

CHRISTINA BOUWMEESTER

DRITTE FREMDSPRACHE SPANISCH

Eine empirische Studie
über das Spanischlernen
am Gymnasium



Dritte Fremdsprache Spanisch

Christina Bouwmeester

DRITTE FREMDSPRACHE SPANISCH

Eine empirische Studie über das Spanischlernen am Gymnasium



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

AVM - Akademische Verlagsgemeinschaft München 2011
© Thomas Martin Verlagsgesellschaft, München

Umschlagabbildung: © utemov - Fotolia.com

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urhebergesetzes ohne schriftliche Zustimmung des Verlages ist unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Nachdruck, auch auszugsweise, Reproduktion, Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung sowie Digitalisierung oder Einspeicherung und Verarbeitung auf Tonträgern und in elektronischen Systemen aller Art.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit größter Sorgfalt erarbeitet und geprüft. Weder Autoren noch Verlag können jedoch für Schäden haftbar gemacht werden, die in Zusammenhang mit der Verwendung dieses Buches stehen.

e-ISBN (ePDF) 978-3-96091-198-2
ISBN (Print) 978-3-86924-103-6

Verlagsverzeichnis schickt gern:
AVM - Akademische Verlagsgemeinschaft München
Schwanthalerstr. 81
D-80336 München

www.avm-verlag.de

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	9
2. Theoretisch-methodische Grundlagen des Fremdsprachenlernens	13
2.1. Kontrastive Analyse.....	14
2.2. Fehleranalyse.....	19
2.3. Die Entdeckung der Lernaltersprache	22
2.4. Krashens Spracherwerbstheorien	24
2.5. Kommunikative Wende und Konstruktivismus.....	27
2.6. Ansätze der Fremdsprachendidaktik	32
2.7. Ansätze der Tertiärsprachforschung	36
3. Untersuchung von Einflüssen auf den Spanischunterricht:	
Methodische Grundlagen	39
3.1. Informationen zu den Untersuchungsgruppen.....	40
3.2. Konzeption der sprachlichen Tests	43
3.2.1. Hörverstehen.....	46
3.2.2. Leseverstehen.....	48
3.2.3. Sprechen.....	50
3.2.4. Schreiben	54
3.2.5. Übersetzen.....	57
3.3. Konzeption der Fragebögen	63
3.4. Untersuchungsablauf	68
4. Untersuchung von Einflüssen auf den Spanischunterricht:	
Auswertung und Diskussion	70
4.1. Testergebnisse und Fragebogeninformationen im Überblick	70
4.2. Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen den sprachl. Fertigkeiten ..	72
4.3. Potenzielle Einflussfaktoren auf die Spanischkompetenz	75
4.3.1. Mehrsprachigkeit.....	75
4.3.2. Fremdsprachenfolge	78
4.3.3. Sprachumgang außerhalb des Unterrichts.....	80
4.3.4. Geschlecht	82
4.4. Potenzielle Einflussfaktoren auf das Wahlverhalten in Klasse 10/11	83
4.4.1. Motivationsdimensionen des Fremdsprachenunterrichts	84
4.4.2. Motivation und Leistung in den Fremdsprachen	90

4.4.3. Fremdsprachenfolge	93
4.4.4. Geschlecht	95
4.4.5. Fremdsprachenfolge und Geschlecht	98
5. Analyse der Sprachkompetenz im Spanischunterricht	103
5.1. Grammatikalisch-lexikalische Fehleranalyse	103
5.1.1. Auswertung	104
5.1.2. Diskussion der Ergebnisse.....	1096
5.1.3. Fehlerprofile	108
5.2. Vergleichende Korpusanalyse.....	111
5.2.1. Methodische Vorgehensweise	112
5.2.2. Lernalterssprachliche und muttersprachliche Interviews im Vergleich.....	114
6. Korpusarbeit und Blended Learning im Spanischunterricht:	
Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung.....	123
6.1. CALL, Blended Learning und didaktische Korpora.....	123
6.2. Zielsetzung und Planung der konkreten Unterrichtseinheit	127
6.2.1. Forschungsspezifische Prinzipien	127
6.2.2. Die konkrete Lernsituation	130
6.2.3. Lernziele	132
6.3. Überblick über die einzelnen Unterrichtssequenzen	135
6.3.0. Tabellarischer Überblick über die Unterrichtseinheit.....	136
6.3.1. Erstes Hörverstehen	137
6.3.2. Explorative Aufgaben (Wortfeld Uhrzeit/Wochentage)	140
6.3.3. Festigung der Uhrzeiten.....	142
6.3.4. Übungsphase 1A (Wortschatzübung in Telos).....	143
6.3.5. Übungsphase 1B (Mündliche Vertiefungsphase)	144
6.3.6. Explorative Aufgaben (Erschließungstechniken reflexive Verben).....	145
6.3.7. Übungsphase 2A (Übung der Verben in Telos)	147
6.3.8. Übungsphase 2B (Mündliche Vertiefungsphase)	149
6.3.9. Zweites Hörverstehen und Lesetraining.....	149
6.3.10. Einübung der Redemittel.....	151
6.3.11. Wortschatzaufgabe (Vorbereitung für den Dialog)	151
6.3.12. Der eigene Dialog (Telefongespräch)	152
6.3.13. E-Mail.....	154

7. Korpusarbeit und Blended Learning im Spanischunterricht: Evaluation	155
7.1. Praktische Umsetzung.....	155
7.2. Schülerevaluation.....	160
7.2.1. Konzeption der Evaluationsbögen.....	160
7.2.2. Ergebnisse in numerischer Form	161
7.2.3. Analyse und Interpretation der Schülerkommentare	162
7.2.4. Nähere Analyse der einzelnen Aktivitäten.....	166
7.2.5. Abschließende Schlussfolgerungen	173
7.3. Evaluation der kommunikativen Lernziele	174
7.4. Abschließende Bemerkungen	183
8. Zusammenfassung und Ausblick.....	185
Appendix A zur Untersuchungsuchungsgruppe 1.....	188
A.1. Hörverstehen	188
A.2. Textverständnis.....	192
A.3. Sprechen (Leitfragen)	196
A.4. Schreiben.....	196
A.5. Übersetzen.....	196
A.6. Fragebögen: Untersuchungsgruppe 1	197
A.7. Modifizierte Fragebögen	200
A.8. Testergebnisse	200
A.8.1. geordnet nach Schülernummern.....	200
A.8.2. geordnet nach dem durchschnittlichen Abschneiden.....	201
A.8.3. geordnet nach den einzelnen Teilbereichen	202
Appendix B zur Modell-Einheit.....	204
B.0. Einführung in Moodle	204
B.1. Aufgabe 1: Erstes Hörverstehen	206
B.2. Aufgabe 2: Explorative Aufgaben (Wortfeld Uhrzeit/Wochentage).....	207
B.3. Aufgabe 3: Festigung der Uhrzeiten	211
B.4. Aufgabe 4: Übungsphase 1A (Wortschatzübung in Telos).....	212
B.5. Aufgabe 5: Übungsphase 1B: (Mündliche Vertiefungsphase).....	217
B.6. Aufgabe 6: Explorative Aufgaben (Erschließungstechniken refl. Verben)...	217
B.7. Aufgabe 7: Übungsphase 2A (Übung der Verben in Telos)	222
B.8. Aufgabe 8: Übungsphase 2B (Mündliche Vertiefungsphase).....	223

B.9. Aufgabe 9: Zweites Hörverstehen und Lesetraining	223
B.10. Aufgabe 10: Einübung der Redemittel	225
B.11. Aufgabe 11: Wortschatzaufgabe (Vorbereitung für den Dialog).....	226
B.12. Aufgabe 12: Der eigene Dialog (Telefongespräch)	229
B.13. Aufgabe 13: E-Mail	230
B.14. Fragebogen zur Evaluation der Einheit (Feedbackbogen)	230
B.15. Bildungsplan Klasse 8-10.....	233
Bibliographie.....	239

Index

Abbildung 1: Schema: Behavioristisches Modell	14
Abbildung 2: Schema: Behavioristische Auffassung von Lernen.....	15
Abbildung 3: Schema: Klassisches und Operantes Konditionieren im Vergleich.....	15
Abbildung 4: Fragebogenausschnitt: Leistungsranking	68
Abbildung 5: Graphik: Vergleiche von Schülern mit unterschiedlichen Sprachprofilen	91
Abbildung 6: Graphik: Prozentuale Verteilung E-F-S/E-L-S gesamt.....	93
Abbildung 7: Graphik: Prozentuale Verteilung Abwahl E-F-S/E-L-S im Vergleich	93
Abbildung 8: Graphik: Anteil Jungen – Mädchen in den ersten drei Lernjahren	95
Abbildung 9: Graphik: Anteil Jungen – Mädchen in der Kursstufe	96
Abbildung 10: Graphik: Gesamtüberblick vor der Wahl	98
Abbildung 11: Graphik: Gesamte Verteilung in der Mittelstufe	98
Abbildung 12: Graphik: Übersicht Weiterwahl/Abwahl.....	99
Abbildung 13: Graphik: Verhältnisse in der Kursstufe	100
Abbildung 14: Graphik: Gesamte Verteilung in der Kursstufe.....	101
Abbildung 15: Graphik: Vergleich Verteilung Kursstufe – Mittelstufe	101
Abbildung 16: Sektionssuche in Sacodeyl.....	137
Abbildung 17: Themensuche in Sacodeyl	137
Abbildung 18: Beispieltext in Sacodeyl.....	138
Abbildung 19: Beispielbild aus Sacodeyl.....	138
Abbildung 20: „El día de José“ (Telos-Übung).....	139
Abbildung 21: „Un día típico“ (Telos-Übung)	139
Abbildung 22: Arbeitsblatt „¿Qué hora es?“	141
Abbildung 23: Uhrzeit-Übung (Bild) aus Telos.....	142
Abbildung 24: Uhrzeit-Übung (Telos-Übung).....	142
Abbildung 25: Partnerübung aus <i>Encuentros</i>	143
Abbildung 26: Konkordanzsuche in Sacodeyl.....	145
Abbildung 27: Beispiele für Konkordanzen aus Sacodeyl	145
Abbildung 28: Konjugationsübung aus <i>Encuentros</i> (Telos-Übung)	147

Abbildung 29: Konjugationsübung aus dem <i>Cuaderno</i> (Telos-Übung)	147
Abbildung 30: Gruppenübung aus <i>Encuentros</i>	148
Abbildung 31: Hörverstehensübung (Telos-Übung)	149
Abbildung 32: Einübung der Redemittel (Telos-Übung)	150
Tabelle 1: Übersicht über die einzelnen Datengruppen	42
Tabelle 2: Übersicht über die Fertigkeiten	44
Tabelle 3: Kriterienkatalog für die Bewertung des Sprechens	53
Tabelle 4: Kriterienkatalog für die Bewertung des Schreibens	56
Tabelle 5: Überblick über die einzelnen Testpersonen	71
Tabelle 6: Korrelationswerte Fertigkeiten	72
Tabelle 7: Vergleich Ergebnisse bilinguale – nicht bilinguale Schüler	75
Tabelle 8: Vergleich Ergebnisse E-F-S – E-L-S	78
Tabelle 9: Einzelergebnisse der „Lateiner“	78
Tabelle 10: Vergleich Ergebnisse Schüler mit und ohne Sprachumgang	80
Tabelle 11: Vergleich Ergebnisse Jungen – Mädchen	81
Tabelle 12: Die Motivationsdimensionen im Überblick	88
Tabelle 13: Vergleich Motivation Weiterwähler – Abwähler	89
Tabelle 14: Vergleiche von Schülern mit unterschiedlichen Sprachprofilen	91
Tabelle 15: Prozentuale Verteilung E-F-S/E-L-S gesamt	92
Tabelle 16: Prozentuale Verteilung Abwahl E-F-S/E-L-S im Vergleich	93
Tabelle 17: Leistungen von E-F-S/E-L-S im Vergleich	94
Tabelle 18: Anteil Jungen – Mädchen in den ersten drei Lernjahren	95
Tabelle 19: Anteil Jungen – Mädchen in der Kursstufe	96
Tabelle 20: Vergleich Spanischnoten Jungen – Mädchen	96
Tabelle 21: Gesamtüberblick vor der Wahl	97
Tabelle 22: Übersicht Weiterwahl/Abwahl	99
Tabelle 23: Verhältnisse in der Kursstufe	100
Tabelle 24: Beispiele für Fehler der Schüler in den Tests	104
Tabelle 25: Fehler der Schüler in den Tests: Quantitative Übersicht 1	105

Tabelle 26: Fehler der Schüler in den Tests: Quantitative Übersicht 2.....	105
Tabelle 27: Übersicht über die Entwicklung von CALL	123
Tabelle 28: Tabellarischer Überblick über die einzelnen Unterrichtssequenzen.....	135
Tabelle 29: Schülerfeedback: durchschnittliche Bewertung	160
Tabelle 30: Allgemeines Feedback zur Einheit insgesamt	161
Tabelle 31: Kommentare zu beliebten und unbeliebten Aufgaben	163
Tabelle 32: Befragung zu Sacodeyl und Moodle	164
Tabelle 33: Feedback zu Sacodeyl.....	164
Tabelle 34: Feedback zu Moodle.....	165
Tabelle 35: Rankings der einzelnen Aktivitäten	166
Tabelle 36: Korrelationswerte für Spaß, Schwierigkeitsgrad und Lernerfolg	172

Danksagung

Ich möchte mich in aller Form bei Prof. Dr. Kabatek und Prof. Dr. Kurt Kohn für Ihre Unterstützung bedanken, und dass sie es mir trotz aller Unwägbarkeiten ermöglicht haben, diese Arbeit zu vollenden.

Daneben danke ich auch meinen Eltern für das abermalige Korrekturlesen der verschiedenen Versionen und für ihren seelisch-moralischen Rückhalt.

Der größte Dank gebührt aber meinem Mann, der so viel Geduld für mein „Hobby“ aufgebracht hat, der zu jeder Zeit, während meinem Referendariat und der Anfangszeit als Studienrätin und nicht zuletzt während unserer Bauphase und in vielen schlaflosen Nächten Verständnis für mich aufgebracht hat, mich entlastet hat, wo es nur ging, und ohne dessen Zutun diese Arbeit nie zustande gekommen wäre.

1. Einleitung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, empirisch zu untersuchen, ob bestimmte Bedingungen das Erlernen von Spanisch als dritter Fremdsprache am Gymnasium begünstigen.

In einem ersten Schritt geht es darum, wesentliche theoretisch-methodische Grundlagen des Fremdsprachenlernens zu beleuchten und dabei Kriterien für den weiteren Verlauf der Arbeit und insbesondere für die eigene empirische Untersuchung herauszuarbeiten.

Im zweiten Schritt sollen anhand einer exemplarischen Gruppe von 30 Schülern¹ der Kursstufe eines baden-württembergischen Gymnasiums spezifische Lernerbedürfnisse einer solchen Spanisch-Lernergruppe ermittelt werden. Dabei sollen einerseits deren phonetische, lexikalische, grammatikalische und kommunikative Fähigkeiten und Defizite genauer analysiert werden, andererseits sollen in diesem Kontext unter Hinzunahme einer erweiterten Untersuchungsgruppe von insgesamt 24 Mittel- und Oberstufenklassen potenzielle Einflussfaktoren auf die Sprachkompetenz und das Wahlverhalten in der Oberstufe untersucht werden.

Hieraus resultierend wird im letzten Teil der Arbeit ein speziell entwickeltes Unterrichtsmodell im Anfangsunterricht (Klasse 8) umgesetzt. Dieses wiederum wird nach verschiedenen Kriterien evaluiert, was neben dem primären Feedback zur konkreten Unterrichtssequenz auch weiterreichende Rückschlüsse auf den Spanischunterricht allgemein ermöglichen soll.

In Kapitel 2 werde ich also zunächst mit den theoretisch-methodischen Grundlagen des Fremdsprachenlernens beginnen und so mit der Kontrastiven Analyse (2.1.), der Fehleranalyse (2.2.), der Entdeckung der Lernaltersprache (2.3.), Krashens Spracherwerbstheorien (2.4.), der Kommunikativen Wende und dem Konstruktivismus (2.5.) eingangs die wichtigsten Etappen der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung vorstellen. Komplementär werden in 2.6. wichtige Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik erörtert und in 2.7. verschiedene Ansätze der Tertiärsprachforschung zusammengefasst.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich im Folgenden (außer zur Schilderung von Einzelfällen) nur die grammatikalisch maskuline Form (Lehrer, Schüler etc.). Gemeint sind damit inhaltlich in der Regel beide Geschlechter (Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler etc.).

In Kapitel 3 und 4 steht die empirische Untersuchung verschiedener Einflüsse auf den gymnasialen Spanischunterricht im Mittelpunkt. Dazu werden in Kapitel 3 die methodischen Grundlagen dargelegt. So werden in 3.1. die Untersuchungsgruppen zunächst genauer definiert. In 3.2. geht es um die sprachlichen Tests, die als Basis für die Analyse der Spanischkompetenz der Untersuchungsgruppe dienen, und in 3.3. um die Fragebögen, die diese begleiten. In 3.4. wird schließlich der Untersuchungsablauf beschrieben.

In Kapitel 4 erfolgt die Auswertung und Diskussion in vier wesentlichen Schritten: Zunächst werden in 4.1. die Primärdaten dargestellt. In 4.2. sollen Zusammenhänge zwischen den sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Übersetzung) näher analysiert werden. Weiterhin werden in 4.3. und 4.4. Einflüsse verschiedener Faktoren, wie beispielsweise die Fremdsprachenfolge oder das Geschlecht, untersucht: So geht es in 4.3. zunächst um die Frage nach deren Einfluss auf die Spanischkompetenz und in 4.4. um den Einfluss auf das Wahlverhalten in der Oberstufe.

In Kapitel 5 liegt der Fokus auf der Analyse der sprachlichen Daten selbst. Hierbei soll mit einer „klassischen“ Fehleranalyse begonnen werden. Wie im Verlauf der Arbeit gezeigt werden wird, ist das Konzept „Fehler“ alleinig jedoch nicht ausreichend für die Ermittlung von Lernerbedürfnissen. Deshalb folgt hierauf in 5.2. ein Vergleich der „Sprech-Produkte“ unserer Untersuchungsgruppe mit Aufnahmen aus einem Muttersprachlerkorpus.

In Kapitel 6 geht es um die Einbindung dieses Korpus in ein *Blended-Learning*-Konzept und dessen Umsetzung. *Blended Learning* ist ein Lehr-/Lernkonzept, das traditionelle Formen des Lehrens und Lernens mit den neuen Möglichkeiten von Multimedia und eLearning verbindet. Entsprechend der im Laufe der Arbeit gewonnenen Erkenntnisse ist das Ziel dieses Kapitels, ein Unterrichtsmodell zu entwickeln, das sich an kommunikativ-konstruktivistischen Grundsätzen orientiert. Zudem ist meine Intention zu zeigen, dass die Umsetzung eines solchen Ansatzes bereits im Anfangsunterricht möglich sein kann. Dazu werde ich in 6.1. zunächst die Entwicklungstendenzen von CALL (Computer-assisted Language Learning) in den letzten Jahren kurz umreißen, und die Funktion von Blended Learning und didaktischer Korpora erläutern. In 6.2. befaße ich mich mit der Planung der Unterrichtseinheit. Die entsprechenden Teilsequenzen werden in 6.3. vorgestellt.

In Kapitel 7 folgt die Evaluation der Einheit ebenfalls in mehreren Schritten: Zunächst, in 7.1., wird rückblickend die praktische Umsetzung näher analysiert. In 7.2. wird das Feedback der Schüler ausgewertet und diskutiert. In einem dritten Schritt, 7.3., werden die kommunikativen Lernziele als weiteres Evaluationskriterium herangezogen. In 7.4. geht es schließlich um Schlussfolgerungen, die aus den gewonnenen Erkenntnissen abgeleitet werden können.

Abschließend wird in Kapitel 8 ein allgemeines Fazit gezogen.

Meine Arbeit unterscheidet sich somit in vielerlei Hinsicht von anderen hispanistischen Arbeiten auf diesem Gebiet. Dort lassen sich im Wesentlichen drei Haupttendenzen finden: Zum einen lassen sich in den letzten Jahren große Fortschritte auf dem Gebiet der Tertiärsprachforschung (vgl. z.B. Hufeisen/ Lindemann, 1998; Müller-Lancé, 2006 etc.) feststellen. Hier jedoch geht es im Wesentlichen um Teilaspekte innerhalb dieses Forschungsbereiches wie beispielsweise bei Müller-Lancé (2006) um die Untersuchung des romanischen Wortschatzes im Tertiärspracherwerb. Zum anderen gibt es fachdidaktische Ansätze, wie sie in den Aufsätzen bei Burkhard Voigt (1998) oder in zahlreichen Publikationen aus der Praxis zu finden sind, die sich vor allem mit Unterrichtsmethoden oder konkreten Umsetzungsbeispielen einzelner Problemfelder befassen². Eine Art Zwischenposition nimmt die allgemeine Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. z.B. die Aufsatzsammlungen von Meißner/Reinfried, 1998a oder Doyé/Meißner, 2010 sowie Bär, 2009) ein, die in den letzten Jahren ebenfalls ihren Teil beigetragen hat.³

Ein zentraler Aspekt meiner Arbeit hingegen ist die Verknüpfung von Theorie und Praxis auf systematische Weise, auf der Basis von sowohl theoretisch-methodischen als auch empirischen Grundlagen. Zudem konnte die vorliegende Untersuchung von

² Bei Ursula Vences z.B. findet man praktische Ratschläge und Unterrichtsideen zum Thema Vernetzung von Sprache, Literatur und Kultur (Vences, 2008), zum Einsatz von Theater, Rollenspiel und szenischem Spiel (García de María/Vences, 2004) oder landeskundliche Themen (Lateinamerika: Altmann/Vences, 2004 oder Migration: Vences, 2003), in Voigts (1998) Aufsatzsammlung Themen wie „aspectos lingüísticos“ (S.83ff.), „los medios en la clase de ELE“ (S.133ff.), „la enseñanza de la literatura“ (S.195ff.), „la enseñanza de la gramática“ (S.221ff.), „fonética“ (S.237ff.), „la evaluación/los exámenes“ (S.335ff.), oder „las traducciones“ (S.363ff.).

³ Parallel zur Entstehung meiner Arbeit hat sich hier vor allem auf dem Gebiet der Interkomprehensionsdidaktik viel getan (vgl. u.a. Bär/Gerdes/Meißner 2005; Bär, 2009; Belver, 2010; Byram, 2010; Carrasco Perea, 2010; Doyé, 2010; Doyé/Meißner, 2010; Königs, 2010b; Morkötter, 2010). Diese Entwicklungen sind jedoch aufgrund ihrer zeitlichen Nähe nur bedingt in meiner Arbeit berücksichtigt.

der Praxisnähe profitieren, da die tagtägliche Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen auf vielfältige Weise mit eingeflossen ist.

2. Theoretisch-methodische Grundlagen des Fremdsprachenlernens

Ziel dieses ersten Kapitels ist es zunächst, in einem kurzen Überblick darzustellen, wie sich das Verständnis von Fremdsprachenlernen entwickelt und verändert hat, „[w]elche Prinzipien postuliert werden, ist zeitbedingt.“ (Butzkamm, 1998: 45), und dabei zu zeigen, welche Komplexität sich hinter dem Konzept „Sprachenlernen“ verbirgt. Diese Vorgehensweise soll es im weiteren Verlauf ermöglichen, Kriterien für „guten“, „modernen“ Unterricht abzuleiten.

Hierbei soll jedoch bewusst stark selektiv vorgegangen werden, um dabei die praktische Seite, die im empirischen Teil im Fokus steht, nicht zu sehr aus dem Auge zu verlieren. Der Schwerpunkt liegt hierbei primär auf linguistischen Ansätzen⁴; wichtige pädagogische, psychologische oder didaktische Anknüpfungspunkte werden an entsprechender Stelle ebenfalls diskutiert.

Dabei möchte ich zuallererst mit einer allgemeinen Definition von *Lernen* beginnen, bevor ich mich den einzelnen Unterkapiteln zuwende. Prinzipiell hängt die jeweilige Begriffsbestimmung zumeist sehr eng mit den entsprechenden Ansichten einer jeden Theorie zusammen, weshalb eine einheitliche Definition äußerst schwerfällt. Deshalb ist es für den Anfang günstig, Tippelt/Schmidt (2005) zu zitieren, die in ihrem Artikel versuchen, verschiedene Aspekte auf einen Nenner zu bringen⁵:

Eine klare Definition für «Lernen» fällt schwer, da diese in unterschiedlichen Disziplinen uneinheitlich erfolgt. Ohne Zweifel steht Lernen aber mit **Denken** in Verbindung, wobei Denken zwar notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für Lernen ist. Lernen ist gekennzeichnet durch seine **Wirkung auf kognitive Strukturen**: «Ein zentrales Bestimmungsmerkmal für kognitives Lernen ist die Veränderung des Denkens» (Gropengießer 2003, S.35). Damit ist auch eine neurobiologische Perspektive angedeutet, die Lernen als **Veränderungen in neuronalen Verknüpfungen** begreift (vgl. Spitzer 2002). Aus pädagogischer Perspektive muss «Lernen» aber auch in seinem Bezug zum Handeln gesehen werden. Lernen meint demnach nicht nur eine Erweiterung des Wissens, sondern auch eine **Veränderung von Handlungsmustern**, sofern diese auf verändertes Denken zurückzuführen sind (vgl. Böhm 1994, S.442). Dabei kann zwischen **formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen** unterschieden werden. Während formales Lernen in der Regel an Bildungsinstitutionen gekoppelt ist, findet non-formales Lernen beispielsweise in Vereinen, Verbänden oder am Arbeitsplatz statt. Informelles Ler-

⁴ An dieser Stelle sei auf andere Publikationen verwiesen, die sich wesentlich detaillierter mit der Darstellung linguistischer Theorien des Fremdsprachenlernens auseinandersetzen: z.B. Ellis, 1986; Kohn, 1990a; Gass/Selinker, 2001²; Larsen-Freeman, 2002; Larsen-Freeman/Long, 2005 etc.

⁵ Fettsetzungen durch mich.

nen dagegen bezieht sich auf die häufig nichtintendierten Bildungsprozesse, die sich außerhalb vordefinierter Lernsettings ereignen (vgl. *Tippelt* 2004). (Tippelt/Schmidt, 2005: 6-7).

Dies sollte zunächst als vorläufige Arbeitsdefinition genügen. Im Laufe dieser Arbeit wird das Verständnis von *Lernen* jedoch um weitere Aspekte erweitert.

Im Folgenden nun sollen, wie bereits zu Beginn des Kapitels angekündigt, die (für uns) wichtigsten Prinzipien und Theorien der modernen Fremdsprachforschung dargestellt werden: In Kapitel 2.1. bis 2.5. liegt dabei der Schwerpunkt auf einer linguistischen Perspektive. So geht es in 2.1. um die Kontrastive Analyse, in 2.2. die Fehleranalyse, in 2.3. die Entdeckung der Lernaltersprache, in 2.4. um Krashens Spracherwerbtheorien sowie in 2.5. um die Kommunikative Wende und den Konstruktivismus. In 2.6. sollen wesentliche Entwicklungen innerhalb der Fremdsprachendidaktik erörtert werden. Da insgesamt der Fokus auf Spanisch in seiner Rolle als dritte Fremdsprache liegt, werde ich mich in 2.7. darüber hinaus mit spezifischen Ansätzen der Tertiärsprachforschung befassen.

2.1. Kontrastive Analyse

Als erster Schritt hin zur heutigen Zweitsprachforschung wäre die Kontrastive Analyse zu nennen, wobei hier Charles C. Fries und Robert Lado die Basis legten. Die Grundidee war, mögliche Lernschwierigkeiten anhand eines strukturellen Vergleichs der Muttersprache und der Zielsprache des Lerners vorherzusagen. Lado (1957) trifft hierzu folgende Aussage:

Since even languages as closely related as German and English differ significantly in the form, meaning, and distribution of their grammatical structures, and since the learner tends to transfer the habits of his native language, we have here the major source of difficulty or ease in learning the structure of a language. Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed. We can say that the degree of control of these structures that are different is an index to how much of the language a person has learned. (Lado, 1957: 59)

Kurzgefasst bedeutet dies, dass

[t]hose elements that are similar to the [learner's] native language will be simple for him, and those areas that are different will be difficult. (Lado, 1957: 2)

Der zentrale Punkt dieser Theorie ist also die Auffassung, dass Spracherwerb mit Imitation und Transfer⁶ gleichzusetzen ist; wobei *positiver* Transfer, also Transfer, der auf Grund von Parallelen zwischen der Mutter- und der Zielsprache glückt, zu erfolgreichem Spracherwerb führt, während *negativer* Transfer, der dann stattfindet, wenn eine Struktur, die ausschließlich der Muttersprache vorbehalten ist, in die Zielsprache übertragen wird, zu Fehlern führt. Diese Annahme ist einerseits von einem strukturalistischen Sprachverständnis, andererseits vom Behaviorismus geprägt, der in etwa auf die Zeit von 1900-1960 zu datieren ist. Betrachten wir dazu zunächst das folgende Schema:

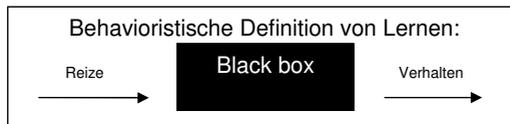


Abbildung 1

- ➔ Lernen ist eine beobachtbare Verhaltensänderung (Bedingungen: Die Verhaltensänderung muss andauernd sein sowie unabhängig von Müdigkeit, Suchtmitteln, Reifung).
- ➔ Modell: Das Innere des Lernenden ist wissenschaftlich nicht erkennbar und interessiert daher nicht. Er ist eine „Black box“.

Der Transfer muttersprachlicher Strukturen („habits“) wurde nun nach dem *Stimulus-Response-Schema* erklärt, das seine Ursprünge in der nahezu revolutionären Entdeckung des russischen Physiologen Iwan Petrowitsch Pawlow, dem Urvater des Behaviorismus und des Konditionierens, hat. Er fand heraus, dass Reize (in Abbildung 2 links als Input dargestellt) auch gezielt eingesetzt werden können, um eine gewisse Verhaltensreaktion (Output, im Schema rechts) auszulösen. Ein *neutraler Reiz*, das heißt, ein Reiz, der keine Reaktion auslöst, wandelt sich durch die Kopplung an einen *unbedingten Reiz* in einen *bedingten Reiz* und führt zu einer Reaktion, die üblicherweise durch den *unbedingten Reiz* ausgelöst wird. In diesem Falle spricht man dann nicht mehr von *unkonditionierter Reaktion*, einem Reflex, der nur erfolgt,

⁶ Wie Kabatek (1997) erläutert, werden die Konzepte *positiver* und *negativer* Transfer teilweise sehr unterschiedlich verwendet, so beispielsweise „negativ“ als nicht stattfindend (vgl. Kabatek, 1997: 237). Darüber hinaus, so Kabatek, gibt es auch Schwierigkeiten in Bezug auf die Begriffe *Transfer* und *Interferenz*, die teilweise synonym, teilweise vollkommen unterschiedlich verwendet werden. Wie im Fließtext erläutert, möchte ich mich an die Begrifflichkeiten Ladoss halten.

wenn er allein durch einen *unbedingten Reiz* ausgelöst wird, sondern von einer *bedingten Reaktion*:

INPUT	→	OUTPUT/VERHALTENSREAKTION
unbedingter Reiz	→	unbedingte/natürliche Reaktion
unbedingter Reiz + neutraler Reiz	→	unbedingte/natürliche Reaktion
neutraler Reiz → bedingter Reiz	→	bedingte/durch Lernen erworbene Reaktion

Abbildung 2

In Pawlows Versuch mit Hunden wurde der neutrale Reiz „Glocke“, der zu der unbedingten Reaktion „Ohrenspitzen“ führte, mit dem unbedingten Reiz „Futter“, welcher wiederum Speichelfluss (=unbedingte Reaktion) zur Folge hatte, gekoppelt. Das heißt, durch mehrmalige Paarung dieser beiden Reize war das Lernergebnis, dass das Ertönen der Glocke direkt zu Speichelfluss führte (= bedingte Reaktion).

John Broadus Watson entwickelte dieses Modell weiter, insofern er zu der für den Unterricht wichtigeren Erkenntnis kam, dass das Grundverhaltensmuster nach *klassischem Konditionieren* Reiz → Reaktion nicht nur auf Reflexe beschränkt ist, sondern auch auf emotionaler Ebene nach diesem Schema verläuft.

Für die Sprachlernforschung wesentlich einflussreicher war jedoch Burrhus Frederic Skinner. Zum einen kann sein auf Edward Lee Thorndike fußender Ansatz der *operanten Konditionierung* als die fortgeschrittenere Variante des Behaviorismus betrachtet werden, denn im Gegensatz zum *klassischen Konditionieren*, bei dem ein Reiz eine *verfügbare* Reaktion hervorruft, geht es beim *operanten Konditionieren* darum, eine *neue* Reaktion, neue „Operatoren“ zu entwickeln, sofern gewisse Reizbedingungen begünstigend verstärkt werden. Schematisch sieht dies folgendermaßen aus:

Klassisches Konditionieren: S → R (Stimulus → Response)

Operantes Konditionieren: S → R → C (Stimulus → Response → Consequence)*

* „C“ rückwirkend auf „R“, z.B. durch positive Verstärkung

Abbildung 3

Entscheidend war jedoch vor allem sein Beitrag *Verbal Behavior* aus dem Jahre 1957, in dem er diese naturwissenschaftliche Sichtweise der Verhaltensanalyse auf die Untersuchung sprachlichen Verhaltens überträgt (vgl. Skinner, 1957).

Vor diesem Hintergrund wurden Fehler grundsätzlich als etwas Negatives gesehen: „Like sin, error is to be avoided and its influence overcome.“ (Brooks, 1960: 58). Zur Fehlervermeidung wurden somit „Pattern-Drills“ eingesetzt, um der Entstehung von Fehlern vorzubeugen. Aus diesem Grund nahm die Kontrastive Analyse auch eine wichtige Position ein, denn sie sollte dazu benutzt werden, Fehlerquellen vorherzusagen, damit diese vermieden werden können.

Allerdings musste diese Forderung mit der Zeit zurückgenommen werden, denn verschiedenste Kritikpunkte führten über kurz oder lang dazu, dass die *starke Form* der Vorhersage aufgehoben wurde und mittlerweile nur noch diagnostisch vorgegangen wird, so dass das Aufstellen von Vorhersagen, wenn überhaupt, dann nur noch eine untergeordnete Rolle spielt. Von Anfang an gab es eine Reihe von Schwierigkeiten. Beginnen wir mit den Problemen methodologischer Natur: Man war sich uneinig darüber, auf welcher Basis Sprachen verglichen werden sollen, welches Beschreibungsmodell man den Untersuchungen zu Grunde legen sollte, welche Kategorien als unterschiedlich, welche als identisch zu betrachten seien und inwiefern Sprachen überhaupt verglichen werden können (vgl. Ellis, 1986: 25ff. und Pocklington, 1990).

Daneben begann auch die Basis zu wanken, als mit der Zeit der Behaviorismus an sich in Frage gestellt wurde. Weiter kam hinzu, dass die Theorie anfänglich kaum empirisch belegt war (vgl. z.B. Ellis, 1986 und Kohn, 1990a). Doch dies änderte sich mit der Zeit, was nicht unbedingt von Vorteil war: Denn je mehr diesbezügliche Studien es gab, desto mehr Kritik wurde laut. Es stellte sich nämlich heraus, dass Lernschwierigkeiten nicht automatisch mit Fehlern gleichzusetzen sind, und genauso wenig sind alle Kontraste schwierig für den Lerner und führen somit auch nicht automatisch zu Fehlern. Darüber hinaus wurde auch stark in Frage gestellt, ob man den Erwerbsprozess ausschließlich mit Transfer gleichsetzen könne. Somit sollte dann auch Lados ursprünglich pädagogische Idee, dass

[t]he teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real problems are and can provide for teaching them. (Lado, 1957)

zum Teil hinfällig wurde.

In manchen Bereichen der Linguistik und besonders auch im schulisch-didaktischen Bereich ist die Kontrastive Analyse jedoch heute aktueller denn je. Gerade in der Tertiärsprachforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. z.B. Dentler, 1998; Groseva, 1998; Köberle, 1998; Reinfried, 1998) bedient man sich häufig der Kontrastiven

Analyse. Hierbei liegt jedoch nun nicht mehr ein behavioristisches, sondern kognitives (vgl. Kapitel 2.5. und 2.6.) Lern- und Fehlermodell zu Grunde: Während zu Lados und Fries' Zeiten Transfer als unvermeidbar angesehen wurde, wird dieser mittlerweile als bewusste Strategie betrachtet.

Zudem wird die Kontrastive Analyse längst nicht mehr dazu verwendet, um Fehler zu prognostizieren, sondern vielmehr als eine Möglichkeit, Sprachen zu vergleichen, um so einerseits (im linguistischen Bereich) Rückschlüsse auf mögliche Prozesse beim Zweit- bzw. Drittsprachlernen zu ziehen und um andererseits (im schulisch-didaktischen Bereich) den Lerner auf Differenzen und Ähnlichkeiten hinzuweisen, um so möglichen Schwierigkeiten vorzubeugen (vgl. dazu z.B. Gil/Preiss, 2001⁶). So zählt Butzkamm, der als Begründer der *aufgeklärten Einsprachigkeit* gilt, das „Prinzip der muttersprachlichen Vorleistung“ zu seinen „Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens“ (vgl. Butzkamm, 1998). Er beharrt anders als viele seiner Vorgänger nicht mehr auf der völligen Einsprachigkeit, sondern erachtet es ganz im Gegenteil als sinnvoll, die Muttersprache dort einzusetzen, wo es für den Lerner einen entscheidenden Vorteil mit sich bringt. Zum Beispiel um bestimmte Strukturen von L1 und L2, L3, L4, ... zu vergleichen, da unser Denken seiner Auffassung nach durch muttersprachliche Gewohnheiten (beispielsweise im Bereich der Semantik, der Grammatik oder der Pragmatik) geprägt ist. So schreibt er hierzu:

Dass die Muttersprache immer mitspielt – und zwar öfter im positiven als im negativen, d.h. Fehler erzeugenden Sinne –, ist unabweisbar. Ob der Lehrer die Muttersprache auch direkt und explizit einsetzen soll, ist eine andere Frage, die aber schon längst empirisch entschieden ist. Es gibt hocheffektive bilinguale Arbeitsformen, auf die kein Unterricht verzichten sollte. (Butzkamm, 1998: 49)

Somit ist die Kontrastive Analyse heutzutage möglicherweise bedeutender denn je zuvor. Dennoch folgte hierauf eine Reihe von Ansätzen, die die Kontrastive Analyse zunächst ablösten.

2.2. Fehleranalyse

Wie bereits angesprochen, zeigten empirische Studien, dass Kontrastsituationen nicht automatisch zu Fehlern führen. Gleichzeitig zeigte sich aber auch, dass im Umkehrschluss auch Fehler gemacht werden, die nicht anhand negativen Transfers erklärbar sind. Richards (1971) stellt *kontrastiven Fehlern*, also Fehlern, die durch muttersprachliche Interferenzen entstehen, *intralinguale* bzw. *Entwicklungsfehler* entgegen, die nicht mittels der Kontrastiven Analyse zu erklären sind, aber dennoch auftreten. Hierbei unterscheidet er folgende vier Unterkategorien:

1. Übergeneralisierung
2. Unkenntnis von Regelrestriktionen
3. Unvollständige Anwendung von Regeln
4. Aufstellung falscher Hypothesen

(vgl. Richards, 1971)

Darüber hinaus wurde auch festgestellt, dass zum Teil bei Sprechern strukturell verschiedener Muttersprachen vergleichbare Fehler auftraten (vgl. Kohn, 1990a: 6). Nachdem dann auch noch der Behaviorismus als Basis der Kontrastiven Analyse durch die mentalistische Wende heftig hinterfragt wurde, konnte die Gleichsetzung Erwerb = Transfer + Imitation nicht mehr standhalten.

Während im Behaviorismus der Mensch nur als „Black Box“ (vgl. 2.1.) betrachtet wurde und man sich somit auf die äußeren Verhaltensweisen beschränken musste, rückte nun die Untersuchung mentaler Strukturen selbst in den Vordergrund. In diesem Zusammenhang spielte Chomsky eine wesentliche Rolle, insofern er sich klar gegen die behavioristische und strukturalistische Sprachbeschreibung Skinners und Bloomfields, die sich allein auf wahrnehmbare Fakten beschränkt, abgrenzt:

[L]inguistic theory is mentalistic, since it is concerned with discovering a mental reality underlying actual behavior. Observed use of language or hypothesized dispositions to respond, habits, and so on, may provide evidence as to the nature of this mental reality, but surely cannot constitute the actual subject matter of linguistics, if this is to be a serious discipline. (Chomsky, 1965: 4)

Um Chomskys Mentalismus besser zu verstehen, werfen wir einen kurzen Blick auf seine wichtigsten Ansatzpunkte. Generell verfolgt er die Frage, wie es sein kann, dass der Mensch trotz *limitierten* Inputs zu einer *endlosen* Zahl an Äußerungen fähig

ist, was durch das behavioristische Modell von Transfer und Imitation nicht erklärbar ist. In diesem Sinne ist Sprache dann als *kreativer Prozess* zu sehen:

A speaker of a language has observed a certain limited set of utterances in his language. On the basis of this finite linguistic experience he can produce an indefinite number of new utterances which are immediately acceptable to the speech community. [...] He thus projects his past experience to include certain new [sentences] while excluding others. (Chomsky, 1955: 61)

Damit verbunden ist die Suche nach den zugrundeliegenden Prinzipien, die er als „von Natur gegeben“ („innate“) erachtet und die eng mit dem Konzept der *generativen Grammatik* zusammenhängt:

The system of rules that specifies the sound-meaning relation for a given language can be called the “grammar” – or, to use a more technical term the “generative grammar” – of this language. To say that a grammar “generates” a certain set of structures is simply to say that it specifies this set in a precise way. (Chomsky, 1972: 103f.)

Hiermit in Verbindung stehen weitere Unterthesen. So zum Beispiel, dass Sprache als eigenständiges Modul, zwar innerhalb des Gehirns, aber unabhängig vom restlichen Kognitionsapparat, funktioniere (vgl. dazu auch Smith, 2005: 22ff.). Hinzu kommt die Annahme, dass es ein gewisses „Erwerbsgerät“ („acquisition device“) gebe, das das Kind mit einer Reihe von Grammatikregeln ausstatte (vgl. dazu auch Lightfoot, 2005: 52ff.). Zudem geht er davon aus, dass der tatsächliche Erwerbsprozess mittels Testen von Hypothesen vonstattengehe.

Weiterhin trifft Chomsky eine zentrale Unterscheidung zwischen *realem* und *idealem Sprecher*, zwischen *Performanz* und *Kompetenz*:

To study a language, then, we must attempt to dissociate a variety of factors that interact with underlying competence to determine actual performance; the technical term “competence” refers to the ability of the idealized speaker-hearer to associate sounds and meanings strictly in accordance with the rules of his language. [...] It is equally clear that the actual observed use of language – actual *performance* – does not simply reflect the intrinsic sound-meaning connections established by the system of linguistic rules. Performance involves many other factors as well. [...] Extralinguistic beliefs [...] play a fundamental role [...]. Linguistic performance is, furthermore, governed by principles of cognitive structure. (Chomsky, 1972: 115f.)

Auf diesem Sprachverständnis aufbauend und weg von der Vorstellung, Fehler durch Kontrast voraussagen zu wollen, lieferte S. P. Corder 1967 mit seinem wegbereitenden Artikel „The Significance of Learners' Errors“ einen entscheidenden Beitrag hin

zur Fehleranalyse, in dem er die mentalistische Erwerbstheorie auf den Zweitsprachenerwerb überträgt. Nicht nur kritisiert er die Auffassung, dass Fehler als Indikatoren für Lernschwierigkeiten herangezogen oder als vermeidbare Fauxpas angesehen werden, sondern er geht Chomsky folgend einen Schritt weiter und bezeichnet Fehler als wichtigen Teil des Lernprozesses, als Art des Austestens von Hypothesen, um die Beschaffenheit der Fremdsprache herauszufinden (vgl. Corder, 1967).

Gemäß seiner Argumentation darf man Fehler also nicht verteufeln, sondern kann sie insofern in einem positiven Licht sehen, als sie uns über die Art und Weise des Lernprozesses Auskunft geben. Dies bedeutet, dass Sprachenlernen folglich nicht als bloße Imitation oder Stimulus-Response-Gleichung funktionieren kann, sondern als *aktiver* und *kreativer* Prozess (vgl. auch 2.3.ff.) zu sehen ist.

In der heutigen schulischen Praxis kann man zwei eher gegenläufige Tendenzen feststellen: Auf der einen Seite soll die Selbstständigkeit des Lerners als Voraussetzung für „lebenslanges Lernen“ gestärkt werden, womit beispielsweise Selbstevaluation und (Sprachen-) Portfolios in engem Bezug stehen. Dies spricht sicherlich für ein verändertes Bewusstsein und zu einer positiven Sicht auf die Fehleranalyse. Auf der anderen Seite, auch durch *die kommunikative Wende* und die zunehmende Globalisierung beeinflusst (vgl. Kapitel 2.5. und 2.6.), wird Fehlern häufig weniger Beachtung geschenkt, was den Lerner sicherlich nicht unbedingt zur Fehleranalyse anregt. Ein Indiz hierfür sind beispielsweise die veränderten Abiturrichtlinien in Baden-Württemberg⁷ mit einer Begrenzung auf nunmehr nur noch vier zulässige Korrekturzeichen (G=Grammatik, L=Lexik, R=Rechtschreibung, Z=Zeichensetzung), was sicherlich einer detaillierten Fehleranalyse entgegenwirkt, sowie der Tatsache, dass die Ausdrucksfähigkeit im Vergleich zur Sprachrichtigkeit einen höheren Stellenwert bekommen hat.

In der Linguistik hat die Fehleranalyse wie die Kontrastive Analyse weitgehend ihren „Status als Theorie“ verloren, dient aber gerade auch im Bereich der Tertiärsprachforschung nach wie vor als beliebte Methode zur Analyse und Klassifikation (vgl. z.B. Hufeisen/Lindemann, 1998). Auch ich werde im empirischen Teil (vgl. Kapitel 5) hierauf zurückkommen.

⁷ Vgl. KMS 2008a und 2008b.

2.3. Die Entdeckung der Lernersprache

In diesem Unterkapitel wollen wir uns zunächst erneut Corder zuwenden. In seinem bahnbrechenden Artikel „The Significance of Learners' Errors“ (1967) setzt er sich nicht nur mit Fehlern auseinander, wie in Kapitel 2.2. beschrieben, sondern prägt zudem zwei weitere wesentliche Neuerungen: Zum einen führt er eine begriffliche Unterscheidung zwischen *Erwerb der Muttersprache* („acquisition“) und *Lernen der Fremdsprache* („learning“) ein. Anders als später bei Krashen (vgl. 2.4.) wird *Spracherwerb* unwillkürlich mit der *Muttersprache* in Beziehung gesetzt, während *Lernen* sich auf L2-Situationen beschränkt (vgl. Corder, 1967 und Kohn, 1990a: 9ff.). Zum anderen ist eine weitere wichtige Erkenntnis, die die zuvor angesprochene aktive Komponente des Lernens verdeutlicht, seine Unterscheidung in „input“ und „intake“: „Input“, also wörtlich etwa „Informationseingabe“, führt nicht *per se* mittels eines „Nürnberger Trichters“ zu „intake“, „Aufnahme“. Diese kann nur durch eine *aktive* Verhaltensweise des Lerners selbst zustande kommen. Somit lassen sich konstruktivistische Ansätze schon bei Corder finden.

Auch in der Folge hatte Corder eine maßgebliche Rolle bei der Erforschung einer „Lernersprache“ und leistete insgesamt einen sehr wichtigen Beitrag. Einen weiteren wesentlichen Schritt in diese Richtung bedeutete Larry Selinkers Aufsatz „Interlanguage“ (1972). Daneben existieren eine Reihe weiterer Begriffe, die im Wesentlichen dasselbe Phänomen beschreiben, wobei vor allem Corders Termini „idiosyncratic dialects“ („idiosynkratische Dialekte“) und „transitional competence“ („Übergangskompetenz“) zu nennen wären. Entscheidend ist aber bei alledem, dass die *Interlanguage*⁸ als eine Art „eigene Sprache“ anzusehen ist, die nur im Idealfall mit der Zielnorm übereinstimmt, ansonsten *zwischen* L1 und L2 steht. Weiterhin ist die Lernersprache als *durchlässig*, *dynamisch* und *systematisch* anzusehen (vgl. Selinker, 1972.). Selinker benennt folgende Prozesse, die bei der *Interlanguage* eine Rolle spielen können:

1. Sprachtransfer
2. Übergeneralisierung

⁸ Im Folgenden möchte ich *Interlanguage* als Fachterminus im Englischen belassen oder dazu synonym „Lernersprache“ verwenden.

3. Transfer des Übungsverhaltens („Transfer-of-training“)⁹
4. Besondere Zweitsprachlernstrategien¹⁰
5. Strategien der Zweitsprachkommunikation¹¹ (vgl. Selinker, 1972: 16ff.)

Darüber hinaus kann es auch zu „Fossilisierung“ (vgl. Selinker, 1972: 215f.) kommen. Hierbei handelt es sich gewissermaßen um eine Art der Versteinerung oder des Einfrierens eines bestimmten Stadiums der *Interlanguage*. Im positiven Falle fallen die entsprechenden fossilisierten Strukturen der *Interlanguage* mit denen der Zielsprache zusammen, im negativen Falle nicht, so dass dies dann immer wieder in entsprechenden Fehlern resultiert. Darüber hinaus kann es hin und wieder auch zu „Rückfällen“ kommen, bedingt etwa durch Müdigkeit oder Unaufmerksamkeit.

Corder sieht in der *Interlanguage* eine Form des Hypothesentestens, in Chomskys Sinne als Prozess, der dem Aufbau von Regelwissen dient (vgl. dazu auch 2.2.).

Kommen wir an dieser Stelle noch einmal auf die Frage nach den Fehlern zurück: Wichtig ist die Erkenntnis, dass „Fehler“ etwas Relatives sind: Im Sinne seines *Interlanguagestadiums* kann eine gewisse Form für den Lerner durchaus korrekt erscheinen, auch wenn sie nicht mit der *Zielsprachennorm* übereinstimmt. Hier ist die Unterscheidung zwischen *interner* und *externer* Perspektive zweckdienlich.

Konkret kann dies folgendermaßen aussehen: Der *Subjuntivo* wird im Spanischunterricht am Gymnasium erst relativ spät eingeführt, so zum Beispiel bei *Encuentros* (Amann/Barrera/Schleyer, 2004) erst in der 2. Lektion des 2. Bands. Da es im Deutschen kein vollständig vergleichbares Phänomen gibt, ist dies eine Struktur, die auch nicht durch positiven Transfer „erahnt“ werden könnte. Wenn also in Lektion 4 des 1. Buches die Verben *gustar* [*gefallen*] und *parecer* [(*er*)*scheinen*, *finden*] eingeführt werden, gibt es neben Schülern, die auf *gustar/parecer* + Infinitiv zurückgreifen (z.B. mir gefällt schwimmen, schwimmen finde ich gut), wie dies vom Lehrbuch gedacht ist, auch Schüler, die versuchen, komplexere Sätze nach dem Schema *me gusta que* [*mir gefällt, dass...*] oder *me parece bien/mal que* [*ich finde gut/schlecht, dass...*] zu

⁹ So führt Selinker an, dass in Übungen häufiger „he“ als „she“ verwendet wird, weswegen es zu Unterscheidungsschwierigkeiten kommen kann, auch wenn kontrastiv zwischen L1 und L2 keine Unterschiede existieren.

¹⁰ Als Beispiel nennt er den permanenten Gebrauch von (in-)transitiven Formen, auch wenn eine Distinktion durchaus existiere.

¹¹ Z.B. bestimmte Prozesse der Simplifizierung (Weglassen von Artikeln, Pluralformen, etc.).