

Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0

Britta Hufeisen, Darmstadt

Zusammenfassung

Das Faktorenmodell ist ein Versuch, multiples Sprachenlernen zu abstrahieren und theoretisch darzustellen. Neben dem Faktorenmodell gibt es drei bis vier andere Modelle, die aus unterschiedlichen linguistischen Perspektiven theoretisch-konzeptuell das multiple Sprachenlernen zu beschreiben versuchen. Parallel dazu laufen weitere Untersuchungen und liefern fortwährend neue Erkenntnisse und Ergebnisse. Aufgrund dieser empirischen Evidenz erfahren die Modelle laufend Revisionen, um die Faktorenkomplexion des multiplen Sprachenlernens gebührend zu berücksichtigen. Die Version 2.0 des Faktorenmodells wird in diesem Beitrag vorgestellt und erläutert.

1. Zur Einführung

Im folgenden Beitrag möchte ich meine Überlegungen dazu vorstellen, wie die Mehrsprachigkeitsdidaktik theoretisch begründbar und beschreibbar ist (vgl. Bausch et al. 2004 und 2008). Sie sollen die Ausführungen in den Einzelbeiträgen des Themenschwerpunktes des *Jahrbuchs Deutsch als Fremdsprache* 2010 spracherwerbstheoretisch einbetten und rechtfertigen. Wie sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik konkret in Bildungsinstitutionen umsetzen ließe, beispielsweise mit Hilfe eines Gesamtsprachencurriculums, welches curriculare Mehrsprachigkeit unter anderem mittels konsequenten Einsatzes bilingualen Sachunterrichts (vgl. Haataja 2005 und 2008) umsetzen kann, zeige ich an anderer Stelle (Hufeisen 2005, 2008 und 2011).

2. Faktorenmodell 2.0

Mein Modell, welches multiples Sprachenlernen chronologisch und in Stufen abbildet und erklärt, hat vielfältige interne Revisionen erfahren. An dieser Stelle möchte ich den jetzigen Stand der Entwicklung darstellen und der Fachöffentlichkeit erläutern. Gründe für die Überarbeitung bzw. Ergänzung sind neuere und neueste Forschungsergebnisse, die zum Zeitpunkt der erstmaligen Vorstellung des Modells noch nicht vorlagen, die uns jetzt jedoch präzisere und detailliertere Erkenntnisse über die Faktoren des Sprachenlernens liefern, die wir bei Erscheinen der ersten Version des Faktorenmodells noch nicht hatten (vgl. Aronin/Hufeisen 2009, Hufeisen/Jessner 2009).

Dazu gehören

- Berichte zu multiplem Semilingualismus bei gleichzeitig funktionierender Sprachhandlungskompetenz in allen gesellschaftlich wesentlichen Bereichen (Kärchner-Ober 2009), die uns die Relevanz von Domänenspezifität und Teilzielkompetenzen verdeutlichen,
- Hinweise auf die Wirksamkeit von L1-Lerntraditionen (Ouédraogo 2007) und von kulturellem Erbe – auch über Generationen hinweg – (Brizič 2009) gegeben, und
- Resultate von Vergleichsstudien darüber, dass spezifische sprach- und mehrsprachigkeitsbezogene Strategien wie das interlinguale Erschließen und Vergleichen nicht automatisch eingesetzt, sondern gezielt gelehrt, gelernt und geübt werden müssen (vgl. Marx 2005).

Eine der Hauptaussagen des Faktorenmodells, nämlich dass zwischen dem Lernen einer ersten und einer zweiten (oder weiteren) Fremdsprache keineswegs nur ein quantitativer Unterschied besteht, sondern insbesondere ein qualitativer, gilt nach wie vor: Mit einem monolingualen Hintergrund, das heißt mit allein einer Sprache im individuellen Sprachenrepertoire, ist die erstmalige und anfängliche Begegnung mit einer neuen, fremden Sprache eine weitere wenn dem bereits zwei-, drei- oder mehrsprachigen Repertoire eine weitere hinzugefügt wird: Sprachlernerfahrungen sind vorhanden, eventuell ein explizites und anwendbares Wissen darüber, wie an den neuen Sprachlernprozess erfolgsversprechend herangegangen werden kann, eine vermutlich größere Gelassenheit gegenüber dem (wieder einmal) Neuen und Fremden. Das (Fremd-)Sprachenlernen an sich ist nichts Neues oder gar Bedrohliches mehr. Diese Erfahrungen habe ich *Fremdsprachenlernerspezifische Faktoren* genannt, die sich erst ab einer L2 einstellen und entwickeln, aber mit dem Lernen einer L3 wirksam werden können und so eben den wesentlichen Unterschied zwischen dem Lernen einer L2 und dem Lernen einer L3 ausmachen. Dieser qualitative Unterschied rechtfertigt m. E. auch, die vorhandenen Spracherwerbsmodelle, die sich auf die eine L1 und Ausgangssprache einerseits und die eine Zielfremdsprache L2 andererseits beziehen, nicht einfach zu ergänzen, weil sie nur eine bloße Addition der L3, L4 oder L5 zuließen, nicht aber die veränderten Ausgangsbedingungen in den Lernenden berücksichtigen.

2.1 Erwerben einer oder mehrerer L1

Der erste Teil des Faktorenmodells stellt den Erstsprach(en)erwerb dar (vgl. Abb. 1). Dieses Stadium hat als grundsätzliche Gelingensbedingungen das intakte Vorhandensein von *neuropsychologischen Faktoren* und *lernexternen Faktoren*, die sich hauptsächlich auf den qualitativ und quantitativ reichhaltigen Input beziehen und die wesentlich den Erstspracherwerb überhaupt erst ermöglichen.

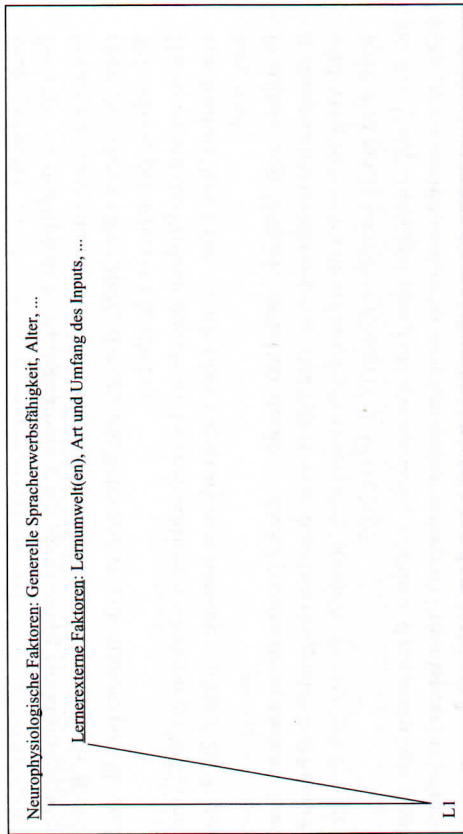


Abb. 1: Erwerben einer L1

2.2 Lernen einer L2

Wenn nun der Lernprozess einer ersten Fremdsprache beginnt, ist die Faktorenkomplexion deutlich vielschichtiger geworden.

Lernerexterne Faktoren spielen speziell beim institutionellen (Fremd-) Sprachenlernen eine große Rolle (vgl. Abb. 2):

- Art und Umfang des Inputs – Wird die betreffende Sprache etwa eine Stunde in der Woche gelehrt und gelernt, oder haben die Lernenden täglich die Gelegenheit, die Sprache zu hören, zu lesen, zu sprechen und zu schreiben?
- L1-Lerntraditionen – Wie lernt man in dem betreffenden Kulturkreis, eher kommunikativ oder doch viel durch Auswendiglernen?

Emotionale Faktoren: Hier geht es um individuelle Voraussetzungen, die das Lernen ebenfalls maßgeblich mit beeinflussen: Wie schätzt das Individuum den Sprachenlernprozess ein, als schwierig oder eher problemlos, geht es eher vor- sichtlich oder aufgeschlossen und mutig an das Lernen heran; lässt es sich durch das Produzieren von Fehlern entmutigen und verunsichern, oder probiert es experimentierfreudig neue Formen aus? Gehört das Lernen von Sprachen zu den lustvollen Aufgaben, oder wird es eben gemacht, weil es auf dem Stundenplan steht?

Kognitive Faktoren beeinflussen vermutlich besonders stark, wie der Fremdsprachenlernprozess verläuft: eher systematisch und zielgerichtet oder assoziativ und kreativ? Sind Lernstrategien bekannt, und werden sie gezielt eingesetzt? Ist das Individuum sich des eigenen Lerntyps bewusst und kann das Lernen

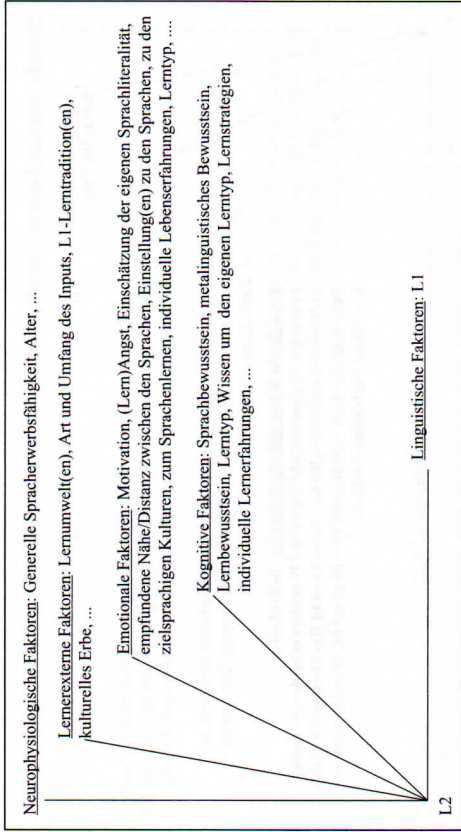


Abb. 2: Lernen einer L2

nen entsprechend konturieren? Kann es aus den Lernerfahrungen Konsequenzen für zukünftiges Lernen ziehen?

Linguistische Faktoren wie die L1 (eine, zwei oder mehrere) bedeuten eine sprachliche Positionierung, von der aus das Lernen der (ersten) Fremdsprache betrachtet wird. Dabei sind aber vermutlich individuelle Annahmen über das Verhältnis der vorhandenen und neuen Sprache(n) zueinander für den Lernprozess wichtiger (= emotionale Faktoren) als tatsächlich vorhandene linguistische Sachverhalte.

2.3 Lernen einer L3

Beim Lernen einer zweiten Fremdsprache tritt nicht nur eine weitere Fremdsprache hinzu, sondern das Lernen einer Fremdsprache wiederholt sich und bedeutet den erwähnten *qualitativen* Unterschied zum Lernen einer L2.

Das Faktorenbündel *Fremdsprachenspezifische Faktoren* kann sich erst ab dem Zeitpunkt entwickeln und eine prägende Rolle spielen (und zwar sowohl positiv als auch negativ), wenn das institutionelle Fremdsprachenlernen sich ein erstes Mal wiederholt, d. h. zu Beginn der zweiten Fremdsprache (vgl. Abb. 3): Erfahrungen mit dem Lernen der ersten Fremdsprache können auf das Lernen der zweiten übertragen werden (wenn sie sich z. B. als gut funktionierend und erfolgreich erwiesen haben) oder völlig vermieden werden (wenn sie beispielsweise als ungeeignet empfunden wurden); Vergleiche zwischen den Lernprozessen und/oder den Sprachen können helfen. Der gezielte Einsatz bestimmter Lernstrategien bei typischen Fremdsprachenaufgaben (z. B. Wie lerne ich am

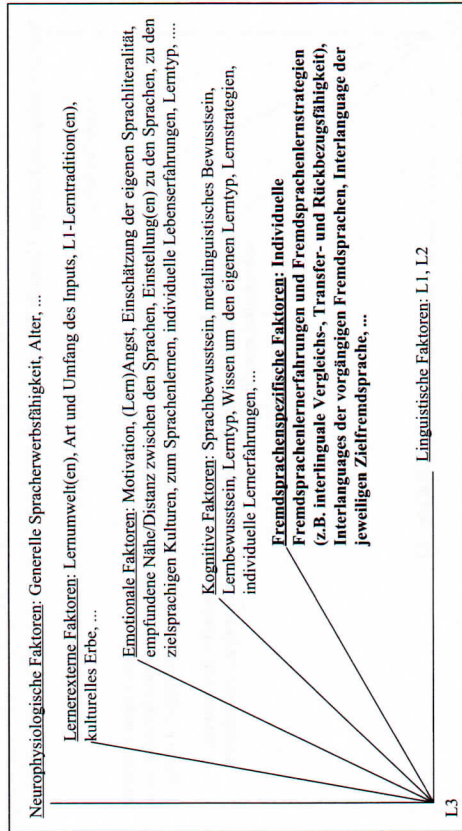


Abb. 3: Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3)

besten Vokabeln? Wie gehe ich am geschicktesten bei der Konzeption von Texten, die ich schreiben muss, vor?) kann im Idealfall das Lernen der weiteren Fremdsprachen erleichtern. Dies funktioniert nicht immer (vgl. Duke et al. 2004). Gerade, wenn die bisherigen und vorgängigen Erfahrungen mit dem Lernen von Fremdsprache wenig Freude bereitet haben und nicht oft von Erfolg gekrönt waren, mögen sich Lernende vielleicht nicht aktiv auf vorhandenes Erlebtes beziehen. Aber selbst in diesem negativen Falle spielen diese Faktoren eben doch auch eine Rolle und beeinflussen das Lernen der weiteren Fremdsprache, nur eben leider nicht positiv. Jedoch können sie möglicherweise dazu beitragen, dass von Seiten des lernenden Individuums aktiv nach neuen, anderen Lernwegen gesucht wird, um das Lernen der zweiten Fremdsprache deutlich vom Lernen der ersten Fremdsprache abzugrenzen. Jessner, deren Dynamisches Modell zur Mehrsprachigkeit eine etwas andere Perspektive einnimmt und die einige andere Aspekte diskutiert, betont ebenfalls die Relevanz dieser fremdsprachenspezifischen Faktoren, und sie nennt sie den M-Faktor (= *multilingualismfactor*; Herdina/Jessner 2002) und stellt metalinguistische Sprachbewusstheit in Bezug auf die eigene Mehrsprachigkeit in den Vordergrund (Jessner 2006, 2009).

2.4 Lernen weiterer Fremdsprachen

Diese Aussagen zu fremdsprachenspezifischen Faktoren gelten dann auch – erweitert und verfeinert – für das Lernen aller weiteren Fremdsprachen Lx, wobei immer für $x > 2$ gilt; vgl. Abb. 4):

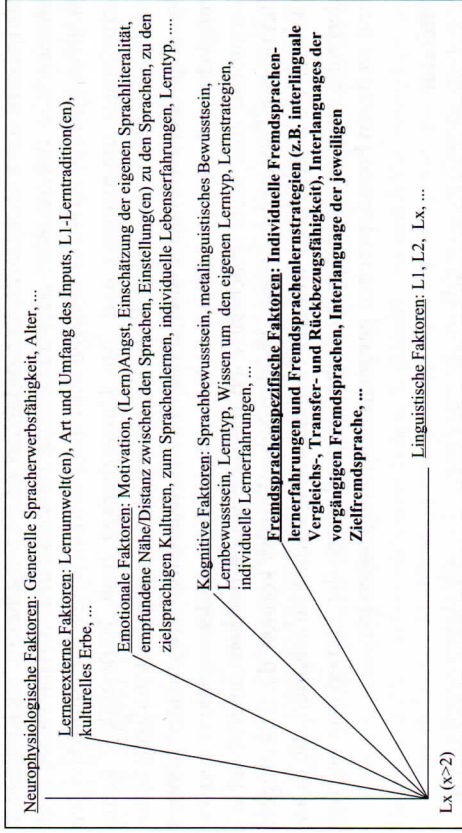


Abb. 4: Lernen einer Lx ($x > 2$)

Die vorhandene Mehrsprachigkeit der Lernenden, die oft bereits mit zwei, drei oder mehr Erst- und Zweitsprachen in ihrem individuellen Sprachenrepertoire das schulische Fremdsprachenlernen angehen, wird bei den meisten Spracherwerbsmodellen ebenfalls nicht berücksichtigt, sollte aber nicht ignoriert werden. Selbst wenn mitgebrachte Zwei- und Mehrsprachigkeit anders entsteht und konzentriert ist als schulische oder institutionelle Mehrsprachigkeit, so sind die mitgebrachten Sprachen eben doch in den Köpfen vorhanden, und es wäre schlichtweg Ressourcenverschwendung, sie nicht zu nutzen (vgl. de Cillia et al. 2003; Brizič 2011). Sicher ist ihr unterschiedlicher Status zu bedenken – und hier verweise ich insbesondere auch auf die mit BICS und CALP bzw. Alltags- und Bildungssprache verbundenen Unterscheidungen (vgl. Cummins 1991 und 2000 bzw. Gogolin 2003 und 2004) – und man kann und wird kaum erwarten, dass Lehrkräfte alle diese potenziellen Sprachen kennen, geschweige denn in ihnen sprachhandelnd *können*. Aber so zu tun, als gäbe es all diese Sprachen in einem Klassenzimmer nicht, ist sicher weder lernerorientiert noch synergiennutzend.

3. Zum Abschluss

Mit dieser aktualisierten Version des Faktorenmodells zum multiplen Sprachenlernen gilt es nun zu arbeiten, um es weiter zu verifizieren bzw. einzelne Elemente zu falsifizieren. Neue Fragestellungen ergeben möglicherweise Faktoren mit steuerndem Einfluss auf den Sprachenlernprozess, die wir zu diesem Zeitpunkt noch nicht kennen; andere Faktoren werden vielleicht als weniger einflussreich erkannt als bislang angenommen. Anwendungen auf die Lernpra-

xis in Form von mehrsprachigkeitsdidaktischen und -methodischen Konzepten können ihre Wirksamkeit oder auch fehlende Wirksamkeit nachweisen (vgl. Hufeisen/Jessner 2009). Vorschläge wie ein Gesamtsprachencurriculum werden schwieriger umzusetzen und ihre Umsetzbarkeit bzw. Wirksamkeit kaum nachweisbar sein, weil behördliche Regeln selbst experimentierfreudigen Schulen enge Grenzen setzen. Aber selbst nicht realisierbaren Vorschlägen können möglicherweise einige hilfreiche Ideen entnommen werden. – Alle neuen Erkenntnisse zum Mehrsprachenlernen und alle neuen Formen zielgenauer didaktischer Umsetzung dieses Mehrsprachenlernens können dazu beitragen, Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache Räume zu schaffen, die es ansonsten falls möglicherweise nicht mehr hat, weil curricular Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen gar nicht mehr vorgesehen ist.

Literatur

- Aronin, Larissa / Hufeisen, Britta (Hg.): *The Exploration of Multilingualism*. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition. Amsterdam: Benjamins 2009 (AILA Applied Linguistics Series 6)
- Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr 2004
- Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachentwerfend?* Tübingen: Narr 2008
- Brizić, Katharina: *Familiensprache als Kapital*. In: Verena Plutzar / Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hg.): *Nachhaltige Sprachförderung*. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag 2009, S. 136–151
- Brizić, Katharina: *Migration, familiäre Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg: ein linguistisches Forschungsprojekt zu sozialer Ungleichheit*. In: In: Rupprecht S. Baur / Britta Hufeisen (Hg.): „Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2011, S. 251–266
- De Cillia, Rudolf / Krumm, Hans-Jürgen / Wodak, Ruth (Hg.): *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 2003
- Cummins, Jim: *Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts*. In: Jan H. Hulstijn / Johan F. Matter (Hg.): *Reading in Two Languages*. AILA-Review 8 (1991), S. 75–89
- Cummins, Jim: *Putting language proficiency in its place. Responding to critique of the conversational/academic language distinction*. In: Jasone Cenoz / Ulrike Jessner (Hg.): *English in Europe*. The acquisition of a third language. Cleveland, England: Multilingual Matters 2000, S. 54–83
- Duke, Janet / Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline: *Die sieben Sätze des EuroCom für den multilingualen Einstieg in die Welt der germanischen Sprachen*. In: Horst G. Klein / Dorothea Rutke (Hg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker 2004, S. 109–134

- Gogolin, Ingrid: *Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbenachteiligung von Migrant*innen und Reformvorschläge*. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Schieflagen im Bildungssystem*. Die Benachteiligung der Migrant*innen. Opladen: Leske & Budrich 2003, S. 33–50
- Gogolin, Ingrid: *Zum Problem der Entwicklung von „Literalität“ durch die Schule*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2004), H. 3, S. 101–111
- Haataja, Kim: *Integriert, intensiviert oder nach „alibewährten Rezepten“? Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den Lernerfolg beim schulischen Fremdsprachenwerb*. Univ. Diss. Heidelberg. Marburg: Tectum 2005
- Haataja, Kim: *Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang“? In: Zweiklang im Einklang – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL). Fremdsprache Deutsch 40 (2009), S. 5–13*
- Herdina, Phillip / Jessner, Ulrike: *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Avon 2002
- Hufeisen, Britta: *Gesamtsprachencurriculum. Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge*. In: Britta Hufeisen / Madeline Lutjeharms (Hg.): *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum*. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Narr 2005, S. 9–18
- Hufeisen, Britta: *Gesamtsprachencurriculum, curriculare Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik – Utopie, Allheilmittel für den sicherheitsbewussten (Fremd)Sprachen/Unterricht oder Schreckgespenst aller AnglistInnen und EnglischlehrerInnen?* In: Karl-Richard Bausch / Eva Burwitz-Melzer / Frank G. Königs / Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachentwerfend?* Tübingen: Narr 2008, S. 97–106
- Hufeisen, Britta: *Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell*. In: Rupprecht S. Baur / Britta Hufeisen (Hg.): „Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2011, S. 265–282
- Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike: *Learning and teaching multiple languages*. In: Karlfried Knapp / Barbara Seidlhofer (Hg.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning (HAL 6)*. Berlin: de Gruyter 2009, S. 109–137
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hg.): *EuroComGerm – Die Sieben Sätze. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker 2007
- Jessner, Ulrike: *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press 2006
- Jessner, Ulrike: *The role of metalinguistic knowledge in L2 and L3 development: a dynamic-systems-theory perspective*. In: *Modern Language Journal* 92 (2009), H. 2, S. 270–283
- Kärchner-Ober, Renate: *„The German Language is Completely Different from the English Language.“ Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache*. Tübingen: Stauffenburg 2009
- Marx, Nicole: *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache*. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaF+E“. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2005
- Ouédrago, Dieudonné: *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht in Burkina Faso. Strategien zur Verbesserung der Lehr- und Lernmethoden*. Vortrag auf dem Doktorandenkolloquium des Fachgebietes Mehrsprachigkeitsforschung, Deutsch als Fremdsprache an der Technischen Universität Darmstadt, 23./24.8.2007; online: http://www.daf.tu-darmstadt.de/aktuelles_3/veranstaltungen/kolloq2007.de.jsp#text_opt_m_bild_1 (15.3.2010)

JAHRBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Intercultural
German
Studies

Herausgegeben von
Andrea Bogner,
Konrad Ehlich, Ludwig M. Eichinger,
Andreas F. Kellert, Hans-Jürgen Krumm,
Willy Michel, Ewald Reuter,
Alois Wierlacher,
Barbara Dengel (Dokumentation)

Band 36 • 2010

iudicium verlag