

LESŁAW TOBIASZ
University of Silesia Katowice

ZWEITSPRACHERWERBSTHEORIEN MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER SEMANTISCHEN ERWERBSPROZESSE UND IHRER BEDEUTUNG FÜR DEN DAF-UNTERRICHT

In this article various theories of the second language acquisition are discussed. As a related topic, the author focuses primarily on the acquisition of semantic items. He argues that the second language isn't acquired identically as the mother tongue which was the major claim made by the identity hypothesis. The positive and negative transfer from the mother tongue (contrast hypothesis) along with the intuitive mechanisms of the second language acquisition (theory of Felix and monitor theory of Krashen) are also regarded as simplifications overlooking the complexity of the process in question. Furthermore, the article pursues the question of the incoherence of Lennebers critical period hypothesis. The autor sees in the aquisition of the second language a complex and long-lasting process whose visible and researchable realization is the so called learner language developing in particular stages. The first stages show a great dependence of the learner language on the structures of the mother tongue (combined bilingualisms). In the stage of the coordinate bilingualisms the mental representation of the second language is activated without or with slight simultaneous activation of the mental structures of the mother tongue. The complexity of the acquisition of the second language results from diversity of conditions influencing the developing processes of the learner language such as input, personal features, affective and social factors, age and lateralisation processes, various mental processes based on personal experiences and many others. The interaction of these factors which differ from learner to learner results in very peculiar characteristics of the second language acquisition. As a result of the heterogeneity of individual acquisition processes nowadays only a fraction of their principles can be accounted for. The creation of a rational theory describing the whole complexity of the second language acquisition remains the task for future linguistic research.

In dem folgenden Artikel werden verschiedene L2-Erwerbstheorien einer Analyse unterzogen und mit dem L1-Erwerb verglichen. Weil es für den Fremdsprachenunterricht wichtig ist, ob der natürliche L2-Erwerb ähnliche Sequenzen aufweist wie die L1-Beherrschung und ob diese Sequenzen auch beim Lernen der Fremdsprache auftreten, wird dieses Problem gründlich besprochen. Ein wichtiger Teil des Kapitels befaßt sich mit der Lernaltersfrage und sie beeinflussenden Faktoren. Auf diesem Hintergrund setzt man sich mit der Lenneberg'schen Theorie des Kritischen Alters aus und bespricht die Auswirkungen der Lateralisierung auf die Beherrschung einer Zielsprache. Bei den weiteren Ausführungen beschränkt man sich auf die Beherrschung des L2-Wortschatzes, was durch die Problemstellungen des Artikels bedingt ist.

1. Identitätshypothese

Mit der Identitätshypothese wird behauptet, daß sich der L2-Erwerb in seinen wesentlichen Zügen (damit mit Hilfe der Universalgrammatik) nach dem L1-Erwerb richtet. Deswegen spielt für die Beherrschung einer weiteren Sprache nur eine geringe Rolle, ob bereits eine Sprache gelernt wurde oder nicht. In ihrer radikalsten Form (bei der Behauptung: Die Erwerbssequenzen der L2 sind die gleichen wie bei der L1) wird die Identitätshypothese von niemandem vertreten. Sehr viele Autoren unterstützen dagegen die oben skizzierte, abgeschwächte Version. Gegen diese Theorie sprechen jedoch viele Argumente: (1) Die Kleinkinder erreichen üblicherweise ziemlich schnell eine volle Sprachkompetenz (darunter im Bereich des Lexikons z.B. in Bezug auf stilistische Variationen, Breite des Wortschatzes, Kollokationen, konnotative Bedeutungsaspekte usw.), was bei den Erwachsenen eher eine Ausnahme darstellt. Manche Wissenschaftler zweifeln sogar daran, ob es für Erwachsene überhaupt möglich ist, eine L2 völlig kompetent zu beherrschen (s. dazu Schachter 1988: 223f; zum Erlernen des Wortschatzes s. Hausmann 1993). (2) „Während alle Kleinkinder relativ problemlos irgendeine natürliche Sprache beherrschen, gibt es für Sprecher bestimmter Muttersprachen beim Erlernen verschiedener Fremdsprachen unterschiedliche Lernschwierigkeiten.“ (Edmondson/House 1993: 132). So wird Deutsch im Vergleich mit Russisch durch Polnischsprechende als „schwieriger“ eingeschätzt. (3) L1-Erwerb umfaßt „... einen Teil der gesamten kognitiven und sozialen Entwicklung.“ (Klein 1984: 36). Beim L2-Erwerb ist diese Entwicklung meistens weitgehend, obwohl nicht völlig, abgeschlossen (Es gibt noch Unterschiede bei der Aussprache und Variationen beim Verlauf der Erwerbssequenzen) (s. ebenda: 36f. und Wode 1993). In dem Zusammenhang scheinen sehr wichtig die neueren Erkenntnisse der Psycho- und Neurolinguistik zu sein. Sie liefern die festen Beweise dafür, daß beim Spracherwerb eine entscheidende Rolle die selbstorganisatorischen Lernprozesse des Gehirns spielen, die keinesfalls eine einfache Nachahmung der Erwerbsprozesse der Muttersprache darstellen und sich in einem nicht unbedeutenden Maße auf das schon erworbene sprachliche und außersprachliche Wissen stützen (s. Bogner 1999, Königs 2000). (4) Der Input und die Umgebung bei der Beherrschung der L2 können auch kaum mit dem linguistic environment des L1-Erwerbs verglichen werden. Das Babyregister (Muttersprache) und das Fremdsprachenregister weisen zwar ähnliche lexikalische Vereinfachungen auf; sie werden aber in verschiedenen Situationen gebraucht, was zu Unterschieden im Bereich des vermittelten Wortschatzes führen muß (zu Muttersprache und Fremdsprachenregister s. Wode 1993: 271-283; s. auch Klein 1984: 37). Das Erlernen des Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht richtet sich wiederum nach Auswahlkriterien der zu vermittelnden Wörter (s. Doye 1975: 21-31) und hängt auch vom Unterrichtstyp ab (z.B. Fachterminologien) (s. Wode 1993: 172f.). Über die Unterschiede zwischen dem natürlichen L2-Erwerb und dem L2-Erlernen im Fremdsprachenunterricht wird noch weiter ausführlicher gesprochen.

2. Kontrastivhypothese

Aus den obigen Darstellungen wird ersichtlich, daß die Identitätshypothese unhaltbar ist. Eine Alternative für diese Theorie findet man in der Kontrastivhypothese. Danach „... wird der Erwerb der Zweitsprache von der Struktur der bereits vorhandenen Sprache bestimmt.“ (Klein 1984: 37). Dabei spielen der positive sowie negative Transfer eine wichtige

Rolle mit. Der positive Transfer kommt dann vor, wenn die Strukturen der Ausgangs- und Zielsprache übereinstimmen. Der negative Transfer (Interferenz), der im Unterschied zum positiven als Erwerbshindernis aufgefaßt werden soll, tritt umgekehrt bei den kontrastierenden Elementen auf. Z.B. verwenden die türkischen Gastarbeiter in ihrem L2-Deutsch anstelle des Verbs *kaufen* das Verb *nehmen*, weil Türkisch diese zwei Bedeutungen in einem Wort vereint: *almak*. „Seine hyperonimische Verwendungsweise wird von türkischen L2-Sprechern oft auf *nehmen* übertragen.“ (Wode 1993: 172). Die Kontrastivitätshypothese kennzeichnen jedoch einige Schwachpunkte: Einerseits beobachtet man bei der L2-Beherrschung Lernschwierigkeiten und Fehler, wo große lexikalische Unterschiede vorliegen; diese Strukturen werden aber häufig sehr leicht semantisiert. Andererseits verursachen oft lexikalische Ähnlichkeiten schwer überwindbare Probleme (s. dazu Klein 1984: 37f.; Wode 1993: 170ff.). Davon abgesehen werden durch die Sprecher derselben Ausgangssprache nicht immer identische Fehler in der L2 gemacht. Umgekehrt gibt es nicht selten ebenfalls intralinguale (durch die Strukturen der L2 bedingte) Fehler (s. Edmondson/House 1993: 207-217).

3. Lernersprache und sie beeinflussende Faktoren

Anhand von den oben dargestellten Theorien und mit Berücksichtigung ihrer Unzulänglichkeiten wird ersichtlich, daß die Beherrschung einer Zielsprache nicht identisch verläuft wie der Erwerb der Ausgangssprache. Das beweisen eindeutig die Untersuchungen der Entwicklungsstadien der sog. Interimsprache (Lernersprache), die ein Produkt des L2-Erwerbers bzw. Lernalters ist und die als sequenziell aufgebautes Kontinuum mit dem Ausgangspunkt - Unkenntnis der Sprache, und dem Endpunkt - deren zielgerechte Beherrschung, betrachtet werden kann. Die Interimsprache wird durch eine große Variabilität charakterisiert. Sie verändert sich mit der Zeit, obwohl diese Veränderungen nicht immer voranschreiten müssen (s. Wode 1993: 105). Somit kommt es häufig zum Rückfall in frühere Strukturen.

Die Lernersprache hängt auch von der Art und Vorkommenshäufigkeit des Inputs, von den Merkmalen der Persönlichkeitsstruktur, von affektiven, sozialen und biologischen (Lebensalter) Faktoren ab.

3.1. Input

Beim natürlichen L2-Erwerb stellen sich die Muttersprachler auf das sprachliche Niveau des Lernalters ein, damit sie besser verstanden werden (Fremdenregister, Ausländerregister), was im Lexikon dadurch zum Ausdruck kommt, daß bestimmte Wörter vermieden werden (s. Wode 1993: 274-281; Klein 1984: 54ff.). Sehr wichtig ist auch die Möglichkeit des Zugangs zum Input, denn „Der Sprachverarbeiter kann nicht arbeiten, wenn er keinen Zugang zum verarbeitenden Material hat.“ (Klein 1984: 53) Nicht zu übersehen ist die Qualität der zugeführten sprachlichen Informationen. Der elaborierte Kode (im Gegensatz zum restringierten Kode) führt z.B. zum Aufbau von komplexen semantischen Strukturen.

3.2. Merkmale der Persönlichkeitsstruktur

Die Merkmale der Persönlichkeitsstruktur spiegeln sich in verschiedenen Lernertypen und Lernstilen wider. Die extravertierten, selbstsicheren, umfeldabhängigen Lerner suchen geradezu nach sozialen und somit sprachlichen Kontakten. Sie betrachten den zu beherrschenden Stoff holistisch, „... orientieren sich an Strategien höherer Ordnung, erfassen

breitere Gesichtspunkte, gehen Aufgaben ganzheitlich an, bevor sie ins Detail gehen.“ (Vogel 1990: 138). Ihr kognitiver Lernstil wird durch die Kontextgebundenheit gekennzeichnet. Weiterhin „... wird bei der umfeldabhängigen Person die Haltung zur eigenen Lernerrolle von Reaktionen der Mitglieder der Zielkultur bestimmt“ (Edmondson/House 1993: 187), was bei umfeldunabhängigen Personen weniger zutrifft. Die extravertierten Lerner sind auch zu einem größeren Risiko bereit (risk-takers), „... ziehen viel Input auf sich, reden selbst viel und zeigen ein großes Maß an Variationen pro Entwicklungsstadium, gleichsam als wollten sie nach dem „trial and error-Verfahren“ alles ausprobieren“ (data-gatherers) (Wode 1993: 295). Sie wollen sich mit den Sprechern der Zielsprache identifizieren (integrative Motivation). Holistische Verarbeitung des Materials führt bei ihnen im Prozeß der Sprachverarbeitung zu einer stärkeren Beteiligung der rechten Hemisphäre.

Die umfeldunabhängigen introvertierten Lerner neigen eher zur analytischen Betrachtung, kontextunabhängigem Lernen, passen mehr auf die Korrektheit ihrer Aussagen („accuracy“ orientiert), vermeiden Risiko („risk-avoiders“), stellen Regeln auf („rule-formers“), sind instrumentell motiviert (z.B. wegen guter Noten) und verarbeiten die Sprache links-hemisphärisch. Durch die Vermeidung vom Risiko bekommen die Lerner weniger feedback, was ihre Sprachentwicklung eher negativ beeinflusst (s. Vogel 1990: 32-35). Weil sie auf die Korrektheit der Aussagen und die Regeln aufpassen, sprechen sie auch weniger freizügig als die umfeldabhängigen Lerner. Sie gehören somit nach Krashens Monitortheorie des Spracherwerbs eher zu „Monitor over-users“ (zu der Monitortheorie s. Vogel 1990: 79ff., 141; Wode 1993: 315; Edmondson/House 1993: 261-267). Nach Krashen verfügt der Lerner über zwei Lernsysteme: das intuitive (acquisition) und das bewußte (learning). Das bewußte regelorientierte System (Monitor) wirkt sich eher hemmend auf den intuitiv und unbewußt verlaufenden Spracherwerbsprozeß aus („Monitor over-user“). Der „optimal Monitor-user“ hat bewußtes Sprachwissen zu seiner Verfügung, setzt dieses aber nur ein, wenn die Kommunikation dadurch nicht gestört wird Schließlich ist er sich bewußt, daß es beim Verstehen einer fremdsprachlichen Mitteilung weniger auf die Form als auf den Inhalt ankommt.“ (Vogel 1990: 141). Bei dem natürlichen L2-Erwerb ist der umfeldabhängige L2-Lerner meistens erfolgreicher als der umfeldunabhängige (s. Wode 1993: 292-297). In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht gibt es jedoch keine eindeutigen Beweise für die Überlegenheit eines Lernerstils (s. Edmondson/House 1993: 187-188).

3.3. Affektive und soziale Faktoren

Die Rolle der affektiven Faktoren, die teilweise hinsichtlich der Merkmale der Persönlichkeitsstruktur angesprochen wurden, soll noch weitgehender besprochen werden, weil Rückmeldungen, die ein Lerner vom Sprecher bzw. Lehrer bekommt, auch affektiv besetzt sind. Nach „feedback“-Modell von Vigil/Oller (s. Vogel 1990: 32-35) führt „... unerwartete oder erwartete negative Rückmeldung auf der kognitiven und gleichzeitig erwartete oder unerwartete positive Rückmeldung auf der affektiven Ebene ... zur Destabilisierung und zum Weiterlernen.“ (s. ebenda: 32f.). Positive Rückmeldungen auf beiden Ebenen bewirken dagegen die sog. „Fossilisierungen und Stabilisierung korrekter und inkorrektter Sprachformen.“ (s. ebenda: 3). Die Fossilisierungen bedeuten Erstarrung von Sprachformen im bestimmten Entwicklungsstadium, wodurch jedoch nicht unbedingt die ganze Lernaltersprache betroffen sein muß. Sie treten nicht nur wegen des positiven „feedbacks“ auf. Die Fossilisierung kann auch eine Art defensiver Mechanismus sein, durch den die Lerner ihre eigene Identität zu bewahren versuchen (s. Edmondson/House 1993:

218f.). Eine weitere Ursache für die Fossilisierungen kann in den interaktiven Bedürfnissen gesucht werden, wobei die Fossilisierungen erst mit der Pubertät eintreten (s. Vogel 1990: 34). Negative affektive Rückmeldungen wirken sich auf den Lerner wiederum demotivierend aus und tragen in vielen Fällen zur Aufgabe der Kommunikation bei.

Vom neurologischen Standpunkt wird die Emotion als integraler Bestandteil von Kognition aufgefaßt. Das emotionale System des Gehirns beeinflusst die Prozesse der Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses. Die affektbeladenen lexikalischen Entitäten wecken stärker die Aufmerksamkeit des Lerners und tragen zu einer dauerhafteren multimodalen Enkodierung des semantischen Wissens bei (s. Bogner 1999: 44ff.).

„Die Sprachfaszination des Kindes kann noch gesteigert werden, wenn die Sprache von den Erziehungspersonen als Hauptmittel zur Fortsetzung der affektiven Abhängigkeit und zur Überwindung der Distanz eingesetzt wird; das verstärkt die libidinöse Besetzung der Sprache und macht ihren Gebrauch, den Umgang mit ihr zum Selbstzweck” (Stöling 1987: 106). Diese Behauptung kann man ebenfalls in die Schulpraxis umsetzen. Es gilt nur im Fremdsprachenunterricht stärker die Rolle der affektiven Faktoren mitzubedenken. Man soll den Lerner als ein Individuum betrachten, das die lexikalischen Strukturen der L2 auf eine komplexe, individuelle Weise durch das kognitive Nachdenken, Herstellen von vielschichtigen Verbindungen im lexikalischen mentalen System, Emotionen, Erinnerungen, motorische Handlungen usw. erwirbt. Dann wird der autonome Charakter der Lernprozesse zum Tragen kommen, sowie die Rolle des zu unterschätzten Bewußtseins und der Emotionen in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis neu überdacht (s. Gnutzmann 1997, Schwerdtfeger 1997). Positive affektive Faktoren steigern die Motivation der Lerner, erleichtern die Überwindung vom Kultur- und Sprachchock, bauen die ethnozentrischen Einstellungen ab, aktivieren positive Sprachlernfähigkeiten, die beim kindlichen L1-Erwerb parallel mit dem Prozeß der kognitiven Reifung entfaltet wurden. Auf diese Weise werden emotionale Zustände ausgeglichen und damit die psychische Stabilität erreicht. Die mentalen Repräsentationen der L2 werden affektiv besetzt (s. Zimmer 1988: 153f.), was ihren Abruf ins Kurzzeitgedächtnis weitgehend erleichtert.

Die Beseitigung „... der psychischen Barrieren, die man zum Ich-Schutz errichtet und die hindern, die eigenen Sprachlernfähigkeiten voll auszunutzen ...” (Stöling 1987: 107) wird von vielen modernen Lehrmethoden bzw. innovativen methodischen Konzepten angestrebt wie z.B.: Suggestopädie, Silent Way, Total Physical Response, Community Language Learning, Affektive Language Learning usw. (s. Lewicki 1990; Neuner/Hunfeld 1993; Bröhm-Offermann 1994). In diesen „neuen, alternativen Methoden” wird die Sprache mit Berücksichtigung der Erkenntnisse über den L1-Erwerb gelehrt. Der Unterricht ist lernerzentriert. Der Lehrer wird als Berater (counselor) aufgefaßt. Dabei „... ist es ganz wesentlich im Unterricht eine entspannte, harmonische, aber auch stimulierende Atmosphäre zu schaffen - gelangweilte, aggressive, müde oder gestreßte Personen werden von der Lehrmethode weniger profitieren.” (Edmondson/House 1993: 117)

Die affektive Besetzung der mentalen Repräsentationen der L2 wird gewissermaßen durch die affektiven Komponenten der L1 mitbestimmt. Deshalb soll man bei der Darstellung des Wortschatzes manchmal vorsichtig vorgehen (z.B. mit den Wörtern, deren L1-Entsprechungen eher negativ konnotiert werden bei einer neutralen oder positiven Konnotation in der L2) und auf die konnotativen Unterschiede aufmerksam machen. Sie können sehr oft mit Hilfe der landeskundlichen Erklärungen besser verstanden werden. Nicht zuletzt soll auch mitberücksichtigt werden, daß die von außen eindringenden affektiven

Faktoren sich durch hormonelle Aktivierung auf das limbische System auswirken, was bei verschiedenen Lernertypen bei gleichen äußeren Reizstimuli zu unterschiedlichen Reaktionen führen kann. Der negative affektive Filter kann nicht selten dazu beitragen, daß der Input vom Lerner nicht völlig genutzt wird (s. Schumann 1994).

Die Entwicklung der Lernaltersprache wird ebenfalls durch soziale Faktoren gesteuert wie z.B. die Art des Kontaktes zu L1-Sprechern und die Qualität des damit zusammenhängenden Inputs, soziale Distanz bzw. Nähe, Ausbildungsstand usw. (s. dazu Wode 1993: 320-339).

3.4. Alter und Lateralisierungsprozesse

Ein weiterer Faktor, der eine wichtige Rolle im Prozeß des L2-Erwerbs spielen soll, ist das Alter. Von manchen Autoren wird behauptet, daß der Mensch nach der Pubertät überhaupt nicht mehr über die Möglichkeit verfüge, eine Sprache einwandfrei zu beherrschen. Für dieses sprachliche Phänomen werden verschiedene Ursachen angegeben und Beweise angeführt. Nach Lenneberg vollzieht sich mit der Pubertät die sog. Lateralisierung, d.h. die Verteilung der Funktionen auf beide Gehirnhälften („Critical Period Hypothesis“, die Theorie des Kritischen Alters). Somit verliert das Gehirn an Plastizität und die nach dem kritischen Alter erworbene oder gelernte Sprache kann nicht mehr auf dieselbe Weise und so perfekt wie die L1 beherrscht werden. Lenneberg begründete seine Hypothese mit den Beobachtungen von aphasiekranken Kindern. Die Kinder, bei denen es zu Verletzungen der linken Gehirnhälfte kam, konnten die sprachlichen Ausfälle erfolgreich beseitigen und die Sprache vollständig erwerben, was im Falle von erwachsenen Sprechern nicht festgestellt wurde. Bis zum Endpunkt der kritischen Periode bestünde danach die Möglichkeit, die Sprache in beiden Gehirnhälften zu verarbeiten. Damit ist auch erklärbar, daß sich das Sprachzentrum bei der Verletzung der linken Gehirnhälfte in die rechte verlagert. Die Lennebergsche Theorie wurde ebenfalls durch die Alltagsbeobachtungen untermauert (z.B. mit phonologischen Unzulänglichkeiten im L2-Erwerb der Erwachsenen).

Im Sinne dieser Hypothese wird der Spracherwerb primär biologisch gesteuert. Dabei übersieht man soziopsychologische und kognitive Faktoren. Erwachsene haben größere Hemmungen als Kinder; sie identifizieren sich mehr mit ihrem Ego, ihrer Kultur sowie der Muttersprache und sind deshalb weniger bereit zu einer sozialen, kulturellen und sprachlichen Integration; Kinder öffnen sich mehr einer fremden Kultur gegenüber und besitzen ein größeres Einfühlungsvermögen. Die Erwachsenen haben ihren kognitiven Reifungsprozeß weitgehend abgeschlossen, wodurch sie ihre eigene Identität aufgebaut haben. Weil die den Reifungsprozeß mitgestaltenden äußeren Stimuli in den meisten Fällen affektiv besetzt waren (positiv bzw. negativ) wird auch das eigene Ego in großem Maße durch affektive Komponenten mitgeprägt (Die sprachliche Entwicklung des Kindes erfolgt durch die Aktivierung und Versprachlichung der mentalen Repräsentationen, die das Weltkonstrukt im Gedächtnis abbilden. Diese Repräsentationen verfügen auch über affektive Komponenten, weil die Welt in erheblichem Maße durch Gefühle und somit durch hormonell gesteuerte Prozesse im limbischen System kennengelernt wird). (s. dazu Zimmer 1988: 153f. und Stölting 1987: 99-110). Erst in dieser Hinsicht scheint die Pubertät die entscheidende Altersspanne zu sein. Dieses Kritische Alter trifft jedoch weniger auf die Unmöglichkeit einer perfekten L2-Beherrschung zu, sondern es stellt eher eine Grenze dar, nach der die eigene Persönlichkeit und das „... an die zuvor gelernte Sprache gebundene Wert- und Normsystem ...“ (Wode 1993: 317) nicht mehr so flexibel gehalten werden können, wie es im präpubertären Alter der Fall war.

Die Hypothese von Lenneberg weist Schwächen auch im Bereich ihrer biologischen Grundlagen auf. „Die Problematik der von Lenneberg benutzten Daten liegt darin, daß die Kinder, über deren aphasische Störungen gesprochen wird, ihre Hirnschädigungen - mit einer Ausnahme - stets vor dem 5. Lebensjahr erlitten.“ (Felix 1982: 249) Lenneberg berichtet ebenfalls „... sowohl von den Kindern, die sich von aphasischen Störungen nicht erholten, als auch von Erwachsenen, die - wenngleich erst nach Jahren - eine nahezu vollständige Sprechfähigkeit erlangten“ (ebenda: 246). Andere Autoren setzen den Abschluß der Lateralisierung viel früher an und versuchen das experimentiell zu beweisen. Krashen behauptet z.B. anhand Untersuchungen zum dichotonischen Hören, daß die Lateralisierung mit 5 Jahren abgeschlossen ist (s. ebenda: 249-252); es wird aber auch eine pränatale Verteilung der Gehirnfunktionen angenommen (s. Edmondson/House 1993: 173; Wode 1993: 74). Anhand neuerer Untersuchungen scheint am plausibelsten die Behauptung zu sein, daß die Lateralisierung ein stufenweise verlaufender Prozeß ist, der allmählich die Verlagerung von bestimmten Sprachfunktionen in die linke Gehirnhälfte verursacht.

Im L2-Erwerb wurde eine starke Beteiligung der rechten Hemisphäre und intensive Wechselwirkungen zwischen den beiden Gehirnhälften beobachtet. Die Intensität dieser Wechselwirkungen ist desto stärker, „... je fester bereits die eigene Sprache linkshemisphärisch verankert ist, denn Zweitspracherwerb im fortgeschrittenen Alter erfolgt deutlicher als in der Kindheit in Bezug auf die erste Sprache“ (List 1982: 167; siehe auch Bogner 1999). Beim L2-Erwerb wird ebenfalls nach der linkshemisphärischen Steuerung der L2-Kompetenz tendiert. Diese Steuerung wird jedoch erst mit der flüssigen Verfügung über die zweite Sprache erreicht (s. List 1982).

Aus den obigen Ausführungen wird ersichtlich, daß sogar die Erwachsenen die Sprache rechtssphärisch verarbeiten können, was von manchen Autoren noch mit der Behauptung unterstützt wird, daß die Lateralisierung erst mit dem Lebensende abgeschlossen ist (s. Wode 1993: 70 und 74). Die negativen Auswirkungen der Lateralisierung auf den L2-Erwerb konnten übrigens nicht eindeutig bewiesen werden. Wenn die jüngeren L2-Lerner größere Fortschritte beim natürlichen L2-Erwerb aufweisen, ist dieses Phänomen eher auf die soziopsychologischen Faktoren zurückzuführen (s. Arabski 1996: 82ff.). Die meisten Studien liefern außerdem keine einhelligen Beweise dafür, daß die Kinder und die Lerner im präpubertären Alter wirklich erfolgreicher sind als die Erwachsenen (s. ebenda: 77-86; Wode 1993: 305f.; Edmondson/House 1993: 165-177). Eine Ausnahme stellt die Aussprache dar, die nur bis zu einem bestimmten Alter (6-10 Jahre) akzentfrei gelernt werden kann (s. Edmondson/House 1993: 170f.). Im allgemeinen wird bewiesen (mit Experimenten), daß Erwachsene schneller lernen als Kinder, und Jugendliche schneller als Erwachsene (s. ebenda: 168; s. auch Arabski 1996: 85f.).

4. Intuitive Mechanismen des Spracherwerbs

Von Felix werden die Unterschiede zwischen dem L1- und L2-Erwerb sowie Schwierigkeiten, die bei der Beherrschung einer zweiten Sprache auftreten, mit zwei konkurrierenden kognitiven Lernsystemen erklärt. Das erste Lernsystem dient nur dem Spracherwerb und kommt zur vollen Entfaltung beim Erlernen der Muttersprache. Das zweite ist ein allgemein kognitives Lernsystem, das auf der Grundlage der formalen Operationen herausgebildet wird. Damit fällt seine Entstehung zeitlich mit dem Eintritt der 4. Phase der intellektuellen Entwicklung zusammen (s. Piaget 1962). Es ermöglicht die Lösung von Problemen aller Art. Die Prozesse, die durch das

Spracherwerbssystem gesteuert werden, sind dem Bewußtsein unzugänglich. Das allgemein kognitive Lernsystem dient dagegen der bewußten Reflexion, kann aber nicht durch das Bewußtsein ausgeschaltet werden, was sich bei der L2-Beherrschung als ein Störfaktor erweist, weil dadurch unbewußt verlaufende Spracherwerbsprozesse behindert werden. Beide Systeme geraten folglich in eine Konfliktsituation, die besonders deutlich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts beobachtet werden kann (das Lernen der Sprache mit Hilfe der Regeln, kognitives Nachdenken über die gelernten Strukturen usw.), aber auch in natürlichen Spracherwerbssituationen kaum zu übersehen ist (s. dazu Felix 1982: 266-301; Wode 1993: 316; Edmondson/House 1993: 154f.).

Die Existenz ähnlicher Strukturen wird ebenfalls von Krashen in seiner Monitortheorie angenommen. Krashen spricht von dem sog. intuitiven System (acquisition) und dem bewußten System (learning), das als eine Kontrollinstanz („Monitor“) aufgefaßt werden kann. Das erste wird vor allem beim unbewußten Spracherwerb, das zweite beim bewußten Sprachlernen angewendet. Im Prozeß des L2-Erwerbs kann sich das bewußte System fördernd auswirken, wenn es nicht allzu oft eingesetzt wird, was bei den Lernern vorkommt, die zwar auf die Richtigkeit ihrer Aussagen achten, aber denen es zugleich „... weniger auf die Form als auf den Inhalt ankommt“ („optimal Monitor user“) (Vogel 1990: 141). In anderen Fällen sind die Mitteilungen sehr fehleranfällig („Monitor under-user“) oder nicht flüssig und durch Häsitationsphänomene bestimmt. In der Monitortheorie spielen eine wichtige Rolle die Merkmale der Persönlichkeit mit (s. Edmondson/House 1993, S.261-267).

Sowohl von Krashen als auch von Felix wird mit dem unbewußten intuitiven System, welches das implizite Lernen ermöglicht, das Vorhandensein des angeborenen chomskyschen Sprachlernmechanismus akzeptiert.

5. Lernalterssprache auf dem Wege von der kombinierten Zweisprachigkeit zur koordinierten Zweisprachigkeit

Die Lernalterssprache kennzeichnet neben ihrer Variabilität auch eine gewisse Systematizität im Verlauf der Erwerbssequenzen und -stadien. Sie nähert sich in ihrer Struktur allmählich der Zielsprache. Die Sprachverarbeitungsprozesse werden automatisiert. Zuerst fungiert die Interimsprache in enger Verbindung mit der Muttersprache (kombinierte Zweisprachigkeit). Im Gedächtnis werden die mentalen Repräsentationen in Anlehnung an die vorhandenen muttersprachlichen Entitäten aufgebaut und zusammen mit ihnen aktiviert. Mit dem Erweitern und Automatisieren des Lernaltersprachwissens wirkt sich die Aktivierung der interimsprachlichen kognitiven Repräsentationen immer schwächer auf die mentalen muttersprachlichen Konzepte aus (kombiniert-koordinierte Zweisprachigkeit). In der dritten Phase verselbständigt sich die zweite Sprache (koordinierte Zweisprachigkeit). Diese Verselbständigung tritt nicht plötzlich ein, sondern ist eher als ein sequenziell verlaufender Prozeß aufzufassen, in dem zwar einige Wissensbereiche schon über getrennte autonome mentale Repräsentationen verfügen, jedoch andere Subsysteme der beiden Sprachen weiterhin eng aneinander gekoppelt kognitiv verarbeitet werden. Mit der koordinierten Zweisprachigkeit kann der eigentliche Bilingualismus bezeichnet werden und somit bedeutet sie die höchste Kompetenzstufe in der L2, die von Lernern normalerweise sogar im natürlichen L2-Erwerb nie oder recht selten erreicht wird (s. Butzkamm 1993: 67-73).

Im kombinierten System treten häufig Interferenzen zwischen beiden Sprachen auf, die vor allem in der zweitgelernten Sprache beobachtet werden und die allmählich mit der

Automatisierung der zweitsprachlichen Strukturen zurücktreten, bis sie mit dem Erreichen der koordinierten Zweisprachigkeit völlig verschwinden. Indem sich die Lernaltersprache der koordinierten Zweisprachigkeit nähert, können statt interlingualen intralinguale Interferenzen vorkommen (z.B. Fehler bei der Übergeneralisierung, falsche Analogieschlüsse u.a.), was wiederum der Beweis für die getrennte Speicherung der mentalen Repräsentationen von beiden Sprachen liefert. Die mentalen Verarbeitungsprozesse erfolgen damit in beiden Sprachen unabhängig voneinander (s. Vogel 1990: 213-217).

Die Stärke des Bezugs der Lernaltersprache auf die Ausgangssprache hängt vom Alter des Lerners ab. Je weiter der kognitive Reifungsprozeß fortgeschritten ist, desto stärker beeinflussen die muttersprachlichen Strukturen den L2-Erwerb. Die Internalisierung der zielsprachlichen Formen verläuft dabei gleichzeitig in einem immer größeren Maße mit Einbeziehung des Bewußtseins, indem der Lerner der Verarbeitung der zweiten Sprache die Aufmerksamkeit zuwendet. Somit herrscht in der Entwicklung der Lernaltersprache zuerst das explizite Wissen vor, das erst später automatisiert und implizit verwendet wird (s. dazu Edmondson/House 1993: 267-274).

Die mentale Repräsentation der Zielsprache, die nach einer stufenweisen Entwicklung wenigstens teilweise getrennt von den muttersprachlichen Konzepten abgerufen werden kann, stellt auch eine neuronale Realität dar. Weil zwei oder mehrere Sprachen durch Hirnverletzungen sehr unterschiedlich betroffen werden können und die Wiederherstellung der Sprachkompetenz oft äußerst heterogen verläuft, soll „... die Beherrschung einer neuen Sprache auf keinen Fall als Verdoppelung vorhandener neurologischer Strukturen betrachtet werden“ (ebenda: 101). Die zweite Sprache ist damit zwar linkshemisphärisch, aber anders lokalisiert als die ausgangssprachlichen neuronalen Strukturen (s. Bogner 1999). Andererseits liefert die Aphasieforschung jedoch keine eindeutigen Schlüsse über den Aufbau von bilingualen Gehirnen, weil bei Sprachausfällen nicht sicher festgestellt werden kann, ob im betroffenen Fall der wirkliche Verlust der entsprechenden Kompetenz oder die Störung des Zugangs zu der gesuchten Information vorkommt (s. dazu Hillert 1987: 67-92; Edmondson/House 1993: 101-104).

Der Bezug auf die erste Sprache kommt ebenfalls bei der Beherrschung der zielsprachlichen Wörter vor. Die Einflüsse der Ausgangssprache unterscheiden sich beim natürlichen L2-Erwerb und im Lernprozeß während des Fremdsprachenunterrichts kaum. Deswegen können sie zusammen besprochen werden. In beiden Lernsituationen wird der Transfer von lexikalischen muttersprachlichen Elementen festgestellt, was beim negativen Transfer Interferenzen zur Folge hat (z.B. im Falle von Wörtern, deren Referenzbereiche sich in beiden Sprachen nicht decken wie deutsch: *Land*, polnisch: *ziemia*).

Die Unterschiede zwischen der Lernsituation im Fremdsprachenunterricht und dem natürlichen L2-Erwerb ergeben sich erst aus dem unterschiedlichen Input (Kontakte am Arbeitsplatz, im Spiel, soziale Kontakte - natürlicher Erwerb; Wortschatzauswahl nach bestimmten Kriterien, allmähliche Einführung der neuen Wörter, geplante Wiederholungssequenzen des semantisierten Wortschatzes usw. - Fremdsprachenunterricht), Motivation (integrativ, instrumental) und sozialen Rollen. Sowohl im Prozeß des L2-Erwerbs als auch im Fremdsprachenunterricht begegnet man Übergeneralisierungen, die jedoch mit den ähnlichen Phänomenen im Spracherwerb des Kindes nicht gleichgesetzt werden sollten. Das Kind baute und versprachlichte seine mentalen Repräsentationen, indem es die Welt mit allen Sinnen erfaßte. Damit entwickelte sich die sprachliche Kompetenz des Kindes in enger Verbindung mit dem kognitiven Reifungsprozeß. Die Jugendlichen bzw. die

Erwachsenen erreichten schon in einem erheblichen Maße die kognitive Reife. Ihnen steht auch ein ausgebauten System semantischer muttersprachlicher Konzepte zur Verfügung. Sie bauen zwar ein neues zielsprachliches konzeptuelles System auf, wobei aber das schon vorhandene Wissen berücksichtigt werden muß (wenigstens im Stadium der kombinierten Zweisprachigkeit). Der Stand der kognitiven Reife kann auch nicht außer acht gelassen werden. Kleinkinder lernen somit die zweite Sprache weitgehend unabhängiger von den Strukturen der Muttersprache als die Jugendlichen oder Erwachsenen, weil ihre mentalen Repräsentationen noch nicht voll ausgebaut sind (s. List 1982: 149-172). Die Übergeneralisierungen drücken damit Unzulänglichkeiten „... in der Beherrschung der Synonymik und der semantischen Unschärfe im Wortgebrauch...“ (Wode 1993: 163) aus, was mit dem Fehlen der entsprechenden zielsprachlichen Konzepte oder deren phonetischer Form erklärt wird. So wird z.B. sehr häufig für *beschädigt, verletzt, tot, zerstört, faul, verdorben* usw. das Adjektiv *kaputt* gebraucht.

6. Abschließende Bemerkungen

Anhand der obigen Ausführungen sieht man deutlich, daß die zweite Sprache (darunter auch der Wortschatz der L2) nicht auf dieselbe Weise erworben bzw. gelernt werden kann wie die Muttersprache. Die zwischen den Strukturen der Ausgangs- und Zielsprache befindliche Interimsprache entwickelt sich einerseits auf dem Wege des Aufstellens und Testens von Hypothesen, was zur Aufgabe von falschen und zum Behalten von richtigen Annahmen führt. Dieser Prozeß erfordert für seine Steuerung Rückkopplung (Input) auf der kognitiven und affektiven Ebene und kann als die Verarbeitung von intralingualen Strukturen betrachtet werden. Die Fehler und ihre Analyse bilden einen wichtigen Bestandteil dieser Entwicklung, die in einem gewissen Maße getrennt von der Ausgangssprache verläuft. Andererseits werden die zielsprachlichen Strukturen, bevor sie internalisiert und automatisiert werden, durch die muttersprachlichen beeinflusst, was wiederum nicht ohne Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht ausbleiben kann.

Der L2-Erwerb ist ein äußerst komplizierter Prozeß mit vielfältigen Aneignungsvorgängen und Lernstrategien, die und deren gegenseitige Abhängigkeit bis heute nur zu einem Teil erschlossen worden sind (s. Königs 2000; Rampillon/Zimmermann 1997). Die Kompliziertheit und Vielschichtigkeit der sprachlichen Lernprozesse ergibt sich in einem großen Maße aus ihrem individuell-ganzheitlichen Charakter, der von vielen, manchmal kaum überschaubaren lernerorientierten Faktoren abhängt, die sich nur allgemein beschreiben lassen. Diese allgemeine Beschreibung stellt fest, daß die fremdsprachliche Entwicklung des Lerners auf den individuellen Erfahrungen des Gehirns basiert und durch den kulturspezifischen, sozialen, muttersprachlichen und übrigen außersprachlichen Kontext stark mitgeprägt wird (s. Bogner 1999). Dies ermöglicht aber noch nicht die Aufstellung einer einheitlichen, umfassenden und empirisch abgesicherten Fremdspracherwerbs- und -lerntheorie (auch hinsichtlich der äußerst komplexen semantischen Erwerbsprozesse) und läßt eher den Gedanken aufkommen, daß sich die Spracherwerbtheorien in ihrer gegenwärtigen Entwicklungsphase mit der Erforschung der Prinzipien des Spracherwerbs zufriedengeben müssen und daß der Versuch der komplexen Beschreibung der Vielschichtigkeit der Spracherwerbsprozesse noch lange Zukunftsmusik bleibt und nunmehr eher der Chaos-Theorie ähnelt (s. Larsen-Freeman 1997).

Literatur

- Arabski J. (1996). *Frzyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Śląsk.
- Bogner A. (1999). Fremdspracherwerbsforschung zwischen Kultur und Naturwissenschaft. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25, 29-49.
- Bröhm-Offermann B. (1994). *Suggestopädie: Sanftes Lernen in der Schule*. Göttingen: die Werkstatt.
- Butzkamm W. (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen-Basel: Francke.
- Doye P. (1975). *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Dortmund: Lensing.
- Edmondson W., House J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen-Basel: Francke.
- Felix S.W. (1982). *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Gnutzmann C. (1997). Normen im Englischunterricht. Zur Rolle des Sprachbewußtseins ('Language Awareness') und seiner kognitiven, sozialen und affektiven Vernetzung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8 (2), 213-226.
- Hausmann F.J. (1993). Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 20 (5), 471-485.
- Hillert D. (1987). *Zur mentalen Repräsentation von Wortbedeutungen. Neuro- und psycholinguistische Überlegungen*. Tübingen: Narr.
- Klein W. (1984). *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Königs F.G. (2000). Rückblick und Ausblick - Anmerkungen zur Entwicklung der Sprachlehr- und Sprachlernforschung in Deutschland. *Deutsch im Dialog* 2 (1), 15-45.
- Larsen-Freeman D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics* 18 (2), 141-165.
- Lewicki E.R. (1990). *Innowacyjność w sugestopedycznym nauczaniu języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- List G. (1982). Neuropsychologie und das Lernen und Lehren fremder Sprachen. *Die Neueren Sprachen* 81 (2), 149-172.
- Neuner G./Hunfeld H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Piaget J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic* 26, 120-145.
- Rampillon U./Zimmer G. (Hrsg.) (1997). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Schachter J. (1988). Second Language Acquisition and its Relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics* 9 (3), 219-235.
- Schumann J.H. (1994). Where ist Cognition? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 16 (1), 231-242.
- Schwerdtfeger, I.C. (1997). Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 24 (5), 587-606.
- Stölting W. (1987). Affektive Faktoren im Fremdspracherwerb. In: E. Apeltauer (Hrsg.), *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht* (99-110). München: Hueber.

- Vogel K. (1990). *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundlagen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.
- Wode H. (1993). *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. München-Ismaning: Hueber.
- Zimmer D.H. (1988). Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 15 (2), 149-163.