



universität
wien

DIPLOMARBEIT

**Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb
zwischen monolingual und bilingual erzogenen Personen.**

Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der erworbenen
Sprachen auf den Fremdsprachenlernprozess im Hinblick auf
den Einsatz von Lernstrategien.

Verfasserin

Anna Dymkowska

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Betreuer:

A 332

Deutsche Philologie

O. Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich vor allem einen Dank an meine Eltern aussprechen, die mich immer unterstützt haben, mir ein großer Rückhalt gewesen sind und Tag und Nacht mit Rat zur Seite gestanden haben. Ihr habt mich angeregt, verschiedene Sachen auszuprobieren, nach neuen Herausforderungen zu suchen und vor allem gezeigt, dass Vieles möglich ist, wenn man es nur will. Vielen Dank für Eure Liebe, Freundschaft, Offenheit und das Vertrauen, das Ihr mir geschenkt habt.

Ich möchte mich herzlich bedanken bei meinen Freunden und all den wunderbaren Menschen, die mich mit ihrer positiven Ausstrahlung, Lebenslust, hemmungslosem Tatendrang und uneingeschränktem Optimismus immer zu mutigem Handeln inspiriert und mehrmals herausgefordert haben.

Ein recht herzliches Dankeschön möchte ich allen Personen aussprechen, die an meiner Befragung teilgenommen und mich bei der Korrektur der Arbeit unterstützt haben. Danke nicht nur für Eure Zeit, sondern auch für Eure Hilfsbereitschaft und das Interesse an dem Thema.

Ganz besonderen Dank gilt dem Betreuer meiner Diplomarbeit, Herrn Prof. Hans-Jürgen Krumm. Vielen Dank für die Möglichkeit, dieses Thema zu erforschen, für sachkundige und freundliche Unterstützung, ständige Hilfsbereitschaft, anregende Diskussionen, inspirierende Beiträge und Anmerkungen, insbesondere zum Thema Mehrsprachigkeit.

Abstract

Diese vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit Unterschieden im Fremdsprachenlernprozess im Hinblick auf den Einsatz von Lernstrategien zwischen Personen, die einsprachig und mehrsprachig aufgewachsen sind. Im Zuge der empirischen Untersuchung wurden Gespräche mit monolingual und bilingual aufgewachsenen Studenten, die mindestens zwei Fremdsprachen gelernt haben, durchgeführt, um Vergleichbarkeit eingesetzter Lerntechniken beim Erlernen einer Fremdsprache zu gewährleisten. Neben der Erforschung individuellen, fremdsprachlichen Lernverhaltens wurden subjektive Faktoren, die den Lernprozess geprägt haben, erfragt.

INHALTSVERZEICHNIS

I. EINLEITUNG	1
1. EINFÜHRUNG	1
1.1 PROBLEMBEREICH UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT	1
1.2 GLIEDERUNG DER ARBEIT	3
1.3 UNTERSUCHUNGSRELEVANZ UND FORMALE ANMERKUNGEN.....	4
II. THEORETISCHE UND KONZEPTIONELLE GRUNDLAGEN ...	5
2. BEGRIFFSBESTIMMUNG	5
2.1 SPRACHERWERB UND SPRACHENLERNEN	5
2.2 EINSPRACHIGKEIT UND MONOLINGUALER ERSTSPRACHERWERB.....	6
2.3 ZWEISPRACHIGKEIT UND BILINGUALER ERSTSPRACHERWERB.....	7
2.3.1 Bilingualismus und seine Dimensionen	7
2.3.2 Arten der Zweisprachigkeit.....	11
2.4 MEHRSPRACHIGKEIT	14
2.4.1 Individuelle Mehrsprachigkeit	14
2.4.2 Gesteuerte und ungesteuerte Mehrsprachigkeit.....	16
2.4.3 Mehrsprachigkeit im Kontext des Fremdsprachenerwerbs.....	17
2.5 LERNSTRATEGIEN	18
2.5.1 Selbstregulierung, Sprach(lern)bewusstsein und metakognitives Wissen im fremdsprachlichen Lernprozess.....	19
2.5.2 Lernstrategien – Definition und Klassifizierungsschemata	23
2.5.3 Lernstrategienforschung - Fremdsprachenlernstrategien und Lernerfolg	29
3. THEORIEN ZUM FREMDSPRACHENERWERB.....	33
3.1 FREMDSPRACHENLERNMODELLE IM KONTEXT DER MEHRSPRACHIGKEIT	33
3.2 TAXONOMIE DER FAKTOREN IM FREMDSPRACHENLERNPROZESS NACH HUFEISEN	36
3.3 INDIVIDUELLE UNTERSCHIEDE IM FREMDSPRACHENERWERB.....	38
3.3.1 Kognitive Einflussfaktoren im fremdsprachlichen Lernprozess.....	38
3.3.2 Affektive Einflussfaktoren im fremdsprachlichen Lernprozess	39
3.3.3 Fremdsprachenspezifische Faktoren	41

4. ERGEBNISSE DER BILINGUALISMUSFORSCHUNG	42
4.1 BILINGUALISMUS UND KOGNITION	44
4.2 BILINGUALISMUS UND SPRACHBEWUSSTSEIN.....	50
4.3 BILINGUALISMUS UND KOMMUNIKATIONSVERHALTEN	52
4.4 EFFEKTE DES BILINGUALISMUS AUF DEN FREMDSPRACHENLERNPROZESS	53
4.4.1 <i>Rezeption und Produktion</i>	53
4.4.2 <i>Lernstrategien</i>	55
4.5 KRITISCHE ANMERKUNGEN ZUR BILINGUALISMUSFORSCHUNG	58
III EMPIRISCHER TEIL	60
5. FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN	60
6. FORSCHUNGSDESIGN	62
6.1 METHODISCHE VORÜBERLEGUNGEN	62
6.2 FORSCHUNGSINSTRUMENT	63
6.3 UNTERSUCHUNGSDURCHFÜHRUNG	64
6.4 FORSCHUNGSGRUPPE.....	65
6.4.1 <i>Zusammensetzung des Forschungssamples</i>	65
6.4.2 <i>Die sprachlichen Hintergrundinformationen der Befragungsteilnehmer im Überblick</i>	66
7. ERGEBNISSE	74
7.1 AUF DEN ERWERB SPRACHLICHER MITTEL BEZOGENE STRATEGIEN	74
7.1.1 <i>Wortschatz – Wortschatzarbeit und Wortschatzlernen</i>	74
7.1.2 <i>Grammatik</i>	78
7.2 FERTIGKEITSBEZOGENE STRATEGIEN	80
7.2.1 <i>Sprechen</i>	80
7.2.2 <i>Hörverständnis</i>	83
7.2.3 <i>Leseverständnis</i>	84
7.3 AUF DIE FREMDSPRACHLICHE KOMMUNIKATION BEZOGENE STRATEGIEN	85
7.4 AUF DIE SPRACHREFLEXION BEZOGENE STRATEGIEN.....	86
7.5 AUF DAS LERNEN BEZOGENE STRATEGIEN	87
7.6 SOZIALE STRATEGIEN	90
7.7 DER EINFLUSS DER UNTERRICHTSMETHODEN AUF FREMDSPRACHLICHE LERNSTRATEGIEN	91
7.8 SPRACHBEGABUNG	93
7.9 FREMDSPRACHENLERNPROFILE – VORGEHEN BEIM ERLERNEN EINER NEUEN FREMDSPRACHE	95

7.9.1 Die Gruppe der einsprachig erzogenen Personen 96

7.9.2 Die Gruppe der zweisprachig erzogenen Personen 98

8. DISKUSSION..... 100

9. SCHLUSSWORT..... 104

Literaturverzeichnis

Lebenslauf

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Zweisprachiges Kontinuum von Valdés.....	10
Abbildung 2: Kontinuum der Sprachmodi	11
Abbildung 3: Bilingualismusarten.....	13
Abbildung 4: Fremdsprachenlernen	17
Abbildung 5: Klassifikation der Lernstrategien nach O'Maley und Chamot	27

I. EINLEITUNG

1. Einführung

1.1 Problembereich und Zielsetzung der Arbeit

Die Vielzahl an Dimensionen von intra- und interindividuellen Unterschieden hat weitreichende Konsequenzen für den gesamten Informationsverarbeitungsprozess und prägt das Verhalten jedes einzelnen Individuums, das bei der Problemlösung bestimmte Verhaltensstrategien präferiert, wesentlich. Der Determinationsgrad dieser dispositionellen Vorprogrammierung kommt besonders beim Fremdsprachenlernprozess zum Vorschein. Der Fremdsprachenlernprozess als komplexes Zusammenspiel von sozialen, affektiven und kognitiven Faktoren scheint im Vergleich zum Erstspracherwerb ein viel komplexerer Prozess zu sein. Die einzelnen Personen sind aufgrund der gesammelten Erfahrung nicht gleich. Jeder Lernprozess läuft anders ab. Das Bündel an mitgebrachten Voraussetzungen bildet nicht nur ein referenzrelevantes System, auf das der Mensch bei der Eingliederung neuer Informationen in das vorhandene Wissen zurückgreift. Es erfüllt auch eine regulierende Funktion, indem es die wahrgenommenen Informationen nach bestimmten Mustern organisiert. Im Kontext der Sprachverarbeitung ist die Ausrichtung der Regulierung interessant. Während der Erstspracherwerb hauptsächlich implizit, „unbewusst“, abläuft, wird eine Fremdsprache vor allem explizit, „bewusst“, erworben (vgl. Götze 1997: 9; vgl. Ellis, N. C. 1994: 2).

Der zweite kognitiv gebundene Aspekt, auf den in der Diskussion zum Sprachverarbeitungsprozess hinzuweisen wäre, ist die unter Laien verbreitete Überzeugung, dass die Menschen zwar eine Anlage zum Erwerb einer Sprache besitzen, die Fähigkeit zum Erwerb mehrerer Sprachen jedoch ausgewählten „sprachbegabten“ Personen vorbehalten ist. Als solche gelten nicht selten Personen, die zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen sind. Vor diesem Hintergrund ist es lohnenswert, sich nicht die Frage zu stellen, was erfolgreiche von weniger erfolgreichen Fremdsprachenlernenden unterscheidet, sondern vielmehr der Frage nachzugehen, worin

sich die einsprachig erzogenen Personen von den bilingualen im fremdsprachlichen Lernprozess unterscheiden. Ist die natürliche Mehrsprachigkeit wirklich Garant für „erfolgreiches“ Fremdsprachenlernen?

Die Rolle der gesammelten Erfahrung im fremdsprachlichen Lernprozess ist unumstritten. Der Informationsverarbeitungsvorgang wird sowohl durch natürliche, als auch institutionelle Umgebungen geprägt. Die „Determinierbarkeit“ des Lernprozesses durch diese externen Einflussfaktoren ist aber keineswegs im Sinne der Kausalität zu verstehen. Die Lernperson kann bewusst in den eigenen Lernprozess eingreifen und ihn aktiv durch bewusste Reflexion des eigenen Lernverhaltens gestalten. Infolge der Konfrontationshäufigkeit mit bestimmten Problemen bzw. Aufgabenstellungen kommt es zwar im komplexen Hypothesenbildungs- und Hypothesenüberprüfungsprozess zu einer gewissen Handlungsautomatisierung. Letztendlich trifft die Lernperson jedoch aufgrund des erworbenen Repertoires an ausprobierten Handlungsmöglichkeiten selbst die Entscheidung darüber, welche Handlung in einer konkreten Situation zur Erzielung optimaler Ergebnisse beiträgt.

Die Konfrontation zweisprachiger Personen nicht nur mit einer größeren Anzahl an sprachlichem, sondern auch an differenziertem Input in natürlicher Umgebung lässt vermuten, dass bilingual Menschen im Vergleich zu einsprachigen Personen dadurch, dass sie über mehr Erfahrung mit sprachlichen Situationen verfügen, ihr Verhalten auch besser regulieren können. Wenn man allerdings bedenkt, dass Einsprachigkeit in Zeiten der Globalisierung längst eine Fiktion ist, muss die Situation redefiniert werden. Für beide Gruppen, frühe und späte Mehrsprachige, bilden die bereits erlernten Sprachen die Basis für den Transfer von Lernerfahrungen, Handlungskonzepten und Lernstrategien.

Ausgehend von der Annahme, dass mehrsprachig erzogene Menschen infolge der Konfrontation mit zwei sprachlichen Systemen im Vergleich zu monolingual aufgewachsenen Personen beim Fremdsprachenlernen anders vorgehen, setzt sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, die Unterschiede zwischen einsprachig und mehrsprachig

erzogenen Erwachsenen im fremdsprachlichen Lernprozess im Hinblick auf den Einsatz von Lernstrategien zu untersuchen. Der Schwerpunkt wird bewusst auf die Untersuchung erwachsener Lernpersonen gelegt, die mindestens zwei Fremdsprachen gelernt haben, um Vergleichbarkeit unterschiedlicher Lerntechniken beim Erwerb fremder Sprachen zu gewährleisten. Es ist jedoch anzumerken, dass diese Arbeit keineswegs versucht, Lernstrategien der frühen und späten Mehrsprachigen zusammenzustellen bzw. unzulässige pauschale Aussagen über das Lernverhalten monolingualer und bilingualer Personen zu treffen. Die Ergebnisse der empirischen Analyse beziehen sich explizit auf die untersuchten Personen und sind somit nicht repräsentativ.

1.2 Gliederung der Arbeit

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert, in den theoretischen und den empirischen Teil. Zuerst wird kurz auf die Unterschiede zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen eingegangen. Anschließend werden die Aspekte des monolingualen und bilingualen Spracherwerbs aufgegriffen. Wegen der Mehrdimensionalität des Bilingualismusbegriffs und des Spektrums seiner Ausprägungen wird dieses Konstrukt ausführlicher behandelt. Die detaillierte Darstellung der mit Bilingualismus verbundenen Phänomene ist gleichzeitig ein Abgrenzungsversuch zu dem in Kapitel 2.4 dargelegten Mehrsprachigkeitsbegriff. Nach der Erörterung von Merkmalen, die mit unterschiedlichen Arten des Spracherwerbs verbunden sind, werden Definitionsversuche von Lernstrategien und ihre Klassifizierungsschemata in der Forschung aufgeführt. Dabei wird der Versuch unternommen, Sprachbewusstsein als „mögliche Klammer zwischen natürlichem und gesteuertem Spracherwerb“ (Knapp-Potthoff 1997: 10) zu konzeptualisieren. Das anschließende Kapitel 3 hat zum Ziel, auf die wichtigsten Aspekte des Fremdsprachenlernprozesses hinzuweisen. Dies erscheint im Zusammenhang mit dem Thema der vorliegenden Arbeit notwendig, um einen Überblick über menschliche Lernmechanismen zu gewinnen. Im Hinblick darauf werden in Kapitel 4 Ergebnisse der Bilingualismusforschung dargestellt. Dabei wird der Fokus auf die Aspekte gelegt, die auf ein anderes Vorgehen zweisprachiger Personen beim Fremdsprachenlernen im

Hinblick auf den Einsatz von Lernstrategien hinweisen könnten. Anschließend werden die dargestellten Forschungsergebnisse kurz diskutiert.

In Anbetracht der theoretischen und konzeptuellen Grundlagen wurden Hypothesen für die empirische Untersuchung aufgestellt. Die thematische Grundbasis bildeten fremdsprachliche Lernstrategien, die anschließend im Kontext der Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit diskutiert werden. Die Ergebnisse werden im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit dargestellt.

1.3 Untersuchungsrelevanz und formale Anmerkungen

Lernstrategien im Bilingualismuskontext und Unterschiede im Fremdsprachenerwerb zwischen monolingual und bilingual aufgewachsenen Personen sind ein relativ wenig erforschtes Gebiet. Es gibt viele Studien zu individuellen Unterschieden im Fremdsprachenerwerb bei einsprachig erzogenen Personen (siehe z. B. Riemer 2006). Die Forschung hat sich bisher auch relativ ausführlich mit dem Bilingualismus auseinandergesetzt. Im Zentrum der Studien steht allerdings der kindliche Bilingualismus (vgl. Kecskes 2005: 5). Der Bilingualismus bei erwachsenen Personen, dessen Einfluss auf weitere Lernprozesse und die vergleichende Analyse der Lernstrategien, die als mentaler, das Verhalten regulierender Handlungsplan fungieren, bei einsprachig und mehrsprachig aufgewachsenen Personen stellen somit eine gewisse Forschungslücke dar.

Der Untersuchungsgegenstand lässt sich in den Bereich der L2-/L3-Erwerbsforschung einordnen. Da Mehrsprachigkeit heutzutage einen sprachlichen Standardzustand der Menschen darstellt, sollte diesem Bereich der Forschung viel Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Ausgangsfrage, die einen großen Einfluss auf die Einschränkung des Themas hatte, war die Überlegung, in welchem Ausmaß die Wahl der Lernstrategien von den bereits gesammelten sprachlichen Erfahrungen bestimmt ist.

Aus stilistischen Gründen wird in vorliegender Arbeit sowohl im Plural als auch im Singular die männliche Form verwendet. Mit dieser Form sind beide Geschlechter gemeint.

II. THEORETISCHE UND KONZEPTIONELLE GRUNDLAGEN

2. Begriffsbestimmung

2.1 Spracherwerb und Sprachenlernen

Die begriffliche Unterscheidung zwischen dem „Lernen“ und „Erwerb“ geht auf Krashen zurück (vgl. Königs 2003: 436). Während der Erwerbsbegriff sich auf „the subconscious process of ‘picking up’ a language through exposure“ (Ellis, R. 1994: 14) bezieht, z. B. „in einer Immersions(ähnlichen)-Situation im Zielsprachenland“ (Hufeisen 2001: 648) und mit dem ungesteuerten Prozess des natürlichen kindlichen Mutterspracherwerbs, in dem die Kinder die Sprache explizit als Kommunikationsmittel benutzen, gleichgesetzt wird:

„Language *acquisition* is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding. (...) Acquirers need not have a conscious awareness of the "rules" they possess, and may self-correct only on the basis of a "feel" for grammaticality.“ (Krashen 1981: 1f),

bezeichnet das Lernen den bewussten, formalen Prozess des Lernens (vgl. Ellis R. 1994: 692, 712), in dem die Aneignung von sprachlichem Regelwissen bzw. „Internalisierung explizit formulierter Regeln“ (Oksaar 2003: 107) gezielt, vor allem im unterrichtsgesteuerten Kontext erfolgt. Dieses Wissen setzt die Lernperson bewusst ein, um ihr sprachliches Verhalten zu überprüfen (vgl. ebd.: 107).

Die strikte Trennung zwischen beiden Lernmechanismen ist allerdings nicht möglich. Genauso wie der Erwerb zu einem gewissen Grad bewusst ablaufen kann, findet der Prozess des Lernens häufig unbewusst statt: „The *learning process* consists of consciously employed learning strategies and techniques, and unconscious mental processes.“ (Naiman et al. 1996: 8). Der Prozess des Lernens findet darüber hinaus nicht nur in formalen, unterrichtsähnlichen Situationen statt: „The learning process is

stimulated either deliberately by formal *teaching* in a language class or naturally by the informal *L2 environment* and sometimes by both.” (ebd.).

Zwar „[weist] der Aneignungsmodus *Lernen* einige besondere Merkmale [auf] (...), die den des *Erwerbens* nicht auszeichnen (u. a. strukturierter Input z. B. durch Lehrwerke, Unterricht und Lehrpersonen, häufig metalinguistischer Art, oft geringer Input)“ (Hufeisen 2003a: 1), dennoch zeigen beide Formen viele Überschneidungsbereiche auf (vgl. ebd.). In vorliegender Arbeit werden beide Begriffe synonym verwendet.

2.2 Einsprachigkeit und monolingualer Erstspracherwerb

„Unter *Erstsprache* wird im Allgemeinen die Sprache verstanden, die der Mensch zuerst erworben hat. Erstsprache wird synonym mit *Muttersprache* verwendet (...). *Erstsprache* kann auch den Anfang einer Erwerbsfolge bezeichnen und somit implizieren, dass sie nicht die einzige Sprache des Menschen ist (...). (...) Es ist wichtig, sich dessen bewusst zu sein, dass die Erstsprache, die Sprache an sich, nicht als Selbstzweck erworben wird, sondern in jeder Sprachgemeinschaft auf andere Weise, also kulturspezifisch, um Kontakt mit anderen Menschen herzustellen und Gedanken und Gefühle auszudrücken.“ (Oksaar 2003: 13, 16).

Der Begriff „*monolingualer Erstspracherwerb*“ bezieht sich auf den Prozess des primären Spracherwerbs, in dem der Mensch mit *einer* Sprache konfrontiert wird und sie als primäres sprachliches Kommunikationsmittel benutzt. Eine solche Person wird als Muttersprachler der jeweiligen Sprache bezeichnet: „A native speaker is a person who, having learned the language in question from birth, has fully acquired and has full competence in that language.“ (Gass / Glew 2008: 266).

Die Bezeichnung „*Einsprachigkeit*“ ist als Konstrukt zu sehen. Es bezieht sich auf den individuellen sprachlichen Zustand des Menschen, der sich nur einer Sprache bedient. Bewusst der Tatsache, dass es keine absolute Einsprachigkeit gibt, wird das Wort „*einsprachig*“ bzw. „*monolingual*“ in vorliegender Arbeit in Bezug auf Personen verwendet, die im Prozess des kindlichen Spracherwerbs mit einer Sprache konfrontiert wurden bzw. einem einsprachigen Input ausgesetzt waren.

2.3 Zweisprachigkeit und bilingualer Erstspracherwerb

„Bilingualer“ bzw. „zweisprachiger Erstspracherwerb“ bezeichnet den gleichzeitigen Spracherwerb von zwei Sprachen von klein auf (vgl. Riehl 2004: 67). Dabei differenziert Riehl (ebd.) folgende Konstellationen:

- *Eine Familiensprache (L1), eine Umweltsprache (L2)*
- *Gemischtsprachige Familien (Vater spricht L1, Mutter spricht L2), die Umwelt spricht L1 oder L2*
- *Gemischtsprachige Familien (Vater spricht L1, Mutter spricht L2) in einer anderssprachigen Umwelt (L3)*

2.3.1 Bilingualismus und seine Dimensionen

Trotz gewisser Klarheit des Begriffes „bilingual“, der zurückgehend auf das lateinische Wort *bilingual* (bi-lingual – zwei-sprachig) als „zwei Sprachen sprechend, verwendend“ definiert wird (Dudenredaktion 2003: 290, 1888), gibt es in wissenschaftlichen Diskursen keine Einigung über eine eindeutige Zweisprachigkeit- bzw. Bilingualismusdefinition:

„Der Begriff zweisprachig bzw. bilingual wird im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen mittlerweile nicht nur mit Blick auf die komplexe Problematik von individuellen bzw. kollektiven Sprachfähigkeitsformen verwendet, sondern zusätzlich für die Bezeichnung von unterrichtsmethodischen Prinzipien herangezogen.“ (Bausch 2003: 440).

Die Schwierigkeit der Begriffsbestimmung resultiert einerseits aus der Mehrdimensionalität des Konzeptes: „(...) bilingualism is a complex psychological and socio-cultural linguistic behavior and has multidimensional aspects“ (Butler et al. 2004: 114), zum anderen stellt der dynamische Aspekt des Kontinuums ein wichtiges Problem für klare Grenzensetzung dar:

„(...) one's bilingual profile may change over time: bilingualism is not static but dynamic. An individual may lose oral proficiency in her primary language once she starts engaging in more activities in her second language. The profile of a bilingual individual is therefore constantly changing.“ (ebd.: 120).

Im Gegensatz zu unterschiedlichen Schwerpunkten beim Definierungsversuch von Bilingualismus im Bereich der Psychologie, Linguistik, Psycholinguistik und kognitiver Neurowissenschaften:

„The primary interest of linguists in bilingualism is to understand how two languages are represented in one mind, whereas psychologists and psycholinguists study how two languages are processed in one mind, and cognitive neuroscientists study the neural correlates of bilingual representation or processing.” (Pienemann et al. 2007: 248),

wird der Begriff im Kontext der Zweitsprachenerwerbsforschung auf Personen bezogen, die zwei Sprachen als Muttersprachen beherrschen (vgl. Gass / Selinker 2008: 25): „(...) [bilingualism] refers to someone whose language is in a steady state and who has learned and now knows two languages. (...) SL [second language, A. D.] researchers reserve use of the term for only those that are truly (...) the equivalent of native speakers of two languages.“ (ebd.: 25). Bilingualismus bzw. Zweisprachigkeit muss nach dieser Definition keine kausale Folge des bilingualen Erstspracherwerbs sein, unter dem de Houwer die Situation versteht, in der die Kinder von Geburt an mit zwei Sprachen konfrontiert sind:

„Bilingual First Language Acquisition (BFLA) is the development of language in young children who hear two languages spoken from birth. (...) The typical BFLA situation is one where a child's parents are speakers of different languages and speak those languages when addressing the baby.” (de Houwer 2009: 2, 7).

Die Definition der Zweisprachigkeit von Gass und Selinker ist jedoch relativ problematisch. Zwar bezieht sich diese Begriffsauffassung auch auf jene Personen, die eine weitere Sprache auf muttersprachlichem Äquivalentsniveau auch später erwerben (z. B. Menschen mit Migrationshintergrund). Die Definitionsschwäche besteht jedoch in der fehlenden Präzisierung bzw. Operationalisierung des „muttersprachlichen Äquivalents“. Dies führt dazu, dass auch Fremdsprachenlerner, die eine Fremdsprache auf einem muttersprachlichen Niveau beherrschen, unzulässig der Gruppe der bilingualen Personen zugeordnet werden können. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass „(...) native competence is not necessarily synonymous with a high level of competence (...)“ (Hamers et al. 1989: 15):

„Balanced bilinguality should be not confused with a very high degree of competence in the two languages; it is rather a question of state of equilibrium reached by the levels of competence attained in the two languages as compared to monolingual competence. Equivalent competence should not be equated with the ability to use both languages for all functions and domains. Dominance or balance is not equally distributed for all domains and functions of language; each individual has his own dominance configuration.” (ebd.: 8).

Die Betrachtung von zweisprachigen Personen als „die Summe von zwei einsprachigen Personen“ ist nach Grosjean unzulässig (vgl. Grosjean 1985: 471). Seiner Meinung nach entwickelten die zweisprachigen Personen durch Kontakt mit zwei linguistischen Systemen im Laufe der sprachlichen Entwicklung ein ganz einzigartiges Sprachverhalten, das eine Kombination aus beiden darstellt: „The bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration. The coexistence and constant interaction of two languages in the bilingual has produced a different but complete language system.” (ebd.).

Zum anderen bleibt anzumerken, dass die den Muttersprachlern äquivalente Beherrschung von zwei Sprachen („*balancierter Bilingualismus*“, „*balancierte Zweisprachigkeit*“) immer ein Konstrukt bleibt:

„Although absolutely equivalent abilities in two languages are theoretically possible, except for rare geographical and familial accidents, individuals seldom have access to two languages in exactly the same contexts in every domain of interaction. L1/L2 users do not have the opportunity to use two languages to carry out the exact same functions with all individuals with whom they interact or to use their languages intellectually to the same degree. They thus do not develop identical strengths in both languages.” (Valdés 2005: 414).

Je nach „the nature of the interaction, the topic of discussion, the domain of activity, and the formality or the informality of the situation“ (ebd.: 414) wird eine Sprache immer vorgezogen, was auch eine dominante Sprachverwendung in bestimmten Kontexten impliziert. Demzufolge sollte die Dominanz nicht als etwas Statisches aufgefasst werden: „(...) “dominance” of the language, defined as the one in which a person is more proficient, can shift repeatedly, not only during the childhood but over the entire life span, depending on a person’s communicative needs.” (Meisel 2004: 94).

Den Dominanzaspekt einer Sprache in der bilingualen Sprachverwendung markiert Valdés in ihrem Model (vgl. Valdés 2005: 414).

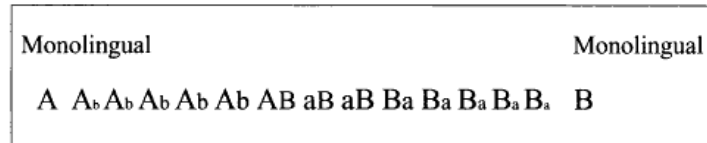


Abbildung 1: Zweisprachiges Kontinuum von Valdés. Quelle: Valdés 2005: 414.

Die Buchstaben A und B illustrieren zwei verschiedene Sprachen. Ihre unterschiedliche Größe weist auf einen unterschiedlichen Beherrschungsgrad der jeweiligen Sprache (vgl. ebd.), was nur einen kleinen Überblick über die große Anzahl an Dimensionen der Sprachbeherrschung gibt. Während die Sprachbeherrschung des neuangekommenen Migranten wegen der Dominanz der Migrationssprache nach Valdés symbolisch als Ab dargestellt werden kann (vgl. ebd.), lässt sich die Sprachkompetenz der vierten Generation der L1/L2-Sprecher wegen der Dominanz der Landessprache als Ba darstellen (vgl. ebd.).

Es bleibt jedoch festzuhalten, dass sich innerhalb der graphisch dargestellten Sprachdominanz unterschiedliche Kontextsituationskomponenten differenzieren lassen. Diese situationsbezogenen Komponenten im Kontext der bilingualen Personen hebt Grosjean (2004) in seinem Model hervor, in dem er das Sprachverhalten bzw. den sprachlichen Aktivierungszustand der bilingualen Personen bei der Ausführung der linguistischen Aufgaben darstellt. Während die zweite Sprache im Gespräch mit einer monolingualen Person deaktiviert bleibt - „*der monolinguale Sprachmodus*“ (Grosjean 2004: 40, Übersetzung A. D.), sind während des Gesprächs mit einer anderen bilingualen Person zwei Sprachen im ständigen Aktivierungszustand:

„A mode is a state of activation of the bilingual’s languages and language-processing mechanism. This state is controlled by such variables as who the bilingual is speaking or listening to, the situation, the topic, the purpose of the interaction, and so on. At the end of the continuum, bilinguals are in a totally monolingual language mode in that they are communicating with (or listening to) bilinguals who share their two (or more) languages and where language mixing may take place (i.e. code switching and borrowing). In this

case, both languages are active but the one that is used as the main language of processing (the base or matrix language) is more active than the other.” (Grosjean 2004: 40).

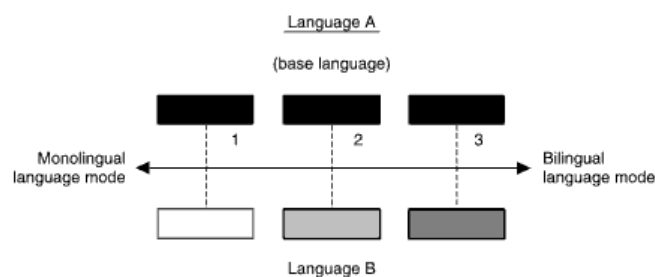


Abbildung 2: Kontinuum der Sprachmodi. Quelle: Grosjean 2001: 3.

Das Modell von Grosjean, das vor allem den sprachlichen Aktivierungszustand bei zweisprachigen Personen zu veranschaulichen versucht, hebt noch einen anderen wichtigen Aspekt hervor, der in der Auseinandersetzung mit dem Bilingualismusbegriff zu erwähnen ist. Im Gegensatz zu der gewissen Freiheit, die die zweisprachigen Personen im Gespräch mit anderen zweisprachigen Personen wegen jederzeitiger Wechsellmöglichkeit zwischen den Sprachen haben, lernen sie durch Gespräche mit einsprachigen Personen ihr sprachliches Verhalten zu kontrollieren. Diese Kontrollausübung kann sich positiv auf fremdsprachliches Lernverhalten auswirken (vgl. Kapitel 4.1): „For bilinguals or trilinguals it is normal to move between different languages when talking with each other, and codeswitching is an essential speech strategy for them.” (Hoffmann 2001: 11).

2.3.2 Arten der Zweisprachigkeit

Die bisher erwähnten Aspekte erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit bei der Herausarbeitung der Charakteristika von Zweisprachigkeit. Die Auseinandersetzung mit dem Bilingualismusbegriff beschränkt sich nicht ausschließlich auf die linguistischen Aspekte des sprachlichen Verhaltens. Diese sollten in den gesamten Kommunikationskontext (Körpersprache, Intonation, Gesten) eingebettet werden und im Interaktionsverhältnis betrachtet werden. Im Hinblick darauf differenzierten Hamers

und Blanc prinzipiell zwischen individuellem Bilingualismus („*bilinguality*“) als individuellem Sprachverhalten im Kontext interpersonaler Beziehungen und sozialem Bilingualismus („*bilingualism*“), der als Sprachverhalten im Kontext der Beziehungen zwischen den Gruppen definiert wird (vgl. Hamers et al. 1989: 1):

„Bilinguality is the psychological state of an individual who has access to more than one linguistic code as a means of social communication (...). The concept of bilingualism (...) includes that of bilinguality (or individual bilingualism) but refers equally to the state of a linguistic community in which two languages are in contact with the result that two codes can be used in the same interaction and that a number of individuals are bilingual (societal bilingualism).“ (Hamers et al. 1989: 6).

Der individuelle Bilingualismus lässt sich in weitere Kategorien unterteilen (ebd.: 9f, Übersetzung A. D.):

- *nach sprachlicher Kompetenz in zwei Sprachen (balanced und dominant bilinguality)*
- *nach kognitiver Organisation (compound und coordinate bilinguality)*
- *nach dem Erwerbsalter*
 - childhood bilinguality (simultaneous und consecutive bilinguality)*
 - adolescent bilinguality*
 - adult bilinguality*
- *nach Präsenz der L2-Gemeinschaft in der Umgebung (endogenous – bei der Anwesenheit der L2-Gemeinschaft, und exogenous bilinguality – keine Präsenz der L2-Gemeinschaft)*
- *nach dem Status von zwei Sprachen (additive und subtractive bilinguality)*

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über ausgewählte Arten der Zweisprachigkeit:

Bilingualismustypen	Bilingualismusdefinitionen
<i>achieved / late bilingual</i>	someone who has become a bilingual later than childhood
<i>additive bilingual (vs. subtractive)</i>	someone whose two languages combine in a complementary and enriching fashion
<i>ambilingual / balanced / equilingual / symmetrical bilingual</i>	someone whose mastery of two languages is roughly equivalent
<i>ascendant bilingual</i>	someone whose ability to function in a second language is developing

	due to increased use
<i>ascribed / early bilingual</i>	someone who has acquired two languages early in childhood
<i>asymmetrical / receptive / passive bilingual / semibilingual</i>	someone who understands a second language, in either its spoken or written form, or both, but does not necessarily speak or write it
<i>compound bilingual</i>	someone whose two languages are learned at the same time, often in the same context
<i>consecutive / successive bilingual</i>	someone whose second language is added at some stage after the first has begun to develop
<i>coordinate bilingual</i>	someone whose two languages are learned in two distinctively separate contexts
<i>diagonal bilingual</i>	someone who is bilingual in a nonstandard or dialect and an unrelated standard language
<i>dominant bilingual</i>	someone with greater proficiency in one of his or her language and uses its significantly more than the other language(s)
<i>dormant bilingual</i>	someone who has emigrated to a foreign country for a considerable period of time and has little opportunity to keep the first language actively in use
<i>functional bilingual</i>	someone who can operate in two languages with or without full fluency for the task in hand
<i>horizontal bilingual</i>	someone who is bilingual in two distinct languages which have similar or equal status
<i>maximal bilingual</i>	someone with near-native control of two or more languages
<i>minimal bilingual</i>	someone with only a few words and phrases in a second language
<i>productive bilingual</i>	someone who not only understand but also speaks and possibly writes in two or more languages
<i>recessive bilingual</i>	someone who begins to feel difficulty in either understanding or expressing him or herself with ease, due to lack of use
<i>secondary bilingual</i>	someone whose second language has been added to a first language via instruction
<i>simultaneous bilingual</i>	someone whose two languages are present from the onset of speech
<i>subordinate bilingual</i>	someone who exhibits interference in his or her language usage by reducing the patterns of the second language to those of the first
<i>subtractive bilingual</i>	someone whose second language is acquired at the expense of the aptitudes already acquired in the first language
<i>vertical bilingual</i>	someone who is bilingual in a standard language and a distinct but related language or dialect

Abbildung 3: Bilingualismustypen. Quelle: Gass / Selinker 2008: 27-28.

Die Vielzahl an sozialen und individuellen Dimensionen, nach denen die bilingualen Personen den unterschiedlichen Bilingualismustypen je nach Forschungsinteresse zugeordnet wurden (vgl. Butler et al. 2004: 118), zeigt die Komplexität des Themas: „(...) these dimensions of bilingualism are continuous and not simply categorical constructs. One cannot draw clear boundaries between different types of boundaries within a given dimension.” (ebd.) und weist darauf hin, dass bei der analytischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Zweisprachigkeit verschiedene Aspekte - „the social, cultural, educational, cognitive, developmental, biological, psychological and

linguistic components of bilingualism” (Altarriba et al. 2008: 4)

- berücksichtigt werden müssen:

„Bilingualism must be approached as a complex phenomenon which simultaneously implies a state of bilinguality of individuals and the state of languages in contact at the collective level. Therefore this phenomenon should be studied at several levels of analysis: individual, interpersonal, intergroup and societal.“ (Hamers et al. 1989: 14).

Für die vorliegende Arbeit wird die Bezeichnung „zweisprachig“ in Bezug auf balancierte Zweisprachige verwendet, die folgendermaßen zu verstehen sind:

„Zu dieser Gruppe gehören Menschen, die sozusagen über zwei Erstsprachen verfügen. Sie können jederzeit von einer Sprache in die andere wechseln, ohne an Ausdrucksgrenzen zu stoßen. Man nennt sie darum auch **balancierte Zweisprachige**. Solche Individuen haben in der Regel ihre beiden Sprachen unter günstigen Bedingungen erworben, entweder zu Hause (d. h. Vater und Mutter haben unterschiedliche Erstsprachen gesprochen) oder in ihrer Umgebung, z. B. beim Spielen mit Gleichaltrigen. Wenn zwei Sprachen gleichzeitig (d. h. während der ersten vier Lebensjahre) erworben werden, spricht man auch vom **primären Bilingualismus**.“ (Apeltauer 2001: 629).

2.4 Mehrsprachigkeit

Die Thematisierung der Mehrsprachigkeit erfolgt in unterschiedlichen Kontexten. Neben dem politischen und kulturell-gesellschaftlichen Rahmen, in dem Mehrsprachigkeit häufig im Zusammenhang mit Migration zur Sprache gebracht wird, ist ihre ökonomische oder bildungsbezogene Dimension zu erwähnen. Da der Fokus der Arbeit auf individuellen Fremdsprachenerwerb gelegt wird, werden im Folgenden vor allem Aspekte der individuellen Mehrsprachigkeit thematisiert.

2.4.1 Individuelle Mehrsprachigkeit

Oksaar definiert Mehrsprachigkeit als „ein an individuelle Varianz gebundenes Phänomen“ (Oksaar 2003: 30). Trotz der relativen Vagheit einer solchen Definition ergänzt diese Begriffsauffassung das klassische Verständnis der Mehrsprachigkeit, die in Bezug auf eine Person, die zwei oder mehr Sprachen kennt, verwendet wird, indem sie individuumsbezogene Faktoren hervorhebt. Es ist darauf hinzuweisen, dass

Mehrsprachigkeit unabhängig von der Inputquelle immer das Resultat des individuellen Verarbeitungsprozesses von mehreren Sprachen ist. In diesem Sinne ist der Begriff der individuellen Mehrsprachigkeit in Bezug auf monolingual und bilingual aufgewachsene Menschen, die mindestens zwei Fremdsprachen bzw. Nicht-Muttersprachen gelernt haben, zu verstehen. Eine solche Begriffsauffassung ermöglicht eine klare Abgrenzung zum Bilingualismus, der mit der Mehrsprachigkeit in der Forschung gleichgesetzt bzw. verwechselt wird:

„Die Termini *Mehrsprachigkeit*, *Multilingualismus*, *Plurilingualismus* und *Zweitsprachigkeit*, *Bilingualismus* werden in der Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung nicht einheitlich verwendet (...). *Mehrsprachigkeit* ist die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden (...).“ (Oksaar 2003: 26).

Natürlich können auch zweisprachig aufgewachsene Personen ihre zwei Sprachen als Kommunikationsmittel verwenden, z. B. L1 in der Familie, L2 in der Schule und mit Freunden. Da aber diese Arbeit selbstregulierende Maßnahmen der einsprachig und zweisprachig aufgewachsenen Lernpersonen im Fremdsprachenlernprozess zu erforschen versucht, wird die Bezeichnung „*mehrsprachig*“ in Bezug auf Personen verwendet, die ohne großes Bedenken zwei oder mehr *Fremdsprachen* als Kommunikationsmittel zu verwenden imstande sind. Der Grad der Sprachbeherrschung ist dabei nicht entscheidend:

„*Mehrsprachigkeit* bedeutet nicht Gleichsprachigkeit, letzteres ist als idealtypisch anzusehen. Das Verhältnis der Sprachen kann durchaus unterschiedlich sein (...).“ (Oksaar 2003: 31).

In diesem Sinne ist auch „[j]ede Grenzziehung zwischen „native-like“ und „nicht native-like“ (...) künstlich, denn es gibt stets themen- und situationsbedingte Varianz.“ (Oksaar 2003: 124). Dies gilt nicht nur in Bezug auf Sprachkompetenz:

„Ein wesentliches Merkmal der Literalität in den verschiedenen Sprachen, des multilingualen „Systems“, ist seine Dynamik, d. h., es handelt sich keineswegs um ein gemeinsames konstantes oder einmal erreichtetes, starres Ganzes, sondern die Sprachen befinden sich in einem konstanten Wandel, einer fortwährenden Entwicklung, die übrigens weder geradlinig noch gleichförmig verläuft.“ (Hufeisen 2003a: 6).

2.4.2 Gesteuerte und ungesteuerte Mehrsprachigkeit

Die Unterscheidung zwischen gesteuerter und nicht gesteuerter Mehrsprachigkeit ist mit formalen und informalen Lernkontexten verbunden. Die Bezeichnung „*gesteuerte Mehrsprachigkeit*“ bezieht sich auf explizites, vor allem unterrichtsgesteuertes Fremdsprachenlernen. „*Ungesteuerte Mehrsprachigkeit*“ charakterisiert implizites informelles Lernen einer Fremdsprache:

„Implicit learning is acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious operations. Explicit learning is more conscious operation where the individual makes and tests hypotheses in a search for structure.” (Ellis N. C. 1994: 2).

Das Konzept des impliziten und expliziten Lernens ist auf drei Ebenen zu betrachten (ebd.):

- **Impliziter ungesteuerter Wissenserwerb** in natürlicher Umgebung: „Knowledge attainment can (...) take place implicitly (a nonconscious and automatic abstraction of the structural nature of the material arrived at from experience of instances)” (ebd.). Damit wird die nicht reflexive Informationsabsorbierung von der Umgebung (vgl. Winter et al. 1994: 117) gemeint.
- **Expliziter Wissenserwerb durch selektives Lernen (aktive Suche nach Informationen):** „Knowledge attainment can take place (...) explicitly through selective learning (the learner searching for information and building then testing hypothesis.” (Ellis, N. C. 1994: 2).
- **Expliziter Wissenserwerb durch Instruktion:** „Knowledge attainment can take place (...) explicitly via given rules (assimilation of the rule following explicit instruction).” (ebd.).

Die individuelle Mehrsprachigkeit ist das Ergebnis des Zusammenspiels aller dieser drei Formen: des Lernens durch Kommunikation (ungesteuert), der Aktivität der Lernperson (selbstgesteuert) und der Prägung durch formelle Instruktion (fremdgesteuert).

2.4.3 Mehrsprachigkeit im Kontext des Fremdsprachenerwerbs

Bei der Auseinandersetzung mit dem überbrückenden Begriff der Mehrsprachigkeit, der sich inhaltlich auf den Erwerb jeder weiteren nach der/den Erstsprache/-n erworbenen Fremdsprache bezieht, weist Hufeisen darauf hin, dass sich der Erwerb der ersten Fremdsprache mit dem Erwerb jeder weiteren Sprache nicht gleichsetzen lässt:

„Aus lerntheoretischer, kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Sicht macht es Sinn, deutlich zwischen dem Lernen einer L2 und dem Lernen einer L3 oder L3 + n zu unterscheiden. Wenn Lernende beginnen, eine L2 zu lernen, müssen sie als völlig unerfahren im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen gelten. Bei Beginn des L3-Lernens können sie jedoch als kompetentere Fremdsprachenlernende gelten, weil sie auf ihre Erfahrungen mit dem L2-Lernen zurückgreifen können.“ (Hufeisen 2001: 648).

Die innere Differenzierung im Fremdsprachenlernprozess stellt Hufeisen wie folgt dar:

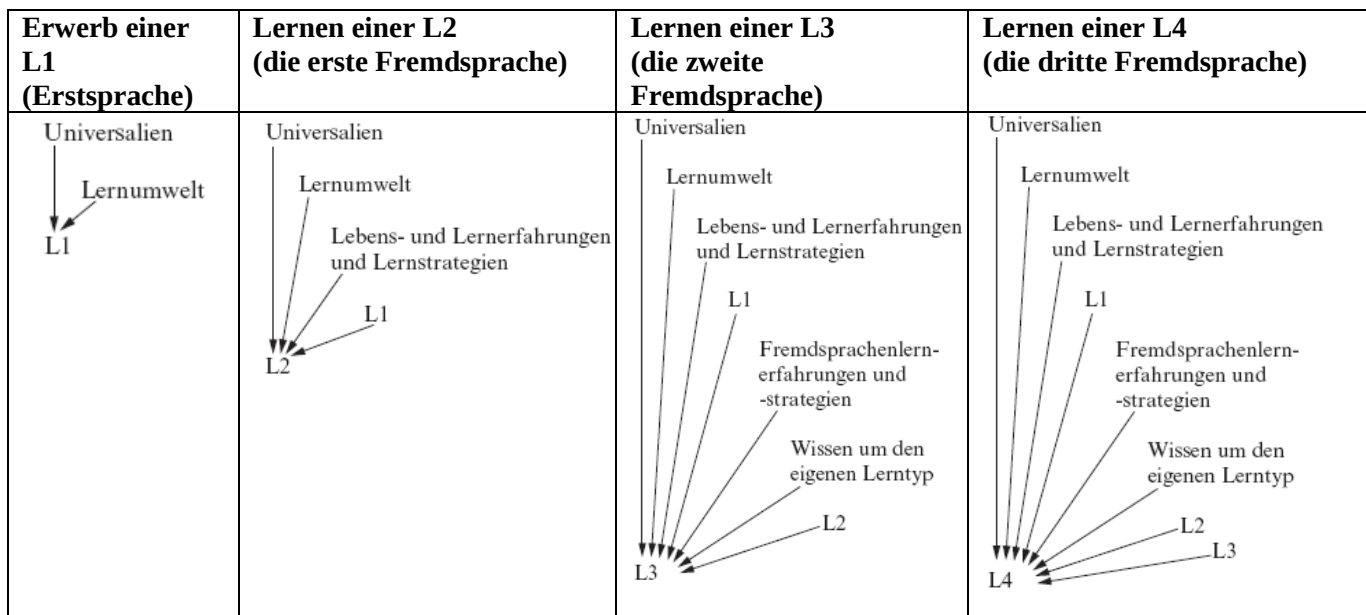


Abbildung 4: Fremdsprachenlernen. Quelle: Hufeisen 2001: 649.

Trotz der expliziten Unterscheidung zwischen Erwerb und Lernen von Hufeisen, die auf die Unerfahrenheit des Menschen „im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen“

(Hufeisen 2001: 648) implizit nach dem Erwerb der Erstsprache/-n zurückzuführen ist, hebt diese grafische Darstellung der sprachlichen Aneignungsformen darüber hinaus hervor, dass sich nicht nur der Erwerb einer L1 vom Lernen der ersten Fremdsprache unterscheidet, sondern macht auch auf die großen Differenzen zwischen dem Lernen der ersten und zweiten Fremdsprache aufmerksam:

„Die Einflussfaktoren beim Lernen einer L3 sind nicht nur komplexer geworden, sondern unterscheiden sich auch qualitativ deutlich vom L2-Lernen, erstens durch die Kenntnis einer anderen Fremdsprache und zweitens durch spezifische Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien, die nicht deckungsgleich mit allgemeinen Lebens- und Lernerfahrungen und Lernstrategien sind.“ (Hufeisen 2001: 649).

Sprachliches und metasprachliches Wissen in der/den Erstsprache/-n und der ersten Fremdsprache und die erworbenen allgemeinen und fremdsprachlichen Lernstrategien lassen die Lernperson nicht nur bewusster über eigenes Lernverhalten im weiteren fremdsprachlichen Lernprozess reflektieren, sondern wirken sich fundamental auf das gesamte Lernen aus: „Mit der L2 wird folglich ein Grundstein für die allgemeine Mehrsprachigkeit gelegt, und dies hat Folgen für das Sprachenlernen und Sprachenlehren.“ (ebd.). Auf die grundlegende Rolle der Erfahrung beim Erlernen der ersten Fremdsprache macht auch Cenoz aufmerksam:

„(...) third language learners can be considered “expert” language learners as compared to “novice” second language learners. The process of acquiring a second language may influence the process of acquiring a third language. Therefore it could be that third language learners use more efficient strategies than second language learners. That is, they may have developed specific learning / processing strategies when they learned a second language and they may benefit from the use of those strategies.” (Cenoz 2003: 80).

Die erworbenen sprachlichen Kenntnisse, die eine gewisse Grundbasis für weiteres sprachliches Handeln sind, können jedoch nicht losgelöst von individuellen Faktoren betrachtet werden, auf die in den folgenden Kapiteln näher eingegangen wird.

2.5 Lernstrategien

Nach der in den bisherigen Kapiteln im Kontext der unterschiedlichen Konzeptualisierung von „Einsprachigkeit“, „Bilingualismus“, „Mehrsprachigkeit“

dargestellten Determinierbarkeit des sprachlichen Lernprozesses von sozial geprägten und institutionell vorgegebenen Handlungskontexten wird in diesem Kapitel auf die Rolle individuumsbezogener, den Lernprozess regulierender Aspekte eingegangen, die immer im angeführten Rahmen zu betrachten sind. Im Gegensatz zu einer gewissen Einigkeit der Wissenschaftler über die Prozessdimension des Sprachenlernens bzw. Spracherwerbs, ist das Thema der Selbstregulierungsmaßnahmen und der damit verbundene Aspekt der bewussten bzw. unbewussten Informationsverarbeitungsprozesse im fremdsprachlichen Lernprozess relativ umstritten.

2.5.1 Selbstregulierung, Sprach(lern)bewusstsein und metakognitives Wissen im fremdsprachlichen Lernprozess

SELBSTREGULIERUNG IM LERNPROZESS

Das Thema der bewussten Reflexion über den eigenen Informationsverarbeitungsprozess wurde in der Wissenschaft mehrmals verstärkt aufgegriffen (vgl. z. B. Cotterall et al. 2009: 35f). Die Erforschung des selbstregulierenden Lernens fokussierte sich hauptsächlich auf die Identifizierung und Festlegung der einzelnen metakognitiven Schritte bzw. Maßnahmen der Lernpersonen, mit denen sie ihr Verhalten steuern und verwalten (vgl. Boekaerts 1999: 449ff).

Dieses verstärkte Interesse der Forschung an der Aktivität der Lernperson geht auf die kognitiven Lerntheorien zurück, laut denen die Lernpersonen nicht mehr als passive Personen im Informationsverarbeitungsprozess fungieren (vgl. Artelt 2000: 11, vgl. Chamot et al. 1994: 371, 376):

„Cognitive models of learning indicate that learners are mentally active during the learning process as they select information from their environment, organise it, relate it to their prior knowledge, decide what needs to be remembered, use the information appropriately, and reflect on the level of success of their language efforts. (...) learners are seen as active participants in the learning process who act on new information by relating it to their prior knowledge and extending it to the new applications, rather than as passive recipients of incoming information who learn through unconscious process.“ (Chamot et al. 1994: 371, 376).

Dies impliziert, dass die Lernperson nicht nur eine Kontrolle über den eigenen Lernprozess hat, sondern auch die Verantwortung für das Ergebnis des Lernens trägt: „Die aktive und bestimmende Rolle, die der lernenden Person innerhalb des Wissenserwerbsprozesses zugeschrieben wird, beinhaltet, dass der Erfolg beziehungsweise Misserfolg des Prozesses zu einem guten Teil davon abhängt, wie die Person den Prozess gestaltet.“ (Wirth 2004: 18).

SPRACH(LERN)BEWUSSTSEIN

Der Begriff „*Sprachbewusstsein*“, der aus der englischen sprachdidaktischen Tradition übernommen wurde (*language awareness*) (vgl. Gnutzmann 2003: 336; vgl. Oksaar 2003: 127), kann als die Reflexion über sprachliche Erscheinungen (z. B. Struktur, Form) und Kommunikationseigenschaften (z. B. Kommunikations- bzw. Verwendungskontexte) definiert werden (vgl. Knapp-Potthoff 1997: 13f). In vielen Definitionsversuchen wird vor allem der Aspekt des expliziten Wissens hervorgehoben: „Mit Sprachbewusstsein ist vor allem das explizite Wissen über Sprache gemeint, das durch den Beginn des muttersprachlichen Lese- und Schreibunterrichts einen entscheidenden Entwicklungsschub erfährt.“ (Gnutzmann 2003: 335). Es ist jedoch anzumerken, dass explizites Wissen nur eine Dimension des Konzeptes darstellt und somit mit dem Begriff des Sprachbewusstseins nicht gleichgesetzt werden kann. „[F]ehlende Konturierung des Konzeptes“ (Knapp-Potthoff 1997: 9) in der sprachlichen Forschung führt Knapp-Potthoff auf die Vagheit, Diffusität und Vielschichtigkeit des Begriffs (vgl. ebd.) zurück, der auf vielen Ebenen betrachtet werden kann (ebd.: 13f):

- *Language Awareness als „Sprachstrukturbewusstheit“*
(„Muttersprachbewusstsein“, „Fremdsprachenstrukturbewusstsein“)
- *Language Awareness als „Sprachvariationsbewusstheit“*
- *Language Awareness als „Lernersprachbewusstheit“*
- *Language Awareness als „Sprachverwendungsbewusstheit“*
- *Language Awareness als „Kommunikationsbewusstheit“* („interkulturelle Kommunikationsbewusstheit“, „Lernersprachkommunikationsbewusstheit“)

- *Language Awareness als „Lernbedarfsbewusstheit“*
- *Language Awareness als „Sprachlernprozessbewusstheit“*

Eine Vereinfachung der Mehrdimensionalität des Konzeptes „*Sprachbewusstsein*“ bietet Rampillon an, die „*Sprachbewusstsein*“ als „metakognitive Reflexion zum Fremdsprachenlernen“ (Rampillon 1997: 176) definiert. Sie zerlegt den Begriff in drei inhaltliche Bereiche:

1. Die erste Ebene bezieht sich auf linguistisches Sprachbewusstsein (*linguistic awareness*), zu dem sprachliche Kenntnisse (Wortschatz, Grammatik, Rechtsschreibung, Aussprache) und Fertigkeiten (Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen, Schreiben) gezählt werden.
2. Zu Komponenten der zweiten Ebene – des kommunikativen Bewusstseins (*communicative awareness*), das Rampillon als „Wissen von Funktionsweise der Sprache“ (ebd.) definiert - gehören Kommunikationsstrategien, Strategien der Körpersprache, Diskursstrategien, Dominanzstrategien und die allgemeine Fertigkeit diese Strategien anzuwenden.
3. Die dritte Ebene - Lernbewusstsein (*learning awareness*) als „Wissen über Lern-, Denk- und Problemlöseprozesse und die Fertigkeit, diese Strategien zu deuten bzw. anzuwenden“ (ebd.) - setzt sich aus Stützstrategien, Primärstrategien und Instruktionsstrategien zusammen (vgl. ebd.).

Diese Differenzierung, die zum Teil inhaltliche Dimensionen des Konzeptualisierungsvorschlags von Knapp-Potthoff überspannt bzw. diese näher definiert, sollte nun aber als wissenschaftliches Operationalisierungskonstrukt betrachtet werden, das je nach Forschungsinteresse variieren kann. Bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff des Sprachbewusstseins im Kontext des fremdsprachlichen Lernprozesses ist vielmehr auf den Selbstregulierungsaspekt und die daraus resultierende Kontrolle der Lernperson über den eigenen Lernprozess hinzuweisen:

Sprachbewusstsein ermöglicht „selbstbestimmteres Sprachenlernen: Lerner, die über Language (Learning) Awareness verfügen, sind Sprachlernsituationen nicht mehr oder weniger hilflos als Objekte ausgeliefert, sondern sie durchschauen (zu einem gewissen Grade) Ziele, Prozesse und Bedingungen der Beeinflussung dieser Situationen und haben damit eine Grundlage für eine Einflussnahme“ und „eine Kontrolle über Sprache als Instrument: die Beherrschung von Sprache statt die Beherrschung durch sie, die bewußte Auswahl aus kommunikativen Alternativen zur Erreichung kommunikativer Ziele“. Sie „verbessert die Möglichkeit des kreativen Umgangs mit Sprache“ und „ist Voraussetzung für Metakommunikation“ (Knapp-Potthoff 1997: 15).

Der Begriff „*Sprachlernbewusstsein*“ kann als Ergebnis der Binnendifferenzierung des Sprachbewusstseinsbegriffs gesehen werden, die auf die Veränderung des Forschungsinteresses - die Verlagerung der Lernperson ins Zentrum und Einbeziehung ihrer Perspektive (vgl. Griffiths 2003: 369) - zurückzuführen ist.

METAKOGNITIVES WISSEN

Mit „*metakognitivem Wissen*“ ist vor allem das Wissen über den Lernprozess und den individuellen mentalen Informationsverarbeitungsvorgang gemeint, das grundsätzlich zwei Dimensionen umfasst. Einerseits bezieht es sich explizit auf den Prozess des Nachdenkens. Andererseits thematisiert es den Prozess der Selbstregulation bzw. Selbstverwaltung, dessen Schwerpunkt der Aspekt der Verhaltensmodifikation bildet (vgl. Grotjahn 1997: 43):

1. **deklaratives** Wissen – „Das deklarative metakognitive Wissen umfasst das explizite Wissen um das situations- und aufgabenspezifische kognitive Funktionieren sowohl der eigenen Person als auch anderer Personen.“ (ebd.).
2. **prozedurales** metastrategisches Wissen („regulatives Kontrollwissen“) – „bezieht sich (...) auf das Planen, das Überwachen (*monitoring*) der Ausführung und das Überprüfen des Ergebnisses einer Tätigkeit.“ (ebd.).

Die oben angeführten Begriffe „*Sprach(lern)bewusstsein*“ und „*metakognitives Wissen*“ bilden zusammen konzeptuelle Rahmenbedingungen für die Auseinandersetzung mit dem Selbstregulierungsprozess.

2.5.2 Lernstrategien – Definition und Klassifizierungsschemata

LERN(ER)STRATEGIEN – DEFINITION

Der dritte Aspekt, der im Kontext des Selbstregulierungsprozesses eine wichtige Rolle spielt und in der Forschung zur Fremdsprachenlernprozessoptimierung häufig thematisiert wird, ist das Konstrukt der Lernstrategien: „*Learning strategies are techniques that students apply of their own free will to enhance the effectiveness of their learning.*“ (Dörnyei 2003: 16). Trotz einer gewissen Uneinigkeit unter den Wissenschaftlern zum Referenzobjekt bei der Definition von Lernstrategien, die v. a. die Frage betrifft, ob die Lernstrategien sich auf „Verhalten, mentale Vorgänge oder beides“ [Übersetzung A. D.] beziehen (Ellis, R. 1994: 531), fungieren sie als Konstrukt, dessen Herausbildung individuell (Lernen durch bewusste Selbstregulierung) und sozial-institutionell (der Einfluss der äußeren Stimuli auf den Lernprozess: Instruktion, Anweisungen, Routinen) geprägt ist.

Die Schwierigkeit bei der Erstellung einer übergreifenden Definition von Lern(er)strategien liegt nach Wolff an der Vielfalt der Verwendungskontexte, u. a. in Lernpsychologie, Psycholinguistik, Spracherwerbspsychologie und Fremdsprachendidaktik (vgl. Wolff 1998: 70). Während die Lernpsychologie den Automatisierungsaspekt bzw. die geringere Teilnahme des Bewusstseins wegen alltäglicher Handlungsinternalisierung hervorhebt und Strategien als „komplexe Problemlösungsoperationen“ (ebd.) im Hypothesenbildungs- und Überprüfungsprozess, dessen Ausgangsbasis individuelle kulturgeprägte Erfahrungen sind (vgl. ebd.), definiert, ist in der Zweitspracherwerbsforschung und Psycholinguistik die Rolle des Bewusstseins ein ausschlaggebendes Merkmal von Lernstrategien (vgl. ebd.: 71), die gezielt eingesetzt werden.

Die Begriffsauffassung im fremdsprachlichen Kontext zeigt viele Überschneidungsbereiche mit psycholinguistischen, lern- und spracherwerbspsychologischen Definitionsversuchen. Die Sprachlernstrategien sind nach Cohen „the conscious thoughts and behaviors used by learners with the explicit goal of improving their knowledge of a target language” (Cohen 1998: 68). Der Aspekt der Bewusstheit, der ein Abgrenzungskriterium der Lernstrategienauffassung bei den oben erwähnten Wissenschaften war, ist jedoch in diesem Zusammenhang nicht unumstritten. Es ist anzumerken, dass der Selektionsprozess beim Treffen von Entscheidungen im Fremdsprachenlernprozess häufig unbewusst abläuft, obwohl das Wort „strategisch” als begriffliche Ableitung die These der durchdachten, gezielten, taktischen Auswahl untermauert. So sind mentale bzw. sprachliche Handlungen bei fortgeschrittenen Lernpersonen weitgehend automatisiert und somit ist ihr Ablauf zum großen Teil unbewusst. Deswegen es erscheint angebrachter, im Hinblick auf die Lernstrategien beide Bezeichnungen zu verwenden.

Die Lernstrategien als „mentale Pläne zu einer Handlung“ (Storch 2008: 21) und problemlösungsorientierte Entscheidungen bzw. Operationen (vgl. Chamot et al. 1994: 371) beziehen sich nicht lediglich auf das Wissen bzw. die Vorstellung über den Handlungsablauf. Vielmehr ist dieses Konzept im Kontext des Fremdspracherwerbs ein mehrdimensionaler Verhaltenskoordinationsversuch, der immer im Kontext der jeweiligen Situation zu betrachten ist und dessen Grundlage die gesammelten Erfahrungen als Ausgangsbasis für die Hypothesenbildung darstellen:

„Learning strategy is the long-range art of learning more easily and effectively by using major clusters of behaviours for forming concepts and hypothesis, testing hypothesis, personalizing linkages, embedding material in long-term memory, understanding one’s affective state, managing the learning process, and producing language while lacking adequate linguistic knowledge.” (Oxford et al. 1992: 4).

„Many strategies entail application of complex procedures such as scanning for information, predicting in reading, elaborating in existing schemata, and inferring the meaning of unfamiliar words from context (...).” (Chamot et al. 1994: 383).

Nicht unbedeutend bei diesem komplexen Informationsverarbeitungsprozess ist das Wissen der Lernperson über sich selbst bzw. über eigene Verhaltensweisen in bestimmten Situationen und das Wissen darüber, wie man diese Situationen optimal

bewältigt. Konfrontiert mit einer Situation, wählt die Person bestimmte Handlungsweisen bei gleichzeitiger Ablehnung der Alternativen:

„(...) die (erfolgreich) lernende Person als aktives und selbstreflexives Individuum (...), das den Interaktionsprozess zwischen Lernhandlung, Lerngegenstand, Lernziel und persönlichen kognitiven und motivationalen Lernressourcen selbst bestimmt steuert und reguliert. (...) Die kompetente Steuerung und Regelung setzt voraus, dass eine Person dazu in der Lage ist, aus einem entsprechendem Repertoire an Lernstrategien zur Sammlung, Aufnahme, Speicherung und Nutzung neuer Informationen auszuwählen und diese an die entsprechenden situationalen Gegebenheiten angepasst anzuwenden.“ (Wirth 2004: 19).

Bei der Berücksichtigung aller erwähnten Dimensionen des Lernstrategienkonstruktes im fremdsprachlichen Kontext werden Lernstrategien in der vorliegenden Arbeit wie folgt verstanden: „Lernstrategien sind strategische Verhaltensweisen, die der Lernende u. a. beim Gebrauch und beim Erwerb der fremden Sprache einsetzt; als komplexe Pläne steuern sie das Verhalten des Lernenden beim Lernen und in der Interaktion mit anderen, als operationalisierte Fertigkeiten steuern sie den Erwerb sprachlicher Mittel und die Verarbeitung anderer nicht sprachlicher Informationen.“ (Wolff 1998: 72).

KLASSIFIZIERUNGSSCHEMATA VON LERNSTRATEGIEN IM FREMD- SPRACHLICHEN KONTEXT

Infolge unterschiedlicher Strategieauffassungen und unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen bei der Erforschung der Lernstrategien, die die explizite Vergleichbarkeit der Studien erschweren (vgl. Mißler 1999: 122), wurden Lernstrategien unterschiedlich kategorisiert.

Bei der Auseinandersetzung mit Lernstrategien im fremdsprachlichen Kontext muss man prinzipiell zwischen Lernstrategien und Kommunikationsstrategien differenzieren (vgl. Storch 2008: 21). Während Lernstrategien primär auf den Aufbau sprachlicher Wissensbestände fokussiert sind und mit ihnen vor allem „the means adopted by the learner to maximize the effectiveness of the overall learning process“ gemeint sind (Mitchell et al. 1998: 94), „[zielen] (...) Kommunikationsstrategien (Sprachverwendungsstrategien) primär auf den Gebrauchsaspekt [ab].“

(Plieger 2006: 155): „(...) *communication strategies* are tactics used by the non-fluent learner during L2 interaction, in order to overcome specific communicative problems.” (Mitchell et al. 1998: 94). Diese Kategorisierung nach Lern- (Fokus auf innere Prozesse, Erwerbsbedingungen) und Gebrauchsaspekt von Sprache (Kommunikationssituation, Output) (vgl. Storch 2008: 21; vgl. Akbari et al. 2007: 147) ist jedoch immer im Interdependenzverhältnis zu betrachten. Die Lernpersonen setzen kommunikative Strategien ein „to overcome the inadequacies of their interlanguage resources. CSs [communicative strategies, A. D.] are used primarily to deal with lexical problems (...). CSs can also be used to get around a grammatical problem (...).” (Ellis, R. 1994: 396).

Im Themenkontext ist auch die dritte Gruppe der Strategien, Stützstrategien, zu erwähnen:

„Stützstrategien sorgen dafür, dass die Gestaltung der Lernsituation und der Ablauf der Lernarbeit optimiert werden und zielen auf die Beeinflussung jener motivationalen und exekutiven Funktionen, die auf den Prozess der Informationsverarbeitung indirekt einwirken, indem sie ihn in Gang setzen, aufrechterhalten und steuern (z. B. Selbstmotivierung, Abschirmung, Aufmerksamkeitssteuerung, Zeitplanung, Strategien metakognitiver Kontrolle, Auswahl situationsangemessener Techniken/Prozeduren für verschiedene Lernsituationen).“ (Artelt 2000: 24).

Für die vorliegende Arbeit sind die folgenden drei Kategorisierungen relevant.

1. Klassifizierungsschemata nach O’Malley und Chamot (1990)

In Anlehnung an das Informationsprozessmodell teilen O’Malley und Chamot (1990) aufgrund der Ergebnisse ihrer Studie, die sowohl im Unterricht als auch im außerunterrichtlichen Kontext durchgeführt wurde, die Lernstrategien in drei Gruppen: metakognitive, kognitive und sozial-affektive Strategien, wobei die ersten zwei Gruppen den Schwerpunkt der Klassifizierungsschemata bilden (vgl. Mißler 1999: 131). Während sich die metakognitiven Lernstrategien auf den Planungs-, Monitoring- und Evaluationsprozess (vgl. Chamot et al. 1994: 374) beziehen und ihre Hauptfunktion somit in der Verwaltung des Lernprozesses besteht, thematisieren die kognitiven Lernstrategien den Informationsverarbeitungsprozess – Gruppierung, Interferenz, Zusammenfassung

von Informationen, Transfer und Elaboration,. Die sozial-affektiven Lernstrategien heben den emotions- und interaktionsregulierenden Aspekt (Emotions- und Interaktionsverwaltungsstrategien) (vgl. ebd.).

O'Malley und Chamot machen in ihrer Studie eine prinzipielle Differenzierung zwischen *learning strategies* und *learner strategies*: „learning strategies are always an explicit process in language learning, whereas learner strategies may be explicit or implicit, depending on the degree of awareness with which the individual deploys them.“ (Chamot et al. 1994: 371f). Die *learner strategies* sind „strategies that students have developed on their own to solve language learning problems.“ (ebd.). Die *learning strategies* dagegen beziehen sich auf die Strategien „that have been (or could be) taught explicitly as part of instruction in both first and second language contexts“ (ebd.: 371). Diese Unterscheidung macht auf die Rolle der Institution bei der Entwicklung von Lernstrategien aufmerksam.

<i>Generic strategy classification</i>	<i>Representative strategies</i>	<i>Definitions</i>
Metacognitive strategies	Selective attention	Focusing on special aspects of learning tasks, as in planning to listen for key words or phrases.
	Planning	Planning for the organization of either written or spoken discourse.
	Monitoring	Reviewing attention to a task, comprehension of information that should be remembered, or production while it is occurring.
	Evaluation	Checking comprehension after completion of a receptive language activity, or evaluating language production after it has taken place.
Cognitive strategies	Rehearsal	Repeating the names of items or objects to be remembered.
	Organization	Grouping and classifying words, terminology, or concepts according to their semantic or syntactic attributes.
	Inferencing	Using information in text to guess meanings of new linguistic items, predict outcomes, or complete missing parts.
	Summarizing	Intermittently synthesizing what one has heard to ensure the information has been retained.
	Deducing	Applying rules to the understanding of language.
	Imagery	Using visual images (either generated or actual) to understand and remember new verbal information.
	Transfer	Using known linguistic information to facilitate a new learning task.
Social/affective strategies	Elaboration	Linking ideas contained in new information, or integrating new ideas with known information.
	Cooperation	Working with peers to solve a problem, pool information, check notes, or get feedback on a learning activity.
	Questioning for clarification	Eliciting from a teacher or peer additional explanation, rephrasing, or examples.
	Self-talk	Using mental redirection of thinking to assure oneself that a learning activity will be successful or to reduce anxiety about a task.

Abbildung 5: Klassifikation der Lernstrategien nach O'Malley und Chamot. Quelle: O'Malley et al. 1990: 46.

2. Klassifizierungsschemata nach Oxford (1990)

Oxford (1990) unterscheidet zwischen „direkten“ und „indirekten“ Lernstrategien. Die „direkten“ Strategien, zu denen Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien gezählt werden, beziehen sich auf „language itself in a variety of specific tasks and situations“ (Oxford 1990: 14). Die „indirekten“ Lernstrategien (metakognitive, affektive und soziale Lernstrategien) thematisieren dagegen die allgemeine Verwaltung des Lernprozesses (vgl. ebd.: 15). Diese Klassifizierung weist viele Überschneidungsbereiche mit der Lernstrategientaxonomie von Chamot und O'Maley auf.

3. Klassifizierungsschemata nach Wolff (1998)

Wolff, der als Hauptkriterium der Kategorisierung von Lernstrategien ihre Zielausrichtung im Kontext des fremdsprachlichen Lernens annimmt, differenziert folgende sechs Gruppen (Wolff 1998: 72-74):

1. **Auf den Erwerb sprachlicher Mittel bezogene Strategien** – „bewusste kognitive Operationen“ zum Aufbau des neuen Sprachsystems (vor allem in Bezug auf Wortschatz und Grammatik) - das Memorieren von Sprachmustern und sprachlichen Elementen, Techniken zum Lernen vom Wortschatz (z. B. Bedeutungserschließung) und zur Organisation des gelernten Wortschatzes, Rekonstruieren von Texten, Strukturanalyse, das Generalisieren von Regeln (das Simplifizieren von Strukturen, Erstellung von Schülergrammatiken), der Transfer von muttersprachlichen Strukturen, Nachschlagen in Wörterbüchern und Grammatiken.
2. **Fertigkeitsbezogene Strategien** (produktions- und rezeptionsbezogene Sprachverarbeitungsstrategien) – Kontextanalyse (z. B. Aufbau von Erwartungshaltungen), Erschließungsstrategien (*skimming, scanning, reading for gist*), Überarbeitungsstrategien (*Gliedern und Strukturieren von Texten*).

3. **Auf die fremdsprachliche Kommunikation bezogene Strategien** – Vermeidungs-Paraphrasierungs-, Transferstrategien (*Wort-für-Wort-Übersetzung aus der Muttersprache, Entlehnung von Wörtern aus der Muttersprache oder einer anderen Sprache*).
4. **Auf die Sprachreflexion bezogene Strategien** - die bewusste Reflexion über die sprachliche Form (z. B. zwischensprachliche Vergleiche) – Sammlung und Klassifizierung von sprachlichen Daten.
5. **Auf das Lernen bezogene Strategien** – Selbstregulation und Selbstevaluation im Lernprozess.
6. **Soziale Strategien** – die Suche nach zusätzlichen sozialausgerichteten fremdsprachlichen Kommunikationskontexten.

Die Anführung der drei sich in vielen Aspekten überschneidenden Klassifizierungsschemata sollte lediglich einen Überblick über die unterschiedlichen Taxonomien der Lernstrategien in der Forschung schaffen. Die meistens aufgrund unterschiedlicher Studien erstellten Auflistungen von Lernstrategien geben lediglich die spezifischen Strategien wieder, die in der jeweiligen Untersuchung erfasst wurden, und die Unterschiedlichkeit der präsentierten Forschungsbefunde ist nur ein starkes Indiz dafür, dass jeder Lernprozess individuell verschieden ist: „Lernstrategien sind in ihrer Ausprägung wie auch in der Anzahl abhängig von der Kreativität der Lehrenden wie der Lernenden. Daher kann es keine fest definierte Liste von Lernstrategien geben, sondern lediglich eine Zusammenstellung wichtiger und häufig angewandter Verfahren.“ (Rampillon 2003: 90).

2.5.3 Lernstrategienforschung - Fremdsprachenlernstrategien und Lernerfolg

Die Tendenzen in der Erforschung von Lernstrategien fasst McMullen wie folgt zusammen (McMullen 2009: 419):

- *die Erforschung des Zusammenhangs zwischen dem Einsatz von Lernstrategien und fremdsprachlicher Leistung*
- *der Zusammenhang zwischen dem Fortschritt bzw. sprachlichem Beherrschungsgrad und Lernstrategieanwendung*
- *der Zusammenhang zwischen Motivation und Lernstrategieanwendung*
- *die Auswirkungen der Lernstile auf die Wahl der Lernstrategien*
- *die Auswirkungen der Selbstregulation auf die Strategiewahl*
- *Unterschiede zwischen den EFL und ESL Studenten in der Strategieanwendung*

Mit Ausnahme des letzten Punktes, in dem die sprachlichen Erwerbsmodalitäten als Variable in der Forschung fungieren, lassen sich die übrigen Variablen grundsätzlich zwei Gruppen zuordnen. Die Forschungsvariablen *Fortschritt* und *Leistung* beziehen sich explizit auf das Produkt der Lern- bzw. Informationsverarbeitungsprozesse. Die restlichen Faktoren lassen sich unter dem Oberbegriff *individuumsspezifische Merkmale* bzw. *Handlungen* der Lernpersonen zusammenfassen. Trotz Differenzen in der Zielsetzung der einzelnen Studien und im Grad der voneinander abweichenden, nicht vergleichbaren Ausprägungen der erwähnten Aspekte, gibt es eine Dimension, die den meisten Lernstrategieforschungsansätzen gemeinsam ist. Die Erfahrung, die häufig im Kontext des effizienten Handelns im Lernprozess thematisiert wird, ist das Kriterium, das die Lernpersonen in zwei Gruppen – erfahrene und weniger erfahrene Lerner – im Hinblick auf den Einsatz von Lernstrategien differenzieren lässt: „The strategies that learners elect to use reflect their general stage of L2 development.“ (Ellis, R. 1994: 555). Griffiths fand in ihrer Studie folgende Unterschiede zwischen den erwähnten Gruppen, die diesen Aspekt einbeziehen:

„higher level students made highly frequent use of a large number of language learning strategies (...). (...) higher level students frequently used strategies relating to interaction with others, to vocabulary, to reading, to the tolerance of ambiguity, to language systems, to the management of feelings, to the management of learning, and to the utilisation of available resources. When compared with the strategies favored by lower level students, the strategies typical of higher level students appeared to be both more sophisticated (involving manipulation rather than memorisation) and more interactive, suggesting that the differences in strategy use by higher and lower level students may have a qualitative as well as a quantitative dimension.“ (Griffiths 2003: 381).

Die Lernstrategienforschung wurde zum großen Teil durch das Forschungsinteresse Mitte der 1970er Jahre geprägt, das die Charakteristika der guten Lerner zu bestimmen versuchte (vgl. Ellis, R. 1994: 37; Chamot et al. 1994: 370; Mißler 1999: 4, 188; Düwell 2003: 349). Der Versuch, den Einsatz von Lernstrategien der guten Lernpersonen herauszuarbeiten und die Merkmale metakognitiver Abläufe und des effizienten Lernprozesses anhand von Handlungen der Personen, die im Lernprozess erfolgreich waren, zu beschreiben, scheiterte jedoch häufig an vielen methodischen Problemen und relativ hoher Beteiligung von Störvariablen:

„Die Erfassung selbstregulierendes Lernens ist mindestens so anspruchsvoll wie die Regulation des Lernens selbst. Die Schwierigkeiten entstehen zum einen aus der Unterschiedlichkeit der Lerngegenstände, der Lernsituationen und nicht zuletzt der Lernenden, für die ein einheitliches Maß zur Verfügung gestellt werden soll.“ (Wirth 2005: 103).

Die Erfassung unterschiedlicher Aspekte des Lernverhaltens muss also alle diese drei Dimensionen berücksichtigen, was grundsätzlich für die meisten unter Laborbedingungen stattfindenden Experimente schwer realisierbar ist. Die größte Herausforderung bei der Erforschung der Lernstrategien stellt die Tatsache, dass nur wenige direkt beobachtbar sind. Auf den großen Teil von ihnen werden Rückschlüsse anhand der indirekten Beobachtung des Lernverhaltens durch Selbstberichte gezogen (vgl. Griffiths 2003: 369). Die methodische Problematik liegt jedoch nicht nur im Forschungsinstrument. Die Verzerrung der Ergebnisse bzw. Ziehung falscher Rückschlüsse ist häufig auf das Forschungsmaterial, das grundsätzlich den Aspekt des Gesagten bzw. Ungesagten umfasst, zurückzuführen. Einerseits kommt es zur Überschätzung des eigenen Lernverhaltens in selbstberichteten retrospektiven Befragungen (vgl. Artelt et al. 2005: 8), andererseits spielt der Aspekt der Unbewusstheit beim Entscheidungstreffen bzw. der Habitualisierungsaspekt bei der Ausführung einer Handlung eine wichtige Rolle:

„Advanced learners’ habitual and successful application of language strategies may be so internalized that they do not report what has become for them an automated process (...).“ (Hong-Nam et al. 2006: 411).

Hong-Nam et al. argumentieren weiter, dass sie über eigenes Vorgehen nur dann bewusst reflektieren, wenn sie mit komplexen Aufgaben konfrontiert werden: „Their learning process becomes more intrinsic and is so well established they need only be conscious of their process if they are confronted with a very difficult or novel learning task.” (ebd.: 410). Mit Einbeziehung dieser grundlegenden Schwierigkeitsaspekte stellt Schiefele fest, dass die „Validität von selbstberichteten habituellen Lernstrategien (...) zweifelhaft“ ist (Schiefele 2005: 14). Auf der anderen Seite bleibt jedoch anzumerken, dass die Untersuchung dieser Lerngruppe am sinnvollsten zu sein scheint, wenn man bedenkt, dass sie eine relativ hohe Bewusstheit auszeichnet. Die Lernpersonen auf dem Mittelstufenniveau einer Fremdsprache haben einen Punkt in ihrem Lernprozess erreicht, wo sie fähig sind „to step back and reflect on how effectively their learning process is working.“ (Hong-Nam et al. 2006: 410). Erst ab diesem Punkt ist auch die Untersuchung der Lernprozessregulierungsmaßnahmen der Lerner möglich. Das erworbene syntaktische und semantische Wissen, das eine gewisse Grundbasis für strategisches Verhalten bildet, erlaubt den Lernpersonen über die gedächtnisbezogenen Strategien hinauszugehen und den eigenen Lernprozess durch aktive Mitgestaltung mittels der an sie angepassten Auswahl an Lernstrategien zu optimieren (vgl. Hong-Nam et al. 2006: 400).

Neben Problemen, die aus subjektiver Retrospektivität und eingeschränkter Erfassbarkeit der nicht berichteten Daten resultieren, ist darüber hinaus der affektive Aspekt, z. B. Persönlichkeit und die Untersuchungssituation, die einen Einfluss auf das situative Erinnerungsvermögen nimmt, zu nennen. Die durch Fragebogenbefragung, lautes Denken, Interview bzw. ähnliche Instrumente erfassten Selbstberichte sind somit nur als Annäherungsversuche an das Forschungsobjekt zu betrachten. Die Interpretation der Daten sollte somit immer im Kontext der jeweiligen Situation erfolgen und die empirischen Daten selbst sollten keine Prädiktoren für effektives Lernen sein.

Im Kontext der Debatte über die Eigenschaften der guten Lernpersonen und ihre effizienten bzw. erfolgsversprechenden Schritte im Lernprozess weist Cohen (1998) auf einen wichtigen Aspekt: „(...) the successful good language learner, with predetermined

overall characteristics, does not exist. There are many individual ways of learning a language successfully.” (Cohen 1998: ix):

„Der Lerner sieht sich bei jedem Lernen einer Fremdsprache mit spezifischen Problemen konfrontiert und sucht nach Lösungen. Dabei erprobt er verschiedene Lernstrategien und wählt in Zukunft diejenigen aus, die seiner Persönlichkeit am ehesten entsprechen und in der Vergangenheit zum Erfolg geführt haben. Je mehr Erfahrungen eine Person mit dem Fremdsprachenlernen gesammelt hat, umso häufiger hatte sie Gelegenheit, ihr Repertoire an Lernstrategien zu erweitern und bereits vorhandene Strategien zu verfeinern.“ (Mißler 1999: 145).

In diesem Kapitel wurden zunächst die Begriffe Sprachbewusstsein, Sprachlernbewusstsein und Metakognition definiert und verschiedene Dimensionen der theoretischen Konstrukte angesprochen. Im Folgenden wurde auf die Rolle des metakognitiven Wissens als Selbstregulierungsmaßnahme im fremdsprachlichen Lernprozess eingegangen. Anschließend erfolgte eine nähere Auseinandersetzung mit dem Lernstrategiebegriff. Zuerst wurde der Versuch unternommen, Merkmale der Lernstrategien aufzuzeigen. Im weiteren Verlauf des Kapitels erfolgte die unterschiedliche Kategorisierung der Lernstrategien. Unabhängig von unterschiedlichen Klassifizierungsversuchen bleibt zusammenfassend festzuhalten, dass die Lernpersonen durch den Einsatz von bestimmten Lernstrategien ihr eigenes Lernverhalten regulieren und somit bewusst einen Einfluss auf den Lernprozess nehmen.

3. Theorien zum Fremdsprachenerwerb

3.1 Fremdsprachenlernmodelle im Kontext der Mehrsprachigkeit

Die mehrdimensionale Faktorenstruktur des fremdsprachlichen Lernprozesses resultierte in der Entstehung zahlreicher Fremdsprachenlernmodelle, die deren Komplexität abzubilden versuchten. Im Unterschied zur früheren Fremdsprachenlernforschung, die den Prozess des Fremdsprachenerwerbs und die Lernpersonen als zwei getrennte Forschungsbereiche betrachtete: „These two branches have tended to work interdependently of each other“ (Ellis, R. 1994: 38), wird heutzutage nicht nur das Interaktionsverhältnis zwischen beiden Forschungsgegenständen hervorgehoben, sondern auch starkes

Interagieren zahlreicher Komponenten zur Diskussion gebracht. Wegen der Faktorenviefalt sind diese reduktionsspezifischen theoretischen Konstrukte keinesfalls Abbildung des Lernprozesses bzw. der individuellen Lerngeschichte. Die nähere Auseinandersetzung mit ihnen gibt jedoch einen kleinen Überblick über die Vielfalt der internen und externen Einflüsselemente und die Interdependenzen zwischen einzelnen Komponenten, die bei der Fremdsprachenlernforschung berücksichtigt werden sollen.

Die Befunde der jüngeren Fremdsprachenlernforschung (vgl. Hufeisen 2004: 77), vor allem die Erkenntnis über die Differenzen zwischen L1-Erwerbprozess und L2-, L3-, Lx-Lernvorgang und die damit verbundene unterschiedliche Ausgangslage der Lernperson, die im Kapitel 2.4.3 kurz dargestellt wurde, führten zur Neuerstellung der Fremdsprachenlernmodelle in der Fremdsprachenlernforschung (vgl. ebd.). Trotz der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung jedes dieser neuen Modelle, ergänzen sie sich gegenseitig und geben eine Übersicht über das komplexe Faktorengelände des fremdsprachlichen bzw. mehrsprachigen Lernprozesses.

Zu den wichtigsten zählt Hufeisen (Hufeisen 2004: 78):

- **das ÖKOLOGISCHE MEHRSPRACHIGKEITSMODELL (ECOLOGICAL MODEL OF MULTILINGUALITY)** (2003) von Aronin und O'Leary – das ökologische Mehrsprachigkeitsmodell ist „ein stark soziolinguistisches [Modell] (...), das lernumweltliche Faktoren als entscheidend in den Vordergrund [stellt]“ (Hufeisen 2003b: 8). Besonders betont wird die Rolle des kulturellen Kontextes. In Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit differenziert es zwischen „multilingualism“ (Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Situation) und „multilinguality“ (Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Person).
- **das FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION MODELL** (2000) von Groseva hebt die Rolle der ersten Fremdsprache als Basis bzw. „Bezugsgröße für die Hypothesenbildung“ (Hufeisen 2004: 78) im L3-Lernprozess hervor.

- **das ROLLEN-FUNKTIONS-MODELL** oder **LANGUAGES SWITCHES MODELL** (1998) von Williams und Hammarberg ist „ein psycholinguistisches Modell (...), das beim Produzieren der Zielsprache automatisierte Prozesse vermutet, bei denen die verschiedenen anderen Sprachen der Lernenden bestimmte Rollen übernehmen, welche sich in offenbar systematischen Sprachwechseln äußern.“ (ebd.).
- **das DYNAMISCHE MEHRSPRACHIGKEITSMODELL (DYNAMIC MODEL OF MULTILINGUALISM)** (2002) von Herdina und Jessner (Herdina et al. 2002) – „ein systemtheoretisches Modell, das die sprachlichen Veränderungen in Einzelpersonen im Laufe der Zeit (d. h. inklusive des Sprachverlusts und des Spracherhaltungsaufwands) abbildet.“ (ebd.). Dieses komplexe psycholinguistische Modell, das den gesamten Fremdsprachenlernprozess stufenweise in einzelne Elemente zerlegt, legt seinen Schwerpunkt auf „die dynamische Entwicklung individueller Lernprozesse“ (Hufeisen 2003b: 8) und hebt individuelle Unterschiede mehrsprachiger Individuen im mehrsprachigen System hervor.
- **das FAKTORENMODELL** (2003) von Hufeisen – „das Faktorenmodell geht stufenweise auf die Lernstadien von Fremdsprache zu Fremdsprache ein und isoliert so die relevanten Faktoren, die das Lernen einer jeweiligen Fremdsprache bedingen. (...) Das Faktorenmodell beschreibt chronologisch die jeweiligen Faktoren, welche die vier folgenden Stufen konstituieren: den Erstspracherwerb (L1), das Lernen einer ersten Fremdsprache (L2), das Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) und das Lernen weiterer Fremdsprachen (Lx). Von Sprache zu Sprache kommen Faktoren hinzu, die es beim Lernen der vorherigen Fremdsprache noch nicht gab. (...) Alle Erwerbs- und Lernstadien werden gesteuert durch die prinzipielle Spracherwerbs- und Lernfähigkeit des Individuums und durch die verschiedenen Lernumwelten, die für den qualitativen und quantitativen Input verantwortlich sind.“ (Hufeisen 2003b: 8f).

Dieses Modell ist im Kontext dieser Arbeit von besonderer Bedeutung. Einerseits hebt es die Rolle der Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen eines mehrsprachigen Menschen und die prägende Rolle der ersten Fremdsprache hervor. Andererseits weist es auf die allgemeinen und fremdsprachlichen Lernstrategien hin, auf welche dieser im Lernprozess zurückgreift.

Im Unterschied zu früheren Fremdsprachenlernmodellen thematisieren die dargestellten Konzepte die Einzigartigkeit jedes Fremdsprachenlernens:

„Alle diese Modelle zum multiplen Sprachenlernen legen *Transfer-* und *Interaktions-*phänomene (...) zwischen den *Interlanguages* eines Individuums zugrunde, die den Lernprozess lernerintern als auch lernerextern steuern, d. h., sie nehmen alle an, dass die erworbenen oder zu erwerbenden Lersprachen einander in verschiedenen Weisen beeinflussen bzw. miteinander interagieren und in diesem Zusammenspiel die Gesamtheit der Sprachen in einem lernenden Individuum ausmachen. (...) Während allerdings nicht alle Modelle lernerexterne und/oder linguistische Faktoren mit einbeziehen, listen alle jedoch - wenngleich unterschiedlich viele - lernerinterne Faktoren auf.“ (Hufeisen 2003a: 3).

3.2 Taxonomie der Faktoren im Fremdsprachenlernprozess nach Hufeisen

Bei der Analyse der genannten fünf Fremdsprachenlernmodelle differenzierte Hufeisen (Hufeisen 2003a: 3-10; Hufeisen et al. 2005: 148) drei Gruppen von Faktoren, die bei der Auseinandersetzung mit fremdsprachlichem Erwerb zu berücksichtigen sind: linguistische, lernerexterne und lernerinterne Faktoren:

1. Linguistische Faktoren – Zu den linguistischen Faktoren wird v. a. der *Status der L2 in der individuellen Erwerbsbiografie*, unter dem die aktuelle Sprachbenutzung verstanden wird und die *Beziehung(en) zwischen den Sprachen* (die *etymologische Verwandtschaft* bzw. *Nichtverwandtschaft zwischen den Sprachen*), die die Basis für den negativen bzw. positiven Transfer bildet.

2. Lernerexterne Faktoren – „Lernerexterne Faktoren sind diejenigen, die nicht aus dem Individuum heraus gebildet werden, sondern die von der Außenwelt ausgelöst und an das Individuum herangetragen werden.“ (Hufeisen 2003a: 9):

- *Qualität und Quantität des Inputs*
- *die konkrete Lern- und Kommunikationssituation (Lernumgebung)*
- *der kulturelle Kontext*
- *der soziale Status der Sprachen*
- *Lerntradition*

3. Lernerinterne Faktoren

Emotionale Faktoren:

- *Motivation*
- *Selbstschätzung*, Selbsteinschätzung in Bezug auf die eigene Sprachkompetenz (Eigenevaluation), subjektive Theorien (Annahmen, Wertungen)
- *(Lern)Angst* - Sprachangst nicht nur vor Sprachfehlern, sondern auch vor dem Nichterfüllen von Kommunikationserfordernissen, soziale Angst
- *Einstellung zu den Sprachen*, zu den zielsprachigen Kulturen, zum Sprachenlernen, individuelle Lebenserfahrungen

Kognitive Faktoren:

- Sprachbewusstsein
- *Metalinguistisches Bewusstsein*
- Lernbewusstsein
- (allgemeine) Lernstrategien
- Wissen um den eigenen Lerntyp
- Individuelle Lernerfahrungen

Fremdsprachenspezifische Faktoren

- ***Interlanguages*** der jeweiligen Lernenden, die Lernende insbesondere unter Einfluss ihrer unterschiedlichen Sprachen ausbilden - die Sprachen als Einflussgrößen (nicht als Sprachsysteme)
- ***Proficiency*** in den betreffenden Sprachen und ***recency*** (die aktuelle Präsenz und Abrufbarkeit der jeweiligen Sprache)
- Das Aufrechterhalten eines einmal erreichten Entwicklungsstandes
- ***Self-extension***
- **Individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien (Transfer, Vergleich)**
- **Sprachlernstrategie**
- Die prinzipielle biologische und physikalische Spracherwerbs- und -lernfähigkeit

Die Auseinandersetzung mit dem fremdsprachlichen Lernprozess kann nicht losgelöst von der Analyse der erwähnten fremdsprachlichen Faktoren erfolgen:

„L1, L2, L3 und Lx sind nicht (...) alle gleich, sondern sie werden in unterschiedlichen Arten und Weisen und unter unterschiedlichen linguistischen, externen und internen Bedingungen erworben und erlernt, sie übernehmen ganz verschiedene Funktionen und sie schaffen jeweils neue Voraussetzungen für die Lernenden in ihrer Kommunikationsfähigkeit und Spracherwerbsbiografie.“ (Hufeisen 2003a: 11).

3.3 Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb

3.3.1 Kognitive Einflussfaktoren im fremdsprachlichen Lernprozess

Mit kognitiven Faktoren, die den fremdsprachlichen Lernprozess beeinflussen bzw. modifizieren, sind dieselben generellen Mechanismen der menschlichen Natur gemeint, die auch bei anderen Lernprozessen eine wichtige Rolle spielen, wie z. B. Wahrnehmung, Gedächtnis, Problemlösungsfähigkeiten und Informationsverarbeitungsmechanismen (vgl. Ellis, R. 1994: 295). Während grundlegende kognitive Fähigkeiten biologisch vorprogrammiert sind und deren

Entwicklung im Laufe der Lebensspanne zu einem großen Teil von umweltbezogenen Faktoren abhängt, ist die Ausbildung metakognitiver Fähigkeiten vom Individuum selbst gestaltbar bzw. kann trainiert werden. Die Ausprägung dieser Fähigkeiten spielt im Lernprozess eine wichtige Rolle, weil sie eine Voraussetzung für die Regulation des Lernprozesses sind. Im Hinblick auf die sprachliche Reflexion, die eine Dimension des metakognitiven Vorgehens darstellt und im Kontext der vorliegenden Arbeit wichtig ist, lassen sich Unterschiede zwischen einsprachig und mehrsprachig erzogenen Personen feststellen:

„der multilinguale Mensch [entwickelt] ein metalinguistisches Bewusstsein in Bezug auf sein Sprachenlernen (...), was ihn in seiner kognitiven Kompetenz von Monolingualen unterscheidet. Metalinguistisches Bewusstsein (entwickelt) zu haben, bedeutet, über den Bau von Sprache Bescheid zu wissen, darüber reflektieren und sprechen zu können und die eigene Sprache entsprechend dieser Überlegungen analysieren und kreativ verändern zu können. Diese Aktivitäten setzen sowohl sprachliche als auch kognitive Kompetenz voraus.“ (Hufeisen 2003a: 104).

Bilinguale Erfahrungen können somit als Quelle für strategisches Wissen beim Lernen von Fremdsprachen fungieren.

3.3.2 Affektive Einflussfaktoren im fremdsprachlichen Lernprozess

Einstellung zum Sprachenlernen

Allgemeine Einstellung zum Sprachenlernen als Begriff zeigt trotz individueller Züge des Wortes „*Einstellung*“ viele sozial geprägte Charakteristika auf. Einerseits ist in diesem Kontext die soziale Zuschreibung der sprachlichen Begabung dem weiblichen Geschlecht zu erwähnen, was sich fördernd auf die allgemeine Einstellung zum Sprachenlernen auswirken kann. Andererseits ist auf die Rolle der Sprachkenntnisse hinzuweisen. Das Erlernen einer Fremdsprache wird in einer globalisierten Gesellschaft zum großen Teil positiv angesehen. Diese positive soziale Wertschätzung des fremdsprachlichen Erwerbs kann aber nicht mit der subjektiven Einstellung zum Sprachenlernen gleichgesetzt werden. Sie ist personenabhängig und variiert je nach Beurteilungsaspekten. Zu diesen zählen u. a. Kultur, Status einer Sprache, persönliche und gesellschaftliche Wahrnehmung der Menschen, die diese Sprache sprechen, aber auch schulgebundene

Faktoren wie der Sprachunterricht, die Lehrperson, die Lehrmethoden etc. Interessant ist nun, dass schon eines der Elemente maßgeblich das gesamte individuelle Lernverhalten beeinflussen kann. So kann die Begeisterung für die Kultur beispielsweise ein wichtiger Grund für die stärkere Auseinandersetzung mit der jeweiligen Sprache sein, das mitgebrachte Interesse kann jedoch stark nachlassen und sich im Endeffekt auch auf die Einstellung auswirken, wenn die Lehrperson negative Assoziationen beim Lerner auslöst.

Motivation

Der zweite affektive Faktor, der mit der Einstellung zum Sprachenlernen viele Überschneidungsbereiche aufweist, ist „*Motivation*“:

„Motivation may be constructed as a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals).“
(Williams et al. 1997: 120).

Die Thematisierung des Begriffes erscheint im Kontext dieser Arbeit wegen seiner gravierenden Rolle im Prozess der fremdsprachlichen Verhaltensregulierung sehr wichtig. Unabhängig von der Auslöserquelle, die den erwähnten Zustand der kognitiven und emotionalen Aktivierung (vgl. ebd.) herbeiführt, ist „*Motivation*“ eine Größe, die die Aktivität der Lernperson und somit eine Verhaltensänderung bzw. -modifizierung zur Folge hat. Riemer bezeichnet Motivation als „Faktor, dem die Fremdsprachendidaktik gleichermaßen den größten Einfluss wie auch das größte (auch lehrseitige) Interventionspotenzial zuweist.“ (Riemer 2006: 228). Die erwähnte Eingriffs- bzw. Einflussmöglichkeit lässt das Konstrukt keineswegs als etwas Statisches auffassen. Vielmehr ist die Motivation als eine das Verhalten eines Individuums ständig beeinflussende Variable zu betrachten, die ähnlich wie Lernstrategien, auf dem Weg zur Erreichung gesetzter Ziele bzw. des angestrebten Idealzustands Handlung(-en) steuert und organisiert.

In der Forschung unterscheidet man prinzipiell zwischen „*intrinsischer*“ und „*extrinsischer*“ Motivation. Während die erste Bezeichnung den Aspekt der Selbstbestimmung in den Vordergrund stellt:

„Intrinsic motivation comes from within the individual and is related to the individual's identity and sense of well-being. Students are intrinsically motivated when learning is a goal in itself.” (Ehrman et al. 2003: 320),

wird bei der extrinsischen Motivation die Rolle der Fremdbestimmung hervorgehoben:

„Extrinsic motivation comes from outside the individual. Students are extrinsically motivated when learning is done for the sake of rewards (such as grades or praise) that are not inherently associated with the learning itself, that is, when learning or performing well becomes necessary to earning those rewards.” (Ehrman et al. 2003: 320).

Das Verhalten eines Individuums ist eine Mischform beider Konzepte, die in einem Interaktionsverhältnis stehen und personenspezifisch sind:

„(...) each individual is motivated differently. People will make their own sense of the various external influences that surround them in ways that are personal to them, and they will act on their internal disposition and use their personal attributes in unique ways. Therefore, what motivates one person to learn a foreign language and keeps that person going until he or she has achieved a level of proficiency with which he or she is satisfied will differ from individual to individual.” (Williams et al. 1997: 120).

Im Kontext des fremdsprachlichen Lernens, das zum großen Teil in der Schule initiiert wird, weisen Ehrman et al. auf prägende Rolle der äußeren Stimuli hin: „By providing students with learning experiences that meet their needs for competence, relatedness, self-esteem, and enjoyment, teachers can increase their students' intrinsic motivation; and by giving students choices, teachers can often enhance both students' persistence and sense of autonomy.” (Ehrman et al. 2003: 320). Dies ist insofern wichtig, weil die Motivation häufig Folge des fremdsprachlichen Lernens ist und sich somit auf das gesamte Selbstkonzept bzw. die Beurteilung der Kompetenz bezüglich des Fremdsprachenlernens auswirkt.

3.3.3 Fremdsprachenspezifische Faktoren

Die erwähnte Prägung des Verhaltens durch schulbezogene Lernkontexte ist nicht zu unterschätzen. Die Vorerfahrungen bilden immer eine Basis, aufgrund derer weitere Entscheidungen getroffen werden. Fremdsprachenlernerfahrungen, die häufig im fremdsprachlichen Unterricht gemacht werden, beeinflussen maßgeblich die

Selbstwahrnehmung der Menschen als Lernpersonen. Das Selbstkonzept als Produkt bisheriger fremdsprachlicher Lernprozesse bzw. (Miss-)Erfolgserlebnisse ist ausschlaggebend für das weitere Vorgehen der Lernpersonen. Je nach Art dieser Erlebnisse kommt es zur Herausbildung individuell bestimmter Konzepte. Damit werden hauptsächlich solche Konstrukte gemeint: Selbsteinschätzung fremdsprachlicher Begabung, Einstellungen gegenüber dem Fremdsprachenlernen, subjektive Lerntheorien, lernbezogene Erwartungen (positives Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, das Konzept der gelernten Hilflosigkeit und andere selbstkonstruierte, auf Erfahrung zurückgehende Leistungskonzepte).

Neben individuellen Fremdsprachenlernerfahrungen muss man darüber hinaus beachten, dass das fremdsprachliche Vorgehen der Lernpersonen auch von der Lernsituation abhängt:

„Wenn jemand mit dem Lernen einer L2 beginnt, so ist die Lernsituation eine ganz neue und unbekannte. Dinge müssen mit einer neuen Bezeichnung versehen werden, fremde Texte müssen entschlüsselt werden; bis dahin war die L1 das für alles geeignete Kommunikationsmedium. Wenn nun ein Lerner mit dem Lernen einer L3 beginnt, so ist diese Situation nicht mehr unbekannt: Er kennt schon das Gefühl, nicht alles gleich sagen zu können, er hat (vielleicht) spezifische Fremdsprachenlernstrategien entwickelt und kann sie zur Beschleunigung des Lernprozesses einbringen. Er ist ein *kompetenterer* Fremdsprachenlerner als ein L2-Lerner. Mit jeder weiteren Fremdsprache erhöht sich das Repertoire an Fremdsprachenlernstrategien, und sie werden (...) um so häufiger und zielgerichteter eingesetzt, je mehr Fremdsprachen eine Lernerin lernt.“ (Hufeisen 2003a: 105).

Mit jeder weiteren Sprache steigt auch der Grad der bewussten Reflexion des Lernprozesses (vgl. ebd.: 8). Im Hinblick auf den Einsatz von Lernstrategien spielt diese Tatsache eine wichtige Rolle, weil die Wahl der Lernstrategien aus erprobten Verhaltensweisen gezielter getroffen wird und somit auch der gesamte Lernprozess optimaler gestaltet wird.

4. Ergebnisse der Bilingualismusforschung

Das folgende Kapitel gibt einen kurzen Überblick über die wichtigsten Erkenntnisse der Zweisprachigkeitsforschung im Kontext des Fremdsprachenerwerbs. Während die Studien bis in die 60er Jahre hauptsächlich von negativen Auswirkungen des

Bilingualismus auf die kognitive Entwicklung des Kindes und den Erstspracherwerb berichteten (vgl. Cenoz 2003: 73), spricht man in den letzten Jahren vom lernfördernden Einfluss der Zweisprachigkeit auf den Erwerb der weiteren Fremdsprachen (vgl. ebd.: 82).

Die hauptsächlich aus den experimentellen Studien resultierenden pauschalen Schlussfolgerungen über die eventuell besseren Ausgangsvoraussetzungen der bilingualen Personen im Fremdsprachenlernprozess sind zwar wegen der Komplexität des Themas und dem mehrdimensionalen Zusammenspiel von individuellen, sozialen und kulturellen Einflussfaktoren unzulässig, dennoch lassen sich wegen der Ähnlichkeit zahlreicher Studienergebnisse manche Aspekte differenzieren, in denen die zweisprachig aufgewachsenen Personen von ihrem Bilingualismus profitieren können. Interessanterweise schneiden die bilingualen Menschen wesentlich schlechter ab, wenn die Kompetenz in einer ihrer Erstsprachen mit der sprachlichen Kompetenz der Monosprachigen verglichen wird (vgl. z. B. Gollan et al. 2005). So werden in vielen Untersuchungen auch die aus der Mehrsprachigkeit resultierenden Aspekte genannt, die die bilingualen Personen als „bessere“ Fremdsprachenlerner fungieren lassen. Zu den Bereichen, aufgrund deren Rückschlüsse auf gewisse Vorteile im Fremdsprachenlernprozess der bilingualen Personen im Fremdsprachenlernen gezogen werden können, werden folgende Aspekte gezählt: besseres metasprachliches Bewusstsein (vgl. Bialystok 1999b; Bialystok et al. 2009), Kommunikationssensibilität (vgl. Thomas 1992), kognitive Flexibilität und Aufmerksamkeitskontrolle (vgl. Riciardelli 1992a; Costa et al. 2009), Kreativität (vgl. Riciardelli 1992b), größeres Repertoire an Lernstrategien und Flexibilität in Strategiewechsel (vgl. Mißler 2000; Nayak et al. 1990), Motivation und Beharrlichkeit beim Fremdsprachenlernen (vgl. Clyne et al. 2004: 50). Nach Clyne et al. (2004) bieten die Kenntnisse zweier sprachlicher Systeme die vergleichenden Sprachanalysemöglichkeiten, die bilingualen Personen das Wortschatzerkennen, Aussprache- und Grammatiklernen leichter machen (vgl. Clyne et al. 2004: 46), was sich wiederum positiv auf die fremdsprachliche Selbstsicherheit und die Motivation auswirkt (vgl. ebd.).

4.1 Bilingualismus und Kognition

METHODIK DER KOGNITIVEN BILINGUALISMUSFORSCHUNG

In der Zweisprachigkeitsforschung kristallisierten sich grundsätzlich zwei Tendenzen bei der Erforschung der kognitiven Bilingualismusaspekte heraus. Während in der früheren Forschung vor allem das Produkt der Denkprozesse von bilingualen Personen im Zentrum stand (vgl. Kecskes 2005: 1), rückten in den späteren Studien der Denkprozess bzw. kognitive Vorgänge der zweisprachigen Personen als Forschungsgegenstand in den Vordergrund:

„In earlier research studies the bilingual person and the product of thinking were in the center of attention while recent trends have seemed to favor the process of thinking, focusing on language recall, reaction time, information processing and memorization on the one hand and social and conceptual development on the other.” (ebd.).

Die Operationalisierung der wissenschaftlichen Fragestellungen, die die Erforschung von kognitiven Vorgängen im bilingualen Gehirn zum Ziel hatten, erfolgte auf zwei Ebenen:

- **Konzentration auf den Prozess** - Einerseits stand im Zentrum des Forschungsinteresses die neuronale Sprachorganisation bei bilingualen Personen, die hauptsächlich aufgrund elektromagnetischer Messungen wissenschaftlich umgesetzt wurde – der Aspekt der isolierten bzw. gemeinsamen Speicherung in Hirnregionen, die vergleichende Analysen der Gehirnaktivierung während des Sprachverarbeitungsprozesses bei den Monolingualen und Bilingualen (vgl. z. B. Mägiste 1993: 53-58).
- **Konzentration auf das Produkt** - Andererseits wurde das Produkt der mentalen Prozesse untersucht, aufgrund dessen Analyse Rückschlüsse auf den Ablauf mentaler Vorgänge gezogen wurden. Die Erforschung des Outputs erfolgte dabei durch den Einsatz von unterschiedlichen verbalen und nonverbalen Aufgabensets.

Unabhängig von der Vorgehensweise weist Paradis jedoch darauf hin, dass man bei der Interpretation der neurolinguistischen Studien vorsichtig vorgehen muss (vgl. Paradis 2005: 411f). Zwar lassen sich durch die neurokognitive Forschung bestimmte Mechanismen der sprachlichen Verarbeitung identifizieren, sie sollten aber keineswegs als fixe Repräsentationen der sprachlichen Verarbeitung gesehen werden (vgl. ebd.). Es ist darüber hinaus anzumerken, dass aufgrund unterschiedlicher methodologischer Zugänge, unterschiedlicher Samplezusammensetzung bzw. des Zusammenspiels von einem Faktorenspektrum die Ergebnisse unterschiedlich ausfallen und somit auch ihre Vergleichbarkeit erschwert ist.

Die Grundbasis der theoretischen Konzeption zu positiven Effekten des Bilingualismus auf den gesamten Lernprozess bildet die Schwellenhypothese von Cummins (Cummins 1976), die besagt, dass ein gewisses Niveau bzw. eine Schwelle an Sprachkompetenz in beiden Sprachen erreicht werden muss, damit sich der Bilingualismus kognitiv positiv auswirkt. Im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit kann der positive Einfluss dieses Konzeptes in der Hinsicht erklärt werden, als diesen bilingualen Personen mehr sprachliches Material zur Verfügung steht (vgl. Cenoz 2003: 83).

Eine wesentliche Rolle, vor allem in der neueren Zweisprachigkeitsforschung, spielen die Erkenntnisse von Bialystok (Bialystok 1991b) und ihre Annahme, dass zweisprachig aufgewachsenen Personen über eine bessere selektive Aufmerksamkeit und analytische Fähigkeit verfügen, die sie u. a. auf den ständigen Wechsel zwischen den Sprachen im Laufe der sprachlichen Entwicklung zurückführt.

Alle diese theoretischen Konzepte bilden die Basis für die Auseinandersetzung mit Ergebnissen der kognitiven Bilingualismusforschung.

ERGEBNISSE DER KOGNITIVEN BILINGUALISMUSFORSCHUNG

Die Hervorhebung von negativen Auswirkungen des Bilingualismus vor allem auf die kognitive Entwicklung des Kindes in der früheren Bilingualismusforschung, in der Zweisprachigkeit als „Störung“, „kognitives Defizit“ fungierte und durch den Unterricht in Mehrheitssprache ausgeglichen werden konnte (vgl. Bialystok 1991a: 1, 6), geht nach Bialystok auf die politisch-sozialen, migrationsbedingten Rahmenbedingungen in Nordamerika zurück, wo die Migrantenkinder in der Schule weniger erfolgreich als ihre einsprachigen Mitschüler waren und sich somit in der Wissenschaft der tendenzielle dem Bilingualismus Schuld zuschreibende Gedanke durchsetzte (vgl. Bialystok 1991a: 1f): „bilingualism was to blame“ (Bialystok 1991a: 2). Die Erkenntnisse der neueren kognitiven Bilingualismusforschung sind vor allem im Fremdsprachenerwerbskontext zum großen Teil positiv (vgl. z. B. Cenoz 2003: 71-79).

Ein wichtiger Wendepunkt in der neurokognitiven Bilingualismusforschung und gleichzeitig ein weitgehend heftig diskutiertes Thema in der Bilingualismusdebatte war der Aspekt der isolierten bzw. gemeinsamen Erstsprachenspeicherung bei zweisprachigen Personen und ihre Auswirkungen auf die Eingliederung von neuen Informationen in das vorhandene sprachliche System, was gleichzeitig die Grundlage für die Forschung zu Unterschieden zwischen einsprachigen und zweisprachigen Personen war. Zu intensiverer komparativer Erforschung der Unterschiede zwischen den beiden Gruppen trug die Vermutung bei, dass sich im bilingualen Gehirn durch den Kontakt mit zwei sprachlichen Systemen andere neuronale Strukturen entwickeln, die Basis für die effektivere Eingliederung von neuen Informationen bilden und den gesamten Informationsverarbeitungsprozess optimieren können. Der verstärkte Kontakt mit sprachlichen Reizen ließ darüber hinaus vermuten, dass die bilingualen Personen im Gegensatz zu einsprachigen Personen manche Störreize besser ausblenden können.

Auf das Thema der selektiven Aufmerksamkeit bei sensorischer Informationsverarbeitung geht u. a. Bialystok zurück (Bialystok 1999). Sie stellte fest, dass sich signifikante Unterschiede zwischen den monolingualen und bilingualen Personen vor allem bei Distraktionsaufgaben feststellen lassen. Bei der Lösung der stark perzeptuell beanspruchenden Aufgaben schneiden die zweisprachigen Kinder besser ab als einsprachige Gleichaltrige (vgl. ebd.). Dies führte zu der Annahme, dass die bilingualen Kinder über eine höhere selektive Aufmerksamkeit verfügen und somit die äußerlichen Reize besser verarbeiten können. Bei den komplexen Lösungsaufgaben, die ein höheres Niveau an Kontrolle bzw. Aufmerksamkeit erfordern, erreichen sie schlussfolgernd bessere Ergebnisse (vgl. ebd.: 642).

Diese selektive Wahrnehmung thematisiert Bialystok auch in ihrer früheren Studie (Bialystok 1997). Ihre Ergebnisse zeigen, dass zweisprachige Kinder besser die schriftliche symbolische Sprachrepräsentation verstehen, indem sie im Gegensatz zu Monolingualen mehr bereit sind, die Form von der Bedeutung zu trennen, was nach Bialystok auf das Vorhandensein der zwei Bezeichnungen für das bezeichnete Objekt zurückzuführen ist (vgl. ebd.: 438). Ein interessantes Studienergebnis des Experiments von Bialystok stellt die Erkenntnis dar, dass die vierjährigen Bilingualen im Vergleich zu den fünfjährigen Monolingualen bessere Resultate erzielten (ebd.).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Costa et al. (Costa et al. 2009), die die bilingualen und monolingualen Psychologiestudenten an der Universität Murcia und der Universität Barcelona untersuchten. Zwar ist die Reaktionsgeschwindigkeit bei der Ausführung der einfachen Kontrollaufgaben bei beiden Gruppen vergleichbar, allerdings sind die zweisprachigen Studenten bei der Lösung von Aufgaben mit höherer Verarbeitungskontrolle deutlich schneller.

Die besseren perzeptuellen Resultate im Erwachsenenalter bei der Lösung der Aufgaben, die an Komplexität der geforderten Informationsverarbeitung variieren, führt Bialystok et al. (2009) auf die bessere Aufmerksamkeitskontrolle der bilingualen Personen zurück (vgl. Bialystok et al. 2009: 99). Ein interessanter Aspekt der Untersuchung von Bialystok

et al. war das Ergebnis, dass die bessere Aufmerksamkeitskontrolle die aus dem kleineren Wortschatz in beiden Sprachen resultierenden Nachteile der bilingualen Personen (vgl. Bialystok et al. 2009) ausgleichen kann. Zwar erreichten die untersuchten einsprachigen Personen bessere Resultate in Wortschatzaufgaben, es wurden jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Einsprachigen und Zweisprachigen in proaktiven Interferenzaufgaben festgestellt: „for verbal tasks, bilinguals perform more poorly, but for non-verbal executive control tasks, bilinguals perform more efficiently than monolinguals.“ (Bialystok et al. 2009: 94).

Der zweite kognitive Vorteil der bilingualen Personen, der in der Bilingualismusforschung zum Teil auch im Kontext der selektiven Aufmerksamkeit thematisiert wird, sind die analytischen Fähigkeiten. Es ist jedoch anzumerken, dass dieser Aspekt im Kontext des kindlichen Bilingualismus erforscht wurde. Während die grammatische Beurteilung von Sätzen ein relativ niedriges Niveau an analytischen Fähigkeiten erfordert, benötigt die Identifizierung der Fehler schon einen höheren Grad an Analyse (vgl. Bialystok 1999: 642). Den höchsten Einsatz an analytischen Fähigkeiten erfordert jedoch die Satzkorrektur (vgl. ebd.). In der Studie von Davidson et al. (2009) schnitten bei der Identifikation der grammatisch korrekten Sätze die einsprachigen und zweisprachigen Kinder vergleichbar ab, die zweisprachigen erreichten jedoch bessere Resultate beim Erkennen der grammatisch inkorrekten Sätze.

Wegen der Komplexität der bilingualen Kognitionsforschung werden im Folgenden die ausgewählten Erkenntnisse der kognitiven Bilingualismusforschung dargestellt:

1. Bilingualismus vs. kognitive Flexibilität

Zweisprachigen Personen wird eine höhere kognitive Flexibilität zugeschrieben, die dazu führt, dass sie bei den Strukturerschließung und zusammenhängendes Denken erfordernden Aufgaben besser abschneiden als die Einsprachigen (vgl. Paradis 2005: 414).

2. Bilingualismus vs. divergentes Denken/Kreativität

Bei der Beschäftigung mit den positiven Effekten des Bilingualismus im Kontext der Kreativität gehen viele Studien auf das aus dem Bilingualismus resultierende größere Ausmaß an linguistischem Repertoire und die Bereitstellung an alternativen Konzepten, die ausschlaggebend für kritisches und flexibles Denken sind (vgl. Pavlenko 2005: 447), ein. Simonton merkt jedoch kritisch an: „Rather than access divergent thinking, these tests gauge a person’s personality, self-concept, hobbies and interests, openness to experience, and overt behaviors that bear some connection with genuine creativity.” (Simonton 2008: 152).

3. Bilingualismus vs. Reaktionsgeschwindigkeit

Die Ergebnisse der Studie von Gollan et al. zeigen, die Reaktionsgeschwindigkeit in Bilderbenennung in der dominanten Sprache ist bei bilingualen Personen deutlich niedriger als bei Einsprachigen (vgl. Gollan et al. 2005): „On the picture-naming task, strong-English bilinguals named pictures more slowly and with more errors.” (Gollan et al. 2005: 1230).

Wenn man die Ergebnisse der kognitiven Bilingualismusforschung zusammenfassend betrachtet, fällt ein interessantes Phänomen auf, das auf die eventuell privilegierte Ausgangssituation der bilingualen Personen im Fremdsprachenerwerb hinweist. Einerseits stellt die aktive Bereitstellung von zwei Sprachen ein höheres Maß an Herausforderung für das bilinguale Gehirn dar, was sich im Folgenden positiv auf die Konzentration im Sinne selektiver Aufmerksamkeit auswirkt und im Informationsverarbeitungsprozess eine wichtige lernprozessfördernde Rolle spielt, indem Informationen nach ihrer Relevanz ausgewertet werden. Andererseits beeinflusst dieser mentale Aktivierungszustand positiv implizit und explizit die allgemeine Kognition und die Gedächtnisleistung, d. h. das Gedächtnis wird durch Sprachwechsel, Übersetzungsaktivitäten etc. trainiert.

Es ist jedoch anzumerken, dass aufgrund der Komplexität des Themas und Mehrdimensionalität der Kognition als Forschungsgegenstand von keinem Ursache-

Folge-Verhältnis die Rede sein kann. Nachvollziehbar sind jedoch Erklärungen, dass es bei zweisprachigen Personen durch die andauernde Aktivierung sprachlicher Verhaltensschemata zur gewissen Handlungsautomatisierung kommt. So ist es an dieser Stelle angebrachter von besserer metasprachlicher Bewusstheit der Bilingualen als von einer besseren Kognitionsfähigkeit zu sprechen.

4.2 Bilingualismus und Sprachbewusstsein

Jessner merkt an, dass sich die einsprachigen und zweisprachigen Personen auch im Hinblick auf den sprachlichen Informationsverarbeitungsprozess in vielerlei Hinsicht unterscheiden: „Die Verstehens- und Sprachproduktionsprozesse, die sich im mehrsprachigen Menschen entwickeln, zeigen bestimmte Charakteristika, die ihn/sie deutlich vom monolingualen Menschen unterscheiden.“ (Jessner 2000: 79). Eine mögliche Erklärung könnte nach Jessner darin liegen, dass die Mehrsprachigen durch die häufigeren Kontaktmöglichkeiten mit Sprachen ein anderes metalinguistisches Bewusstsein entwickeln und somit mit Sprachen anders umgehen:

„Metalinguistisches Bewußtsein im mehrsprachigen Individuum kann als die Fähigkeit beschrieben werden, sich die strukturellen Unterschiede zwischen den Sprachen im Kontakt zu vergegenwärtigen und sich dieser Unterschiede zu bedienen, um kreativ und flexibel mit Sprache umzugehen. Dies impliziert, daß sprachliches Bewußtsein im mehrsprachigen Menschen durch den vermehrten Kontakt zwischen mehreren Sprachsystemen in anderem Ausmaß ausgebildet ist als im einsprachigen.“ (Jessner 2000: 78).

Eine ähnliche Argumentation verwendet Sharwood Smith. Seiner Meinung nach haben die zweisprachigen Personen im Spracherwerbs- und Sprachverwendungsprozess viel mehr Möglichkeiten, bewusst über die Differenzen zwischen den Sprachen nachzudenken als die Einsprachigen (vgl. Sharwood Smith 1991: 21), was bei der Entdeckung der Regeln in Problemlösungssituationen hilft (vgl. Paradis 2005: 414), sowie die metalinguistische Konzepttherausbildung (Bialystok 2005: 419) und die Sprachgefühlentwicklung fördern kann. Durch die höhere Anzahl an Kontaktsituationen mit sprachlichem Material haben die Mehrsprachigen auch mehr Möglichkeiten zur Hypothesenbildung über die Sprache.

Das höhere sprachliche Bewusstsein und die höhere metasprachliche Reflexion, die den mehrsprachigen Personen zugeschrieben werden, thematisieren Ransdell et al. (2006) in ihrer Studie. Sie vergleichen das metasprachliche Bewusstsein der einsprachigen - mit Englisch als Muttersprache, zweisprachigen und mehrsprachigen Studenten aus Estland, Frankreich und den Vereinigten Staaten. Die Ergebnisse zeigen, dass trotz des unterschiedlichen Sprachhintergrunds und fremdsprachlicher Erfahrungen eine positive Korrelation zwischen Spracherfahrungen und dem metasprachlichen Bewusstsein besteht. Ein signifikanter Unterschied im metasprachlichen Bewusstsein, das durch Selbsteinschätzungsfragen zu sprachlichen Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Sprechen, Schreiben, Hören operationalisiert wurde, zeichnet sich bei den untersuchten bilingualen und multilingualen Personen im Lesebereich ab. Die höhere Ausprägung von metakognitiven Fähigkeiten könnte beim Erwerb linguistischer Konstruktionen hilfreich sein.

Zu einem interessanten Ergebnis kommen Clyne et al. (2004), die den Einfluss der metasprachlichen Bewusstheit auf die Motivation untersuchten. Anhand der gesammelten qualitativen und quantitativen Daten stellen sie fest, dass die bilingualen Lernpersonen im Vergleich zum monolingualen Lerner tendenziell höhere Beharrlichkeit und Motivation beim Fremdsprachenlernen auszeichnet (Clyne et al. 2004: 50; vgl. auch Merisuo-Storm 2007). Während die L2-Lernpersonen sich mit dem Unterrichtsmaterial zufriedenstellen lassen, zeigen die L3-Personen mehr Interesse, indem sie das bereitgestellte Material hinterfragen und nach zusätzlichen Informationen fragen (vgl. Clyne et al. 2004: 46f). Die höhere Motivation kann auf die gesammelte positive Erfahrung mit Sprachen zurückgeführt werden. Infolge positiver Erlebnisse im Spracherwerbsprozess, die auf die Beherrschung von zwei Sprachen zurückzuführen sind, haben die bilingualen Personen andere Vorstellungen vom Fremdsprachenlernen als die einsprachig aufgewachsenen Menschen.

Es ist unumstritten, dass die gesammelte Erfahrung und das Sprachbewusstsein den gesamten Zweitsprachenlernprozess beeinflussen. Es ist jedoch anzumerken, dass der Begriff Sprachbewusstsein äußerst komplex ist. Einerseits bezieht er sich auf die biografisch-sozial bedingte Vorerfahrung, d. h. vorhandenes Wissen ist eine

Ausgangsbasis für den Transfer, andererseits ist er zum großen Teil vom Individuum abhängig z. B. von Einstellungen gegenüber den Sprachen, Sprachreflexion etc.

4.3 Bilingualismus und Kommunikationsverhalten

Neben dem Sprachgefühl, das die bilingualen Personen beim Erstsprachenerwerb entwickeln und das ihnen hilft, bessere Resultate in manchen Aspekten des Fremdsprachenlernprozesses zu erreichen, werden in der Literatur relativ häufig die besseren kommunikativen Kompetenzen der bilingualen Personen angesprochen (vgl. z. B. Cenoz et al. 1994), die ihnen helfen, auf die Bedürfnisse der Gesprächspartner besser einzugehen:

„bilingual children have extensive experience of choosing languages for the pragmatic context, such as a particular person or topic. As a result of their experience choosing different languages, they might become sensitive to other people's communicative needs.” (Altarriba et al. 2008: 173).

„Bilinguals have a wider and more varied range of experience than monolinguals, as they have access to two cultures and operate in two different systems. Even if it does not result in doubling the total range of social and cultural experience, there may be a potential gain for bilinguals. Their need to switch from one code to another has also been seen as beneficial, as each language may provide the speaker with distinct perspectives and thus enhance flexible thinking.” (Jessner 1995: 175)

4.4 Effekte des Bilingualismus auf den Fremdsprachenlernprozess

4.4.1 Rezeption und Produktion

Viele Studien zur fördernden Rolle des Bilingualismus beim fremdsprachlichen Produktions- und Rezeptionsprozess heben den Aspekt der Biliteralität als wichtige Bedingung für den Erfolg im Fremdsprachenerwerb hervor (vgl. Swain et al. 1990). Der Erwerb von Schreib- und Lesekompetenz durch die zweisprachig aufgewachsenen Personen erfolgt jedoch nicht gleich und hängt zum großen Teil von institutionellen Einrichtungen bzw. bildungspolitischen Maßnahmen ab. Deswegen trifft er meistens in Ländern zu, wo mindestens zwei Sprachen als Amtssprachen fungieren, z. B. im Baskenland, in der Schweiz etc., bzw. dort, wo die Minderheitssprache gefördert wird. Die Untersuchungen zum sozialen Bilingualismus, die zum großen Teil in institutionellen Rahmenbedingungen durchgeführt wurden, sprechen auch von einer stützenden Rolle der Zweisprachigkeit, wenn die Schreib- und Lesekompetenz in beiden Sprachen vorhanden sind (vgl. z. B. Cenoz et al. 1994; Muñoz 2000; Sagasta Errasti 2003).

Sagasta Errasti (2003) wollte in ihrer Untersuchung herausfinden, ob die zweisprachigen Personen auch bei unterschiedlichem sprachlichen Beherrschungsgrad im Kontext des sozialen Bilingualismus - Baskisch als Minderheitssprache, Spanisch als Mehrheitssprache - von ihrer Zweisprachigkeit im Fremdsprachenlernprozess profitieren können. Ihren Forschungsschwerpunkt legte sie dabei auf die Beantwortung der Frage, wie sich der soziale Bilingualismus bei den spanisch-baskischen Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren auf den Erwerb der schriftlichen Kompetenz in Englisch auswirkt. Die untersuchten Personen beherrschten sowohl Baskisch (Baskisch als Unterrichtssprache), als auch Spanisch (Spanisch und Englisch als Schulfächer ab dem 8. Lebensjahr im Ausmaß 3-4 Stunden wöchentlich) in Wort und Schrift. Die Ergebnisse zeigten, dass der aktive Gebrauch der Minderheitssprache (Baskisch) in außerschulischen Sprachkontexten den Erwerb der schriftlichen Kompetenz in einer Fremdsprache positiv beeinflusst.

Diese fördernde Funktion von Bilingualismus auf den fremdsprachlichen Sprachlernprozess wird jedoch in einer ähnlichen Studie von van Gelderen et al. (2003) nicht bestätigt. Van Gelderen et al. verglichen ebenfalls die Leistung in Englisch als Fremdsprache von einsprachigen - Dänisch als Muttersprache – und zweisprachigen Personen. Die Bilingualen hatten jedoch im Unterschied zur Studie von Sagasta Errasti unterschiedlichen Migrationshintergrund. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass 13- bis 14-jährige bilingualen Personen in Lesetests schlechter abschneiden als die einsprachigen Mitschüler mit Dänisch als Muttersprache. Die metakognitiven Strategien, auf die sich Bialystok bei ihrer Studie bezieht (vgl. Bialystok 1999), reichten nach van Gelderen et al. (2003) nicht aus, um eine niedrigere Kompetenz im Lesebereich auszugleichen. Es werden jedoch keine Unterschiede zwischen beiden Untersuchungsgruppen in der Geschwindigkeit des Worterkennens festgestellt.

Es ist jedoch anzumerken, dass im Gegensatz zu Dänemark Baskisch als Minderheitssprache in Spanien im sozialen und schulischen Kontext gefördert wird. Als mögliche Einflussvariablen, die Auswirkungen auf das Studienergebnis von van Gelderen et al. (2003) hatten, sind darüber hinaus der Aspekt der linguistischen Ähnlichkeit - die syntaktischen, semantischen und orthographischen Unterschiede zwischen Sprachen (L1 Dänisch - L2 Englisch anders als L1-L3) (vgl. van Gelderen et al. 2003: 22) - und der Einfluss sozio-psychologischer Faktoren zu erwähnen, die dazu führen, dass sich beide Studien nicht explizit vergleichen lassen.

„The sociolinguistic context and the level of bilingual proficiency can explain why learners with a minority language as their first language have advantages when their L1 is valued in society and they have acquired literacy skills in their L1 as it is reported in most of the studies on the general effects of bilingualism.” (Cenoz 2003: 82).

Zu einem interessanten Ergebnis kommt Merisuo-Storm (2007), die den dritten Typ des Biligualismus – Zweisprachigkeit durch Immersionsprogramme - untersucht hat. Sie fand in ihrer Studie heraus, dass der bilingualen Unterricht die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz positiv beeinflusst. Die Schreib- und Lesefertigkeiten bei Schülern in bilingualen Klassen waren wesentlich besser als in monolingualen. Darüber hinaus waren die Zweisprachigen gegenüber dem Fremdsprachenlernen positiver eingestellt.

Shwartz et al. (2005) gingen in ihrer longitudinalen Studie, die sich aus verschiedenen linguistischen, metalinguistischen und kognitiven Aufgaben zusammensetzte, näher auf die Rolle der Lese- und Schreibkompetenzen im Bilingualismuskontext ein. Ausgehend von der Annahme, dass die Biliteralität und nicht der Bilingualismus, sich fördern auf die metalinguistische Entwicklung der zweisprachigen Personen auswirken kann (vgl. Shwartz et al. 2005: 180), verglichen sie die Entwicklung der Lesekompetenz in Hebräisch von drei Gruppen: biliteralen und monoliteralen zweisprachigen (Russisch-Hebräisch) und einsprachigen Kindern (Hebräisch). Laut Ergebnissen unterstützt der frühe Biliteralitätserwerb in L1 den Biliteralitätserwerb in L2. Die biliteralen bilingualen Personen erreichten bessere Resultate als die monoliteralen Bilingualen und die Einsprachigen sowohl in den die Leseflüssigkeit messenden Aufgaben, als auch in Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit.

4.4.2 Lernstrategien

Differenzen zwischen einsprachig und zweisprachig erzogenen Personen lassen sich auch im Hinblick auf den Einsatz von Lernstrategien feststellen: „Je nach kommunikativen Anforderungen wechseln Mehrsprachige nicht nur zwischen ihren Sprachen, (...) sie reflektieren auch verstärkt über ihren Sprachgebrauch, d. h. sie vergleichen ihre Sprachsysteme und entwickeln beim Spracherwerb andere Strategien als weniger erfahrene SprachlernerInnen.“ (Jessner 2000: 78).

Mit diesem Thema setzt sich u. a. Tuncer (2009) auseinander, der den Einsatz von Lernstrategien einsprachiger und bilingualer Studenten, die Englisch als Fremdsprache an der Universität Mersin studieren, vergleicht. In seiner Untersuchung stellt er eine positive Korrelation zwischen verstärktem Einsatz von Lernstrategien und Bilingualismus fest. Die Bilingualen verwenden mehr Lernstrategien im Vergleich zu einsprachigen Personen. Als eine mögliche Erklärung dafür führt er die aus Bilingualismus resultierende größere sprachliche Erfahrung (vgl. Tuncer 2009: 856) an. Ähnlich wie Clyne et al. (vgl. Clyne et al. 2004: 50) stellt er fest, dass die zweisprachigen Personen eine höhere Motivation auszeichnet, die er auf den Erfolg beim Erwerb der früheren Sprachen zurückführt

(vgl. Tuncer 2009: 854). Dies kann sich infolge positiv auf weiteres Fremdsprachenlernen auswirken. Es wurden keine Differenzen zwischen beiden Gruppen im Einsatz von affektiven und metakognitiven Strategien festgestellt. Die Bilingualen unterschieden sich allerdings von Einsprachigen im Hinblick auf die höhere Verwendung von sozialen, kognitiven und Kompensierungsstrategien.

Wharton (2000) analysiert in seiner Studie die Lernstrategien von bilingualen Studenten, die Japanisch oder Französisch als Fremdsprachen lernen. Im Gegensatz zu früheren Studien zu Lernstrategien verglich er die Lernstrategien der zweisprachigen Personen, die aus unterschiedlicher multikultureller Umgebung stammten. Laut Untersuchungsergebnissen besteht eine hohe Korrelation zwischen dem fremdsprachlichen Beherrschungsgrad und der Anzahl der eingesetzten Lernstrategien, was auch die Ergebnisse der früheren Forschung bestätigt (vgl. z. B. Green et al. 1995: 285). Die fortgeschrittenen Lernpersonen setzen jedoch mehr und häufiger Lernstrategien ein als die weniger fortgeschrittenen Personen, unabhängig von Lernumgebung, Kultur oder der gesammelten Erfahrung (vgl. Wharton 2000: 235). Interessanterweise ziehen die untersuchten zweisprachigen Personen vor allem soziale Strategien vor, was Wharton zum Teil auf die gesammelte Erfahrung bzw. die fortgeschrittene Phase im Fremdsprachenlernen zurückführt (vgl. ebd.: 230). Dies kann nach Wharton jedoch ein wichtiger Aspekt sein, der sich neben metakognitivem, kognitivem und lexikalischem Wissen fördernd auf das Fremdsprachenlernen von zweisprachigen Personen auswirken kann (vgl. Wharton 2000: 230).

Hong-Nam et al. (2007) verglichen in ihrer Studie die fremdsprachlichen Lernstrategien der monolingualen und bilingualen Personen von zwei geografisch und sozio-kulturell unterschiedlichen Kontexten. Die Gruppe der Einsprachigen setzte sich aus den in Korea wohnenden koreanischen Muttersprachlern, die Englisch und Chinesisch als Fremdsprache gelernt haben, zusammen. Die zweite Gruppe bildeten die in China wohnenden zweisprachigen Koreanisch-Chinesischen Studenten. Die Muttersprache aller Personen war Koreanisch. Trotz weniger Erfahrung der Bilingualen mit dem Lernen von Englisch als Fremdsprache, setzte diese Gruppe interessanterweise mehr Strategien ein

als die Gruppe der Einsprachigen, was nach Hong-Nam et al. ein Indiz für einen positiven Einfluss des Bilingualismus auf den Fremdsprachenerwerb sein kann (vgl. Hong-Nam et al. 2007: 78). Interessanterweise bevorzugten die zweisprachigen Personen metakognitive, Kompensations- und kognitive Strategien gegenüber Gedächtnis-, sozialen und affektiven Strategien. Somit fällt dieses Ergebnis, v. a. im Bereich der sozialen Strategien, anders aus als in den bereits erwähnten Studien. Die Einsprachigen verwendeten im Vergleich zu den Zweisprachigen die Kompensationsstrategien deutlich seltener. Hong-Nam et al. geben als mögliche Erklärung dafür die Unterschiede in der Unterrichtskultur an. Die untersuchten koreanischen Personen sammelten ihrer Meinung nach mehr Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen im formalen Kontext (vgl. ebd.: 78): „English learners in the classroom in Korea are often encouraged to make guesses and use gestures, linguistic or nonlinguistic clues, and employ synonyms in order to process information.” (ebd.). Diese Gruppe ähnlich wie die Gruppe der zweisprachigen Personen schien relativ viel über ihren Lernprozess nachzudenken. Die Einsprachigen setzten auch relativ wenig soziale und affektive Strategien ein, was zum Teil auf den Charakter des Unterrichts bzw. die Unterrichtstradition zurückgeführt werden kann.

Kemp (2007) konzentrierte sich vor allem auf die Erforschung der Unterschiede im Einsatz von grammatischen Lernstrategien von mehrsprachigen Personen, die von zwei bis zwölf Fremdsprachen gelernt haben. Beim Vergleich der bilingualen Personen und der Gruppe der Mehrsprachigen fand sie heraus, dass die Bilingualen im Lernprozess deutlich weniger auf die grammatischen Strategien zurückgreifen. Dieses Ergebnis führt sie auf „die fehlende Erfahrung im Lernen unterschiedlicher grammatischer Sprachsysteme“ (Kemp 2007: 257, Übersetzung A. D.):

„Bilinguals may lack procedural knowledge as they lack experience of discovery of what works in communication, and they may also lack declarative knowledge of how different grammars work as a system and how grammars may differ in a multiplicity of ways. There is less likelihood of multiple comparisons in learners who make binary switches between languages, notwithstanding different choices of register. Lack of experience and practice may result in bilinguals having less opportunity to reorganize input, which may make it less efficient and give them less chance of developing automaticity in these processes. (...) The end result of bilinguals' lack of experience may be that working

memory is taken up with coping with the cognitive load, and less attention is available for focusing on and internalising the grammatical form of input.” (ebd.).

4.5 Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung

Bilingualismus ist ein theoretisches Konstrukt, das sich durch eine komplexe und interagierende Variablenvielfalt auszeichnet. Die auf Messbarkeit ausgerichtete Begriffsoperationalisierung und Konzeptionalisierung durch Konzentration auf bestimmte Aspekte zur Bearbeitung der Fragestellungen gibt somit keinen ausführlichen Überblick über zahlreiche Dimensionen und Facetten des Konstrukts. Die Einschränkung auf bestimmte Indikatoren im Rahmen der Begriffsoperationalisierung ist jedoch notwendig, um sich dem Thema und eventuellen Auswirkungen des Bilingualismus auf den Fremdsprachenlernprozess nähern zu können.

Die Betrachtung des Zweisprachigkeitskonzeptes im fremdsprachlichen Lernkontext unter Berücksichtigung intervenierender biologischer, individueller, sozialer und kultureller Variablen erscheint somit besonders anspruchsvoll zu sein:

„Factors such as language transfer, typological distance and interaction, and the much wider possible ranges of L2 social environments, ages of acquisition, levels of learner cognitive and brain developments, motivations, educational environments, and language exposure conspire in multiple factorial interactions to make bilingualism and second language acquisition (SLA) far more complex and fascinating than the mere sum of two first language acquisition (L1A) parts.” (Ellis 2005: 3).

Diese Vielfalt an Determinanten macht die Generalisierungen von Bilingualismus nicht nur schwierig, sondern auch „gefährlich“ (Baker 2001: 97).

Es ist darüber hinaus anzumerken, dass die Isolierung spezifischer Aspekte in der Bilingualismusforschung zum großen Teil unter Laborbedingungen erfolgte. Somit ist es unzulässig, daraus Rückschlüsse auf die Realität zu ziehen. Zahlreiche Studien der Bilingualismusforschung, die ihren Fokus auf die Herausarbeitung der Unterschiede zwischen Monolingualen und Bilingualen legen, betreffen den kindlichen Bilingualismus, d. h. sie erfassen nur präsenste Aspekte der sprachlichen Entwicklung zu einem bestimmten Zeitpunkt. Dem Autor der vorliegenden Arbeit sind keine Studien bekannt,

in denen die zweisprachigen Personen ihr Leben lang bzw. über einen längeren Zeitraum hinweg begleitet werden.

Aus den in der vorliegenden Arbeit dargestellten Daten lassen sich manche Dimensionen herausarbeiten, die den unterschiedlichen Lernstrategieinsatz von einsprachig und zweisprachig erzogenen Personen vermuten lassen. Es ist anzunehmen, dass die Bilingualen mit dem syntaktischen Lernen weniger Erfahrung gesammelt haben, was auf eine geringere Verwendung von grammatischen Lernstrategien hinweist. Dadurch aber, dass sie den Zugang zu Strukturen von zwei sprachlichen Systemen haben, können sie auch mehr interlinguale Vergleiche stellen. Diese Vergleichsmöglichkeiten umfassen auch weitere sprachliche Dimensionen, z. B. Semantik, Phonologie und das Schreibsystem. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass es in denselben linguistischen Bereichen zum Transfer kommen kann, wodurch sich auch die Verwendung von Kompensierungsstrategien erklären lässt - Transfer als Kompensierungsstrategie. Der Kontakt zu zwei sprachlichen Systemen beeinflusst zum Anderen auch die Wahrnehmung bzw. wirkt sich auf die Entwicklung der selektiven Aufmerksamkeit aus, wodurch die Bilingualen auch besser mit Ungewissheit umgehen können. Auch die Tatsache, dass die Bilingualen ihre Muttersprache durch Kommunikation mit der Umgebung lernen, könnte eine Basis für die Vermutung darstellen, dass sie solche Methoden bzw. Lernstrategien bevorzugen.

Es kann jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass andere Komponenten wie z. B. institutionelle Faktoren (sprachpolitische Dimensionen, Bildungsfaktoren, Schulkontext), Input aus der Lernumgebung (Unterrichtsprägung), die Übertragung der allgemeinen sprachlichen Kompetenzen und Lernstrategien aus der Muttersprache, Verwendungshäufigkeit, die daraus resultierenden Zielsetzungen und die Strategieanwendung etc. einen wesentlich höheren Einfluss auf die Wahl bestimmter Strategien haben kann als Zweisprachigkeit. Somit sollte eine Analyse des Lernverhaltens der einsprachig und zweisprachig erzogenen Menschen individuell erfolgen.

III EMPIRISCHER TEIL

5. Forschungsfragen und Hypothesen

Meine eigene empirische Studie setzte sich zum Ziel, Unterschiede im Fremdsprachenerwerb zwischen Personen, die einsprachig und zweisprachig aufgewachsen sind, im Hinblick auf den Einsatz von Lernstrategien zu untersuchen. Im Folgenden werden die Forschungsfragen und die sich vor dem theoretischen Hintergrund ergebenden Hypothesen dargestellt:

FF1: Hat der aus der Konfrontation mit zwei Sprachen resultierende verstärkte Input an sprachlichen kommunikationsorientierten Sprachstimuli bei zweisprachigen Personen einen Einfluss auf ihr fremdsprachliches Kommunikationsverhalten?

H1: Die befragten bilingualen Personen bevorzugen sprechorientierte Lernmethoden im Fremdsprachenlernprozess.

H2: Die befragten Bilingualen zeichnet eine niedrigere Unsicherheit bei der mündlichen fremdsprachlichen Produktion aus. Die Zweisprachigen haben wenig Angst vor Fehlern bzw. Bloßstellung.

FF2: Wie wirkt sich die zum großen Teil durch formale Instruktion erworbene Fremdsprache auf den fremdsprachlichen mündlichen Produktionsprozess bei einsprachig aufgewachsenen Personen aus?

H3: Die befragten monolingual aufgewachsenen Personen gehen bei der mündlichen Produktion analytisch vor.

H4: Die befragten monolingual aufgewachsenen Personen korrigieren sich bei der mündlichen Produktion.

FF3: Prägen bilingualismusbedingte Erfahrungen das fremdsprachliche Lernverhalten?

H5: Die befragten bilingualen Personen versuchen in der Zielsprache zu denken.

H6: Die befragten bilingualen Personen ziehen beim Fremdsprachenlernen auditives Material vor

H7: Die befragten bilingualen Personen suchen beim Fremdsprachenlernen Kontakt zu Muttersprachlern der gelernten Fremdsprache.

H8: Die befragten bilingualen Personen versuchen beim Lesen die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen.

H9: Die befragten bilingualen Personen lesen schriftliche Texte laut vor.

H10: Die befragten bilingualen Personen erfinden neue Wörter, indem sie auf die vorhandenen Sprachen zurückgreifen.

FF4: Wie beeinflusst die schulische Instruktion bzw. formale Umgebung fremdsprachliches Lernverhalten der einsprachig aufgewachsenen Personen?

H11: Monolingual aufgewachsene Personen greifen beim Lesen in einer Fremdsprache zum Wörterbuch.

H12: Monolingual aufgewachsene Personen fassen das Gelesene schriftlich zusammen.

H13: Für die monolingual aufgewachsenen Personen ist die grammatische Struktur einer Fremdsprache wichtig.

FF5: Wo bestehen Unterschiede im Fremdsprachenlernprozess von einsprachig und zweisprachig erzogenen Personen?

H14: Einsprachige Personen, die zwei oder mehr Sprachen kennen, setzen beim Fremdsprachenlernen andere Lernstrategien ein als zweisprachig aufgewachsene Personen.

Alle Hypothesen bezogen sich auf die Gruppe der Befragungsteilnehmer.

6. Forschungsdesign

6.1 Methodische Vorüberlegungen

Meine Untersuchung war primär auf die Erforschung individuellen Lernverhaltens von einsprachig und zweisprachig erzogenen Personen ausgerichtet. Dementsprechend traf die Studie keineswegs allgemeine Aussagen über die generellen Lernstrategien, die einsprachig und zweisprachig aufgewachsene Personen im Fremdsprachenlernprozess einsetzen. Vielmehr handelte es sich um individuelle Fremdsprachenlernmethoden einer ausgewählter Gruppe mehrsprachiger Menschen, die im Nachhinein unter Berücksichtigung der sprachlichen Ausgangsbasis der Befragten miteinander verglichen wurden.

Da Lernstrategien im Laufe des Lernprozesses sukzessiv modifiziert werden und zum großen Teil von Lernarrangements abhängen, setzte sich die Untersuchungsgruppe aus erwachsenen einsprachigen und zweisprachigen Personen jenseits des 18. Lebensjahres, die mindestens eine Fremdsprache gelernt haben, zusammen. Es handelte sich also dabei um zwei Gruppen:

1. Einsprachig erzogene Personen, die ihre erste Fremdsprachenexposition jenseits des 6. Lebensjahres hatten,
2. Zweisprachig erzogene Personen, die ihre erste Fremdsprachenexposition jenseits des 6. Lebensjahres hatten.

Wegen der Vielzahl an Bilingualismustypen und deren Manifestationen, die zum großen Teil auf Differenzen im Hinblick auf die sprachliche Dominanz zurückzuführen sind, beschränkte sich die Untersuchung auf die Befragung von zweisprachigen Personen, die über schriftliche und mündliche Kompetenz in den jeweiligen Sprachen verfügen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass mit zweisprachigen Personen sowohl die sogenannten Bilingualen als auch Personen mit Migrationshintergrund gemeint waren. Dieser Aspekt des Forschungsdesigns unterscheidet die vorliegende Untersuchung von anderen Studien, die das Lernverhalten zweisprachiger Personen thematisieren.

Da die Beschäftigungsdauer mit einer Fremdsprache keinen Aufschluss über den Beherrschungsgrad gibt und das Verhalten von Personen in formeller Umgebung sich von dem in informeller unterscheidet, d. h. die Schulnoten keineswegs das erreichte Sprachniveau wiedergeben, wurden diese Kriterien bei der Selektion der Personen nicht berücksichtigt. Die Studie konzentrierte sich prinzipiell auf die Befragung von Personen, die Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen gesammelt haben. Wegen der Komplexität an Dimensionen im Fremdsprachenlernprozess und der Vielschichtigkeit der Faktoren, die den Prozess beeinflussen, z. B. Erwerbsalter, Fremdsprachenerwerbsumstände, Kompetenzniveaus etc., stellte das Forschungsobjekt keine homogene Gruppe dar.

6.2 Forschungsinstrument

Um individuelle Lernstrategien zu erforschen, sie im Nachhinein zu analysieren und eventuelle Ähnlichkeiten bzw. Differenzen zwischen fremdsprachlichen Lernstrategien von Einsprachigen und Zweisprachigen aufzeigen zu können, wurde in der Studie als Forschungsinstrument das Interview eingesetzt: „Interviewtechniken kombinieren Vorteile von Fragebogenverfahren mit denen von Beobachtungsstudien: Zum einen ermöglichen sie die Erfassung des strategischen Lernens in unterschiedlichen Anforderungsbereichen (schulisch und außerschulisch, spezifisch und allgemein). Zum anderen können kognitive, metakognitive und Ressourcenstrategien ermittelt werden.“ (Spörer et al. 2005: 48). Darüber hinaus lassen sich dadurch signifikante äußere lernbezogene Determinanten des Fremdsprachenlernprozesses ausmachen, die die Fragebogen-Methode nicht erfasst.

Für das Interview wurden insgesamt vier thematische Hauptkategorien entwickelt. Im ersten Teil des Interviews wurden die sprachbiografischen und fremdsprachenlernbezogenen Hintergrundinformationen erfragt wie z. B. die Art des Erwerbs von gelernten Fremdsprachen, Unterrichtsformen und methodische Schwerpunktsetzungen. Da der erste Kontakt mit einer Fremdsprache zum großen Teil im schulischen Kontext stattfindet und individuelles Lernverhalten maßgeblich von der

Unterrichtserfahrung geprägt wird, war die Erfragung von diesen Aspekten für die Forschung besonders wichtig. Die im zweiten Teil gestellten Fragen konzentrierten sich hauptsächlich auf das allgemeine Vorgehen der befragten Personen beim Fremdsprachenlernen. Anschließend wurden spezifische Aspekte des fremdsprachlichen Lernverhaltens erfragt. Dabei handelte es sich u. a. um folgende Themen: die Lernstrategien, die im Bereich Wortschatz, Grammatik, Sprechen, Lesen und Hören eingesetzt werden, die Regulation des Lernprozesses durch die Lernperson sowie subjektive Faktoren, die das Lernverhalten bzw. den Lernprozess geprägt haben. Im letzten vierten Teil wurden die Personen nach ihren Lernzielen gefragt. Er hatte zum einen zusammenfassenden Charakter. Zum anderen zielten die anschließenden Fragen, die sich u. a. auf das Erlernen von neuen Fremdsprachen bezogen, auf die Erfassung von Daten, die mit Aspekten von retrospektiven Selbstberichten konfrontiert werden könnten.

Der Leitfaden für das Interview wurde so konzipiert, dass die gestellten Fragen lediglich eine Ausgangsbasis für die individuelle Reflexion des Lernverhaltens waren. Neben offenen Fragen, die Raum für unerwartete Antworten ließen, wurden darüber hinaus auch geschlossene Fragen gestellt. Demografische Daten, die sich nicht auf die sprachliche Lerngeschichte der befragten Person bezogen, wurden nach dem Interview erfragt.

6.3 Untersuchungsdurchführung

Es wurden insgesamt acht Interviews durchgeführt. Um die Distanz zwischen den Befragungsteilnehmern und der interviewenden Person zu minimieren, setzte sich die Gruppe der Befragten aus Personen, die dem Interviewer bekannt waren, zusammen. Das Gespräch wurde im Fall von vier Personen in der Wohnung der interviewenden Person durchgeführt. Drei Personen wurden in abgesonderten öffentlichen Räumen der Universität Wien befragt. Das Interview fand in einem Fall in der Wohnung des Befragungsteilnehmers statt. Bei der Befragung von sieben Probanden wurde das Aufnahmegerät eingesetzt. Während des Interviews mit einer Person wurde mitgeschrieben. Das Gespräch wurde mit sechs Personen auf Deutsch und mit zwei auf Polnisch durchgeführt. Die Interviews wurden nicht transkribiert. Auf Anfrage können

die Aufnahmen vom Autor der vorliegenden Arbeit zur Verfügung gestellt werden. Die Namen der Befragten wurden zum Teil geändert.

6.4 Forschungsgruppe

6.4.1 Zusammensetzung des Forschungssamples

Um differenzierte Lernstrategien der zweisprachigen und einsprachigen Personen darstellen zu können, wurden die Forschungsobjekte gezielt ausgewählt. Die Gruppe der befragten Personen setzte sich aus Personen mit unterschiedlichen sprachlichen Erfahrungen zusammen. Die untersuchten Personen stammten aus unterschiedlichen unterrichtsbezogenen und kulturellen Lernkontexten (Österreich, Ungarn, Polen, der Slowakei, Bosnien und Kroatien). Unter der Gruppe der Befragungsteilnehmer waren Personen, die Fremdsprachen im Selbststudium, im Unterricht oder im Ausland lernten, ein sprachbezogenes oder kein sprachbezogenes Studium wählten. Die befragten Personen unterschieden sich darüber hinaus auch im Hinblick auf den Grad der Motivation beim Fremdsprachenlernen und hinsichtlich der Regulierungsart des eigenen Lernprozesses.

Zu der Gruppe der Befragten zählten:

- Zwei zweisprachige Personen, die sich für ein sprachbezogenes Studium entschieden haben. Ihre Eltern sprechen dieselbe Sprache. Während die erste Person zurzeit im Geburtsland ihrer Eltern wohnt, lebt die zweite in dem Land, in welchem sie ihre Zweitsprache gelernt hat d. h. die Sprache der Umgebung ist nicht die Sprache der Eltern der befragten Person.
- Eine zweisprachig aufgewachsene Person. Jedes Elternteil spricht eine andere Sprache. Die Sprache der Umgebung ist die Sprache des Vaters des Befragungsteilnehmers.
- Zwei zweisprachige Personen mit Migrationshintergrund. Die Sprache der Eltern ist nicht die Sprache der Lebensumgebung. Ihr Studium ist nicht sprachbezogen.

- Eine einsprachig erzogene Person, die zahlreiche Erfahrungen mit dem Lernen von Fremdsprachen gesammelt hat und die durch ein besonders hohes Interesse für Fremdsprachen ausgezeichnet wird.
- Eine einsprachig erzogene Person, die die meisten Erfahrungen mit dem Lernen von Fremdsprachen im schulischen Kontext gesammelt hat.
- Eine einsprachig erzogene Person, die selbst als Sprachlehrperson mit kleinen Kindern gearbeitet hat.

6.4.2 Die sprachlichen Hintergrundinformationen der Befragungsteilnehmer im Überblick

1. Isabella

Muttersprache: Deutsch

Gelernte Sprachen: Englisch, Latein, Französisch

Studium: kein sprachbezogenes Studium

Isabella hatte ihren ersten Kontakt zu Fremdsprachen in der Schule. Als erste Fremdsprache hat sie Englisch gelernt. Der Fremdsprachenunterricht wurde am Anfang spielerisch gestaltet: „Es wurde viel gesungen, gemalt und gespielt“ (Isabella). Im weiteren Schulverlauf wurde er hauptsächlich nach den aufeinander aufgebauten Lehrbüchern gestaltet. Trotz Hörverständnisübungen zwischen den einzelnen Lehrbucheinheiten wurde der Schwerpunkt auf das Schreiben gelegt. Isabella hat zwar in Englisch maturiert, die Intensität der Auseinandersetzung mit der Fremdsprache hatte aber nach dieser Zeit nachgelassen. Als Kindergärtnerin hat sie an einem geförderten Sprachprojekt in Irland teilgenommen, das seinen Schwerpunkt auf die Vermittlung von Englisch bei Kleinkindern mit Hilfe von spielerischen Lernmethoden legte. Sie behauptet, ihr Wissen um Fremdsprachenlernmethoden hat sich dadurch maßgeblich erweitert, was ihrer Meinung nach zum Teil auch einen positiven Einfluss auf ihren Fremdsprachenlernprozess hatte. Sprachlich empfand sie den Kurs aber als nicht

besonders hilfreich, denn es wurde in der Gruppe zur Vereinfachung hauptsächlich Deutsch gesprochen. Auf der Universität belegte sie zusätzlich einen Englisch-Intensivkurs. Ihre Lehrerin mit Englisch als Muttersprache arbeitete vorrangig nach dem Lehrbuch und setzte ergänzend dazu viele englischsprachige Zeitungsberichte im Unterricht ein, welche die Schüler im Nachhinein analysierten. Zurzeit benutzt sie Englisch hauptsächlich in schriftlicher Form. Mit Französisch beschäftigt sie sich seit dem Abitur kaum noch.

2. Hanna

Muttersprache: Kroatisch

Zweitsprache: Deutsch

Gelernte Sprachen: Englisch, Italienisch, Latein, Spanisch

Studium: sprachbezogenes Studium

Hanna wurde in Kroatien geboren und kam mit zwei Jahren nach Österreich, wo sie Deutsch zuerst im Kindergarten und dann in der Schule gelernt hat. Obwohl sie fast ihr ganzes Leben in Österreich verbracht hat, spricht sie keine Dialekte und fügt hinzu, sie bekam früher stets zu hören, ihr Deutsch sei „perfektes Schuldeutsch“. Als erste Fremdsprache hat sie Englisch gelernt. Der Unterricht konzentrierte sich hauptsächlich auf den Aufbau von Wortschatz und Grammatik. In weiteren Lernphasen wurde im Unterricht viel mit schriftlichen Texten gearbeitet, die Satz für Satz vorgelesen wurden. Bei diesen Aktivitäten wurde die Aussprache der Schüler immer von der Lernperson korrigiert. In der Schulzeit besuchte sie darüber hinaus einen Konversationskurs für Italienisch, in dem vor allem spielerische Lehrmethoden z. B. Rollenspiele, Theater und Kinobesuche etc. eingesetzt wurden. Sie machte am italienischen Theater-Wettbewerb mit. Auf der Universität wählte sie als zweite Fremdsprache neben Italienisch als Hauptfach Spanisch. Obwohl sie sowohl in Deutsch, als auch in Kroatisch sprechen und schreiben kann, ist Deutsch in ihrem Leben dominanter. In dieser Sprache gibt sie an zu träumen.

3. Peter

Muttersprache: Ungarisch

Zweitsprache: Deutsch

Gelernte Sprachen: Englisch, Französisch

Studium: kein sprachbezogenes Studium

Ähnlich wie Hanna spricht auch Peter keine Dialekte. Er bezeichnet sein Deutsch als „typisches Schuldeutsch“, was viele Personen in Österreich denken lässt, dass er aus Deutschland kommt. Trotz Ungarisch als Muttersprache ist für Peter Deutsch, wegen der deutschsprachigen Umgebung, der Freunde und des Zugangs zu deutschsprachigen Medien, in seinem Leben dominanter. Peter ist zum ersten Mal mit vier Jahren nach Österreich gekommen, endgültig mit fast sieben Jahren. Den ersten Kontakt mit der deutschen Sprache hatte er in einem österreichischen Kindergarten. Diese Zeit war seiner Meinung nach nicht besonders lerneffektiv, was er zum Teil auf den unterbrochenen Kontakt zur Sprache wegen häufiger Umzüge seiner Familie und seine fehlende Sprachbegabung zurückführt. Um seine Sprachprobleme beim Deutschlernen zu beheben, hatte er kurzfristig Privatunterricht. Die von der Sprachlehrerin eingesetzte Unterrichtsmethode war aber für ihn „nicht besonders wirkungsvoll“: „Die hat nur Deutsch mit mir gesprochen und ich habe sie nicht wirklich verstanden und insofern hat der Unterricht wenige Fortschritte mit sich gebracht. Ich habe eher über das Hören von den Mitschülern und vom Unterricht Deutsch erlernt. (...) Man hört halt mit. Da lernt man auch.“ (Peter). Neben Deutsch hat er simultan Englisch und Französisch gelernt. Obwohl sein Fremdsprachenunterricht in Englisch mit dem in Französisch vergleichbar war – man hat sowohl Grammatik als auch Vokabel gelernt – stellt er fest, dass er beide Fremdsprachen auf andere Art und Weise gelernt hat und dementsprechend beherrscht. Er ging im Alter von 13 Jahren in die USA, wo er ein Semester lang eine amerikanische Schule besuchte. Dieser Aufenthalt prägte seine Englischkenntnisse entscheidend: „Ich habe früher Englisch gelernt, war allerdings nicht besser als in Französisch, was sehr schlecht ist.“ (Peter). Er hat aus Lehrbüchern für den jeweiligen Unterricht gelernt: „Um die Lehrbücher zu verstehen, habe ich halt Englisch lernen müssen.“ (Peter). Zurzeit

macht er einen Französischkurs, um sich auf den Aufenthalt in der französischsprachigen Schweiz vorzubereiten.

4. Agnes

Muttersprache: Polnisch

Zweitsprache: Englisch

Gelernte Sprachen: Deutsch, Spanisch, Latein

Studium: sprachbezogenes Studium

Agnes wurde in Polen geboren, ist aber im Alter von zwei Jahren mit ihren Eltern nach Kanada gegangen. Zu Hause wurde Polnisch gesprochen. Im Kindergarten und in anderen sozialen Situationen im späteren Leben hat sie hauptsächlich Englisch benutzt: „Es ist eigentlich schwer zu sagen, was meine Muttersprache ist. Als ich nach Kanada gegangen bin, konnte ich weder Polnisch noch Englisch. Ich habe beide Sprachen gleichzeitig gelernt.“ (Agnes). Im Schulalter ist sie dann mit ihren Eltern nach Polen zurückgekehrt. Als Fremdsprachen hat sie in der Schule Deutsch und Spanisch gelernt. Die mehrjährigen Auslandsaufenthalte ihrer Fremdsprachenlehrer hatten ihrer Meinung nach einen großen Einfluss auf die Lehrmethoden. In ihrem Fremdsprachenunterricht wurde der Schwerpunkt auf die Vermittlung von Grammatik gelegt. Die Schüler haben „viele Tabellen“ (Agnes) lernen und grammatische Übungen schreiben müssen: „Wir haben zuerst die Grammatik sehr gut gelernt und viele Texte gelesen. Später mussten wir diese Texte mündlich zusammenfassen“ (Agnes), was ihrer Meinung nach „in den ersten Jahren reines Auswendiglernen“ war. Obwohl ihrer Ansicht nach Auswendiglernen keine gute Lernmethode im fremdsprachlichen Lernprozess ist, behauptet sie, dass es ihr zu einem gewissen Maß geholfen hat, weil sie sich viele Wörter merkte. Je näher das Abitur kam, desto mehr Wert wurde auf das Gesprochene gelegt. Den ersten Kontakt zu deutschsprachigen Muttersprachlern hatte sie erst in Österreich, wo sie ihr Anglistikstudium begonnen hatte. Angesprochen auf die Sprachdominanz stellt sie fest, dass sie sich im Laufe der Jahre verändert hat. Zwar bezeichnet sie Polnisch als ihre dominante Sprache, allerdings benutzt sie in bestimmten sozialen Situationen

ausschließlich Englisch. Gleichzeitig weist sie jedoch auf die Dominanz des Englischen bei schriftlichen Sprachverwendungssituationen: „Wenn ich Gedichte oder Erzählungen schreibe, dann denke ich auf Englisch. Auf Polnisch kann ich das nicht.“ (Agnes).

Methodische Anmerkung: Das Interview wurde auf Polnisch durchgeführt.

5. Josef

Muttersprache: Bosnisch

Zweitsprache: Deutsch

Gelernte Sprachen: Englisch, Französisch, Spanisch

Studium: kein sprachbezogenes Studium

Josef ist mit Bosnisch und mit Deutsch aufgewachsen. Im Alter von fünf Jahren ist er nach Österreich gekommen, wo er in die Schule gegangen ist und Deutsch gelernt hat. Bei ihm zu Hause wurde Bosnisch gesprochen. In sozialen Kontaktsituationen hat er dagegen wegen des deutsch-österreichischen Freundeskreises ausschließlich Deutsch benutzt und er bezeichnet es als seine dominante Sprache. In der Schule hat er Englisch und Französisch gelernt. In beiden Sprachen hat er maturiert. Darüber hinaus hatte er ein Semester lang Spanischunterricht. Während die Lehrpersonen in seinem Französischunterricht großen Wert auf den Aufbau des Vokabulars und auf die Aussprache legten, waren im Englischunterricht das allgemeine Verständnis und die Grammatik am wichtigsten.

6. Martina

Muttersprachen: Slowakisch, Polnisch

Gelernte Sprachen: Deutsch, Englisch, Französisch

Studium: kein sprachbezogenes Studium

Martina ist zweisprachig in der Slowakei aufgewachsen. Mit ihrer Mutter spricht sie Polnisch, mit ihrem Vater Slowakisch. Den ersten Kontakt zu Fremdsprachen hatte sie

schon im Kindesalter, wo sie u. a. im Kindergarten auf spielerische Weise Deutsch gelernt hat. Den Deutschkurs hat sie dann in der Schule fortgesetzt bis sie ein Zertifikat am Österreichischen Institut gemacht hat. Beim Deutschlernen war für sie jedoch deutsches Fernsehen ausschlaggebend: „Als ich klein war, habe ich viel ferngesehen. Damals habe ich mir viele Sachen gemerkt.“ (Martina). Sie besuchte in der Schulzeit viele Deutschkurse. Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung im Deutschunterricht stellt sie fest, dass sie im Allgemeinen die schulischen Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht nicht mag: „Man bekommt Wörter, die man lernen muss und ich mag das nicht. (...) Es ist oft sehr fad.“ (Martina). Ihr Französischunterricht wies viele Ähnlichkeiten mit dem Deutschunterricht auf. Neben grammatischer Textanalyse mussten die Schüler viele Vokabeln auswendig lernen. In Anbetracht der vielen Sprachkurse, die sie besucht hat, stellt sie fest, dass sie jene Kurse bevorzugt, in welchen viel über verschiedene Themen gesprochen und weniger Wert auf die Grammatik gelegt wurde. Zurzeit studiert sie in Wien. Englisch benutzt sie in Situationen, wenn die Ansprechperson kein Deutsch spricht. Je nach Ort, wo sie sich gerade aufhält, wechselt sie zwischen den Sprachen: „Es passiert mir schon oft, dass wenn ich in einem Land sehr lange bin, dann denke ich schon in einer Fremdsprache. Das hängt natürlich auch davon ab, wie gut ich die Sprache kenne.“ (Martina). Nach einem längeren Aufenthalt in Österreich hat sie manchmal Schwierigkeiten auf Slowakisch zu reden, das ihre dominanteste Sprache ist. Ab und zu träumt sie auf Deutsch.

7. Ines

Muttersprache: Deutsch

Gelernte Sprachen: Englisch, Latein, Russisch, Spanisch

Studium: kein sprachbezogenes Studium

Der erste Kontakt zu einer Fremdsprache hat für die Ines in der Volksschule stattgefunden. Im Gymnasium hat sie Latein und später auch Russisch gelernt. Von allen Sprachen, die sie gelernt hat, gefällt ihr Russisch am meisten: „Russisch ist sehr exotisch und es sprechen nicht so viele Menschen, halt bei uns in Österreich. (...) Ich finde Russisch sehr logisch. Im Englisch ist nicht alles sehr logisch, aber im Russischen schon.

Deswegen gefällt es mir.“ (Ines). Von der Schule aus war sie zwei Wochen in New York. Den Aufenthalt schätzt sie jedoch wegen deutschsprachiger Gruppenzusammensetzung als nicht ausschlaggebend für ihren Spracherwerb ein. Sie betont, dass sie alle Fremdsprachen in der Schule gelernt hat, die ihrer Meinung nach ihr Lernverhalten am meisten geprägt hat. Die Sprachvermittlungsmethoden in der Schule variierten jedoch inhaltlich voneinander. In ihrem Englischunterricht wurde der Schwerpunkt auf die gegenseitige Kommunikation und den Wortschatzaufbau gelegt. Im Lateinunterricht haben die Schüler wegen des spezifischen Charakters der Sprache die Vokabeln und die Grammatik anhand der vorgegebenen Texte, die sie übersetzt haben, gelernt. Der Russischunterricht war eine Mischung von Sprachunterrichtsmethoden, die im Englisch- und Lateinunterricht eingesetzt wurden: „Am Anfang haben wir versucht, einfache Phrasen zu lernen, damit wir uns einfach verständigen können. Am Schluss in der Achten war das aber eher so, dass wir schon eher schwierigere Texte gelesen haben und versucht haben, das ein bisschen zu interpretieren.“ (Ines). Sie hat in Russisch maturiert. Trotz Fortsetzungsmöglichkeit der Sprache in ihrem Studium hat sie sich für einen Spanischkurs entschieden. Wegen vieler studiumsbezogenen Verpflichtungen hat sie nach zwei Monaten zum Russischen gewechselt. Sie will aber nächstes Semester wieder einen Spanischkurs besuchen: „Spanisch hat was Elegantes und es hört sich total schön an. Es klingt einfach schön. (...) Im Spanischen ist alles einfach sympathisch. (...) Es gefällt mir einfach vom Klang her.“ (Ines).

8. Paula

Muttersprache: Polnisch

Gelernte Sprachen: Englisch, Deutsch, Spanisch, Französisch

Studium: kein sprachbezogenes Studium

Paula hat zahlreiche Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen gesammelt. Schon im Kindergarten hat sie auf spielerische Art und Weise in einem Kurs Englisch gelernt und sich später im Leben mit der Sprache intensiv auseinandergesetzt. Neben dem Sprachunterricht in der Schule hatte sie einen Privatlehrer. Darüber hinaus hat sie sich viel im Selbststudium erarbeitet und Sprachkurse an der Sprachschule im Inland und im

Ausland absolviert. Im Alter von 13 Jahren fing sie an Deutsch zu lernen und besuchte zusätzlich zum Schulunterricht einen Sprachkurs an der Sprachschule. Da sie zu dieser Zeit gleichzeitig drei Sprachen lernen wollte, hat sie sich einen Spanischkurs mit CDs gekauft und die aufgenommenen Dialoge auswendig gelernt: „Noch heute kann ich mich an viele Sätze erinnern. (...) Ich habe diese Dialoge immer meinem Vater vorgetragen.“ (Paula). Nachdem sie schon ein gewisses Grundwissen in der Sprache durch die Arbeit mit Kassetten und dem Buchkurs erworben hatte, hat sie Privatunterricht genommen, um ein höheres Niveau in der Sprache zu erreichen: „Zu dieser Zeit habe ich versucht längere sprachliche Monologe zu bilden und die Sätze in jede dieser drei Sprachen zu übersetzen.“ (Paula). Paula hat in Englisch maturiert und nach dem Abitur ihr Studium in Wien begonnen. Kurz davor hat sie einen Sprachkurs in Österreich gemacht: „Er hat mir voll gefallen. Es war nicht wie in der Schule. Wir haben viel geredet, miteinander diskutiert, Quizzes gemacht. Der Kurs war viel interessanter als der Sprachunterricht in der Schule.“ (Paula). Auf der Universität hat sie einen Spanisch- und Französischkurs besucht. Zurzeit beschäftigt sie sich am intensivsten mit Französisch, um sich der Sprache während des Austauschsemesters in der Schweiz bedienen und „ohne Schwierigkeiten am alltäglichen Universitätsleben teilnehmen“ zu können: „Ich will nächstes Semester in Genf alles geben.“ (Paula). Die meisten Unterrichtsmethoden in ihrem Fremdsprachenunterricht waren ihrer Meinung nach stark grammatikorientiert: „Im Allgemeinen kann ich sagen, dass ich überall relativ viel Grammatik gelernt habe. Im Englischunterricht haben wir häufig kurze Dialoge geübt. Wir haben nie Hörverständnisübungen gemacht oder sonstiges Audiomaterial gehört. (...) Meistens haben wir nur Grammatikübungen gemacht. Ab und zu mussten wir auch was schriftlich als Hausaufgabe schreiben.“ (Paula). Im Französischunterricht hat sie die Grammatik geübt und viel übersetzt. Im Deutschkurs in der Schule, der zum großen Teil eine nach Grammatikthemen aufgebauten Lehreinheit war, wurden den Schülern Themen zur Diskussion vorgegeben.

Methodische Anmerkung: Das Interview wurde auf Polnisch im Zimmer von Paula durchgeführt. Die aufschlussreichen Passagen wurden ins Deutsche übersetzt. Der Ort des Interviews weist auf ein besonders hohes Interesse für Fremdsprachen von Paula hin.

An den Wänden und verschiedenen Gegenständen sind bunte Zettel mit Objektnamen in drei Fremdsprachen – Französisch, Englisch und Spanisch - geklebt.

7. Ergebnisse

Die inhaltliche Kategorisierung des empirischen Materials erfolgte auf der Basis von Lernstrategieklassifizierung von Wolff (Wolff 1998: 72-74).

7.1 Auf den Erwerb sprachlicher Mittel bezogene Strategien

Mit dieser Gruppe der Lernstrategien sind die Lernmethoden gemeint, die beim Erwerb syntaktischer und semantischer Sprachelemente eingesetzt werden.

7.1.1 Wortschatz – Wortschatzarbeit und Wortschatzlernen

Wortschatzlernen gehört wegen seiner kommunikativen Relevanz zu einem der wichtigsten Bereiche beim Fremdsprachenerwerb. Bei der Analyse der Lernstrategien zum Wortschatzerwerb fällt auf, dass der Großteil der Befragten auf die traditionellen Lernmethoden mit Vokabellisten zurückgreift. Die Vokabellisten werden nicht explizit in thematische Gruppen organisiert. Ihre Reihenfolge wird meistens anhand der gelesenen Texte festgelegt: „Ich muss mir den Wortschatz unbedingt herausschreiben und in mein Vokabelheft eintragen. (...) Ich mag es, wenn ich alles an einer Stelle habe“ (Paula). Das Abschreiben von Wörtern aus den Büchern hat für Paula lediglich einen Organisationscharakter. Sie betrachtet diese Tätigkeit als eine Optimierungsmaßnahme für den gesamten Lernprozess, die ihr einerseits ein gewisses Kontrollgefühl gibt, andererseits ein Hilfsinstrument zur Wortschatzeinprägung ist. Visuelle Komponenten sind ihrer Meinung nach dabei für sie enorm wichtig: „Die Wörter, die ich herausgeschrieben habe, lerne ich nicht auswendig, ich blättere die Seiten durch. (...) Ich bin eher ein visueller Typ.“ (Paula). Die Vokabeln sucht sie sich nach dem Kriterium ihrer Anwendbarkeit im Alltagsleben aus: „Ich schreibe nur die Wörter heraus, die ich nützlich finde, die Wörter, bei denen ich denke, dass ich sie sicher mal brauchen kann. (...) Es macht wirklich keinen Sinn alles zu übersetzen. Man braucht einfach nicht alle

Wörter zu kennen. (...) Ich übersetze nur die Wörter, die ich zum Verstehen brauche und die ich nicht aus dem Kontext erschließen kann.“ Von einer ähnlichen Annahme geht Ines aus: „Es ist mir wichtig, dass ich den Wortschatz vordergründig anwenden kann, dass ich ihn leicht umsetzen kann.“ (Ines). Dabei ist für sie die Kombination der visuellen Komponente mit analytischem Vorgehen am effektivsten: „Ich versuche einfach, dass ich mich sie [die Wörter] oft genug anschau und wiederhole und dann irgendwie Verbindungen aufbaue, also Vergleiche mit anderen Sprachen, oder mir einen Kontext dazu bilde.“ (Ines).

Obwohl auch die Zweisprachigen beim Wortschatzerwerb zum großen Teil analytisch vorgehen, unterscheiden sich die von beiden Forschungsgruppen eingesetzten Lernstrategien im Hinblick auf die kognitiven Verarbeitungsprozesse leicht voneinander. Während für die zweisprachigen der gesamte Kontext und die Arbeit mit authentischem Material beim Wortschatzlernen enorm wichtig sind, zerlegen die Einsprachigen das sprachliche Material in einzelne Komponenten. Die Semantisierung von Wörtern erfolgt durch Bildung von Synonymen, die Übersetzung der Wörter in die Muttersprache oder gelernte Fremdsprachen und das Heranziehen einsprachiger Wörterbücher zur Wortschatzerklärung. Die Bilingualen setzen dagegen häufiger Erschließungsmethoden ein: „Jedes Wort nachschlagen halte ich für zu viel, wobei in der Anfangsphase schadet es vielleicht nicht.“ (Peter). Diese Meinung teilt auch Martina, die das Wort-für-Wort-Übersetzen für zu zeitaufwendig hält. Für Agnes ist der Kontext entscheidend: „Ich arbeite mit dem Wörterbuch, wenn ich denke das dieses Wort ausschlaggebend für das Verstehen des gesamten Textes ist. (...) Es gibt sicherlich viele Wörter, die ich schon kenne. Es würde ihr eher um den gesamten Kontext gehen. Ich will nicht jedes Wort verstehen, sondern alles im Gesamtkontext begreifen.“ (Agnes). Interessant ist nun, dass der große Teil der befragten zweisprachigen Personen (Agnes, Josef, Martina) sich die Vokabeln nur dann aufschreibt, wenn sie über die Wörter abgeprüft werden. In anderen Situationen bauen sie ihren Wortschatz durch die Arbeit mit authentischem fremdsprachlichen Material auf: „Wenn ich z. B. in der Schule mit einem Text arbeite, dann schreibe ich mir drüber die Wortbedeutung (...) oder auf den Rand der Seite. (...) Ich mache mir keine Wortschatzlisten. Ich lerne die Wörter auch nicht auswendig. Ich arbeite mit möglichst vielen Texten.“ (Agnes). Diese Vorgehensweise fördert ihrer

Meinung nach einerseits die Merkleistung, weil jede Sprache sich aus wiederholenden Phrasen zusammensetzt, die man sich am besten im Kontext merkt, und hat zum anderen langfristig gesehen einen positiven Einfluss auf den gesamten Lernprozess. Damit meint sie vor allem die eingebaute semantische und strukturelle Wiederholungsstruktur der Sprache, die den Wiedererkennungsprozess fördert und selbstprogrammiertes Abfragen überflüssig macht, weil jedes fremdsprachliche Material grundsätzlich all das wiederholt, was man schon kennt. Den verstärkten Einsatz von Erschließungsmethoden vor allem im semantischen Bereich führt sie auf ihre Zweisprachigkeit zurück: „In der Schule wusste ich nicht selten, was das Wort heißt, obwohl ich es zum ersten Mal in meinem Leben gesehen hatte.“ (Agnes).

Auch Martina baut ihren Wortschatz durch die Arbeit mit authentischem Texten aus. Ergänzend zur schriftlichen Sprache arbeitet sie viel mit audiovisuellem Material, indem sie sich Filme mit Untertiteln anschaut oder bewusst ihren Gesprächspartnern zuhört und versucht, unbekannte Phrasen herauszufiltern und in ähnlichen Kommunikationssituationen einzusetzen. Dadurch hört man nach Ines häufig die Wörter, auf die man selbst nicht kommen könnte. Die spontane Konfrontation mit authentischem Material lässt nach Peter darüber hinaus unnötige Sprachanalyse wegfallen: „Bei Filmen kommt man schneller voran, weil der Film weitergeht, wenn man etwas nicht verstanden hat.“ (Peter).

Das Anschauen von Filmen in Originalsprache mit Untertiteln ist ein Bereich, in dem sich interessanterweise subtile Differenzen zwischen einsprachigen und zweisprachigen Personen feststellen lassen. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Ungewissheit. Während zweisprachige Befragungsteilnehmer unbekannte Wörter beim Anschauen von Filmen im Originaltitel meistens ignorieren bzw. deren Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen versuchen, ist der Sinn einzelner Wörter für Ines und Isabella sehr wichtig: „Ich schau mir jetzt viele Serien auf Englisch an. Die kaufe ich mir als DVD und aktiviere auch die englischen Untertitel, damit ich die Wörter auch sehe und sehe, wie sie geschrieben werden. Wenn ich etwas nicht verstehe, drücke ich auf Stopp und suche mir die Wörter in einem Online-Wörterbuch heraus.“ (Isabella). Das Vorgehen

von Paula, die wie Ines und Isabella auch einsprachig aufgewachsen ist, lässt sich interessanterweise in dieser Hinsicht mit dem Verhalten von zweisprachigen Personen gleichsetzen.

In diesem Zusammenhang ist darüber hinaus noch auf einen anderen Aspekt hinzuweisen. Zwar lassen sich keine bedeutenden Differenzen im Hinblick auf die Verwendung von fremdsprachlichen bzw. muttersprachlichen Untertiteln zwischen den beiden Forschungsgruppen feststellen, die zweisprachigen Studenten zeichnet jedoch eine höhere Bereitschaft, diese Stützhilfe im fremdsprachlichen Lernprozess wegzulassen. Dies kann teilweise auf die gesammelte sprachliche Erfahrung zurückgeführt werden, wodurch die Personen besser mit Unzulänglichkeiten umzugehen lernen. Untertitel, die vielen Befragten vor allem das Verständnis erleichtern, werden auch als Mittel zum Lernen von anderen Sprachen herangezogen. Peter schaut sich englische Filme meisten zweimal an – einmal mit oder ohne englische Untertitel, einmal mit französischen Untertiteln.

Bei der Analyse der Lernstrategien zum Wortschatzerwerb ist auf den Aspekt ständiger Veränderbarkeit der Lernstrategien hinzuweisen. Sie sind keine festgelegte Größe. Isabella merkt beispielsweise an, dass sich ihr Vorgehen beim Wortschatzerwerb im Laufe der Jahre verändert hat. Während sie sich in der Schulzeit Vokabelkarteikarten mit Beispielsätzen erstellt hat, versucht sie sich zurzeit die Wörter durch Hören einzuprägen. Bei der Nutzung der Wörterbücher zieht sie die Wörterbücher vor, bei denen man sich die aufgezeichneten Vokabeln anhören kann. Früher hat sie auch viel mit einem Diktiergerät gearbeitet, auf das sie englische Wörter mit Beispielsätzen selbst aufgenommen hat und sie im Nachhinein nebenbei beim Aufräumen oder beim Autofahren abgespielt hat. Sie glaubt, dass sie sich die Wörter besser merkt, wenn sie sie gehört hat. Diese Verhaltensmodifikation ist auch ein Indiz dafür, dass die Lernperson ständig versucht ihren Lernprozess optimal zu gestalten.

7.1.2 Grammatik

Die Analyse des empirischen Materials, das sich auf das Erlernen fremdsprachlicher grammatischer Gesetzmäßigkeiten bezieht, liefert ein interessantes Ergebnis. Im Gegensatz zum Vorgehen der Befragten beim Erlernen anderer fremdsprachlicher Bereiche sind die Untersuchungspersonen überzeugt, dass sie bei der Aneignung von grammatischen Phänomenen durch reines Auswendiglernen am erfolgreichsten sein können. Grammatiklernen ruft bei den Befragten meistens eher negative Gefühle hervor und wird mit hoher kognitiver Anstrengung assoziiert: „Ich habe so eine Aversion gegen die Grammatik. Ich mag sie nicht lernen.“ (Martina); „Grammatik ist für mich eine große Tabelle. Viele Bücher stellen sie halt so dar. Grammatik ist in vielen Sprachen eine Tabelle, die man lernen muss.“ (Agnes). Unabhängig von den Merkmalkriterien, anhand deren zwei Forschungsgruppen differenziert wurden, versuchen sie sich grammatische Regeln mit denselben Strategien zu merken. Die Grammatik wird durch die Arbeit mit dem Grammatikbuch im Kurs oder im Selbststudium (Paula, Peter, Martina) und die anschließenden Grammatikübungen erlernt. Das fremdsprachliche Regelschema wird selten durch Hypothesenbildung anhand des vorgegebenen Materials in der jeweiligen Fremdsprache erschlossen. Die Grammatikarbeit der Befragungsteilnehmer zeichnet jedoch eine hohe bewusste metasprachliche Reflexion und analytische Vernetzung von syntaktischen Informationen der bereits erlernten Sprachen, vor allem bei strukturell verwandten Sprachen aus.

Trotz deklarerter Schwierigkeiten beim Erlernen von grammatischen Strukturen schreiben die Befragungsteilnehmer diesem Bereich eine hohe Relevanz zu: „Ohne Grammatik zu lernen geht’s gar nicht. Die muss man einfach lernen. (...) Du kannst nicht einfach die Wörter nehmen, wie sie im Wörterbuch stehen, sondern musst sie aneinander anpassen.“ (Hanna); „Grammatik ist schon wichtig, weil sie einer Aussage den ganzen Sinn gibt.“ (Agnes); „Man kann nicht nur einfach so dahin hinplappern.“ (Josef). Nach Peter und Josef spielt sie vor allem in der Anfangsphase des Fremdsprachenlernprozesses eine wichtige Rolle: „(...) um eine Fremdsprache zu verstehen, muss man leider auch lesen. Und ohne die Grammatik gelernt zu haben, wird man am Anfang, bevor man sich in der Sprache wirklich zu Hause fühlt, nicht verstehen, was vor einem steht, weil man

die unterschiedlichen Grammatikfunktionen nicht versteht. (...) um die Grammatik zu verstehen, muss man die Wörter anwenden können und bereits Sätze bilden können (...).“ (Peter). Er ist jedoch gleichzeitig überzeugt, dass man es am Anfang mit dem Erlernen grammatischer Punkte „nicht übertreiben“ soll. Als Beispiel führt er Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht in den Vereinigten Staaten an, dank welcher er die englische Grammatik zum Teil unbewusst erlernt hat: „Es wird dort beim Unterricht der Schwerpunkt weniger auf Grammatik gelegt und ich halte es für sinnvoller. Man macht auch einige Zeit Fehler, aber man lernt dafür relativ fließend zu sprechen.“ (Peter).

Da die erwähnten Schwierigkeiten im Hinblick auf die Grammatik ein Anlass für den Einsatz von Vermeidungsstrategien sein könnten, wurden die Befragten nach der persönlichen Meinung zu Fehlern im Fremdsprachenlernprozess gefragt. Diese Frage zielte implizit auf die Erfassung von Informationen, aufgrund deren Rückschlüsse auf das Verhalten der befragten Personen gezogen werden könnten, ab. Die direkte Erfassung dieser Strategien durch Verhaltensbeobachtung bzw. durch direktes Erfragen stellt sich häufig als äußerst problematisch dar.

Interessanterweise halten die Befragten die grammatikalisch korrekte Anwendung der Sprache nicht für ausschlaggebend für den eigenen Fremdsprachenlernprozess (Peter, Josef, Agnes, Martina). Einstimmig stellen sie fest, dass Fehler ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses darstellt: „Es dreht sich alles nicht nur um die Grammatik. (...) sogar wenn ich etwas grammatikalisch falsch sage, wird es bei meinem Gegenüber nicht zu Unverständnis führen.“ (Agnes); „Für die Kommunikation, wenn man die Leute kennen lernt, ist die Grammatik nicht so wichtig. Die verstehen dich auch, wenn du nicht die richtige Zeit anwendest.“ (Isabella); „(...) das [Fehler zu machen, A. D.] gehört einfach dazu, wenn man eine Fremdsprache lernt.“ (Martina); „Das gehört dazu, wenn man eine Fremdsprache spricht. (...) [Wenn] man nicht in der Sprache zuhause ist, wieso soll man keine Fehler machen. Man kann eine Fremdsprache nicht so genau erlernen, dass man keine Fehler machen würde, ohne dass man es schon wirklich verinnerlicht hat. Es geht einfach nicht. Und das kann man auch von niemandem verlangen.“ (Peter).

Unvollständiges Grammatikwissen bzw. das Bewusstsein über die fehlerhafte Anwendung fremdsprachlicher Strukturen stellt für die Befragten kein hinderlicher Faktor für ihren fremdsprachlichen Produktionsprozess dar: „Ich mache mir keine Gedanken über Fehler. Sie sind für mich total unwichtig. Ich möchte schon korrekt reden, aber Kommunikation ist für mich viel wichtiger als Korrektheit. Die Hauptsache ist, die Menschen verstehen, was ich meine. (...) Korrektheit spielt für mich eine Rolle, wenn ich schon weit fortgeschritten in einer Sprache bin.“ (Paula). Hanna behauptet, dass die Situation in vielen Kontexten Nachdenken über die Fehler nicht zulässt: „Du bist in Situationen, wo du schnell reden musst. Da kannst du nicht so lange überlegen, ob du einen Fehler gemacht hast oder nicht (...).“ (Hanna); „Es ist nicht so, dass ich mir überleg, ok, wie geht das jetzt grammatikalisch. Da würde ich viel zu lange brauchen.“ (Ines).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die grammatikbezogenen Lernstrategien der Befragten hauptsächlich auf die Arbeit mit dem Grammatikbuch beschränken. Lediglich Martina, die im Interview mehrmals betont, dass Grammatiklernen bei ihr eine besondere Abneigung hervorruft, merkt an, dass sie sich grammatische Strukturen beim bewussten Zuhören ihres Gegenübers bzw. beim Filmanschauen oder beim Lesen von fremdsprachlichen Texten aneignet. Lesen als Lernstrategie hilft laut Hanna nicht nur beim Grammatiklernen: „Durch Lesen sieht man auch die Satzstruktur oder den Wortfluss und das hilft mir weiter, weil ich merke dann auch an meinen Texten, dass sie nicht mehr nur nach dem Schema Satz – Satz - Satz aufgebaut sind, sondern als Satz mit Erklärung. Es ist viel verschachtelter.“ (Hanna).

7.2 Fertigkeitsbezogene Strategien

7.2.1 Sprechen

Im Hinblick auf die sprechorientierten Lernstrategien wurde angenommen, dass die zweisprachigen Personen aufgrund ihrer Erfahrungen mit natürlichem Erwerb von zwei Muttersprachen diesen Methoden Vorzug geben werden. Da das Vorgehen der Lernpersonen in diesem Bereich je nach Lernkontext variiert, wurden zur besseren

Analyse der sprechbezogenen Lernstrategien beim Erstellen von mündlichen Äußerungen drei Verhaltenstypen differenziert:

1. Sprechen lernen in sozialen Kontaktsituationen
2. Sprechen lernen durch Nachsprechen im Unterricht oder im Sprachlabor
3. Sprechen lernen durch Selbstgespräche

Bei der Durchführung der Untersuchung und der vergleichenden Analyse der sprechorientierten Lernstrategien von Befragungsteilnehmern ist die ganz besondere Aufmerksamkeit, die die zweisprachigen Befragten der Melodie der jeweiligen Fremdsprache schenken, aufgefallen und ihr Versuch, einen fremdsprachlichen Akzent nachzuahmen: „Man kommt schneller in eine Sprache hinein, wenn man eine Stimme imitiert, die man gehört hat, sprich: Wenn man sich den Film in dieser Sprache anschaut und einiges versteht und versucht die Stimme zu imitieren, dann geht's viel fließender.“ (Josef). Laut Hanna ist die Imitation der Satzmelodie nicht nur beim Lernen hilfreich, sondern auch in Kontaktsituationen mit Muttersprachlern: „Es ist doch ein Unterschied zwischen dem, was wir auf der Uni oder in der Schule lernen und dem, was die Leute dann tatsächlich sagen.“ (Hanna). Während ihrer Auslandsaufenthalte versuchte sie „ein bisschen schlampiger zu reden“ (Hanna), indem sie manche Silben wegließ und nicht selten verkürzte Sätze bildete. Sie konstatiert, dass die Muttersprachler sie dadurch auch besser verstehen konnten. Sowohl Hanna als auch Josef stellten fest, dass die Akzentannahme ihnen leicht fällt. Im Kontext der Lernstrategien, die die zweisprachigen Befragten einsetzen, um mündliche Äußerungen in einer Fremdsprache zu formulieren, wiesen sie darauf hin, dass man einfach viel mit anderen Menschen reden soll „egal wie peinlich“ es sein kann (Agnes, Hanna, Josef): „Es ist wichtig über eigene Grenzen hinauszugehen. Man sollte einfach reden, sogar wenn man noch Fehler macht.“ (Agnes); „Ich finde es wichtig, dass man wirklich redet und dass man sich traut. Viele können eine Sprache ziemlich gut und das trauen sie sich aber nicht zu sagen, weil sie viel zu viele Hemmungen haben, etwas falsch zu machen.“ (Josef); „Beim Sprechen lernen schmeiße ich mich ins kalte Wasser. Ich spreche gleich mit jemandem, der diese Sprache spricht.“ (Martina); „Ich finde es peinlicher, nichts zu sagen, als etwas Falsches zu sagen“

(Hanna). Josef, Hanna, Martina und Agnes stellen fest, dass die aktive hemmungslose Nutzung der Sprache in sozialen Situationen der beste Weg ist, um eine Fremdsprache zu lernen. Agnes führt es auf die Motivation zurück, die ihrer Meinung in solchen Situationen besonders hoch ist.

Die Gruppe der einsprachigen Studenten ist jedoch in dieser Hinsicht zurückhaltender: „Ich versuche schon mit Leuten, die Französisch nicht als Muttersprache haben, Französisch zu reden. Mit Franzosen traue ich es mir nicht zu. (...) Da benutze ich eher Englisch. Es ist halt einfacher. Ich finde schneller die passenden Wörter.“ (Paula). Sie merkt jedoch an, dass sie z. B. während eines Gesprächs mit einem spanischen Muttersprachler in Wien schon versucht, spanische Wörter oder ganze Sätze einzubauen. Auch Ines erzählt von ihrem zurückhaltenden Verhalten in Kontaktsituationen mit russischsprachigen Muttersprachlern: „Ich habe Kontakt mit der russischen Schule in Wien. (...) Da bin ich wirklich gezwungen Russisch zu sprechen, was mir oft sehr schwer fällt.“ Deswegen weicht sie nicht selten auf Deutsch aus. Dieses Phänomen führt Agnes auf das menschliche Kommunikationsbedürfnis zurück: „Jeder will verstanden werden. (...) Sprechen in einer Fremdsprache macht mir erst nach gewisser Zeit Spaß, d. h. am Anfang ist das für mich immer ein bisschen stressig. (...) Je mehr man die Sprache benutzt, desto mehr Spaß macht es.“ (Agnes).

Interessanterweise ist die Bereitschaft der Einsprachigen zum Sprechen im Unterrichtskontext viel höher: „Ich mag in einer Fremdsprache in einem Unterricht sprechen, sogar wenn ich noch nicht alle grammatischen Strukturen kenne oder mir derer nicht so ganz sicher bin.“ (Paula). Dies könnte zum Teil durch das Sicherheitsgefühl, das den Lernpersonen durch den Einsatz von kollektiven Wiederholungsübungen vermittelt wird, erklärt werden: „Bei uns war es immer so in der Schule, dass wir versucht haben, das genauso nachzuplappern, wie es uns der Lehrer vorgesagt hat. So haben wir teilweise Phrasen in Russisch erlernt. Das waren ganze Sätze. Wie haben die Sätze einfach gemeinsam wiederholt, im Chor quasi.“ (Ines). In individuellen Kontaktsituationen mit Muttersprachlern verlässt man gewissermaßen die Komfortzone des Unterrichts, in dem

man bestimmte Situationen wegen Vertrautheit mit bestimmten Vorgehensweisen und den Reaktionen anderer Personen bis zu einem gewissen Grad vorhersagen kann.

Je nach individuellen Präferenzen, Persönlichkeitsmerkmalen und gesetzten Lernzielen wird das Sprechen bewusst geübt: „Ich versuche mir vorrangig anzuschauen, wie die bestimmten Buchstaben im Zusammenhang miteinander ausgesprochen werden und dementsprechend nachzusprechen.“ (Peter). Ähnlich geht Martina vor. Wenn sie keine Gelegenheit hat, fremdsprachliches Material auditiv wahrzunehmen, schaut sie sich häufig phonetische Worttranskription an und versucht sie sich laut vorzusprechen, um sie sich besser zu merken. Die bessere Einprägung des vorgesagten Materials bestätigt auch Hanna, die beim Lernen häufig laut vor sich hin spricht. Die bewusste Einsetzung der Selbstgespräche bzw. des kreativen Ausdenkens von Situationen, in denen man gelernte fremdsprachliche Konstruktionen aktiviert, hat als Lernstrategie nur Paula erwähnt. Trotz allgemeinen lernprozessfördernden Charakters eines solchen Vorgehens und positiver Ergebnisse, die Paula durch den Einsatz dieser Lernstrategie neulich vor ihrer CPE-Prüfung (Certificate of Proficiency in English) erreicht hat, setzt sie diese Lernstrategie eher selten ein.

7.2.2 Hörverständnis

Im Hinblick auf die Strategien, die die befragten Personen beim Hörverständnis einsetzen, weisen die Befragten auf die passive und aktive Nutzung audiovisueller Medien hin. Es lassen sich prinzipiell keine Unterschiede in dieser Hinsicht zwischen einsprachig und mehrsprachig aufgewachsenen Personen feststellen. Beide Gruppen finden das Anschauen von Filmen im Originalton mit und ohne Untertitel sehr hilfreich. Darüber hinaus hören sie im Gespräch mit anderen Menschen bewusst zu, um neue Phrasen herauszufiltern: „Ich versuche mich beim Hören voll auf die Aussprache zu konzentrieren, darauf, wie man etwas ausspricht.“ (Paula); „Wenn ich mir denke, das hat sich jetzt cool angehört oder, wow, so könnte ich es nie ausdrücken, dann versuche ich (..), dass ich mir das merke. (...).“ (Ines). Paula und Isabella weisen auf positive Effekte eines passiven Zuhörens im Hintergrund oder bei der Ausführung anderer Aktivitäten beim Fremdsprachenlernen. Paula betont, dass eine solche Lernstrategie langfristig

gesehen sehr hilfreich ist. Noch heute kann sie sich an viele spanische Dialogsätze erinnern, die sie zu Hause im Hintergrund von Kassetten abgespielt hat. Isabella hebt hervor, dass unbewusste Wahrnehmung von abgespieltem fremdsprachlichen Material bzw. bewusstes Anhören von Musik den Lernpersonen hilft mit fremdsprachlichen Konstruktionen anstrengungslos vertraut zu werden.

7.2.3 Leseverständnis

Die Analyse des Verhaltens von Befragten beim fremdsprachlichen Lesen ergab, dass alle Personen, unabhängig davon, ob sie zweisprachig oder einsprachig aufgewachsen sind, beim Lesen immer zuerst den gesamten Kontext zu verstehen versuchen: „Einen gewissen Sinn versteht man immer. Durch bestimmte Vokabeln kann er sich noch ändern oder genauer werden. Sobald du die Wörter nachschlägst, verstehst du den Artikel komplett oder zumindest mehr.“ (Hanna). Interessanterweise lassen sich kleine Differenzen im Hinblick auf das Vorgehen bei der Bedeutungserschließung feststellen. Alle zweisprachigen Befragten außer Peter greifen kaum zum Wörterbuch, um die Bedeutung eines unbekannten Wortes kennen zu lernen: „Ich mache mir meistens mit Bleistift nur einen kleinen Strich neben der Zeile und dann schaue ich noch genauer, wie das ausschauen könnte, in welche Richtung es gehen könnte. (...) Ich schaue, ob ich den Inhalt verstehe. Aus dem Zusammenhang heraus.“ (Josef); „Auf das eine Wort kommt es nicht an. (...) Wenn ich Bücher lese, schlage ich generell nie etwas nach. Das ist mir zu blöd und zu lang. (...) Wenn mir der Satz nicht klar ist, dann lese ich ihn noch mal.“ (Hanna). Auch Martina merkt an, dass man anhand des gesamten Kontextes viel erfahren kann. Die unbekannten Wörter lässt sie entweder aus und versucht die Wortbedeutung zu erraten. Nur in Situationen, in denen sie „wirklich alle Wörter verstehen will“, schlägt sie die Wortbedeutung in einem Wörterbuch nach.

Viel häufiger ziehen Peter, Ines und Isabella Wörterbücher heran. Zuerst lesen sie den ganzen Satz, um das Grundgerüst zu erkennen, danach schauen sie sich aber den Text genau im Detail an, indem sie Satz für Satz lesen. Die Zerlegung des Textes in kleine Passagen und sprachliche Elemente erfolgt in einigen Schritten. Zuerst werden die

unbekannten Wörter angestrichen und im Nachhinein in einem Wörterbuch nachgeschlagen. Dann wird der ganze Text in kleinen Abschnitten zum zweiten Mal mit hingeschriebenen Wortbedeutungen gelesen.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich zwischen einsprachigen und zweisprachigen Personen erhebliche Unterschiede im Hinblick auf lesebezogene Verhaltensweisen beim Fremdsprachenlernen zeigen. Während sich in der anfänglichen Phase kaum Differenzen zwischen beiden Forschungsgruppen feststellen lassen, variiert die Vorgehensweise jeder Gruppe später stark voneinander.

7.3 Auf die fremdsprachliche Kommunikation bezogene Strategien

Diese Gruppe der Lernstrategien bezieht sich auf das Verhalten der Lernpersonen in Situationen, wo sie mit einem aus fehlendem Wissen resultierenden Problem konfrontiert werden. Zu den auf das Kommunikationsverhalten bezogenen Strategien zählen Kompensierungsstrategien, Vermeidungsstrategien, Paraphrasierungsstrategien, Transferstrategien und Stützstrategien.

Um unzureichendes Wissen zu kompensieren greifen die Befragten vor allem bei der mündlichen Produktion auf die bereits erlernten Sprachen zurück, indem sie nach zwischensprachlichen syntaktischen und semantischen Zusammenhängen suchen, den Inhalt sinngemäß paraphrasierend wiedergeben (Josef, Peter, Martina) oder stark die Körpersprache einsetzen (Isabella, Martina, Paula).

Ein interessantes Ergebnis der Untersuchung stellt die Tatsache dar, dass alle zweisprachigen Personen trotz des relativ größeren sprachlichen Repertoires, das ihnen wegen ihrer Zweisprachigkeit zur Verfügung steht, solche kreative Strategien wie Worterfindung bzw. Zusammenfügung nur in Interaktionen mit Menschen, die ihre beiden Muttersprachen kennen, einsetzen. Josef erzählt davon, dass es ihm während eines Gesprächs mit seiner Schwester nicht selten passiert, ein deutsches Wort mit einem bosnischen Artikel zu versehen oder andere Endungen an das Wort anzuhängen. Auch

Hanna gibt zu, dass sie die Wörter, die sie in Kroatisch nicht kennt, oft verdeutscht oder manche Wörter zusammensetzt. Josef erklärt dieses Phänomen mit dem Wissen beider Gesprächspartner darüber, dass das Heranziehen einer anderen Sprache bzw. „einen Mischmasch von zwei Sprachen“ zu keinen Verstehensproblemen führen wird: „Manchmal reden wir in einem Satz zwei verschiedene Sprachen. Ich sage einen Satz und in dem Satz kommen sowohl bosnische als auch deutsche Wörter vor. Wir mischen es so, wie es passt (...). Es ist einfacher und passt besser wegen den Begriffen. Der Begriff ist nie in jeder Sprache derselbe und oder ist passend zu dem, was du gerade sagen willst. Das, was uns am besten passt, nehmen wir uns heraus.“ (Josef).

Die bereits erlernten Sprachen stellen auch für einsprachige Personen ein Hilfsinstrument dar, um eventuelle Schwierigkeiten in der Fremdsprache zu umgehen: „Es kommt schon vor, dass ich es vermisch und Wörter zustande kommen, die es nicht gibt. Aus Latein leite ich mir z. B. ein französisches Wort ab.“ (Isabella); „Ich mag es, neue Wörter zu bilden, z. B. ein spanisches Wort mit einem französischen Akzent zu versehen. Es stellt sich später nicht selten heraus, dass es doch richtig ist. Ich vergleiche auch ständig die spanische und französische Grammatik miteinander.“ (Paula).

7.4 Auf die Sprachreflexion bezogene Strategien

Die gelernten Sprachen stellen für beide Forschungsgruppen eine Basis zur Heranziehung von zwischensprachlichen Vergleichen im Hinblick auf den Syntax und die Semantik dar. Nach Agnes hat jede Sprache eine gewisse Logik, die man erkennen muss. Bei der Suche nach sprachlichen Mustern hat ihr ihrer Meinung nach ihre Zweisprachigkeit viel geholfen. Auch für Hanna waren die bereits erlernten Sprachen eine gute Basis für das Erlernen anderer Sprachen: „Man kann oft Zusammenhänge herstellen, Vokabeln übernehmen, die ähnlich sind. (...) wenn mir eben ein Wort in der Sprache nicht einfällt, dann nehme ich mir eine andere zu Hilfe.“ (Hanna); „Es ist einfacher, neue Wörter zu bilden, an die bereits gelernten Fremdsprachen anzuknüpfen.“ (Paula). Die Sprachreflexion und vergleichende Analyse von grammatischen und semantischen Konstruktionen erfolgt nach Peter häufig unbewusst. Seiner Meinung nach ist das

individuelle Sprachgefühl umso besser ausgeprägt, je mehr sprachliches Vorwissen vorhanden ist, und je intuitiver somit sämtliche zwischensprachlichen Vergleiche gezogen werden.

Aus theoretischer Sicht wurde erwartet, dass der analytische sprachliche Reflexionsprozess vor allem für einsprachig erzogene Personen charakteristisch ist. Ein interessantes Ergebnis, das sich aus den gesammelten empirischen Befunden herauslesen lässt, ist die Erkenntnis, dass beide Gruppen häufig unbewusst syntaktische und semantische Sprachphänomene miteinander vergleichen. Die Gruppe der Einsprachigen deklariert, solche Analysen darüber hinaus auch bewusst im Nachhinein durchzuführen.

7.5 Auf das Lernen bezogene Strategien

Diese Gruppe der Lernstrategien bezieht sich auf das Management des Lernprozesses und zusätzliche Aktivitäten der Lernpersonen, die zur seiner optimalen Gestaltung beitragen.

Ein großer Teil der Befragten gibt an, im außerunterrichtlichen Kontext vor allem auf fremdsprachliche audiovisuelle Medien zurückzugreifen. In diesem Zusammenhang erarbeiteten die Befragungsteilnehmer jedoch einen individuellen Lernstil, der hinsichtlich Selbstregulierungsgrad je nach Person variiert und keine allgemeinen bzw. tendenziellen Aussagen zulässt.

Josef ist überzeugt, dass er eine Fremdsprache am besten lernt, indem er die gelernte Sprache in sozialen Kontaktsituationen aktiv benutzt. Er stellt sich keinen Lernplan auf, kreiert aber spontan neue Lernsituationen, in denen er die Sprache sprechen kann. Seine guten Englischkenntnisse führt er beispielsweise auf Konversationen zurück, die er mit seinem besten Freund in seiner Freizeit nach der Schule auf Englisch führte: „Wir haben einfach nur Englisch geredet, zum Spaß, und dadurch lernt man die Sprache. Französisch habe ich richtig ins Gefühl gekriegt, als ich in Paris war. Ich habe einfach probiert bei jeder Möglichkeit Französisch wirklich einzusetzen, egal wie peinlich es geworden ist.“ (Josef). In dieser Hinsicht scheint er relativ hartnäckig zu sein. Er erzählt, dass er in Paris beispielsweise Kellnern auf Französisch geantwortet hat, obwohl sie ihn ständig auf Englisch angesprochen haben. Er fügt hinzu, sich immer zu bemühen, die Einheimischen

in ihrer Sprache und nicht auf Englisch anzusprechen. Mit einer solchen Vorgehensweise ist er im Hinblick auf seinen Fremdsprachenlernprozess sehr erfolgreich.

Im Gegensatz zu Josef lernt Hanna lieber alleine: „Ich mache mir immer einen Plan. Ich mache mir zuerst einen Lernplan. Ich lerne nie alles auf einmal. Das kann ich nicht. Ich möchte das nicht und kann es nicht. Das wäre mir zu viel. (...) Wenn ich etwas in kleinen Häppchen lerne, dann ist mir das sympathischer und das lerne ich auch lieber.“ (Hanna). Hanna ist eine Person, die ihren Lernprozess zu einem hohen Maß selbstreguliert, relativ viel über den eigenen Fortschritt nachdenkt und eine ganz genaue Vorstellung darüber hat, was sie lernen will und wie sie es am besten angehen soll. Als einzige Person unter den Befragten hat sie angedeutet, einen Lernplan erstellt zu haben, an den sie sich streng hält und den sie ständig zu evaluieren versucht, indem sie ihre Lernstrategien mit anderen vergleicht und nach neuen bzw. zusätzlichen Lernmöglichkeiten sucht. Im Selbststudium orientiert sie sich nach einem Lehrbuch. Sie nimmt sich durchschnittlich ein bis zwei Stunden am Tag Zeit für ein bis zwei Kapitel, die sie lernt und am nächsten Tag wiederholt. Gleichzeitig lernt sie neues Material und wiederholt alles, was sie bisher gelernt hat: „Ich habe meine Liste in meinem Zimmer hängen, wo alles darauf steht, was ich tun muss. Ich schau mir an, wie sich alles ausgeht und versuch mir alles einzuteilen. Ich glaube, ich habe meine fixen Strukturen entwickelt, wie ich das angehe. Die anderen Leute lernen ganz anders. Ich muss immer einen Plan haben, was ich lerne, wie viel ich lerne.“ Neben den erwähnten kognitiven Lernstrategien – Wiederholung, Elaboration, Kontrolle – setzt sie relativ häufig soziale Lernstrategien ein. Ähnlich wie Josef versucht sie immer in einem fremden Land die Sprache der Einheimischen zu benutzen, auch dann, wenn die Menschen, die sie begleiten, ihre Muttersprachen können.

Paula, die sich während ihres Auslandsemesters in der Schweiz vorgenommen hat nur Französisch zu reden, versucht auch die bereits gelernten Sprachen in vielen Situationen aktiv einzusetzen. Mit ihrem Freund, der Italienisch lernt und Polnisch als Muttersprache hat, redet sie beispielsweise häufig Spanisch. Paula benutzt die ganze Palette an unterschiedlichen Lernmethoden. Zu Hause schaltet sie häufig französische Radio- oder Fernsehsender ein: „Vor der CPE-Prüfung habe ich oft CNN im Hintergrund unbewusst

gehört oder bewusst neue Wörter herausfiltert“ (Paula), besorgt sich Hörbücher bzw. Filme auf Englisch oder Spanisch, die sie im Nachhinein mit französischen Untertiteln anschaut, übt in ihrer Freizeit ihre Aussprache im Sprachlabor, schreibt sich Synonyme zu den Wörtern oder versucht etwas in eigenen Wörtern zu beschreiben: „Ich habe neulich ein ziemlich nettes Grammatikbuch gefunden, mit Bildern. (...) Ich mag es, mit der Sprache spielerisch umzugehen, mir etwas auszudenken, Wörter zusammenzufügen, Neues zu erfinden, zu improvisieren. Beim Fremdsprachenlernen fühle ich mich wie bei einem Spiel. Ich habe einfach viel Spaß.“ (Paula). Paula probiert ständig neue Lernmethoden aus und zeigt eine besondere Begeisterung für Fremdsprachen: „Ich verbringe zurzeit mehr Zeit, um alleine Französisch zu lernen. Nur für mich, nicht für gute Noten oder eine Prüfung.“ (Paula). Das Interview hat in ihrem Zimmer stattgefunden, das mit bunten Zettelchen beklebt ist. Darauf angesprochen erklärte Paula, dass sie die meisten Gegenstände in ihrem Zimmer in jeweils drei Sprachen (Englisch, Französisch und Spanisch) beschriftet hat, um sich die Gegenstände besser zu merken.

Solche Wortschatzkarten benutzt auch Isabella, allerdings in der U-Bahn. Zu Hause zieht sie jedoch fremdsprachliche Hörmaterialien vor: „Begonnen hat es eigentlich mit den Hörbüchern. Nachdem ich maturiert hab und mir gedacht hab, mein Wortschatz geht verloren, als ich gearbeitet hab, hab ich mir die Hörbücher gekauft (...). Ich hab sie zuerst gelesen und dann sie mir angehört.“ (Isabella).

Die Befragungsteilnehmer versuchen mit unterschiedlichen Verwaltungsstrategien den eigenen Lernprozess zu beeinflussen. Sie suchen nicht nur nach zusätzlichen fremdsprachlichen Quellen, sondern auch nach neuen sprachlichen Verwendungskontexten. Dieses Vorgehen wird besonders stark in der Anfangsphase des fremdsprachlichen Lernprozesses eingesetzt. Interessanterweise haben die befragten Zweisprachigen „eine sprachanwendungsbezogene Mentalität“, infolge deren sie gezielt nach Situationen suchen, in denen sie die Sprache aktiv verwenden können.

7.6 Soziale Strategien

Mit sozialen Lernstrategien sind jene Strategien gemeint, die „die Lernenden einsetzen, um sich Gelegenheiten zur Kommunikation in der fremde Sprache zu verschaffen (Wolff 1998: 74).

Viele interviewten Personen geben zu, dass sie am meisten lernen, wenn sie sich in einem fremdsprachlichen Land zurecht finden müssen: „Ich muss einfach ins kalte Wasser geschmissen werden, in die jeweilige Sprachumgebung, und ich muss damit selbst zurechtkommen.“ (Agnes). Diese Meinung teilt auch Paula: „Deutsch habe ich eigentlich erst hier in Österreich gelernt. (...) Ehrlich gesagt habe ich mich ins kalte Wasser geschmissen. Die Mitschriften aus den Vorlesungen habe ich zuerst Wort für Wort gelesen, dann kam es zu einer gewissen Automatisierung der Konstruktionen. (...) Ich mag es, mich ins kalte Wasser zu schmeißen. Es ist wichtig eine Fremdsprache in Alltagssituationen zu lernen.“ (Paula). In solche Alltagssituationen kommt man nach Hanna mühelos: „Die Menschen kommen von selbst zu dir. (...) die merken am Akzent, dass ich nicht aus Italien bin. Dann kommst du ins Gespräch. (...) Es kommen mehr Leute dazu.“ Sie merkt jedoch an, dass sie sich vor allem in der Anfangsphase der Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache ins kalte Wasser nicht schmeißen würde. Es ist ihr wichtig, dass sie immer sprachliche Grundkenntnisse besitzt: „Es ist mir wichtig, dass mich die Leute verstehen, zumindest ein bisschen. Im Urlaub ist es was anders. Wenn ich dort leben und studieren oder arbeiten würde, würde ich schon wollen, dass ich die Sprache kann, zum Teil zumindest. Ich möchte schon, dass mich die Leute verstehen.“ (Hanna). Ihre Auslandsaufenthalte haben vor allem ihre Einstellung zur Sprache geprägt. Auch Paula merkt an, dass man dadurch eine Offenheit zu einer Fremdsprache gewinnt und als Beispiel führt sie ihren zweiwöchigen Aufenthalt in England an, wo sie bei einer englischen Familie gelebt hat: „Ich habe meinen Wortschatz nicht erweitert bzw. keine neuen grammatischen Strukturen gelernt. Ich bin aber dafür offener geworden.“ (Paula). Man gewinnt dadurch nach Hanna auch eine gewisse Distanz zu sich selbst: „Die nehmen dich so wie du bist, auch wenn du einen Fehler machst. (...) Ihnen war das egal.“ (Hanna). Darüber hinaus erlernt man auf diese Art, wie man

fremdsprachlichen Smalltalk führt, was man ihrer Meinung nach „in der Schule nicht wirklich beigebracht bekommt.“ (Hanna).

Hanna, Agnes, Martina und Josef stimmen überein, dass sie am effektivsten durch soziale Interaktionen lernen. Dadurch kann man nach Josef relativ schnell und anstrengungslos viele neue Begriffe und Ausdruckformen lernen. Auf Ines wirken solche Lernkontexte eher dekonzentrierend: „Ich mag sich selbst mit dem Lernen auseinanderzusetzen. Das ist für mich immer am produktivsten. Ich kann eher nicht so in Lerngruppen lernen. Da werde ich immer zu viel abgelenkt. Ich muss mich wirklich auf eine Sache voll und ganz konzentrieren und muss alles andere irgendwie abschalten. Für mich ist es am besten, wenn ich wirklich alleine für mich lerne.“ (Ines).

7.7 Der Einfluss der Unterrichtsmethoden auf fremdsprachliche Lernstrategien

Unterschiedliche Fremdsprachenlernpräferenzen, die sich im Laufe des Lebens aufgrund der sammelten Erfahrungen herauskristallisieren, werden nicht unwesentlich durch formelle Lernkontexte geprägt. In der Schule findet einerseits meistens der erste Kontakt zu einer Fremdsprache statt. Zum anderen nimmt der schulische Kontext einen großen Einfluss auf die Herausbildung von Lernstrategien. Die Rolle der Schule sollte in diesem Zusammenhang nicht unterschätzt werden. Den Schülern werden nämlich gewisse Maßstäbe mitgegeben bzw. ganz präzise Richtlinien vorgegeben. Je nach Anforderungen der Lehrperson werden im Lernprozess bestimmte Prioritäten gesetzt d. h. es wird gelernt, was verlangt wird. Dies führt im Resultat zur Herausbildung von automatisierten Verhaltensschemata, die man wegen bekannter Vorgehensweisen und zeitsparender Aspekte verstärkt auch in weiteren Lebensphasen einsetzt: „Ich habe mich immer an unsere Lehrern gehalten. Sie haben uns immer ein Lernschema vorgegeben und nach dem habe ich mich irgendwie gerichtet. (...) Ich bin da immer Schritt für Schritt vorgegangen. (...) Ich glaube schon, dass ich bestimmte Lernstrategien entwickelt hab, aber auch geprägt durch die Schulzeit wurde.“ (Ines); „Ich lerne eher nach den Mustern, die ich schon kenne. Unterricht hat mich am meisten geprägt, sowohl die Schule als auch jetzt die Uni.“ (Peter). Peter stellt ein interessantes Beispiel dar, das den prägenden Charakter

der Schule bei der Herausbildung von Lernstrategien besonders veranschaulicht. Obwohl er alle Sprachen, die er gut beherrscht – Ungarisch, Deutsch, Englisch – zum großen Teil über das Hören und Sprechen gelernt hat, orientiert er sich beim Französischlernen hauptsächlich nach Vorgaben der Lehrpersonen, die den Schwerpunkt vorrangig auf die Beherrschung von Grammatikpunkten legen. Im Selbststudium wiederholt er also prinzipiell das, was im Unterricht gemacht wurde. Der Fremdsprachenunterricht, der die Lernpersonen mit Lerninstrumenten ausstattet und den individuellen Lernprozess vor allem in der Anfangsphase zum großen Teil bestimmt ist auch im Kontext der Motivation entscheidend: „Wenn ich jemanden sympathisch finde, dann lerne ich auch lieber, und wenn er etwas gut rüberbringen kann, dann verstehe ich es auch besser und schneller.“ (Hanna).

Hanna erzählt von ihrem Englischlehrer, der Uniprofessor war und auch dementsprechend viel von seinen Schülern verlangt hat: „Er war sehr streng. Er hat uns bei jedem kleinen Fehler gleich darauf aufmerksam gemacht. (...) Wir hatten am Anfang (...) Angst vor ihm, weil er eben sehr streng war (...).“ (Hanna). Interessanterweise scheint Hanna zurzeit auch von sich selbst viel zu verlangen: „Mir wurde immer mitgegeben, es wichtig ist, dass du alles möglichst gut beherrschst, also Grammatik und das Sprechen und das Schreiben und das Hören und ich habe immer versucht so ein Gleichgewicht zu machen. (...) Ich achte schon darauf, dass es so ist, wie ich es gelernt habe. Dass es nicht einfach nur aneinandergereihte Infinitivformen sind, ohne Artikel (...) Ich bin da sehr pingelig. Vokabeln, Vokabelheft, alles durchgehen. Bei einem Fehler alles von neuem beginnen. (...) Für mich ist es wichtig, dass ich alles kann. Es muss nicht alles gleich gut sein, aber dass ich die Möglichkeit habe auch zu lesen und zu sprechen und zu schreiben, also dass ich die Fremdsprache komplett ausnutzen kann. (...) Ich setzte mich hin und lerne das Vokabelheft (...) oder wiederhole die Grammatik so lange, bis sie sitzt. (...) Ich glaube, dass die Lehrer mich beeinflusst haben.“ (Hanna).

Die Analyse hat ergeben, dass die Rolle der Lehrperson nicht nur im Hinblick auf die Entwicklung von fremdsprachlichen Lernstrategien ausschlaggebend ist, sondern auch weitreichende Konsequenzen für den gesamten Lernprozess hat: „Ich finde, dass Sprechen im Unterricht zu wenig gefördert worden ist. Die Lehrerin hat viel Wert auf die

Grammatik gelegt und hat es so eigentlich mit der Aussprache nicht so genau genommen, was mir jetzt irgendwie leid tut, weil ich find, wenn ich spreche, dass ich da zu wenig gelernt hab, zu wenig mitbekommen hab vom Unterricht. (...) Wenn ich im Ausland bin und mit anderen spreche, da hab ich manchmal Probleme, dass ich verstanden werde, weil meine Aussprache nicht so gut ist.“ (Isabella). Diese Misserfolgsergebnisse können sich in der Folge auf die Wahl bestimmter Lernstrategien auswirken, indem beispielsweise schriftlichorientierten Lernmethoden vorgezogen bzw. sprechorientierte Lernstrategien vermieden werden. Zwar ist das Ziehen kausaler Rückschlüsse wegen der Vielfalt von Dimensionen unzulässig. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass Isabella zugibt, sich bei der Ausführung von sprechorientierten fremdsprachlichen Aktivitäten zurückzuhalten.

Zusammenfassend kann als Fazit festgehalten werden, dass die institutionellen Einrichtungen wegen ihres instruktionsbezogenen Charakters und der Tatsache, dass die Schule meistens die erste Anlaufstelle ist, in der der Kontakt zu einer Fremdsprache stattfindet, eine nicht unbedeutende Rolle im gesamten Lernprozess spielen: „Ich würde so vorgehen, wie ich bis jetzt vorgegangen bin. (...) Darauf, was uns die Lehrer halt immer vorgegeben haben, ich glaube, auf das werde ich immer zurückgreifen und nach dem werde ich mich halt auch immer quasi weiter kämpfen mit einer Sprache, um die halt zu erlernen.“ (Ines).

7.8 Sprachbegabung

Im alltäglichen Verständnis wird Sprachbegabung häufig als eine angeborene Fähigkeit zum Fremdsprachenerwerb gesehen, die nur ausgewählten Personen vorbehalten ist. Die Überzeugung der Menschen, geringe bzw. gar keine Sprachbegabung zu besitzen, ist umso wichtiger als dass sie einen negativen Einfluss auf den gesamten Lernprozess haben kann. Im Kontext der Lernstrategien war die Thematisierung dieses Konzeptes vor allem im Hinblick auf die Frage seiner Erlernbarkeit relevant. Zwar ist die Gleichsetzung der Sprachbegabung mit dem Wissen um die optimalen Problembewältigungsmethoden aufgrund der Vielzahl der Faktoren unzulässig, es ist jedoch unumstritten, dass

„erfolgreiches Fremdsprachenlernen“ zum Teil auf den Einsatz von geeigneten Lernstrategien zurückzuführen ist d. h. auch zum gewissen Maß erlernbar ist.

Die meisten Befragten schätzen sich nicht als sprachbegabt ein, scheinen aber ein gewisses Verhaltensschema entwickelt zu haben, das ihnen beim Erlernen einer Fremdsprache hilft. Laut Ines kann man dieses „Handwerkzeug“ dann überall in jeder Sprache anwenden. Sie meint, „dass man einfach geübter ist, dass man sich vielleicht auch leichter was merkt, weiß, wie man das Ganze gliedern soll, auch wie man die Sprache so quasi aufteilt. Dass man da irgendwie schon Erfahrung hat, was überhaupt am Anfang zu lernen wichtig ist, dass man darauf aufbauen kann und halt die einzelnen Phasen beim Erlernen einer Sprache auch besser strukturieren kann.“ (Ines). Dieses Schema ist jedoch laut Hanna vom Individuum abhängig: „Ich würde mich nicht als Experte bezeichnen. Ich kann nur Tipps geben, aber ich kann nicht sagen, dass das die richtige Methode zum Fremdsprachenlernen ist. Für mich schon. Für andere vielleicht nicht (...) Die beste Methode ist meine Methode: In Häppchen lernen, nicht zu viel auf einmal, wiederholen, wiederholen, wiederholen.“ Paula ist fest darüber überzeugt, dass man „Fremdsprachenlernen lernen“ kann. Aufgrund ihrer Erfahrungen weiß sie, worauf sie sich bei einer neuen Sprache konzentrieren soll und kann dementsprechend ähnlich wie Hanna anderen Menschen Hinweise zum Fremdsprachenlernen geben. Neben eigenen fremdsprachlichen Lernerfahrungen nennt Isabella die Lernen-durch-Lehren-Methode als äußerst effizient für individuelles Lernen. Isabella, die durch ihre Arbeit mit Kindern nach vielen Vermittlungswegen gesucht hat und dadurch auch viel ausprobiert hat, meint, dass diese Erfahrung ihr sehr geholfen hat und sie dadurch anderen Menschen viele Tipps geben kann, wie man den eigenen Lernprozess optimieren kann.

Erfolgreiches Fremdsprachenlernen hängt nach Peter viel mit bewusstem Vorgehen und keineswegs mit Zweisprachigkeit zusammen: „Das hat mit Zweisprachigkeit wenig zu tun. Ein bisschen leichter ist das vielleicht schon, weil man bei gewissen Sachen auf zwei statt eine Sprache zurückgreifen kann, um Vergleiche zu ziehen. Aber grundsätzlich hat man keinen klaren Vorteil daraus gemacht. (...) Ich bin sprachlich absolut untalentierte. (...) Ich bin nicht sprachbegabt. (...) Ich musste lernen, wie man Fremdsprachen lernt.“ (Peter). Josef meint jedoch, dass er durch seine Zweisprachigkeit ein gewisses

Sprachgefühl entwickelt hat. In ähnlicher Weise äußern sich Agnes und Martina: „(...) das, dass ich mit zwei Muttersprachen aufgewachsen bin, hat mir so eine Offenheit (...) für die anderen Sprachen gegeben. (...) Ich habe keine Angst vor anderen Sprachen. (...) Es ist für mich leichter mich mit diesen Sprachen auseinanderzusetzen. (...) Ich weiß, dass ich andere Sprachen spreche und ich weiß, dass ich andere Sprachen lernen kann. (...) Ich habe verschiedene Blickwinkel und ich kann viel unterscheiden. (...) Eine Sprache, die ich kenne, ist eine gute Basis für die andere.“ (Martina); „Meine Zweisprachigkeit hat mir schon geholfen. Dadurch weiß ich, dass man über bestimmte Sprachbarrieren hinausgehen kann.“ (Agnes). Agnes meint, dass ihre Zweisprachigkeit einer bilingualen Person im Fremdsprachenlernprozess vor allem beim Erkennen von sprachlichen Ähnlichkeiten hilft. Als Beispiel führt sie ihren Fremdsprachenunterricht in der Schule an, während dessen sie trotz des ersten Kontakts mit einer semantischen Einheit viele Wörter kannte bzw. erraten konnte. Isabella, die einsprachig aufgewachsen ist, weist darüber hinaus auf die höhere Motivation der Zweisprachigen hin, die auf positive Erfolgserlebnisse zurückzuführen ist: „Ich glaube schon, dass die Zweisprachigen anders lernen. Ich glaube, da ist einfach mehr Lust dahinter, was Neues zu erfahren. Wenn ich jetzt mit Englisch und Deutsch aufgewachsen wäre, von klein auf, ich wäre sicher stolz darauf, die Sprache zu können und zu beherrschen und anwenden zu können und wäre vielleicht leicht aus dem Anlass auch interessierter eine andere zu lernen.“ (Isabella). Nach Hanna kommt es in diesem Zusammenhang viel auf die Person an und deren individueller Einstellung zur Sprache und die emotionale Funktion, die sie im Leben spielt. Diese Meinung teilt auch Josef, der konstatiert, dass „Jeder Mensch (...) alles lernen [kann], egal was für eine Begabung er hat.“ (Josef).

7.9 Fremdsprachenlernprofile – das Vorgehen der Befragten beim Erlernen einer neuen Fremdsprache

Die Befragten repräsentieren verschiedene Lerntypen. Da die Erfassung der Faktoren, die das individuelle Lernen geprägt haben, äußerst problematisch ist und ein selbstreferenzieller Bericht über den Einsatz von bestimmten Lernstrategien die Vorgehensweise der Befragten nicht komplett wiedergibt, wurden die Interviewten im

letzten Teil des Gesprächs gezielt nach den Lernstrategien befragt, die sie beim Erlernen einer ganz neuen Sprache einsetzen würden. Die Beantwortung der Frage erforderte von den Personen prinzipiell eine schnelle und komplexe Analyse der Lernstrategien, die sich fördernd bzw. negativ auf ihr fremdsprachliches Lernen auswirkten. Die auf der Basis der bisherigen Erfahrungen und persönlicher Bedürfnisse getroffenen Entscheidungen in Form von angegebenen Vorgehensweisen geben einen kurzen Überblick über die unterschiedlichen Lernpräferenzen der Befragten. Die folgenden Fremdsprachenlernprofile ergänzen somit die im Kapitel 6.4.2 angeführten Hintergrundinformationen und fremdsprachlichen Erfahrungen der Befragten.

7.9.1 Die Gruppe der einsprachig erzogenen Personen

Isabella gab an, beim Erlernen einer ganz neuen Fremdsprache eine Mischung von individuellen und sozialen Lernstrategien anzuwenden. Sie differenziert zwischen einzelnen Spracherwerbsphasen. Während sie in der Anfangsphase mit einem Intensivsprachkurs beginnen würde, würde sie nach der Erreichung eines gewissen Niveaus versuchen, die Sprache in sozialen Situationen aktiv anzuwenden. Ergänzend zu dem Sprachkurs würde sie im Selbststudium mit Hilfe von einer Lernbox mit CDs lernen und sich sprachliche Grundkenntnisse mit Schwerpunkt auf Hören, Lesen und Lückentexte aneignen. Die angegebene Vorgehensweise bestätigt die auf Fremdsprachen bezogenen Lernpräferenzen von Isabella, die sich im Laufe des Interviews aus ihren Aussagen herauslesen ließen. Isabella ist stark textgebunden. Die Arbeit mit schriftlichen Texten ist für sie der erste Schritt in der Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache. In weiteren Lernphasen arbeitet sie verstärkt mit auditivem fremdsprachlichem Material, das sie bewusst und unbewusst während der Erledigung von anderen Aktivitäten abhört. Im Hinblick auf den Einsatz von sozialen Lernstrategien ist sie eher zurückhaltend. Es zeigen sich jedoch in dieser Hinsicht deutliche Unterschiede je nach Lernkontext. In informellen Situationen gibt sie an, eher reserviert zu sein. In diesem Kontext geht sie hauptsächlich analytisch vor, indem sie fremdsprachlichen Gesprächen bewusst zuhört. Die formellen Lernsituationen scheinen für sie einen fördernden Charakter im Hinblick auf die Lernmotivation und Organisation ihres Lernprozess zu haben.

Paula merkt an, dass die Art der Aktivitäten bei der Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache jeweils von Sprache abhängt. Während sie beim Spanischlernen den Schwerpunkt hauptsächlich auf Sprechen und Kommunikation in informellen Situationen legt, ist für sie beim Französischlernen die Entwicklung von allen Fertigkeiten enorm wichtig. Das Lernen einer neuen Sprache würde sie jedoch anfänglich mit einem Kurs starten: „Ich mag es, alleine zu lernen, aber Sprachkurse machen mir auch viel Spaß. Sie wecken das Interesse für die Sprache. Deswegen würde ich am Anfang eher in der Gruppe eine neue Sprache lernen d. h. einen Sprachkurs belegen.“ (Paula). In späteren Lernphasen würde sie in das jeweilige Land reisen. Sie stellt fest, dass ihre Auslandsaufenthalte ihr Fremdsprachenlernen neben dem Einsatz von Medien wie Fernseher und Radio am meisten geprägt und sich darüber hinaus generell positiv auf ihre Einstellung zu Fremdsprachen ausgewirkt haben: „Der Aufenthalt in Österreich hat mir viel geholfen. Ich habe nicht nur neue Lerntechniken kennen gelernt, sondern (...) wurde für die Sprachen sensibilisiert. Es gibt hier so viele Menschen, aus ganz verschiedenen Ländern, die so viele Sprachen sprechen. (...) Fremdsprachen sind in diese Landschaft eingeschrieben, gehören einfach dazu. Die Menschen sprechen viele Sprachen und lernen ständig neue dazu.“ (Paula).

Das Verhalten von **Ines** bei der Auseinandersetzung mit Fremdsprachen ist komplex und sehr analytisch. Ähnlich wie Isabella ist sie stark textgebunden. Diese Vorgehensweise könnte auf den schulischen Kontext zurückgeführt werden, in dem sie Fremdsprachen hauptsächlich gelernt und ihr Wissen um Lernstrategien erworben hat: „Ich kann nicht sagen, dass ich mir leicht tue beim Spracherwerb. Ich muss mich überall durchkämpfen und durchbeißen. (...) Ich brauche immer eine Zeit lang bis ich da wirklich reinkomme in das Ganze. (...) Wenn es Grammatik ist, versuche ich, wenn ich ehrlich bin, das einfach auswendig zu lernen und das dann auch irgendwie anzuwenden. Ich schaue einfach, dass ich das oft genug durchlese und dann für eine Zeit weglege, dann komme ich zu einem Text zurück und dann versuche ich wieder darüber zu schreiben. Da muss ich mich wirklich sehr intensiv damit auseinander zu setzen.“ Visuelle Komponenten spielen für sie eine wichtige Rolle: „Ich muss mir etwas total oft durchlesen. Dann hilft es mir immer, wenn ich mir es dann noch mal vorsage, laut aber. Leise lernen, da tue ich mir eher schwer. Ich merke es mir am besten, wenn ich es mir laut vorsage, damit ich es

noch mal höre.“ Beim Erlernen einer neuen Sprache knüpft sie an die Lernstrategien an, die sie in der Schule kennen gelernt hat: „Ich glaub, das wäre eigentlich für mich sehr schwierig, weil ich bis jetzt immer nach diesem Schema vorgegangen bin, das uns die Lehrer vorgegeben haben. (...) ich würde (...) auch eher Schritt für Schritt und ganz langsam vorgehen. (...) Ich würde mich eher auf die Grammatik und den Wortschatz konzentrieren. Ich würde die Aussprache eher vernachlässigen, weil ich finde, dass die richtige Aussprache jemand erlernen kann, der die Sprache gut spricht. Dass ich mir das selbst beibringe, ist fast unmöglich.“ Interessant in diesem Kontext ist die Erkenntnis, dass sie sprechorientierte Lernstrategien, die ihr ihren Angaben nach beim Fremdsprachenlernen am meisten geholfen haben, relativ selten einsetzt. Zu den am häufigsten eingesetzten Lernstrategien gehören Wiederholungsstrategien.

7.9.2 Die Gruppe der zweisprachig erzogenen Personen

Agnes würde zuerst ähnlich wie Isabella und Paula einen Sprachkurs machen: „Allein kann man es [eine Fremdsprache zu lernen, A. D.] nicht machen. (...) Nur wenn ich ein gewisses Niveau erreiche, kann ich selbst experimentieren d. h. mich ins kalte Wasser schmeißen.“ Sie geht also nach Mustern vor, die sie kennt. Ihr Vorgehen beim Erlernen einer neuen Fremdsprache zeigt viele Ähnlichkeiten mit dem Vorgehen in ihrem Fremdsprachenunterricht: „Zuerst habe ich Theorie gelernt (...) also eher eine trockene passive Sprache und die praktische Anwendung kam erst später.“ (Agnes). Ihr Vorgehen beim Fremdsprachenlernen zeichnet sich durch den relativ starken Einsatz von sozialen Lernstrategien aus.

Josef würde sich ein Einsteigerbuch mit CDs kaufen und nach dem Buch vorgehen: „Es gibt so Selbstlernbücher, wo man sich Sätze anhören kann und die dann wiederholt. Alles geht nach einem bestimmten Schema. Du kannst Grundzüge lernen.“ (Josef) Durch ein solches Vorgehen könne er ein allgemeines Bild über die Sprache gewinnen. Aus seinen Ausführungen geht jedoch hervor, dass er am meisten durch Sprechen gelernt hat und solche sprechorientierten Lernstrategien setze er auch beim Erlernen von einer neuen Fremdsprache ein: „Ich schreib selten etwas nieder. Ich mache ziemlich selten etwas in Schriftform. Das meiste ist eigentlich Gerede.“ (Josef).

Hanna erzählt, dass sie ihre eigene Strategie beim Fremdsprachenlernen entwickelt hat, die eine Mischung von vielen Methoden und für sie die beste Methode ist: „Ich habe das Bild, von dem was ich mir aufgeschrieben habe, die Farbe, mit der ich es unterstrichen habe, plus das was ich mir selber vorplappere. (...) Ich kann auch gut im Gehen lernen. (...) Es ist nicht immer so, dass ich nach diesem strengen Plan arbeite. Je nachdem wie es sich ergibt: (...) visuell, auditiv, lesen, schreiben, wiederholen, mündlich, schriftlich.“ (Hanna). Eine neue Sprache würde sie mit einem Buch mit guten Erklärungen und Beispielvokabeln lernen.

Martina stellt fest, dass für sie die auf das Sprechen, Hören und Lesen bezogenen Lernstrategien „am effektivsten“ sind: „Ich suche immer etwas, was ich hören kann und was ich lesen kann. Ich suche mir kein Übungsbuch. Ich suche mir eher ein Buch, das ich in der jeweiligen Sprache lesen kann.“ Sie liest immer die News auf CNN und schaut sich die Videos an: „Ich sehe mir Filme auf Englisch mit Untertiteln an. (...) Ich lerne schon viel vom Hören und Sehen. (...) Ich mag es, zuzuhören.“ Sie gibt an, dass die Medien und der Kontakt zu Muttersprachlern der gelernten Fremdsprache ihr Lernverhalten am meisten geprägt haben.

Peter, der überzeugt ist, dass er viel mehr Zeit für das Erlernen einer Fremdsprache braucht als andere, führt als Beispiel seine Schwester an, die trotz vergleichbarer sprachlicher Inputmöglichkeiten schon im Kindergarten fließend Deutsch konnte. Neben dieser geringen Einschätzung seiner Fähigkeiten im Fremdsprachenlernprozess fällt auf, dass sein Vorgehen beim Erlernen einer neuen Fremdsprache zum großen Teil auf den bisherigen Erfahrungen – dem Aufenthalt in den USA und Lernerfahrungen mit Französischlernen - basiert: „Zuerst jedenfalls über Kurse und Selbststudium aber dann sicher ins Ausland. Ohne das geht’s nicht. Also das wirkliche Erlernen einer Sprache ohne sich in dem Land aufgehalten zu haben geht wirklich nicht. (...) Ich würde mit Vokabeln und Grammatik anfangen, aber ich würde Grammatik halt auf einem niedrigeren Level halten. (...) Als Lernform würde ich eher schriftlich vorziehen. Um das Mündliche kommt man nicht herum. Beim Reden oder beim Zuhören bekommt man mehr mit. Das geht relativ automatisch, aber wirklich den Prozess dahinter bekommt man nicht mit.“ (Peter). Interessant in diesem Zusammenhang ist die Erkenntnis, dass Peter alle Sprachen, die er spricht, am Anfang über das Hören gelernt hat und trotzdem

schriftliche Lernformen vorzieht. Sein fremdsprachliches Lernverhalten zeigt viele Überschneidungen mit dem Verhalten von einsprachigen Personen, vor allem im Hinblick auf das Lesen: „Ich versuche nachzuschlagen, das in ein Vokabelheft rauszuschreiben und es dann auswendig zu lernen.“ (Peter).

8. Diskussion

FF1: Hat der aus der Konfrontation mit zwei Sprachen resultierende verstärkte Input an sprachlichen kommunikationsorientierten Sprachstimuli bei zweisprachigen Personen einen Einfluss auf fremdsprachliches Kommunikationsverhalten?	
H1: Die befragten bilingualen Personen bevorzugen sprechorientierte Lernmethoden im Fremdsprachenlernprozess.	+
H2: Die befragten Bilingualen zeichnet eine niedrige Unsicherheit bzw. Hemmung bei der mündlichen fremdsprachlichen Produktion aus. Die Zweisprachigen haben wenig Angst vor Fehlern bzw. Bloßstellung.	+
FF2: Wie wirkt sich die zum großen Teil durch formale Instruktion erworbene Fremdsprache auf den fremdsprachlichen mündlichen Produktionsprozess bei einsprachig aufgewachsenen Personen aus?	
H3: Die befragten monolingual aufgewachsenen Personen gehen bei der mündlichen Produktion analytisch vor.	-
H4: Die befragten monolingual aufgewachsenen Personen korrigieren sich bei der mündlichen Produktion.	-
FF3: Prägen bilingualismusbedingte Erfahrungen das fremdsprachliche Lernverhalten?	
H5: Die befragten bilingualen Personen versuchen in der Zielsprache zu denken.	-
H6: Die befragten bilingualen Personen ziehen beim Fremdsprachenlernen auditives Material vor	+
H7: Die befragten bilingualen Personen suchen Kontakt zu Muttersprachlern der jeweiligen Fremdsprache.	+
H8: Die befragten bilingualen Personen versuchen beim Lesen die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen.	+
H9: Die befragten bilingualen Personen lesen schriftliche Texte laut vor.	-
H10: Die befragten bilingualen Personen erfinden neue Wörter, indem sie auf die vorhandenen Sprachen zurückgreifen.	-
FF4: Wie beeinflusst die schulische Instruktion bzw. formale Umgebung das fremdsprachliche Lernverhalten der einsprachig aufgewachsenen Personen?	
H11: Monolingual aufgewachsene Personen greifen beim Lesen zum Wörterbuch.	+
H12: Monolingual aufgewachsene Personen fassen das Gelesene schriftlich zusammen.	+
H13: Für die monolingual aufgewachsenen Personen ist die grammatische Struktur einer Fremdsprache wichtig.	-
FF5: Wo bestehen Unterschiede im Fremdsprachenlernprozess von einsprachig (individueller Mehrsprachigkeit) und zweisprachig erzogenen Personen?	
H14: Einsprachige Personen, die zwei oder mehr Sprachen kennen, setzen beim Fremdsprachenlernen andere Lernstrategien als die zweisprachig aufgewachsenen Personen.	+

Die verstärkte Konfrontation von zweisprachig aufgewachsenen Menschen mit sprachlichen Stimuli bildete die Ausgangsbasis für die Vermutung des häufigen Einsatzes

von sprechorientierten Lernstrategien bei dieser Gruppe der Befragten. Die Hypothese hat sich bestätigt. Im Vergleich zu monolingual erzogenen Personen geben die befragten Zweisprachigen an, Fremdsprachen vor allem durch Gesprächsführung in formellen und informellen Lernkontexten erworben zu haben. Im Hinblick auf die Fragestellung ist nun interessant, dass sie keine Scheu und Hemmungen vor dem Sprechen in einer Fremdsprache haben und eine besondere Präferenz für kommunikationsorientierte Lernformen zeigen. Infolge sozialer Interaktionen mit Muttersprachlern bzw. der aktiven Anwendung der Sprache in selbstkreierten Kommunikationssituationen behaupten sie ihr syntaktisches und semantisches Wissen zu erweitern. Aus den gesammelten empirischen Daten geht darüber hinaus hervor, dass die interviewten Bilingualen eine besondere Aufmerksamkeit für auditives Material und audiovisuelle Lernmittel charakterisiert. Durch bewusstes Zuhören und Nachfragen bei Unklarheiten lernt man ihrer Meinung nach relativ schnell fremdsprachliche Konstruktionen kennen.

Die Einsprachigen sind in dieser Hinsicht viel zurückhaltender und ziehen eher schriftliche Lernformen vor. Sie arbeiten hauptsächlich mit Texten. Bei solchen Vorgehensweisen fallen ihrer Ansicht nach demotivierende Aspekte weg, die auf verstehensbezogene Kommunikationsprobleme zurückzuführen sind. Die Möglichkeit der längeren Auseinandersetzung mit fremdsprachlichem Material gibt ihnen ein Sicherheitsgefühl und erlaubt zwischensprachliche Zusammenhänge zu erkennen. Zur besseren Einprägung fassen sie gelesene Texte zusammen. Ein Grundgerüst stellen dafür selbst ausgedachte Fragen dar. Häufig schreiben sie auch das Gehörte nieder. Es bleibt jedoch anzumerken, dass solche schriftlichen Zusammenfassungen auch zweisprachige Personen machen:

„Ich muss es für mich so zusammenfassen, dass ich es für mich gut verstehe. Das sind dann meine berühmt berüchtigten selbstgeschriebenen Notizzettel, mit Farben unterlegt, komplett bunt. Jeder sagt, das sind viel zu viele Farben. Für mich passt das. Ich weiß welche Farbe was ist und so geht das. (...) Ich muss es mir zuerst aufschreiben dann muss ich es mir durchlesen und dann muss ich mir es vorplappern (...) Ich versuche es mir das kurz zusammenzufassen, so dass ich es verstehe. Dann lese ich es paar Mal durch. Deswegen lerne ich lieber alleine – im Zimmer kann ich das vor mich hinplappern Ich versuche mir das selbst zu erklären.“ (Hanna).

Beim Lernen fokussieren sich die einsprachig erzogenen Personen auf den Inhalt und nicht auf die Form. Zwar halten sie die Grammatik für sehr wichtig, dennoch ist für sie

die grammatikalisch korrekte Anwendung fremdsprachlicher Konstruktionen nur in Situationen, in denen sie abgeprüft werden, ausschlaggebend. Sonst schreiben sie diesem Aspekt kaum eine Rolle zu und halten analytisches Nachdenken über die Struktur der Sprache vor allem bei mündlicher Produktion für zu zeitaufwendig. Interessanterweise stellen viele Befragten fest, dass sie sich nach dem Abitur kaum selbst beim Lernen von Fremdsprachen mit Grammatik auseinandersetzen.

Zweisprachigen Studenten zeigen in diesem Zusammenhang viele Ähnlichkeiten mit der Gruppe der Einsprachigen. Ihrer Meinung nach ist die Struktur der Sprache nicht ausschlaggebend für die gesamte Kommunikation. Im Gegensatz zu monolingualen Studenten zeichnet sie jedoch eine höhere Bereitschaft aus, ihre Komfortzone zu verlassen, Unbekanntes zu bewältigen und Neues auszuprobieren. Dies gilt nicht nur im Hinblick auf ihr Kommunikationsverhalten im Ausland und in sozialen Kontaktsituationen mit Muttersprachlern, sondern auch auf die Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien im Allgemeinen. Relativ häufig setzen sie Kompensierungsstrategien ein bzw. versuchen bei fehlendem Wissen viel aus dem Kontext zu erschließen.

Interessanterweise stellt Paula eine Ausnahme in der Gruppe der Einsprachigen dar und weist viele gemeinsame Charakteristika mit der Gruppe der Bilingualen auf. Dies kann zum Teil auf die gesammelten Erfahrungen mit Fremdsprachen zurückgeführt werden und auf das daraus resultierende Wissen um die optimalen Lernmethoden, die an individuelle Bedürfnisse und Lernziele angepasst werden. Nicht zu übersehen ist darüber hinaus eine gewisse Automatisierung von Handlungen, die die Komplexität des mehrdimensionalen Informationsverarbeitungsprozesses reduziert. Auf diesen Aspekt weist Ines hin:

„Wenn man eine Fremdsprache gelernt hat dann hat man so ein bestimmtes Grundschema wie man vorgeht wie man jetzt sich Wortschatz aneignet Aussprache und so nach dem kann man immer wieder vorgehen egal welche Sprache man erlernt.“ (Ines).

Im Unterschied zu allen Befragten zeichnet sich Paula durch die relativ häufige Verwendung von selbstregulierenden metakognitiven Lernmethoden, mit denen sie ihren Lernprozess koordiniert, aus. Sie probiert häufig neue Lernstrategien aus und sucht nach

zusätzlichen Lernmöglichkeiten. Als eine der wenigen Personen scheint sie ihren Lernprozess ganz bewusst zu reflektieren und ihn entsprechend zu organisieren, um effizient zu handeln. Ihr Verhalten inkludiert nicht nur die Organisationsphase, sondern schließt auch die Evaluation eigenen Vorgehens und erfolgreicher Lernstrategien ein.

Ein interessantes Ergebnis der Studie stellt die Tatsache dar, dass die Personen umso mehr differenzierte Lernstrategien einsetzen, je mehr Sprachen sie kennen. Interessant in diesem Kontext ist auch die Erkenntnis, dass sie auch verstärkter Kompensationsstrategien einsetzen und besser mit Ungewissheit umgehen. Dieses Ergebnis knüpft an die Ausführungen von Hufeisen an:

„L3-Lernende gehen selbstsicherer als L2-Lernende an einen Text heran. Sie schauen gezielt nach vertrauten Strukturen und Worten, suchen nach Kognaten, raten bei Neuem und Unbekanntem und versuchen, nicht jedes Detail zu verstehen, sondern die Essenz, die Hauptaussagen des Textes zu erfassen. (...) Dank ihrer vorherigen Fremdsprachenlernerfahrung haben sie aber wahrscheinlich inzwischen gelernt, mit dieser vorübergehenden „Unzulänglichkeit“ souveräner und selbstsicherer umzugehen. So werden mögliche Schwierigkeiten im Lernprozess (z. B. Ambiguitäten oder Überforderung) antizipiert oder zumindest wiedererkannt und von daher auch gelassener ertragen. Insgesamt ist ihr Lernen durch stärkere Systematizität, Analysefähigkeit und dem Wunsch nach Bewusstmachung geprägt.“ (Hufeisen 2001: 648).

Unabhängig jedoch von der Anzahl der gelernten Sprachen versuchen die Bilingualen deutlich häufiger als die Einsprachigen die fremdsprachlichen Konstruktionen aus dem Kontext zu erschließen. Relativ selten greifen sie jedoch beim Sprechen auf das sprachliche Repertoire, das ihnen zur Verfügung steht, zurück, indem sie sich die unbekannten Wörter auszudenken bzw. zu erraten versuchen. Dieses Ergebnis belegt somit nicht die in dieser Arbeit aufgestellte Annahme. Es ist jedoch anzumerken, dass jene Personen solche Lernstrategien einsetzen, die relativ viele Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen gesammelt haben.

Die Analyse zeigte, dass kognitive Gedächtnislernstrategien von den Befragungsteilnehmern sehr selten eingesetzt werden. Die Einsprachigen gaben jedoch an, sich fremdsprachliches Material besser durch Wiederholen oder visuelles Aufarbeiten einzuprägen.

Aufgrund des gesammelten empirischen Materials bleibt festzuhalten, dass sich die Lernstrategien, die die befragte Gruppe der Einsprachigen einsetzt, leicht von den Lernmethoden der Zweisprachigen unterscheiden. Besonders auffällig dabei ist, dass die Zweisprachigen eher zu auditiven und kommunikationsorientierten Lernmethoden neigen. Die einsprachig aufgewachsenen Personen ziehen dagegen eher visuelle schriftlichen Lernformen vor. Dabei ist jedoch zu beachten, dass das Lernverhalten je nach den bisherigen Lernerfahrungen variiert und somit keine generellen Aussagen zulässt. In Anbetracht der Ausführungen der Befragten bleibt festzuhalten, dass das Lernverhalten beider Gruppen von Arrangements formeller Lernkontexte geprägt wurde. Deswegen ist weitere Forschung in diesem Bereich erforderlich.

9. Schlusswort

Der Gegenstand der vorliegenden Studie waren Phänomene, die das Forschungsinteresse vieler Bilingualismus-, Mehrsprachigkeit- und Zweitspracherwerbsstudien darstellen. Die isolierte Betrachtung der Ergebnisse von allen diesen Forschungsdisziplinen, die sich u. a. auf „spezifische Unterformen und Ausprägungen des multiplen Sprachenlernens (...)“ (Hufeisen 2003a: 1) beziehen, ist unangebracht. Einerseits kommt es zu Interaktionen zwischen der Muttersprache und den jeweiligen Fremdsprachen (vgl. Hufeisen 2001: 650). Andererseits „[interagieren] [a]uch verschiedene Fremdsprachen (Lx und Ly) (...) miteinander - oft sogar unabhängig von der L1.“ (Hufeisen 2001: 650). Insbesondere heutzutage, wo die Mehrsprachigkeit eine Norm geworden ist, ist die Berücksichtigung des Gesamtkontextes notwendig, um angesichts der Vielzahl an Variablen und intervenierenden Faktoren eventuelle Zusammenhänge zwischen einzelnen Lernmerkmalen erschließen zu können. Es steht außer Frage, dass die Erfassung aller Faktoren kaum erreichbar ist (vgl. Düwell 2003: 348). Im Zusammenhang mit Lernstrategien, die keine feste Größe darstellen und im Laufe des Lernprozesses ständig modifiziert werden, stellt dieser Aspekt einen zusätzlichen forschungsbezogenen Problembereich dar. Es bleibt jedoch gleichzeitig anzumerken, dass die Ergebnisse aller Forschungsdisziplinen „should be treated as providing teachers with ‘insights’ which they can use to build their own explicit theory.“ (Ellis, R. 1994: 5).

U. a. dieses Ziel verfolgte die vorliegende Arbeit, die ihren Schwerpunkt auf die Erfassung von Lernstrategien, die einsprachig und zweisprachig erzogene Personen im fremdsprachlichen Lernprozess einsetzen, legte: „Wer Sprachen lehren will, muss wissen, wie sie gelernt werden – besonders auch in natürlichen Kontexten, ohne die Arrangements der Schule.“ (Butzmann 2002: XIII); „Der Unterricht (...) muss Impulse und Anreize schaffen und Hilfen verschiedener Art (u. a. für verschiedene Lerntypen) zur ständigen Verfügung stellen; diese Impulse aufnehmen, diese Hilfen in Anspruch nehmen und diese Anreize umsetzen, muss sodann jedes lernende Individuum selbstständig.“ (Hufeisen 2003a: 11). Die Erfassung von individuellen auf das Lernverhalten bezogenen Aspekten und ihre Einbeziehung im Unterrichtskontext sind umso wichtiger, als dass die Schule eine der wichtigsten Institutionen ist, die das fremdsprachliche Lernverhalten von einzelnen Individuen entscheidend prägt.

Die Analyse der Lernstrategien im Kontext der natürlichen Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit zielte vor allem auf die Erfassung von den auf die sprachliche Erfahrung zurückgehenden Verhaltensdimensionen und ihr Einflusspotenzial auf die Wahl bestimmter Lernstrategien durch die Befragten hin. Trotz „grundsätzliche[r] Komplexität des Multilingualismus in einer jeden Person und eine[r] hohe[n] Individualität des Spracherwerbs- bzw. des Sprachenlernprozesses“ (Hufeisen 2003a: 10) ließen sich bestimmte Lernstrategien herausarbeiten, die die Gruppe der Einsprachigen bzw. Zweisprachigen zur Regulierung des eigenen Lernprozesses einsetzten. Ein interessantes Ergebnis der Studie stellte die Erkenntnis dar, dass Lernstrategien von den Befragungsteilnehmern nicht immer als Lernprozessoptimierungsmaßnahme angesehen werden. Unzureichendes Wissen um die auf die eigenen Bedürfnisse angepassten Lernmethoden bzw. die schulbedingten Verhaltensmuster haben eine gewisse Passivität der Lernpersonen im Hinblick auf den Einsatz von Lernstrategien zur Folge. Aufgrund der bisherigen Erfahrungen verbinden sie nicht selten mit ausgewählten fremdsprachlichen Lernbereichen bzw. dem gesamten Fremdsprachenerwerbsprozess ein hohes Maß an kognitiver Anstrengung. In diesem Zusammenhang ist u. a. das Konstrukt der gelernten Hilflosigkeit zu erwähnen. Darüber hinaus stellten die bisherigen Erfahrungen mit Fremdsprachen eine Basis für die Herausbildung von einem

Selbstkonzept, das die Wahl entsprechender Lernstrategien beeinflusst hat. Das Konzept ist umso wichtiger, als dass es sich fördernd bzw. hinderlich auf den gesamten Lernprozess auswirkt. Die Ausführung einer Handlung hängt nämlich zu einem großen Teil von den bereits internalisierten Verhaltensschemata und von einer subjektiven Situationsbewertung ab. Die sprachliche Begabung für das Fremdsprachenlernen, die zum großen Teil eine selbsterstellte bzw. subjektiv geprägte Konstruktion ist, kann somit nicht als Merkmal nur gewissen Personen zugeschrieben werden. Vielmehr ist zu beachten, dass bewusstes Nachdenken über den eigenen Lernprozess, die Identifizierung erfolgreicher Vorgehensschritte und die Lernprozessregulierung (Planung, Organisation) ausschlaggebender beim Fremdsprachenlernen sind als vorprogrammierte spracherwerbsbezogene „Fähigkeiten“ oder umweltbezogene Faktoren:

„Letztendlich regelt das lernende Individuum (unerheblich ob bewusst oder unbewusst) das eigene Sprachenlernen, und linguistische und lernerexterne Faktoren begünstigen oder hemmen diesen Prozess, aber sie steuern ihn nicht.“ (Hufeisen 2003a: 11)

Als wichtiges Fazit bleibt festzuhalten, dass es keine guten oder schlechten Strategien gibt. (vgl. Cohen 1998: 8). Der Pool an Lernmethoden stellt lediglich eine Quelle an Verhaltensweisen mit viel Potenzial dar, die entsprechend eingesetzt zur Lernprozessoptimierung beitragen können. (vgl. ebd.):

„Choosing an effective strategy depends on many factors, including the nature of language task (its structure, purpose, and demands), individual learner differences (such as age, gender, learning style preferences, language learning attitude, prior experience in learning other foreign languages, career orientation, and personality characteristics), and the current and intended levels of language proficiency. No single strategy will be appropriate for all learners or for all tasks, and individual learners can and should apply the various strategies in different ways, according to their personal language learning needs.“ (Cohen 1998: 69).

LITERATURVERZEICHNIS

Akbari, R. / Hosseini, K. (2007): Multiple intelligences and language learning strategies: Investigating possible relations. In: *System*, 36, S. 141–155.

Altarriba, J. / Heredia, R. R. (2008): Introduction. In: Altarriba, J. / Heredia, R. R. (Hg.) (2008): *An introduction to bilingualism. Principles and processes*. New York (u. a.): Lawrence Erlbaum Associates, S. 3-10.

Apeltauer, E. (2001): Bilingualismus - Mehrsprachigkeit. In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin (u. a.): de Gruyter, S. 628-636.

Artelt, C. (2000): *Strategisches Lernen*. Münster (u. a.): Waxmann.

Artelt, C. / Moschner, B. (2005): Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis – Einleitung. In: Artelt, C. / Moschner, B. (Hg.) (2005): *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 7-10.

Baker, C. (2001): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bausch, K.-R. (2003): Typen des Fremdsprachenerwerbs. Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen (u. a.): Francke, S. 439-444.

Bialystok, E. (1991a): Introduction. In: Bialystok, E. (Hg.) (1991): *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1-9.

Bialystok, E. (1991b): Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In: Bialystok, E. (Hg.) (1991): *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 113-140.

Bialystok, E. (1997): Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. In: *Developmental Psychology*, 33/ 3, S. 429-440.

Bialystok, E. (1999): Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. In: *Child Development*, 70/3, S. 636–644.

Bialystok, E. (2005): Consequences of bilingualism for cognitive development. In: Kroll, J. F. / de Groot, A. M. B. (2005) (Hg.) *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press, S. 417-428.

Bialystok, E. / Feng, X. (2009): Language proficiency and executive control in proactive interference: evidence from monolingual and bilingual children and adults. In: *Brain & Language*, 109, S. 93–100.

Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: where we are today. In: *International Journal of Educational Research*, 31, S. 445-457.

Butler, Y. G. / Hakuta, K. (2004): Bilingualism and second language acquisition. In: Bhatia, T. K. / Ritchie, W. C. (Hg.) (2004): *The Handbook of bilingualism*. Malden (u. a.): Blackwell, S. 114-135.

Butzmann, W. (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zu Fremdsprache*. 3., neubearbeitete Auflage. Tübingen (u. a.): Francke.

Cenoz, J. / Valencia, J. F. (1994): Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. In: *Applied Psycholinguistics*, 15, S. 195-207.

Cenoz, J. (2003): The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. In: *International Journal of Bilingualism*, 7/71, S. 71-87.

Chamot, A. U. / O'Malley, J. M. (1994): Language learner and learning styles. In: Ellis, N. C. (Hg.) (1994): *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, S. 371-388.

Clyne, M. / Rossi Hunt, C. / Isaakidis, T. (2004): Learning a community language as a third language. In: *The International Journal of Bilingualism*, 1/1, S. 33-51.

Cohen, A. D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. London (u. a.): Longman.

Costa, A. / Hernández, M. / Costa-Faidella, J. / Sebastián-Gallés, N. (2009): On the bilingual advantage in conflict processing: now you see it, now you don't. In: *Cognition*, 113/2, S. 135-149.

Cotterall, S. / Murray, G. (2009): Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self. In: *System*, 37, S. 34–45.

Cummins, J. (1976): The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypothesis. In: *Working papers of bilingualism*, 9, S. 1-43.

Davidson, D. / Raschke, V. R. / Pervez, J. (2009): Syntactic awareness in young monolingual and bilingual (Urdu–English) children. In: *Cognitive Development*, xxx, S. xxx-xxx.

de Houwer, A. (2009): Bilingual first language acquisition. Bristol (u. a.): Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2003): Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications. In: Dörnyei, Z. (Hg.) (2003): Language learning. Malden: Blackwell, S. 3-27.

Dudenredaktion (2003): Deutsches Universalwörterbuch. 5. Auflage. Mannheim (u. a.): Dudenverlag.

Düwell, H. (2003): Personale Aspekte beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. Fremdsprachenlerner. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen (u. a.): Francke, S. 347-351.

Ehrman, M. E. / Leaver, B. L. / Oxford, R. L. (2003): A brief overview of individual differences in second language learning. In: System, 31, S. 313–330.

Ellis, N. C. (1994): Implicit and explicit language learning – an overview. In: Ellis, N. C. (Hg.) (1994): Implicit and explicit learning of languages. London: Academic Press, S. 1-31.

Ellis, R. (1994): The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2005): Analysing learner language. Oxford (u. a.): Oxford University Press.

Gass, S. / Selinker, L. (2008): Second language acquisition: an introductory course. 3. Auflage. New York (u. a.): Routledge.

Gass, S. / Glew, M. (2008): Second language acquisition and bilingualism. In: Altarriba, J. / Heredia, R. R. (Hg.) (2008): An introduction to bilingualism. Principles and processes. New York (u. a.): Lawrence Erlbaum Associates, S. 265-290.

Gnutzmann, C. (2003): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen (u. a.): Francke, S. 335-339.

Gollan, T. H. / Montoya, R. I. / Fennema-Notestine, C. / Morris, S. K. (2005): Bilingualism affects picture naming but not picture classification. In: Memory & Cognition, 33/7, S. 1220-1234.

Götze, L. (1997): Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnpfysiologie zum Fremdsprachenerwerb. In: Zeitschrift für Interkulturellen

Fremdsprachenunterricht, 2/2, 1-15. Online im Internet unter: www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_2/beitrag/goetze1.htm.

Green, J. M. / Oxford, R. L. (1995): A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. In: TESOL Quarterly, 29/2, S. 261-297.

Griffiths, C. (2003): Patterns of language learning strategy use. In: System, 31, S. 367–383.

Grosjean, F. (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6, S. 467-477.

Grosjean, F. (2001): The bilingual's language models. In: Nicol, J. (Hg.) (2001): One mind, two languages. Bilingual language processing. Malden: Blackwell, S. 1-22.

Grosjean, F. (2004): Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. In: Bhatia, T. K. / Ritchie, W. C. (Hg.) (2004): The Handbook of bilingualism. Malden (u. a.): Blackwell, S. 32-58.

Grotjahn, R. (1997): Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung. In: Rampillon, U. / Zimmermann, G. (1997): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, S. 33-65.

Hamers, J. / Blanc, M. (1989): Bilinguality and bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press.

Herdina, P. / Jessner, U. (2002): A dynamic model of multilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.

Hoffmann, C. (2001): Towards a description of trilingual competence. In: The International Journal of Bilingualism, 5, S. 1-17.

Hong-Nam, K. / Leavell, A. G. (2006): Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. In: System, 34, S. 399–415.

Hong-Nam, K. / Leavell, A. G. (2007): A Comparative study of language learning strategy use in an EFL context: monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students. In: Asia Pacific Education Review, 8/1, S. 71-88.

Hufeisen, B. (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin / New York: de Gruyter, S. 648–653.

Hufeisen, B. (2003a): L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, N. / Böttger, C. / Motz, M. / Probst, J. (Hg.) (2003): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 8/2/3, 97-109. Online im Internet unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>, S. 1-11.

Hufeisen, B. (2003b): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, B. / Neuner, G. (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch. Europäisches Fremdsprachenzentrum, Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 7-9.

Hufeisen, B. (2004): „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In: Bausch, K.-R. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hg.) (2004): Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 77-87.

Hufeisen, B. / Marx, N. (2005): Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen DaF/E-Didaktik. In: FLuL - Fremdsprachen Lehren und Lernen, 34, S. 146-155.

Jessner, U. (1995): How beneficial is bilingualism? Cognitive aspects of bilingual proficiency. In: Sornig, K. / Halwachs, D. / Penzinger, C. / Ambrosch, G. (Hg.) (1995): Linguistics with a human face. Festschrift für Norman Denison zum 70. Geburtstag. Graz: Grazer Linguistische Monographien 10, S. 173-181.

Jessner, U. (2000): Metalinguistisches Denken beim Drittsprachgebrauch – Bilingualismus ist kein zweifacher Monolingualismus. In: James, A. (Hg.) (2000): Aktuelle Themen im Zweitsprachenerwerb. Österreichische Beiträge. Wien: Praesens, S. 77-85.

Kecskes, I. (2005): Cognitive approaches to bilingualism: Introduction to the Special Issue. In: International Journal of Bilingualism, 9, S. 1.

Kemp, C. (2007): Strategic processing in grammar learning: do multilinguals use more strategies? In: International Journal of Multilingualism, 4, S. 241– 261.

Knapp-Potthoff, A. (1997): Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen: Language Awareness, 26, S. 9-22.

Königs, F. G. (2003): Typen des Fremdsprachenerwerbs. Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen (u. a.): Francke, S. 435-438.

Krashen, S. D. (1981): Second language acquisition and second language learning. Online im Internet unter:
http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf, S. 1-137.

Mägiste, E. (1993): More brain activity in bilinguals? In: Kettemann, B. / Wieden, W. (Hg.): Current Issues in European Second Language Acquisition Research. Tübingen: Narr, S. 53-58.

McMullen, M. G. (2009): Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work? In: System, 37, S. 418–433.

Meisel, J. (2004): The bilingual child. In: Bhatia, T. K. / Ritchie, W. C. (Hg.) (2004): The Handbook of bilingualism. Malden (u. a.): Blackwell, S. 91-112.

Merisuo-Storm, T. (2007): Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. In: Teaching and Teacher Education, 23, S. 226–235.

Mißler, B. (1999): Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg.

Mißler, B. (2000): Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies. In: Dentler, S. / Hufeisen, B. / Lindemann, B. (Hg.): Tertiär- und Drittsprachen. Tübingen: Stauffenburg, S. 7-21.

Mitchell, R. / Myles, F. (1998): Second language learning theories. London (u. a.): Arnold.

Muñoz, C. (2000): Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In: Cenoz, J. / Jessner, U. (Hg.): English in Europe: The acquisition of a third language. Clevedon: Multilingual Matters, S. 157-178.

Naiman, N. / Fröhlich, M. / Stern, H. H. / Todesco, A. (1996): The good language learner. Clevedon (u. a.): Multilingual Matters.

Nayak, N. / Hansen, N. / Krueger, N. / McLaughlin, B. (1990): Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. In: Language Learning, 40, S. 221- 244.

Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

O'Malley, J. M. / Chamot, A. U. (1990): Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990): Language learning strategies: what every teacher should know. New York: Newbury House Publishing.

Oxford, R. L. / Cohen, A. D. (1992): Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. In: Applied Language Learning, 3/1-2, S. 1-35.

Paradis, M. (2005): Aspects and implications of bilingualism. In: Kroll, J. F. / de Groot, A. M. B. (2005) (Hg.): Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic approaches. Oxford: Oxford University Press, S. 411-414.

Pavlenko, A. (2005): Bilingualism and thought. In: Kroll, J. F. / de Groot, A. M. B. (2005) (Hg.) Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic approaches. Oxford: Oxford University Press, S. 433-447.

Pienemann, M. / Keßler, J.-U. (2007): Measuring bilingualism. In: Auer, P. / Wei, L. (Hg.) (2007): Handbook of bilingualism and multilingual communication. Berlin (u. a.): de Gruyter, S. 247-275.

Plieger, P. (2006): Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons: Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit. Münster: LIT.

Rampillon, U. (1997): Be aware of awareness – oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In: Rampillon, U. / Zimmermann, G. (1997) (Hg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, S. 173-184.

Rampillon, U. (2003): Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: Hufeisen, B. / Neuner, G. (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch. Europäisches Fremdsprachenzentrum, Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 85-103.

Ransdell, S. / Barbier, M.-L. / Niit, T. (2006): Metacognitions about language skill and working memory among monolingual and bilingual college students: when does multilingualism matter? In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9/6, S. 728-741.

Ricciardelli, L. A. (1992a): Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. Journal of Psycholinguistic Research, 21, S. 301-316.

Ricciardelli, L. A. (1992b): Creativity and Bilingualism. In: Journal of Creative Behaviour, 26/4, S. 242-254.

Riehl, C. M. (2004): Sprachkontaktforschung: eine Einführung. Tübingen: Narr.

Riemer, C. (2006): Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als „Einzelgänger“. Konsequenzen für die Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens

von Fremdsprachen. In: Wolff, D. / Scherfer, P. (Hg.) (2006): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme, S. 223-238.

Sagasta Errasti, M. P. (2003): Acquiring writing skills in a third language: the positive effects of bilingualism. In: *International Journal of Bilingualism*, 7/1, S. 27– 42.

Schiefele, U. (2005): Prüfungsnähe Erfassung von Lernstrategien und deren Vorhersagewert für nachfolgende Lernleistungen. In: Artelt, C. / Moschner, B. (Hg.) (2005): *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 13-38.

Sharwood Smith, M. (1991): Language modules and bilingual processing. In: Bialystok, E. (Hg.) (1991): *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 10-22.

Shwartz, M. / Leikin, M. / Share, D. L. (2005): Bi-literate bilingualism versus monoliterate bilingualism. A longitudinal study of reading acquisition in Hebrew (L2) among Russian-speaking (L1) children. In: *Written Language & Literacy*, 8/2, S. 103-130.

Simonton, D. K. (2008): Bilingualism and creativity. In: Altarriba, J. / Heredia, R. R. (Hg.) (2008): *An introduction to bilingualism. Principles and processes*. New York (u. a.): Lawrence Erlbaum Associates, S. 147-163.

Spörer, N. / Brunstein, J. C. (2005): Diagnostik von selbstgesteuertem Lernen. Ein Vergleich zwischen Fragebogen- und Interviewverfahren. In: Artelt, C. / Moschner, B. (Hg.) (2005): *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 43- 58.

Storch, G. (2008): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. 3., unveränderter Nachdruck. München: Fink.

Swain, M. / Lapkin, S. / Rowen, N. / Hart, D. (1990): The role of mother tongue literacy in third language learning. In: *Language, Culture and Curriculum*, 3, S. 65-81.

Thomas, J. (1992): Metalinguistic awareness in second-and third-language learning. In: Harris, R. J. (Hg.) (1992): *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North Holland, S. 531-545.

Tuncer, U. (2009): How do monolingual and bilingual language learners differ in use of learning strategies while learning a foreign language? Evidences from Mersin University. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, S. 852–856.

Valdés, G. (2005): Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: opportunities lost or seized? In: *The Modern Language Journal*, 89/3, S. 410-424.

van Gelderen, A. / Schoonen, R. / de Glopper, K. / Hulstijn, J. / Snellings, P. / Simis, A. / Stevenson, M. (2003): Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and

processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: a structural equation modeling approach. In: International Journal of Bilingualism, 7/1, S. 7– 25.

Wharton, G. (2000): Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. In: Language Learning, 50/2, S. 203-243.

Williams, M. / Burden, R. L. (1997): Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Winter, B. / Reber, A. S. (1994): Implicit learning and the acquisition of natural languages. In: Ellis, N. C. (Hg.) (1994): Implicit and explicit learning of languages. London: Academic Press, S. 115-141.

Wirth, J. (2004): Selbstregulation von Lernprozessen. Münster (u. a.): Waxmann.

Wirth, J. (2005): Selbstreguliertes Lernen in komplexen und dynamischen Situationen. In: Artelt, C. / Moschner, B. (Hg.) (2005): Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis. Münster: Waxmann, S. 101-124.

Wolff, D. (1998): Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. In: Timm, J.- P. (Hg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, S. 70-77.

Anmerkung: Alle Onlinequellen wurden zuletzt am 15.06.2010 abgerufen.

LEBENS LAUF

Vorname und Name: Anna Dymkowska
Geburtsland: Polen

BILDUNG

2007 – 2010	Universität Wien, Wien, Österreich Deutsche Philologie Publizistik- und Kommunikationswissenschaft
2006 – 2007	Universität Wien, Wien, Österreich Deutsche Philologie / Erasmus
2004 – 2006	Adam-Mickiewicz-Universität, Poznań, Polen Deutsche Philologie

SPRACHEN

Polnisch	-	Muttersprache
Deutsch	-	Fremdsprache
Englisch	-	Fremdsprache
Spanisch	-	Fremdsprache
Italienisch	-	Fremdsprache