

2.4.1 Identitätshypothese

Grundlage:
Psycholinguistik

Die Identitätshypothese geht von der grundsätzlichen Beobachtung aus, dass Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb natürliche Phänomene sind, die ohne Steuerung von außen ablaufen. Sie stammt aus der Psycholinguistik. Wenn wir mit Noam Chomsky (vgl. Chomsky 1959, 1965, 1987; Riemer 2001) davon ausgehen, dass Menschen mit einem Spracherwerbsmechanismus (*Language Acquisition Device*, LAD) ausgestattet sind bzw. über eine Universalgrammatik (*universal grammar*, UG) verfügen, auf der die grammatischen Systeme aller natürlichen Sprachen der Welt aufbauen, wäre es an sich logisch, auch davon auszugehen, dass Zweitspracherwerbende ebenso über diese kognitiven Fähigkeiten verfügen wie Erstspracherwerbende. Ansonsten müsste es eine kritische Periode geben (s. Kap. 2.1.2), nach der wir die Fähigkeit zum natürlichen Spracherwerb verlieren. In ihrer extremen Formulierung besagt die Identitätshypothese dann auch: Der Zweitspracherwerb verläuft so wie der Erstspracherwerb. Diese sogenannte „starke“ Version der Identitätshypothese wird inzwischen nicht mehr vertreten, denn die Evidenz, dass beim Erstspracherwerb immer eine vollständige Sprachbeherrschung erreicht wird und für den Zweitspracherwerb eine partielle Sprachbeherrschung typisch ist, ist erdrückend. Deshalb spricht auch Chomsky von **erstsprachlicher Kompetenz** (*native speaker's competence*).

Spracherwerbs-
mechanismus und
Zweitspracherwerb

Es scheint also so zu sein, dass der Spracherwerbsmechanismus, für dessen Wirken beim Erstspracherwerb es ja sehr gute Argumente gibt, beim Zweitspracherwerb nicht mehr (voll) wirksam ist. Das könnte damit zusammenhängen, dass nach dem Erstspracherwerb gewisse Funktionen der UG nicht mehr voll verfügbar sind (vgl. Klein 2001, 613ff.). Die Diskussion in der Forschung konzentriert sich in den letzten Jahren darauf, zu untersuchen, ob und wie die UG im Zweitspracherwerb noch wirksam sein könnte (vgl. Riemer 2001). Jedenfalls stellt der Erwerb einer zweiten Sprache auf der Grundlage des erstsprachlichen Systems eine grundlegend andere Aneignungsform dar, denn einerseits müssen über die Zweitsprache nicht mehr die kognitiven und sozialen Grundfunktionen aufgebaut werden, die bereits während des Erstspracherwerbs entwickelt wurden. Andererseits hat sich der kognitive Apparat bereits eine Sprache angeeignet und die entsprechenden Strukturen entwickelt, die zumindest teilweise von allen weiteren Sprachen genutzt werden können, wie das auch die Interdependenzhypothese (s. Kap. 2.4.4) annimmt. Mehrsprachige Sprachkompetenz wird in Kapitel 4 genauer untersucht.

2.4.2 Interferenzhypothese (auch Kontrastiv- oder Kontrastivitätshypothese)

Grundlage:
kontrastive Linguistik

Wie die zweite Bezeichnung dieser Hypothese bereits andeutet, stammt sie aus der kontrastiven Linguistik. Bei der vergleichenden Betrachtung von Sprachen fällt auf, dass es gewisse Elemente und Strukturen gibt, die in beiden Sprachen identisch oder sehr ähnlich sind, und Elemente und Strukturen, die sich stark unterscheiden oder die gar keine Entsprechung aufweisen (vgl. Apeltauer 1997, 83f.). Im Unterricht ist beobachtet worden, dass Lernende oft mit dem letzten Typ die größten Schwierigkeiten haben.

Beispiel

Ein Beispiel aus der Phonetik für deutschsprachige Lernende wäre die Aussprache des „th“ im Englischen. Starke Unterschiede wie zum Beispiel die Aussprache des /r/ rufen noch immer größere Lernschwierigkeiten hervor als ähnlich oder identisch ausgesprochene Laute wie z. B. /t/. Wenn nun Lernende durch den Einfluss ihrer L1 Fehler in der L2 machen, wenn also, um beim Beispiel zu bleiben, ein deutschsprachiger Lernender im Englischen /s/ statt /θ/ („th“) oder statt der englischen Aussprache des /r/ die deutsche verwendet, sprechen wir von **Interferenz** oder **negativem Transfer** aus der Erstsprache. Wenn umge-

kehrt die Erstsprache dabei zu helfen scheint, ein Phänomen in der Zweitsprache richtig zu gebrauchen, sprechen wir von **(positivem) Transfer** (vgl. Apeltauer 1997, 84f.).

Beispiel

Ein Beispiel für positiven Transfer im Bereich der Aussprache wäre die Übertragung des deutschen /t/ ins Englische. Obwohl in der kontrastiven Analyse oft **Sprachsysteme** miteinander verglichen werden, geht es also eigentlich „um eine Interferenz zwischen verschiedenen *Wissenskomponenten* des Lerners zu einem gegebenen Zeitpunkt“ (Klein 2001, 607; Hervorhebung K.-B. B.). Diese Hypothese dient in ihrer **starken** Form der Voraussage von Lernschwierigkeiten und Fehlern und ihrer Analyse. Sie wurde auf den Unterricht dahingehend angewendet, dass Elemente und Strukturen, die häufig Interferenzen hervorrufen, besonders geübt werden müssen. In ihrer **schwachen** Form wird ihr immerhin eine diagnostische Funktion bei der Analyse von Lernervarietäten zugesprochen (vgl. Kuhberg 2001, 655). Eine gewisse Plausibilität ist auch dieser Hypothese nicht abzuspüren, aber bei näherem Hinsehen taugt sie doch nicht wirklich zur Erklärung des L2-Erwerbs, denn es treten etliche Phänomene auf, die mit der Interferenzhypothese nicht erklärbar sind:

starke und schwache Form der Hypothese**nicht zu erklärende Phänomene**

- L2-Erwerbende machen unabhängig von ihrer L1 identische oder ähnliche Fehler in der L2. Interessanterweise kommen diese oft auch bei L1-Erwerbenden derselben Sprache vor; so sind z. B. bei allen Deutscherwerbenden (als L1, L2, L3 ...) Partizipformen wie **gekommt* zu beobachten.
- L2-Erwerbende verwenden Elemente und Strukturen, die weder in der Zielsprache noch in der L1 vorkommen, indem sie z. B. etwas aus einer dritten Sprache übernehmen oder in Anlehnung an die Zielsprache neu prägen; z. B. verwendet eine japanische Lernende das aus englischem Wortmaterial gebildete **waiten* für *warten*.
- L2-Erwerbende erwerben manche sehr unterschiedlichen Phänomene, für die die Kontrastivhypothese große Lernschwierigkeiten vorhersagt, verhältnismäßig rasch; so haben japanische Lernende des Deutschen kaum größere Probleme mit dem Prinzip der Präpositionen, obwohl ihre Erstsprache nur Postpositionen kennt.
- L2-Erwerbende erwerben ähnliche Phänomene nicht besonders schnell oder haben damit sogar besonders große Probleme (vgl. Kuhberg 2001, 656) – in diesem Fall sprechen wir von **Kontrastmangel** als Lernproblem. Als Beispiel ließe sich hier die deutsche Perfektbildung für französischsprachige Lernende anführen: Obwohl das Prinzip dem Französischen sehr ähnlich ist, scheinen sie gegenüber Lernenden anderer Erstsprachen kaum einen Vorteil zu haben. Kontrastmangel als Lernproblem lässt sich oft zwischen eng verwandten Sprachen wie dem Deutschen und Niederländischen beobachten.

Diese Beobachtungen legen nahe, dass es außer der Nähe oder Distanz zur L1 noch andere bedeutsame Faktoren im L2-Erwerb geben muss (Häufigkeit im Sprachangebot, kommunikative Relevanz; vgl. Klein 2001, 613) und dass die Interferenz- oder Kontrastivhypothese nur teilweise und mit Vorsicht als Erklärungsmodell für den L2-Erwerb herangezogen werden kann.

2.4.3 Interimssprachen- oder Interlanguagehypothese (auch: Lernaltershypothese)

Grundlage: Fehler- und Lernaltersanalyse**heutige Bewertung**

Diese Hypothese geht auf die Fehler- und Lernaltersanalyse zurück und hebt die Systematizität der Sprachvarietät hervor, über die ein Spracherwerbender zu einem bestimmten Zeitpunkt des Erwerbsprozesses verfügt. Was lange als eher zufällig auftretende Fehler und Defizite verstanden wurde, wird heute als regelgeleitetes System, d. h. als eine eigene Sprache bzw. Sprachvarietät, eben die Lernaltersprache (oder Lernervarietät) bzw. Interimssprache/

Interlanguage (oder Interimsvarietät) betrachtet. Vorher wurde dieses Phänomen als *approximative systems* bezeichnet (etwa: „sich annähernde Systeme“; Nemser 1971). Und so stellt sich diese Hypothese den Spracherwerb auch vor: als eine stetige Annäherung an das Zielsprachliche System über verschiedene Zwischenstufen, die zwar in sich geschlossen sind, aber jederzeit veränderlich, wenn ein Erwerbender das nächste Stadium im Spracherwerb erreicht hat. Insofern ist diese Hypothese kompatibel mit den Erwerbssequenzen, wie sie im Erst- und Zweitspracherwerb beobachtet werden können.

Kritik

Die Einflüsse auf die Interimsvarietäten können sehr verschiedenartig sein und sowohl von der Erstsprache als auch von der Zweitsprache (und unter Umständen weiteren früher oder gleichzeitig gelernten oder erworbenen Sprachen) und auch vom kognitiven System des Erwerbers herrühren (vgl. Selinker 1972; 1992). Damit ist die Interimssprachenhypothese sehr flexibel und in gewissem Umfang auch mit der Interferenzhypothese kompatibel. Einer der wichtigsten Kritikpunkte an ihr ist aber, dass sie eher beschreibenden als erklärenden Charakter hat und nichts über die Beziehungen zwischen L1 und L2 und deren Auswirkungen auf den eigentlichen Erwerbsprozess aussagt. Die Erkenntnis, dass sich der Spracherwerb über Zwischenstufen vollzieht, die in sich geschlossene Systeme darstellen, ist zwar sehr bedeutungsvoll, vor allem für den Umgang mit Lernervarietäten im Unterricht, aber eine Erklärung, wie Zweitspracherwerbende von einer Stufe zur nächsten gelangen, was also den Zweitspracherwerb vorantreibt, bietet die Interimssprachenhypothese nicht.

Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

Die Vorstellung, dass Lernende über Interimssprachen (Lernersprachen) mit eigener innerer Logik verfügen, hat spezifische Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht: Der entscheidende Punkt ist, dass wir es nicht mit einer fehlerhaften, unvollständigen, von der Erstsprache abgeleiteten Version der Zweit- bzw. Fremdsprache zu tun haben, sondern mit einer eigenen Sprachvarietät, deren „entwicklungsbedingte Strukturen“ dem jeweiligen Entwicklungsstand der Lernenden entsprechen. Eine Fehleranalyse und -behandlung muss daher z. B. beachten, dass Abweichungen von der Norm der L2 in der Lernersprache „korrekt“ sein können. Auch wäre es sinnvoll, die Vermittlung so auf den Stand der lernersprachlichen Entwicklung abzustimmen, dass nicht viel Unterrichtszeit in das Training von Strukturen investiert wird, die der Entwicklung der Lernenden noch nicht entsprechen und nur mit geringer Wahrscheinlichkeit von ihnen aufgenommen werden können. Ein Beispiel dafür ist die Wortstellung im deutschen Nebensatz, die in der Regel bereits in der Grundstufe eingeführt und geübt wird, obwohl Forschungsergebnisse nahelegen, dass sie normalerweise erst auf viel höherem Niveau beherrscht wird (vgl. Tschirner 1999).

Insgesamt gibt es freilich noch wenig gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse, sodass Lehrende hier weitgehend ihrer Intuition folgen müssen. Grundsätzlich ist es wichtig, bei der Sprachvermittlung nicht schematisch einem bestimmten Plan zu folgen, sondern zu versuchen, die Vermittlung an die Aufnahmekapazitäten der Lernenden anzupassen (vgl. Aguado 2008). Dabei kann auch das Verhältnis von Übungsaufwand und kommunikativem Effekt berücksichtigt werden: Wenn z. B. im Unterricht viel Aufwand in die (kommunikativ wenig bedeutsame) korrekte Anwendung der Wechselpräpositionen mit dem jeweils richtigen Artikel gesteckt wird, ließe sich die Frage stellen, ob dieser Aufwand nicht besser auf andere, kommunikativ bedeutsamere Bereiche (wie z. B. die richtige Anwendung von Null-, bestimmtem und unbestimmtem Artikel) gerichtet werden sollte, wenn das Ziel kommunikative Kompetenz ist.

Klaus-Börge Boeckmann

Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs

Ergänzungsheft

Fernstudieneinheit 15

**Fernstudienprojekt zur Fort- und
Weiterbildung im Bereich Germanistik
und Deutsch als Fremdsprache**

**Teilbereich
Deutsch als Fremdsprache**

Kassel ▪ München



Langenscheidt

Berlin · München · Wien · Zürich
London · Madrid · New York · Warschau