

Paula Krüger

**Sprachlernhabitus
und
Bedeutungskonstruktion
beim
Fremdsprachenlernen**



PETER LANG
Internationaler Verlag der Wissenschaften

1 Einleitung

Eine Sprache, die man nicht gelernt hat, ist eine durchsichtige Wand. Man kann bis in die Ferne hindurchschauen, weil einem keine Bedeutung im Weg steht. Jedes Wort ist unendlich offen, es kann alles bedeuten (Tawada 2002: 33, Hervorhebung, P. K.).

1.1 Ausgangslage und zentrale Fragestellung

Herr F. aus Mainz hat „vor vier Jahren einen Besuch aus England gehabt, der gut Deutsch sprach. Sie führen zusammen Auto, als aus dem Radio plötzlich ein Lied ertönte, über das sich der Gast sehr empörte. Wie es möglich sei, dass in einem Land mit dieser Vergangenheit Schlager gespielt würden, bei denen immer wieder ‚Ru-Dolf-Hess!‘ skandiert werde. [...] Es gelang, die Sache aufzuklären: Es handelt sich um die Zeile Un, dos, tres [...] aus dem Sommerhit Un, dos, tres, Maria von Ricky Martin“ (Hacke & Sowa 2004: 52).

Was Hacke und Sowa (2004) hier beschreiben, lässt sich neurophysiologisch folgendermaßen erklären: Beim Sprechen produziert die bzw. der Sprechende Schalldruckwellen, „die an das Innenohr und schließlich – in Nervenimpulse umgewandelt – in das Gehirn des Hörers eindringen“ (Roth 2006b: 50). Dieses *Erregungsmuster* im Gehirn wird dann zunächst daraufhin überprüft, ob es sich um Sprache handelt oder um andere Umweltgeräusche. Liegt ein sprachlicher Reiz vor, müssen in anderen Arealen des Gehirns Prozesse in Gang gesetzt werden, die im Verstehen des Gehörten münden (vgl. auch Hickok & Poeppel 2000, 2004). Dabei spielen jedoch nicht allein die Eigenschaften des sprachlichen Reizes eine Rolle, sondern auch das sprachliche und nicht-sprachliche Wissen sowie die Erwartungen des Hörenden. So verfügt der Besuch des Herrn F. nicht nur über gute Deutschkenntnisse, er hält sich auch zum Zeitpunkt des Verhörers in einer deutschsprachigen Umgebung auf und erwartet vermutlich daher, deutsch- und nicht spanischsprachige Texte im Radio zu hören. Das Gesagte und dessen Bedeutung wird demnach nicht vom Sprechenden auf den Hörenden übertragen, sondern im Gehirn des Hörenden rekonstruiert und damit neu geschaffen (vgl. auch Holstein & Wildenauer-Józsa 2008; Zimmermann 2005b). Verfügt man jedoch über keine oder nur unzureichende Kenntnisse in der Sprache des Gegenübers, sind wir u. U. nicht einmal in der Lage, die Grenzen zwischen den einzelnen Wörtern sicher zu identifizieren, geschweige denn ihre Bedeutung zu rekonstruieren.

Doch auch wenn Sprecher(in) und Hörer(in) die gleiche Sprache sprechen, impliziert die Konstruktivität der Wahrnehmung, dass die rekonstruierte Bedeutung nicht der Intention des Sprechenden entsprechen muss. Sie tut dies nur in dem Maße, in dem Sprecher(in) und Hörer(in) „zufällig oder durch Einübung [über] dasselbe Vorwissen [verfügen] und derselbe Bedeutungskontext in den Gehirnen [beider herrscht, P. K.]“ (Roth 2006b: 51). Der Eindruck, dass die Be-

deutungen direkt vom Sprechenden kommen, ist die Folge dessen, dass die Bedeutungs(re)konstruktionen meist unbewusst ablaufen. Es stellt sich also die Frage, ob ein uns unbekanntes Wort tatsächlich alles bedeuten kann, wie in dem dem Kapitel vorangestellten Zitat von Tawada (2002) postuliert. Wie konstruieren Fremdsprachlernende die Bedeutung ihnen unbekannter zielsprachiger Wörter (Lexeme) und was beeinflusst ihre Bedeutungskonstruktionen?

Antworten auf diese Fragen liegen u. a. aus konstruktivistischer und systemdynamischer Sicht vor, Ansätze, in denen im besonderen Maße die Konstruktivität menschlicher Kognition und Wissensaneignung vertreten wird (vgl. Haken & Schiepek 2006; Maturana & Varela 1990; Roth 1997; Stadler, Kruse & Strüber 1997; von Glasersfeld 1997; von Foerster 2004 u. a.). Vor allem Erstere werden seit den 1990er Jahren auch verstärkt in der Sprachlehr- und -lernforschung diskutiert (z. B. Bredella o. J., 2002; Holstein & Wildenauer-Józsa 2008; Rohmann 2001; Wendt 1996, 2002; Wolff 2002a, b). Aus dem Umstand, dass die Informationen der Lehrkraft vom Lernenden nicht einfach übernommen, sondern aktiv rekonstruiert werden, folgt in Bezug auf institutionelles Sprachenlernen, dass Lehre Lernprozesse auslösen kann, jedoch nicht zwangsläufig auslösen muss. Dieselben Informationen können zu keinen oder zu unterschiedlichen Wissens- oder Bedeutungskonstruktionen führen (vgl. Holstein & Wildenauer-Józsa 2008; Wendt 1997; Wolff 2002b).

Ein weiterer Aspekt, der durch die Diskussion konstruktivistischer Ansätze besondere Bedeutung erlangt, sind die individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden. So ist die Erkenntnis nicht neu, dass Lernen im Allgemeinen und damit auch Sprachenlernen von einer Reihe unterschiedlicher personen- und kontextspezifischer Faktoren bestimmt wird (vgl. Eckerth 2003b; Kuhs 1989; Naiman, Frohlich & Todesco 1975; Neufeld 1978; Riemer 1997; Rubin 1975 u. a. m.). Neufeld merkt bereits 1978 an: „The radical differences we see in foreign language student behaviour are primarily due [...] to the psychological diversity of the students, and to the social context in which they acquire their new language“ (Neufeld 1978: 24). Doch: im Rahmen konstruktivistischer und systemdynamischer Ansätze, deren Ansichten heute durch neurophysiologische und -psychologische Erkenntnisse gestützt werden (u. a. Hüther 2006; Maturana & Varela 1990; Roth 2006a, b), rückt die bidirektionale Verbindung von Emotional-motivationalem und kognitiven Prozessen stärker in den Fokus. Geht man nämlich davon aus, dass Wahrnehmung, Verstehen und Lernen konstruktive Prozesse sind, die vom aktuellen Zustand des kognitiven Systems einer Person, seiner aktuellen psycho-physischen Lage sowie der *Systemgeschichte* abhängen (Pekrun 1988; Stadler et al. 1997), sind Emotional-motivationale und Kognition nicht mehr voneinander zu trennen. Folglich zählen zu den zentralen Faktoren, die beim Lehren und Lernen eine Rolle spielen, neben den individuellen kognitiven in erster Linie auch die emotionalen Lernvoraussetzungen der Lernenden (Ängstlichkeit, Extraversion etc.), ihre allgemeine und spezifische Moti-

viertheit für das Erlernen der Zielsprache sowie der spezifische Lehr- und Lernkontext. Wird eine Sprache in einem institutionellen Setting erlernt (Schule, Universität, Sprachkurse privater Anbieter u. Ä. m.) kommt zudem die Motiviertheit und Glaubhaftigkeit bzw. -würdigkeit des Lehrenden hinzu (vgl. Roth 2006b).

Der Einfluss ausgewählter Merkmale und Eigenschaften der Lernenden auf den Fremdspracherwerb wurde bereits vielfach untersucht. So liegen mittlerweile eine Vielzahl an Studien zur Rolle unterschiedlicher Motivationstypen vor (Abendroth-Timmer 2002; Dörnyei 1990, 2003a, b; Grünewald 2006 u. a. m.), zur Rolle des Alters, der Einstellungen, der (Sprech-)Ängstlichkeit und der Sprachbegabung bzw. Sprachlerneignung (z. B. Grotjahn 2004; Horwitz, Horwitz & Cope 1986; Singleton 2005; Skehan 1991). Untersuchungen zu kontextuellen Einflüssen beziehen sich dagegen bisher in der Regel allein auf Unterschiede zwischen gesteuerten, institutionellen Lern- und ungesteuerten, *natürlichen* Erwerbskontexten. Eine Trennung, die zum einen auf die Annahme zurückgeht, „dass es für den Sprachaneignungsprozess einen wesentlichen Unterschied macht, ob er überwiegend in und durch Kommunikation erfolgt oder in Lehr-Lernsituationen“ (Ahrenholz 2008: 8), zum anderen auf die Unterscheidung von *Lernen* und *Erwerben*, wobei „Erwerben den außersprachlichen, natürlichen, ‚ungesteuerten‘ Vorgang der Aneignung einer fremden Sprache“ bezeichnet und „man unter Lernen das ‚unnatürliche‘ Gegenstück dazu“ versteht (Königs 2003: 435f.).

Weniger Beachtung ist hingegen ehemaligen Lernkontexten (z. B. Schule) sowie weiteren sozio-kulturellen Kontexten wie der Familie und Freunden des Lernenden oder der Gesellschaft geschenkt worden, in der sie bzw. er aufgewachsen ist und sich bewegt (vgl. auch Kirchner 2004; Williams & Burden 1997). Doch vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen oder systemdynamischen Ansatzes muss davon ausgegangen werden, dass auch diese internalisiert über die Dispositionen des Lernenden (Interessen, Einstellungen u. Ä. m.) einen Einfluss auf das Sprachenlernen haben. So konnte bereits an anderer Stelle gezeigt werden, dass die familialen und gesellschaftlichen Sprachverhältnisse sowie die Einstellungen der Eltern oder anderer Bezugspersonen gegenüber dem Sprachenlernen und bestimmten Sprachen die Sprachentscheidungen der Lernenden (welche Sprache wie und wo zu lernen ist) beeinflussen (Krüger 2006b, 2010). Ein Umstand, den bereits Spolsky (1989) und Ellis (1994) in ihren Fremdspracherwerbsmodellen berücksichtigt.

Folgt man der Annahme der Konstruktivität menschlicher Kognition, wie es in der vorliegenden Arbeit getan wird, so muss in Bezug auf den Fremdspracherwerb also von einem komplexen Zusammenspiel von Kognition, Emotion, Motivation und der den Lernenden umgebenden relevanten sozio-kulturellen Kontexten (Gesellschaft, Familie, Schule, Sprachkurs etc.) ausgegangen werden.

Empirische Studien, die eine solche Sichtweise des Fremdspracherwerbs zum Gegenstand haben und dabei alle drei Aspekte – Kognition, Emotional-Motivationales und Umwelt – berücksichtigen, stehen jedoch noch aus. Dieses Desiderat ist Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Der Schwerpunkt liegt aus methodischen Gründen auf dem visuell-stimulierten Wortschatzerwerb erwachsener Lerner(innen). Ziel der Arbeit es ist, ein systemdynamisch-konstruktivistisches Modell des (visuell-stimulierten) post-pubertären Wortschatzerwerbs zu entwickeln und eine empirische Basis hierfür zu schaffen. Leitend sind dabei die folgenden Forschungsfragen:

- Welche basalen *konstruktiven* Prozesse liegen den Bedeutungskonstruktionen von erwachsenen Lernenden zugrunde?
- Welche Einflüsse relevanter sozio-kultureller Kontexte (Gesellschaft, Familie, ehemalige und aktuelle Aneignungskontexte) lassen sich dabei identifizieren?
- Welchen Einfluss haben ausgewählte personale Dispositionen der Lernenden dabei (Einstellungen, Motivation, Intro- bzw. Extraversion etc.)?

1.2 Zum Aufbau der Arbeit und zur Wahl des Forschungsfeldes

Die vorliegende Arbeit umfasst zwei Teile: Im ersten Teil – Kapitel 2 und 3 – werden die theoretischen Grundlagen dargestellt und ein Modell des visuell-stimulierten Wortschatzerwerbs entwickelt. Dessen Funktionstüchtigkeit wird in Teil 2 (Kap. 4-6) im Rahmen einer empirischen Untersuchung der Bedeutungskonstruktionen anglophoner kanadischer Deutschstudierender getestet und bewertet.

Im zweiten Kapitel findet eine theoretische Annäherung an die erste Forschungsfrage statt, welche basalen konstruktiven Prozesse den Bedeutungskonstruktionen von Lernenden zugrunde liegen, indem der erkenntnistheoretische Hintergrund der Arbeit dargelegt und diskutiert wird. Dabei werden Thesen des sog. radikalen oder neurobiologisch basierten Konstruktivismus (Roth 1997, 2006a, b; von Glasersfeld 1997; Wendt 1996, 2002; Zimmermann 2005b) mit denen systemdynamischer Ansätze (Haken & Schiepek 2006; Rohmann 2001; Stadler et al. 1997) verbunden und die daraus folgende Sicht des visuell-stimulierten Wortschatzerwerbs entwickelt. Mit Blick auf den empirischen Teil der Arbeit werden zudem Möglichkeiten und Grenzen konstruktivistischer Forschung diskutiert.

Da das Modell nicht allein auf die konstruktiven Prozesse bei den Bedeutungskonstruktionen fokussiert, sondern das Zusammenspiel von Kognition, Emotion, Motivation und Umwelt abbilden soll, wird im dritten Kapitel sowohl der Forschungsstand zu Einflüssen relevanter sozio-kultureller Kontexte auf den

Fremdspracherwerb Erwachsener diskutiert als auch zu Einflüssen von Lernermerkmalen, die allgemein als relevant für den Fremdspracherwerb angesehen und in der vorliegenden empirischen Studie berücksichtigt werden – Motivation, Einstellungen, Extra- bzw. Introversion, Lernerstrategien und Lernstile sowie die sprachliche Identität und das sog. sprachbezogene Selbstkonzept, welches die Faktoren Selbstwirksamkeitserwartung, Sprachverwendungsangst, selbstwahrgenommene Kompetenz (*self-perceived competence*) sowie das Ideal-L₂-Selbst des Lernenden umfasst. Als Brücke zwischen der Mikroebene *Lerner(in)* und der Makroebene *Kontexte* wird in Anlehnung an Bourdieu (1998) das Konzept des Sprachlernhabitus entwickelt.

Aufgrund der Vielschichtigkeit des im ersten Teil der Arbeit entwickelten Modells verlangt die empirische Überprüfung desselben ein relativ komplex angelegtes methodisches Design mit einer Kombination aus qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren: Zum einen ist zur Erforschung der konstruktiven Prozesse ein Blick *in die Köpfe* von Lernenden notwendig (Lautes Denken), zum anderen müssen Daten zu den ausgewählten personalen Dispositionen und den jeweiligen relevanten sozio-kulturellen Kontexten erhoben werden (u. a. Fragebögen, qualitative Interviews). Um feststellen zu können, ob die Bedeutungskonstruktionen zu Veränderungen des sprachlichen Systems der Lernenden geführt haben, müssen diese zudem zu mehreren Untersuchungszeitpunkten befragt werden (Panel-Studie; Bortz & Döring 2003). Der Aufbau der Studie, die Stichprobe sowie die verwendeten Datenerhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren werden im vierten Kapitel dargestellt und begründet.¹ Gleiches gilt für die der Studie zugrunde liegenden Gütekriterien.

Die Studie wurde vom September 2005 bis Februar 2006 in Kanada an der University of Alberta (Edmonton) durchgeführt. Als Lernende wurden anglophone Deutschstudierende gewählt. Kanada bietet sich als Untersuchungsort an, da aufgrund der kanadischen Sprachpolitik und der amtlichen Zweisprachigkeit viel in die Erforschung des Bilingualismus und des Spracherwerbs investiert wurde und wird. Die Bildungspolitik der kanadischen Regierung trägt dazu bei, dass sprachlicher Bildung ein hoher Wert beigemessen wird. Neben Unterricht in den beiden offiziellen Sprachen bieten sowohl private als auch öffentliche Kindergärten, Grundschulen und weiterführende Schulen Herkunfts- bzw. Fremdsprachenunterricht an (vgl. Council of Ministers of Education of Canada o. J.), und die installierten Immersions-Programme werden immer wieder als

¹ Sofern sie nicht an anderer Stelle veröffentlicht sind, können die verwendeten Instrumente sowie die Transkripte der in der Arbeit zitierten Interviews und Laut-Denk-Protokolle bei der Autorin angefordert werden. Das Gleiche gilt für ausgewählte Daten der Lernenden, die hier nicht vollständig aufgeführt werden können (u. a. C-Test-Ergebnisse). Die Angaben der Studierenden im *Strategy Inventory for Language Learning* sind im Anhang aufgeführt.