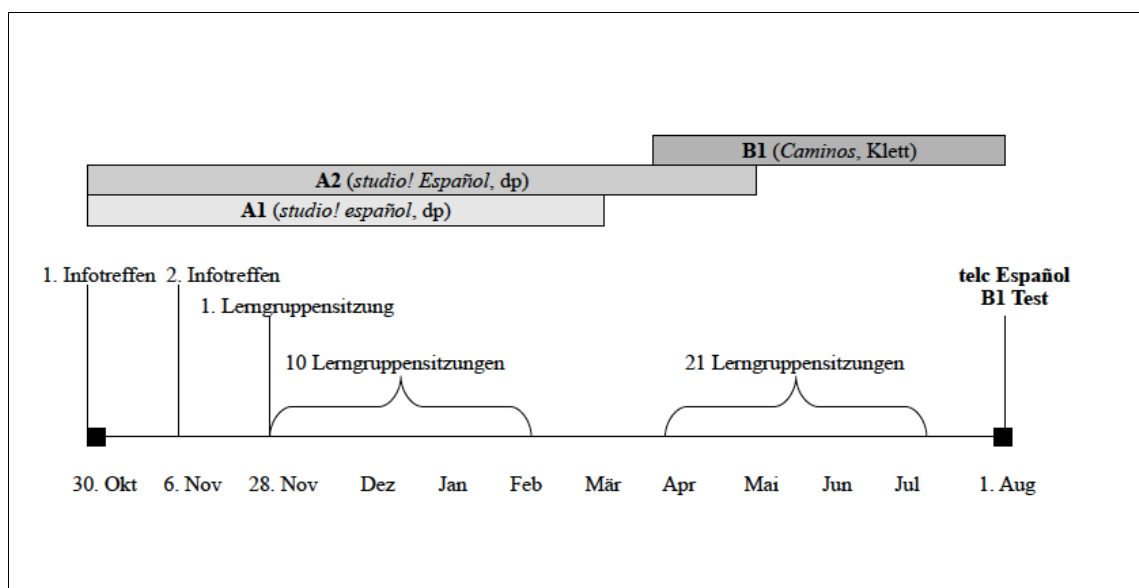


Abb. 8: Zeitstrahl Lerngruppe Español

Die sich überschneidenden Balken der Referenzniveaus machen deutlich, dass die Lerngruppenmitglieder, die auf dem A2 Niveau einstiegen, im Vergleich zu den Anfängern deutlich mehr Zeit zur freien Verfügung hatten – zumindest in der ersten Hälfte der LGE.

<sup>207</sup> <http://www.abendakademie-mannheim.de/>; Mannheim liegt rund 40 km nordöstlich von Germersheim.

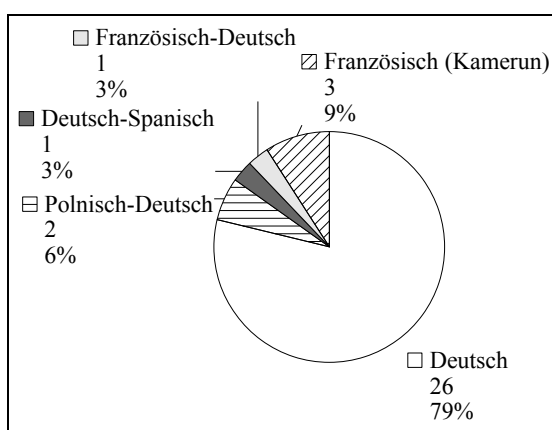
### 3.8 Die Probanden im Überblick

P11: Ich wollte noch eine dritte Fremdsprache dazunehmen, da ich gerne Sprachen lerne, Spanisch eine schöne Sprache ist, und ich außerdem vielleicht größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben werde, wenn ich Spanischkenntnisse nachweisen kann. (FB 1, Frage 1)

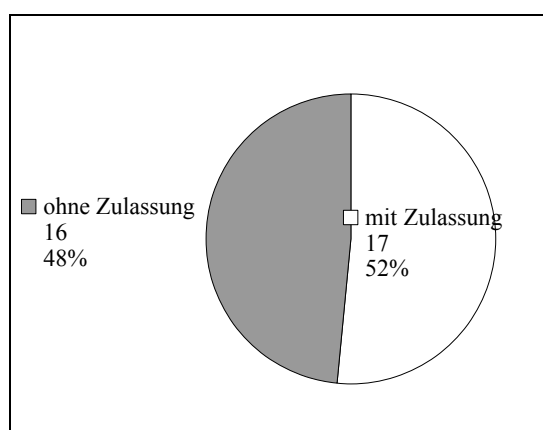
Die Möglichkeit, an einer betreuten Selbstlerngruppe für Spanisch teilzunehmen, stieß auf großes Interesse. Nach den Infoveranstaltungen meldeten sich insgesamt 33 Studierende für die LGE an, vier männliche (P3, P16, P18, P21) und 29 weibliche. Dabei handelte es sich um erwachsene Probanden, die, wie das Eingangszitat zeigt, als angehende Translatoren Sprachen zu ihrem Beruf machen wollten. Abgesehen von der Tatsache, dass sie sich in ihrer Leistungsmotivation sowie in ihren Lernstilen und Lernstrategien unterscheiden, bildeten sie darüber hinaus auch eine Gruppe, die nicht nur in Bezug auf ihr Alter, ihre Vorkenntnisse in Spanisch sowie die Teilnahmehäufigkeit an den Gruppentreffen als *heterogen* beschrieben werden kann, sondern auch in Bezug auf ihr Zulassungsprofil. Überraschenderweise meldeten sich auch Studierende für die LGE an, die *keine* vorläufige Zulassung für das Fach Spanisch hatten. Sie wollten die Sprache teils aus reinem Interesse lernen, teils um sich mit dem erworbenen Zertifikat später vielleicht noch für das Fach Spanisch als weitere Fremdsprache immatrikulieren zu lassen.

Doch egal ob mit oder ohne vorläufige Zulassung für das Fach Spanisch, keiner der L2-Lerner bekam die Teilnahme an der LGE von Seiten der Universität vorgeschrieben. Es handelte sich weder um einen Kurs im Pflicht- noch im Wahlpflichtbereich. Folglich gab es auch keine ECTS-Punkte. Auch wenn das Fernziel, das telc B1 Niveau, und der zeitliche Rahmen, acht Monate, von außen diktiert wurden, so nahmen alle 33 Probanden *freiwillig* an der LGE teil. Doch die unterschiedliche Ausgangssituation in Bezug auf die Zulassungsproblematik legte die Vermutung nahe, dass es zwischen den Studierenden mit Zulassung und den Studierenden ohne, durchaus Unterschiede in der Intensität der Zielbindung sowie der (beruflichen) Zielklarheit und Zielverpflichtung geben könnte. Darüber hinaus musste angenommen werden, dass Unterschiede in den Vorkenntnissen – entweder in Spanisch oder einer anderen romanischen Sprache – den Schwierigkeitsgrad des zu erreichenden Ziels positiv oder negativ beeinflussen könnten. Um am Ende der Arbeit eine Interpretation der Ergebnisse des telc Tests zu ermöglichen, bedarf es also zunächst einer Erläuterung der soziodemografischen Variablen sowie der Arbeits- und Sozialverhaltensweisen der Lerngruppenmitglieder.

Das Alter der Probanden variierte zu Beginn der LGE zwischen 18 und 30 Jahren, wobei das Durchschnittsalter 22,3 Jahre betrug. 28 (85 %) der 33 L2-Lerner waren zum damaligen Zeitpunkt als Studienanfänger im Bachelorstudiengang eingeschrieben, die übrigen fünf (15 %) studierten noch im Diplomstudiengang und besuchten entsprechend höhere Fachsemester. Was die Mutter- bzw. A-Sprache der Lerngruppenmitglieder betraf, so waren 28 (85 %) mit Deutsch als A-Sprache eingeschrieben. Davon sind Probandin 1 mit Deutsch-Spanisch und Probandin 5 mit Französisch-Deutsch aufgewachsen.<sup>208</sup> Von den fünf Studierenden (15 %), deren A-Sprache nicht Deutsch ist, kommen drei aus Kamerun und wählten Französisch als A-Sprache. Die anderen zwei, P22 und P28, waren für Polnisch eingeschrieben. Folglich war die erste Fremd- bzw. B-Sprache dieser fünf Deutsch, obwohl P22 und P28 aufgrund der Tatsache, dass sie zweisprachig Polnisch-Deutsch aufgewachsen sind, im Grunde auch als Muttersprachler des Deutschen bezeichnet werden können.



Diag. 1: Übersicht A-Sprachen der Probanden



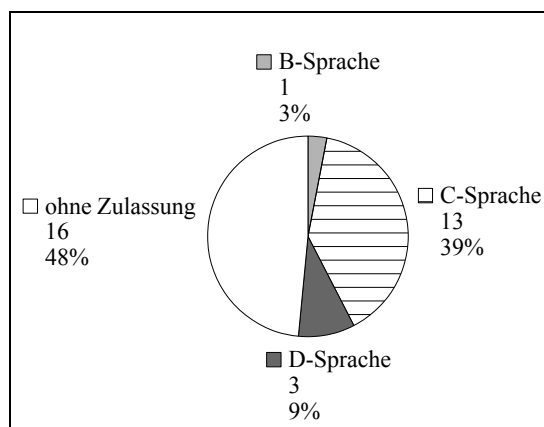
Diag. 2: Zulassungsprofil Spanisch der Probanden

Nur knapp mehr als die Hälfte, 17 (52 %) der 33 Probanden, hatte eine vorläufige Zulassung für Spanisch und mussten, wie eingangs beschrieben, innerhalb von acht Monaten den *telc Español B1* Nachweis nachreichen, um nicht exmatrikuliert zu werden. Da sich Studierende des FB 06 neben ihrer Mutter- bzw. Ausgangssprache (A-Sprache) für bis zu drei Fremdsprachen (B-, C- und D-Sprache) immatrikulieren lassen können,<sup>209</sup> mussten die 17 Lerngruppenmitglieder mit vorläufiger Zulassung bei der Einschreibung wählen, ob sie Spanisch als B-, C- oder D-Sprache studieren wollten – je nachdem, wie

<sup>208</sup> Die Sprachreihenfolge zeigt an, welche Sprache bei den jeweiligen Lerngruppenmitgliedern stärker zu sein scheint. Sie wird als erstes genannt.

<sup>209</sup> Im Zuge des Re-Akkreditierungsprozesses des BA-Studiengangs am FB 06 werden die Fremdsprachen aktuell mit F1, F2 und F3 und die Ausgangssprache als Grundsprache (G) bezeichnet.

stark die Sprache im Rahmen ihres Studiums und ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit gewichtet werden soll. Alle Studierende mit einer ordentlichen Einschreibung für Spanisch als B-, C- oder D-Sprache müssen zunächst die beiden Spracherwerbskurse mit Einstiegsniveau telc B1, die am FB 06 *Fremdsprachliche Kompetenz I und II* genannt werden, absolvieren. Danach unterscheiden sich die drei Varianten jedoch in Bezug auf die Kurse *Translatorische Kompetenz* voneinander. In der ersten Fremdsprache, B-Sprache genannt, werden im Laufe des Studiums Übersetzungen aus und in die Fremdsprache angefertigt. In der zweiten Fremdsprache, C-Sprache genannt, wird nur passiv, also nur aus der Fremdsprache übersetzt.<sup>210</sup> Die D-Sprache sieht keine Übersetzungskurse vor. Nachdem die Spracherwerbskurse absolviert sind, gilt das freiwillige Wahlpflichtmodul D-Sprache als abgeschlossen. Wenn ein Lerngruppenmitglied Spanisch als B- oder C-Sprache studieren wollte, dann bedeutete dies also durchaus etwas anderes als ob Spanisch als D-Sprache gewählt worden wäre. Wie aus dem nachstehenden Diagramm hervorgeht, hatte lediglich eine der 17 Probanden mit Zulassung Spanisch als B-Sprache gewählt. 13 waren für die C-Sprache und drei für die D-Sprache immatrikuliert.

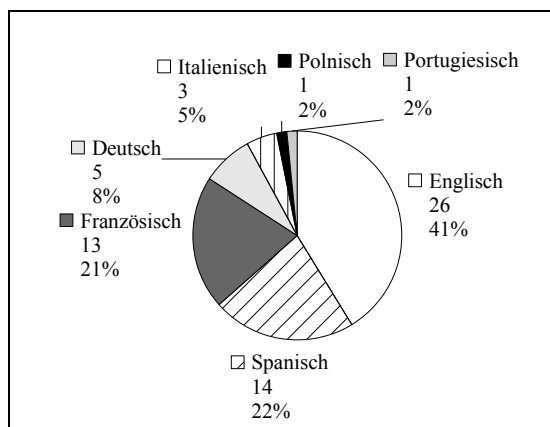


Diag. 3: Detailliertes Zulassungsprofil Spanisch der Probanden

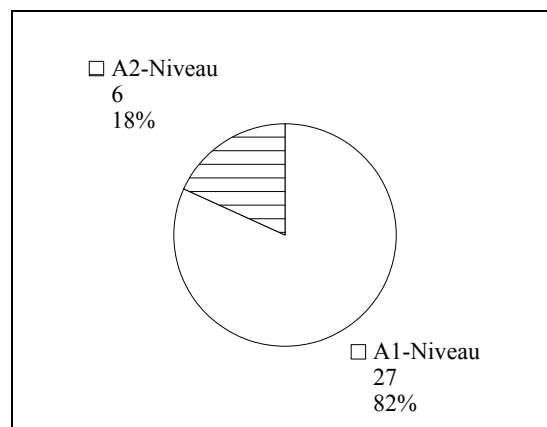
<sup>210</sup> Eine weitere Konsequenz der Re-Akkreditierung war, dass aktuell sowohl in der B-Sprache (F1) als auch in der C-Sprache (F2) Übersetzungen aus und in die Fremdsprache angefertigt werden.

Wirft man einen Blick darauf, für welche B- und C- Sprachen die 33 Lerngruppenmitglieder immatrikuliert waren, ergibt sich folgende Verteilung (vgl. Diag. 4).<sup>211</sup> Von den insgesamt 63 Zulassungen entfielen neben den 14 vorläufigen Zulassungen für Spanisch sowie den fünf für Deutsch, 26 auf Englisch, 13 auf Französisch, drei auf Italienisch und jeweils eine auf Portugiesisch und Polnisch. Umgelegt auf die L2-Lerner bedeutete dies, dass 15 der 33 Probanden eine romanische Sprache – Französisch, Italienisch oder Portugiesisch –, und eine weitere Probandin sogar zwei, nämlich Französisch und Italienisch, studierten. Zu diesen 16 müssen natürlich noch die drei aus Kamerun stammenden Studierenden gezählt werden, deren A-Sprache Französisch ist. Von den insgesamt 33 Lerngruppenmitgliedern beschäftigten sich im Rahmen ihres Studiums also 19 (58 %) mit mindestens einer weiteren romanischen Sprache als B- bzw. C-Sprache.

Was das Einstiegsniveau betraf, entschieden sich sechs (18 %) der 33 Probanden direkt bei A2 einzusteigen, die anderen 27 (82 %) begannen mit dem A1 Lehrwerk, da sie entweder keinerlei Vorkenntnisse hatten oder das Wissen, worüber sie schon verfügten, noch einmal systematisch von vorne durcharbeiten, auffrischen und vertiefen wollten.



Diag. 4: Detailliertes Zulassungsprofil B- und C-Sprachen der Probanden



Diag. 5: Einstiegsniveau der Probanden

Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen und des doch recht ambitionierten Ziels, das telc B1 Niveau weitestgehend im Selbststudium, innerhalb von acht Monaten, neben allen anderen Semesterverpflichtungen zu erreichen, musste damit gerechnet werden, dass nicht alle 33 Probanden bis zum offiziellen telc B1 Test durchhal-

<sup>211</sup> D-Sprachen oder weitere Fremdsprachenkenntnisse der Lerngruppenmitglieder wurden nicht berücksichtigt.

ten würden. Zwölf Studentinnen (36 %) brachen ihre weitere Teilnahme an der LGE zu unterschiedlichen Zeitpunkten und aus unterschiedlichen Gründen ab. Von den 21 (64 %), die nach acht Monaten schließlich am offiziellen telc B1 Test teilnahmen, erreichten 17 (81 %) das angestrebte Ziel, das B1 Zertifikat. Vier (19 %) der 21 bestanden den Test jedoch nicht.

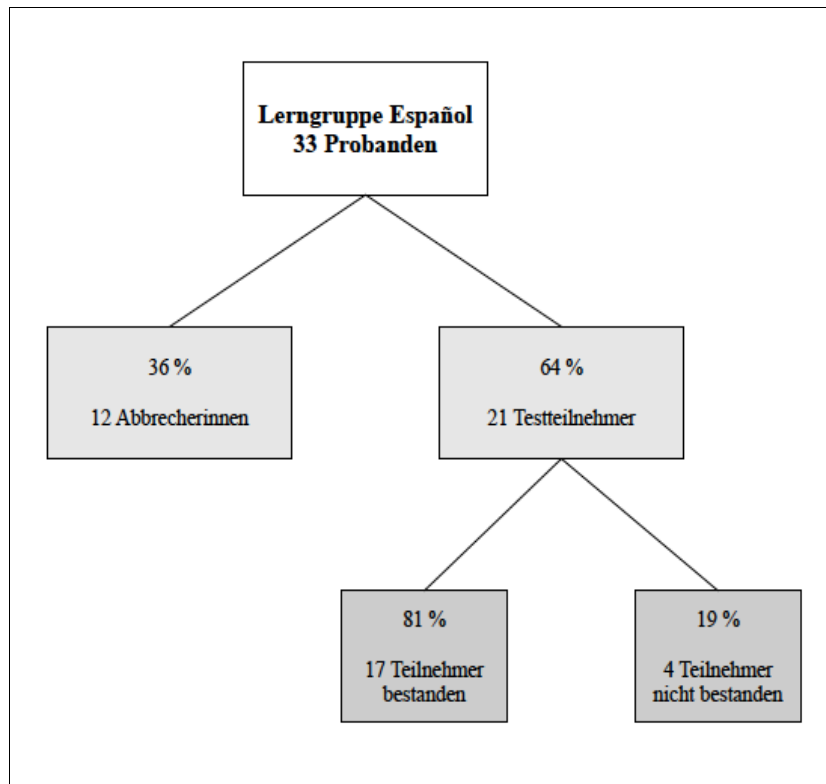
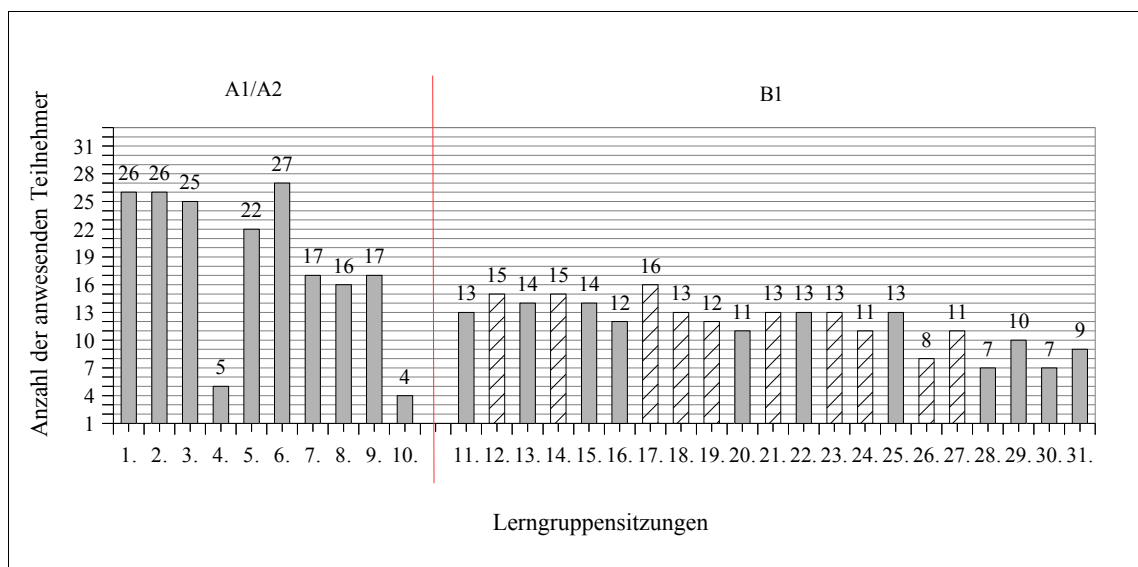


Abb. 9: Anzahl der Testteilnehmer und Abbrecher

Bevor nun die beiden Gruppen, Abbrecherinnen und Testteilnehmer, getrennt voneinander vorgestellt werden, wird zunächst der Blick auf die Teilnehmerzahlen pro Lerngruppentreffen gerichtet. Da diese völlig freiwillig waren, ist es interessant zu sehen, mit welcher Regelmäßigkeit die 33 Probanden an den wöchentlichen Sitzungen, zehn im WS und 21 im SS, teilnahmen.

### 3.8.1 Die Teilnahme an den Lerngruppentreffen in Zahlen

Am 28.11.2007 fand das erste der insgesamt 31 regulären Lerngruppentreffen statt. Die LGE traf sich im Wintersemester (A1/A2) einmal wöchentlich zu je 90 Minuten bzw. 2 SWS, im Sommersemester (B1) zweimal pro Woche zu je 2 SWS.<sup>212</sup> Wie vermutet, kamen nicht immer alle Probanden zu allen Sitzungen. Die Spanne reichte von vier bis 27 Teilnehmer pro Sitzung, der Gesamtdurchschnitt lag bei 15. Das folgende Diagramm veranschaulicht die Teilnahme an allen 31 Treffen im Überblick, wobei die zehn schraffierten Balken anzeigen, an welchen Terminen spanischsprachige Muttersprachler anwesend waren.



Diag. 6: Übersicht Teilnehmerzahlen pro Lerngruppensitzung insgesamt

Die auffallend niedrige Teilnehmerzahl der 4. Lerngruppensitzung ist damit zu erklären, dass das Treffen in jener Woche aus zeitlichen Gründen verschoben werden musste. Zur 10. Sitzung kamen laut Angaben der Probanden nur so wenige, da sich die meisten zum Ende des Semesters im Prüfungsvorbereitungsstress befanden. Im SS, d. h. im Verlauf der B1 Vorbereitung, gab es aufgrund der Tatsache, dass zwölf Studentinnen die LGE verlassen hatten und es wöchentlich zwei Termine gab, eine niedrigere Teilnehmerzahl pro Sitzung als im WS. Außerdem ging auch hier gegen Ende des SS die Beteiligung etwas zurück, da sich die Lerngruppenmitglieder auf die Semesterabschlussprüfungen vorbereiten mussten.

<sup>212</sup> Kurz nach Beginn der LGE wurden zwei zusätzliche Treffen á 60 Minuten für diejenigen Studierenden angeboten, die mit der spanischen Aussprache zu kämpfen und an reinen Ausspracheübungen Interesse hatten.

P7: ¡Hola! Es tut mir sehr leid, aber ich kann diese Woche leider schon wieder nicht in die Sitzung kommen. Im Moment ist der Stress mit den ganzen Klausuren in Englisch und Französisch wieder so groß, dass mir gar keine Zeit bleibt, um Spanisch zu lernen. Aber ich bin weiterhin top motiviert, in den Semesterferien alles Versäumte nachzuholen, damit ich die Prüfung bestehe. :) Ich komme auch auf jeden Fall zu der Sitzung nächste Woche, dann sind meine Prüfungen auch endlich alle rum! (E-Mail vom 03. Juli 2008)

### 3.8.2 Zusammenfassung

- Es meldeten sich insgesamt 33 Probanden im Alter zwischen 18 und 30 Jahren für die LGE im WS 2007/08 an. Dabei handelte es sich um 29 Studentinnen und vier Studenten.
- Die Mutter- bzw. A-Sprache von 28 der 33 Lerngruppenteilnehmer (85 %) ist Deutsch. Probandin 1 wuchs jedoch zweisprachig Deutsch-Spanisch, Probandin 5 Französisch-Deutsch auf. Von den übrigen fünf (15 %) studierten drei Französisch und zwei Polnisch als A-Sprache.
- Insgesamt 19 der 33 Probanden (58 %) studierten eine weitere romanische Sprache (Französisch, Italienisch, Portugiesisch) als B- bzw. C-Sprache.
- Die Mehrheit, 27 L2-Lerner (82 %), entschied sich, ganz von vorne, also mit A1, in die Lerngruppe einzusteigen. Die verbleibenden 6 (18 %) begannen mit A2.
- Knapp mehr als die Hälfte, 17 Probanden (52 %), hatte eine vorläufige Zulassung – eine Studentin für Spanisch als B-, 13 Studierende als C- und drei weitere als D-Sprache.
- Die 16 Probanden ohne Zulassung (48 %) wollten die spanische Sprache aus reinem Interesse lernen oder sich ggf. später noch dafür immatrikulieren.
- Zwölf Studentinnen (36 %) brachen ihre Teilnahme an der LGE ab.
- Von den 21 Probanden (64 %), die nach acht Monaten schließlich am offiziellen telc B1 Test teilnahmen, erreichten 17 (81 %) das angestrebte Ziel. Vier (19 %) der 21 bestanden den Test hingegen nicht.

### 3.9 Eine detailliertere Vorstellung der Probanden

Um dem Leser zu erleichtern, bei 33 Probanden den Überblick zu behalten, werden die L2-Lerner im Folgenden zusätzlich zur Identifikationsnummer mit einem Identifikationsschlüssel (IS) versehen, welcher aussagekräftiger ist als ausschließlich die Nummer. Dies soll einen späteren Rückbezug auf alle Lerngruppenmitglieder erleichtern. Er beinhaltet Angaben

- zum Alter,
- zu den Vorkenntnissen,
- zur A-Sprache bzw. den A-Sprachen,
- zur Note im B1 Test und darüber,
- ob die jeweilige Person schon eine vorläufige Zulassung im Fach Spanisch hatte.

Dieser Systematik folgend hat bspw. Probandin 1 (P1) den Identifikationsschlüssel (20-A2-D/S-I-Z). Es handelt sich um eine Studentin, die zu Beginn der LGE 20 Jahre alt war, als Einstiegsniveau A2 wählte und Deutsch und Spanisch als Muttersprachen hat. Im telc B1 Test erzielte sie die Note 1<sup>213</sup> und war für Spanisch nur unter Vorbehalt eingeschrieben. Demgegenüber hat Proband 21 (P21) den IS (24-A1-D-n.b.-Z), der aussagt, dass er zu Beginn der Studie 24 Jahre alt war, als Anfänger mit keinen oder sehr geringen Vorkenntnissen in die LGE einstieg. Deutsch ist seine Muttersprache. Den telc B1 Test hat er nicht bestanden (n.b.), er hatte aber eine vorläufige Zulassung für das Fach Spanisch (Z). Die nachfolgende Abbildung listet alle 21 Testteilnehmer auf. Auch wenn das Testergebnis an dieser Stelle noch keine konkrete Rolle spielt, stellt die Reihenfolge der Probanden in der Abbildung den Notenspiegel von 1 bis nicht bestanden im Uhrzeigersinn dar. Der Identifikationsschlüssel der Abbrecherinnen basiert auf derselben Systematik, nur dass er mit einem A für Abbrecher beginnt und keine Angabe zur telc B1 Note enthält, da diese zwölf Lerngruppenmitglieder nicht am Abschlusstest teilnahmen.

---

<sup>213</sup> Eine detaillierte Präsentation und Auswertung der telc B1 Ergebnisse erfolgt in Kapitel 4 (S. 209).

### 3.9.1 Die Abbrecherinnen

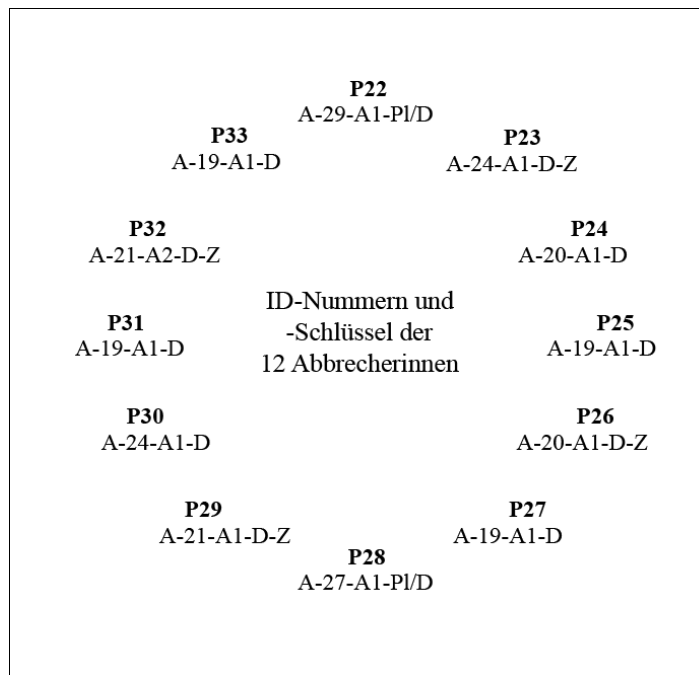


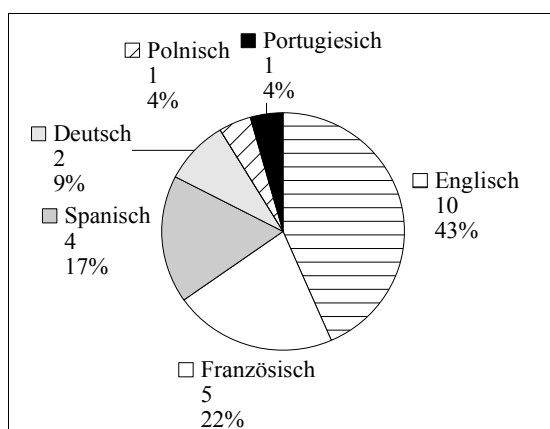
Abb. 10: Identifikationsnummern- und schlüssel der zwölf Abbrecherinnen

Das Phänomen der Teilnehmerfluktuation und Abbrecherquoten ist in der Erwachsenenbildung allgemein, und in Bezug auf Sprachkurse im Besonderen, nichts Außergewöhnliches und scheint „ein natürlicher Prozess“ (Beckmann et al. 2003: 15) zu sein, egal ob es sich um fakultative oder obligatorische sowie kostenlose oder kostenpflichtige Angebote handelt. „Während zu Beginn des Semesters hohe Teilnehmerzahlen die Regel sind, sinken diese Zahlen kontinuierlich bis zum Ende des Semesters.“ (Beckmann et al. 2003: 3) Bei den Abbrechern handelte es sich um zwölf Studentinnen, die zwischen 19 und 29 Jahre alt waren. Das Durchschnittsalter lag bei 21,8. Neun von ihnen waren im ersten Semester des Bachelor- und drei im siebten, elften bzw. 17. Semester des Diplomstudiengangs eingeschrieben. Die Mutter- bzw. A-Sprache von zehn Abbrecherinnen (83 %) ist Deutsch. Die übrigen zwei, P28 und P22, sind zweisprachig Polnisch-Deutsch aufgewachsen, studierten Deutsch jedoch als erste Fremd- bzw. B-Sprache.

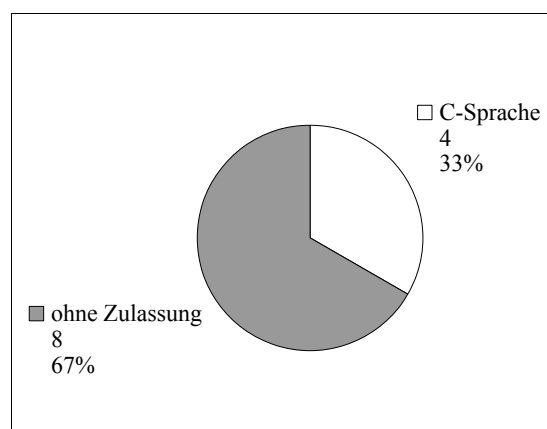
Ein Drittel der Abbrecherinnen, P23, P26, P29 und P32, hatte eine vorläufige Zulassung für Spanisch als C-Sprache. Die anderen zwei Drittel (67 %) wollten die spanische Sprache aus reinem Interesse lernen oder sich ggf. später noch dafür immatrikulieren.

Sechs Abbrecherinnen, also genau die Hälfte, waren am Fachbereich für eine weitere romanische Sprache (Französisch oder Portugiesisch) eingeschrieben.<sup>214</sup>

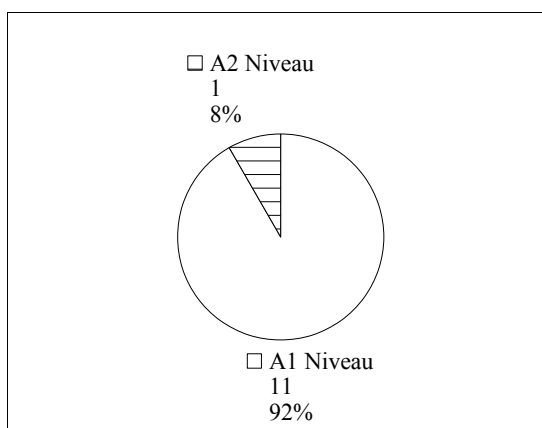
Elf der 12 Probandinnen (92 %) entschieden sich, ganz von vorne, also mit A1, in die Lerngruppe einzusteigen, da sie über nicht nennenswerte bzw. keinerlei Vorkenntnisse verfügten. Nur P32 begann mit A2.



Diag. 7: Detailliertes Zulassungsprofil der Abbrecherinnen



Diag. 8: Detailliertes Zulassungsprofil Spanisch der Abbrecherinnen

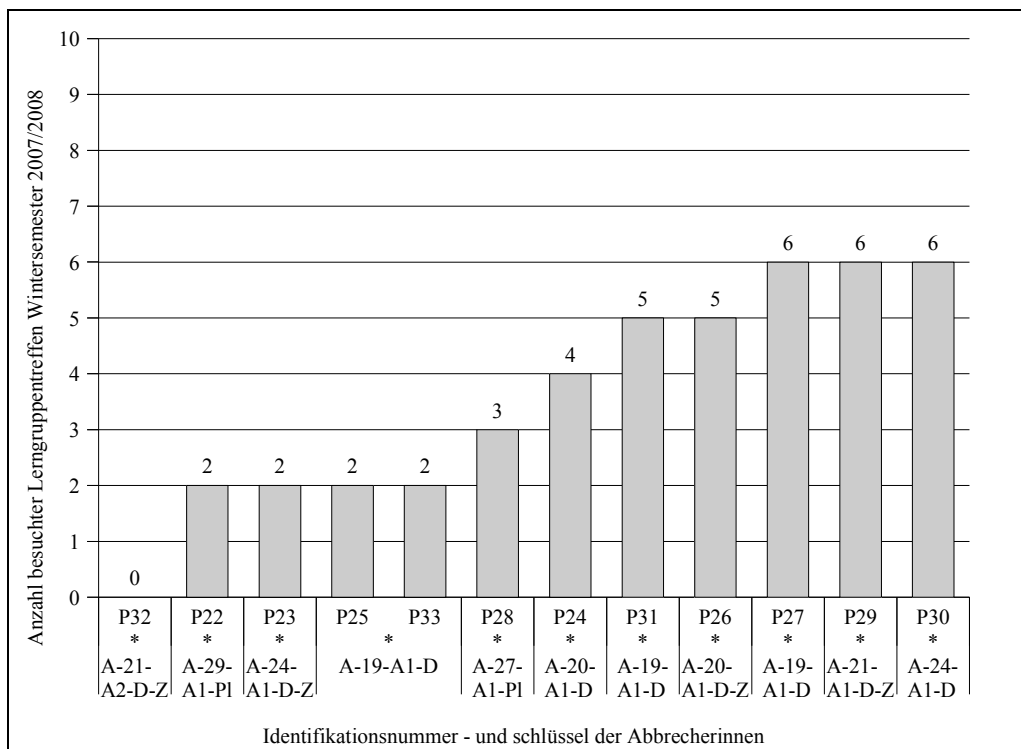


Diag. 9: Einstiegsniveau der Abbrecherinnen

Was die Teilnahmefrequenzen an den zehn Treffen im Wintersemester 2007/08 betrifft, so reichte die Spanne von null bis sechs besuchten Sitzungen pro Abbrecherin. 75 % beendeten ihre Teilnahme während oder kurz nach dem Wintersemester. P29 und P30 nahmen noch an jeweils zwei Sitzungen im Sommersemester teil. P23, die insgesamt

<sup>214</sup> D-Sprachen oder weitere Fremdsprachenkenntnisse der Lerngruppenmitglieder wurden in dieser Rechnung nicht berücksichtigt.

nur zwei Mal zu den Lerngruppentreffen im WS 2007/08 anwesend war, stieg als Letzte aus der Lerngruppe aus. Sie hatte sich sogar für den B1 Test offiziell angemeldet, den sie eine Woche vorher jedoch wieder absagte. Keine der zwölf scheint es – zumindest im Rahmen der LGE – über das A2 Niveau hinaus geschafft zu haben. An wie vielen der zehn Lerngruppentreffen im WS die einzelnen Abbrecherinnen anwesend waren, veranschaulicht das nachstehende Diagramm.



Diag. 10: Anzahl der besuchten Lerngruppentreffen pro Abbrecherin im WS 2007/08

Die nachstehende Tabelle fasst die Informationen aller Abbrecherinnen noch einmal kompakt zusammen. Die mit einem Asterix versehenen Abbrecherinnen hatten nach eigenen Angaben keinerlei oder nicht nennenswerte Vorkenntnisse der spanischen Sprache.

	<b>Identifikationsnummer</b>	<b>Identifikations-schlüssel</b>	<b>Alter</b>	<b>Sem.</b>	<b>Niveau</b>	<b>Sprachen A, B, C, D</b>	<b>Nationalität</b>	<b>Anwesenheit im WS</b>
<b>1.</b>	Probandin 22	A-29-A1-Pl/D	29	17./Dipl.	A1*	Pl/D/E	polnisch/dt.	2 von 10
<b>2.</b>	Probandin 23	A-24-A1-D-Z	24	1./B.A.	A1*	D/E/Sp	dt.	2 von 10
<b>3.</b>	Probandin 24	A-20-A1-D	20	1./B.A.	A1*	D/E	dt.	4 von 10
<b>4.</b>	Probandin 25	A-19-A1-D	19	1./B.A.	A1*	D/F/E	dt.	2 von 10
<b>5.</b>	Probandin 26	A-20-A1-D-Z	20	1./B.A.	A1*	D/E/Sp	dt.	5 von 10
<b>6.</b>	Probandin 27	A-19-A1-D	19	1./B.A.	A1*	D/F/E	dt.	6 von 10
<b>7.</b>	Probandin 28	A-27-A1-Pl/D	27	11./Dipl.	A1*	Pl/D/E/It	polnisch/dt.	3 von 10
<b>8.</b>	Probandin 29	A-21-A1-D-Z	21	1./B.A.	A1*	D/E/Sp	dt.	6 von 10
<b>9.</b>	Probandin 30	A-24-A1-D	24	7./Dipl.	A1*	D/Pol/Fr	dt.	6 von 10
<b>10.</b>	Probandin 31	A-19-A1-D	19	1./B.A.	A1*	D/F/E	dt.	5 von 10
<b>11.</b>	Probandin 32	A-21-A2-D-Z	21	1./B.A.	A2	D/Pol/Sp	dt.	0 von 10
<b>12.</b>	Probandin 33	A-19-A1-D	19	1./B.A.	A1*	D/E/F	dt.	2 von 10

Tab. 2: Zusammenfassung Profile der Abbrecherinnen

### 3.9.2 Die Testteilnehmer

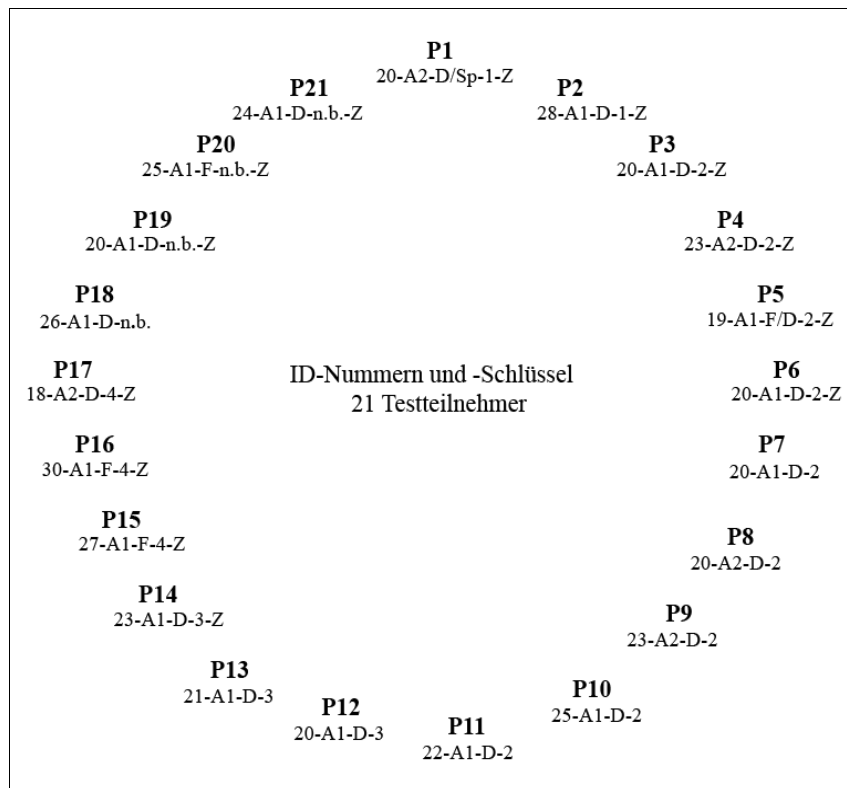
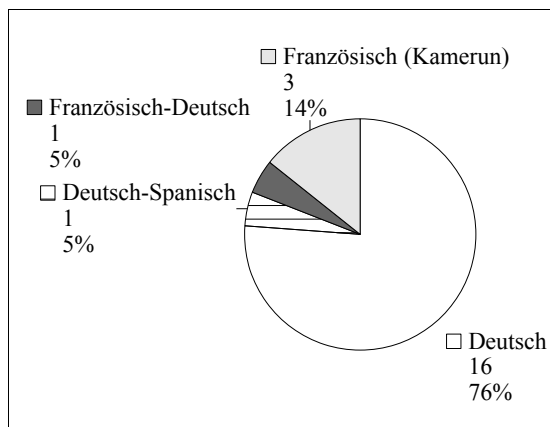
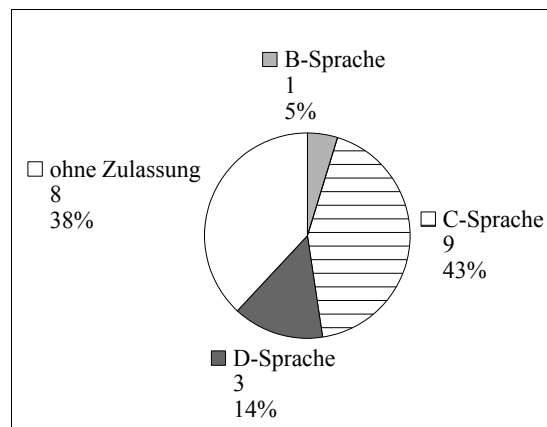


Abb. 11: Identifikationsnummern- und schlüssel der 21 Testteilnehmer

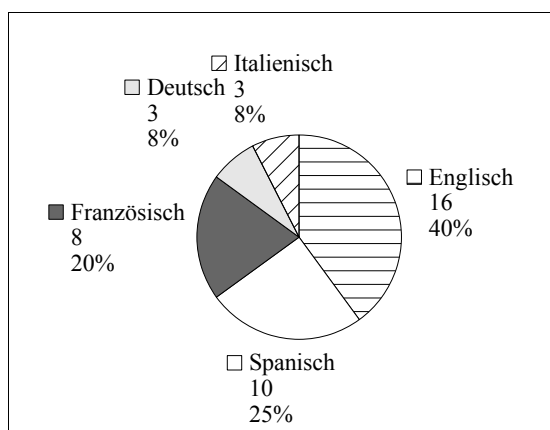
Die Probanden, die schließlich am offiziellen telc B1 Test teilnahmen, sind entsprechend ihres Abschneidens vom besten zum schlechtesten Ergebnis im Uhrzeigersinn angeordnet. Bei diesen 21 L2-Lernern handelte es sich um 17 Studentinnen und vier Studenten zwischen 18 und 30 Jahren. Das Durchschnittsalter betrug 22,6 Jahre. 18 studierten im 1. Semester des Bachelor- und drei in höheren Semestern des Diplomstudien-gangs. Die Mutter- bzw. A-Sprache von 18 der 21 Teilnehmer (86 %) ist Deutsch. Darunter befinden sich P1 und P5, die wie bereits an früherer Stelle erläutert, zweisprachig aufwuchsen. Die drei übrigen (14 %) studierten Französisch als A-Sprache. Knapp zwei Drittel, 13 Testteilnehmer (62 %), hatten eine vorläufige Zulassung. P17 war als Einzige für Spanisch als die B-, neun für C- und die verbleibenden drei für die D-Sprache immatrikuliert. Während sich sechs der insgesamt acht Testteilnehmer ohne Zulassung (38 %) noch unsicher waren, ob und wie es nach der LGE mit Spanisch weitergehend soll, hatten die übrigen zwei, P9 und P18, die im einsprachigen Bachelorstudiengang Deutsch/Englisch eingeschrieben waren, jedoch die feste Absicht, sich ab dem WS 2008/09 mit dem telc B1 Zertifikat zusätzlich für Spanisch als C-Sprache zu bewerben.



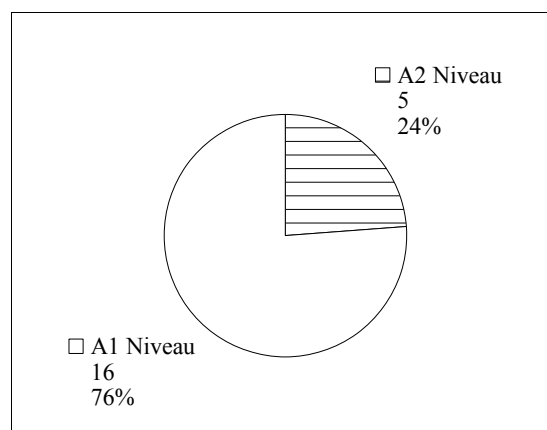
Diag. 11: Übersicht A-Sprachen der Testteilnehmer



Diag. 12: Detailliertes Zulassungsprofil Spanisch der Testteilnehmer



Diag. 13: Detailliertes Zulassungsprofil der Testteilnehmer



Diag. 14: Einstiegsniveau der Testteilnehmer

Neben den zehn B- und C-Sprachen-Zulassungen für das Fach Spanisch sowie den drei für Deutsch, entfielen, wie aus Diag. 13 hervorgeht, von den insgesamt 40 Zulassungen 16 auf Englisch, acht auf Französisch und drei auf Italienisch.<sup>215</sup> Die elf Zulassungen für Französisch und Italienisch verteilten sich dabei jedoch nur auf insgesamt zehn Lerngruppenmitglieder, da P5 gleichzeitig für Französisch und Italienisch eingeschrieben war. Zählt man die drei Zulassungen zu Französisch als A-Sprache der aus Kamerun stammenden Studierenden mit, dann studierten insgesamt zehn Testteilnehmer (48 %) eine weitere romanische Sprache am FB 06.

Mehr als zwei Drittel, 16 Testteilnehmer (76 %), entschieden sich, ganz von vorne, also mit A1, in die Lerngruppe einzusteigen (vgl. Diag. 14). Elf davon wollten das Wissen, worüber sie verfügten, noch einmal systematisch durcharbeiten, auffrischen und vertie-

<sup>215</sup> D-Sprachen oder weitere Fremdsprachenkenntnisse der Lerngruppenmitglieder wurden nicht berücksichtigt.

fen. Nur fünf verfügten über keinerlei oder nicht nennenswerte Vorkenntnisse und können als absolute Anfänger bezeichnet werden (vgl. Tab. 2, S. 184). Die verbleibenden fünf (24 %) begannen mit A2. Dabei ist auf den ersten Blick vor allem die Lerngruppen- teilnahme von P1 durchaus rätselhaft. Immerhin ist sie zweisprachig Deutsch-Spanisch aufgewachsen, da ihr Vater aus Lateinamerika stammt. Auf die Frage, weshalb sie an der LGE teilnahm, obwohl sie schon fließend Spanisch sprechen konnte, antwortete sie:

P1\*(20-A2-D/S-1-Z): Also nur vom Sprechen mit meinem Vater. Sprechen und Hören. Aber nicht Schreiben, Lesen (...) habe ich mir mehr oder minder selber beigebracht. Aber ich war da nie so konstant dahinter. Grammatik hat gefehlt, Rechtschreibung (...). Ich habe dann daran teilgenommen, also (...) die Frau Arnold<sup>216</sup> kam rein, vor der Prüfung (...) und hat so gemeint: Ja, also falls [ihr den Einstufungstest nicht bestehen solltet] - was ich euch nicht wünsche - da gibt es dann noch diese Lerngruppe! Und da habe ich mir noch so gedacht: Ach ja (...) mmhh (...) klar! Das hat ja keiner ernst genommen, weil irgendwie (...) mehr als die Hälfte wusste gar nicht, dass dieser Test darüber entscheidet, ob man weitermachen darf. (I, 2)

P1 fiel also durch den universitätsinternen Einstufungstest und konnte somit das telc B1 Niveau für Spanisch nicht nachweisen. Die Auswertung des Tests ergab, dass sie am linguistischen und metakognitiven Sprachwissen scheiterte, weil sie Spanisch im bilingualen Erstspracherwerb intuitiv erwarb. Im Interview führte sie weiter aus:

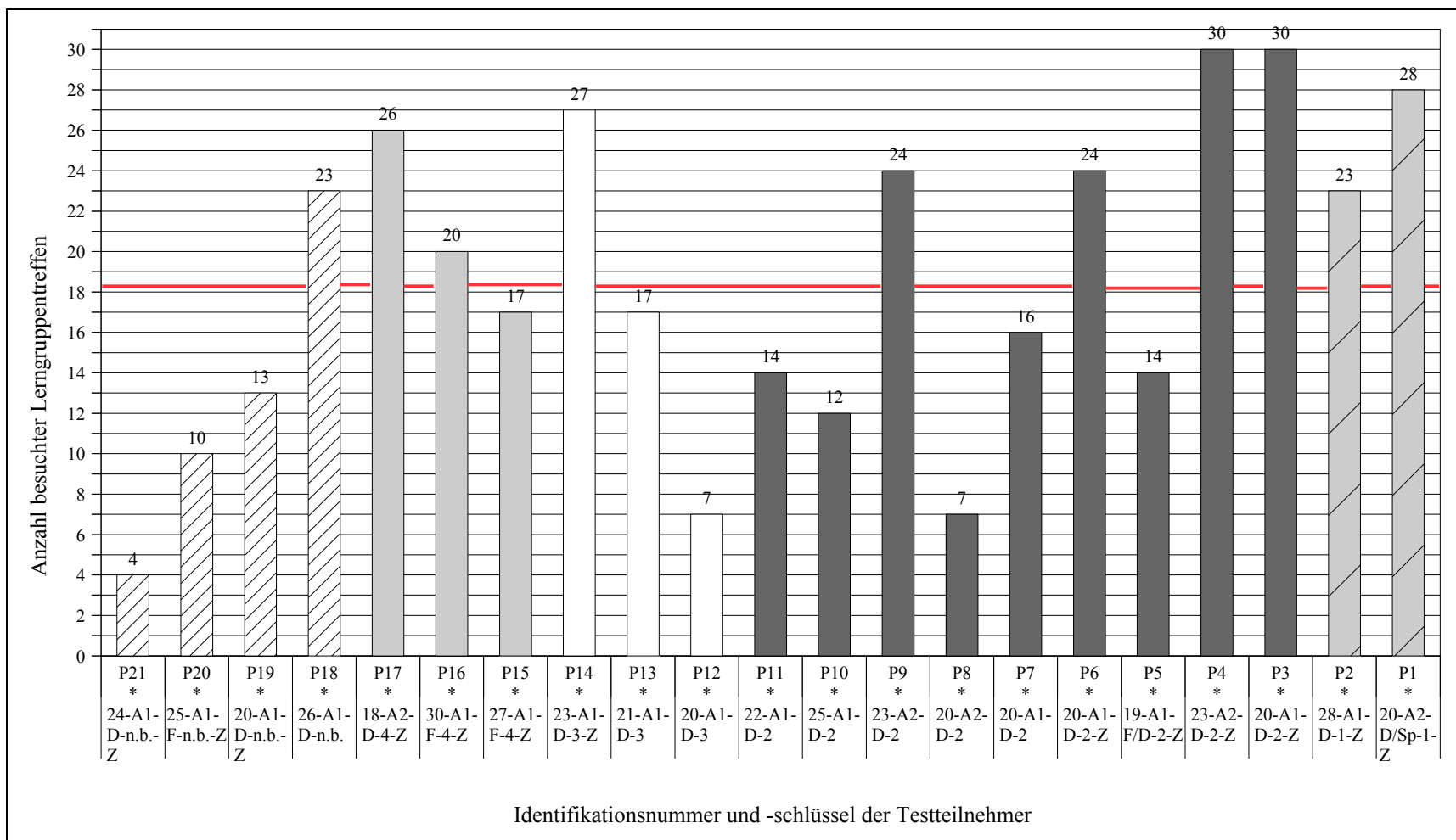
P1\*(20-A2-D/S-1-Z): Grammatik (...) Grammatik ist mein großer Feind. Auch im Deutschen. Irgendwie moegele ich mich immer durch, aber ich muss auch immer sehr lernen. (I, 38)

Diese Probandin ist somit ein Paradebeispiel dafür, dass man keine expliziten metasprachlichen Kenntnisse der Linguistik braucht, um eine Sprache zu erlernen. Um jedoch als professioneller Übersetzer und Dolmetscher tätig zu sein, reichen gute Sprachkenntnisse allein nicht aus, sondern es bedarf spezifischer linguistischer und translatorischer Fähigkeiten, die es erst zu erwerben gilt. Aufgrund ihrer Vorkenntnisse stieg sie natürlich nicht mit A1 in die LGE ein, sondern entschied sich, wie weitere vier Testteilnehmer, direkt mit A2 zu beginnen.

Die Häufigkeit, mit welcher die 21 Testteilnehmer an den 31 freiwilligen Lerngruppensitzungen partizipierten, variierte stark. Wie aus dem nachfolgenden Diagramm ersichtlich wird, reichte die Spanne von vier bis 30 besuchten Treffen pro Proband. Die Reihenfolge der Namen entspricht dabei dem Notenspiegel des telc B1 Tests, ausgehend vom besten Ergebnis (Note 1) rechts bis zum schlechtesten (Note 5, n.b.) links.

---

<sup>216</sup> Zum Zeitpunkt der Studie trug ich noch meinen Mädchennamen.



Diag. 15: Anzahl der besuchten Lerngruppentreffen pro Testteilnehmer

Der Mittelwert, als horizontale Linie dargestellt, liegt bei 18,38. Elf Probanden liegen unter diesem Wert, zehn darüber. Als Erklärung für die Fluktuation in den Teilnahme-frequenzen wurden im Interview folgende zwei Gründe genannt:

- *Überschneidungen* im Stundenplan – P5, P7, P11 und P13 konnten deswegen nur an einer der beiden Sitzungen im SS teilnehmen. P8 war nur im WS anwesend, da beide Termine im SS für sie ungünstig lagen.
- *Zeitmangel* – P16 musste viel Zeit für ihre B-Sprache Deutsch investieren. P10 stieß erst relativ spät zur Gruppe aktiv hinzu, da sie im vorletzten Diplomsemester war und während des WS wie auch noch zu Beginn des SS an ihrer Diplomarbeit arbeitete. P19 gab auch Probleme mit Überschneidungen an, nannte jedoch vor allem ihre Verpflichtungen im Allgemeinen Studierendenausschuss (*AstA*) als Ursache, weshalb sie am Ende keine Zeit für die Lerngruppentreffen bzw. für das Spanischlernen hatte.

Weshalb P20 insgesamt nur an zehn von 31 Terminen anwesend war, bleibt unklar. Im Interview gab sie an, sie sei „die meiste Zeit“ (I, 14) dagewesen. P12 und P21 nahmen nicht am Interview teil, weshalb keine Gründe angegeben werden können, warum sie nur an sieben bzw. vier Sitzungen anwesend waren.

Die folgende Tabelle fasst abschließend noch einmal alle Informationen zu den einzelnen Probanden kompakt zusammen.

	<b>Identifikationsnummer</b>	<b>Identifikations-schlüssel</b>	<b>Alter</b>	<b>Sem.</b>	<b>Nationalität</b>	<b>Niveau<sup>217</sup></b>	<b>Sprachen A, B, C, D</b>	<b>Anwesenheit</b>	<b>Note B1 Test</b>
1.	Probandin 1	20-A2-D/Sp-1-Z	20	1./B.A.	dt./spanisch	A2	D/E/SP	28 von 31	1
2.	Probandin 2	28-A1-D-1-Z	28	1./B.A.	dt.	A1	D/I/Sp	23 von 31	1
3.	Proband 3	20-A1-D-2-Z	20	1./B.A.	dt.	A1	D/E/SP	30 von 31	2
4.	Probandin 4	23-A2-D-2-Z	23	1./B.A.	dt.	A2	D/E/SP	30 von 31	2
5.	Probandin 5	19-A1-F/D-2-Z	19	1./B.A.	fr./dt.	A1	D/F/I/SP	14 von 31	2
6.	Probandin 6	20-A1-D-2-Z	20	1./B.A.	dt.	A1	D/E/SP	24 von 31	2
7.	Probandin 7	20-A1-D-2	20	1./B.A.	dt.	A1*	D/E/F	16 von 31	2
8.	Probandin 8	20-A2-D-2	20	1./B.A.	dt.	A2	D/E/F/NG	7 von 31	2
9.	Probandin 9	23-A2-D-2	23	1./B.A.	dt.	A2	D/E	24 von 31	2
10.	Probandin 10	25-A1-D-2	25	10./Dipl.	dt.	A1	D/E/F/NL	12 von 31	2
11.	Probandin 11	22-A1-D-2	22	1./B.A.	dt.	A1	D/F/E	14 von 21	2
12.	Probandin 12	20-A1-D-3	20	1./B.A.	dt.	A1	D/E/F	7 von 31	3
13.	Probandin 13	21-A1-D-3	21	1./B.A.	dt.	A1*	D/E/F	17 von 31	3
14.	Probandin 14	23-A1-D-3-Z	23	1./B.A.	dt.	A1*	D/E/SP	27 von 31	3
15.	Probandin 15	27-A1-F-4-Z	27	1./B.A.	kamerunisch	A1	F/D/SP	17 von 31	4
16.	Proband 16	30-A1-F-4-Z	30	5./Dipl.	kamerunisch	A1	F/D/E/SP	20 von 31	4
17.	Probandin 17	18-A2-D-4-Z	18	1./B.A.	dt.	A2	D/SP/I	26 von 31	4
18.	Proband 18	26-A1-D-n.b.	26	1./B.A.	dt.	A1	D/E	23 von 31	n.b.
19.	Probandin 19	20-A1-D-n.b.-Z	20	1./B.A.	dt.	A1*	D/E/F/SP	13 von 31	n.b.
20.	Probandin 20	25-A1-F-n.b.-Z	25	3./B.A.	kamerunisch	A1*	F/D/SP	10 von 31	n.b.
21.	Proband 21	24-A1-D-n.b.-Z	24	1./B.A.	dt.	A1	D/E/SP	4 von 31	n.b.

Tab. 3: Zusammenfassung Profile der Testteilnehmer

<sup>217</sup> Die mit einem Asterix versehenen Testteilnehmer hatten nach eigenen Angaben zu Beginn der LGE keinerlei oder nicht nennenswerte Vorkenntnisse der spanischen Sprache.

### 3.10 Die Lerngruppentreffen – Ablauf und inhaltliche Gestaltung

P1\*(20-A2-D/S-1-Z): ((...)) [Wir sind] daran gewöhnt, dass der Lehrer uns sagt: Ja, jetzt macht ihr das! ((...)) Also am Anfang waren wir natürlich alle sehr skeptisch, aber (...) so mit der Zeit hat man sich auch freiwillig angeboten, irgendwie zu helfen oder etwas zu recherchieren oder so (...) da war halt mehr Lust zu Lernen dahinter. ((...)) (I, 22, 10)

P4\*(23-A2-D-2-Z): Anfangs hatten wir ein bisschen Startschwierigkeiten, weil man hat mehr darüber diskutiert, was man machen könnte. ((...)) (I, 18)

Um einen möglichst realistischen Eindruck der Lerngruppentreffen zu vermitteln, wird im Folgenden das Präsenz-Element u. a. durch Aussagen verschiedener Lerngruppenmitglieder näher beschrieben. Die Interviewauszüge sollen an dieser Stelle einen ersten Eindruck vermitteln, wie die Probanden die Sitzungen, die anderen L2-Lerner sowie die Muttersprachler wahrnahmen.

Da anders als in üblichen *Blended-Learning*-Umgebungen der Inhalt der Präsenzveranstaltungen von Seiten der Lerngruppenleitung nicht vorgegeben wurde, stellte die inhaltliche Gestaltung der einzelnen Sitzungen vor allem in den ersten Wochen eine Herausforderung dar, gepaart mit der Tatsache, dass die Studierenden ganz unterschiedliche Vorkenntnisse, Bedürfnisse und Wünsche hatten. Die obigen Zitate von P1 und P4 belegen, dass sich die Lerngruppenmitglieder zunächst erst an die neue Rollenverteilung gewöhnen mussten. Damit die ersten Lerngruppentreffen trotzdem idealerweise alle Mitglieder ansprechen und einen Mehrwert generieren, stellte ich Hilfsmittel vor (u. a. Konjugationstabelle, Grammatiken, Hörbücher) und machte auf die diakritischen Zeichen im Spanischen, die entsprechende Tastaturbelegung und die Ausspracheregeln aufmerksam.

Während sich die Mitglieder im Offline-Element sprachliches Wissen und sprachliche Fertigkeiten aneigneten, lag der Fokus zunächst primär auf Faktenwissen rund um die spanischsprachige Welt. Um die L2-Lerner von Anfang an mit einzubeziehen, übernahmen einzelne Probanden freiwillig bestimmte Aufgaben bzw. Themen. So fasste turnusgemäß jeweils ein Lerngruppenmitglied über einen Zeitraum von einer Woche alle wichtigen Nachrichten der spanischsprachigen Welt zusammen und präsentierte sie der LGE. Andere wählten sich Themen aus wie die Geografie Spaniens, das spanische Königshaus, bestimmte Epochen der spanischen Geschichte und referierten diese kurz. Wieder andere bearbeiteten ein selbst gewähltes grammatikalisches Phänomen, fassten dieses für die anderen zusammen und stellten ihre Erklärung anschließend in den für jeden zugänglichen virtuellen Grammatikordner mit dem Titel *¡Me gusta la gramática!*

(Ü: Grammatik find´ ich gut!) in ILIAS ein.<sup>218</sup> Ein Screenshot des Ordners ist in der nachstehenden Abbildung zu sehen. Da zu diesem Zeitpunkt die spanischen Kenntnisse bei den meisten noch nicht ausreichten, um all dies in der Zielsprache zu verfassen, vorzutragen oder zu verstehen, wurde im WS (A1/A2) hauptsächlich auf Deutsch kommuniziert. Dies änderte sich jedoch ab dem SS (B1).

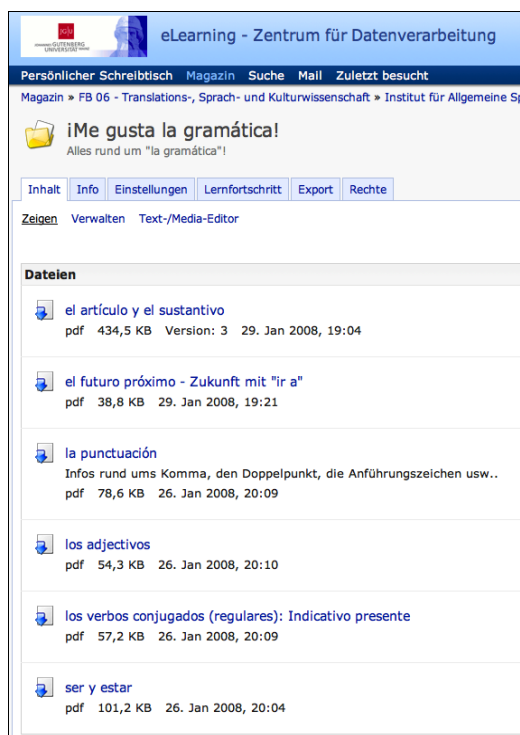


Abb. 12: Screenshot Ordner *¡Me gusta la gramática!*

Für den Fall, dass die Probanden einmal keine inhaltlichen Wünsche oder Vorschläge äußerten, brachte ich sicherheitshalber Liedertexte zum Übersetzen und Anhören mit, wobei die fortgeschritteneren Anfänger den anderen halfen. Zu Weihnachten wurde bspw. über spanische und lateinamerikanische Bräuche gesprochen, Rezepte übersetzt und Weihnachtslieder gesungen. Beim ersten Treffen im neuen Jahr wurden die Horoskope für 2008 gelesen und gemeinsam übersetzt.<sup>219</sup> Zudem übten wir immer wieder die Aussprache auf Grundlage kürzerer Zeitungsartikel und wiederholten die Konjugation der bisher gelernten Verben.

P6\*(20-A1-D-2-Z) Was mir besonders im Gedächtnis geblieben ist, war dieses Formenspiel. Also da haben wir Grammatikformen (...) Frau Arnold hat uns nicht abgefragt, sondern es gab

<sup>218</sup> „Etwas zu erklären impliziert, das eigene Wissen zu externalisieren, zu klären, zu organisieren und erforderlichenfalls zu restrukturieren.“ Seel/Ifenthaler (2009: 98)

<sup>219</sup> Für eine vollständige Auflistung aller Lerngruppensitzungen siehe Anhang (Tab. 17, S. xiv).

so ein Spiel. Dann waren immer zwei Lerngruppenmitglieder gegeneinander, das fand ich gut. Das hätten wir meiner Meinung nach öfter machen können. ((...)) (I, 20)

Obwohl auch in Gruppen- und Kleingruppen gearbeitet wurde, überwogen im Wintersemester eher Aktivitäten im großen Forum. Keiner der Studierenden wurde jedoch gezwungen, vor den anderen laut vorzulesen oder zu übersetzen, wenn er das nicht wollte. Da die Lerngruppensitzungen inhaltlich nicht streng aufeinander aufbauten, stellte auch eine unregelmäßige Teilnahme kein wirkliches Problem dar, gesetzt den Fall, dass trotzdem im Offline-Element gelernt wurde. Während der Treffen wurde nie gezielt überprüft, ob die Studierenden die Lektionen im Buch durchgearbeitet hatten oder nicht. Spätestens beim Lesen bzw. Übersetzen von Texten während der Lerngruppensitzungen fiel jedoch auf, ob einige Probanden im Vergleich zu den anderen nicht mithalten konnten. Dann galt es den Rückstand dementsprechend selbständig aufzuholen.

P10\*(25-A1-D-2): ((...)) Für mich war das auch eine ganz relaxte Atmosphäre, weil (...) ich bin ziemlich schüchtern, und dann (...) wenn man z. B. in einer normalen Klasse sitzt, und dann halt einer redet, man muss jetzt was sagen, jetzt bist Du dran. Wenn man zu Frau Arnold gesagt hat: Nein, ich möchte jetzt nichts sagen, dann war das auch ok. Dann war mir das auch nicht unangenehm. Auch wenn ich Fehler gemacht habe, war es auch nicht so furchtbar. Es war ja (...) wie unter Freunden. (I, 92)

Die Lerngruppentreffen im SS 2008 unterschieden sich erheblich von denen im WS 2007/08. Zum einen sollten die L2-Lerner bis April 2008 das A2 Niveau erreicht haben und somit theoretisch bereits über gute Grundkenntnisse der spanischen Sprache verfügen. Zum anderen kannte sich die Gruppe untereinander schon und war immer weniger auf die Hilfe und Moderation der Lerngruppenleitung angewiesen. Dementsprechend wurden die Treffen zunehmend von den Probanden selbst gestaltet. Da wir mit *Caminos Neu* arbeiteten, boten sich die Sitzungen dazu an, die im Buch vorgesehenen Gruppen- bzw. Paarübungen zu bearbeiten.

Während als Sozialform die Gruppen- und Kleingruppenarbeit überwog, wurden die organisatorischen Angelegenheiten und die strukturelle Planung weiterhin gemeinsam im großen Forum besprochen. Auf die Frage, wie die Treffen abgelaufen sind, wurden u. a. folgende Antworten gegeben.

P7\*(20-A1-D-2): Unterschiedlich. Manchmal haben wir einfach irgendwelche Grammatikprobleme oder so zusammen in der Gruppe erarbeitet, oder wir haben ganz unterschiedliche Gruppen gebildet, wo dann die einzelnen Gruppen jeweils auf das eingegangen sind, was sie gerade machen, oder was wichtig war. Wir haben auch Musik gehört, und allgemeine Themen besprochen, ein bisschen Landeskunde (...). Muttersprachler waren auch da. (I, 26)

P2\*(28-A1-D-1-Z): Es war ja unterteilt. Wir haben uns immer an zwei Tagen getroffen. Und wir haben es dann im SS, nachdem wir dann im WS die Basis gelegt haben, so gemacht, dass

wir einen Tag Grammatik hatten, und an einem Tag waren dann die Muttersprachler da, und da hatten wir dann festgelegt (...) also bis nächste Woche machen wir das und das Kapitel, und das wurde dann besprochen, bzw. wenn wir halt Probleme hatten, hatten wir dann auch in ILIAS eine Liste, wo wir eingetragen haben, was wir gerne machen würden, was besprochen werden sollte. Subjunktiv<sup>220</sup> war ein heißbegehrtes Thema (...) ja (...) das war eben die Struktur. Und manchmal haben wir in der Lerngruppe eben auch Tabu gespielt, oder wir haben auch manchmal einfach über bestimmte Themen geredet, was auch im Buch war. (I, 50)

P9\*(23-A2-D-2): Entspannt. Man hat sich ausgetauscht, jeder darüber, was er für Probleme hatte, und Fragen, man hat verschiedene Übungen gemacht. Aber es war eher (...) fast was Freundschaftliches. Also wirklich eine Lerngruppe. Jetzt kein Unterricht, sondern man hat sich eben die Woche getroffen, um eben zusammen das zu lernen. (I, 22)

P3\*(20-A1-D-2-Z): ((...)) Also das zweite Semester war auf jeden Fall sehr viel aktiver. Dadurch, dass wir auch zwei Termine in der Woche hatten, dann war das ja schon mal gesteigert von der Zeit her, die man dafür aufgebracht hat, und man konnte einfach mehr mit der Sprache machen. Es hat auch Spaß gemacht, man konnte Texte lesen, die ein bisschen schwieriger waren. (I, 22)

P19\*(20-A1-D-n.b.-Z): Dadurch, dass ich auch viele gekannt habe, war es immer eine gute Stimmung. Und es war auch ziemlich locker, es hat auch nie jemand gelacht, wenn du was falsch gesagt hast, oder was nicht gewusst hast. Die waren eher so: Ja, das schaffst du! Aber (...) an sich (...) wir hatten ja die Muttersprachler da, und (...) es war immer eine schöne Zusammenarbeit. Die Besseren haben den Schlechteren geholfen. (I, 46)

Auf die Interviewfrage, wie die Sitzungen mit den spanischsprachigen Muttersprachlern konkret abliefen und inwiefern sie den Lernprozess der Mitglieder unterstützten, wurde geantwortet:

P18\*(26-A1-D-n.b.): Also je nachdem, wie viel Muttersprachler da waren, entweder zwei oder drei, wurden dann zwei oder drei Gruppen gebildet. Und dann die Hälfte der Zeit hat dann die eine Gruppe mit einem Muttersprachler gesprochen, und die zweite Hälfte wurde dann zum zweiten Muttersprachler gewechselt. Und jeder Muttersprachler hatte dann irgendwie ein eigenes Thema. ((...)) Die haben dann teilweise Fragen zur Person gestellt, die man beantworten sollte. Wo man herkommt, wo man wohnt, wie man Germersheim findet. Das war am Anfang. Dann mal einen Weg beschreiben von unserer Wohnung bis zur Uni. Sie haben auch versucht, etwas in Grammatik zu machen. z. B. was würden wir in einem Jahr machen (Zukunft), oder was habt ihr letzte Woche gemacht (Vergangenheit)? Ab und zu auch mal ganz frei über irgendein Thema, z. B. Abtreibung, diskutieren. (I, 80, 84)

P14\*(23-A1-D-3-Z): Ja, also das war wirklich sehr gut, um auch für den mündlichen Teil der Prüfung zu üben. Weil (...) es hilft alles nichts, wenn man liest und schreibt (...) man muss auch sprechen. ((...)) [Mit den Muttersprachlern; A. d. V.] haben wir mündliche Prüfungen nachgestellt, oder auch mal besprochen, wie man z. B. eine Bewerbung schreibt, worauf es ankommt, was man für eine Anrede benutzt, oder in der Verabschiedung, welche Formel und so. ((...)) Und wir haben wirklich versucht, alles auf Spanisch zu halten. (I, 28, 30, 34)

P10\*(25-A1-D-2): Die Sitzungen haben auf jeden Fall geholfen. Vor allem der mündliche Teil der Prüfung, da hatte ich totale Angst vor. Aber die haben auf jeden Fall eine super Motivation gemacht: Hey, ihr seid gar nicht so schlecht, wie ihr denkt! (I, 30)<sup>221</sup>

<sup>220</sup> Der Subjuntiv (sp. *subjuntivo*) ist neben dem Indikativ und Konjunktiv einer der drei Verbmodi der spanischen Sprache. Er drückt u. a. eine subjektive Haltung des Sprechers zum Beschriebenen, in anderen Worten Gefühle, Vermutungen, Empfehlungen, Wünsche und Absichten etc., aus, wofür das Deutsche jedoch keine direkte Entsprechung kennt und es somit nicht explizit kennzeichnet. Der *subjuntivo* wird zwar oft mit dem deutschen Konjunktiv verglichen oder gar gleichgesetzt, die beiden Modi weisen jedoch kaum Berührungspunkte auf und werden teilweise völlig unterschiedlich verwendet. Für eine kurze Darstellung der Problematik mit entsprechenden Beispielen siehe u. a. <http://fr46.uni-saarland.de/index.php?id=3195>

P8\*(20-A1-D-2): ((...)) Was für mich persönlich auch sehr interessant war, war, dass ich durch die Lerngruppe auch einen Einblick in die spanische Kultur bekommen habe – bis dato hatte ich nur mit Mexiko zu tun und hatte natürlich auch deren Sprachgewohnheiten angenommen, welche sich dann zu Spanien doch z. T. recht unterscheiden. ((...)) (FB 3, Frage 6, Zeile 103)

P13\*(21-A1-D-3): ((...)) Ja (...), da hatte ich erst mal Angst vor, weil ich dachte: O Gott, verstehe ich bestimmt kein Wort! Aber das ging eigentlich. Ich habe mich erst nicht getraut, aber, ich habe sie verstanden, und ich glaube, was ich gesagt habe, wurde auch verstanden, und das ist schon mal gut. Also, das hat mir sehr gefallen, mit den Muttersprachlern, (...) das war, glaube ich, die größte Hilfe überhaupt, weil (...) dann hat man auch mal: Wie hört es sich eigentlich wirklich an? Und: Werde ich verstanden von Muttersprachlern? Und das ist ja eigentlich der große Schritt. (I, 40)

Da sich die Probanden jedoch nicht nur im Rahmen der Lerngruppentreffen, sondern auch virtuell im Open Source-Lernmanagementsystem ILIAS trafen, soll im Folgenden ein Einblick vermittelt werden, wozu die L2-Lerner das Forum im Einzelnen nutzten.

### 3.11 Aktivitäten im Online-Element (ILIAS)

P4\*(23-A2-D-2-Z): Hola, ¿Quién quiere leer el periódico *Revista de la Prensa*? Lo tengo y lo he leído[sic!]. Voy a regalarlo a la persona que responde la primera.[sic!] (15.06.2008)

Ü: Hallo! Wer möchte die Zeitung *Revista de la Prensa* lesen? Ich habe sie schon durch und werde sie an die Person verschenken, die als Erstes antwortet.

P3\*(20-A1-D-2-Z): tres, dos, uno ... el mío ... :-) Me gustaria[sic!] leer este periódico. (15.06.2008)

Ü: Drei, zwei, eins ... meins! Ich lese diese Zeitung sehr gerne.

Im Laufe der LGE erstellten acht der 21 Testteilnehmer insgesamt 34 Beiträge. Anhand des Besucherzählers ließ sich ablesen, wie oft ein Eintrag aufgerufen wurde. Das Rezept für *Alfajores*, lateinamerikanische Doppelkekse, das P1 ins Forum stellte, wurde bspw. 19 Mal angeklickt. Dies zeigt, dass obwohl nur ein kleiner Kreis der Lerngruppenmitglieder selbst Beiträge verfasste, diese jedoch von den anderen Lerngruppenmitgliedern durchaus gelesen und z. T. auch kommentiert wurden. So schlug bspw. P4 Themen für eine Lerngruppensitzung vor. Während P3 zwar der Einzige war, der darauf antwortete, lasen insgesamt 14 Mitglieder den Beitrag.

Titel des Beitrags: Temas para la conversación en clase, vom 20.04.2008

Ü: Themenvorschläge für die Lerngruppensitzung

P4\*(23-A2-D-2-Z): Hola, ¿cómo os parecéis[sic!] hacer la parte oral del examen ‚Telc A2‘ en clase con los españoles? Podemos hablar sobre los temas de la parte 2 y 3 del examen oral

<sup>221</sup> Penelope, eine der Muttersprachlerinnen, schickte nach den ersten Sitzungen folgendes kurzes Feedback per E-Mail: „Mein erster Eindruck war, dass die Studenten viel mehr können als sie selbst denken. Sie (die meisten) verstehen viel und sie können die Grundgrammatik und den Basiswortschatz, das ist schon mal sehr wichtig. Die meisten sehen sehr motiviert aus und haben Lust zu reden. Dennoch haben sie noch zu viel Angst, Fehler zu machen. Daran sollte man vielleicht arbeiten.“

(Intercambio de informaciones y llegar a un acuerdo) para practicar un poco más por[sic!] el examen.

Ü: Hallo! Was haltet Ihr davon, wenn wir den mündlichen Teil des telc A2 Tests mit den spanischen Muttersprachlern machen? Wir könnten über die Themen des 2. und 3. Teils der mündlichen Prüfung (Meinungsaustausch und sich einigen) sprechen, um schon ein wenig für den Test zu üben.

P3\*(20-A1-D-2-Z): Sí, me parece un buen[sic!] idea. Además podríamos, en grupos, corregir[sic!] y hablar sobre la carta que se debe escribir en el[sic!] parte 4. Cuando tengamos tiempo naturalmente.

Ü: Ja, ich finde, das ist eine gute Idee. Zudem könnten wir in unseren Gruppen den Brief, den man im 4. Teil der Prüfung schreiben muss, korrigieren und darüber sprechen. Aber natürlich nur, wenn wir noch Zeit dafür haben.

Darüber hinaus wurde in den Beiträgen des öfteren auf Fehler in den Lehrwerken oder den zusätzlichen Materialien hingewiesen. Im Folgenden handelt es sich bspw. um einen Fehler bezüglich der Konjugationsmuster.

Titel des Beitrags: Error en el vocabulario, vom 08.06.2008

Ü: Fehler im Vokabular

P4\*(23-A2-D-2-Z): Hola, en la unidad 7A hay un error: ‚equivaler (vgl. salir)‘. La conjugación no es similar a salir pero a valer (he buscado en mi libro de conjugaciones). Hasta pronto.

Ü: Hallo! Lektion 7A enthält einen Fehler. Es wird angegeben, dass das Verb *equivaler* wie das Verb *salir* konjugiert wird. Das stimmt aber nicht. Es wird wie *valer* konjugiert. (Ich habe in meiner Verbtabelle nachgeschaut.) Bis bald.

Wieder andere Probanden verfassten Beiträge, wenn sie Fragen oder Tipps hatten, wie die folgenden Beispiele belegen.

Titel des Beitrags: la oreja - el oído, vom 04.03.2008

P11\*(22-A1-D-2): Hallo! Kann mir jemand sagen, was der Unterschied zwischen *la oreja* und *el oído* ist??? Danke!

P1\*(20-A2-D/Sp-1-Z): Hi Probandin 11, *la oreja* bezieht sich auf das Ohr (anatomisch) und mit *el oído* ist dann das Gehör gemeint. Ich hab im Wörterbuch nachgeschaut, und das ist schon doof, dass oft bei beiden Wörtern beide Übersetzungen drin stehen. Ich kenn das auch, dass man *oído* sagt, wenn man *oreja* meint, und das ist voll das Kuddelmuddel. Aber eigentlich meint man mit *oreja* auf jeden Fall anatomisch das Ohr, und so kann man die zwei Wörter dann besser unterscheiden, hoff ich. :) Liebe Grüße.

Titel des Beitrags: Filme und Serien auf Spanisch, vom 15.06.2008

P9\*(23-A2-D-2): Hallo Ihr Lieben, wie ich schon Frau Arnold gesagt habe, kann man im Internet unter *veocine.es* Filme und Serien auf Spanisch gucken. Ich schau mir gerade *Perdidos* rein. *Corre* ist auch sehr zu empfehlen. Saludos!

Titel des Beitrags: Klett, vom 31.07.2008, einen Tag vor der Prüfung

P4\*(23-A2-D-2-Z): Hola a todos, tengo una propuesta: en la página de web de Klett hay ejercicios para practicar un poco más. Una buena revista de todo. Hasta mañana.

Ü: Hallo zusammen! Ich habe einen Tipp für Euch. Auf der Webseite von *Klett* gibt es noch viele zusätzliche Übungen. Sie eignen sich gut als Wiederholung. Bis morgen.

Titel des Beitrags: Verben auf -acer, vom 17.04.2008

P3\*(20-A1-D-2-Z): ¡Hola! Also ich hab mal nachgeforscht und bin zu dem Schluss gekommen, dass es auch bei den Verben auf *-acer* zu einer Lautveränderung kommt. Bsp.: *renacer* (wiedergeboren werden): yo renazco, tú renaces, él renace, nosotros renacemos, vosotros renacéis, ellos renacen. Weitere Verben sind *satisfacer* und *complacer*.

P1\*(20-A2-D/Sp-1-Z): Hola, mirando lo que Proband 3 averiguó me he dado cuenta que *satisfacer* tiene otra conjugación sólo en la primera persona singular, por eso cuidado!! yo satisfago. Y, por si acaso, les puedo recomendar la página [www.rae.es](http://www.rae.es), es de la *Real Academia Española*, y pueden consultar el diccionario allí. Si vosotros buscáis un verbo, por ejemplo *satisfacer*, podéis hacer click al lado izquierdo de la palabra donde dice *conjugar* ... y salen todas las conjugaciones[sic!].. que bueno! ;o) Hasta pronto!

Ü: Hallo! Während ich mir angeschaut habe, was Proband 3 herausgefunden hat, ist mir aufgefallen, dass das Verb *satisfacer* in der 1. Person Singular anders konjugiert wird, deshalb: Vorsicht! Für solche Fälle kann ich Euch das Online-Wörterbuch der *Real Academia Española* ([www.rae.es](http://www.rae.es)) empfehlen. Dort kann man sich bei Verben auch die Konjugationen anzeigen lassen. Dazu muss man nur links vom Verb auf *conjugar* klicken und alle Formen werden angezeigt. Eine tolle Sache! Bis dann.

P3\*(20-A1-D-2-Z): @ Probandin 1: Sí, tienes razón. Lo siento ... . Siempre esos[sic!] excepciones[sic!] . :-) La página es un buen consejo, gracias.

Ü: Probandin 1, Du hast Recht. Tut mir leid. Immer diese Ausnahmen. :) Der Link ist ein guter Tipp. Danke.

P2\*(28-A1-D-1-Z): Otro ejemplo es hacer: hago. La página es muy útil[sic!], gracias.

Ü: Ein weiteres Beispiel ist die 1. Person Singular des Verbs *hacer*: *hago*. Die Seite ist wirklich hilfreich. Danke!

ILIAS wurde auch genutzt, um Aktivitäten außerhalb der Lerngruppe zu organisieren.

Titel des Beitrags: Vamos a Las Tapas, vom 14.05.2008

Ü: Lasst uns ins Restaurant Las Tapas gehen

P3\*(20-A1-D-2-Z): ¡Hola! Me gustaba mucho jugar Tabu con vosotros y por eso quiero proponer que podríamos ir a Las Tapas para comer algo y luego jugar Tabu otra vez. Quizas[sic!] ya la proxima[sic!] semana al[sic!] miércoles. ¿Que pensáis? Salu2.

Ü: Hallo! Weil das Tabu spielen mit Euch das letzte Mal so viel Spaß gemacht hat, wollte ich vorschlagen, dass wir vielleicht erneut ins Restaurant Las Tapas gehen könnten, um erst was zu essen und anschließend wieder Tabu zu spielen. Vielleicht schon nächste Woche Mittwoch? Was meint Ihr? Viele Grüße!

P4\*(23-A2-D-2-Z): ¡A mí, me gustaría también!

Ü: Ich hätte Lust!



Da die Lerngruppenmitglieder jedoch unterschiedlich viel und schnell lernten, füllten manche immer noch den ersten Bogen aus, während andere den zweiten schon fast fertig hatten. Deshalb passte ich das LZP zum SS 2008 an. Wie aus den nachstehenden Abbildungen hervorgeht, bekamen die Studierenden nun jede Woche eine Art Stundenplan (Montag bis Sonntag) ausgeteilt, in welchen sie die Zeitfenster notieren sollten, zu denen gelernt wurde. Auf der Rückseite konnte zusätzlich angegeben werden, welche Kompetenzen (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen), an welchen Tagen, mit welchen Materialien, geübt wurden. Eine digitale Version der Lernprotokollvorlage stand den Lerngruppenmitgliedern in ILIAS zum Download zur Verfügung.

Mit einer als durchaus als hoch zu bezeichnenden Rücklaufquote von 90 % dokumentierten 19 der insgesamt 21 Testteilnehmer ihre Lernzeit. Bei den beiden Probanden, die kein einziges LZP abgaben, handelt es sich um P12 und P21. Auch von den meisten Abbrecherinnen liegen LZP vor. Da diese die Lerngruppe jedoch z. T. schon recht früh verließen, handelt es sich im Vergleich um weit weniger.

Calendario para el periodo del \_\_\_\_\_ al \_\_\_\_\_ 2008 nombre: \_\_\_\_\_

hora	lunes	martes	miércoles	jueves	viernes	sábado	domingo
07:00							
08:00							
09:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00							
14:00							
15:00							
16:00							
17:00							
18:00							
19:00							
20:00							
21:00							

Abb. 14: Vorderseite des Lernzeitprotokolls im Sommersemester 2008

el contenido - el periodo del		al	2008	nombre:
	¿Qué has aprendido? ¿Qué has hecho?			¿Tienes problemas o preguntas?
lunes	<input type="checkbox"/> leer <input type="checkbox"/> escribir <input type="checkbox"/> escuchar <input type="checkbox"/> hablar			
martes	<input type="checkbox"/> leer <input type="checkbox"/> escribir <input type="checkbox"/> escuchar <input type="checkbox"/> hablar			
miércoles	<input type="checkbox"/> leer <input type="checkbox"/> escribir <input type="checkbox"/> escuchar <input type="checkbox"/> hablar			
jueves	<input type="checkbox"/> leer <input type="checkbox"/> escribir <input type="checkbox"/> escuchar <input type="checkbox"/> hablar			
viernes	<input type="checkbox"/> leer <input type="checkbox"/> escribir <input type="checkbox"/> escuchar <input type="checkbox"/> hablar			
sábado	<input type="checkbox"/> leer <input type="checkbox"/> escribir <input type="checkbox"/> escuchar <input type="checkbox"/> hablar			
domingo	<input type="checkbox"/> leer <input type="checkbox"/> escribir <input type="checkbox"/> escuchar <input type="checkbox"/> hablar			

Abb. 15: Rückseite des Lernzeitprotokolls im Sommersemester 2008

### 3.13 Die Lerntagebucheinträge (LTE)

Die Aufforderungen zum Verfassen eines Lerntagebucheintrags erfolgten immer elektronisch, mit der Bitte, diesen einfach als Antwort auf meine E-Mail zurückzusenden. Die Erste wurde ca. eine Woche nach Lerngruppenbeginn verschickt. Bezüglich des Inhalts wurden relativ wenig Vorgaben gemacht. Jeder sollte schreiben dürfen, worüber und wie viel er wollte – wie dies für die Textsorte *Tagebuch* üblich ist.

¡Hola a todos! Ich würde gerne von Ihnen erfahren, wie die erste Woche Spanischlernen im Rahmen der Lerngruppe Español für Sie gewesen ist. Hierfür gibt es keine Vorlage, antworten Sie einfach auf diese Mail und schreiben Sie so viel Sie wollen! Mindestens jedoch 2-3 Zeilen ;-). Un buen fin de semana. (Aufforderungstext 1. LTE vom 08.12.2007)

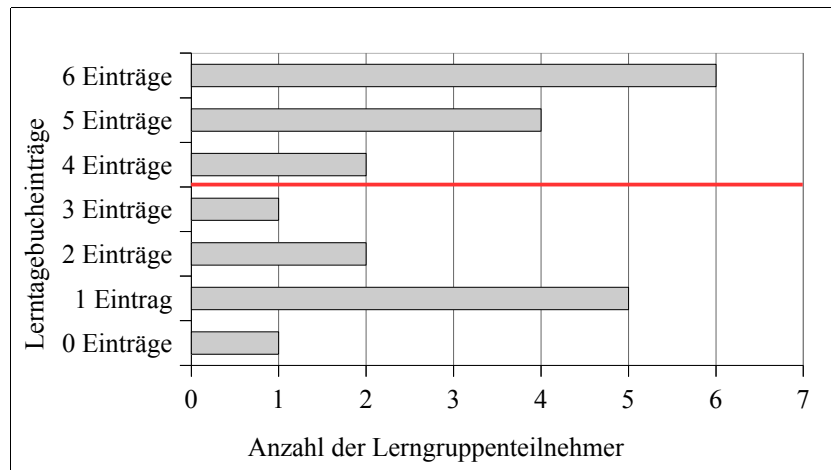
Um den schriftlichen Ausdruck zu fördern, der in diesem Lerngruppenkonzept sicherlich am kürzesten kommt, wurden die Probanden ab dem zweiten LTE immer wieder dazu ermuntert, die Einträge auf Spanisch zu verfassen, auch wenn sie nicht fehlerfrei sein würden.

Zunächst war geplant, alle drei Wochen um einen LTE zu bitten. Da manche Probanden jedoch nicht unmittelbar, sondern erst ein bis zwei Wochen nach Zusendung der Aufforderung-E-Mail einen Eintrag verfassten, entschied ich mich, den Zeitabstand zwischen ihnen zu vergrößern. Gleichzeitig wies ich die Studierenden darauf hin, dass sie mir auch ohne E-Mail-Aufforderung jederzeit LTE schicken können, wenn sie dies wünschten. Bis zum Abschluss der LGE wurden die Probanden um insgesamt sechs LTE gebeten: um vier während des Winter- und Sommersemesters, um einen fünften unmittelbar vor und einen sechsten gleich im Anschluss an die telc Español B1 Prüfung. Da es den Lerngruppenmitgliedern generell frei stand, LTE zu verfassen, umfasst der Datenpool auch nicht sechs Einträge von jedem der 21 Testteilnehmer, sondern 76 statt 126. Die Rücklaufquote liegt folglich bei 60 %. Da die zwölf Abbrecherinnen die LGE schon recht früh verließen, liegen auch hier weit weniger LTE von ihnen vor. Sechs verfassten keinen einzigen Eintrag. Von den übrigen sechs liegen zwölf Einträge vor. Zählt man die LTE der Testteilnehmer (76) und Abbrecherinnen (12) zusammen, so wurden insgesamt 88 Einträge verfasst – 26 davon auf Spanisch.

	Testteilnehmer	Rücklaufquote	Abbrecherinnen	Rücklaufquote
<b>LTE 1</b>	13 von 21	62 %	5 von 12	42 %
<b>LTE 2</b>	13 von 21	62 %	4	xxx
<b>LTE 3</b>	9 von 21	43 %	2	xxx
<b>LTE 4</b>	12 von 21	57 %	1	xxx
<b>LTE 5</b>	10 von 21	48 %	xxx	xxx
<b>LTE 6</b>	19 von 21	90 %	xxx	xxx
<b>insgesamt</b>	<b>76 von 126</b>	<b>60 %</b>	<b>12</b>	<b>xxx</b>

Tab. 4: Überblick Rücklaufquote Lerntagebucheinträge

Mit 76 LTE bei 21 Testteilnehmern ergibt sich ein Durchschnittswert von 3,6 LTE – neun Probanden liegen darunter, zwölf darüber. Somit kann festgehalten werden, dass auch dieses auf freiwilliger Basis beruhende Evaluationsinstrument von etwas mehr als der Hälfte der Testteilnehmer regelmäßig in Anspruch genommen wurde. Von den neun, die unter dem Durchschnitt liegen, ist P21 jedoch der Einzige, der nicht einen Eintrag verfasste. Aus dem nachstehenden Diagramm kann entnommen werden, wie viele LTE insgesamt pro Testteilnehmer verfasst wurden. Tab. 6f. (S. 217) des nächsten Großkapitels ordnet die 76 + 12 LTE ihren Verfassern zu.



Diag. 16: Überblick Anzahl verfasster Lerntagebucheinträge pro Testteilnehmer

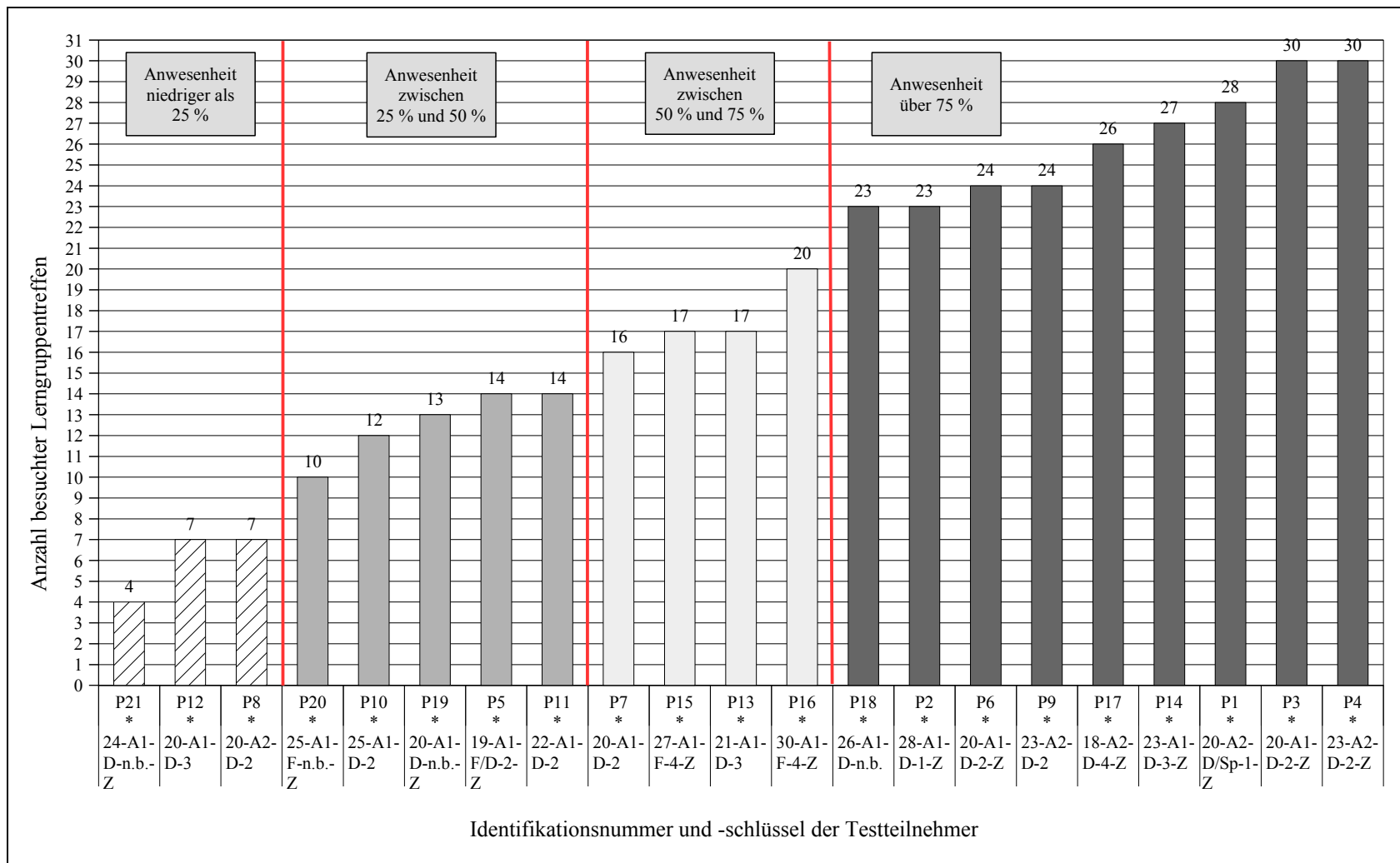
### 3.14 Aktivitätsmuster und Soziogramm der Lerngruppenmitglieder

I: Wie viele Teilnehmer wart Ihr ungefähr?

P3\*(20-A1-D-2-Z): Also am Test teilgenommen haben 23 Leute [es waren 21 plus die Lerngruppenleitung; A. d. V.]. Waren aber nicht immer alle da. Es war so ein grober Kern, der immer da, und andere, die mal nicht da waren. Also von der Gruppengröße war es eben angenehm. ((...)) (I, 10)

Nun soll in einem letzten Schritt noch auf die Gruppendynamik und die Beziehungsebenen, die sich im Laufe der acht Monate entwickelten, eingegangen und grafisch dargestellt werden. Dazu müssen einerseits noch einmal die Zahlen zur Teilnahmehäufigkeit der einzelnen Testteilnehmer herangezogen werden. Andererseits beruhen die folgenden Ausführungen sowohl auf meinen eigenen Beobachtungsnotizen als Lerngruppenleitung als auch auf Aussagen der 21 Probanden selbst (vgl. Kapitel 4.1, S. 209). Diese wurden jedoch nicht direkt nach ihren Beziehungen zu bestimmten Lerngruppenmitgliedern befragt, sondern zur Gruppendynamik und der Rolle der anderen im Allgemeinen. Die Kombination dieser drei Datenquellen soll eine realitätsnahe Rekonstruktion der Gruppenstruktur ermöglichen.

Die obige Aussage von P3 wird durch die Zahlen zur Anwesenheitshäufigkeit bestätigt. Wie dem nachstehenden Diagramm entnommen werden kann, waren neun Testteilnehmer zu mind. 75 % aller Lerngruppensitzungen (23 von 31) anwesend. Mit dem *harten Kern* bezeichnete sich P3 also selbst sowie P1, P2, P4, P6, P9, P14 und P17. Obwohl P18 genauso oft anwesend war wie P2, kann er jedoch nicht wirklich zum harten Kern gezählt werden, da er die Treffen nicht wirklich aktiv mitgestaltete und den anderen inhaltlich immer hinterherhinkte. Vier weitere Lerngruppenmitglieder, P7, P13, P15 und P16, waren zu 50 % - 75 % aller Sitzungen anwesend. Weit unregelmäßiger erschienen P5, P10, P11, P19 und P20. An weniger als 25 % nahmen nur die P8, P12 sowie P21 teil.



Diag. 17: Anwesenheitsfrequenz pro Testteilnehmer

Je seltener ein Proband anwesend war, desto weniger konnte er sich dementsprechend ins Präsenz-Element einbringen. Die acht Testteilnehmer, die mehr als die Hälfte aller Sitzungen versäumten, kompensierten dies auch nicht durch eine besonders aktive Teilnahme in ILIAS. Sie gehörten zu den passiven Rezipienten der Beiträge, die primär vom harten Kern erstellt wurden. Aus persönlichen Gesprächen, Lerntagebucheinträgen oder im Interview stellte sich jedoch heraus, dass manche von ihnen außerhalb der Lerngruppenumgebung regelmäßig Kontakt zu anderen Probanden pflegten. So antwortete bspw. P8\*(20-A2-D-2), die zu sieben von 31 Sitzungen kam, auf die Interviewfrage „Welche Rolle haben die anderen Lerngruppenmitglieder für dich gespielt?“, wie folgt: „Mit den anderen hatte ich nicht so viel zu tun. ((...)) Ich habe mit P11 noch gelernt, wir haben uns dann ab und zu mal zum Kaffee getroffen, wir arbeiteten zusammen und redeten auch ein bisschen.“ (I, 78, 30) Auch P11, die immerhin doppelt so oft anwesend war wie P8, sagte im Interview aus:

P11\*(22-A1-D-1): [Die anderen Lerngruppenmitglieder spielten; A.d.V.] keine, bzw. nur bedingt [eine Rolle; A.d.V.]. Man wusste, andere sind in der gleichen Situation. Man konnte sich besprechen, wenn man Fragen hatte. Mit zwei Teilnehmerinnen<sup>222</sup> habe ich mich außerhalb der Sitzungen getroffen, um Aufgaben zu machen und zusammen zu lernen. (I, 30)

Auch für P5, die wie P11 insgesamt 14 Mal anwesend war, schienen die anderen Lerner „nicht so eine große Rolle gespielt“ (I,46) zu haben. Kontakte zu Lerngruppenmitgliedern außerhalb der Treffen pflegte sie nicht:

P5\*(19-A1-F/D-2-Z): Ehrlich gesagt, nein. Ich bin ja auch nicht zu diesen Abenden gekommen. Am Wochenende, da war ich nicht da oder (...) ja (...) ich bin einfach nicht in Kontakt gekommen durch die eine Stunde, wo ich da war. Und die meisten waren auch nur teilweise da, und nicht immer. (I, 52)

P10 wiederum, die auch nur zu zwölf von 31 Sitzungen kam, antwortete auf die selbe Interviewfrage:

P10\*(25-A1-D-2): Die haben mir geholfen beim Lernen, gegenseitig. Und die haben mich auch nochmal motiviert, weil, wenn die besser waren als ich, was ja durchaus mal vorkam, dann dachte ich, dass ich ja auch mal wieder was machen muss. (I, 50)

Auf die Frage, ob sie sich mit den anderen auch außerhalb der Lerngruppe traf, antwortet sie: „Nein, außer (...) wir haben mal einen Abend gemacht, z. B. mit Tabu auf Spanisch. Das war nett, wir haben vorher gegessen und so.“ (I, 52)

---

<sup>222</sup> Bei der zweiten handelte es sich um P27\*(A-19-A1-D), die ihre Teilnahme an der LGE nach dem WS abbrach.

Wie jedoch die Aussagen von P17, die 26 von 31 Treffen wahrnahm, belegen, so führt eine konstante Teilnahme nicht automatisch zu engen Beziehungsgeflechten:

P17\*(18-A2-D-4-Z): [Die anderen Lerngruppenmitglieder?; A. d. V.] Ja (...), die waren auch da. ((...)) Ja, ich hatte mich sowieso nicht so gut mit den anderen verstanden (...). Ich weiß nicht. ((...)) [Einen direkten Kontakt; A. d. V.] gab es nicht. Aber das habe ich Frau Arnold auch mal geschrieben, dass ich mich da nicht so ganz einfügen kann. Ich weiß auch nicht, was da los war. ((...)) Ich habe mir gesagt, ich mache es trotzdem. Es war ja auch nicht so schlimm (...) es war einfach nur, dass (...) es war eben kein freundschaftliches Verhältnis zu den anderen. (I, 50, 54, 56, 58)

Bei den anderen zwölf L2-Lernern, die auch an über der Hälfte aller Sitzungen teilnahmen, fiel die Erfahrung mit den anderen Lerngruppenmitgliedern jedoch um ein Vielfaches positiver aus. Wie genau, soll an dieser Stelle jedoch noch nicht thematisiert werden. Dies ist Teil der Auswertung im dritten Großkapitel (vgl. Kapitel 4, S. 209).

Im WS 2007/08 dominierte die Arbeit im großen Forum, im SS 2008 überwog die Kleingruppenarbeit. Während ich zu Beginn der LGE zunächst die Gruppen willkürlich einteilte, bildeten sie sich recht schnell von alleine. Schließlich kannte man sich schon und hatte zu dem einen oder anderen Lerngruppenmitglied ein besseres Verhältnis oder man war in etwa auf demselben Niveau. Auf die Interviewfrage, wer die Gruppen zusammensetzte, lieferte bspw. P13 folgende Antwort:

P13\*(21-A1-D-3): Wie war das denn? Teilweise hat sich das einfach so ergeben, wie man gegessen hat. Oder man hat sich dann in die Ecken gesetzt von dem Raum, und wer gerade näher an der Ecke (...). Also eigentlich hat es sich die meiste Zeit ergeben. ((...)) Ich glaube, das hat sich auch ergeben, dass man (...) oder mit den Leuten, mit denen man sowieso zu tun hatte, dass man sich mit denen zusammensetzt. Ja, also ich bin immer zu den Leuten gegangen, wo ich dachte: Oh, die sprechen nicht so super Spanisch, wo ich dann nicht so ganz unter den Tisch falle. Aber unterschiedlich. Manchmal auch ok: Jetzt setze ich mich da hin, da kann ich was lernen. (I, 36, 38)

Da es zu Beginn der LGE unter den L2-Lernern schon Niveauunterschiede gab und diese während der acht Monate unterschiedlich viel Zeit ins Lernen investierten und unterschiedliche Stärken und Schwächen hatten, versuchte ich, die Gruppen gelegentlich zu mischen, damit es nicht eine stärkere und eine schwächere Gruppe gab – obwohl sich dies kaum verhindern ließ. Während die Gruppeneinteilung für manche Lerngruppenmitglieder wie für die oben zitierte P13 kein Problem darstellte, so lassen jedoch die folgenden Aussagen von P4 und P7 vermuten, dass es schwierig war, alle Mitglieder gleichermaßen zufrieden zu stellen – egal nach welchen Kriterien die Gruppen gebildet wurden.

P4\*(23-A2-D-2-Z): Was eben immer gut war, war mit den Muttersprachlern zu sprechen, auch mit verschiedenen natürlich, weil man muss ja jeden verstehen können, egal welchen Akzent man da hat. Was ich auch gut fand: Bei der Gruppenarbeit, wenn die, die auf einem Niveau waren, wenn die zusammen waren. Es gab ja auch welche, die haben nicht so kontinuierlich gelernt, und dann sind die so hinterhergehinkt. Dann haben die nur die Hälfte verstanden, und dann muss man ja langsamer machen. Dann hatten wir aber auch eine Gruppe gehabt, ein paar-mal, da sind wir auch rausgegangen, und dann haben wir die Sachen viel besser durchsprechen können, weil wir auf einem Level waren. Da mussten wir keine Rücksicht nehmen. (I, 20)

P7\*(20-A1-D-2): Ich fand es nur ein bisschen schade. Man hätte vielleicht die Gruppen später so einteilen können, dass auch die Schwächeren aus der Lerngruppe mit den Stärkeren zusammen gemacht haben. Wir hatten immer Gruppen, wo die Schwächeren zusammen waren, und die Stärkeren (...) und ich glaube, mir hätte es noch mehr geholfen, wenn ich auch mal gezwungen worden wäre, in die andere Gruppe zu gehen. Weil so haben wir in der schwächeren Gruppe eigentlich immer das Gleiche gemacht, sich vorstellen. (I, 28)

Insgesamt arbeiteten die anwesenden Lerngruppenmitglieder jedoch in einer freundschaftlichen und entspannten Atmosphäre und in guter Stimmung miteinander. Während es auf persönlicher Ebene sicherlich vereinzelt Antipathien gab, dominierten auf Gruppenebene Akzeptanz und Toleranz. Die meisten unterstützten sich gegenseitig und nahmen Rücksicht aufeinander. Im Rahmen meiner Beobachtungen notierte ich mir, welche Mitglieder miteinander arbeiteten und fertigte Notizen an. Basierend auf allen drei Datenquellen, ließ sich so das folgende Soziogramm erstellen. Es soll den *Kontakt* und den *Zusammenhalt* der 21 Testteilnehmer untereinander visualisieren, wobei sich die Beziehungen vom äußeren Rand der Abbildung über die zweite und erste Zone bis hin zum inneren Kreis intensivieren.

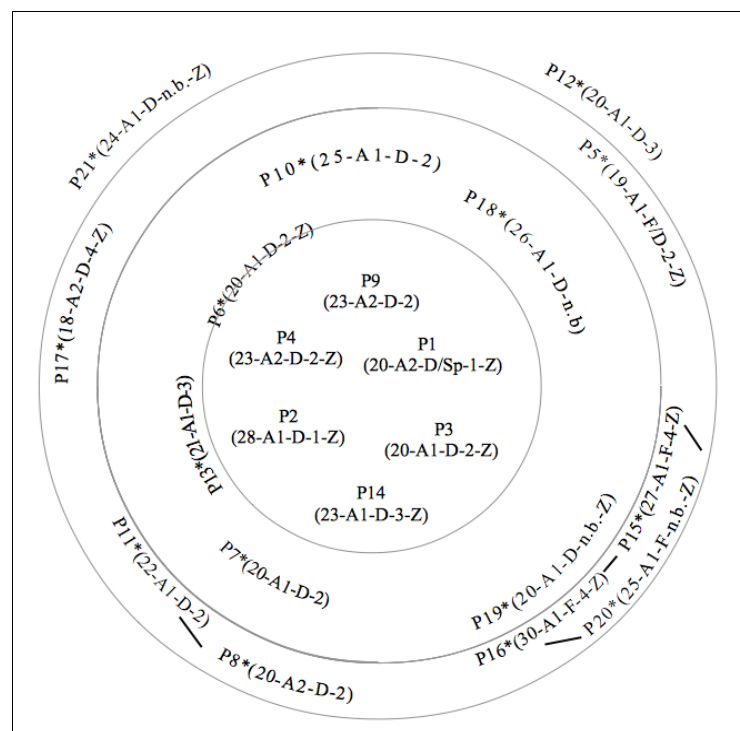


Abb. 16: Die Beziehungen der Testteilnehmer untereinander

Den äußeren Rand der Lerngruppe bilden P12 und P21, denn obwohl sie am telc Test teilnahmen, waren sie im Grunde nicht wirklich Teil der Lerngruppe. Sie kamen so gut wie nie zu den Treffen, brachten sich auch nicht in ILIAS ein. Von P21 liegt weder ein Lerntagebucheintrag noch ein Lernzeitprotokoll vor. Fast identisch verhält es sich bei P12 (vgl. Kapitel 4.1.2, S. 215).

Im Zentrum hingegen befindet sich der harte Kern. Jeder dieser sechs nahm an mind. 75 % der Sitzungen teil und gestaltete das inhaltliche Vorgehen der LGE aktiv mit. Zudem hatten diese sechs auch außerhalb der Lerngruppe miteinander zu tun und es entstanden Freundschaften.

P6 markiert den Übergang vom inneren Kern zur ersten Zone, in welcher sich diejenigen befinden, die keine Probleme hatten, sich in die LGE zu integrieren, wenn sie anwesend waren, und sich den Vorschlägen der anderen anzuschließen. Außerhalb der Lerngruppentreffen standen sie jedoch kaum in engerem Kontakt zu den anderen.

In der zweiten Zone befinden sich die drei Studierenden aus Kamerun, die eine eigene Gruppe innerhalb der LGE bildeten. Dies lässt sich einerseits damit erklären, dass sich die drei schon vor Beginn der Lerngruppe gut kannten. Basierend auf meinen Beobachtungen schien es andererseits auch so, als ob ihnen das Spanischlernen relativ schwer fiel, sie jedoch nicht aktiv Hilfe und Unterstützung von den anderen suchten. Auch P5 und P17 befinden sich in der zweiten Zone. Wie bereits erläutert, hatten sie keine schlechte, aber auch keine besonders enge Beziehung zu den anderen Lerngruppenmitgliedern. Ähnlich verhielt es sich mit P8 und P11, die sich jedoch außerhalb der Sitzungen zum Lernen verabredeten.

Nachdem das Lerngruppenkonzept, die didaktischen und medialen Rahmenbedingungen, die soziodemographischen Variablen und das Arbeits- und Sozialverhalten der Probanden vorgestellt wurden, erfolgt nun im dritten Großkapitel der vorliegenden Arbeit die Auswertung meines Aktionsforschungsprojekts.

## 4 AUSWERTUNG UND DISKUSSION

Im Zentrum des dritten Großkapitels dieser Arbeit steht die Evaluation der Lerngruppe Español – einerseits bezogen auf das statistische Outcome, in anderen Worten die konkreten telc Español B1 Testergebnisse, andererseits auf die persönlichen Erfahrungen der 31 Probanden, die sie im Rahmen der LGE machten. Dazu wird zunächst die Auswahl der Befragungsform und die Entstehung der Messinstrumente kurz dargestellt sowie die Materialbasis offengelegt, um eine intersubjektive Überprüfbarkeit zu ermöglichen. Darauf aufbauend werden die Motive der zwölf Abbrecherinnen und die telc Español B1 Ergebnisse der 21 Testteilnehmer referiert. In einem weiteren Schritt stehen Akzeptanz und Bewertung der einzelnen Komponenten der *Blended-Learning*-Umgebung sowie der Lerngruppenerfahrung in ihrer Gesamtheit durch die Probanden im Fokus des Interesses. Einem Interpretationsversuch der Testergebnisse folgend, wird abschließend Bilanz gezogen und Stärken und Schwächen des Aktionsforschungsprojekts und Forschungsdesigns diskutiert sowie Entwicklungspotenziale aufgezeigt. Wobei an dieser Stelle noch einmal darauf verwiesen werden sollte, dass es bei der folgenden Auswertung nicht darum gehen kann, eine objektive Wahrheit bzw. ein einheitliches Bild zu liefern (vgl. Flick 2007; Diekmann 2007). Die Ergebnisse dürfen auch nicht ohne Weiteres auf andere Zielgruppen eins-zu-eins übertragen und verallgemeinert werden. Sie können jedoch durchaus als Ausgangsbasis für weitere Untersuchungen zum *Blended Language Learning* mit anderen Zielgruppen und Untersuchungsschwerpunkten genutzt werden.

### 4.1 Das Datenmaterial – Entstehung und Umfang

Um den Wirklichkeitsbereich der LGE umfassend und detailliert explorieren zu können, galt es zunächst möglichst exakt auf die gegebenen Bedingungen abgestimmte Befragungsinstrumente zu entwickeln, die alle als für wichtig erachteten Aspekte abbilden. Dabei musste zuallererst beachtet werden, dass es sich bei der LGE nicht um eine künstliche, sondern eine natürliche Situation handelte. Die Teilnahme der Probanden, obwohl sie aufgeklärt wurden, dass die LGE Gegenstand einer wissenschaftlichen Studie war, geschah folglich nicht aus reinen Studienzwecken. Eine Hälfte wollte trotz ihres bereits recht vollen Stundenplans aus Interesse Spanisch lernen, für die andere ging es um die erfolgreiche Immatrikulation für das Fach Spanisch und somit indirekt um ihre berufliche Zukunft. Dementsprechend galt es den zusätzlich entstehenden Zeitaufwand für die Befragungen auf Seiten der L2-Lerner so gering wie möglich zu halten.

Das Gros der im Rahmen dieser Arbeit ausgewerteten Daten wurde seit Beginn der Lerngruppentreffen im November 2007 über einen Zeitraum von insgesamt zwölf Monaten erhoben. Die beiden Befragungsinstrumente, die gleichzeitig auch eine Komponente der Lerngruppenumgebung darstellten, weil sie zur Reflexionskompetenz der Probanden beitragen sollten, wurden im letzten Großkapitel bereits vorgestellt. Hierbei handelt es sich um schriftliche Befragungen zu den Lernzeiten und -inhalten in Form von LZP sowie um das Verfassen von insgesamt sechs Lerntagebucheinträgen, zu deren Inhalt keine Vorgaben gemacht und von welchen insgesamt 88 verfasst wurden. Aus diesen wird in den folgenden Kapiteln des öfteren zitiert.

Neben den von mir selbst erhobenen eigenen freien Beobachtungsnotizen zu den Sitzungsverläufen und den Aktivitäten in ILIAS, bat ich auch die Abbrecherinnen um eine schriftliche Begründungen zu den Zusammenhängen und Ursachen ihres vorzeitigen Ausstiegs. Die Befragung erfolgte im Rahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung des vorliegenden Lerngruppenkonzepts. Sollten vorwiegend kursbezogene Faktoren ausschlaggebend gewesen sein, so könnten, basierend auf den Rückmeldungen, Anregungen zur Verbesserung gewonnen werden. Aber auch personenbezogene Ursachen, die weit weniger einfach zu bestimmen und zu erfassen sind, können wertvolle Hinweise liefern, mit welchen Hindernissen die Lerner in ihrem Lernprozess zu kämpfen haben, wie sie damit umgehen und vor allem, worin man sie ggf. unterstützen könnte. Nachdem ein Proband die LGE verlassen hatte, wurde dieser per E-Mail von mir dazu angehalten, mich kurz über dessen Motiv(e) aufzuklären. Diese offene Frageform sollte einerseits die Abbrecherinnen nicht durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten zu sehr lenken, sondern ihnen die Möglichkeit geben, ihre eigene Problemsicht zum Ausdruck zu bringen. Andererseits erhoffte ich damit auch eine hohe Rücklaufquote zu erzielen. Am Ende kamen alle zwölf meiner Aufforderung nach und verfassten eine kurze Begründung.

Sieben Wochen nach Lerngruppenbeginn entschloss ich mich zur Verifikation der soziodemografischen Daten der Probanden und um erste Erkenntnisse in Bezug auf das Lernverhalten, den Lernfortschritt sowie den Umgang mit dem Lehrwerk bzw. der Sprachlernsoftware von *dp* zu gewinnen, einen ersten Fragebogen (FB) mit offenen, halb-offenen sowie geschlossenen Fragen zu verteilen. Dieser sollte jedoch nicht nur Daten generieren. Einige Fragen wurden auch gestellt, um die L2-Lerner auf gewisse Dinge hinzuweisen, die sie in ihrem Lernprozess unterstützen könnten. So wurden die Pro-

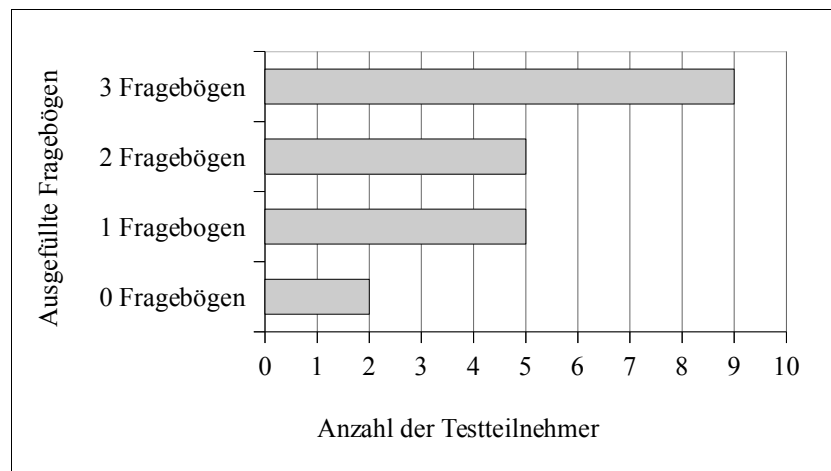
banden bspw. gefragt, ob sie an dem von der Fachschaft organisierten wöchentlichen spanischen Konversationsabenden teilnehmen, einen Tandempartner haben oder vielleicht sogar eine Reise in ein spanischsprachiges Land planen. Inwiefern diese indirekten Tipps auf Seiten der L2-Lerner auf fruchtbaren Boden fielen, bleibt offen. Schließlich „[führt] verändertes Wissen zwar relativ schnell zu einer neuen Qualität der Handlungsbegründungen, aber nicht immer und schon gar nicht unmittelbar zu einer Veränderung der Handlungen“ (Schmelter 2006: 15).

Um die Lerngruppenmitglieder während der darauffolgenden Monate neben den LTE und der LZP jedoch nicht zusätzlich zeitlich zu belasten, wurde erst zu Beginn des WS 2008/09, d. h. direkt im Anschluss an die LGE, ein zweiter FB verschickt. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stand hier das detaillierte Feedback zu beiden Lehrwerken (*dp* und *Caminos Neu*) sowie den zusätzlichen Lernmaterialien. Auch dieser FB enthielt offene, geschlossene und halboffene Fragen, die den Probanden die Möglichkeit einräumten, ihre Antworten durch Freitextangaben zu ergänzen. Um zu erfahren, wie es für die ehemaligen Testteilnehmer nach der LGE weiterging, wurden sie knapp zweieinhalb Jahre später, im Juni 2011, gebeten, einen dritten und letzten FB auszufüllen. Mit Hilfe dessen sollte in Erfahrung gebracht werden, wie sich der Übergang in das reguläre Studium und in die offiziellen Kurse *Fremdsprachliche Kompetenz I & II* (FK) ab telc B1 Niveau am Arbeitsbereich Spanisch zum WS 2008/09 vollzog, ob und wann das Studium beendet wurde sowie welche Rolle die spanische Sprache zu diesem Zeitpunkt beruflich sowie privat spielte. Von besonderem Interesse war jedoch, wie die ehemaligen Probanden die Lerngruppenerfahrung in der Retrospektive evaluieren würden. Aufgrund des explorativen Charakters des FB wurden vorwiegend halboffene Fragen mit eingebautem Filter sowie offene Fragen gestellt, bei der keine Antwortmöglichkeiten angegeben waren. Das Ausfüllen der FB erfolgte – analog zum Führen von LTE und LZP – auf freiwilliger Basis. Wie hoch die jeweiligen Rücklaufquoten ausfielen, kann der nachstehenden Tabelle entnommen werden.

	<b>Testteilnehmer</b>	<b>Rücklaufquote</b>	<b>Abbrecherinnen</b>	<b>Rücklaufquote</b>
<b>FB 1</b>	16 von 21	76 %	3 von 12	25 %
<b>FB 2</b>	11 von 21	52 %	xxx	xxx
<b>FB 3</b>	15 von 21	71 %	xxx	xxx
<b>insgesamt</b>	<b>42 von 63</b>	<b>67 %</b>	<b>3 von 12</b>	<b>25 %</b>

Tab. 5: Überblick Rücklaufquote Fragebögen

Der Tatbestand, dass nur drei Abbrecherinnen den ersten Fragebogen ausfüllten, lässt sich auch hier wieder damit erklären, dass der Großteil von ihnen die LGE im Januar 2008 entweder schon abgebrochen hatte oder im Begriff war, dies zu tun. Das Datenmaterial der vorliegenden Arbeit umfasst also 45 Fragebögen, die von drei der zwölf Abbrecherinnen und von 19 der 21 Testteilnehmer stammen. Von diesen 19 beantworteten fünf einen und fünf weitere zwei FB. Von neun Probanden (43 %) liegt die maximale Anzahl an beantworteten Fragebögen vor. Bei den beiden, die keinen einzigen FB beantworteten, handelt es sich, wie auch schon bei den LZP, um P12 und P21.



Diag. 18: Überblick Anzahl beantwortete Fragebögen pro Testteilnehmer

Da es schriftlich weit schwieriger ist, Auskünfte zu Erfahrungen, Meinungen und Gefühlen einzuholen, mussten – um zu einem tieferen Verständnis der Wahrnehmung und des Verhaltens der Probanden zu gelangen – auch mündliche Befragungen durchgeführt werden. Denn ein persönliches Interview ermöglicht, umfangreichere und komplexere Fragen zu stellen sowie die nonverbalen Signale des Befragten zu deuten und ggf. zu überprüfen, ob an bestimmten Stellen zu mehrdeutig formuliert wurde. Aber auch Verständnisprobleme auf Seiten des Interviewers lassen sich durch gezielte Rückfragen direkt klären. Ein persönliches Interview ist folglich um ein Vielfaches flexibler, interaktiver und individueller als eine schriftliche Befragung und gibt – je nach Frageform – beiden Akteuren mehr Spielraum, um hier und da von selbst Aspekte und Sichtweisen einzubringen. Dementsprechend liegen die Vorteile der mündlich erhobenen Daten in der Qualität, es sei denn, es kommt zu Verzerrungen durch den Interviewereinfluß (vgl. Albert/ Koster 2002; Flick 2007; Diekmann 2007).

Die 21 Testteilnehmer wurden im November 2008 eingeladen, an einem persönlichen, retrospektiven Leitfadenterview teilzunehmen, um über ihre Lerngruppenerfahrung und ihren Lernprozess zu berichten und um eine Bewertung abzugeben. Zur Wahrung der Neutralität wurden die Interviews nicht von mir, sondern von einer kompetenten wissenschaftlichen Hilfskraft des Arbeitsbereichs Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft durchgeführt und sollten im Idealfall einer normalen Gesprächssituation nahekommen, ohne dass die Interviewerin die Antworten jedoch „in irgendeiner Weise sanktioniert“ (Diekmann 2007: 439). Allen Probanden wurden auf Grundlage eines Interviewleitfadens dieselben offenen, halboffenen und geschlossenen Fragen gestellt, damit die Antworten anschließend verglichen werden konnten. Den Probanden mit nicht bestandenem Test wurden darüber hinaus noch fünf zusätzliche Fragen gestellt. Tauchten unerwartete Aspekte auf, so lag es im Ermessen der Interviewerin, spontane *Ad-hoc*-Fragen zu formulieren.

Mit einer Rücklaufquote von 90 % stimmten 19 der 21 Testteilnehmer einer mündlichen Befragung zu. Die beiden, die der Einladung nicht folgten, waren erneut P12 und P21. Alle Interviews wurden auf Deutsch geführt, bis auf das mit P15\*(27-A1-F-4-Z). Da die Interviewerin bei der Probandin intervenierende Effekte der fremdsprachlichen mündlichen Kompetenz in Bezug auf Deutsch bemerkte, wurde das Interview ab der fünften Minute in ihrer Muttersprache, Französisch, geführt und das Transkript anschließend aus dem Französischen ins Deutsche übersetzt. Die Länge der Interviews, ein Datenmaterial von insgesamt 7 h 18 min, beträgt im Durchschnitt knapp 24 Minuten. Sie wurden im mp-3-Format aufgenommen und anschließend transkribiert. Dabei wurde vor allem Wert auf Verständlichkeit und Lesbarkeit gelegt. Aus diesem Grund wurden einfache Transkripte angefertigt, die die Aussagen der Testteilnehmer Wort für Wort wiedergeben. Auf die Kennzeichnung paraverbaler Markierungen wurde verzichtet. Die Redebeiträge wurden fortlaufend nummeriert, damit sie voneinander trennbar und zitierbar werden. Alle Transkripte wurden zudem von der Interviewerin und einer weiteren Mitarbeiterin des Arbeitsbereichs gegengelesen. Um einerseits die Lerngruppenmitglieder zeitlich nicht noch mehr zu belasten und da andererseits aber auch keine externen Probanden für einen Pretest in Frage kamen, musste auf eine Überprüfung der Brauchbarkeit und Qualität der schriftlichen wie mündlichen Befragungsinstrumente leider verzichtet werden. Sie wurden jedoch mit Kollegen und der Interviewerin intern diskutiert.

#### 4.1.1 Auswertungsschritte

Wie aus den obigen Ausführungen hervorgeht, liegt eine umfangreiche Sammlung an Quelldokumenten quantitativer wie qualitativer Art vor, welche darüber hinaus äußerst unterschiedliche Themenkomplexe und Perspektiven beinhalten. Die Aufbereitung der Antworten auf die offenen und halboffenen Fragen gestaltete sich daher nicht unbedingt einfach und bedarf einer kurzen Erläuterung. Das zahlreiche verbale Material, das aus den Interviewprotokollen, den Fragebögen und Lerntagebucheinträgen stammt, wurde zunächst einer quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Um trotz der Datenfülle und ihrer inhärenten Komplexität eine systematisch durchgeführte und methodisch kontrollierte Auswertung zu garantieren, wurde die semantische Kodierung der Texte, in anderen Worten die Klassifikation von Textmerkmalen, computergestützt erstellt. Bei dem dabei zum Einsatz gekommenen Programm für die qualitative Datenanalyse handelt es sich um *MAXQDA*<sup>223</sup>.

Die Kategoriensysteme wurden teils theoriegeleitet, d. h. vor der Durchsicht des Datenmaterials (deduktiver Weg), teils während des mehrmaligen Lesens (induktiver Weg), entwickelt sowie zur Abschätzung der internen Validität mit Kollegen diskutiert und angepasst (vgl. Mayring 2010; Bortz/Döring 2006; Flick 2007). Somit konnten Antworten der Probanden auf die offenen und halboffenen Fragen sowie ihre LTE, unter Berücksichtigung des sozialen Kontexts und des Bedeutungsfelds, zusammenfassbar, vergleichbar und interpretierbar gemacht werden. Zitierte Textstellen fungieren dabei als Ankerbeispiele und übernehmen, falls nicht anders gekennzeichnet, eine als repräsentativ geltende Funktion für die jeweilige Kategorie. Sie stehen für vergleichbare Aussagen, die von mehreren verschiedenen Lerngruppenteilnehmern beigetragen wurden. Die Datenauswertung soll am Ende ein Gesamtbild der LGE und somit auch dessen, womit die befragten Probanden in den acht Monaten gute wie schlechte Erfahrungen sammeln, liefern. In einem letzten Schritt wird zudem der vorsichtige Versuch unternommen, die Testergebnisse mit den soziodemografischen Variablen, den Arbeits- und Sozialverhaltensweisen sowie den psychografischen Variablen in einen Zusammenhang zu setzen.

---

<sup>223</sup> <http://www.maxqda.de>. Neben den zahlreichen Video-Tutorials der *VERBI Software.Consult.Sozialforschung GmbH*, welche MAXQDA entwickelt und vertreibt, bietet bspw. Kuckartz (2010) eine Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten in Studienbuchform.

### 4.1.2 Zusammenfassung

Der dieser Arbeit zugrunde liegende Datenpool enthält quantitative und qualitative Daten, die in der Auswertung miteinander kombiniert wurden, um eine tiefere Einsicht in den komplexen Untersuchungsgegenstand zu erhalten.

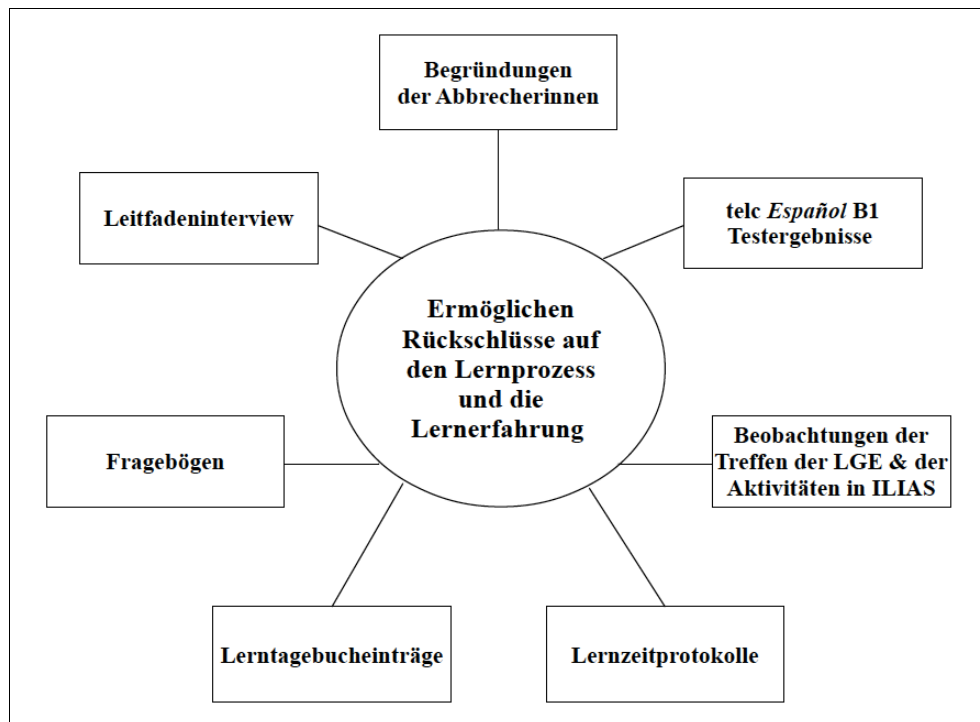


Abb. 17: Übersicht Datenmaterial

Anders als bei den soziodemografischen Angaben, Testergebnissen, Anwesenheitsquoten und meinen eigenen Notizen zu den Sitzungsverläufen sowie den Aktivitäten in ILIAS, die von allen 21 Testteilnehmern vorliegen, umfasst das Datenmaterial von 19 Probanden introspektive Daten sowie ein Feedback zur LGE. Von P21 liegen weder LZP noch LTE vor. Er füllte zudem auch keine FB aus, noch nahm er am Interview teil. Auch von P12 gibt es bis auf den letzten LTE, in welchem sie kurz zusammenfasste, wie ihrer Meinung nach der telc Test in Mannheim für sie verlief, keine auswertbaren Daten. Was die anderen 19 betrifft, so konnte die Tatsache, dass nicht jeder drei FB beantwortete oder sechs LTE schrieb, im Rahmen der Auswertung dadurch kompensiert werden, dass alle an dem im Anschluss an die LGE durchgeführten Leitfadeninterview teilnahmen, im Rahmen dessen noch einmal ganz gezielt bestimmte Aspekte der Lerngruppenumgebung angesprochen werden konnten. Somit überlappen und ergänzen sich die un-

terschiedlichen Datenquellen an vielen Stellen, was bedeutet, dass manche Informationen aus zwei oder mehreren Quellen herausgelesen werden können (Stichwort: Methoden- und Datentriangulation) (vgl. Altrichter/Posch 2007: 178). Dadurch lässt sich die Lerngruppenerfahrung von 19 der 21 Probanden, die am Test teilnahmen, relativ präzise nachzeichnen. Die nachstehenden Tabellen fassen abschließend zusammen, wie viele Datensätze für die Auswertung herangezogen werden konnten und von welchen Probanden diese konkret stammen. Wie bereits erwähnt, lässt sich im Fall der Abbrecherinnen die Rücklaufquote – vor allem was die LTE betrifft – nur schwer bestimmen, da die Studentinnen zu unterschiedlichen Zeitpunkten ausstiegen. Der Asterix und die hochgestellte Zahl in der Spalte der LTE weisen auf Spanisch verfasste Beiträge hin.

	ID-Nummer	ID-Schlüssel	Anzahl der Tage- bucheinträge (von insgesamt 6)	Anzahl der Frage- bögen (von insgesamt 3)	Interview	offizielles Testergebnis	insgesamt
1.	Probandin 1	20-A2-D/Sp-1-Z	6*4	3	1	1	11
2.	Probandin 2	28-A1-D-1-Z	4*1	2	1	1	8
3.	Proband 3	20-A1-D-2-Z	5*3	3	1	1	10
4.	Probandin 4	23-A2-D-2-Z	6*2	3	1	1	11
5.	Probandin 5	19-A1-F/D-2-Z	1*1	3	1	1	6
6.	Probandin 6	20-A1-D-2-Z	5	1	1	1	8
7.	Probandin 7	20-A1-D-2	5*4	2	1	1	9
8.	Probandin 8	20-A2-D-2	6*3	2	1	1	10
9.	Probandin 9	23-A2-D-2	5*2	3	1	1	10
10.	Probandin 10	25-A1-D-2	2*1	2	1	1	6
11.	Probandin 11	22-A1-D-2	6*1	2	1	1	10
12.	Probandin 12	20-A1-D-3	1	x	x	1	2
13.	Probandin 13	21-A1-D-3	1	3	1	1	6
14.	Probandin 14	23-A1-D-3-Z	6	3	1	1	11
15.	Probandin 15	27-A1-F-4-Z	1*1	1	1	1	4
16.	Proband 16	30-A1-F-4-Z	2	1	1	1	5
17.	Probandin 17	18-A2-D-4-Z	6*1	3	1	1	11
18.	Proband 18	26-A1-D-n.b.	4	3	1	1, n.b.	9
19.	Probandin 19	20-A1-D-n.b.-Z	3	1	1	1, n.b.	6
20.	Probandin 20	25-A1-F-n.b.-Z	1	1	1	1, n.b.	4
21.	Proband 21	24-A1-D-n.b.-Z	x	x	x	1, n.b.	1
<b>insgesamt</b>			<b>76*24 von 126</b>	<b>42 von 63</b>	<b>19 von 21</b>	<b>21 von 21</b>	<b>158 von 231</b>
<b>Rücklaufquote</b>			<b>60 %</b>	<b>67 %</b>	<b>90 %</b>	<b>100 %</b>	<b>68 %</b>

Tab. 6: Überblick Datenmaterial der 21 Testteilnehmer

	ID-Nummer	ID-Schlüssel	Anzahl der Tage- bucheinträge (von insgesamt 4)	Anzahl Fragebogen (FB 1)	Begründung der Abbrecher	insgesamt
1.	Proband 22	A-29-A1-Pl/D	0	0	ja	1
2.	Proband 23	A-24-A1-D-Z	0	0	ja	1
3.	Proband 24	A-20-A1-D	1	0	ja	2
4.	Proband 25	A-19-A1-D	0	0	ja	1
5.	Proband 26	A-20-A1-D-Z	2	0	ja	3
6.	Proband 27	A-19-A1-D	3*2	1	ja	5
7.	Proband 28	A-27-A1-Pl/D	0	0	ja	1
8.	Proband 29	A-21-A1-D-Z	1	1	ja	3
9.	Proband 30	A-24-A1-D	4	1	ja	6
10.	Proband 31	A-19-A1-D	1	0	ja	2
11.	Proband 32	A-21-A2-D-Z	0	0	ja	1
12.	Proband 33	A-19-A1-D	0	0	ja	1
<b>insgesamt</b>			<b>12*2</b>	<b>3 von 12</b>	<b>12 von 12</b>	<b>27 von 72</b>
<b>Rücklaufquote</b>			<b>xxx</b>	<b>25 %</b>	<b>100 %</b>	<b>38 %</b>

Tab. 7: Überblick Datenmaterial der zwölf Abbrecherinnen

## 4.2 Begründungen für den Ausstieg aus der LGE

Eine Sprache (neu) zu erlernen, setzt Grundmotivation und ein gewisses Interesse voraus, das bei allen Lerngruppenmitgliedern gegeben sein musste, sonst hätten sie sich nicht für eine freiwillige Teilnahme an der LGE entschieden. Darüber hinaus verfügte jeder der 31 Probanden über Vorerfahrungen im Fremdsprachenlernen und kann nicht zuletzt auch aufgrund des gewählten Studienfachs als durchaus sprachaffin charakterisiert werden. Motivation und Interesse sind jedoch kein Garant dafür, dass eine Person eine Handlung bis zur Zielerreichung aufrecht hält, wie der Fall der zwölf Abbrecherinnen zeigt, die in Kapitel 3.9.1 (S. 181) vorgestellt wurden. Die vielfältigen Gründe, die einen Lerner dazu veranlassen können, ein gestecktes Ziel vor seiner Erreichung aufzugeben, wurden im ersten Großkapitel dieser Arbeit bereits erläutert. Mangelnde Zielklarheit, Leistungsmotivation und Anstrengung auf Seiten des Lerners sowie zeitliche Überlastung (Nebenjob, Freizeitstress, Familie), die Komplexität des Lerngegenstands (Über- und Unterforderung), Unzufriedenheit mit dem Kurs (unangenehmes Gruppenklima, unsympathischer bzw. unorganisierter Dozent, Ort und Zeit der Veranstaltung) und jegliche weitere ungünstige äußere Umstände oder Schicksalsschläge, können ausschlaggebend sein (vgl. Beckmann et al. 2003: 12).

Die Auswertung der E-Mails der 12 Abbrecherinnen ergab, dass insgesamt sieben unterschiedliche Abbruchmotive, die in der nachstehenden Tabelle aufgeführt sind, genannt wurden. Während sechs Probandinnen jeweils nur einen Grund angaben, führten die restlichen sechs jeweils zwei, oft miteinander korrelierende Ursachen an.

Begründungen	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33
mangelnde Zielklarheit			x									
Universitätswechsel					x							
keinen Spass beim Lernen								x				
unbekannte Gründe								x				
Probleme mit Lehrwerk ( <i>dp</i> )				x								
Problem mit Selbststudium										x	x	
Zeitmangel	x	x	x	x		x	x		x	x		x
• andere Semesterverpflichtungen	*		*			*	*		*	*		*
• Nebenjob							*		*			
• Erkrankung	*											
• kein genauerer Grund		*		*								

Tab. 8: Begründungen der Abbrecherinnen

Während die Gründe *mangelnde Zielklarheit, Universitätswechsel, Lernen hat keinen Spaß mehr gemacht, unbekannte persönliche Gründe* und *Probleme mit Lehrwerk (dp)* jeweils nur einmal und *Probleme mit Selbststudium* zweimal genannt wurden, ist *Zeitmangel*, mit dem neun Abbrecherinnen (75 %) zu kämpfen hatten, mit zwölf Nennungen die dominierende Größe. Wie aus der Tabelle hervorgeht, ergab die Auswertung vier Ausprägungen innerhalb dieser Kategorie, wobei die Teilnehmerinnen das Spanischlernen am häufigsten zu Gunsten ihrer B- und C-Sprachen, in anderen Worten zu Gunsten *anderer Semesterverpflichtungen*, aufgaben.

P33 (A-19-A1-D): Ich muss Ihnen leider mitteilen, dass ich mit Spanisch aufhören werde. Ich glaube, dass es zu viel für mich wird. Ich möchte mich lieber auf meine B- und C-Sprache konzentrieren und dabei hätte ich sonst immer ein schlechtes Gewissen, weil ich in Spanisch nicht mitkomme. Müssen noch irgendwelche Formalitäten geklärt werden? Ich danke für Ihr Verständnis. (E-Mail, Zeile 60)

Auch P30, die bis Anfang des SS 2008 durchhielt, stieg aus Zeitgründen aus. Basierend auf dem vorliegenden Datenmaterial scheint es, als ob ihr unter allen zwölf Abbrecherinnen der Abbruch am schwersten fiel. Denn wie die folgende Aussage der Probandin belegt, kann man ihr durchaus ein ausgeprägtes Leistungsmotiv attestieren. Doch am Ende war die Belastung im Diplomsemester (Diplomarbeit und Abschlussprüfungen) zu hoch, um mit der Lerngruppe mithalten zu können, vor allem vor dem Hintergrund, dass sie keinerlei Vorkenntnisse hatte.

P30\*(A-F-24-A1-D): ((...)) Es war keine einfache Entscheidung, da ich eigentlich immer alles durchziehe, was ich mir vornehme und so habe ich mich die ersten Tage so gefühlt, als wenn ich versagt hätte. Mittlerweile denke ich jedoch, dass ich dieses Semester wirklich wenig Zeit hatte (u. a. auch weil ich nebenbei noch arbeiten muss), und es war die richtige Entscheidung, mit Spanisch aufzuhören. Ich denke aber, dass ich es geschafft hätte, wenn es nicht mein Diplomsemester gewesen wäre ... (E-Mail, Zeile 95)

Auch P31 äußerte, dass sie ihre volle Aufmerksamkeit und Zeit ihren anderen Sprachen widmen wollte, fügte jedoch hinzu, dass ihr – genauso wie P32 – vor allem die autonome Lernform und die eigene Disziplin Probleme bereiteten.

P31 (A-19-A1-D): Holà[sic!] Signora[sic!] Arnold, das hätte ich ja fast vergessen. Ich muss Ihnen noch sagen, dass ich das mit dem Spanisch jetzt doch bleiben lasse. Ich hab mir das irgendwie einfacher vorgestellt, und ich komm echt nicht damit klar, das Lernen dermaßen selbst organisieren zu müssen. Ich danke Ihnen sehr für die viele Mühe, an Ihnen hat es sicher nicht gelegen, sondern viel mehr an meiner eigenen Disziplin. Irgendwann mach ich nochmal einen Spanisch-Kurs, denk ich, aber einen anderen. Ich konzentriere mich jetzt erstmal auf meine B- und C-Sprache, das ist auch wichtig! (E-Mail, Zeile 47)

P24 gab neben Zeitmangel als Einzige an, dass ihr die Motivation zum Lernen fehlte, weil sie keine Zulassung, und somit auch kein konkretes Ziel hatte, auf das sie hätte zuarbeiten können.

P24\*(A-20-A1-D): Ich habe mich dagegen entschieden, weiterhin an Ihrer Lerngruppe teilzunehmen, da nun bald Prüfungen sind und ich mich auf Englisch konzentrieren wollte. Darüber hinaus habe ich momentan nur eine Zulassung für den einsprachigen Bachelor, daher fehlte auch ein wenig die Motivation. Ich war zudem unentschlossen, ob ich mich zum Wintersemester 2008 für Spanisch oder Französisch bewerben soll und habe mich mittlerweile für Französisch entschieden, da ich es bereits in der Schule hatte. (E-Mail, Zeile 29)

Die Begründungen, dass das Lernen der Sprache keinen Spaß mehr mache und persönliche Gründe ausschlaggebend für den Abbruch seien, stammen von P29. Sie hielt sich jedoch in ihrer Erklärung recht kurz und wies ausdrücklich darauf hin, dass sie diese nicht näher erläutern möchte. Folglich lassen sich ihre die Aussagen nicht weiter explizieren.

P25 gab an, mit dem Lehrwerk *studio! Español* von *dp* nicht zurecht gekommen zu sein.

P25\*(A-19-A1-D): ((...)) Ich habe festgestellt, dass *studio espagnol*[sic!] nicht meiner Lernmethode entspricht. Ich kann zwar die Lektion durcharbeiten aber behalte letztendlich nicht viel. Daher habe ich für die ersten Lektionen immer ein Vokabel- und Grammatikheft zusätzlich geführt, was ich aber aus Zeitgründen jetzt nicht mehr schaffe. Mir fehlt einfach ein Vokabelteil, der den Lektionen nach vorgeht, damit man diese schneller lernen kann. Auch die Übungen finde ich zum Teil nicht gelungen, weil wichtige Sachen nicht ausführlich genug bearbeitet werden (gerade was Verbkonjugation betrifft). Des weiteren ist mir aufgefallen, dass die Grammatik oft nur "nebenbei" erklärt wird, was ich für mich als ungünstig empfinde. Persönlich gefällt es mir besser einen gesonderten Teil zu haben und dann bei einigen Problemen vorausschauen zu können oder auch eine Übersicht, z. B. über die verschiedenen Verformen oder auch über die Personalpronomen. Gerade da ich in Spanisch über keinerlei Vorkenntnisse verfüge und auch nicht genug Zeit habe, um mir das Buch "passend zu machen" (Vokabel-, Grammatikheft), habe ich für mich beschlossen, nicht mehr am Kurs teilzunehmen. Wahrscheinlich werde ich noch für mich weiterarbeiten, aber das Tempo ist mir unter den gegebenen Umständen zu hoch. (E-Mail, Zeile 6)

Der Wunsch nach einem passenden Lehrwerk ist verständlich, wenn auch unrealistisch. Das perfekte Lehrwerk gibt es nicht. Darauf wurde auch in den Informationsveranstaltungen, an welchen die betreffende Probandin jedoch nicht teilnehmen konnte, hingewiesen und im selben Zusammenhang auf verschiedene Grammatikbücher, Konjugationstabellen sowie den Grammatik- und Vokabeltrainer von *dp* verwiesen. Zudem versorgte ich die Studierenden mit zusätzlichen Grammatikerklärungen und Übungsblättern, je nachdem, welches Phänomen im Buch gerade behandelt wurde (vgl. Anhang, Tab. 13, S. xi). Wie im Verlauf der weiteren Auswertung noch deutlich werden wird, übten durchaus auch andere Probanden ähnliche Lehrwerkkritik. Diese gingen mit dem Problem jedoch anders um (vgl. Kapitel 4.4.2, S. 239).

Da allgemein davon ausgegangen wird, dass die Abbrecherquote niedriger ausfällt, je höher die (berufliche) Zielklarheit und je prüfungsrelevanter eine gewisse Veranstaltung (Scheinerwerb) ist (vgl. Beckmann et al. 2003: 8), überrascht der vorzeitige Ausstieg der vier Probandinnen mit C-Sprachen-Zulassung für Spanisch – P23, P26, P29, P32 – deutlich mehr als der Abbruch der übrigen acht ohne Zulassung. Wie bereits erläutert, hielt sich P29, die sogar noch an zwei Lerngruppentreffen im SS 2008 teilnahm, über die konkreten Motive ihres Abbruchs bedeckt. Im Rahmen ihres Studiums gab sie das Spanischlernen komplett auf, da sie zum WS 2008/09 in den einsprachigen BA-Studiengang Englisch wechselte. Aufgrund eines Universitätswechsels (nach Spanien) beendete P26 ihre Teilnahme gegen Ende des WS 2007/08. P32, die sich nach den Informationsveranstaltungen für die LGE anmeldete, dann jedoch an keiner einzigen Sitzung teilnahm, sagte in ihrer E-Mail (Januar 2008, Zeile 25) aus, dass sie ziemlich schnell für sich entdeckte, dass das Lerngruppenkonzept, also das „selbstständig zu lernen“, nichts für sie sei. Sie hatte jedoch vor, „Spanisch von einer Kommilitonin“ im Tandem zu lernen und „im Mai an einer VHS“ den Test zu machen. Inwiefern sie diesen Plan verwirklichen konnte, bleibt offen. Basierend auf ihrer E-Mail machte es jedoch den Anschein, als ob sie ihre Bedürfnisse und Lernvorlieben durchaus kennt und ihre Handlungen darauf ausrichtet. P23, die insgesamt nur zwei Sitzungen im WS 2007/08 wahrnahm, stieg hingegen als Letzte aus. Sie hatte sich sogar für den B1 Test offiziell angemeldet, sagte zwei Tage zuvor jedoch mit folgender Begründung ab.

P23\*(A-24-A1-D-Z): Ich habe jetzt seit einer Woche intensiv Spanisch gelernt und habe mich mit den Prüfungen A2 und B1 beschäftigt. Aber ich fühle mich immer noch nicht bereit dazu, diese Prüfung am Freitag zu machen, da ich mit den Prüfungen nicht zurecht kam. Ich habe immer noch viel zu wenig für meine C-Sprache gemacht, was ich mittlerweile ziemlich bereue. Ich bin mir sicher, dass ich die Prüfung nicht bestehen würde. Deswegen werde ich nicht an dieser Prüfung teilnehmen. (...) (E-Mail, Zeile 102)

Da sie auch sonst keine LTE schrieb oder LZP führte, liegen bis auf die obige Erklärung keine weiteren Daten vor. Diese legt jedoch den Schluss nahe, dass die Absage der Prüfungsteilnahme eindeutig auf personenbezogene Ursachen wie mangelnde Anstrengung, zeitliche Überlastung und eine völlig unrealistische Einschätzung des Lernaufwands zurückgeführt werden kann. Inwiefern die Probandin im Anschluss an die Lerngruppe mit Spanisch weitermachte, ist nicht bekannt.

### 4.2.1 Erkenntnisgewinn

Natürlich stellen die teilweise recht kurzen Aussagen der zwölf Probandinnen keine ausreichende Grundlage für ein tiefgründigeres Verständnis und eine ausführliche wie zutreffende Interpretation der Motive, die zum Kursabbruch führten, dar. Trotzdem liefern sie Hinweise. Bis auf die Unzufriedenheit mit dem Lehrwerk wurde keine konkrete Kritik an der LGE geäußert. Dies ist einerseits erfreulich, aber auch nicht verwunderlich, da sechs der insgesamt zwölf Abbrecherinnen an maximal drei Lerngruppentreffen teilnahmen und die LGE somit nicht wirklich kennenlernen konnten. Andererseits scheint primär mangelnde Anstrengung durch zeitliche Überlastung das ausschlaggebende Abbruchmotiv gewesen zu sein. Auch dies ist nicht sonderlich überraschend, wenn man bedenkt, dass acht der neun Abbrecherinnen, die Zeitprobleme angaben, keine vorläufige Zulassung für das Fach Spanisch hatten und regulär für zwei weitere Fremdsprachen eingeschrieben waren. Dies ist vom Arbeitsaufwand nicht vergleichbar mit dem von Probanden, die neben Spanisch nur eine weitere Sprache studierten. Darüber hinaus fällt ins Auge, dass alle Abbrecherinnen bis auf P32 auf keinerlei Vorkenntnissen des Spanischen aufbauen konnten. Doch die Tatsache, dass es auch Lerngruppenmitglieder ohne Vorkenntnisse und ohne Zulassung gab, die mit einem vergleichbaren Arbeitsaufwand in ihren B- und C-Sprachen bis zum Ende durchhielten und den Test erfolgreich bestanden (vgl. Kapitel 4.3.2, S. 227), zeigt jedoch, dass das Ziel – selbst unter diesen Voraussetzungen – an sich kein unrealistisches ist. Die interessante Frage, wie es jedoch generell zu Selbstüberlastung kommen kann, da Arbeit und Studium schließlich nicht automatisch zu Überlastungen führen, muss an dieser Stelle jedoch unbeantwortet bleiben.

Bevor in einem nächsten Schritt die im *telc Español B1* Test erzielten Ergebnisse detailliert präsentiert werden, soll erläutert werden, worauf sich die 21 Lerngruppenmitglieder, die bis zum 01. August 2008 durchhielten, konkret vorbereiteten bzw. was sie an der Mannheimer Abendakademie erwartete.

### 4.3 Der telc Español B1 Test

#### 4.3.1 Aufbau, Umfang und Bewertung einer telc B1 Prüfung

Die telc Tests werden in direkter Anlehnung an den GeR von der gemeinnützigen telc GmbH<sup>226</sup> entwickelt. Laut eigenen Angaben bietet sie derzeit über 70 verschiedene Sprachprüfungen in zehn Sprachen an – Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch. Neben den allgemeinen Prüfungen für Erwachsene (z. B. telc Español B1) werden weitere Prüfungskategorien angeboten, die sich thematisch entweder an Kinder (z. B. telc Deutsch A1 *Junior*), Schüler (z. B. telc Español A2 *Escuela*), Studenten (z. B. telc Deutsch C1 *Hochschule*) oder Erwachsene im Berufsleben (z. B. telc English B2 *Technical* oder telc Deutsch B1-B2 *Pflege*) richten. Wobei es jedoch nicht für alle zehn Sprachen und zu jedem Spezialgebiet Prüfungen auf jedem Niveau (A1 bis C2) gibt. C2 wird bspw. aktuell nur für Deutsch und Englisch angeboten.

Die Prüfungen werden von der telc GmbH entwickelt, bewertet und zertifiziert, durchgeführt werden sie jedoch von verschiedenen Lizenzpartnern, i. d. R. Volkshochschulen, Sprachschulen, Hochschulen. Meldet ein Prüfungszentrum eine Prüfung bei der telc GmbH an, so sendet diese dem Prüfungszentrum alle dafür benötigten Unterlagen zu (Aufgabenhefte, Antwortbögen, Audio-CD, Bewertungsbögen). Das Prüfungszentrum stellt die Räumlichkeiten und zwei Prüfer, die über eine gültige, von der telc GmbH erteilte Prüferlizenz verfügen.<sup>227</sup> Im Fall der LGE war dies die Mannheimer Abendakademie.

Die standardisierte telc B1 Prüfung, bei welcher der Einsatz von jeglichen Hilfsmitteln untersagt ist, erstreckt sich über *2 Stunden und 45 Minuten*. Sie besteht aus einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung, die jeweils wieder in Subtests unterteilt sind. Für den schriftlichen Teil der Prüfung stehen 2 Stunden und 30 Minuten zur Verfügung. Die mündliche Prüfung umfasst die verbleibenden 15 Minuten und stellt somit den kürzesten Teil der B1 Prüfung dar.

---

<sup>226</sup> Die telc GmbH mit Sitz in Frankfurt/Main ist ein Tochterunternehmen des *Deutschen Volkshochschulverbandes e.V.* und kann auf eine über 40-jährige Erfahrung im Bereich der Sprachtestentwicklung zurückblicken ([www.telc.net](http://www.telc.net)). Seit 1995 ist sie eins der drei deutschen Mitglieder der ALTE.

<sup>227</sup> „telc Prüfungen können derzeit an etwa 3000 lizenzierten Prüfungszentren in fast 20 Ländern abgelegt werden. telc Zertifikate werden von zahlreichen Firmen, Institutionen und staatlichen Behörden im In- und Ausland als Sprachnachweis anerkannt.“ (telc 2012: 4)

		MIN.
<b>Schriftliche Prüfung</b>	Leseverstehen	90
	Wortschatz und Grammatik	
	<i>Pause</i>	20
	Hörverstehen	30
	Schriftlicher Ausdruck	30
<b>Mündliche Prüfung</b>	in der Regel zusammen mit einer anderen Teilnehmerin oder einem anderen Teilnehmer	15

Tab. 9: Aufbau einer telc B1 Prüfung<sup>228</sup>

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, besteht der schriftliche Prüfungsteil aus den Subtests *Leseverstehen*, *Wortschatz und Grammatik*, *Hörverstehen* und *schriftlicher Ausdruck*. Für die ersten beiden stehen dem Prüfling 90 Minuten zur Verfügung, die er sich frei einteilen kann. Die Prüfung beginnt mit dem *Leseverstehen*, das wiederum drei Teilaufgaben umfasst: Globalverstehen, Detailverstehen sowie selektives Verstehen. Danach folgt der Subtest *Wortschatz und Grammatik*, in welchem Vokabular und Kenntnisse über Deklination, Artikelsetzung und sämtliche Wortarten auf Basis zweier Lückentexte getestet werden. Nach einer 20-minütigen Pause folgt der Subtest *Hörverstehen*, der analog zum *Leseverstehen* auch wieder Teilaufgaben zum Globalverstehen, Detailverstehen und selektivem Verstehen enthält. Der letzte Subtest ist der *Schriftliche Ausdruck* (Brief). Hier muss der Prüfling innerhalb von 30 Minuten – bestimmten Vorgaben folgend – einen Brief verfassen, bei dem es sich entweder um einen privaten oder einen geschäftlichen Brief handeln kann.<sup>229</sup>

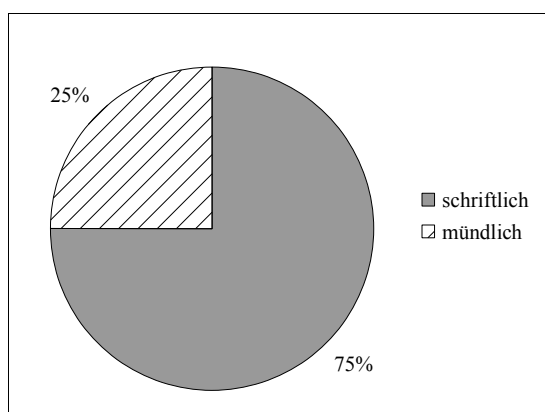
Die mündliche Prüfung ist eine Paarprüfung, die insgesamt 15 Minuten dauert. Zusätzlich bekommen die Teilnehmer jedoch noch 20 Minuten zur Verfügung gestellt, um sich auf das Gespräch thematisch vorzubereiten. Während der Vorbereitungszeit ist es nicht erlaubt, sich mit dem anderen Prüfungsteilnehmer auszutauschen, man darf sich jedoch Notizen machen und diese in der Prüfung benutzen. Die mündliche Prüfung umfasst die Teilaufgaben *Kontaktaufnahme*, *Gespräch über ein Thema* und *Gemeinsam eine Auf-*

<sup>228</sup> <http://www.telc.net/unser-angebot/spanisch/telc-espanol-b1/informationen/>

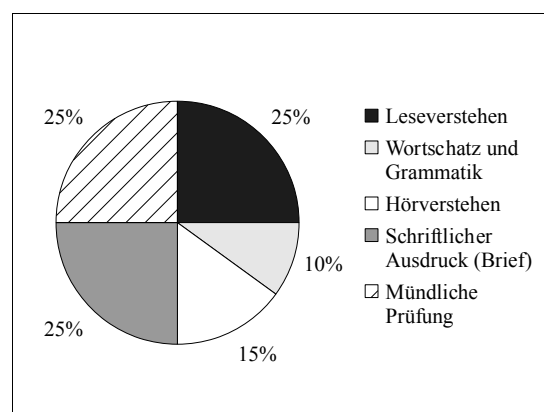
<sup>229</sup> Konkrete Beispiele zu den jeweiligen Subtests, entnommen aus dem telc Deutsch B1 Test (telc 2013), finden sich im Anhang auf S. xviii.

*gabe lösen*. Zu Beginn der Prüfung werden die zwei Prüfungsteilnehmer zunächst aufgefordert, sich gegenseitig vorzustellen. Anschließend werden sie gebeten, ihre Meinungen über ein vorgegebenes Thema auszutauschen. Zum Schluss gilt es, gemeinsam eine Aufgabe zu lösen, d. h. einen Konsens zu finden.

Die zu erreichende Höchstpunktzahl liegt für den gesamten Test bei 300 Punkten (100 %). Die Ergebnisse der schriftlichen Prüfung fließen dabei zu 75 % (225 Punkte), die der mündlichen zu 25 % (75 Punkte) in die Gesamtnote ein. Die 75 % der schriftlichen Prüfung setzen sich wie folgt zusammen: Leseverstehen und schriftlicher Ausdruck jeweils 25 %, Hörverstehen 15 %, Wortschatz und Grammatik 10 %<sup>230</sup>. Die einzelnen Teilaufgaben innerhalb eines schriftlichen Subtests – bspw. Globalverstehen, Detailverstehen sowie selektives Verstehen im Subtest Hörverstehen – werden dabei gleich gewichtet. In der mündlichen Prüfung hingegen ist die Gewichtung wegen des nicht vergleichbaren Schwierigkeitsgrads zwischen den Teilaufgaben unterschiedlich. Gespräch über ein Thema führen (10 %) und Gemeinsam eine Aufgabe lösen (10 %) sind der Kontaktaufnahme (5 %) gegenüber doppelt gewichtet.



Diag. 19: Gewichtung der schriftlichen und mündlichen Prüfung



Diag. 20: Gewichtung der einzelnen Teilprüfungen

Die Antworten der Prüflinge aus den Subtests Leseverstehen, Wortschatz und Grammatik sowie Hörverstehen werden von der telc GmbH maschinell ausgewertet, während der Subtest schriftlicher Ausdruck und die mündliche Prüfung unter Zuhilfenahme von Bewertungskriterien von den beiden Prüfern vor Ort benotet werden. Beim Brief handelt es sich um folgende drei: Berücksichtigung der vorgegebenen Leitpunkte, die kom-

<sup>230</sup> Diese niedrige Zahl unterstreicht den kommunikativen Ansatz der Prüfungen und den funktionalen Charakter der Grammatik.

munikative Gestaltung sowie die formale Richtigkeit. Die mündlichen Leistungen werden nach den folgenden vier Kriterien benotet: Ausdrucksfähigkeit, Aufgabenbewältigung, formale Richtigkeit sowie Aussprache und Intonation.

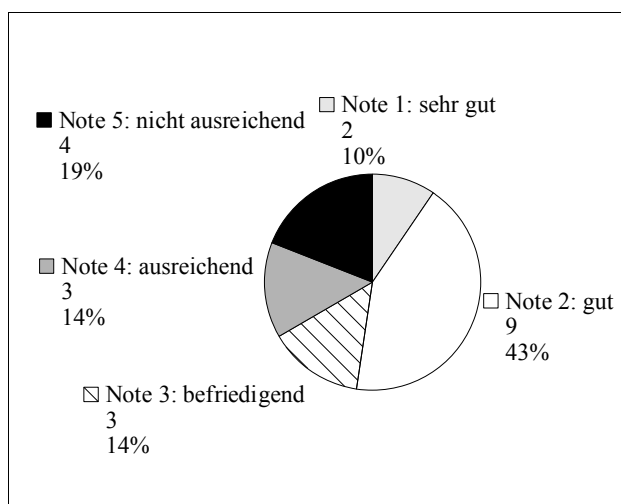
Damit die Prüfung als bestanden gilt, müssen die Teilnehmer in der schriftlichen und in der mündlichen Prüfung *jeweils 60 %* der erreichbaren Höchstpunktzahl erzielen, d. h. mind. jeweils 135 von 225 bzw. 45 von 75 Punkten. Das Ausgleichen eines nicht bestandenen Prüfungsteils durch einen anderen ist *nicht* möglich. Schlechtere Leistungen innerhalb des schriftlichen oder mündlichen Prüfungsteils können hingegen durch bessere ausgeglichen werden. Hat man 60 % in beiden Prüfungen erreicht, so wird das Ergebnis mit der Schulnote 4 bewertet. Die Punktgrenzen zwischen den verschiedenen Endnoten sind wie folgt angelegt:

- unter 60 %                      Note 5, nicht ausreichend
- 60 % - 69,99 %                Note 4, ausreichend
- 70 % - 79,99 %                Note 3, befriedigend
- 80 % - 89,99 %                Note 2, gut
- 90 % - 100 %                    Note 1, sehr gut

### 4.3.2 Die telc Español B1 Testergebnisse

Die Auswertung des Tests lag bereits Ende August 2008 vor – und somit vier Wochen nach der Prüfung und etwas früher als erwartet. Die Testteilnehmer bekamen von der telc GmbH ein Ergebnisprotokolle zugeschickt. Neben der Punktzahl, die in jedem der sieben Subtests erreicht wurde, sind die sich daraus ergebenden Teilnoten der schriftlichen und mündlichen Prüfung sowie die Gesamtnote aufgelistet (vgl. Kapitel 4.3.1, S. 223). Darüber hinaus erhielten die 17 mit bestandener Prüfung ein Zertifikat, mit welchem sie sich nun offiziell für Spanisch immatrikulieren konnten.

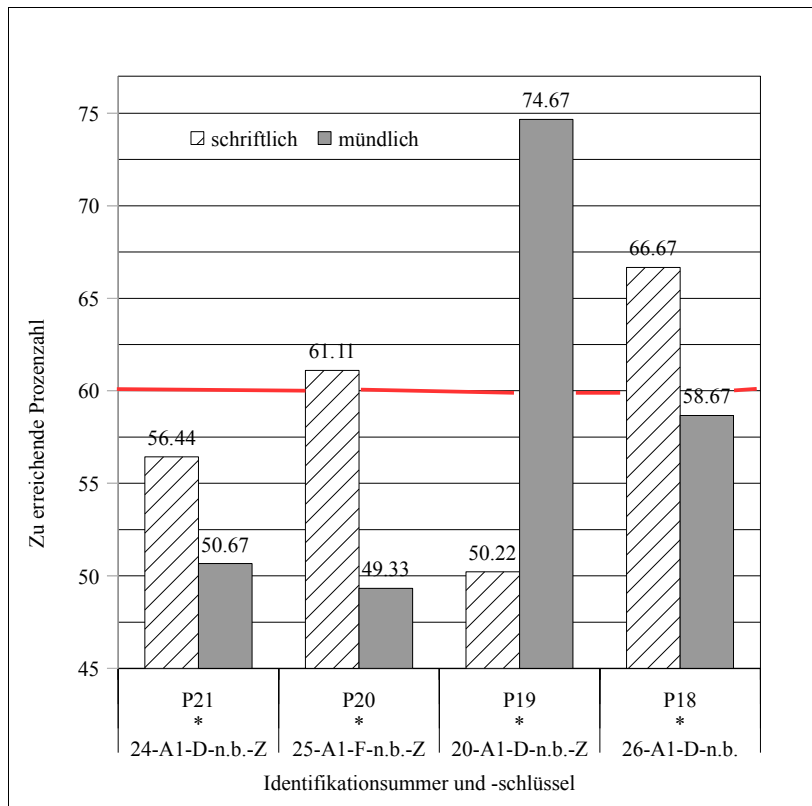
Von *sehr gut* bis *nicht ausreichend* waren alle fünf Noten des Spektrums vertreten. Die Note 1 wurde dabei zweimal, die Note 2 neunmal, die Noten 3 und 4 jeweils dreimal und die Note 5 viermal erzielt. In anderen Worten: 81 % der Testteilnehmer (17 von 21) gelang es, ihre Teilnahme an der LGE erfolgreich abzuschließen. Vier Probanden – P18, P19, P20 und P21 – erreichten die erforderlichen 60 % in mindestens einem der beiden Prüfungsteile nicht. Ihr Test gilt daher als nicht bestanden.



Diag. 21: Notenspiegel telc Español B1 Test

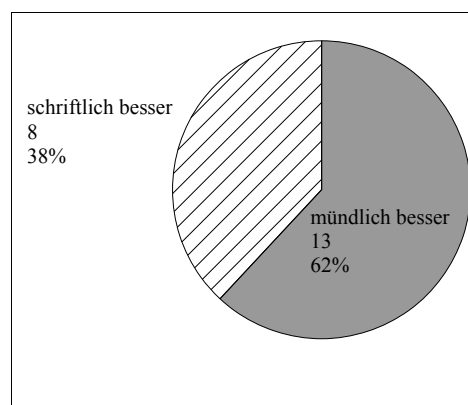
Von den 17 Probanden mit bestandenem Test erzielte P1 mit 96,96 % das beste, P17 mit 67,17 % das schlechteste Ergebnis. Der Durchschnitt liegt hier bei 81,53 % (Note 2). Eine Übersicht aller 17 erzielten Gesamtergebnisse befindet sich im Anhang (Diag. 33, S. xxi). Von den vier Probanden mit nicht bestandenem Test wurde kein sumerisches Gesamtergebnis ermittelt, da mindestens ein Teil der Prüfung nicht bestanden und damit auch nicht sumerisch berechnet wurde. Blickt man jedoch auf die schriftlichen und mündlichen Einzelergebnisse, ergibt sich folgendes Bild. P21 erzielte das schlechteste

Ergebnis aller 21 Testteilnehmer und fiel als einziger schriftlich wie mündlich durch. P18 und P20 scheiterten am mündlichen, P19 am schriftlichen Teil.

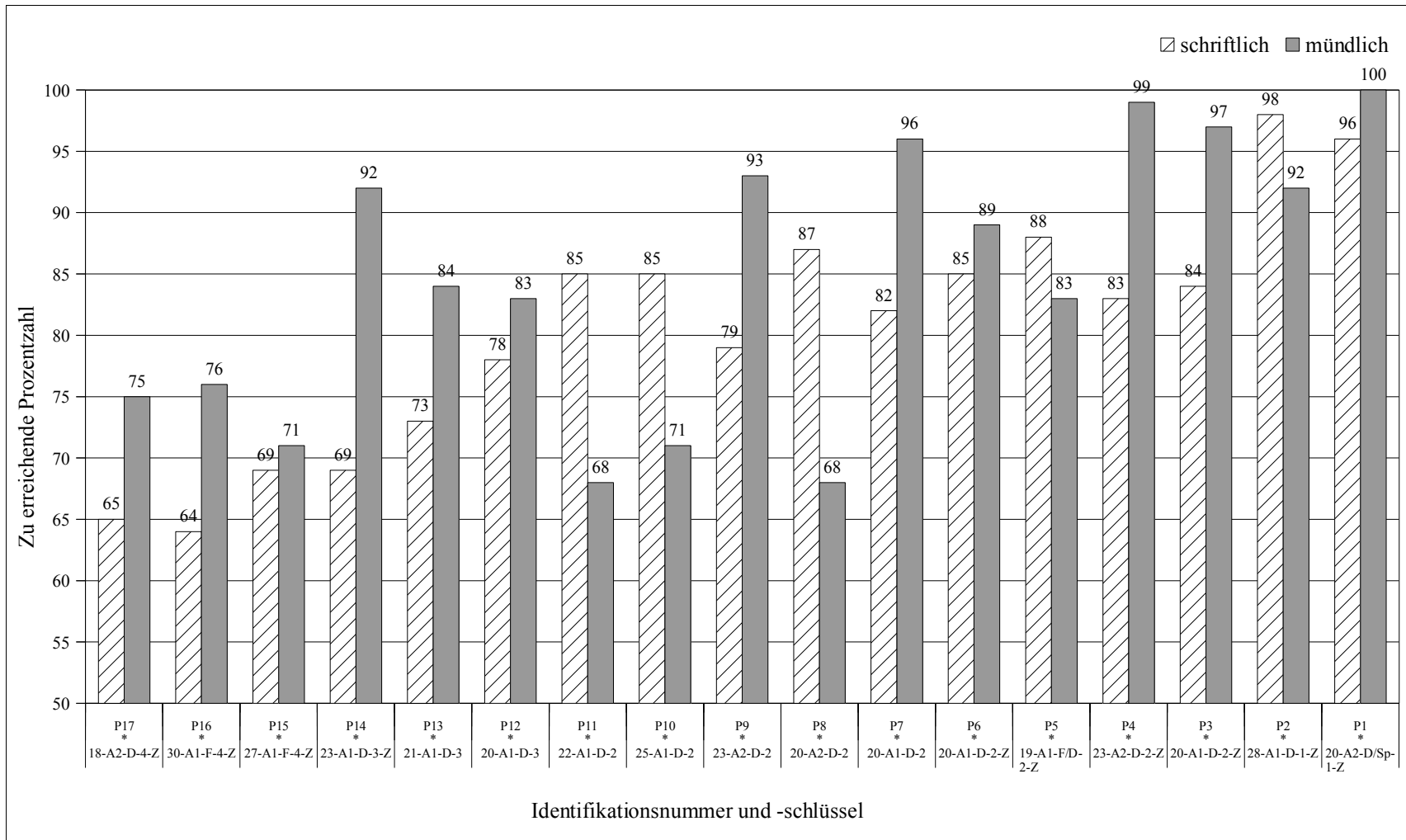


Diag. 22: Durchschnittliche schriftliche und mündliche Einzelergebnisse bei nicht bestandenem Test

Die erzielten Einzelergebnisse der 17 Probanden mit bestandenem Test sind in Diag. 24 auf der nächsten Seite visualisiert. Ein Vergleich aller Ergebnisse liefert dabei folgendes Verhältnis: 13 Lerner (62 %) schnitten im mündlichen Teil der Prüfung, acht (38 %) im schriftlichen besser ab.



Diag. 23: Vergleich schriftliche und mündliche Performanz aller Probanden

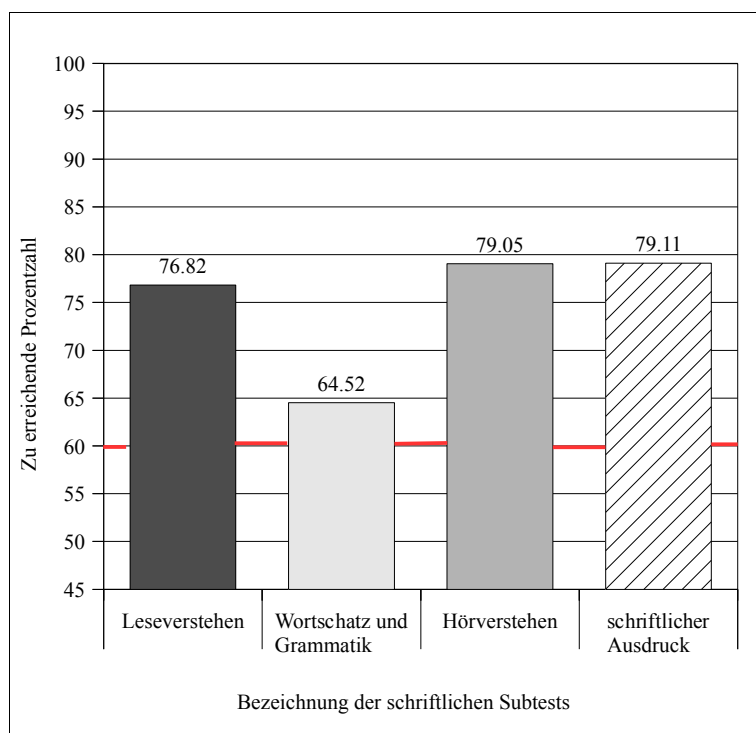


Diag. 24: Durchschnittliche schriftliche und mündliche Einzelergebnisse bei bestandenem Test (gerundet)

Um ein noch detaillierteres Bild zu liefern, werden im Folgenden die jeweiligen durchschnittlichen Ergebnisse der verschiedenen schriftlichen Subtests und der Teilaufgaben der mündlichen Prüfung präsentiert. Dabei wird zunächst immer erst das Gesamtergebnis berechnet und anschließend die Resultate der Probanden mit und ohne bestandenem Test erörtert.

#### 4.3.2.1 Ergebnisse der schriftlichen Subtests

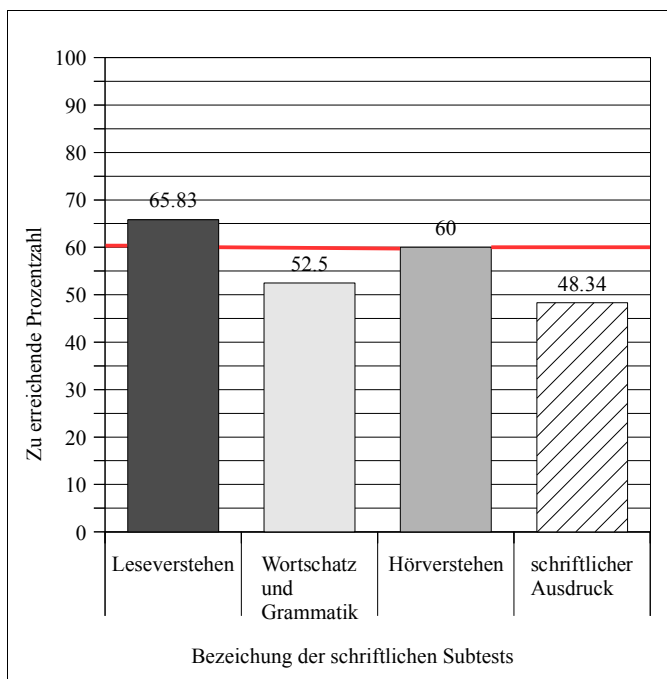
Wie in Kapitel 4.3.1 (S. 223) bereits umrissen, setzt sich die schriftliche B1 Prüfung aus den vier Subtests *Leseverstehen*, *Wortschatz und Grammatik*, *Hörverstehen* und *schriftlicher Ausdruck* zusammen. Das im Durchschnitt beste und einheitlichste Ergebnis wurde dabei mit 79,11 % im schriftlichen Ausdruck (Brief) erzielt. Neun erreichten darin sogar die volle Punktzahl, d. h. 100 %. Nur knapp dahinter liegt der Subtest Hörverstehen (79,05 %), gefolgt vom Leseverstehen (76,82 %). Am deutlich schlechtesten schnitten die 21 Testteilnehmer im Subtest Wortschatz und Grammatik (64,52 %) ab.



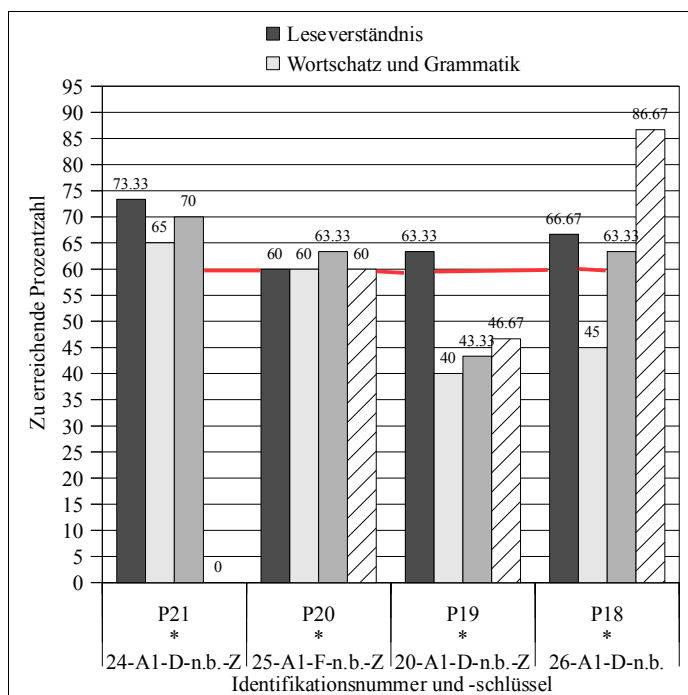
Diag. 25: Durchschnittliche Ergebnisse schriftliche Subtests

Während die durchschnittlichen Ergebnisse des schriftlichen Teils sowie die Einzelergebnisse der Subtests der 17 Probanden mit bestandenem Test auch hier wieder im Anhang nachgeschlagen werden können (Diag. 34f., S. xxi), sollen an dieser Stelle die

Ergebnisse der vier mit nicht bestandenem Test präsentiert und an späterer Stelle zu Auswertungszwecken verwendet werden. Die besten Ergebnisse wurden hier im Leseverstehen (65,83 %) erzielt, gefolgt vom Hörverstehen (60 %) und Wortschatz und Grammatik (52,5 %). Entgegen dem Durchschnitt ist der schriftliche Ausdruck (Brief) derjenige Subtest, in dem die vier mit 48,34 % am schlechtesten und uneinheitlichsten abschnitten.



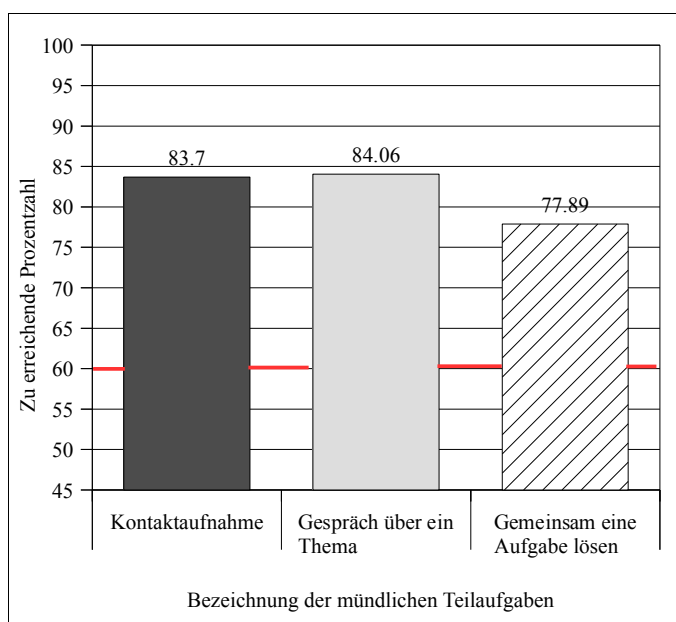
Diag. 26: Durchschnittliche Ergebnisse schriftliche Subtests bei nicht bestandenem Test



Diag. 27: Einzelergebnisse schriftliche Subtests bei nicht bestandenem Test

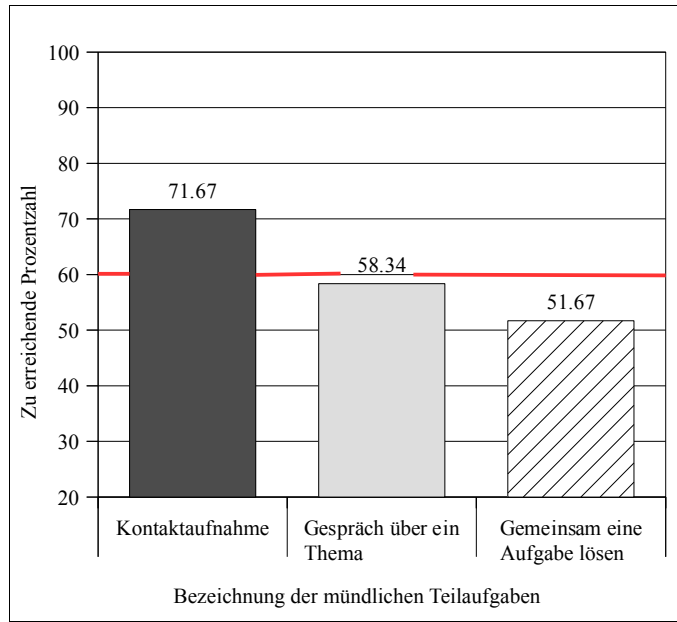
#### 4.3.2.2 Ergebnisse der mündlichen Teilaufgaben

In der mündlichen Prüfung werden drei verschiedene Kompetenzen getestet und beno- tet: *Kontaktaufnahme*, *Gespräch über ein Thema* und *Gemeinsam eine Aufgabe lösen*. Die 21 Probanden erzielten mit 84,06 % das im Durchschnitt beste Ergebnis beim Ge- spräch über ein Thema. Hierzu mussten die L2-Lerner ihre Meinung rund um das Thema *Verkehrsunfälle* äußern und verschiedene Aspekte wie die Einführung eines ge- nerellen Tempolimits in Deutschland diskutieren. Ganz knapp dahinter mit 83,70 % liegt die Teilaufgabe Kontaktaufnahme. Am wenigsten wurde mit 77,89 % beim Ge- meinsam eine Aufgabe lösen gepunktet. In der Prüfung ging es dabei um die *Organisa- tion einer Party*.

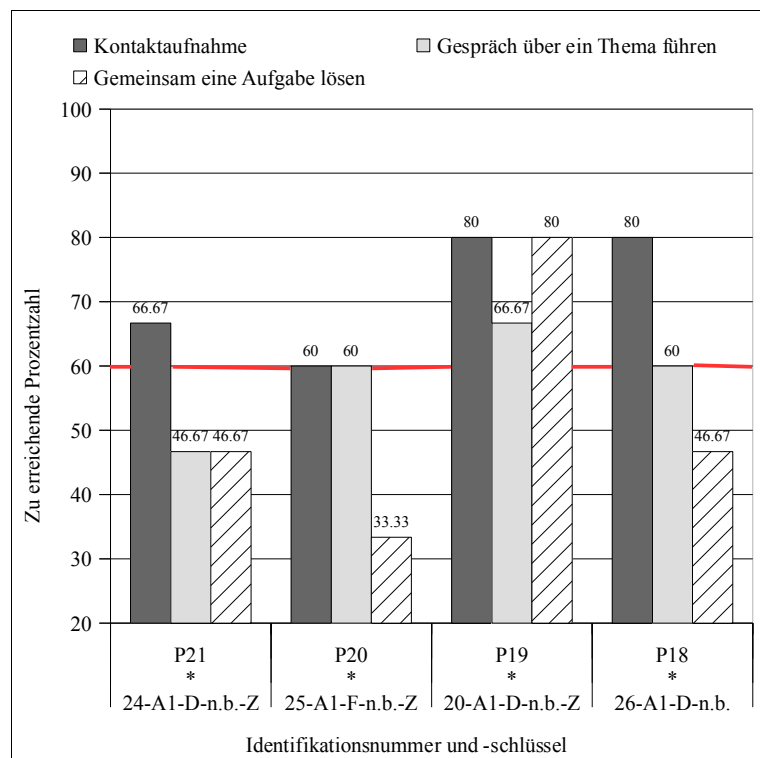


Diag. 28: Durchschnittliche Ergebnisse mündliche Teilaufgaben

Die durchschnittlichen Ergebnisse der mündlichen Teilaufgaben sowie die Einzelergeb- nisse der 17 Probanden mit bestandenem Test befinden sich auch hier wieder im Anhang (Diag. 36f., S. xxiii). Blickt man nur auf die Ergebnisse der vier mit nicht bestandenem Test, so lässt sich aus Diag. 29 auf der nächsten Seite entnehmen, dass mit 71,67 % das beste Ergebnis in der Vorstellungsrunde erreicht wurde. Mit 58,34 % schnitten sie weit schlechter im Gespräch über ein Thema ab. In der Teilaufgabe Gemeinsam eine Auf- gabe lösen erzielten sie mit 51,67 % das schlechteste Ergebnis.



Diag. 29: Durchschnittliche Ergebnisse mündliche Teilaufgaben bei nicht bestandenem Test



Diag. 30: Einzelergebnisse mündliche Teilaufgaben bei nicht bestandenem Test<sup>231</sup>

<sup>231</sup> Die Einzelergebnisse von P18 könnten hier den Eindruck erwecken, also ob er das schlechte Ergebnis der Teilaufgabe Gemeinsam eine Aufgabe lösen mit dem besseren Ergebnis der Teilaufgabe Kontaktaufnahme ausgleichen und somit die erforderlichen 60 % hätte erreichen können. Wie in Kapitel 4.3.1 bereits ausgeführt, wird die Teilaufgabe Kontaktaufnahme gegenüber den anderen beiden Teilaufgaben jedoch nur halb gewichtet. Die erzielten 80 % reichten für einen Ausgleich deshalb nicht aus.

### 4.3.2.3 Erster Erkenntnisgewinn

Zunächst kann festgehalten werden, dass das erklärte Ziel der Lerngruppenmitglieder, sich Spanischkenntnisse auf dem *tele Español* B1 Niveau selbstgesteuert und eigenverantwortlich innerhalb von acht Monaten anzueignen, von 81 % der Testteilnehmer erfolgreich – durchschnittlich mit der Note 2 – erreicht wurde. Ein Ergebnis, das durchaus als positiv und zufriedenstellend bezeichnet werden kann. Dabei haben Probanden mit oder ohne Zulassung, mit oder ohne Vorkenntnissen des Spanischen oder anderer romanischen Sprachen, mit oder ohne Deutsch als Muttersprache sowie mit oder ohne regelmäßiger Teilnahme an den Lerngruppensitzungen den Test bestanden.

Die berechtigte Befürchtung, dass vor allem die Ausbildung der *produktiven Fertigkeiten* während des Selbststudiums durch die geringe Kontaktzeit zu kurz kommen würde, bestätigte sich nicht, schließlich erzielten die L2-Lerner im produktiven Teil der schriftlichen (Brief) sowie in der mündlichen Prüfung die im Durchschnitt besten Ergebnisse. Der Subtest, in dem die Probanden am wenigsten punkten konnten, war Grammatik und Wortschatz, der jedoch nur insgesamt 10 % der gesamten schriftlichen Note ausmacht.

P13\*(21-A1-D-3): Beim mündlichen Test dagegen war ich von mir selbst überrascht, dass ich überhaupt zusammenhängende Sätze (wie ich empfunden habe sogar recht flüssig) sprechen konnte, obwohl ich dachte, genau das könnte ich gar nicht, weil ich zu wenig Übung (bis auf die zwei, drei Mal mit den Muttersprachlern ja gar keine ...) hatte. Aber naja, so war es dann aber: immer anders als man denkt. :) ((...)) (LTE 6, Zeile 166)

Anders als der Durchschnitt schnitten drei der vier mit nicht bestandenem Test gesamt betrachtet *rezeptiv* besser ab als produktiv. In anderen Worten wurden im Lese- und Hörverstehen sowie in Wortschatz und Grammatik bessere Ergebnisse erzielt als im produktiven Teil der schriftlichen Prüfung (Brief) sowie im Mündlichen, an dem drei der vier letztendlich auch scheiterten (vgl. Diag. 22, S. 228).

Da mich P21, der als Einziger in beiden Teilen der Prüfung durchfiel und das insgesamt schlechteste Ergebnis erzielte, in keinsten Weise an seinem Lernprozess teilnehmen ließ, ist es im Grunde unmöglich, dessen Lernerfahrung und schlechtes Abschneiden auch nur annähernd zu interpretieren. Schaut man jedoch auf die von ihm erzielten Ergebnisse, so entsteht der Eindruck, dass er sich einfach nicht gut genug auf die Prüfung vorbereitet haben muss. Während er in den rezeptiven Übungen die benötigten 60 % durchaus erreichte, scheiterte er – bis in der Teilaufgabe Kontaktaufnahme – auf ganzer Linie

an den produktiven. Was dabei am meisten überrascht, ist die Tatsache, dass er im schriftlichen Ausdruck 0 % erreichte. Dies bedeutet nicht, dass er den Brief nicht geschrieben hätte. Er muss jedoch in Bezug auf das Bewertungskriterium *Berücksichtigung der Leitpunkte* bzw. *Formale Richtigkeit* so viele Fehler gemacht haben, „dass der Text kaum mehr verständlich ist“. In diesem Fall „wird der gesamte Brief mit null Punkten bewertet“ (telc B1 Deutsch 2013: 31).

Auch das Scheitern der anderen drei Probandinnen lässt sich *nicht* mit einer schlechten Tagesform erklären. Dass sie die erforderliche Punktzahl im B1 Tests nicht erreichten, kam nicht überraschend. Auf Grundlage meiner Beobachtungen sowie der LZP und LTE der Probanden 18 und 19 war ich informiert, dass ihr Lernprozess von Anfang an nicht so lief, wie sie es sich vorgestellt hatten. Dies äußerten beide schon im ersten LTE Anfang Dezember 2007.

P18\*(26-A1-D-n.b.): ¡Hola! Bis jetzt lief das Spanischlernen noch etwas schleppend bei mir, was jedoch auf meine mangelhafte Freizeitplanung zurückzuführen ist. (...) Allerdings muss man trotzdem noch nebenbei regelmäßig Vokabeln und Grammatik lernen, damit auch alles vollständig sitzt. Dazu kam ich bisher noch nicht. (...) Bis dahin werde ich hoffentlich meinen optimalen Lernrhythmus gefunden haben. (LTE 1, Zeile 113, 121, 125)

P19\*(20-A2-D-n.b.-Z): (...) Ich habe die Erkenntnis gehabt, dass es doch schwerer ist, 20 Minuten am Tag zu finden, als ich am Anfang gedacht habe ... . Manchmal kommt man einfach nicht dazu und dann sollte man ja eigentlich auch noch mehr machen und wiederholen ... . Aber ich glaube, das pendelt sich nach einer Weile ein! (LTE 1, Zeile 38)

Doch knapp einen Monat später, nach der Weihnachtspause, im Januar 2008, konnte man dem LTE 2 entnehmen, dass weder P18 zu seinem optimalen Lernrhythmus noch P19 ausreichend Zeit fanden.

P18\*(26-A1-D-n.b.): ¡Hola Frau Arnold! Nun ja, wie soll ich es sagen? Ich kann leider keine Lernerfolge verbuchen. Vor den Ferien habe ich schon 2 Unidades Rückstand gehabt, die ich eigentlich locker über Weihnachten nachholen wollte. Zudem hatte ich auch vor die anderen drei Unidades über die Ferien zu erledigen. Allerdings hatte ich schlicht und ergreifend keine Energie mehr irgendetwas zu machen. (...) (LTE 2, Zeile 33)

P19\*(20-A2-D-n.b.-Z): Ich finde man merkt schon, dass es jetzt langsam ernst wird und auch schwerere Sachen kommen. Aber wenn man am Ball bleibt, geht es schon ... , nur hat mich die Weihnachtsfreude nicht so fleißig sein lassen und ich hab das erwartete Pensum zu meiner Schande leider nicht erfüllt. (...) (LTE 2, Zeile 21)

Während sich schon zu Beginn des SS 2008 abzeichnete, dass P19 nur sehr unregelmäßig zu den Treffen kam, und vom Sprachstand her hinter vielen anderen lag, symbolisiert LTE 4 von P18, den er Mitte Mai verfasste, sehr klar, dass auch er weiterhin zu kämpfen hatte, aber nicht aufgeben wollte.

P18\*(26-A1-D-n.b.): ((...)) Bei mir kommt es immer wieder vor, dass ich zum einen Phasen habe, in denen ich konzentriert und gut lernen kann, und zum anderen Phasen, in denen ich nichts zustande bringe. Ich habe mir heute überlegt, wie weit ich in der vorhandenen Zeit noch kommen kann und denke, dass es für mich machbar wäre, den B1-Test zu bestehen. Wenn alles klappt werde ich in ca. einem Monat A2-Niveau haben, dann bleibt mir noch ein guter Monat, um mich mit B1 auseinanderzusetzen. Es gibt 11 Unidades in *Caminos*. Wenn ich 3 Tage pro Unidad brauche, ergibt das insgesamt 33 Tage für das ganze Buch. Auch wenn ich 1-2 Unidades nicht schaffe, müsste es trotzdem für den Test reichen. Es wird eine recht knappe Sache werden, weil ich nebenbei ja noch die Grammatik verfestigen muss und Vokabeln zu lernen sind. Allerdings bin ich gewillt das Ganze durchzuziehen. ((...)) (LTE 4; Zeile 210; Hv. d. V.)

Aber auch diesen – extrem ambitionierten und im Grunde unrealistischen – Plan konnte er nicht umsetzen. Bis zur Prüfung Anfang August schaffte er es nicht über das A2 Buch hinaus. „Ich hatte, und habe leider immer noch, nur ein halbes A2-Niveau. Dementsprechend habe ich mich insgesamt mit dem Test recht schwer getan.“ (LTE 6, Zeile 128) In dem im Oktober 2008 stattfindenden universitätsinternen Einstufungstest des Faches Spanisch konnte P18 folglich auch keinen Erfolg verbuchen. Neben Zeitproblemen – obwohl er im Vergleich zu den anderen nur Englisch studierte und keinen Nebenjob hatte – sah er den Hauptgrund für sein Scheitern in der autonomen, eigenverantwortlichen Lernform (vgl. Kapitel 4.4.5, S. 257). P19 hingegen, die Spanisch neben Englisch und Französisch als D-Sprache studieren wollte und auch mit dem Gedanken spielte, erst gar nicht zur Prüfung anzutreten (I, 52), machte, wie das Gros der Abbrecherinnen, primär die zeitliche Überbelastung durch ihre Tätigkeit im AStA und mangelnde Zielklarheit verantwortlich.

P19\*(20-A2-D-n.b.-Z): Also als ich mich dazu [zur LGE; A. d. V.] entschieden habe, das war ja Anfang WS, da war ich ja noch nicht im AStA (...) was ein entscheidender Punkt war. Und also da war es ja auch nur einmal in der Woche, da war es ja in Gruppen aufgeteilt, da war ich schon regelmäßig, aber es hat auch erst im Dezember so richtig regelmäßig angefangen, und dann (...) im SS (...) war ich ja dann im AStA, und da wurde es zweimal in der Woche angeboten, und man sollte auch zweimal hingehen, aber ich hab es nur einmal geschafft, weil ich zur anderen Zeit einen Kurs hatte, den ich wiederholen musste. Also hatte ich da keine Wahl. ((...)) Ich hatte ja die Großveranstaltungen und so (...) Sommerfest, Beachparty, Sportfest (...), war einfach zu viel. ((...)) Wenn es wirklich darum gegangen wäre: Ich will das studieren, dann wäre es ein anderer Hintergrund gewesen. Die ganze Kombination aus dem allem war einfach (...) ich wusste, wenn ich nicht bestehe, dann ist auch nicht so schlimm (...), dann schludert man eben. (I, 18, 40, 62)

P20, die immerhin dachte, sie wäre gut genug für die Prüfung vorbereitet gewesen (vgl. I, 32), gab im Interview an, dass es auch für sie insgesamt zu viel war und dass sie von Anfang an Probleme hatte, sich zu motivieren.

P20\*(25-A1-F-n.b.-Z): Am Anfang hatte ich keine Motivation, wenn ich ehrlich sein soll. Es war viel für mich. Denn (...) also (...) das erste Teil hatten wir das im Winter gemacht. Und Winter (...) wie gewöhnlich hatte ich immer viele Fächer, und es passte einfach nicht zu meinem Programm. Außer (...) diese Uhrzeit (...) mit Frau Melanie Arnold zu arbeiten, es war ein bisschen zu spät. Ich glaube es war so um (...). ((...)) Ja, 17 Uhr (...) also (...) um 17 Uhr ist man

schon müde. Am Anfang, die zwei ersten Monate, hatte ich keine Motivation. (...) Ich hatte einfach zu viel zu tun. Ich meine, wenn es nur die einzige Klausur für mich gewesen wäre, da bin ich sicher, dass es das ganze Paket gegeben hätte. Ich hatte viele Klausuren. Es war ein bisschen schwierig. Man muss Klausuren vorbereiten, Referate oder Hausarbeiten schreiben. Und im Sommer oder so, wenn man Ferien hat, muss man auch arbeiten gehen und Geld verdienen. (...) (I, 56, 58, 30)

Auch die anderen beiden aus Kamerun stammenden Lerngruppenmitglieder, die Spanisch auf Grundlage ihrer Lernersprache Deutsch lernten, die sich jedoch auch noch im Aufbau befand, hatten mit ähnlichen Problemen zu kämpfen. Dennoch gelang es ihnen, den Test mit der Note 4 zu bestehen.

Bevor jedoch der Versuch unternommen werden kann, die Testergebnisse in Beziehung zu den soziodemografischen Variablen sowie den Arbeits- und Sozialverhaltensweisen zu setzen, um so die Ergebnisse u. U. besser verstehen und interpretieren zu können, muss zunächst die Evaluation der Lernumgebung durch die Probanden und ein Einblick in ihre emotionalen und kognitiven Befindlichkeiten präsentiert werden, um das Bild zu komplementieren.

#### 4.4 Akzeptanz und Evaluation der Lerngruppe Español

Nachdem im zweiten Großkapitel ausführlich auf Umfang, Ablauf und inhaltliche Gestaltung der einzelnen Lerngruppensitzungen sowie gruppendedynamische Aspekte eingegangen wurde, sollen an dieser Stelle die Rückmeldungen der Probanden in Bezug auf ihre Lernerfahrungen präsentiert und die einzelnen Komponenten der LGE evaluiert werden. Dabei wurden die L2-Lerner u. a. zu den Lehrwerken, den zusätzlichen Hilfsmitteln, den Reflexionsinstrumenten sowie zur Rolle der unterschiedlichen Akteure (Lerner, Leiter und Muttersprachler) befragt und gebeten, Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten sowie eine Gesamtbewertung abzugeben.

##### 4.4.1 Die Wahl des Eingangsniveaus

Um die Lerngruppenmitglieder weder zu über- noch zu unterfordern, sollten sie zu Beginn der LGE selbst bestimmen, auf welchem Einstiegsniveau sie beginnen wollten. Wie in Kapitel 3.9 (S. 180) thematisiert, bewegten sich die Sprachkenntnisse irgendwo zwischen Anfang, Mitte und Ende des A1 bzw. Anfang des A2 Niveaus. Da die konkreten Lernerfahrungen derjenigen, die laut eigenen Angaben Vorkenntnisse hatten, in den meisten Fällen jedoch schon länger zurücklag und die Sprachkenntnisse nicht angewandt wurden, entschieden sich letztlich nur sechs der 33 Probanden mit A2 zu beginnen. Wie die folgenden Zitate belegen, scheint dies die richtige Entscheidung gewesen zu sein. Vor allem diejenigen, die schon mit der Sprache in Berührung gekommen waren, nutzten das Einstiegsniveau A1 als sinnvolle Wiederholung des bereits Gelernten.

P2\*(28-A1-D-1-Z): Die Unidades waren eine gute Wiederholung und auch eine gute Gelegenheit, die Lücken zu entdecken, die ich noch habe. (FB 1, Frage 7.1)

P3\*(20-A1-D-2-Z): Viel war Wiederholung, aber ab Lektion 10/A1 kommt für mich immer mehr Neues dazu. Eigentlich waren alle Wiederholungen sinnvoll für mich, da ich vorher Spanisch noch nicht mit System gelernt habe und sich so mein Wissen gefestigt hat. (FB 1, Frage 7.1)

P15\*(27-A1-F-4-Z): Obwohl ich vor sechs Jahren mit Spanisch zu tun gehabt habe, waren die Einheiten etwas Wiederholendes, aber überall etwas Neues, weil ich alles vergessen hatte. (FB 1, Frage 7.1)

Selbst P1 war mit dem A2 Einstiegsniveau zufrieden und fühlte sich trotz ihrer bilingualen Lernbiografie nicht unterfordert.

P1\*(20-A2-D/Sp-1-Z): Ich habe sehr viel dazugelernt, was Rechtschreibung und Lesefähigkeit angeht. ((...)) Ich lerne bei jeder Unidad, in der es um die Grammatik geht, etwas Neues dazu!

Da ich noch nie methodisch Spanisch gelernt habe, habe ich bei fast jeder Übung einen Aha-Effekt – das hätte ich anfangs nicht erwartet. (FB 1, Frage 2.1, 7.1)

Die Einzige, die äußerte, dass sie vielleicht doch eher mit A2 hätte einsteigen sollen, war P11.

P11\*(22-A1-D-2): Hallo! Also als ich die ersten Übungen gemacht habe, habe ich mir gedacht, dass ich doch besser gleich mit A2 hätte anfangen sollen. Aber eine Wiederholung schadet nie ... ((...)) (LTE 1, Zeile 18)

#### 4.4.2 Das Offline-Element

Die Lerngruppenmitglieder wurden während und im Anschluss an die LGE zur Nutzung, Akzeptanz und Praktikabilität der verwendeten Lehrwerke und Zusatzmaterialien befragt.<sup>232</sup> Damit sollte in Erfahrung gebracht werden, wie sie mit den Lehrwerken *studio! español* von *dp* (A1 und A2) und *Caminos Neu* von Klett (B1), die recht verschiedenen waren (vgl. Kapitel 3.6, S. 161), generell zurechtkamen.

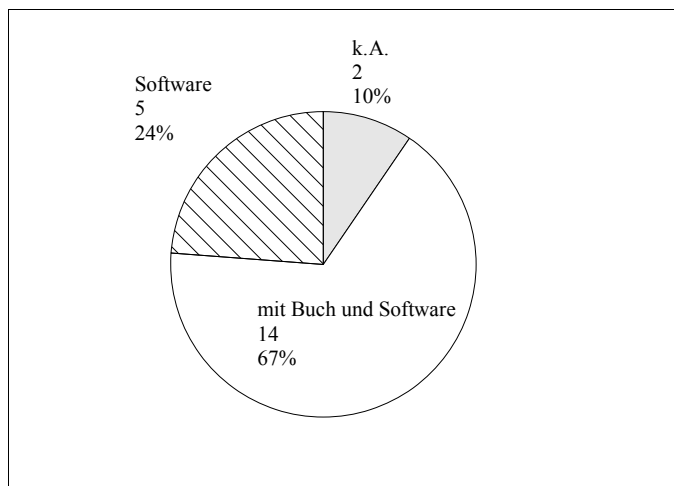
##### 4.4.2.1 *studio! español* (A1, A2) – Printlehrwerk und tutorielle Sprachlernsoftware

Die Probanden hatten zunächst in Bezug auf das A1 und A2 Lehrwerk von *studio! español* die Wahlmöglichkeit, je nach individueller Vorliebe zusätzlich oder anstelle des Buchs mit der Sprachlernsoftware zu arbeiten. Zum damaligen Zeitpunkt waren die L2-Lerner bis auf P2, die bereits mit dem Grammatiktrainer von *dp* gearbeitet hatte, und P4, die für das Vokabellernen in ihren anderen Fremdsprachen den digitalen Vokabeltrainer *Phase 6* benutzte, mit computergestützten Lernmaterialien noch nicht in Kontakt gekommen.<sup>233</sup> Das Installieren und die Benutzung der Software bereitete jedoch keine größeren Probleme. Auf die Frage zu ihrem Nutzungsverhalten und ihren Präferenzen äußerten sich 19 der 21 Testteilnehmer wie folgt: 14 benutzten Buch und Software, fünf arbeiteten ausschließlich mit der Software.

---

<sup>232</sup> Darüber hinaus wiesen die Probanden in ihren LTE mehrmals auf Stärken und Schwächen der Lehrwerke hin.

<sup>233</sup> Dies deckt sich mit den von mir gemachten Erfahrungen in meinen regulären Lehrveranstaltungen. Von durchschnittlich 30 Studierenden berichteten max. 3 % von Erfahrungen mit einer tutoriellen Sprachlernsoftware bzw. einem Grammatik- oder Vokabeltrainer.



Diag. 31: Nutzung Printlehrwerk und Sprachlernsoftware der Reihe *studio! Español* von dp

Diejenigen, die eine Begründung dafür lieferten, weshalb sie mit beiden arbeiteten, sagten aus, dass einerseits der Ort bei der Wahl zwischen Buch und Software ausschlaggebend war. Andererseits wurde die Software benutzt, um das zu wiederholen, was im Buch bereits durchgearbeitet wurde.

P8\*(20-A2-D-2): Wie ich gerade Lust hatte und je nachdem, ob ich unterwegs im Zug oder zuhause gelernt habe. (FB 2, Frage 5.1)

P19\*(20-A1-D-n.b.-Z): Ich finde, wenn man es aufschreibt (Buch), prägt es sich besser ein, man ist ehrlicher mit den Antworten, bei der Software neigt man dazu ‚auszuprobieren‘, bis zur richtigen Lösung. ((...)) Ich wiederhole mit der Software gern zusätzlich & mache dort meine Sprachübungen, gute Kombination. (FB 1, Frage 9.1, 10)

P7\*(20-A1-D-2) ((...)) Generell habe ich festgestellt, dass ich mit dem Buch besser lernen kann und die Software eher zur Wiederholung benutze. ((...)) (LTE 1, Zeile 93)

In den Begründungen für das bevorzugte Arbeiten mit der Software wurde primär auf die medienspezifischen Vorzüge des computergestützten Lernens verwiesen.

P3\*(20-A1-D-2-Z): Ich fand das Arbeiten am Laptop bequemer. Außerdem konnte man so unkompliziert und direkt auf die passenden Audiodateien zugreifen. Darüber hinaus erschwerte die Art, wie die Arbeitsbücher gebunden waren, das bequeme Blättern und Aufschlagen. (FB 2, Frage 5.1)

P15\*(27-A1-F-4-Z): Lieber arbeite ich mit der Software, denn ich kann gleichzeitig hören, schreiben, lesen und aussprechen. Es ist einfach viel praktischer. (FB 1, Frage 9.1)

In Bezug auf die Funktionalität und Zuverlässigkeit der digitalen Spracherkennung gingen die Meinungen beträchtlich auseinander.

P8\*(20-A2-D-2): Ich fand die digitale Spracherkennung furchtbar unzuverlässig – wenn ich einen Satz mehrmals nachgesprochen habe, kam das Ding zu x Ergebnissen, obwohl ich es jedes Mal meiner Meinung nach haargenau gleich ausgesprochen habe. (FB 2, Frage 6.1)

P1\*(20-A2-D/Sp-1-Z): ((...)) Das Mikrofon hat oft bei der Spracherfassung gestreikt, so dass man total übertrieben artikulieren musste. (FB 2, Frage 6.1)

P3\*(20-A1-D-2-Z): Bei der Spracherkennung musste man stets darauf achten, genau die Intonation der einzelnen Worte und Sätze nachzuahmen, was ich nur bedingt nützlich finde und mich mehr als einmal zur Verzweiflung trieb. Bei dem Gedanken daran, dass die Lernsoftware aber für das Lernen alleine gedacht ist, ist die Spracherkennungsoption ganz in Ordnung, um seine Aussprache zu üben. (FB 2, Frage 6.1)

P4\*(23-A2-D-2-Z): Relativ gut, aber manchmal (nur bei einzelnen Wörtern) hat die Software es einfach nicht als richtig anerkannt. (FB 2, Frage 6.1)

P5\*(19-A1-F/D-2-Z): Eigentlich ganz gut, keine größeren Probleme. (FB 2, Frage 6.1)

P13\*(21-A1-D-3): Keine Probleme! Hat Spaß gemacht! (FB 2, Frage 6.1)

Am Ende sagten bis auf P1, P8 und P7, die keinen Audioeingang an ihrem PC hatte, aus, dass sie durchschnittlich einmal pro Woche die *IntelliSpeech Spracherkennung* und das *IntelliSpeech Aussprachetraining* nutzen.

#### 4.4.2.2 *studio! español* (A1, A2) und *Caminos Neu* (B1): Stärken und Schwächen

Obwohl sich die beiden Lehrwerke im Grunde nicht wirklich miteinander vergleichen lassen, entwickelten die meisten Probanden nichtsdestotrotz eine Präferenz. Das Datenmaterial beinhaltet hierzu 13 Aussagen.<sup>234</sup> Sechs L2-Lerner bevorzugten *Caminos Neu*, drei gefiel *studio! español* besser, vier hatten keinen Favoriten, wie die folgenden Aussagen belegen.

P3\*(20-A1-D-2-Z): Genau festlegen kann ich mich hierbei nicht, da die beiden Lehrwerke sehr unterschiedlich waren. Für mich war es rückblickend genau so richtig, wie ich es auch gemacht habe. Nämlich mit *dp* das Level A1 und A2 zu erreichen und dann mit *Caminos* (in Verbindung mit der Lerngruppe Español) weiterzuarbeiten. (FB 2, Frage 7.1)

P13\*(21-A1-D-3): *dp* war super zum Einsteigen ((...)). *Caminos* hat mehr zum Vertiefen geholfen, besonders bei der Grammatik. ((...)) (FB 2, Frage 7.1)

P8\*(20-A2-D-2): Ich fand beide ok, *Caminos* kam nur irgendwie seriöser rüber. (FB 2, Frage 7)

P9\*(23-A2-D-2): Alleine mit *dp*, in der Gruppe mit *Caminos*. (FB 2, Frage 7)

Kritik an *Caminos Neu* wurde hauptsächlich aus dem Grund geübt, dass es auf das Arbeiten in einer Gruppe ausgerichtet und nicht für ein Selbststudium geeignet war. Darüber hinaus waren die medienspezifischen Vorzüge der Sprachlernsoftware bei *Caminos Neu* nicht mehr gegeben.

P7\*(20-A1-D-2): ((...)) Creo que para aprender una lengua, el *digital publishing* es el libro mejor porque *Caminos* me acuerdo[sic!] de[sic!] [a] un libro en la escuela. Es muy difícil[sic!]

<sup>234</sup> P18 konnte keine Aussage zu seinen Präferenzen tätigen, da er nur mit *dp* gearbeitet hatte.

de estudiar con *Caminos* sin estar en una clase[sic!] o que[sic!] no hay un professor[sic!] o una profesora[sic!] qui[sic!] corrige los ejercicios. (...) (LTE 4, Zeile 258)

Ü: Ich finde das Buch von *Digital Publishing* besser, um eine Sprache zu lernen, denn *Caminos* erinnert mich eher an ein Schulbuch. Es ist schwierig mit *Caminos* zu lernen, wenn man in keiner Klasse ist oder wenn kein Lehrer dabei ist, der die Übungen korrigieren kann.

P5\*(19-A1-F/D-2-Z): Bei *Caminos* gab es keine direkte Korrektur, was ich nicht so gut finde, und die Aussprache sowie das Hörverstehen konnten nicht geübt werden. (FB 2, Fragen 7, 7.1)

Im direkten Vergleich zu *Caminos Neu* wurde sich jedoch weit kritischer und differenzierter über *studio! español* geäußert. Dabei deckt sich die Kritik mit der der Abbrecherin P25, die ihre Teilnahme an der LGE aufgrund von Problemen mit dem Lehrwerk beendete. Sie war nicht die Einzige, die sich eine komplette Liste aller Vokabeln am Ende einer jeden Lektion wünschte. Primär wurde jedoch die in Kapitel 2.5.6.3.1 (S. 133) bereits thematisierte Mühelosigkeit und Leichtigkeit beanstandet, die die Übungen im Buch und vor allem in der Software sowie im Grammatiktrainer suggerierten, da die Lösungen oft zu offensichtlich waren. Aber auch die generelle Kürze der Kapitel, Übungen und Grammatikerklärungen wurde moniert. Vor dem Hintergrund, dass *dp* jedoch damit Werbung macht, dass man mit 20 Minuten lernen am Tag etwa 6 Wochen braucht, um angemessen auf die telc A1 bzw. A2 Prüfung vorbereitet zu sein – alternativ mit lediglich 15 Stunden lernen am Stück – lässt sich diese aber leicht erklären.

P3\*(20-A1-D-2-Z): (...) Ein Nachteil an der Lernsoftware von *dp* war die relative Kürze der einzelnen Einheiten. Man arbeitete sehr schnell und vor allem sehr kurz mit den Einheiten, ohne dass die Inhalte in anderen Lektionen nochmals wiederholt wurden. Damit ist man zwar relativ schnell fertig, allerdings erlangt man auch nur ein Oberflächenwissen. Ohne Eigeninitiative, sprich selbstständiges Wiederholen, ist der Lerneffekt nicht optimal. (FB 2, Frage 7.1)

P11\*(22-A1-D-2): In *dp* wurde die Grammatik fast nicht erklärt, nur in ein paar Beispielen vorgezeigt und gleich wurde vorausgesetzt, dass man das Ganze schon kann. (...) (FB 2, Frage 7.1)

P1\*(20-A2-D/Sp-1-Z): Bei der Lernsoftware würde ich z. B. Einsetzübungen kreieren, die etwas mehr geistige Mitarbeit fördern, und nicht eindeutig (quasi ohne wirkliche Kenntnisse) zu lösen sind. (FB 1, Frage 13)

P6\*(20-A1-D-2-Z): Bei der Software hatte man immer Auswahlmöglichkeiten und musste fast nichts selber produzieren, das fand ich schlecht. (FB 2, Frage 7.1)

P2\*(28-A1-D-1-Z): *dp* war zu einfach, also das war so ein schmeichelnder Test. (...) Aber auch allein dadurch, dass ich sie am Computer gemacht habe, und man einfach nur (...) zwischen den Zeilen, wenn man es eintippt, nur eine bestimmte Zeichenanzahl hatte (...) wenn man es falsch eingab, war das Wort zu Ende, und man dachte: Ach ne, doch eine andere Zeit. Oder wenn man sich was aussuchen durfte, aus den Sachen, war es eben auch immer recht eindeutig, und da sah ich dann immer sehr sehr gut aus. (...) (I, 8)

P8\*(20-A2-D-Z): (...) Und nochmal zum Aufbau des Buches: Ich finde das Konzept an sich zwar sehr gut und es trifft garantiert den Nerv der Zeit – alles schnell und effizient, aber naja, besser man braucht länger und kann es dafür – mehr Übungen, vor allem, wenn man zu einem bestimmten grammatischen Thema noch nie etwas gehört hat, wären nicht schlecht! (...) Man sollte mehr die Möglichkeit haben selber zu schreiben, das kam bei den Übungen ab und zu etwas zu kurz – nur ankreuzen bringt manchmal nicht so viel. (LTE 2, Zeile 129, FB 2, Frage 13)

Wie aus den Beispielen deutlich hervorgeht, traf die in der Forschungsliteratur als Unterschätzungshypothese (Salomon 1984) bezeichnete Annahme, dass eine zu geringe kognitive Anforderung des verwendeten Mediums dazu führen kann, dass der Lerner eine geringere Anstrengungsbereitschaft zeigt, weil er den Aufwand, den es erfordert, einen komplexen Lerngegenstand erfolgreich zu meistern, falsch einschätzt, in diesem Fall nicht zu. Ein Grund dafür ist sicherlich die Tatsache, dass Spanisch nicht die erste Fremdsprache der Probanden darstellte und sie sich durchaus der Komplexität des zu erlernenden Lerngegenstands bewusst waren, auch wenn die Software das Gegenteil suggerierte.

Neben der Tatsache, dass *Caminos Neu* anspruchsvollere Übungen, eine komplette Vokabelliste, längere Texte, umfangreichere Grammatikerklärungen und Wiederholungskapitel (*Revueltas*) bietet, wiesen P1 und P3 zudem darauf hin, dass es auch inhaltlich ansprechendere Themen zu Land, Leute und Kultur abdecke als *studio! Español* (vgl. FB 2, Frage 7.1) – wobei dies nicht ausschließlich, aber sicherlich teilweise dem höheren Sprachniveau des B1 Lehrwerks geschuldet sein könnte.

Vor dem Hintergrund, dass viele Lerngruppenmitglieder mit den Grammatikerklärungen und -übungen vor allem im Lehrwerk *studio! Español* unzufrieden waren, wurden die von mir zusätzlich ausgeteilten Übungsblätter von den 19 befragten Probanden positiv bewertet und regelmäßig, im Durchschnitt ein- bis zweimal pro Woche, benutzt. Diejenigen, die nicht regelmäßig in die Sitzungen kommen konnten, machten von der Möglichkeit Gebrauch, sich die Blätter aus dem dafür angelegten Ordner abzuholen, der beim Pedell stand und jederzeit zugänglich war.

#### **4.4.2.3 Lernzeitprotokolle**

Wie bereits in Kapitel 3.12 (S. 198) ausgeführt, protokollierten alle 19 Testteilnehmer bis auf P12 und P21 ihre Lernzeit und Lernaktivitäten. Folglich liegt ein entsprechend großer (analoger) Datenkorpus aus LZP vor, der aufgrund der Fülle und des Umfangs im Rahmen dieser Arbeit nicht ausgewertet werden konnten, vor allem weil die Probanden die Protokolle mehr oder weniger regelmäßig und mehr oder weniger ausführlich (und leserlich) ausfüllten. Doch auch wenn der ursprünglichen Forschungsfrage (vgl. Kapitel 3.4, S. 156) nicht nachgegangen werden konnte, wie viele Stunden pro Woche die individuellen Lerngruppenmitglieder konkret ins Spanischlernen investierten, so

stellen die LZP dennoch keine „Datenfriedhöfe“ (Flick 1995; zit. in Caspari/Helbig/Schmelter 2007: 501) dar, da sie gleichzeitig als Forschungs- und Reflexionsinstrument eingesetzt wurden. Die Interviewfrage, ob die LZP irgendeinen Effekt auf ihr Lernverhalten und ihren Lernprozess hatten, und wenn ja, welchen, beantworteten die 19 Probanden wie folgt. Zwölf sagten aus, dass die LZP einen durchaus positiven Effekt hatten. Vor allem, weil sie ein gutes Instrument zur Fortschrittskontrolle darstellten und die Disziplin förderten.

P14\*(23-A1-D-3-Z): Ja (...) also insofern, dass ich dann, wenn ich zu wenig gemacht hatte, dann doch noch ein bisschen Grammatik oder Vokabeln gemacht habe. Also es hat mich angespornt, wenn zu wenig da drin stand. Positiv. (I, 88)

Durchaus überraschend waren jedoch die Aussagen, dass sich die Probanden vor der Lerngruppenleitung mit einem zu leeren Blatt nicht blamieren wollten.

P4\*(23-A2-D-2-Z): Es gab schon Zeiten, wo ich mal nichts gemacht habe, wo ich auch wirklich keine Zeit hatte, und dann hab ich geschaut, dass ich eben trotzdem irgendwie noch auf meine Stunden komme und trotzdem noch was mache. So war es eben wie: Wenn ich diese Woche nur zwei Stunden drauf habe, ist es mir schon fast peinlich. (I, 69)

P16\*(30-A1-F-4-Z): Ja, das war so eine Motivation. Musst du beweisen, dass du regelmäßig lernst. Mit diesem Tagebuch (...) musst du immer ankreuzen, was ich diese Woche oder so arbeiten, mit diesen Büchern, mit dieser CD usw. (I, 104)

P19\*(20-A1-D-n.b.-Z): Ja, das auf jeden Fall. Du konntest selber noch mal sehen und auch vor Augen führen. Die habe ich auch ausgefüllt und hat mir (...) man will auch immer, dass es nicht so peinlich leer aussieht. (I, 96)

Dies ist insofern interessant, da ich mir aufgrund der Fülle der LZP und der Tatsache, dass das Ausfüllen auf rein freiwilliger Basis geschah, die Protokolle nicht alle detailliert begutachtete, sondern nur in bestimmten Einzelfällen.

Es gab aber auch sieben Testteilnehmer, bei welchen das Protokollieren keinen weiteren Effekt gehabt zu haben schien und auch aus keinem besonderen Grund geschah, wie folgende Zitate belegen.

P13\*(21-A1-D-3): Nein, ich habe eben aufgeschrieben, wann ich es gemacht habe, aber sonst (...) ich habe es einfach dokumentiert. (I, 88)

P5\*(19-A1-F/D-2-Z): Nicht wirklich. Das war einfach nur Aufschreiben, wann man anfängt, und wann man aufhört. (I, 98)

P2 unterstrich zwar, dass sie ein „chronisch schlechtes Gewissen“ (I, 86) bei ihr auslösten, sie aber trotzdem nicht zum Lernen motivieren konnten.

#### 4.4.2.4 Lerntagebucheinträge

Die LTE wurden im Vergleich zu den LZP von Seiten der Probanden weniger angenommen. Wie in Kapitel 3.13 (S. 200) bereits dargelegt, ergibt sich mit 76 LTE bei 21 Testteilnehmern ein Durchschnittswert von 3,6 LTE pro L2-Lerner – zwölf liegen darüber, neun darunter. Von den neun ist P21 jedoch derjenige, der nicht einen einzigen Eintrag verfasste.

Die Einträge waren im Rahmen des Lerngruppenkonzepts primär als introspektives Datenerhebungsinstrument bestimmt, das einen Einblick in die selbstständigen Lernphasen und in persönliche und emotionale Erfahrungen erlauben sollte. Wie bei Riemer (1997) und Launer (2008) unterscheiden sich die LTE auch in dieser Studie in Qualität und Umfang zum Teil beträchtlich voneinander. Manche Probanden beschrieben ihren Lernprozess und ihre Befindlichkeit sehr detailliert, andere nur stichpunktartig oder äußerten sich kaum zu Gefühlslagen oder Einstellungen. In Bezug auf den Umfang stammt der kürzeste LTE von P16 „Ich brauche nur viel Zeit zu lernen, um besser zu verstehen“ (LTE 2, Zeile 114), der längste von P18, der über eine DIN-A4-Seite umfasst (LTE 4, Zeile 249).

Die inhaltliche Auswertung der Einträge ergab, dass die L2-Lerner am häufigsten über *Positives* berichteten, sei es in Bezug auf ihren Lernfortschritt und ihre Disziplin, in Bezug auf Aktivitäten, die ihnen im Rahmen der Lerngruppensitzungen besonders gefielen, oder positive Äußerungen bezogen auf die verwendeten Lehrwerke und Zusatzmaterialien.

P1\*(20-A2-D/S-1-Z): Also ich fand das Treffen mit der Lerngruppe sehr interessant und lehrreich. Besonders gut gefällt mir die "Wochenübersicht" über spanische Nachrichten und dass Sie auch mal Kopien mitbringen, in denen man die neuen Informationen auch später nachlesen kann. : ) Die Atmosphäre in der Lerngruppe finde ich auch recht entspannt und es freut mich, dass sich jeder mal traut, etwas zu sagen. Dass Sie alle mit Worten zur aktiven Teilnahme aufmuntern, anstatt diesen verhassten "Frontalunterricht" durchzuziehen, finde ich ebenfalls super. : ) (LTE 1, Zeile 78)

P30\*(A-24-A1-D): Das letzte Treffen mit der Lerngruppe hat mir viel gebracht, da ich das erste Mal mit einer Muttersprachlerin "gesprochen" habe. Ich habe mich sogar getraut etwas zu sagen, habe jedoch schnell gemerkt, dass ich noch ein bisschen mehr Vokabeln lernen muss, um auch das zu sagen, was ich möchte. (LTE 4, Zeile 170)

P9\*(23-A2-D-2): Hallo Frau Arnold, meiner Meinung nach haben die Muttersprachler mehr Selbstbewusstsein bzw. Sprachbewusstsein in die Lerngruppe gebracht. Jeder wird aufgefordert seine Meinung zu einem bestimmten Thema zu artikulieren. Der Vorteil der Muttersprachler besteht darin, dass sie einen gezielt korrigieren, was bei der Unterhaltung mit "Spanischlernern" zu kurz kommt. Wobei ich nicht sagen will, dass das Spanischsprechen z. B. mit Deutschen nichts bringt. (LTE 4, Zeile 185)

P19\*(20-A1-D-n.b.-Z): ((...)) Ich bin weiterhin hoch motiviert das Gesamtziel zu erreichen und lasse es die nächste Zeit, bevor die Prüfungen los gehen, richtig krachen!! (was das Spanischlernen betrifft) ;) ((...)) (LTE 2, Zeile 25)

P8\*(20-A2-D-2): ((...)) Allerdings finde ich, dass das Buch definitiv zu wenig Übungsmaterial bietet. deshalb ist es ganz praktisch, dass wir den Grammatiktrainer noch haben. ;-) (LTE 2, Zeile 115)

P31\*(A-19-A1-D): ¡hola! Mir macht der Kurs Spaß. ((...)) (LTE 1, Zeile 66)

P4\*(23-A2-D-2-Z): ((...)) El semestre me gustaba mucho. Me gusta aprender lenguas. Y me gustaba estudiar lenguas también. ((...)) (LTE 3, Zeile 8)

Ü: Das Semester hat mir sehr gut gefallen. Ich lerne gerne Sprachen. Und ich habe auch schon immer gerne Sprachen gelernt.

Aber natürlich berichteten die Probanden auch über die Probleme, die sie hatten, angefangen von Kritik am Lehrwerk, über fehlende Zeit zum Lernen sowie Probleme mit bestimmten sprachlichen Grundfertigkeiten oder grammatikalischen Phänomenen. Wurde darüber berichtet, dass es nicht so gut lief, schloss der LTE meist mit einer positiven Affirmationen in Bezug auf das zukünftige Lernverhalten.

P4\*(23-A2-D-2-Z): ((...)) Lo que es difícil para mí siempre son las formas irregulares, el subjuntivo y el imperativo. Voy a repetir esas cosas durante las vacaciones. Me hace mucho[sic!] ilusión ir a Málaga el domingo. Voy a vivir en una familia y la madre (se dice) puede cocinar muy bien. :-) Hasta luego. (LTE 3, Zeile 12)

Ü: Am schwierigsten für mich sind immer die unregelmäßigen Formen, der Subjunktiv und der Imperativ. Ich werde diese Punkte während der Ferien wiederholen. Ich freue mich sehr darauf, am Sonntag nach Malaga zu reisen. Ich werde bei einer Familie wohnen, und wie ich gehört habe, kann die Mutter sehr gut kochen. :) Tschüss.

P11\*(22-A1-D-2): ((...)) Ich habe nur ein kleines Problem, und zwar mit der Konjugation. Ich verstehe zwar die Grammatik, kann mir aber einfach die Endungen nicht merken, weil alle Zeiten so kurz aufeinander kamen und man alles auf einmal lernen musste. Daher verwechsle ich oft die Endungen der verschiedenen Zeiten. Daran muss ich jetzt intensiv arbeiten. Saludos. (LTE 4, Zeile 329)

P14\*(23-A1-D-3-Z): Mein Problem liegt etwas in der Aussprache, die fällt mir im Moment noch ein bisschen schwer. Deshalb bin ich froh, dass es die Lerngruppe gibt, weil wir ja dort noch vieles üben und lernen. (LTE 1, Zeile 105)

P17\*(18-A2-D-4-Z): Ich bin leider sehr unzufrieden mit meinem Vorankommen. Leider hat es nicht geklappt, in den Ferien ins Ausland zu reisen, was mich sehr verärgerte. Ich habe die ersten Wochen wenig für die Uni gemacht, was mir nun ziemlich auf die Füße fällt. Außerdem ärgert mich, dass ich das Buch zum Niveau A2 im Wintersemester nicht geschafft habe, doch jetzt hab ich es zum Glück durch. Es wurde immer schwerer und ob alles hängen geblieben ist, kann ich ihnen noch nicht sagen. Es bietet sich immer leicht an, hinten in den Lösungen nachzuschlagen, wenn man es nicht konnte. (LTE 3, Zeile 176)

P9\*(23-A2-D-2): ¡Hola Señora Arnold! Perdona que le escribo tan tarde. En este momento no hago mucho para aprender español. Pero ya me gusta y quiero continuar. Los[sic!] próximos[sic!] vacaciones voy a visitar una amiga en Madrid. Ahora mismo no tengo bastante tiempo. Creo que el libro es muy bien[sic!] para aprender cada día[sic!]. Desafortunadamente[sic!] hago todo a la vez en un día[sic!]. Yo sé mis errores pero mi[sic!] falta disciplina de trabajar por contra. Voy a mejorar :). Saludos y hasta ahora. (LTE 2, Zeile 75)

Ü: Hallo Frau Arnold! Entschuldigen Sie, dass ich Ihnen erst so spät schreibe. Zurzeit mache ich nicht sehr viel, um Spanisch zu lernen. Aber die Sprache gefällt mir und ich möchte gerne weitermachen. In den kommenden Ferien werde ich eine Freundin in Madrid besuchen. Im Moment habe ich aber nicht so viel Zeit. Ich finde das Buch sehr gut, um täglich damit zu ler-

nen. Leider mache ich alles auf einmal an einem Tag. Ich kenne meine Fehler, aber es fehlt mir an Disziplin, um dagegen anzugehen. Ich werde mich verbessern :). Grüße und bis bald.

Erklärungen, weshalb nur neun Probanden max. drei LTE verfassten, lieferten die Studierenden im Interview. Die drei aus Kamerun stammenden Lerngruppenmitglieder schienen den Unterschied zwischen den Reflexionsinstrumenten nicht wirklich verstanden zu haben bzw. wussten nicht, dass es neben den LZP noch LTE gab. „Lerntagebuch? ((...)) Musste man das selbst machen?“ (P20; I, 140, 142) Für P19 und P13 waren wiederum folgende Gründe ausschlaggebend, dass sie jeweils nur einen bzw. drei LTE verfassten.

P19\*(20-A1-D-n.b.-Z): Nein, so was mag ich gar nicht. Das Ausfüllen von den Dingen war noch ok, weil es nur so stichwortartig war, aber bei dem Tagebuch (...). Ich wusste eben nicht, ob ich da nun einen Roman schreiben soll (...) wie es ging oder nicht. (I, 92)

P13\*(21-A1-D-3): ((...)) Am Anfang wusste ich nicht genau, wie ich es machen soll. Und dann irgendwann haben alle angefangen, die auf Spanisch zu schreiben, und dann habe ich mich nicht mehr getraut. Weil ich dann dachte: Ich kann es jetzt nicht auf Deutsch schreiben, also es war keine böse Absicht oder so, dass ich die nicht geschrieben habe. Und dann habe ich es teilweise auch vergessen. Dachte ich dann: Es ist zu spät, jetzt kannst du es auch nicht mehr bringen, und (...) also im Nachhinein tut es mir leid, (...) aber die Bögen habe ich immer ausgefüllt! (I, 76)

Mit der subjektiven Einschätzung, „irgendwann haben alle angefangen, die auf Spanisch zu schreiben“, lag die Probandin jedoch falsch, da nur etwas weniger als ein Drittel aller Einträge (26 von 88) von 13 unterschiedlichen L2-Lernern auf Spanisch verfasst wurde (vgl. Tab. 6f., S. 217).

Doch auch die Rückmeldungen der zwölf Probanden, die über dem Durchschnitt lagen und von welchen zehn mindestens fünf der sechs LTE verfassten, fielen eher nüchtern aus. Nur für P4, P10 und P14 waren sie als Reflexionsinstrument und als Ansporn hilfreich. Die übrigen erwähnten dagegen, dass die LTE ihren Lernprozess nicht wirklich unterstützt hätten. P7, die sogar vier auf Spanisch verfasste, spezifizierte, dass sie sich, egal ob mit oder ohne LTE, Gedanken über ihre Fortschritte machte (vgl. I, 68). P18, der auch vier LTE schrieb, war jedoch der Einzige, auf dem die Einträge am Ende eher eine deprimierende Wirkung hatten, weil sie ihm vor Augen führten, dass es bei ihm nicht so gut lief (vgl. I, 132).

Die Aussagen der Testteilnehmer, dass die LTE kein wirklich lernförderliches Potenzial gehabt hätten, obwohl sie fleißig vier oder mehr Einträge schrieben, lässt sich vielleicht damit erklären, dass sich die Probanden trotz Freiwilligkeit verpflichtet gefühlt haben

müssen, auf meine E-Mail-Aufforderung zu antworten. Analysiert man die LTE jedoch genauer, dann entsteht in vielen Fällen der Eindruck, dass die Einträge eher als zusätzliches Kommunikationsmittel genutzt wurden, um über die begrenzte Kontaktzeit hinaus mit der Lerngruppenleitung in Verbindung zu treten. Einerseits um zu informieren, wie ihr Lernprozess verlief, andererseits aber auch um sich zu bedanken, dass es die Lerngruppe überhaupt gibt. Somit fungierten die Einträge eher zur Befriedigung des Anschlussmotivs (vgl. Kapitel 2.5.5, S. 93) statt als Instrument zum Aufbau metakognitiver Fähigkeiten.

P3\*(20-A1-D-2-Z): ¡Hola! Escribo para decirle que no tengo mucho tiempo de[sic!] aprender español durante las próximas semanas, por que[sic!] tengo que aprender mucho por[sic!] mis Klausuren en inglés. ((...)) Dennoch erkenne ich Fortschritte bei mir, die ich rückblickend ohne die Lerngruppe nie erreicht hätte. An dieser Stelle also einmal ein dickes Dankeschön an Sie! :-)) ((...)) (LTE 2, Zeile 98, LTE 4, Zeile 147)

Ü: Hallo! Ich schreibe Ihnen, um Sie wissen zu lassen, dass ich in den nächsten Wochen nicht viel Zeit haben werde, Spanisch zu lernen, denn ich muss sehr viel für meine englischen Klausuren lernen.

P14\*(23-A1-D-3-Z): Außerdem bin ich sehr froh, dass sie die Lerngruppe anbieten. Ich kann mir nicht vorstellen, dass ich es ohne ihre Unterstützung schaffen würde. ¡Gracias! (LTE 2, Zeile 141)

P17\*(18-A2-D-4-Z): ((...)) Ich finde es trotzdem super, dass sie die Muttersprachler immer organisieren. Es hilft auch sehr, anderen beim Sprechen zuzuhören. ((...)) (LTE 4, Zeile 363)

Was die auf Spanisch verfassten LTE betrifft, so wurde zwar kommuniziert, dass es nicht schlimm war, wenn diese nicht fehlerfrei seien. Doch anhand der Fülle der orthografischen Verstöße ist davon auszugehen, dass die L2-Lerner von den in der Textverarbeitung integrierten Werkzeugen (Rechtschreibkontrolle, Thesaurus, Grammatiküberprüfung) *keinen Gebrauch* machten. Hier wäre es sicherlich sinnvoll, die Studienanfänger zu Beginn der Lerngruppe darauf aufmerksam zu machen, dass es diese *cognitive tools* auch für die spanische Sprache gibt.

#### 4.4.3 Das Präsenz-Element

P3\*(20-A1-D-2-Z): Ja, also ich kann hier nur wiederholen, dass es ohne die Lerngruppe nicht so geklappt hätte. Gerade bei einer Sprache ist es eben superschwer, und man lernt glaube ich auch besser, wenn man nochmal drüber spricht. Es ist oft so, wenn man zuhause was lernt, oder bei der Lernsoftware, weil bei dem ersten, *Digital Publishing*, war es so, dass man sehr schnell da durch gegangen ist. Man hat das alles sehr schnell gemacht, und dachte sich: Oh, die Lektion gemacht, jetzt kann ich das ja. Aber wenn man es tatsächlich anwenden will, oder wenn man nochmal drüber spricht, dann fällt einem vielleicht noch was auf, was man vielleicht nicht verstanden hat. Aber wenn man keine Chance hat, nochmal drüber nachzudenken, oder wenn kein anderer kommt, und nochmal nachfragt: Wie war es denn da? (...) Also insofern war es [die Lerngruppentreffen; A. d. V.] schon hilfreich. (I, 48)

Obwohl sich die LGE insgesamt nur 31 Mal traf – im WS 2007/08 einmal, im SS 2008 zweimal pro Woche, während der Semesterferien gar nicht – und die Häufigkeit, mit welcher die 21 Testteilnehmer an den freiwilligen Lerngruppensitzungen partizipierten, darüber hinaus stark variierte (vgl. Kapitel 3.14, S. 203), fiel dem Präsenz-Element der LGE laut Aussagen der 19 Interviewten eine äußerst wichtige, wenn nicht sogar die entscheidende Rolle zu. Dabei handelte es sich um die Lerngruppenleitung, in diesem konkreten Fall also um meine Person, sowie um die anderen Lerngruppenmitglieder und die spanischsprachigen Muttersprachler, die im SS 2008 an zehn Treffen anwesend waren.

##### 4.4.3.1 Die Rolle der Lerngruppenleitung

P8\*(20-A2-D-2): Ich denke, sie war diejenige, die das alles zusammengehalten hat, das erst mal ermöglicht hat (...). Ohne Frau Arnold, das wäre gar nicht gegangen. Ich wäre nicht auf die Idee gekommen, im Selbststudium so was zu machen. (I, 68)

P13\*(21-A1-D-3): Lernassistent? ((...)) Schon eine Lehrerfunktion, aber nicht so der strenge Lehrer, der drauf pocht, dass man wirklich was macht, sondern der Lehrer, der einem Material gibt und Hilfe gibt, und vielleicht auch Anreiz gibt. Z. B. die Lernsoftware, die könntet ihr machen, oder hier die Grammatikübungen teil ich euch aus, die könntet ihr machen. Man braucht ja auch Ideen. Oder das Material, einfach die Möglichkeiten. ((...)) Sonst ist man völlig frei, sonst hängt man ja total in der Luft. (I, 44, 62)

P14\*(23-A1-D-3-Z): ((...)) Sie hat uns eben ermutigt, immer am Ball zu bleiben, auch wenn es mal nicht so gut läuft. (...) Man hat ja immer in bisschen so Höhen und Tiefen, aber (...) dass man das Ziel nicht aus den Augen verliert. (I, 46)

P10\*(25-A1-D-2): Ich würde sie nicht unbedingt als Lehrerin bezeichnen, sondern eher als Motivator. Sie war schon immer da, präsent, immer geholfen, aber sie hat uns nie vorgeschrieben: Ihr macht jetzt das! (I, 34)

P2\*(28-A1-D-1-Z): Sie erklärt, hat helfend eingegriffen, hat so ein bisschen organisiert, strukturiert, aber so richtig unterrichtet (...) so frontal (...) hat sie nicht. (I, 26)

Obwohl der Wissenserwerb primär im Offline-Element stattfand und die Lerngruppenleitung keinen Spracherwerbskurs im klassischen Sinne durchführte, scheint ihre Rolle dennoch wichtig und ihr Einfluss stark gewesen zu sein – wie in den obigen Zitaten zum Ausdruck kommt. Da es sich größtenteils um Erstsemester handelte, die sich am Fach-

bereich noch nicht auskannten und erst im Begriff waren, ihre Kommilitonen kennenzulernen, bedurfte es zunächst eines Dozenten, der aus einer Ansammlung von Interessenten eine Lerngruppe ins Leben ruft und schlicht einen Raum zur Verfügung stellt. Ohne ihn würden sich die Betroffenen kaum finden, wie die obige Aussage von P8 exemplarisch belegt. Gleichzeitig waren sich die 19 interviewten Probanden auch einig, dass die Lerngruppenleitung nicht nur für die Gründung, sondern auch für den gesamten Verlauf der LGE wichtig war.

P10\*(25-A2-D-2): Das ist nun vielleicht etwas gemein, was ich sage (...) aber ich würde sagen: Ohne Frau Arnold [wäre es] schon [gegangen; A. d. V.], aber nicht ohne eine Person, die da so etwas macht. (...) Ich glaube, das hätte sich dann irgendwann aufgelöst. (...) (I, 46, 44)

P9\*(23-A1-D-2): Die eigene Organisation wäre daran (...) also es wäre gescheitert an den (...) an uns. Ich glaube, wir hätten es nicht fertig gebracht, uns wirklich dann jede Woche zu treffen und was zusammen zu machen. (I, 40)

Die Auswertung der Interviews, in denen mich die Testteilnehmer in der Rolle der Lerngruppenleitung neben „Koordinator“, „Vermittler“, „Bindeglied“ und „Konstante“ auch als „Lernassistenz“, „schlechtes Gewissen“, „Motivator“ und „helfende Person“ bezeichneten, zeigte aber auch, dass ich der LGE nicht nur den nötigen organisatorisch-strukturellen Rahmen gab, sondern es mir auch gleichzeitig gelungen sein muss, die Lerngruppenteilnehmer auf unterschiedliche Weise zu motivieren sowie mit Denkansätzen, sinnvollen Materialien und Hilfestellungen zu versorgen.

P2\*(28-A1-D-1-Z): (...) [J]a, sie hat uns einfach Enthusiasmus mitgebracht. Und auch so eine Idee, wie man das Ganze angehen kann. Weil sonst steht man da allein vor so einem Berg, und wenn einem dann jemand immer so die Etappen zeigt (...), das hilft schon. (I, 24)

Das Verhältnis zwischen den Studierenden und mir in Funktion als Lerngruppenleitung war von Anfang an positiv, vertrauens- und respektvoll, oder um es in den Worten der P17 auszudrücken, „freundschaftlich“ und „locker“ (I, 40), vor allem ab der zweiten Hälfte, als man sich schon etwas besser kannte. Dass sich solch ein gutes Verhältnis entwickeln konnte, ist sicherlich dem Umstand geschuldet, dass jegliche Tätigkeiten im Rahmen der LGE auf freiwilliger Basis beruhten und die LGE ein transparenter, sanktionsfreier Raum war, in dem alle Probanden gleich behandelt wurden, egal wie oft sie kamen oder wie regelmäßig sie lernten. Ein ausschlaggebender Punkt war sicherlich auch, dass die finale Bewertung extern, durch die telc GmbH, erfolgte. Dadurch entstanden keine Machtungleichheit bzw. Abhängigkeiten zwischen den Studierenden und der Lerngruppenleitung. Da ich darüber hinaus selbst eine L2-Lernerin des Spanischen war, stellte ich weniger eine Lehrende, sondern im Grunde ein weiteres Lerngruppenmitglied

dar, das nur etwas andere Aufgaben übernahm als die anderen. „((...)) [S]ie war eigentlich nur dann Lehrperson, wenn wirklich nichts passiert ist“ (P1; I, 24) oder immer dann, „((...)) wenn es gewünscht worden ist“ (P19; I, 26). „((...)) Und „[s]ie hat auch nicht alles gewusst.“ (P1; I, 24) Dass ich außerdem selbst am telc Español B1 Test teilnahm, um mich besser mit dem anvisierten Ziel identifizieren zu können, – „um Lernprozesse zu unterstützen, müssen Lehrer selbst in die Lage versetzt werden, zu lernen, sich selbst wie auch ihre Schüler und die sich verändernde Welt zu verstehen“ (Willems 1993; zit. in Krumm 2007b: 354) – gab den Lerngruppenmitgliedern darüber hinaus das Gefühl, dass das Gruppenziel auch mein eigenes Ziel war.

Vielleicht aufgrund des guten Verhältnisses schienen die Studierenden trotz völliger Freiwilligkeit und Sanktionsfreiheit eine gewisse Verpflichtung nicht nur sich selbst, sondern auch der Lerngruppenleitung und den anderen Lernern gegenüber zu verspüren. P13 drückte dies im Interview sehr treffend als „Mischung aus freiwillig und Pflicht“ (I, 102) aus.

P17\*(18-A2-D-4-Z): ((...)) Weil, man war eben gezwungen, obwohl es nicht so ein Gezwungenes war, aber ist eben immer hingegangen zu den Treffen, und wenn man ganz alleine sich das beigebracht hätte, dann hätte man es vielleicht eher aufgeschoben, oder erst recht nichts gemacht. Also ich glaube, bei mir wäre es nicht ohne gegangen. Ich brauche immer so ein Schubs. ((...)) Allein schon, dass Frau Arnold gesagt hat: Ja, macht mal bis zur nächsten Woche Lektion so und so bis dahin. Das war einfach ein Antrieb. Man hat es dann eben gemacht, das war ein Plan. Es ist schon besser, wenn mir jemand sagt: Mach das! Als wenn ich es mir selber so (...) ach ja, mache ich es halt morgen. (I, 48, 64)

P19\*(20-A1-D-n.b.-Z): [Ohne Frau Arnold wäre es nicht gegangen; A. d. V]. Weil du dann nicht das Gefühl hast, dass du da jede Woche hingehen musst, und so ein bisschen (...) du denkst ja dann für dich selber, ich kann da nicht völlig unvorbereitet hin gehen, sonst wird das eine totale Blamage. Irgendetwas musst du ja erzählen. (I, 34)

P2\*(28-A1-D-1-Z): Eben schon dadurch, dass man auf jeden Fall zwei fixe Termine in der Woche hat, wo man Spanisch macht. Das war auf jeden Fall auffallend. Das bekommt man alleine nicht hin. Dann verschiebt man das gerne mal (...), auch dass man einen bestimmten Zeitpunkt haben muss, indem man ein bestimmtes Thema durchgearbeitet haben muss. ((...)) (I, 60)

P3\*(20-A1-D-2-Z): Naja, man sitzt dann zuhause und soll lernen und denkt sich: Eigentlich habe ich keine Lust, aber wenn einem dann wieder so jemand sagt, wenn Du nichts machst (...), man sagt zwar: Ist mir doch egal, aber hintenrum bringt es schon was, wenn man es so vor Augen geführt bekommt. (I, 36)

Obwohl auch P18 für wichtig erachtete, dass es da jemanden gab, „der wirklich geeignete Lernmittel vorschlägt, und auch den Weg zum B1 Level vorgibt, immer schrittweise“ (I, 148), „weil ich mich selber wahrscheinlich gar nicht organisieren [hätte, A. d. V] können“ (I, 112), sagte er im Interview aus, dass er mit dem selbstgesteuerten Lernen „öfters überfordert“ (I, 26) gewesen sei und die Erinnerungen und Tipps der

Lerngruppenleitung auf ihn persönlich eher „weniger motivierend“ (I, 98) wirkten und zu wenig Druck da war. Die LGE ermöglichte zwar ein „lockeres Zusammenarbeiten“, aber auch „zu viele Freiheiten“ (I, 12). Er hätte lieber an einem entgeltspflichtigen Sprachwerbskurs mit festen Unterrichtszeiten und „Anwesenheitspflicht“ teilgenommen, in dem der Lehrer das Gelernte, „die Hausaufgaben“ (I, 50) im Unterricht regelmäßig kontrolliert und durchspricht.

P18\*(26-A1-D-n.b.): Es gab schon ab und zu Hausaufgaben, aber wenn man die nicht hatte, war es auch nicht schlimm. Muss ja jeder selber wissen. ((...)) Ich denke, ich muss einfach immer wieder mal meinen eigenen Erfolg sehen, und muss auch wissen, dass andere Leute den sehen, den wahrnehmen. Dann vielleicht mal sagen: Ah ja, da hast du dich verbessert, oder so. Also bei mir nutzt es nichts, wenn ich selber weiß: Ich habe nun die und die Aufgabe gemacht, und so und so viel Punkte erreicht, es muss immer noch ein Feedback von außen kommen. (I, 156, 100)

P18 war auch der einzige Interviewte neben P9, der aussagte, ihm wäre es lieber gewesen, die Grammatik zunächst von der Lerngruppenleitung vorgestellt und erklärt zu bekommen (vgl. I, 18). Die Aussage von P9, dass sie nichts dagegen gehabt hätte, wenn die Grammatik erklärt worden wäre, hatte jedoch nichts damit zu tun, dass sie sich die Grammatik nicht auch alleine hätte erschließen können. Es wäre so nur einfach „bequemer“ gewesen. „Ich bin ein fauler Mensch“ (P9; I, 14). Auch P2 war der Meinung, dass es einfacher ist, „wenn da vorne ein Dozent steht und einem das alles schön häppchenweise präsentiert. Es ist eben die Frage, ob man nicht doch besser lernt, wenn man sich da selber reinhängen muss.“ (I, 14) Genau diese Erfahrung scheinen die anderen Interviewten gemacht zu haben.

P17\*(18-A2-D-4-Z): Ich denke, wenn man sie sich selbst erarbeitet, dann bleibt vielleicht mehr davon hängen, weil man ja guckt, warum das so ist, und (...) als wenn jemand das einem so erzählt und runterbetet, dann merkt man sich das nicht so. Wenn man es sich selbst erarbeitet, dann geht man ja auch irgendwie logisch vor, und versucht sich das zu merken. (I, 14)

P5\*(19-A1-F/D-2-Z): Das finde ich eigentlich nicht so wichtig, dass der Dozent es erklärt, wenn man es sich selber raussucht, dann hat man ja auch selber nachgeforscht, und versteht es dann meistens auch besser. Und wenn man sich nicht ganz sicher ist, kann man ja immer noch nachfragen. (I, 10)

P3\*(20-A1-D-2-Z): ((...)) Man macht vielleicht auch mehr und lässt sich weniger berieseln. (I, 10)

P14\*(23-A1-D-3-Z): Ja, das festigt dann mehr, wenn man sich mehr darum kümmern muss, und wenn einem das niemand vorbetet. ((...)) Nein, das war schon gut so (...) auch mit unseren Büchern, da wurde ja alles erklärt und (...) ja (...) das war eigentlich gar nicht nötig, dass da noch jemand was erklärt. (I, 12, 10)

#### 4.4.3.2 Die Rolle der Lerngruppentreffen und -mitglieder

Wie in Kapitel 3.14 (S. 203) zur Gruppendynamik und den Beziehungsebenen zwischen den Lerngruppenmitgliedern bereits erläutert wurde, arbeiteten die anwesenden Probanden – abgesehen vereinzelter Antipathien auf persönlicher Ebene zwischen dem einen oder anderen L2-Lerner – insgesamt in einer freundschaftlichen und entspannten Atmosphäre miteinander. Bis auf die vier Probandinnen – P5, P8, P11 und P17 –, für die die anderen keine große oder entscheidende Rolle spielten, sagten alle im Interview aus, dass die Lerngruppenmitglieder bzw. die Gruppensitzungen ihren Lernprozess positiv unterstützen konnten. Am häufigsten wurde angemerkt, dass der Vergleich mit den anderen L2-Lernern motivationsstiftend war und anspornte.

I: Hast du den Eindruck, dass dich die Lerngruppentreffen in deinem Lernprozess unterstützt haben?

P13\*(21-A1-D-3): Einmal vom Vergleich her, also wie weit sind die anderen z. B. in der Lernsoftware, wer hat die Unidad soundso schon gemacht? Und auch für Fragen. Waren alle sehr sympathisch. (I, 64)

P6\*(20-A1-D-2-Z): Ja, irgendwie schon. Dann habe ich nicht gedacht, ich bin die Einzige, der es so geht, und die in einem Jahr so viel lernen muss, sondern die anderen waren genauso dran. Und das hat mir schon geholfen. (I, 38)

P9\*(23-A2-D-2): Ja. Weil ich mich wahrscheinlich nicht so hätte motivieren können, wie es die Gruppe getan hat. Dann hätte ich einfach nicht den Druck gehabt, zu sagen: Ich muss jetzt! Denn mein Stolz verbietet es mir, dass ich da hinterher hinke. (I, 56)

P14\*(23-A1-D-3-Z): Ja. Ich habe natürlich schon freiwillig gelernt, aber durch die anderen wollte ich dann auch immer weiter am Ball bleiben, und nicht schlechter sein, als die anderen. Das hat mich schon angespornt, dass ich da nicht nachlasse. (I, 58)

P2\*(28-A1-D-1-Z): Durch Motivation, durch (...) auch dieses, jetzt nicht im Konkurrenzsinn, sondern dieses Vergleichen mit den anderen, wenn man dann merkt: Oh, da hänge ich jetzt aber zurück. Oder einfach, dass das Vokabular von den einzelnen Lerngruppenmitgliedern auch ein ganz anderes ist, und man dann auch wirklich neue Sachen lernt, die man vielleicht nicht gelernt hätte. Einfach weil man sie versteht, und dann hat man eine neue Vokabel dazu gelernt. Ja (...) auch von der Motivation her. ((...)) (I, 44)

P15\*(27-A1-F-4-Z): Ich finde, wir haben wirklich viel gelernt. Und die Tatsache, dass andere besser waren als man selbst, hat mich schon angetrieben, mehr zu arbeiten. Für mich ist das wie eine Revolte. Wenn jemand immer auf eine Frage antwortet, und ich nie, dann sage ich mir, du musst auch mal was sagen, und das bringt mich dazu, dass ich auch auf die Fragen antworte. (I, 132)

Besonders wertvoll waren aber auch die gegenseitigen Hilfestellungen sowie die Möglichkeit, Dinge üben zu können, die sich alleine schlecht selbst üben lassen.

P4\*(23-A2-D-2-Z): ((...)) Also wie eben die Diskussionen, diverse Aufgaben, die für mehrere Personen vorgesehen sind, das Sprechen generell. Oder dieses Nachfragen, wenn man etwas nicht verstanden hat. Dass jemand da war, der vielleicht das gleiche Problem hat, oder der das wusste, dafür wusste ich wieder was anderes. So konnte man sich gegenseitig helfen. (I, 47)

P15\*(27-A1-F-4-Z): Ja genau, das hat mir geholfen. Weil (...) zu sprechen, das habe ich in der Gruppe gelernt. Ich drücke mich vielleicht nicht besonders gut aus, aber ich habe mich darin verbessert. (I, 78)

P10\*(25-A1-D-2): Ja, auf jeden Fall, weil es wie so eine Art Kontrolle war. Kann ich das wirklich, oder lüge ich mich selbst an? (I, 56)

P19\*(20-A1-D-n.b.-Z): Ja. Vor allem die anderen, weil die mir viel erklären konnten, die wussten ja, dass ich nicht so gut bin, und (...) also die waren da immer sehr unterstützend. (I, 78)

P3\*(20-A1-D-2-Z): Dass man jemanden hat, mit dem man sprechen kann, die das gleiche Ziel haben, dass man mit denen kommunizieren kann, weil sie sprachlich auf derselben Ebene sind. Es war einfach auch vom Sozialen her sehr gemütlich, hat Spaß gemacht. (I, 42)

P7\*(20-A1-D-2): Ja. Sonst wären manche Fehler, die ich gemacht habe, gar nicht entdeckt worden, wenn ich es ganz alleine gemacht hätte. Oder andere Sachen, auf die ich gar nicht aufmerksam geworden wäre (...). Sonst hätte ich auch niemand gehabt, mit dem ich auch mal Reden üben kann. (I, 56)

Die Befürchtung, die Lerngruppentreffen könnten P1 unterfordern, bestätigte sich in keinster Weise. Es schien eher, als ob das soziale Lernen, welches in den Lerngruppentreffen stattfand, an denen sie regelmäßig teilnahm und sich aktiv einbrachte, durchaus einen persönlichkeitsbildenden Effekt auf sie hatte.

P1\*(20-A2-D/Sp-1-Z): ((...)) Am Anfang war ich noch sehr arrogant, weil ich mir dachte: Das kann doch nicht wahr sein, dass ich mit den gleichen Leuten anfangen muss, die doch kein Wort Spanisch können. Also (...), da musste ich mal darüber hinweg kommen. Also (...), auch persönlich hat mir die Lerngruppe was gebracht, weil (...) das hätte ich auch nicht gedacht. Am Anfang war ich echt so: Urgh, die ganzen Leute, die können nichts, und ich bin ja schon so toll, so auf die Art (...) und erst so gegen Ende habe ich dann eigentlich gemerkt, wie viel ich gelernt habe, und auch durch die anderen, dadurch dass ich manche Sachen wusste, dadurch dass die manche Sachen wussten, denn in Grammatik bin ich ja die absolute Niete, und manche Leute können das super gut lernen und erklären. Und wir haben uns eigentlich gegenseitig (...). Also ich habe mich nicht als Außenseiter gefühlt. Ich wurde auch nicht (...) ja, und jetzt, wie sagt das die Muttersprachlerin? (...) also ich wurde da nicht hervorgehoben. Ich war ein Teil davon. Da bin ich dann so ein bisschen von meinem hohen Ross runtergekommen. Also das hat mir auch persönlich was gegeben. (I, 58; Hv. d. A.)

P18, dem ein klassischer Spracherwerbskurs lieber gewesen wäre, sagte im Interview wieder als Einziger aus, die anderen hätten seinen Lernprozess sowohl positiv als auch negativ beeinflusst. Um diese Aussage richtig einordnen zu können, muss erneut darauf hingewiesen werden, dass er zwar recht regelmäßig an den Sitzungen teilnahm, inhaltlich jedoch immer hinterherhinkte.

P18\*(26-A1-D-n.b.): ((...)) Mein Problem ist nur, dass ich mich selbst etwas ins Abseits manövriert habe. Vielen Sachen kann ich leider nicht mehr folgen, weil die anderen sehr viel weiter sind als ich. Das ist mir jedoch klar und ich gehe trotzdem regelmäßig hin, um wenigstens schonmal etwas von den weiterführenden Sachen mitzubekommen und um ein wenig Spanisch zu sprechen. Ich möchte auch die anderen nicht aufhalten, von daher habe ich eine eher passive Rolle eingenommen und versuche halt so gut es geht zurechtzukommen und durch zuhören etwas zu lernen. Es würde nämlich keinen Sinn machen, auf meine Probleme einzugehen, weil wir eigentlich schon längst dieses Stadium hinter uns haben müssten. ((...)) Ich habe mich an ihnen gemessen. Die kamen aber teilweise schneller voran, und dadurch war dann meine Motivation (...). Eigentlich müsste es mich motivieren, zu sehen, dass ich auf das gleiche Level wie

die anderen komme, aber irgendwie hat mich das Ganze doch ein bisschen deprimiert, weil ich dann dachte: Die schaffen in der Zeit mehr, und ich hänge immer noch hier. ((...)) Sie [die Lerngruppentreffen; A. d. V.] haben mich bis zu einem gewissen Punkt unterstützt. Inhaltlich, also vom Level her, haben sie mir schon geholfen, auf ein halbes A2 Level zu kommen. Aber von der Gesamtsituation, von der Motivation her, haben sie mich eher runtergezogen. (LTE 4, Zeile 73, I, 106, 108)

#### 4.4.3.3 Die Rolle der spanischsprachigen Muttersprachler

Nicht anders als erwartet, erwies sich die Möglichkeit mit Muttersprachlern aus verschiedenen spanischsprachigen Ländern in einen *quasi-authentischen* interaktiven Kontakt zu treten, als äußerst wertvolle Erfahrung für alle Probanden, die an den Treffen teilnahmen – wie die Zitate in Kapitel 3.10 (S. 191) bereits vermuten ließen. Die Sitzungen, die insgesamt an zehn Terminen des SS 2008 stattfanden, waren wichtig, um im Gespräch mit den Zielsprachensprechern das Gelernte konkret anzuwenden, auszuprobieren und eine Art kulturelle Authentizität zu erfahren. Da nur vier Lerngruppenmitglieder<sup>235</sup> während der vorlesungsfreien Zeit zwischen dem Winter- und dem Sommersemester an einem zusätzlichen Sprachkurs in Spanien teilnahmen und Erfahrungen mit Land und Leute sammeln konnten, stellten die Sitzungen für die meisten L2-Lerner die einzige Möglichkeit dar, auf Muttersprachler zu treffen.<sup>236</sup>

P3\*(20-A1-D-2-Z): [Es war hilfreich; A. d. v.], dass man mal jemanden gehört hat, der muttersprachliche Kompetenzen hat, und man hat die Chance gehabt, die Bedeutung von Wörtern nachzufragen, oder auch Grammatiksachen. Aber ich fand es besonders schön, dass man jemanden direkt vor sich sitzen hat, der als Muttersprachler Spanisch spricht. (I, 30)

P2\*(28-A1-D-1-Z): Die waren super! ((...)) Z. B. das Subjuntivo, wenn man dann hört, dass die ihn wirklich benutzen (...), das fällt einem dann auf, und man verinnerlicht das dann. (I, 48)

Natürlich profitierte die Lerngruppe auch von P1, die als Bilinguale den anderen von Beginn der Lerngruppentreffen an vor allem in Bezug auf Lexik helfen konnte. Sie hatte aber, wie weiter oben bereits thematisiert, eher den Status einer Deutschen, die sehr gut Spanisch spricht, und die vor allem ein integriertes Mitglied der LGE war, und keine Außenstehende. Obwohl sie im Grunde schon zu Beginn der Lerngruppe längst das B1 Niveau in der mündlichen Sprachproduktion erreicht hatte, generierte sie auch aus diesen Sitzungen einen Mehrwert für sich.

<sup>235</sup> P2, P4, P9 und P14.

<sup>236</sup> Die anderen hatten laut eigenen Angaben anderweitige Reisepläne oder keine Zeit bzw. keine finanziellen Ressourcen für einen Aufenthalt in einem spanischsprachigen Land.

P1\*(20-A2-D/S-1-Z): Ja. Also die Muttersprachler, das war auch für mich interessant, das auch mal auf Spanisch-Spanisch zu hören, oder (...) es gibt ja auch 1000 Vokabeln, die ich noch nicht kenne, weil ich ja nur mit meinem Vater gelernt und gesprochen habe. Und da fehlt mir natürlich ganz viel. (I, 50)

Für die anderen Lerngruppenmitglieder waren die Treffen jedoch wichtig, um mögliche Fremdsprachenverwendungsängste abzubauen, ein Feedback zu bekommen und sich gezielt auf die mündliche telc B1 Prüfung vorzubereiten, die i. d. R. von Muttersprachlern des Spanischen durchgeführt werden.

P6\*(20-A1-D-2-Z): Ja. Man kommt ein bisschen aus sich heraus, man überwindet diese Furcht, zu sprechen. Das hilft schon. (I, 22)

P10\*(25-A1-D-2): Ja, auf jeden Fall. Vor allem für den mündlichen Teil der Prüfung, da hatte ich totale Angst vor. Aber die haben auf jeden Fall eine Super Motivation gemacht: Hey, ihr seid gar nicht so schlecht, wie ihr denkt! (I, 30)

#### **4.4.4 Das Online-Element: ILIAS**

Das Open Source-Lernmanagementsystem übernahm innerhalb der LGE drei Funktionen. Über ILIAS lief jeglicher E-Mail-Verkehr sowie die digitale Bereitstellung von Informationen rund um die Lerngruppe. Wie in Kapitel 3.11 (S. 195) detailliert dargestellt, wurde auch das Forum von den Studierenden genutzt, um sich außerhalb der Sitzungen auszutauschen. Im Interview stuften alle 19 befragten Probanden ILIAS auf die eine oder andere Weise als hilfreich ein.

#### 4.4.5 Gesamtevaluation, Verbesserungsvorschläge und sonstige Anmerkungen

Zunächst lässt sich angesichts des im telc Español B1 Tests erzielten Gesamtergebnis (vgl. Kapitel 4.3.2, S. 227) festhalten, dass die im Rahmen der LGE benutzten Lehrwerke und Zusatzmaterialien inhaltlich angemessen auf den telc B1 Test vorbereiten konnten. Obwohl das Lehrwerk *studio! español* weit mehr polarisierte als *Caminos Neu* und massiver kritisiert wurde, ergab die Auswertung der Frage, welche Materialien die 19 L2-Lerner ihren Freunden empfehlen würden, nur einen kleinen Vorsprung für das B1 Lehrwerk. Zwei unterschiedliche Lehrwerke plus Zusatzmaterialien benutzt zu haben stellte sich vor dem Hintergrund, dass verschiedene Probanden zum Teil völlig entgegengesetzte Präferenzen hatten, als gute Entscheidung heraus. Diese spiegeln sich dabei nicht in den erzielten Noten wider, was darauf hinweist, dass sich Erfolg oder Misserfolg der Lerngruppenmitglieder nicht auf das Lehrwerk zurückführen lassen.

P3\*(20-A1-D-2-Z): Nachdem ich selbst ja Lernerfolge verbuchen konnte, würde ich sowohl *dp* als auch *Caminos* empfehlen. Als unverzichtbar für meine Lernerfolge empfand ich allerdings den Austausch im Rahmen unserer Lerngruppe und empfehle daher auf jeden Fall mit Gleichgesinnten zusammenzuarbeiten ((...)). (FB 2, Frage 15)

Denn wie diese Aussage verdeutlicht, stellten die Lehrwerke einen wichtigen, aber eben nicht den entscheidenden Aspekt der LGE dar. Die 19 Befragten gaben an, dass ihnen ein Lernen ohne Lerngruppe, in anderen Worten ein komplettes Selbststudium, deutlich schwerer gefallen wäre, vor allem denjenigen, die keine vorläufige Zulassung hatten.

P10\*(25-A1-D-2): Ja, wieder dieses Motivationsding. Ich kann mich selber einfach nicht aufraffen, das zu tun. Sonst hätte ich es vorher ja wahrscheinlich auch schon mal gemacht. (I, 60)

P11\*(22-A1-D-2): ((...)) Wären die Treffen nicht gewesen, hätte ich mich weniger dazu aufrufen können, Spanisch zu lernen, weil ich genug mit der Uni zu tun hatte. So wusste man, okay, für das Treffen muss ich mich jetzt vorbereiten. ((...)) [Sonst; A. d. V.] [wären] die Spanisch-Sachen im Schrank verschwunden. (I, 6, 38)

P13\*(21-A1-D-3): Ja, also ganz von mir aus hätte ich es nicht gemacht. ((...)) Die Motivation wäre weg gewesen. Ich (...) so der innere Schweinehund wäre stärker gewesen. Ich brauche schon immer einen Anreiz. Und die Lerngruppe war das. (I, 66, 68)

P3\*(20-A1-D-2-Z): Ja, das [ein komplettes Selbststudium; A. d. V.] kann man auch machen, aber das macht dann nicht so viel Spaß. Weil in der Lerngruppe, wir haben uns ja alle super gut verstanden, oder ich habe mich mit allen super gut verstanden, es war immer recht lustig, und dann ist eben auch so ein Belohnungsfaktor dabei. Man hat also immer Spaß beim Lernen. Wenn man das immer nur die ganze Zeit alleine macht (...). Und man kann eben auch so schlecht vergleichen. ((...)) (I, 12)

P2\*(28-A1-D-1-Z): ((...)) Ich glaube nicht, dass ich sehr gut ganz alleine lernen kann, im stillen Kämmerchen, mit einem Buch. Dann fehlt die Kommunikation. (I, 40)

Dementsprechend äußerten sich auch alle bis auf P8, die die Treffen aufgrund ihrer geringen Anwesenheit nicht evaluieren konnte, dass die Sitzungen sie in ihrem Lernpro-

zess – motivational bzw. inhaltlich – unterstützten. Zudem bejahten alle 19 die Frage, ob sie die Lerngruppe an Kommilitonen weiterempfehlen und erneut an einer Lerngruppe teilnehmen würden. Nur P18, dessen „Lerntyp nur halb mit einer freiwilligen Lerngruppe harmonierte“ (I, 34), schränkte seine Aussage insofern ein, als dass er nur dann teilnehmen würde, wenn es keinen regulären Kurs gäbe.

Was er als „zu viele Freiheiten“ (I, 12) empfand, wurde von den anderen Interviewten grundsätzlich positiv gesehen. Einerseits was die Möglichkeit betraf, neben ihrem anspruchsvollen Studienalltag zeitlich und örtlich flexible Lernmöglichkeiten wahrnehmen zu können und andererseits in den Entscheidungsprozess mit einbezogen zu werden und proaktiv zu handeln.

P10\*(25-A1-D-2): Mich hat es begeistert, dass es uns mehr als Erwachsene angesprochen hat. Dass wir einfach mehr Eigeninitiative mit reinbringen. (I, 6)

P5\*(19-A1-F/D-2-Z): Weil es ist nicht so geplant wie ein normaler Kurs, wo man wirklich regelmäßig was machen muss, und man ist autonomer, d. h. man kann selber entscheiden, wie weit man kommen will, was man machen will. Und in der Gruppe kann man immer noch besprechen, was man nicht verstanden hat. (I, 102)

P8\*(20-A2-D-2): Mir gefällt es mittlerweile besser. Man muss sich eben selber auf den Hintern setzen, und mit Lehrer, da ist es dann eher: So, jetzt musst du es machen! (I, 42)

P13\*(21-A1-D-3): Also jetzt hier (...), ein großer Vorteil war eben, dass die Eigeninitiative gefordert wurde. Dass ich nicht das Gefühl hatte, ich mache das für den Lehrer, sondern ich wollte es machen, und ich habe gemerkt, ich mache das für mich. Und das ist schon mal ein gutes Gefühl. Und dieser Druck ist weg. Ab und zu haben wir mal so ein Spielchen gemacht, wo jeder mal dran ist, aber es war ja nicht so, dass man irgendwie Angst haben muss, "Nein, ich kann das nicht!", es war mehr so spielerisch. Und das war nicht so wie in der Schule, wenn man den Leistungsdruck hat und Angst haben muss, dass man das nicht kann. Das fiel schon mal weg. ((...)) Aber ich glaube für so (...) Frontalunterricht (...), das habe ich einfach lange genug gehabt, das reicht jetzt. Ist ja auch schöner so. Ich hasse, wenn man immer (...) Angst haben muss, wenn man etwas machen muss. (I, 12, 108)

P2\*(28-A1-D-1-Z): Vorteile sind definitiv, dass man eben in dieser Lerngruppe auch selber mal erklären muss, und auch einfach bei der Problemfindung hilft, was mir unglaublich hilft, wenn ich eine Sprache lerne. Weil auch wenn ich etwas verstanden habe, wenn ich es einem anderen Menschen erkläre, ich das nochmal besser verinnerliche. Und bei Frontalunterricht (...) und da vorne die ganze Zeit jemand steht und redet, schaltet man eben immer ganz leicht und gerne ab, bzw. wenn es eine Problematik ist, die einem selber klar ist, und dem anderen nicht, dann kommt einem das so langwierig vor. Bis das dann alle verstanden haben, und dann hat man auch schon wieder so ein bisschen abgeschaltet. In der Lerngruppe ist man einfach so interaktiv immer dabei. (I, 12)

P14\*(23-A1-D-3-Z): Vorteile, dass man sich selbst um die Themen kümmert, die man lernen will, dass man auch ein besseres Augenmerk auf Themen legen kann, wo man Schwierigkeiten hat. Und einfach auch, dass man sich die Zeit flexibel einteilen kann. (I, 6)

P3\*(20-A1-D-2-Z): ((...)) Die Lerngruppe (...) ja (...) war eben lustiger als dieser Frontalunterricht, wenn man so da sitzt, und teilweise auch einschläft, wenn es gerade zu langweilig ist. (I, 78)

Diese Äußerungen sollen jedoch nicht den Eindruck erwecken, dass das selbstgesteuerte und sanktionsfreie Lernen allen Interviewten bis auf P18 immer leicht fiel und es immer allen gelang, die nötige Disziplin aufzubringen.

P7\*(20-A1-D-2): Vorteile (...), ich kann so besser lernen, finde ich. Nachteile (...), dass man nicht so viel Druck dahinter hat. Also gerade ich, weil ich nicht wusste, ob ich überhaupt Spanisch auch studieren will, sondern ich wollte es einfach nur lernen. Und dann hat mir manchmal so ein bisschen der Druck gefehlt, weil so viel zu tun war. (I, 10)

P4\*(23-A2-D-2-Z): ((...)) Und so muss man eben immer selbst auch recherchieren und nachschauen, was man nicht kapiert. Man muss sehr viel Disziplin haben. (I, 6)

P10\*(25-A1-D-2): Also überfordert war ich nicht, aber ich habe schon meine Schwächen gemerkt. Also ich bin eben wirklich jemand, der eigentlich, wenn ich weiß, ich muss das machen, dann mache ich das auch, und wenn ich weiß, das kannst Du auch morgen machen, dann (...) mache ich es auch erst morgen. (I, 54)

P6\*(20-A1-D-2-Z): Wie gesagt, weil, (...) ich lasse dann alles so ein bisschen schludern. ((...)) Ich hätte vielmehr lernen können. (I, 50, 52)

P11\*(22-A1-D-2): Ich bin eher eine Person, die nicht so gut selbstständig lernen kann. Ich musste mich oft dazu aufraffen, die Spanisch-Sachen in die Hand zu nehmen, weil ich es nicht lernen musste und ich das Ganze nur freiwillig gemacht habe. Ich habe nicht die Geduld, mich mit einer Sache zu beschäftigen, wenn ich weiß, dass das Wissen nicht abgeprüft wird. (I, 34)

Als die 19 Probanden im Interview konkret gefragt wurden, was ihnen in den letzten acht Monaten beim Lernen des Spanischen besonders schwer fiel, nannten sie sechsmal Probleme außersprachlicher Natur und 21-mal Probleme in Bezug auf die spanische Sprache, die in der folgenden Tabelle aufgelistet sind.

Probleme außersprachlicher Natur		sprachbezogene Probleme	
Disziplin und Eigenmotivation	3 Nennungen	Grammatik allgemein	3 Nennungen
Angst, Fehler zu machen	1 Nennung	Konjugation spanischer Verben	3 Nennungen
Zeitmangel	1 Nennung	Sprechen	3 Nennungen
Software von <i>dp</i>	1 Nennung	Vergangenheitsformen	2 Nennungen
		<i>Subjuntivo</i>	2 Nennungen
		Aussprache	2 Nennungen
		Hörverstehen	2 Nennungen
		Textverstehen	1 Nennung
		Imperativ	1 Nennung
		zu viele Vokabeln	1 Nennung

Tab. 10: Auflistung Probleme außersprachlicher und sprachlicher Natur

Während die drei aus Kamerun stammenden Lerngruppenmitglieder, die neben ihrer afrikanischen Muttersprache bilingual mit Französisch als Verkehrssprache aufwuchsen, keine wesentlichen Vorteile durch das Französisch gehabt zu haben schienen, sagte die auch französischsprachige P5 aus, dass ihr das Spanischlernen dadurch merklich leicht-

ter fiel (vgl. I,16). Auch die anderen Testteilnehmer, die schon Vorkenntnisse in romanischen Sprachen hatten, betonten im Interview, dass dies im Großen und Ganzen eher vorteilhaft für das Lernen der spanischen Sprache war, wie folgende Aussagen exemplarisch belegen:

P8\*(20-A2-D-2): Französisch hat mir am Anfang sehr geholfen beim Spanischen, weil ich so viele Dinge ableiten konnte. ((...)) (I, 50)

P13\*(21-A1-D-3): ((...)) Also ich finde es mit Französisch vergleichbar, von der Schwierigkeit her, in der Grammatik. Also, es war relativ (...), es ist nicht so schwer zu lernen. Ich denke ohne Französisch wäre es sicherlich schwieriger. ((...)) [E]s ist nicht so, dass man alles übernehmen kann. Und dann gibt es halt doch einen Unterschied, und wenn man den nicht lernt, hat man Pech gehabt. (I, 26, 72)

P2\*(28-A1-D-1-Z): ((...)) [I]m Vergleich zu jemandem, der das [Vorkenntnisse in Italienisch; A. d. V.] nicht hat, hatte ich schon Vorteile. (I, 38)

P7\*(20-A1-D-2): [Ich finde Spanisch] insofern leicht, weil es dem Französischen ähnelt. Und dadurch (...) also es hat mir geholfen, weil ich Französisch kann. ((...)) [Manchmal komme ich durcheinander.] Also es hilft mehr, als dass es mich durcheinander bringt. (I, 22, 24)

Als die 19 L2-Lerner schließlich gebeten wurden, Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten, nannten sie folgende zehn Punkte:

Verbesserungsvorschlag	Anzahl der Nennungen	durch
Gruppen besser mischen	4	P4*(23-A2-D-2-Z) P7*(20-A1-D-2) P20*(25-A1-F-n.b-Z) P15*(27-A1-F-4-Z)
mehr Hilfestellung durch die Lerngruppenleitung für „Schwächere“	3	P16*(30-A1-F-4-Z) P15*(27-A1-F-4-Z) P20*(25-A1-F-n.b-Z)
mehr Ausspracheübungen	1	P16*(30-A1-F-4-Z)
noch öfter die Prüfungssituation simulieren	1	P16*(30-A1-F-4-Z)
zu Beginn eines jeden Treffens das Konjugationsspiel spielen	1	P6*(20-A1-D-2-Z)
noch öfter mit Muttersprachler arbeiten	1	P13*(21-A1-D-3)
Stundenplanüberschneidungen vermeiden	1	P5*(19-A1-F/D-2-Z)
<i>Camino Neu</i> nicht nehmen (zu schulbuchartig)	1	P7*(20-A1-D-2)
eine andere Sprachlernsoftware als die von <i>dp</i> benutzen	1	P1*(20-A2-D/Sp-1-Z)
keine Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die LGE, sondern nur bezüglich des eigenen Lernverhaltens	2	P10*(25-A1-D-2) P13*(21-A1-D-3)

Tab. 11: Verbesserungsvorschläge

Ganz am Ende des Interviews hatten die Probanden die Möglichkeit, sonstige Anmerkungen abzugeben. Die Antworten unterstreichen, was teilweise schon im sechsten LTE geschrieben wurde, nämlich dass sie auf eine „tolle“, „schöne“, „entspannte und lockere“, „gute“ Lernerfahrung zurückblicken und „Spas“ hatten – egal ob und mit welcher Note sie den Test bestanden. Zudem bedankten sie sich.

P1\*(20-A2-D/Sp-1-Z): ((...)) War auf jeden Fall eine tolle Zeit mit der Lerngruppe und ich finde, dass so etwas jedes Semester für die Studierenden angeboten werden sollte, die den "Einstufungstest" nicht bestehen – man lernt sehr viel mehr und gewinnt Freude an der Sprache, egal auf welchem Niveau man sich befindet. Ich würde wieder mitmachen, bin aber auch ganz ehrlich froh, endlich Spanisch studieren zu dürfen! (LTE 6, Zeile 96)

P18\*(26-A1-D-n.b.): ((...)) Ich finde die Lerngruppe an sich schon eine gute Sache. Nur eben für mich ist sie nicht das Ideale. (I, 158)

P10\*(25-A1-D-2): Ich fand sie toll. ((...)) (I, 102)

P6\*(20-A1-D-2): Nur dass ich sehr froh bin, dass es sie gab. Es hat auch immer Spaß gemacht. (I, 94)

P9\*(23-A2-D-2): Hat Spaß gemacht. Vielen Dank. (I, 98)

P13\*(21-A1-D-3): ((...)) Ach ja, generell wollte ich nochmal sagen ¡Muchas Gracias! für die Gelegenheit, in so einer geringen Zeit, mit so viel Spaß und auch noch genug Zeit für das restliche Studium, Spanisch lernen zu können. Zertifikat oder nicht, ich bin froh dass ich dabei war. (LTE 6, Zeile 176)

Somit stellte, wie in diesem Aktionsforschungsprojekt beabsichtigt, die Teilnahme an der LGE eine für die Lerngruppenmitglieder mehrfach lohnende Erfahrung dar. Sie sollte aber nicht nur zu einem sozial-kognitiven-konstruktiven Lernprozess anregen und die Studierenden effizient zum gewünschten Ergebnis, dem Bestehen der telc Español B1 Prüfung, begleiten. Indem Eigenverantwortlichkeit und aktives Handeln gezielt gefördert und abverlangt wurden, erhoffte ich mir darüber hinaus, dass die L2-Lerner an die praktischen Lernerfahrungen und das bedeutsame Erfolgserlebnis im weiteren Studium bzw. im Berufsleben idealerweise anknüpfen können. Deshalb hielt ich es für wichtig, rund zweieinhalb Jahre nach Beendigung der LGE, im Juni 2011, in Erfahrung zu bringen, wie sich für diejenigen, die Spanisch am Fachbereich studierten, der Übergang in die offiziellen FK I und II-Kurse vollzog, welche Rolle die spanische Sprache für die ehemaligen Probanden beruflich und privat noch spielte, wie ihre retrospektive Sicht auf die gemachte Lerngruppenerfahrung aussah, ob bzw. welchen Mehrwert sie daraus generierten und was ihnen in Erinnerung geblieben war.

#### **4.4.6 Wie es nach der LGE weiterging – eine retrospektive Sicht auf die Lernerfahrung**

Zum WS 2008/09 ließen sich drei der vier Probanden mit nicht bestandenem Test für Spanisch exmatrikulieren, da sie das erforderliche Zertifikat nicht nachreichen konnten. P19, die Spanisch nur als D-Sprache studieren wollte, setzte ihr Studium mit Englisch und Französisch fort. P20 schrieb sich in den einsprachigen BA-Studiengang Deutsch um. P21 fand mit Niederländisch, worin er bereits über Vorkenntnisse verfügte, einen C-Sprachen-Ersatz für Spanisch. Nur P18 versuchte weiterhin, sich für Spanisch zu qualifizieren. Er benötigte genau ein Jahr länger, um auf das B1 Niveau zu kommen. Im WS 2009/10 bestand auch er den universitätsinternen Eingangstest und schrieb sich offiziell für Spanisch als C-Sprache ein.

Von den 17 Probanden mit bestandenem Test begannen die zehn mit Zulassung das reguläre Spanischstudium im WS 2008/09. P17 mit Spanisch als B-, P5 als D- und die anderen acht als C-Sprache. Zu diesen acht gehörte auch P16, der eigentlich eine vorläufige Zulassung für die D-Sprache hatte, sich im Anschluss an die telc Español B1 Prüfung jedoch entschied, Spanisch zur C-Sprache auf- und Englisch zur D-Sprache abzuwerten. Von den sieben L2-Lernern mit bestandener Prüfung, aber ohne vorläufige Zulassung, immatrikulierte sich P9, wie von Anfang an geplant, für Spanisch als C-Sprache. Für die anderen sechs spielte Spanisch im Studium keine Rolle mehr.

P11\*(22-A1-D-2): Ich würde gerne wieder mehr mit Spanisch machen, aber als D-Sprache hat es sich für mich nicht gelohnt, da es zum Übersetzen wohl nicht gereicht hätte. (FB 3, Frage 1c)

Kurz: Nach Beendigung der LGE wählten drei das Fach ab und zwölf begannen das offizielle Spanischstudium. Um zu erfahren, wie es den ehemaligen Probanden nach der LGE ergangen ist, wurden sie im Juni 2011 per E-Mail gebeten, einen letzten Fragebogen auszufüllen. 15 der 19 Interviewten kamen dieser Bitte nach. Dies stellt eine durchaus als respektabel zu bezeichnende Rücklaufquote dar, u. a. vor dem Hintergrund, dass zu diesem Zeitpunkt zwölf der 15 ihr BA- bzw. Diplomstudium bereits erfolgreich beendet hatten. P17 schloss einen Monat, P16 und P18 ein Jahr später ab.

Fünf der 15, die den dritten FB ausfüllten, ließen sich nach der LGE trotz Zertifikat nicht für Spanisch einschreiben. Die Auswertung ihrer Antworten ergab, dass das Interesse und die Vorliebe für die Sprache bei allen noch gegeben war. P10 war jedoch die Einzige, die beruflich mit Kunden aus Spanien zu tun hatte. Bei den anderen vier waren

die Sprachkenntnisse aufgrund mangelnder Praxis etwas eingeschlafen, obwohl alle daran arbeiteten, ihr Spanisch wieder zu aktivieren:

P7\*(20-A1-D-2): Ich mag die Sprache nach wie vor wegen ihres tollen Klangs und versuche meine Kenntnisse wieder aufzufrischen. Außerdem würde ich gerne in nächster Zeit mal Urlaub in Spanien machen, um mich zu zwingen, mal wieder ein bisschen zu sprechen. (FB 3, Frage 4d)

P8\*(20-A2-D-2): Ich habe für mich privat weitergemacht: Ich lese spanische Bücher und schaue spanische Filme. Zudem bin nach wie vor mit meinen mexikanischen Freunden in Kontakt. Für Grammatik und intensives Weiterbilden fehlt mir seit ich mit dem Master in Freiburg begonnen habe, leider die Zeit. Ich habe aber ganz fest vor, danach wieder vermehrt diese Kenntnisse weiter auszubauen – durch die Lerngruppe habe ich ja unterschiedliche ‚Lernprodukte‘ von verschiedenen Herausgebern kennengelernt, so dass ich dabei sicher keinerlei Schwierigkeiten haben werde, die für mich passenden Lernmaterialien zu finden. ;) (FB 3, Frage 1c)

P13\*(21-A1-D-3): Momentan spielt es keine Rolle, ich möchte es aber privat erhalten und wiederholen. (FB 3, Frage 4d)

P11\*(22-A1-D-2): Ich habe nicht mehr viel mit Spanisch zu tun gehabt. Jetzt durch das Seminar (spanische Untertitel eines Films analysieren) muss oder darf ich mich wieder mit Spanisch beschäftigen und im Sommer werde ich eine Woche zu einer spanischen Freundin fliegen. (FB 3, Frage 4d)

Für neun der zehn ehemaligen Testteilnehmer mit Spanisch als B-, C- und D-Sprache spielte die Sprache zum Zeitpunkt des dritten Fragebogens weiterhin eine wichtige Rolle, da sie in ihren jeweiligen Masterstudiengängen Spanisch studierten oder beruflich damit zu tun hatten. P2 und P3 waren am FB 06 im MA-Studiengang *Konferenzdolmetscher* mit Deutsch, Englisch und Spanisch eingeschrieben, P1 und P9 mit derselben Sprachkombination für den MA *Sprache, Kultur, Translation*. P16, P17 und P18 befanden sich noch im BA *Sprache, Kultur, Translation*. Alle drei beabsichtigten jedoch, mit der Sprache weiterhin zu arbeiten. P5 studierte an einer französischen Universität den MA *Tourismus Management und Internationale Beziehungen*. P4 ging nach Bristol, um dort ihren *Secondary PGCE (Postgraduate Certificate in Education) German / Spanish* zu machen, um später in Deutschland Englisch und Spanisch am Gymnasium zu lehren. In England unterrichtete sie bereits 7.-12. Klassen in Spanisch. Nur für P14 spielte die Sprache in ihrem Job als Team und Managementassistentin keine Rolle mehr. „Im Beruf brauche ich kaum Spanisch, was sehr schade ist. Im Privatleben habe ich weiterhin ein Zeitungsabo, Newsletter etc.“ (FB 3, Frage 4d)

Für acht von zehn ehemaligen Probanden, die den FB 3 ausfüllten, schien sich der Übergang ins offizielle Studium – bezogen auf den Sprachstand – recht problemlos vollzogen zu haben.

P5\*(19-A1-F/D-2-Z): Ja, meine Kenntnisse waren ausreichend, um im Unterricht mitzuhalten. (FB 3, Frage 2a)

P3\*(20-A1-D-2-Z): Trotz teilweise recht hoher Anforderungen, stand ich anderen Kommilitonen in nichts nach. Ich konnte dem Unterricht gut folgen und habe beide Fremdsprachliche Kompetenz-Module ohne größere Schwierigkeiten bestanden. ((...)) (FB 3, Frage 2a)

P9\*(23-A2-D-2): Zu Beginn ja, danach hing ich immer ein bisschen hinterher. (FB 3, Frage 2a)

Nur P17, die den telc B1 Test mit einer 4 bestand, kam nach eigenen Angaben auch nur mit Ach und Krach durch die offiziellen FK I und II-Module. P18, der ein weiteres Jahr lang Spanisch im Selbststudium lernte, und schließlich im WS 2008/09 die Zulassung bekam, scheiterte jedoch auch hier im ersten Versuch und musste die FK-Module wiederholen, was erneut zu einer Verlängerung seines BA-Studiums beitrug.

P18\*(26-A1-D-n.b.): Probleme hatte ich bei allem, allerdings gefällt mir der Unterricht in den FK-Modulen teilweise auch nicht und das hat meine Motivation sehr stark gebremst, schnell meine Lücken zu schließen. (FB 3, Frage 2b; Hv. d. A.)

Diese Aussage ist sehr interessant, da er schließlich derjenige war, der statt der LGE lieber einen traditionellen Kurs absolviert hätte. Seine Meinung bezüglich der autonomen Lernform scheint sich jedoch zwischen dem Interview 2008 und dem dritten FB 2011 ein klein wenig verändert zu haben.

P18\*(26-A1-D-n.b.): ((...)) Ich habe nach der Lerngruppe leider wesentlich schneller und effektiver Spanisch gelernt, nachdem ich dann irgendwann den Zulassungstest für Spanisch bestanden hatte, weil ich bestimmte Leistungen erbringen musste. Von daher ist der Bachelor-Studiengang an sich nicht schlecht für mich, weil ich dort in einer gewissen Zeit eine bestimmte Menge von Lerninhalten bearbeiten muss. Allerdings herrscht in einem bestimmten Kurs in den FK-Modulen mehr oder weniger ein Kasernenton, gekoppelt mit nicht ausreichenden pädagogischen Fähigkeiten der Lehrperson, was wieder genau das Gegenteil der Lerngruppe ist. Die Lerngruppe war natürlich freiwillig und sollte eine Hilfe zum Selbststudium sein und die FK-Kurse sind Pflichtveranstaltungen, die absolviert werden müssen und in denen in kurzer Zeit alle auf ein Niveau gepusht werden. Bei einer Mischung aus beidem fühle ich mich persönlich am wohlsten und kann am effektivsten arbeiten, das habe ich mittlerweile gemerkt. (FB 3, Frage 6; Zeile 48; Hv. d. V.)

Kritik kam auch von weiteren vier ehemaligen L2-Lernern, wobei P1 diese schon während des Interviews, in anderen Worten kurz nach Beginn ihres offiziellen Spanischstudiums, äußerte.

P1\*(20-A2-D/Sp-1-Z): ((...)) [Im Rahmen der LGE; A. d. V.] bin ich mehr aufgeblüht als jetzt im normalen Klassenzimmer, wo man dann abgefragt wird, wie ich gerade bei „Wortschatz“ rausfinden musste: Kennen Sie noch ein verwandtes Wort mit blabla. Huh? (...) Ich will nach Hause! ((...)) (I, 64)

P4\*(23-A2-D-2-Z): Das größte Problem war, dass wir von einem B1 direkt mit einem C1 weiter machen mussten, der Übergang (B2) hat vollkommen gefehlt. Beispielsweise mussten wir in Wortschatzerweiterung politische Reden analysieren und darüber diskutieren. Das Vokabular ist aber sehr speziell und meistens sind diese Reden nicht wirklich aussagekräftig. Also wie sollte man mit einem B1 Vokabular also davon profitieren? Das war natürlich alles sehr demo-

tivierend. Viele Vorlesungen waren leider auch nicht sehr inspirierend und oft habe ich die Veranstaltungen einfach ‚abgesehen‘, ohne wirklich etwas zu lernen. Ich hatte diesen Tunnelblick, von dem auch viele andere gesprochen haben: Augen zu und durch, dann ist das Kapitel auch abgehakt. Am meisten habe ich das Sprechen auf Spanisch vermisst. Das kam bedeutend zu kurz. Mit dem Hörverständnis ging es, auch wenn ich nicht immer alles verstanden habe. In Landeskunde Spanien habe ich nicht wirklich viel verstanden. Das lag aber meiner Meinung nicht an den Wörtern (die konnte ich einigermaßen verstehen), sondern an der fehlenden Didaktik: Es war alles sehr verwirrend und der rote Faden hat mir vollständig gefehlt. (FB 3, Frage 2)

P2\*(28-A1-D-1-Z): Auch der Abschlusstest telc B1 war meiner Meinung nach realitätsnäher (im Bezug auf die tatsächlichen Sprachkenntnisse), als das Lückentextausfüllen in den FK Modulen (bzw. der Einstufungstest). (...) Das aktive Spanisch bereitet mir mehr Probleme als zu Anfang des Studiums, ich weiß nicht, ob dies daran liegt, dass man nun die eigenen Fehler bemerkt, oder ob dies daran liegt, dass im Unterricht zu wenig gesprochen wird. (FB 3, Frage 6; Zeile 21)

P3\*(20-A1-D-2-Z): (...) Einen noch selbstbewussteren Umgang mit der mündlichen Sprachproduktion habe ich allerdings erst während eines Auslandssemesters (Erasmus, Gran Canaria) erworben. Das liegt aber daran, dass innerhalb der FK-Module wenig Fokus auf das Sprechen gelegt wurde. (FB 3, Frage 2)

Der dritte Fragebogen sollte jedoch vor allem Rückschlüsse darüber eröffnen, wie die ehemaligen Probanden ihre Erfahrung mit der LGE in der Retrospektive sahen und ob bzw. welchen Mehrwert sie für sich daraus generieren konnten. Auch nach zweieinhalb Jahren waren die zum Teil sehr ausführlichen Rückmeldungen ausgesprochen positiv. Die Lerngruppe wurde als „Glücksgriff“, „bester Weg“, „positiv“, „besser als ein traditioneller Spracherwerbskurs“, „genial“, „interessant“ sowie als „ein wertvoller Einstieg ins Spanischlernen“ bezeichnet.

P4\*(23-A2-D-2-Z): Rückblickend kann ich sagen, dass es die Mühe in der Lerngruppe auf jeden Fall wert war. In diesem einen Jahr habe ich unglaublich viel gelernt und war hochmotiviert. Es war die Zeit, in der ich mit meinen Fortschritten am meisten zufrieden war. Es war alles frisch in meinem Kopf und es war spannend, diese neue Sprache und Kultur zu entdecken. (...) (FB 3, Frage 6, Zeile 49; Hv. d. V.)

P1\*(20-A2-D/Sp-1-Z): (...) Ich glaube, dass diese Erfahrung im Rahmen der Lerngruppe einzigartig war. (...) (FB 3, Frage 6, Zeile 16)

P2\*(28-A1-D-1-Z): Ich bin der Meinung, dass die Lernerfahrung in der Gruppe mehr gebracht hat, als das wahrscheinlich ein Basismodul getan hätte. Durch das auch ‚Füreinander‘ (und nicht für eine Abschlussnote) lernen, war die Motivation höher. (...) (FB 3, Frage 6, Zeile 21)

P8\*(20-A2-D-2): (...) Insgesamt hat mir die Lerngruppe sprachlich sehr viel gebracht und mir auch wahnsinnig viel Spaß gemacht. (...) Es war rundum ein absolut genialer Kurs!!! (...) (FB 3, Frage 6, Zeile 101, 106)

P3\*(20-A1-D-2-Z): (...) Die Motivation, den B1-Test zu bestehen, war bei mir zwar sehr hoch, da mein gesamtes weiteres Studium davon abhing, aber die Lerngruppenatmosphäre hat es geschafft, diese Motivation über ein Jahr hinweg auch auf diesem hohen Niveau zu halten. (FB 3, Frage 6, Zeile 45)

Bezüglich des aus der Lerngruppenerfahrung generierten Mehrwerts scheinen viele nicht nur Spanisch gelernt zu haben, wie die folgenden Zitate abschließend illustrieren:

P5\*(19-A1-F/D-2-Z): ((...)) Ich habe dadurch gelernt, dass man mit genug Ehrgeiz auch alleine etwas lernen kann, selbst wenn es von Anfang an etwas schwierig aussieht und es viel Arbeit mit sich bringt. Zusätzlich habe ich auch gelernt, dass andere Menschen, selbst wenn diese keine Muttersprachler sind, viele nützliche Informationen und Wissenswertes mit anderen teilen können. ((...)) Und dass wir auch selbst herausfinden konnten, dass man auch autonom Sprachen lernen kann. ((...)) (FB 3, Frage 6, Zeile 60, 68)

P1\*(20-A2-D/Sp-1-Z): ((...)) Im Rückblick bin ich sehr dankbar für die Erfahrung, da sie mir einen einfachen Einstieg ins (Spanisch-)Studium ermöglicht hat und mir unterschiedliche Lernstrategien mit auf den Weg gegeben hat, die auch meine Selbstständigkeit gestärkt haben. (FB 3, Frage 6, Zeile 14)

P8\*(20-A2-D-2): ((...)) und es war auch wahnsinnig interessant, die verschiedenen Lehrmaterialien kennenzulernen. ((...)) (FB 3, Frage 6, Zeile 85)

P10\*(25-A1-D-2): ((...)) Außerdem weiß ich jetzt noch besser wo meine Stärken und Schwächen sind, und dass ich mir beispielsweise beim Grammatiklernen einfach selber ein wenig Dampf machen muss. Schade, dass ich so weit von Germersheim entfernt wohne, denn so etwas könnten man ja auch außerhalb der Uni organisieren. ((...)) (FB 3, Frage 6, Zeile 125)

P18\*(26-A1-D-n.b.): ((...)) Die Lerngruppe war aber ein wirklich wertvoller Einstieg ins Spanischlernen für mich. Auch wenn ich zunächst nicht so gut vorankam, hat mir das vorgeschlagene Lernmaterial von *digital publishing* später sehr weitergeholfen. Auch habe ich durch die Lerngruppe eine Art Überblick bekommen, welche grammatischen Themen es im Spanischen gibt. Die Lerngruppe hat mir also in Bezug auf das Metawissen über die Sprache einiges gebracht und mir eine Art Leitfaden gegeben, was ich alles lernen muss und am besten in welcher Reihenfolge, also welche Themen auf welchem Niveau gekonnt werden müssen. Danach richte ich mich beim Lernen nun. (FB 3, Frage 6, Zeile 197)

#### 4.5 Ein Interpretationsversuch der Testergebnisse

Bisher stand die Exploration der LGE aus Sicht der 33 Probanden – sowohl derjenigen, die bis zum Ende durchhielten, als auch jene, die vorzeitig ausstiegen – und wie sie sich generell in ihr bewegten und zurechtfinden, im Vordergrund dieses Großkapitels. Nun wird die Aufmerksamkeit auf mögliche kausale Zusammenhänge gelenkt und die Testergebnisse interpretiert, um ggf. Erkenntnisse zu gewinnen, wie man die Lerner noch angemessener unterstützen könnte. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob u. U. bestimmte Rahmenbedingungen oder Verhaltensweisen dazu führten, dass manche Lerngruppenmitglieder bessere Ergebnisse erzielten als andere.

Aufgrund der überschaubaren durchschnittlichen Gruppengröße lernte ich die L2-Lerner im Verlauf der LGE recht gut kennen. Basierend auf meinen Beobachtungen und den Reflexionsinstrumenten hatte ich zum Ende des SS 2008 – von dem einen Probanden mehr, vom dem anderen etwas weniger – eine ungefähre Vorstellung bezüglich ihrer jeweiligen Sprachstände. Das Ergebnis des telc Tests deckte sich bis auf zwei marginale Abweichungen mit dieser. Dass P18, P19, P20 und P21 nicht die erforderliche Punktzahl erreichten, ist eindeutig damit zu erklären, dass sie schlichtweg zu wenig gelernt hatten. Oder um es mit den Worten Nicholsons (1944: 618) ausdrücken: “‘Who really earns his language must daily conquer it anew,’ to paraphrase Faust.” Dies war schon vor 70 Jahren der Fall und wird auch in 70 Jahren noch so sein. Deshalb war es auch nicht überraschend, dass P15 und P16 den Test mit der Note 4 abschlossen. Bezüglich ihres Sprachstands hatte ich recht große Zweifel, ob er ausreichen würde, um auf die 60 % zu kommen. Bei P17 ging ich davon aus, dass sie nicht unbedingt ein gutes Ergebnis erzielen würde. Dass sie jedoch noch hinter P15 und P16 abschnitt, hätte ich vor dem Test nicht erwartet. Zudem war auch das Ergebnis von P14 ein wenig überraschend. Ihr hätte ich durchaus zugetraut, den telc Test mit einer Note besser zu bestehen.

Setzt man die Ergebnisse nun in einem weiteren Schritt in Beziehung zur Ausgangssituation der 21 Testteilnehmer bezüglich ihrer Vorkenntnisse, ihrer Anwesenheitsfrequenz, der Intensität ihrer Beziehungen zu den anderen Probanden sowie ihres Zulassungsprofils, so lassen sich folgende Tendenzen festhalten bzw. Schlussfolgerungen ziehen.

### Zusammenhang: Spanischkenntnisse und erzielte Noten

Wie aus der nachstehenden Abbildung hervorgeht, spiegeln die Noten recht deutlich wider, dass vier der fünf Probandinnen, die zu Beginn der LGE über keinerlei oder nicht erwähnenswerte Vorkenntnisse des Spanischen (**A1\***) verfügten und in der Abbildung zur besseren Anschaulichkeit **fett** gedruckt sind, weit schlechter abschnitten als L2-Lerner mit geringen oder fortgeschrittenen Vorkenntnissen (A1, A2). P19 und P20 fielen durch den Test, P13 und P14 erzielten beide die Note 3. P7 war die Einzige, die bei Null anfang und trotzdem den Test mit einer 2 abschloss. Die Tendenz, dass sich Anfänger des Spanischen schwerer tun, setzt sich in Bezug auf elf der zwölf Abbrecherinnen fort, die ebenso über keinerlei oder nicht erwähnenswerte Vorkenntnisse verfügten.

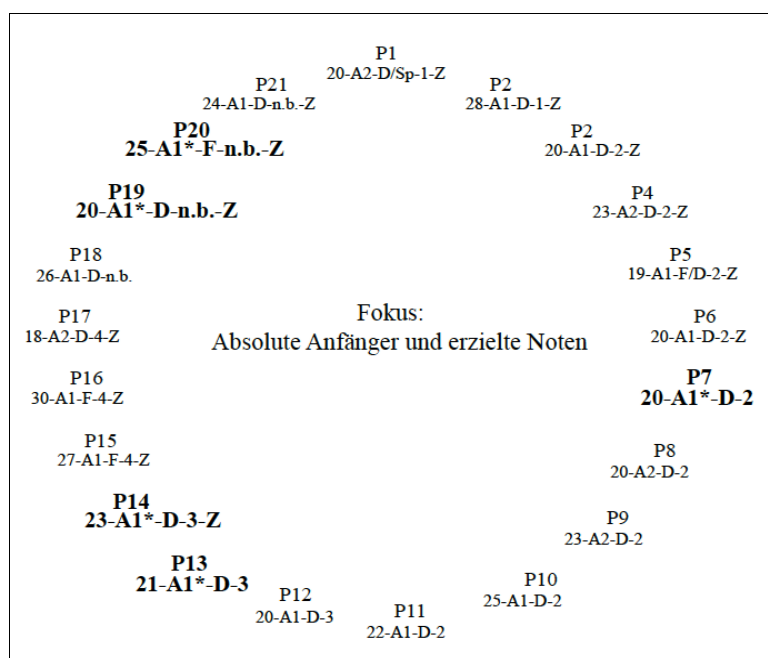


Abb. 18: Zusammenhang keinerlei Vorkenntnisse (A1\*) und erzielte Testergebnisse

In der nächsten Abbildung ist wiederum deutlich zu sehen, dass vier der fünf, die **A2** als Einstiegsniveau gewählt hatten – und auch hier wieder **fett** gedruckt sind –, sehr gute und gute Noten erzielten. Nur P17, die jüngste aller L2-Lerner und die Einzige mit einer B-Sprachen-Zulassung, stellt hier die Ausnahme dar. Meines Erachtens nach hätte sie besser daran getan, mit dem A1 Niveau zu beginnen und noch einmal ihre Vorkenntnisse zu festigen.

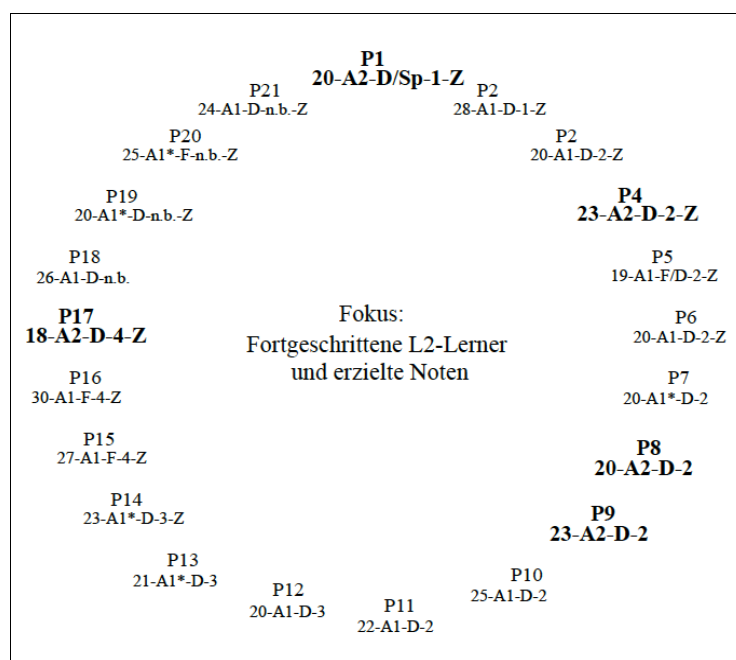


Abb. 19: Zusammenhang Vorkenntnisse auf A2 Niveau und erzielte Testergebnisse

### **Zusammenhang: Vorkenntnisse in einer romanischen Sprache und erzielte Noten**

Offensichtlich ist auch, dass das Erlernen der spanischen Sprache die drei aus Kamerun stammenden Lerngruppenteilnehmer vor eine große Herausforderung stellte. Dies könnte damit erklärt werden, dass sie Spanisch auf Grundlage ihrer Zweitsprache lernten, die sie selbst noch im Begriff waren zu meistern. Darüber hinaus schienen sie aus den Ähnlichkeiten zwischen Französisch und Spanisch keinen spürbaren Nutzen gezogen zu haben. Dies verhielt es sich bei den deutschen Probanden anders. Hier wurde in den Interviews von neun Teilnehmern geäußert, dass Vorkenntnisse in einer romanischen Sprache eher eine Hilfe als ein Hindernis darstellten. Aus den Noten lassen sich jedoch keine konkreten Vorteile ablesen, die auf eine positive Interaktion zwischen den beiden Sprachen zurückgeführt werden könnten.

### **Zusammenhang: Zulassungsprofil Spanisch und erzielte Noten**

Etwas weniger als die Hälfte, acht der 21 Probanden, hatte keine vorläufige Zulassung für das Fach Spanisch. Diese sind in der folgenden Abbildung auch wieder zur besseren Anschaulichkeit **fett** gedruckt. Schaut man sich den Notenspiegel genauer an und teilt diesen im Uhrzeigersinn in ein oberes, mittleres und unteres Drittel, dann hatten die sechs der sieben besten Testteilnehmer, die das obere Drittel (P1 - P7) bilden, eine Zu-

lassung. Im mittleren Drittel (P8 - P14) hatten sechs der sieben keine Zulassung. Vier von diesen erzielten die Note 2, zwei die Note 3. Die Studierenden des unteren Drittels (P15 - P21) hatten wieder alle bis auf P18 eine Zulassung und erzielten die Note 4 oder fielen durch den Test durch. Doch obwohl aus dem Notenspiegel hervorgeht, dass auch Probanden ohne vorläufige Zulassung keine größeren Schwierigkeiten im Test hatten, so lassen jedoch ihre Aussagen (LTE, FB, I) darauf schließen, dass sie z. T. größer Probleme hatten, sich über den Zeitraum von acht Monaten zu motivieren und objektiv gesehen weniger Zeit hatten, da sie in den meisten Fällen neben Spanisch noch ihre offiziellen B- und C-Sprachen studierten. Die Tatsache, dass eine vorläufige Zulassung einen motivationalen und zeitlichen Vorteil darstellte, wird auch von acht der zwölf Abbrecherinnen untermauert (vgl. Kapitel 4.2.1, S. 222).

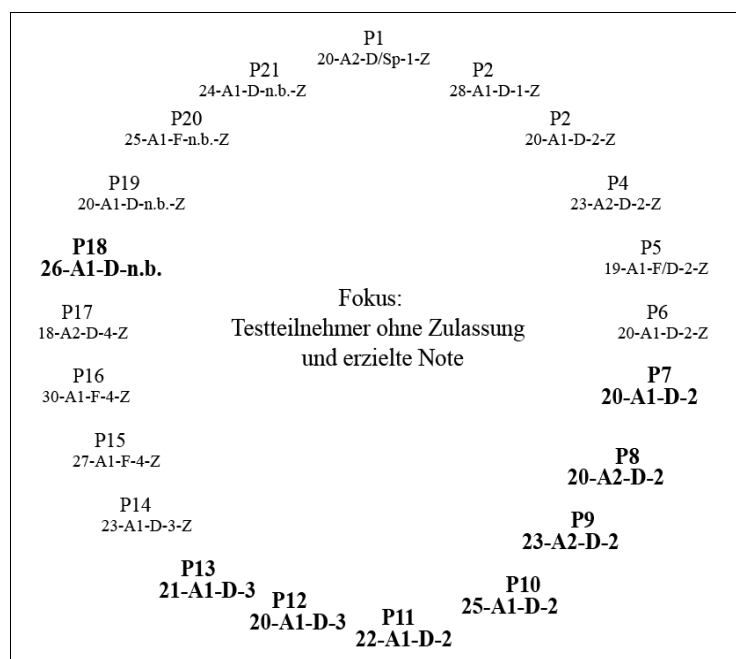


Abb. 20: Zusammenhang fehlende Zulassung für Spanisch und erzielte Testergebnisse

### **Zusammenhang: Soziogramm und erzielte Noten**

Gleicht man die Gesamtnote, in der folgenden Abbildung **fett** gedruckt, mit dem in Kapitel 3.14 (S. 203) präsentierten Soziogramm der Lerngruppenmitglieder ab, ist auffällig, dass sechs (67 %) der insgesamt neun Probanden, die sich außerhalb oder in der zweiten Zone der Lerngruppe befinden, kein gutes Ergebnis im Test erzielten. P20 und P21 fielen durch. Die Sprachstände von P15, P16 und P17 wurden mit der Note 4, von

P12 mit einer 3 bewertet. Die Ausnahmen stellen P5, P8 und P11 dar, wobei sich die beiden letztgenannten außerhalb der Lerngruppe regelmäßig trafen und jeweils sechs von sechs LTE verfassten. Die besten Ergebnisse des Tests hingegen wurden von fünf der sechs Probanden des harten Kerns erzielt. Nur P14 stellt hier mit der Note 3 die Ausnahme dar. Die Noten der sechs Lerngruppenmitglieder, die von mir in der ersten Zone angeordnet wurden, sind gemischt. Dazu gehören P6, P7 und P10 mit jeweils einer 2, P13 mit einer 3 sowie P18 und P19 mit einer 5 (n.b.). Dies legt die vorsichtige Vermutung nahe, dass je enger die Beziehungen eines Probanden zu den anderen L2-Lernern waren, desto besser schnitt er durchschnittlich im Test ab – vorausgesetzt, er hinkte den anderen vom Sprachstand nicht allzu weit hinterher.

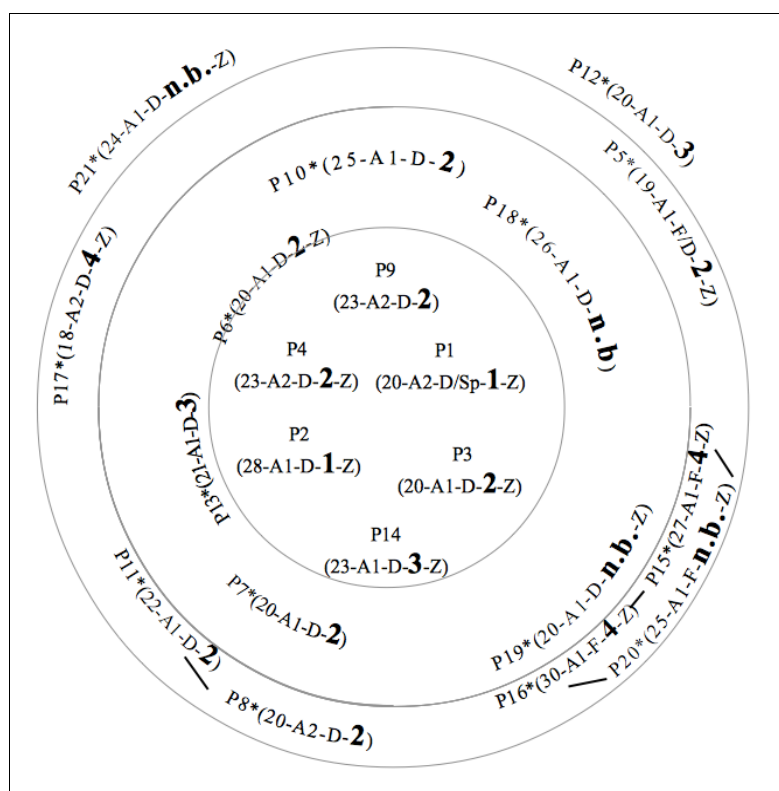


Abb. 21: Zusammenhang Soziogramm und erzielte Testergebnisse

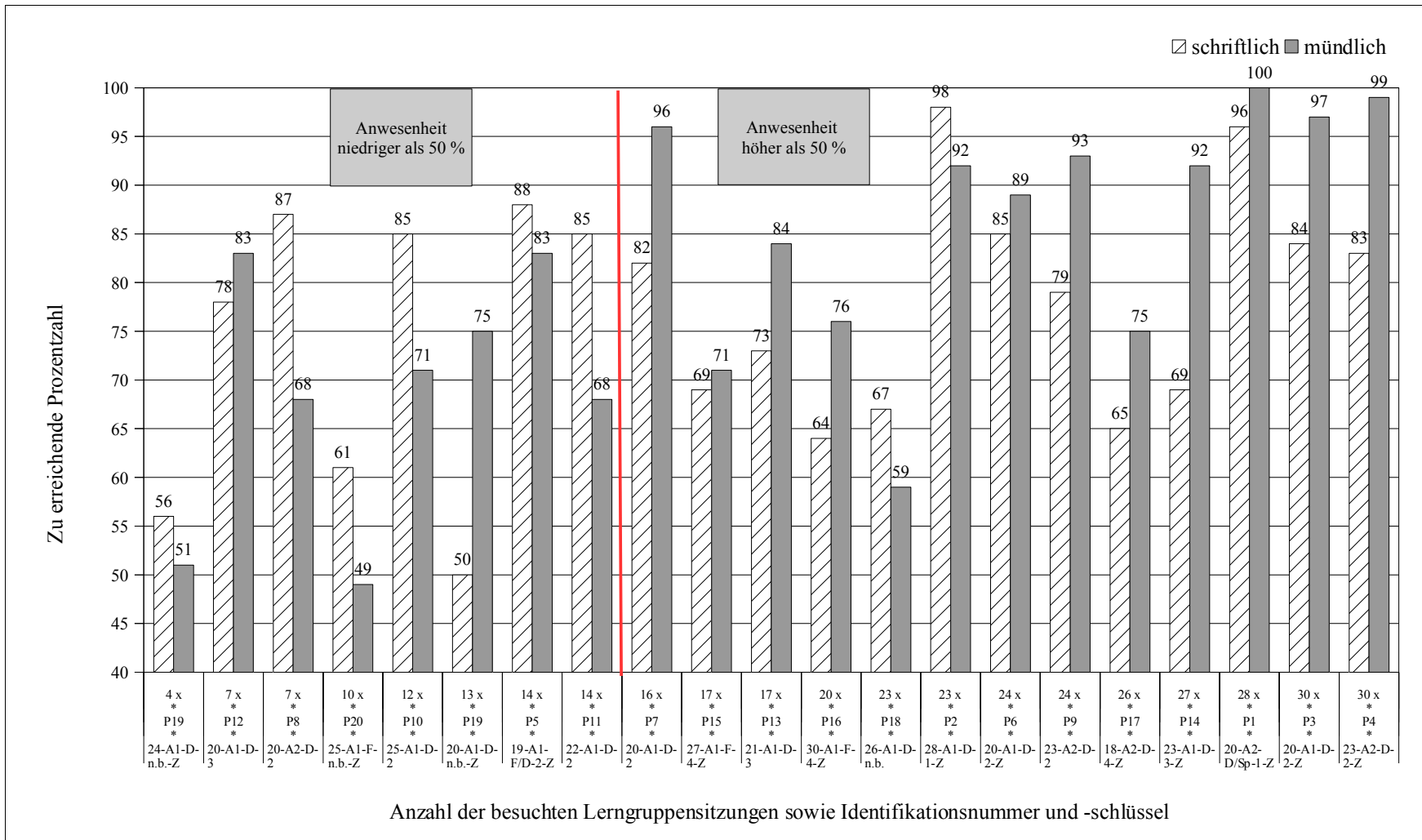
### **Zusammenhang: Anzahl Lerntagebucheinträge und erzielte Noten**

Wirft man noch einen letzten Blick auf die Anzahl der verfassten LTE, so lässt sich festhalten, dass die meisten LTE von neun der zwölf Testteilnehmer stammen, die eine sehr gute oder gute Note erzielten. Wohingegen sieben der zehn, die im Test die Note 3 oder schlechter erzielten, weit unter dem Durchschnitt liegen und die LTE zudem nur auf Deutsch verfassten (vgl. Tab. 6, S. 217).

### **Zusammenhang: Anwesenheitsfrequenz und erzielte Noten**

Obwohl drei der vier Probanden mit durchgefallener Prüfung nur an 4, 10 und 13 von insgesamt 31 Sitzungen teilnahmen und somit deutlich unter dem Mittelwert (18,38 besuchte Treffen) liegen, lassen sich aus der Anwesenheitsfrequenz allein keine aussagekräftigen Rückschlüsse auf das Abschneiden im Test ableiten, wie Diag. 15 (vgl. Kapitel 3.9.2, S. 185) und Diag. 17 (vgl. Kapitel 3.14, S. 203) entnommen werden kann. Wie man sieht, gehörten bspw. P18, P17 sowie P14 zu denjenigen neun L2-Lernern, die an über 75 % aller Sitzungen teilnahmen, während P5, P8, P10 und P11 zu den acht gehörten, die teilweise an weit weniger als 50 % aller Treffen anwesend waren. Gleichet man die Anwesenheitsfrequenz in einem nächsten Schritt mit den jeweils erzielten Teilergebnissen der schriftlichen und mündlichen Prüfung ab, so fällt ins Auge, dass sechs (75 %) der acht, die weniger als die Hälfte aller Sitzungen besuchten, im Test *schriftlich* besser abschnitten. Von den 13, die über die Hälfte aller Treffen wahrnahmen, erzielten elf (85 %) *mündlich* das bessere Ergebnis, wie Diag. 32 auf der nächsten Seite, das den Zusammenhang zwischen der Anwesenheitsfrequenz der Probanden, ihren Teilergebnissen der schriftlichen und mündlichen Prüfung sowie ihren Noten zu visualisieren versucht. Daraus lässt sich vorsichtig schließen, dass eine höhere Kontaktzeit zu den anderen Lerngruppenmitgliedern und den Muttersprachlern zu einer etwas besseren mündlichen Kompetenz geführt haben könnte.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die erzielten Noten darauf hindeuten, dass – einen gewissen Lernaufwand vorausgesetzt – bestimmte Rahmenbedingungen ein gutes oder sehr gutes Abschneiden im Test erschwert haben könnten. In diesem Aktionsforschungsprojekt scheint primär der Zeitraum von acht Monaten für Studierende ohne Vorkenntnisse eine deutliche Herausforderung dargestellt zu haben. Sich darüber hinaus ausreichend für das selbstgesteuerte Lernen motivieren und disziplinieren zu können, schien zweifellos denjenigen L2-Lernern schwerer zu fallen, die keine bestehende B- oder C-Sprachen-Zulassung hatten. Aber auch Probanden ohne engere Beziehungen zu den anderen Lerngruppenmitgliedern schnitten schlechter ab, wie auch Studierende, die das Spanische auf Grundlage ihrer noch nicht ausgereiften Lernaltersprache Deutsch lernten. Was dies für eine mögliche Weiterentwicklung des Lerngruppenkonzepts bedeutet, wird im folgenden Kapitel erörtert, welches die Arbeit mit einem perspektivischen Fazit beschließt.



Diag. 32: Zusammenhang Anwesenheitsfrequenz und Teilergebnisse der schriftlichen und mündlichen Prüfung

#### 4.6 Der Erkenntnisgewinn: Stärken, Grenzen und Entwicklungspotenziale des Lerngruppenkonzepts

Politik und Wissenschaft fordern, dass Bildungseinrichtungen ihren Schülern und Studierenden Anreize, Anlässe und Gelegenheiten bieten, in denen der Lehr-Lern-Diskurs als ein aktiver, selbstgesteuerter, situativer, sozialer und emotionaler Prozess erlebt und gelebt wird (vgl. Reinmann/Mandl 2006: 638), damit sich das individuelle Lernvermögen optimal entfalten kann. Denn wie im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet wurde, gibt es *den* “successful or good language learner” nicht. “There are many individual ways of learning a language successfully” (Naiman et al. 1978: 103, vgl. auch Kinau/Stefanowitsch 2000). Demzufolge bestand das Ziel der vorliegenden Dissertation darin, ein Lerngruppenkonzept zu entwerfen und erproben, welches Autonomie fördernde Lernformen und Lehrmethodiken in die universitäre Sprachlehre integriert und sich – entgegen dem Trend zum Alleinlernen – gleichzeitig das Potenzial der Gruppendynamik zunutze macht. Schließlich „lernt [man] einfach besser zusammen als alleine“ (P9; I, 90). Die offene, auf Transparenz, Freiwilligkeit und Sanktionsfreiheit beruhende Lernumgebung sollte den Probanden ermöglichen, sich in Einklang mit den eigenen Wünschen und Bedürfnissen frei in ihr zu bewegen und die volle Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen zu können. Ob jedoch unter diesen Voraussetzungen aus der Gruppe interessierter Studierender eine Lerngemeinschaft werden würde (vgl. Rogers 1970), war bis zum SS 2008 völlig offen, da das didaktische Konzept der LGE nicht nur Chancen, sondern auch Risiken barg.

Mit einer umfassenden und detaillierten Exploration des Wirklichkeitsbereichs sollte das Lerngruppenkonzept auf dessen Viabilität hin geprüft und zu einem besseren Verständnis der Wahrnehmung und des Verhaltens der Beteiligten führen. Die praktischen Erfahrungen aus diesem Aktionsforschungsprojekt ergaben, dass die LGE für Anfänger und leicht Fortgeschrittene in Zeiten verkürzter Qualifikationszeiten unter bestimmten Voraussetzungen eine – in mehrfacher Hinsicht – *geeignete und überzeugende Alternative zu traditionellen Spracherwerbskursen sowie zu einem kompletten Selbststudium* darstellt.

- 81 % der Probanden, die an dem Español B1 Test teilnahmen, bestanden denselbigen mit einer insgesamt *guten* Durchschnittsnote und erzielten die besten Ergebnisse in den *produktiven Subtests* bzw. Teilaufgaben. Die Testergebnisse haben die anfängliche Befürchtung, das Lerngruppenkonzept könne aufgrund der geringen Kontaktzeit und der fehlenden Kontrolle durch den Dozenten im Fron-

talunterricht den mündlichen und schriftlichen Ausdruck nicht ausreichend fördern, deutlich widerlegt.

- Die Probanden verfügten nach der LGE über *angemessene Sprachkompetenzen*, um in den offiziellen Spanischkursen mithalten zu können.
- Obwohl die Lerngruppenumgebung anfänglich für Studierende mit vorläufiger Zulassung für das Fach Spanisch konzipiert wurde, meldeten sich fast genauso viele Probanden für die LGE an, die sich einfach nur für die Sprache interessierten und keine Zulassung hatten oder wollten. Die Teilnahme erfolgte jedoch nur, da die LGE unentgeltlich und sanktionsfrei war.
- Die Auswertung der Äußerungen zum Lernverhalten und der Lernerfahrung ergab, dass die Probanden nicht nur in Bezug auf Vorkenntnisse und Zulassungsprofile heterogen waren. Für manche stellten die Vorschläge zu den Materialien und der Zeitplan die wichtigsten Komponenten der LGE dar, für andere die Treffen. Da das offene Lerngruppenkonzept durch den freiwilligen und sanktionsfreien Charakter den meisten Bedürfnissen gerecht werden konnte, unterschieden sich die Probanden auch z. T. stark in der Anwesenheitsfrequenz, in der Nutzung der Reflexionsinstrumente, in ihrer aktiven Beteiligung in den Sitzungen und in ILIAS sowie in der Intensität der Kontakte innerhalb der LGE. Solange man inhaltlich jedoch mithalten konnte, wirkte sich die *Heterogenität* unter den L2-Lernern in den Lerngruppensitzungen nicht negativ aus, da die LGE „für alle passt. Für Leute, die von sich aus viel machen, also wie P4 z. B., die ist ja jemand, der sich selbst oft motiviert. Oder auch ganz stille Leute (...), jeder kann da mitmachen. ((...))“ (P1; I, 92).
- Trotz unterschiedlichem Nutzungsverhaltens waren Wirkung und Erfahrung jedoch größtenteils *einheitlich*. Alle 19 befragten Probanden beschrieben, völlig unabhängig ob und mit welcher Note sie den Test bestanden, die Lerngruppenerfahrung als *positiv* und *bereichernd*. Dies belegt, dass ein selbstgeplanter und selbstorganisierter Lernprozess einen höheren Stellenwert hat als von außen auferlegte Regeln und Methoden, und es im Rahmen der LGE gelungen ist, die „Lernfähigkeit als eigenen Wert zu kultivieren“ (Baumert et al. 2002: 193).
- Was die fakultativen Reflexionsinstrumente (LZP, LTE) betrifft, so lässt sich ihr Einsatz aufgrund des hohen Rücklaufs durchaus als *positiv* bewerten. Die Fortschrittskontrolle schien die Disziplin der Studierenden zu fördern und die Tagebucheinträge wurden vor allem dazu genutzt, um mit der Lerngruppenleitung auf einer persönlicheren Ebene in Kontakt zu treten. Das Führen derselbigen war dabei nicht zu aufwendig und für die Teilnehmer einfach zu handhaben.
- In Zeiten knapper werdender Mittel hatte die Lerngruppe zudem den erfreulichen Nebeneffekt, dass sie aufgrund der geringen Kontaktzeit weitaus *kostengünstiger* war als traditionelle Spracherwerbskurse auf reiner Präsenzbasis. Zum Vergleich: Auch das Sprachenzentrum Germersheim entwickelte ein Konzept, um Studierende von Null auf das B1-Niveau zu bringen. Dieses basiert auf dem *Natural Approach* sowie dem *Total Physical Response*-Ansatz (vgl. Kapitel 2.5.6.1, S. 104) und umfasst *293 Stunden Kontaktzeit*, zu welcher immer ein Dozent und zwei Tutoren anwesend sind. Es sieht einen dreiwöchigen Intensivkurs vor Beginn des WS vor, sechs SWS im Wintersemester, einen weiteren zweiwöchigen Intensivkurs in den Semesterferien und weitere 6 SWS im Sommersemester. Die Kosten betragen rund *800 Euro* pro Person bei einer Mindest-

teilnehmeranzahl von 16 (Quelle: Tischvorlage FBR-Sitzung, 10.07.2006).

Schwierigkeiten bereiteten hingegen die Aufrechterhaltung der Motivation über einen Zeitraum von acht Monaten hinweg und – eng damit verbunden – der Faktor Zeit oder auch Stundenplanüberschneidungen, die es für manche Probanden unmöglich machten, an beiden Terminen im SS anwesend zu sein. Mit dieser Problematik haben jedoch auch L2-Lerner zu kämpfen, die einen traditionellen Sprachkurs auf Präsenzbasis besuchen. Nur dort herrscht i. d. R. Anwesenheitspflicht. Im Rahmen der LGE sahen sich die an lehrerzentrierten Instruktionenunterricht gewohnten L2-Lerner jedoch primär der Herausforderung gegenüber, die volle Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und die Treffen zu großen Teilen selbst zu gestalten. Doch nach einer anfänglichen Eingewöhnungsphase fanden die meisten L2-Lerner am selbstgesteuerten Lernen schließlich sogar Gefallen. „Es war eben was Zusätzliches, was man lernen musste, das war eigentlich ganz gut.“ (P9; I, 10) Dass den Studierenden der *locus of control* bzw. die Führungsrolle des eigenen Lernens übertragen wurde, führte zumindest für die 17 Probanden mit bestandenem Test zur subjektiven Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Für die Lernbiografie eines Menschen sind Erfolgserlebnisse dieser Art ausgesprochen wichtig und wegweisend für zukünftige Handlungsentscheidungen, wie das folgende Zitat eindrücklich belegt:

Große Momente sind die wichtigste Droge unseres Hirns. Und unser Gedächtnis ist der Dealer. Es dient nicht dazu, die Vergangenheit wie ein Video abzuspielen, sondern uns mit Sinn zu füttern. Und den verankern wir am liebsten in besonderen Augenblicken. Dafür allerdings müssen wir unser Leben tagtäglich neu schreiben und das Geschriebene überarbeiten. Zunächst kürzen wir unsere Autobiografie auf handliches Format und löschen alles, was durch Dauer und Gleichmäßigkeit langweilt. Lange Jahre der Zufriedenheit – in unserer Erinnerung schnurren sie zu einem Moment zusammen: ‘duration neglect’ nennt das der Kognitionsforscher und Nobelpreisträger Daniel Kahneman, die Missachtung des Dauerhaften. Statt Verlauf zählen Höhepunkte und Endpunkte. (Kucklick 2012: 15; Hv. d. A.)

Nichtsdestotrotz stellt die erzielte Sprachkompetenz kein Endprodukt dar, da es sich beim L2-Erwerb nach wie vor um einen äußerst diskontinuierlichen Lernprozess handelt, in dem es immer wieder zu Rückschritten, Restrukturierungen, Plateaubildungen, Fossilisierungen und Instabilitäten kommen kann (vgl. Grotjahn 2006: 247f). So gönnten sich auch 14 der 19 befragten Probanden nach der telc B1 Prüfung zunächst eine Lernpause. Von den fünf, die angaben, weitergelernt zu haben, absolvierten drei in der vorlesungsfreien Zeit einen Sprachkurs in Spanien, die übrigen zwei setzten ihr Selbst-

studium fort, weil sie (fälschlicherweise) befürchteten, den Test nicht bestanden zu haben. Die zwölf L2-Lerner, die Spanisch im Anschluss an die LGE offiziell studierten, mussten jedoch spätestens zum WS 2008/09 alle wieder ins Lernen einsteigen. Den sechs, die sich trotz des Zertifikates gegen ein Zulassung für Spanisch entschieden, fiel es weit schwerer, am Ball zu bleiben, da kein unmittelbarer Anlass mehr bestand, weiterzulernen. Ihren Aussagen zufolge ist jedoch das Interesse an der Sprache nach wie vor gegeben, so wie auch die hilfreichen Tipps zum Selbststudium und die positive Lernerfahrung im Gedächtnis verankert sind. Sollte im Leben dieser sechs ehemaligen Lerngruppenmitglieder der Moment kommen, in dem Spanisch erneut eine Rolle spielt, kann darauf aufgebaut werden.

P7\*(20-A1-D-2): ((...)) Auch wenn ich jetzt schon länger Spanisch nicht mehr aktiv benutzt habe und ich bestimmt schon wieder eine Menge verlernt habe, freut es mich trotzdem immer, wenn ich etwas in Spanisch verstehe (Fernsehen oder im Gespräch mit Muttersprachlern). Auf jeden Fall hat mir die Arbeit in der Lerngruppe Spaß gemacht und ich bin froh, dass zumindest die Basiskenntnisse auf Dauer hängen geblieben sind. (FB 3, Frage 6, Zeile 77)

P11\*(22-A1-D-2): ((...)) Auf jeden Fall bin ich trotzdem sehr froh, dass ich bei der Lerngruppe mitgemacht habe. Ich habe zwar nun Spanisch nicht studiert, aber ich habe Grundkenntnisse in dieser Sprache erworben, und wenn ich mich später wieder etwas intensiver damit beschäftigen werde, muss ich nicht mehr ganz bei Null anfangen. (FB 3, Frage 6, Zeile 144)

Das Aktionsforschungsprojekt sollte auch zur Erweiterung meines eigenen Wissens dienen und dazu beitragen, die Rolle der Lerngruppenleitung besser verstehen zu lernen. Schließlich stellte die LGE auch für mich eine völlig neue Erfahrung dar. Damit die L2-Lerner sich daran gewöhnen, ihren Lernprozess und die Lerngruppentreffen selbst in die Hand zu nehmen, versuchte ich mich so stark wie möglich im Hintergrund zu halten. Doch die im letzten Kapitel herausgearbeiteten möglichen kausalen Zusammenhänge wie auch die von Seiten der Studierenden gemachten Verbesserungsvorschläge (vgl. Tab. 11, S. 260) legen die Vermutung nahe, dass man den Lernprozess der Studierenden mit geringer Zielklarheit, keinerlei Vorkenntnissen und Motivationsproblemen eventuell besser unterstützen könnte, indem die Lerngruppenleitung ihren Fortschritt u. U. etwas genauer verfolgt – ohne jedoch das Prinzip der Freiwilligkeit und Sanktionsfreiheit aufzugeben. Primär aufgrund der LTE, aber auch anhand der LZP und Beobachtungen der Lerngruppensitzungen, war es im Rahmen der LGE recht einfach, diejenigen Studierenden zu identifizieren, die mit Problemen zu kämpfen hatten. Doch bis auf ein kurzes Gespräch zu Beginn oder am Ende einer Lerngruppensitzung ging ich jedoch nicht weiter auf ihre Probleme ein. Dies ließe sich eventuell verbessern, indem man den betroffenen Studierenden ein außerhalb der Lerngruppensitzungen stattfindendes längeres,

persönliches Beratungsgespräch nahelegen würde. Zusätzlich ließe sich, wie von P18 vorgeschlagen, durch regelmäßige, aber dennoch freiwillige Sprachstandskontrollen vielleicht in Form von Online-Klausuren etwas mehr Druck aufbauen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass neben der – wie sich am Ende herausstellte – gut ausbalancierten Mischung aus Offen- und Strukturiertheit, das vorgestellte Lerngruppenkonzept auch eindeutig von der Tatsache profitierte, dass es ein von außen diktiertes, aber klar definiertes Ziel (telc B1), ein festes Zeitfenster (acht Monate) sowie eine vorgegebene inhaltliche Progression des Lehrstoffes gab. In einem analogen Aktionsforschungsprojekt, das ich im WS 2011/12 und SS 2012 gemeinsam mit einem Kollegen des Sprachenzentrums Germersheim durchführen wollte, stellte sich recht schnell heraus, dass das Lerngruppenkonzept nur zu funktionieren scheint, wenn es eine Gruppe von Studierenden gibt, die ein gemeinsames Ziel innerhalb eines bestimmten Zeitraums erreichen wollen. Die Ausgangssituation der zweiten Lerngruppe, die zu Beginn 15 L2-Lerner umfasste, war jedoch nicht mit der der LGE zu vergleichen. Die Probanden hatten kurz vor Beginn des WS an dem weiter oben bereits erwähnten dreiwöchigen Intensivkurs teilgenommen, der von drei spanischsprachigen Tutoren geleitet wurde und laut Aussage des Sprachenzentrums das telc A1 Niveau abdeckt. Die eine Hälfte der L2-Lerner nahm an dem Kurs teil, um die spanische Sprache kennenzulernen. Sie hatten aber schon bei der Anmeldung zu diesem Kurs nicht vor, Spanisch zu studieren bzw. ihre Sprachkenntnisse zertifizieren zu lassen. Die andere Hälfte besaß bereits eine offizielle Zulassung, wollte aber ihr Schulspanisch vor Studienbeginn auffrischen. Da es im Anschluss an den Intensivkurs keine weiterführenden semesterbegleitenden Spracherwerbskurs gab, bot es sich an, erneut eine Lerngruppe ins Leben zu rufen.

Neben gravierenden Problemen, ein geeignetes Zeitfenster für das wöchentliche Treffen zu finden, bestand die größte Herausforderung darin, die L2-Lerner dazu zu bringen, die Treffen selbst zu gestalten. Durch den unmittelbar zuvor stattfindenden Intensivkurs, in dem sie – wenn auch auf natürliche und spielerische Weise – von den Muttersprachlern geleitet und unterrichtet wurden, waren sie daran gewöhnt, das zu tun, was von ihnen verlangt wurde. Außerdem wurden in der neuen Lerngruppe von Anfang an Sprecher des Spanischen als Gesprächspartner eingesetzt, da die L2-Lerner durch den Intensivkurs bereits Kontakt zu spanischsprachigen Muttersprachlern hatten. Da die Sprachkenntnisse der meisten jedoch noch nicht ausreichte, um eine etwas längere Konversation zu führen, waren die Treffen nicht wirklich effektiv oder motivierend. Dies wäre

sicherlich anders gewesen, wenn die Muttersprachler, wie im Intensivkurs zuvor, richtig unterrichtet hätten. Aber dies sah das Lerngruppenkonzept nicht vor. Schließlich veranlasste die Umstellung von Instruktion auf Konstruktion und die Voraussetzung, sich an einen bestimmten Zeitplan zu halten, die Hälfte der Teilnehmer dazu, nach ein bis zwei Monaten auszusteigen. Lediglich die sieben L2-Lerner, die bereits Spanisch studierten, trafen sich noch ein Jahr lang regelmäßig, um sich gegenseitig auszutauschen. Ich organisierte erneut den Raum sowie die Muttersprachler und versorgte sie mit zusätzlichen Materialien. Anders als in der LGE stellte ich jedoch keinen Zeitplan auf, da sie nicht auf eine telc Prüfung oder auf einen bestimmten Termin hin lernten.

Diese Erfahrung zeigt, dass die lokale Gültigkeit der LGE durchaus beschränkt ist. Gruppen müssen immer in ihrem jeweiligen Umfeld betrachtet werden und die Untersuchungen immer den Kontext berücksichtigen. Doch für eine Gruppe von Studierenden, die das gemeinsame Ziel verfolgen, innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums in einer L2 auf ein bestimmtes Niveau zu kommen, stellt das hier vorgestellte Lerngruppenkonzept eine didaktisch wertvolle und kostengünstige Option dar, eine Sprache zu lernen. Da Spracherwerbskurse bzw. weiterführende Lehrveranstaltungen zur Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz i. d. R. zu Beginn eines Studiums stattfinden, können sie auf diese Weise *im propädeutischen Sinne* ein Fundament für das lebenslange weitere Erlernen von Fremdsprachen schaffen, auf das im weiteren Studienverlauf zurückgegriffen und aufgebaut werden kann (vgl. Harden 2006: 33f.). Denn Lernerautonomie stellt sich nicht über Nacht ein, und sollte – genau wie Fremdsprachenkenntnisse – kontinuierlich sowie nach Möglichkeit in den unterschiedlichsten Kontexten gefördert werden.

Ein weiterer logischer Schritt wäre die LGE durch sinnvolle Begleitkurse zu ergänzen. Da die L2-Lerner die Sitzungen nutzen sollten, um sich gegenseitig auszutauschen, konnten ihnen in der knappen Kontaktzeit nicht zusätzlich noch zentrale Schlüsselqualifikationen wie Zeitmanagement, Studien- und Lerntechniken vermittelt werden. In Ergänzung zur Lerngruppenumgebung wären deshalb meines Erachtens nach fächerübergreifende Kurse im Sinne studienbegleitender Weiterbildung äußerst sinnvoll. Aber auch für die Ausbildung interkultureller Reflexionsfähigkeit war die zur Verfügung stehende Kontaktzeit mit den Muttersprachlern nicht ausreichend. Um neue Zeitfenster zu schaffen, könnten innerhalb eines ins Studium integrierten sprachübergreifenden (Pflicht)Moduls Erkenntnisse interkultureller Kommunikationsforschung vermittelt

werden, die die Sprachausbildung theoretisch-konzeptionell unterstützen (vgl. Arnold /Poerner 2013). Ähnlich interessant wäre es, Studienanfängern mit dem Interkomprehensionsprinzip und Strategien, wie sie formale Ähnlichkeiten und Sprachverwandtschaften für weitere Sprachen nutzen können, vertraut zu machen. Vielleicht hätte dies auch den aus Kamerun stammenden Lerngruppenmitgliedern Vorteile beim Spanischlernen verschafft.

Da die ersten im Rahmen dieses Aktionsforschungsprojekts gewonnenen Erkenntnisse fast durchweg positiv ausfielen, wäre ein nächster logischer Schritt, die LGE unter vergleichbaren Rahmenbedingungen mit anderen Probanden zu wiederholen und auch für andere Sprachen zu testen. Dabei sollten zunächst jedoch die zum Einsatz gekommenen Befragungsinstrumente kritisch hinterfragt und systematisch weiterentwickelt werden. Um das erarbeitete Wissen jedoch objektiv absichern zu können, ist es unerlässlich, dass Forscher und Lerngruppenleitung zwei unterschiedliche Personen sind. Gleichzeitig lässt sich somit auch die Rolle der Lerngruppenleitung angemessen wissenschaftlich erforschen, die in der Folge den doch recht anstrengenden und arbeitsintensiven Spagat zwischen Theorie- und Praxisorientierung nicht mehr bewältigen muss.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Abel, Fritz (2003): Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen - nicht mehr. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Tübingen: Narr, S. 9–21.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2011): Reflexive Lehrerbildung: Konzepte und Perspektiven für den Einsatz von Unterrichtssimulation und Videographie in der fremdsprachdidaktischen Ausbildung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22 (1), S. 3–41.
- Achtenhagen, Frank (1971): Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. Grundlagen und Probleme einer Fachdidaktik. Weinheim: Beltz.
- Aguado, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* (37), S. 27–49.
- Aguado, Karin (2003): Kognitive Konstituenten mündlicher Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (32), S. 11–25.
- Aguado, Karin; Grotjahn, Rüdiger; Schlak, Torsten (2005): Erwerbssalter und Sprachlernerfolg. Theoretische und methodologische Grundlagen eines empirischen Forschungsprojekts. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (2), S. 275–293.
- Albert, Ruth; Koster, Cor J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Albrecht, Jörn (1990): Invarianz, Äquivalenz, Adäquatheit. In: Arntz, Reiner; Thome, Gisela (Hg.): Übersetzungswissenschaft: Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wilss zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 1971–1981.
- Allport, Gordon W. (1954): The nature of prejudice. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Alyaz, Yunus; Freibichler, Hans (2005): Software für computerunterstütztes Sprachenlernen auswählen. In: Hohenstein, Andreas; Wilbers, Karl (Hg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. München: Wolters, S. 1–38.
- Ammon, Ulrich et al. (Hg.) (2004): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin: De Gruyter.
- Anderson, John R. (1990): The adaptive character of thought. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, John R. (2007): Kognitive Psychologie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

- Apel, Hans J.; Sacher, Werner (Hg.) (2007): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Berlin: Langenscheidt.
- Arnold, Margret (2002): Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München: Vögel.
- Arnold, Melanie (2013): Gelebte Lernerorientierung in der Fremdsprachenvermittlung – Ein Versuch, die Lücke zwischen Wissenschaft und Anwendung zu verkleinern. In: Hansen, Silvia; Kiraly, Donald C. (Hg.): Projekte und Projektionen in der translatrischen Kompetenzentwicklung. Frankfurt a. M: Peter Lang, S. 59–88.
- Arnold, Rolf (2006): Die Unzeitgemäßheit der eLearning-Didaktik. In: Arnold, Rolf (Hg.): eLearning-Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 11–29.
- Arnold, Rolf (2010): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf; Njo, Melanie (2007): Systemische Methoden in der Erwachsenenbildung. Hg. v. Technische Universität Kaiserslautern (Pädagogische Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern).
- Arntz, Reiner; Kühn, Bärbel (Hg.) (2008): Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Erträge des 1. Bremer Symposiums zum Autonomem Fremdsprachenlernen. Bochum: AKS-Verlag.
- Asher, James J. (1968): The Total Physical Response Method for second language learning. Psychology Department San Jose State College. San Jose, CA. Online verfügbar unter <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=AD0674868><sup>237</sup>
- Asher, James J. (1977): Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook. San Jose, CA: Pajaro Press.
- Atkinson, John W. (1957): Motivational determinants of risk-taking behavior. In: *Psychological Review* (64), S. 359–372.
- Atkinson, John W. (1964): An introduction to motivation. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, Richard C.; Shiffrin, Richard M. (1968): Human memory: A proposal system and its control processes. In: Spence, Kenneth W.; Spence, Janet T. (Hg.): The psychology of learning and motivation. London: Academic Press, S. 89–195.
- Augustin, Wiebke (2012): Kooperativer Fremdsprachenerwerb im Teletandem. Grundlagen der Lehr- und Lernmethode. Dissertation. Johannes Gutenberg-Universität, Mainz, Gernersheim. Online verfügbar unter <http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2012/3131/pdf/doc.pdf>

---

<sup>237</sup> Das letzte Aufrufdatum dieser URL ist der 28.05.2014. Da dies global für alle noch folgenden Internetquellen zutrifft, wird auf eine erneute Nennung des Datums verzichtet.

- Austin, John L. (1962): How to do things with words. Oxford: Oxford University Press.
- Ausubel, David P. (1960): The use of Advance Organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. In: *Journal of Educational Psychology* (51), S. 267–272.
- Ausubel, David P.; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen (1974): Psychologie des Unterrichts. Weinheim: Beltz.
- Baddeley, Alan D. (2000): The episodic buffer: A new component of working memory. In: *Trends in Cognitive Science* 4, S. 417–423.
- Baddeley, Alan D.; Hitch, Graham J. (1974): Working memory. In: Bower, Gordon H. (Hg.): The psychology of learning and motivation. New York, NY: Academic Press, S. 47–89.
- Balázs, Ildiko; Schoop, Eric (2004): Erfahrungen mit Virtual collaborative learning am Lehrstuhl Wirtschaftsinformatik insb. Informationsmanagement an der Technischen Universität Dresden. Band 1: Virtual Collaborative Learning: Ziele, Design, Erfahrungen. Osnabrück. Online verfügbar unter [http://www.bow.uni-osnabrueck.de/ReRe\\_7\\_1.pdf](http://www.bow.uni-osnabrueck.de/ReRe_7_1.pdf)
- Baltes, Paul B. (2001): Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop? In: *Politik und Zeitgeschichte* (36), S. 24–32.
- Bamberger, Günter G. (2005): Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch. Weinheim: Beltz.
- Bandura, Albert (1991): Self-efficacy conception of anxiety. In: Schwarzer, Ralf; Wicklund, Robert A. (Hg.): Anxiety and self-focused attention. New York, NY: Harwood Academic Publishers, S. 89–110.
- Bandura, Albert (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York, NY: Freeman.
- Bandura, Albert (2002): Self-efficacy in changing societies. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bandura, Albert; Schunk, Dale H. (1981): Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. In: *Journal of Personality and Social Psychology* (41), S. 586–598. Online verfügbar unter [http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Schunk\\_Cultivating\\_1981.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Cultivating_1981.pdf)
- Bärenfänger, Olaf (2002): Automatisierung der mündlichen L2-Produktion: Methodische Überlegungen. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hg.): Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 119–140.
- Baumert, Jürgen et al. (2002): Manifest. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 171–225.

- Baumert, Jürgen (2003): Transparenz und Verantwortung. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 213–228.
- Baumgartner, Peter (2012): Didaktische Modellierung und der Begriff E-Learning. In: *Zeitschrift für e-Learning: Lernkultur und Bildungstechnologie* (4). Online verfügbar unter <http://www.peter.baumgartner.name/schriften/publications-de/Baumgartner2012a>
- Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.) (2003): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (2007): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 1–9.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard; Kasper, Gabriele (1979): Der Zweitspracherwerb. Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. In: *Linguistische Berichte* (64), S. 3–35.
- Beaugrande, Robert de; Dressler, Wolfgang U. (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Beblo, Julia et al. (2007): Vergleich der Leistungsmotivation von Hauptschülern und Gymnasiasten im Schul- und Freizeitbereich mit dem RLMI-K/J. Empirische Erhebungen zur Pädagogischen Psychologie und Medienpsychologie. Hg. v. Prof. Dr. Helmut Lukesch. Universität Regensburg; Institut für Experimentelle Psychologie. Online verfügbar unter [http://www-app.uni-regensburg.de/Fakultaeten/PPS/Psychologie/Lukesch/downloads/forschung/Berichte/ws0607\\_32069\\_RLMI\\_neu.pdf](http://www-app.uni-regensburg.de/Fakultaeten/PPS/Psychologie/Lukesch/downloads/forschung/Berichte/ws0607_32069_RLMI_neu.pdf)
- Bechara, Antoine; Damasio, Hanna; Damasio, Antonio R. (2003): Role of the Amygdala in decision-making. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* (985), S. 356–369.
- Becker, Martin (2009): Wissenschaftsgeschichtliche Reflexionen zur *Grammaire générale et raisonnée* von Port-Royal. In: *Zeitschrift für romanische Philologie* (1), S. 1–30. Online verfügbar unter <https://uk-online.uni-koeln.de/remarks/d5554/rm2183357.pdf>
- Becker, Nicole (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beckmann, Laura et al. (2003): Teilnehmerfluktuation in Lehrveranstaltungen. Universität Koblenz-Landau; Fachbereich 8: Psychologie. Landau. Online verfügbar unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/128/pdf/Bericht.pdf>.
- Belliveau, Corinna (2002): Simultaner bilingualer Spracherwerb unter entwicklungs- und kognitionspsychologischen Aspekten. Aachen: Shaker.

- Benner, Dietrich; Kemper, Herwart (2005): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Benson, Phil (2001): Teaching and researching autonomy in language learning. Harlow: Longman.
- Berendt, Brigitte (2002): The shift from teaching to learning – Unterstützung durch hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen auf institutioneller, nationaler und internationaler Ebene. In: Asdonk, Jupp; Huber, Ludwig (Hg.): Bildung im Medium der Wissenschaft – Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Festschrift zur Emeritierung von Ludwig Huber. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 175–184.
- Berendt, Brigitte (2005): The shift from teaching to learning. In: Welbers, Ulrich; Gaus, Olaf (Hg.): The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld: Bertelsmann, S. 35–41.
- Berglas, Stephen; Jones, Edward E. (1978): Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 36 (4), S. 405–417.
- Bergmann, Rolf; Pauly, Peter; Stricker, Stefanie (2001): Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Bernstein, Basil (1970): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970. Amsterdam: de Munter.
- Biel, Kerstin (2007): Motivation und Fremdsprachenunterricht. Theorie Forschung und Praxis. Saarbrücken: VDM.
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2003): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin: Langenscheidt.
- Birdsong, David (1999): Introduction: Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. In: Birdsong, David et al. (Hg.): Second language acquisition and the critical period hypothesis. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 1–22.
- Bischof-Köhler, Doris (2013): Keine falschen Schlüsse ziehen. Und was sagt die Biologie? In: *ZEIT Magazin* 24, S. 20–21. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2013/24/genderforschung-evolutionsbiologie>.
- Bleyhl, Werner (2007): Zur Gender-Frage beim Grundschul-Fremdsprachenlernen. Online verfügbar unter <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/abenteuer/Texte%20und%20Materialien/text4.pdf>
- Bleyhl, Werner (2010): Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Ein Irr-Glaube als Keule. BAG Englisch / Gesellschaft zur Förderung des Englischunterrichts an Gesamtschulen e.V. Pädagogisches Institut Haus Villigst./Ruhr, 12.05.2010. Online verfügbar unter [http://www.bag-englisch.de/wp-content/uploads/2011/03/48\\_BAG\\_Bleyhl.pdf](http://www.bag-englisch.de/wp-content/uploads/2011/03/48_BAG_Bleyhl.pdf)

- Bloomfield, Leonard (1914): An introduction to the study of language. New York, NY: Henry Holt and Co.
- Bloomfield, Leonard (1942): Outline guide for the practical study of foreign languages. Baltimore, MD: Linguistic Society of America.
- Bodenmann, Guy et al. (2004): Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie. Bern: Hans Huber.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2006): Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (3), S. 1-14. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Boeckmann1.htm>,
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. In: *Österreichische Pädagogische Zeitschrift; Erziehung & Unterricht* 158 (1), S. 21–28. Online verfügbar unter <http://oebv.at/sixcms/media.php/504/boeckmann.pdf>
- Borin, Blanka (2006): Auffassungen der Relation zwischen Kognition und Sprache beim Spracherwerb anhand der derzeitigen biologischen, entwicklungspsychologischen und neuropsychologischen/neurolinguistischen Befunde. In: Vliegen, Maurice (Hg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004. Frankfurt a. M.: Lang, S. 11–23.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Braskamp, Larry (2009): Applying personal investment theory to better understand student development. In: Kaplan, Avi; Karabenick, Stuart; Groot, Elizabeth de (Hg.): Culture, self and motivation. Essays in honor of Martin L. Maehr. Charlotte, NC: Information Age Publishing, S. 21–37.
- Braun, Anna K.; Meier, Michael (2006): Wie Gehirne laufen lernen, oder: Früh übt sich, wer ein Meister werden will. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz, S. 97–110.
- Braun, Christian (2010): Welche Sprachfortschritte machen Studierende im Auslandssemester? Eine empirische Untersuchung zur Sprachaneignung fortgeschrittener Fremdsprachenlerner. Dissertation. Universität Bremen.
- Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Eigenem und Fremdem. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar et al. (Hg.) (2000): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr.
- Brinton, Donna M.; Kagan, Olga; Baukus, Susan (Hg.) (2007): Heritage language education: A new field emerging. New York, NY: Routledge.
- Brooks, Nelson (1961): Language and language learning. Theory and practice. New York, NY: Harcourt.

- Bruner, Jerome S. (1964): The course of cognitive growth. In: *American Psychologist* (19), S. 1–15.
- Bruner, Jerome S. (1966): Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin: Berlin-Verlag.
- Bruner, Jerome S. (1990): Das unbekannte Denken. Autobiographische Essays. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruner, Jerome S. (1997): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber.
- Bruner, Jerome S.; Olver, Rose R.; Greenfield, Patricia M. (1971): Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Bubolz, Georg; Fischer, Heribert (2010): Kursbuch Erziehungswissenschaft. Berlin: Cornelsen.
- Bühler, Karl (1934/1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (2000): Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt a. M.: Lang, S. 97–113.
- Butzkamm, Wolfgang (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang; Butzkamm, Jürgen (2004): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen: Francke.
- Byram, Michael (1997): Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2004): Aptitude for language learning. In: Byram, Michael (Hg.): The Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London: Routledge, S. 37–38.
- Byram, Michael; Mendez, Mari-Carmen (2011): Communicative language teaching. In: Knapp, Karlfried; Seidlhofer, Barbara (Hg.): Handbook of foreign language communication and learning. Unter Mitarbeit von Henry Widdowson. Berlin: De Gruyter, S. 491–516.
- Byram, Michael; Zarate, Geneviève (1994): Definitions, objectives, and evaluation of cultural competence. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Campbell, Dan (2008c): The learning theory podcast. Sweller's - Cognitive Load. Episode 7. Online verfügbar unter <http://podgallery.org/the-learning-theory-podcast/>

- Canale, Michael; Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics* (1), S. 1–47.
- Carroll, John B.; Sapon, Stanley M. (1959): *Modern Language Aptitude Test*. Washington, DC: Second Language Testing Incorporated.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela; Helbig, Beate; Schmelter, Lars (2007): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 499–505.
- Chomsky, Noam A. (1959): A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. In: *Language* (1), S. 26–58. Online verfügbar unter <http://cogprints.org/1148/1/chomsky.htm>
- Chomsky, Noam A. (1964): *Current issues in linguistic theory*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, Noam A. (1976): *Reflections on language*. London: Temple Smith.
- Chomsky, Noam A. (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris Publications.
- Chomsky, Noam A. (1988): *Language and problems of knowledge. The Managua lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, Noam A. (2006): *The architecture of language*. Hg. v. Nirmalangshu Mukherji, Bibudhendra N. Patnaik und Rama K. Agnihotri. New Delhi: Oxford University Press.
- Chomsky, Noam A. (2010): *Poverty of stimulus: Unfinished business. Sprache und Gehirn - Zur Sprachfähigkeit des Menschen*. Johannes Gutenberg-Universität. Mainz, 24.03.2010. Online verfügbar unter [http://www.stiftung-jgsp.uni-mainz.de/Bilder\\_allgemein/Mainz\\_transcript\\_edited\(2\).pdf](http://www.stiftung-jgsp.uni-mainz.de/Bilder_allgemein/Mainz_transcript_edited(2).pdf)
- Christ, Herbert (2010): Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, S. 17–21.
- Clark, Ruth (1974): Performing without competence. In: *Journal of Child Language* (1), S. 1–10.
- Cook, Vivian J. (2011): Developing links between second language acquisition and foreign language teaching. In: Knapp, Karlfried; Seidlhofer, Barbara (Hg.): *Handbook of foreign language communication and learning*. Unter Mitarbeit von Henry Widdowson. Berlin: De Gruyter, S. 139–162.
- Cook, Vivian J.; Newson, Mark (1996): *Chomsky's Universal Grammar. An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Corder, Stephen P. (1967): The significance of learner errors. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (5), S. 161–169.

- Corder, Stephen P. (1993): A role for the mother tongue. In: Gass, Susan M.; Selinker, Larry (Hg.): *Language transfer in language learning*. Amsterdam: Benjamins, S. 18–31.
- Covington, Martin V. (1984): The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. In: *The Elementary School Journal* 85 (1), S. 4–20.
- Crystal, David (1993): *Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache*. Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csizér, Kata; Kormos, Judith (2008): The role of intercultural contact on learning German in Hungary: A structural equation modelling approach. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13 (2), S. 1–14.
- Curtiss, Susan (1976): *Genie. A linguistic study of a modern day 'wild-child'*. Dissertation. University of California, L.A.
- Damasio, Antonio R. (2003): *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. München: List.
- Damasio, Antonio R. (2004): *Descartes' Irrtum. Fühlen Denken und das menschliche Gehirn*. München: List.
- De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid Hu (Hg.) (2003): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- De Houwer, Annick (1990): *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, Annick (2002): How different are monolingual and bilingual acquisition? In: *Ilha do Desterro (A journal of English language, literatures in English and cultural studies)* (43), S. 127–148.
- DeCharms, Christopher R. (1968): *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, NY: Academic Press.
- Deci, Edward L. (1971): Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. In: *Journal of Personality and Social Psychology* (18), S. 105–155.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (39), S. 223–238.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

- DeKeyser, Robert M. (1997): Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax. In: *Studies in Second Language Acquisition* (19), S. 195–221.
- Dickinson, Leslie (1987): *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diekmann, Andreas (2007): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dietrich, Rainer (2002): *Psycholinguistik*. Stuttgart: Metzler.
- Dittler, Ullrich (2003): *E-Learning. Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien*. München: Oldenbourg.
- Dittmann, Jürgen (1981a): Rezeption und Kritik der Sprachtheorie Noam Chomskys in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 1. In: *Deutsche Sprache* (1), S. 61–96. Online verfügbar unter [http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/4628/pdf/Dittmann\\_Rezeption\\_und\\_Kritik.pdf](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/4628/pdf/Dittmann_Rezeption_und_Kritik.pdf)
- Dittmann, Jürgen (1981b): Rezeption und Kritik der Sprachtheorie Noam Chomskys in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 2. In: *Deutsche Sprache* (2), S. 147–180. Online verfügbar unter [http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/4628/pdf/Dittmann\\_Rezeption\\_und\\_Kritik.pdf](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/4628/pdf/Dittmann_Rezeption_und_Kritik.pdf)
- Dittmann, Jürgen (2002): *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München: Beck.
- Döpke, Susanne (1992): *One parent, one language. An interactional approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Dörnyei, Zoltán (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán (2005): *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NY: Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán (2010): The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. In: Macaro, Ernesto (Hg.): *Continuum companion to second language acquisition*. London: Continuum, S. 247–267.
- Dörnyei, Zoltán; Ottó, Istvan (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. In: *Working Papers in Applied Linguistics* (4), S. 43–69. Online verfügbar unter [http://eprints.nottingham.ac.uk/39/0/Motivation\\_in\\_action.pdf](http://eprints.nottingham.ac.uk/39/0/Motivation_in_action.pdf)
- Doyé, Peter (2006): Interkomprehension. Versuch einer Begriffsklärung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17 (2), S. 245–256.
- Dulay, Heidi C.; Burt, Marina K. (1974): Natural sequences in child second language acquisition. In: *Language Learning* (24), S. 37–53.

- Ebbinghaus, Hermann (1885): Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig: Duncker und Humboldt.
- Eckerth, Johannes; Riemer, Claudia (2000): Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. In: Riemer, Claudia (Hg.): Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen / Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching: Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 228–246.
- Eckman, Fred R. (1977): Markedness and the contrastive analysis hypothesis. In: *Language Learning* (27), S. 315–330.
- Eckman, Fred R. (1981): Markedness and degree of difficulty in second language learning. In: Savard, Jean-Guy; Laforge, Lorne (Hg.): Proceedings of the fifth AILA congress. Quebec: University of Laval Press, S. 115–126.
- Eckman, Fred R. (Hg.) (1984): Universals of second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Eco, Umberto (2002): Einführung in die Semiotik. München: Fink.
- Edmondson, Willis J. (1984): Methods, approaches, principles and practices. In: Knibbeler, Wil; Bernards, Marij (Hg.): New approaches in foreign language methodology. Nijmegen: AIMAV, S. 53–62.
- Edmondson, Willis J. (1999): Twelve lectures on second language acquisition. Foreign language teaching and learning perspectives. Tübingen: Narr.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke.
- Ellis, Rod (1985): Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2008): The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Essen, Arthur von (2004): History: from the Reform Movement to 1945. In: Byram, Michael (Hg.): The Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London: Routledge, S. 270–275.
- Eßer, Ruth (2007): Körpersprache in Babylon. In: Barkowski, Hans; Eßer, Ruth; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Bausteine für Babylon. Sprache, Kultur, Unterricht: Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: Iudicium, S. 320–332.
- Eubank, Lynn; Gregg, Kevin R. (1999): Critical periods and (second) language acquisition: Divide et impera. In: Birdsong, David et al. (Hg.): Second language acquisition and the critical period hypothesis. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Europäische Kommission (2005): Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Brüssel. Online verfügbar unter <http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=915>
- Europäische Union (2008): Das Portal der Europäischen Union: Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Brüssel. Online verfügbar unter [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008\\_0566\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_de.pdf)
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2009a): Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR). A manual. Strasbourg.
- Europarat (2009b): Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Unter Mitarbeit von Michel Candelier (Koord.) et al. Strasbourg. Online verfügbar unter [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4\\_RePA\\_090724\\_IDT.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf)
- Ferguson, Charles A. (1959): Diglossia 15, S. 325–340.
- Festinger, Leon (1978): Theorie der kognitiven Dissonanz. Bern: Huber.
- Finke, Peter (2009): Innenansicht und Aussenansicht: Was ist Linguistik? In: Müller, Horst M. (Hg.): Arbeitsbuch Linguistik. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft. Paderborn: Schöningh, S. 33–43.
- Fischer, Gero (2011): Konsequenzen einer Ausgliederung der Sprachkompetenzausbildung. Wien. Online verfügbar unter [http://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/inst\\_slawistik/Studium/Ausgliederung\\_der\\_Sprachkompetenzausbildung\\_\\_2011\\_.pdf](http://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_slawistik/Studium/Ausgliederung_der_Sprachkompetenzausbildung__2011_.pdf)
- Fishman, Joshua A. (1972): The sociology of language. An interdisciplinary social science approach to language in society. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FMKS (Verein für Frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V.) (2004): Ich kann zwei Sprachen – spielend lernen – mit Immersion im Kindesalter. Kiel. Online verfügbar unter <http://www.fmks-online.de/index.html>
- Foerster, Heinz von (2010): Entdecken oder Erfinden? Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Gumin, Heinz; Meier, Heinrich (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. Beiträge von Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Peter M. Hejl, Siegfried J. Schmidt, Paul Watzlawik. München: Piper, S. 41–88.
- Freudenstein, Reinhold (1995): Motivation zum Anfassen: Lernpsychologische Folgerungen für ein handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht* (2), S. 81–85.
- Friederici, Angela D. (2002): Towards a neural basis of auditory sentence processing. In: *Trends in Cognitive Science* 6 (2), S. 78–84.

- Friederici, Angela D. (2004): Wie der Mensch Sprache versteht: Einblicke ins Gehirn. Zur Veröffentlichung überarbeitete Beiträge zur Bertha-Benz-Vorlesung gehalten am 17.06.2004 in der Lobdengauhalle in Ladenburg. Ladenburg: Gottlieb-Daimler- und-Karl-Benz-Stiftung.
- Friedrich, Gerhard (2005): Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Theorien und Konzepten des Lernens, besonders neurobiologischer, für die allgemeindidaktische Theoriebildung. Frankfurt a. M: Lang.
- Friedrich, Helmut F.; Mandl, Heinz (Hg.) (2005): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Fries, Charles C. (1945): Teaching and learning English as a foreign language. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Fries, Charles C.; Lado, Robert (1957): English sentence patterns. Understanding and producing English grammatical structures—An oral approach. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Frigge, Udo L. (2000): Muttersprachenerwerb als ontogenetisches Hindernis für den Fremdsprachenerwerb. In: Helbig, Beate; Kleppin, Karin; Königs, Frank G. (Hg.): Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 511–520.
- Fritsch, Helmut (2003): Contrasting distance education drop out experience. In: Fritsch, Helmut (Hg.): The role of student support services in e-learning systems. ZIFF Papiere (121). Hagen, S. 58–61.
- Fromkin, Victoria et al. (1974): The development of language in Genie: A case of language acquisition beyond the critical period. In: *Brain and Language* (1), S. 81–107.
- Gage, Nathaniel L.; Berliner, David C. (1996): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz.
- Gagné, Robert M.; Briggs, Leslie J. (1974): Principles of instructional design. New York, NY: Holt.
- Gardner, Howard (1994): Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, Robert C. (1985): Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. (1972): Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gass, Susan M.; Selinker, Larry (2008): Second language acquisition. An introductory course. New York, NY: Routledge.
- Gerdes, Joachim (2006): New challenges for university language teaching in the course of the Bologna Reform process. A cura di Klaus Tochtermann e Hermann Maurer. In: *Journal of Universal Computer Science. I-KNOW '06. 6th International Con-*

- ference on Knowledge Management*, S. 509–517. Online verfügbar unter [http://i-know.tugraz.at/wp-content/uploads/2008/11/62\\_new-challenges-for-university-language-teaching.pdf](http://i-know.tugraz.at/wp-content/uploads/2008/11/62_new-challenges-for-university-language-teaching.pdf)
- Glaserfeld, Ernst von (2010): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, Heinz; Meier, Heinrich (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. Beiträge von Heinz von Foerster, Ernst von Glaserfeld, Peter M. Hejl, Siegfried J. Schmidt, Paul Watzlawik. München: Piper, S. 9–39.
- Gleason, Jean B.; Ratner, Nan B. (1998): Language acquisition. In: Gleason, Jean B.; Ratner, Nan B. (Hg.): Psycholinguistics. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publisher, S. 347–407.
- Goleman, Daniel (1997): Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. New York, NY: Bantam Books.
- Graham, Charles R. (2006): Blended learning systems. Definition, current trends, and future directions. In: Bonk, Curtis J.; Graham, Charles R. (Hg.): The Handbook of Blended Learning. Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer, S. 3–21.
- Grießhaber, Wilhelm (1995): Sprachlehrforschung - eine besondere deutsche Disziplin im internationalen Rahmen. In: *Tertium Comparationis* 1 (2), S. 123–138.
- Groeben, Norbert et al. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (16), S. 33–60.
- Grotjahn, Rüdiger (2004): Test and attitude scales for the year abroad (TESTATT): Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (2), S. 1–23. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/grotjahn2.htm>
- Grotjahn, Rüdiger (2005a): Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (1), S. 23–56.
- Grotjahn, Rüdiger (2005b): Je früher, desto besser? Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors Alter auf das Fremdsprachenlernen. In: Pürschel, Heiner; Tinnefeld, Thomas (Hg.): Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia: Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Bochum: AKS-Verlag, S. 186–202.
- Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdspracherwerbsforschung. In: Scherfer, Peter; Wolff, Dieter (Hg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 247–270.

- Grotjahn, Rüdiger (2007): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 493–499.
- Grotjahn, Rüdiger; Schlak, Torsten (2010): Lernalter. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Kallmeyer, S. 253–257.
- Gruber, Hans; Renkl, Alexander; Waldmann, Michael R. (2003): Das Dreieck von Begabung, Wissen und Lernen. In: Schneider, Wolfgang; Knopf, Monika (Hg.): Entwicklung, Lehren und Lernen. Zum Gedenken an Franz Emanuel Weinert. Göttingen: Hogrefe, S. 219–233.
- Grünewald, Andreas (2006): Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht. Frankfurt a. M.: Lang.
- Grünewald, Andreas; Küster, Lutz (Hg.) (2009): Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart: Klett.
- Guiora, Alexander Z.; Brannon, Robert C. L.; Dull, Cecelia Y. (1972a): The effects of experimentally induced changes in ego status on pronunciation ability in a second language: An exploratory study. In: *Comprehensive Psychiatry* 13, S. 421–428.
- Guiora, Alexander Z.; Brannon, Robert C. L.; Dull, Cecelia Y. (1972b): Empathy and second language learning. In: *Language Learning* 22 (1), S. 111–130.
- Guiora, Alexander Z. et al. (1975): Language and person studies in language behavior. In: *Language Learning* 25, S. 43–61.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Häcki Buhofer, Annelies (2002a): Einleitung. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen: Francke, S. 3–17.
- Häcki Buhofer, Annelies (Hg.) (2002b): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen: Francke.
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.) (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Kallmeyer.
- Halliday, Michael (2007): The Pit Corder Colloquium. Proceedings of the BAAL Conference 2007. Hg. v. Keith Mitchell. Online verfügbar unter [http://www.baal.org.uk/proc07/pit\\_corder\\_colloquium.pdf](http://www.baal.org.uk/proc07/pit_corder_colloquium.pdf)
- Hansen, Gyde (1995): Einführung in das Übersetzen. Kopenhagen: Handelshøjskolens Forlag.
- Hanson-Smith, Elizabeth (1997): Technology in the classroom: Practice and promise in the 21st century. Alexandria, VA: TESOL.

- Hänze, Martin (1998): Denken und Gefühl. Wechselwirkung von Emotionen und Kognition im Unterricht. Neuwied: Luchterhand.
- Harasty, Jenny et al. (1997): Language-associated cortical regions are proportionally larger in the female brain. In: *Archives of Neurology* 54 (2), S. 171–176.
- Harden, Theo (2006): Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Harris, Randy A. (1993): The linguistics wars. New York, NY: Oxford University Press.
- Haß, Frank (2010): Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Kallmeyer, S. 22–27.
- Heckhausen, Heinz; Gollwitzer, Peter M.; Weinert, Franz E. (Hg.) (1987): Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin: Springer.
- Hegel, Georg W. (1837/1986): Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Henrici, Gert; Riemer, Claudia (2007): Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 38–43.
- Herrmann, Ulrich (Hg.) (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz.
- Hessel, Gianna (2010): Learning German in Germany: Influences of intercultural contact on international students' language learning motivation. An empirical study. Bachelorarbeit. Johannes Gutenberg-Universität, Mainz, Germersheim. Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft.
- Heursen, Gerd (2004): Didaktik, allgemeine. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Aggression bis Interdisziplinarität. 2 Bände. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (1), S. 307–309.
- Hille, Katrin et al. (2010): Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (3), S. 337–350. Online verfügbar unter [http://www.znl-ulm.de/Themen/Schule/Faktoren-gelintenden-Lernens/SzenischesLernen/Hille\\_2010\\_Szenische\\_Lernen\\_Diskurs.pdf](http://www.znl-ulm.de/Themen/Schule/Faktoren-gelintenden-Lernens/SzenischesLernen/Hille_2010_Szenische_Lernen_Diskurs.pdf)
- Hoffmann, Sabine (2008): Selbstreflexion und Evaluation von Fremdsprachenlernprozessen in der Projektarbeit. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19 (2), S. 209–246.
- Holec, Henri (1981): Autonomy and foreign language learning. Prepared for the Council of Europe. Oxford: Pergamon Press.

- Hollmann, Julia A. (2010): *Language & the brain: The neural basis of foreign language proficiency*. Hamburg: Kovac.
- Hönig, Hans G. (1997): *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Hönig, Hans G.; Kußmaul, Paul (1982): *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Horner, Matina S. (1972): Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. In: *Journal of Social Issues* (28), S. 157–176.
- Hu, Adelheid (2010): Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, S. 75–78.
- Hufeisen, Britta (2000): *Dritt- und Tertiärsprachenforschung*. Hg. v. Prof. Dr. Ernst Apeltauer. Universität Flensburg; Abteilung Deutsch als Fremde Sprache (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, 26).
- Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2/3), S. 97–109. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Hufeisen.pdf>
- Hufeisen, Britta; Fouser, Robert J. (Hg.) (2005): *Introductory readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (2003): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hg.) (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachenlernen. Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hüllen, Werner (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: E. Schmidt.
- Hyltenstam, Kenneth (1977): Implicational patterns in interlanguage syntax variation. In: *Language Learning* (27), S. 383–411.
- Hymes, Dell H. (1974): *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*. Philadelphia: Penn Press.
- Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul J. (Hg.) (2002): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim: Beltz.
- Jakobson, Roman (1960): Linguistics and poetics. In: Sebeok, Thomas A. (Hg.): *Style in language*. Cambridge (Mass.): MIT Press, S. 350–377.
- Jakobson, Roman (1988): *Semiotik. Ausgewählte Texte 1919-1982*. Hg. v. Elmar Holenstein. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz, S. 28–53.
- Jösting, Sabine; Seemann, Malwine (Hg.) (2007): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Juhász, János (1970): Probleme der Interferenz. München: Hueber.
- Julius, Annette (2008): Sprachlos in Bologna? Herausforderungen und Chancen aktueller Hochschulreformen. Tag der Hochschulen 2008. Bologna – und wo bleiben die Sprachen? Landesspracheninstitut der Ruhr-Universität. Bochum, 21.11.2008. Online verfügbar unter [http://www.daad.de/presse/de/LSI-Sprachlos\\_in\\_Bologna.pdf](http://www.daad.de/presse/de/LSI-Sprachlos_in_Bologna.pdf)
- Jungermann, Helmut; Pfister, Hans-Rüdiger; Fischer, Katrin (2010): Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kahlke, Ruth (1996): Frauen und Fremdsprachenvermittlung. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49 (1), S. 19–21.
- Kahneman, Daniel (1973): Attention and effort. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kallenbach, Christiane (1996): Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Narr.
- Kandel, Eric R. (2006a): Auf der Suche nach dem Gedächtnis. Die Entstehung einer neuen Wissenschaft des Geistes. München: Siedler.
- Kandel, Eric R. (2006b): Lebenslange Erinnerung. In: *Gehirn & Geist* (4), S. 62–65.
- Keller, Johannes (2007): Stereotype threat in classroom settings: The interactive effects of domain identification, task difficulty, and stereotype threat on female student's maths performance. In: *British Journal of Educational Psychology* (77), S. 323–338.
- Kellerman, Eric; Sharwood Smith, Michael (1986): Crosslinguistic influence in second language acquisition. New York, NY: Pergamon Institute of English.
- Kerres, Michael (1998): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München: Oldenbourg.
- Kerres, Michael (2000): Computerunterstütztes Lernen als Element hybrider Lernarrangements. In: Kammerl, Rudolf (Hg.): Computerunterstütztes Lernen. München: Oldenbourg, S. 23–39.
- Kessels, Ursula (2002): Undoing gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Weinheim: Juventa.
- Kielhöfer, Bernd; Jonekeit, Sylvie (2002): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

- Kinau, Martina; Stefanowitsch, Anatol (2000): What the bad language learner can teach us. In: Riemer, Claudia (Hg.): Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen / Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching: Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 247–261.
- Kirchhoff, Petra (2008): Blended learning im Fachfremdsprachenunterricht. Berlin: Langenscheidt.
- Klann-Delius, Gisela (2008): Spracherwerb. Stuttgart: Metzler.
- Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D. (2000): EuroComRom – die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können. Aachen: Shaker.
- Klein, Klaus (2007): Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Klein, Wolfgang (1984): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königstein, Taunus: Athenäum.
- Kleppin, Karin (2004): "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen." Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (2), S. 1-16. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin.
- Klieme, Eckhard et al. (Hg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.
- Klika, Dorle; Kleynen, Thomas (2007): Adoleszente Selbstinszenierung in Text und Bild. In: Friebertshäuser, Barbara; Felden, Heide von; Schäffer, Burkhard (Hg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Babara Budrich, S. 121–140.
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Bildungsabschluss. Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf)
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf)
- Knapp, Karlfried et al. (Hg.) (2011): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen: Francke.

- Knapp, Karlfried; Seidlhofer, Barbara (Hg.) (2011): Handbook of foreign language communication and learning. Unter Mitarbeit von Henry Widdowson. Berlin: De Gruyter.
- Knapp-Potthoff, Annelie (2007): Lehr- und Lernmaterialien in Neuen Medien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 430–433.
- Knapp-Potthoff, Annelie; Knapp, Karlfried (1982): Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knowles, Malcolm S. (2007): Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen. Unter Mitarbeit von Elwood F. Holton und Richard A. Swanson. Heidelberg: Elsevier Spektrum Akademischer Verlag.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 85 (36), S. 15–43.
- Kolb, David A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, David A.; Boyatzis, Richard E.; Mainemelis, Charalampos (2000): *Experiential learning theory. Previous research and new directions*. In: Sternberg, Robert J.; Zhang, Li-fang (Hg.): *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, N. J: Erlbaum, S. 193–210. Online verfügbar unter <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/experiential-learning-theory.pdf>
- Koller, Werner (1979): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Königs, Frank G. (1983): *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Königs, Frank G. (2010): *Spracherwerb und Sprachlernen*. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, S. 322–325.
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Academic Press.
- Krashen, Stephen D.; Terrell, Tracy D. (1983): *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert*. In: *Fremdsprache Deutsch* (24), S. 5–13.

- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 120–126
- Krumm, Hans-Jürgen (2007a): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 138–144.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007b): Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 352–357.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kucklick, Christoph (2012): Jetzt oder nie! In: *DIE ZEIT*, 27.12.2012 (1), S. 15–17.
- Küpers, Hannelore (2002): Lernpsychologische Aspekte des Sprachenlernens von Erwachsenen. In: Bach, Gerhard; Viebrock, Britta (Hg.): Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven - Konzepte - Forschungsprogramm. Frankfurt a. M: Lang, S. 105–120.
- Labov, William (1971): Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Klein, Wolfgang; Wunderlich, Dieter (Hg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt a. M: Athenäum, S. 111–194.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lakoff, Robin T. (1975): *Language and woman's place*. New York, NY: Harper & Row.
- Lamb, Terry (Hg.) (2008): *Learner and teacher autonomy. Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: Benjamins.
- Larsen-Freeman, Diane (1986): *Techniques and principles in language teaching. Teaching techniques in English as a second language*. New York, NY: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane (1997): Chaos/complexity science and second language acquisition. In: *Applied Linguistics* (18), S. 141–165. Online verfügbar unter [http://xayimg.com/kq/groups/13328543/711110716/name/1997\\_larsen-freeman.pdf](http://xayimg.com/kq/groups/13328543/711110716/name/1997_larsen-freeman.pdf)
- Larsen-Freeman, Diane (2003): *Teaching language. From grammar to grammaring*. Boston, MA: Heinle.
- Larsen-Freeman, Diane; Long, Michael H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.

- Launer, Rebecca (2008): Blended learning im Fremdsprachenunterricht. Konzeption und Evaluation eines Modells. Ludwig-Maximilians-Universität, München. Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften.
- Lefrançois, Guy R. (2006): Psychologie des Lernens. Heidelberg: Springer.
- Legutke, Michael K. (2010): Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Kallmeyer, S. 70–75.
- Lehberger, Reiner (2007): Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 609–613.
- Leupold, Eynar (2007): Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 127–133.
- Leupold, Eynar (2010): Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch. Stuttgart: Klett.
- Levinson, Stephen C. (2000): Pragmatik. Tübingen: Niemeyer.
- Levy, Michael (1997): Computer-assisted language learning. Context and conceptualization. Oxford: Oxford University Press.
- Lewin, Kurt (1946): Action Research and Minority Problems. In: *Journal of Social Issues* 2 (4), S. 34–46.
- Lindemann, Beate (2000): Da fällt mir immer zuerst ein englisches Wort ein. Zum Einfluss der ersten Fremdsprache beim Übersetzen ins Deutsche. In: Dentler, Sigrig (Hg.): Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 57–66.
- Linke, Angelika et al. (2004): Studienbuch Linguistik. Stuttgart: Niemeyer.
- Little, David (1994): Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. In: *Die Neueren Sprachen* 93 (5), S. 430–442.
- Little, David (2004): Autonomy and autonomous learners. In: Byram, Michael (Hg.): *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, S. 69–72.
- Littlewood, William T. (1981): *Communicative language teaching. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Löffler, Heinrich (2005): *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Erich Schmidt.
- Lohaus, Arnold; Maass, Asja; Vierhaus, Marc (2010): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Heidelberg: Springer.
- Lück, Helmut E.; Sewz, Gabriela (2007): In Vielfalt vereint. Geschichte der Psychologie: Überblick. In: *Gehirn & Geist* (4), S. 62–68.

- Lüger, Heinz-Helmut; Rössler, Andrea (Hg.) (2008): Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Macedonia, Manuela; Müller, K.; Friederici, Angela D. (2011): The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate. In: *Human Brain Mapping* 32 (6), S. 982–998.
- MacIntyre, Peter D.; Gardner, Robert C. (1994): The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. In: *Language Learning* 44 (2), S. 283–305.
- Mackey, Alison; Gass, Susan M. (2005): Second language research. Methodology and design. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mackey, William F. (1969): Language teaching analysis. London: Longman.
- Mackowiak, Katja; Lauth, Gerhard W.; Spieß, Ralf (2008): Förderung von Lernprozessen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mandl, Heinz; Kopp, Brigitta (2006): Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven. Ludwig-Maximilians-Universität, München. Institut für Pädagogische Psychologie.
- Mandl, Heinz; Krause, Ulrike-Marie (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Ludwig-Maximilians-Universität, München. Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.
- Marinova-Todd, Stefka H.; Marshall D. B.; Snow, C. E. (2000): Three misconceptions about age and L2 learning. In: *TESOL Quarterly* (34), S. 9–34.
- Martinez, Hélène (2008): Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen. Tübingen: Narr. Online verfügbar unter [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3233104&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3233104&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm)
- Marx, Nicole (2003): English really can help, can't it? Hör- und Leseverstehen in Deutsch als Tertiärsprache. In: Eckerth, Johannes (Hg.): Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung. Bochum: AKS-Verlag, S. 97–121.
- Mátyás, Emese (2009): Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Online verfügbar unter <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21307/9789513936358.pdf>
- Mayer, Richard E. (2001): Multimedia learning. New York, NY: Cambridge University Press.

- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McClelland, David C. (1985): *Human motivation*. Glenview, Ill: Scott Foresman.
- Medgyes, Péter (2004): Native speaker. In: Byram, Michael (Hg.): *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, S. 436–438.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. In: Rutke, Dorothea; Weber, Peter J. (Hg.): *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard, S. 97–116.
- Melenk, Hartmut et al. (Hg.) (2004): *Amerikanische Kinder lernen Deutsch. Spracherwerb im Immersionsprogramm*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Merriam, Sharan B.; Caffarella, Rosemary S.; Baumgartner, Lisa M. (2007): *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. 3. Aufl. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, George A. (1956): The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. In: *Psychology Reviews* 63, S. 81–97.
- Milner, Brenda; Squire, Larry R.; Kandel, Eric R. (1998): Cognitive neuroscience and the study of memory. In: *Neuron* 20 (3), S. 445–468.
- Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Mitschian, Haymo (2010): *M-Learning – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: Kassel University Press.
- Mittelstraß, Jürgen (2002): Bildung und ethische Maße. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a. M: Suhrkamp, S. 151–170.
- Molnár, Heike (2010): Der Einfluss des Faktors Alter auf die Aussprachekompetenz in der L2. Ergebnisse einer Pilotstudie mit DaZ-Lernern. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15 (1), S. 42–60. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/docs/Molnar.pdf>
- Montanari, Elke (2002): *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel.
- Moyer, Alene (1999): Ultimate attainment in L2 phonology. The critical factors of age, motivation, and instruction. In: *Studies in Second Language Acquisition* (21), S. 81–108.
- Müller, Natascha et al. (2007): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch - Französisch - Italienisch*. Tübingen: Narr.
- Müller, Horst M. (Hg.) (2009): *Arbeitsbuch Linguistik. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft*. Paderborn: Schöningh.

- Murray, Henry A. (1938): Explorations in personality. New York, NY: Oxford University Press.
- Murray, Henry A. (1943). Thematic Apperception Test. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Myers, David G. (2008): Psychologie. Heidelberg: Springer.
- Naiman, Neil et al. (1978): The good language learner. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nandorf, Katja (2004): Selbstlernen mit Sprachlernsoftware. Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung. Tübingen: Narr.
- Neufeld, Gerald G. (1979): Towards a theory of language learning ability. In: *Language Learning* (29), S. 227–241.
- Neumeier, Petra (2005): A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. In: *ReCALL* 17 (2), S. 163–178.
- Neuner, Gerhard (2007): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 225–234.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Nicholson, Helen S. (1944): Learning by the linguist-informant method. In: *The Modern Language Journal* 28 (7), S. 615–619.
- Nickel, Sigrun (2011): Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In: Nickel, Sigrun (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh: Centrum für Hochentwicklung, S. 8–19. Online verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pubRD/Bologna\\_Prozess\\_aus\\_Sicht\\_der\\_Hochschulforschung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf)
- Nida, Eugene A. (1964): Toward a science of translating. With special reference to principles and procedures involved in Bible translating. Leiden: Brill.
- Nielke, Gerhard (1969): Geschichte und Leistung des Taxonomischen Strukturalismus. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 36 (1), S. 2–18.
- Nold, Günter (2004): Fremdsprachendidaktik. In: Byram, Michael (Hg.): The Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London: Routledge, S. 223–225.
- Nolte, Julia (2010): Büffeln ohne Ende. Fernstudien sind beliebt – doch warum werden sie so oft abgebrochen. In: *DIE ZEIT*, 22.12.2010 (52), S. 75.

- Nord, Christiane (2007): Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse. Tübingen: Groos.
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. DeSeCo - Definition and Selection of Competencies. Hg. v. OECD. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- Ogden, Charles K.; Richards, Ivor A. (1923/1989): The meaning of meaning. A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ortega, Lourdes (2009): Understanding second language acquisition. London: Hodder Education.
- Ortner, Brigitte (1998): Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung. Ismaning: Hueber.
- Ortner, Brigitte (2007): Alternative Methoden. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 234–238.
- Osgood, Charles E. (1949): The similarity paradox in human learning: A resolution. In: *Psychology Reviews* (56), S. 132–149.
- Oxford, Rebecca L. (1990): Language learning strategies: What every teacher should know. New York, NY: Newbury House Publishers.
- Paivio, Allan (1986): Mental representations. A dual coding approach. New York, NY: Oxford University Press.
- Pallier, Christophe et al. (2003): Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted Adults: Can a Second Language Replace the First? In: *Cerebral Cortex* 13 (2), S. 155–161.
- Palmer, Harold E.; Palmer, Dorothee (1925/1959): English through actions. London: Longman.
- Paulsen, Friedrich (1921): Die Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bände. Leipzig.
- Pelgrum, Willem J. (1994): New information technologies in the education systems of EC member states. Synthesis report. Luxembourg: Office for Official Publishing of the European Communities.
- Pennycook, Alastair (2004): History: after 1945. In: Byram, Michael (Hg.): The Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London: Routledge, S. 275–282.

- Pettigrew, Thomas F. (1998): Intergroup contact theory. In: *Annual Review of Psychology* 49, S. 65–85.
- Phillipson, Robert (2003): *English-only Europe? Challenging language policy*. London: Routledge.
- Piaget, Jean (1923/1975): *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Piaget, Jean (2003): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Hg. v. Reinhard Fatke. Weinheim: Beltz.
- Pienemann, Manfred (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Applied Linguistics* 10 (1), S. 52–79.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag.
- Pimsleur, Paul (1966): *Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)*. Washington, DC: Second Language Testing Incorporated.
- Pinker, Steven (1995): *The language instinct. The new science of language and mind*. London: Penguin Books.
- Poerner, Michael (2011): *Chinesisch in der Fremde. Interkulturelles Rezeptwissen, kollektive Identitätswürfe und die internationale Expansion chinesischer Unternehmen*. Münster: Waxmann.
- Poerner, Michael; Arnold, Melanie (2013): Eigentümliche Weltsicht auf Chinesisch? - Über die Problematik der Vermittlung interkultureller und fremdsprachlicher Kompetenzen. In: Arnold, Melanie; Hansen-Schirra, Silvia; Poerner, Michael (Hg.): *Streifzüge durch die Welt der Sprachen und Kulturen. Festschrift für Dieter Huber zum 65. Geburtstag*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 89–105.
- Popper, Karl R. (1974): Das Abgrenzungsproblem. In: Popper, Karl R. (Hg.): *Ausgewählte Texte zu Erkenntnistheorie, Philosophie der Naturwissenschaften, Metaphysik, Sozialphilosophie*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 103–116.
- Popper, Karl R. (1984): Über Wissen und Nichtwissen. In: Popper, Karl R. (Hg.): *Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus 30 Jahren*. München: Piper, S. 41–54.
- Prenzel, Manfred; Krapp, Andreas; Schiefele, Hans (1986): Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (32), S. 163–173.
- Quetz, Jürgen; Vogt, Katrin (2009): Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache: Sprachenpolitik auf unsicherer Basis. Antwort auf das Positionspapier der DGFF. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (20/1), S. 63–89.
- Raabe, Horst (1974): Interimsprache und Kontrastive Analyse. In: Raabe, Horst (Hg.): *Trends in Kontrastiver Linguistik*. Tübingen: Narr, S. 1–43.

- Raabe, Horst (2007a): Wie viel Grammatik Braucht der Mensch? Praktische und theoretische Reflexionen (Teil 1). In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (6), S. 22–26.
- Raabe, Horst (2007b): Wie viel Grammatik Braucht der Mensch? Praktische und theoretische Reflexionen (Teil 2). Online verfügbar unter [www.praxis-fremdsprachenunterricht.de](http://www.praxis-fremdsprachenunterricht.de)
- Raabe, Horst (2009): Wie viel Grammatik Braucht der Mensch? Praktische und Theoretische Reflexionen (Teil 3). In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (2), S. 24–26.
- Raasch, Albert (2001): Was man sich für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden wünschen könnte, nein: Was man fordern muss. In: Königs, Frank G. (Hg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, S. 39–57.
- Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg (2007): *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinfried, Marcus (2002): Der radikale Konstruktivismus: Eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik? In: Bach, Gerhard; Viebrock, Britta (Hg.): *Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven - Konzepte - Forschungsprogramm*. Frankfurt a. M: Lang, S. 29–50.
- Reinmann, Gabi (2005): *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Reinmann, Gabi; Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, S. 613–658.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.
- Reiß, Katharina; Vermeer, Hans J. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translations-theorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Rheinberg, Falko (2008): *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2001): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rickheit, Gert; Herrmann, Theo; Deutsch, Werner (Hg.) (2003): *Psycholinguistik / Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch / An international Handbook*. Berlin: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft).
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Riemer, Claudia (2004): Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 35–65.
- Riemer, Claudia (2010a): Empirische Unterrichtsforschung und Action Research. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, S. 359–363.
- Riemer, Claudia (2010b): Forschungsansätze. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Ringbom, Håkan (1987): *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, Håkan (2005): L2-transfer in third language acquisition. In: Hufeisen, Britta; Fouser, Robert J. (Hg.): *Introductory readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 71–82.
- Robinson, Peter (2007): Aptitudes, abilities, contexts and practice. In: DeKeyser, Robert M. (Hg.): *Practice in a second language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 256–286.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (Hg.) (2007): *Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen Forschungen Perspektiven*. Berlin: Lit.
- Roche, Jörg (2008a): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.
- Roche, Jörg (2008b): *Handbuch Mediendidaktik*. Ismaning: Hueber.
- Rogers, Carl R. (1970): *Carl Rogers on encounter groups*. New York, NY: Harper & Row
- Ronjat, Jules (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Rösener, Christoph (2013): Intelligente Satzanalyse für CALL/ICALL-Applikationen im E-Learning. Varianzabdeckung mit Hilfe von Synphrasen - Ein praxisnahes Projekt. In: Arnold, Melanie; Hansen-Schirra, Silvia; Poerner, Michael (Hg.): *Streifzüge durch die Welt der Sprachen und Kulturen. Festschrift für Dieter Huber zum 65. Geburtstag*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 301–313.
- Rösler, Dietmar (2010): *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Roth, Gerhard (2001): *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard (2006): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Herrmann, Ulrich (Hg.): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz, S. 49–59.

- Roth, Gerhard (2008): "Wir selbst sind Konstrukte." Gerhard Roth über die Entstehung der Wirklichkeit im Gehirn, eine bewusstseinsunabhängige Realität und die Verbindung von Neurobiologie und Philosophie. In: Pörksen, Bernhard (Hg.): Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, S. 139–165. Online verfügbar unter [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3147199&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3147199&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm)
- Roth, Gerhard (2010): Intelligenz, Emotion, Motivation. Wie Lernen gelingt. Online verfügbar unter [http://www.lehrerakademie.uni-bremen.de/Wie\\_Lernen\\_gelingt.pdf](http://www.lehrerakademie.uni-bremen.de/Wie_Lernen_gelingt.pdf)
- Rothermund, Klaus; Eder, Andreas (2011): Allgemeine Psychologie. Motivation und Emotion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rotter, Julian B. (1966): General expectancies for internal versus external control of reinforcement. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* (43), S. 56–67.
- Rudolph, Udo (2009): Motivationspsychologie kompakt. Weinheim: Beltz.
- Sachser, Norbert (2006): Neugier, Spiel und Lernen. Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz, S. 19–30.
- Salomon, Gavriel (1984): Television is easy and print is tough: The differential investment of mental effort in leaning as a function of perceptions and attributions. In: *Journal of Educational Psychology* 76 (4), S. 647–658.
- Sarter, Heidemarie (2006): Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Saussure, Ferdinand de (1931/2001): Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Hg. v. Charles Bally. Berlin: De Gruyter.
- Sauter, Werner; Sauter, Annette M.; Bender, Harald (2004): Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. München: Luchterhand.
- Savic, Ivanka (Hg.) (2010): Sex differences in the human brain, their underpinnings and implications. Amsterdam: Elsevier Spektrum Akademischer Verlag.
- Schaner-Wolles, Chris (2000): Sprachentwicklung bei geistiger Retardierung: Williams-Beuren Syndrom und Down-Syndrom. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, S. 663–685.
- Scharlau, Ingrid (2007): Jean Piaget zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Schart, Michael (2008): What matters in TBLT – task, teacher or team? An action research perspective from a beginning German language classroom. In: Eckerth, Johannes; Siekmann, Sabine (Hg.): Research on task-based language learning and teaching. Theoretical, methodological and pedagogical perspectives. New York, NY: Lang, S. 55–68.

- Schaumburg, Heike (2002): Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops? Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer auf die Methodik des Unterrichts. Dissertation. Freie Universität, Berlin. Online verfügbar unter [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000000914/?hosts=](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000000914/?hosts=)
- Scheffer, David; Kuhl, Julius (2001): Der Operante Multi-Motiv-Test (OMT): Manual. Universität Osnabrück.
- Schiefele, Ulrich; Streblov, Lilian (2005): Intrinsische Motivation – Theorien und Befunde. In: Vollmeyer, Regina; Brunstein, Joachim (Hg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 38–59.
- Schirp, Heinz (2006): Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen beitragen? In: Stern, Elisabeth; Caspary, Ralf (Hg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg i. Br.: Herder, S. 99–127.
- Schlak, Torsten (2003): Grammatik induktiv oder deduktiv vermitteln? Zielgruppenorientierte Methodikforschung an einem konkreten Beispiel veranschaulicht. In: Eckerth, Johannes (Hg.): Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung. Bochum: AKS-Verlag, S. 81–95.
- Schlak, Torsten (2008): Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19 (1), S. 3–30.
- Schlak, Torsten (2010): Sprachlerneignung. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Kallmeyer, S. 257–261.
- Schmalt, Heinz-Dieter; Langens, Thomas A. (2009): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmelter, Lars (2006): Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? - Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2), S. 1-22. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Schmelter1.htm>
- Schmenk, Barbara (2002): Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Schmenk, Barbara (2008): Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Narr.
- Schmenk, Barbara (2010a): Genderspezifisches Lernen und Lehren. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Kallmeyer, S. 269–273.

- Schmenk, Barbara (2010b): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. In: *Profil (Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht)* (2), S. 11–26.
- Schmid, Mirjam (2010): Gehirn und Bewusstsein. Bewusstseinsmodelle im Lichte der Philosophie, der Psychologie und den Neurowissenschaften. Bachelorarbeit. Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Germersheim. Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft.
- Schmidt, Richard (1990): The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics* (11), S. 129–158.
- Schmidt, Torben (2007): Gemeinsames Lernen mit Selbstlernsoftware im Englischunterricht. Eine empirische Analyse lernprogrammgestützter Partnerarbeitsphasen. Tübingen: Narr.
- Schnotz, Wolfgang (2005): An integrated model of text and picture comprehension. In: Mayer, Richard E. (Hg.): *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York, NY: Cambridge University Press, S. 49–69.
- Schnotz, Wolfgang (2009): *Pädagogische Psychologie kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Schnurr, Eva-Maria (2007): Frauen sind auch nur Männer. In: Sentker, Andreas; Wigger, Frank (Hg.): *Rätsel Ich. Gehirn Gefühl Bewusstsein*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, S. 89–98.
- Schönert, Ulf (2006): Setzen, Eins! Nie war es leichter, Fremdsprachen zu pauken als mit moderner Sprachlernsoftware. Die lehrt, korrigiert, prüft – und hört sogar zu. In: *STERN.de*, 15.12.2006. Online verfügbar unter <http://www.stern.de/digital/computer/sprachlernsoftware-setzen-eins-578476.html>.
- Schoormann, Matthias; Schlak, Torsten (2011): Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? - Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22 (1), S. 43–84.
- Schoormann, Matthias; Schlak, Torsten (2012): Sollte korrekatives Feedback maßgeschneidert werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17 (2), S. 172–190.
- Schröder, Hartwig (2000): *Lernen - lehren - Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. München: Oldenbourg.
- Schumann, John H. (1976a): Second language acquisition: The pidginization hypothesis. In: *Language Learning* 26, S. 391–408.
- Schumann, John H. (1976b): Social distance as a factor in second language acquisition. In: *Language Learning* 26 (1), S. 135–143.

- Schumann, John H. (1986): Research on the acculturation model for second language acquisition. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7 (5), S. 379–392.
- Searle, John R. (1969): *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seel, Norbert M. (2003): *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: E. Reinhardt.
- Seel, Norbert M.; Ifenthaler, Dirk (2009): *Online lernen und lehren. Mit 9 Tabellen und 19 Aufgaben*. München: Reinhardt.
- Seligman, Martin E. (1975): *Helplessness. On depression, development, and death*. San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (10), S. 209–231.
- Sercu, Lies (2002): Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 7 (2), S. 1-16. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/sercu1.htm>
- Siebert, Horst (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Siebert, Horst (2006): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven*. Augsburg: ZIEL.
- Siebert, Horst (2009): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: ZIEL.
- Siever, Holger (2008): *Übersetzen Spanisch - Deutsch. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr .
- Singer, Wolf (2008): Gehirn. Ein soziales Organ. Interview geführt von Ulrich Schnabel. In: *ZEIT ONLINE* 2008, 03.04.2008 (15). Online verfügbar unter <http://pdf.zeit.de/2008/15/OdE24-Gehirn-Interview.pdf>
- Singleton, David M.; Ryan, Lisa (2004): *Language acquisition. The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skehan, Peter (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, Peter (2002): Theorizing and updating aptitude. In: Robinson, Peter (Hg.): *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: Benjamins, S. 69–94.
- Skinner, Burrhus F. (1957): *Verbal behavior*. London: Methuen.

- Skinner, Burrhus F. (1958): Teaching machines; from the experimental study of learning come devices which arrange optimal conditions for self instruction. In: *Science* 128 (3330), S. 969–977.
- Skinner, Burrhus F.; Holland, James G. (1961): *The analysis of behavior: A program for self-instruction*. New York: McGraw-Hill.
- Snell-Hornby, Mary (1988): *Translation studies. An integrated approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hg.) (1977): *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spitzer, Manfred (2009): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spork, Peter (2009): *Der zweite Code. Epigenetik – oder wie wir unser Erbgut steuern können*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Statistisches Bundesamt (2012a): *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2011/12*. Wiesbaden (Fachserie 11, Reihe 4.1). Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410127004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410127004.pdf?__blob=publicationFile)
- Statistisches Bundesamt (2012b): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2011/12*. Wiesbaden (Fachserie 11, Reihe 1). Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100127004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100127004.pdf?__blob=publicationFile)
- Statistisches Bundesamt (2012c): *Schulen auf einen Blick*. Wiesbaden. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile)
- Stern, Clara; Stern, William (1907): *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig: Barth.
- Sternberg, Robert J. (1998): *Erfolgsintelligenz. Warum wir mehr brauchen als EQ + IQ*. München: Lichtenberg.
- Stiensmeier-Pelster, Joachim; Rheinberg, Falko (Hg.) (2003): *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen: Hogrefe.
- Stork, Antje (2003): *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Stork, Antje (2010): *Fähigkeiten und Fertigkeiten*. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, S. 64–66.
- Stracke, Elke (2006): *Methodologische Überlegungen zu einem Forschungsprojekt: Sichtweisen von Lernenden und Lehrenden auf blended language learning (BLL)*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17 (1), S. 99–112.

- Stracke, Elke (2007): A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. In: *ReCALL* 19 (1), S. 57–78.
- Stürzer, Monika et al. (2003): *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Swain, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and output in its development. In: Gass, Susan M.; Madden, Carolyn G. (Hg.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, S. 235–253.
- Sweller, John (1988): Cognitive load during problem solving: Effects on Learning. In: *Cognitive Science* 12, S. 257–285.
- Sweller, John (1994): Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. In: *Learning and Instruction* (4), S. 295–312.
- Szagan, Gisela (2007): *Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Tassinari, Maria G. (2010a): *Autonomes Fremdsprachenlernen an der Hochschule. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt a. M: Lang.
- Tassinari, Maria G. (2010b): Checklisten zu Lernerautonomie: Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung. In: *Profil (Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht)* (2), S. 119–142.
- Tekin, Özlem (2012): *Grundlagen der kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- telc GmbH (2012): *Die mündliche Prüfung. Praxistipps für Lehrerinnen und Lehrer A2, B1*. Online verfügbar unter [http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/praxistipps-fuer-lehrerinnen-und\\_lehrer.pdf](http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/praxistipps-fuer-lehrerinnen-und_lehrer.pdf)
- telc GmbH (2013): *Zertifikat Deutsch (B1)-Modelltest 1*. Frankfurt a. M. Online verfügbar unter <http://www.telc.net/en/what-telc-offers/german/zertifikat-deutsch-telc-deutsch-b1/practice-material/>.
- Terhart, Ewald (2009): *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Thoman, Elizabeth (1993): *Skills & strategies for media education*. Online verfügbar unter <http://www.medialit.org/reading-room/skills-strategies-media-education>
- Titone, Renzo (2004): History: the nineteenth century. In: Byram, Michael (Hg.): *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, S. 264–270.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2008): *Origins of human communication*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Touvinen, Juhani E. (2000): Optimising student cognitive load in computer education. In: Ellis, Ainslie E. (Hg.): Fourth Australian Computing Education Conference. Melbourne: Monash University, S. 235–241.
- Trepel, Martin (2004): Neuroanatomie. Struktur und Funktion. München: Urban & Fischer Verlag.
- Urhahne, Detlef (2008): Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. In: *Psychologische Rundschau* 59 (3), S. 150–166.
- Vater, Heinz (2002): Einführung in die Sprachwissenschaft. München: Fink.
- Vogt, Katrin (2007): Anpassung von Skalen und Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens am Beispiel des berufsorientierten Fremdsprachenlernens: das Forschungsprojekt Kompetenzprofile. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18 (1), S. 43–66.
- Vogt, Katrin; Hechenleitner, Andrea (2007): Theorien des Lernens. Folgerungen für das Lehren. Hg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. München. Online verfügbar unter <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=2&QNav=12&TNav=1&INav=0&Pub=1044>
- Vygotskij, Lev S. (1934/2002): Denken und Sprechen. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Wallace E. Lambert; Tucker, Richard G. (1972): Bilingual education of children: The St. Lambert Experiment. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Walter, Sandra (2007): Blended Learning in der Hochschule. Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines didaktischen Konzepts am Beispiel der Wirtschaftsinformatik. Freiburg i. Br.: Rudolf Haufe.
- Wandruszka, Mario (1981): Über das Lernen mehrerer Sprachen. In: Kühlwein, Wolfgang; Raasch, Albert (Hg.): Sprache: Lehren – Lernen. Tübingen: Narr, S. 11–22.
- Warneke, Dagmara (2007): Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung. Kassel: Kassel University Press.
- Watson, John B.; Rayner, Rosalie (1920): Conditioned emotional reactions. In: *Journal of Experimental Psychology* 3 (1), S. 1–14. Online verfügbar unter <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/emotion.htm>
- Watson, John B. (1924/2009): Behaviorism. With a new introduction by Gregory A. Kimble. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers. Online verfügbar unter <http://books.google.de/books?id=PhnCSSy0UWQC&printsec=frontcover&dq=in+author:%22John+Broadus+Watson%22&hl=de#v=snippet&q=limit&f=false>
- Weidenmann, Bernd (2002): Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul J. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz, S. 45–64.

- Weidenmann, Bernd (2006): Lernen mit Medien. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, S. 423–476.
- Weiner, Bernard (1986): An attributional theory of motivation and emotion. New York, NY: Springer.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Weinreich, Uriel (1953): Languages in contact. Findings and problems. New York, NY: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Weiuha, Yu (2004): Direct method. In: Byram, Michael (Hg.): The Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London: Routledge, S. 176–178.
- Wendt, Michael (2002): 15 Thesen zum erkenntnistheoretischen Konstruktivismus. In: Bach, Gerhard; Viebrock, Britta (Hg.): Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven - Konzepte - Forschungsprogramm. Frankfurt a. M.: Lang, S. 25-28.
- Wesch, Andreas (2006): Grundkurs Sprachwissenschaft Spanisch. Stuttgart: Klett.
- Westerhoff, Nikolas (2009): Könnte, müsste, wollte. In: *Gehirn & Geist* (10), S. 20–25.
- White, Lydia (1989): Universal grammar and second language acquisition. Amsterdam: Benjamins.
- Whitman, Randal L.; Jackson, Kenneth L. (1972): The unpredictability of contrastive analysis. In: *Language Learning* (22), S. 29–41.
- Wickens, Christopher D. (1992): Engineering psychology and human performance. New York, NY: Harper Collins.
- Wickens, Christopher D. (2002): Multiple resources and performance prediction. In: *Theoretical Issues in Ergonomics Science* 3 (2), S. 159–177.
- Widdowson, Henry (2011): The linguistic perspective. In: Knapp, Karlfried; Seidlhofer, Barbara (Hg.): Handbook of foreign language communication and learning. Unter Mitarbeit von Henry Widdowson. Berlin: De Gruyter, S. 193–218.
- Wilson, Timothy D.; Gilbert, Daniel T. (2005): Affective forecasting. Knowing what to want. In: *American Psychological Society* 14 (3), S. 131–134. Online verfügbar unter <http://web.missouri.edu/~segerti/capstone/AffectForecast.pdf>
- Winkel, Sandra; Petermann, Franz; Petermann, Ulrike (2006): Lernpsychologie. Paderborn: Schöningh.
- Witelson, Sandra F.; Glezer, Ilya I.; Kigar, Debra L. (1995): Women have greater density of neurons in posterior temporal cortex. In: *The Journal of Neuroscience* 15 (5), S. 3418–3428
- Wolf, Gerhard (2012a): KMK-Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (2012). Bayreuth, 27.01.2012. E-Mail an die Johannes Gutenberg-Universität.

- Wolf, Gerhard (2012b): Das Niveau sinkt. In: *Der SPIEGEL*, 2012 (40), S. 48–49.
- Wolff, Dieter (2002a): Instruktivismus vs. Konstruktivismus. Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. In: Bach, Gerhard; Viebrock, Britta (Hg.): *Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven - Konzepte - Forschungsprogramm*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 15–20.
- Wolff, Dieter (2002b): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: *Babylonia. Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen* (4), S. 7–14. Online verfügbar unter [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2002-4/Baby4\\_02Wolff.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf)
- Wolff, Dieter (2003): Gesteuerter Fremdspracherwerb. In: Rickheit, Gert; Herrmann, Theo; Deutsch, Werner (Hg.): *Psycholinguistik / Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch / An international Handbook*. Berlin: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), S. 833–844.
- Würffel, Nicole (2006): *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Narr.
- Zierer, Klaus (2010): *Alles prüfen! Das Beste behalten! Zur Eklektik in Lehrbüchern der Didaktik und des Instructional Design*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Zimmer, Dieter E. (1986): *So Kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache & Denken*. Zürich: Haffmans.
- Zinnecker, Jürgen et al. (2003): *Null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts*. Opladen: Leske + Budrich.
- Zybatow, Lew N. (2010): EuroComTranslat – der Weg zur Mehrsprachigkeit in der Übersetzerausbildung: Kognitiv-konstruktivistische Grundlagen. In: Doyé, Peter; Meißner, Franz-Joseph (Hg.): *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, S. 74–88.
- Zydati, Wolfgang (2010): Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, S. 59–63.


## ANHANG

tele B1 Niveau	Der Sprachverwendende kann
<b>Hören- und Sehverstehen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Er kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus seinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.</li> </ul>
<b>Leseverstehen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Er kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.</li> </ul>
<b>Monologisches und dialogisches Sprechen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Er kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihm vertraut sind, ihn persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse usw. beziehen.</li> </ul>
<b>Monologisches und dialogisches Schreiben</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>über Themen, die ihm vertraut sind oder ihn persönlich interessieren, einfache, zusammenhängende Texte schreiben. Er kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.</li> </ul>

tele B1 Niveau	Linguistische, pragmatische und soziolinguistische Kompetenzen
<b>Aussprache und Intonation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.</li> </ul>
<b>Orthografie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Sprachverwendende kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.</li> </ul>
<b>Wortschatz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Sprachverwendende zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen.</li> </ul>
<b>Flüssigkeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Sprachverwendende kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er deutliche Pausen macht, um die Äußerung grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er länger frei spricht.</li> </ul>
<b>Grammatische Korrektheit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Sprachverwendende verwendet verhältnismäßig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit einer vorhersehbaren Situation zusammenhängen.</li> </ul>
<b>Kontrolle und Reparaturen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Sprachverwendende kann um Bestätigung bitten, dass er eine Form korrekt gebraucht hat sowie noch einmal neu ansetzen und eine andere Taktik benutzen, wenn die Kommunikation zusammenbricht.</li> </ul>
<b>Kompensieren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Sprachverwendende kann ein einfaches Wort verwenden, das etwas Ähnliches bedeutet, wie das was er ausdrücken will, und eine Verbesserung herausfordern.</li> <li>Er kann ein Wort aus der Muttersprache mit zielsprachlicher Aussprache verwenden und nachfragen, ob es verstanden wird.</li> </ul>
<b>Angemessenheit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Sprachverwendende kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt.</li> <li>Er ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.</li> <li>Er ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale.</li> </ul>
<b>Flexibilität</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Sprachverwendende kann seine Ausdrucksweise auch weniger routinemäßigen, sogar schwierigeren Situationen anpassen.</li> <li>Er kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel flexibel einsetzen, um viel von dem, was er sagen möchte, auszudrücken.</li> </ul>

<b>Sprecherwechsel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Sprachverwendende kann in ein Gespräch über ein vertrautes Thema eingreifen und dabei eine angemessene Redewendung benutzen, um zu Wort zu kommen.</li> <li>• Er kann ein einfaches, direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden.</li> </ul>
<b>Themenentwicklung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Sprachverwendende kann recht flüssig unkomplizierte Geschichten oder Beschreibungen wiedergeben, indem er die einzelnen Punkte linear aneinander reiht.</li> </ul>
<b>Kohärenz und Kohäsion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Sprachverwendende kann eine Reihe kurzer und einfacher Einzelelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung verbinden.</li> </ul>

Tab. 12: Übersicht der im GeR aufgelisteten Kompetenzen eines Sprachverwendenden auf dem telc B1 Niveau



**Fachbereich 06**

---

Institut für Allgemeine Sprach- und Kulturwissenschaft  
Dipl.-Übersetzerin Melanie Arnold

---


Name, Vorname \_\_\_\_\_ , Geburtsdatum \_\_\_\_\_

**Einverständniserklärung**

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die im Zusammenhang mit der Vorbereitung und Durchführung der Telc B1-Prüfung Spanisch erhobenen Daten am *Institut für Allgemeine Sprachwissenschaft* in Germersheim, *Johannes Gutenberg-Universität Mainz*, aufgezeichnet und von Frau Arnold im Rahmen ihres Promotionsvorhabens verwendet werden dürfen.

Zudem bin ich damit einverstanden, dass Frau Melanie Arnold nach Auswertung meiner Telc B1 Spanisch Prüfung Einsicht in meine Prüfungsunterlagen bei der Telc GmbH, Frankfurt, nehmen darf.

\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_  
 Ort Datum Unterschrift



E-Mail: [arnoldme@uni-mainz.de](mailto:arnoldme@uni-mainz.de)  
 Dienstgebäude: An der Hochschule 2, D – 76711 Germersheim/Rhein

---

Johannes Gutenberg-Universität Mainz FB 06 • Institut für Allgemeine Sprach- und Kulturwissenschaft • D – 76711 Germersheim  
 Internet: [www.fask.uni-mainz.de](http://www.fask.uni-mainz.de)  
 Internet: <http://www.fask.uni-mainz.de/inst/iaspk/iaspk.html>

Abb. 22: Einverständniserklärung

### Aufstellung aller von Seiten der Lerngruppenleitung verwendeten Materialien

<b>Lehrwerke</b>	<p><u>Sprachkurs Spanisch A1 &amp; A2</u>, 2 Lehrbücher, 4 Audio-CDs, Vokabeltrainer, <i>digital publishing</i></p> <p><u>Intensivkurs Español A1 bis B2</u>, Sprachlernsoftware auf DVD-ROM, 2 Lehrbücher, 2 Audio-CDs, <i>digital publishing</i></p> <p><u>Caminos neu B1</u>, Lehr- und Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Übungsteil, <i>Klett</i></p> <p><u>Rápido neu A1 &amp; A2</u>, Arbeitsbuch, <i>Klett</i></p>
<b>Audiomaterial</b>	<p><u>Spanisch lernen mit den Grooves – Groovy Basics</u>, Pop &amp; Jazz Grooves plus 200 Vokabeln, Redewendungen und Idioms, Audio-CD, <i>digital publishing</i></p> <p><u>Interaktive Hörbücher</u> zum Sprachen lernen A1 bis B2, lesen und hören von Originaltexten zeitgenössischer Bestsellerautoren, <i>digital publishing</i></p>
<b>Grammatikbücher und -hilfen</b>	<p><u>Grammatiktrainer Español. Der schnelle Weg zur perfekten Grammatik</u>, CD-ROM, <i>digital publishing</i></p> <p><u>Verbtabelle</u>n, regelmäßige und unregelmäßige Verben richtig konjugieren. Zum schnellen Nachschlagen und Lernen. Langenscheidt, ISBN: 978-3-468-34344-5</p> <p><u>Español para hablantes de alemán</u>, Grammatikregeln mit Übungen (komplett auf Spanisch), SGEL</p> <p><u>Competencia gramatical en uso A1</u>, ejercicios de gramática: forma y uso, inklusive Audio-CD, <i>edelsa</i></p> <p><u>Competencia gramatical en uso A2</u>, ejercicios de gramática: forma y uso, inklusive Audio-CD, <i>edelsa</i></p> <p><u>Español lengua extranjera – Pasatiempos con los verbos</u>, Hueber</p> <p><u>Standardgrammatik Spanisch</u>, Langenscheidt</p>
<b>Sonstiges</b>	<p><u>Vokabeltrainer Español A1-B2</u>, CD-ROM, <i>digital publishing</i></p> <p><u>Practica tu español – Las preposiciones</u>, material complementario, <i>SGEL</i></p> <p><u>Revista de la Prensa</u><sup>238</sup>, diese Zeitung gibt neben Spanisch auch für Englisch, Französisch, Italienisch und Deutsch als Fremdsprache.</p> <p><u>Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz</u>, <i>Klett</i></p> <p><u>Landeskunde auf einen Blick – España</u>, <i>Klett</i></p> <p><u>Aussprache auf einen Blick – Spanisch</u>, <i>Pons</i></p> <p><u>offizielle Mustertests telc A1, A2 und B1</u>, siehe <a href="http://www.telc.net/">http://www.telc.net/</a></p>

Tab. 13: Übersicht verwendeter Lernmaterialien

<sup>238</sup> „Unsere Sprachzeitung *Revista de la Prensa* enthält Originalartikel aus führenden spanischen Zeitungen, wie z.B. *El País* und *Cambio*, und bietet Ihnen einmal im Monat die interessantesten Beiträge aus Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur und Freizeit. Sie berichtet aus Spanien und über die Länder Lateinamerikas. Zu jedem Artikel gibt es ein ausführliches spanisch-deutsches Vokabular, sodass Sie diese Sprachzeitung ganz praktisch auch ohne Nachschlagewerke mit hohem Lernerfolg lesen können.“  
<http://www.sprachzeitungen.de/>

**Zeitplan WS 2007/08, vorlesungsfreie Zeit und SS 2008**

bis zum	Lektionen im A1 Buch <i>studio! español</i>	zudem:
06.12.2007	1 + 2	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
13.12.2007	3	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
20.12.2007	4 + 5	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
10.01.2008	6, 7 + 8	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
17.01.2008	9	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
24.01.2008	10 + 11	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
31.01.2008	12	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
07.02.2008	13 + 14	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
14.02.2008	Wiederholung und Vertiefung	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen

Tab. 14: Zeitplan (A1) während des WS 2007/08

bis zum	Lektionen im A2 Buch <i>sprachkurs español</i>	zudem:
27.02.2008	1 + 2	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
05.03.2008	3 + 4	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
12.03.2008	5 + 6	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
19.03.2008	7 + 8	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
26.03.2008	9 + 10	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
02.04.2008	11 + 12	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
09.04.2008	Wiederholung und Vertiefung	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen

Tab. 15: Zeitplan (A2) während der vorlesungsfreien Zeit im Frühjahr 2008

<b>bis zum</b>	<b>Lektionen in <i>Caminos Neu B1</i></b>	<b>zudem:</b>
30.04.2008	1	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
07.05.2008	2	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
14.05.2008	3	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
21.05.2008	4	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
28.05.2008	5	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
04.06.2008	6	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
11.06.2008	7	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
18.06.2008	8	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
25.06.2008	9	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
02.07.2008	10	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
09.07.2008	11	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
16.07.2008	12	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
	Wiederholung und Vertiefung	Übungen mit dem Grammatiktrainer, sonstige zusätzliche Übungen
<b>01.08.2008</b>	<b>telc Español B1 Test</b>	

Tab. 16: Zeitplan (B1) während des SS 2008<sup>239</sup>

<sup>239</sup> Der Verlag selbst gibt an, dass mit diesem Band in ca. 90 Unterrichtsstunden das Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens erreicht wird (vgl. <http://www.klett.de/produkt/isbn/978-3-12-514958-8>).

## Zeitlicher und inhaltlicher Überblick der Lerngruppensitzungen

Sitzungen <sup>240</sup>	Datum	Inhalt
1. Infotreffen	30.10.2007	das Lerngruppenkonzept vorgestellt
2. Infotreffen	06.11.2007	Lehrwerk, Software & <i>the grooves</i> vorgestellt
im WS:		
1.	28.11.2007	Hilfsmittel vorgestellt (Konjugationstabelle, Hörbücher u. v. m.), Tastaturbelegung, diakritische Zeichen und Ausspracheregeln
2.	06.12.2007	Aussprache, Landeskunde, Headsets für <i>dp</i> -Software ausgeteilt
3.	13.12.2007	Grammatik (regelmäßige Konjugationen und Adjektive), spanische Lieder
4.	20.12.2007	<i>Feliz Navidad</i> , alles rund um Weihnachten <sup>241</sup>
5.	10.01.2008	Zeitungsartikel und Rezepte gelesen und übersetzt, Horoskop 2008
6.	17.01.2008	Organisatorisches geklärt, Zukunftsformen besprochen, Forum in ILIAS eröffnet
7.	24.01.2008	Pluralbildung, Großschreibung, Unterschied zwischen <i>ser/estar</i> , Zeiten für Lerngruppentreffen im SS festgelegt
8.	31.01.2008	Zahlen, Uhrzeit, in Gruppen sich gegenseitig vorstellen, das Verb <i>preferir</i> , Vor- und Nachteile, in Germersheim zu wohnen
9.	07.02.2008	Konjugationsspiel (Präsens, Imperativ, Perfekt, Gerund, Futur 1), Text gelesen und übersetzt
10.	14.02.2008	zusätzliche Übungsmaterialien für die Ferien ausgeteilt, Mustertest telc A1 ausgeteilt und besprochen
im SS:		
	14.04.2008	Zum Semesterauftakt: erstes Treffen zum Abendessen im spanischen Restaurant <i>Las Tapas</i>
1.	16.04.2008	Entscheidung in Bezug auf B1 Lehrwerk ( <i>Caminos</i> ) getroffen, Diskussion in Bezug auf Inhalte, Wünsche und die Struktur im SS 2008, Teilnehmer sollten feste Themen für die kommenden Wochen festlegen
2.	17.04.2008	Übungen und Erklärungen zum <i>presente indicativo irregular</i> , Konjugationsspiel
3.	23.04.2008	zwei Muttersprachler anwesend, in Kleingruppen stellte man sich gegenseitig vor und lernte sich kennen, Spiel "Wer bin ich?" gespielt, Mustertest telc A2 ausgeteilt
4.	24.04.2008	Kleingruppenarbeit zu <i>futuro I</i> , <i>ir a</i> , <i>gerundio</i> und <i>perfecto</i>
5.	30.04.2008	zwei Muttersprachler anwesend, über Hobbys und A2 Test in Kleingruppen gesprochen
6.	07.05.2008	Unterschied <i>indefinido</i> und <i>imperfecto</i> , drei Texte (zwei über bekannte Persönlichkeiten und einer über Abtreibung) ausgeteilt, gelesen und übersetzt
7.	08.05.2008	Kleingruppenarbeit mit <i>Caminos</i> , Konversationsübungen aus dem Buch gemacht, Ankündigung: Termin für B1 Test am 01. August 2008
8.	14.05.2008	ein Muttersprachler anwesend, Vorstellungsrunde, Tabu gespielt
9.	15.05.2008	zwei Muttersprachler anwesend, in Kleingruppen Text über Abtreibung

<sup>240</sup> Eine Sitzung umfasste 2 SWS, also jeweils 90 Minuten.

<sup>241</sup> Am 21.12.2007 habe ich eine zusätzliche Stunde für diejenigen angeboten, die an reinen Ausspracheübungen interessiert waren. Sechs Probanden nahmen daran teil – P4\*(23-A2-D-2-Z), P7\*(20-A1-D-2-Z), P14\*(23-A1-D-3-Z), P16\*(30-A1-F-4-Z), P20\*(25-A1-F-n.b.-Z), P30\*(A-24-A1-D).

		besprochen, andere Gruppe hat <i>Ich packe meine Koffer</i> gespielt, zudem hat jeder etwas über sich und seine Kindheit gesprochen, um Vergangenheitsformen zu üben
10.	21.05.2008	ein Muttersprachler anwesend, zwei Gruppen gebildet, während eine mit dem Muttersprachler über Deutschland gesprochen hat, hat die andere mit der muttersprachlichen Lerngruppenteilnehmerin das Anfangskapitel eines spanischen Buches gelesen und übersetzt
11.	28.05.2008	Grammatik besprochen und Übungen gemacht zu Objektpronomen, <i>gustarse, por/para, subjuntivo</i>
12.	29.05.2008	zwei Muttersprachler anwesend, Kleingruppenarbeit mit <i>Caminos</i> , Konversationsübungen aus dem Buch gemacht
13.	04.06.2008	Grammatik besprochen und geübt, <i>subjuntivo, si-Sätze</i>
14.	05.06.2008	drei Muttersprachler anwesend, drei Kleingruppen gebildet, die Kaffee trinken gegangen sind und sich einfach unterhalten haben
15.	11.06.2008	zwei Muttersprachler anwesend, Texte bearbeitet, Mustertest telc B1 ausgeteilt
16.	12.06.2008	Kleingruppenarbeit mit <i>Caminos</i> , Konversationsübungen aus dem Buch gemacht
17.	18.06.2008	zwei Muttersprachler anwesend, B1 Test besprochen und geübt
18.	25.06.2008	zwei Muttersprachler anwesend, B1 Test besprochen und geübt
19.	26.06.2008	Kleingruppenarbeit mit <i>Caminos</i> , Konversationsübungen aus dem Buch gemacht
20.	02.07.2008	Kleingruppenarbeit mit <i>Caminos</i> , Konversationsübungen aus dem Buch gemacht
21.	03.07.2008	letztes Lerngruppentreffen, letzte Fragen in Bezug auf den Test geklärt
	01.08.2008	Prüfung in Mannheim
	20.01.2009	Lerngruppen-Fiesta im spanischen Restaurant <i>Las Tapas</i>

Tab. 17: Übersicht aller Lerngruppensitzungen



Abb. 23: Scan der Vorderseite des telc B1 Español Zertifikat

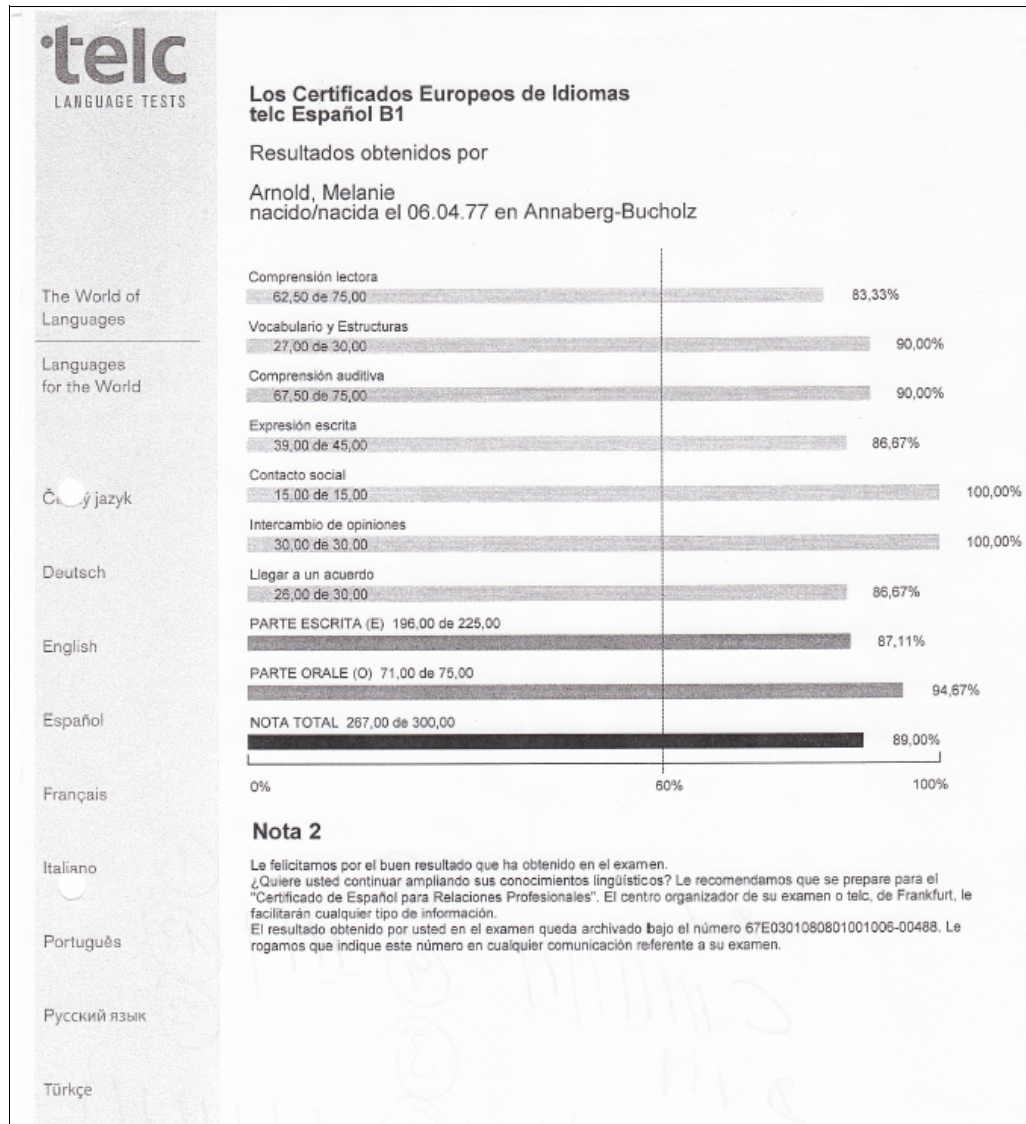


Abb. 24: Scan des Ergebnisprotokolls des telc Español B1 Tests

## Die schriftlichen Subtests der telc B1 Prüfung

Der schriftliche Teil der Prüfung besteht aus den Subtests *Leseverstehen*, *Sprachbausteine*, *Hörverstehen* und *schriftlicher Ausdruck*. Für die ersten beiden Subtests stehen dem Prüfling 90 Minuten zur Verfügung, die er sich frei einteilen kann. Die Prüfung beginnt mit dem *Leseverstehen*, der wiederum aus insgesamt drei Aufgaben besteht:

1) *Globalverstehen*: In dieser Aufgabe muss der Prüfling zehn Textüberschriften sowie fünf Texte lesen und anschließend entscheiden, welcher Text am besten zu welcher Überschrift passt.

2) *Detailverstehen*: Nachdem ein längerer Text gelesen wurde, wird das Textverständnis geprüft, indem der Prüfling in fünf Aufgaben entscheiden muss, welche Aussage mit der Aussage des Textes übereinstimmt. Hierbei handelt es sich um eine Multiple Choice-Aufgabe. Hier ein Beispiel zur besseren Verdeutlichung, entnommen aus dem telc Deutsch B1 Test:

*Die Büro-Werkstatt versucht außerdem,*

- a) *auch jenen Arbeitslosen zu helfen, die nicht behindert sind.*
- b) *dass Behinderte fünf Monate in einer Firma arbeiten können.*
- c) *für die behinderten Menschen eine Arbeit zu finden.*

3) *Selektives Verstehen*: In dieser Aufgabe liest der Prüfling zunächst zehn Aussagesätze, die Auskunft über eine bestimmte Situation erteilen, und anschließend zwölf unterschiedliche Zeitungsannoncen. Dann muss er entscheiden, welche Situation zu welcher Annonce passt. Es kann durchaus auch sein, dass es in manchen Fällen keine Übereinstimmung gibt.

Danach folgt der Subtest *Wortschatz und Grammatik*, in welchem Vokabular und Kenntnisse über Deklination, Artikelsetzung und sämtliche Wortarten (Präpositionen, Konjunktionen, Pronomen etc.) getestet werden. Dieser Subtest besteht aus zwei Teilen, die beide aus Lückentexten mit je zehn Lücken bestehen. Im ersten geht es wieder darum, pro Lücke aus den drei angebotenen Lösungen die richtige auszuwählen. Hier ein weiteres Beispiel:

*Dort \_\_\_23\_\_\_ ich drei Monate geblieben. Die Arbeit war sehr \_\_\_24\_\_\_ – ich musste schon um 8.00 Uhr im Büro sein –, hat mir aber \_\_\_25\_\_\_ sehr gut*

gefallen. Ich habe 26 dieser Zeit in verschiedenen Abteilungen gearbeitet und so nicht nur etwas über die Herstellung von Fernsehgeräten 23, sondern auch über den Verkauf. Und die beiden Kollegen, mit 23 ich am meisten zu tun hatte, waren wirklich sehr nett.

23. a) bin b) habe c) wurde

24. a) anstrengend b) anstrengende c) anstrengendes

25. a) trotzdem b) wegen c) weshalb

26. a) bis b) in c) nach

27. a) gelernt b) lernen c) lernte

28. a) dem b) denen c) die

Im zweiten, anspruchsvolleren Teil gilt es auch wieder, zehn Lücken in einem Text zu schließen. Nur dieses Mal bekommt man nicht pro Lücke drei Antworten zur Auswahl, sondern der Prüfling muss global aus 15 Wörtern, von denen nicht alle auf den Text passen, auswählen. Dabei darf jedes Wort nur ein Mal verwendet werden. Nach einer 20-minütigen Pause folgt der Subtest *Hörverstehen*, der analog zum Leseverstehen auch wieder aus insgesamt drei Aufgaben besteht.

1) *Globalverstehen*: Bevor dem Prüfling fünf kurze Texte vorgespielt werden, bekommt er 30 Sekunden Zeit, sich fünf Aussagesätze, die sich auf die Texte beziehen, durchzulesen. Danach werden die Texte hintereinander ein einziges Mal abgespielt. Während der Prüfling zuhört, muss er markieren, ob die Aussagen richtig oder falsch sind. Hier ein Beispiel:

a) Die Sprecherin muss im Haushalt fast alles alleine machen.

b) Der Sprecher wäscht das Geschirr und die Wäsche.

c) Die Sprecherin ist berufstätig und hat keine Zeit für die Hausarbeit.

d) Der Sprecher teilt sich mit seiner Partnerin die Arbeit je nach Situation auf.

e) Die Sprecherin ist froh, dass ihr Mann so viele Hausarbeiten übernimmt.

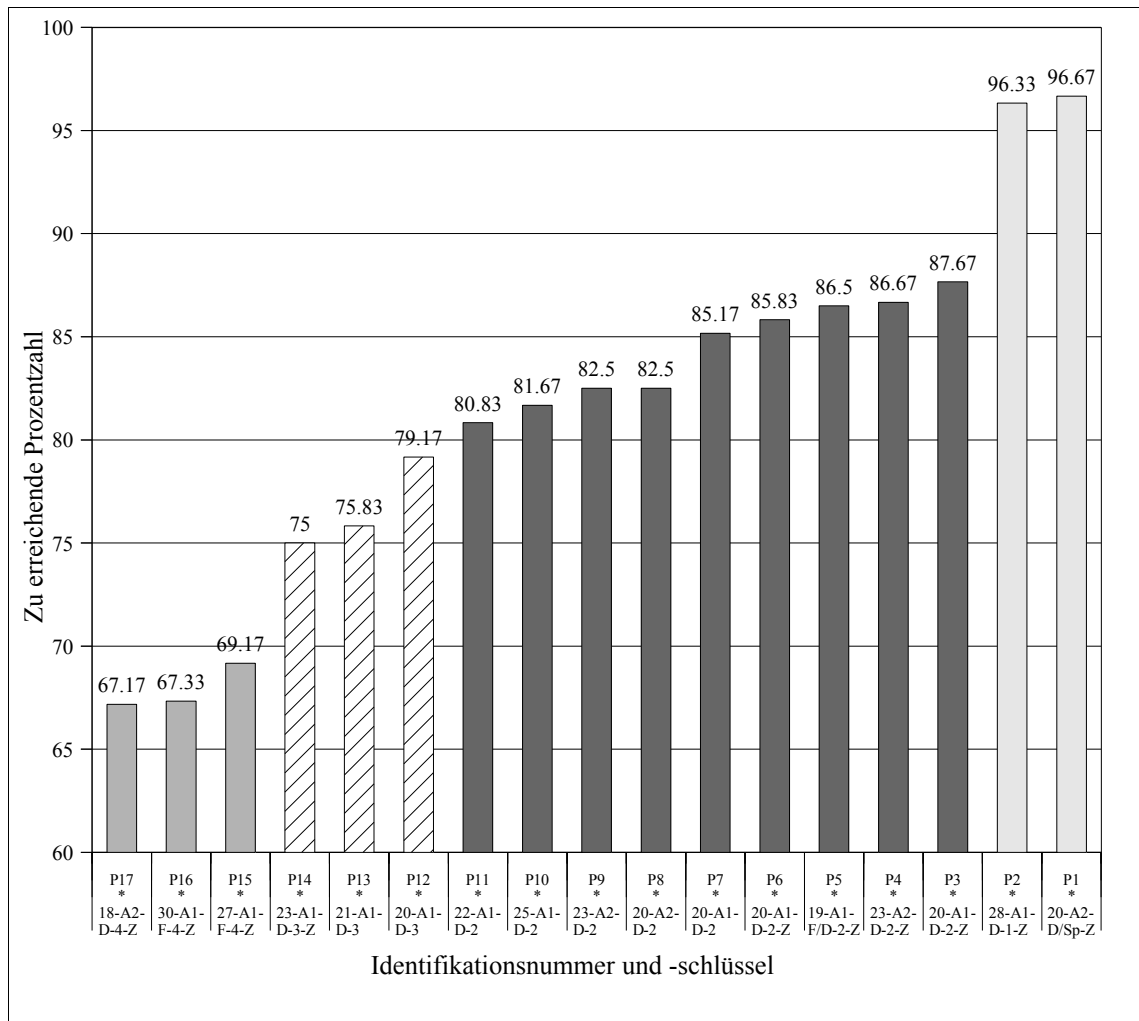
2) *Detailverstehen*: Hier steht den Prüfungsteilnehmern eine Minute zur Verfügung, um zehn Aussagesätze zu lesen. Anschließend wird ein längeres Gespräch zwei Mal abgespielt. Auch hier muss wieder während des Zuhörens entschieden werden, ob der Aussagesatz zutrifft oder nicht.

3) *Selektives Verstehen*: Dieser Teil unterscheidet sich von den beiden anderen insofern, als dass keine Vorbereitungszeit zur Verfügung steht, sich die Aussagesätze durchzule-

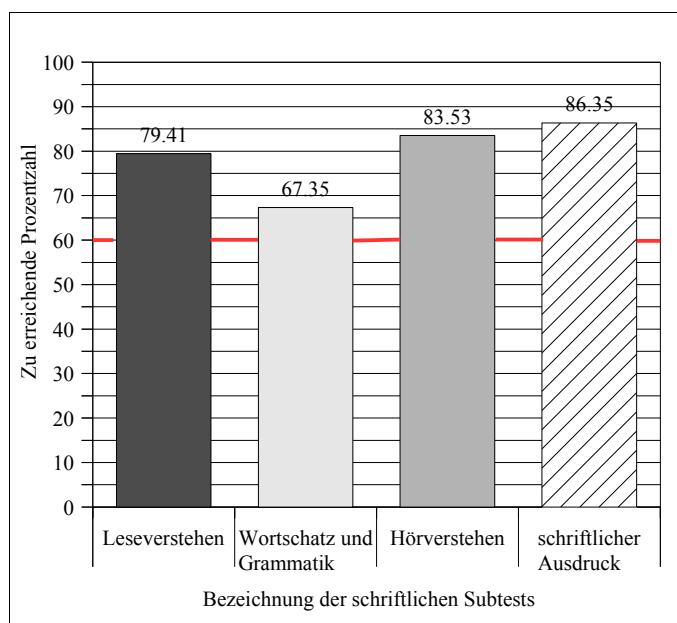
sen. Fünf kurze Texte werden jeweils zwei Mal hintereinander vorgespielt. Während des Zuhörens muss wieder entschieden werden, ob die Aussage richtig oder falsch ist.

Der letzte Subtest ist der *Schriftliche Ausdruck* (Brief). Hier muss der Prüfling innerhalb von 30 Minuten einen Brief verfassen, bei dem es sich entweder um einen privaten oder einen geschäftlichen Brief handeln kann. Im Modelltest telc Deutsch B1 bspw. soll der Prüfling auf den Brief einer Urlaubsbekanntschaft aus Österreich antworten, die ihn in Deutschland besuchen möchte. Dabei soll der Prüfling zu folgenden Punkten etwas schreiben:

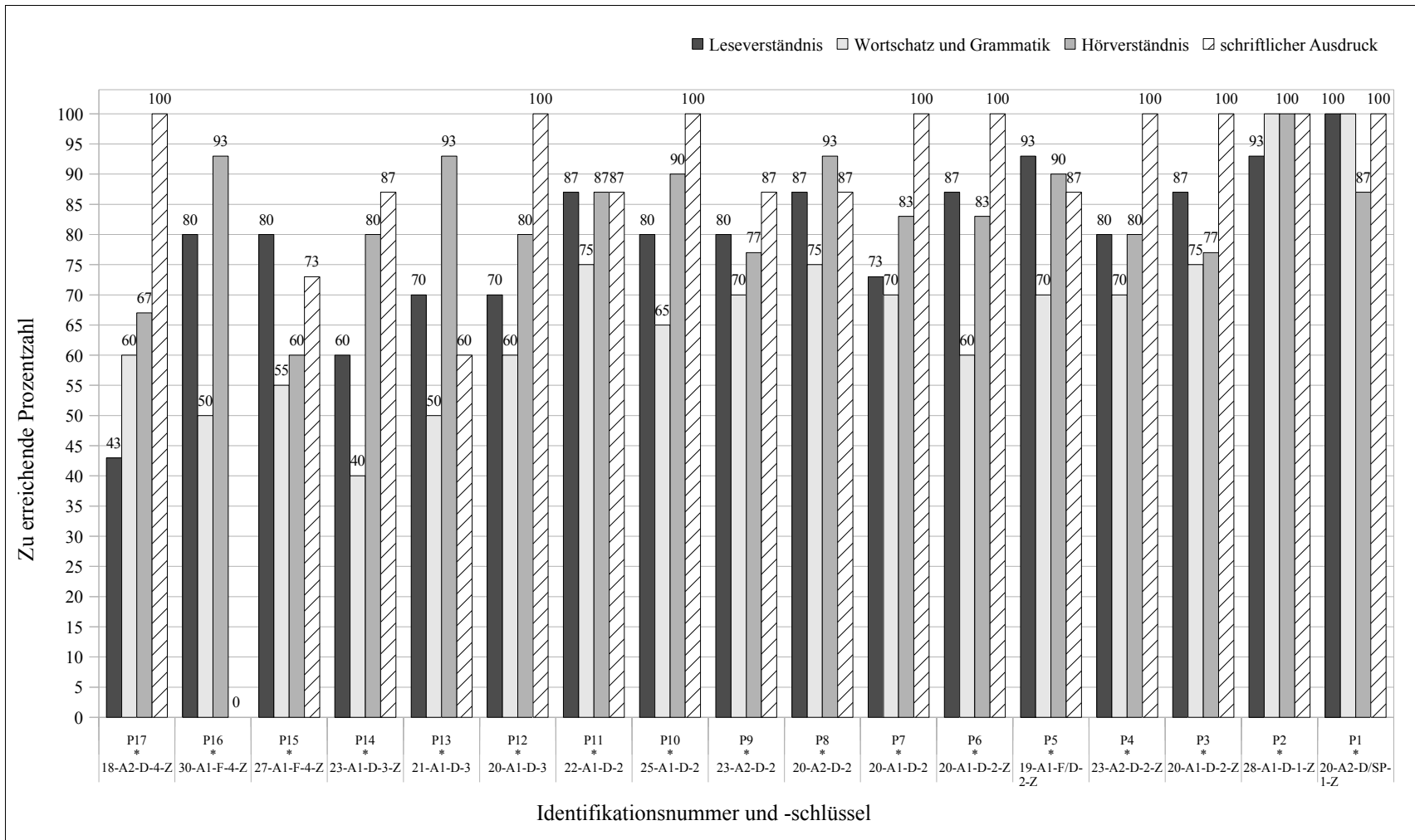
- *Welche Ausflüge Sie mit ihr machen wollen.*
- *Was die beste Jahreszeit für die Reise ist.*
- *Welche Kleidung sie mitnehmen soll.*
- *Wie sie sich am besten auf die Reise vorbereiten kann.*



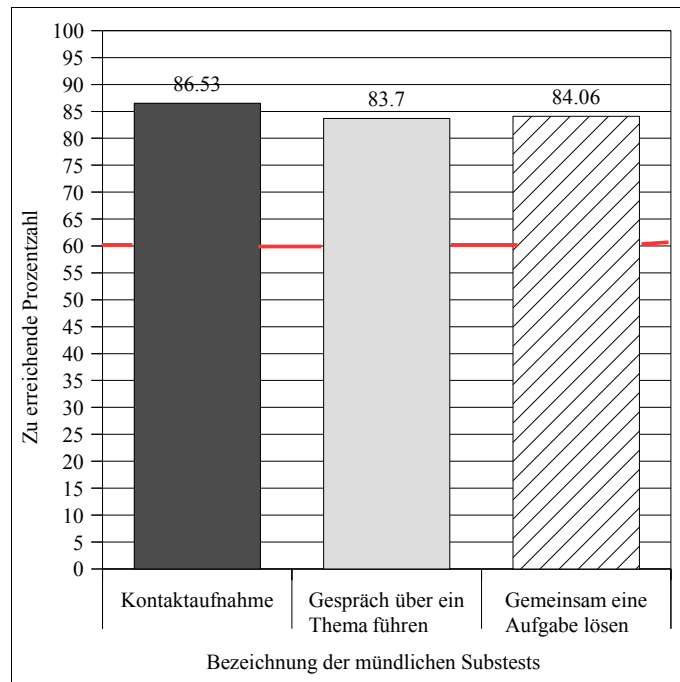
Diag. 33: Gesamtergebnis der Probanden bei bestandenem Test



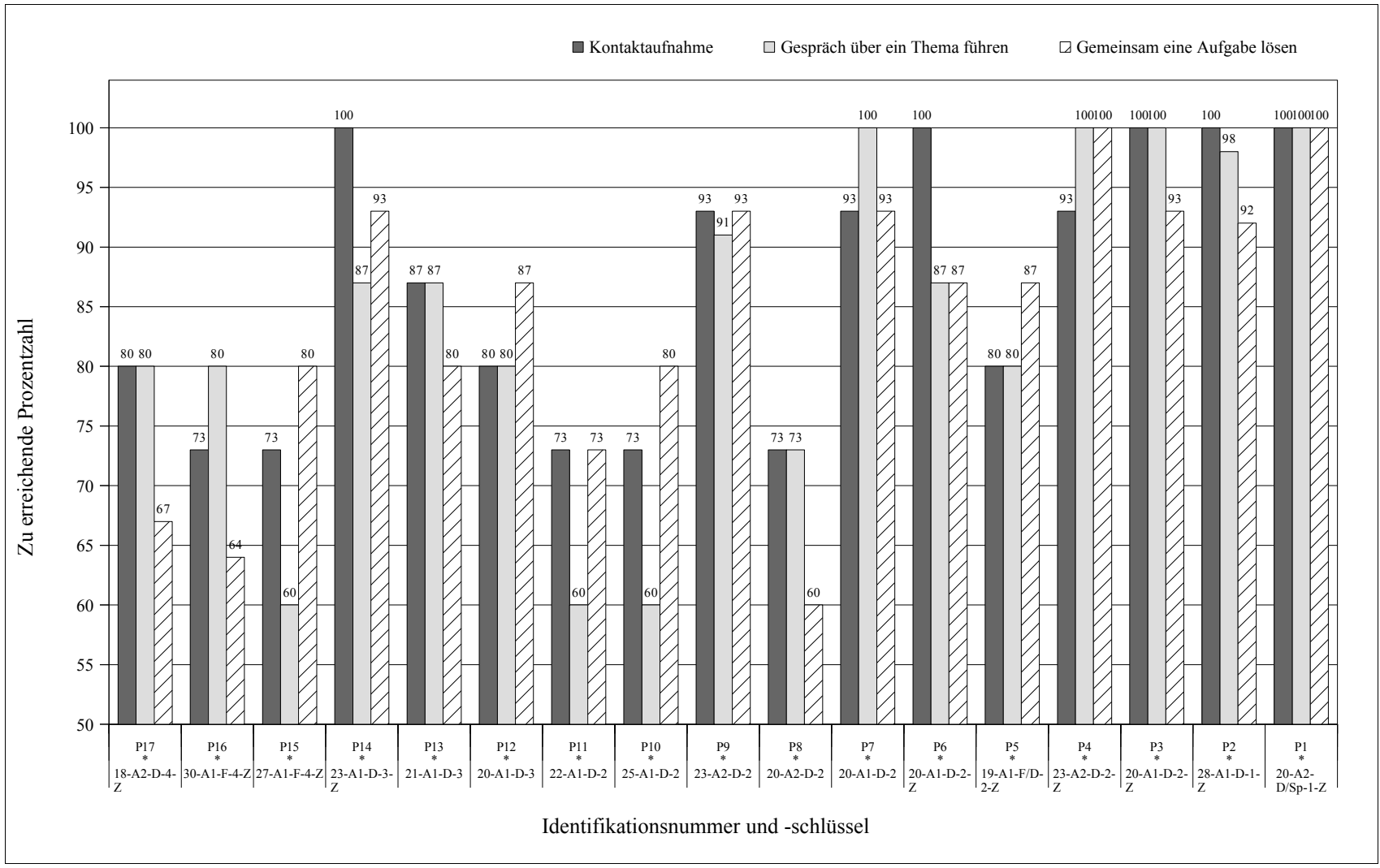
Diag. 34: Durchschnittliche Ergebnisse schriftliche Subtest bei bestandenem Test



Diag. 35: Gerundete Einzelergebnisse schriftliche Subtests bei bestandenem Test



Diag. 36: Durchschnittliche Ergebnisse mündliche Teilaufgaben bei bestandenem Test



Diag. 37: Gerundete Einzelergebnisse mündliche Teilaufgaben bei bestandenem Test

## **Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Dissertation selbständig, ohne fremde Hilfe und mit keinen anderen als den darin angegebenen Hilfsmitteln angefertigt wurde, dass die wörtlichen oder dem Inhalt nach aus fremden Arbeiten entnommenen Stellen, Zeichnungen, Skizzen, bildlichen Darstellungen und dergleichen als solche genau kenntlich gemacht sind.

Mesa, Arizona, den 01. Juli 2016

---

Melanie Laczko