

English for Special Purposes

Fremdsprachenlernen als berufliche Kompetenzerweiterung

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie
der Universität Hamburg

vorgelegt von
Wendy Jean Bonk
aus Cuxhaven

Hamburg, Mai 2001

Inhaltsverzeichnis

EINFÜHRUNG IN DIE THEMATIK	5
TEIL I	9
1. Wie lernen Erwachsene? – Einige Überlegungen darüber, welchen Einfluss das ‘Alter’ auf das Lernen hat.	9
1.1. Lebens- und Lernerfahrung von erwachsenen Lernern	9
1.2. Weiterbildungsmotivationen	11
1.3. Altersbedingte Faktoren beim Lernen	18
1.4. Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter	24
1.4.1. Wie lernt der Mensch eine Sprache? - CHOMKYS ‘ <i>Universal Grammar Theory</i> ’ und die ‘ <i>Black box</i> ’ – ein Weg zur Lösung des ‘logischen Problems’ des Spracherwerbs?.....	25
1.4.2. Wie lernt der Mensch eine Fremdsprache? - Theorien des Zugangs zur Universalgrammatik im Wettstreit der Meinungen	32
1.4.3. Wie lernt ein erwachsener Mensch eine Fremdsprache? – Gibt es ein kritisches Alter beim Sprachenlernen?.....	42
1.5. Zusammenfassung und didaktische Überlegungen	60
TEIL II	67
2. Bildungsgänge der Probanden	67
2.1. Einführung in die Thematik.....	67
2.2. Fallbeispiele.....	73
2.2.1. Fallbeispiel Proband BOB	73
2.2.2. Fallbeispiel Proband CHRIS	82
2.2.3. Fallbeispiel Proband MANUEL	94
2.3. Zusammenfassung der Darstellung der Bildungsgänge	105
3. Sprachliche Voraussetzungen für die Unterrichtsgestaltung	108
3.1. Interlanguage	109
3.1.1. Die Interlanguage-Theorie.....	109
3.1.2. Besprechung der Interlanguage der Probanden	119
3.1.3. Didaktische Überlegungen zur Interlanguage	128
3.2. Fossilisierung.....	132
3.2.1. Fossilisierungs-Hypothese.....	132
3.2.2. Besprechung eines Beispiels eines fossilisierten Lernalters.....	148
3.2.3. Didaktische Überlegungen zur Fossilisierung	156
3.3. Kommunikative Strategien	158
3.3.1. Theoretische Ansätze.....	158

3.3.2. Besprechung der kommunikativen Strategien der Probanden.....	179
3.3.3. Didaktische Überlegungen zu den kommunikativen Strategien.....	184

TEIL III186

4. Sprachliche Fortbildung in der Industrie 186

4.1. Vorstellung des Konzerns.....	186
4.2. Schulische Fremdsprachenausbildung und betriebliche Fremdsprachenfortbildung im Vergleich	187
4.3. Organisation der betrieblichen fremdsprachlichen Fortbildung.....	192
4.3.1. Einstufung:.....	192
4.3.2. Kurszusammenstellung:.....	195
4.3.3. Unterrichtsgestaltung:.....	197
4.4. Historische Wandlung des Fokus für Sprachtraining in der Industrie.....	199
4.5. Qualifikation der Trainer	200
4.6. Technisches Englisch – die Sprache der industriellen Technologie.....	201
4.6.1 Die naturwissenschaftlichen Fachsprachen und die Sprache der Technologie	203
4.6.2. Die Fachsprache der Chemieindustrie - ein Beispiel eines ‚technischen Dialekts‘	204
4.6.3. Syntaktische Aspekte von Fachsprachen.....	213
4.7. Zusammenfassung	217

5. Zusammenfassung und Darlegung der Perspektiven für die Gestaltung einer beruflichen fremdsprachlichen Fortbildung 218

ANLAGENTEIL228

Anlage 1: Verwechslung von Present Simple und Present Continuous	228
Anlage 2: Verwechslungen von <i>Past Simple</i> und <i>Present Perfect</i>	228
Anlage 3: Benutzung einer Gegenwartsform innerhalb einer Vergangenheitserzählung im Wechsel mit Vergangenheitsformen	228
Anlage 4: Wortkombinationen	229
Anlage 5: Phrasen	234
Anlage 6: Kollokationen.....	237
Anlage 7: Idiomatische Ausdrücke.....	238
Anlage 8: Redefloskeln	239
Anlage 9: Adjektive.....	240
Anlage 10: Adverbien.....	243
Anlage 11: Zahlenmäßige Auflistung der unterschiedlichen Präpositionen	244
Anlage 12: Direkter Sprachtransfer.....	244
Anlage 13: Indirekter Transfer (Lexik)	248
Anlage 14: Indirekter Transfer (Kollokationen).....	250
Anlage 15: Indirekter Transfer (Präpositionen).....	252

Anlage 16: Indirekter Transfer (Wortstellung).....	252
Anlage 17: Lexikverallgemeinerung bzw. -modifizierung.....	252
Anlage 18: Strukturverallgemeinerung bzw. -modifizierung.....	255
Anlage 19: Fossilisierung.....	255
Anlage 20: Strategien der Vermeidung.....	275
Anlage 21: Strategien der Umschreibung.....	275
Anlage 22: Strategien der Selbstverbesserung.....	276
Anlage 23: Strategien der Hilfeanforderung.....	276
Anlage 24: Strategien bei Kommunikationsschwierigkeiten.....	277
Anlage 25: Strategien der Gestik / Mimik.....	278
Anlage 26: Strategien des direkten Sprachtransfers.....	279
Anlage 27: Proband BOB – Beschreibung eines technischen Verfahrens.....	280
Anlage 28: Proband CHRIS – Beschreibung eines technischen Verfahrens.....	288
LITERATURVERZEICHNIS.....	303

Einführung in die Thematik

Lernen - ein wesentlicher Aspekt der heutigen Zeit. Die Anforderungen - insbesondere beruflicher Art - verlangen mehr denn je den Menschen, der bereit ist, sich dem Neuen zu öffnen, der, ganz besonders als Erwachsener, Weiterbildung und Mobilität als Handlungsmaximen ansieht. Um dieser Forderung gerecht werden zu können, gilt der Spruch 'Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr!' nicht mehr. Jetzt muss es heißen: 'Was Hänschen (noch) nicht gelernt hat, das muss Hans lernen!' Lernen hat ein zusätzliches Attribut erhalten und ist damit zum lebenslangen Lernen geworden.

Ein besonders wichtiger Teilbereich des Lernens ist der des Fremdsprachenlernens, denn damit werden die Voraussetzungen geschaffen, die den Kommunikationsaustausch in der heutigen globalen Orientierung ermöglichen. Dabei ist die englische Sprache als *Lingua Franca* auf den westlichen Märkten und für Wissenschaft und Technologie als unvermeidbar anzusehen. In dem deutschen Schulsystem wird Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet und schafft damit für viele Heranwachsende eine Ausgangsbasis fremdsprachlicher Kommunikation. Doch Schulenglisch ist nicht gleichzusetzen mit dem Englisch, das anschließend berufsbezogen benötigt wird. Das nachfolgende Beispiel von BOB¹, einem gelernten Chemiker, der in einem großen deutschen Chemiewerk beschäftigt ist, zeigt sehr prägnant auf, was damit gemeint ist:

... during the time I was ... studying chemistry I had a need to read English literature of course but not so much to speak English or if I had to speak English I could ... prepare for doing that and discuss it with colleagues in order ... to try to avoid mistakes.

... but when coming to my first company after half an hour I got a phone call ... somebody talks to me in English and it was not an Oxford English ... it was somebody who phoned from Spain and he had an awful English and it was a mixture of Spanish and English and American ... it was I think Spanish-American or so ... and pronunciation ... quite in another way than I was used to hear so I didn't catch the sense of the call ... everything and I asked him to phone to my boss in order to explain him what he wants from me and ... so my boss told me what was the sense of that what the other guy wanted to tell me but he pointed out that he is not my secretary and that I have to do these things in the near future by myself and ... it was a hard job because within the company very often ... English was spoken and for the first time of course you are surprised when you get a telephone call in English but afterwards you get used to it.

... but there was a problem at that time, a big problem in the company ... experts from the States ... came in order to discuss that and ... that was first time that I noticed that a day can have 14 and 16 hours ... working day can have 14 and 16 hours and all these discussions of course were held in English and it was ... so awful ... and so bad I ... at maximum understood 50 % of that what was discussed there.

... so at that time I was treated with English and penetrated with English in a way that was too much for me ja, ... because the people had problems there to discuss and they did not try to speak very slowly they ... spoke during writing at the ... board or flip chart and I had so big trouble and then in addition ... 14-16 hours per day that was not that what I wanted ... to have therefore I quit.²

Diese Äußerungen von BOB sind sicherlich kein Einzelfall, sie sind ebenfalls nicht personenbegründet. Bei BOB handelt es sich um einen intelligenten, selbstbewussten Akademiker, der das deutsche Bildungssystem bis zur Promotion absolviert hat. Dabei wurden ihm über 7 Jahre englische Sprachkenntnisse mit guten Ergebnissen vermittelt, bis er den englischen Sprachenunterricht zugunsten von Latein abwählte. Die Ursache seines oben geschilderten

¹ Aus Datenschutzgründen eingeführtes Kürzel.

² Interview mit der Autorin vom November 1996.

‘Schiffbruches’ ist meines Erachtens unter anderem in der Konzeption der Fremdsprachenausbildung in dem seinerzeitigen deutschen Bildungssystem zu sehen.

Wenn über eine berufliche Fremdsprachenweiterbildung diskutiert wird, kommt der Betrachter häufig zu dem Schluss, dass es sich hierbei um ein vom sonstigem Bildungssystem losgelöstes Problemfeld handelt. Das ist, so meine ich, zu kurz gedacht und geht an einer Ursachenforschung vorbei. Vielmehr sind dabei die Faktoren heranzuziehen und zu analysieren, die die Basis für die derzeitige Situation innerhalb der beruflichen Fremdsprachenweiterbildung darstellen. Wenn also nach dem Prinzip ‘Ursache und Wirkung’ vorgegangen wird, dann kann man das derzeitige deutsche Bildungssystem in der Fremdsprachenvermittlung nicht außerachtlassen; mehr noch, hier ist ein zentraler Ansatzpunkt, denn mit der schulischen Fremdsprachenausbildung werden die Weichen für eine spätere Weiterbildung in diesem Bereich gestellt. Das derzeit gängige deutsche Bildungssystem ist in der Fremdsprachenvermittlung so konzipiert, dass es dem Anspruch, moderne berufsbezogene Anforderungen abzudecken, nicht gerecht werden darf. Die Ursache ist darin zu sehen, dass die Fremdsprachenvermittlung einen Teil der Allgemeinbildung darstellt und deshalb nicht berufsorientiert sein sollte. Dieser Grundsatz ist im Kern richtig und darf nicht durchbrochen werden.

Lernen - eine Wissenschaft für sich. Unzählige Publikationen setzen sich mit dieser Thematik auseinander, beschreiben und analysieren sie und reflektieren darüber. Es scheint, als sei alles, was unter diesem Begriff zusammenzufassen ist, bereits veröffentlicht. Und doch gibt es noch Bereiche unter dem Oberbegriff Lernen, die Neuland bedeuten und noch nicht bis in alle Verästelungen hinein erforscht sind. Mit einer dieser Nischen - der beruflichen Fremdsprachenfortbildung - befasst sich die hier vorgelegte Arbeit mit dem Titel: ***‘English for Special Purposes - Fremdsprachenlernen als berufliche Kompetenzerweiterung’***.

Dazu einige Erläuterungen: Um das Defizit einer ungenügenden sprachlichen Vorbereitung ihrer Mitarbeiter auszugleichen, müssen Industriebetriebe, die global operieren, eine auf eigene Bedürfnisse zugeschnittene Sprachaus- und Weiterbildung durchführen. In dieser werden neben dem normalen grammatikalisch-lexikalischen Wissen und einer speziell auf die Erwachsenen und das Berufsumfeld zugeschnittenen Lehr- und Lernvermittlung auch ganz andere Aspekte - wie z. B. ‘Interkulturelles Bewusstsein’ - mit erfasst. Ich habe mich seit vielen Jahren als Industrie-Trainerin mit der besonderen Problematik dieses speziellen Bereiches der fremdsprachlichen Weiterbildung auseinandergesetzt. Dabei habe ich festgestellt, dass eine systematische Aufarbeitung dieser Thematik noch fehlt. Deshalb will ich mit der nachstehenden Dissertation versuchen, diese Lücke zu schließen und einen Anstoß zu weiteren Diskussionen geben.

Die Dissertation befasst sich, wie bereits erwähnt, in einem wesentlichen Anteil mit der beruflichen Fremdsprachenweiterbildung Erwachsener. Dabei geht es mir nicht um eine Darstellung unbelebter Materie, sondern um ein komplexes Wesen - den Menschen, ein Lebewesen also, das aus der Erfahrung lebt und im stetigen Wandel begriffen ist. Deshalb kann diese Arbeit auch nicht im luftleeren Raum angesiedelt sein. Sie bleibt - soweit möglich - praxisbezogen und versucht in

Schwerpunktbereichen, den Verästelungen nachzugehen, die die Lebensspanne eines Menschen bis zum Erwachsenwerden und der beruflichen Orientierung mit einschließen.

Eine wichtige Erkenntnis meiner Untersuchung ist unter anderem diejenige, dass das Lernen, genauer gesagt, das 'Wiedererlernen einschließlich des Weiterlernens' von Fremdsprachen im Erwachsenenalter andere Schwerpunkte setzen muss, als man es normalerweise von dem schulischen Lernen von Fremdsprachen erwartet. Diese Schwerpunkte verlangen neben veränderten Arbeitsweisen der Lehr- und Lernvermittlung auch zusätzliche, in die Zukunft gerichtete Denkanstöße. Gerade in der heutigen Zeit, in der die berufliche 'Internationalität', die seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, ganz selbstverständlich werden wird, ist der Kommunikation sowohl verbal, wie auch in technischer Hinsicht ein ganz entscheidender Platz zuzuweisen.

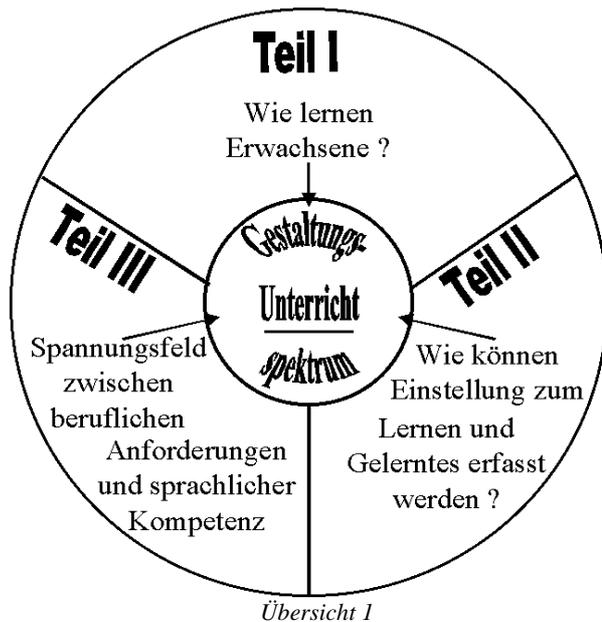
Ich beschäftige mich in dieser Arbeit in erster Linie mit dem erneuten Sprachenlernen und die Auswirkungen auf den Unterricht. Wenn Erwachsene eine Sprache wieder erlernen, kommen dabei mehrere Faktoren zum Tragen. Unter anderem geht es darum, ob alte Sprachkenntnisse vorhanden sind und, wenn zutreffend, ob die Maxime 'Vergessen gleich verloren' Gültigkeit besitzt. Daraus wiederum ergibt sich folgende Frage: Wenn Kenntnisse noch vorhanden sind, können sie dann wieder aktiviert werden und was kann dabei helfen? Berücksichtigt werden muss jedoch ebenfalls, dass die 'aufgeweckten' Kenntnisse nicht immer hilfreich sind. Manche 'Sprachfossilien' wirken beim neuen Fremdsprachenerwerb recht hinderungsvoll.

Weiterhin ist es nicht unwichtig, aufzuzeigen, wozu die Sprache benötigt wird. Bei Erwachsenen ist davon auszugehen, dass Sprachenlernen in diesem Alter meistens zweckgebunden ist und nicht der Allgemeinbildung dient; dieses ist in der Sprachvermittlung, wie ich später noch aufzeigen werde, von ganz besonderer Bedeutung.

Schließlich ist die zur Verfügung gestellte Zeit von Bedeutung. Gerade in der beruflichen fremdsprachlichen Weiterbildung ist dem Zeitfaktor eine besonders große Rolle zuzumessen, denn es ist - auch unter der Devise *Time is money* - bei der Kursfinanzierung durch Firmen besonders wichtig, die ohnehin knappe Unterrichtszeit so effektiv wie nur möglich zu nutzen. Auch zu diesem Gesichtspunkt soll diese Arbeit mit neuen Denkanstößen, aber auch mit praktischen Überlegungen beitragen.

Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter 'scheint' schwierig zu sein. Ob dieses zutreffend ist und wenn ja, woran das liegt und welche Möglichkeiten zur Reduzierung der Probleme es gibt, sind Fragestellungen, denen ich nachgegangen bin. Erst mit der Klärung dieser Problematik werden die Voraussetzungen geschaffen, was bei der Planung und Gestaltung eines Unterrichts berücksichtigt werden muss, um hier möglichst optimale Erfolge zu erzielen.

Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert, die das Ziel verfolgen, das Gestaltungsspektrum eines berufsbezogenen fremdsprachlichen Unterrichts aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten. Die nachstehende Abbildung verdeutlicht die gegenseitigen Abhängigkeiten:



Ich beginne mit einem theoretischen Einstieg über die Problematik des Fremdsprachenlernens durch Erwachsene (**Teil I**). Dabei wird das Lernen im Erwachsenenalter unter verschiedenen Perspektiven aufgezeigt. Unter anderem werden Motivationsfaktoren betrachtet sowie Abläufe im Gehirn, die das Lernen beeinflussen.

Weiterhin wird untersuchend aufgezeigt, welche Ursachen für die Schwierigkeiten des Fremdsprachenlernens durch Erwachsene maßgeblich sind. Dabei wird unter anderem auch darauf eingegangen, ob es ein sogenanntes 'kritisches Alter' gibt, welches Lernen unter Umständen beeinflussen kann. Die Arbeit ist im Wesentlichen praxisbezogen und hat das Ziel, Hinweise dazu geben zu können, welche Faktoren bei einer berufsbezogenen fremdsprachlichen Fortbildung von besonderer Bedeutung sind. Deshalb folgt der theoretischen Einführung zur Problematik des Lernens im **Teil II** zunächst eine Beschreibung der Bildungsgänge von drei Mitarbeitern des chemieverarbeitenden Konzerns CHEMCO³. Diese sind den transkribierten Inhalten längerer Interviews in englischer Sprache, die ich mit den Probanden geführt habe, entnommen. Es folgen Aussagen zur sprachlichen Kompetenz der Probanden, denn die Beschreibung ihrer Bildungsgänge liefert Informationen, die interpretative Aussagen darüber ermöglichen, inwieweit schulische Fremdsprachenausbildung, Lernproblematiken und Berufswahl Auswirkungen auf das derzeitige fremdsprachliche Leistungsvermögen der Probanden haben. Durch die Darstellung der sprachlichen Kompetenz der Probanden wiederum wird ersichtlich, inwieweit Interlanguage, Fossilisierung und der Einsatz von sprachlichen Strategien das englischsprachliche Können der Probanden beeinflussen.

Teil III der Arbeit setzt sich mit dem Spannungsfeld zwischen den beruflichen fremdsprachlichen Anforderungen in der Industrie und der fremdsprachlichen Kompetenz der Lerner auseinander. Dabei wird beides zueinander in Beziehung gesetzt, und es werden einige Gegebenheiten dargestellt, was bei einer berufsbezogenen fremdsprachlichen Fortbildung zu beachten ist.

Ein Handlungsschema der wichtigsten Beeinflussungsgrößen einer Unterrichtsgestaltung, die ich aus den Erkenntnissen der Gesamtarbeit mit der Thematik gewonnen habe, schließt die Arbeit ab.

³ Fiktiver Namensbegriff für den tatsächlichen Chemiekonzern

Teil I

1. Wie lernen Erwachsene? – Einige Überlegungen darüber, welchen Einfluss das ‘Alter’ auf das Lernen hat.

1.1. Lebens- und Lernerfahrung von erwachsenen Lernern

Eine Sprache zu lernen oder erneut zu lernen ist ein aufwendiges Unternehmen, welches viel Zeit kostet und Mühe macht. Bei Schülern in weiterführenden Schulen ist der Sprachenunterricht nur ein Fach neben anderen Fächern, die ebenfalls absolviert werden müssen. Bei Erwachsenen stellt sich im Regelfall die Situation anders dar. Wenn sie eine Sprache lernen, ist es eben das Belegen nur eines Kurses und - das ist ganz wichtig - es handelt sich dabei meistens nicht um einen Pflichtkurs sondern ist eine freiwillige Angelegenheit, gepaart mit einer ganz anderen Motivation.

Zunächst möchte ich einiges davon nachzeichnen, wie sich das Lernen von Erwachsenen von dem der Kinder und Jugendlichen unterscheidet. Die Lebens- und Lernerfahrungen von Erwachsenen prägen unterschwellig jedes weitere Lernbemühen. Eine kritische Rolle dabei spielt die Motivation zum Lernen, sowohl bei Lernbeginn wie als Unterstützung des Durchhaltevermögens. Andere psychologische Faktoren sind ebenfalls von beachtlicher Bedeutung, wie beispielsweise die Gedächtnisfunktionen. Lebens- und Lernerfahrungen sind eng miteinander verknüpft. Dieses gilt besonders bei Erwachsenen, deren Reflexionen ihren gesamten Erfahrungshorizont widerspiegeln. Deshalb stellt sich zunächst die Frage, inwieweit Lebenserfahrung und Lernvergangenheit auf das gegenwärtige Lernverhalten von Erwachsenen einwirken. Tietgens äußert sich dazu folgendermaßen:

Lernsituationen <...> sind immer Überlappungsfälle von Vergangenheitsmomenten und Zukunftsaspekten.⁴

Dieses trifft zwar auch für Kinder und Jugendliche zu, aber bei Erwachsenen ist die Bedeutung ihrer Lebens- und Lernerbiographie ein sehr wesentlicher Faktor in einer Lernsituation. Erwachsene bringen Erfahrungen und Erwartungen in das Klassenzimmer mit, die anders sind als diejenigen der jüngeren Lerner. Das kann sich durchaus positiv beim Lernen auswirken, wie in dem folgenden Beispiel nachzuvollziehen ist: Eine Psychologiedozentin, die Kurse im Rahmen der Ausbildung von Grundschullehrerinnen über die psychologische Entwicklung von Kindern leitet, berichtet mit Begeisterung von *mature students* in ihren Kursen. Dabei handelt es sich um Frauen, die, nachdem sie ihre eigenen Kinder groß gezogen haben, sich dazu entschlossen, eine Lehrerinnenausbildung nachzuholen:

My most enjoyable classes have always been with the mature women students who want to take up teaching after rearing their families. They simply will not accept pat theories and glib statements about child development because all the time they are asking "Did my children do that?" or "Was that true when my

⁴ Tietgens, H., 1992, S. 48

children were four?". Whereas a twenty-year-old will write it straight down in her notebook, the mature woman always pauses to weigh and consider <it> against her own and other people's experience. She always sees the "ifs" and "buts". In these classes, by relating the students experience to the general <theoretical topic under discussion>, I feel we finally create a tremendously lively and complex picture of child psychology. They bring a depth and humor to rather dry theories which young people could never attain.⁵

Dieses Beispiel kann ich persönlich gut nachempfinden, da ich selbst ähnliche Erfahrungen gemacht habe. Als junge Studentin habe ich meine Lehrerausbildung absolviert. Danach unterrichtete ich in England und Deutschland in verschiedenen Schulformen. Zwölf Jahre nach meinem englischen Studienabschluss habe ich in Deutschland das Studium der Diplompädagogik angefangen. Während dieses zweiten pädagogischen Studiums sah ich gleiche Lerninhalte mit ganz anderen Augen. Nach mehreren Jahren Lehramtserfahrung - und das nicht immer in der einfachsten Gegend - und unter Einbringung der Erlebnisse der Erziehung meiner eigenen Kinder beurteilte ich nun pädagogische und psychologische Theorien in Relation zu meinen erlebten Erfahrungen in dieser Hinsicht.

Erwachsene bringen oft Kenntnisse über den Lerngegenstand mit. Auch Lerner, die erneut Englisch lernen, haben per se Vorkenntnisse der Sprache. In manchen Fällen haben sie noch Kenntnisse von anderen Fremdsprachen. Dazu kommen weitere von der Muttersprache und deren Struktur und Aufbau. In betrieblichen Sprachkursen bringen die Lerner zusätzlich Fachkenntnisse mit. Über diese inhaltlichen Vorkenntnisse hinaus haben Erwachsenenlerner auch ihren ausgeprägten Lernstil. Dieser resultiert teilweise aus eigenen Lerngewohnheiten und Erfahrungen mit Lerntechniken. Weiterhin kommen noch ihre Erinnerungen an das schulische Lernen dazu, seien diese nun gut oder schlecht sowie ihre persönlichen Lernerfolge bzw. Misserfolge.

Ein weiterer Faktor, der die Lernsituation bei Erwachsenen prägt, ist der des Lerntrainingszustands. Kinder und Jugendliche, die sich noch in der Ausbildung befinden, sind hauptsächlich mit Lernen beschäftigt; die Schule ist ihr Arbeitsplatz, und sie haben tagein tagaus mit Lernen zu tun. Für Erwachsene ist eher das Gegenteil typisch. Wenn sie in eine Weiter- oder Fortbildungseinrichtung kommen, ist dieses meistens die Ausnahme zu ihrem Arbeitstag. Viele Erwachsene befinden sich nicht mehr im Zustand der Gewohnheit zu lernen und man spricht vom 'wieder die Schulbank drücken'. Lerner, die an betrieblichen Sprachprogrammen teilnehmen, sind nur in Ausnahmefällen Anglisten, Romanisten usw. Ihre Hauptarbeit liegt auf anderen Gebieten und die sprachlichen Aufgaben, die sie zu erledigen haben, sind meistens geschäftlicher und/oder technischer Natur. Obwohl die Erwachsenen vielleicht eine sehr lange Zeit nicht mehr an einem Sprachenunterricht teilgenommen haben, heißt das nicht, dass ihr geistiger Trainingszustand schlecht ist, auch wenn sie sehr viel von der Sprache vergessen haben. Sie kommen zwar nicht jeden Tag zur Schule wie die Kinder, die dort ihr Trainingsprogramm absolvieren, aber sie sind es doch gewöhnt, innerhalb ihrer eigenen Arbeit erhebliche Mengen an neuen Informationen von großer Komplexität zu erarbeiten. Ihre beruflichen Tätigkeiten fordern ihnen die Auseinandersetzung mit neuen Situationen und Gegebenheiten ab. Die 'emotionale Verarbeitungsfähigkeit' ist ein weiterer Faktor, der die

⁵ Rogers, J.; 1982, S. 69

Lernsituation von Erwachsenen beeinflusst. Lernleistungen stehen damit in Relation zu den Einstellungen zum und den Vorstellungen vom Lernen.

Die drei Probanden, die ich im empirischen Teil meiner Arbeit vorstellen werde, haben ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Lernen gemacht, einschließlich des Fremdsprachenlernens. Der Chemiker BOB berichtet insgesamt positiv über seine Lernerfahrungen. Wenn sein Hauptinteresse auch im Bereich der Naturwissenschaften liegt, so kann er doch im Fremdsprachenlernen gute Leistungsergebnisse vorweisen. Der Physiker CHRIS⁶ und der Betriebswirt MANUEL⁷ haben dagegen nicht so positive Lernerbiographien. Unter dem Stichwort Schule haben sie z. B. eine ganze Menge negativer Eindrücke über das Lernen gespeichert. Erst nach der Schule und beim Studium kehrte sich ihre negative Erfahrung ins Gegenteil. Deshalb hatten beide später keine Hemmungen, Fortbildungsangebote wahrzunehmen. Sie hatten die Erfahrung gemacht: man kann alles lernen, was man will, wenn man daran interessiert ist und es auch gebrauchen kann.

Meines Erachtens wird dieses aber von vielen erwachsenen Lernern nicht so gesehen. Sie müssen eine gewisse Schwellenangst überwinden, wenn sie an einem Erwachsenenbildungskurs teilnehmen wollen. Viele negative Assoziationen mit dem Lernen werden wieder wach wie: Erinnerungen an die 'Schulbank drücken', an schlechte Zeugnisse, an 'Sitzen bleiben', an langweilige Tafel- und Kreidetechniken, an das Auswendiglernen von für sie bedeutungslosem Zeug. Weiterhin müssen sie sich oft - insbesondere bei der Teilnahme an Kursen mit langer Zeitdauer (wie z. B. beim Zweiten Bildungsweg) - mit den negativen Einstellungen ihrer Familien und Bekannten auseinandersetzen. Es ist nicht schwer, sich vorzustellen, dass Menschen, die diese negativen Einstellungen zum Lernen haben, am Erwachsenenbildungsangebot nicht oder zumindest kaum teilnehmen.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass Lebens- und Lernerfahrungen - egal in welchem Alter und ob positiv oder negativ - unterschwellig nachwirken und dadurch die weitere Lernsituation eines Menschen beeinflussen.

1.2. Weiterbildungsmotivationen

Motivation! Dieser Begriff umfasst den Antrieb eines Menschen, um freiwillig aktiv zu werden bzw. zu sein. Damit ist Motivation auch ein Schlüsselwort für das Lernen insgesamt. Dazu äußert sich Tietgens wie folgt:

... die Motivation <ist> ausschlaggebend für das Maß an Lernenergie und Lernbereitschaft. Für die Erwachsenenbildung ist sie insofern von besonderer Bedeutung, als es bei ihr nicht nur wie in der Schule darum geht, den Lernprozess durch Motivation zu unterstützen und damit Lernwiderstände zu überwinden, sondern in der Erwachsenenbildung muss vielfach erst eine Motivation geschaffen bzw. gefunden und nahegebracht werden, die den Anstoß zum Weiterlernen und zum Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung gibt.⁸

⁶ Aus Datenschutzgründen eingeführtes Kürzel

⁷ Aus Datenschutzgründen eingeführtes Kürzel

⁸ Tietgens, H.; Weinberg, J.; 1971, S. 46

Die Motivation von Erwachsenen, die sich weiterbilden wollen, lässt sich in eine 'Anfangsmotivation' und in eine 'Beteiligungsmotivation' aufgliedern. Dazu bemerkt Tietgens:

... dass die Motivation zum Weiterlernen in einem spezifischen Lebenszusammenhang entwickelt wird, der durch eine existentielle Betroffenheit gekennzeichnet ist. In ihm treffen individuelle und soziale Wirkungsfaktoren zusammen. Motivationsenergie und Motivationsrichtung können daher mehr personenbezogen oder mehr umweltbezogen sein, aber nicht nur eines. Aus diesem Hintergrund können mögliche Weiterbildungsmotive ausdifferenziert werden. Dabei lassen sich vier Ebenen unterscheiden:

<1.> eine elementare, bei der es um die Sicherung des Lebensunterhalts geht,

<2.> eine spezifische, bei der es um Hilfe zur Bewältigung von Funktionen und Rollen geht,

<3.> eine kompensatorische, auf der nach kultiviertem Ausgleich gegenüber Lebensnotwendigkeiten (z. B. Arbeit) gesucht wird,

<4.> eine übergreifende, aus der sich Sinnfragen stellen.⁹

Die Sicherung des Lebensunterhalts als Motivation zur Weiterbildung hat sicherlich in den letzten Jahren mit der steigenden Arbeitslosigkeit in Deutschland und anderen westlichen Ländern stark zugenommen. Umschulungsmaßnahmen werden von öffentlichen Stellen angeboten und unterstützt. Die Kurse stellen sich damit in gewissem und gewolltem Maße als 'Bedingung' für die finanzielle Unterstützung von Menschen dar, sie bieten im allgemeinen aber keine sofortige Gewähr auf Umsetzung innerhalb des Arbeitsmarktes. Kursteilnehmer, die unter solchen Voraussetzungen lernen müssen, sind sicherlich anders - schlechter - motiviert als diejenigen, bei denen das Prinzip der Freiwilligkeit ihr Handeln bestimmt. Für meine Arbeit ist der Bereich, der Lernen unter Zwangsmaßnahmen bedingt, nicht weiter relevant. Deshalb beschäftige ich mich im folgenden mit der 'positiv' beeinflussten Motivation.

In der betrieblichen Fortbildung kann die Motivation der Kursteilnehmer aus den unterschiedlichsten Gründen erwachsen sein. Die treibende Kraft allerdings ist fast immer die, ihre berufliche Aufgabe besser bewältigen zu können, als das bisher der Fall war. Die in dieser Arbeit vorgestellten Probanden haben sich aufgrund der Erfordernisse, die ihre Arbeit von ihnen verlangt, entschlossen, sich in der englischen Sprache fortzubilden. Fachlich sind sie zwar kompetent genug, ihrem Beruf erfolgreich nachzugehen, in manchen spezifischen Situationen jedoch, so glauben sie, seien ihre Englischkenntnisse nicht ausreichend. Damit sie ihre Berufsrolle besser erfüllen können, hatten sie das Bestreben - oder die Motivation - diesen Mangel auszugleichen.

Zusätzlich zu den Anfangsmotivationen, die Auslöser zur Teilnahme an Weiterbildungskursen sein können, sind auch die Beteiligungsmotivationen wichtig für ein erfolgreiches Lernen innerhalb der Erwachsenenbildung. Das *drop-out-syndrom* ist stets ein großes Problem für die Erwachsenenbildung und die Organisatoren von Erwachsenenbildungsangeboten. Im Gegensatz zu schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen unterliegen die meisten Erwachsenen keinem 'offiziellen' Zwang am Unterricht teilnehmen zu müssen. Fernbleiben vom Unterricht hat für sie meistens keine besonderen Konsequenzen. Gerade deshalb ist die Frage nach einer dauerhaften Motivation bei den erwachsenen Lernern eminent wichtig.

Empirisch nachzuforschen, warum so viele Erwachsene Weiterbildungskurse abbrechen, hat sich als sehr schwierig erwiesen. Trotzdem lassen sich einige Grundregeln aufstellen, wie man bereits

⁹ Tietgens, H.; 1992, S. 52

vorhandene Motive verstärken kann. Tietgens stellt fest, dass eine Verlaufsmotivierung (Motivierung, um weiterzulernen) stattfindet, wenn:

- <1.> die Lernenden ein Gefälle (des Wissens und Könnens) feststellen, dessen Verringerung subjektiv bedeutsam erscheint.
- <2.> sie eine Beziehung der Lerninhalte zu früher Gelerntem und zu eigenen Erfahrungen erkennen.
- <3.> sie Lernfortschritte feststellen können.
- <4.> das Gelernte zur Lösung konkreter Probleme und Aufgaben geeignet erscheint.
- <5.> die Lernenden an der Planung und Gestaltung des Kurses beteiligt sind.
- <6.> die Lernanstrengung von den sozialen Bezugsgruppen belohnt und anerkannt wird.¹⁰

Im Prinzip könnten die Kriterien, die Tietgens benutzt, um das Verstärken von Beteiligungsmotivationen für Erwachsenenlerner aufzuzeigen, auch genau so gut für Kinder und Jugendliche motivationsverstärkend wirken. Dieses zeigt sich nicht nur in Studien über Projektunterricht und Alternativschulen, sondern auch in manchen Untersuchungen über die Regelschulpraxis.

Faktoren, die Weiterbildungsmotivationen beeinflussen können und deshalb besondere Beachtung verdienen, sind in dem nachstehenden Schaubild dargestellt.¹¹ Dieses zeigt, wie sich die verschiedenen Motivationen und Bedürfnisse eines Menschen in Relation zueinander verhalten und wie sie zum Lernumfeld in Verbindung stehen. Das Lernumfeld besteht auf der einen Seite aus der Lebenswelt, bestimmt durch Lernklima, Verwertungschancen sowie Rollenerwartungen und auf der anderen Seite aus dem Bildungsangebot mit den drei Faktoren Zugangsschwelle, Praxisrelevanz und Partizipation, welches dem Lerner zur Verfügung steht:

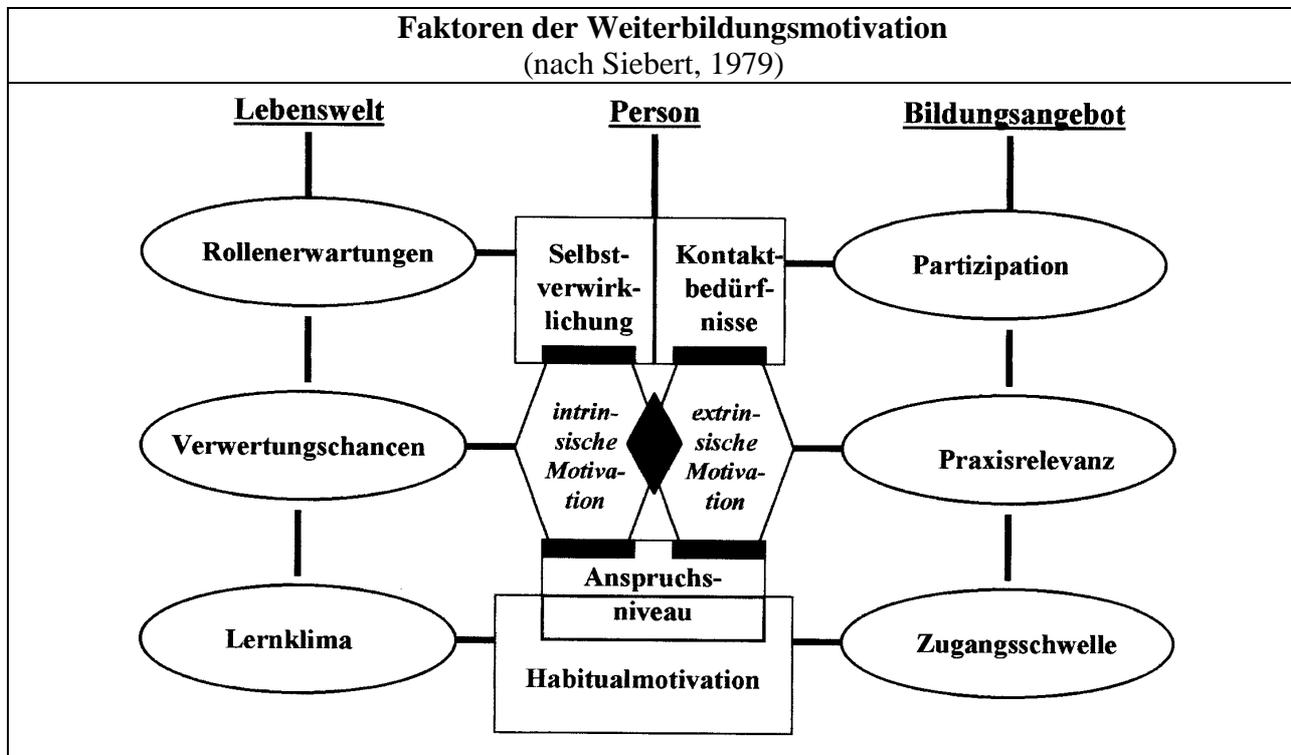


Abbildung 1

¹⁰ Tietgens, H.; 1992, S. 52

¹¹ Siebert, H.; 1979, S. 64

Zur Verdeutlichung des Schaubildes einige Erläuterungen zu den Faktoren der Weiterbildungsmotivation eines potentiellen Kursteilnehmers. Ich beginne mit der zentralen Ausgangsbasis – der Person:

- Zunächst zum Begriff der Habitualmotivation:

Die allgemeine Einstellung eines Menschen zur Weiterbildung stammt aus seiner früheren Lernerfahrung, seinen kulturellen Normen und den gesellschaftlichen Anforderungen. ‘Bildung’ muss im Bereich des Machbaren für die eigene Person eingeordnet sein, wenn eine Habitualmotivation entstehen soll. Diese Motivation hängt stark von Faktoren wie Schulbildung, Weiterbildungserfahrungen, sozialer Lage und Berufstätigkeit ab, aber auch von persönlichen Variablen wie politisches Interesse, gesellschaftliches Bewusstsein, Bildungsbegriff usw. Zur Habitualmotivation einer Person kommt hinzu, wie andere Menschen im persönlichen Umfeld des potentiellen Kursteilnehmers ‘Weiterbildung’ beurteilen. In der ‘betrieblichen’ Weiterbildung sind Kursteilnehmer mit einer mittleren oder höheren Schulbildung dominant; dadurch ist eine verstärkte Habitualmotivation vorprogrammiert.

- Im Aufbau des Schaubildes folgt das Anspruchsniveau:

Dazu ebenfalls ergänzende Hinweise: Wenn das Ziel, welches sich der Lernende und der Lehrende gesetzt haben, auseinander klafft, kann es zu Spannungen kommen. Der Dozent hat ‘seine’ Vorstellung über die machbare Leistung des Studenten. Diese ist nicht unbedingt deckungsgleich mit dem, was der Student meint schaffen zu können. Daneben gibt es die Situation, dass der Student manchmal nicht die Leistung erreicht, die er eigentlich erbringen könnte. Es sind also zwei unterschiedliche Arten von Spannungen, welche im nachstehenden Bild mit **a)** und **b)** gekennzeichnet sind¹²:

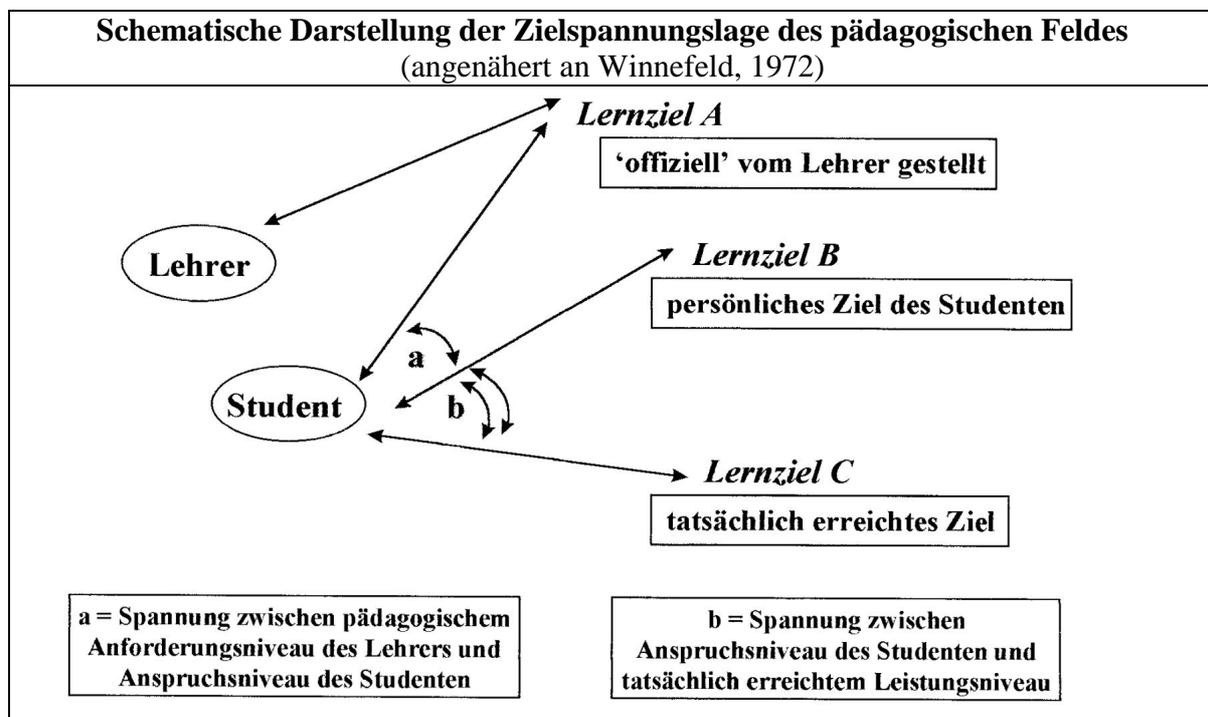


Abbildung 2

¹² Winnefeld, F.; 1972, S 59

Wie hoch diese eigene Einstellung ist, hängt direkt von der Lerngeschichte und Sozialisation des Menschen ab. Hat er früher gute Erfahrungen mit dem Lernen gemacht, wird er beim Neustart zum Lernen entsprechend motiviert. Auch persönliche Faktoren, wie z. B. Selbstsicherheit oder auch Unsicherheit oder sogar Angst, spielen hier eine bedeutende Rolle. Insbesondere zu hohe, aber auch zu anspruchlose Zielsetzungen, die die Lehrperson gestellt hat, wirken für den Kursteilnehmer demotivierend.

- Intrinsische Motivation:

Dieses ist ein Motivationsbereich, der beschreibt, dass sich ein Kursteilnehmer für die 'Kursthematik' interessiert. Er will mehr Informationen haben, möchte seine Kompetenzen erweitern. Geschieht das, bekommt er ein erhöhtes Problembewusstsein, seine Motivation wird befriedigt, wenn er die Aufgabe beherrscht und Einsicht in die Zusammenhänge hat.

- Extrinsische Motivation:

Eine Weiterbildung erfolgt häufig aus extrinsischer Motivation, denn durch die Weiterbildung erhoffen sich viele Kursteilnehmer einen erhöhten Status oder Prestige. Sie streben einen beruflichen Aufstieg an und wollen diesen, z. B. durch Nachholen versäumter Schul- oder Berufsausbildung, Höherqualifizierung mit dem Zweck, einen Aufbauberuf oder Aufstieg in der betrieblichen Hierarchie zu erreichen. Sie wollen zumindest ihren bisher erreichten beruflichen Status behalten und sichern ihren Arbeitsplatz durch Kenntnisanpassung und -erweiterung.

In der betrieblichen Weiterbildung ist die extrinsische Motivation die wesentlichste, wenn es darum geht, einen Kurs zu belegen. Beide Akteure, der Kursteilnehmer und der Vorgesetzte, der den Kurs genehmigt, müssen natürlich von dem praktischen Nutzen des Kurses überzeugt sein. Die Effektivität des im Kurs stattfindenden Lernens hängt aber auch in diesem Fall sicherlich viel mit der intrinsischen Motivation zusammen.

- Selbstverwirklichung und Kontaktbedürfnisse

sind für eine außerbetriebliche Weiterbildung von erheblicher Bedeutung, spielen in der betrieblichen Weiterbildung hingegen kaum eine Rolle.

Nachdem Motivationen, die den Menschen 'ursächlich' betreffen, aufgezeigt worden sind, erläutere ich jetzt den Bereich, der unter dem Begriff Lebenswelt zusammenzufassen ist. Die unter dieser Überschrift zusammengefassten Unterbegriffe 'Lernklima', 'Verwertungschancen' und 'Rollenerwartungen' gehören zum 'Lernumfeld' des Menschen. Faktoren aus dem Lernumfeld, dazu gehört auch der Oberbegriff Bildungsangebot, wirken stärker oder weniger stark auf die Motivation eines Individuums ein:

- Zum Lernklima:

Dieser Arbeitsbegriff, der an die Feldtheorie von Lewin¹³ anlehnt, zeigt die positiven bzw. negativen Einflüsse auf das Weiterbildungsverhalten auf, die von günstigen bzw. ungünstigen Normen und Werten der Gesellschaft herkommen.

¹³ Bei Lewin geht es um eine feldtheoretische Erklärung der inneren und äußeren Faktoren des komplexen Gefüges 'Motivation'. Er versucht dabei, die Faktoren in ihrer Wechselwirkung und Dynamik darzustellen.

In der betrieblichen Weiterbildung hat das Interesse der Arbeitgeber Auswirkungen auf das Lernklima und die Lernmotivation. Als ich in den 70er Jahren in der betrieblichen Fortbildung arbeitete, schien die Unterstützung betrieblicherseits fast grenzenlos zu sein. Die sprachliche Fortbildung war damals breitbandig angelegt. Das bedeutete, dass ein Mitarbeiter auch dann, wenn er noch nicht unbedingt zur Ausführung seiner damaligen Aufgaben Fremdsprachenkenntnisse benötigte, trotzdem ermuntert wurde, Kurse zu besuchen und sich auf mögliche zukünftige Aufgaben vorzubereiten. Zu Zeiten des deutschen Wirtschaftswunderdenkens galt der Glaube an den Fortschritt durch Bildung, und es stand auch genügend Geld zur Verfügung. Heutzutage sind die Kassen der Industriebetriebe nicht mehr so voll. Fortbildung wird zwar wie früher als sehr wichtig angesehen, aber die geldlichen Mittel sind vielerorts beschränkt. Daher orientiert sich Fortbildung im allgemeinen an kurzfristigen Bedürfnissen des Betriebes und der Arbeitnehmer. Diese Situation schafft naturgemäß ein anderes Lern- und Lehrklima als es früher der Fall war.

- Einen weiteren Punkt, den der Verwertungschancen, erläutere ich jetzt:

Hierbei handelt es sich aus der Sicht eines potentiellen Lerners um eine zu 'erwartende' Verwertung, die motivierend wirken kann. Ein Beispiel: Wenn der Inhalt eines Weiterbildungskurses von praktischem Nutzen eines Lerners ist, wird dessen Motivation zur Weiterbildung und dadurch auch die Beteiligungsmotivation gesteigert.

- Rollenerwartungen:

Weiterbildung wird im allgemeinen als wichtig und wertvoll eingestuft, trotzdem gehört das regelmäßige Lernen nicht zu dem, was gesellschaftlich selbstverständlich von Erwachsenen erwartet wird. Insbesondere wird der Antrieb, sich weiterzubilden, nicht von Menschen der unteren Sozialschichten erwartet; gerade hier wird eine nichtberufliche Weiterbildung als eine Beschäftigung 'für die da oben' angesehen. Man muss sich darüber klar sein, dass auch dieser Faktor eine besondere Rolle bei Teilnehmern von längeren Bildungslehrgängen spielt, wie z. B. dem des Zweiten Bildungsweges. Gerade diese Teilnehmer haben sich nicht nur mit dem nicht zu verkennenden Stress der doppelten (bei Frauen oft dreifacher) Belastung durch Beruf und Studien (sowie Haushalt/Familie) auseinander zusetzen, sondern manchmal zusätzlich auch mit Ablehnung im Kreise ihrer Familien, Bekannten und/oder Arbeitskollegen, die dieses Verhalten als ein 'aus der Rolle fallen' betrachten. Diese leider immer wieder zu beobachtende Einschätzung schafft eine zusätzliche Bürde und diese kann auf Dauer zu einer sozialen Isolierung oder aber auch zum Lehrgangsabbruch führen. Das Gleiche trifft - wenn auch in abgeschwächter Form - für die Teilnehmer an der betrieblichen Fortbildung zu.

Wie bereits angeführt, gehört auch der Oberbegriff Bildungsangebot zu den Faktoren aus dem Lernumfeld, welches Weiterbildungs-Motivationen beeinflusst. Die weiter oben gezeigte Abb. 2 führt unter der Klassifizierung Bildungsangebot die drei Bereiche 'Zugangsschwelle', 'Praxisrelevanz' und 'Partizipation' auf. Dazu ebenfalls einige vertiefende Hinweise:

- Zunächst zur Zugangsschwelle der Einrichtungen:

Wie von mir angesprochen, werden Bildungseinrichtungen - außerbetriebliche und zum Teil auch betriebliche - oft als 'mittelschichtorientiert' eingestuft. Auch die Tatsache, dass viele Kurse der außerbetrieblichen Weiterbildung Schulgebäude als Lernort haben, ist für Bildungsbenachteiligte nicht gerade ermutigend. Alte Erinnerungen an die Schule wirken dabei alles andere als motivierend. Doch nicht nur die Räumlichkeiten, sondern auch andere Faktoren des schulischen Lernens prägen die Weiterbildungsmotivation häufig negativ. Dieses zusammen mit anderen, oft nur vermeintlichen Gründen, bildet den Hintergrund für die 'Entschuldigungsdiskussion' in der Weiterbildung. Danach wird durchaus bejaht, dass Weiterbildung gut und wichtig ist, für sich selber jedoch findet man vielfach Ausreden, die gegen eine Teilnahme sprechen.

- Praxisrelevanz der Bildungsangebote:

Kalle, ein Arbeiter, schildert seine Teilnahme an einem Kurs an der Volkshochschule recht pessimistisch, wenn er sagt:

Ich bin auf die Volkshochschul' gegangen. Ich hab geschwankt, was ich lernen soll: Walther von der Vogelweide oder Chemie oder Pflanzenwelt der Steinzeit. Praktisch gesehen war's gleich, verwenden hätt' ich keins können ... Der Junge von meiner Wirtin hat die ganze Pflanzenwelt auswendig gelernt mit der Zeit, er hat eiserne Energie gehabt, ist nie einen Abend spazierengegangen, nie ins Kino und hat nichts gemacht als sich gebildet und er hat sich sogar dadurch geschadet, indem er Brillen gebraucht hat, was ihn an der Drehbank gehindert hat ...¹⁴

Dieses Zitat aus Brechts 'Flüchtlingsgespräche' bezieht sich auf Erwachsenenbildungseinrichtungen vor vielen Jahren. Seit ökonomisches Denken bei allen Bildungsträgern an der Tagesordnung ist, haben sich in der außerbetrieblichen Weiterbildung die Tendenzen hin zum Adressaten und zur Teilnehmerorientierung und Zielgruppenarbeit weitgehend durchgesetzt. Bei der innerbetrieblichen Fortbildung sieht es ähnlich aus, vor allem, weil hier die Effizienz der Fortbildungsmaßnahmen gefordert wird. Die Praxisnähe eines Angebots spricht die extrinsische Motivation der Lerner direkt an und ist mit den Verwertungschancen in etwa parallel zu sehen.

- Partizipation:

Die Motivation zum Lernen steigt an, wenn der Lerner dazu ermuntert wird, dass er seine persönlichen Erwartungen und Wünsche mit in die Lernsituation einbringen kann, und anschließend erlebt, dass auf seine Vorstellungen auch Rücksicht genommen wird. Allerdings ist es nicht selbstverständlich, dass solche Äußerungen spontan erfolgen, selbst wenn die Kursteilnehmer dazu ermuntert werden. Es gibt viele Lerner, die durch ihre früheren Lernerfahrungen dozentenorientiert geprägt sind. Diese führen ungern didaktische Gespräche; solche Dinge wollen sie gerne den Dozenten überlassen. Auch in der betrieblichen Fortbildung machen meine Kollegen und ich oft die Erfahrung, dass unser pädagogisch sinnvolles Vorhaben, mit den Kursteilnehmern Ziele und Verlaufsverfahren des Kurses zu besprechen, um ihre Wünsche und Erwartungen so weit wie möglich zu berücksichtigen, nicht immer positiv aufgenommen wird. Es wird vielmehr verlangt, dass der Dozent schnell zur Sache kommt: Wenn allerdings später wieder auf dieses Angebot zurückgekommen wird, sind die Teilnehmer einem didaktischen Gespräch gegenüber meistens offener.

¹⁴ Brecht, B.; 1962, S.70f

Soweit die Besprechung der Faktoren der Weiterbildungs-Motivation. Was hat die vorangegangene Diskussion über die Motivation für meine Arbeit für einen Stellenwert? Ich meine, dass in der betrieblichen Fortbildung die Motivation zur Kursteilnahme (Anfangsmotivation) eindeutig aus pragmatischen Gründen verursacht ist. Lerner in der betrieblichen Fortbildung für Sprachprogramme haben im allgemeinen eine stark ausgeprägte Habitualmotivation. Dieses wird später in meiner Arbeit durch Zitate der von mir interviewten Probanden noch deutlich werden. Ihr Anspruchsniveau ist meistens recht hoch und die sich ergebenden Spannungen zwischen erreichter Leistung und Lernerwartung ist problematischer als die zwischen Dozent und Lerner. Extrinsische Motivation ist sicherlich die am meisten ausgeprägte aus der Palette der unterschiedlichen Motivationen. Das, was im Kurs angeboten ist und das, was die Teilnehmer vom Kurs erwarten, wird in gemeinsamen Besprechungen aufeinander abgestimmt, um so eine optimale Effizienz in den Kursen zu erreichen. Auch mit Hilfe von Feedbackdiskussionen und Kursbogen werden die Kursteilnehmer nach ihren Meinungen gefragt. Eine Auswertung erfolgt mit dem Ziel, zukünftige Kurse noch effizienter zu gestalten. Rollenerwartung ist ein Faktor mit gemischtem Einfluss - meistens gehören die Teilnehmer an innerbetrieblicher Sprachfortbildung der der Bildung gewohnten Mittelschicht an, dadurch wird auch von ihnen erwartet, dass sie sich fortbilden. Natürlich gibt es auch ab und zu Schwierigkeiten bei Teilnehmern dahingehend, dass diese akzeptieren, dass Lernende und Dozenten gleichwertige aktive Partner sind und Lernende nicht die Rolle als rezeptive Schüler einzunehmen haben, bei der der Dozent als referierender Sprachexperte fungiert, wie sie es aus ihrer Schul- und Ausbildungszeit gewohnt sind. Das Lernklima ist meines Erachtens in der Industrie immer noch recht gut, doch es hat sich - wie oben angedeutet - gegenüber früheren Jahren aus Gründen der Rationalität und Ökonomie geändert. Nach diesen Überlegungen zu den Faktoren, die Weiterbildungsmotivationen beeinflussen und teilweise sogar bestimmen, folgen im nächsten Abschnitt einige Aussagen über Faktoren des Alters beim Lernen, insbesondere über die zentrale Rolle des Gedächtnisses.

1.3. Altersbedingte Faktoren beim Lernen

Wesentliches Kennzeichen meiner Arbeit ist die Beschreibung der Faktoren, die beim Bestreben des Menschen, vormaliges Wissen erneut präsent zu machen und sich neue Kenntnisse anzueignen, eine Rolle spielen. In beiden Fällen haben Vorgänge in dem menschlichen Gehirn - besonders im Gedächtnis - des Menschen eine Schlüsselrolle. Dazu kommt noch, dass das Lernen im Erwachsenenalter von anderen physiologisch und psychologische bedingten Faktoren beeinflusst ist als das der Kinder und Jugendlichen.

Es besteht ein weit verbreitetes Vorurteil über eine altersbedingte Abnahme der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft bei Erwachsenen. Kinder sind angeblich die besseren Lerner. In dem Theaterstück *'Much ado about nothing'* von Shakespeare behauptet Dogberry:

... when the age is in, the wit is out! (Act III, Sc IV)

Doch es ist keine Frage des besseren oder schlechteren Lernens von Erwachsenen den Kindern gegenüber. Erwachsene lernen einfach anders als Kinder und Jugendliche, denn bei zunehmendem

Alter gibt es anatomische und neurophysiologische Veränderungen, die das Lernen beeinflussen. Gehirnzellen werden abgebaut, das Gehirn wird kleiner und die Produktion von Ribonukleinsäure, dem 'Gedächtnismolekül', wird verringert. Die Leistungen der Sinnesorgane nehmen ab und damit lässt die Wahrnehmungsfähigkeit nach. Ab dem 20. Lebensjahr reduziert sich auch die Sehschärfe. Zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr wird die Hörfähigkeit seine beste Leistung schon erreicht haben. Wesentlich schlechter wird diese im allgemeinen erst vom 50. Lebensjahr an. Die Hörfähigkeit ist aber gerade beim Sprachenlernen sehr wichtig. In der Diskussion über ein mögliches 'kritisches Alter' für das optimale Lernen einer Fremdsprache wird dementsprechend darauf hingewiesen, dass eine gute Aussprache bei Lernern, die nach der Pubertät eine Fremdsprache anfangen zu lernen, selten erreicht wird. Es liegt deswegen nah zu vermuten, dass eine Verbindung mit dem akustischen Wahrnehmungsvermögen besteht. Diese Problematik greife ich in meinen Ausführungen über das 'krische Alter' der Fremdsprachenlerner im letzten Abschnitt dieses Kapitels noch einmal auf.

Zusätzlich zu der Abnahme der Sinnesleistungen lässt die psychomotorische Geschicklichkeit etwa ab dem 30. Lebensjahr dann nach, wenn sie nicht ständig geübt wird. Dazu kommt noch die Tatsache, dass auch die Reaktionsgeschwindigkeit vom gleichen Alter an abnimmt. Die Ganglienzellen des Cerebellums, die sogenannten 'Purkinje-Zellen', verringern sich von der vierten Lebensdekade an um bis zu 25%. In diesen Zellen wird das organische Substrat für die Koordination von Muskelbewegungen und die motorischen Reaktionen für das Lernen gebildet.

Kinder und Jugendliche sind Erwachsenen bei Intelligenz- und Reaktions-Tests deutlich überlegen. Das hängt bei Erwachsenen in starkem Maße damit zusammen, dass die knappe für den Test zur Verfügung stehende Zeit meistens einen kritischen Faktor darstellt. Erwachsene erzielen bessere Leistungen bei solchen Tests, wenn sie nicht unter Zeitdruck stehen, weil sie mehr Zeit brauchen, um Informationen aufzunehmen und Aufgaben zu lösen; übrigens reagieren sie schneller auf akustische Reize als auf visuelle. Bei zunehmendem Alter tritt, wie bereits angeführt, ein Verlust der Ganglienzellen der Großhirnrinde ein, bzw. es findet eine Veränderung ihrer Funktion statt. Dieses führt zu einer Verringerung der Gedächtnisleistung. Verlust und Veränderungen der Ganglienzellen sind unumkehrbare Prozesse. Die Veränderungen kommen dadurch zustande, dass die für die Regulierung des Stoffwechsels in der Zelle notwendige Desoxyribonucleinsäure dort nicht mehr erneuert werden kann. Dadurch bedingt werden Stoffe abgelagert, die bewirken, dass eine fehlerfreie Informationsübertragung aus den Chromosomen behindert wird. Dadurch kommt es zum Zellzerfall.¹⁵

Allerdings bedeuten die aufgezeigten physiologischen Änderungen im Gehirn nicht unbedingt eine Verschlechterung von Lernleistungen. SKOWRONEK beurteilt den Zusammenhang von Alter und Abbau kognitiver Funktionen folgendermaßen:

Ein Abfall <der Intelligenz> ist nicht vor dem Alter von 50 bis 60 Jahren und nur in bestimmten Funktionsbereichen beobachtbar. Allgemeine Gesundheit vorausgesetzt, zeigen sprach- und symbolgebundene Leistungen Konstanz, wenn nicht sogar beständige Steigerungen bis ins hohe Lebensalter,

¹⁵ Dudai, Y.; 1989

während Leistungen, die Integration von Wahrnehmungen und Reaktionstempo verlangen, vom genannten Alter an allmählich abfallen ... <Es wird geschätzt, dass> weniger als 5% der Gesamtvarianz der Intelligenz durch altersgebundene Entwicklung aufgeklärt werden, dagegen beispielsweise 20% durch Schulbildung und durch Berufstätigkeit.¹⁶

In der Diskussion über den allmählichen Abbau von 'IQ-Leistungen' differenziert THOMAE zwischen einer Messung der sogenannten, 'flüssigen Intelligenz', bei der keine vorherigen Kenntnisse erforderlich sind und einer 'kristallisierten Intelligenz', die vorherige Kenntnisse erforderlich macht. Er bemerkt dazu:

Es wird z.B. unterschieden zwischen flüssiger oder natürlicher, neural bedingter ..., adaptiver anpassungsfähiger Intelligenz auf der einen Seite und kristallisierte, erworbener, gespeicherter Intelligenz auf der anderen. Dabei nimmt erstere wegen ihrer Verwurzelung im neuralen Bereich mit steigendem Alter ab. Die andere Art der Intelligenz hingegen, da sie nicht unwesentlich von der Menge der gespeicherten Erfahrung abhängt, kann mit steigendem Alter sogar zunehmen.¹⁷

Damit scheinen die altersbedingten kognitiven Änderungen nicht die Hauptursachen bei Lernschwierigkeiten zu sein. Dagegen wird den Gedächtnisfunktionen, insbesondere das Abrufen von Gelerntem, eine wichtigere Rolle zugewiesen. Es gibt in neuerer und neuester Zeit viele Forschungen, die zu erklären versuchen, wie das Gedächtnis funktioniert: In den meisten Modellen wird das Gedächtnis als ein Mehrfach-Speicher dargestellt. Stimuli von der Umwelt werden über die Sinnesorgane wahrgenommen und in einem kurzfristigem sensorischem Speicher aufgenommen. Diese Informationen werden in einem fast unverarbeiteten Stadium für sehr kurze Zeit in diesem 'Pufferspeicher' festgehalten. Danach wechseln sie in das 'Kurzzeitgedächtnis', in dem sie weiter verarbeitet werden. Das Kurzzeitgedächtnis ist ein 'Arbeitsgedächtnis', welches die Informationen speichert, die für die Durchführung von kognitiven Prozessen (z. B. Lernen, Informationsabruf, Entscheidungen fällen, Problemlösungen) notwendig sind. Es ist daher der Mittelpunkt der Systeme, die den Fluss der Informationen steuern und stellt deshalb die entscheidende Komponente des Gedächtnissystems dar. Im Kurzzeitgedächtnis werden bereits die relevanten Assoziationen aus dem 'Langzeitgedächtnis' aktiviert und mit den einkommenden Informationen in Verbindung gebracht. Das Langzeitgedächtnis ist also vom Kurzzeitgedächtnis direkt abhängig. Eine weiterer kognitiver Prozess, der im Kurzzeitgedächtnis stattfindet, ist das Proben oder Wiederholen von Informationen mit der 'Inneren Stimme'. Dieses wird eingesetzt, um die Informationen im Kurzzeitgedächtnis zu behalten. Dabei gibt es eine Grenze, die besagt, dass nur sieben plus zwei beziehungsweise minus zwei Einzelinformationen zugleich behalten werden können. Ein weiterer Steuerungsprozess ist die Kodierung der Informationen, wobei die einkommenden Informationen an zusätzliche Informationen aus dem Langzeitgedächtnis angebunden werden.

Das Langzeitgedächtnis wiederum besteht aus den zwei Komponenten 'episodisches' und 'semantisches' Gedächtnis. In den episodisches Gedächtnis werden bestimmte persönliche Erlebnisse gespeichert, während in das semantische Gedächtnis Wissen über die Welt z. B.: die

¹⁶ Skowronek, H., 1979, S. 291

¹⁷ Thomae, H.; 1971, S.61

chemische Formel für Salz oder die Hauptstadt von Frankreich. Für das Sprachenlernen sind das semantische Gedächtnis und die Prozessen der Ablegen und Abrufen von Informationen dort sehr wichtig. Erklärungen des Funktionierung des semantischen Gedächtnisse stellen dieses als eine komplizierte Netzwerksystem dar. In diesen System wird Wissen, hauptsächlich durch die Bildung von allgemeinen Konzepten und durch Unterteilungen von bereits vorhandenen Konzepten, neu organisiert. Der Abruf von Informationen kann mit dem Durchgang durch ein Labyrinth verglichen werden. Jedes Konzept stellt ein Knotenpunkt dar, an dem ein Entschluss gefasst werden muss, welcher Pfad weiter genommen wird. Der Mensch baut ein 'semantisches Abrufnetzwerk' auf, dadurch, dass er jede einkommende neue Information mit allen anderen Informationen vergleicht, die zur Zeit in dem Kurzzeitgedächtnis vorhanden sind. Dabei versucht er, diese Information in Konzepte einer höheren Ebene zu integrieren. Auf diese Weise gelangen die einkommenden Informationen durch den Prozeduren in der Kurzzeitgedächtnis an den entsprechenden Netzwerkknoten in Langzeitgedächtnis. Je mehr Verbindungen mit vorhandenen Informationen und Schemen eine neue Information bekommt, desto stärker ist der Chance, dass diese Information nicht nur im Langzeitgedächtnis 'gut verankert' wird, sondern sie ist bei Bedarf auch umso leichter abrufbar. Zu dieser Interpretationsweise des Lang-, Kurz-, und Ultra-Kurz-Gedächtnisses gehört auch das Konzept des Arbeitsgedächtnisses. Ich erwähnte bereits, dass eine wesentliche Funktion des Kurzzeitgedächtnisses die Ausführung von verschiedenen Arbeitsprozessen ist. Allerdings sind viele solcher Arbeitsprozesse - wie z. B. Kopfrechnen - so kompliziert, dass die 'Sieben plus- oder minus zwei'-Speicherkapazität vieler Kurzzeitgedächtnismodelle, etwas problematisch anzusehen ist. Daher sind in manchen Gedächtnismodellen Erweiterungen bzw. Unterkomponenten zum Kurzzeitgedächtnis dargestellt. Solche Hilfssysteme dienen dazu, einige Aufgaben der kurzfristigen Speicherfunktionen des Kurzzeitgedächtnisses zu übernehmen. Dadurch behält das Kurzzeitgedächtnis Kapazitäten frei, um damit anspruchsvollere Informationsverarbeitungsprozesse durchführen zu können. Zwei wichtige Untersysteme werden hierbei vermutet: ein visuelles Unterstützungssystem (*visuo-spatial scratch pad*) und ein phonologisches Unterstützungssystem (*articulatory loop*). Mit dem folgenden Modell will ich das verdeutlichen:

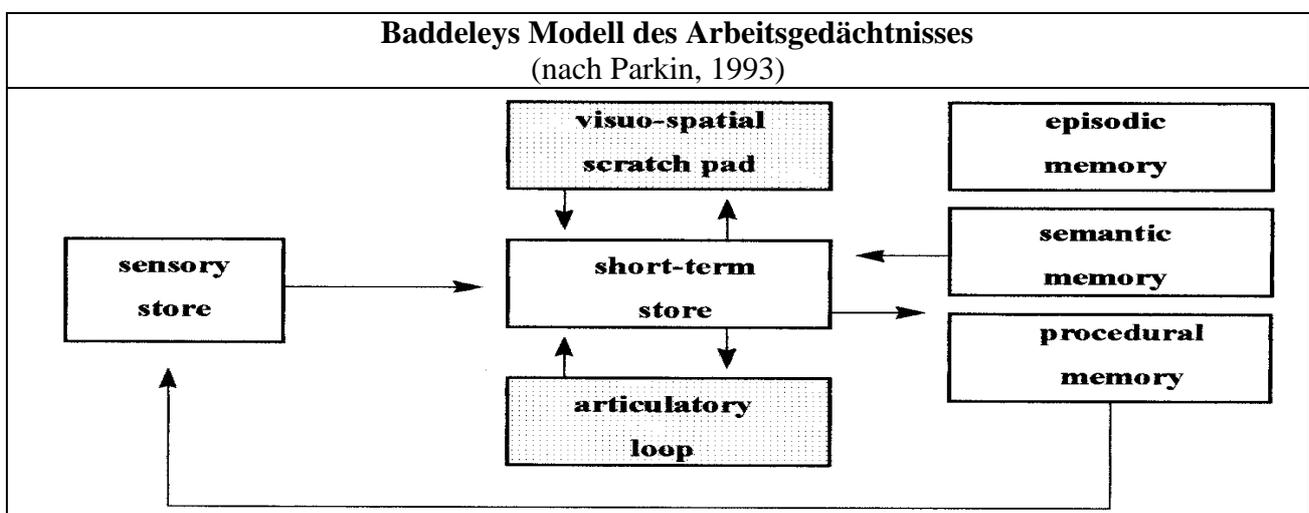


Abbildung 3

Es scheint, dass das phonologische Unterstützungssystem - auch als 'artikulatorische Schleife' beschrieben - eine wesentliche Rolle beim Spracherwerb hat. Dabei übernimmt dieses System eher einen Absicherungsprozess, eine Art 'Back-up' und stellt nicht die zentrale Rolle im Sprachverstehen dar.

Welche Rolle spielt nun das Gedächtnis beim Erlernen bzw. Wiedererlernen einer Fremdsprache im Erwachsenenalter? Da das ganze Gedächtnissystem als ein System integrierter Netzwerke vorstellbar ist, kann man annehmen, dass solche Netzwerke im Erwachsenenalter wesentlich kompliziertere Verbindungen darstellen als das in jüngeren Jahren der Fall ist. Altersbedingt haben die Erwachsenen umfangreiche Erfahrungen gespeichert. Sie haben mehr Erlebnisse gehabt und sich über die Jahre vieles an Wissen angeeignet. Daher können neue Informationen mit viel mehr anderen gespeicherten Informationen verknüpft werden, was das Speichern und das Abrufen von Informationen insgesamt leichter macht. Auch der Verbleib der Informationen wird langfristiger. Kinder und Jugendliche nehmen zwar schnell eine Menge Informationen auf, z. B. in Vorbereitung für eine Klassenarbeit. Dieses 'Gelernte' wird aber schnell wieder vergessen, denn es muss 'Platz gemacht werden' für die Vorbereitung der nächsten 'Bildungshürde'.

Nach dem 'Netzwerk-Gedanken' zu urteilen, scheint es fast, als ob die Erwachsenen, was Gedächtnisleistung angeht, eigentlich Kindern und Jugendlichen wesentlich überlegen sein müssen. Doch im Alltag lässt sich ein altersbedingter Gedächtnisschwund kaum verleugnen. Allerdings sind meiner Meinung nach viele Untersuchungen zur Gedächtnisleistung im Alter mit Vorsicht zu genießen, da eine dabei getroffene Vergleichbarkeit zwischen alten und jungen Menschen zu viele Variablen - vor allem Unterschiede in der Bildung - aufweisen. Viele ältere Probanden meinen, ihr Gedächtnis wäre nicht mehr so gut, dass sie noch fähig seien, das Gleiche zu leisten, wie jüngere Menschen. Diese Einstellung des 'sich weniger Zutrauens' wirkt sich dann tatsächlich negativ aus. Die gleiche Einstellung hört man auch in Sprachkursen für Erwachsene mit der Wirkung, dass dieser herbeigeredete Effekt dann auch tatsächlich eintritt. Studien über einen altersbedingten Gedächtnisschwund haben festgestellt:

- Mit zunehmenden Alter - so etwa ab 25 Jahren - findet eine allmähliche Verringerung der Gewichtsmasse des Gehirns statt. Altersbedingter Gedächtnisschwund ist jedoch physikalisch betrachtet weniger in dieser Tatsache begründet, als in den Änderungen, die sich innerhalb des Gehirns abspielen. Mit zunehmendem Alter wird eine Änderung der Dichte der Neuronen in den Stirnlappen vermutet. Dieses könnte zu einem Mangel an Verarbeitungskapazität und Nachlassens von ausführenden Funktionen des Gedächtnisses führen. Unter anderem werden die Prozesse der Entkodierung und Entschlüsselung von Informationen betroffen, um deren Abruf in Gang setzen zu können.
- Neuronenabbau findet auch in den Schläfenlappen statt, dort im Bereich des Hippocampus, der als 'Feld CA1' gekennzeichnet wird. Dieser Bereich ist für die Konsolidierung von gespeicherten Informationen zuständig.

- Das Kurzzeitgedächtnis hingegen funktioniert im allgemein auch im zunehmenden Alter genau so wie bei jüngeren Menschen.
- Je komplexer eine Aufgabe ist, desto schwieriger ist sie dann zu lösen, je älter die Probanden sind. Weiterhin wird es für Erwachsene im Gegensatz zu Jugendlichen problematischer bei Aufgaben, die gleichzeitig zu erledigen sind. Wenn das Arbeitsgedächtnis bereits mit einer Aufgabe beschäftigt ist und dazu eine weitere Aufgabe kommt, können Erwachsene diese nicht so leicht wie Jugendliche erledigen. Auch eine plötzliche Änderung der Aufgabe oder unerwartete Ereignisse beeinflussen die Gedächtnisleistungen älterer Probanden gegenüber Jüngeren negativ.
- Bei Tests, bei denen der Faktor Zeit keine Rolle spielte, gab es in den Leistungen von Jugendlichen und älteren Probanden keine wesentlichen Unterschiede. Die Reaktionsgeschwindigkeit von älteren Probanden verläuft zwar langsamer als die von jüngeren, dafür hatten die älteren Probanden aber mehr Kontrolle über ihre Handlungen und machten daher auch weniger Fehler. Auch ihre größere Erfahrung wirkte sich auf die Leistungen insgesamt positiv aus, und führt dazu, dass ältere Probanden ihre Handlungen mehr im Voraus planen oder strukturieren.
- Die Fähigkeit, 'Gelerntes wieder abrufen' zu können, lässt deutlich im Alter nach.
- Die 'Wiedererkennungsfähigkeit' lässt ebenfalls nach, aber wie extensiv diese Verringerung wird, ist abhängig von der Art der Testaufgabe. Die visuelle Wiedererkennungsfähigkeit bleibt etwas stärker erhalten als die verbale Wiedererkennungsfähigkeit. Das Nachlassen dieser Fähigkeiten ist jedoch nicht so problematisch wie das Abrufen von Gelerntem.
- Es gibt wenig Beweise für die Verminderung der Leistung des 'semantischen' Gedächtnisses, obwohl die Geschwindigkeit des Abrufs von gespeicherten semantischen Informationen deutlich mit zunehmendem Alter abnimmt.
- Jüngere Kinder, sowie Menschen mit höherem Alter sind 'überoptimistisch' in der Einschätzung ihrer eigenen Gedächtnisfähigkeiten gegenüber dem, was sie tatsächlich zu leisten vermögen. Dafür sind beide Gruppen jedoch weniger flexibel in der Benutzung von Strategien zur Entkodierung und schlechter hinsichtlich der Zeitreihenfolge als andere Altersgruppen.
- Es scheint, dass das Gedächtnis ein 'Zuletzt hinein – Zuerst heraus' - Muster aufweist. Die Gedächtnisfunktionen und Fähigkeiten, die als letzte Elemente in der Kindheit entwickelt wurden, sind auch diejenigen, die im Alter zuerst wieder abgebaut werden. Die Ursachen hierfür werden unter anderem darin vermutet, dass die physiologische Reifung und der spätere Abbau in unterschiedlichen Gehirnbereichen im verschiedenen Alter und bei unterschiedlichen Geschwindigkeiten stattfinden. Das Gedächtnis wird nicht gleichmäßig abgebaut, verschiedene Funktionen reduzieren sich entweder in unterschiedlicher Intensität und zu unterschiedlichen Zeiten oder bleiben sogar bis ins hohe Alter erhalten. Dieser Abbau findet darüber hinaus bei verschiedenen Menschen auch nicht gleich statt. Einerseits spielt der unterschiedliche Gesundheitszustand der Person selber eine wichtige Rolle, der auch zu Mängeln in kognitivem Leistungsvermögen führen kann. Andererseits werden Persönlichkeitsmerkmale mit altersbedingten Änderungen in kognitiven Funktionen - unter diesen auch der

Gedächtnisschwund - in Verbindung gebracht, wie beispielsweise Geschlecht, Bildung und Beruf, Erfolg im Leben sowie soziales Umfeld.

Zusammenfassend dazu ist zu bemerken: Nach der Theorie der Aktivitätshypertrophie können physikalische Funktionen, die regelmäßig genutzt werden, auch mit zunehmenden Alter noch weiterentwickelt werden. Dieses trifft auch für die kognitiven Fähigkeiten zu. Der Prozess des Abbaus derselben, unter anderem der Gedächtnisfunktionen, kann durch regelmäßigen Einsatz bzw. Training verlangsamt, wenn nicht gar verhindert werden. (Vorausgesetzt, der Mensch hat keine besonderen physikalischen Leiden.) Insgesamt lässt sich über das Lernen im Erwachsenenalter folgendes aussagen: Trotz der physikalischen Änderungen des Gehirns im Alter, die die Reaktionsfähigkeiten und Gedächtnisleitungen beeinflussen, bedeutet das nicht, dass Lernleistungen im Erwachsenenalter von geringerer Qualität sind. Wenn wir das Lernen von Kindern und Jugendlichen mit dem der Erwachsenen vergleichen, zeigt sich jedoch deutlich, dass eine Umstrukturierung der intellektuellen Fähigkeiten stattfindet. Die kognitiven Auffassungssysteme werden:

... mit zunehmendem Alter ... immer weiter ausdifferenziert und verfeinern sich und die Genauigkeit und Zuverlässigkeit des Lernens kann zunehmen, nicht weil der Mensch biologisch älter wird, sondern weil er reicher wird an Realitäts- und Verarbeitungserfahrungen.¹⁸

1.4. Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter¹⁹

In den vorherigen Abschnitten habe ich einige Überlegungen über die besondere Lernsituation des Erwachsenen zusammengetragen. In dem nun folgenden Abschnitt, der den theoretischen Teil der Arbeit zunächst beendet, werde ich die Problematik der Lernsituation enger betrachten, fokussiert auf meinen speziellen Interessenbereich, das Lernen bzw. Wiedererlernen einer Fremdsprache im Erwachsenenalter. Dabei setze ich mich mit den drei nachstehenden Fragen auseinander:

- Wie lernt der Mensch eine Sprache?
- Wie lernt der Mensch eine Fremdsprache?
- Wie lernt ein erwachsener Mensch eine Fremdsprache?

Zunächst beschäftige ich mich mit der grundsätzlichen Frage, wie Sprachen erworben werden. Dieses leitet über in eine Diskussion, ob die gleichen Faktoren sowohl beim Erstspracherwerb und beim Fremdspracherwerb bzw. beim Lernen relevant sind. Anschließend bespreche ich die besondere Situation der Erwachsenen beim Sprachenlernen.

¹⁸ Dohmen, G.; 1975, S.3

¹⁹ Eine Bemerkung zum Gebrauch der Begriffe Spracherwerb/Sprachenlernen. Um die Sprachlernsituationen etwas zu differenzieren, spreche ich in dieser Arbeit im allgemeinen dann von 'Spracherwerb', wenn eine Fremdsprache in 'natürlicher' Umgebung erworben wird. ('Natürlich' ist auch nur als ein relativer Begriff zu verstehen.) 'Lernen' wiederum beziehe ich auf eine formelle Unterrichts-Situation. Allerdings sind beide Begriffseinheiten selten scharf voneinander zu trennen. Dazu kommt die Problematik, dass verschiedentlich in der Spracherwerbsliteratur eine unterschiedliche Verwendung dieser Ausdrücke zu finden ist.

1.4.1. Wie lernt der Mensch eine Sprache? - CHOMSKYS 'Universal Grammar Theory' und die 'Black box' – ein Weg zur Lösung des 'logischen Problems' des Spracherwerbs?

Einleitend zu dieser Thematik einige Gedanken, die zum Teil in den nachfolgenden Diskussionen weiterentwickelt werden:

Unter normalen Umständen lernen alle Menschen 'eine' Sprache, ihre Muttersprache, scheinbar mühelos. Sie lernen diese Sprache 'komplett' und in vielen Fällen ohne irgendeinen formellen Unterricht. Allerdings ist hinzuzufügen, dass Kinder meistens vier Jahre alt werden, bevor sich ihr Gebrauch der Syntax einigermaßen den Normen ihrer Muttersprache annähert. Dabei bekommen sie ständig eine riesige Menge an Input dieser Sprache und haben, da sie gerne kommunizieren wollen, eine sehr stark ausgeprägte Lernmotivation. So ganz einfach ist das Sprachenlernen in natürlicher Umgebung also doch nicht. Obwohl es stimmt, dass Erwachsene ihre Muttersprache eigentlich 'perfekt' beherrschen, umfassen ihre Kenntnisse eben doch nicht alles, was in der Sprache ausgedrückt werden könnte. Erwachsene haben aber eine breit gefächerte Grundlage, die nach Bedarf erweitert werden kann. (Beispielsweise durch Ausdrücke in noch zu lernenden Fachgebieten.)

Die Kenntnisse unserer Muttersprache bestehen aus vielen tausend Wörtern und wir verstehen manche, zum Teil recht komplizierte grammatikalische Konstruktionen. Dennoch gebrauchen wir selber nur Teile des Wortschatzes und nicht alle der grammatikalischen Konstruktionen. Dazu kommen weitere metalinguistische und pragmatische Kenntnisse über die Sprache.

Jeder gesunde Säugling ist ein 'potentielles Sprachgenie'. Er kann in den ersten Jahren jede beliebige Sprache dieser Welt erlernen. Diese Fähigkeit, eine Sprache zu lernen, ist angeboren. Allerdings ist dieses als eine allgemeine Fähigkeit zu betrachten. Wird z. B. ein Säugling oder ein Kleinkind aus einem indischen Waisenhaus adoptiert und in Deutschland, Italien oder den USA erzogen, dann wird eben Deutsch, Italienisch oder Englisch die Muttersprache dieses Kindes. Die Sprache wird keinen Hinweis auf die Herkunft liefern. Welche Sprache der Mensch als erste lernt, hängt also eindeutig von den Umweltfaktoren und nicht von der angeborenen Sprachfähigkeit ab.

Die Ausgangsbasis meiner nachfolgenden Überlegungen stellt die *Universal Grammar Theory*²⁰ dar. Diese Theorie ist zwar nicht besonders aktuell, sie ist aber seit Anfang der 80er Jahre einer erneuten Diskussion unterworfen, nachdem CHOMSKY seine Ideen - unter anderem über die Sprachentwicklung - durch eine Reihe neuer Veröffentlichungen weiterentwickelt hat.²¹

Gegen Ende der 70er Jahre waren andere Syntax-Theorien - unter anderem als Alternative zur Theorie CHOMSKYS - entwickelt worden. Besonders hervorzuheben sind die Theorien der *Generalized Phrase Structure Grammar* (GPSG) von GAZDAR und Kollegen und die der *Lexical-Functional Grammar* (LFG) von BRESNAN und KAPLAN. Diese Theorien beschäftigten sich unter

²⁰ Zur ausführlichen Erklärung der linguistischen Terminologie der Universalgrammatiktheorie siehe Lyons, J.; 1980; Sells, P.; 1985;

²¹ Chomsky, N.; 1976; 1980; 1981

anderem auch mit der Rolle des Wortschatzes innerhalb der Strukturierung der Sprache. Auch CHOMSKY betonte in seinen neueren Veröffentlichungen den Stellenwert des Wortschatzes, indem er ihn als ein wichtiges Element des Sprachaufbaus darstellte. Ein Kind muss nicht nur die Bedeutung eines Wortes lernen, es muss also erfahren, auf was sich das Wort bezieht, sondern es muss auch wissen, wie es mit anderen Wörtern assoziiert ist und wie es in einem Satz platziert wird. Die Hauptschwierigkeit des Erstspracherwerbs könnte weniger im Erlernen von Syntax als von Wortschatz liegen. CHOMSKY vertritt hier eine extreme Position, wenn er feststellt, dass ein Wortschatz gelernt werden muss, während die Syntax angeboren ist:

There is only one human language, apart from the lexicon, and language acquisition is in essence a matter of determining lexical idiosyncrasies.²²

Nach CHOMSKYS ursprünglichen Theorie von 1965 wird der menschliche Spracherwerb durch eine angeborene kognitive Struktur, einen Spracherwerbsmechanismus, (*LAD -language acquisition device*) ermöglicht. Diese Struktur ist eine Art 'black-box', die Sprachdaten als Input aufnimmt und deren Output die Grammatik einer bestimmten Sprache darstellt. Wir wissen über den Inhalt eines Spracherwerbsmechanismus nur das, was wir aus dem Vergleich des Inputs und des Outputs folgern können. CHOMSKY beschreibt den Spracherwerbsmechanismus als:

... a procedure that operates on experience acquired in an ideal community and constructs from it, in a determinate way, a state of the language faculty.²³

Dieser Spracherwerbsmechanismus ist bereits bei der Geburt voll funktionsfähig und unabhängig von anderen kognitiven Funktionen, die sich zum Teil auch erst später beim Kind entwickeln. Zusätzlich zum Spracherwerbsmechanismus bringt das neu geborene Kind auch gewisse spezifische Sprachkenntnisse mit. Diese hat CHOMSKY als *Universal Grammar* bezeichnet. *Universal Grammar* stellt eine Art Raster dar, in das mit einer Sammlung sämtlicher allgemein gültigen linguistischen Regeln alle menschlichen Sprachen eingeordnet werden können. CHOMSKY ist weiterhin der Meinung, dass Kinder ohne diese angeborenen sprachlichen Kenntnisse bzw. Fähigkeiten unmöglich eine Sprache erlernen können. Er begründet dies mit der Aussage:

A consideration of the character of the grammar that is acquired, the degenerate quality and narrowly limited extent of the available data, the striking uniformity of the resulting grammars, and their independence of intelligence, motivation and emotional state, over wide ranges of variation, leave little hope that much of the structure of language can be learned by an organism initially uninformed as to its general character.²⁴

Die Sprache, die der Säugling und das Kleinkind als Input zu hören bekommen, reicht einfach nicht aus, um als einzelne Quelle der Sprachinformation zu dienen und damit die Basis zu bilden, auf der das Kind seine Muttersprache erwirbt. In dieser Feststellung liegt das sogenannte 'logische Problem des Spracherwerbs'. Daraus schließt CHOMSKY, dass das Neugeborene schon über ein solches Spracherwerbssystem verfügen muss. Dieses ist biologisch notwendig und genetisch vorprogrammiert. CHOMSKY nimmt an, dass dieses genetisch bestimmte sprachliche System als Grammatik im Gehirn physikalisch repräsentiert ist und hier sowohl phonetische und semantische

²² Chomsky, N.; 1989, S. 44

²³ Chomsky, N.; 1990, S. 69

²⁴ Chomsky, N.; 1965, S. 58

Eigenschaften wie auch die strukturellen Eigenschaften aller Sprachen umfasst. Er definiert die Universalgrammatik folgendermaßen:

... the mentally (ultimately physically) represented system that constitutes the state of knowledge attained by a given individual.²⁵

CHOMSKY fasst das Prinzip, wie die Mechanismen der Universalgrammatik funktionieren und wie sich ihre Rolle beim Spracherwerb darstellt, folgendermaßen zusammen:

UG <Universal Grammar> consists of a highly structured and restrictive system of principles with certain open parameters, to be fixed by experience. As these parameters are fixed, a grammar is determined, what we may call a 'core grammar'.²⁶

Diese invarianten Prinzipien erleichtern die Aufgabe des Spracherwerbs, indem sie dem Sprachenlerner nur eine begrenzte Zahl von Möglichkeiten zur Verfügung stellen. Die Prinzipien begrenzen den Lerner also auf die Möglichkeiten, die tatsächlich in den natürlichen Sprachen vorkommen. Die unterschiedlichen Variationen zwischen den verschiedenen Sprachen werden anhand der Auswahl von 'Prinzipien' und 'Parametern' festgelegt und damit durch die universalen Prinzipien und durch die entsprechende Fixierung der erforderlichen Parameter geprägt. Es wird also, während ein Kind seine Muttersprache erwirbt, die Einstellung der Parameter dieser speziellen Sprache durch die Art der sprachlichen Inputs in seiner Umgebung bestimmt.

Um dieses beispielhaft zu verdeutlichen, betrachten wir die Prinzipien der Kopf-Richtung: In jeder Sprache nennt man die einleitenden Wörter der Phrasen den Kopf. (Bei einer präpositionalen Phrase ist die Präposition der Kopf und bei der Verbalphrase ist es das Verb). Dieser Kopf steht in der entsprechenden Sprache stets auf der gleichen Seite der Phrase. Zu diesen 'Kopf-Richtungs-Prinzipien' gibt es wiederum zwei mögliche Parameter: 'Kopf zuerst' oder 'Kopf zuletzt', also 'rechts abzweigende' oder 'links abzweigende' Fortsetzungen des Textes. Wie sich das nun in den verschiedenen Sprachen auswirkt, will ich an den Sprachen Englisch und Japanisch aufzeigen:

Im Englischen ist der Parameter 'Kopf zuerst' maßgebend:

- in the bank (Präpositionalphrase)
- liked the man (Verbalphrase)

Im Japanischen hingegen ist der Parameter 'Kopf zuletzt' bestimmend:

- 'nihon-ni (Japan-in = in Japan) (Präpositionalphrase)
- 'Gatahsi-wa nihonjin desu' (Ich-nom. japanisch bin = Ich bin japanisch) (Verbalphrase)

Sind diese Parameter einmal festgelegt, so argumentiert CHOMSKY, ist damit eine Kern-Grammatik erstellt, in der alle relevanten Prinzipien der Universalgrammatik realisiert worden sind.

Um das Verhältnis von Prinzipien und Parametern zueinander beim Spracherwerb zur verdeutlichen, kann man dieses mit dem Erlernen eines Textverarbeitungsprogramms vergleichen. Mein erstes Textprogramm war 'Wordstar'. Ich musste dessen Anwendungsmöglichkeiten samt den entsprechenden Befehlen erlernen, also Speichern, Fettdruck, Blockbefehle usw. Später hatte ich

²⁵ Chomsky, N.; 1981, S. 33

²⁶ Chomsky, N.; 1980, S. 38

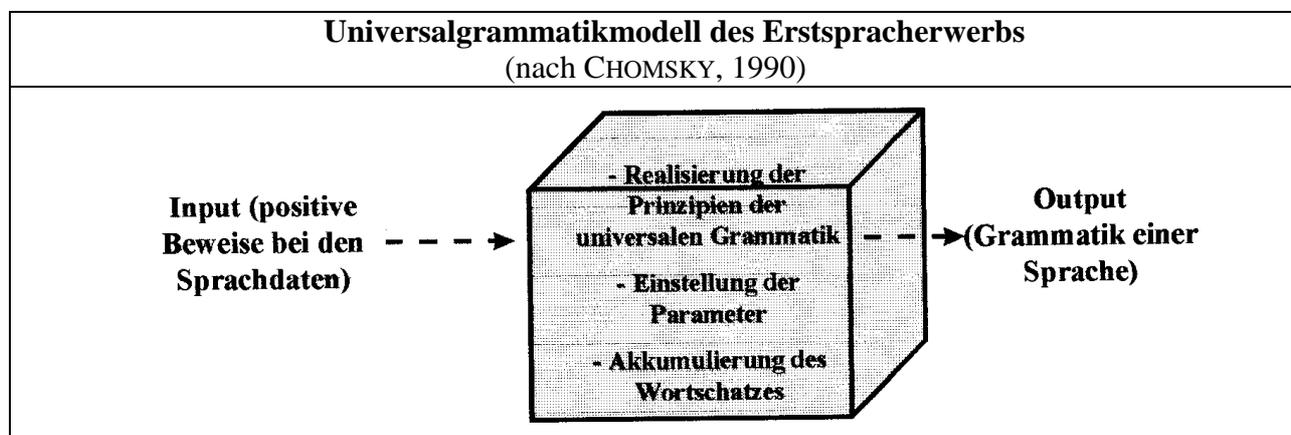
mich mit dem Programm 'Word Perfekt' auseinander zusetzen. Ich wusste nun aber, dass es entsprechende Befehle zum Layout gab, brauchte mir dieses nicht mehr als neues 'Konzept' anzueignen. Jetzt arbeite ich mit dem Programm 'Word'. Das Umschalten auf dieses Textverarbeitungsprogramm war relativ leicht. Allerdings nutzte ich bei allen Programmen nur einen Bruchteil von ihren Möglichkeiten. Kam etwas Neues dazu, musste ich meine Kenntnisse erweitern.

Übertragen auf die Funktionsweise von Prinzipien und Parameter beim Spracherwerb heißt das: Die Software der Textverarbeitungsprogramme, mit ihren Möglichkeiten, beispielsweise unterschiedliche Schriftarten zu produzieren, kann man mit den Prinzipien vergleichen. Die Schriftart 'Arial' des Programms wiederum stellt einen entsprechenden Parameter dar. Dessen Werte sind Fett - Nicht Fett, Kursiv - Nicht Kursiv usw.

Beim Vokabular wiederum ist es notwendig, dass der Lerner eine ausreichende Anzahl von Beispielen in unterschiedlichen Situationen erhält, um so die Bedeutung und die syntaktische Bindung des jeweiligen Ausdrucks zu erlernen. Daraus, so COOK, kann geschlossen werden, dass die Lernlast unterschiedlich groß ist:

Principles need no attention as they are automatically present in anything the learner does; parameters need sufficient language evidence to enable the learner to decide the value of the setting, but, though crucial, this may be small; vocabulary requires year after year of exposure to build up the specifications of thousands of words in the mind.²⁷

Die Entwicklung der Theorie der Universalgrammatik in den 80er Jahren führte zu folgender Erweiterung des Spracherwerbsmodells:



Jetzt ist der Input auf 'positive evidence' begrenzt, da es allgemein akzeptiert wird, dass 'negative evidence', also das, was ungrammatikalisch ist oder hinsichtlich der Inhalte der Universalgrammatik korrigiert wird, wenig oder gar keinen Einfluss auf den Spracherwerbsprozess hat. Auch die Ungewissheit über die in der 'Black-Box' ablaufenden Vorgänge wurde etwas verringert, indem diesem Bereich einige Einzelheiten der Funktionsweise als Realisierung der Prinzipien der Universalgrammatik, der Einstellung der Parameter sowie die Akkumulierung eines Wortschatzes zugeordnet werden konnten.

²⁷ Cook, V.; 1996, S. 168

Für CHOMSKY hat der Wortschatz beim Spracherwerb einen höheren Stellenwert bekommen. Dieses bringt er folgendermaßen zum Ausdruck:

... <the> acquisition of a language reduces to selection of substantives from a given store and fixing of values of parameters that apply to functional elements and to properties of the lexicon as a whole.²⁸

Er bezeichnet in seiner Theorie der Universalgrammatik die Problematik des Wortschatzes als *Projection Principle*. Dieses besagt, dass die Eigenschaften der individuellen lexikalischen Einheiten bestimmen, in welcher syntaktischen Umgebung diese Einheiten benutzt werden können. Dadurch wird die Syntax der Sprache durch die Lexik beeinflusst. Beispielsweise steht vor dem Verb 'husten' normalerweise ein belebtes Subjekt und hinter dem Verb meistens kein Objekt mehr.

Nach CHOMSKY fußt der Erstspracherwerbsprozess auf der Universalgrammatik. Zu untersuchen wäre deshalb, ob diese angeborenen linguistischen Kenntnisse durch das ganze Leben zugänglich sind und ob sie während des Erwerbens bzw. Erlernens einer Fremdsprache auch funktionieren. Wenn es stimmt, dass diese universelle Grammatik für die Entwicklung einer Fremdsprachengrammatik noch verfügbar ist, dann ergibt das einige Folgerungen für den Spracherwerb und hinsichtlich der Diskussion über ein möglicherweise kritisches oder optimales Alter des Sprachenlernens. Beispielsweise dürften die Bereiche der syntaktischen Entwicklung in der Fremdsprache dann nicht so sehr von altersbedingten Faktoren beeinflusst werden. Andere Bereiche, unter anderem die Phonologie und die Lexik, die die einzelne zu erlernende Sprache betreffen, könnten dagegen eventuell vom Altersfaktor beeinflusst werden.

Dass die angeborenen Prinzipien und Parameter der Universalgrammatik biologisch vorgegeben und nicht durch eine kritische oder sensible Phase veränderbar sind oder sogar verloren werden können, wird als Voraussetzung für eine Reihe von Studien gesehen, von denen ich jetzt einige besprechen werde. Bei diesen Studien geht es um die zentrale Frage, ob überhaupt und wenn ja, inwieweit das Erwerben bzw. Erlernen einer Fremdsprache bei Erwachsenen durch die linguistischen Prinzipien beschränkt wird, die den Erwerb der Erstsprache bestimmen. Diese kurze Einführung in die umgearbeitete Theorie der Universalgrammatik soll das Verständnis der weiteren Diskussion erleichtern. Bei allen Diskussionen, die auf der Basis der Universalgrammatik aufbauen, ist daran zu erinnern, dass die Universalgrammatik nicht die Ganzheit der Sprache erklären will, sondern nur den unerlässlichen Kern der Sprache und wie dieser erworben wird. Auch hat die Theorie nur einige Aspekte des Spracherwerbs unter die Lupe genommen, dabei z. B. die Frage nach der ursprünglichen Einstellung der Parameter: Liegt bei der Geburt des Kindes eine neutrale Position vor, die sich dann ändert? Oder beginnen Kinder mit einer vorgegebenen Fixierung, z. B. mit 'nicht-markierten' linguistischen Elementen, die, wenn die Kinder eine Sprache lernen, unter Umständen in 'markierte Werte' abgeändert werden muss?²⁹ Sind alle Prinzipien und Parameter von Anfang an präsent oder entwickeln sie sich erst über die Zeit? Diese Fragen betreffen zwar den Erstspracherwerb aber sie sind auch für den Erwerb bzw. das Erlernen einer Fremdsprache von

²⁸ Chomsky, N.; 1990, S. 38

²⁹ Vergleich zwischen 'Merkmalthaftung' und 'Merkmallo' bei Ausdrücken;
z. B. (*boys / boy* \emptyset) = syntaktische Grundmarkierung; (*bitch / dog*) = semantische Grundmarkierung

Interesse, obwohl sie die Schwerpunktfrage, ob das Konzept der Universalgrammatik als Theorie auch für den Fremdspracherwerb bzw. -lernens angewendet werden kann, nur peripher berühren. Kernfragen, die die eventuelle Kopplung von Universalgrammatik und Fremdspracherwerb betreffen, sind dagegen folgende:

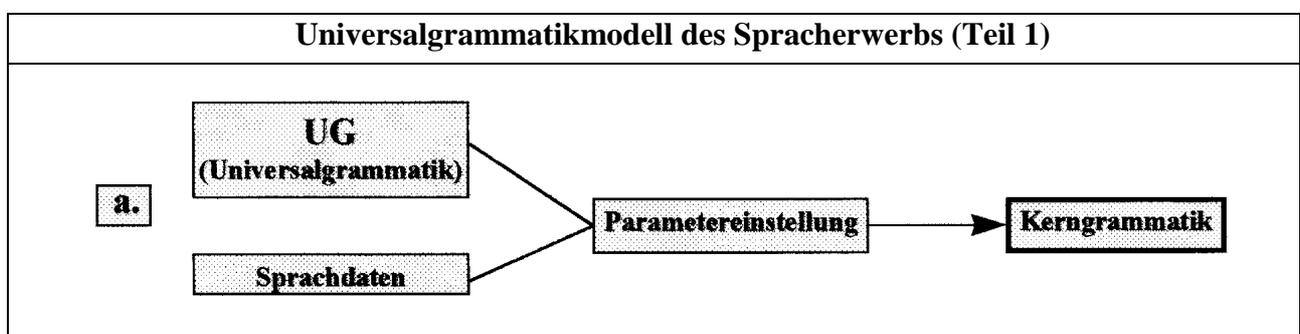
Hat der Fremdsprachenlerner noch Zugang zur Universalgrammatik? Wenn ja, ist es wichtig zu erfahren, wie Parameter neu belegt werden und welchen Einfluss die ursprüngliche Belegung der Parameter beim Erwerb der neuen Sprache hat.

Daneben hat die methodologische Problematik einen weiteren Stellenwert in der Fragestellung:

Wie können empirische Beweise nicht nur über die Performanz (z. B. die Äußerungen der Lerner) sondern auch über die Kompetenz (das heißt, was der Lerner über die Sprache weiß) gesammelt werden?

Zu der letzten Frage eine Zwischenbemerkung: Viele Studien zu diesem Bereich versuchen mit Untersuchungen auf der Basis von Grammatikalitäts-Tests die Kompetenz der Lerner zu erfassen. Dem Lerner werden dabei Sätze - grammatikalisch und nicht grammatikalisch - vorgelegt. Diese hat er zu bewerten und er hat ein Urteil darüber abzugeben, ob der jeweilige Satz in der getesteten Sprache möglich ist oder nicht. Bei diesem Verfahren soll versucht werden, etwas zu überprüfen, was vorher nie gelernt bzw. gelehrt worden ist. Allerdings weise ich darauf hin, dass auch immer die Frage der Performanz mit eingeschlossen ist, so dass es keine reinen Kompetenzaufgaben sind. Deshalb sind alle Ergebnisse solcher 'Grammatikalitäts-Urteile' nie als reine Kompetenzbeweise anzusehen.

Ob bei dem Erwerb einer Fremdsprache ein direkter Zugang zur Universalgrammatik noch möglich ist, hängt davon ab, wie man das Verhältnis zwischen Universalgrammatik und Kern-Grammatik betrachtet. Einerseits kann man es so sehen, dass bei der Belegung der Parameter der Muttersprachen die Universalgrammatik in die Kern-Grammatik umgewandelt wird (siehe dazu die Punkte **a.** und **b.** der nachstehenden Abbildung). Dabei ändert sich die Ausgangsform der Universalgrammatik selber und das Verhältnis zwischen der Universalgrammatik und der Grammatik der Fremdsprache wird dadurch stets indirekt über die Kern-Grammatik der Erstsprache laufen (Punkt **c.** der Abbildung).



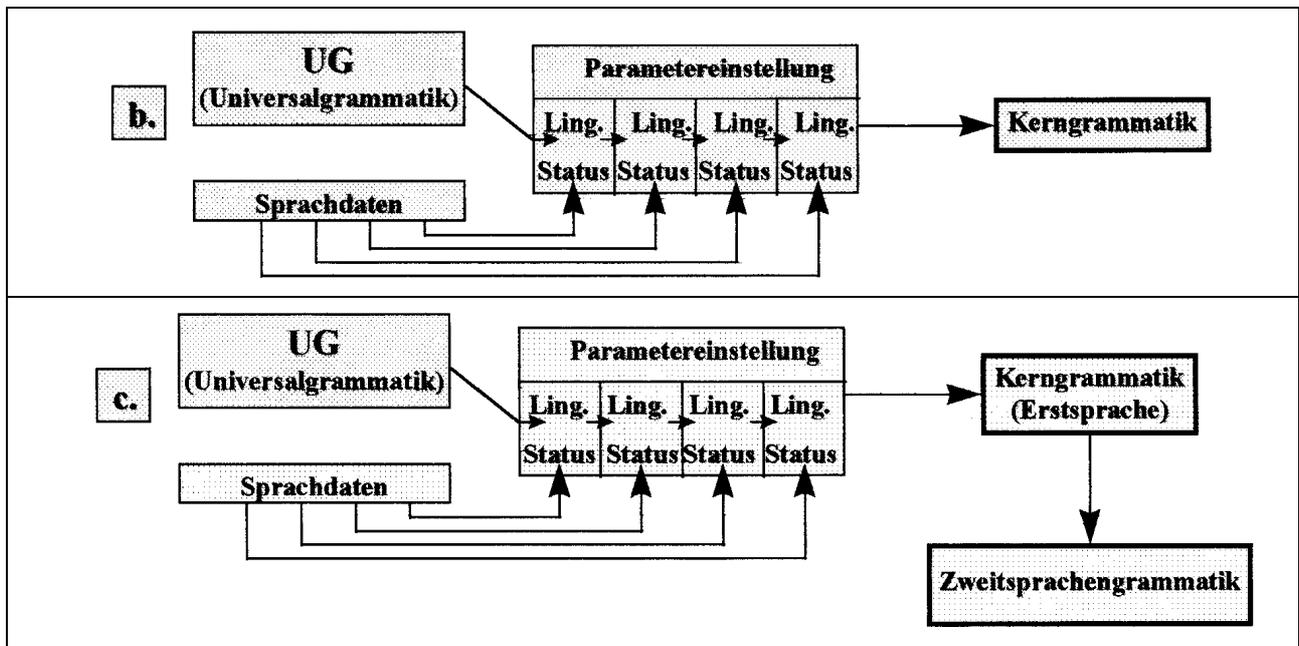


Abbildung 5

Wenn man jedoch das Verhältnis zwischen Universalgrammatik und Kern-Grammatik zueinander von der anderen Seite betrachtet, können diese zwar getrennte Gegenstände sein, die sich aber trotzdem als verbundene Konzepte darstellen (Punkt d. im Teil 2 der Abbildung).

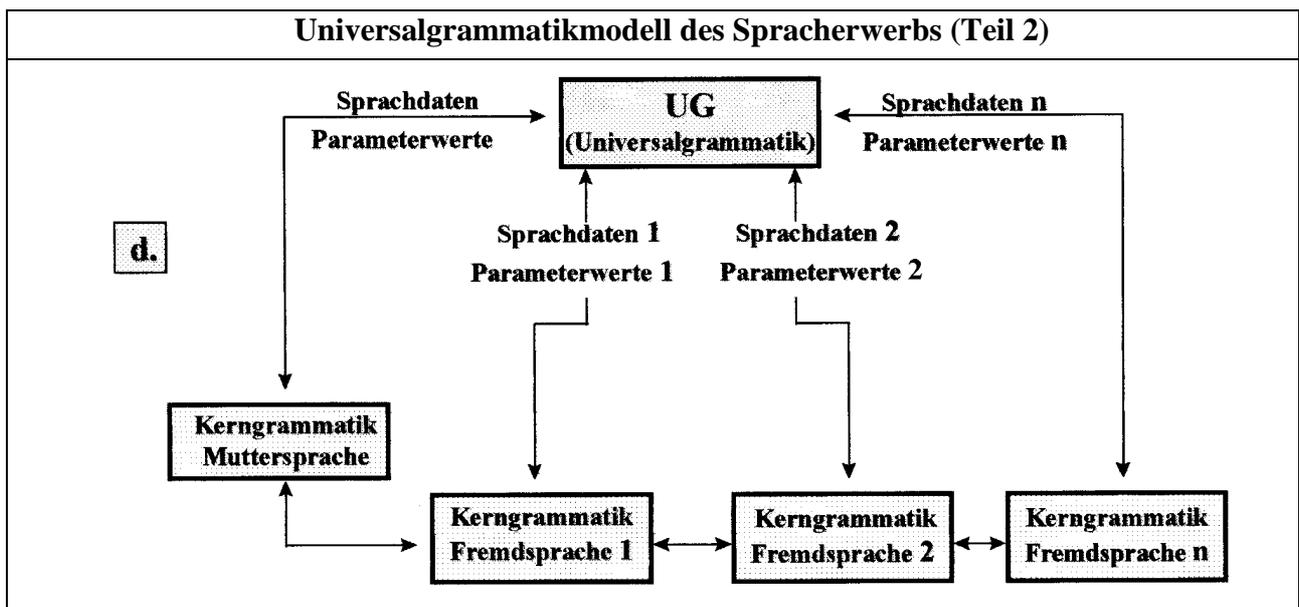


Abbildung 6

Die Universalgrammatik hat jetzt als ein kognitives Modul die Funktion der Begrenzung der Grammatik bei sämtlichem Spracherwerb und erleichtert dabei diesen Prozess. Die ursprüngliche Universalgrammatik wird nicht geändert, sondern das Kind baut seine Kern-Grammatik auf, indem es bestimmte Optionen aus der Universalgrammatik in seine Grammatik so einbaut, dass dieses zu den primären Sprachdaten der Äußerungen passt, die es erlebt. Beim Erwerb einer weiteren Sprache ist also der direkte Zugang zur Universalgrammatik weiterhin möglich. Dabei werden aus den Sprachdaten die Informationen für die Einstellungen der entsprechenden Parameter gewonnen. Neben diesen Möglichkeiten des direkten Zugangs zur Universalgrammatik ist darüber hinaus der indirekte Weg über die Kerngrammatik der Muttersprache weiterhin möglich.

1.4.2. Wie lernt der Mensch eine Fremdsprache? - Theorien des Zugangs zur Universalgrammatik im Wettstreit der Meinungen

Neuere Forschungsrichtungen beschäftigen sich mit der Frage, ob die Annahme, dass der Erwachsene keinen Zugang mehr zu dem angeborenen Spracherwerbsmechanismus hat, tatsächlich zutreffend ist. Die Klärung dieser Frage ist von elementarer Bedeutung, deshalb werde ich mich damit im folgenden etwas intensiver auseinandersetzen.

Aus der bisherigen Diskussion zur Thematik der Universalgrammatik ergeben sich drei Schlussfolgerungen bezüglich der Möglichkeiten des Fremdspracherwerbs bzw. -lernens über die ich nun weitere Erläuterungen zur jeweiligen Position einiger Verfechter vortragen will. Dabei handelt es sich um folgende Hypothesen:

- *no-access hypothesis*, nach der kein Teil der Universalgrammatik für den Fremdsprachenlerner verfügbar ist;
- *partial-access hypothesis*, (auch als *weak continuity hypothesis* bezeichnet), bei der nur bestimmte Teile der Universalgrammatik für den Fremdsprachenlerner verfügbar sind;
- *full-access hypothesis*, (auch als *strong continuity hypothesis* bezeichnet), bei der ein kompletter Zugang zu der Universalgrammatik für den Fremdsprachenlerner möglich ist.

Zur no-access hypothesis:

BLEY-VROMAN ist der Meinung, dass der Erwerb einer Muttersprache durch Kinder grundsätzlich ein anderer kognitiver Prozess ist als der des Fremdspracherwerbs im Erwachsenenalter. Diesen letzteren kann man eher mit solchen kognitiven Prozessen, wie es Problemlösungen darstellen, vergleichen, als mit dem kindlichen Spracherwerb. Bley-Vroman ist davon überzeugt, dass es, abstrakt gesehen, das gleiche logische Problem - nämlich die Frage, wie man den Spracherwerb trotz des mangelhaften Inputs erklärt - sowohl beim Fremdsprachenlernen von Erwachsenen als auch beim kindlichen Mutterspracherwerb gibt. Er definiert diese Problematik folgendermaßen:

The gap between available experience and attained competence forms what has been called the logical problem of language acquisition.³⁰

Trotz der Ähnlichkeiten in den zu erklärenden Phänomenen meint er jedoch, dass neun wichtige Unterschiede zwischen den beiden Arten des Spracherwerbs bestehen, die zu unterschiedlichen Erklärungen beider führen müsse. Er beschreibt die fundamentalen Eigenschaften des Fremdsprachenlernens der Erwachsenen, die zu diesen unterschiedlichen Betrachtungsweisen führen, folgendermaßen:

- Mangel an Erfolg/Allgemeines Versagen (Unterschiede 1 und 2):

Nach BLEY-VROMANS Meinung ist der Mangel an Erfolg die auffälligste Eigenschaft beim Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter. Normalerweise meistern alle Kinder zwangsläufig ihre Muttersprache vollständig. Erwachsenenlerner von Fremdsprachen hingegen können äußerst selten

³⁰ Bley-Vroman, R.; 1989, S. 41

dieses Niveau des Fastperfektionismus in einer Fremdsprache erreichen. Das tatsächlich erreichte Niveau lässt sich eher mit dem Niveau vergleichen, welches Erwachsene in anderen komplizierten Lernbereichen erreichen können. Dazu meint er:

Lack of inevitable perfect mastery is, of course, a characteristic of general adult learning in fields for which no domain-specific cognitive facility <*> is thought to exist, especially in areas of substantial complexity.³¹

Ein Beispiel einer solchen komplizierten Lernaufgabe ist das Erlernen des Schachspielens. Nicht jeder Erwachsene, der die Möglichkeit hat, Schachspielen zu lernen, wird Großmeister. Das Erlernen des Schachspielens ist eine komplizierte kognitive Leistung, doch das erreichte Niveau ist bei den meisten Menschen weit von einem Perfektionismus entfernt. Dazu ist allerdings zu sagen, dass auch nicht behauptet wird, dass der Mensch zur Fähigkeit des Schachspielens mit einem angeborenen Schachspielens-Mechanismus (*domain-specific cognitive faculty*) ausgerüstet ist. Der Prozess des Fremdsprachenlernens von Erwachsenen ist eher mit dieser Art der komplizierten kognitiven Lerntätigkeit zu vergleichen, so BLEY-VROMAN, als mit dem Spracherwerb der Kinder.

Any model which entails uniform success - as child language acquisition models must - is a failure as a model of adult language learning. Lack of guaranteed success in adult foreign language learning would, of course, follow from a theory which holds that this learning is controlled by general human cognitive learning capacities rather than by the same domain-specific module which guarantees child success in first language acquisition.³²

Der Punkt 2 (Allgemeines Versagen) ist eng mit dem ersten gekoppelt, denn Kinder werden im Normalfall erfolgreich ihre Muttersprache vollständig lernen, während eine Fremdsprache von einem Erwachsenen nur unvollkommen erlernt werden kann. Dazu meint BLEY-VROMAN:

Language is not merely difficult to learn with only general cognitive strategies, it is virtually impossible. This is one reason for attributing an innate domain-specific faculty to children.³³

Ich komme zu den Unterschieden 3 und 4, die Bley-Vroman folgenden Bereichen zuordnet:

- Variationen beim Erfolg, Wege, Strategien und Variationen bei Zielsetzungen:

Auch wenn andere Variablen wie Alter, Menge des Inputs, Unterrichtsmenge usw. konstant sind, wird es unter Erwachsenenlernern bei einem Vergleich zu erheblichen Unterschieden in Lernleistungen und Lernwegen, wie z. B. bei der Reihenfolge der gelernten Konstruktionen kommen. Aber auch die eingesetzten Lernstrategien von Erwachsenenlernern differieren untereinander vielmehr als das bei Kindern in ihrer Sprachentwicklung der Fall ist.

Erwachsene lernen Fremdsprachen zu bestimmten Zwecken und legen deswegen unterschiedlichen Wert auf verschiedene Sprachfertigkeiten. Daraus wiederum resultieren unterschiedliche Lernziele, so dass diese Situation eher mit Modellen der kognitiven Problem-Lösung als mit einem kindlichen Spracherwerb zu vergleichen ist. Wenn ein Erwachsener z. B. Klavierspielen lernt, hängt es davon ab, welches Ziel hinter dem Lernen steckt. Dieses Ziel bestimmt, wie er an diese Lernaufgabe herangeht. Möchte er beispielsweise 'nur zum Spaß' musizieren, etwa bei Partys beliebte Lieder

³¹ Bley-Vroman, R.; 1989, S. 44

(* *domain-specific cognitive faculty* = angeborene Struktur, die eine spezifische kognitive Funktion befähigt)

³² Bley-Vroman, R.; 1989, S. 44

³³ Bley-Vroman, R.; 1989, S. 44

spielen? Oder hat er vor, zusammen mit 'ernsten' Musikern klassische Interpretationen aufzuführen? BLEY-VROMAN meint dazu:

Cognitive models of general problem solving involve setting goals ... different people will view the problem to be solved in different ways and will set different goals in a given domain. ... Different goals require setting different sub-goals, involving perhaps different strategies.³⁴

Im Gegensatz dazu sind Kinder beim Erwerb der Muttersprache zwar sicherlich motiviert, um besser kommunizieren zu können, aber sie sind dabei nicht zielstrebig. BLEY-VROMAN schreibt deshalb, Kinder seien nicht in der Lage, ihren Spracherwerb selbst zu steuern:

Children ... driven by the inexorable operation of the domain-specific language faculty, do not have the luxury of setting their own individual goals. For children, the "goal" - if one can speak of it as such - is predetermined by the language faculty and not under learner control.³⁵

- Fossilisierung (Unterschied 5):

Dieser Punkt aus der Liste von BLEY-VROMAN wird von mir im Kapitel 3 gründlicher untersucht. Vorweg dazu aber einige Feststellungen: Die Fossilisierung der Lerner Sprache in einem Stadium, das noch weit von einer Muttersprachenkompetenz entfernt ist, ist offensichtlich ein Phänomen des Sprachenlernens im Erwachsenenalter. Für Kinder, so BLEY-VROMAN, gibt es beim Mutterspracherwerb keine solche Problematik:

In children, of course, there is no fossilization (short of success). Stages are inevitably passed through; the system remains plastic until success is achieved.³⁶

Erfolg beim Mutterspracherwerb bedeutet nach BLEY-VROMAN und anderen Autoren, dass eine vollständige Beherrschung der Kerngrammatik der Sprache erreicht wird. Erweiterungen über die Kerngrammatik hinaus sind, so meine ich, unter dem Begriff 'Bildung' zusammenzufassen.

- Es folgt als Punkt 6, der Unbestimmte Intuitionen genannte Unterschied:

Es gibt einen Unterschied in den Kenntnissystemen, die durch den Erst- oder Fremdspracherwerb produziert werden. Muttersprachler haben bestimmte Vorstellungen betreffend der Grammatik ihrer Sprache. Sie sind in der Lage, zu beurteilen, ob ein Satz grammatikalisch richtig ist oder nicht. Sie beurteilen Aussagen auf der Basis ihrer 'angeborenen' Kenntnisse des Sprachsystems und der daraus entwickelten Kern-Grammatik. Nicht-Muttersprachlern dagegen, egal wie gut sie fremdsprachlich sind, fehlt diese 'Intuition'. Ihre Sprachkompetenz besteht aus einem unvollendeten System der Sprache, welches man nach BLEY-VROMAN eher als eine Sammlung von Strategien als ein universales Regelsystem ansehen könnte:

A non-native system may ... be in part a relatively heterogeneous collection of strategies for achieving communicative goals: A system of rules generating all and only the sentences of a language may even be absent.³⁷

Abschließend zu BLEY-VROMANS Bemerkungen die Punkte 7 bis 9 aus der Skala der Unterschiede zwischen dem Erwerb einer Fremdsprache bei Kindern und bei Erwachsenen.

³⁴ Bley-Vroman, R.; 1989, S. 46

³⁵ Bley-Vroman, R.; 1989, S. 46

³⁶ Bley-Vroman, R.; 1989, S. 47

³⁷ Bley-Vroman, R.; 1989, S. 46

- Wichtigkeit des Unterrichts, Negatives Beweismittel (Korrektur), die Rolle der affektiven Faktoren:

BLEY-VROMAN ist der Meinung, dass dieses alles Faktoren sind, die zwar eine Rolle beim Fremdspracherwerb durch Erwachsene spielen, jedoch für einen kindlichen Spracherwerb nur von äußerst geringer Bedeutung sind.

Die oben erläuterten neun Verschiedenheiten zwischen Erstspracherwerb bei Kindern und Fremdspracherwerb bei Erwachsenen führen BLEY-VROMAN zu seiner *Fundamental Difference Hypothesis*. Diese besagt, dass es tatsächlich einen Unterschied zwischen den beiden Arten von Spracherwerb gibt, der sich aus drei verschiedenen Grundlagen zusammensetzt. Diese sind:

1. interne Grundlagen:

Dabei liegt die Ursache in dem internen kognitiven Zustand der Erwachsenen den Kindern gegenüber; das heißt, sie wird nicht von externen Faktoren, wie z. B. einem ungenügenden Input, bestimmt;

2. linguistische Grundlagen:

Diese werden durch eine Änderung des kognitiven Bereiches verursacht, der spezifisch den Spracherwerb steuert und nicht durch irgendeine allgemeine Änderung in der Lernfähigkeit;

3. no-access Grundlagen:

Dieses Merkmal ist hauptsächlich qualitativ zu verstehen, jedoch wirken in gewissem Maße auch quantitative Größen ein, denn der Spracherwerbsmechanismus wird nicht nur reduziert, sondern es ist auch einfach nicht mehr an Kapazität vorhanden.

Der Spracherwerbsmechanismus eines Kindes besteht aus zwei Teilen - der Universalgrammatik und dem sprachspezifischen Lernverfahren. Diese Kombination steht dem Erwachsenen nicht mehr zur Verfügung. Statt dessen hat er aber seine eigene Muttersprache und darüber hinaus bereits voll entwickelte problemlösende Systeme. Durch die Beherrschung seiner Muttersprache besitzt der Erwachsene eine Menge metasprachlicher Kenntnisse; er fängt sein Fremdsprachenlernen daher mit einem Raster zu erwartender Strukturen an. BLEY-VROMAN meint dazu:

Thus, even supposing that the original scheme of Universal Grammar is no longer available, the foreign language learner can, in a sense, reconstruct much of it by observing the native language. ... The adult foreign language learner constructs, therefore, a kind of surrogate for Universal Grammar from knowledge of the native language. The native language must be sifted: That which is likely to be universal must be separated from that which is an accidental property of the native language.³⁸

Auch das Erlernen einer weiteren, also einer dritten oder vierten Sprache, kann von den metasprachlichen Kenntnissen der ersten und zweiten Sprache profitieren:

The process of learning a foreign language may itself have an effect on this shifting, as the learner gradually realizes what of the native language seems to transfer well. And learners of third and fourth languages may be presumed to have a richer source of information and to stand a better chance of building an adequate surrogate Universal Grammar.³⁹

³⁸ Bley-Vroman, R.; 1989, S. 52

³⁹ Bley-Vroman, R.; 1989, S. 53

Zusammenfassend zur Argumentation von BLEY-VROMAN zur *no-access hypothesis* bleibt festzustellen: Der Erwerb der Muttersprache bei Kindern und der einer Fremdsprache bei Erwachsenen ist ein grundsätzlich unterschiedlicher Prozess. Der letztere ist ähnlich anderen kognitiven Prozessen, wie der einer allgemeinen Problemlösungsfähigkeit. Ein angeborener Spracherwerbsmechanismus steht dem Erwachsenen überhaupt nicht mehr zur Verfügung, doch dafür hat er aber andere Möglichkeiten:

... first language knowledge fills the role which Universal Grammar has in child language acquisition and ... general problem-solving principles fill the role of the language-specific learning procedures of children.⁴⁰

Nach der Erläuterung der *no-access hypothesis*, nach der kein Teil der Universalgrammatik für den Fremdsprachenlerner verfügbar ist, komme ich zu dem theoretischen Ansatztheorie eines Teilzuganges zur Universalgrammatik, die *partial-access hypothesis*.

Diese, auch als *weak continuity hypothesis* bezeichnet, dient als Begründung für den Erwerb der 'funktionalen Kategorien', wie z. B. RADFORD, 1990, VAINIKKA, YOUNG-SCHOLTEN 1991, 1992 ausführen. In dieser Hypothese wird behauptet, dass, obwohl Erst- und Fremdsprachenlerner gleichermaßen Zugang zu einigen bestimmten Prinzipien der Universalgrammatik haben, ihre frühen Grammatiken unvollständig sind, da die funktionalen Kategorien fehlen.⁴¹

Zusätzlich wird behauptet, dass es einen anderen Prozess darstellt, wie diese funktionalen Kategorien endgültig in die Grammatiken der Fremdsprachenlerner gelangen, als es beim Erwerb der Muttersprache der Fall ist.

Nach der 'partial-access hypothesis' sind nur bestimmte Teile der Universalgrammatik für den Fremdsprachenlerner verfügbar, eben die Prinzipien und Parameter, die während des Erstspracherwerbs 'aktiviert' wurden. Diese Hypothese wurde unter anderem von Schachter folgendermaßen als 'window-of-opportunity' hypothesis entwickelt:

All that remains as part of the knowledge state of an adult native speaker of a language is a language-specific instantiation of UG <universal grammar> that of the first language. UG in its entirety will not be available as a knowledge source for the adult acquisition of a second language. Only a language-specific instantiation of it will be <available> ...

If however it turns out that in the acquisition of the target some instantiation of principle P is necessary and P is not incorporated into the learner's L1, the learner will have no language-internal knowledge to guide him/her in the development of P. Therefore, completeness with regard to the acquisition of the target language will not be possible.⁴²

SCHACHTER hat versucht, empirische Beweise bezüglich der Frage zu gewinnen, ob post-pubertäre Lerner noch Zugang zu der Universalgrammatik haben. Als Untersuchungsobjekt hat sie das 'Subjanz-Prinzip' gewählt, da dieses universale Prinzip sowohl die Anwendungsmöglichkeit von Transformationen einschränkt, als auch eine Vielzahl von syntaktischen Strukturen und Regularitäten einheitlich erfasst und dadurch sich gut als Untersuchungsobjekt anbietet. Ihre

⁴⁰ Bley-Vroman, R.; 1989, S. 42

⁴¹ Syntaktische Kategorien, die in grammatischen Strukturen, wie Verb-Zeitformen, Frage-Formationen usw. benötigt werden

⁴² Schachter, J., 1996, S. 692f

Probanden sollten aus einer Reihe vorgelegter Sätze herausfinden, welche ‘grammatikalisch’ und welche ‘nicht-grammatikalisch’ waren und somit die Prinzipien der Subjazenzen verletzen.

Wenn ein Sprecher entscheidet, ob ein Satz grammatikalisch ist oder nicht, weiß er selten die Begründung des Warum. Aber er ist durchaus in der Lage, ‘intuitiv’ solche Urteile zu fällen. Außerdem werden Erklärungen dieser Art höchst selten unterrichtet. ‘Subjazenzen-Regeln’ gibt es zwar in sehr vielen Sprachen, sie sind aber verschieden ausgeprägt. In der indonesischen Sprache funktioniert ‘Subjazenzen’, bezogen auf ‘wh-Bewegungen’, fast wie Subjazenzen in Englisch, jedoch mit der Einschränkung, dass das ‘wh-Wort’ das Subjekt seines eigenen Satzteils sein muss, bevor es in einem Satz nach vorne gebracht werden kann. In manchen anderen Sprachen, z. B. in Chinesisch und Koreanisch wird bei Fragesätzen die Wortstellung nicht verändert. Koreanisch könnte man als eine Sprache einstufen, die fast keine Realisierung des ‘Subjazenzen-Prinzips’ aufweist und im Chinesischen ist dieses auch auf andere Konstruktionen begrenzt und trifft nicht für die ‘wh-Fragen’ zu.

SCHACHTERS Untersuchung erfasste die Vergleiche von Lernern, deren Muttersprache (Chinesisch, Koreanisch und Indonesisch) andere Parameter dieser Prinzipien zulässt, als es in der zu lernenden Fremdsprache Englisch der Fall ist, wie auch Lerner, deren Muttersprache diese Prinzipien nicht realisieren, da sie sowieso keine syntaktische Bewegung zulassen. Die Probanden hatten zwei Tests durchzuführen. Einen, der die syntaktischen Kenntnisse der Studenten überprüfte. Der andere Test war so angelegt, dass mit ihm die Kenntnisse des ‘Subjazenzen-Prinzips’ überprüft werden konnten.

Über die Ergebnisse berichtet SCHACHTER folgendes:

- Die Kontrollgruppe hatte ähnliche Ergebnisse im Syntax- und Subjazenzen-Test erreicht; das heißt, sie hatten Kenntnisse sowohl über Konstruktionen selber, wie auch darüber, ‘was man wo wegnehmen und wohin bewegen kann’, also die sogenannte *constraints on extraction*.
- Bei den Nicht-Muttersprachlern war dieses nur für ein Drittel der Probanden der Fall. Typischerweise zeigten diese Sprecher jedoch Kenntnisse der syntaktischen Konstruktion, dieses aber ohne die dazu passenden Kenntnisse der Begrenzung durch Subjazenzen. Mit anderen Worten: Sie hatten die Konstruktion ohne Zugang zur Universalgrammatik gelernt.
- Die koreanischen Muttersprachler erbrachten im Gruppenschnitt nicht ganz so gute Leistungen wie die Chinesen und die Indonesier. Daraus kann gefolgert werden, dass die Prinzipien der Universalgrammatik, die in der eigenen Muttersprache realisiert sind, ebenfalls beim Erlernen von anderen Sprachen zugänglich sind. Weiterhin gab es keine deutlichen Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Chinesen und der Indonesier. Ihre Muttersprachen realisieren im Gegensatz zum Koreanischen die Subjazenzen-Prinzipien; im Indonesischen gibt es, wie bereits angeführt, sogar eine ‘wh-Bewegung’ (begrenzt auf das Subjekt). Daraus müsste man eigentlich schließen können, dass die Indonesier etwas bessere Ergebnisse haben würden. Dieses war aber nicht der Fall. Gründe dafür sind nicht bekannt.
- Im Gegensatz zum Gruppenergebnis zeigten einige chinesische und indonesische Muttersprachler jedoch ein etwas anderes Bild. Sie bewiesen zwar im Syntax-Test, dass sie die Konstruktionen beherrschten, bei Subjazenzen-Tests fielen ihre Ergebnisse jedoch deutlich ab.

SCHACHTER meint dazu, dass es sein könnte, dass diese Probanden entweder Schwierigkeiten hatten, ihre Kenntnisse zu verallgemeinern, um so neue Fälle zu berücksichtigen, oder dass sie mit ihren Kenntnissen keinen zuverlässigen Zugang zu den Tests finden konnten.

SCHACHTER stellt insgesamt als Ergebnis ihrer Untersuchungen fest, dass ihre Vermutung zutreffend ist, dass Teile der Universalgrammatik, die im Erwachsenenalter zugänglich sind, identisch mit denen sind, die in der Muttersprache realisiert worden sind.

Ich komme nun zur *full access hypothesis*, die bedeutet, dass die Universalgrammatik den Fremdsprachenerwerb im Ganzen bestimmt. Diese Ausgangsbasis wurde unter anderem von FLYNN und MARTOHARDJONO zum besonderen Schwerpunkt ihrer Untersuchungen gemacht.⁴³ Die beiden Wissenschaftlerinnen sind der Meinung, dass Kind-Erwachsenen-Unterschiede beim Sprachenlernen nicht unbedingt darin liegen, ob die Universalgrammatik auch in den verschiedenen Lebensaltern zugänglich ist oder nicht. Die unterschiedlichen Wege, über die verschiedene Sprachen diese Prinzipien realisieren, können eher die Ursache der Unterschiede sein. Sie sind weiter der Meinung, dass die Unterschiede zwischen Erst- und Fremdsprachenerwerb nicht auf eine Nicht-Verfügbarkeit der Universalgrammatik im Fremdsprachenerwerb bzw. Fremdsprachenlernen zurückzuführen sind. Vielmehr liegt die Ursache in der unterschiedlichen Zuordnung von Parameterwerten in der Erst- und Fremdsprache und in der unterschiedlichen Weise, wie Kinder gegenüber Erwachsenen Lexik lernen und diese gelernte Lexik in den morphosyntaktischen Systemen zuordnen. MARTOHARDJONO und FLYNN schreiben dazu:

It is important to note the full-access hypothesis⁴⁴ does not deny the existence of differences between L1 and L2 acquisition ... - within this framework, however, the source of these differences is not a lack of access to UG in L2 acquisition. Instead, it is hypothesized that they follow ... from the differences involved in assignment of parameter values in L1 acquisition versus assignment of additional parametric values in L2 acquisition or from differences in the way children and adults acquire the lexicon and integrate UG with grammar-performance systems. The consequences of any one of these processes could lead to what appear to be "major" differences between L1 and L2 acquisition, but which are in fact not central to arguments concerning the role of the domain-specific faculty for language, namely, UG.⁴⁵

Um die *full-access hypothesis* zu überprüfen, hat MARTOHARDJONO 1993 einigen Probanden - Muttersprachler in Chinesisch bzw. Indonesisch - Grammatik-Tests vorgelegt, die die Subjanz-Prinzipien verfolgten. In diesen Tests waren drei Arten von Subjanz-Sätzen aufgeführt, die sich nach der Art der Extraktion unterschieden; es waren entweder *Relative Clauses*, *Adjunct clauses* oder *Sentential subjects*. Die Ergebnisse zeigten, dass die Probanden mit Chinesisch und Indonesisch als Muttersprache gute Kenntnisse über die Bewegungs-Beschränkungen hatten, obwohl das Subjanz-Prinzip anders in ihrer Muttersprache realisiert ist. Außerdem wurden sie im Fremdsprachenunterricht darüber nicht unterrichtet. Die Sprecher hatten alle erst nach dem Alter von 15 Jahren angefangen, Englisch zu lernen und trotzdem besaßen sie diese intuitiven Kenntnisse über die Bewegungs-Beschränkungen; ein Beweis dafür, dass sie doch Zugang zur Universalgrammatik besitzen müssen. Das wiederum kann bedeuten, dass der Zugang doch nicht

⁴³ Flynn, S.; O'Neil, W., 1988; Flynn, S.; Martohardjono, G. 1991; 1992

⁴⁴ kompletter Zugang zur Universalgrammatik

⁴⁵ Epstein, S. D.; Flynn, S.; Martohardjono, G.; 1996, S. 684

durch Alter begrenzt wird. Weitere Beweise, die gegen ein 'kritisches Alter' sprechen, stammen aus Untersuchungen, welche die Einstellungen von Parametern bei älteren Fremdsprachenlernern zum Ziel hatten. Wenn ein kritisches Alter tatsächlich existiert, werden Lerner, die ja bereits beim Mutterspracherwerb ihre Parameter eingestellt hatten, nicht mehr in der Lage sein, beim erneuten Spracherwerb die passenden Parameterwerte der Fremdsprache einzustellen. Ein Beispiel dazu: Japanische Muttersprachler haben, wie ich bereits beschrieb, nur Zugang zur links-abzweigenden Kopfrichtung', und nicht zu der im Englischen vorhandenen 'rechts-abzweigenden Kopfrichtung'. LUST hat 1986 gezeigt, dass Muttersprachler dazu neigen, die Verästelungsrichtung ihrer Sprache und die Richtung der Anapher angleichen zu wollen. In einer rechts- abzweigenden Sprache - wie Englisch - bevorzugt der Muttersprachenlerner Sätze, in denen das Pronomen seinem Beziehungswort nachfolgt (z. B. *When Ernie saw the clown, he laughed*). Im Gegensatz dazu bevorzugt der Sprecher einer Sprache mit links-abzweigender Kopfrichtung einen Satz, in dem das Pronomen vorangeht (*When he saw the clown, Ernie laughed*).

Hier lässt sich vermuten, dass solche links-abzweigenden Sätze z. B. für japanische Muttersprachler nicht so schwierig sind, da sie ihre Parameter auf links-abzweigend eingestellt haben. Auch kann angenommen werden, dass diese Personen andere Spracherwerbsmuster erzeugen als englische Muttersprachler sie aufweisen. FLYNN, 1987, hat dabei aber herausgefunden, dass erwachsene Lerner mit japanischer Muttersprache sehr viele Schwierigkeiten mit Sätzen wie *When the doctor received the results, he called the gentleman* hatten. Hier ist zwar die Anapher vorwärts, aber der adverbiale Nebensatz zweigt in der von Japanisch sprechenden Muttersprachlern bevorzugten Richtung ab. Dieses wiederum führte bei den Lernern zu Konfusionen! Allerdings lassen sich solche Ergebnisse aber nicht mit einer altersbedingten Begrenzung des Zugangs zum Universalgrammatik-Ansatz vereinen.

FLYNN, MARTOHARDJONO und deren Kollegen sind der Meinung, dass es auf Basis ihrer empirischen Untersuchungen ausreichende Gründe gibt, die ein Modell des Fremdspracherwerbs rechtfertigen, in dem der biologische angeborene Spracherwerbsmechanismus intakt ist und funktional weiter besteht. Dieses Modell ist damit in der Lage, die oben angeführten Ergebnisse zu verarbeiten, ein Modell, welches eine kritische Periode bevorzugt, wird dieses nicht erklären können. Für FLYNN und MARTOHARDJONO bleibt aber die Frage im Raum, wieso es dann, wenn der Zugang zur Universalgrammatik für den Fremdsprachler noch verfügbar ist, so erhebliche Unterschiede in den Leistungen von Muttersprachen- und Fremdspracherwerb gibt.

Ihre Erklärungen dazu basieren darauf, wie man den Spracherwerbsmechanismus als solchen betrachtet. Sie meinen, der Spracherwerb bestehe aus zwei Lernarten - einer deduktiven und einer induktiven. Die Realisierungen der Prinzipien und Einstellungen der Werte der Parameter der Sprache werden durch deduktives Lernen erworben. Andere Sprachaspekte im Gegensatz dazu, wie Lexik und idiosynkratische Regeln der Sprache werden durch induktives Lernen erworben. Dieses induktive Verfahren ist vielleicht von den angeborenen Spracherwerbsmechanismen nicht abhängig, sondern von anderen kognitiven Mechanismen.

Wie ein solches Modell funktionieren könnte, zeigt die nachfolgende Abbildung:

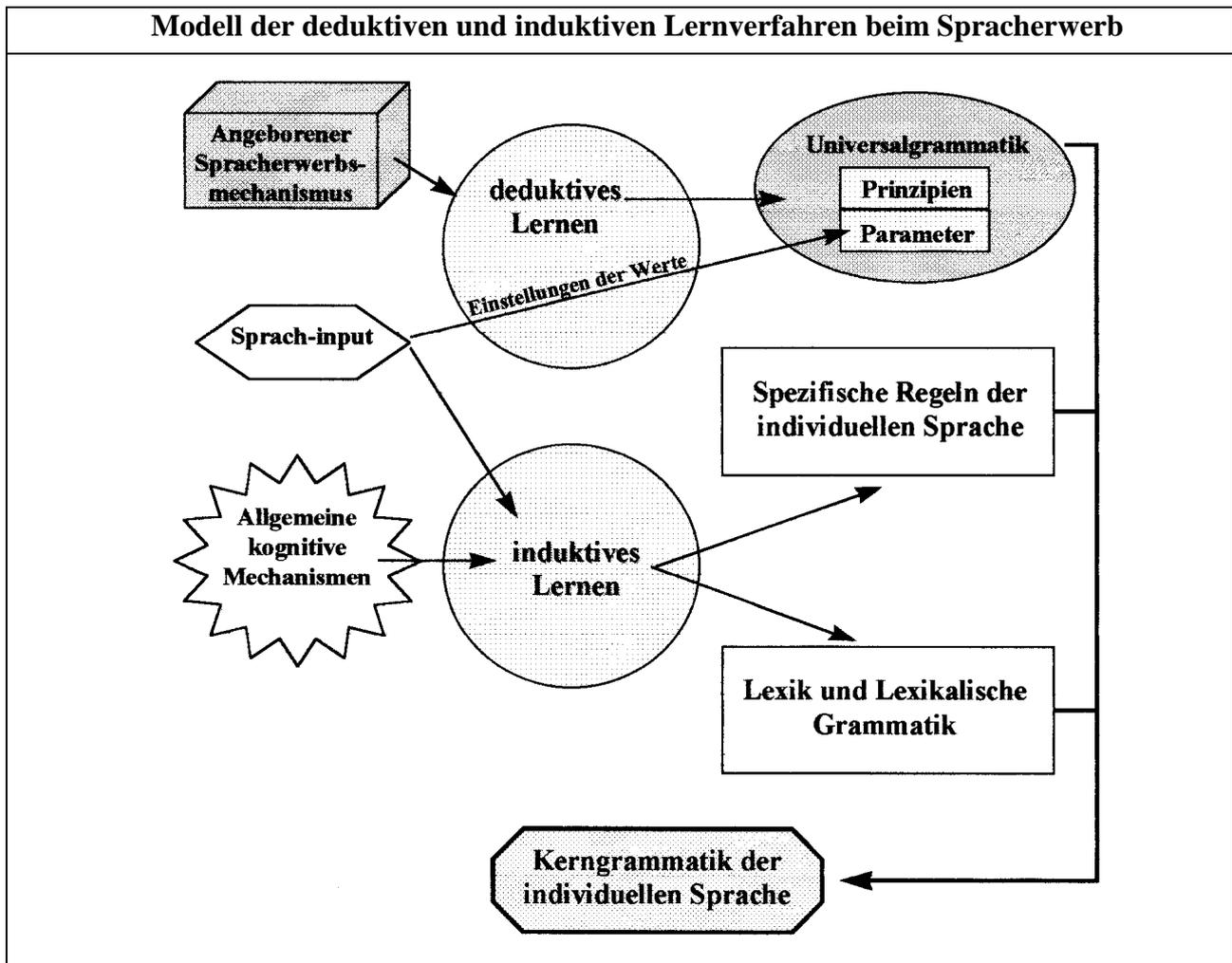


Abbildung 7

Durch die Funktion des Spracherwerbsmechanismus, der die mögliche Sprache von vornherein 'begrenzt', ist Spracherwerb überhaupt möglich. Der Prozess des Sprachenlernens ist das Resultat der Interaktion des deduktiven und induktiven Lernens. FLYNN und MARTOHARDJONO meinen:

... all aspects of language acquisition must interact in order to result in language proficiency. There is a whole process, which leads the learner from having accessibility to a principle of the language faculty to mastering the particular instantiation of that principle in the language.⁴⁶

Die Ursache der Unterschiede zwischen den Leistungen von Muttersprachlern und Fremdsprachenlernern liegt zumindest zum Teil in dem induktiven Bereich des Erwerbs. Durch die Kenntnisse seiner Muttersprache hat der Fremdsprachenlerner schon feste Ansichten, wie seine Prinzipien und Parameter funktionieren sowie über den Anwendungsbereich in der Konstruktion seiner Erstsprache. Um diese Prinzipien und Parameter anzuwenden, braucht er zusätzliche Kenntnisse der Lexik usw. und muss ebenfalls spezifische Regeln zu seiner Muttersprache anwenden. Beim Fremdspracherwerb muss der Lerner nicht nur seine Hypothesen der Prinzipien und Parameter durchschieben, sondern das auch durch eine ganze Palette von Sprachdaten, die aber spezifisch zu seiner Muttersprache sind. Dieser Prozess ist für den Muttersprachler zwar ähnlich aber einfacher:

⁴⁶ Martohardjono, G.; Flynn, S.; 1995, S. 144

The native speaker, in contrast, has already instantiated all principles and parameters in the context of a specific language. ... In addition, the native speaker is not hindered by competing grammatical systems.⁴⁷

Für MARTOHARDJONO und FLYNN liegt das Problem des Fremdsprachenerwerbs weniger in der Realisierung der Fremdsprache durch Prinzipien und Einstellung der entsprechenden Parameterwerte, sondern mehr in der zeitaufwendigen 'induktiven' Arbeit:

... the mapping of the principles and parameters onto the structures of the new target languages.⁴⁸

Zusammenfassung:

- Nach der Universalgrammatik-Theorie hat das Kind von Geburt an einen funktionstüchtigen und unabhängigen Spracherwerbsmechanismus und dazu allgemeine Sprachkenntnisse. Im Laufe seiner sprachlichen Entwicklung entsteht die entsprechende Kerngrammatik seiner Muttersprache.
- Die Sprach-Prinzipien werden nicht alle gleichzeitig in der kindlichen Grammatik realisiert. In vielen Fällen können sie erst dann realisiert werden, wenn andere kognitive Mechanismen, z. B. das Kurzzeitgedächtnis, ausreichend entwickelt sind. Doch auch wenn das Kind entwicklungsmäßig noch nicht die entsprechenden Prinzipien einsetzen kann, ist zu vermuten, dass diese latent verfügbar sind, und automatisch eine Verletzung derselben verhindern.
- Das Kind stellt die Parameterwerte entsprechend des sprachlichen Inputs ein. Allerdings geschieht dieses nicht allmählich, sondern es erfolgt schlagartig gebündelt (*triggering experience*). Dabei bedarf es nur einer kleinen Menge von Inputdaten, diese müssen aber genau zu dem Zeitpunkt anfallen, wenn das Kind 'reif' ist, um diese zu verarbeiten; vorher werden sie ignoriert.
- Das Kind bevorzugt in sprachlicher Hinsicht den Einsatz seiner Kerngrammatik und nicht den der Peripherie. Der erwachsene Muttersprachler dagegen, nutzt nicht nur seine vollkommene Kerngrammatik, sondern auch seine komplexe Peripherie, die unter anderem auch 'sprachhistorische' Formen wie Redewendungen, pragmatische Sprachgewohnheiten usw. kennt und pflegt. Auch durch seine vollendete kognitive Entwicklung hat der Erwachsene die Fähigkeiten zum abstrakten Denken und zur Reflexion, insbesondere auch zum metasprachlichen Denken.

Die Diskussionen und empirischen Studien, die sich mit der möglichen Rolle der Universalgrammatik beim Fremdsprachenerwerb befassen, sind zum Teil sehr spannend, aber auch mit Vorsicht hinsichtlich ihrer Beweisbarkeit und Übertragbarkeit zu betrachten! Ich schließe mich in diesem Punkt der Meinung von COOK an, der dazu bemerkt:

The use of the UG theory in second language acquisition research has proved both exciting and frustrating, It has provided a theoretical and descriptive apparatus for tackling L2 learner's language that is more sophisticated than any used previously. It has also suggested a new set of variations on the traditional SLA

⁴⁷ Martohardjono, G.; Flynn, S.; 1995, S. 144

⁴⁸ Martohardjono, G.; Flynn, S.; 1995, S. 144

questions of the L1/L2 relationship and L2 and L1 transfer by rephrasing them in terms of access to UG and values for parameters.⁴⁹

Obwohl dieser Ansatz der Universalgrammatik einen guten Rahmen für die Fremdsprachenforschung bietet, liegen hierin aber auch Gefahren. Die linguistischen Theorien sind ständig in der Weiterentwicklung begriffen und die Fremdsprachenforschung hat dabei leider die Tendenz des Hinterherhinkens und sich dabei mit veralteten Theorien abzulagen statt ihre Forschungsrichtung an der der aktuellen linguistischen zu orientieren. Auch die Ergebnisse dieser so orientierten Spracherwerbsforschung lassen sich nicht direkt in pädagogische bzw. didaktische Diskussionen einbauen. Sie vermitteln zwar viele *insights* zur Sprache und wie sie erworben wird, der Gebrauch der Subjanz jedoch wird sicherlich niemals Gegenstand des Sprachenunterrichts werden!

1.4.3. Wie lernt ein erwachsener Mensch eine Fremdsprache? – Gibt es ein kritisches Alter beim Sprachenlernen?

Die Diskussionen über die unterschiedlichen Leistungen von jungen Fremdsprachenlernern und Erwachsenenlernern haben sich häufig um eine Frage gedreht. Gibt es ein bestimmtes Alter, von dem an die kindliche Art zu lernen aufhört und die der Erwachsenen anfängt. Gerade was das Lernen der Sprache angeht, ist es interessant zu wissen, ob es ein kritisches Alter für ein erfolgreiches Sprachenlernen gibt. Werden bestimmte Aspekte oder Fähigkeiten nach einem bestimmten Alter nicht mehr komplett anzueignen? In der Fremdsprachenvermittlung in der Erwachsenenbildung ist die Frage, welche Sprachfertigkeiten im Erwachsenenalter am besten zu fördern sind, von besonderer Bedeutung. Da die Unterrichtszeit meistens sehr begrenzt ist, muss sie optimal ausgenutzt und von allem vermeidbaren Ballast befreit werden. Wenn beispielsweise bewiesen werden kann, dass Erwachsene in der zu erlernenden Fremdsprache äußerst selten eine Aussprache erreichen können, die sich der des Muttersprachlers annähert, dann sollte für die Fremdsprachenlerner eine 'nicht-perfekte', jedoch gut verständliche Aussprache akzeptiert werden, um einen Zeitverlust durch sinnloses Üben zu vermeiden.

Einleitend zu dieser Thematik einige Gedanken:

- Kinder scheinen eine Fremdsprache spielend leicht zu lernen. 'Natürliche Fremdsprachenerwerbs-Situationen' sind Situationen, in denen Kinder zweisprachig aufwachsen, z. B. Kinder von in Deutschland lebenden türkischen Familien. Zu Hause sprechen diese Kinder ihre Muttersprache, Türkisch. In der Nachbarschaft und beim Besuch von Kindergärten oder Schulen jedoch wird die deutsche Sprache zur zweiten 'Muttersprache'. In solchen Situationen können die meisten Erwachsenen nur staunen, wie leicht es den Kindern möglich ist, schnell und fließend die Fremdsprache als zweite Sprache zu beherrschen. Die Kinder übernehmen oftmals auch noch Dolmetscheraufgaben für ihre Eltern. Die Eltern befinden sich zwar auch in der 'natürlichen Spracherwerbssituation' aber ihr Spracherwerb wird

⁴⁹ Cook, V.; 1996, S. 178

teilweise dadurch behindert, dass sie zu ihrer Muttersprache u.a. durch schriftliche Medien noch mehr Kontakt als jüngere Kinder haben. Dazu kommt wieder die Problematik der unterschiedlichen Menge an Input, die aufgenommen werden. Besonders Hausfrauen haben weniger Kontakt mit der fremdsprachlichen Umwelt, als es bei ihren Kindern durch den Besuch des Kindergartens und der Schule der Fall ist, oder bei den Männern, durch deren Arbeitswelt.

- Wenn über die Situation der Erwachsenenlerner beim Fremdsprachenlernen gesprochen wird, wird diese mit der von jüngeren Lernern verglichen. Hier ist aber noch weiter zu differenzieren, denn es gibt erhebliche Unterschiede zwischen der Situation der Kinder und der der Jugendlichen. Jugendliche haben - wie die Erwachsenen - weiter entwickelte kognitive Fähigkeiten als jüngere Kinder. Im allgemeinen ist die Situation von Jugendlichen zu der der Erwachsenen deshalb unterschiedlich, weil ihre 'Informationen-Netzwerke' nicht so dicht gewebt sind wie die der Erwachsenen. Diese verfügen über mehr Kenntnisse und Lebenserfahrungen, während Jugendliche im allgemeinen noch nicht über ein konkretes Vorhaben reflektieren, wofür sie z. B. eine Fremdsprache lernen wollen bzw. müssen.

Die Hypothesen von PENFIELD und LENNEBERG und die sich daraus ergebenden Diskussionen

Zuerst setze ich mich mit diesen klassischen Theorien und auch mit einigen der neueren Studien des Phänomens 'kritisches Alter' auseinander. Die Debatte darüber, ob es ein kritisches Alter für das Sprachenlernen gibt, wurde von dem kanadischen Neurologen PENFIELD mit einem Vortrag vor der *American Academy of Arts and Sciences* in Boston im Jahre 1953 eröffnet. Als Mitautor des 1959 veröffentlichten Buches *Speech and brain-mechanism* und in seinem 1965 erschienenen Artikel *Conditioning the uncommitted cortex for language learning* verteidigte PENFIELD seine in dem Vortrag von 1953 aufgestellten Hypothesen gegen inzwischen erhobene Einwände. Die Hauptpunkte seiner damaligen Behauptungen stelle ich nachstehend noch einmal dar, da sie den Ausgangspunkt für die 'krische Alter'-Diskussion bilden:

- Tabula Rasa Hypothesis:

Für PENFIELD wird das Kind ohne Sprachfertigkeiten geboren. Seine sprachlichen Fähigkeiten entwickeln sich gleichzeitig mit seiner kognitiven Entwicklung:

Man has spoken language which must be taught to each growing child. His ability to learn to speak depends upon the postnatal organization of speech mechanisms within his brain. When a baby comes into the world the speech areas of the cerebral cortex are like a clean slate, ready to be written upon.⁵⁰

The infant possesses a speech mechanism but it is only a potential mechanism. It is a clean slate, waiting for what that infant is to hear and see. Language must be taught first. And then, in time, language will serve as the vehicle for practically all forms of knowledge.⁵¹

- Optimum Age Hypothesis:

Es besteht ein kritischer Zeitpunkt für den Anfang des Fremdsprachenlernens. PENFIELD legte sich jedoch in seinem ersten Vortrag nicht fest, wann der genaue Zeitpunkt anzusetzen ist:

⁵⁰ Penfield, W. G.; 1953, S. 201

⁵¹ Penfield, W. G.; Roberts, L.; 1959, S. 238

Speaking, and the understanding of speech... depend upon the employment of certain specialized areas of the cerebrum. There is an optimal age ...⁵²
... if, before the age of 10 or 14, the child associates with those who speak a second and even a third language, he can learn by a similar technique <to the mother's method of teaching his first language> two or three languages with no evident increase in his effort.⁵³

- Plasticity Hypothesis:

PENFIELD begründet die *Optimum Age Hypothesis* mit einer Änderung, die in der Gehirnentwicklung stattfindet, und schließt daraus, dass es bis zu einem bestimmten Alter eine gewisse Plastizität gibt, die das Lernen von Sprachen erleichtert. Nach diesem Alter bleiben die intellektuellen Funktionen fest an den Orten im Gehirn verankert, an denen sie vorher angelegt wurden. Die Fähigkeit zur Nachahmung ist bis zu einem bestimmten Lebensalter besonders ausgeprägt. Dieser Zeitraum spielt für die Aneignung einer guten Aussprache eine besondere Rolle:

Pronunciation is essentially an imitative process. Capacity for imitation is maximum between 4 and 8. It steadily decreases throughout later childhood.⁵⁴

After the age of ten or twelve, the general functional connexions have been established and fixed for the speech cortex. After that, the speech centre cannot be transferred to the cortex of the lesser side and set up all over again. This 'non-dominant area' that might have been used for speech is now fully occupied with the business of perception.⁵⁵

There is an optimal age when these special areas <of the cerebrum responsible for speaking> are plastic and receptive.⁵⁶

- Lateralisation Hypothesis:

Die beiden Großhirnhemisphären sind in bezug auf ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit unterschiedlich. Allgemein ausgedrückt: Spezielle Bereiche der linken Hemisphäre sind für die Sprachfunktionen zuständig. Wenn die Fähigkeiten in diesen Bereichen bereits örtlich lokalisiert sind, wird die Plastizität geringer:

When a child begins to speak there develops a functional specialization in one cerebral hemisphere, normally the left hemisphere ... There are separate areas of the cortex on this, the dominant side, which come to be devoted to the formulation and the understanding of speech. Meanwhile the slate continues to be blank on the right side.⁵⁷

... but, once functional localization of acquired skills has been established, the early plasticity tends to disappear.⁵⁸

- Switch-Mechanism Hypothesis:

PENFIELD behauptet, dass es möglich sei, perfekt mehrere Sprachen zu lernen, ohne dass Probleme mit Sprachverwechslungen entstehen. Bedingungen dafür sind, dass die richtige Lernmethode gewählt und dass das optimale Alter beim Anfang des Lernens berücksichtigt wird.

If languages are learned in the right way, and particularly if they are learned at the right age, multiple languages may be learned perfectly with little effort and without physiological confusion.⁵⁹

⁵² Penfield, W. G.; 1953, S. 202

⁵³ Penfield, W. G.; 1953, S. 207

⁵⁴ Penfield, W. G.; Roberts, L.; 1959, S. 243

⁵⁵ Penfield, W. G.; 1965, S. 792

⁵⁶ Penfield, W. G.; 1953, S. 202

⁵⁷ Penfield, W. G.; 1953, S. 203

⁵⁸ Penfield, W. G.; 1953, S. 206

- Multicompetence Hypothesis:

Ein Kind ist in frühen Jahren durchaus in der Lage, gleichzeitig zwei oder mehr Sprachen im 'natürlichen' Spracherwerb zu erlernen. Geschieht dieses, dann wird es später weitere Sprachen leichter erwerben, da es bereits in früheren Jahren Zugang zu mehr als einer Sprache hatte und sich damit eine Multisprachkompetenz angeeignet hat:

... a child who is exposed to two or three languages ... pronounces each with the accent of his teacher. If he hears one language at home, another at school and a third ... in the nursery, he is not aware that he is learning three languages at all. He is aware of the fact that to get what he wants with the governess he must speak one way, and with his teacher he must speak in another way. He does not reason it out at all.⁶⁰
There is a good deal of evidence that he who learns more than one language as a little child has greater facility for the acquisition of additional languages in adult life.⁶¹

- Hard Science Hypothesis:

PENFIELD war weder Sprachwissenschaftler noch Pädagoge. Er war ein Naturwissenschaftler, ein international sehr anerkannter Neurologe. PENFIELD betonte in seinem Vortrag, dass er lediglich den naturwissenschaftlichen Rahmen für die Sprachlerndiskussion geben wollte:

Our ... intention was to make as clear a statement as we could of the neurophysiology of language and to locate its mechanisms.⁶²

Sicherlich war PENFIELD'S Interesse am Sprachenlernen durch seine Beobachtungen begründet, die er jahrelang bei seiner Arbeit mit Patienten machen konnte, die aufgrund von Gehirnverletzungen unter anderem sprachliche Probleme hatten. Viele von diesen Patienten waren zweisprachig (Englisch und Französisch) aufgewachsen, da sie aus Montreal kamen. Diese waren nach Gehirnverletzungen besonders interessante Forschungsobjekte, da bessere Vergleichsmöglichkeiten aufgrund der Zweisprachigkeit gegeben waren. Dazu kamen noch PENFIELD'S Erfahrungen, die er innerhalb seiner eigenen Familie gemacht hatte.⁶³

Aus seinen Überlegungen zog PENFIELD folgende Schlussfolgerungen:

- Das Sprachenlernen sollte als ein normaler physiologischer Prozess betrachtet werden, der praktisch 'nebenher' abläuft. Die Entwicklung des Gehirns folgt einem biologisch bedingten 'Zeitplan', in dem der günstigste Moment für das Sprachenlernen bestimmt wird.
- Der komplexe Sprachmechanismus der dominanten Hemisphäre des Großhirncortex entwickelt sich im Säuglingsalter und der frühen Kindheit; also vor dem Anfang der Pubertät.
- Das Kind ist in einem Maße fähig, einen neuen Sprachmechanismus zu erwerben, welches viel größer als das der Erwachsenen ist. Daraus ist abzuleiten, dass man diese Gehirnplastizität der frühen Jahre ausnutzen muss, da es dann für das junge Gehirn nicht schwierig ist, zwei oder drei Sprachen zu erlernen.

⁵⁹ Penfield, W. G.; 1953, S. 209

⁶⁰ Penfield, W. G.; Roberts, L.; 1959, S. 253

⁶¹ Penfield, W. G.; 1953, S. 212

⁶² Penfield, W. G.; Roberts L.; 1959, S. vii

⁶³ Penfields eigene Kinder hatten in ihrer frühen Kindheit Englisch, Französisch und Deutsch gelernt.

PENFIELD'S Hypothesen setzten eine intensive Debatte in Gang und forderten natürlich auch zum Widerspruch heraus. Gerade weil PENFIELD ein so anerkannter Neurologe war, hatte seine wissenschaftliche Position Gewicht und gab viele Anregungen, unter anderem war sie eine Stütze für die Forderung, Fremdsprachenunterricht schon in der Primarstufe zu erteilen. Er selbst betonte in dem Vorwort zu dem 1959 veröffentlichten Werk über Sprache und Gehirnmechanismus, dass seine Aussagen in erster Linie einen medizinischen und neurologischen Hintergrund hätten. Sie waren stets als Hypothesen und als Anregung zu weiterer Forschung gedacht, wobei er dazu ermunterte, seine eigenen Hypothesen kritisch zu betrachten.

Die durch PENFIELD angeregten Diskussionen werden bis zum heutigen Tage insbesondere von Fremdsprachenerwerbsforschern weitergeführt. Sehr viele empirische Studien liefern inzwischen aber Informationen, die PENFIELD noch nicht zugänglich waren. Dadurch wird es möglich, seine Hypothesen so kritisch zu betrachten, wie er es selbst gefordert hatte.

PENFIELD'S Buch *Speech and Brain-Mechanism* stellt das Thema Fremdsprachenerwerb nicht als Schwerpunkt dar. Kritiker können somit recht haben, wenn sie herausstellen, dass das Buch keine systematische Abhandlung zum Fremdsprachenerwerb darstellt. Es beschreibt keine Ergebnisse von Forschungsprojekten und umfasst sehr viele oberflächliche Aussagen. Trotz allem haben die von PENFIELD aufgestellten Hypothesen einen großen Einfluss gehabt. Deswegen halte ich es für erforderlich, einiges von der sich darüber anschließenden Debatte zusammenfassend darzustellen:

Im Jahre 1967 stellte LENNEBERG in seinem Buch *The biological foundations of language* die Critical Period Hypothesis auf. Nach dieser ist es, um eine Sprache vollständig als Muttersprache entwickeln zu können, erforderlich, dass der Spracherwerb vor der Pubertät stattfindet. LENNEBERG'S Feststellung gründet sich aus folgenden zwei Komponenten:

- Zunächst hat LENNEBERG die ihm verfügbaren empirischen Daten über 'Verhalten' analysiert. Diese deuteten darauf hin, dass im Normalfall der Spracherwerb primär oder ausschließlich während der Kindheit stattfindet. Die Informationen stammten jedoch aus indirekten Quellen, wie z. B. aus den Unterschieden in dem Wiedererlangen von Sprachfähigkeiten bei Kindern und Erwachsenen, die unter Aphasie gelitten haben, oder aus Unterschieden der sprachlichen Entwicklung von geistig behinderten Personen vor und nach der Pubertät.
- Weiterhin war LENNEBERG der Auffassung, dass ein neurologischer Mechanismus die altersbedingten Änderungen hinsichtlich der Lernfähigkeiten steuert. Damit schloss er sich der Argumentation von PENFIELD an, der, wie oben erläutert, vermutet hatte, dass das Gehirn des Erwachsenen nicht länger die Plastizität des jungen Alters hat und dadurch die Fähigkeit, Informationen neu zu sortieren, verringert. Dieses beeinträchtigt unter anderem die Fähigkeit, Sprachen zu erlernen.

Nach seiner Analyse der empirischen Daten kam LENNEBERG zu der Schlussfolgerung, dass eine zunehmende Lokalisierung der Sprachfunktion bis zum Ende der Pubertät in der linken Hemisphäre des Großhirnes stattfindet. Dieses war für ihn die biologische Erklärung für den dramatischen Abfall der Spracherwerbsfähigkeiten. LENNEBERG'S Hypothese der 'Vollendung des

Lateralisierungsprozesses' bei Beendung der Pubertät war die naheliegende Folgerung aus seinen Beobachtungen bei Patienten, die unter einer Aphasie litten. Er hatte festgestellt, dass Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen nach einer Aphasie als Resultat von Verletzungen im Bereich der linken Hemisphäre und nach linksseitigen Hemisphärektomien in der Lage waren, die Sprachfunktion auf die rechte Hemisphäre zu übertragen. Beides spricht dafür, dass bei Kindern die gleichwertige Möglichkeit besteht, die Sprachfunktion auf die eine oder die andere Hemisphäre zu verlagern.

LENNEBERG setzte sich primär mit der allgemeinen Sprachfunktion auseinander. Zum Fremdsprachenerwerb machte er jedoch unter anderem folgende Aussage:

Die Beendigung der Entwicklung der Dominanz der Großhirnhemisphäre fällt mit dem Ende einer 'kritischen Phase' des Spracherwerbs zusammen. Dies führt unter anderem zu einem schlechteren Erwerb der Aussprache einer Fremdsprache nach der Pubertät.

Weiterhin machte er die Beobachtung,

- dass nach der Pubertät ein Fremdsprachenerwerb als natürlicher Prozess nicht mehr stattfindet:
... automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear after this age <puberty> und foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort.⁶⁴

Soweit die Feststellungen, die LENNEBERG hinsichtlich der Entwicklung von Sprachfunktionen gemacht hat. Aus meiner Sicht liegen zwei unterschiedliche Gedankenrichtungen hinter der Diskussion über die *Critical Period Hypothesis*:

1. die der Reifungshypothese:

In frühen Lebensjahren haben die Menschen eine erhöhte Sprachlernbegabung, die aber mit der menschlichen Reifung verschwindet oder geringer wird.

2. die der Übungshypothese:

Wird diese Sprachenlernkapazität jedoch in früheren Jahren eingesetzt, dann wird diese das ganze Leben lang intakt bleiben.

Ergänzend dazu kann gefolgert werden:

- Nach der ersten Hypothese ist zu erwarten, dass Kinder eine Fremdsprache besser als Erwachsene erwerben. Wenn Menschen während ihrer Kindheit diese nicht erlernen, werden sie sich die Fremdsprache im höheren Alter nur noch unvollkommen aneignen können.
- Die zweite Hypothese stellt fest, dass die Fähigkeit zum Lernen dann das ganze Leben intakt bleibt, wenn die Menschen in der Kindheit eine Fremdsprache lernen.

Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass der Fremdsprachenerwerb von Kindern und manchen Erwachsenen - die in der Kindheit angefangen haben, die Sprache zu lernen - gleich gut ist. Mehr noch: eigentlich müsste der Fremdsprachenerwerb bei diesen Erwachsenen sogar noch besser sein, da sie ja über mehr Sprachfertigkeiten in der Erstsprache verfügen und außerdem viele für das Sprachenlernen nützliche kognitive Kompetenzen erworben haben.

⁶⁴ Lenneberg, E. H.; 1967, S. 176

LENNEBERG hatte argumentiert, dass der Mensch nur vor der Pubertät eine erhöhte Sprachlernbegabung besitzt und dass nach dieser Zeit unter anderem die Erreichung einer guten 'Aussprache' schwierig sein wird. Zusätzlich machte er Bemerkungen hinsichtlich des Umstandes, dass durch Training einige der 'natürlichen' Mängel aufgehoben werden können. Somit sind Erwachsene in der Lage, ebenfalls fremde Sprachen zu lernen:

... our ability to learn foreign languages tends to confuse the picture. Most individuals of average intelligence are able to learn a second language after the beginning of their second decade ... a person can learn to communicate in a foreign language at the age of forty. This does not trouble our basic hypothesis on age limitation because we must assume that the cerebral organization for language learning as such has taken place during childhood and, since natural languages tend to resemble one another in many fundamental aspects, the matrix for language skills is present.⁶⁵

Seit LENNEBERG in seiner 1967 herausgegebenen Veröffentlichung seine Argumente mit neurologischen Daten fundiert hat, sind weitere Erkenntnisse bekannt geworden. Diese stützen sich unter anderem auf die Auswertung von Daten, die bei der Arbeit mit dem Mädchen 'GENIE' gewonnen werden konnten.⁶⁶ GENIE war bis zum Alter von 13 Jahren fast ohne sprachliche oder soziale Kontakte aufgewachsen. Trotz intensiver Bemühungen seitens ihrer Betreuer war ihre linguistische Kompetenz nach 7 Jahren immer noch als mangelhaft zu bewerten, insbesondere im syntaktischen Bereich. Dieses spricht für die *Critical Period Hypothesis*. Allerdings ist diese Aussage meines Erachtens mit Vorsicht zu betrachten. Es ist möglich, dass die mangelhafte Leistung des Mädchens ihre Ursache in Umweltfaktoren ihrer Kindheit, wie z. B. in mangelhafter Ernährung, kognitiven und sozialen Entbehungen hatte.

Angeregt durch die frühen Diskussionen eines kritischen Alters von PENFIELD und LENNEBERG hat es viele weiterführende, zum großen Teil empirische Studien zu dieser Thematik gegeben. Inzwischen vertreten einige der Fremdsprachenerwerbsforscher die Meinung, dass die Idee eines absoluten kritischen Alters von der Idee einer Phase der Sprachlernsensibilität abzulösen sei. Unter diesem Begriff ist zu verstehen, dass einige Sprachfertigkeiten leichter in einem bestimmten Lebensalter anzueignen sind als in anderen Phasen der Entwicklung. Einige sprachliche Fertigkeiten können sogar noch nach einer für die besondere Fähigkeit sensiblen Phase angeeignet werden. Der Prozess ist jedoch mühsamer. LAMENDELLA meinte dazu:

Since no structural or functional atrophy of neural systems has taken place in the language systems of adults, and, since many adults clearly can reach high levels of second language competence, it is not legitimate to talk about a critical period in this context. A better approach is to ask whether there is a 'sensitive' period of nonprimary language acquisition.⁶⁷

Da es keine beobachtbaren neurologischen Änderungen der Sprachensysteme der Erwachsenen gibt und viele Erwachsene gute Fremdsprachenlernleistungen aufweisen, ist die Bezeichnung 'kritisch' einfach zu absolut, um die tatsächlich ablaufenden Vorgänge zu beschreiben. Die Idee der besonders 'sensiblen Lebensphase', die den wirklichen Prozess eher beschreibt, ist über die Jahre von verschiedenen Autoren immer wieder aufgegriffen worden, wie z. B. bei LONG, wo es heißt:

⁶⁵ Lenneberg, E. H.; 1967, S. 176

⁶⁶ Curtiss, S.; 1977

⁶⁷ Lamendella, J.; 1977, S. 175

There are sensitive periods governing the ultimate level of first or second language attainment possible in different linguistic domains, not just phonology, with cumulative declines in learning capacity, not a catastrophic one-time loss, and beginning as early as 6 in many individuals, not at puberty, as is often claimed.⁶⁸

Unter den empirischen Studien zu der angesprochenen Thematik gibt es Studien von NEWPORT und NEWPORT und SUPALLA über den Erwerb der Gebärdensprache von Patienten, die von Geburt an taub sind. Deren Ergebnisse zeigen, dass mit zunehmendem Alter ein linearer Verfall in der erreichten Leistung in der Gebärdensprache zu beobachten ist. Dazu einige Anmerkungen⁶⁹

Die tauben Probanden wurden in folgende drei Gruppen eingeteilt:

- ‘Muttersprachler’, die die Gebärdensprache von Geburt an erlebt hatten, da ihre Eltern ebenfalls taub waren und die Gebärdensprache ihr Kommunikationsmittel war.
- ‘Frühhlerner’, die zuerst im Alter zwischen 4 und 6 Jahren in Berührung mit der Gebärdensprache kamen.
- ‘Spätlerner’, die im Alter von 12 Jahren oder noch später die ersten Kontakte mit der Gebärdensprache hatten.

Alle Probanden haben über 40 Jahre lang die Gebärdensprache täglich benutzt. Bei der Produktion und dem Verstehen der Sprachzeichen waren die Probanden der ersten Gruppe deutlich besser als die der zweiten. Diese zeigten immer noch deutlich bessere Leistungen als die der dritten Gruppe.

Diese Studien bestätigen zwar die Behauptung von PENFIELD und LENNEBERG, dass mit zunehmendem Alter die Spracherwerbsfähigkeit abnimmt. Sie zeigen jedoch auch ein linear kontinuierliches Abnehmen und kein plötzliches Abfallen nach der Pubertät. Zusätzlich wurde deutlich, dass Spracherwerb nach der Pubertät durchaus noch möglich ist, was einer extremen Auslegung der *Critical Period Hypothesis* widerspricht. In manchen anderen Variationen zu der LENNEBERGSCHE Hypothese wird dem Erwerb der Aussprache ein spezieller Platz zugeordnet.⁷⁰

Bei SELIGER gibt es nicht nur unterschiedliche spezielle Funktionen der zwei Großhirnhemisphären, sondern auch eine Spezialisierung des Bereiches innerhalb der Hemisphäre. Dieser Prozess der ‘intrahemisphären Spezialisierung’ hält auch nach der Pubertät an. Gehirnplastizität bleibt daher für die Funktionen, die noch nicht lokalisiert sind, erhalten. Daraus schließt SELIGER, dass es nicht einen einzelnen kritischen Zeitraum für das Sprachenlernen gibt, sondern eine Reihe, den verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten entsprechend. Hierbei wird, wie er meint, die Befähigung zur muttersprachähnlichen Aussprache die erste sein, die verloren geht. Das geschehe kurz nach dem Anfang der Pubertätsphase.

SELIGER begründet das folgendermaßen:

Because localization <of particular language functions in specific areas of the left hemisphere> does not take place at once, but affects different aspects of language at different periods of life, one would expect a different timetable to evolve in terms of different language abilities. That is, there would be many critical periods, successive and perhaps overlapping, lasting probably throughout one's lifetime, each closing off different

⁶⁸ Long, M.; 1990, S. 255

⁶⁹ Newport, E. L.; 1984; Newport, E. L.; Supalla, T.; 1987

⁷⁰ Seliger, H. W.; 1982; Walsh, T. M.; Diller, K. C.; 1981

abilities. This may explain why phonology is acquirable beyond the age-5-cutoff for lateralization but not much beyond the onset of puberty in most cases, and why other aspects of the language system, at least in some form, are acquirable throughout most of life.⁷¹

WALSH und DILLER sind ebenfalls der Meinung, dass die Aussprachebegabung zuerst verloren wird und dass es schwierig ist, Interferenz durch die muttersprachliche Aussprache dann zu vermeiden, wenn eine Fremdsprache nach der Kindheit erlernt wird. Sie argumentieren, dass die Aussprache ein niedrigrangiger Prozess ist, der abhängig von den früh reifenden, weniger adaptiven macroneuralen Systemen ist, während Aspekte wie Grammatik höherrangige Funktionen darstellen, die von später entwickelten neuronalen Systemen abhängig sind.⁷²

Eine extreme Auslegung der LENNEBERGSCHE Hypothese vollzieht SCOVEL. Für ihn gibt es, mit Ausnahme der Aussprache, keine kritische Periode für die unterschiedlichen Sprachfähigkeiten. Diese Ausnahme begründet er damit, dass die Aussprache eine neuromusculare Basis hat. Der Erwerb von neuer Lexik, von morphologischen und syntaktischen Strukturen ist etwas völlig anders als das Erlernen der Aussprache. SCOVEL schreibt:

... none of these require neuromotor involvement; none of them have a physical reality.⁷³

Ob es wirklich reifungsbedingte Beschränkungen in der Sprachlernfähigkeit beim Fremdspracherwerb gibt, ist eine Frage, welche die Forscher bis heute scharf voneinander trennt. Einige sind der Meinung, dass die verfügbaren empirischen Studien ganz deutlich zeigen, dass solche Beschränkungen existieren.⁷⁴ Ein Beweis dafür sei, dass Kinder eine muttersprachliche Aussprache in einer Fremdsprache erreichen, Erwachsenenlerner dieses Niveau jedoch kaum erreichen können. Andere meinen, die Daten gäben für diese Behauptung keinen eindeutigen Beweis her.⁷⁵ Schließlich folgert eine dritte Gruppe von Spracherwerbsforschern aus den Daten, dass die Hypothese, dass 'jüngere Lerner besser, einschließlich des Ausspracherwerbs lernen' abzulehnen sei. Manche von ihnen meinen, Erwachsene hätten sogar einen Vorteil gegenüber jugendlichen Lernern.⁷⁶

KRASHENS drei Hypothesen im Pro und Contra der Spracherwerbsforschung

KRASHEN hat im Jahre 1973 die Daten von LENNEBERG erneut untersucht. An Hand von seinen neurologischen Untersuchungen konnte KRASHEN die 'Lateralisierungshypothese' zwar bestätigen, aber nur in modifizierter Form. Er stellte fest, dass der Lateralisierungsprozess schon mit dem Alter von etwa 5 Jahren abgeschlossen ist. Einige Vorbedingungen können bereits bei der Geburt

⁷¹ Seliger, H. W.; 1978, S. 16

⁷² Walsh, T. M.; Diller, K. C.; 1981

⁷³ Scovel, T.; 1988, S. 101

⁷⁴ Johnson, J. S.; Newport, E. L.; 1989; Patkowski, M.; 1990; Scovel, T.; 1988; Seliger, H. W.; 1978

⁷⁵ Hatch, E. M.; 1983; McLaughlin, B.; 1984; Singleton, D.; 1989

⁷⁶ Ellis, R.; 1987a; Flege, J. E.; 1987; Neufeld, G.; 1979; Snow, C.; Hoefnagel-Höhle, L.; 1982

vorhanden sein. Auf jeden Fall, so meinte KRASHEN, bestätigten die Forschungsergebnisse nicht, dass eine biologische Sperre zum Fremdsprachenerwerb existiert.⁷⁷

KRASHEN begrenzte seine Diskussion auf den Erwerb von ‘morphosyntaktischen’ Aspekten der Fremdsprache. Diese vorsichtige Eingrenzung ist damit zu begründen, dass die bis dahin bekannten empirischen Studien von Fremdsprachenerwerb zeigten, dass ein früher Anfang des Erwerbs im Bereich der morphosyntaktischen Aspekte der Sprachen von Vorteil ist.⁷⁸ Daten über die Aussprache waren zu damaliger Zeit schwer zu interpretieren und Daten über den Erwerb der Lexik kaum vorhanden und zusätzlich wenig übereinstimmend. Obwohl viele Untersuchungen in den vergangenen Jahren stattgefunden haben, ist die Lage der empirischen Beweise aber trotzdem ungefähr immer noch die gleiche wie damals.

KRASHEN und andere stellten 1979 die folgenden drei Hypothesen auf, in denen Auswirkungen des Lerntempos beim Fremdsprachenerwerb in unterschiedlichem Alter sowie die endgültig erreichten Leistungen aufgezeigt wurden:

1. Erwachsene machen in den frühen Stadien des Fremdsprachenerwerbs schnellere Fortschritte in der Entwicklung von Morphologie und Syntax als Kinder, wenn Zeit und Berührung mit der Sprache gleich sind.
2. Ältere Kinder lernen bei konstanter Zeit und konstantem Kontakt mit der Sprache in frühen Lernstadien schneller als jüngere.
3. Lerner, die in der Kindheit Fremdsprachen erwerben und keinen formellen Unterricht erhalten, erreichen eine höhere fremdsprachliche Leistung als Personen, die erst im Erwachsenenalter mit dem Erlernen der Fremdsprache begonnen haben.⁷⁹

Drei Jahre später, 1982, brachte KRASHEN erneut die erste und dritte Hypothese zur Sprache und erweiterte die Diskussion, indem er die affektiven Faktoren des Sprachenlernens mit berücksichtigte.⁸⁰ Dabei stellte er, bezugnehmend auf die erste und zweite Hypothese zunächst die für den Kind-Erwachsenen-Unterschied im Fremdsprachenerwerb aufgezeigte Geschwindigkeit in Bezug zu einigen Überlegungen zur kognitiven Entwicklung, indem er darauf hinwies, dass der Erwachsene durch die Möglichkeit des abstrakten Denkens im Anfangsstadium des Sprachenlernens einen Vorteil gegenüber dem Kind besitzt.

Für KRASHEN ist die biologische Pubertät - mit der dazugehörigen Persönlichkeitsänderung - für den Unterschied in Lernfähigkeiten nicht allein verantwortlich. Hinzu kommt auch die Tatsache, dass in diesem Alter zugleich der Wechsel zum ‘formalen operationalen’ Denken stattfindet. Daher hat auch der Jugendliche Vorteile im Lernen, weil er dieses jetzt abstrakt verarbeiten kann. Unter anderem geschieht dieses beim Lesen und Schreiben mit Hilfe seines ‘Monitors’⁸¹ mit dem er seine

⁷⁷ Krashen, S.; u. a.; 1979 (Siehe dazu 1982, S. 164ff)

⁷⁸ Krashen, S.; u. a.; 1979 (Siehe dazu 1982, S. 202ff)

⁷⁹ Krashen, S.; u. a.; 1979 (Siehe dazu 1982, S. 202)

⁸⁰ Krashen, S.; u. a.; 1982, S. 202ff

⁸¹ zur Monitor-Theorie des Zweitspracherwerbs siehe Krashen, S.; 1978, S. 1-50 (Siehe dazu 1982)

Leistungen nachkontrollieren kann. Weiterhin besitzt er in dieser Phase seiner Entwicklung die Möglichkeit, sich 'metasprachlich' auszudrücken und damit seinen Kenntnisstand z. B. durch Fragen an einen fremdsprachlichen Gesprächspartner zu erweitern. Auch die Benutzung der Erstsprache wird als linguistisches 'Hilfsmittel' eingesetzt:

Performers simply utilize the surface structure of their first language and then employ the conscious grammar as a Monitor to make alterations to bring the L1 surface structure into conformity with their idea of the surface structure of the second language.⁸²

Wie KRASHEN sich den Ablauf des Spracherwerbs bei Kindern und Erwachsenen vorgestellt hat, wird in der nachfolgenden Skizze verdeutlicht:

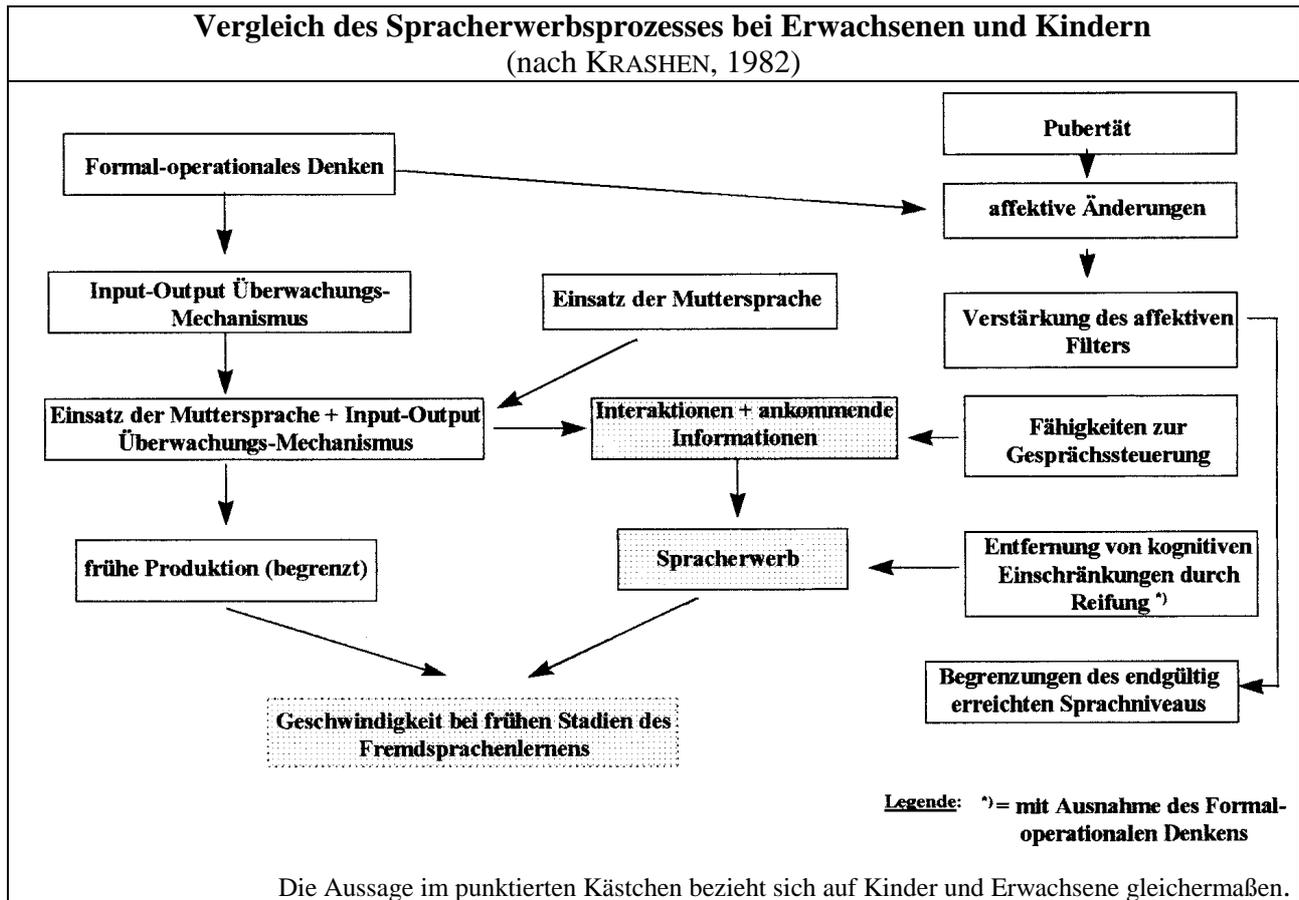


Abbildung 8

Die dritte Hypothese über die Höhe des erreichten Niveaus wird insbesondere in KRASHENS Diskussion über den affektiven Filter angesprochen. Die kognitiven Voraussetzungen der Erwachsenen bedingen, dass diese zwar einen Vorteil in der Geschwindigkeit des Lernens haben, dieser Vorteil bezieht sich aber nur auf das Anfangsstadium des Lernens und das Erreichen einer höchsten Niveau-Kompetenz wird durch die Funktion eines affektiven Filters verhindert.

Im Gegensatz zu LENNEBERG, der der Ansicht war, dass der Spracherwerbsmechanismus nur bis zur Pubertät funktioniert, meint KRASHEN, dass diese den Spracherwerb nicht direkt beeinflusst. Vielmehr spielen hier indirekte Einflüsse auf Grund der Änderungen in den Persönlichkeitseigenschaften, die mit affektiven Änderungen verbunden sind, eine wesentliche Rolle.

⁸² Krashen, S.; u. a., 1982, S. 210

Die Kind-Erwachsenen-Unterschiede können dadurch erklärt werden, so KRASHEN, dass etwa um die Zeit der Pubertät der affektive Filter, der bestimmt, wie viele ankommende Informationen der Lerner annimmt und sich einprägen kann, stärker wird. Dadurch wird der ältere Lerner insgesamt weniger Input annehmen.⁸³

Es geht hier also nicht um eine echte Änderung in dem Spracherwerbsmechanismus selbst, sondern um die Menge und Art der einkommenden Informationen und ihre Verarbeitung:

The LAD <language acquisition device> does not shut off, nor does it even "degenerate". Rather the necessary input may be kept out.⁸⁴

Damit lässt KRASHEN auch die Möglichkeit zu, dass nicht alle Erwachsenen einen verstärkten affektiven Filter haben. Dadurch ist es für manche Erwachsene möglich - und diese Tatsache entspricht eigenen der empirischen Befunde - Fremdsprachen doch mit Erfolg zu erwerben bzw. zu erlernen. Allerdings bezieht sich KRASHEN hier nur auf '*language acquisition*', also den Spracherwerb in natürlicher Umgebung, und nicht auf '*language learning*', das Fremdsprachenlernen in Unterrichtssituationen. Weiterhin begrenzt er den Einfluss der Filter:

Specifically it is intended to predict that ... the child is superior with respect to ultimate attainment ... this difference in ultimate attainment is not always a big difference, and that it is true of groups but not necessarily of every individual.⁸⁵

KRASHEN ist der Ansicht, dass ein Erwachsener trotz des verstärkten Filters durchaus ein gutes Sprachniveau erreichen kann. Das Erreichen eines muttersprachlichen Niveaus wird allerdings dadurch verhindert, dass für diese Ebene viele kommunikativ-redundante Sprachelemente erforderlich sind. KRASHEN vertritt eine für Erwachsenensprachenlerner durchaus positive Meinung, indem er feststellt, dass:

... the acquisition process is posited to be very powerful in the adult, the LAD intact, with the filter usually preventing only the final stages of acquisition for many acquirers.⁸⁶

Die Verstärkung des 'affektiven Filters' in der Pubertätsphase ist zwar ein erklärender Faktor der Kind-Erwachsenen-Unterschiede im Spracherwerb, die Situation bleibt aber eine sehr variable - je nach der Persönlichkeit des individuellen Lerner. Als allgemeine Erklärung kann es meiner Meinung nach deshalb aber angenommen werden, weil es eine 'offene Hypothese' ist, die zulässt, dass manche Erwachsene eben diese Verstärkung der Filter nicht erleben und dadurch in der Lage sind, ein recht hohes Sprachniveau zu erreichen. KRASHEN dazu:

This position does not exclude the possibility that certain adults may in fact achieve native like levels of proficiency despite their late start. We would only predict that such acquirers would have access to sufficient amounts of input, and would possess certain personality characteristics associated with a low affective filter.⁸⁷

Abschließend stellt KRASHEN fest, dass die Filter-Hypothese nicht impliziert, dass, also der Filter, wenn einmal verstärkt, nicht mehr schwächer werden kann:

⁸³ Krashen, S.; u. a.; 1982, S. 216

⁸⁴ Krashen, S.; u. a.; 1982, S. 216

⁸⁵ Krashen, S.; u. a.; 1982, S. 216

⁸⁶ Krashen, S.; u. a.; 1982, S. 216f

⁸⁷ Krashen, S.; u. a.; 1982, S. 217

A personality change, or an affectively positive acquisition situation (in which the acquirer is not "on the defensive" STEVICK, 1976) could weaken the filter, either temporarily or permanently.⁸⁸

Die Mehrzahl späterer Studien haben die drei Thesen von KRASHEN bestätigt. Nur im Bereich der Phonologie gibt es Unklarheiten. Kurzzeitstudien geben Informationen über die Geschwindigkeit der Aneignung von sprachlichen Strukturen, Lexik usw. Solche Studien geben aber keine Auskunft über das endgültige sprachliche Können der Lerner. In einigen Studien bringen die älteren Probanden, Erwachsene und nach-pubertäre Jugendliche, bessere Leistungen als Kinder in den ersten Monaten des Fremdsprachenerwerbs bzw. -lernens. So fanden z. B. SNOW und HOEFNAGEL-HÖHLE, 1978, heraus, dass die jüngeren Probanden den Vorsprung der älteren ausgleichen konnten. SERIGHT, 1985, stellte fest, dass jüngere Erwachsene schneller lernen als ältere Erwachsene. Solche Studien bestätigen die erste These von KRASHEN.

Seine zweite These, nach der ältere Kinder Morphologie und Syntax schneller als jüngere lernen, wird von Studien, wie z. B. denen von EKSTRAND, 1976, und von FATHMAN, 1975, untermauert. In der EKSTRAND-Studie war eine ständige Verbesserung der Leistung der Probanden, im Alter von 8 bis 17 Jahren, die Schwedisch als Fremdsprache in Schweden lernten, über einen zweijährigen Zeitraum zu verzeichnen, wobei die älteren Kinder bessere Leistungen in den Sprachfertigkeiten für Hörverständnis, Lesen, freies Schreiben, Aussprache und Sprechen erbrachten. Die Ergebnisse der FATHMAN-Studie zeigten jedoch ein differenzierteres Leistungspotential. Ihre Probanden - 6 bis 15 Jahre alt, in den USA lebend, die Englisch als Fremdsprache lernten - wurden in den Bereichen Morphologie, Syntax und Aussprache untersucht. Dabei ergab sich, KRASHENS These bestätigend, dass die älteren Kinder und Jugendliche - 11 bis 15 Jahre alt - besser in Morphologie und Syntax waren. Die Jüngeren hatten jedoch eine bessere Aussprache.

Studien über die Aussprache liefern unterschiedliche Ergebnisse.⁸⁹ In manchen Studien eignen sich in der Anfangslernphase ältere Kinder die Aussprache der Fremdsprache schneller an als jüngere. Dieser Vorsprung wird nach kürzester Zeit von den jüngeren Kindern jedoch wettgemacht. Es gibt aber keine deutlichen Beweise dafür, wie lange jüngere Kinder genau brauchen, um ihre älteren Mitstreiter zu überholen. Die EKSTRAND-Studie z. B. lief über einen zweijährigen Zeitraum, der jedoch noch nicht lange genug dauerte, um gesicherte Erkenntnisse zu erlangen. In der FATHMAN-Studie hatten einige jüngere Probanden innerhalb von 1 bis 3 Jahren den Vorsprung der älteren eingeholt. SNOW und HOEFNAGEL-HÖHLE berichten in ihrer oben angeführten Studie, dass bereits nach 4 bis 5 Monaten ihre jüngeren Probanden bessere Leistungen bei der Aussprache erzielten als die zwei älteren Gruppen.

Andere Studien über den Erwerb von Phonologie, wie die von TAHTA u. a., 1981, zeigen, dass die jüngeren Probanden von Anfang an besser als die älteren waren. Sie kamen zu den Schlussfolgerungen, dass es keine Übertragung von Merkmalen der Muttersprachenaussprache gibt, wenn der Fremdsprachenerwerb vor dem Alter von 6 Jahren beginnt. Sind die Probanden jedoch

⁸⁸ Krashen, S.; u. a.; 1982, S. 217

⁸⁹ Erwin-Tripp, S.; 1974; Fathman, A. K.; 1975; Grinder, R.; u. a.; 1962; Olson, L.; Samuels, S.; 1973; Ekstrand, L.; 1976; Snow, C.; Hoefnagel-Höhle, L.; 1982

älter als 12 oder 13 Jahre, dann findet die Übertragung von Aspekten immer statt, während sie im Alter von 7 bis 12 Jahren nur mäßig passiert. Die Studie von SNOW und HOEFNAGEL-HÖHLE deutet an, dass jüngere Kinder nur etwas länger Kontakt mit der Sprache brauchten und dann durchaus in der Lage waren, mit den Leistungen der älteren Kinder zu konkurrieren.

Zusammenfassend kann man sagen: Studien dieser Art bestätigen ausreichend die erste und zweite These von KRASHEN hinsichtlich einer beschleunigten Aneignung der Fremdsprache bei Erwachsenenlernern im Vergleich zu Kindern sowie bei älteren Kindern im Vergleich zu jüngeren Kindern. Diese Vorteile sind aber nur vorübergehend und in erster Linie bedeutsam für früh gelernte Aspekte der Morphologie und Syntax. Auch in der Phonologie kann diese Tendenz nachvollzogen werden. Aber hier ist der Vorteil noch kurzfristiger als in den anderen Bereichen; darüber hinaus ist ein gewisser Mindestkontakt mit der Sprache notwendig, bevor überhaupt irgendwelche Unterschiede zu verzeichnen sind.

Es könnte nun der Anschein erweckt werden, dass die empirischen Ergebnisse, nach denen ältere Lerner bessere Leistungen erbringen als jüngere, als Argument gegen die Hypothese der Beschränkungen des Spracherwerbs durch Reifung, gegen 'kritische' oder 'sensible' Spracherwerbsstadien in der menschlichen Entwicklung gelten könnte. Es muss dabei jedoch in Betracht gezogen werden, dass diese Studien sich an der Effizienz bei kurzfristigem Lernen orientieren. Sie sagen also nichts oder nur wenig über die endgültig erreichten Lernleistungen aus. Für die Bewertung der Frage, ob es reifebedingte Beschränkungen gibt oder nicht, sind Untersuchungen über die endgültige Lernleistung aber bedeutsamer.

Studien, die der dritten These von KRASHEN nachgehen, nämlich dass Kinder bei natürlichem Spracherwerb höhere Endergebnisse als Erwachsene aufweisen, und Daten, die den Beweis liefern, dass Erwachsene genauso so wie Kinder fast ein muttersprachliches Niveau erreichen können, sprechen gegen die Existenz einer kritischen bzw. sensiblen Phase. Wie schon erwähnt, hat KRASHEN seine Äußerungen auf die Bereiche der Morphologie und Syntax begrenzt. Da die Sprache aber ein komplexes Phänomen ist, lässt sich leicht vermuten, dass sie nicht 'monolith' zu erwerben oder zu erlernen ist, und dass das Lernen einer Sprache nach ihren unterschiedlichen Bereichen differenziert betrachtet werden muss. Deshalb bin ich der Meinung, kann es durchaus zutreffen, dass es unterschiedlich sensible Phasen gibt.

Wenn die sprachlichen Fähigkeiten mancher Erwachsener, die eine Fremdsprache offensichtlich gut beherrschen, betrachtet werden, gibt es oft eine 'Nicht-Übereinstimmung' in den erreichten Leistungen in den unterschiedlichen Bereichen. Diese Personen haben z. B. eine Nähe zur muttersprachlichen Kompetenz in Lexik, Morphologie und Syntax, aber sie sprechen immer noch mit deutlicher Interferenz ihrer eigenen Muttersprache, also mit Akzent. Diesen *mismatch* hat SCOVEL als das 'Joseph-Conrad-Phänomen' beschrieben.⁹⁰ CONRAD hatte Englisch im Erwachsenenalter als seine dritte Sprache gelernt; er schrieb zwar fließend und kreativ in dieser

⁹⁰ Scovel, T.; 1969, 1988

Sprache, seine Aussprache hatte jedoch einen ausgeprägten polnischen Akzent. Dieses vielfach beobachtbare Phänomen führt auch SCOVEL zu der Annahme, dass es tatsächlich unterschiedliche sensible Phasen gibt.

Empirische Studien, die die langzeitigen Ergebnisse des Fremdsprachenlernens von Erwachsenen und Kindern vergleichen, führen uns in allgemeiner Art zu folgenden Schlussfolgerungen hinsichtlich der Aussprache:

- Es gibt starke Beweise, dass Kinder weit bessere langzeitphonologische Leistungen als Erwachsene erreichen.
- Nur weil das Lernen einer Fremdsprache vor der Pubertät angefangen wird, bedeutet das nicht unbedingt, dass eine Aussprache erreicht wird, die ähnlich der der Muttersprache ist.
- Es besteht jedoch eine gute Möglichkeit, eine akzentfreie Aussprache zu erreichen, wenn das Fremdsprachenlernen vor dem Alter von 6 Jahren angefangen und wenn es beibehalten wird. Zwischen dem Alter von 6 Jahren und der Pubertät sind die Chancen stets geringer, eine einwandfreie Aussprache in der Fremdsprache zu erreichen. Nach der Pubertät scheint eine Aussprache, die der Muttersprache ähnlich ist, in den meisten Fällen unerreichbar.

Eine Bemerkung zu dem bisher Vorgetragenen: Die meisten der von mir erwähnten Studien befassen sich nur mit dem Erlernen von Englisch als Fremdsprache in der Spracherwerbssituation, also in englisch sprechender Umgebung. Sie haben hauptsächlich Syntax und Wortschatz untersucht. Es gibt auch verhältnismäßig wenig Studien, welche eine Problematik behandeln, die für den Fremdsprachenerwerb in der Erwachsenenbildung durchaus wichtig ist. Dieses wären Studien, die den Versuch machen, zu untersuchen, ob es, z. B. durch gezieltes Aussprachetraining möglich oder aber nicht möglich ist, für nach-pubertäre Lerner doch eine einwandfreie Aussprache zu erreichen.

Eine der wenigen Untersuchungen zu dieser Thematik haben NEUFELD und andere durchgeführt.⁹¹ In ihren Studien waren die Probanden 20 kanadische Universitätsstudenten, die ein intensives Training in einigen chinesischen und japanischen Lautmustern erhielten. Nach dem Training wurde ihre Aussprache von Muttersprachlern bewertet.

Aus seinen Ergebnis kam NEUFELD zu dem Schluss, dass Erwachsene nach entsprechendem intensiven Training immer noch in der Lage sind, Muttersprachlerniveau in der Aussprache zu erreichen.

Leider hatte diese Studie jedoch einige methodische Schwächen, welche die Wertigkeit des Ergebnisses negativ beeinflussten. Eine genaue Aufschlüsselung der Test-Ergebnisse ergibt zwar ein gutes Ergebnis, aber dieses entsprach jedoch nicht dem, welches NEUFELD in seiner Studie als Gesamtergebnis anführte.

Weiterhin ist es meiner Meinung nach negativ zu beurteilen, dass den Muttersprachlern, die die Bewertung durchführten, vorher gesagt wurde, bei den Probanden handele es sich um 'japanische

⁹¹ Neufeld, G.; 1977; 1978; 1979; Neufeld, G.; Schneiderman, E.; 1980, S.105-109

bzw. chinesische Einwanderer', bei denen überprüft werden sollte, inwieweit ihre Muttersprache bereits vom Englischen beeinflusst worden war. Hier hätte man bei der Wahrheit bleiben sollen, um das Ergebnis nicht emotional zu beeinflussen.

Außerdem ist zu bemängeln, dass es keine Kontrollprobanden gab, die tatsächlich japanische oder chinesische Muttersprachler waren. Auch wurden den Probanden weder semantische noch syntaktische Informationen über die zu lernenden Phrasen gegeben. Das bedeutete, dass die Aussprache nur nachgeahmt wurde, ohne Verständnis für den Inhalt der Phrasen zu haben.

Soweit also zu der Studie von NEUFELD, die leider, obwohl wichtige Teilaspekte aufgreifend, durch eine undifferenzierte Ergebnisbeurteilung erheblich an Aussagekraft verloren hat. Manche Kritiker meinen sogar, dass NEUFELD nur bewiesen hat, dass Erwachsene nicht die Fähigkeit verloren haben, nachzuahmen, über die Sprachlernbegabung habe er keinen Beweis aufgestellt.

Nach der Darstellung einiger Forschungsrichtungen, die sich mit den Unterschieden im Sprachenlernen zwischen Kindern und Erwachsenen und der Problematik eines 'kritischen Alters' auseinandersetzen, schließe ich mit einigen ergänzenden Bemerkungen ab:

In diesem Abschnitt bin ich folgenden Fragen nachgegangen:

- Wie lernt der Mensch eine Sprache?
- Wie lernt der Mensch eine Fremdsprache?
- Wie lernt ein erwachsener Mensch eine Fremdsprache?

Daraus ergaben sich zwei Kerndiskussionspunkte:

- Das Kind scheint leichter Sprachen zu lernen. Ist das biologisch und/oder psychologisch und/oder linguistisch bedingt?
- Gibt es ein bestimmtes Alter, von dem an die kindliche Art Sprachen zu lernen aufhört und die der Erwachsenen anfängt, wobei das Fremdsprachenlernen erheblich schwieriger wird?

Meiner Meinung nach lassen sich diese Fragen wie folgt beantworten:

- Biologisch muss es einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus sowie Basissprachkenntnisse unabhängig von anderen kognitiven Elementen geben. . Damit ist sichergestellt, dass das Kind ab Geburt in der Lage ist, seine Muttersprache zu lernen, obwohl nachgewiesenermaßen ein unzureichender Input beim Sprachenlernen ein eigentliches ‚logisches Problem‘ des Spracherwerbs darstellt. Darüber hinaus wird mit der Entwicklung von anderen kognitiven Elementen bzw. Fähigkeiten das Kind in die Lage versetzt, seine Basissprache(n) zu erweitern. Eine zeitliche Fixierung aus biologischen Reifungsgründen ist nicht vorhanden, es sei denn, Bereiche wie eingeschränktes Hörvermögen oder andere physikalische Defekte haben Einwirkungen, sind jedoch nicht von wesentlicher Bedeutung.
- Psychologisch gesehen verfügt das Kind sicherlich im Regelfall gegenüber Jugendlichen und Erwachsenen über einige Vorteile, die sich auf das Sprachenlernen auswirken. Es sind dies zum Beispiel die größere Unbefangenheit beim Sprachenlernen, wenn Fehler gemacht werden. Weiterhin sehen Kinder, die bilingual oder sogar multilingual aufwachsen, die unterschiedlichen Sprachen vermutlich als einen Teil des Ganzen an und nicht getrennt als Mutter- und

Fremdsprache. Wahrscheinlich hat der Reifungsprozess der Pubertät Auswirkungen auf das Sprachenlernen, denn durch die erhöhte Fähigkeit zur Reflexion bei Jugendlichen und Erwachsenen gehen vielfach Unbefangenheitseigenschaften verloren und Differenzierungseigenschaften verstärken sich. Dieses führt zu einer gewissen Blockadehaltung gegenüber der Einstellung zum Erlernen von Sprachen. Verkannt werden darf aber nicht, dass Erwachsene gegenüber Kindern und zum Teil auch gegenüber Jugendlichen Vorteile besitzen, die sich positiv auf das Sprachenlernen auswirken können. Sie besitzen 'metasprachliche' Kenntnisse in einem größerem Umfang, können abstrakt denken und das Gedächtnis ist weiter entwickelt als das der Kinder. Ferner bestimmen Erwachsene ihre eigenen Lernziele was ihre Lernmotivation stärkt. Kinder, die ihre Muttersprache lernen, werden vom Spracherwerbsmechanismus angetrieben. Jugendliche, die Fremdsprachen in der Schule erlernen erhalten größtenteils fremdbestimmte Lernziele.

- Aus linguistischer Sicht gesehen gibt es verschiedene Perspektiven: Oberflächlich gesehen ist der Lerngegenstand der kindlichen Sprachen einfacher strukturiert und nicht so umfangreich wie der des Erwachsenen. Der Erwachsene will sich beim Sprachenlernen - herleitend aus den Erfahrungen seiner Muttersprache - komplizierter und umfangreicher ausdrücken als das Kind. Da ihm dazu aber zunächst die fremdsprachlichen Voraussetzungen fehlen, baut sich automatisch eine Blockierhaltung gegenüber der Sprache auf. (Häufig äußert sich das folgendermaßen: 'Ich komme mir wie ein Kind vor'!) Wenn wir die Sprache des Kindes jedoch genauer betrachten, ist sie zwar nicht so umfangreich wie die eines erwachsenen Muttersprachlers, sie ist aber in jedem Entwicklungsstadium durchaus auf einer sehr komplizierten Systematik aufgebaut.

Die meisten Untersuchungen zum kritischen Alter beschäftigen sich entweder mit dem morphosyntaktischen oder dem phonologischen Sprachbereich. Lexik spielt in den häufigsten Untersuchungen eine untergeordnete Rolle. Wie beim Erstspracherwerb gibt es keinen Beweis dafür, dass die Fähigkeit, sich eine neue Lexik anzueignen, zu irgendeinem Zeitpunkt im Leben verschwindet oder im Alter geringer wird. Die Studien, die sich unter anderem mit Lexik beschäftigen, kommen im allgemeinen zu den gleichen Ergebnissen wie Studien in anderen Bereichen, nämlich, dass ältere Lerner am Anfang einen Vorsprung haben, der aber bald von den Jüngeren eingeholt wird.

Trotz der vielen Studien zu der Frage, ob Alter eine Rolle beim Sprachenlernen spielt, ist diese Frage noch nicht eindeutig und endgültig geklärt. Die Forschungsergebnisse sind zwar reichlich, lassen sich jedoch in manchen methodischen Aspekten kritisieren. Einige dieser Punkte sind meiner Meinung nach in folgenden Unzulänglichkeiten begründet:

- Die Probanden sind z. B. des öfteren Einwanderer mit einem höheren Bildungsniveau.
- Die Zweitsprache ist überwiegend Englisch mit einer indio-europäischen Sprache als Erstsprache.
- Die Untersuchungen finden vorwiegend in den USA als Haupteinwanderungsland statt.

- Die Forschung hat nur einige Elemente der Sprache untersucht und die Ergebnisse sind nicht eindeutig.

Ich habe seit mehreren Jahren die Debatte über die *Critical Period Hypothesis* verfolgt und in dieser Arbeit einige wichtige Forschungsergebnisse vorgestellt. Die Meinung der Wissenschaft ist in der Frage, ob es ein 'kritisches Alter' gibt und wenn ja, wie sich dieses auf einen Erwerb bzw. Erlernen einer Fremdsprache auswirkt, sehr uneins. SINGLETON argumentiert vielleicht etwas überspitzt, hat aber im Kern sicherlich recht, wenn er feststellt, dass aus der umfangreichen Gesamtdiskussion über die Frage, ob es ein kritisches Alter für den Erwerb einer Fremdsprache gibt, bis heute im Ergebnis wenig Substanz abzuleiten ist. Er schreibt:

The one interpretation of the evidence which does not appear to run into contradictory data is that in naturalistic situations those whose exposure to an L2 begins in childhood in general eventually surpass those whose exposure begins in adulthood, even though the latter usually show some initial advantage over the former.⁹²

In meiner Darstellung zum Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter meine ich festgestellt zu haben, dass die im vorigen Abschnitt von mir gebrauchte Behauptung: 'Kinder lernen nicht besser sondern anders als Erwachsene' auch für das Fremdsprachenlernen gilt. Es ist doch ganz eindeutig und beweist sich täglich aufs Neue, dass mit der Pubertät kein Ende erreicht ist, wenn es um 'leichtes' und 'effektives' Sprachenlernen geht. Es gibt zwar Hindernisse - wie der affektive Filter und andere -, diese lassen sich aber durchaus mindern oder sogar abbauen. Das bringt mich zu der Frage, was für einen Wert die Diskussionen über den Zugang zur Universalgrammatik und zum 'kritischen Alters' für mein Hauptanliegen, den Sprachenunterricht in der Industrie, überhaupt hat?

Welchen Schwerpunkt Sprachenunterricht in der beruflichen Fortbildung haben soll, hängt immer direkt von den Bedürfnissen der individuellen Lerngruppe ab. Eine einwandfreie Aussprache ist sicherlich für einen Mitarbeiter erforderlich, der bei wichtigen Verhandlungen auf internationaler Ebene tätig ist, denn dieser darf niemals 'missverstanden' werden, dieses kann schlimme Folgen für die Firma nach sich ziehen. Darüber hinaus repräsentiert der Mitarbeiter auch gleichzeitig seine Firma und ist somit für das Firmenimage mitverantwortlich. Im Gegensatz dazu ist für viele andere Mitarbeiter eine passable bis gute Aussprache für ihr Tätigkeitsfeld durchaus ausreichend.

Es gibt aber außer der Aussprache auch andere wichtige Aspekte des Spracherwerbs, die für einen Erwachsenen durchaus gefordert werden können. Mit der Strömung des kommunikativen Ansatzes in der Sprachdidaktik schien 'Grammatik = Syntax' als Gegenstand im Sprachenunterricht für Erwachsene fast verloren gegangen zu sein. Allerdings meine ich, dass *grammar-awareness* eine Sprachfähigkeit ist, die auch im Zusammenhang mit kommunikativen Aktivitäten im Unterricht gefordert werden muss, um zeitraubendes induktives Lernen zu verringern.

Abschließend zu der von mir vorgestellten Thematik teile ich die Meinung von COOK in der Kritik an dem Maßstab, der von BLEY-VROMAN für den Vergleich des endgültig zu erreichenden Fremdsprachenniveaus bei Kindern und Erwachsenen gesetzt wird. Dieser stellte in seinen

⁹² Singleton, D. M.; 1989, S. 266

grundsätzlichen Eigenschaften des Misserfolges beim Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter den ‘Mangel an Erfolg’ und das ‘allgemeine Versagen’ an die Spitze in der Wertigkeit. Wenn diese Feststellung BLEY-VROMANS tatsächlich zutreffend sein sollte, sieht es nicht besonders rosig für die Teilnehmer von Fortbildungskursen aus. COOK meint jedoch dazu, dass diese depressiven Gedanken von BLEY-VROMAN über den Fremdspracherwerb die Konsequenz eines falschen Wertmaßstabes darstellen; denn immer wird die fremdsprachliche Leistung der erwachsenen Lerner mit ihren muttersprachlichen Kompetenzen verglichen und damit viel zu hoch angesetzt. COOK schreibt:

The target the learners are supposedly aiming at, even if few of them achieve <this>, is the competence of the monolingual, not the competence peculiar to L2 speakers. Failure is defined with reference to monolingual native speakers - the one thing that L2 learners can never be by definition.⁹³

Es sei wichtig, so schreibt COOK stattdessen, die Multi-Kompetenz der Fremdsprachenlerner zu würdigen. Der Fremdsprachenlerner erwirbt etwas zusätzlich, nämlich eigenständige Kompetenzen und nicht nur eine Nachahmung der Erstsprache. Egal wie minimal seine Fremdsprachenkenntnisse sind, er wird immer mehr wissen, als eine monolinguale Person. COOK meint dazu, wir sollten den Fremdsprachensprecher als ein Individuum anerkennen und nicht als einen *defective monolingual*.

1.5. Zusammenfassung und didaktische Überlegungen

Zu Abschnitt 1.1.: Lebens- und Lernerfahrungen von erwachsenen Lernern

In diesem Abschnitt wurde festgestellt, dass *Erfahrungen aus der Lernerbiographie* unterschwellig nachwirken und dadurch die *Lernsituation* beeinflussen können. Eine *Unterrichtsgestaltung* hat dieses zu berücksichtigen.

Welche Möglichkeiten sind dazu hilfreich?:

1. Kursrelevante Informationen der Lebens- und Lernerfahrungen eines Kursteilnehmers (in der Kursvorbereitungsphase).
2. Gruppengespräch über Sprachlernerfahrungen der Kursteilnehmer (in der Kursanfangsphase)
3. Reflexionen über Sprachlernerfahrungen (bei Bedarf)

Mit einem Beispiel will ich das noch einmal verdeutlichen:

Der Begriff ‘Grammatik’ ist im Regelfall bei den Kursteilnehmern negativ besetzt, obwohl die Grammatik als eigentliches Gerüst der Sprache anzusehen ist.

Woraus begründet sich die ‘Negativ-Einstellung’?

Kursteilnehmer der beruflichen Fortbildung berichten immer wieder, dass ihre negative Einstellung zur Grammatik ihre Ursache vom ‘stupidem Pauken’ aus der Schulzeit herrührt.

Wie kann die ‘Negativ-Einstellung’ eine Wandlung erfahren?

Aufbrechen des sturen ‘Auswendiglernens’. Grammatik ist so zu vermitteln, dass Pauken auch Spaß machen kann und sinnvolles Lernen darstellt. Dazu einige praktische Verfahrensweisen:

⁹³ Cook, V. J.; 1995, S. 50ff

- ‘Hemmungen’ abbauen; z. B. durch erfolgreiche Teilnahme an einer kommunikativen Lernaktivität, die ein ‘verstecktes’ grammatikalische Lernziel hat.
- Bewusste ‘Aufarbeitung’ – Was bedeutet dieses Wort für mich und die anderen Kursteilnehmer (offene Gruppendiskussion zum Thema).
- Begriffserläuterung durch den Dozenten darüber, was unter ‘Grammatik’ heutzutage zu verstehen ist (kein Regelkanon oder Bibel, sondern Beschreibungen, wie ‘echte’ Menschen sprechen).
- Arbeiten mit weniger metasprachlichen Grammatikerklärungen, sondern mehr mit Beispielen arbeiten.
- Grammatikeinsatz ist zunächst nicht richtig oder falsch, sondern einen Weg empfehlen.
- Akzeptanz erzeugen, dass Grammatik als Hilfsraster als Lern-Hilfe genutzt werden kann, um Informationen zuzuordnen.
- Eigene Lernzielsetzung des Lerners ermöglichen (*Self-study*-Grammatik – *Call*-Übungen).
- Individuelle Grammatik, angepasst auf Schwächen, Stärken und die Bedürfnisse des Lerners.

Weiterhin bringen Kursteilnehmer aus ihren Lebens- und Lernerfahrungen Kenntnisse mit, in diesem Zusammenhang Sprachkenntnisse, Fachkenntnisse und mögliche Kenntnisse über Lerntechniken. Informationen darüber geben für ‘Sprachkenntnisse’ Beratungsgespräche und Einstufungstests in der Kursplanungsphase. ‘Fachkenntnisse’ und vorhandenes Wissen über ‘Lerntechniken’ können Gruppengespräche am Kursanfang verdeutlichen.

Weitere Aspekte, die berücksichtigt werden müssen, sind die Erwartungen und der Lerntrainingzustand der Kursteilnehmer. Die Erwartungen stammen zum Teil aus der Lernerbiographie und zum Teil aus den Sprachbedürfnissen der Kursteilnehmer. Viele Kursteilnehmer erwarten aus der Erinnerung an das Sprachenlernen während ihrer Schulzeit einen ‘dozent-orientierten Unterricht’.

Um jedoch eine effektive Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen, müssen Sprachkurse maßgeschneidert an die Sprachbedürfnisse der Kursteilnehmer angepasst werden. Das ist aber nur zu verwirklichen, wenn der Kursteilnehmer selber über eine Bedarfsanalyse aktiv in Inhaltsplanung und Gestaltung des Sprachkurses eingebunden ist. Der Lerntrainingzustand der Kursteilnehmer ist ebenfalls von Bedeutung. Generell lässt sich hier aber sagen, dass innerhalb der betrieblichen Fortbildung die Kursteilnehmer in der Regel zwar sprachlich etwas ‘rostig’ aber sonst ganz ‘fit’ sind. Das Hauptproblem liegt vielmehr in der meistens zu knappen ‘Kurszeit’ begründet, die zur Verfügung steht.

Zu Abschnitt 1.2.: Weiterbildungsmotivationen

Wesentliches Merkmal dieses Abschnitts war das Herausarbeiten der beiden Motivationsarten Anfangsmotivation, die zum Weiterbildungskursbesuch führt und Beteiligungsmotivation, die ein Durchhalten des Kursbesuchs unterstützt.

Die in der betrieblichen Sprachfortbildung zu findende Anfangsmotivation ist stets pragmatischer Art. Sprachkurse werden besucht, um Hilfe bei der Bewältigung von beruflichen Aufgaben zu erlangen. Beteiligungsmotivationen dagegen treffen bei Kursteilnehmern dann zu, wenn es ihnen um Faktoren geht, die ihnen als subjektiv relevant erscheinen. Beispielsweise um die Verringerung der Diskrepanz zwischen Wissen und Können oder die Feststellung der eigenen Lernfortschritte. Aber auch um die praktische Nutzbarkeit des Gelernten für die Lösung konkreter Probleme und beruflicher Aufgaben oder bei der Mitbeteiligung an einer Unterrichtsplanung und -gestaltung.

Um Anfangsmotivationen und Beteiligungsmotivationen der Kursteilnehmer seitens der Kursleitung zu unterstützen, muss sich der betriebliche Sprachunterricht eng an den betrieblichen Aufgaben der Kursteilnehmer orientieren. Dazu lassen sich die erforderlichen Informationen in der Kursvorbereitungsphase aber auch noch in der Kursanfangsphase mittels einer Bedarfsanalyse erreichen. Da die Kursteilnehmer meistens unterschiedliche Sprachbedürfnisse haben, sind die Kursinhalte innerhalb der Gruppe auszuhandeln. Auch 'Sonderwünsche' müssen berücksichtigt werden, z. B. durch die Bereitstellung von individuellem Übungsmaterial. Regelmäßige **Feedback**-Besprechungen sind notwendig, um sicherzustellen, dass der Kursverlauf am 'maßgeschneiderten Kurs' bleibt und Kursteilnehmer an Planung und Weitergestaltung des Kurses mitbeteiligt sind. Weiterhin haben sich Kursinhalte so weit wie möglich an authentischen Aufgaben zu orientieren, beispielsweise hat ein Kurs Technisches Lesen die zu bearbeitenden Texte der Kursteilnehmer einzubeziehen.

Zu Abschnitt 1.3. Altersbedingte Faktoren beim Lernen

Die entscheidende Schlussfolgerung zu diesem Abschnitt besteht darin, dass Erwachsene nicht schlechter als Kinder und Jugendliche lernen, sondern anders, oft sogar besser. Diese Erkenntnis ist gerade für den Kursteilnehmer an der beruflichen Fortbildung sehr positiv.

Die biologischen Tatsachen, dass die Gehirnmasse sich mit dem Älterwerden verringert, sich die Neuronendichte in den Stirn- und Schläfenlappen abbaut, sind unumkehrbar. Sie führen zu einer Verminderung mancher kognitiver Funktionen, einschließlich der wichtigen Gedächtnisfunktion des Abrufs von Gelerntem sowie einer Reduzierung der Reaktionsgeschwindigkeit.

Bei näherer Betrachtung der Situation der Erwachsenen jedoch sind diese biologischen Änderungen 'nicht maßgebend' für auftretende Lernschwierigkeiten bei Erwachsenenlernern. Die kognitiven Fähigkeiten, die unter dem Sammelbegriff 'Intelligenz' beschrieben werden, sind in zwei Arten zu unterteilen: die 'flüssige', eine erworbene Intelligenz und die 'kristallisierte', eine erlernte Intelligenz. Altersbedingter 'Intelligenzabbau' ist mit der flüssigen Intelligenz verbunden, nicht aber mit kristallisierter Intelligenz, die für das Lernen von Fremdsprachen durch Erwachsene von viel höherer Bedeutung ist. Dazu kommt noch, dass die kognitiven Auffassungssysteme von Kindern und Jugendlichen insgesamt gesehen weniger ausdifferenziert und verfeinert sind als die der Erwachsenen. Das bedingt wiederum, dass Erwachsene in der Lage sind, genauer und zuverlässiger als jüngere Lerner zu lernen. Die Hauptursache für Lernschwierigkeiten bei Erwachsenenlernern liegt im psychologischen Bereich begründet. 'Klischee-Vorstellungen', dass man im Alter schlechter lernt, immer vergesslicher wird, führen zu 'Lernhemmungen', die sich

störender auswirken, als die tatsächliche verringerte Gehirnkapazität mit dem Abbau der Neuronendichte im Gehirn.

Eine explizite aufklärende Diskussion am Anfang eines Sprachkurses über Lernpsychologie, insbesondere über Sprachlerntechniken, kann die Vorkonzeptionen mancher Lerner redifizieren. Darüber hinaus sind bei der Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten die altersbedingten Änderungen im kognitiven Bereich zu berücksichtigen. Die wichtigsten Änderungen und Vorschläge zur Kompensierung der Negativfolgen enthält die nachstehende Aufstellung:

- Verminderung der Reaktionsgeschwindigkeit.

Vermeidung von zeitverbundenen Stress (Beispielsweise Partner-Übung vor der Kaffeepause).

- ‘Zuletzt hinein – Zuerst hinaus’-Eigenschaften.

Nichts Neues am Ende einer Unterrichtsphase vermitteln (*recycling* oder Wiederholung von bekanntem Stoff).

- Vermeidung von Überbelastung des Arbeitsgedächtnisse.

Nicht gleichzeitig zu viele unterschiedliche Aufgaben fordern (Beispielweise bei der ersten Abspiegelung von Videosequenzen, Hören und Sehen lassen – dazu aber keine Verständnisübung oder detailliertes führen von Notizen fordern).

- Transformation von neuen Informationen über das Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis.

Zur Verstärkung der Funktionen im Arbeitsgedächtnis, Nutzung visueller und audio Unterstützungssysteme, einschließlich der ‘Inneren Stimme’, um die Behaltenfähigkeit zu steigern. Neue Informationen als Input über die ‘Mehrfach-Kanäle’ Sehen, Hören, selber Laut oder Semi-laut aussprechen, einbringen.

- Berücksichtigung, dass Langzeitgedächtnis als Netzwerksystem mit Anknüpfungspunkten funktioniert.

Explizites oder implizites Abrufen bekannter relevanter Vokabeln. Bei Einführung neuer Vokabeln, Arbeiten mit Anordnung der neuen Vokabeln in vorhandene Systeme, wie z. B. Überbegriffe/Kategorien, Wortfamilien, Wortkombinierung, Gegenteile, Verbindung mit semantisch ähnlichen Begriffen. Üben der Vokabeln mit unterschiedlichen Verbindungen.

- Vermutete Überforderung durch Informationsmengen beim neu zu lernenden Unterrichtsstoff durch den Lerner.

Verdeutlichung, dass die Funktionsweise des Gedächtnisses große Informationsmengen benötigt, um so zusätzliche Anknüpfungspunkte zu schaffen. ‘Je mehr man lernt – um so dichter das Netz mit Anknüpfungspunkten – und um so weniger geht wieder verloren’.

Zu Abschnitt 1.4. Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter

In diesem Abschnitt ging es mir darum, aufzuzeigen, welchen Voraussetzungen das Fremdsprachenlernen durch Erwachsene unterworfen ist. Dabei war ein Vergleich mit dem Sprachenlernen durch Kinder und Jugendliche erforderlich. Es ging also um das Herausarbeiten

folgender Aspekte: Wie lernen Kinder ihre Muttersprache? Wie lernen Kinder und Jugendliche eine Fremdsprache? Wie lernen Erwachsene eine Fremdsprache?

Die Theorien über das Sprachenlernen von Kindern und Erwachsenen zeigen deutlich, dass beide Gruppen auf eine unterschiedliche Weise Sprachen lernen. Der Erwerb der Muttersprache wird als die Nutzung eines angeborenen Sprachmechanismus sowie die Anwendung eines ebenfalls angeborenen Systems einer 'universalen Grammatik' dargestellt. Die Frage, ob dieser Mechanismus und das System im Erwachsenenalter noch verfügbar sind, ist eher theoretischer Natur. Wichtiger ist die Feststellung, dass Erwachsene durch ihre entwickelten kognitiven Fähigkeiten, ihre Muttersprache sowie ihre metasprachlichen Kenntnisse eine andere, vielleicht sogar noch effizientere, geistige Ausrüstung besitzen, um Sprachen zu lernen.

Wichtig ist jedoch bei näherer Betrachtung des Mutterspracherwerbs die 'Konstruktion' der Sprache. Kinder erwerben eine 'Kerngrammatik', die aus Strukturregeln, Funktionswörtern besteht sowie eine Basislexik mit Kenntnissen der Anwendbarkeit dieser Lexik. Später wird dieses Grundsystem allmählich erweitert. Dabei sind es Lexik und Lexikgrammatik, die den Hauptteil ihres weiteren Sprachenlernens bilden.

Wenn Erwachsene eine Fremdsprache lernen, ist der zu beschreitende Weg ähnlich. Erst muss eine Kernsprache angeeignet werden, danach der sprachliche Ausbau, hauptsächlich durch Erweiterung der Lexik und durch einen differenzierten Lexikgebrauch. In der betrieblichen Fortbildung wiederum wird Englisch als Sprache in der Regel nicht von Anfang an gelernt, sondern bereits vorhandene Kenntnisse werden erneuert, erweitert. Dabei kommt der Erweiterung der Lexik, besonders der Kenntnisse der Lexikgrammatik besondere Bedeutung zu. Diese Erweiterung führt zu einem erhöhten 'Sprachgefühl', welches einen Fortgeschrittenenlerner kennzeichnet. Doch gerade in diesem Bereich bestehen für die didaktische Umsetzung erhebliche Probleme: Welche Lexik auszuwählen ist, hängt in der betrieblichen Fortbildungssituation direkt mit den individuellen Sprachbedürfnissen der Lerner zusammen. Den allgemeinen Sprachgebrauch betreffend, gehören lexikalische Übungen, wie die Arbeit mit 'Kollokationen', 'Datenbanken', Übungen im Bereich 'Register', 'Idiomatische Ausdrücke' und weitere Übungen zur Unterstützung einer Vertiefung des 'Gefühls für eine Sprache'.

Zur Thematik, ob es ein 'kritisches Alter' für das erfolgreiche Lernen einer Fremdsprache gibt, ist sehr viel erforscht und berichtet worden. Allerdings sind die Ergebnisse insgesamt, wie von mir dargestellt, nicht sehr schlüssig. Bewiesen scheint nur zu sein, dass Kinder, die in der frühen Kindheit mit dem Erlernen einer Fremdsprache beginnen, diese als eine Art zweiter Muttersprache erwerben. Festgestellt werden kann ebenfalls, dass die endgültigen fremdsprachlichen Leistungen der Kinder besser sind als die von erwachsenen Lernern. Es scheint mir nachvollziehbar zu sein, dass eine Sprache nicht 'Monolith' gelernt wird, und dass es sensible Phasen für unterschiedliche Aspekte der Sprache gibt. Doch das ist mehr eine Randbemerkung, denn Lerner in der betrieblichen Fortbildung sind - wenn es eine kritisches oder sensibles Alter tatsächlich gibt - schon 'zu alt'! Die Diskussion hat zumindest das Ergebnis gebracht, dass es keinen schlüssigen dafür gibt, dass Erwachsene Fremdsprachen nicht mehr vollständig erlernen können. Die Untersuchungen zur

‘Aussprache’ zeigen jedoch deutlich, dass es bei diesem Aspekt der Sprache eine Verbindung zwischen dem Alter des Lernalters und einem muttersprachlichen Gebrauch gibt. Das bedeutet, dass innerhalb der betrieblichen Fortbildung abgeklärt werden muss, welchen Anteil an der ‘knappen’ Unterrichtszeit ein Aussprachetraining haben kann.

Insgesamt lassen sich zu der Untersuchung der Aspekte, die ich im Kapitel 1 meiner Arbeit aufgezeigt habe, folgende zusammenfassende Aussagen treffen: Erwachsene verfügen über mehr Erfahrungen und Vorkenntnisse als Kinder und Jugendliche. Dadurch können sie schneller neue Informationen in ein vorhandenes System einordnen. Je dichter das schon existierende Speichernetzwerk ist, desto weniger verlieren sich die neu eingefangenen Informationen. Dadurch ist es Erwachsenen auch möglich, diese später leichter auf Basis ihrer Systematik abzurufen. Deshalb kann der Abbau von geistigen Fähigkeiten nicht nur gebremst werden, sondern es kann sogar im Gegenteil eine Zunahme derselben erfolgen. Dieses allerdings mit der begleitenden Erscheinung, dass die Menschen mit zunehmendem Alter langsamer reagieren und sich dadurch nicht mehr so schnell an neue Situationen und Anforderungen anpassen können.

Motivation ist ebenfalls ein entscheidendes und distinktives Kriterium in dem Vergleich zwischen älteren und jüngeren Lernern. Erwachsene folgen in der Regel eigenen inneren Motivationen. Sie wissen, warum sie etwas Bestimmtes lernen wollen und stellen den Zusammenhang zwischen den Lerninhalten und ihren Kenntnissen und Lebenserfahrungen her. Kindern und Jugendlichen wird zwar gesagt: ‘Du lernst doch für dich und nicht für die Schule!’ Aber weder sie noch ihre Lehrer können sich ein genaues und konkretes Bild davon machen, was der Schüler/innen für sein späteres Leben tatsächlich gebrauchen wird. Gerade in der betrieblichen Fortbildung wissen dagegen die Kursteilnehmer nur zu gut, was sie lernen müssen.

Die Lernsituation von vielen Kindern und Jugendlichen kann mit einem Trainings-Camp für Hochleistungssportler verglichen werden. Es wird eine ganze Menge Wissen vorgetragen, geübt und in regelmäßigen Klassenarbeiten abgefragt. Am Tag der Klassenarbeit sind die Schüler/innen damit in der Lage, das notwendige Wissen präsent zu haben, um eine ordentliche oder zumindest auch ausreichende Note zu bekommen. Wie viel und wie schnell dieses Gelernte jedoch wieder vergessen wird, um für die Inhalte der nächsten Arbeiten Platz zu machen, bleibt dahingestellt. Zumindest werden die Gedächtnisfunktionen ‘fit’ gehalten. Schüler/innen müssen stets eine ganze Palette Fächer belegen, und nicht alle Fächer sind für sie gleich interessant. Auch hängt ihre Aufmerksamkeit in Lieblingsfächern von vielen Variablen ab, im Besonderen von der Person des Lehrers. Die Schule ist Arbeitsplatz und der Stundenplan ist Arbeitsplan. Gerade in der Sekundarstufe haben Jugendliche oft den Kopf voll mit einer ganzen Menge anderer, für sie wichtiger Dinge, wie z. B. ihre Freizeitaktivitäten und nicht zuletzt ihre Identitäts-Bildung.

Der erwachsene Lerner arbeitet im Gegensatz dazu an einem begrenzten Projekt. Er belegt bestimmte Kurse, die er in der Regel selbst ausgesucht hat, was sicherlich motivationsfördernd sein kann. Erwachsene lernen in der Regel nicht so schnell wie jüngere Menschen, aber dafür im allgemeinen gründlicher. Ihre Sinnesorgane lassen nach, Gehirnfunktionen verringern sich, aber das Gedächtnis und die anderen kognitiven Funktionen bauen nur bedingt ab. Diese physiologischen

Nachteile der Erwachsenen den Jugendlichen gegenüber werden durch die Faktoren von Motivation und Lebenserfahrung im wesentlichen ausgeglichen.

Erwachsene verfügen über mehr Erfahrungen und Vorkenntnisse als Kinder und Jugendliche. Dadurch können sie schneller neue Informationen in ein vorhandenes System einordnen. Je dichter das schon existierende Speichernetzwerk ist, desto weniger verlieren sich die neu eingefangenen Informationen. Dadurch ist es Erwachsenen auch möglich, diese später leichter auf Basis ihrer Systematik abzurufen. Deshalb kann der Abbau von geistigen Fähigkeiten nicht nur gebremst werden, sondern es kann sogar im Gegenteil eine Zunahme derselben erfolgen. Dieses allerdings mit der begleitenden Erscheinung, dass die Menschen mit zunehmendem Alter langsamer reagieren und sich dadurch nicht mehr so schnell an neue Situationen und Anforderungen anpassen können.

Teil II

2. Bildungsgänge der Probanden

2.1. Einführung in die Thematik

In Kapitel 1 habe ich einige theoretische Gedanken darüber aufgezeigt, wie Erwachsene lernen, wobei dem Faktor des Fremdsprachenlernens innerhalb der berufsbezogenen Fortbildung besondere Bedeutung zugemessen wurde. In den nun folgenden Kapiteln 2 und 3 werde ich neben theoretischen Einführungen anhand praktischer Beispiele versuchen, die bisherigen Aussagen zu verdeutlichen. Das Kapitel 2 setzt sich dazu mit den Bildungsgängen von drei Mitarbeitern aus der Industrie auseinander. Diese Bildungsgänge sind naturgemäß unterschiedlich, haben jedoch eines gemeinsam – das Erfordernis, sich als Erwachsener englischsprachlich fortbilden zu müssen, weil die berufliche Aufgabenstellung dieses von ihnen verlangt. Es kommt also darauf an, herauszufiltern, warum die Probanden – die eine akademische Ausbildung durchlaufen haben – erneut Englisch lernen müssen. Hierzu mache ich in Kapitel 3 einige weiterführende Aussagen. Bildungsgang, Englischkenntnisse und eine umfassende englischsprachliche Bedarfsanalyse bilden gemeinsam die Voraussetzungen, um die Schere zwischen den beruflichen Anforderungen und dem derzeitigen englischsprachlichen Können der Probanden durch eine möglichst optimale Unterrichtsvermittlung schließen zu können.

Im empirischen Teil meiner Arbeit kam es mir besonders darauf an, Quellen einzubringen, die als allgemeingültig für die Zielsetzung der Arbeit gelten können. Weiterhin sollten sie es mir ermöglichen, in den Folgerungen auch didaktische Konsequenzen für eine Unterrichtsgestaltung im Rahmen einer beruflichen Fremdsprachenweiterbildung aufzuzeigen. Gerade deshalb erschien es mir als ganz besonders wichtig, mich nicht nur in theoretischen Erörterungen zu verlieren, sondern praktische Anregungen zu geben.

Durch meine unterschiedlichen Lehrtätigkeiten hatte ich Zugang zu vielen Menschen, die sich in der Situation befanden, entweder als Erwachsene Englisch zu lernen, es wieder neu zu lernen oder sich in dieser Sprache weiterzubilden. Diese Lerner erwarben sich die Sprache auf vielfältige Art und Weise, zum Vergnügen oder aus beruflichen Erfordernissen, freiwillig oder mit mehr oder weniger sanftem Druck.

Durch die sich daraus entwickelnden persönlichen Kontakte wurde ich in die Lage versetzt, eine Menge empirisches Material zu sammeln, zu vergleichen und auszuwerten. Diese Vielzahl an Informationen und Erfahrungen zeigte mir für die Vorbereitung meiner Dissertation deutlich Stärken und Schwächen von Datenerhebungsmöglichkeiten auf. Dieses führte mich, nachdem ich einige Versuche gestartet hatte, schließlich zu der von mir jetzt ausgewählten Methode und Darstellung.

Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden von mir Probanden ausgewählt, die in ihrer Lernerbiographie, in der schulischen Fremdsprachenausbildung des Englischen und den Erfahrungen mit dieser Sprache im Beruf ähnliche Voraussetzungen aufweisen. Die Probanden haben zum Teil von mir geleitete Englischkurse am Fortbildungszentrum ihrer jetzigen Firma besucht. Der Proband BOB hatte zunächst einen Semesterkurs besucht, einige Jahre später zwei Intensivkurse, einen davon in England; inzwischen hat er an einer englischen Gesprächsrunde teilgenommen. CHRIS, ein weiterer Proband, hat zwei Intensivkurse besucht. MANUEL schließlich nahm im Rahmen der beruflichen fremdsprachlichen Fortbildung an zwei Semesterkursen Englisch teil, danach hatte er intensiven Einzelunterricht in Italienisch und nach seiner Rückkehr von einem 4-jährigen Italiaufenthalt besuchte er zwei Intensiv-Englischkurs, einen davon in England.

Alle drei Probanden haben sich also schwerpunktmäßig mit der fremdsprachlichen Fortbildung innerhalb ihres Berufslebens auseinandergesetzt. Damit ergab sich für mich die Möglichkeit, an ihrem Beispiel einiges über das Sprachtraining in der Industrie und das Sprachenlernen für spezifische berufliche Zwecke untersuchend darzustellen.

Ausgangspunkt der Untersuchungen über die sprachlichen Fähigkeiten der Probanden waren zunächst folgende Fragen:

- Was sind die Ursachen dafür, dass die drei Probanden, die das deutsche Schul/Universitäts-system gemeistert haben und einen akademischen Grad besitzen, jetzt an englischsprachlicher Fortbildung teilnehmen, obwohl alle drei Probanden in der Lage sind, täglich Aufgaben von beachtlichem Niveau in englischer Sprache zu bewältigen?
- Welche Erfahrungen haben die Probanden mit dem bisherigen Sprachenlernen gemacht?
- Wie sind ihre bisherigen Kenntnisse der englischen Sprache einzustufen? Wie gut ist ihr Englisch also tatsächlich und wie kommen sie mit ihrem erworbenen Wissen in der Praxis zurecht? Welche Strategien setzen sie ein, um Mängel auszugleichen?
- Wie sieht die 'Sprache' aus, die die drei wirklich gebrauchen?
(Dieses zu erfahren ist wichtig, um die knapp bemessene Kurszeit optimal auszunutzen und Ballast zu vermeiden.) Um hier zu einem schlüssigen Ergebnis zu gelangen, lautet die eigentliche Fragestellung: Wie gestalten sich die Arbeitsaufgaben der drei Probanden im Einzelnen, bei denen die englische Sprache gebraucht wird?

Zur Beantwortung dieses Fragekomplexes habe ich Daten gesammelt, Sprachtests der drei Probanden analysiert und, um zusätzlich verwertbares Quellenmaterial zu erhalten, unter anderem Interviews durchgeführt. Bei einer ersten Auswertung meines Datenmaterials konnte ich feststellen, dass die Interviews viel reichere Informationen ergaben, als ich es zunächst vermutet hatte. Diese wertvolle Ausbeute führte dazu, dass entgegen meiner ursprünglichen Zielsetzung in der nachfolgenden Analyse nun hauptsächlich Bezug auf die Interviews genommen wird. Im Gegensatz zu Sprachtests, die die 'Sprachkompetenz' unter die Lupe nehmen, enthalten die Interviews ein für mich viel interessanteres Forschungsobjekt, die 'Sprachperformanz'. Da die Probanden die Fremdsprache in ihrer täglichen Arbeit einsetzen müssen, kommt es in erster Linie auf die

Sprachperformanz an, also die sprachliche Umsetzung, und weniger auf die Sprachkompetenz, obwohl natürlich eine gewisse Sprachkompetenz die Sprachperformanz erst ermöglicht.

Die Interviews wurden von mir auf Tonband-Kassette festgehalten⁹⁴ und bieten in der Auswertung viele Möglichkeiten der Analyse, von denen die wichtigsten anschließend aufgeführt sind. Zunächst begründe ich jedoch, warum ich gerade diese drei Probanden ausgewählt habe und warum ich mich in der Auswertung fast ausschließlich auf die Interviews beziehe:

- Warum Auswahl von nur drei Probanden?:

Ich habe erkannt, dass sich für die Zielsetzung meiner Arbeit mehr mit einem qualitativen als mit einem quantitativen Ansatz erreichen lässt. Mit nur einigen Probanden, die zudem eine gewisse Vergleichbarkeit ihrer Bildungsgänge aufweisen, lässt sich die Untersuchung zwar eingengerter, dafür aber gründlicher durchführen. Ein wichtiges Argument ist dabei in der Tatsache zu sehen, dass es bei Erwachsenen zu viele Variablen gibt, deshalb ist ein zuverlässiger quantitativer Forschungsansatz kaum möglich. Dies wird bei einem Vergleich der Auswertungssituation mit Schülern deutlich: In Schulklassen, in denen Kinder den 'gleichen' Sprachunterricht erlebt haben und man dadurch einigermaßen vergleichbare Voraussetzungen vorfinden sollte, sind quantitative Untersuchungen nicht immer ohne Bedenken durchzuführen. Jedes Kind erlebt den vermittelten Unterricht anders als seine Klassenkameraden. Außerdem wirken andere Faktoren ein, wie außerschulische Kontakte mit der Fremdsprache, z. B. durch Elternhaus, Medien oder Reisen. Bei Erwachsenen hingegen fallen natürlich mehr unterschiedliche Variablen hinsichtlich der Vorkenntnisse der Sprache an, wie beispielsweise unterschiedliche Schulformen, die sie besucht haben, Unterrichtserlebnisse, berufliche und private Erfahrung mit dem Sprachenlernen und anderes. Außerdem lassen verschieden lange Zeiträume der Sprachenlerner ohne Englischunterricht ebenfalls eine Vergleichbarkeit in größerem Rahmen kaum zu.

- Warum drei Probanden aus der Industrie?:

Die Beantwortung dieser Frage ergibt sich daraus, dass bei Kursteilnehmern aus betrieblichen Fortbildungseinrichtungen der Industrie in der Regel eine bessere Vergleichbarkeit gegeben ist als bei Lernern, die sich in außerbetrieblichen Einrichtungen weiterbilden, weil in betrieblichen Fortbildungseinrichtungen eine einigermaßen gleichartige Motivation und der regelmäßige Unterrichtsbesuch in der sprachlichen Fortbildung im allgemeinen gewährleistet sind. Am Anfang meiner Sammlung empirischen Materials hatte ich zunächst versucht, Studien von erwachsenen Englischlernern in verschiedenen Situationen zu erarbeiten. Dabei musste ich jedoch bald feststellen, dass z. B. Lerner in Volkshochschulkursen keine geeigneten Probanden für mein Untersuchungsthema darstellten. Gründe sind dafür unter anderem, dass Motivationsunterschiede und Dauer und Regelmäßigkeit des Besuchs der Kurse häufig recht unterschiedlich waren, was die Vergleichbarkeit infrage stellte. In der Industrie kommen dagegen heutzutage nur diejenigen Mitarbeiter in Sprachkurse, bei denen aus beruflichen

⁹⁴ Der Interviewort Arbeitsplatz war vorrangig zu sehen, deshalb kamen Videoaufzeichnungen aus Datenschutzerwägungen im Betrieb nicht infrage.

Gründen Firmeninteresse und persönliche Motivation gleichermaßen hoch angesiedelt sind. Die Kurse werden dementsprechend regelmäßig besucht.

- Warum beziehe ich mich in der Auswertung fast ausschließlich auf die Interviews?:

Zunächst hatte ich in meinen Voruntersuchungen zu dieser Arbeit mit unterschiedlichen Methoden versucht, Interlanguage-Kompetenzen der Englischlerner zu erforschen. Außerdem wollte ich mit gemischten Aufgaben eine breitere Basis für die Darstellung der sprachlichen 'Performanz' der Probanden zu schaffen. Dazu sollten mir Einstufungstests, Interviews und kommunikative Sprachaufgaben dienen. Bei der Auswertung der Interviews stellte ich allerdings fest, dass diese bereits für mein Forschungsanliegen eine sehr umfassende und voll ausreichende Informationsquelle ergaben. Das führte mich zu dem Entschluss, die Interviewergebnisse als Auswertungsquelle zu wählen. Dazu kam noch, dass die Nachteile von Tests darin begründet liegen, dass diese nur das widerspiegeln, was im Test vorgegeben ist; es ist also von vornherein eine Einengung gegeben. Große Computertests können dieses Problem zwar lösen, nehmen jedoch zuviel Zeit in Anspruch und sind ohne Frage bei nur drei Probanden zu aufwendig. Außerdem habe ich bei meiner Dissertation bewusst auf die Verwendung von Sprachtests deswegen verzichtet, weil bei einem Test folgende Situation entsteht: Nimmt ein Proband an einem Sprachtest teil, ist er sehr konzentriert darauf, seine sprachliche Leistung zu beweisen. Mich interessiert für diese Arbeit jedoch nicht, wie er sich als Testkandidat darstellen kann, sondern wie er die Fremdsprache in seiner Berufssituation einsetzt, was er also im täglichen beruflichen Alltag, aber auch in speziellen fachlichen Situationen daraus machen kann. In der Voruntersuchung zu meiner Forschungsarbeit habe ich auch versucht, mit unterschiedlichen Rollenspielen und Partnerlücken-Aufgaben, die Sprachkenntnisse der Teilnehmer zu erfassen. Ich glaubte zunächst, dieses mit Interviews kombinieren zu können, um so zu einem umfassenderen Ergebnis zu gelangen. Davon habe ich aber wieder Abstand genommen und mich für das 'offene Interview' allein entschieden. Ich meine, alles andere stellt immer wieder die problematische und einengende Situation des typischen Fremdsprachenunterrichts in der Schule dar - eben eine gespielte 'unechte' Kommunikationssituation. Bei der Durchführung der 'offenen Interviews' hingegen habe ich erfahren, dass diese zu einer umfassenden natürlichen Kommunikation und damit zu einem auswertbaren Inhalt führten. Lange Interviews mit freien Themen oder Variationen von Themen erzielten eine weite Perspektive der sprachlichen Kenntnisse des Interviewpartners. Sie erlauben einen ganzheitlichen Zugriff auf die Sprachkenntnisse des Probanden und auf sein Kommunikationsverhalten. Das zunächst durch den Interviewer eingeleitete Gespräch über den Bildungsgang der Probanden, über ihren beruflichen Sprachbedarf und ihre Erfahrung mit dem Erlernen fremder Sprachen erzielte bei ihnen Betroffenheit und damit Interesse und schaffte so durch den persönlichen Bezug eine ungekünstelte Kommunikationssituation. Dadurch war die Aufmerksamkeit der Probanden genau dort, wo ich sie haben wollte: Bei den Inhalten und weit weg von der Suche nach einer grammatikalischen Form. Da es allerdings unrealistisch ist (unter anderem auch aus Datenschutzgründen), die Probanden mit einem Mikrofon zu beschatten, suchte ich nach einer anderen Möglichkeit, in der sich die Probanden fremdsprachlich

artikulieren und wo ihre Aufmerksamkeit nicht auf die Form der Sprache hinsichtlich der Tatsache zielt: 'Jetzt werden meine Englischkenntnisse getestet', sondern auf 'Inhalte' gelenkt wird. Dieses war in der Form des 'offenen Interviews' gewährleistet. Die Interviews waren zeitlich recht umfangreich angelegt und erbrachten somit eine große Menge an Geäußertem. Das schaffte reichlich Untersuchungsmaterial. Die Interviews - auch darüber bin ich mir voll im Klaren - stellen zwar immer noch eine Momentaufnahme dar, aber sie belegen, was der Proband kann und wie er mit Problemen der fremdsprachlichen Kommunikation umgeht. Der Proband spricht seine natürliche Sprache so, wie er sie in der beruflichen Situation auch nutzen würde.

Abschließend weise ich daraufhin, dass ich mir wohl darüber bewusst bin, dass es auch mit der von mir gewählten Untersuchungsmethode schwierig ist, die Sprachkenntnisse meiner Probanden voll zu erfassen. Ich meine jedoch, dass Aufwand und Ergebnisse in einem verträglichen Maße miteinander stehen und das angestrebte Ziel mit dieser Methode erreicht werden kann.

Einige Hinweise zu der Methode, wie ich die Transkription aufgebaut habe, sollen den einführenden Teil abschließen. Die Interviews aller drei Fallstudien wurden mit Tonbandaufzeichnungen festgehalten. Die jeweilige Transkription erfolgte von diesem Basismaterial. Folgende Verfahren liegen den Transkriptionen zugrunde:

- Komplette linguistische Transkription
(Zweck: Umfassende Darstellung des Gesprächsinhalts).
- Vereinfachte Version F, R, S:
(Zweck: Darstellung des Gesprächsinhalts ohne Anteil des Interviewers).
- Vereinfachte Version S:
(Zweck: Darstellung des Gesprächsinhalts ohne Füllwörter, Feedback und Fragmente).
- Vereinfachte Version:
(Zweck: Darstellung des Gesprächsinhalts ohne Notation zur leichteren Lesbarkeit des Inhalts).

Die Kodierungsnotation der kompletten Transkription erfolgte größtenteils nach dem Verfahren von DU BOIS und anderen.⁹⁵ Zusätzlich wurden einige Elemente der Notation von GUMPERZ und BERENZ⁹⁶ verwandt.

Die Transkription erfolgte in normaler Orthographie. *Eye-dialect* (modifizierte Orthographie) wurde wegen fehlender Konsistenz zwischen Schriftbild und Lautsystem in der englischen Sprache nicht verwendet.

Die Analyseeinheiten wurden über Intonation, Pausen und Syntax eingegrenzt. GUMPERZ und BERENZ definieren die Analyseeinheit als:

... any stretch of speech which falls under a single intonational contour or envelope and ends in an intonational boundary.⁹⁷

⁹⁵ Du Bois, J.; u. a.; 1993, S. 45

⁹⁶ Gumperz, J; Berenz, N.; 1993, S. 91

⁹⁷ Gumperz, J; Berenz, N.; 1993, S. 99

Der Notationsvorschlag von GUMPERZ und BERENZ wurde benutzt, um die Begrenzung der Analyseeinheiten (*intonational marked phrase boundaries*) sowie die Markierung von phraseninternen Eigenschaften (Betonung und Silbenverlängerung) darzustellen.

Der Zusammenhang einer Analyseeinheit in Verbindung mit der vorangegangenen sowie der nachfolgenden Einheit wird durch Grenzmarkierungen angezeigt. Diese sind im Regelfall fallende bzw. steigende Intonationsdarstellungen. Die Intonationseigenschaft kann entweder schwach oder stark ausgeprägt sein. In einigen Fällen verändert sich der Tonfall an der Grenzmarkierung jedoch nicht.

Unter Berücksichtigung der oben aufgezeigten Grundsätze habe ich für die vollständige Transkription der Interviews meiner Probanden nachstehende Übersicht entwickelt, die alle für meine Arbeit genutzten Symbole enthält:

Genutzte Symbole für die Transkriptionen:			
Symbol	Beschreibung	Symbol	Beschreibung
< ... >	Auslassungen	< Text >	Ergänzungen zu Zitaten
\\	Als Symbol für die Endfallnotation	\	Notation zur Darstellung eines leichten Intonationsfalls
//	Darstellung einer starken Steigerung am Phrasenende. (Bei Anforderung zur Bestätigung oder schwach ausgefallenen Fragen)	/	Darstellung einer leichten Steigerung am Phrasenende. (Steigerung zeigt, dass eine Äußerung fortgeführt wird)
?	Darstellung einer starken Steigerung am Ende einer Intonationseinheit. (Bei sehr direkten Fragen)	(_)	Gleichmäßigkeit der Stimme bei Phrasenwechsel
S	<i>substantive intonation unit</i> (Gesprächsinhalt ohne Füllwörter, Feedback oder Fragmente)	R	<i>regulatory intonation unit</i> (Gesprächsinhalt mit Füllwörtern und Feedback)
F	<i>fragmentary intonation unit</i> (Fragmente)	L	Interviewteil, der vorgelesen wird
*	Normale Betonungen innerhalb einer Phrase vor der betonten Stelle	:	Silbenverlängerung
< - >	Unterbrechung/Abbrechung eines Wortes	**	Starke Betonungen
(.)	Pausenzeichen (weniger als 0,3 sec)	< - - >	Unterbrechung/Abbrechung einer Analyseeinheit
(...)	Pausenzeichen (0,7 sec und länger)	(..)	Pausenzeichen (0,3 – 0,6 sec)
<X>	Nicht identifizierbar	[]	Überlappung bei mehreren Sprechern
<...>	Falschstart	<X..X>	Vermutete Äußerung
< ... >	Einschub innerhalb einer Äußerung mit Tonfallwechsel und Fortführung der Äußerung	Neustart	Erster Buchstabe großgeschrieben

{ ... }	Phonetische Transkription (nur angedeutet)	<L2 ... L2> <L3 ... L3>	Sprachwechsel (<i>code switching</i>) (L1 = Hauptsprache des Interviews)
<A ... A>	Schnell	(&)	Weiterführung einer Äußerung nach Unterbrechung durch einen anderen Sprecher
<P ... P>	Leise	<L ... L>	Langsam
(H)	Luft deutlich einatmen	<F ... F>	Laut
@	Lachen	(Hx)	Luft ausatmen
<Q ... Q>	Zitat	(%)	Kehlkopfverschlusslaut
(z.B. Husten)	Geräusch verbal	<WP ... WP>	Wortprägung
uh, unh, um	Pausenfüllende Äußerungen (<i>hesitation words</i>)	<i>Kursiv</i>	Kommentar des Transkriptors
mhm, unhhunh, uhuh	(Betonung der letzten Silbe) = Zustimmende Äußerungen (<i>affirmative response</i>)	uh-oh	(zwischen beiden Silben erfolgt ein Kehlkopfverschlusslaut) = leichter Alarmruf (<i>mild alarm cry</i>)
unh-unh	Betonung der ersten Silbe; zwischen beiden Silben erfolgt ein Kehlkopfverschlusslaut) = Ablehnende Äußerungen (<i>negative response</i>)	hm, m, huh, hunh	Interessezeigende Äußerungen (<i>awareness-back channel response</i>)

Übersicht 2

2.2. Fallbeispiele

Zunächst werde ich die aus den Interviews erhaltenen Informationen zum Bildungsgang der drei Probanden aufzeigen. Die Probanden berichten über ihre Erfahrungen, die sie mit dem Lernen bisher gemacht haben. Dabei wird die Diskrepanz zwischen dem eigenen Können und den Erfordernissen, die der berufliche Alltag in fremdsprachlicher Hinsicht mit sich bringt, deutlich. Das wiederum zeigt Möglichkeiten auf, bei fremdsprachlicher Fortbildung darauf angemessen reagieren zu können.

2.2.1. Fallbeispiel Proband BOB

Lernerbiographie:

BOB war zum Zeitpunkt des Interviews 50 Jahre alt. Sein Vater, ein Handwerker, sowie die Mutter, eine Sekretärin, zogen kurz nach der Geburt von BOB - er ist der älteste von drei Brüdern - in ein Dorf am Rande des Ruhrgebietes.

An die ersten Jahre seiner Schulzeit hat BOB wenig Erinnerung. Doch zwei Ereignisse sind es, die sich bis heute in ihm lebendig erhalten haben; wahrscheinlich deswegen, weil beide in einem ursächlichen Zusammenhang stehen, der, psychologisch gesehen, nachwirkt. Da ging es zuerst um seine Einschulung: Obwohl altersmäßig heranstehend, wurde er nicht zum frühestmöglichen Zeitpunkt eingeschult, da er aufgrund seiner geringen körperlichen Entwicklung noch ein Jahr

warten musste. Dieses, eigentlich wenig bedeutungsvoll, wirkte deshalb auf ihn prägend, weil ein Nachbarskind, welches größer und auch älter war, ihn nun zunächst überrundete. Es wurde eingeschult. Dieses 'Negativerleben', das BOB zunächst verspürte, wandelte sich aber nach einem Schuljahr in ganz besonderer Weise positiv für den 'Kleinen'. Jetzt, so meinte er, mit einem Jahr Verspätung eingeschult, fand er sich in der ersten Klasse mit dem Nachbarskind wieder; dieses war 'Sitzengeblieben'. Das Erfolgserlebnis für BOB wurde später sogar noch größer, denn BOB erhielt nach Ende des ersten Schuljahres seine Versetzung in die zweite Klasse, und überrundete damit den Nachbarsjungen endgültig, da dieser wiederum 'Sitzengeblieben' war:

I only remember that there was a neighbor and the boy with whom I played very often he was one year ... roughly not quite but one year older than me and because I was a very small and light child at that time I didn't come into the first class of the first school immediately. But I had to wait one first ... year. And it was very funny that I met him also; he was ... introduced into the school one year earlier than me in the first class when I joined into that ... first school because he didn't succeed to go into the next class or to come into the next class. And when we both together have finished the first class he still had to ... stay there while I came into the second one. So that is one thing that I remember because he was very proud ... and that he was elected to come into school earlier than me and after three years ... I overholed him. ... I overtook him directly ...⁹⁸

Auch das zweite Ereignis aus der frühen Erinnerung der Grundschulzeit von BOB hat etwas mit seiner Körpergröße und dem Meistern dieses angeblichen Mankos zu tun. BOB wurde die Möglichkeit geboten, ein Fahrrad zu bekommen; allerdings eines für Erwachsene. Er zog für sich daraus folgende Konsequenz. Entweder dieses Fahrrad, welches für seine Körpergröße noch zu groß war, jedoch die Möglichkeit eines schnelleren Fortbewegungsmittels bot, oder kein Fahrrad. BOB entschloss sich, das Fahrrad zu nehmen:

... and I also remember my first bicycle it was a very big one. You have these size 28 inches which is for adults and because at that time not so attractive and so many bicycles were available and also the money was not there to buy all sizes ... successive sizes of bicycles as it is typical today. I had ... to take that bicycle or leave it and I took that and I could of course not jump or climb over this. It was for male persons and so I did not manage to ride the bicycle in the way that it should be ... ridden, but I had ... to go between the or below this *Stange* and therefore it was not so convenient to ride because you could not sit down at that time, <you> end up standing ... but nevertheless it was quicker to move than to go by feet.

Später, nach seiner Grundschulzeit, zog die Familie von BOB in eine große Stadt des Ruhrgebietes um. BOB selber wurde in das Gymnasium versetzt. Aus dieser Zeit hat er viele Erinnerungen, die seinen ganzen späteren Bildungsgang beeinflusst haben, gespeichert. BOB erwähnt, dass sein Klassenlehrer, der ihn in der fünften Klasse in Mathematik, Sport, später auch in Chemie und Physik unterrichtete, einen besonderen Einfluss auf ihn hatte. Zwei Dinge waren es, die er als herausragend schildert: Zum einen die Förderung der Neigung von BOB zu den naturwissenschaftlichen Fächern und zum anderen die Behauptung des Klassenlehrers, er sei – nach dem ersten halben Jahr - jetzt schon in der Lage, zu erkennen, welche Schüler ihren Abschluss mit dem Abitur schaffen würden. Was daran BOB so beeindruckte, war die Tatsache, dass die frühzeitige Prognose des Lehrers sich später als zutreffend erwies:

I remember well this relatively young teacher said it is possible for me to tell you if you will succeed in making your *Abitur* or not ... He named several persons he thought that they could achieve ... the *Abitur* and others not.

⁹⁸ Dieses und die folgenden Zitate sind den jeweiligen Interviews der Probanden entnommen. (Die Darstellung erfolgt jeweils in der Vereinfachten Version der Transkription.)

...I think it is not the correct way to do that nowadays ... but it was very interesting for me because I made my *Abitur* afterwards to see how he was right ...

He was really right <in his prognosis> ... it was only a question of how soon the one or other of the pupil who he had selected not to achieve the *Abitur* <the one pupil> had to make ... another step or ... had to repeat one of these classes and finally without success left ... the *Gymnasium* or he went to the *Realschule*. So he was finally ... hundred percent right. ... The last of that guys he had named left us one year before the *Abitur*. They <he> did not have the success to come into the last class and that was one of my friends. ... He was not so bad and he was not stupid and he was not ... silly and yes he he finally failed to make the *Abitur* in the first approach but in the second one he succeeded then.

I think the only thing, the only possibility, and chance of him <the teacher> was to have a look on the behavior of that pupil and on his impression based on his impression how the one or other was working and might be that he was in a ... position to make a ... kind of test, see what IQ one or other has. So it was somewhat surprising to have, to have this man.

BOB stellt fest, dass sein Klassenlehrer insbesondere sein Interesse am Fach Chemie gefördert hat. Diese Anerkennung, verbunden mit Assistenzaufgaben während des Unterrichts und weiterführenden Experimenten, die der Lehrer mit BOB und einem anderen Schüler außerhalb des regulären Unterrichts durchführte, prägten das Interesse von BOB an dieser Art von schulischer Ausbildung nachhaltig:

In the first year, he was our ... class teacher and we had mathematics with him ... he also taught us in chemistry and afterwards in physics so I had ... many times the opportunity to be together with him. ... This teacher I liked him very much and ... he had a relatively high influence on me and my ... career as a chemist later on, because he gave me the opportunity to assist him during the lessons and I had the possibility to make some experiments after the school together with him ... He presented that, let me say, as a favor because ..., one other guy was with me, we had to clean all the things that he had used ... during the ... experiments during the lesson. It was very impressive and so I decided I want to become a chemist, yes, that was the reason, I think.

Dazu kam, dass die Eltern von BOB dessen Experimente ebenfalls unterstützten. Allerdings ging, wie BOB schildert, sein Interesse am Experimentieren mit der Herstellung von Schwarzpulver bald in eine etwas gefährlichere Richtung. Diese Kunst beeindruckte zwar die Freunde von BOB, hinterließ jedoch auch eine nachhaltige Erinnerung bei seinem jüngsten Bruder, der durch einen Unfall bei den Experimenten am Ohr verletzt wurde. Das veranlasste BOB dazu, sich mit Dingen zu beschäftigen, die etwas mehr 'beherrschbar' waren:

I all the time was more interested in, let-me-say, mathematical things and ... in science and therefore ... during the time ... when I had been a pupil I made some chemical experiments. I was asked by my parents to do that in the roof of the house because it is not so bad to lose a roof but much worse if you lose the cellar *ne* ?

I started I think with such a chemistry set but the possibilities of making experiments are very small, especially of making interesting experiments.

I was in a position to make a good black powder ... gun powder and obviously it is a question of having a good mixture and finely divided ingredients and you have to take care when you mix this. ... I remember that we often took some of this black powder put it on the ground and on that we placed a ... flat stone and if you push with your foot on that sandwich then this mixture exploded. Yes a really loud noise ... No fire <was necessary> only the pressure.

So this black powder *ja* I was famous for that. I didn't invent that but I had a good mixture. And one time I remember very well, ... we again made this kind of explosion of the black powder and then ... a flat stone ... was destroyed ... By the force of that explosion a small portion I think of that stone was thrown away and ... my little brother, the youngest brother, suddenly picked up <held> his ear and then I had a look on his ear. ... Blood was coming up out there very very intensively and ... a piece of his ear ... *Lap* ... was down and it looked like being cut with a scalpel ... I think there was a small piece of a stone, the stone that was involved in the detonation, and this was gone and I think he was five or six meters away. ...

<It> could be very dangerous ... or from that time on, I decided not to do such experiments any longer so I developed gun, a *Kanone*, where you can have more control.

Zwischen Abitur, Bundeswehrzeit und Studienbeginn arbeitete BOB bei der Post, um die Zeit zu überbrücken. Sein Studium absolvierte BOB dann an der Universität Dortmund, die zu der Zeit gerade neu gegründet worden war. Ein Grund für die Wahl dieser Universität war zunächst die Nähe zu seinem Heimatwohnort mit der Möglichkeit des täglichen Pendelns. Doch nach einiger Zeit zog BOB in das neu errichtete Studentenheim in der Nähe der Universität.

Die Wahl, in Dortmund zu studieren, hatte viele Vorteile. Das Dozenten-Studenten-Verhältnis war sehr gut. Es waren nur ca. 50 Studenten in seinem Semester, so dass die Professoren sämtliche Studenten persönlich kannten. Da die Studienordnung und andere Universitätsregelungen noch nicht vollständig ausgearbeitet waren, gab es noch Spielraum für den einzelnen Studenten, die Studienorganisation mit den Professoren persönlich zu regeln. Als besonders wichtig fand BOB es, dass jedem Studenten ein Laborplatz versprochen wurde. An anderen Universitäten mussten sich die Studenten Laborplätze durch das Bestehen von Klausuren 'erkämpfen', und die daraus resultierende verlängerte Studienzeit in Kauf nehmen. Ein weiterer Vorteil war, dass das Chemiestudium an der Dortmunder Universität inhaltlich einiges Neues zu bieten hatte. 'Chemietechnik', ein neues Fach, wurde zusätzlich zu den üblichen Nebenfächern, Physik und Mathematik, eingeführt. In der Chemietechnik wurde die Problematik von groß angelegten chemischen Verfahren in der Industrie behandelt:

It was easy to start in Dortmund ... Essen was not possible. Duisburg was not possible. Bochum was the other alternativity but I first of all I decided to stay within the Ruhr area; yes not to go to famous universities like Munich for instance or Heidelberg. ... because of the money ... There ... was <a> new university with a new chemical <faculty>... had primarily students which started in the first semester. Typically in other universities you have students that will start with you in the first semester but you have others semesters also that are higher ... but here we all started together. ... That was a good thing because ... there was a good communication. There ... was a very small number of students because only the first semester was there ... We were fifty or so in that area ... everybody could get, that was one very important point for me, everybody who started was promised to get a place in the laboratory. In other universities you had to fight; you had to write tests for getting that; and if you passed that test ok you will get a laboratory place; and if not you have to try it again; but you have to have this certificate that you have practiced the laboratory; so it takes you time in addition. So it was easier to calculate when you are finished your study. And because of the small amount of people of students we were very familiar with the professors. It was nearly one-to-one from the number. No that not quite so, but it was very familiar ... Each professor knew you and the university started so all things that are well-known and well-practiced in older universities; which is routine; that has to be established there and was not routine. So they had to make experiments and had to figure out how things worked and that was an advantage ... also because the regulations couldn't be so hard. They were not so exact from the beginning on and ... <for example> if you do not succeed in making this test you will have the next opportunity in next year for instance here you could go to the professor and ask him may I have the second chance and he said okay.

Mit dem Studium an der neu gegründeten Universität waren auch einige Nachteile verbunden. Beispielsweise gab es noch keinen Lehrstuhl für Physik. Deshalb wurden die Dortmunder Chemiestudenten mit einem Bus nach Bochum gebracht, um sich die dortigen Vorlesungen anzuhören. Das wiederum führte zu weiteren Problemen. Neben der verlorenen Zeit durch die Transporte, war es negativ zu vermerken, dass sie an der Universität Bochum nicht nur mit den Bochumer Chemiestudenten zusammen saßen. Dazu kamen ebenfalls Studenten aus anderen Fachgebieten, wie Medizin und Mathematik, da diese zusätzlich Physik als Nebenfach belegen mussten. Es gab für ca. 20% dieser Studenten Laborplätze, die man nur erhielt, wenn man die Klausuren bestanden hatte. Die insbesondere für die Dortmunder Studenten unbefriedigende

Situation führte zu folgendem Kompromiss mit den eigenen Professoren. Um Studienzeit zu sparen, wurden die Laborkurse erst dann durchgeführt, als das Fachgebiet einschließlich der Labore in Dortmund etabliert wurde:

I felt that we might ... have problems in physics because ... we had to go to Bochum; and we were taken there by bus twice ... a week; and we had to follow the lessons in Bochum because the professor of physics was not established ... immediately when we started in Dortmund. He followed some years later, two years later. First was chemistry. Then we heard that we had to write our tests against competition of people from the ... medical area, ... from the mathematic faculty, from the chemical section of Bochum, from the physical, biological and so on. And, of course, there was the intention to get a laboratory place in Bochum in their labs. But because so many students were there, only twenty percent or so might have the chance to get some place there. ... Therefore we said we made up our mind, that it was not sure enough for us because we have been promised that we will get our laboratory places without problems. That was initially said and it was not our fault that the physical professor or physics professor was not there from the beginning. So we said we can wait but we do not want to make our tests against ... all the people in Bochum, because when we fail or if we fail we will not have the possibility to make the practice. And it is wasted time and they finally agreed to that and so we could wait for two years before we made our practice in physics. *Ja* I have no personal fear but ... twenty percent is not so much, *ja* ? That means each fifth and so we decided to manage it in that way you could make arrangements at that time yes? With ... the university staff and of course everything was in the growing phase.

Nach erfolgreichem Abschluss des 10-jährigen Studiums (Diplomstudiengang und Dissertation) gönnte BOB sich als 'Selbstbelohnung' eine Reise nach Südamerika. Anschließend arbeitete er noch einige Monate an der Universität.

Erfahrung mit dem Sprachenlernen:

Latein und Englisch hatte BOB als Fremdsprachenfächer in der Schule. Englisch wählte er allerdings in der Oberstufe zugunsten des Faches Latein ab. Der Grund dafür, so BOB, lag in der Person des Lehrers und in dessen Unterrichtsgestaltung. Zuerst hatte BOB einen Englischlehrer, der nicht nur langweilige Unterrichtsmethoden praktizierte, sondern auch bei den Schülern wegen seiner Intoleranz und seiner zum Teil mangelnden fachlichen Kompetenz wenig respektiert wurde. Seinen späteren Englischlehrer konnte BOB zwar leiden, doch der Lateinlehrer verstand es, interessanteren Unterricht zu vermitteln. Dazu kam noch, dass die Inhalte des Faches Englisch in der Oberstufe von BOB kritisch beurteilt wurden. Außerdem bevorzugte BOB Latein, da es ein systematischeres Fach war:

I remember that in the upper classes, we had to decide whether to go into the *Abitur* with Latin or with English ... I took Latin and I disclosed English. ... The last three years ... during ... school ... I didn't have English ... That was because ... enough people were interested in having Latin. ... Typically this possibility has been there before, but has not been used because Latin is said to be much more depressive than English ... Therefore many pupil select English and not enough decide to have Latin ... In that year, because also ... of the teacher, there were 10 guys who wanted to learn Latin until the end of the *Abitur*. Therefore ... the classes were split into one class ... that had Latin and the other classes had English; and they finished the school with English but primarily they had to fight against Shakespeare and ... Therefore ... it's my opinion it was not so bad to have the other choice and I think we had much more fun with Latin

It was because of the teacher. It was ... very interesting to work together with him because ... he had the opportunity to show you by interpretation of that what you could read what was the former life in Rome ... and why Caesar for instance wrote it in this way and not in another way. So it was not reading the text and understanding the text; that is a question of vocabularies but to get some more background. ... and I liked ..., but I've forgotten so much, the Latin language because it is a very logical structure in that language. ...

I think you cannot compare that directly <structure of English and Latin>. Compared to the Latin language I think the English language is not so ... well-structured. ... It might be that I'm not expert enough to make that difference but that was my feeling at that time

Okay. I just mentioned that it is a question of the teacher and his approach to teach the language if you decide to follow him ... three further years to the *Abitur* or if you want to change and go on the other direction into the English section and I decided to follow him and so I had Latin in the *Abitur*.

Personally, I had ... no problems with the English language, although I got a five one or two times because of the teacher. I had one teacher. I really, I couldn't work together with. And it was not only me, that had this trouble with him but also other guys. And I only remember him. He always told us when we said "very" it is "vairy", and we couldn't believe in him but we had to adjust to his kind of speaking; and he was a very intolerant man; and was checking if everybody had learnt his lessons and vocabularies; and it was not so interesting to learn English with him. But afterwards, we had a class-teacher, ... with whom we had English and he was accepted I think from all and it would have been nice to follow him into the English class to finalize the *Abitur* with English but the other guy I mentioned before was more attractive than he; and therefore I chose the Latin language.

Heute hat BOB selbst schulpflichtige Kinder und ist der Meinung, dass junge Leute das Fach Englisch so lange wie möglich belegen sollten. Seinen damaligen Entschluss, Englisch abzuwählen, hält BOB dennoch für richtig und begründet ihn damit, dass seine Schulenglischkenntnisse ausreichend waren, um Naturwissenschaften an der Universität zu studieren. BOB sagt dazu:

I do not know what I would recommend for my children. I have the feeling, it ... would be better to have the English language as long as possible. But, on the other hand, I'm after all not convinced that it is the right way to have Shakespeare and other poets ... during the last two years, because it is an antique English that you learn then. And that is not ... up-to-date; and therefore I had the feeling that I did not waste time in doing the Latin course; and therefore I ... think it was for me the right decision; but in general you should try to be fit in the languages. ... It is necessary nowadays more than then and I would recommend to visit for instance England or to visit English-speaking countries. Yes ... in addition to that what is taught at school.

INTERVIEWER: So it's the content of what's taught at school that isn't so useful?

BOB: *Ja-* I'm not so sure if it is useful or not. But I have the feeling only if you want to get more knowledge, how to speak and more practice to speak English, then it is not the right way to step back two or three centuries and study literature. - That's my feeling but on the other hand some people like that.

Beruflicher Sprachbedarf:

Nach dem Studium erhielt BOB eine erste Anstellung bei einer internationalen Firma der Waschmittelbranche. Er wurde als Chemiker in einer relativ kleinen Niederlassung der Firma in Süddeutschland eingesetzt und hatte die Qualitätskontrolle eines bestimmten Weichspülerprodukts durchzuführen. Diese Aufgabe frustrierte ihn jedoch schnell, zumal die Qualitätskontrollmethoden, die er anwenden sollte, kaum als wissenschaftlich bezeichnet werden konnten. Sie waren aus seiner Sicht mit denen aus der Fernsehwerbung vergleichbar.

Hinzu kam ein weiteres: Der Einsatz von BOB für eine amerikanische multinationale Gesellschaft bedeutete für ihn als 'grünen' deutschen Nachwuchsindustriechemiker einen 'Kulturschock'. Die amerikanische Geschäftsweise, die unter anderem einen 14-16stündigen Arbeitstag voraussetzte, war für ihn ungewohnt und vor allem durch die sprachlichen Probleme sehr stressig.

Die Schulenglischkenntnisse von BOB hatten für sein Studium problemlos gereicht. Jetzt kamen aber andere Anforderungen hinsichtlich des Englischen auf ihn zu. Zunächst waren es die ersten Telefonate mit Kollegen im Ausland, die teilweise auch nicht Muttersprachler des Englischen waren, die ihm einige Sorgen bereiteten. Im Gegensatz dazu stellten sich Besprechungen jedoch als eigentliches Problem dar. Die Kollegen aus dem Ausland hatten wichtige Dinge zu besprechen und alle waren unter Zeitdruck. Sie sprachen schnell, oft undeutlich und ohne Rücksicht auf die anwesenden 'Nicht-Muttersprachler'. Das führte dazu, dass der teilnehmende BOB, nach seiner Einschätzung nur etwa 50% von dem verstand, was dort vorgetragen und verhandelt wurde. Insgesamt entwickelte sich bei BOB bereits nach kurzer Zeit eine erhebliche Unzufriedenheit mit

seiner Arbeitssituation. Dieses teilte er seinen Vorgesetzten mit, die ihn mehrfach nach den Gründen befragten. BOB kündigte bei der Firma, die seinen Entschluss zwar 'bedauerte', seine Kündigung aber mit sofortiger Wirkung annahm und ihn anschließend vom Firmengelände 'geleitete'.

In seiner Dissertation hatte BOB sich mit dem sehr aggressiven Gas Fluor und seinen Verbindungen beschäftigt. Er bewarb sich nun bei einem bekannten Hersteller von Fluor und Fluorverbindungen und wurde eingestellt. BOB wurde jedoch nicht in diesem Bereich eingesetzt, sondern zuerst mit dem Verkauf von umweltschützenden Katalysatoren beauftragt. Hier musste er direkt mit Kunden Gespräche führen, was neu für ihn war. Ihm fehlte für diese spezielle Tätigkeit eine besondere Ausbildung, die er sich in der Praxis selbst aneignen musste:

Fluorine is a very aggressive gas. It's the most active element and it is not so easy to handle this. And in my doctor thesis I worked with elemental fluorine and with compounds from fluorine and therefore I ... had the idea that it would work to join the <second company> in that field of fluorine compounds. But there they had no need and so I started my industrial career in the field of sales and ... sales of environmental protection catalysts. It was ... relatively new for me, this business. It was first time that I had to ... talk to ... customers in order to convince them that our product can fit their demands ... Only training on the job.

Einige Zeit später wechselte er als Produktionsleiter zur Produktion von Katalysatoren und wurde für den Aufbau einer neuen Anlage verantwortlich. Diese war der Technologie eines amerikanischen Katalysatorherstellers nachgebaut und sollte Katalysatoren für deutsche Exportautos herstellen, da die damaligen Autos nicht den amerikanischen Spezifikationen entsprachen.

Aus dieser Tätigkeit entwickelten sich regelmäßige Kontakte von BOB mit den Mitarbeitern der amerikanischen Firma. Er besuchte die Firma, um sich an Ort und Stelle zu informieren, und die amerikanischen Kollegen kamen häufig nach Deutschland, um Rat und Hilfe bei dem Bau und der Inbetriebnahme der neuen Anlage zu geben. Durch diese Zusammenarbeit wurde BOB nochmals mit der Notwendigkeit konfrontiert, die englische Sprache zu sprechen und zu verstehen.

Es gab, so schildert er, einige Verständnisprobleme. Diese hatten aber ihre Ursache darin, dass die amerikanische Firma ihren Sitz in Alabama, unweit von Tennessee hatte und viele Mitarbeiter Südstaaten-Englisch sprachen:

I was also somewhat ... frustrated when I had to go to <American company> because they are situated in <Ortsangabe>. That is Alabama. That means south southern states of ... America; and near to Alabama is Tennessee and several of that people working with <American company> came from Tennessee. I had severe problems to understand them especial ... the pronunciation is ... worse. ... I got used to their pronunciation also after a special time, ... but for instance they had also some strange vocabularies, when one of these guys who was responsible for the overall quality assurance was in <American company> so he also visited us in <Ortsangabe> in order to make sure that quality aspects were treated in a correct way. Now he for instance was doing some job with a colleague of mine and ... when it was close to twelve o'clock he said to me, "If it is twelve o'clock or if you go to eat BOB hello me" - "huh?" - "If you go ... take me with you to to eat." - I asked him "What you did you say me before?" ja - "I told you hello me" - "Hello me ?" - "Yes hello me, say hello to me and take me with you" ... that was one of that things what I did not catch up ... catch immediately.

Doch insgesamt hat die Kommunikation gut funktioniert. Auch das Lesen der notwendigen Fachliteratur und der Patentliteratur machte ihm keine Probleme:

No I ... had no difficulties <reading English> but you see it is not so difficult to read because it is not necessary to understand each word immediately. You can catch the sense afterwards or you can have a look in a dictionary that is not so difficult. It's more difficult to speak and to understand ... the English language.

Die Übersetzung von Handbüchern und die Programmierung der Instrumentation gestalteten sich etwas schwieriger. Diese Schwierigkeiten wurden jedoch mehr durch die unterschiedlichen technischen Voraussetzungen, als durch die Sprache verursacht.

Die von BOB betreute Anlage wurde später auch dazu benutzt, um Katalysatoren für den deutschen Markt herzustellen. Es gab nun aber ernsthafte Probleme, die durch die Anstellung von zusätzlichem Personal hätten gelöst werden können. Als BOB jedoch keine Unterstützung für eine Personalaufstockung bekam, kündigte er seinen Arbeitsvertrag. Er wechselte zu seiner jetzigen Firma, einem großen deutschen Chemiekonzern mit Niederlassungen und Kunden weltweit.

Nachdem BOB zunächst ebenfalls im Bereich der Katalysator-Herstellung eingesetzt war, ist er nun seit einigen Jahren in der Lizenzabteilung tätig. Diese Abteilung hat die Aufgabe, Verhandlungen mit Firmen zu führen, die sich für die patentierten technologischen Verfahren des Konzerns interessieren, und die entsprechenden Verträge auszuhandeln. Das bedingt neben der Zusammenarbeit mit anderen Chemikern auch die mit Ingenieuren, Juristen und Finanzexperten. Die englische Sprache ist unerlässlich für seine jetzige Arbeit. Telefonieren und Fax-Kommunikation werden durch E-Mail ergänzt, und das zum größten Teil in Englisch:

It <communicating in English> is, I think, it is more or less regularly, especially in writing correspondence, it is at least 50%. ... It's a mixture <communicating with native speakers and non-native speakers> ... Nowadays we have ... much correspondence with India, but China also. It's primarily the language is English, when we approach directly a company. Otherwise we go via our <present company> offices in <Ortsangabe> or in <Ortsangabe>. I do not know if you can say that it's primarily correspondence with people ... that have the mother language English but I didn't think about that so ... I cannot make a relationship there or cannot really ... say which part is bigger ... and of course telephone telephone conversation also in English ... <about telephoning in English> After having survived the shock ... I think I have to concentrate hard in these conversations and then I think it works more or less good. ... <about the frequency of telephone conversations in English> I think in average three times four times per week and if I have the choice to phone or to fax, I prefer to fax because ... I only have to write it down manually. My secretary is typing it and then it is better and you can also distribute it as in form of a memo to others so I prefer to write but sometimes you cannot avoid via phone ... <about negotiations> but a big portion is in English when we make contracts or secrecy agreements. That is predominantly done in English language.

Verträge, Dokumentationen, Patente usw. müssen überprüft werden; Besprechungen und Verhandlungen werden überall in der Welt mit den unterschiedlichsten Gesprächspartnern durchgeführt:

It was very funny <strange> to have the Chinese people with us. We ... had discussions in English language all the time. And it was not necessary to ... translate or to ... make use of a *Dolmetcher*. And ... you get used very quickly to the pronunciation Taiwanese people have. And ... two of them they had some difficulties with understanding English language but more difficulties with speaking and ... they tried to avoid to speak English; so you always had to ... approach them and to motivate them to speak. On the other hand, it is not quite clear that somebody from the Chinese delegation who is calm and doesn't tell you anything is not able to speak and to talk good English. But might be from the hierarchy he is one of the minor members of that delegation and his boss is the one who always talks or likes to talk. That is different to figure out.

Zusammenfassung:

Im Laufe seines Studiums und Berufslebens hat sich BOB eine ganze Reihe von Kompetenzen aneignen müssen. Die Vertiefung seiner schulischen Englischkenntnisse ist nur eine von vielen Fähigkeiten, die nicht unmittelbar mit 'seinem Fach', der Chemie, zu tun haben. Aus der Beschreibung seines Bildungsganges ist zu entnehmen, dass er schon in frühem Alter ein klares Verständnis dafür hatte, dass man im Leben nichts geschenkt bekommt. Er kam nicht ohne

Hindernisse in die Grundschule hinein, und er musste sich einen Weg ausdenken, wie er das übergroße Fahrrad fahren kann, wenn er sich schneller als zu Fuß fortbewegen will.

BOB scheint stets durch Neues herausgefordert zu werden. In der Schule nimmt er die Förderung des Chemielehrers gerne an, die allerdings auch mit zusätzlicher Arbeit verbunden ist. Für sein Studium wählt er eine neue Universität mit neuen Formen des Studienganges. Wegen fehlender Laborplätze während des Studiums wird mit den Professoren verhandelt; er ist durchaus bereit, den Arbeitsplatz zu kündigen, wenn er seine Situation nicht anders ändern kann. In seinem beruflichen Leben ist BOB als Chemiker nicht im Labor geblieben, sondern hat mehrfach andere berufliche Herausforderungen auf sich genommen. Dabei wird er zunächst vom 'System' überfordert, ergreift aber die Initiative, um seine Situation zu ändern. Ursprünglich hat BOB Chemie studiert und einen naturwissenschaftlich-sprachfernen Beruf realisiert. Allerdings wurde im Verlaufe seiner Berufstätigkeit die Kommunikation – besonders in der englischen Sprache - immer wichtiger. Er musste Kundengespräche führen und stieg zur betrieblichen Führungskraft auf. Dazu kam sehr früh in seiner Karriere die plötzliche Konfrontation mit Fremdsprachenanforderungen, wie sie die Arbeit in internationalen Firmen mit sich bringt. Obwohl er diese Anforderungen heute beherrscht, versucht er weiterhin, seine Kenntnisse zu festigen und zu erweitern.

Es kann zusammenfassend festgestellt werden, dass BOB seine unterschiedlichen Bildungsaufgaben stets erfolgreich bewältigt hat. Er hat dabei versucht, Nachteile, die ihm begegnen, wie z. B. die fehlende körperliche Größe während des Grundschulalters oder den Mangel an Laborplätzen in seiner Studienzeit, zielstrebig zu überwinden. Er erfüllte die objektiven Anforderungen seines Studienganges, macht dabei aber gleichzeitig auch seine subjektiven Ansprüche geltend, etwa in Verhandlungen mit den Professoren. In seiner Berufslaufbahn ist BOB nicht damit zufrieden, nur einen sicheren und bequemen Arbeitsplatz zu behalten. Er ist durchaus bereit, sich zu verändern, wenn er zu der Auffassung gelangt, in dem bisherigen beruflichen Umfeld seine beste Leistung nicht geben zu können. Er nimmt neue Aufgaben wahr und bildet sich selbst an Ort und Stelle weiter.

Dieses Merkmal wird bei seiner regen Teilnahme an der Englischfortbildung deutlich und zeigt, wie wichtig der Erhalt bzw. die Vertiefung seiner Sprachkenntnisse für ihn ist. BOB musste, um in seinem beruflichen Werdegang fremdsprachlich mithalten zu können, aus folgenden Gründen intensiv für die eigene Fort- und Weiterbildung arbeiten:

- Bedingt durch die unzureichenden schulischen Fremdsprachenkenntnisse sowie seine Berufslaufbahn als Chemiker wurde BOB in seinem Berufsleben immer stärker mit der Tatsache konfrontiert, seine Englischkenntnisse erweitern zu müssen. Deshalb hat er in den vergangenen Jahren an einigen Englischkursen der firmeneigenen Fortbildungsabteilung teilgenommen.
- Die schulischen Vorkenntnisse der englischen Sprache waren zwar für sein Studium völlig ausreichend. Doch bereits während seiner ersten Berufstätigkeit zeigte sich deutlich, dass die englischsprachigen Anforderungen durch ihn nicht erfüllt werden konnten. Zwar lag der entscheidende Grund für sein baldiges Verlassen der Firma, bei der er zuerst angestellt war, eher

in der Natur der dortigen Arbeit. Seine Tätigkeit hatte mehr mit Fernseh-Reklame-Methoden als mit wissenschaftlicher Vorgehensweise zu tun. Hätte ihm die Arbeit als gelernter Chemiker in dieser Firma besser zugesagt, dann hätte er vermutlich versucht, die Sprachprobleme zu überwinden. Da die Firma ein globaler Konzern ist, wäre sicherlich irgendwo die Möglichkeit der firmeninternen Sprachfortbildung oder Unterstützung externer Fortbildung vorhanden gewesen. Allerdings ist zu bedenken, dass es im Hinblick auf das täglich erwartete Arbeitspensum in der Firma vermutlich keine Zeit für das Sprachenlernen gegeben hätte.

- Bei der zweiten Firma, in der BOB beschäftigt war, handelte es sich um einen Betrieb von mittlerer Größe. Dieser war zu klein für eine betriebseigene Fortbildung und außerdem nicht überwiegend mit internationalen Partnern im Geschäft. Zusätzliche Sprachkenntnisse waren für BOB deshalb nicht erforderlich. In dieser Firma hat er sich nach eigener Einschätzung, was das Englische angeht, auch gut durchgeschlagen.
- Bei der jetzigen Firma ist der Trend zur Globalisierung sehr ausgeprägt und der ständige Gebrauch von Fremdsprachen eine Selbstverständlichkeit. Die durch die Firma angebotenen Möglichkeiten zur Fortbildung, insbesondere von Englischsprachkenntnissen, hat BOB genutzt. Dabei ist er sich dessen sehr bewusst, dass Sprachkenntnisse stets gepflegt werden müssen, um das einmal erreichte Niveau zu halten. Deshalb hat er unter seinen Kollegen die Einrichtung eines regelmäßigen Englischkreises angeregt.

BOB kann die vielseitigen und komplizierten Aufgaben, die ihm täglich gestellt werden, inzwischen sprachlich erfolgreich bewältigen. Er hat zwar eine fossilisierte deutsche Aussprache und macht oft syntaktische und manchmal auch semantische Fehler, kann jedoch erfolgreich kommunizieren, seine pragmatischen sprachlichen Fähigkeiten sind gut, seine Interlanguage lebhaft. Er fragt nach Vokabeln und hat keine Hemmungen, sich auch quer auszudrücken oder er gebraucht auch einfach falsche Ausdrücke in der Hoffnung, dass sie schon passen werden.

Die Berufsphilosophie von BOB, die ihn bis in eine wichtige Position innerhalb seiner jetzigen Firma gebracht hat, ist aus seinem schulischen und universitären Bildungsgang heraus verständlich und wird durch das nachfolgende Zitat ausgedrückt:

... and ... therefore I think you have to adjust everything to yourself; and if you have the choice to do the one or other thing, it's up to you what you find best for you and what you want to make; and I never had the feeling that I missed something ...

2.2.2. Fallbeispiel Proband CHRIS

Lernerbiographie:

CHRIS war zum Zeitpunkt der Interviews 45 Jahre alt. Er ist in einem kleinen Dorf im ehemaligen Schlesien geboren. Sein Vater war dort selbständiger Friseur, die Mutter Hausfrau. CHRIS hat einen Bruder und eine Schwester, die beide jünger als er sind. Die Familie von CHRIS sprach zu Hause Deutsch, im Umgang mit den Polen jedoch Polnisch. Als CHRIS etwa fünf Jahre alt war, siedelte die Familie nach Deutschland um und zog in eine Großstadt ins Ruhrgebiet. CHRIS kann sich sehr genau an seine Kindheit erinnern. Er beschreibt den tiefen Einschnitt in seinem

Leben aufgrund des Wechsels aus dem kleinen polnischen Dorf in die deutsche Großstadt folgendermaßen:

I can remember everything because I had such a big step in my life, to settle from the foreign country to the German country. ... I can remember all things there because it was absolutely different to what happens here. That means we had there an own house and garden. Some fields, we had our own potato fields and so on. We lived on the countryside and here we lived in the town in the middle of the Ruhr area, dirty. We had only a small apartment so it was a big break in my life.

In Schlesien war CHRIS noch ein Jahr lang in einem polnischen Kindergarten, anschließend besuchte er einen Kindergarten in seiner neuen Heimat. An diese Zeit, an seine Einschulung und die Grundschulzeit hat er noch lebhaftere Erinnerungen:

I started in 59 in ... <Ortsname> . And there I started in a Catholic school ... in April. And we had snow on that days ... it was interesting to go to school so everything was new ... it was a fine nice time because also our teacher was a young lady directly from the university and she had a nice behavior to teach us so the first three years were very nice.

In seinem vierten Schuljahr erlebte CHRIS nochmals einen für ihn großen Einschnitt - seine nette junge Lehrerin verließ die Schule und wurde durch eine ältere Lehrerin ersetzt, deren Unterrichtsstil ganz anders war als der ihrer Vorgängerin:

After that this lady got a baby and finished her work at that school and we got a very very old lady and their <her> methods were absolutely different from the former lady and that also was a big step in learning ... experience.

CHRIS kann sich zwar nicht direkt an Einzelheiten oder besondere Ereignisse erinnern, beschreibt aber den Unterschied im Lehrstil dieser zwei Lehrerinnen folgendermaßen:

I can only remember the behavior not directly the methods how they have to teach us. But the older lady was more, what is it? restrictive to us? They <she> said very exactly what we have to do, we are not allowed to do ... and the younger one has a wider field of tolerance what we could do. So it was a step for everyone in that class.

In der vierten und fünften Klasse wurden die Noten von CHRIS schlechter. Seine Lehrerin war der Meinung, er solle an der Volksschule bleiben, ein Übergang zum Gymnasium käme für ihn nicht in Frage:

That also brought me to very bad ... grades ... in the first three years I had much better grades than in the fourth and fifth class ... That hindered me also to go to the ... *Gymnasium* ... this old lady told me I will not be able to finish <manage> that school. It's better for me to stay in the *Haupt*-school.

CHRIS folgte dem Rat der Lehrerin jedoch nicht und versuchte, die Aufnahmeprüfung für die Realschule abzulegen, was ihm auch gelang und er wechselte zur Realschule über:

I had to make a test in the middle school <Realschule> ... to show the teacher there if I am able to continue ... and to change the school. ... I made the test and I was one of the best during the test because I had interest ... to change the school and I managed it.

Doch auch hier gab es zunächst ein Problem. CHRIS erlitt beim Spielen einen Unfall und musste aufgrund einer Augenverletzung einige Monate im Krankenhaus verbringen. Damit hatte er den Anschluss an seine Klasse verpasst und musste bis zum Anfang des nächsten Schuljahres warten, um wieder neu anfangen zu können:

After that starting my learning in the middle school, I had ... an accident. I got a snowball to my left eye and for that I have to go to hospital for some months because they made one of the first <laser> operations. ... The *Netzhaut* has separated inside the eye and they brought it on the surface again by a laser ... in the university clinic in Essen ... That was the case when I was twelve years old and so also that was a break in my learning period ... because after that I have had to start again. I have lost this first year and started with younger guys. They came one year later to that school. ... In the meanwhile I had to wait for the next class starts.

CHRIS berichtet über seine Realschulzeit, dass er eigentlich nur im Fach Englisch Schwierigkeiten erlebte. Er begründet das einerseits mit seiner eigenen mangelhaften Konzentration und mit Gedächtnisproblemen, andererseits mit einem der Englischlehrer, denn als er einen neuen Lehrer bekam, besserte seine Englischnoten schlagartig.

Konzentrationsmängel und angebliche Langzeitgedächtnis-Probleme hatten sicherlich ihren Ursprung darin, dass CHRIS ein starkes Interesse an außerschulischen Aktivitäten - dem Bau und dem Fliegen von Modellflugzeugen - hatte. Davon wird später ausführlich berichtet, da dieses ein besonderes, wenn nicht gar das wesentliche Element seines Bildungsganges war:

For English I had problems. It was also the case that I lived with my short-time mind (laughing) because I had so much to think about. I had some ... hobbies and other things to do and so I worked with my short-time mind.

Immerhin schaffte CHRIS es arbeitsteilig so, dass er auch im Fach Englisch ohne zu große Anstrengung erfolgreich war:

Also when I started with the good notes after a while I falled back to the middle range in the class ... but then I hold the middle range that means I laid in the range ... between three and four, mainly in the four area. That was good enough for me. Five you know, with a five you will be separated one class down, so it works.

Insgesamt kam CHRIS in der Realschule zurecht. Interessant ist jedoch seine Bemerkung, warum er Fächer wie Mathematik und Physik bevorzugt:

The most interesting for me was mathematics physics and that was the things I can do directly without learning. ... I can see it or I see what the teacher is teaching to us or showing to us. It's logical but a language like France or English or also German is not logical. The most cases you have a lot of rules but besides the rules you have every time ... exception of the rule. That's nothing for me (laughing) it's simpler to do something in physics or in mathematics.

Auswirkungen auf seine Schulleistungen wegen der fehlenden Kontrolle der Hausaufgaben hatten sicherlich auch die lange Zeit der Abwesenheit des Vaters von CHRIS von Zuhause. Dieser hätte zwar gerne in seinem Beruf als Friseur weitergearbeitet, doch die zunächst in Aussicht genommene Übernahme eines Geschäftes zerschlug sich. Deshalb führte der bereits 40jährige Vater Umschulungsmaßnahmen in Köln mit dem Ziel durch, als städtischer Angestellter zu arbeiten:

My father was ... a hairdresser and he worked in <a> shop that was not his own shop so he was paid for working ... when he came to ... <Ortsangabe> he found directly a work as a ... hairdresser but in Poland he had a license for having his own shop that means he was in German, a *Meister ja?* ... Here he worked first ... as a haircutter in a shop but after a while he wants to have an own one. He had enough money to manage it but there are a lot of circumstances that he could not manage it ... When he saw that it was impossible for him to manage it ...because he was working as a boss in that shop but the owner ... gave the shop without asking my father to another one. ... My father was very angry and saw it as a chance to learn something different. In an age of forty he went to school again for two years, the whole day. He made a grade as a ... *Beamter* that he could work within the ... financial department of the town and that was during my middle school <Realschule> time. ... This influenced my results because my father was not for two years in house. I was alone with my sisters and no one looked to my homework and so on and I managed it, to do not my homework <laughing> ...

Die Mutter konnte CHRIS kaum helfen oder die Aufgaben kontrollieren, da ihr die notwendigen Kenntnisse dazu fehlten, sie hatte nur eine einklassige Dorfschule besucht:

She was at home but we were three and ... she could not control it <his homework>. And besides that my mother did not have the grades ... she had only the school like you have it on a village site, the simple schools they had there, where every pupil from different classes from every age were in one class ... they learnt everything in one class, the youngest together with the oldest in a village school. So the background of my parents they could not really help me. They could have a look in my books if it's written in correct form or so but not to control the inside <the contents>.

Nach seinem Realschulabschluss arbeitete CHRIS bei einer Firma, um eine Ausbildung als Technischer Zeichner durchzuführen. Es war immer sein Wunsch gewesen, Ingenieur zu werden, aber sein Schulabschluss ließ es nicht zu, dass er sofort mit einem Ingenieurstudium beginnen konnte:

After I have finished my school ... I've learnt to work as a drawer <technical draughtsman>. ... Because I want to be ... an engineer and this wish I had from the beginning of learning at school. ... And my parents said oh you did not know what you are saying at first you have to go to school to learn and so on. And after I have finished this middle school it was ... impossible for me to go directly to the university because I had only the middle grade <Realschulabschluss>

Die Lehre als Technischer Zeichner führte CHRIS mit Begeisterung durch. Dazu kam, dass er in der Firma die Arbeit der Ingenieure mit verfolgen konnte und sich dabei bereits viele Kenntnisse über deren Tätigkeit aneignete:

I started that work at a company in< Ortsangabe> ... I have learnt to draw and that was something I was very interested in and also I saw ... what skills is necessary to work to get money and beside that I saw that I must have now very good grades to go to a university. I saw what was necessary in that job. I worked together with engineers and that was a position I want to be.

Sein Wunsch, Ingenieur zu werden, wurde nun zielstrebig in die Tat umgesetzt. CHRIS vollendete zunächst seine Lehre in kürzester Zeit mit den allerbesten Noten. Seine Eltern waren vollkommen überrascht darüber, dass ihr 'verspielter' ältester Sohn einen solchen beruflichen Erfolg vorweisen konnte:

... from the beginning on I had had the best notes that were possible there and so I could finish earlier than normal that ... learning time ... very surprisingly to my parents. They thought their oldest son was not able to work really ... he can only play with planes ... and I think over the years ... it was fixed in her <their> minds that I will never be able really to work. I will every time be a little boy who's playing with his planes. ... And after starting this time here at <first company> they saw that I was also able to have good grades and to finish it and one thing was that I was interested in drawing but beside that I think I also saw what is necessary for me to get <become> an engineer.

Nach Beendigung seiner Lehre erwarb CHRIS auf dem zweiten Bildungsweg die notwendige Qualifikation, um das Studium beginnen zu können:

... so I had to get the high school grade <Abitur> and here in Germany we have the possibility to get this grade also when you have learnt to work in a job ... and after that you have additionally go to school for one year to improve English mathematics physics chemical and also a little bit German. That means it is a school that gives you an additionally skill to go to a university. It's only a drill to come to a level to understand what in a university will be taught that you can understand.

CHRIS studierte an der Universität Essen, wohnte aber weiter im elterlichen Hause. Hier konnte er ungestört lernen. Er nutzte die Fahrgemeinschaft mit zwei Kommilitonen, die wie er ebenfalls auch Ingenieurwissenschaft studierten und im gleichen Semester waren. Nach einer Weile stellte CHRIS jedoch fest, dass die Fahrgemeinschaft zwar Geld aber keine Zeit sparte. Dazu kam noch, dass seine Mitkommilitonen andere Kurse besuchten als er. Durch die Warterei aufeinander ging zusätzlich viel wertvolle Studienzeit verloren:

I studied in Essen because it was not so far from my parent's home and until I started my studies I only had a bicycle so I had to settle to the town where the university were but ... it's more expensive to do so. So it was for me better to stay at home and to drive ... I had two other colleagues in our town not so far away from my parent's home who wants also to go to Essen to study the same to be ... an engineer and we had an agreement to drive together ... we were not so long at the university. We wanted to go home in the evening or in the late afternoon and others who lived directly in Essen in the student's village worked longer together and had more experience at the university. <They> stayed there longer and that was better for them for learning. ... I had to go ... every morning in the rush hour to the university and in the afternoon back. ... Besides that, we had to

manage it to go with three persons. ... After a while we had decided to go to different courses and we had to manage every time to meet each other at the car at the special time ... I lost some things I have want to hear to work on and also the others ... it was not the best time for studying.

CHRIS hatte inzwischen das Auto seiner jüngeren Schwester übernommen. Damit fuhr er nun, nachdem er sein Vordiplom absolviert hatte, nach Essen, und konnte, da er nun nicht mehr auf eine Fahrgemeinschaft angewiesen war, sein Studium nach seinen Vorstellungen fortführen. CHRIS organisierte sein Lernen nun als eine Art Selbststudium. Er verzichtete auf Vorlesungen, nutzte aber bevorzugt Übungen und suchte bei diesen den Dialog, um seine Kenntnisse aus dem Selbststudium zu überprüfen. Dieses wirkte sich positiv aus, unter anderem verbesserten sich seine Noten:

After the first two years I've changed this behavior <car pool> ... I saw that the other two guys hindered me to learn in that way that I want to learn. And from that time also my grades became better. ... The first two years my grades were ok ... but it was not very good because I had ... lost so much time. I was tired by driving because I drove very often to Essen or back when we had something special to do there or I had forgot something I have to drive back again home ... After this change, the separation, from my two colleagues I drove seldom to the university. I drove to the university in the beginning of the semester and pick up everything what I could get from the professors from their lessons from the first two hours and take it at home. And only at the end of the semester, I drove again to the university to make the tests. That means I've studied at home. And that works much better for me than being in the university and losing time there. Because at that time I've seen that it's better for me not to hear something <but> to read it himself <myself> to learn by reading, understanding ... but then going to the university in ... *Übungsstunden* and practice there and ask directly my questions that I have to ask.

Inzwischen hatte CHRIS geheiratet. Da seine Frau berufstätig war, konnte er tagsüber die Wohnung in Ruhe für seine Studien nutzen. Mit Kommilitonen führte er in seiner Wohnung Gruppenarbeiten, wie beispielsweise Prüfungsvorbereitungen oder Vergleiche von Arbeitsergebnissen und Aufgabenproblemen, durch:

I had to do a lot of work ... mainly in the first six semesters ... with colleagues together. ... I managed to do it at home. So I invited them to come to me and we stayed in my apartment and worked everything together there. Also preparing the tests. ... We need for one test three months preparation. ... For some of these tests I learnt alone but for others I have done it together with the colleagues to learn also from them. ... To see ways how they managed to solve the ... tasks. And every task could be solved in different ways and in some cases it was not the quickest way or the best way ... I have found solutions for it. Others found other solutions that are better and so we worked together to see how each person solved and worked this task. ... We worked there at one table. Every one starts and, after a while, says I've done it in that way. And then we compared and discussed what's the best way or was it correct or not correct ... When the questions appeared we drove to the university one day a week... and asked the prof ... or the guys who have worked for the prof and get the right answers from them.

CHRIS berichtet, dass er mündliche Prüfungen gegenüber schriftlichen bevorzugte. Er begründet es damit, dass er bei mündlichen Prüfungen die Möglichkeit hatte, den Prüfer dahingehend zu überzeugen, dass er gut vorbereitet sei, Kenntnisse in dem Prüfungsgebiet besaß und darüber auch sachbezogen reden konnte. Dazu kam noch, so CHRIS, dass er so selbst in der Lage war, Prüfungsgespräche durch Eigenlenkung dahingehend zu beeinflussen, dass Dinge angesprochen wurden, über die er gut Bescheid wusste:

I've got from the beginning in this ... oral tests good notes and so I ... saw it works ... it was not so heavy ... so difficult than the written tests we had to do. Nearly half of the students did not manage the tests; <they> had to repeat it, very difficult tests; but the oral one were not so difficult. ... It was more the way how you could sell yourself, if you could manage yourself to give the professor a good view about the thematic or about you. ... To speak about the thematic in a way that he was thinking: ok you have learnt it. It was good enough. I found that maybe I have some skills to influence people and to bring them to that thematic that I want to speak. To ... control the way in which the discussions will go. ... When I found that I can influence, ... not every prof, but some in that way that I can bring them to the knowledge that I have that was maybe one

advantage which I had during these studies ... to get then a good impression, good notes, and that was not possible in the written form.

Sein Studium, so berichtet CHRIS, habe er ziemlich zielstrebig organisiert, und Schwerpunkte wie Aerodynamik und Materialkunde gesetzt, die sein besonderes Interesse hatten:

I have studied here in Essen ... mechanical engineering; ... I have specialized my studies in power station techniques ... aerodynamic and material science research. Everything what has to do with aerodynamic and with materials from the university I could get I have heard and also ... made the tests in that sectors. ... I specialized in this three fields and my favorite field was aerodynamic of course so I also made my *Diplomarbeit* in that field.

Seine Diplomarbeit befasste sich mit einem Forschungsprojekt über Aerodynamik. Dabei kamen ihm sein Interesse und seine Kenntnisse am Flugzeugbau bzw. Modellflugzeugbau zugute:

I worked in a wind tunnel, by changing this wind tunnel to improve the results ... the turbulent grade of the wind tunnel must be reduced so that you can repeat results on air force or other things. You want to measure the drag and the lift normally in a wind tunnel and so you must have a very smooth flowing behavior of the air inside. And my job was to improve this turbulent factor and I improved it by a factor 2. And after that I made my *Diplomarbeit* in the tunnel to measure some airfoils. And I have done it because it's my hobby <I> built wings ... I took five different wings with me and gave it to the university. But first I made my *Diplomarbeit* ... measuring them, wrote a calculation program for the process data ... out of the tunnel and to calculate ... with this data the drag and also the lift.

Die Arbeit mit dem Windkanal führte zu dem Angebot einer Arbeitsstelle in der Windkanal-Abteilung bei (Institutsname) in (Ortsangabe). Zu dieser Zeit arbeitete er bereits in der Materialforschungsabteilung des gleichen Zentrums:

During my work at the university, I was asked from the people from the <Institutsname> in <Ortsangabe>. ... They asked me to come and work there but they could not offer me an unlimited job, ... also not as an engineer as a technician. But they offered me this job in the field of materials. And ... it was my second main kind <field> during my studies. So I went to them; worked for very low money but I had a work. ... And after being there for two weeks, I got an offer from the wind tunnel there to work on the wind tunnel for an unlimited job. And having this offer the department in which I was working, materials, gave me also an offer so I had two. And after two or three days later, I've got a third one; but then I had to decide it ... in what field I want to work aerodynamics or materials. Then I decided to stay at the material department there and so I worked with carbon fiber-reinforced composites.

In seiner Dissertation hatte sich CHRIS mit diesen Materialien befasst. Er entwickelte sich nun zu einem anerkannten Experten in diesem speziellen Bereich. Während seiner Tätigkeit in den folgenden fünf Jahren bei der (Institutsname) untersucht er beinahe eintausend unterschiedliche Stoffe, die von der Flugzeugbauindustrie einzusetzen sind, auf ihr Ermüdungsverhalten:

... so I worked here in this field of carbon fiber-reinforced composites. They are used in airplanes. ... I have to investigate new carbon fibers, new resins. ... I had to investigate the fatigue behavior of these materials. ... <We stimulated> the stresses you will have on the real part of the plane and so we had programs from the wing from the fuselage and so on. And we could simulate the behavior of the materials in the plane ... and that was my work to investigate different materials, to describe the behavior of the material and to tell the aircraft industry what is best, for what it could be used and also how they could dimension then the ready parts they want to produce.

Während seiner Zeit bei (Institutsname) erwarb sich CHRIS durch seine Forschung nicht nur eine Menge Fachkenntnisse. Durch die regelmäßige Zusammenarbeit mit ausländischen Wissenschaftlern wurden auch seine Englischkenntnisse verbessert und erweitert. Außerdem erwarb er durch die Zusammenarbeit mit seinen Kollegen wichtige Fertigkeiten wie die Technik von Präsentationen sowie das Verfassen wissenschaftlicher Artikel:

I also made a progress in giving a paper or giving a speech. I've learned it at the <Institutsname>... my colleagues made so-called dry runs with me before I gave a paper. First I had to discuss my results with my

colleagues one time a week ... after some months I've worked in that field, they told me: so please put the first things together, summarize it and then offer it to us with some 'folios' like a presentation. So I have done it and after that they told me the presentation was good. But ... that must be improved, your diagrams must have such a shape and so on, every detail; and also what I have to say, not to repeat, or to repeat special things ... presentation techniques because they, the older ones, had a lot of experience in giving papers and preparing ... articles for the specific magazines.

Teile seiner Forschungsergebnisse nutzte CHRIS für die Dissertation und weitere wissenschaftliche Artikel:

They <the colleagues> wanted also for me to do so, <publish scientific articles>. ... I had to learn it because my job was also to include the PhD work. That means, this work should be published as a PhD and so I had to fulfill the requirements to the PhD test. ... And one thing is to have publications, to give papers. ... I have also to learn these things. And we have done it in both languages in English and in German so I improved directly both and after the first year I had to give my first paper ... and I had to do dry-runs with them that means in preparation of the paper I had to give the paper two three times to my colleagues

Da sein Arbeitsvertrag begrenzt war, bewarb CHRIS sich bei seiner jetzigen Firma, obwohl er zunächst keine besonderen Ambitionen hatte, dort anzufangen:

Then I had finished my work there at the <Institutsname> and looked for a job because I had only a limited contract for five years. ... My colleague, the older one, told me: you are more than four years here. You have nearly finished your work. Maybe you can get an unlimited contract ... but to be sure that you will have a job after five years send your papers to <present company>; maybe they will offer you to come to speak with them and maybe they will make you an offer and then you can decide if you want to go or not.

Diese Firma suchte einen Ingenieur, der im Bereich der Forschung von Verbundmaterial tätig sein sollte. Beim Vorstellungsgespräch schien er einen guten Eindruck hinterlassen zu haben, denn ihm wurde die Stelle angeboten:

They <the personnel department of his present company> were interested and wanted to see me; if I could come <and> give a speech about my working field and I should take time with me; they wanted me to go around in different departments. Different people wanted to speak to me. So I had the whole day, came here in the morning at 8 o'clock and at first had to speak with the head of the research department ... This person did not want to hear my speech but he had to speak the first hour with me. He wants to know me. He has to decide if someone could come ... in his department. And at the beginning, he told me directly: I'm not interested in your speech. I have a meeting beginning at nine. At nine, I have to give my paper here. But after a while, ... he was interested during speaking with me, <postponed his meeting>, but only to hear my speech. So maybe ... at first my thematic I want to speak about he was not interested in, but after speaking a while with me - about what ... my work at the <Institut> - he was interested. And cancelled his meeting and came with me to the room here. ... And then I get my speech, showed slides about my work and the field around ... with other people maybe 15 or 20 persons ... after that I had to speak with different other people who also have heard my paper but they want to get a picture about my person; if I fit in here in that group or not.

Weiter berichtet CHRIS, dass er die Sache nicht so ernst nahm, so dass er bei dem Vorstellungsgespräch recht entspannt auftrat:

That was the reason why I was very relaxed during giving here the speech. And also speaking about the people because I do not want to come here. So I ... make jokes with the people and it was not a situation where you are sitting like a rabbit and react like a rabbit ... I have the feeling they want to ... get a right picture from you so I want to give them a picture but different <laughs> so they will get the ... wrong impression.

Obwohl ihm beim Vorstellungsgespräch die Stelle zugesagt worden war, hört er zunächst nichts mehr von der Firma:

Then I have heard nothing from them for two months. And I thought ok maybe they found a better one. But it was two or three days before Christmas and the end of the year and I had this open what will happen with <the present company>. And I want at the end of the year to close that book; so I phoned here the person who was then my boss here and asked him: you have told me I can come I will get an offer for that job I have heard since two months nothing from your company. What has happened? Have you found another one? I joke with him. And he doesn't answer. ... He only ... said to me: one moment please. - click - And then I have heard nothing more.... But five minutes, later I've got a phone call from the personnel department here. And they said: sorry ... here was a mistake. We have forgot. We want to offer you this job. And we invite you to

come again to speak about the money and so on. ... But the story was: they had also ... a lot of other persons here. And ... one person, ... I had contact with him because he also were from the University of Essen, he worked in Essen as an assistant of a professor there. And so we were in contact because we are also ... work in the same field in composites and met each other very often. So his life was comparable to mine, same university, same studies, same training, same field of working. ... >And they sent him at first the offer to come to get this job because they have changed my name in his name and also the maps our papers were in. ... And he was before me, in December he was there. And they gave him the offer for this job and he said "no I don't want" <laughs>. But they haven't seen that things have changed in the map, that his papers were mixed with mine. And when I came the mixture was on the desk. And they asked me: and now you are working at the university as an assistant? I said: No, I'm not, it's a colleague of mine and I know his name, you have the wrong paper on the desk and he was astonished and he looked on it and that was true.

Trotz dieser Pannen wechselte CHRIS doch seinen Arbeitgeber und trat in die Firma ein, der er bis heute angehört. Dort leitet er inzwischen eine Abteilung, die technische Kunststoffe entwickelt und herstellt.

Erfahrung mit dem Sprachenlernen:

CHRIS musste sich - da in einer zweisprachig geprägten Umwelt aufgewachsen - sehr früh mit der Notwendigkeit auseinandersetzen, Kenntnisse von mehr als einer Sprache zu erwerben:

... and it was forbidden to speak German in that days there ... I only could speak German but my parents could speak Polish and German ... not only the parents, grandparents, aunts, uncles and so on, to me they only spoke German and it works until I had to go to the kindergarten.

Deutsch, seine Muttersprache, konnte CHRIS im polnischen Kindergarten nicht verwenden, da nur die Kindergärtnerin Deutsch verstand. Um mit seinen Spielkameraden klar zu kommen, musste er deren Sprache erlernen. Das scheint ihm jedoch wenig Probleme bereitet zu haben:

In the kindergarten we got a problem. All the children could not speak German but ... the lady in the kindergarten who has to look for us she was the only one who could speak German and in that days, I was four years old, I learnt within one year to speak also Polish.

It was forbidden to speak German in that days there ... only the older ones <spoke German> ... in the evening ... some other people from the village came to us, visited us. They very often spoke Polish. So also in the evening I could hear this language and could improve my knowledge that I've got ... from the kindergarten there

Der Wunsch der Eltern, ihre drei Kinder in deutscher Sprache zu erziehen, scheint neben anderen ein Grund für ihre Aussiedlung nach Deutschland gewesen zu sein. CHRIS bemerkt dazu:

It was forbidden to learn German. So I could not speak Polish and lived in a nearly Polish country. And so my parents want to go to Germany but it was very difficult to get a visa ... to come out. And after some years - so I meanwhile was five - my parents managed it to come out and we settled here to <Ortsangabe> where an aunt of mine lives.

Auch an seine Zeit im Kindergarten in Deutschland kann CHRIS sich noch genau erinnern. Er verlor zwar bald seine Polnisch-Kenntnisse, hatte jedoch auch in Deutschland wieder sprachlich bedingte Kommunikations-Probleme:

I can remember every detail, also here in the kindergarten because it was not so easy for me to speak now with ... only German speaking children. But as a child, you have the possibility to change your language ... and to handle with it very quick. That means after staying here for one year I forgot my Polish language, my experience I had because at home my parents did not use this language furthermore. That was not the case in Poland itself. ... <I can remember> nothing only to say hallo and ... *nastrovia, gindovra*

And half a year later I had to go to school but there I could not speak a very clear German.... I had an accent ... from my parents because they had to speak in both languages in her former country. So I had an accent also in German ... very hard ... That was my start with languages.

In der Realschule wird CHRIS im Englischunterricht wieder mit dem Sprachenlernen konfrontiert und bereits im zweiten Lernjahr tauchten erste Schwierigkeiten auf. Erst nachdem der Lehrer

wechselte, wurden seine Noten besser, zunächst sogar wesentlich, dann aber pendelte CHRIS sich auf das Durchkommens-Niveau ein. Er bemerkt dazu:

The first year, I had a very ... good English teacher. The second year, the teacher was ... not the best and I started ... to be in the middle area of the class. And after two years, I've got very bad in English but only in English. ... I got problems and then the teacher changes. And with the new teacher I came from ... like six ... that year before, the next year my first work was a one ... so that means I changed also ... directly from the badest you could get to the best note that you could get ... it was because ... the teacher had changed.

The style of the teacher's teaching was ... not that, what I would prefer. I was in a situation that I could not follow what the teacher told me.

CHRIS berichtet von Konzentrationsmängeln, die sich bei ihm 'in Einnicken' zeigten. Dadurch verpasste er einiges im Unterricht, musste dieses nachmittags nachholen, hielt jedoch bald den Anschluss nicht mehr:

In the beginning then I could follow a little but ... during the time I maybe have slept a little bit and after some minutes I could not follow and that was a break in learning and to continue I had to look in the books in the afternoon to see what I have to learn. I have done it very often in the beginning in the afternoon that I have learnt it. After a while, I've lost the feeling for that language that means that I was behind the class.

Dazu kam noch, dass, wie er bemerkt, sein Kurzzeitgedächtnis stets gut funktionierte, er aber Schwierigkeiten hatte, das Gelernte auf längere Zeit zu behalten:

I ... can remember everything for a short time very good that means during ... learning in the school time in the morning I could answer every question because I have a good ... mind ... short-term memory and so I could manage it during the morning but not to have it in mind for the next work.

Auch seine Methode des Vokabellernens scheiterte an der Schwierigkeit, die Informationen vom Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis zu übertragen. Bessere Leistungen bei Klassenarbeiten erzielte CHRIS, wenn die Arbeiten kurze Zeit, nachdem der Stoff in der Klasse durchgenommen worden war, geschrieben wurden und somit die Zeitspanne zwischen Lernen und Abfragen nicht so groß war:

I've learnt vocabulary by having the vocabulary in the book and hold down one hand on the German side or the English side and then reading the German or the English side and hoping to know the other part. ... I managed it two or three times to repeat it and then I had it in mind for a short time. ... And that was enough for the next morning and also for the next week but not <for the next test>. That was my problem: when it took too much time the distances between the *Klassenarbeiten*, it was bad for me. To have it very short after each other it was very good for me and ... besides that, I was a lazy schoolboy.

Während seiner Lehrzeit benötigte CHRIS keine Englischkenntnisse. Anders war das allerdings, nachdem CHRIS begonnen hatte, auf dem zweiten Bildungsweg sein Abitur nachzuholen. Nun war er gezwungen, seine Englischkenntnisse zu verbessern. Die anschließende Studienzeit forderte von ihm nur gelegentlich Aktivitäten in der englischen Sprache. Überwiegend ging es dabei um englische Literatur, die er für seine Diplomarbeit nutzen muss. Dieses führte jedoch nicht zu einer wesentlichen Erweiterung seiner Sprachkenntnisse.

Beruflicher Sprachbedarf:

Kurz nach seinem Einstieg in das Berufsleben erfährt CHRIS auf recht dramatische Art und Weise die Notwendigkeit, sich mit dem Englischen auseinandersetzen zu müssen,. Zwei Wochen nach seinem Arbeitsbeginn bei seinem ersten Arbeitgeber wird er zu seiner Überraschung aufgefordert, seine Arbeit, die noch im ersten Planungsstadium ist, einer Gruppe internationaler Kollegen kurz vorzustellen und zwar auf Englisch:

Our <international project> partners came and I have not very much heard before they came about the project because I was there for two weeks. I've spoken with my colleague about that; that there will come some one and that they maybe will do similar work ... but not more. And when the day comes, and they were ... in a meeting room, spoke about the project. I was not directly involved. But ... my colleague came after lunch and said to me: maybe it will be nice, when you will come to the meeting in the afternoon, gave a short speech about your project. ... I had problems with that. I said: I just started. I can only say, I want to investigate materials in that form and that I will get the materials in the next weeks. Not more; but he told me: you can say you want to do fatigue tests and what fatigue tests you want to do, with what machinery and so on. Write it down on paper and show it, as one *Folie* and give some explanation to it. ... Then he leaves the room but then he came back directly and said: but you must do it in English. And that was a surprise to me <laughs>. It was heavy enough for me to do in German but I had to do it in English.

Konfrontiert mit einer unausweichbaren Situation, stellte sich CHRIS mit Hilfe eines Wörterbuchs einige Punkte zusammen und absolvierte so den Vortrag:

I had nothing to do mainly with the English language since my school time ... it was terrible, terrible ... terrible to do something like that. It was one of my first ... speeches I gave to smaller audience but it was the first time to do it and then, also in English. It was not so fine for me ... I wanted to speak in English. I have done it, only a few words. I had one or two hours to prepare it so I wrote everything down in German and then translated in English. I used a dictionary to found the right words. I've learnt in that hour or two hours these words. Then went into the room and put the *Folie* on it and spoke to the people.

CHRIS sieht in diesem Ereignis ein Schlüsselerlebnis. Er hat großes Glück gehabt, dass die Reaktion hinsichtlich seines ersten Versuches, eine Präsentation in Englisch durchzuführen, durchaus positiv verlaufen ist. Er schreibt das der Tatsache zu, dass die Zuhörer daran interessiert waren, was er mitzuteilen hatte. Dieses und nicht die Art seines sprachlichen Ausdrucks war es, was die Teilnehmer wissen wollten. Dazu kam noch, dass seine Kollegen, aber auch die anderen Zuhörer, bereit waren, ihn zu unterstützen:

The people from England ... were very comfortable to me. They spoke very slowly. They saw at once that my English was not good that I have to improve it. And they understand what I want to do. And also some questions I could answer more or less with the help of my colleagues there. But I had the feeling, that they do not looking to my language. They are looking to my work I want to do. They are interested in this topics and that I could not speak so well was no problem beside the people from England could speak a little bit German; so some words they know and so it was interesting it was also a language exchange ... they were experts in that field and I started my work in that field. I was a young engineer ... from the university but I had a very good feeling and after this afternoon we invite them to go with us to Bonn to a restaurant and to ... spend the dinner together ... and that was for me maybe the key situation the key *Erlebnis* I had.

Noch eine Erfahrung zog CHRIS für sich aus diesem Ereignis, als er feststellte, dass einige Projektmitglieder ebenfalls keine englischen Muttersprachler waren und auch perfekt Englisch sprechen konnten: Nicht eine sprachliche Brillanz war das Entscheidende, sondern es kam darauf an, wie die Inhalte der Mitteilung von den Zuhörern aufgenommen werden konnten.

... because they came not only from England. Different countries. Also the French people could not speak so good English than the guys from Guildford have done. But we sit together joking and also I could speak a little more English and told them a joke and so I had the feeling that I can speak like I want; they understand me ... I could communicate and I lost my angers <fears> of speaking. I mean I've lost it on that day in the afternoon and mainly in the evening.

Später wurde CHRIS ein aktives Mitglied dieser Projektgruppe. Damit hatte er regelmäßige Kontakte mit den anderen internationalen Teilnehmern und besuchte auch seine englischen Partner. Mit Hilfe seiner Kollegen und durch die vorher erwähnten *dry-runs* im Englischen, konnte CHRIS seine Sprachfertigkeit erweitern:

This was my school to learn to present something and also to learn English. It's a practice school. And so at the beginning the first years, I had cards where I wrote down every sentence, every picture I want to show or every diagram. Only two three sentences. And this was necessary ... for the English presentations because I

was not so free to speak, had some fears, need to have a help, to have a sentence to have something where I can look when I stopped ... that I will found the line again.

Zunächst lässt CHRIS sich seine Texte für wissenschaftliche Artikel noch von erfahrenen deutschen Kollegen überprüfen, merkt aber bald seine eigenen Fortschritte in der Sprache und wird selbstsicherer:

After they have corrected my sentences, I gave it to different persons. When I have finished a paper ... I have got it back from every guy. And then I put it beside and found that everyone is writing different things. For one something I wrote was wrong, for another it was correct and so on. And after two three years, I found that I had improved and I did not want to show them my English versions. ... Then I found that it is not so correct. It's really German English. ... I have showed the last presentations I have made ... to the people from Guildford to Professor <Name> ... during the program I know him well so I sent him the article and he corrected it and sent it back to me and I ... put in what he corrected, yes that was my learning of English.

In seiner jetzigen Firma hat CHRIS zwei Fortbildungskurse in Englisch absolviert. Beide hatten ein höheres Niveau, mit dem Schwerpunkt, intensiv Sprechen zu üben, insbesondere Verhandlungssprache, Präsentationen und *small talk*. Von der Wichtigkeit des sprachlichen Könnens überzeugt, ist er als Abteilungsleiter bereit, seine Mitarbeiter dahingehend zu unterstützen, an solchen Kursen ebenfalls teilzunehmen.

Seit CHRIS die Universität verlassen hat, wurde er mit der Notwendigkeit konfrontiert, auch in der englischen Sprache zu kommunizieren. In seiner ersten Stelle hatte er Präsentationen durchzuführen, musste wissenschaftliche Artikel verfassen, mit anderen Kollegen - Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern - kommunizieren und sowohl wissenschaftlichen Austausch als auch *small talk* betreiben. Dazu kam das Lesen von Fachliteratur sowie während der Arbeitszeit das tägliche Telefonieren und Faxen in englischer Sprache. Seine derzeitige Aufgabe als Abteilungsleiter fordert die gleichen sprachlichen Fähigkeiten; zusätzlich die wichtige der Verhandlungsführung. Außerdem wird er jetzt zunehmend mit dem Schreiben in Englisch konfrontiert, sei es für die Korrespondenz oder beim Erstellen wirkungsvoller Werbeprospekte und Informationsmaterialien.

Zusammenfassung:

CHRIS spricht oft von *steps*, nach denen sich sein Leben wesentlich geändert hat, wie beispielsweise der Übersiedlung seiner Familie aus Polen, dem Wechsel vom demokratischen Lehrstil seiner ersten Grundschullehrerin zum autoritären Lehrstil der zweiten Lehrerin, seinem Wechsel zur Realschule mit der Verzögerung durch seinen langen Krankenhausaufenthalt und der Abwesenheit des Vaters während dessen Umschulung. Vermutlich ist jedoch folgendes Erlebnis ebenfalls als ein besonderer Drehpunkt in seinem Bildungsgang zu sehen, wenn nicht sogar der wichtigste Anstoß zum Lernen in seinem Lebenslauf:

When I was ten years old I saw a model airplane flying from a neighbor and that was so fascinating to me that I also want to understand why it flies and also to build one <myself> ... in that days there were kits on the market and I wish one for ... Christmas.

Dieses, so scheint es zunächst, nicht außergewöhnliche Ereignis im Leben eines Zehnjährigen ist meiner Meinung nach doch interessant wegen der Art der Schilderung. CHRIS sagt, er wollte verstehen, warum es fliegt, und er wollte selbst eines bauen. Er sagt eben nicht einfach, er wollte auch so eins haben.

Für ihn überraschenderweise bekam er einen Modellbausatz zu Weihnachten geschenkt. Die Konsequenzen aus dem Weihnachtsgeschenk schildert CHRIS so:

I wish one for Christmas. And it was, I think, half a year after I have said my wish that we had Christmas. And I was astonished to get one kit ... That was for my parents the biggest mistake they could make <laughing> and they saw it half a year or one year later because since that time I was only working on planes to build one ... to construct ... to go outside for flying and so on. ... Two or three years later, I won a contest and want to fly with a real plane⁹⁹.

CHRIS erwähnte, dass er faul in der Schule gewesen sei und, dass er Konzentrationsmängel hatte. Dazu kamen Schwierigkeiten, Informationen auf längere Zeit zu behalten. Demgegenüber konnte er in seiner Freizeitbeschäftigung mit dem Bau und dem Fliegen von Modellflugzeugen durchaus das Gegenteil aufweisen. Langanhaltender Fleiß, konzentrierte Arbeit und beachtliche Gedächtnisleistungen waren hierbei vorhanden.

CHRIS entwickelt sich, gestützt auf eigenen Erfolg und die Anerkennung Erwachsener, zum Experten in seinem Hobby. Diese Motivation führt aber auch in der Menge seiner Lernleistungen zu einer beachtlichen Steigerung. Das Gefühl, selbständig und innovativ an einem Projekt zu arbeiten, zu improvisieren, mit neuen Materialien zu basteln und als Jugendlicher bereits besondere Anerkennung bei Erwachsenen zu haben, treibt ihn von diesem Augenblick an vorwärts. Wenn auch sein Traum vom Fliegen ohne Begleitung eines anderen Piloten, bedingt durch seinen Unfall mit der Augenverletzung, verhindert wird, so lässt er sich doch nicht von seinem Ziel abbringen und macht seinen Pilotenschein.

Diese ausgeprägte Lernmotivation im außerschulischen Bereich setzt sich dann auch für seine berufliche Zukunft fort und bildet die Basis für seinen beruflichen Werdegang. In der Schullaufbahn ist er zunächst scheinbar gescheitert, es fehlte an Interesse und die Motivation lag hier nur in Teilbereichen, wie in Mathematik oder Physik.

Von Lehrern, aber auch seinen Eltern zunächst nicht richtig erkannt und gefördert, ist er durch das Regelsystem gegangen, für ihn ein eher passiver Weg, doch dann schwimmt er sich frei. Frei deswegen, weil er seinen Weg so gehen kann, wie er es sich vorstellt, und plötzlich ist die Lernmotivation da. Er holt das zunächst Versäumte nach. Er will Ingenieur werden. Damit hat CHRIS ein Ziel, welches er beharrlich verfolgt. Über den Umweg Lehre und Aufbauschule verwirklicht er es. Dabei ist es für ihn wichtig, dass er durch seine Lehrzeit das Berufsbild des Ingenieurs vor Augen geführt bekommt.

Sein anschließendes Studium absolviert er mit einem anderen Hintergrund als ein Abiturient, der sich von der tatsächlichen Welt des zukünftigen Berufes kein richtiges Bild machen kann. Noch etwas hat CHRIS, der zunächst wenig zielstrebig erscheint, aus der Beschäftigung mit seinem Hobby und den Erfolgen, die er damit erzielte, gelernt, nämlich die Wechselwirkung zwischen Lernen und Arbeiten. Er hat gelernt, ein Projekt, gleich welcher Art, zu beginnen und zu beenden. Eigentlich sind das alles allgemeine schulische Lernziele. Doch diese Erfahrung macht CHRIS außerhalb

⁹⁹ Der Flug war als Preis für den Wettbewerb ausgeschrieben.

schulischer Institutionen mit dem Ergebnis, es von einem Schüler, der zu einer weiterführenden Schulbildung angeblich nicht taugte, bis zum Akademiker und Fachmann in seinem Beruf gebracht zu haben.

2.2.3. Fallbeispiel Proband MANUEL

Lernerbiographie:

MANUEL wurde im Jahre 1959 in Bochum geboren. Sein Vater arbeitete als Abteilungsleiter für die Stadtverwaltung, seine Mutter war Hausfrau. MANUEL war das jüngste von drei Kindern. Er hat noch einen sieben Jahre älteren Bruder und eine drei Jahre ältere Schwester.

Seine Einschulung hat MANUEL noch als ein positives Erlebnis in Erinnerung. Er wurde zusammen mit einem Freund eingeschult und die beiden saßen zehn Jahre nebeneinander im Unterricht. Die Anfangsfreude an der Schule wurde MANUEL allerdings schnell verdorben. Dieses hing mit dem Schreibenlernen zusammen:

Yeah <I can remember> from the very beginning. One, one important situation in the first three years was that I am left-hand orientated. All the things I make like football-playing tennis whatever ... They tried to train me ... writing right hand. That means that till today I have learnt it more or less quick and I am a right hand writer but very worse ... picture of my writing then. ... It <writing with the right hand> was a must. ...I was the only one <left-handed pupil> I think in this class and therefore, it was a must, no discussion, no punishment ... at that time thirty-five or thirty years ago it was not so clear why people try to write left-hand and not right-hand.

Schon in den ersten Klassen der Grundschule bekam MANUEL schlechte Noten, die er mit seinem 'unsauberem' Schriftbild verbindet:

Therefore I have got just from the first or second year a five ... and it was you know in the first or second year normally you don't get something worser than three and it was the very first important impression also for my parents.

Seine Eltern erkannten damals zwar nicht die Verbindung zwischen seinen schlechten Noten, seiner Linkshändigkeit und seinem Schriftbild, sie reagierten aber trotzdem gelassen. Einerseits zeigte MANUEL seine Stärke in Mathematik und andererseits hatten sie Erfahrung mit den schlechten Noten, die auch sein Bruder mit nach Hause gebracht hatte. Die Reaktion der Eltern auf seine schlechten Noten schildert MANUEL so:

Yes, it was a big problem for them. Sure. ... Because I was the only one in the whole street. I don't know – sure - but I think also from my parents no ... punishment or something only astonishment. ... This number five was a bigger problem - sure - but on the other hand I have had my strengths in mathematics and therefore there was a lot of compensation and maybe it was an advantage with my brother having seven years more trained also my parents after some years to get bad notes. Therefore I was not the first one.

Sein Bruder war in der Grundschule mit seinen Leistungen unter den oberen zehn Prozent der Schüler gewesen. Dieses änderte sich, als er das Gymnasium besuchte. Er bekam schlechte Noten. Zwar hatten die Eltern während der Grundschulzeit seines Bruders mit diesem geübt und als die Schwierigkeiten im Gymnasium auftraten, bekam er zunächst Nachhilfe, später wurde er aber wieder vom Gymnasium genommen. Aufgrund der Erfahrungen des schulischen Misserfolgs ihres älteren Sohnes verfolgten die Eltern mit MANUEL nun eine andere Strategie. Er wurde auf die Realschule geschickt:

I made middle school not *Gymnasium* because of the experience with the brother and because of my teacher which said: no possibility to send him to the *Gymnasium*, he is too lazy, he is not able whatever; and so they decided to send me to this middle school.

Die Eltern hatten versucht, ihren ältesten Sohn in seiner Schullaufbahn so weit wie möglich zu unterstützen, jedoch ohne Erfolg. Ihren jüngsten Sohn überließen sie nun, was das Lernen betrifft, seiner eigenen Initiative. Diese Laisser-faire-Haltung seiner Eltern fand MANUEL damals angenehm:

INTERVIEWER: your parents helped your brother?

MANUEL: A lot ... and with this experience, that they can't follow this training on the higher school, with me they made a different strategy immediately nothing to train me at all, nothing. You are responsible for your own ... try it on your own and that was a good experience ... and therefore I'm very lucky because of this experience with my brother ... Sometimes they haven't took a note from my final results at the end of the year, maybe one week later or something. I was very free on my own.

MANUEL akzeptierte die Meinung seiner Grundschullehrer, dass es ihm an dem nötigen Fleiß mangelt, und beurteilt die elterliche Strategie, ihm trotzdem für sein Lernen freie Hand zu lassen, als positive Entscheidung:

At that time I was very lazy ... I was responsible for my own. I was lazy ... but I was able to organize it on my own and now because I think you ... train at the very beginning to organize yourself and to being responsible for yourself.

Mit dieser Einstellung schlug er sich durch das Realschulpensum. Sein Lieblingsfach war stets die Mathematik. Häufig hatte er in den anderen Fächern schlechte Noten, in Englisch und Französisch regelmäßig eine Fünf. Aber trotz 'saisonalen' Schwankungen, musste er nie ein Schuljahr wiederholen:

You know from the fifth to tenth class I have had always half of the year two or three times a five, normally English, French and one third item. ... that was the *Winterzeugnisse* and ah my first half result. So the second half of the year, it was always my time to speed up a bit and to change the result and I have never made one year twice.

Die Wahl des Fachs Französisch begründet MANUEL mit dem Wunsch, doch noch auf das Gymnasium umzuwechseln. Allerdings scheint dieser Wunsch eher von den Eltern als von ihm selber zu stammen.

It was more a wish at that time. It was more a wish of my parents I think that I have had, really probably both, also me. I have had also yes the wish to go to the *Gymnasium* because it was a status, you know. It was a must ... let's say, in our area, in our street maybe. And therefore I tried learning French but at the end of the story, after ten years <tenth grade> I haven't got the right notes ... to achieve this school.

Da ein Wechsel zum Gymnasium nicht verwirklicht werden konnte - unter anderem wegen seiner Leistungen in Französisch - entschied MANUEL sich, wie er sagt, einen Mittelweg zu gehen, und sich für die Fachoberschule zu bewerben. Aber wie schon bei seinem Übergang zur Realschule zweifelten auch diesmal die Lehrer an seinen Fähigkeiten, die verlangten Leistungen erbringen zu können:

And it was the same situation like the first time, changing from primary school to middle school. The teachers thought: *Mensch*, MANUEL, you, you are not able to make it, *Fachoberschule*, because your ... your notes, your numbers are so bad, no chance. ... But that was in the age of sixteen years and I decided on my own to try it, ... we tried it in four and I was the only one who managed this *Fachoberschule* and the following studies at university.

Trotz der skeptischen Haltung seiner Lehrer, beharrte MANUEL auf seiner Entscheidung und war nach dem Wechsel während der zweijährigen Ausbildung durchaus in der Lage, das Pensum der Fachoberschule zu erfüllen:

It was a *Fachoberschule* for people who would like to make some sort of engineering ... there was a defined program mathematics, German, English, designing, constructions, ah physic, chemistry ... and then designing to build houses, constructions to build houses. It was principally for architects and engineers ... civil engineers to construct houses.

Die Fachoberschule diente MANUEL nun als Sprungbrett zu höheren Studien. Der dortigen Fächerorientierung folgend, studierte er nun an der Gesamthochschule Essen, an der er die Ausbildung zum Bauingenieur absolvierte.

I am a civil engineer ... that was my first degree on university ... I found a way with this *Fachoberschule* a real degree together ... it's called *Gesamthochschule* where you find fifty percent from *Fachoberschule* and some from *Gymnasium*. You get the chance to make the real degree like the people from *Gymnasium*. And I finished it.

Nach dem Abschluss seines Ingenieurstudiums arbeitete MANUEL nur kurze Zeit als Ingenieur in einer kleinen Firma. Aber er hatte jetzt, wie er sagt „*a clear defined desire to study economics*“. Dieses Ziel verfolgte er nun an der Universität Bochum, wo es einen speziellen Studiengang für Ingenieure gab, die sich eine zusätzliche Qualifikation in Wirtschaftslehre aneignen wollten.

Nach dieser zweiten Qualifikation fing MANUEL als junger Akademiker bei seiner jetzigen Firma an. Er nahm an einer Reihe interner Fortbildungskurse teil, dabei auch an einigen Sprachkursen. Nach kurzer Firmenzugehörigkeit wurde er an die italienische Niederlassung seiner Firma abgeordnet, wo er vier Jahre arbeitete. Danach kehrte er zum Mutterkonzern zurück und wurde in einer Abteilung eingesetzt, die sich mit Fusionen und dem Erwerb von anderen Gesellschaften beschäftigt. In diesem Bereich arbeitet MANUEL noch heute.

Erfahrung mit dem Sprachenlernen:

Am Sprachenlernen hatte MANUEL in der Realschule weder Freude noch Erfolg. Er bekam regelmäßig schlechte Noten in Englisch und Französisch. Seine Versuche, Französisch zu lernen, beschreibt er als katastrophal. Er begründet dies mit seiner fehlenden Motivation:

I learnt four years French and it was a disaster ... because ... there was only the scope <reason> to get after 10 years <tenth grade> on the higher level on the *Gymnasium*. There was no really interest.

Seine damalige Motivation, Englisch zu lernen, war genau so wenig ausgeprägt, wie die des Französischlernens, und das Ergebnis deshalb ebenfalls unerfreulich:

English was always a five. English and French were reserved for bad results.

Heutzutage bedauert er sein damaliges mangelndes Interesse am Sprachenlernen, welches er zusätzlich mit dem fehlenden Bedarf erklärt, die Sprachen auch nutzen zu können:

Today I am a bit sorry because I know that's a good instrument to communicate in whole Europe with other people. But ... I wasn't traveling holidays abroad ... and there was no understanding why do I need English, you know. There was never a big, never big at that time, a big interest to learn foreign, English, ah foreign languages.

Beim Besuch der Fachoberschule war für MANUEL Englisch Pflichtfach. Doch nahm in dieser Zeit die Notenbewertung seiner Leistung zu, zumindest im Verhältnis zu den Leistungen seiner Klassenkameraden:

We learnt a little bit English. But I remember I was in the middle field because you know you get people from a lot of different situations. And I was ... not good, but not bad, in the middle of field at that time because there were a lot of people, also older people which have worked and then turned back to school which was speaking still worse English than me. And therefore, yes, it made a little bit more fun, I remember now at that time.

Für das Ingenieurstudium waren Englischkenntnisse zwar nicht unbedingt notwendig, MANUEL meinte aber, dass sie gerade für die höheren Semester zweckmäßig wären.

At first ... studying engineering it was no problem to pass it without English. But afterwards it was a bigger problem then because it was more common <frequent>.

It becomes more difficult at the end of the university where you need ... some science from the books written only in English or from the US. ... You know that was at that time, seventy-seven, when computer aided design, computer aided manufacturing, all developments principally from the U.S. and we made a lot of computing work, computing languages like Fortran and so on and so you were obliged to read English books or articles.

Zwar gab es während der Ingenieurausbildung die Möglichkeit, die Englischkenntnisse zu verbessern, doch MANUEL nutzte dieses Angebot nicht:

There was the possibility to learn a little bit the language, six weeks or something, but I haven't had ... languages at that time.

Er berichtet, dass er manchmal den Versuch unternahm, englische Texte zu lesen, doch im allgemeinen hat er damals solche Texte vermieden. In seinem Aufbaustudium zum Wirtschaftsingenieur kam es häufiger vor, dass Englischkenntnisse benötigt wurden und es gab auch die Möglichkeit, die Kenntnisse weiter auszubauen. Trotzdem blieb MANUEL bei seiner Strategie, Englisch zu vermeiden:

There was the possibility to learn financial English ... but I haven't found the time. I think it was not a must ... I began the course, I remember. It was late in the evening or something not very convenient. It was not a must, that was the point. ... There was a good chance to avoid it. Economics, Keynes and all these people have wrote their articles in English but it was not a must, it was possible to pass all degrees without English.

Mit dem Einstieg ins Berufsleben musste MANUEL seine Vermeidungsstrategie ablegen. Es war ihm von Anfang an klar, dass sein angestrebter Beruf im industriellen Management ohne Erweiterung seiner Englischkenntnisse nicht möglich sein würde. MANUEL war zuerst etwas überrascht, dass innerhalb der Firma selber die Möglichkeit zur sprachlichen Fortbildung angeboten wurde. Er meinte dazu:

For me it was very new because I wasn't aware that the companies have such a training center to ... offer you language courses during working time. I was very happy with this situation because I thought it okay, right ... I was always surprised that they offer so much training for nothing. Because I thought you make it afterwards you have to pay part of it or something.

Zusätzlich zu anderen Kursen der betrieblichen Fortbildung, die Pflichtveranstaltungen seiner firmeninternen Ausbildung waren, nutzte MANUEL die Möglichkeit zur Erweiterung seiner Sprachkenntnisse:

I joined <jetzige Firma> ... eighty-nine ... and I think ninety I made the first course English *Fortbildung* but that was my wish, nobody has asked me. <told/ordered me> ... I have asked to make this course because I was aware about the problem, the potential problem, which would become always bigger because in business world you need it, you can't avoid it. Therefore, the first year I tried to make a first course and I think the second one I asked for a second course.

Die Anfangsmotivation von MANUEL zur firmeninternen Englischfortbildung wurde bald etwas gedämpft, da sich das allgemeine Trainingsprogramm als sehr intensiv herausstellte. Es gab ein 'volles' Programm unterschiedlicher Bereiche, wie z. B. Führung und Projekt-Management, Arbeitstechniken, Struktur und Aufbau des Konzerns usw., in das die jungen Betriebs-Akademiker eingeführt wurden. Dazu kam noch die Tatsache, dass MANUEL sich zu diesem Zeitpunkt in der allgemeinen Ausbildung befand und noch kein klar definiertes endgültiges Arbeitsfeld übertragen bekommen hatte. Dieses alles wirkte sich auf seine Motivation bei den ersten betrieblichen Englischkursen aus:

It was always that I arrived with big *enthusiasm*. After half time I feel a little bit, a little bit changed, yes, you know, if you see you make less homework and you found less time to follow and ... yes... that's probably my personal problem, I don't know but ... at that time ... I was not so engaged in my work, because I made the training program. There was a little bit more time than today ...

Bald musste MANUEL sein Bemühen, die Englischvorkenntnisse zu verbessern, wieder aufgeben, da andere Projekte Priorität hatten. Kurz nachdem er das allgemeine Trainingsprogramm absolviert hatte, schickte seine Firma ihn für einen vierjährigen Aufenthalt in die Firmenniederlassung nach Italien. Als Vorbereitung erfolgte dazu eine intensive Einführung in die italienische Sprache. Da MANUEL überhaupt keine Vorkenntnisse in dieser Sprache hatte, musste er von ganz vorne anfangen. Italienisch zu lernen fand MANUEL schwieriger als Englisch. In den sechs Monaten vor seiner Abreise aus Deutschland, bekam er mehr oder weniger regelmäßig Einzelunterricht in der betrieblichen sprachlichen Fortbildung. Während dieser Zeit und in dem ersten halben Jahr in Italien, verbrachte er viele Stunden seiner Freizeit mit Italienischlernen.

Italian was much more difficult <than English> from zero. ... with <no> Latin background and it was much more difficult; but also there was my desire to learn, my decision I want to learn it and therefore it worked. It was not easy because I have had to work always very hard for Italian, ... I counted almost five hundred hours the first year of my free time I have spent only for Italian and spending this free time ... means to make a thorough decision that you are willing to spend it.

Seine Ausbildung in der italienischen Sprache in Deutschland kann man meiner Meinung nach nicht als optimal einstufen. Der 'intensive' Einzel-Unterricht bestand aus höchstens zweimal zwei Stunden in der Woche. Doch auch diese konnten wegen anderer dienstlicher Terminverpflichtungen nicht während der gesamten Vorbereitungsphase von 6 Monaten regelmäßig durchgeführt werden. Dazu kam noch, dass MANUEL noch nicht genau wusste, was arbeitsmäßig auf ihn in Italien zukommen würde. Deshalb konnte die Sprachausbildung nicht individuell durchgeführt werden, sondern verlief ziemlich allgemein. Während der ersten drei Wochen in Italien besuchte MANUEL einen Intensivkurs in Florenz.

Zu seiner sprachlichen Vorbereitung in Deutschland äußert MANUEL sich folgendermaßen:

INTERVIEWER: ... the lessons that you had here, did they prepare you for what you had to do in Italy?

MANUEL: No, no, they prepared me to buy a pizza, to get a bed. <laughs>

INTERVIEWER: So what did you do in Italy, when you were stuck in a situation there? You had to do something!

MANUEL: Oh the first three weeks I made a full emergence course in in Italy <in Florence>, ... that means not only some hours here at the Fortbildung but three weeks full immersed. ... Three weeks, so the whole day twelve hours or something. It was a pity and nothing seemed controlled, it was stupid, today I said less homework and more Florence but too late.

INTERVIEWER: ... and did that prepare you for your work?

MANUEL: Yes ... then I arrived and after further six weeks I went out to to visit an engineering company with a big project in Russia not knowing technology, not knowing Italian very good and it helped me for this first situation on the phone or with the clients ... outside. And I made a mixture the first weeks English and Italian because my English at that time was *besser*.

Offensichtlich gab es hier ein schwerwiegendes Problem bezüglich der Unterrichtsinhalte innerhalb dieser sprachlichen Vorbereitung für und in Italien. Da sich MANUEL in relativ kurzer Zeit für seine Auslandsaufgabe mittels einer ihm total fremden Sprache vorbereiten musste, gab es ganz zwangsläufig eine weite Differenz zwischen der Niveauebene der Sprache, die er in den vorgegeben

Stunden erreichen konnte, und der Ebene, die er brauchte, um seine Aufgabe optimal erfüllen zu können:

MANUEL: ... but beginning from zero, no chance to enter in ... technical or economical details because I have to learn: "I am MANUEL ..." ... in Italian

INTERVIEWER: ... so the problem there is on the one hand ... you learn the basics ... but that that you actually need to speak is up here <Gestik, um unterschiedliche Ebenen anzudeuten>

MANUEL: Yes we tried to play the examples, the situation which I ... would meet probably in Italy, sure ... but learning really the basic ... some word fields you would need probably in Italy, sure but the first objective was to learn Italian from zero and that means the basics.

INTERVIEWER: My ... other question ... is: did you have much of an idea what you would meet in Italy?

MANUEL: No, no ... I wasn't able to give the teacher a hint: I would like and would need this or that one.

Während des weiteren Aufenthalts in Italien bekam MANUEL keinen gezielten Unterricht mehr, seine italienischen Sprachkenntnisse wurden jedoch durch den 'natürlichen' Spracherwerb erweitert.

Nach seiner Rückkehr in den deutschen Mutterkonzern widmete sich MANUEL erneut seinen Englischsprachkenntnissen. Er nahm an zwei Intensivkursen teil, einen davon in England. Zusätzlich wollte er gerne an einer Gesprächsrunde in englischer Sprache teilnehmen, aber aus dienstlichen und familiären Gründen kam eine regelmäßige Teilnahme nicht zustande. Es stellt sich also die Frage, wie dieser Motivationswechsel in sprachlicher Hinsicht bei MANUEL zustande kommt? Die folgende Erklärung erscheint mir realistisch:

Als MANUEL die ersten Sprachkurse der betrieblichen Fortbildung besucht hatte, war er neu in seinem Beruf und hatte noch keinen konkreten Arbeitsbereich. Jetzt, nach der Rückkehr aus Italien, besaß er betriebliche Erfahrung und hatte ganz konkrete Erkenntnisse über seinen sprachlichen Bedarf bekommen. Das wirkte sich auf seine Motivation zur Teilnahme an Sprachkursen positiv aus. Doch wurde jetzt zugleich die verfügbare Zeit für das Sprachenlernen zum großen Problem. MANUEL äußert sich dazu folgendermaßen:

INTERVIEWER: <discussing the time factor in the earlier English courses, compared to the courses after his return from Italy>. Was that difficult for time? Taking time from work?

MANUEL: No ... you know I was ... in another situation. I was in this trainee program. It was not ... - at that time - it was not so difficult, but you can't ... *vergleichen* ... it's different because it was another job situation, but because of the other job. ... Today it would be ... a problem to come regularly and I have the other problem ... to switch for three hours only...

INTERVIEWER: By switch you mean changing ... concentrating on English?

MANUEL: Yes ... being still with the problems of the job, making some two or three hours English and today it would be a problem for me.

Kurz bevor dieses Interview geführt wurde, hatte MANUEL einen Intensivkurs in England besucht. Diesen beurteilt er wegen des Zeitfaktors und der 'Umschaltproblematik' sehr positiv:

I think ... that <is> the most concentrated possibility to learn within only one week, ... seventy eighty hours a week, English. And therefore that's - for my opinion - the biggest advantage. Because you know all people working here have one common problem that means time ... and being one ... week outside is ... for a lot of us a problem... and therefore I think in one week eighty hours ... because there is also Saturday and Sunday more, more or less and evening till eleven o'clock and that's a big advantage of these courses.

Auch die von MANUEL gemachten Erfahrungen mit Intensivkursen in Deutschland verbindet er mit den beiden Faktoren 'Zeit' und 'Umschalten':

The situation is that you have to switch at least twice a day. You make nine or ten hours intensive English, the lunch included ... but some of the people have to go back in the office also in lunch times or after work or ... at the evening going at home and so they don't dream in the night in English.

Diese Faktoren haben für MANUEL eine besondere Bedeutung. Beim Erlernen der italienischen Sprache konnte er in der ihm verfügbaren Zeit nicht das lernen, was er eigentlich gebraucht hätte. Im Englischen hatte er Kurse besucht, die aufgrund der Zusammensetzung der Teilnehmer nur allgemeine Inhalte anbieten konnten. Zwar konnte er bei seiner Arbeit einige dieser Inhalte, wie z. B. Verhandlungs- oder Präsentationssprache, gut einsetzen. Es fehlte ihm jedoch die praktische Übung in der Sprache seines jetzigen Spezialbereichs.

All English courses don't give a lot detailed knowledge for your work. They give you general knowledge I think ... because it's always a problem that here at <Firmenname> ... being a chemical company there are more technicians and chemists as economic peoples or marketing peoples. And therefore normally you find in these courses sixty to eighty percent technicians and twenty to forty percent marketing people. At least it was in my ... courses the case and therefore a part of, for example negotiation skills or presentation skills, a part of more general objectives or topics which are helpful for both of the parties, technicians or economic people. You never have the possibility to study balance sheets and profit and loss accounts.

MANUEL ist davon überzeugt, dass seine Fähigkeit, Englisch zu sprechen, durch das Erlernen und den täglichen Gebrauch der italienischen Sprache sehr gelitten hat. Beim erneuten Lernen von Englisch kommen ihm ab und zu noch italienische Ausdrücke dazwischen.¹⁰⁰ Allerdings hat MANUEL während seines Italienaufenthaltes häufiger die englische Sprache als einen Mittelweg eingesetzt. Darüber hinaus berichtet er von regelmäßigen Gelegenheiten, Englisch auch außerhalb des Betriebs zu üben, da sich MANUEL und seine Frau in Italien regelmäßig mit englischen Bekannten trafen. Alle diese Faktoren mit berücksichtigend, ist MANUEL der Meinung, dass zwar seine Beherrschung der englischen Sprache wegen des Erwerbs des Italienischen gelitten hat, dieses aber letzten Endes doch auch vorteilhaft für sein weiteres Lernen des Englischen war:

I think that was also a result of your test.¹⁰¹ ... That the grammar was worse but <than> it was before Italy but there was a lot more communication ... I have learnt to speak a lot in a foreign language, which was Italian, and therefore I think my overall English was a little bit better because I spoke, making the same mistakes but I spoke.

Inzwischen hat sich MANUEL, insbesondere durch Teilnahme an den oben erwähnten Intensiv-Englischkursen, bemüht, seine Sprachkenntnisse zu vertiefen. Er hat ein höheres Niveau erreicht, aber er meint, dass es schwierig ist, dieses Niveau zu erhalten. Für seine jetzige Arbeit braucht er das höhere Niveau der Sprache, allerdings ist der Bedarf dazu sehr unterschiedlich, je nach anfallendem Projekt:

Now <laughing> I am searching for projects where I need English. It's a pity really that I work today. ... At the beginning of the year, the first six months, I was working on a project with a lot of companies engaged from abroad. ... But today I am working only on a project where German companies are engaged. ... And therefore I am looking for a project where I get more contact with English people, because after this training <intensive English courses> ... my objective in ninety-six was to make the first class <intensive course in Germany> ... and then in springtime a second one <intensive course in England> and to get a lot of practice to get one step higher. ... I was very convinced that I reach this objective in summertime after the first half year

¹⁰⁰ Dieses Phänomen habe ich selber häufiger bei meinen Versuchen erlebt, mich auf Französisch auszudrücken, da die zu späterer Zeit gelernten deutschen Ausdrücke mitten in den französischen Satz hinein 'ausrutschten'.

¹⁰¹ Einstufungstest der sprachlichen Fortbildung nach seiner Rückkehr aus Italien.

having the intensive course in front of me. ... And now I am falling in a hole because at that time I get um ... very less practical experience. I read regularly some newspapers or English text but only sometimes only once um all two weeks a telephone call or other situation to have experience.

Beruflicher Sprachenbedarf:

Bei seiner jetzigen Tätigkeit hat MANUEL von Zeit zu Zeit einen erhöhten Bedarf der englischen Sprache. Je nach anfallenden Projekten werden die Sprachen Deutsch oder Englisch genutzt, wobei sich die Aufgabenstellung nicht unterscheidet. Die drei wichtigsten Aufgaben, die MANUEL bei seiner Arbeit in Englisch erledigen muss, sind die Teilnahme an formellen Besprechungen, das Kommunizieren bei Telefongesprächen und das Verfassen von Berichten. MANUEL beschreibt seinen jetzigen Arbeitsbereich folgendermaßen:

I am working in a division of the cooperated <corporate> development unit. Cooperated development means ... that the unit ... has to do a lot of work for the future of the companies, the future strategies of the companies and our division is called M and A, mergers and acquisitions division; and we have two general fields of work. The first one is ... to get a lot of informations about other companies <in which > we have a certain interest, a contact ... A lot of different interests ... which are ... or could be in future interesting for us. It's a very broad field of maybe some hundred different chemical companies all over the world. That means that we ... make a lot of information service ... for the other business unit managers which write to have some information about these companies. That's the first field - information services for other people in our group. The second field is to work on projects, which means that we are involved to coordinate a project in case that the company wants to buy a certain business, to sell a certain business or to create a joint-venture, a cooperation, whatever, a merger. ... In this case, we sometimes ... are leader of the project, we are principal coordinators and sometimes ... the business unit is the leader and we give a certain support.

Seine häufigsten Gesprächspartner sind entweder Kollegen von anderen Firmen oder Fachberater, wie beispielsweise Fachleute für Investitionen, Bankiers, Rechtsanwälte usw. Im Regelfall sind dieses zwar Deutsche, da der Konzern jedoch global operiert, kommen die Gesprächspartner auch aus England und gelegentlich aus Asien oder den USA. MANUEL schätzt, dass etwa 40% seiner englischen Kommunikation mit englischen Muttersprachlern stattfindet. Die meisten Gesprächspartner sind im Vergleich mit MANUEL höher in der Firmenhierarchie, aber es kommt vor, dass er auch mit Mitarbeitern sämtlicher Hierarchieebenen von der Sekretärin bis zum Vorstandsmitglied kommunizieren muss. Die Gesprächsinhalte befassen sich überwiegend mit finanziellen Aspekten:

Normally being in an M. and A. department we speak about projects where we buy or sell ... or a business or division or about the certain collaboration ... that means we speak about the business and the figures of the business which means prices, balance sheets, profit and loss accounts and such items.

Da MANUEL über Ingenieurkenntnisse verfügt, kommt es auch vor, dass er zu Gesprächen technischen Inhalts hinzugezogen wird. Insbesondere bei der sogenannten *due diligence procedure*, bei der eine gründliche Untersuchung vor einem beabsichtigten Kauf oder Verkauf eines Objekts durchzuführen ist, kommt das technische Fachwissen von MANUEL zum Tragen:

<explaining "due diligence"> - It means that the company likes to inform about all important items of the business. ... It means technical items, quality assurance, environmental items, financial items ... all different aspects. Um and in this context we have to talk also about the technique <technology> of the business. ... But in this part ... I have only the part of coordination of the meeting ... not to enter too much in detail of ... the special production technology ... of the business ... I join this meeting but I discuss with them like a coordinator ... but I don't have to understand all the different production ... technologies.

Bei diesen wichtigen Besprechungen, die sehr formell ablaufen, ist die Art der Sprache, die erwartet wird, speziell. Die Gesprächsgruppe kann in ihrer Größe zwischen zehn bis zwanzig Personen variieren. Auch an Besprechungen in kleineren Gruppen von vier bis fünf Personen nimmt MANUEL

häufiger teil. Darüber hinaus muss er manche Besprechungen organisieren und leiten. Seltener führt er Einzelgespräche. Telefongespräche in Englisch kommen dagegen häufiger vor:

INTERVIEWER: ... do you have any problems with telephoning?

MANUEL: ... you know sometimes you have less possibility to explain yourself; you don't have your hands um yes ... it's more difficult than a dialogue with the presence of your partner face-to-face but not ... substantial problem let's say sometimes it's more difficult.

Auch mit *small-talk* ist MANUEL konfrontiert, diese scheint für ihn aber nicht allzu problematisch zu sein:

MANUEL: ... small talk during the lunch that happens regularly ...

INTERVIEWER: do you have to entertain visitors in the evenings?

MANUEL: Here at this business yes, we have had some but not too often. Also um ... yes principally outside of Germany you were ... are invited from a banker, from ... the other company because you are the guest outside ... Germany and normally they take care of you.

INTERVIEWER: And how do you manage with English in these situations?

MANUEL: It's easier because it's not so formal, the frame of the evening, and it's easy in particular when you're invited from not British people and so they are in the same situation to speak a foreign language and that's okay.

INTERVIEWER: ... what kind of things do you talk about then?

MANUEL: oh at first normally also something about the business and afterwards about family, holiday it depends on the city where you are.

Wie bereits von mir erwähnt, hat MANUEL beim Einstieg in sein Berufsleben seine frühere Strategie der Vermeidung von Fremdsprachen weitgehend abgelegt. Allerdings erwähnt er doch noch einen sprachlichen Bereich, den er am liebsten vermeidet, es ist das Schreiben auf Englisch:

INTERVIEWER: How about writing? Do you have to do a lot of writing?

MANUEL: not a lot ... because I don't like writing <laughs> therefore I refuse. No ... you know ... to write a letter normally ... you have to send it to a lot of people ... the copies you have to be very exact and you have to write reports, yes sure, but not too much and it's difficult in another way. In telephone conversation, you can't correct you too much, you don't have a dictionary but otherwise it's not recorded and therefore you don't have to be too correct. ... I feel more free.

MANUEL muss regelmäßig Fachzeitschriften lesen, eine Aufgabe, die er als nicht so schwierig ansieht:

MANUEL: I have to read regularly British ... newspapers.

INTERVIEWER: Which newspapers?

MANUEL: Financial Times let say twice ... three times a week and ... some other English journals like ... very specific journals like M. and A. Review and um European Chemicals

INTERVIEWER: When you're reading these journals, ... which you have to read regularly, do you read them from cover to cover or skim through them?

MANUEL: No ... for example the Financial Times ... I have to read it in maximum of fifteen minutes, to pick out the most important topics to ... say to the secretary which ... article is important for our company, for our department, to make copies, fifteen minutes that means I read normally only the headlines and not the whole journal. Culture for example, politics, I'm not interested in and from some two three or at maximum four articles I try to understand the content of the article but not reading the whole article, reading some lines.

MANUEL hat sich häufig auch mit Verträgen und anderen juristischen Dokumenten zu befassen. Diese müssen genauestes überprüft werden und bedürfen des intensiven Lesens, wobei jedes Wort und jeder Ausdruck genau verstanden sein müssen. Da juristisches Englisch nicht gerade einfach

ist, muss MANUEL sich hier bei Schwierigkeiten, die er nicht selbst mit Hilfe von Fachwörterbüchern beheben kann, an einen der Firmenanwälte wenden. Zu den häufigsten Aufgaben in diesem Bereich gehört das Lesen von Jahresberichten von Firmen, die eventuell zum Verkauf oder Kauf anstehen:

... the yearly reports of different companies, if we have a certain interest to make something together with a company ... I ask <for> the balance sheet and normally there is the ... yearly report and I have to read it to understand what the company is doing, what kind of company we will speak to

Zusammenfassung:

Bei MANUEL ist während seiner Schulzeit der sogenannte Pygmalion-Effekt¹⁰² sicherlich mitprägend für die negativen Ergebnisse seiner schulischen Leistungen gewesen. Sowohl die Lehrer als auch die Eltern von MANUEL waren der Meinung, dass er nicht in der Lage sei, ihre Erwartungen hinsichtlich guter Ergebnisse zu erfüllen. Dazu kam noch seine schlechte Handschrift, entstanden aus dem Zwang, als Linkshänder mit der rechten Hand schreiben zu müssen.¹⁰³

MANUEL schlug sich durch das Schulpensum. Sein Interesse an Mathematik, das er mehrfach in dem Interview erwähnt, scheint keine besondere Förderung zu bekommen. Er erfüllte die Mindestleistungen, doch wenn es darauf ankam, war er in der Lage, die geforderte Leistung zu erbringen. Zwar lernte er frühzeitig, sein Lernen zu organisieren, nutzte dieses jedoch, um mit dem geringstmöglichen Erfolg das jeweilige Klassenziel zu erreichen und nicht 'sitzen zu bleiben'.

Obwohl seine Eltern weitgehend auf 'Zensur' oder 'Tadel' verzichteten, scheint bei MANUEL doch ein gewisser sozialer Druck bestanden zu haben. (Vater ist leitender städtischer Angestellter und die Familie von MANUEL wohnt in einem 'grünen' Vorort, wo die Nachbarskinder auf das Gymnasium gehen). Anders kann sein Bestreben kaum gedeutet werden, trotz seiner negativen Schulleistungen den Besuch des Gymnasiums anzustreben. Um die Möglichkeit des Schulwechsels zu sichern, versuchte MANUEL Französisch zu lernen. Zwar sagt er, der Wunsch das Gymnasium zu besuchen, stamme eher von seinen Eltern als von ihm selber. Er erwähnt bei der Beschreibung der Institution 'Gesamthochschule' jedoch auch, dass er dort den gleichen Abschluss, wie diejenigen, die vom Gymnasium kämen, erreichen konnte.

Den Wechsel zur Fachoberschule organisiert MANUEL für sich allein und gegen Negativeinschätzungen seitens seiner bisherigen Lehrer. Die Fachhochschule wurde von ihm als Sprungbrett für ein anschließendes Studium, das des Bauingenieurs genutzt. Damit erlangte MANUEL einen akademischen Grad, der es ihm ermöglichte, das durchzuführen, was ihn eigentlich interessiert, er fing ein Betriebswirtschaftsstudium an.

Somit war der Umweg über das Ingenieurstudium keine verlorene Zeit für MANUEL, denn dieses zusätzliche Studium erhöhte sicherlich seinen beruflichen 'Marktwert'. In seiner jetzigen Funktion

¹⁰² Hergeleitet aus den pädagogisch-psychologischen Untersuchungen von Rosenthal und Jacobson

In: Rosenthal, R.; Jacobson, L.; 1971, nach denen sich Erwartungen von Lehrern <auch Eltern> auf das Verhalten der Schüler, auf deren Schulleistungen und auf ihr 'Selbstbild' auswirken.

¹⁰³ Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass eine schlechte Schrift - auch mein Schriftbild ist durch einen links-rechts Zwangswechsel geprägt - schnell den Eindruck eines/r 'unordentlichen' Schüler/in vermittelt und damit wiederum zu einer ungerechten Wertschätzung des Textinhalts führen kann.

in der Abteilung, die Fusionen und Erwerb von Firmen durchzuführen hat, sind sowohl seine Finanzkenntnisse als auch seine Ingenieurkenntnisse von Nutzen.

Was das Erlernen von Fremdsprachen angeht, hat MANUEL während seiner Schulzeit und Ausbildung stets die Vermeidungsstatik angewendet. Geprägt durch seine, wie er sagt, katastrophalen Versuche Französisch zu lernen, war seine Motivation verständlicherweise minimal. Auch für Englisch hatte er zuerst außer der notwendigen Minimalnote für die Versetzung keine praktische Verwendung. Als MANUEL seine berufliche Laufbahn bei seiner jetzigen Firma begann, nahm er mit dem vagen Gedanken, es könnte ihm nutzen, an Englischkursen teil. Mit seinem inzwischen positiven Erlebnis des erfolgreich absolvierten Doppelstudiums begann MANUEL nun sehr motiviert die neue Lernphase und die Fortsetzung des Sprachenlernens. Allerdings wurde diese Anfangsmotivation bald etwas gedämpft, da die berufliche Ausbildung ihn insgesamt zu stark forderte. Das Sprachenlernen, zwar wünschenswert und nicht mehr der Vermeidungsstatik unterliegend, konnte nicht so optimal, wie eigentlich erforderlich, durchgeführt werden. Dazu kam, dass MANUEL seinen konkreten beruflichen Einsatz noch nicht kannte und daher den erforderlichen Sprachbedarf nicht abschätzen konnte.

Mit seinem Aufenthalt in Italien änderte sich diese Situation grundsätzlich. Jetzt war MANUEL nur zu klar, was er brauchte, um seine tägliche Arbeit auch sprachlich zu optimieren. Nach seiner Rückkehr nach Deutschland versuchte er konzentriert seine Englischkenntnisse auf das entsprechende Niveau zu bringen. Ihm war dabei sehr wohl bewusst, dass er für die Ausführung seiner jetzigen Tätigkeit eine Verhandlungssprache benötigte, die nicht nur der reinen Kommunikation bzw. einem Informationsaustausch dient, sondern die 'Feinheiten' der Sprache (zur Diplomatie und zum 'Pokern' bei Besprechungen) enthält. Seinem Bestreben, seine Englischkenntnisse einerseits zu verbessern und andererseits das erreichte Niveau zu halten, stehen zwei Probleme gegenüber:

Das erste ist, wie er meint, der allgegenwärtige Zeitmangel. Sein jetziger Arbeitsbereich produziert einen ständigen Terminstress. Für sein Italienischlernen hatte er viele Stunden seiner Freizeit geopfert. Da er inzwischen aber Familienvater geworden ist, und beruflich lange Zeit gebunden ist, steht ihm jetzt entsprechend wenig ruhige Freizeit zur Verfügung, um sich sprachlich fortzubilden. Die Erkenntnis aus diesem Zeitproblem ist für ihn folgende: Bei einer sprachlichen Fortbildung müssen die Situation des Lernens und die Art des Unterrichts so optimal wie nur möglich sein, um ein effektives Lernen zu ermöglichen.

Das zweite Problem sieht MANUEL in dem Erhalt der erworbenen Kenntnisse. Es reicht nicht aus, nur von Zeit zu Zeit einen Intensivkurs zu besuchen; ein häufiger aktiver Einsatz des Erlernten ist unumgänglich. Hier liegt nach Auffassung von MANUEL für ihn das Problem darin, dass er manchmal über einen längeren Zeitraum nur passive Sprachkenntnisse benötigt. Wenn dann wiederum die Fremdsprache benötigt wird, ist es ein Bedarf auf höchstem Niveau, eben die 'Verhandlungssprache'. Um diese Problematik etwas auszugleichen, sagt MANUEL, dass er versucht, aktiv dagegen zu steuern, indem er nach Projekten sucht, bei denen seine

Englischkenntnisse verlangt werden. MANUEL praktiziert inzwischen also den totalen Gegensatz zu seiner früheren ‘Vermeidungstaktik’.

2.3. Zusammenfassung der Darstellung der Bildungsgänge

An den Anfang meiner Untersuchungen hatte ich mir die Frage gestellt, wie es kommt, dass Erwachsene, wie beispielsweise die drei Probanden, deren Bildungsgänge ich soeben aufgezeigt habe, an einer betrieblichen sprachlichen Fortbildung teilnehmen und erneut Englisch lernen. Die Probanden sind intelligent, gebildet und haben das deutsche Schulsystem einschließlich der Hochschule erfolgreich absolviert. Es sind keine ‘Fachidioten’, die nur auf ihrem speziellem Wissensgebiet sehr gebildet sind. Sie sind nicht ‘untypisch’ für Teilnehmer an Englischkursen, die meine Kollegen und ich durchführen, wie ich aufgrund meiner längeren Erfahrung in der betrieblichen Weiterbildung behaupten kann.

Durch die Diskussion ihrer Bildungswege möchte ich auf die Beantwortung folgender Fragen vorbereiten:

1. Leitet sich der ‘Mangel’ an Englischkenntnissen aus Fehlern ihrer Schulzeit her?
2. Waren sie schlecht in Englisch bzw. beim Sprachenlernen in der Schule?
3. Hatten/haben sie eventuell kein Sprachtalent?
4. Wie entwickelte sich ihr Interesse für und ihre Motivation zum Sprachenlernen?

Bei den beiden Probanden CHRIS und MANUEL lässt sich die Antwort zu den ersten zwei Fragen sicherlich bejahen. Was das Sprachtalent betrifft, zeigte CHRIS bereits in früher Jugend, dass er durchaus in der Lage war, zunächst Polnisch zu lernen und später auf ‘Ruhrgebietsdeutsch’ umzuwechseln, um sich schnell seiner Umgebung anzupassen. Beide, CHRIS und MANUEL, berichten von mangelndem Interesse und wenig ausgeprägter Motivation.

CHRIS schildert darüber hinaus seine Schwierigkeiten, das Gelernte auf längere Zeit zu behalten, zumindest bis die nächste Klassenarbeit erledigt ist. Ich meine, dass es sich dabei weniger um Kurzzeitgedächtnisprobleme als um mangelndes Interesse und Unkenntnis der Lerntechniken, beispielsweise des Vokabularlernens gehandelt hat. Diese Einschätzung wird dadurch gestützt, dass CHRIS in seinem außerschulischen Lernbereich keine Gedächtnisprobleme hatte.

MANUEL berichtet, dass der Grund für ihn, Französisch zu lernen, darin lag, dass für den Wechsel zum Gymnasium die zweite Fremdsprache eine Voraussetzung war. Diese eindeutig extrinsische Motivation scheiterte offensichtlich an der Schwierigkeit der französischen Sprache; in den anderen Fächern waren die Ergebnisse ebenfalls nicht so, dass ein Übergang zum Besuch des Gymnasiums sinnvoll erschien. Dazu kam, dass weder Lehrer noch Eltern davon überzeugt waren, dass MANUEL die erforderliche Leistungssteigerung würde bringen können.

Ganz anders gestaltet sich die Situation bei dem Probanden BOB. Dieser war als Schüler zwar ein begeisterter Naturwissenschaftler, hatte aber trotzdem viel Interesse und Freude beim Sprachenlernen. Englisch wählte er später zugunsten des Lateinischen ab, welches er auch als Abiturleistungsfach wählte und erfolgreich abschloss.

Aus diesem etwas gerafften Überblick über die schulische Sprachsituation der drei Probanden ergeben sich für mich einige neue Fragestellungen:

1. Brauchen die Probanden Englisch weil sie das zuvor Gelernte vergessen haben?
2. Ist das, was sie in der Schule gelernt haben, im Beruf nicht einsetzbar?
3. Müssen sie neue Bereiche bzw. Varianten der Sprache erlernen?
4. Müssen sie andere Sprachfertigkeiten und Sprachlerntechniken üben?

Fast alle Menschen, die einmal eine Sprache gelernt haben und später die sprachliche Ausbildung fortsetzen wollen, behaupten zunächst, sie hätten inzwischen alles vergessen und müssten deshalb mit dem Lernen wieder von vorne anfangen. Dieses ist jedoch in den seltensten Fällen zutreffend. Zwar sind nicht alle Kenntnisse gleich wieder abrufbar, aber wenn man sich mit den Fremdsprachen wieder beschäftigt, kommen die alten Kenntnisse nach und nach wieder zu Tage.

Die Interlanguage-Analysen, die im nun folgenden Abschnitt dargestellt werden, zeigen die Fülle der fremdsprachlichen Kenntnisse auf, die zum Teil doch aus der Zeit des schulischen Fremdsprachenunterrichts stammen.

MANUEL behauptet, dass durch seine intensive Auseinandersetzung mit dem Italienischen vieles von seinen englischen Sprachkenntnissen verloren gegangen ist. Gleichzeitig berichtet er aber auch, dass durch den täglichen Gebrauch des Italienischen seine Hemmungen, Fremdsprachen zu sprechen, abgebaut wurden, es also indirekt ebenfalls ein Gewinn für seinen Englischsprechen war.

BOB ist der Meinung, dass die Inhalte des schulischen Unterrichts, sowohl seine eigenen wie auch die seiner Kinder, nicht sehr hilfreich im Berufsleben angewendet werden können. *Shakespeare* und *Oxford English* sind bei internationalen Besprechungen, wie er sie erlebt, keine Hilfe. Durch seine berufliche Laufbahn ist BOB mit den unterschiedlichsten Arten der Sprache (naturwissenschaftliche und technologische Fachsprachen aber auch Geschäftssprache und die Sprache von Behörden sowie mit der juristischen Fachsprache) konfrontiert worden.

Auch MANUEL berichtet von den Schwierigkeiten im betrieblichen Sprachunterricht, die genaue Sprache, die er als einzelner in seiner Kursgruppe benötigt, zu erlernen; eben die Sprache der Gewinne und Verluste, der Jahresfinanzberichte usw.

Bei CHRIS kommen zu seiner Fachsprache als Ingenieur auch der Bereich des Geschäftsendlich, die Behördensprache und die Sprache der Werbung hinzu.

Sprachfertigkeiten wiederum, die die drei Probanden alle erwähnen, sind die, die man braucht, um sich in folgenden Situationen zu behaupten:

- Telefonieren und *small-talk*,
- Präsentationen und
- Besprechungen und Verhandlungen.

Die betrieblichen Englischkurse, die die drei besucht haben, haben sie keineswegs intensiv auf ihre ganz spezifischen Erfordernisse vorbereiten können.

BOB und CHRIS waren stets zusammen mit Teilnehmern aus kaufmännischen und technischen Bereichen in 'gemischten' Gruppenkursen.

Dieses trifft für MANUEL für die betriebliche Englischfortbildung ebenfalls zu. Für Italienisch bekam er zwar intensiven Einzelunterricht, da er die Sprache jedoch von Grund auf lernen musste, hatte er in der relativ kurzen Zeit, die ihm zum Lernen zur Verfügung stand, nicht die Möglichkeit, spezielle Fachausdrücke zu erlernen und zu üben.

Aus den drei unterschiedlichen Bildungsgängen wird - so meine ich - deutlich: dass selbst dann, wenn einem ein klar definiertes Berufsziel vor Augen steht, die sprachlichen Bedürfnisse kaum präzise genug formuliert werden können. Immer wieder kommt es zu folgenden oder vergleichbaren Situationen: Im beruflichen Alltag muss sich der Chemiker plötzlich mit der Rechtssprache auseinandersetzen, weil dieses sein neuer Aufgabenbereich von ihm verlangt. Der Ingenieur wird an der Abfassung neuer Produktberichte und Werbungsmaterialien mit beteiligt. Der Bauingenieur kümmert sich um internationale Finanzprobleme.

Doch auch dieses werden die ausgewählten Probanden als Führungspersönlichkeiten nicht unbedingt ihr gesamtes weiteres Berufsleben lang machen, denn nicht nur Änderungen im persönlichen Bereich, sondern auch Firmenumstrukturierungen und ähnliches können bedeuten, dass sie einen ganz anderen Bereich mit anderen Arbeitsaufgaben zugeteilt bekommen, der sie wiederum mit anderen sprachlichen Erfordernissen konfrontiert.

3. Sprachliche Voraussetzungen für die Unterrichtsgestaltung

Nach den Betrachtungen der Lernbiographien der Probanden, die den menschlichen Hintergrund aufzeigen, setze ich mich nun mit ihren Fähigkeiten, die englische Sprache zu gebrauchen, auseinander; also dem Können der Probanden. Dieses Können umfasst das Wissen und die Fähigkeit, dieses Wissen in sprachliches Handeln umzusetzen. In den Abschnitten 1.4.2. und 1.4.3. habe ich die Forschungsrichtungen ‘Universalgrammatik’ mit möglichem Zugang zu dieser im Erwachsenenalter sowie die Theorien eines ‘kritischen Alters’ für das Sprachenlernen besprochen. Für den Lehrenden erbringen diese Forschungen wichtiges Hintergrundwissen, das bei der Planung und Gestaltung eines Unterrichts berücksichtigt werden muss. Ob ein Zugang zur Universalgrammatik im Erwachsenenalter möglich ist, ist zur Zeit noch umstritten, definitive Beweise sind schwer zu erlangen. Es liegt aber, so meine ich, im Bereich des Möglichen, dass dort, wo die Parameter der Universalgrammatik der Muttersprache eines Lerners ähnlich wie die der zu erlernenden Fremdsprache angelegt sind, diesem Teile der Grammatik leichter zufallen als denjenigen Lernern, bei denen die Parameter deutlich unterschiedlich oder sogar gegensätzlich angelegt sind. Das Sprachenlernen erfordert in solchen Situationen ein ‘Umdenken’. Auch in der Frage eines kritischen Alters ist eine einhellige Beweisbarkeit nicht vorhanden. Einzelne Aspekte dieser Theorie, z. B., dass eine muttersprachliche Aussprache bei Erwachsenenlernern selten erreicht wird, sind bei einer Planung und Gestaltung des Unterrichts mit der Folgerung zu berücksichtigen, dass die verfügbare Unterrichtszeit mehr auf andere Aspekte der Sprache konzentriert werden kann. Für das alltägliche Unterrichtsgeschehen sind die eventuellen Einflüsse der Universalgrammatik und die eines kritischen Alters für Sprachenlernen nicht von ausschlaggebender Bedeutung. Wichtiger ist der aktuelle Stand der Sprachkenntnisse eines Lerners. Dieser bildet das wichtigste Fundament für die Planung und Durchführung von effektivem Sprachunterricht.

In dem nächsten Abschnitt will ich einige Elemente der Sprachkenntnisse näher erläutern. Über die drei Rubriken ‘Interlanguage’, ‘Fossilisierung’ und ‘Kommunikative Strategien’ kann eine Annäherung an das fremdsprachliche Können eines Lerners erfolgen.

Zunächst gebe ich einen kurzen theoretischen Überblick über die Rubriken, dem dann Beispiele aus dem Transkript der Interviews der Probanden folgen. Eine Ausnahme bildet der Bereich der Fossilisierung, der mit den Interviews – die eine Momentaufnahme darstellen – nicht abgedeckt werden kann. Deshalb habe ich hier eine Kurzanalyse meiner eigenen Lernerbiographie eingefügt, die zumindest einige Ansätze hinsichtlich der Fossilisierung verdeutlicht. Abschließend folgen Überlegungen darüber, was die Erkenntnisse über Interlanguage, Fossilisierung und Kommunikative Strategien für eine Unterrichtsgestaltung bedeuten.

3.1. Interlanguage

3.1.1. Die Interlanguage-Theorie

Ursprünge des Konzeptes:

Während der späten 50er und der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts gab es kaum wissenschaftliche Untersuchungen mit systematischen Beobachtungen darüber, wie ein Lerner eine Fremdsprache erwirbt. Die damalige allgemein akzeptierte Meinung über den Fremdsprachenerwerb basierte auf der Theorie der kontrastiven Grammatik. Der Transfer aus der Muttersprache war das einzige Verfahren, das die Sprache eines Lerners beeinflusste. Deswegen könnten, so meinte man, eventuelle Schwierigkeiten beim Sprachenlernen durch einen Vergleich zwischen der Muttersprache und der Zielsprache des Lerners vorausgesagt werden. Diese Behauptung wurde zuerst durch die systematischen Studien von Fehlern in den Äußerungen von Lernern unterstützt, die durch den Transfer von Sprachelementen aus ihrer Muttersprache entstammten. Allerdings tauchten hier bereits Probleme dahingehend auf, dass viele Fehler in der Sprache von Lernern gefunden wurden, die nicht auf Grund der Unterschiede zwischen Muttersprache und Zielsprache erklärbar waren. Die Theorie der kontrastiven Grammatik reichte somit nicht aus, das beobachtete sprachliche Verhalten von Sprachlernern zu erklären. CORDER, 1967, war der erste Wissenschaftler, der auf sehr überzeugende Weise eine alternative Theorie zur Erklärung dieser Fehler aufstellte.¹⁰⁴

Nach CORDERs Theorie fängt der Fremdsprachenlerner nicht mit seiner Muttersprache an, sondern mit einem universellen eingebauten Lehrplan. Von diesem wird die systematische Entwicklung des linguistischen Systems des Lerners, von CORDER 'transitionale Kompetenz' genannt, geführt. Diese Kompetenz gleicht weder der Kompetenz in der Muttersprache noch der Kompetenz in der Zielsprache. Sie ist auch nicht als eine Kombination der zwei Sprachen zu betrachten, da sie mit einer einfachen Basisgrammatik beginnt, die, wie CORDER vermutete, universell ist.

Bei der kontrastiven Grammatik wurde die Muttersprache als Fehlerquelle betrachtet. CORDER stellte dagegen die Hypothese auf, dass die Muttersprache eine positive Wirkung beim Fremdsprachenlernen haben könne. Das Erlernen von vergleichbaren oder ähnlichen Strukturen werde durch die Kenntnisse der Muttersprache erleichtert. Durch eine sorgfältige Analyse der Fehler in Lerneräußerungen in Langzeitstudien könne der Entwicklung der transitionalen Kompetenz der Lerner gefolgt werden.

Nach ausgiebigen Diskussionen mit CORDER und anderen Wissenschaftlern stellte SELINKER 1972 seine Überlegungen zur Natur der Interlanguage mit einigen Anregungen zur möglichen empirischen Forschung über die von ihm vorgelegten Hypothesen vor. Im Rahmen der Interlanguage-Forschung sollten systematische Untersuchungen zur Entwicklung der Interimsprache bei erwachsenen Fremdsprachenlernern geführt werden. Diese könnten objektive

¹⁰⁴ Corder, S. P.; 1967; 1982

Erkenntnisse über die psychologischen Prozesse ermitteln, die die Lernaltersprache gestalten oder beeinflussen. Ferner konnten sie der Frage der Fossilisierung nachgehen und versuchen zu erklären, wie Lerner Verbindungen zwischen Elementen der zwei Sprachen erkennen.¹⁰⁵

Definition des Konzepts:

Die Äußerungen, die ein Lerner während des Versuchs macht, mittels einer Sprache, die er noch nicht beherrscht, etwas zu kommunizieren, sind Produkte seiner eigenen individuellen Interimsprache:

This set of utterances for most learners is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL <target language> had he attempted to express the same meaning as the learner. Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, then, in the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call "interlanguage".¹⁰⁶

Die Interlanguage enthält, wie alle natürlichen Sprachen, nicht nur phonologische, morphologische und syntaktische Teile, sondern auch lexikalische, pragmatische und diskursive Teile.

Die Äußerungen, die einer Lernaltersprache entstammen, sind, wie in dem SELINKER-Zitat weiter oben schon angedeutet, nicht identisch mit denen eines Muttersprachlers. Sie bestehen auch nicht einfach aus Zielsprachenvokabular, ausgefüllt mit morphologischen und syntaktischen Strukturen der Muttersprache. Die Äußerungen stammen vielmehr aus einem System, das systematisch von beiden, Muttersprache und Zielsprache, abweicht. Zusätzlich zu diesen systematischen Abweichungen von Mutter- und Zielsprache weist die Interlanguage des erwachsenen Lernalters häufig Fossilisierungen auf. Die Ursache für die zuletzt erwähnte Fossilisierung der Lernaltersprache sieht SELINKER in psycholinguistischen Faktoren. Weitere Ausführungen dazu sind im nächsten Abschnitt enthalten.

SELINKER schließt sich in seinem Interlanguage-Artikel der LENNEBERGSCHEN These des kritischen Alters an, nach der die Funktionalität des angeborenen Spracherwerbsmechanismus mit der Pubertät erlöscht. Er erweitert dieses Konzept jedoch mit der Hypothese über die Existenz eines weiteren angeborenen, potentiell verfügbaren Spracherwerbsmechanismus, den er als *latent psychological structure* bezeichnet. SELINKER meint allerdings, dass es wesentliche Unterschiede zwischen den beiden Mechanismen, dem angeborenen Spracherwerbsmechanismus und der latenten psychologischen Struktur, gibt:

... I will assume the existence of the latent language structure described by LENNEBERG; I shall further assume that there exists in the brain an already formulated arrangement which for most people is different from and exists in addition to LENNEBERG's latent language structure. It is important to state that with the latent structure described in this paper as compared with LENNEBERG's, there is no genetic timetable; there is no

¹⁰⁵ Selinker bezieht sich hier auf den Begriff 'interlingual identifications', der von Weinreich (1953) stammt. Solche erkannten Verbindungen könnten z. B. die Anwesenheit eines gleichen Phonem in beiden Sprachen sein, eine grammatische Verbindung oder eine semantische Eigenschaft in beiden Sprachen, denen ein Lerner in einer Sprachsituation begegnet.

¹⁰⁶ Selinker, L.; 1972, S. 214.

(Selinker hat erstmals den Ausdruck, 'Interlanguage', in einem im Jahr 1969 veröffentlichten Artikel über 'Language Transfer' eingeführt.)

direct counterpart to any grammatical concept such as "universal grammar"; there is no guarantee that this latent structure will be activated at all; there is no guarantee that the "latent structure" will be "realized" into the actual structure of any natural language (i.e. there is no guarantee that attempted learning will prove successful) and there is every possibility that an overlapping exists between this latent language acquisition structure and other intellectual structures.¹⁰⁷

SELINKER schätzt, dass etwa 5% aller Fremdsprachenlerner ein muttersprachliches Niveau erreichen, während die übrigen 95% oft weit entfernt von diesem Niveau fossilisieren. Er vermutet, dass es psycholinguistische Gründe für den Erfolg bzw. für den Misserfolg der Lerner gibt. Diejenigen, die näher zur muttersprachlichen Kompetenz in der Zielsprache gelangen, seien irgendwie fähig gewesen, den angeborenen Spracherwerbsmechanismus zu reaktivieren. Wie diese wenigen Lerner ihre Sprache entwickeln, gibt jedoch keinen Aufschluss über den Durchschnitts-Lerner. SELINKER sieht folgende Erklärung dafür, warum einige Lerner fast perfekt in der Fremdsprache werden, während die meisten Lerner irgendwo auf der Strecke bleiben:

The crucial assumption ... is that those adults who "succeed" in learning a second language so that they achieve native-speaker "competence" have somehow reactivated the latent language structure ... This absolute success in a second language affects ... a small percentage of learners - perhaps a mere 5%. ... this 5% go through very different psycholinguistic processes than do most second-language learners ... The latter group of learners (i.e. the vast majority of second-language learners who fail to achieve native-speaker competence) ... activate a different, though still genetically determined structure (referred to here as the latent psychological structure) whenever they attempt to produce a sentence in the second-language, that is whenever they attempt to express meanings, which they may already have, in a language which they are in the process of learning.¹⁰⁸

Die 'latente psychologische Struktur' wirkt sich durch die fünf folgenden zentralen psycholinguistischen Prozesse auf die sich entwickelnde Lernersprache aus:

1. Transfer aus der Muttersprache:

Dieser Transfer war für die kontrastive Grammatik die einzige Ursache für eine fehlerhafte oder von der Zielsprache abweichende Lernersprache. Für SELINKER spielte der Transfer immer noch eine große Rolle bei der Entwicklung der Interlanguage der Lerner, jedoch nur als einer unter mehreren Faktoren. Wenn Lerner an die Aufgabe gehen, eine Fremdsprache zu lernen, betreiben sie *interlingual identifications*. Sie sehen dabei bestimmte sprachliche Einheiten als gleich in der Muttersprache, Interlanguage und Zielsprache. In der traditionellen strukturellen Linguistik sind Spracheinheiten stets in Verbindungen mit dem jeweiligen Sprachsystem definiert, aus dem sie stammen und haben somit keine Bedeutung außerhalb dieses Systems. Fremdsprachenlerner neigen jedoch typischerweise dazu, Spracheinheiten so zu dehnen, dass sie diese als gleich für die drei Systeme Muttersprache, Zielsprache und Interlanguage ansehen.

2. Übergeneralisierung der Zielsprachenregeln:

Dieses bedeutet, dass der Lerner zwar eine allgemeine Regel der Zielsprache gelernt hat, die Ausnahmen zu der Regel aber noch nicht kennt. Diese Übergeneralisierung zeigt, was der Lerner schon gelernt hat aber auch, was er noch lernen muss. Angemerkt sei, dass dieser Prozess der

¹⁰⁷ Selinker, L.; 1972, S. 212

¹⁰⁸ Selinker, L.; 1972, S. 212

Übergeneralisierung auch bei Kindern während des Erwerbs ihrer Muttersprache beobachtet werden kann.

3. Trainingstransfer:

Dieses ist ein Prozess, bei dem ein Lerner Regeln vom Sprachlehrer oder aus Lehrwerken übernimmt. Im allgemeinen sollte dieses eigentlich einen positiven Effekt in der Lernersprache haben, jedoch es ist aber nicht immer der Fall und kann zu sogenannten induzierten Fehlern führen.

4. Kommunikationsstrategien:

Diese werden von einem Lerner dann eingesetzt, wenn seine gegenwärtige Interlanguage nicht ausreichend ist, um Kommunikationsprobleme zu bewältigen. Solche Strategien sind unter anderem Vermeidung, Umschreibung, bewusster Transfer aus der Muttersprache, Frage nach Hilfe von anwesenden Muttersprachlern der Zielsprache und Mimik. Linguistische Formen und Muster, die während solcher Situationen auftreten, können sich verfestigen und zum Teil in der Interlanguage des Lerners dauerhaft werden.

5. Lernerstrategien:

Diese Art von Strategien setzt der Lerner bewusst ein, um eine Fremdsprache zu erlernen. Sie dienen dazu, Erfolg beim Sprachenlernen zu erzielen. Es liegt aber auch die Gefahr des gegenteiligen Ergebnisses in ihnen.

SELINKER sieht Rolle und Wirkung der fünf Prozesse folgendermaßen:

I would like to hypothesize that these five processes are processes which are central to second-language learning, and that each process forces fossilizable material upon surface IL utterances, controlling to a very large extent the surface structures of these utterances.¹⁰⁹

Um das Erlernen einer Fremdsprache bzw. der Entwicklung der Interlanguage zu erforschen, ist SELINKER der Meinung, dass nur Daten von Nutzen sein können, die erhoben werden, während der Lerner versucht sinnvoll zu kommunizieren. Sie sind für SELINKER die einzigen psychologisch-relevanten Daten des Fremdsprachenlernens.

Er meint dazu:

My own position is that such data would be those behavioral events which would lead to an understanding of the psycholinguistic structures and processes underlying "attempted meaningful performance" in a second language. ... Since performance of drills in a second-language classroom is ... not meaningful performance, it follows that from a learning perspective, such performance is ... of minor interest.¹¹⁰

In solchen Drill-Situationen wird die Aufmerksamkeit des Lerners auf bestimmte grammatikalische Regeln oder Zielsprachenformen gelenkt und seine Äußerungen geben keinen Einblick über seine Interlanguage. Auch die Intuitionen und Introspektionen der Lerner über das, was seiner Meinung nach in der Zielsprache grammatikalisch richtig wäre, stellt für SELINKER keine Information über

¹⁰⁹ Selinker, L.; 1972, S. 217

¹¹⁰ Selinker, L.; 1972, S. 210

das Interlanguage-System des Lerners dar, sondern gibt uns nur einen Einblick darüber, wie der Lerner das Zielsprachensystem wahrnimmt.

In dem bisher Vorgetragenen habe ich meine Diskussion der Interlanguage-Hypothese mit dem Basisaufsatz von SELINKER eingeleitet. Jetzt möchte ich mich mit der weiteren Entwicklung der Interlanguage-Hypothese auseinandersetzen, die zu einer Revision der Hypothese geführt hat. Daran anschließend werde ich einige Ideen über die Entwicklung der Interlanguage darstellen.

Für beide, die Befürworter des Monitor-Modells von KRASHEN und diejenigen, die die Rolle der Universalgrammatik für das Fremdsprachenlernen als zentralen Punkt betrachten, hat der Transfer von Strukturen und Regeln aus der Muttersprache entweder wenig oder sogar gar keine Bedeutung für das Fremdsprachenlernen.

Die Interlanguage-Hypothese hingegen versucht eine Erklärung des Fremdspracherwerbs auf einer Basis, die sowohl den Transfer aus der Muttersprache als auch die Universalgrammatik umfasst. Bis heute haben die Hauptthesen der Interlanguage-Hypothese ohne wesentliche Änderungen Bestand und es sind in den vergangenen Jahrzehnten viele Studien entstanden, die die Thesen untermauern. Diese Untersuchungen haben sich mit folgenden Aspekten der Interlanguage-Hypothese befasst:

- mit der Eigenschaft der Interlanguage, zu einem gewissen Zeitpunkt systematisch zu sein,
- mit der Stabilität von gewissen Fehlern und anderen Oberflächenstrukturen in der Interlanguage eines Lerners über einen längeren Zeitraum (Fossilisierung),
- mit der regelmäßigen Wiedererscheinung von früheren eingesetzten Strukturen (*Backsliding*),
- mit der gegenseitigen Verständlichkeit zwischen Sprechern mit ähnlicher Interlanguage.

Es gibt jedoch auch einige Ergänzungen und Modifikationen zu den ursprünglichen Thesen. Diese werde ich jetzt kurz besprechen:

1. Die Erweiterung der Interlanguage-Hypothese:

Die Interlanguage-Hypothese war nur auf erwachsene Fremdsprachenlerner bezogen. SELINKER u. a., 1985, haben die Interlanguage von Kindern, die an kanadischen bilingualen Unterrichten (Immersionsprogrammen) teilgenommen hatten, untersucht. Als Ergebnis war zu beobachten, dass die Kinder die drei Strategien Sprachtransfer, Überverallgemeinerung und Vereinfachung beim Französischsprechen bzw. Lernen einsetzten. Ferner zeigte die Interlanguage der Kinder deutlichen Einfluss der Muttersprache Englisch. Außerdem schien sie ein fossilisiertes System ähnlich wie die Interlanguage bei den Erwachsenen zu sein.

In dieser Studie kamen die Verfasser zu der Schlussfolgerung, dass die Erklärung für die Erscheinung von Interlanguage-Eigenschaften in der Sprache der Kinder auf soziolinguistische Faktoren zurückzuführen ist. Die Kinder hatten zwar Französisch mit ihrer Lehrerin und untereinander im Klassenzimmer gesprochen. Außerhalb des Unterrichts hatten sie jedoch kaum Kontakt mit der Sprache. Insbesondere hatten die Kinder keinerlei Kontakt mit gleichaltrigen französisch muttersprachlichen Kindern. Ihnen fehlte also die 'Schulhof-Sprache' Französisch, wie

sie von Kindern in der gleichen Entwicklungsstufe gesprochen wird. Dadurch fehlte ihnen Möglichkeit und Ansporn, um eine Sprache zu produzieren, die von SWAIN als *comprehensible output* bezeichnet wird.

Ferner bleibt die Frage offen, ob diese Kinder, die noch relativ jung waren, beim Lernen noch Zugang zum Spracherwerbsmechanismus hatten und, wenn ja, dadurch vielleicht doch nicht die gleichen psychologischen Interlanguage-Prozesse, wie Erwachsene beim Sprachenlernen einsetzten.

2. Modifikation der Interlanguage-Hypothese:

Die Modifikation der Interlanguage-Hypothese ergab sich als Reaktion auf das steigende Interesse für die Rolle der Universalgrammatik bei der Interlanguage-Entwicklung. Die Debatte drehte sich dabei um den entscheidenden Punkt, ob die Interlanguage eine natürliche Sprache ist und sich dementsprechend auf der Basis einer Universalgrammatik entwickelt.

Nach der ursprünglichen Hypothese SELINKERS ist die Interlanguage keine natürliche Sprache in dem Sinne, wie Linguisten es definieren. SELINKERS Position wird durch die nachfolgenden Argumente gestützt:

- Natürliche Sprachen sind Produkte des angeborenen Spracherwerbsmechanismus. Interlanguages stammen nicht von diesem angeborenen Spracherwerbsmechanismus ab sondern von der *latent psychological structure* im Gehirn.
- Die Struktur dieses angeborenen Spracherwerbsmechanismus unterliegt den Sprachuniversalien sämtlicher natürlicher Sprachen, bei der Interlanguage ist das nicht der Fall.
- Natürliche Sprachen fossilisieren nicht. Die Interlanguage fossilisiert und dazu kommt noch, dass die Interlanguages von Muttersprachen penetriert werden.

Aus diesen Argumenten zieht SELINKER die Schlussfolgerung: Interlanguages sind nicht an Sprachuniversalien gebunden.

Die Gegenposition wird unter anderem von ADJEMIAN angenommen. Bei ihm wird die Interlanguage als eine natürliche Sprache betrachtet. Sie ist Produkt des Spracherwerbsmechanismus, der auch für den Erwerb der Muttersprache zuständig ist. Da sie also natürliche Sprachen sind, sind sie zwangsmäßig auch an die Universalgrammatik gebunden. Allerdings sind im Gegensatz zu anderen natürlichen Sprachen Interlanguage-Regelsysteme permeable. Er bezeichnet als die 'Permeabilität der Interlanguage' folgendes:

... either the IL system is penetrated by rules or forms of the NL <native language> not usually evidenced in its speech forms, or an internalized TL <target language> rule or form is improperly generalized or distorted in some way. The penetration into an IL system of rules foreign to its internal systematicity, or the overgeneralization or distortion of an IL rule, is one of the characteristics which defines ILs as being different from all other natural language systems. The property of ILs which allows this penetration or generalization I will call the permeability of ILs.¹¹¹

¹¹¹ Adjemian, C.; 1976, S. 308

Das Konzept der Permeabilität der Interlanguage wurde von ADJEMIAN in folgender Skizze verdeutlicht¹¹²:

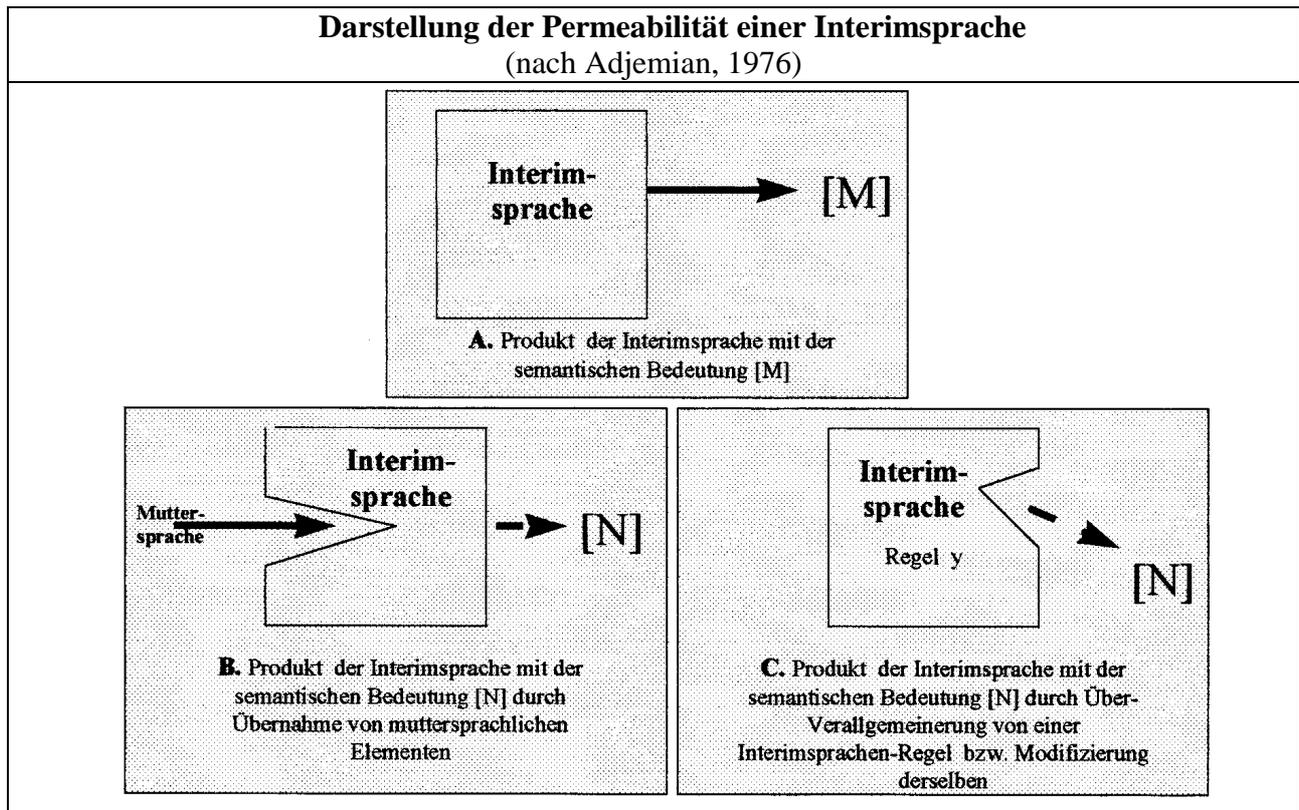


Abbildung 9

Dazu einige Erläuterungen: In Figur **A.** werden die internen systematischen Komponenten einer Interlanguage durch das Rechteck dargestellt. Dieses System kann eine Äußerung mit der semantischen Bedeutung [M] ohne Probleme hervorbringen. In Figur **B.** ist dieses System nicht in der Lage, eine Äußerung mit der semantischen Bedeutung [N] zu liefern, da der Lerner die entsprechenden Sprachstrukturen, wie Regeln oder lexikalische Einheiten, noch nicht beherrscht. Befindet sich der Lerner also in einer Situation, in der er den Ausdruck [N] nicht vermeiden kann oder will, dann wird seine Interlanguage bei Regeln oder lexikalischen Einheiten von seiner Muttersprache durchdrungen. Nutzt er, wie in **C.** dargestellt, hingegen eine Regel oder Form, die in seiner Interlanguage bereits vorhanden ist, wird er den vorhandenen Ausdruck so ausdehnen, verbiegen oder überverallgemeinern, dass er das, was er eigentlich sagen möchte, auf diese Art und Weise passend macht.

Die Interlanguage eines Lerners kann als stabil bezeichnet werden, wenn sie über längere Zeitperioden in gleichen Formen produziert wird. Hier kann es sich um Stabilität handeln, die korrekte oder inkorrekte Formen betrifft. ADJEMIAN meint jedoch, dass die Stabilität einer Interlanguage eigentlich nicht eine Beschreibung der Nutzung einzelner korrekter oder inkorrektur Formen ist, sondern vielmehr eine Beschreibung der Systemteile, die nicht mehr durchdringbar sind:

¹¹² Adjemian, C.; 1976, S. 310

... I believe the notion of stability is best defined not in terms of errors or of correct forms, but in terms of the overall systematicity of the IL. The notion stability should be restricted to refer to those parts of an IL system that have lost their permeability. Relative to the speech forms of a TL, this stability may result in the production of "correct" or "incorrect" forms, but relative to the IL system itself, these forms are always correct if they are stable, that is, if they recur systematically.¹¹³

Solche stabile Formen lassen sich - der vorstehenden Abbildung entsprechend - in folgende drei Kategorien aufteilen:

- eine Zielsprachen-Form, die korrekt in der Interlanguage nachgeahmt wird (**A.**).
- eine Form, die aus der Muttersprache des Lerners entliehen und in die Interlanguage eingefügt wird (**B.**).
- eine Zielsprachen-Form, die falsch verallgemeinert oder im Verhältnis zur Zielsprache modifiziert wird (**C.**).

Das Ergebnis aller drei Formen ist gleich:

... the learner consistently uses that particular linguistic element or rule to generate speech forms. ... stability in an IL is synonymous with "IL norm".¹¹⁴

3. Variationen in der Interlanguage:

Eine Eigenschaft der Interlanguage ist, dass sie in bestimmten Stadien als systematisch beschrieben wird. Das bedeutet, dass während einer bestimmten Entwicklungsphase ein Lerner stets bestimmte Formen nutzt, obwohl diese oft anders sind als diejenigen, die von Muttersprachlern benutzt werden. Dabei gibt es auch 'regelmäßige Variationen' in der Lernersprache. In einer bestimmten Entwicklungsphase wiederum nutzt der Lerner mal die eine und mal eine andere Form. Das können zwei unterschiedliche fehlerhafte Formen sein oder ein Wechseln zwischen einer fehlerhaften Form und einer korrekten Form der Zielsprache. Dieses ist aber kein Widerspruch der Behauptung, die Interlanguage ist systematisch, da die Variationen oft erklärbar und vorhersehbar sind. Es wird also 'systematisch variiert':

- Lerner variieren aus Gründen des linguistischen Kontexts. In einer linguistischen Situation oder Umgebung wählen Lerner stets eine Form, in einer anderen linguistische Umgebung jedoch eine andere. Ebenfalls kann eine bestimmte linguistische Form oder Struktur eine bestimmte Variation 'auslösen'.
- Wie im Muttersprachendiskurs werden in unterschiedlichen sozialen Situationen oder Diskurs-Situationen unterschiedliche Sprachvarianten eingesetzt. TARONE beschreibt diese eingewurzelte Eigenschaft der Sprache, eine Neigung zu Variationen in unterschiedlichen sozialen und/oder Diskurssituationen zu besitzen, mit folgender sehr passender Metapher:

... in its use in human interaction, it <language> varies with the subtlest shifts of situation, just as the chameleon changes color as its surroundings change.¹¹⁵

¹¹³ Adjemian, C.; 1976, S. 314

¹¹⁴ Adjemian, C.; 1976, S. 315

¹¹⁵ Tarone, E.; 1979, S. 181

Es zeichnet sich ab, dass die Interlanguage von Lernern in manchen sozialen Situationen deutlich fließender ist, grammatikalisch mehr akkurat und freier von Muttersprachentransfer, als in anderen Kontexten. Bei vielen Lernern ist es mehr wahrscheinlich, dass sie korrekte Zielsprachenformen in formellen Situationen einsetzen als in informellen Kontexten. Auch Fossilisierung und Backsliding sind in manchen Situationen auffälliger als in anderen.

4. Diskussionen über Ursachen der Fossilisierung:

Der Schwerpunkt vieler weiterer Interlanguage-Studien liegt bei der Fossilisierung, eine Thematik, die ich im nächsten Abschnitt ausführlicher besprechen werde. In der ursprünglichen Hypothese von SELINKER ist die Fossilisierung einem Mechanismus der angeborenen psychologischen Struktur zugeordnet. Andere Fremdsprachenerwerbsforscher sind der Meinung, dass hier jedoch soziolinguistische Faktoren eine bedeutende Rolle spielen. Deshalb haben diese Forscher mit Bezug auf die psycholinguistische Erklärung insbesondere folgende Modifikationen zur der originalen Hypothese SELINKERS vorgestellt:

- Der Transfer von der Muttersprache in die Interlanguage ist ein selektiver Prozess. Nicht alle Sprachelemente werden übertragen. Für die Forscher stellt sich daraus die Frage: Können wir prophezeien, welche Elemente tatsächlich übertragen werden und welche nicht?
- Die falsche Übertragung aus der Muttersprache wird durch andere parallel verlaufende Faktoren verstärkt (*notion of multiple effects*). Nach diesem Konzept wird eine Fossilisierung eher zu erwarten sein, wenn der Transfer aus der Muttersprache zusammen mit anderen Einflüssen, wie Markiertheitsfaktoren, Lernstrategien und Übertragungen aus dem Sprachenunterricht stattfindet.

5. Untersuchungen darüber, wie sich der Einfluss von Lernstrategien auf die Interlanguage auswirkt,¹¹⁶ sind der Frage nachgegangen, wie Lerner bewusst Lernstrategien einsetzen und welchen Einfluss diese Strategien auf eine daraus produzierte Interlanguage haben können. Solche Studien stützen sich zum Teil auf die neuere Forschung aus dem Bereich der kognitiven Psychologie, besonders sind es Untersuchungen, die dem Einfluss von Mnemoniken auf die Gedächtnisleistung nachgehen.

6. Früher hatte sich die Interlanguage-Forschung hauptsächlich um Aspekte der Sprache wie Phonologie, Morphologie, Syntax und Lexik gekümmert. Inzwischen sind andere Aspekte der Interlanguage zum Forschungsobjekt geworden. Unter anderem haben COHEN und OLSTAIN¹¹⁷ die Interlanguage von Fremdsprachenlernern, die sich in Zielsprachensituationen entschuldigen wollten, untersucht, und diese Sprache mit der Sprache verglichen, die vom Sprecher der Zielsprache in ähnlichen Situationen benutzt wurde.

¹¹⁶ Cohen, A.; 1990

¹¹⁷ Cohen, A.; Olstain, E.; 1981

Andere Forscher, wie z. B. BEEBE, haben Höflichkeitsstrategien jeweils in der Muttersprache, Interlanguage und Zielsprache untersucht.¹¹⁸ Dabei wurden Sprachsituationen, in denen Missverständnisse passiert waren, weil Lerner Höflichkeitsstrategien aus der Muttersprache in die Interlanguage-Situation zu übertragen versucht hatten, analysiert.

Im bisher Dargestellten habe ich versucht, aus der Vielfalt der Forschungen, die von der ursprünglichen Interlanguage-Hypothese aus angeregt worden sind, einige wichtige Gedanken aufzuzeigen. In der anfänglichen Diskussion über die Entwicklung der Interlanguage wurde diese von manchen Forschern als ein Kontinuum dargestellt, das sich von der Muttersprache zur Zielsprache hin erstreckte. CORDER¹¹⁹ nennt diese Ansicht *restructuring continuum*. Dabei ersetzt der Lerner allmählich Elemente der Muttersprache durch Elemente der Fremdsprache, wenn er diese letztere erwirbt. Nach CORDER stellt der sogenannte *recreation continuum* eine alternative Ansicht da. In diesem Fall findet der Fremdspracherwerb auf ähnliche Weise wie der Mutterspracherwerb statt, indem der Lerner das Regelsystem der Fremdsprache langsam für sich selber aufbaut.

Ein zentrales Forschungsobjekt vieler empirischer Interlanguage-Studien ist, dass der Fremdspracherwerb dem natürlichen Weg der Entwicklung folgt. In den 70er Jahren wurden einige Querschnittsstudien angelegt, die sogenannten *morpheme studies*. Aus der empirischen Forschung des Erwerbs der Muttersprache wissen wir, dass Kinder die Strukturen ihrer Erstsprache in fester Reihenfolge beherrschen. Jetzt wurde der Frage nachgegangen, ob grammatische Strukturen auch von Fremdsprachenlernern in bestimmter Reihenfolge angeeignet wurden.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der *morpheme studies*, dass die Erwerbs-Reihenfolge für die untersuchten grammatikalischen Strukturen im wesentlichen gleichbleibend ist, und nicht durch Variablen wie Alter, Muttersprache der Lerner oder sprachliche Ausdrucksweise mündlich oder schriftlich verändert wird. Nur wenn die Erhebungsmethode gewechselt wurde, beispielsweise, wenn die Aufmerksamkeit der Probanden auf die Form der Sprache und weg von der Bedeutung gelenkt wurde, tritt eine geänderte Erwerbs-Reihenfolge auf. Sonst ergab sich eine bemerkenswerte Übereinstimmung in den Ergebnissen der Untersuchungen.

Diese Studien beweisen, dass es tatsächlich eine Erwerbs-Reihenfolge für Fremdsprachenlerner gibt, die jedoch anders geartet ist als die der Erstsprachenlerner. Mehrere Morpheme sind zur gleichen Zeit erworben und können daher zusammen betrachtet eine Entwicklungsphase darstellen. Die Morpheme-Studien bestätigen, dass eine natürliche Entwicklungssequenz beim Fremdspracherwerb existiert und unterstützen dadurch die Interlanguage-Theorie.

¹¹⁸ Beebe, L.; 1988; Beebe, L.; Giles, H.; 1984

¹¹⁹ Corder, S. P.; 1978

3.1.2. Besprechung der Interlanguage der Probanden

An den Anfang dieses Abschnittes stellte ich die Interlanguage Hypothese von SELINKER und deren Erweiterungen, insbesondere durch ADJEMIAN, kurz vor. In der betrieblichen Fortbildung haben die meisten Kursbesucher zum Teil gute Vorkenntnisse der englischen Sprache, vor allem in bezug auf ihren eigenen Arbeitsbereich. Um den Unterricht optimal planen und gestalten zu können, ist es erforderlich, diese vorhandenen Kenntnisse mit einzubeziehen und Kursinhalte, Tempo und Vorgehensweise des Kurses auf den Vorkenntnissen aufzubauen. Es ist jedoch auch anzumerken, dass die Vorkenntnisse nicht immer eine Hilfe beim erneuten Lernen darstellen, da es störende Elemente darunter gibt. Jeder Kursteilnehmer bringt seine ganz persönliche 'Interlanguage' mit, die aus seinem sprachlichen Wissen aus der Schul- oder Ausbildungsphase und seinen Erfahrungen mit der Sprache in Beruf und Alltag aufgebaut ist. Im nachfolgenden Teil dieses Abschnittes stelle ich einiges aus meinen Analysen der transkribierten Interviews mit den drei Probanden vor, um so einen Eindruck von ihrer Interlanguage aufzuzeigen. An Hand der nachfolgenden Beispiele und Tendenzen in der Interlanguage meiner Probanden illustriere ich die Aussagen der von mir vorgestellten theoretischen Interlanguage-Diskussion. Weiterhin kann ich so auf konkrete Interlanguage-Probleme des Unterrichtsalltags hinweisen, und einige Lösungen vorstellen, die damit zusammenhängen. Ich orientiere mich dabei an folgendem 'Interlanguage-Gerüst':

- Die Interlanguage jedes einzelnen Probanden ist systematisch. Da die Probanden die gleiche Muttersprache haben, sind einige Eigenschaften ihrer Interlanguage ähnlich. Weiterhin enthält die Interlanguage ganz bestimmte Eigenschaften, die bei jedem Probanden unterschiedlich sind. Somit kann man die Interimsprachen der drei Probanden als drei unterschiedliche Systeme betrachten.
- Vorhandene stabile Formen in der Interlanguage können folgende sein:
 - jene, die in der Zielsprache richtig nachgeahmt werden;
 - jene, die aus der Muttersprache des Lerners entliehen und in die Interlanguage eingefügt werden;
 - jene, die die Zielsprachen-Formen entweder falsch verallgemeinern oder im Verhältnis zur Zielsprache modifiziert sind;
 - jene, die als Resultat eines Trainings-Transfers vermutet werden;
- Typische Eigenschaften einer Interlanguage sind '*Backsliding*' und Fossilisierungen
- Die Interlanguage weist Kommunikativstrategien auf.

In der weiteren Beschreibung gehe ich nicht auf die möglichen systematischen Variationen der Interlanguage ein, die sich aus dem Diskurs und sozialen Situationen ergeben können, da diese Art der Betrachtung der transkribierten Interviews aus linguistischer Hinsicht den Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Darstellung überschreiten würde. Zu den Thematiken der Fossilisierung, *Backsliding* und der kommunikativen Strategien äußere ich mich hingegen in den nachfolgenden Abschnitten direkt:

1. Die Interlanguage als personengebundenes System

Die Analyse der Interviews untermauert eindeutig diese These von SELINKER. Die Interlanguage der drei Probanden zeigt deutliche Tendenzen und sprachliche Eigencharakteristika. Das will ich mit einigen kurz umrissenen Beispielen aus den transkribierten Daten der Probanden belegen.

- Gebrauch der Zeitformen der Verben

Die Interlanguage der drei Probanden in den Interviews zeigt unter diesem Aspekt eine deutliche Distanz zum englischen muttersprachlichen Gebrauch. Aus den 25 unterschiedlichen Zeitformen, die dem Muttersprachler zur Verfügung stehen, nutzen die Probanden nur 8 bzw. 9 Formen. Ein Muttersprachler hätte in einer ähnlichen Interview-Situation wahrscheinlich auch nicht alle möglichen Zeitformen eingesetzt, es wäre jedoch eine viel höhere Anwendung des *Present Continuous* und *Present Perfect* zu erwarten gewesen:

Zeitform	BOB	CHRIS	MANUEL	Zeitform	BOB	CHRIS	MANUEL
Present Simple	994	1.468	555	Past perfect	21	13	1
Present Continuous	33	146	19	Future Simple	74	91	15
Past Simple	735	954	298	Future Continuous	0	1	0
Past Continuous	8	7	6	Conditional	11	14	29
Present Perfect	47	176	66				

Tabelle 1

Alle drei Probanden haben grundsätzlich die drei Formen, *Present Simple*, *Past Simple*, *Future Simple* gebraucht. Mit dieser jeweils einen Form für die Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft sind sie im allgemeinen gut klar gekommen. Die Zeitformen *Past Continuous* und *Past Perfect* wurden dagegen ganz selten gebraucht. Dafür gab es hier keine Probleme mit deren Anwendung.

- Verben-Zeitformen Verwechslungen

Zeitform	BOB	CHRIS	MANUEL	ZEITFORM	BOB	CHRIS	MANUEL
Pres.Simple	994	1.468	555	Past Simple	735	954	298
Pres.Cont.	33	146	19	Present Perfect	47	176	66
Verwechslungen	8	65	4	Verwechslungen	15	43	1
Gegenwartsform statt Vergangenheitsform	43	89	3				

Tabelle 2

Die Analyse der Sprache der Probanden BOB und CHRIS zeigen, dass sie gewisse Schwierigkeiten mit der Anwendung der Zeitformen haben, während MANUEL die Auswahlkriterien hier scheinbar gut beherrscht.

Die englische Sprache hat im Gegensatz zum Deutschen zwei Formen, um die Gegenwart auszudrücken. Die Anwendungsregeln kennen alle drei Probanden, aber im Laufe des Interviews wurden diese Regeln gelegentlich von BOB und häufiger von CHRIS nicht beachtet. Beispiele für die Verwechslungen des *Present Simple* und des *Present Continuous* sind in der Anlage 1 zu finden. Bei BOB vermute ich, dass die Fehler bei ihm durch eine Art von *Backsliding* verursacht werden. CHRIS hingegen macht reichlich Gebrauch beider Formen, ohne dabei die Regeln besonders zu beachten. Es scheint fast, als ob er es mehr dem Zufall überlässt. Proband MANUEL hat zwar wenig,

dafür aber diffizile Probleme. Bei seinen Aussagen geht es um gegenwärtige Änderungsprozesse, die er im Englischen deutlicher mit dem *Present continuous* ausgedrückt hätte.

Auch gibt es Verwechslungen mit den Formen *Past Simple* und *Present Perfect*. Hierzu habe ich einige Beispiele in der Anlage 2 aufgeführt. Die richtige Anwendung des *Present Perfect* zählt sicherlich zu den häufigsten und vielleicht schwierigsten Problemen für viele Englischlerner. Der deutsche Lerner wird durch die Existenz ähnlich gebauter Formen in seiner Muttersprache – grammatikalisch ‘falsche Freunde’ – verführt, diese ähnlichen Formen genau so wie im Deutschen anzuwenden. Doch hinter dem englischen *Present Perfect* verbirgt sich ein starker semantischer Unterschied zum *Past Simple* und die Anwendungen dieser Form sind zum Teil recht kompliziert nachzuvollziehen. Daher ist es nicht verwunderlich, wenn die Probanden BOB und CHRIS dieser ‘Falle’ erliegen. Es ist eher erstaunlich, wie wenig MANUEL in sie hinein stolpert. Die Beispiele von BOB sind typisch für deutsche Lerner. Obwohl jedes Mal ein bestimmter Zeitpunkt in der Vergangenheit angegeben ist, überträgt der Sprecher den Tempus, den er im Deutschen in dieser Gesprächssituation benutzt hätte, ins Englische. In dem Beispiel von CHRIS wird zwar innerhalb des Dialogs der richtige Tempus von den Interviewer angegeben. CHRIS gebraucht jedoch weiter – ohne die Richtigstellung aufzugreifen – beliebig wechselnd die Formen *Past Simple* und *Present Perfect*, als ob beide Formen beliebig austauschbar wären.

Auffallend ist auch die Tatsache, dass beide Probanden, BOB und CHRIS, manchmal Gegenwartsformen statt einer Vergangenheitsform gebrauchen. Beispiele hierzu sind in der Anlage 3 aufgeführt. Es könnte sein, dass hier das Bedürfnis, etwas zu kommunizieren, stärker ist als das, korrekt zu sprechen. Es geht schneller und einfacher mit den Gegenwartsformen. Diese Formen sind zuerst gelernt worden, deshalb sind sie mehr befestigt und leichter abzurufen als die Vergangenheitsformen. In der Interlanguage von MANUEL dagegen ist dieses Phänomen kaum zu finden. Insgesamt, so meine ich allerdings, wirken diese Art der Verwechslung von Zeitformen weniger störend für ein Gelingen einer Kommunikation. Wenn etwas von der Vergangenheit erzählt wird, dabei der Sprecher jedoch eine Gegenwartsform benutzt, ist dem Zuhörer vom Kontext her bewusst, dass sich alles in der Vergangenheit abspielt; er erwartet es sogar.

- Gebrauch von Verbformen

Zeitform	BOB	CHRIS	MANUEL	Zeitform	BOB	CHRIS	MANUEL
Kurzformen	74	233	203	Passivformen	235	136	46
Verneinungen	245	206	148	Gerundium/Partizipien	119	140	88
Modalverben	255	319	67	Infinitiv	458	470	236

Tabelle 3

Aus der Tabelle 3 sind insbesondere zwei Zahlenangaben zu erläutern: Der unterschiedliche Gebrauch der Kurzformen ist folgendermaßen zu interpretieren. BOB nutzt relativ wenig Kurzformen. Diese Tatsache führe ich auf die Art Sprachunterricht zurück, die er vermutlich in seiner Schulzeit bekommen hat. Eine andere Erklärung kann darin liegen, dass BOB es in Gesprächs- und Verhandlungssituationen häufiger mit ebenfalls nicht englisch-muttersprachlichen Partnern zu tun hat, er deshalb absichtlich Kurzformen vermeidet und die Langformen bevorzugt,

um so ein besseres Verständnis zu erreichen. MANUEL nutzt dagegen verhältnismäßig oft die Kurzformen, was ich unter anderem auch auf seine häufigen privaten Kontakte mit englischen Muttersprachlern zurückführe. Durch den verstärkten Gebrauch der Kurzformen wirkt die Sprache von MANUEL insgesamt mehr ‘muttersprachlich’.

Der Chemiker BOB und der Ingenieur CHRIS nutzen im Gegensatz zum Betriebswirt MANUEL häufiger Passivformen und Infinitiv-Konstruktionen. Diesen Unterschied reflektiert auch die in den naturwissenschaftlichen und technischen Sprachen vorhandene Tendenz, solche Formen häufiger zu gebrauchen. Bei den Anwendungen von Passivformen haben die drei Probanden kaum Probleme. Allerdings gibt es bei CHRIS mehrfach ‘inkomplette’ Passivformen. Diese sind Formen, bei denen ein Modalverb vorkommt und das Wort *be* fehlt. Hier liegt, so vermute ich, eine Fossilisierung vor, die möglicherweise auf eine ‘Verallgemeinerungs-Regel’, wann *do* usw. zu gebrauchen ist - zurückzuführen ist. MANUEL nutzte - relativ gesehen - wenige Passivformen und Modalverben. Hier vermutete ich eine mögliche Vermeidungsstrategie, um Unsicherheiten zu überdecken. Verneinungen, Modalverben und Infinitive werden von den drei Probanden gut beherrscht. Beim Einsatz von Gerundium und Partizipien hingegen gab es einige Unsicherheiten.

Insgesamt ist allen drei Probanden mit ihrem ‘Verbeinsatz’ eine gute Kommunikation gelungen. Wo sie Fehler gemacht haben, waren diese für die Kommunikation wenig hinderlich. Ihre ‘vereinfachte’ Auswahl an Verbform-Möglichkeiten reicht aus. Es muss dabei berücksichtigt werden, dass ihre beruflichen Gesprächspartner in den meisten Fällen keine englischen Muttersprachler sind. Daher sind die feinen Unterschiede nicht so maßgebend. Allerdings meine ich, dass alle drei Probanden in ihrem Verbegebrauch Neigungen zu einem stabilen – stark fossilisierten – System zeigen.

- Gebrauch der Pronomen

Auch hier sind systematische Tendenzen zu erkennen. Allerdings sind diese Tendenzen bei den jeweiligen Probanden deutlich unterschiedlich – eben personengebunden. Die Interlanguage von BOB weist eine fast komplette Beherrschung des Zielsprachen-Gebrauchs von Pronomen aus. MANUEL hat bei den Relativpronomen jedoch Probleme. Dabei handelt es sich um den Gebrauch von *which*, dieses jedoch in Situationen, die einen menschenbezogenen Einsatz erforderlich machten und deshalb *who* oder *whom* verlangten. Die Interlanguage von CHRIS in den Bereichen Personalpronomen, Reflexivpronomen und Possessivpronomen enthält fast ein ‘Pronomenroulette’, so dass diese falschen Anwendungen manchmal für Verständnisschwierigkeiten sorgen. Ein Beispiel: *i have one brother \ and one little uh sister \ \ so it was / two years \ when we settled here \ <to--> To oberhausen \ *. Hier könnte ein Zuhörer meinen, der Satz mit dem Pronomen *it* bezieht sich auf ein neues Thema. Erst mit dem nachfolgenden Satz: *and my brother was four \ * wird es klar, dass sich das Pronomen *it* auf die kleine Schwester bezieht.

- Lexik

Bei der Analyse der lexikalischen Einheiten der Interlanguage ist ein auffallender Mangel an idiomatischen Ausdrücken bei allen drei Probanden erkennbar. Diese Tatsache könnte auf die Art des täglichen Gebrauchs des Englischen der Probanden zurückzuführen sein. In der beruflichen Auseinandersetzung mit Verträgen, Anlage- und Produktspezifikationen, chemische Verfahren usw. sind die Alltagssituationen der Probanden als formell oder mindestens als halb-formell anzusehen. Solche Situationen verlangen einen sachlichen, wenig bildhaft oder blumigen Sprachgebrauch. Dazu kommt noch, dass die Probanden keinen Dauerkontakt mit Muttersprachlern des Englischen haben. In einem *Lingua-Franca*-Kontext sind idiomatische Ausdrücke meiner Meinung nach, die oft sehr kulturell-spezifisch sind, weniger zu gebrauchen. Dazu kommt noch, dass solche Ausdrücke schwierig zu erlernen und vor allem noch schwieriger in der passenden Sprachsituation anzuwenden sind.

2. Vorhandene stabile Formen in der Interlanguage können folgende sein:

- jene, die in der Zielsprache richtig nachgeahmt werden

Der größte Teil der Interlanguage der Probanden besteht aus sprachlichen Elementen, die die Zielsprache richtig nachahmen. Dieses war zu erwarten, da die Probanden in dem Bereich der Mittel/Oberstufen-Lerner anzusiedeln sind. Diese sprachliche Fähigkeit zu definieren und 'konkret' darzustellen ist jedoch nicht so leicht, als das nachzuvollziehen, was der Lerner noch nicht kann. Nachfolgend einige statistische Beispiele aus den Datenerhebungen, die in der Anlage um einige Tabellen ergänzt, das sprachliche Können der Probanden - zumindest andeutungsweise - beschreiben sollen.

Lexik - Einzelwörter	BOB	CHRIS	MANUEL
Gesamtwortzahl¹²⁰	16.232	21.028	9.859
Unterschiedliche Einzelwörter insgesamt	1.253	1.255	973
- davon richtiger Gebrauch	1.034 = 82,5 %	952 = 75,9 %	858 = 88,1 %
- davon inkorrektter Gebrauch = nicht muttersprachlich	13,2 %	14,3 %	8 %
- davon inkorrektter Gebrauch = falsch	4,3 %	9,8 %	3,9 %

Tabelle 4

Auch wenn ein strenger Maßstab über das, was korrekt oder inkorrekt ist, angelegt wird, zeigt dieser Überblick über den Einzelwortgebrauch deutlich, dass es sich hier mindestens um Lerner mit Mittelstufen-Kenntnissen handelt. Werden die 'nichtmuttersprachlichen Ausdrücke', die ja in Wirklichkeit nicht als falsch anzusehen sind, mit eingerechnet, erbringen die drei Probanden doch

¹²⁰ Bemerkungen zur Analysen-Darstellung: Obwohl die Interviews bei jedem Probanden eine ungefähre Zeitdauer von insgesamt 3 Stunden umfassten, ist die Menge des Gesprochenen bei den drei Probanden recht unterschiedlich.

eine erhebliche Leistung. (CHRIS nutzte eine mehr ‘risikoreiche’ Sprache, das wirkte sich natürlich in seiner Fehler-Quote aus.)

Wichtiger als der Maßstab eines sprachlichen Könnens sind jedoch die Fähigkeiten, einzelne Wörter mit anderen zu kombinieren (Wortkombinationen und Wortphrasen) sowie die Wörter passend zu der Situation - sowohl bezogen auf die linguistische Umgebung (Kollokationen) wie auch auf die menschliche Umgebung eines Diskurses - anzuwenden. Hierzu gehört auch die Anwendung von idiomatischen Ausdrücken:

Erweiterte lexikalische Fähigkeiten							
	BOB	CHRIS	MANUEL		BOB	CHRIS	MANUEL
Wort-Kombinationen				Phrasen			
Allgemeine	55	58	84	Verbphrasen	61	22	26
"Business-English"	18	27	47	Präpositionalphrasen	27	30	21
Berufs-spezifisch	88	152	38	Adverbialphrasen	6	7	9
Gesamtzahl	161	237	169	Gesamtzahl	94	59	56
Kollokationen				Idiomatische Ausdrücke			
Allgemeine	31	19	10				
Berufs-spezifisch	43	9	27	Adjektive	1.360	1.613	975
Gesamtzahl	74	28	37	Adverbien	82	69	57
Falsche Anwendung	21	14	26	Präpositionen			
				Unterschiedliche	36	36	27
				Gesamtzahl	1.801	2.429	1.054

Tabelle 5

Einige Überblicke, die diese erweiterten lexikalischen Fähigkeiten der Probanden darstellen, sind in den Anlagen 4 – 7 zu finden.

Als Ergänzung zu den oben dargestellten lexikalischen Erweiterungen habe ich die Daten auch nach sprachlichen Einzelheiten, wie ‘Redefloskeln’ analysiert und in Anlage 8 aufgelistet. Obwohl diese Einzelheiten sich nicht einfach definieren lassen, geben sie meiner Meinung nach der Sprache der Probanden einiges an eigenem Charakter. Sie lassen eine Sprache fließend, lebendiger klingen. Manchmal haben solche Ausdrücke etwas semantisches Gewicht, meistens sind sie mehr als Zwischenfüller anzusehen. Auch Wörter und Ausdrücke, die das Gesprochene relativieren, gehören dazu. In Untersuchungen von Fremdsprachlernern mit sehr hohem Niveau ist u. a. festgestellt worden, dass ein wesentlicher Aspekt, der ihre Sprache von der der Muttersprachler unterscheidet, die Abwesenheit von viel ‘Überflüssigem’ kennzeichnet. Dieses hat im allgemeinen, so meine ich, zwei Funktionen. Erstens sind sie Übergangs-Äußerungen, z. B., *you know*, im Sinne von ‘Sie verstehen’. Zweitens sind sie qualifizierende Äußerungen; sie machen das, was gesagt wird, etwas ‘sanfter’ – manchmal höflicher oder diplomatischer – z. B. *quite/not quite*. Bei CHRIS sind Ausdrücke, wie *and so on* und die Frage *What is it?* häufig. Sie sind mehr als Überbrückungen anzusehen, als dass sie tatsächlich ‘und so weiter’ bedeuten oder als Frage eine Antwort erwarten. Allerdings kann es auch die Bedeutung haben, dass CHRIS sich ‘selbst’ fragt. Bei MANUEL kommen

einige typische Englisch-Floskeln, wie beispielweise *it's a pity* und *let's say* vor. Es könnte sein, dass er die eine oder andere Phrase in seinem regelmäßigen Umgang mit englischen Freunden 'aufgeschnappt' hat. BOB hat das breiteste Repertoire von 'qualifizierenden' Ausdrücken. Diese haben sicherlich im Verhandlungsgespräch einen positiven Effekt. CHRIS nutzt das 'aufklärende' *that means* sehr oft. Zwar gibt es in seinen Interviews vieles zu erklären, er nutzt aber diesen Ausdruck häufig als Diskursbrücke zusammen mit *beside that*. Insgesamt nutzten alle drei Probanden oft solche sprachlichen '*bits-and-pieces*'. Ich meine, das ist von Vorteil, denn dadurch wirkt die Sprache natürlicher und weniger steif.

Die Interlanguage der Probanden ist insbesondere durch den Gebrauch vieler 'Adjektive' und einer breiten Palette von 'Adverbien' (auch Adverbialphrasen) sehr bereichert. (Siehe oben Tabelle 5). Die einzelnen Ausdrücke habe ich in den Anlagen 9 und 10 aufgelistet. Auch 'Steigerungsformen' und 'Vergleichungen' haben die Probanden eingesetzt und scheinen mit deren Anwendungen keine Schwierigkeiten zu haben.

Der Sprachbereich der 'Präpositionen' scheint den drei Probanden ebenfalls wenig Schwierigkeiten zu bereiten. Sie haben insgesamt im Durchschnitt nur etwa 2% Fehler. Die meisten falschen Anwendungen waren jedoch im Diskurszusammenhang leicht zu verstehen. Ein Überblick der eingesetzten Präpositionen enthält Anlage 11.

3. Vorhandene stabile Formen in der Interlanguage können folgende sein:

- jene, die aus der Muttersprache des Lerners entliehen und in die Interlanguage eingefügt werden.

Solche Formen können direkt oder indirekt in die Interlanguage eines Lerners übertragen werden. Bei 'direktem' Sprachtransfer ist es hier die Benutzung von deutschen Wörtern ohne Übersetzung ins Englische. 'Indirekter' Transfer ist dagegen die Anwendung von englischen Wörtern auf 'deutsche' Weise. Ich beginne mit dem 'direkten Sprachtransfer':

Ein erstes interessantes Ergebnis ist: Unter den erhobenen Daten sind die eines direkten Sprachtransfers selten zu finden. Die Interviews waren relativ lang, jedes mindestens eine Stunde. Das Spektrum der angesprochenen Themen war breit und die Probanden hatten sich nicht vorher auf die angesprochenen Thematiken vorbereitet. Dazu wussten die Probanden, dass ihre Gesprächspartnerin Deutsch versteht. Trotzdem haben sie auffallend wenig Deutsch gebraucht. In den meisten Fällen handelte es sich um einzelne Ausdrücke und nur CHRIS 'rutschte aus' und verfiel im 'Kommunikationseifer' dreimal in einen tatsächlichen Codewechsel. Ich meine, dass die Probanden aus folgendem Grund nicht in die Versuchung gekommen sind, in ihrer Muttersprache zu kommunizieren: Sie haben die Interviews als 'gute Schulung' angesehen – als Gelegenheit, ihr Englisch zu üben – und nicht als einen Test ihres Englischkönnens.

Die von den Probanden gebrauchten deutschen Ausdrücke lassen sich unter verschiedene Rubriken unterteilen, wie in der nachfolgenden Statistik zu sehen ist:

Direkter Sprachtransfer							
	Bob	Chris	Manuel		Bob	Chris	Manuel
unbekannte Wörter	9	23	10	Unsicherheiten	1	6	1
entfallene Wörter	7	4	0	Diskurseinheiten	4	21	1
ähnliche Wörter in beiden Sprachen	5	2	0	Diskurseinheit -"ja"	102	331	0
"Falsche Freunde"	2	3	1				
Wörter, die sich nicht genau übersetzen lassen	5	13	7	Unterschiedliche Einzelwörter insgesamt als Vergleich	1.253	1.255	973
Eigennamen	0	1	2				

Tabelle 6

Unbekannte Wörter sind die Ausdrücke, deren englische Pendanten die Probanden – zumindest während des Interviews – nicht präsent hatten. Unter dem Stichwort entfallene Wörter sind Ausdrücke zu verstehen, die nachweislich an anderer Stelle der Interviews des entsprechenden Probanden zu finden sind. Der Proband kennt also das englische Wort, es ist ihm aber im Moment nicht präsent. (*Backsliding?*) Ferner gibt es Wörter, die in beiden Sprachen ähnlich sind und der Proband hat hier den deutschen Begriff gewählt. Einerseits können diese Wörter sein, die in beiden Sprachen tatsächlich ähnlich sind, etwa 'Diplom' im Deutschen und *diploma* in der englischen Sprache. Andererseits handelt es sich um Ausdrücke, die zwar optisch und akustisch Ähnlichkeiten aufzeigen, semantisch aber völlig unähnlich sind; es sind sogenannte falsche Freunde, wie etwa das deutsche 'aktuell' und das englische *actual*. Eine vierte Kategorie umfasst Ausdrücke, die sich nicht genau ins Englische übersetzen lassen, da sie spezifisch 'deutsche' Konzepte bezeichnen. Die Probanden haben auch manche Ausdrücke meines Erachtens als Eigennamen benutzt, wie z. B. 'Fortbildung', ein Begriff, der sich in diesem Zusammenhang auf das Fortbildungszentrum ihrer Firma bezieht. Auch wurden gelegentlich deutsche Ausdrücke aus Unsicherheit benutzt, um eine Bestätigung von dem Gesprächspartner zu erlangen oder sie dienten innerhalb des Diskurs als Überbrückung. Einige Beispiele für den direkten Transfer sind in der Anlage 12 aufgeführt.

Ich komme jetzt zum 'indirekten Sprachtransfer'. Unter diesem Begriff verstehe ich den eigentlichen 'Transfer' von der Muttersprache in die Interimsprache. Dieses passiert auf verschiedenen Wegen. Dazu einige Erläuterungen: Im Bereich der Lexik (Einzelwörter) gibt es die oben schon erwähnten 'falsche Freunde'. Solche Ausdrücke ähneln sich optisch und akustisch, sie sind aber semantisch oft sehr unterschiedlich. Weiterhin gehören hierhin manche wort-wörtliche Übersetzungen aus dem Deutschen ins Englische, die jedoch nicht den gleichen Sinn ergeben. Ein anderes Problem ergab sich bei BOB und CHRIS. Sie haben den deutschen idiomatischen Ausdruck 'Stand-Bein' wort-wörtlich übersetzt. Weiterhin finden sich hier Wortverwechslungen aus akustischen Gründen. Beispiele zu diesen Problembereichen sind in Anlage 13 zu finden.

Die Tendenz der Probanden, in ihrer Interlanguage Formen durch indirekten Sprachtransfer zu erzeugen, die - gemessen an Zielsprachenormen - entweder falsch sind oder sich zumindest nicht muttersprachlich anhören, ist im Bereich der Kollokationen besonders stark ausgeprägt. Allerdings

ist die überwiegende Anzahl solcher Ausdrücke in dem Kontext des Gespräches leicht verständlich. Eine deutliche Ausnahme sind Verbindungen, die im Deutschen mit dem Verb 'machen' genutzt werden. In der deutschen Sprache gibt es sehr viele Kollokationen aus Kombinationen mit dem Verb 'machen'. Deutsche Lerner neigen dazu, diese Gewohnheit der Wortverbindung ins Englische zu übertragen. Die englische Sprache dagegen verwendet oft die Verben *to do* oder *to take* in solchen Verbindungen. Hierzu einige Beispiel in Anlage 14.

Auch bei dem Gebrauch von 'Präpositionen' sind deutlich Spuren der Muttersprache in der Interlanguage der Probanden zu finden. Beide, BOB und CHRIS, haben in Passivkonstruktionen mit einem 'Agent' manchmal die englische Präposition *from* statt *by* gebraucht. Dieses ist naheliegend für Lerner mit deutscher Muttersprache, da in vielen Situation 'von' mit *from* zu übersetzen ist. Einige Beispiele für die Anwendung von englischen Präpositionen sind in der Anlage 15 gegeben.

Manche problematische Wortstellungen in der Interlanguage der Probanden sind auch auf den Einfluss der deutschen Muttersprache zurückzuführen. Ein Beispiel für 'Wortstellungsprobleme': Die deutsche Sprache erlaubt eine 'späte' Platzierung von Hauptverb bzw. Partizip im Satzgefüge. Wenn ein deutscher Lerner diese Gewohnheit 'übersetzt', dann erzeugt er Verständnisschwierigkeiten für einen englischen Muttersprachler, der das Verb oder Partizip als Bedeutungsträger viel eher in einem Satz erwartet. Ein weiteres Beispiel für eine unterschiedliche Wortstellung ist auch die Platzierung von unterschiedlichen adverbialen Ergänzungen. Im Englischen ist die Reihenfolge: Art und Weise, gefolgt von Ort und zuletzt Zeit. Die deutsche Gewohnheit: Zeit vor Ort, war bei allen drei Probanden noch stark ausgeprägt. Hierzu Beispiele in Anlage 16. Insgesamt betrachtet gab es bei den Probanden viele Beweise für einen Sprachtransfer in unterschiedlichen Sprachbereichen. Allerdings war dieser Transfer nicht so störend für die Kommunikation. Vieles wäre auch für einen Englischsprecher ohne Deutschkenntnisse aus dem Kontext her verständlich.

4. Vorhandene stabile Formen in der Interlanguage können folgende sein:

- jene, die die Zielsprachen-Formen entweder falsch verallgemeinern oder im Verhältnis zur Zielsprache modifiziert sind

Diese Kategorie von stabilen Formen ist eng mit der letzten Kategorie - dem Sprachtransfer - verbunden, meiner Meinung nach zum Teil als 'überlappend' anzusehen. Die von mir erhobenen Interlanguage-Daten haben auch hier reichlich Beweise geliefert, die diese Interlanguage-These untermauern. Im Lexikbereich sind als erste folgende Beispiele zu nennen: Ausdrücke, bei denen der englische Ausdruck eine unterschiedliche Bedeutung besitzt, die deutsche Übersetzung hingegen zwei. Weiterhin gibt es den umgekehrten Fall, wo im Englischen zwei Wörter für einen deutschen Begriff stehen. Diese können die gleiche Bedeutung haben, sind jedoch nicht in jeder Sprachsituation beliebig austauschbar. Ferner gibt es auch Ausdrücke, die zwar semantisch sehr ähnlich, jedoch für den entsprechenden Begriff nicht ganz identisch sind. Letztlich gehören dazu

Ausdrücke, die semantisch in Ordnung sind aber nicht in den Kontext passen. Beispiele hierzu führt die Anlage 17 auf.

Auch unter den Strukturen gibt es einige Hinweise auf Verallgemeinerungen und systematische Modifizierung in den Interlanguage-Daten. Einige Beispiele aus den Bereichen Einzahl/Mehrzahl und Präpositionen sind in der Anlage 18 enthalten.

5. Vorhandene stabile Formen in der Interlanguage können folgende sein:

- jene, die als Resultat eines Trainings-Transfers vermutet werden;

Hier fand ich nur isolierte Beispiele problematischer Formen, die ich als aus dem Unterricht stammend einordne, den ich leider zu oft als ‘Fehlerboden’ ansehe. Beide, BOB und MANUEL, nutzen *a little bit* etwas zu häufig. Ich vermute, dass dieser Ausdruck aus dem Unterricht stammt, etwa aus Redewendungen der Verhandlungssprache. Er wird jedoch von den Probanden nicht immer ganz passend eingesetzt. CHRIS nutzte den Ausdruck *to do a mistake again*. Ihm ist dabei sicherlich ein Verallgemeinerungsfehler entstanden. Hier scheint eine (vom Unterricht her?) Warnung, bei Kollokationen lieber *to do* als *to make* zu gebrauchen, falsch umgesetzt zu sein. ‘Einen Fehler machen’ wird auch im Englischen mit *to make a mistake* ausgedrückt. Ein weiterer Fehler, hinter dem möglicherweise ein Trainings-Transfer steht, liegt in der Äußerung *to get an engineer* von CHRIS. Hier, so vermute ich, liegt das deutsche Verb ‘bekommen’ im Sinne von etwa ‘einen Brief bekommen’ *to get a letter* als mögliches Problem dahinter. Deutsche Lerner müssen vorsichtig sein, da das englische Wort *become* ein ‘falscher Freund’ sein kann. Doch in dem obigen Fall wäre *become* richtig gewesen.

3.1.3. Didaktische Überlegungen zur Interlanguage

Mit der Darstellung einiger Ergebnisse der Analysen von meinen empirischen Daten habe ich gezeigt, wie sich unterschiedliche Aspekte der Interlanguage-Hypothese in der Interimsprache der Probanden auswirken. Im nachfolgenden Abschnitt werde ich meine Diskussion über diese Theorie mit einigen didaktischen Gedanken beenden.

Meiner Meinung nach kann als wichtigstes Erkenntnis aus der Interlanguage-Forschung festgehalten werden, dass die Darstellung der Interimsprache eines Fremdsprachensprechers als ein eigenständig geprägtes System zu betrachten ist. COOK meint dazu, dass die Interimsprache eines Fremdsprachlers - an der Sprachkompetenz eines Muttersprachlers der Zielsprache gemessen - nicht als ‘defektiv Monolingual’ zu betrachten ist. Vielmehr ist die ‘Multilingual-Kompetenz’ eines Fremdsprachensprechers als zusätzliche Fähigkeit zu seiner eigenen muttersprachlichen Kompetenz hinzuzurechnen. Außerdem hat jeder Fremdsprachenlerner sein persönliches System.

Diese allgemeinen Gedanken haben für die Planung und Gestaltung in einem betrieblichen Sprachkurs folgende konkrete Bedeutung: Das Ziel des Sprachenunterrichts in Schulen und Ausbildungsinstitutionen ist, dass die Lerner ein möglichst hohes Sprachniveau erreichen sollen. Betrieblichen Kursteilnehmern wiederum soll mit einer Sprachfortbildung geholfen werden, ihre betrieblichen Aufgaben besser zu erfüllen. Dieses bedeutet, dass der Unterricht ein ‘begrenzttes’ Ziel

hat. Die einzelnen Kursteilnehmer haben auf Grund ihrer unterschiedlichen Ausbildung und sprachlichen Erfahrungen in Beruf und Alltag sehr unterschiedliche Interimsprachen entwickelt. Bei der Kursplanung können einige Informationen über ihre Interlanguage durch Einstufungs-Tests und Gespräche ermittelt werden. Aus diesen Informationen werden dann neben anderen Aspekten Problembereiche der Interlanguage erkennbar, die in der inhaltlichen Kursplanung berücksichtigt werden sollten. Doch dieses allein ist nicht ausreichend. Es werden sich während des laufenden Kurses immer wieder Interlanguage-Probleme ergeben; die Kursgestaltung muss daher flexibel genug sein, um diese Probleme aufzufangen. Auch bedeutet die Existenz von unterschiedlichen Interimsprachen, dass häufig innerhalb eines Kurses unterschiedliche Lerninhalte und/oder Lernziele für Lerner anzubieten oder anzustreben sind. Ein konkretes Beispiel dazu, wenn meine drei Probanden in einem Kurs gewesen wären und es hätte der Bereich 'Pronomen' vermittelt werden müssen: Bei BOB wäre das Ziel 'Verstärkung und Weiteraufbau' durch allgemeine Übungen und Übungen zum Anwenden der Pronomen aus Bereichen, die BOB selber wenig einsetzt, zu sehen. Bei MANUEL wären Ziel und Inhalte ähnlich, jedoch mit der Ausnahme, dass eine verstärkte Übung der Relativpronomen dazu käme. Bei CHRIS hingegen, käme es darauf an, ein Unterrichtsziel dahingehend zu entwickeln, dass er seine Probleme selbst erkennt und sich ein grundsätzliches Verständnis des Gebrauchs der unterschiedlichen Pronomen aneignet. Nachhilfe in Form von CALL-Übungen, bei denen CHRIS seine eigenen Fortschritte erkennen kann und die ihn in die Lage versetzen, selber weiterzumachen und/oder Wiederholungen nach dem Kurs durchzuführen, wären hier anzustreben.

Fazit: Die Gestaltung des Unterrichts über 'Pronomen' sollte also die unterschiedlichen Beherrschungsgrade berücksichtigen, wo notwendig, im Zusammenhang mit den möglichen Anwendungsbereichen innerhalb der betrieblichen Aufgaben.

Die drei Probanden haben gezeigt, dass man mit einer Sprache, die keineswegs als nahezu 'perfekt' zu bezeichnen ist, erfolgreich kommunizieren kann. Die perfekte Nachahmung der Redensart eines Muttersprachlers ist gar nicht notwendig, denn es werden auch fehlerhafte oder nicht muttersprachliche Äußerungen im Kontext verstanden. Daraus ergibt sich für mich die didaktische Folgerung: Unterricht sollte so gestaltet werden, dass viele Möglichkeiten gegeben sind, um Fremdsprachlern einen kommunikativen Erfolg erleben zu lassen. Dadurch können Hemmungen der Lerner hinsichtlich: „*Ich könnte etwas Falsches sagen*“ abgebaut werden und der Anspruch: „*Ich muss ja perfekt sein*“, in die richtige Relation gerückt werden.

Die Interlanguage der drei Probanden stuft ich insgesamt auf ein gutes mittleres Niveau ein. Aus den genauen Analysen der Datenerhebung kann ich ableiten, dass dieser Eindruck hauptsächlich von den Fähigkeiten der Probanden, 'kommunizieren' zu können, herstammt. Sie setzen ihre Kenntnisse gut ein, sind dabei jedoch keine angehenden Anglisten. Sie haben einen guten Basis-Wortschatz und, wie ich später detailliert besprechen werde, sie sind gute 'kommunikative Strategen'. Dabei nutzten die Probanden jedoch ein recht 'mageres' Strukturgerüst, denn sie kamen in den Interviews mit nur drei Verb-Zeitformen aus. BOB, CHRIS und MANUEL können Beruflich mit ihrer derzeitigen Interlanguage überleben. Trotzdem wollen sie mit einem Sprachkursbesuch ihre Kompetenzen erweitern. Sinnvoll wäre nun ein Kursinhalt, der einerseits eine 'Struktur-Nachhilfe'

gibt, um erkannte Schwächen abzubauen, wie etwa das Üben von weiteren Verbzeitformen. Andererseits geht es um 'Erweiterungen' im Bereich der Kollokationen und idiomatischen Ausdrücke, wobei dieses sprachlich besonderes auf den individuellen betrieblichen Aufgabenbereich bezogen sein sollte.

Direkter Sprachtransfer, also die Benutzung der Muttersprache innerhalb der Interlanguage, war in den erhobenen Daten sehr wenig zu finden. Das hatte meiner Meinung nach folgende Ursache: Die Situation der Erhebung war durch die Tatsache geprägt, dass ich als Gesprächspartner den Probanden schon vorher in meiner Rolle als 'Sprachtrainer' bekannt war. Die Interviews waren für sie 'Sprachübungsstunden', in denen sie es bewusst vermieden, Deutsch in ihre englische Unterhaltung mit einfließen zu lassen. In manchem 'normalen' betrieblichen Situationen hätten sie sicherlich mehr Deutsch benutzt. Dieses bedeutet ja nicht unbedingt einen Kommunikationsbruch, wenn der Gesprächspartner kein Deutsch versteht. Manchmal sind sogar keine anderen Möglichkeiten gegeben. Es gibt deutsche Begriffe, die nicht zu übersetzen sind oder die fremdsprachlichen Begriffe sind nicht präsent. Die Hauptsache ist, dass der Zusammenhang aus dem Kontext her verständlich ist. Im Unterricht sind solche Situationen zu besprechen und es ist eine mögliche Abhilfe, beispielsweise eine Umschreibung zu üben.

Die Vermeidung von indirektem Sprachtransfer ist ein viel schwieriges didaktisches Problem. Eine präzise sprachliche Vergleichsanalyse ist zwar interessant, gehört jedoch in den Bereich von Anglistikstudien. Im Alltag der betrieblichen Fortbildung müssen die Elemente der Sprache, die dort vorkommen, als zentraler Ausgangspunkt für eine Aufarbeitung sprachlicher Probleme dienen. Was das konkret bedeutet, soll ein Beispiel zeigen: Im Unterricht wird die Problematik der 'falschen Freunde' angesprochen: Hilfreich ist dazu eine Aufstellung der 'falschen Freunde' für die Kursteilnehmer als Nachschlagemöglichkeit. Geübt werden jedoch nur diejenigen Ausdrücke, die im betrieblichen Alltag häufig vorkommen, wie etwa *actual* / 'aktuell'. Aus den Analysen der Probanden-Daten lässt sich erkennen, dass Lexikfehler deutlich schwerere Nachteile für das Verständnis bringen als Strukturprobleme. Denn dabei geht es nicht um das Problem, dass die Probanden nicht genug Wörter zu Verfügung hatten. War das der Fall, so konnten sich die Probanden meistens mit einem Strategie-Einsatz helfen. Das Hauptproblem lag vielmehr bei der 'genauen' Bedeutung sowie im Einsatz-Bereich - linguistisch oder pragmatisch - eines Ausdrucks. Wichtig für den Sprachenlerner ist die Erkenntnis, dass es nicht unbedingt ein 'Eins-zu-eins-Verhältnis' zwischen deutschen und englischen Wörtern gibt. Für die Sprachunterrichtsplanung und Gestaltung bedeutet dieses wieder, auszuwählen, was im Lexikbereich anzusprechen und zu üben ist. Unter dem Motto 'Weniger ist mehr' sollten insbesondere die für die betrieblichen Bedürfnisse gebrauchten '*keywords*' als Inhaltskern detailliert eingeführt und bearbeitet werden. Auch die Inhalte der Wörterbuch-Arbeit sollten sich auf eine Aufgaben-orientierte Auswahl von Ausdrücken beschränken; weniger Ausdrücke, diese aber detaillierter bearbeiten. Probleme mit der Wortstellung lassen sich, so meine ich, weniger mit explizitem Unterricht abbauen als durch regelmäßige - insbesondere durch geschriebene - Sprachkontakte reduzieren.

Die Problematik von Formen, die Zielsprachen-Formen entweder falsch verallgemeinern oder im Verhältnis zur Zielsprache modifiziert sind, hängt - wie bereits beschrieben - eng mit dem indirekten Sprachtransfer zusammen. Für den betrieblichen Sprachunterricht ist die Auswahl der Kursinhalte direkt mit den individuellen betrieblichen Aufgaben der Kursteilnehmer verbunden. Für Kursteilnehmer, die an Besprechungen - wie etwa Verhandlungsgesprächen - teilnehmen müssen, ist es wichtig, den 'passenden' Ausdruck parat zu haben. Die Fähigkeiten, aus einer Palette unterschiedlich allgemeiner Ausdrucksweisen den passenden Ausdruck zu wählen, erhöht die Chance, erfolgreich zu kommunizieren und Gespräche in ihre gewünschte Richtung zu lenken. Konkret bedeutet dieses, dass im Unterricht die Gesprächssituationen häufiger geübt werden müssen. Dazu sind neben dem Üben des 'ausgewählten' Vokabulars noch die Gesprächsfunktionen, wie etwa 'eine Frage höflich abweisen', 'nach mehr Informationen fragen', oder 'jemanden höflich unterbrechen' zu vermitteln. Andererseits ist es bei Kursteilnehmern, deren Hauptinteresse im Verstehen von Handbüchern und Bedingungsanweisungen, gesetzlichen Normen usw. liegt, wichtig, diese Texte 'präzise' zu verstehen. Dafür ist es notwendig, zu analysieren, wie bestimmte Ausdrücke in solchen Texten benutzt werden, die diese im Alltags-Englisch manchmal ganz anders sein können. Für die Unterrichtsgestaltung in solchen Situationen sind authentische Texte vom Arbeitsbereich der Kursteilnehmer unentbehrlich. Allerdings ist die pädagogische Vorbereitung solcher Texte nicht immer einfach. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass ein Text, der einen speziellen Kursteilnehmer interessiert, für die anderen Kursteilnehmer, deren Arbeitsschwerpunkte in anderen Bereichen liegen, weder interessant noch vielleicht verständlich sind. Bei der Unterrichtsplanung und Gestaltung müssen deshalb solche Texte als Unterrichtsmaterial so vorbereitet werden, dass die anderen Kursteilnehmer auch aus dem 'allgemein-sprachlichen' Inhalt profitieren.

Manche Interlanguage-Formen stammen aus der Unterrichts-Situation selber. Dem hier vorzubeugen ist, so meine ich, etwas schwierig. Allerdings sind in den von mir erhobenen Daten nicht allzu viel Beispiele dazu zu finden. Auch ist es bei Erwachsenenlernern mit einer lang zurückliegenden Lernerbiographie schwierig, diesen Faktor eindeutig zu identifizieren. Trotzdem könnte es möglich sein, dass BOB in Anlehnung an seine frühen Gewohnheiten aus der Schulzeit kaum Kurzformen benutzt. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass manche Lerner sehr auf die Aussprache ihrer Sprachlehrer fixiert sind und diese als die einzig Richtige betrachten. Um dem zu begegnen, bietet sich heutzutage ein Medieneinsatz an, der reichlich Möglichkeiten hat, bei denen der Lerner immer wieder mit unterschiedlichen Aussprachen konfrontiert wird.

Das beendet meine Ausführungen zu den Interlanguage-Aspekten. Ich setze die Thematik im nächsten Abschnitt mit dem Phänomen Fossilisierung und der Begleiterscheinung *Backsliding* fort und diskutiere abschließend über kommunikative Strategien.

3.2. Fossilisierung

Der vorangegangene Abschnitt dieses Kapitels befasste sich mit der Interlanguage. Ein wichtiger Aspekt der Interlanguage-Theorie ist die Hypothese über Fossilisierung. Es ist häufig zu beobachten, dass viele Fremdsprachenlerner trotz weiterem Kontakt mit der Sprache oder Unterricht in derselben keine Fortschritte mehr in ihr machen, und das zu einem Zeitpunkt, wenn ihre Interlanguage sich noch sehr stark von der Zielsprache unterscheidet. Ursachen und Wirkungen dieses Phänomens werden im nun folgenden Abschnitt besprochen; damit wird ein Aspekt des Sprachenlernens aufgezeigt, der besondere Bedeutung für den oben genannten Lernerkreis hat: die Fossilisierung der erworbenen Sprache.

Im allgemeinen haben Lerner, die in Deutschland an betrieblichen Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen, vorher schon einmal Englisch gelernt. Seit Ende der 60er Jahre ist Englisch Pflichtfach in allen deutschen weiterführenden Schulen. Aus der Erfahrung meiner langjährigen Lehrtätigkeit in betrieblichen Fortbildungsmaßnahmen kann ich bestätigen, dass diejenigen, die keinen Englischunterricht in der Schule gehabt haben, eine relativ kleine Minderheit der Kursteilnehmer waren. Diese Ausnahmen waren in der Regel Personen, die aus der ehemaligen DDR oder anderen östlichen Ländern gekommen waren, oder aber ältere Kursteilnehmer. Allerdings sind die Englischkenntnisse bei den Kursteilnehmern sehr unterschiedlich; sie sind individuell abhängig vor allem von der Menge und der Qualität des damaligen Englischunterrichts. Andere wichtige Faktoren sind die im Sprachenunterricht gemachten Erfahrungen, die Persönlichkeit des Lehrers, Erfolg/Misserfolg des Lerners beim Englischlernen und die Gelegenheit, die Sprache während der Zwischenzeit anzuwenden.

Beim Wiedererwerb der Sprache behaupten Lerner zunächst oft, sie hätten alles vergessen. Dieses trifft nachweislich aber nicht zu, und im Sprachenunterricht werden alte Erinnerungen wieder wach. Die Problematik der Fossilisierung der Sprache führt allerdings zu einer erheblichen zusätzlichen Belastung. Nicht nur während der aktuellen Erwerbsphase in der betrieblichen Erwachsenenbildung ist eine Fossilisierung möglich, bereits während des Erwerbs der Schulenglischkenntnisse sind die Lernprozesse auch durch dieses Phänomen geprägt.

3.2.1. Fossilisierungs-Hypothese

Im Jahre 1972 benutzte SELINKER im Rahmen seiner Auslegung der *Interlanguage Hypothesis* erstmals den metaphorischen Begriff 'Fossilisierung' im Bereich der Fremdspracherwerbsforschung. Im Rahmen seiner Überlegungen zur Interlanguage, nutzte SELINKER den Begriff der Fossilisierung, um so die erwünschte Festigung von korrekten Zielsprachen Formen aber auch deren Gegenteil - fehlerhafte Formen - bezeichnen zu können. Inzwischen wird die Begriffsbestimmung Fossilisierung hauptsächlich für die Darstellung von Interlanguage-Formen genutzt, die dauerhaft von zielsprachlichen Formen abweichen. SELINKER hat zwar den Begriff der Fossilisierung eingeführt, doch die dahinter liegende Idee war nicht ganz neu sondern bereits vorher

unter anderen Bezeichnungen, wie beispielsweise *permanent grammatical interference* oder *fossilized competence*¹²¹ diskutiert worden.

Der von SELINKER gewählte Ausdruck Fossilisierung hingegen hat seit der Veröffentlichung seines *Interlanguage Hypothesis*-Artikels im Jahre 1972 breite Anwendung gefunden, obwohl der Vergleich mit einer geologischen Versteinering nicht unbedingt mit allen Eigenschaften dieses Phänomens in Einklang zu bringen ist.

Bei der Analyse empirischer Daten zum Fremdsprachenerwerb stellte SELINKER fest, dass die Lerner in ihrer Interlanguage gewisse fossilisierte linguistische Strukturen dauerhaft einsetzen. Diese Strukturen entsprechen - ohne dabei auf explizite Erklärungen und Korrekturen zu reagieren - nicht der Zielsprachennorm:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL <native language> will tend to keep in their IL <interlanguage> relative to a particular TL <target language>, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.¹²²

In einem Versuch dieses Phänomen kurz zu erklären, schreibt SELINKER, wie ich im letzten Abschnitt ausführlich beschrieben habe, dass er annimmt, dass die Fossilisierung ein Mechanismus ist, der innerhalb der latenten psychologischen Struktur des Spracherwerbsmechanismus existiert. Diese Struktur ist angeboren und wird dann aktiviert, wenn ein Lerner eine Äußerung in einer Fremdsprache zu machen versucht. Dabei strebt der Lerner an, etwas auszudrücken, dessen semantische Bedeutung er bereits kennt, und das mittels einer Sprache, die er noch nicht beherrscht.

Eine Eigenschaft, die SELINKER als Beweis für seine Fossilisierungs-Hypothese vorbringt, ist das von ihm als *Backsliding*, als 'Zurückrutschen' in der Lernaltersprache bezeichnete Phänomen. Obwohl ein Lerner eine Struktur in der Sprache scheinbar beherrscht, fällt er unter bestimmten Umständen in derselben auf eine frühere nicht korrekte Sprachstruktur zurück. Diese prototypischen fehlerhaften Sprachstrukturen sind also immer noch aus dem Gedächtnis des Lerners abrufbar, auch wenn er die richtige Form bereits beherrscht. Die früheren Formen tauchen nicht beliebig auf und nivellieren sich nicht in Richtung Muttersprache des Lerners, sondern sie beziehen sich auf die Interlanguage des jeweiligen Lerners. SELINKER geht auch kurz auf die Situationen ein, in denen solche früheren Strukturen auftauchen:

Many of these phenomena reappear in IL performance when the learner's attention is focused upon new and difficult intellectual subject matter or when he is in a state of anxiety or other excitement, and strangely enough, sometimes when he is in a state of extreme relaxation.¹²³

Zusammen mit LAMENDELLA¹²⁴ hat SELINKER die Meinung vertreten, dass ein Fremdsprachenerwerb nach Beendigung der Reifungsphase zur Folge hat, dass eine Fossilisierung der Lernaltersprache - weit von der Zielsprache entfernt - zu erwarten ist. Festzuhalten ist, dass SELINKER mit seinen Hypothesen unter Fremdsprachenerwerbsforschern eine langjährige

¹²¹ Weinreich, 1953/1954; Corder, S. P., 1967

¹²² Selinker, L.; 1972, S. 215

¹²³ Selinker, L.; 1972, S. 215

¹²⁴ Selinker, L.; Lamendella, J. T.; 1980, S. 132ff

Diskussion angeregt hat, in der es insbesondere über die Unvermeidbarkeit der Fossilisierung bei Erwachsenen Fremdsprachenlernern geht.

Ursachen der Fossilisierung

VIGIL und OLLER haben sich sowohl mit der Problematik der Ursachen der Fossilisierung, wie auch mit dem wahrscheinlichsten Zeitpunkt des Auftauchens dieses Phänomens auseinandergesetzt.¹²⁵ Für die beiden liegen die Ursachen der Fossilisierung in der Art von Feedback, welches der Lerner erfährt, wenn er seine Interlanguage einsetzt. In ihrer Theorie gibt es zwei Arten von Informationen, die zwischen Sprecher und Zuhörer laufen:

1. Informationen, die die affektive Beziehung zwischen dem Sprecher und dem Zuhörer betreffen. Diese werden überwiegend mittels kinetischer Mechanismen, wie Gestik, Tonfall, Gesichtsausdruck usw. primär kodiert.
2. Kognitive Informationen, die ausgetauscht werden, und Tatsachen, Vermutungen, Überzeugungen usw. vermitteln. Normalerweise werden solche Interaktionen durch linguistische Ausdrucksweisen, wie Laute, Phrasen, linguistische Strukturen, Diskurse usw. vermittelt.

Kommuniziert ein Sprecher, dann wird er unterschiedliches Feedback des Gesprächspartners zu seiner Kommunikation erfahren. Dieses Feedback kann entweder positiv, negativ oder neutral ausfallen. VIGIL und OLLER geben unter anderem folgende Beispiele der unterschiedlichen Formen des Feedbacks:¹²⁶

<u>Affektives Feedback</u>
<u>Positiv:</u> Der Zuhörer zeigt, dass ihm das gefällt, was er hört – der Sprecher wird animiert, mehr von der gleichen Art zu geben.
<u>Neutral:</u> Der Zuhörer zeigt, dass er noch unentschlossen ist, welche Reaktion er zeigen wird.
<u>Negativ:</u> Der Zuhörer zeigt deutlich seine Abneigung gegen das, was der Sprecher äußert. Der Sprecher bekommt die Mitteilung, dass er es lieber mit anderen Ausdrücken versuchen sollte.
<u>Kognitives Feedback</u>
<u>Positiv:</u> Der Zuhörer zeigt, dass er den Inhalt und die Richtung der Mitteilung verstanden hat.
<u>Neutral:</u> Der Zuhörer zeigt, dass er die Mitteilung noch bearbeitet – er also noch nicht sicher ist, ob er versteht oder nicht.
<u>Negativ:</u> Der Zuhörer zeigt, dass er die Mitteilung nicht versteht, entweder sind ihm der Inhalt oder die Absicht der Äußerung nicht klar.

Übersicht 3

Es können aber auch unterschiedliche Kombinationen dieser zwei Hauptformen des Feedbacks auftauchen. Beispiel: Ein Zuhörer kann dem Sprecher durch ein positives affektives Feedback vermitteln, dass er zwar dem Sprecher gerne zuhört und auch würdigt, was der Sprecher versucht,

¹²⁵ Vigil, N. A.; Oller, J. W.; 1979, S. 281ff

¹²⁶ Vigil, N. A.; Oller, J. W.; 1979, S. 286

ihm zu vermitteln. Durch ein gleichzeitiges neutrales oder sogar negatives kognitives Feedback zeigt der Zuhörer dem Sprecher jedoch auch, dass dessen Mitteilung selbst unverständlich ist. Dadurch wird der Sprecher ermutigt, zu versuchen, die Kommunikation fortzuführen und sich dabei anders auszudrücken, um so verständlich zu werden. VIGIL und OLLER sind auch der Auffassung, dass ein negatives affektives Feedback, auch wenn es gleichzeitig mit einem kognitiven positiven Feedback verknüpft ist, zur Folge hat, dass der Lerner in Zukunft seine Versuche, zu kommunizieren, reduzieren wird oder sogar total aufgibt:

It is argued that expected negative feedback on the cognitive dimension of language usage is the principal destabilizing factor in the development of learner grammars. When the configuration of feedback to the learner becomes predominately expected positive feedback on the cognitive dimension it is predicted that the learner's level of proficiency will tend to fossilize. Thus, the tendency toward fossilization of either correct or incorrect forms is governed by feedback principally on the cognitive dimension. However, if feedback on the affective dimension is not predominantly as expected, and predominantly positive, the feedback on the cognitive dimension will lose much of its force.¹²⁷

Nach dem Modell von VIGIL und OLLER ist das positive affirmative Feedback dann unerlässlich, wenn ein Fremdsprachenlerner zu weiteren Kommunikationsversuchen ermuntert werden soll. Erfährt ein Fremdsprachenlerner jedoch ein neutrales oder negatives kognitives Feedback und fällt dieses mit einem positiven affektiven Feedback zusammen, wird der Fremdsprachenlerner ermuntert, die Kommunikation anders zu gestalten, also seine Wörter anders zu formulieren oder eine andere Hypothese über eine Sprachregel auszuprobieren. Wenn er also ein positives kognitives Feedback erfährt, schließt er daraus, dass seine Äußerung wohlgeformt war. Aus Ergebnissen dieser Feedback-Erfahrungen des Lerners werden manche Strukturen der Lerner-Interlanguage fossilisiert werden. Dieses Befestigen geschieht eigentlich auf die gleiche Art und Weise wie bei korrekten Äußerungen, die den Lerner dann aber der Zielsprache näher bringen. Ungrammatikalische und inkorrekte Äußerungen, die zunächst ein positives affirmatives Feedback bekommen ('Ich mag es') und danach noch ein positives kognitives Feedback ('Ich verstehe es'), werden verstärkt.

Dieses Feedback-Modell von VIGIL und OLLER ist zwar hilfreich, aber als Erklärung des Phänomens der Fossilisierung nicht ausreichend. Es berücksichtigt nur die extrinsischen Feedback-Faktoren. Eine vollständige Erklärung muss jedoch noch andere Faktoren, die außerhalb der Umwelt angesiedelt sind, in Betracht ziehen. Innere Motivation, das Bedürfnis zur Interaktion mit anderen Menschen, angeborene und universelle Faktoren haben ebenfalls Einfluss und können in ihren Auswirkungen dazu beitragen, dass es zu fossilisierten Sprachstrukturen kommt.

SELINKER und LAMENDELLA¹²⁸ lehnen das Feedbackmodell der Fossilisierung deshalb ab, weil aus ihrer Sichtweise Interlanguage-Fossilisierung nicht nur mit extrinsischen Faktoren begründet werden kann. Nach VIGIL und OLLER werden Regeln, die der Lerner eingesetzt hat, instabil, wenn er beim Kommunizieren keinen Erfolg hatte. Bei erfolgreich verlaufenden Interaktionen dagegen werden sich benutzte Regeln verfestigen, egal ob sie korrekt oder inkorrekt sind.

¹²⁷ Vigil, N. A.; Oller, J. W.; 1979, S. 281

¹²⁸ Selinker, L.; Lamendella, J. T.; 1979, S. 364

Hierzu merken SELINKER und LAMENDELLA kritisch an, es bliebe noch offen, ob ein Lerner den tatsächlichen Erfolg oder Misserfolg seines Mitteilungsversuches wahrnehmen kann. Denn, wenn seine Äußerung keinen Erfolg bringt, ist es die Frage, ob er sich dessen wirklich bewusst wird. Vielmehr muss sich der Lerner zunächst darüber klar werden, dass ein Kommunikationszusammenbruch stattgefunden hat und dass dieses aus linguistischen Gründen passierte und keine anderen Ursachen hatte, wie z. B. die Verletzung eines kulturellen Tabus.¹²⁹

Jede einzelne Äußerung kann eine komplexe Zusammenstellung von unterschiedlichen linguistischen Ebenen darstellen. Wenn der Lerner ein Feedback bekommt, wird die gesamte Äußerung entweder akzeptiert oder abgelehnt. Wie soll der Lerner aber von diesem Feedback die Korrektheit oder Inkorrektheit der einzelnen Teile seiner eingesetzten linguistischen Strukturen erkennen? Auch wenn der Zusammenbruch eine linguistische Ursache hat, ist es für einen Lerner nicht immer leicht, genau zu wissen, was mit seiner Äußerung nicht in Ordnung war. Jede Äußerung besteht schätzungsweise aus einem Minimum von 50 Regeln, die die verschiedenen linguistischen Ebenen allophonisch, phonisch, morphophonisch, lexikalisch, syntaktisch, semantisch und pragmatisch betreffen. Wenn eine einzige Äußerung so viele unterschiedliche Elemente enthält, ist es nicht verwunderlich, wenn ein Lerner, der negatives Feedback erhält, nicht interpretieren kann, auf was sich das Feedback eigentlich bezieht und ob dieses Feedback kognitiv oder affektiv ist. Außerdem stellt sich die Frage, ob alle oder ob nur einige der Elemente der Äußerung entfestigt werden.

SELINKER und LAMENDELLA kommen zu einigen Schlussfolgerungen, die die alleinige Rolle des extrinsischen Feedbacks widerlegen sollen:

Internal factors constitute the domain of control over the onset of fossilization.

The interactive needs of particular learners constitute the most direct source of fossilization and may be considered to provide the fundamental lower bound on fossilization.

Selected portions of the learner's utterances may be differentially reinforced via extrinsic feedback.

Fossilization in interlanguage learning cannot be accounted for solely (or even primarily) in terms of a need for particular sorts of feedback.

Reinforcement may take place separately for communicative competence versus grammatical correctness.¹³⁰

Nach SELINKER und LAMENDELLA ist es wichtig, zwischen Feedback, das zwar verfügbar ist, und Feedback in korrektiver oder nicht-korrektiver Form, das tatsächlich zu einem bestimmten Zeitpunkt Teil des Inputs wird, zu unterscheiden. Sie schreiben dazu:

External conditions of any type can be relevant to language acquisition only as filtered through the current set of extrinsic and intrinsic learner characteristics.¹³¹

Wenn sich ein Lerner in einer Diskurssituation befindet, bedeutet das nicht, dass er in seinen linguistischen Produktionen gleichzeitig bewusste oder unbewusste Erwartungen an die wahrscheinliche Reaktion seiner Gesprächspartner haben muss. Auch wenn er ein korrekatives Feedback von deren Reaktion bekommen konnte, heißt es längst nicht, dass er dieses überhaupt wahrnehmen oder darauf aufmerksam werden oder es sogar annehmen werde. Zwar ist ein

¹²⁹ Selinker, L.; Lamendella, J. T.; 1979, S. 368

¹³⁰ Selinker, L.; Lamendella, J. T.; 1979, S. 364f (Hervorhebungen im Original sind unterstrichen)

¹³¹ Selinker, L.; Lamendella, J. T.; 1979, S. 365

unterschiedliches Feedback durchaus für einen erfolgreichen Fremdspracherwerb notwendig, aber die Wichtigkeit dieses Faktors ist von Sprachbedürfnis und Sprachsituation der einzelnen Lerner abhängig.

SELINKER und LAMENDELLA sind der Auffassung, dass interne Faktoren wichtiger sind und dass der Lerner deshalb nicht unbedingt auf Feedback reagieren wird:

... In any given interaction the learner may or may not be operating with either conscious or unconscious 'expectancies' about the 'likely reaction' of the 'audience' to his or her linguistic productions, and, as often as not, may pay absolutely no attention to the corrective feedback potentially extractable from the reaction of TL speakers.¹³²

Dazu kommt noch die Tatsache, dass verschiedene Lerner unterschiedlich auf Feedback reagieren und die Interlanguage von ein und demselben Lerner in bestimmten Aspekten oder Ebenen sich trotz irgendwelchem Feedback zu unterschiedlichen Zeitpunkten stabilisieren könnte:

A learner who wants or needs very little from TL speakers might find his or her IL adequate when only 20% of positive expected feedback on the "cognitive" dimension was received. Another learner, one with greater needs and/or aspirations, could conceivably be content only at the point when 80% of positive expected feedback is received. Even for the same learner, we see no reason why stability could not be reached at the phonological level of language structure before a "preponderance" was attained, while at another level stability could be reached long after a "predominance" of positive expected feedback.¹³³

SCHUMANN wählt dagegen einen anderen Ansatzpunkt. Er verbindet die Fossilisierung der Lernaltersprache mit seiner 'Hypothese der Pidginisierung'. Dabei argumentiert er, dass ein *pidgin-type*-System mit einer simplifizierten Grammatik in der Lernaltersprache dann zu beobachten ist, wenn die Funktion der Sprache nur Kommunikation ist:

Pidginization occurs when a language is restricted to the communication of denotative referential information and is not used for integrative and expressive functions. Restriction to the communicative function results from the learner's social and /or psychological distance from the target language group.¹³⁴

Laut SCHUMANN hängt der Zeitpunkt, wann die Interlanguage des Lerners fossilisiert, direkt mit dem Zeitpunkt zusammen, an dem der Lerner aufhört, sich in die Zielsprachen-Gesellschaft zu integrieren. Pidginisierung entsteht zuerst aus kognitiver Begrenzung; der Lerner kennt eben die richtigen Formen der Zielsprache nicht und die Pidginisierung wird durch soziale und psychologische Begrenzungen befestigt. Der Lerner realisiert die Kommunikation, die er will, mit den ihm zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln. Ihm reicht es so. Weiter integrieren möchte er sich nicht:

Within this framework, pidginization in second language acquisition can be viewed as initially resulting from cognitive constraints, and then persisting due to social and psychological constraints. Hence, early second language acquisition would be characterized by the temporary use of a non-marked, simple code resembling a pidgin. This code would be the product of cognitive constraints engendered by lack of knowledge of the target language. The code may reflect a regression to a set of universal primitive linguistic categories that were realized in early first language acquisition. Then under conditions of social and/or psychological distance, this pidginized form of speech would persist.¹³⁵

¹³² Selinker, L.; Lamendella, J. T.; 1979, S. 365f

¹³³ Selinker, L.; Lamendella, J. T.; 1979, S. 366

¹³⁴ Schumann, J. H.; 1975, S. vii

¹³⁵ Schumann, J. H.; 1976, S. 406

Für SCHUMANN ist die Fossilisierung mit dem Erreichen eines vorübergehenden Leistungsplateaus vergleichbar. Wenn die integrative soziale Motivation des Lerners verstärkt und/oder die psychologische Distanz zwischen Lerner und Zielsprache verringert wird, dann wird die Interlanguage des Lerners weiter in Richtung Zielsprache fortschreiten.

Im Gegensatz zu SCHUMANN ist ADJEMIAN der Meinung, dass es praktisch unmöglich ist, dass ein Erwachsenenlerner die Normen der Zielsprache erreichen kann und dass die fossilisierten Strukturen in der Interlanguage des Lerners auf Dauer bleiben werden. Für ihn liegt die Ursache der Fossilisierung darin, dass der Lerner etwas kommunizieren möchte, obwohl er die dazu entsprechenden linguistischen Kenntnisse noch nicht beherrscht:

In an attempt to convey meaning, a speaker may be forced to utilize a portion of the IL <interlanguage> system which is not yet completely specified. The TL <target language> rules or forms for generating the particular structure needed by the speaker are not well adopted into the system of the IL. The desire to express meaning overrides the learner's emerging grammatical intuitions, or lack of intuitions, and she produces a string which is either inconsistent or impossible for her own IL norm.¹³⁶

Die Konsequenz solcher Situationen, in denen der Lerner etwas ausdrücken will, obwohl er noch nicht über die dazu erforderlichen sprachlichen Mittel in der Zielsprache verfügt, ist nach Meinung von ADJEMIAN, wie schon besprochen, dass entweder Strukturen der Zielsprache falsch angewendet werden, etwa durch Verallgemeinerungen von Regeln bzw. inkorrekt geformten Strukturen oder Elemente der Muttersprache dringen in die Interlanguage mit ein. Das Erlernen einer Fremdsprache bedingt komplexe Änderungen. Um die neue Sprache zu lernen, sind Änderungen der sprachlichen Parameter notwendig, die schon für die erste Sprache festgelegt wurden.

Ferner behauptet ADJEMIAN, dass die Prozesse der Fossilisierung und des *Backslidings* Beweise für die Stabilität einer Interlanguage sind. Er meint jedoch, dass diese zwei Prozesse nicht unbedingt so eng miteinander verknüpft sind, wie es der Anschein vielleicht vermuten lässt. Er schlägt vor, so zu definieren, dass Fossilisierung ein Ergebnis einer Vermeidungsstrategie der Lerner sein könnte:

It may be the case that fossilization is one potential result of a learner's use of an avoidance strategy. The learner may find a particular rule of the TL too difficult to use properly, or he may not have had enough data to formulate the rule correctly, so he may fossilize a particular alternative structure and use it consistently.¹³⁷

Backsliding hingegen kann zwar die Wiedererscheinung einer früher fossilisierten Form darstellen, es muss aber nicht unbedingt so entstanden sein. ADJEMIAN meint, *Backsliding* könne dort auftreten, wo ein Lerner in seinem Versuch, eine korrekte Form der Zielsprache in einer bestimmten Situation anzuwenden, frustriert wird. Entweder fällt er dann kontinuierlich zurück auf die frühere fossilisierte Form oder *Backsliding* wird einmalig dazu genutzt, um die jetzt entstandene Situation zu überbrücken.¹³⁸

Bei der Fossilisierung hat der Lerner keine weiteren Formen in seinem Kompetenzbereich verfügbar. Bei *Backsliding* hingegen hat er eine alternative Form, die sogar die richtige

¹³⁶ Adjemian, C.; 1976, S. 308

¹³⁷ Adjemian, C.; 1976, S. 316

¹³⁸ Adjemian, C.; 1976, S. 316

Zielsprachennorm sein könnte. Auf Grund emotionaler oder situationsbedingter Faktoren wird auch eine korrekte Alternative in einer bestimmten Situation manchmal nicht genutzt. Bei *Backsliding* kann man vermuten, dass der Lerner einige Ideen über die korrekten Regeln oder Formen hat, während bei einer Fossilisierung dieses nicht unbedingt der Fall sein muss. *Backsliding*, so ADJEMIAN, ist ein Phänomen einer Interlanguage, die überwiegend ihre Permeabilität verloren hat. Hört diese auf, dann passiert kein *Backsliding* mehr. Fossilisierung dagegen ist bezeichnend für einen fast kompletten Verlust der Permeabilität einer Interlanguage, die aus irgendwelchen Gründen weniger zielsprachenähnlich bleibt.¹³⁹

Wenn eine Interlanguage als System nicht mehr durchdringbar ist, hat das zur Folge, dass sich die in ihr enthaltenen richtigen, aber auch die falschen Strukturen verfestigt haben. Die Permeabilitäts-Hypothese folgert somit, dass die Fossilisierung als Endpunkt des Fortschritts in der Interlanguage in Richtung zur Zielsprache anzusehen ist. *Backsliding* lässt demgegenüber sozusagen eine Hintertür offen, da die Möglichkeit, dass sich später Formen doch noch stabilisieren, weiter besteht. Zu beachten ist dabei, dass ADJEMIAN den Standpunkt vertritt, dass eine Interlanguage eine natürliche Sprache ist, obwohl sie im Gegensatz zu anderen natürlichen Sprachen <Erstsprachen> permeabel ist. Wie alle natürlichen Sprachen muss deshalb auch eine Interlanguage den Prinzipien- und Parameterregeln der Universalgrammatik entsprechen. Nach ADJEMIAN'S Ansicht ist eine Interlanguage ein ebensolches Produkt des angeborenen Spracherwerbsmechanismus wie die Erstsprache.

Wenn dies aber tatsächlich der Fall ist, lässt sich eine Fossilisierung damit erklären, dass beim Fremdspracherwerb komplexe Änderungen deswegen zustande kommen, weil die sprachlichen Parameter für die Erstsprache bereits festgelegt und die für die Fremdsprache zusätzlich neu belegt werden müssen.¹⁴⁰ ADJEMIAN sieht die Ursache der Fossilisierung in der Überforderung des Lerners, der etwas ausdrücken möchte oder muss, wozu er noch nicht die nötigen Fremdsprachenmittel beherrscht.

SCOVEL¹⁴¹ wiederum beurteilt die Ursache der Fossilisierung anders. Nach seiner Meinung ist dauerhafte Fossilisierung unvermeidbar, wenn ein Mensch nach der Pubertät anfängt, eine neue Sprache zu erlernen, und dass diese unter anderem insbesondere Auswirkungen auf die Aussprache hat. Diese Aussprache-Problematik ist das bereits erwähnte 'JOSEPH-CONRAD-Phänomen'. Eine Erklärung dieses Phänomens muss nach SCOVEL die internen Eigenschaften der Lerner berücksichtigen. Er schreibt dazu:

... the basic problem with environmental explanations is that they do not account for the fact that the very best adult learners exhibit few, if any syntactic errors, while no adult learners, even the very best, escape without an accent. In other words, why do sociocultural or psychological variables intervene at the phonological level

¹³⁹ Adjemian, C.; 1976, S. 317

¹⁴⁰ Tarone, E.; 1994, S. 1718

¹⁴¹ Scovel, T.; 1969; 1976; 1977

but not at the level of syntax, which in terms of linguistic theory, is much more complex and abstract? For this reason, we must abandon explanations founded on nurture and look to those grounded on nature.¹⁴²

Scovel argumentiert, dass die Ursachen der Fossilisierung neurolinguistischer Natur sind und direkt mit dem Gehirnreifungsprozess verbunden. Daraus ergibt sich, dass bei einem nachpubertären Fremdsprachenerwerb Fossilisierung, zumindest im Bereich der Aussprache unvermeidbar und kaum rückgängig zu machen ist.

Andere Fremdsprachenerwerbsforscher haben jedoch empirische Daten gesammelt, die gegen diese altersbedingte Begrenzung der Fossilisierung sprechen. Diese Studien basieren unter anderem auf Daten aus dem *Toronto French Immersion Program*¹⁴³ und lassen vermuten, dass unter bestimmten Bedingungen auch die Interlanguage von Kindern und Heranwachsenden fossilisieren kann, die eine Fremdsprache erwerben. SELINKER u. a., 1975, haben festgestellt, dass manche Regeln dazu neigen, zu fossilisieren wenn:

... the second language acquisition is non-simultaneous <with the acquisition of the child's first language> and also when it occurs in the absence of native speaking peers of the TL<target language>.¹⁴⁴

Die Tatsache, dass manche junge Fremdsprachenlerner sich die Zielsprache fast bis zur Perfektion aneignen, während andere nur eine an die Zielsprache angenäherte Interlanguage mit fossilisierten Strukturen erreichen, lässt die Schlussfolgerung zu, dass Fossilisierung nicht unbedingt mit Gehirnreifungsvorgängen zu tun hat. Deswegen muss auch nach der Gehirnreifeung Fossilisierung beim Sprachenlernen vermeidbar oder sogar rückgängig zu machen sein.

KLEIN wiederum ist der Meinung, dass die Hauptursachen für die Fossilisierung in psychologischen Faktoren liegen. Die unterschiedlichen Personalitäten der Lerner, auch auf Grund ihres Alters, bieten eine ergänzende Alternative zur Begründung mit Bezug auf biologische Ebenen, das heißt auf neurologische Reifungsprozesse. KLEIN bietet drei mögliche Erklärungen an:

1. It may be that fossilized learners know that their rules are deviant; but they still use them for communication, and they satisfy their communicative needs. ... fossilized varieties are perhaps reduced in expressive power, but they are easy to handle. So why keep the rules open for revision?
2. It may be that adults have different standards of confirmation. Roughly speaking, we are less self-critical and quicker to suppose that we have already discovered the truth.
3. The ways in which rules become critical may be different for adults and children, that is, for adult learners a rule may not even reach the stage where it would become the object of control procedures (no matter how the standards of confirmation would be then).¹⁴⁵

Für KLEIN ist die Fossilisierung in der Interlanguage fortgeschrittener Lerner besonders schwer zu bekämpfen. Er ist der Auffassung, dass Lerner dann Fortschritte in der Annäherung an die Zielsprache machen, wenn sie andauernd ihre eigenen sprachlichen Leistungen mit den

¹⁴² Scovel, T.; 1977, S. 39

¹⁴³ Selinker, L.; u. a.; 1975; Tarone, E.; 1976

¹⁴⁴ Selinker, L.; Swain, M.; Dumas, G.; 1975, S. 140

¹⁴⁵ Klein, W.; 1986, S. 151

Zielsprachennormen vergleichen. Am Anfang des Lernprozesses ist es relativ leicht, die Unterschiede zu erkennen, aber später wird es viel schwieriger, diese genau zu orten.¹⁴⁶

BROWN, 1987, hat den Prozess des Fremdsprachenerwerbs in vier Stadien aufgeteilt. Diese sind:

1. a stage of random errors,
2. emergent stage,
3. systematic stage.
4. stabilization stage.

In dem Endstadium hat der Lerner die Zielsprache ziemlich gemeistert, aber gerade in dieser Phase liegt nach der Auffassung von BROWN die Gefahr der Fossilisierung:

... the learner has relatively few errors and has mastered the system to the point that fluency and intended meanings are not problematic. This fourth stage is characterized by the learner's ability to self-correct. The system is complete enough that attention can be paid to those few errors that occur and corrections made without waiting for feedback from someone else. It is at this point that learners can stabilize too fast, allowing minor errors to slip by undetected and thus manifest fossilization of their language.¹⁴⁷

In einer von den Studien, die das *French immersion program* in Toronto begleiteten, stellten HARLEY und SWAIN fest, dass Fossilisierungen bei Kindern aufgrund eines falschen Inputs von Klassenkameraden stattfindet. Dadurch entstehen sogenannte *classroom dialects*.¹⁴⁸

Natur der Fossilisierung

Dazu einige weiterführende Feststellungen: Die interimsprachliche Kompetenz besteht aus drei Komponenten. Diese sind die 'fossilisierte', die 'funktionelle' sowie die 'transitionale' Komponente. Das Konzept der fossilisierten Kompetenz enthält auch die Idee, dass die Kompetenz, bevor sie fossilisierte, dynamisch war und auf dem Wege zur Fossilisierung Übergangsstadien durchlaufen hat. BROWN und andere schreiben:

The notion of the fossil of competence, petrified at a particular stage of its development, implies that pre- or non-fossilized competence is a living, developing phenomenon whose individual stages are therefore transitional. The mature, adult state, in this view, cannot be a steady state.¹⁴⁹

Im allgemeinen wird angenommen, dass Muttersprachler ihr ganzes Leben lang ihre Sprache verbessern. Es ist jedoch empirisch nachweisbar, dass viele Fremdsprachenlerner dieses auch nach langjährigem Aufenthalt in der Fremdsprachenumgebung nicht tun. Eine 1987 von COPPIETERS verfasste Studie zeigt, dass einige erwachsene Fremdsprachler ihre Sprache auf fast muttersprachliches Niveau anheben können. Trotzdem ist ihre Sprache anders als die der Muttersprachler; verglichen mit Muttersprachlern machen sie viele versteckte Fehler.¹⁵⁰

Dieses wiederum veranlassten BROWN und andere zu der Folgerung:

¹⁴⁶ Klein, W.; 1986, S. 138

¹⁴⁷ Brown, H. D.; 1987, S. 176

¹⁴⁸ Harley, B.; Swain, M; 1978

¹⁴⁹ Brown, G.; u. a.; 1996, S. 89 (Hervorhebungen im Original sind unterstrichen)

¹⁵⁰ 'covert errors' Siehe dazu: Corder, S. P.; 1982, S. 21

This implies that even in the case of learners for whom the critical period has not proved critical for the prevention of fossilization, it has proved critical insofar as having passed beyond it, these speakers, however competent, differ systematically from native speakers in their interpretation of the language.¹⁵¹

Entweder haben oder hatten Muttersprachler also irgendeine kognitive Fähigkeit, über die Fremdsprachler nicht verfügen, vermutlich Aspekte der Universalgrammatik. Dass Fremdsprachlern etwas in dieser Richtung fehlt, bedeutet aber nicht, dass die gesamte Universalgrammatik, also der steuernde Mechanismus beim Erstspracherwerb, keinen Einfluss auf ihre Sprache hat. Wie und inwieweit die Universalgrammatik Einfluss auf den Fremdspracherwerb hat, habe ich bereits ausführlich diskutiert. BROWN und LYONS sind in Anlehnung an CHOMSKY¹⁵² der Meinung, dass auch ein Muttersprachler nach verschiedenen Bereichen gegliedert unterschiedliche Kompetenzen hat. Dasselbe kann also auch für Fremdsprachler gelten. Über das Konzept der funktionellen Kompetenz schreiben BROWN u. a.:

... the concept of functional IL competence, which suggests that L2 <second language> speakers may have different degrees and types of competence in different domains, suggests that its effect may, in this case, be strongly influenced by context. ... <first language speakers> also have varying competences in different domains. However, the boundaries between domains may be less clearly drawn for L1 speakers than for L2 speakers, since L1 users will be surrounded by the rest of L1 even while acquiring their domain specific competence.¹⁵³

Beispielsweise ist ein Wissenschaftler, der Fachliteratur in einer Fremdsprache regelmäßig liest und bearbeitet, nicht unbedingt in der Lage, mittels dieser Sprache über Alltagsprobleme, wie etwa eine Autoreparatur in der fremden Sprache zu reden. Auch Lerner, die eine Sprache für bestimmte Zwecke, zum Beispiel für ihren Beruf nutzen, können über ihr Fachgebiet meistens sehr gut kommunizieren, obwohl die Inhalte äußerst komplex sind, während ihnen ein *small talk* im Rahmen einer Geschäftsreise sehr viel mehr Mühe macht. Diese Fachkompetenz oder funktionelle Kompetenz fällt bei der Muttersprache nicht so auffallend an; die Grenzen von Inhaltsbereichen sind nicht so scharf gezeichnet. Funktionelle Kompetenz in einem Bereich bedeutet nicht automatisch funktionelle Kompetenz in anderen Bereichen. Dazu äußert sich SELINKER wie folgt:

... an L2 learner might gain only the knowledge necessary to use a language functionally in a specific purpose domain, where it may turn out that competence in other TL <target language> domains is minimal.¹⁵⁴

In ihrem Artikel über LSP <language for specific purposes> und Interlanguage¹⁵⁵ fassen SELINKER und DOUGLAS die Ergebnisse vieler empirischer Studien in diesem Bereich zusammen und kommen zu der Schlussfolgerung, dass Fossilisierung tatsächlich ein situationspezifisches Phänomen ist.

Die dritte Art der Kompetenz, transitionale Kompetenz, ist der aktuelle Zustand der Fremdsprachenkompetenz der Lerner.¹⁵⁶ Die Interlanguage der Lerner ist dynamisch und um erfolgreich zu kommunizieren, wird der Lerner seine Sprache an die seiner Gesprächspartner

¹⁵¹ Brown, G.; u. a.; 1996, S. 90

¹⁵² Chomsky, N.; 1988, S. 188

¹⁵³ Brown, G.; u. a.; 1996, S. 90

¹⁵⁴ Selinker, L.; 1992, S. 99

¹⁵⁵ Selinker, L.; Douglas, D.; 1987

¹⁵⁶ Corder, S. P.; 1982, S. 10

anpassen. CORDER sieht darin die Instabilität der Lernaltersprache, die er auch als *idiosyncratic dialect* bezeichnet. CORDER schreibt:

It is in the nature of idiosyncratic dialects that they are normally unstable. The reason for this is obvious. The object of speech is normally to communicate, i. e., to be understood. If understanding is only partial, then a speaker has a motive to bring his behavior into line with conventions of some social group, if he is able.¹⁵⁷

Wenn die transitionale Kompetenz des Lerners ausreicht, um seine kommunikativen Bedürfnisse erfolgreich zu erfüllen, dann braucht er diese nicht mehr zu ändern und wird sie stabilisieren bzw. fossilisieren.

Welche Formen werden fossilisiert

Es ist ziemlich klar, dass die Aussprache einen Teil der Sprache darstellt, der besonders empfindlich für Fossilisierung ist. Auch im syntaktischen Bereich wird eine systematische Fossilisierung leicht nachzuweisen sein. SHEEN, 1980, berichtet von Produktionsfehlern bei der Wortstellung in der Interlanguage bei fortgeschrittenen Lernern. Solche Wortstellungsfehler neigen zu Fossilisierungen. Dieses könnte ein Ergebnis von Interferenz der Muttersprache sein. WHITE, 1989, führt diese fossilisierten Wortstellungsfehler darauf zurück, dass die Muttersprachen-Grammatik in die Interlanguage übertragen wird und dazu, dass das ‘*Subset Principle*’ nicht an der Zielspracheninformation angewendet wird:

Obvious fossilization, then, would be the result of carrying over a superset grammar from the L1, while failing to apply the Subset Principle to the L2 data.¹⁵⁸

Das ‘*Subset Principle*’ besagt nach WHITE, dass:

... when the learner is faced with input that could be accommodated by either of two grammars, the initial hypothesis is that the less general subset grammar is appropriate. The more general superset option is chosen only if specific positive evidence exists to support this option.¹⁵⁹

Anhand von Sätzen, die das ‘*Adjazenz Prinzip*’ darstellen, will ich das ‘*Subset Principle*’ kurz erläutern¹⁶⁰:

Englisch:	Französisch:
1. Mary ate her dinner <u>quickly</u> .	1. Marie a mangé le dîner <u>rapidement</u> .
2. Mary <u>quickly</u> ate her dinner.	2. ...
3. Mary has <u>quickly</u> eaten her dinner.	3. ...
4. <u>Quickly</u> Mary ate her dinner.	4. ...
5. * Mary ate <u>quickly</u> her dinner:	5. Marie a mangé <u>rapidement</u> le dîner.
Sätze 1. bis 4. zeigen die mögliche Position des Adverbs. Satz 5. verstößt gegen das ‘Adjazenz Prinzip’, da die Position zwischen Verb und direktem Objekt in Englisch nicht möglich ist.	Sätze 1. bis 5. zeigen die mögliche Position des Adverbs.

Tabelle 7

¹⁵⁷ Corder, S. P.; 1982, S. 16

¹⁵⁸ White, L.; 1989, S. 154

¹⁵⁹ White, L.; 1989, S. 138

¹⁶⁰ Ausführlicher dazu siehe Haas, B.; 1993, S. 14ff

Wenn ein Fremdsprachenlerner mit Inputdaten konfrontiert wird, die in beiden Grammatiksystemen (Muttersprache und Zielsprache) 'eingeordnet' werden können, besagt das '*Subset Principle*', dass der Lerner das mehr spezifische System wählen wird. Wenn das so stimmt, dann müsste, bezogen auf die obigen Beispielsätze, ein Muttersprachler Französisch, mit der Zielsprache Englisch, den englischen Satz **5.** niemals so äußern, wie hier angegeben, obwohl diese Wortstellung im Französischen zulässig ist. Im Gegensatz dazu würde ein Muttersprachler Englisch, der Französisch lernt, zuerst annehmen, dass seine, mehr spezifischen Regeln auch für das Französische zutreffen. Dieses Verfahren geschieht solange, bis der Lerner positive Beweise in seinem Input erfährt, die dieser Hypothese widersprechen. Nach diesem Prinzip ist die Zulassung bzw. Begrenzung der Wortstellungsreihenfolge (*Adjazenz*) in der französischen Sprache mehr flexibel/allgemeiner als im Englischen. Die Regeln für die englische Sprache erlauben zwar auch unterschiedliche Wortstellungen, diese sind aber mehr begrenzt, also spezifischer.

Die oben geschilderten Verfahren sind jedoch nicht stimmig. Ein Fremdsprachenlerner, auch wenn fortgeschritten im Spracherwerb, wird das '*Subset Principle*' in der Zielsprache nicht immer einsetzen, sondern überträgt die Regel aus der Muttersprache in seine Interlanguage. Dadurch entstehen oft typische Fossilisierungsfehler. Letztlich bleibt aber die Frage offen, ob Sprachtransfer aus der Muttersprache die Ursache der Versagung des '*Subset Principle*' ist oder ob das Resultat in dem '*Subset Principle*' selber zu sehen ist.

Es könnte ja sein, dass das '*Subset Principle*' nicht beim Fremdsprachenerwerb funktioniert und deshalb kann eine Übertragung aus der Muttersprache nicht vermieden werden. Aber andererseits könnte zutreffen, dass das '*Subset Principle*' überhaupt nicht zum Tragen kommt, weil ein Muttersprachentransfer stattfindet. Eine dritte denkbare Möglichkeit wäre, wenn das Prinzip zwar operativ aber nicht immer erfolgreich eingesetzt werden kann. WHITE schreibt dazu:

Suppose that the Subset Principle still operates, but the interlanguage grammar has incorporated overinclusive rules from the L1, or it is influenced by data from the L1 which motivate a superset grammar. In that case, the Subset Principle could only operate unsuccessfully; it would be misled by interlanguage data.¹⁶¹

Doch auch wenn Ursachen und Ergebnisse nicht ganz eindeutig sind, lässt sich aber sagen, dass der Einfluss der Muttersprache in der Interlanguage unter anderem durch fossilisierte Strukturen erkennbar ist. Daraus ist zu folgern, dass Sprachtransfer und Fossilisierung sicherlich eng miteinander verbunden sind.

Unterschiedliche Elemente der Sprache eines einzelnen Lerners können zu verschiedenen Zeitpunkten fossilisieren. Nach SELINKER und LAMENDELLA bilden die interaktiven Bedürfnisse des Lerners die unterste Grenze. Sie zeigen auf, was er durch seine Äußerungen erreichen möchte. Sobald er dieses erreicht hat, kann seine Sprache anfangen zu fossilisieren. Für SELINKER und LAMENDELLA scheint also die Möglichkeit einer Fossilisierung dann gegeben zu sein, wenn der Lerner die Sprache erfolgreich für seine Ziele einsetzt; es ist aber ein Kann- und kein unvermeidbarer Muss-Zustand.

¹⁶¹ White, L.; 1989, S. 154

Wie geschieht Fossilisierung

Studien, wie unter anderem von OYAMA, 1973 und SELIGER u. a., 1975, haben bestätigt, dass Lernereigenschaften wie Bildung, sprachliche Vorbildung, Länge des Fremdsprachenlernens und Wunsch, die Aussprache zu verbessern, nicht so wichtig sind, wie das Alter der Lerner bei Beginn des Fremdsprachenlernens. Neurolinguistische Reifungsprozesse, so SELIGER, sind für die Fossilisierung zuständig. Nach seiner *completeness hypothesis* werden im Laufe von Reifungsprozessen, wie bereits angemerkt, unterschiedliche Funktionen der Sprache in unterschiedlichen Gehirnregionen angelegt. Deshalb gibt es biologisch bedingte Gründe, warum sich ein Erwachsener einige Aspekte einer Fremdsprache nicht erfolgreich aneignen kann.¹⁶²

Für SELIGER gibt es jedoch nicht einen kritischen Zeitpunkt für den Fremdspracherwerb sondern mehrere. Demzufolge geschieht die Fossilisierung der Interlanguage entsprechend dieser unterschiedlich kritischen Zeitpunkte. SELIGER und andere Forscher sind der Meinung, da es unterschiedliche Ebenen der Sprachverarbeitung gibt - z. B. Aussprache und Syntax - dass diese auch mit unterschiedlichen neurologischen Mechanismen verbunden sein müssen. Diese Tatsache könnte erklären, warum unterschiedliche Aspekte der Sprache zur verschiedenen Zeitpunkten fossilisieren.

In Studien wie von SCHMIDT, 1983, und von SCHMIDT und FROTA, 1986, wird die *notice-the-gap*-Hypothese dargestellt. Nach dieser Hypothese wird eine Form fossilisieren, wenn es dem Lerner nicht bewusst wird, dass es einen Unterschied in der Form gibt, wie er den Input von Muttersprachlern und in seiner eigenen Produktion hört. SCHMIDT und FROTA beziehen sich in ihrer Diskussion auf die 'Input-Hypothese' von KRASHEN. Diese These besagt unter anderem, dass Spracherwerb nur dann stattfindet, wenn der sprachliche Input dem Lerner ausreichende Beispiele der Formen und Strukturen anbietet, die in der natürlichen Reihenfolge des Spracherwerbs vorkommen. Es ist unerlässlich, dass der Lerner die Unterschiede zwischen seiner derzeitigen Interimsprachkompetenz und einer neuen Form oder Struktur im sprachlichen Input bemerkt; das sogenannte *notice-the-gap*-Prinzip. Für KRASHEN geschieht dieses allerdings auf der unbewussten Ebene.¹⁶³ SCHMIDT und FROTA schlagen eine Modifizierung der Input-Theorie von KRASHEN vor. In ihren Fallstudien über die Entwicklung der grundlegenden Gesprächsfähigkeiten eines Fremdsprachenlerner (Muttersprache Englisch; Zielsprache Portugiesisch) behaupten sie, dass:

... it seems to us that the process of comparative operations and the principle that learners must 'notice-the-gap' are extremely important and potentially useful additions to the <KRASHEN-Input> theory of second language acquisition ... While KRASHEN proposes that both the product and the process of acquisition are subconscious, and specifically that differences between competing forms *i* <input> and *i+1* are noticed at a sub-conscious level ... we propose instead that in the particular case of a nontargetlike form *i* and a targetlike form *i+1* a second language learner will begin to acquire the targetlike form if and only if it is present in comprehended input and "noticed" in the normal sense of the word, that is, consciously.¹⁶⁴

¹⁶² Seliger, H. W.; 1978

¹⁶³ Krashen, S.; 1982, S. 140

¹⁶⁴ Schmidt, R.; Frota, S.; 1986, S. 311 (Hervorhebungen im Original sind fettgedruckt)

Bei IOUP¹⁶⁵ wird unter anderem von einer Amerikanerin berichtet, die ägyptisches Arabisch lernt und ihren Lernprozess in Selbstberichten festhält. Sie hat die *notice-the-gap*-Strategie angewendet. Allerdings setzt sie diese Strategie regelmäßiger in morphologischen und lexikalischen Bereichen ein und weniger oft für die Syntax oder für phonologische Feinheiten.

In dem Feedback-Modell von VIGIL und OLLER wird die Befriedigung der interaktiven Bedürfnisse der Lerner als untere Grenze der Fossilisierung dargestellt. Sobald der Lerner mittels der Fremdsprache das erreichen kann, was er gerne möchte, fängt für VIGIL und OLLER die Fossilisierung an. SELINKER und LAMENDELLA sagen hingegen, dass sich zu diesem Zeitpunkt Regeln der Interlanguage zwar stabilisieren können, aber noch nicht unbedingt fossilisieren:

In our opinion linguistic rules in the IL <interlanguage> will first tend to stabilize (but not necessarily fossilize) at the point when the learner's interactional needs are being met. ... A given learner may continue to produce many developmental and transfer errors relative to the TL <target language> even though a predominance of negative feedback may still be being received. Nevertheless, when the learner is communicating adequately for his or her own real-world purposes, the 'permeability' of the current IL could end, as marked by the concomitant cessation of further development in the learner's communicative competence in TL interactions.¹⁶⁶

Die Frage, ob Fossilisierung ein dauerhafter Prozess ist, ist nicht ohne weiteres zu beantworten. In der Literatur sind relativ wenig empirische Langzeitstudien über die Fossilisierung beschrieben. Allerdings wurden einige Experimente zur 'Defossilisierung' unternommen.¹⁶⁷ Die Ergebnisse dieser Versuche zeigten, dass es äußerst schwierig, wenn nicht gar unmöglich ist, fossilisierte Strukturen rückgängig zu machen. Das Endresultat war immer *Backsliding*.

Zu der Frage, bei welchen Lernern die Interlanguage vermutlich fossilisieren wird, sagt BLEY-VROMAN, dass das Phänomen der Fossilisierung bei Kindern (bei Erlernen der Muttersprache) nicht beobachtbar ist.¹⁶⁸ SELINKER und andere haben hingegen empirische Beweise gesammelt, die zeigen, dass die Sprache von Kindern (hier Fremdsprache gemeint) durchaus fossilisieren kann.¹⁶⁹

KLEIN, 1986, schließt sich der SCHUMANNSCHE Hypothese, dass frühe Fossilisierung sehr eng mit sozialen Integrationsfaktoren verbunden ist, an. Dazu führt er das Beispiel von ausländischen Gastarbeitern in Deutschland an. Für deren Kinder ist das Erlernen der deutschen Sprache ein wichtiges Mittel der sozialen Integration und für den Umgang in Kindergärten und Schulen unumgänglich. Die Eltern dagegen erwerben oft nur soviel von der fremden Sprache, wie sie für ihre Interaktionen, wie bei der Arbeit oder beim Einkaufen, brauchen. Diese Tendenz des Spracherwerbs der Gastarbeiter wird durch die Ergebnisse eines großangelegten Europäischen Forschungsprojekts zum Spracherwerb der *migrant worker* in Europa bestätigt.¹⁷⁰

¹⁶⁵ Ioup, G.; 1995, S. 95ff

¹⁶⁶ Selinker, L.; Lamendella, J. T.; 1979, S. 367

¹⁶⁷ Agnello, F.; 1977; S.224-234; Bruzzese, G. 1977; S.235-245; Schumann, J.; 1978

¹⁶⁸ Bley-Vroman, R.; 1989, S. 47

¹⁶⁹ Selinker, L.; u. a.; 1975

¹⁷⁰ 'Second language acquisition by adult migrants' Projekt gefördert von der 'European Science Foundation'. Siehe dazu Perdue, C.; 1984; 1991

PERDUE schreibt:

In their daily lives foreign workers acquire what is most urgently needed, and some even attain a certain fluency. But normally, their acquisition slows down and even stops at a level that is far removed from the language of the world they have to live in.¹⁷¹

Die Situation vieler Gastarbeiter in Ländern der EG unterscheidet sich zum Beispiel wesentlich von der der Einwanderer nach Amerika. Diese wollten gerne Amerikaner werden, daher war die Integrationsmotivation stärker ausgeprägt. Viele Gastarbeiter in Deutschland haben zunächst aber nur die Absicht, einige Jahre dort zu arbeiten, um sich wirtschaftlich zu verbessern. Sie wollen dann anschließend in ihre Heimat zurückkehren. Oft haben sie Arbeit in den großen Städten gesucht, wo sich schon größere Konzentrationen ihrer Landsleute befinden. Daher ist eine Integrationsmotivation in das Gastland eher gering und dementsprechend auch die Motivation zur Vertiefung der deutschen Sprachkenntnisse geringer. KLEIN meint, dass der soziale Integrationsfaktor gerade bei solchen nationalitätsbewussten Gruppen hier schon als negativer Faktor betrachtet werden kann:

If ... a migrant worker is well integrated in and possesses a social identity within his native community, he may well shrink back from becoming integrated into a new language community for fear of losing this social identity - despite an awareness of the concomitant benefits of this new integration.¹⁷²

Zusammenfassung des Abschnitts

Es sind inzwischen viele Jahre seit SELINKERS erster Benutzung des Begriffs Fossilisierung in seinem „Interlanguage“ Artikel vergangen, und inzwischen hat es eine Vielzahl an Folgeforschungen mit einer Fülle an empirischen Daten gegeben. Den Stand der Forschung charakterisieren SELINKER und LAKSHAMANAN dennoch folgendermaßen:

... we still do not know why certain structures become fossilized while other do not. And on a prior level, we do not now have a theory-driven list of potential fossilizable IL structures.¹⁷³

Auf jeden Fall sind viele Autoren der Meinung, dass der Faktor des Sprachtransfers beim Fremdsprachenerwerb in einem engen Zusammenhang mit der Tendenz der Fossilisierung der Interlanguage zu stehen scheint.¹⁷⁴ Andere wiederum behaupten, dass Art und Menge des fremdsprachlichen Inputs hier vermutlich auch eine wesentliche Rolle spielen.¹⁷⁵ Eine dritte Gruppe ist der Meinung, dass andere Aspekte, wie *false equivalence* ebenfalls an der Fossilisierung bestimmter Strukturen beteiligt sein könnten.¹⁷⁶ Letztlich gelangen manche Fremdsprachenforscher zu der Schlussfolgerung, dass die Stabilisierung der Interlanguage durch den gleichzeitigen Einfluss der Prozesse des Sprachtransfers und Universalgrammatik entsteht.¹⁷⁷

¹⁷¹ Perdue, C.; 1984, S. 19

¹⁷² Klein, W.; 1986, S. 36

¹⁷³ Selinker, L.; Lakshamanan, U.; 1992, S. 198

¹⁷⁴ Weinreich, H.; 1953; Nemser, W.; 1971; Jain, M.; 1978; Andersen, R.; 1981; 1983; Kellerman, E.; 1983; Selinker, L.; 1992

¹⁷⁵ Schumann, J.; 1978; Selinker, L.; Douglas, D.; 1987

¹⁷⁶ Selinker, L.; Swain, M.; Dumas, F.; 1975; Harley, B.; Swain, M.; 1978

¹⁷⁷ Wode, H.; 1981; Andersen, R.; 1981; 1983

Ich meine, dass sicherlich bei der Fossilisierung mehrere Faktoren zutreffend sind. Bei unterschiedlichen Personen und den betroffenen verschiedenen Sprachaspekten sind aber vermutlich andere Ursachen oder Kombinationen der Faktoren relevant.

Die theoretische Diskussion des Themas Fossilisierung beende ich jetzt mit einem Zitat, das eine etwas andere Betrachtungsweise für den Zustand der Fossilisierung aufzeigt:

So fossilization should not be viewed as some sort of terminal illness, in spite of the forbidding metaphor that depicts an unchangeable situation, etched in the stone of time. A better metaphor might be something like "cryogenation" - the process of freezing matter at very low temperatures; we would then have a picture of a situation that could be reversed, given some warmth, of course.¹⁷⁸

3.2.2. Besprechung eines Beispiels eines fossilisierten Lerners

Fossilisierung ist ein Langzeitprozess. In den Analysen der erhobenen Probanden-Daten gibt es zahlreiche Zeichen von Fossilisierungen ihrer Interlanguage. Allerdings eignen sie sich nicht für eine empirische Darstellung des Phänomens, denn die Daten wurden innerhalb einer relativ kurzen Zeitperiode erhoben, und die Fossilisierungen stammen außerdem aus einer lang zurückliegenden Lernerbiographie. Deshalb, so meine ich, ist es nicht möglich, definitive Aussagen über die von mir vermutete Fossilisierung in der Sprache der Probanden zu machen. Trotzdem ist jedoch das Phänomen für mein Thema und für die Planung und Gestaltung von betrieblichem Sprachunterricht wichtig. Deshalb will ich im Anschluss an die vorher gemachten vielen mehr theoretischen Äußerungen zum Themenbereich 'Fossilisierung', ein praktisches Beispiel in die Diskussion einbringen. Die nachfolgenden Reflexionen beziehen sich auf meinen eigenen Erwerb der deutschen Sprache:

Seit 1969 beschäftige ich mich mit der deutschen Sprache, zunächst in England und nach meinem Umzug im Januar 1971 sehr intensiv in Deutschland. Seit mehr als 30 Jahren lerne ich also Deutsch und trotzdem ist die Fossilisierung bei mir nach wie vor ein mich stets frustrierendes Problem. Somit bin ich sicherlich eine gute Probandin für eine Langzeitstudie eines Fremdsprachenlerner und dazu geeignet, die bisher aufgezeigten Erkenntnisse hinsichtlich der Fossilisierung am eigenen Beispiel zu messen.

Der folgende Abschnitt ist sicherlich nicht als ein empirischer Beweis anzusehen. Ich meine jedoch, dass diese Überlegungen durchaus die Diskussion über Ursachen und Wirkungen von Fossilisierungen befruchten können. In diesem 'Abstecher' der Arbeit gehe ich wie folgt vor: Zuerst werde ich meine eigene Deutschlerner-Biographie vorstellen. Danach soll ein kleiner Untersuchungsteil aufzeigen, wie es um meinen eigenen derzeitigen Fossilisierungsanteil bestellt ist. Abschließend dazu sollen dann einige Bemerkungen diese Darstellung abschließen und zu den didaktischen Gedanken überleiten:

Meine Motivation, die deutsche Sprache zu erlernen, war zuerst intrinsisch. Französisch und Latein hatte ich in der Oberschule zwar mit etwas Mühe, aber durchaus erfolgreich geschafft. Die deutsche Sprache war für mich interessant, da ich einen Teil meiner Kindheit bei einer deutschen Nenn-Tante, die in England lebte und mir sehr sympathisch war, verbracht hatte. Als Jugendliche und als

¹⁷⁸ Brown, H. D.; 1987, S. 186

junge Erwachsene nahm ich des öfteren sowohl als Beteiligte wie auch als Organisatorin an Jugendaustauschprogrammen mit der deutschen Partnerstadt Castrop-Rauxel teil.

Zum Erwerb der deutschen Sprache besuchte ich zuerst einen Kurs an einer Abendschule in meiner Heimatstadt Wakefield. Dieser fand nach der audiovisuellen Methode stets im Sprachlabor statt. Nebenbei folgte ich Deutschkursen im Radio und am Fernsehgerät. Weiterhin besuchte ich einen Deutschkreis, in dem die Pflege der Sprache sowie Diskussionen und Vortragsreihen über Deutschland gehalten wurden, teilweise in Deutsch. Meine sprachlichen Fortschritte waren, wie zu erwarten, für mich nicht besonders befriedigend. Deshalb entschloss ich mich, meine Stellung als Lehrerin in England zunächst aufzugeben und für ein Jahr nach Deutschland zu gehen, um dort zu arbeiten und die deutsche Sprache vernünftig zu erlernen. Ich bekam zunächst eine Stelle als Englischlehrerin bei einer namhaften Sprachschule in Hannover.

In Hannover angekommen, stellte ich zu meiner Überraschung fest, dass ich mit meinen paar Brocken Deutsch bei alltäglichen Dingen, wie nach dem Weg fragen, einkaufen usw. gut zurecht kam, da mich nicht nur die Bewohner Hannovers sondern ich auch deren Antworten verstehen konnte. Ich traf dort scheinbar nur Menschen, die stets nach meinen Sprachlabortonbändern sprachen. Doch kurze Zeit später wurde ich von der damaligen britischen Konsulin dahingehend beraten, mich sofort um eine andere Stelle zu bemühen, da die zwar namhafte Schule doch ein etwas zwielichtiges Unternehmen darstellte; die Konsulin hatte in 10 Jahren schon über 60 Lehrern, die dort unterrichteten, Beistand geben müssen.

Mit dieser Pleite begann für mich eine Zeit, wo die extrinsische Motivation, die deutsche Sprache zu lernen, mit einem Mal viel wichtiger wurde als die anfängliche intrinsische Motivation. Denn nun ging es darum, Arbeit zu finden, eine Wohnmöglichkeit, eine Krankenversicherung usw. Auf der Suche nach Arbeit bin ich zu Bekannten nach Nürnberg gefahren. Als ich mich mit dem Taxi vom dortigen Bahnhof zu der Adresse meiner Bekannten fahren lassen wollte, erlebte ich den ersten Totalkommunikationszusammenbruch. In Hannover war ich, wie berichtet, sprachlich gut zurecht gekommen. Nürnberg schien mir aber in einem anderen Land zu liegen; die Menschen verstanden mich nicht und ich deren Antworten auch nicht. In Hannover hatte ich ohne Probleme öffentliche Verkehrsmittel benutzen können. An diesem Abend in Nürnberg allerdings versuchte ich, nachdem ich den Versuch aufgegeben hatte, irgendeinen Taxifahrer zu bewegen, mich zu der gewünschten Adresse zu bringen, mit Straßenbahn und Bus, weiterzukommen. Das Ergebnis war jedoch, dass ich am Umsteigeknotenpunkt Friedrich-Ebert-Platz mehrfach wieder landete und anschließend irgendwo fern der Stadtmitte in der Nähe des Flughafens.

Mit dieser Ernüchterung wurde es von diesem Zeitpunkt an für mich fast zum Überlebenstraining, die deutsche Sprache zu lernen; die extrinsische Motivation stand jetzt ganz oben. Nach diesem ersten Schreck hatte ich das Glück, eine gute Arbeit bei einem großen deutschen Industriekonzern zu finden. Zur Verbesserung meiner Deutschkenntnisse besuchte ich mehrere Kurse 'Deutsch für Ausländer' an der Universität Erlangen. Diese Kurse waren recht intensiv, denn sie sollten ausländische Studenten so schnell wie möglich auf ihr Studium in Deutschland vorbereiten. Die Teilnehmer waren im allgemeinen hoch motiviert und besaßen einen höheren Bildungsstand, so dass die Kurse auch tatsächlich ein gestiegenes Niveau hatten. Den Grundkurs absolvierte ich zusammen mit einigen Landsleuten, die aber die weiteren Kurse nicht besuchten. Ich hatte keine großen Probleme, die Prüfung am Ende dieser Stufe zu bestehen. Dann kam die Mittelstufe, die sich sehr intensiv mit höherer Grammatik befasste. Das Lehrbuch war unmöglich, deshalb unter anderem auch der Kursabbruch meiner Landsleute. Heute in der Reflexion sehe ich, dass dieser Lehrgang doch seinen Zweck hatte, vor allem deswegen, um die schriftlichen Kenntnisse der zukünftigen Studenten zu fördern. Doch damals sank meine Motivation, die zunächst wieder sehr hoch gewesen war, fast auf den Nullpunkt. Ein deutscher Bekannter von mir, ein promovierter Germanist und Deutschlehrer auf einem sehr ehrenwerten alten deutschen Gymnasium, half mir manchmal bei den Hausaufgaben. Er war der Meinung, die grammatikalischen Klimmzüge, die von uns erwartet wurden, wären auch von den meisten Menschen der deutschen Bevölkerung nicht zu schaffen. Daraufhin absolvierte ich die Kurse mit einem minimalen Einsatz und habe das unmögliche Lehrbuch so bald wie möglich weggesteckt. Es folgte die Oberstufe, in der zwar ebenfalls Grammatik vermittelt wurde, aber Grammatik mit Kontext und dazu Landeskunde und Literatur. Landeskunde war natürlich für mich interessant, schließlich wohnte ich bereits eine gewisse Zeit im Lande, bei der Literatur jedoch hatte ich ein weiteres Schlüsselerlebnis! Meine

Sprachkenntnisse waren jetzt soweit, dass meine eigene Liebe zur Literatur nun eine ganz neue Dimension annehmen konnte. Meine inzwischen vorhandenen Deutschkenntnisse öffneten mir die Tür zu einer ganz neuen Welt der Literatur. Ich kannte zwar von einigen deutschen Schriftstellern deren Werke in englischer Übersetzung, aber die Texte im Original und die Kenntnisse der Kultur, in denen sie geschrieben worden waren, machten die Bücher für mich besonders aufregend. Ich besuchte nun oft Theater und las alles, was ich in die Hand bekam. Die intrinsische Motivation war wieder da, die Freude an der Sprache, die z. B. durch Goethe, Schiller, Mann, Brecht, Burckhardt, Grass und andere verkörpert wurde. Während dieser ersten zwei Jahre meines Deutschlernens, ich war in Deutschland verblieben, besuchte ich weitere Deutschkurse für Ausländer und schulte mich intensiv und auf einem höheren Niveau. Ich hatte nun viele Gelegenheiten, die Sprache in verschiedenen Situationen und mit unterschiedlichen intellektuellen Inhalten aktiv anzuwenden.

Die nächsten drei Jahre, ich hatte inzwischen geheiratet, verbrachte ich als Hausfrau und Mutter kleiner Kinder in einem gegenüber Fremden abgeschlossenen kleinen Ort. Eine Möglichkeit, mit formellem Sprachenunterricht fortzufahren, gab es nicht. Während dieser Zeit waren die Gesprächsmöglichkeiten für mich äußerst gering und hier, so schätze ich, fing bei mir der wesentliche Anteil der Fossilisierung meiner Interimsprache an. Den notwendigen Alltag mit Einkaufen, Kinderarztbesuch, usw. schaffte ich ohne Probleme. Um jedoch geistig überleben zu können, meldete ich mich für einen englischen Fernkurs der 'Montessori Pädagogik' an und schaffte mir dafür auch die entsprechende Fachliteratur in Deutsch an und bearbeitete diese. Dadurch gelang es mir, meine passiven Sprachkenntnisse während dieser Zeit zwar zu verbessern, erkennbare Auswirkungen auf meine aktiven Sprachkenntnisse hatte das natürlich nicht, ein Umstand, der mir damals allerdings gar nicht so bewusst wurde.

Die berufliche Weiterbildung meines Mannes, der als Arzt eine neue Stelle in Stuttgart annahm, zog einen Ortswechsel nach sich. Nachdem ich bereits in Erlangen Englisch-Unterricht an einem deutschen Gymnasium gegeben hatte, war ich in Stuttgart ebenfalls eine Zeitlang als Englisch-Lehrerin tätig. Während unserer Stuttgarter Zeit lernte ich zwei Damen kennen, die eine Deutsche und die andere Dame meiner Bekanntschaft, wie ich Ausländerin, eine sehr selbstbewusste Serbin. Diese hatte ebenfalls Probleme mit der deutschen Sprache, was sie jedoch nicht hinderte, erfolgreich in jeder Lebenslage zu kommunizieren. Daran mir ein Beispiel nehmend, glaubte ich damals, dass Fehler und Unzulänglichkeiten in der Fremdsprache sich gar nicht so störend für eine Kommunikation auswirkten. Ich wurde jedoch ziemlich schnell eines Besseren belehrt. Leider hatte ich im Umgang mit meiner anderen Bekannten, die aus einem sehr 'gediegenen deutschen Hause' stammte, nicht das Selbstvertrauen meiner serbischen Bekannten. Die deutsche Dame bemängelte meine fehlerhafte deutsche Sprache, das war mir äußerst peinlich. Ihre fortwährende Korrektur führte aber nicht zu einer Verbesserung meiner Sprache, eher zum Gegenteil. Ich traute mir immer weniger zu, mit ihr zu kommunizieren. Das gleiche Hemmnis hatte ich übrigens im Gespräch mit einer meiner Schwägerinnen. Lebhaft ist mir noch in Erinnerung, dass ich dieser etwas wichtiges, interessantes zu berichten hatte. Nachdem sie aber die Unterhaltung mit mir zum drittenmal unterbrach und mich daraufhin wies, dass mein Dativ nicht stimmte, beendete ich mein Gespräch mit ihr. Mit der Aufgabe der Kommunikation war auch meine Freude an unserer Beziehung getrübt. Ich vermied von da an alle Gespräche mit ihr, die über einen 'small-talk' hinausgingen.

Es folgte nach zwei Jahren ein weiterer Umzug, der uns nach Norddeutschland an die Küste nach Cuxhaven führte. Hier nahm ich eine Tätigkeit als Englischlehrerin in der Erwachsenenweiterbildung an der Volkshochschule an und begann zusätzlich mit dem Pädagogik-Studium. Bedingt durch diese Konstellation von Englischlehrerin und deutschem Studium geriet meine Interimsprache in Turbulenzen. Einerseits musste ich meine muttersprachliche Identität als Engländerin pflegen und andererseits war es wegen meines Studiums erforderlich, die deutsche Sprache so intensiv wie nur möglich zu lernen und zu benutzen. Bis zu diesem Zeitpunkt war ich eigentlich der Meinung gewesen, dass ich recht gut Deutsch konnte, wengleich auch nicht perfekt. Ein Professor an der Universität belehrte mich jedoch eines anderen, indem er meine Meinung über meine Deutschkenntnisse auf das wahre Maß zurückführte. Mit dieser Hiobsbotschaft über meine deutschen Sprachkenntnisse wurde mein ganzes Selbstwertgefühl wackelig; ich hatte nun Angst, überhaupt etwas zu sagen oder zu schreiben, merkte aber trotzdem, dass ich durchaus in der Lage war, alles zu verstehen. In dieser Zeit hörte ich zuerst etwas von der Fossilisierung und wusste, dass auch ich ein Opfer derselben geworden war.

Trotzdem wurde meine Interimsprache deutlich durch die Hochschulstudien und die damit verbundenen schriftlichen Arbeiten verbessert. Durch mein Studium und insbesondere durch die Erstellung einer längeren Diplomarbeit war ich gezwungen, mich sehr intensiv mit der deutschen Sprache zu beschäftigen. Trotz dieser Fortschritte wurde besonders die schriftliche Klausur der Diplomprüfung für mich zum 'Alptraum'. Unnötigerweise, wie mir anschließend bestätigt wurde, denn ich hatte nicht nur bestanden, sondern, für mich sehr überraschend, kaum Fehler gemacht. Damit war mein Selbstwertgefühl wieder um ein Beträchtliches angestiegen. Dieser Motivationsschub war einerseits sehr positiv, andererseits bestand nun erneut die Gefahr, auf dem bisher Erreichten auszuruhen. Das Letztere trat dann auch ein. Nach erfolgreichem Abschluss meines Studiums als Diplom-Pädagogin kam es zu einer neuen Phase des Stehenbleibens in meiner sprachlichen Weiterentwicklung des Deutschen. Ich hatte Prüfung und Diplomarbeit mit der Note 'gut' bestanden, das musste als Deutschleistung reichen!

Nach meiner Diplomierung führte ich Übersetzungs- und Dolmetscheraufgaben im Rahmen eines europäischen Projekts über die Ausbildung von Lehrkräften hinsichtlich der Erwachsenenbildung für das 'Adolf-Grimme-Institut' durch. Anschließend war ich in der Industrie als Management-Koordinator in der deutschen Tochterfirma eines englischen Konzerns tätig. In dieser Aufgabe hatte ich unter anderem auch an Verhandlungen mit deutschen Behörden teilzunehmen. Dabei waren Kenntnisse beider Sprachen auf höchstem Niveau und unter teilweise extremen Stresssituationen erforderlich. Der Erfolg, so etwas zu schaffen, also fit zu sein, bremste andererseits jedoch meine Aktivitäten zur Weiterentwicklung meiner deutschen Sprache. Ich war ja fast perfekt! Zwar sagte mir mein Gewissen, dass ich weitermachen müsste, doch jetzt war ich beruflich und noch dazu als Hausfrau und Mutter so ausgelastet, dass ich eben keine Zeit mehr dafür hatte. Das nächste Plateau war erreicht, meine deutschsprachlichen Kenntnisse stagnierten zunächst. Ganz so schlimm war der angebliche Stillstand in dieser Phase jedoch nicht, denn durch meine weiteren akademischen Studien und Arbeiten konnte ich feststellen, dass meine Interlanguage sich doch verbessert hatte. Im Jahre 1991 wurde ich gebeten, einiges aus dem Inhalt meiner Diplomarbeit zusammenfassend als Kapitel eines Buches zu erarbeiten. Bei der Überarbeitung war ich in der Lage, meinen Text wesentlich zu verbessern. Ich konnte den Stil verfeinern und einen flüssigeren Text produzieren.

Meine weiteren akademischen Studien wirkten sich gleichermaßen positiv wie auch negativ in meiner deutschen Sprache aus. Positiv durch die regelmäßige Bearbeitung der Fachliteratur für meine Dissertationsthematik, verbunden mit der Teilnahme an Seminaren des Fachbereiches Psychologie. Negativ durch die Besuche von Veranstaltungen über Linguistik und Literatur im Fachbereich Anglistik, die teilweise in Englisch abgehalten wurden und somit eine Gegenwirkung in meiner deutschsprachigen Vorwärtsentwicklung bedeuteten.

Bei der Erarbeitung meiner Dissertation gab es zunächst einige Probleme. Ich hatte bei den Diplomstudien meine schriftlichen Arbeiten stets von einem deutschen Muttersprachler korrigieren lassen. Manchmal waren es Studienkommilitonen, des öfteren übernahm mein Mann diese Aufgabe. Mündlich allerdings korrigierte er nur sehr selten mein Deutsch, eigentlich nur dann, wenn es zu einem Kommunikationszusammenbruch gekommen war. Bei Beginn meiner Promotionsarbeit bot mir mein Betreuer an, selber mein fehlerhaftes Deutsch zu korrigieren. Dankbar nahm ich das Angebot an. Doch mit dieser Zusammenarbeit begann eine Zeit der gegenseitigen Frustration. Das Arbeitsvorhaben sowie das erste Kapitel wurden so häufig korrigiert und nachgeschrieben und wiederum korrigiert und nachgeschrieben bis beide, Betreuer und Promovierende, total frustriert waren. Dazu kam noch, dass ich in dieser Zeit aus persönlichen Gründen wenig Gelegenheit hatte, an der Dissertation zu arbeiten, denn 1991 starb mein Mann ganz plötzlich.

Nach dem Tod meines Mannes wurde ich mit einem neuen Problem konfrontiert. Ich hatte, ohne mir dessen bewusst zu sein, stets schriftliche Dinge des täglichen Lebens meinem Mann überlassen. Nun hatte sich diese Situation gänzlich verändert. Jetzt musste ich mich mit Versicherungen, Banken, Rechtsanwälten, Steuerberatern, Finanzämtern, Behörden usw. auseinandersetzen. Zuerst nahm ich die Hilfe meiner Kinder und einer Bekannten in Anspruch. Doch dann versuchte ich erneut, meine Sprache zu verbessern und meldete mich für einen Intensivkurs zur Vorbereitung für die Prüfungen am 'Goethe-Institut' an. Im Vergleich mit den anderen, meistens viel jüngeren Kursteilnehmern war meine Syntax mehr als mangelhaft. Statt dessen aber, so meinte die Dozentin, verfüge ich über einen sehr umfangreichen Wortschatz, würde viele Redewendungen kennen und hätte vor allem ein gutes Sprachgefühl. Doch dieser Versuch, meine Sprache zu verbessern, schlug

leider Fehl. Ich war einfach physisch und psychisch nicht stabil genug, um zu diesem Zeitpunkt die Kurse, abends nach einem vollem Arbeitstag und der Versorgung der Familie zu schaffen.

Im Sommer 1996 nahm ich eine Einladung von einem kanadischen Professor, Leiter eines Instituts 'Englisch als Fremdsprache' an, an seiner Universität einen Monat zu Studienzwecken zu verweilen. Die Universität besaß eine hervorragende Sammlung der neuesten Literatur zum Thema Englisch als Fremdsprache. Meine Motivation, doch weiterzumachen, verstärkte sich zusehends, doch gleichzeitig auch die Erkenntnis, dass mein Steckenbleiben bei meinen bisherigen Dissertationsversuchen nicht nur in den persönlichen und beruflichen Belastungen begründet lag, sondern in erster Linie in meinem Mangel an 'gebildetem Deutsch'! Deshalb fasste ich den Entschluss, meine Dissertation in englischer Sprache zu verfassen. Doch auch dazu kam es nicht. Ich war schon anhand anderer Arbeiten, wie z. B. nach den Besprechungen zu einer Veröffentlichung über die Bildungsgangdidaktik, an der ich mit einem Beitrag beteiligt war, eigentlich wieder zu der Überzeugung gelangt, dass ich mit Hilfe eines Muttersprachen-Korrekturlesers meine Dissertation doch weiterhin in Deutsch abfassen könnte. Voraussetzung dazu war jedoch, dass mein Korrekturleser nicht gleichzeitig mein Betreuer war, und dass ich mit dem Korrekturleser die Inhalte meiner Arbeit gründlich diskutieren konnte. Bestärkt wurde ich in meiner Ansicht auch dadurch, dass meine Versuche, die bereits im Entwurf gefertigten deutschen Teile, die allerdings sprachlich recht holperig waren, ins Englische zu übersetzen, sich bedeutend schwieriger gestalteten, als ich zunächst annahm. Alles in allem ein sehr zeitaufwendiges Unternehmen, das ich wieder aufgab.

Die letzte Stufe meiner Interlanguage habe ich vor zwei Jahren erreicht, da ich zu dieser Zeit zwei längere Texte ins Englische zu übersetzen hatte. Bei dem einen Text handelte es sich um eine philosophische Abhandlung und bei manchen der kompliziert verschachtelten Sätze war eine Analyse des Deutschtexes vor der Übersetzung notwendig. Der andere Text war die Übersetzung eines deutschen Buches mit dem Inhalt eines bewertenden militärgeschichtlichen Themas für einen kanadischen Verlag. Hier kam es neben einer Militär-Terminologie ganz besonders darauf an, den Sinninhalt der Bewertungen unverfälscht wiederzugeben. Die Übersetzungsaufgaben mit der konzentrierten Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache gaben mir neuen Mut, meine Dissertationsarbeit wieder aufzunehmen. Mit der Hilfe eines meine Arbeit begleitenden deutschen Muttersprachlers, der die Aufgabe der sprachlichen Korrektur übernommen hatte, begann ich noch einmal fast ganz von vorne.

Nach diesem autobiographischen Einstieg in den Erwerb meiner Deutschkenntnisse liegt es nun nahe, meinem Fossilisierungsanteil noch weiter auf den Grund zu gehen. Dazu wurde ein Entwurfsabschnitt meiner Dissertation durch zwei deutsche Muttersprachler hinsichtlich der Fossilisierungsmerkmale untersucht.¹⁷⁹ Das Analyseergebnis bestätigt die von mir vorher gemachte Feststellung, denn trotz meiner sicherlich umfangreichen Schulung in der deutschen Sprache habe ich aber noch viele Fossilisierungen aufzuweisen. Ich vermute, dass mein Interlanguagesystem zwar stabil ist, in seiner Gesamtheit aber trotzdem keiner endgültigen Fossilisierung unterliegt. Das System ist also noch durchdringbar und Änderungen im Niveau des Systems sind je nach Lebenssituation sowohl in positiver als auch in negativer Hinsicht möglich. Wenn man allerdings einzelne fossilisierte Strukturen aus dem System betrachtet, ist zu vermuten, dass manche von ihnen nicht mehr defossilisiert werden können. Andererseits meine ich, dass sich mit gezieltem Training und genügender Übungszeit andere Strukturen doch wieder defossilisieren lassen. Dabei wird in bestimmten Situationen, wie beispielsweise bei Übermüdung, ein *Backsliding* nicht zu vermeiden sein.

¹⁷⁹ Die Unterlagen über die Untersuchung sind in Anlage 19 enthalten.

Einige Auszüge aus dem Untersuchungsbericht über meinen Fossilisierungsanteil sollen jetzt meine Aussagen verdichten. Dazu einleitend einige Erläuterungen: Zunächst wurde ein Textteil des ersten Entwurfs der Dissertation ausgewählt und einer Erstuntersuchung unterzogen. Ich konnte den unkorrigierten Textteil noch einmal dahingehend überprüfen, ob Fehler, die ich beim Schreiben des ersten Entwurfs gemacht hatte, berichtigt werden mussten. Außerdem kennzeichnete ich diejenigen Wörter/Textstellen, bei denen ich mir nicht ganz sicher war, ob sie in richtigem Deutsch abgefasst waren. Somit gab es also drei unterschiedliche Fassungen meines ursprünglichen Textteil-Entwurfs, die in die Untersuchung mit einbezogen wurden. (Weitere Einzelheiten dazu enthält der Untersuchungsbericht).

Nach diesen Vorbemerkungen stelle ich jetzt einige Auswerteergebnisse der Untersuchung vor. Zunächst statistische Angaben, um so den Umfang des untersuchten Textteils abzugrenzen:

Auswertung (Textteil)	Anzahl
Wörter und Redewendungen insgesamt	973
Unterschiedliche Formen von Vokabeln	481
Falsch geschriebene Wörter in Entwurf 1	117
Fehlende Wörter im Satzbau in Entwurf 1	23
Wortstellungsfehler im Satzbau in Entwurf 1	10
Insgesamt durchgeführte Verbesserungen in Entwurf 2	29
Davon neu produzierte Fehler	5
Unsicherheiten im Satzbau in Entwurf 3 zu Recht gekennzeichnet	5
Unsicherheiten im Satzbau in Entwurf 3 zu Unrecht gekennzeichnet	5

Tabelle 8

Wie aus dem Zahlenmaterial ersichtlich, war in dem untersuchten Textteil fast jede zweite Vokabel neu. Damit wird die Aussage der Dozentin vom Goethe-Institut bestätigt, dass ich einen umfangreichen Wortschatz habe und ihn auch anwende.

Allerdings hatte ich in dem ersten Entwurf ca. 12% des Gesamtumfanges an Wörtern falsch geschrieben. Nicht eingerechnet sind dabei offensichtliche Flüchtigkeitsfehler. Ein hoher Prozentsatz also, selbst wenn er durch das ‘Hinschreiben’ eines erstens Entwurfes relativiert wird. Zwei Bereiche verdienen der besonderen Beachtung: Es handelt sich dabei um Wortauslassungen (23) und Wortstellungsfehler (10). Die Wortauslassungen sind fast ausschließlich dadurch zustande gekommen, weil ich vergessen hatte, dem Verb seinen im Deutschen vorgesehenen Platz zuzuweisen. Mir ist zwar klar, dass das entsprechende Verb anders als im Englischen zu setzen ist. In umfangreichen Sätzen aber, in denen das Verb weit hinten seinen Platz hat, vergesse ich es dann einzufügen. Das ist zwar kein reiner Transferfehler mehr – mir ist ja bewusst, dass der Satzbau im Deutschen anders ist als im Englischen – ich erkenne jedoch beim schnellen Gebrauch der Sprache (mündlich aber auch schriftlich) nicht, dass der Satz unvollständig ist. Die Wortstellungsfehler resultieren ebenfalls aus noch verbliebenen Unsicherheiten bei Bildung des deutschen Satzbaues; insbesondere dann, wenn ich schnell und ohne große Überlegung spreche oder schreibe.

Interessant ist der von mir überarbeitete Entwurf 2. In diesem habe ich konzentriert den Textteil des Entwurfs 1 überprüft – allerdings ohne Hilfsmittel wie Wörterbücher oder automatische Rechtschreib- und Grammatikprüfungen zu nutzen. Das Berichtigungsergebnis von 29 Wörtern, die ich vorher falsch geschrieben hatte, ist, so meine ich, ganz beachtlich, zeigt aber auch die Diskrepanz zwischen einem ‘dahingeschriebenen’ und einem konzentrierten Schriftsatz auf. Dass ich jedoch 5 neue Fehler produziert habe, ordne ich meinem Bemühen zu, jetzt alles richtig zu machen, mit dem Erfolg, Überverallgemeinerungsfehler und ähnlich Falsches als Korrektur einzubringen. Hieraus resultiert zum Teil auch meine Unsicherheit, ob Satzbau oder grammatikalische Endungen stimmten, denn bei immerhin 50% (5 von 10) bestand meine Unsicherheit über eine falsche Anwendung zu Recht.

Die nachfolgende Aufstellung trägt alle bei mir vorkommenden Fossilisierungsmerkmale zusammen, die sich aus der Auswertung des untersuchten Textteils ergeben haben und ordnet diese nach Strukturen:

Auswertung	Fehleranzahl und einer Fossilisierung zuzuordnen
Adjektivendung	24
Artikel	25
<i>Backsliding</i>	9
Konjunktiv	1
Numeral	1
Plural	10
Possessivpronomenendung	4
Präposition	1
Pronomenendung einschl. unbestimmtes Pronomen und Relativpronomen	4
Stil	4
Substantivendung	5
Transfer	16
Überverallgemeinerung	2
Umlaut	8
Wortstellungsunsicherheit	2
Fehler insgesamt:	<u>96</u>
dazu Flüchtigkeitsfehler (?)	23

Tabelle 9

Die Darstellung meiner Deutschlernerbiographie und der kurzen empirischen Analyse meines Textentwurfs konnte hier nur andeutungsweise das Phänomen der Fossilisierung illustrieren. Es muss aber wiederholt werden, dass dieses vorgetragene ‘Beispiel eines fossilisierten Lerner’s nur eine rein persönliche Interpretation darstellt und als objektive ‘wissenschaftliche Deutung’ methodisch fraglich bleibt. Ich meine jedoch, aus dieser Reflexion sind einige Probleme zu erkennen, die auch Lerner in der betrieblichen Sprachfortbildung haben. Bevor ich die Bedeutung

dieser Probleme für die Unterrichtsplanung und Gestaltung bespreche, diskutiere ich noch einige Fragestellungen, die ich mit den Betrachtungen meiner dargestellten Lernerbiographie verknüpfen will:

- Frage 1: Liegen die Ursachen der Fossilisierung in Faktoren, die mit Bezug auf den Lerner extern sind oder in internen Faktoren?

Wenn ich meine eigene Situation betrachte, dann sind bei mir ganz eindeutig sowohl externe wie auch interne Faktoren als Ursachen anzusehen. Einige Beispiele aus meiner Lernerbiographie können das untermauern: Meine Schwierigkeiten mit der 'ch-Aussprache' sind externer und affektiver Natur. Ich wurde am Anfang meiner Deutschlernerzeit von einer mir unsympathischen deutschen Bekannten häufig auf meine 'Fehler' aufmerksam gemacht und hin wieder von dieser Person 'belächelt', wenn mein 'ch-Laut' wieder auftauchte. Weitere externe affektive Ursachen sind durch die Kritiken an meinem Deutsch durch meine Schwägerin und durch die deutsche Bekannte in Stuttgart entstanden. Interne Ursachen sind beispielsweise das Handicap aus der Misere mit dem Mittelstufen-Kurs ohne ausreichende Beherrschung des Inhalts, das bis heute nachwirkt. Eine weitere Ursache stellt meine Hausfrauen-Isoliertheit dar, die in eine wichtige Phase meines Deutscherwerbs fiel, in der das bisher Gelernte durch regelmäßiges und konsequentes Üben befestigt werden sollte. Die Erreichung verschiedener Plateaus bewirkten bei mir, dass ich mich jeweils mit dem bisher Erreichten zufrieden gab.

- Frage 2: Welche Aspekte der Interlanguage der Lerner neigen besonders dazu zu fossilisieren?

Ich meine, dass bei mir sowohl einzelne Strukturen wie auch das gesamte System durch Fossilisierung geprägt sind. Meine Aussprache hat sich sehr schnell fossilisiert, da ich der Ansicht bin, dass die Wichtigkeit, kommunizieren zu können, einen höheren Stellenwert gegenüber der Korrektheit einer Aussprache hat – Hauptsache man wird verstanden!

Auch von der Syntax her kann ich fossilisierte Strukturen ableiten. Mein Dreh- und Angelpunkt war mein Deutschkurs der Mittelstufe. Hier gab es den in meiner Lernerbiographie geschilderten Einbruch meiner Kenntnisse, den ich nie wieder wettmachen konnte. Die sprachlichen Strukturen aus dem Mittelstufen-Kurs, etwa Passiv- und Konjunktiv-Formen, sind bei mir nicht richtig eingepreßt. Gerade diese nicht befestigten Formen verursachen mir bis heute große Probleme. Lexik dagegen war für mich nie problematisch.

- Frage 3: Betrifft die Fossilisierung nur einzelne linguistische Strukturen, die über längere Perioden konstant bleiben, oder sind große Einheiten, wie das gesamte Interlanguagesystem, davon betroffen?

Von der Fossilisierung meiner eigenen Fremdsprache kann ich berichten, dass einzelne linguistische Strukturen, wie z. B. Adjektiv-Endungen oder inkorrekte passive Konstruktionen, in meiner Interlanguage über längere Perioden konstant geblieben sind. Mein gesamtes Interimsprachensystem hat sich jedoch in einer Reihe von Stufen, sozusagen plateauartig, entwickelt. Diese Stufen waren stets an neuere Interaktionsbedürfnisse oder Situationen gebunden. Ich habe zwar von Zeit zu Zeit immer wieder versucht, mein Deutsch durch Kursbesuche usw. zu verbessern und eben damit meine Interimsprache zu defossilisieren; dieses gelang mir aber nur mit

vorübergehendem Erfolg. Deutliche Verbesserungen sind mit dem Studium verbunden, bei dem ich zwar nicht 'Deutsch' aber 'in Deutsch' studiert habe.

- Frage 4: Ist Fossilisierung nur das Erreichen eines vorübergehenden Plateaus oder ist es ein dauerhafter Zustand?

Hier bin ich der Meinung, dass die Fossilisierung in Wirklichkeit kein endgültig unumkehrbarer Prozess ist, sondern eher einer Plateaubildung zugeordnet werden kann. Ich habe unter anderem einen erfolgreichen Versuch gemacht, einige bei mir festgesetzte Fehler mit Hilfe eines Computerprogramms zu verbessern. Die Übungen waren didaktisch eigentlich sehr schlecht aufbereitet, aber es gelang mir trotzdem, dass ich nach regelmäßigem Üben innerhalb einiger Tage die Programme fast fehlerfrei bearbeiten konnte. Auch als ich nach längerer Zeit diese Programme nochmals durchgearbeitet habe, konnte ich diese nach nur kurzer Zeit fehlerlos durchgehen. Nach diesem Lernerfolg kann ich einige dieser Strukturen jetzt korrekt einsetzen, und ich merke sofort, wenn ich wieder auf die alten fossilisierten Formen zurückgreife. Dieses Erfolgserlebnis führt mich zu dem Schluss, dass ich - und damit übertragbar auf andere Lerner - meine Fossilisierungen zumindest teilweise mit genügend gezieltem Training und regelmäßigem Üben rückgängig machen kann.

Bis hierher habe ich versucht, das Konzept der Fossilisierung als einen Aspekt der Interlanguage etwas näher zu beschreiben. Ausgegangen von den Grundgedanken SELINKERS zu diesem Thema habe ich einige der wichtigen Überlegungen zu dieser Thematik zusammengefasst. Fossilisierung wird durch Sprachwissenschaftler im allgemeinen als theoretisches Konzept akzeptiert und als eine in der Praxis bewiesene Tatsache. Das Beispiel meiner eigenen Fossilisierung der deutschen Sprache lässt sich, mehr oder weniger stark ausgeprägt, genauso für die Sprachkursteilnehmer in der betrieblichen Fortbildung nachweisen. Deren vorhandene Englischkenntnisse, die meistens aus Schulzeiten herrühren, sind ebenfalls häufig fossilisiert. Zusätzliche Begegnungen mit der Fremdsprache während des Berufslebens bergen auch die Gefahr in sich, dass sich weitere inkorrekte Strukturen in der Interlanguage befestigen. Das Gleiche gilt während der Kurse auch. Deshalb ist es wichtig, sich bei der Planung und Gestaltung einer betrieblichen Fortbildung mit dem Phänomen der Fossilisierung in der sprachlichen Erwachsenenweiterbildung auseinander zusetzen.

3.2.3. Didaktische Überlegungen zur Fossilisierung

Bei der Planung und Gestaltung von betrieblicher Sprachfortbildung sind folgende vier Aspekte des Phänomens Fossilisierung zu berücksichtigen:

1. Vorkenntnisse der Lerner, die sie mit in den Kurs bringen, sind als fossilisierte Systeme auf der 'globalen Ebene' zu betrachten.

Ein Kursziel ist es, diese Systeme zu erwecken und zu erweitern. Eine solche Aktion muss jedoch vorsichtig angegangen werden. Fossilisierte 'korrekte' Formen könnten dadurch auch unstabil werden, mit der negativen Begleiterscheinung, dass Lerner bei den Formen, die sie eigentlich schon beherrschen, unsicher werden. Lerner mit geringen fremdsprachlichen

Kenntnissen wissen ganz gut, wie groß die Diskrepanz zwischen ihren sprachlichen Fähigkeiten und dem, was sie eigentlich machen wollen bzw. müssen, ist. Bei Lernern mit mittleren und höheren Vorkenntnissen ist diese Diskrepanz nicht so leicht genau festzustellen. Diese sind darüber hinaus durch ihr fossilisiertes Sprachsystem besonders gefährdet. Viele Kursteilnehmer wollen ihre Sprachkenntnisse auffrischen und erweitern, um damit betriebliche Aufgaben auszuführen, die eine stark geprägte kommunikative Natur haben, wie etwa Besprechungen, Verhandlungen und Präsentationen. Dadurch ist auch ihr Sprachunterricht sehr kommunikations-orientiert und diese Kursteilnehmer sind – da sie meistens über erhebliche sprachliche Vorkenntnisse verfügen - in der Lage, auch die kommunikativen Übungen innerhalb des Kurses zu erledigen. Eine Erweiterung oder Vermeidung von fossilisierten ‘inkorrekten’ Formen findet deshalb nicht unbedingt statt. Das gilt es bei der Auswahl von Übungen und sprachlichem Input für einen kommunikativ-orientierten Unterricht zur Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten, bzw. zum ‘Aufbrechen’ eines erreichten Interlanguage-Plateaus zu berücksichtigen.

2. Sprachliche Vorkenntnisse jedes individuellen Kursteilnehmers sind auf der ‘lokalen Ebene’ mit Fossilien, insbesondere von denen der lästigen Sorte durchdrungen.

Wie in den Analysen der Probanden-Interlanguage zu erkennen, sind solche ‘Artefakten’ manchmal von Lerner zu Lerner sehr unterschiedlich. Für eine optimale Planung und Gestaltung des Unterrichts wäre es daher wünschenswert, dass Trainer und Lerner einen Überblick über die problematischen fossilisierten Formen in der Interlanguage der Lerner erhalten. Dadurch könnte - eventuell sogar vor Kursbeginn - mit einer Beratung und individuellem Übungsmaterial dem Lerner geholfen werden, seine persönlichen sprachlichen Probleme anzugreifen. Insbesondere wäre es auch sinnvoll, solches Übungsmaterial für die Kursnacharbeitungsphase bereit zu stellen. Computer-Tests, die sich den Kenntnissen der Lerner stufenweise anpassen, könnten dazu beitragen, einen Überblick zu erreichen.

3. Viele Fossilisierungsprobleme sind nicht bei Einstufungstests oder Interviews erfassbar. Vieles taucht erst während eines Kurses auf. Mögliche Problembereiche kann der Trainer allerdings im voraus antizipieren, insbesondere, wenn Kursteilnehmer eine gemeinsame Muttersprache haben. Andererseits muss der Unterricht so flexibel geplant sein, dass aktuell auftauchende Probleme aufgearbeitet, beziehungsweise individuelle ‘Hilfsmassnahmen’ bereitgestellt werden.
4. Bei der Kursplanung und Gestaltung ist eine zusätzliche Vermeidung von Fossilisierungen anzustreben, da innerhalb des Unterrichts die Gefahr der Aneignung von neuen störenden Sprachfossilien ebenfalls gegeben sein kann. Auch der ‘*Teacher-talk*’, mit z. B. zu oft wiederholten Konstruktionen, kann in der Nachahmung durch Lerner bei diesen zu weiteren Fossilisierungen führen. Tonband-Mitschnitte von Unterrichtseinheiten bieten eine gute Möglichkeit, um eventuelle Fossilisierungen aufzuspüren.

3.3. Kommunikative Strategien

3.3.1. Theoretische Ansätze

In diesem Abschnitt befasse ich mich mit kommunikativen Strategien von Fremdsprachenlernern. Einleiten will ich diese theoretische Betrachtung jedoch mit einem kleinen Beispiel aus den erhobenen Probanden-Daten. In ihm geht es darum, dass der Proband BOB als kleiner Junge ein großes Herrenfahrrad bekommen hat und nun versucht, das Problem der viel zu hohen Mittelstange des Fahrrades in den Griff zu bekommen:

Text ¹⁸⁰	Art der Strategie
BOB: i had <to to> /	Aufgabe der Mitteilung
< To have -- > (_)	Neuformulierung und Aufgabe der Mitteilung
<u>to take</u> that bicycle <u>or leave it</u> \\ and i took that \\ and I could of course not /	<u>Wortschatzverbesserung</u> ; <u>Redewendung</u>
uh <u>jump or climb</u> over this um (_)	<u>Wortschatzverbesserung</u> ; <u>Umschreibung</u>
(..) uh (Hx) <u>it was</u> <for -- > Uh <u>for [male] persons</u> \\ INTERVIEWER: [mhm] \	<u>Umschreibung</u> zustimmende Äußerung
BOB: and so <u>I did not manage</u> \ <u>to ride</u> (.) <u>the bicycle in the way</u> \ <u>that it should be</u> <rid-> Uh <u>ridden</u> \\ but <u>i</u> uh <u>had</u> <to> <u>To go</u> \ <u>*between the</u> <uh -- > (_)	<u>Umschreibung</u> <u>Umschreibung</u> <u>Umschreibung</u> , Selbst-Korrektur – Aussprache <u>Umschreibung</u> <u>Wortschatzverbesserung</u> ; <u>Umschreibung</u>
<u>or *below this</u> uh <L2 *stange L2 \\ INTERVIEWER: mhm \	<u>Wortschatzverbesserung</u> ; <u>Umschreibung</u> , Deutsch direkter Transfer
((<L2 Stange L2> Sprachwechsel ohne Frageaspekt; wird durch Gesprächspartnerin nicht infrage gestellt.))	

Tabelle 10

Im Rahmen der Spracherwerbsforschung ist es bedeutsam, auf welche Art und Weise sich BOB in seinem Bericht artikuliert. Wie setzt er seine Sprachkenntnisse ein? Wie umschiffert er Klippen bei fehlendem Wortschatz? Welche sprachlichen Strategien nutzt er also? Im nachfolgenden Abschnitt geht es darum, den Einsatz unterschiedlicher Strategien eines Redners bei der fremdsprachlichen Kommunikation zu untersuchen. Wie aus dem obigen Beispiel ersichtlich, nutzt BOB Wortschatzverbesserungen, Redewendungen, Umschreibungen und Sprachwechsel, um sich auszudrücken. Ohne zunächst tiefer in das Gespräch einzudringen, kann aus den zustimmenden

¹⁸⁰ Erläuterung zu der von mir genutzten Notation ist im Abschnitt 2.1. - Einführung in die Thematik - enthalten.

Äußerungen ‘mhm’ des Interviewpartners geschlossen werden, dass BOB sich verständlich ausdrückt und der Einsatz der von ihm gewählten kommunikativen Strategien also erfolgreich ist.

Ich trage im folgenden einige Definitionen der Kommunikationsstrategien vor, die Fremdsprachenlerner nutzen, wenn sie eine Fremdsprache lernen und versuchen sich in der neuen Sprache auszudrücken und beginne mit den Definitionen, die SELINKER aufgestellt hat:

Für ihn werden solche Strategien folgendermaßen eingesetzt:

... strategies for handling TL <target language> material evolve whenever the learner realizes, either consciously or subconsciously, that he has no linguistic competence with regard to some aspect of the TL.<...> various internal strategies on the part of the second-language learner affect to a large extent the surface structures of sentences underlying IL <interlanguage> utterances.¹⁸¹

Strategie der ‘Vereinfachung’:

Danach neigen Fremdsprachenlerner im allgemeinen dazu, das Zielsprachensystem für sich einfacher zu machen, indem sie, so SELINKER, z. B. eine Verallgemeinerung syntaktischer Regeln anwenden:

- I am feeling thirsty
- *I am hearing him.¹⁸²

Strategie der ‘Vermeidung’:

Diese Strategie wird ebenfalls oft von Fremdsprachenlernern benutzt.¹⁸³

- It was \emptyset ¹⁸⁴ nice, nice trailer, \emptyset big one.
- I have many hundred carpenter my own.
- I was in Frankfurt when I fill application.

In diesen Äußerungen von zwei Fremdsprachenlernern wurden Artikel, Plural- und Vergangenheitsformen vermieden. SELINKER meint, dass der Grund dieser Vermeidung möglicherweise in vorangegangenen Erfahrungen liegt, die Sprecher in kommunikativen Situationen gemacht haben. Die Lerner wissen, dass ihre Sprache zögernd und unzusammenhängend wirkt, wenn sie Überlegungspausen einlegen, um über die richtigen grammatikalischen Strukturen nachzudenken. Sie wissen genau, was sie eigentlich sagen möchten, aber auch, dass ihre Zuhörer wahrscheinlich ungeduldig werden und die Kommunikation gegebenenfalls zusammenbricht, wenn die Sprecher so langsam artikulieren. Da die Sprecher festgestellt haben, dass ihre mangelhaften grammatikalischen Formen für ihre kommunikativen Zwecke doch ausreichend waren, vermieden sie die richtigen grammatikalischen Strukturen, um ja den Fluss der Kommunikation nicht zu stören.

Als eine **‘unbewusste Strategie’** so SELINKER, sind Strategien zu bezeichnen, bei denen Fremdsprachenlerner Stichworte nachahmen, indem sie systematisch bestimmte Elemente des Inputs von Muttersprachlern imitieren.

¹⁸¹ Selinker, L.; 1972, S. 219

¹⁸² Jain, M. P.; 1978, S.3f

¹⁸³ Siehe dazu Coulther, K.; 1968 S 7ff; In: Selinker, L.; 1972

¹⁸⁴ \emptyset = Zeichen für ein fehlendes Wort

CORDER wiederum differenziert zwischen ‘Kommunikativstrategien’ und ‘Lernstrategien’ der Fremdsprachenlerner. Während die Kommunikativstrategien für ihn aktuelle Handlungsstrategien sind, stammen Lernstrategien aus dem derzeitigen Interlanguagesystem des Lerners. Die beiden Strategien sind eng miteinander verbunden und eine erfolgreiche kommunikative Strategie kann zu einer Lernstrategie führen. CORDER gibt Kommunikativstrategien nachstehende Definition:

A working definition of communicative strategies is that they are a systematic technique employed by a speaker to express his meanings when faced with some difficulty. Difficulty in this definition is taken to refer uniquely to the speaker’s inadequate command of the language used in the interaction.¹⁸⁵

und beschreibt sie folgendermaßen:

Strategies of communication have essentially to do with the relationship between ends and means. In a native speaker it is ideally assumed that these are in balance, that is, that he always has the linguistic means to express the meanings he wishes to communicate. In a learner, however, these are not in balance. The learner will sometimes wish to convey messages which his linguistic resources do not permit him to express successfully.¹⁸⁶

CORDER ist der Meinung, dass die Auswahl der jeweilig eingesetzten Strategien von Persönlichkeitsfaktoren und von der jeweiligen Sprachsituation abhängt. Er schlägt eine *encoding routine* als Untersuchungshypothese vor, wie aus dem nachstehenden Schaubild ersichtlich¹⁸⁷:

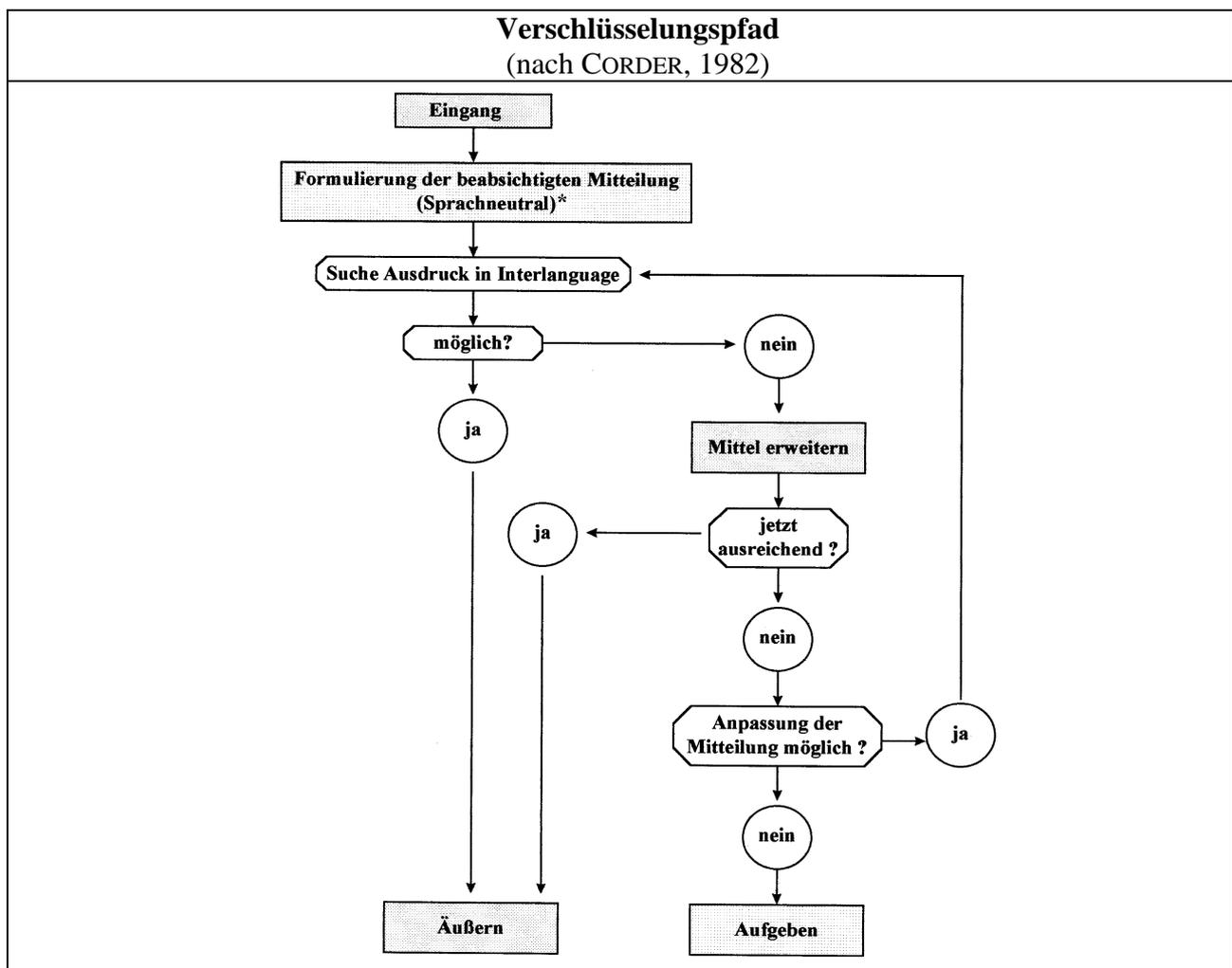


Abbildung 10

¹⁸⁵ Corder, S. P.; 1982, S. 103

¹⁸⁶ Corder, S. P.; 1982, S. 104

¹⁸⁷ Corder, S. P.; 1982, S. 106 (*Sprachneutral bedeutet, dass keine bestimmte Sprache festgelegt ist)

In dieser Situation, so CORDER, hat der Lerner zwei Auswege. Mit dem ersten Ausweg kann er seine Mitteilung modifizieren, um seine derzeitigen sprachlichen Mittel anzupassen. Dabei verwendet er Strategien, die Risiken des Misserfolges, wie etwa Missverständnisse oder Kommunikationszusammenbrüche, vermeiden. Der Lerner hat jedoch noch einen zweiten Ausweg aus seiner unzulänglichen sprachlichen Situation. Bei diesem kann er mehr risikoreiche Strategien einsetzen, die seine sprachlichen Mittel erweitern, um so seine Mitteilung doch noch zu vervollständigen.

CORDER unterscheidet weiterhin zwischen Strategien, die ein Bedeutungsziel ändern und solchen, die die Form ändern:

Strategien, die ein Bedeutungsziel ändern:

Die Strategie der ‘**Themavermeidung**’ ist die extremste dieser Art von Strategien. Beim Einsatz dieser Strategie will der Lerner entweder ein Gespräch über eine bestimmte Thematik nicht beginnen oder er will sie nicht fortsetzen. Der Grund ist darin zu sehen, dass der Lerner glaubt, er verfüge nicht über die nötigen sprachlichen Möglichkeiten.

Die Strategie des ‘**Themen-Aufgebens**’ ist etwas weniger extrem. Dabei hat der Lerner zwar versucht, eine Mitteilung zu machen, doch während seiner Äußerungen stellt er fest, dass seine sprachlichen Mittel nicht ausreichen, und er setzt die angefangene Mitteilung nicht mehr weiter fort.

Die Strategie der ‘**semantischen Vermeidung**’ bedeutet, dass ein Lerner nicht genau das ausdrückt, was er eigentlich sagen will. Er äußert sich allerdings zum gleichen Thema und hält so die Kommunikation aufrecht.

Die Strategie der ‘**Mitteilungs-Reduktion**’: CORDER beschreibt dieses als ‘schwache’ Extreme der Strategien, die ein Bedeutungsziel ändern. Dabei spricht der Lerner entweder weniger oder nicht so differenziert, wie er es ursprünglich vorhatte. CORDER macht hier meines Erachtens eine wichtige Bemerkung, wenn er feststellt, dass die Einsetzung solcher Strategien beim Fremdsprachenlerner nicht als Einräumung eines Versagens betrachtet werden sollte, denn schließlich dient Kommunikation nicht nur dem Informationsaustausch:

... in face-to-face interaction it is frequently essential from a social point of view to maintain interaction with your interlocutor. To say something is often just as important as to say what you would actually like to say.¹⁸⁸

Strategien, die die Form ändern:

Die Strategie der ‘**Entleihung**’ von Ausdrücken oder Regeln aus der Muttersprache des Lerners oder aus einer anderen Sprache, die er kennt. Diese Entleihung führt nicht zu einer Fossilisierung innerhalb seiner Interlanguage.

Eine weitere Strategie, die die sprachlichen Mittel erweitert, jedoch auch mit Risiken verbunden ist, ist die des ‘**Ratens**’ bzw. der *educated guesses*, die CORDER folgendermaßen erläutert:

... guessing of a more or less informed kind, that is the attempt to use invented or borrowed items, all more or less approximated to the rules of the target language structure as far as the learner’s interlanguage allows.¹⁸⁹

¹⁸⁸ Corder, S. P.; 1982, S. 105

¹⁸⁹ Corder, S. P.; 1982, S. 105

Noch gefährlicher ist die Strategie des ‘Codewechsels’, also das Umschalten in die andere Sprache. Eine durchaus erfolgreiche, wenn auch oft unelegante Strategie, ist die der ‘Umschreibung’. Auch paralinguistische Mittel wie ‘Gestik’ und ‘Mimik’ werden von Fremdsprachenlernern eingesetzt, um ihre sprachlichen Mittel in der Gesprächssituation zu ergänzen. Ganz risikoarm wiederum ist die Strategie des ‘Hilfeersuchens’, bei der der Fremdsprachenlerner seinen Gesprächspartner direkt nach dem ihm fehlenden Ausdruck fragt.

In dem 1976 veröffentlichten Artikel, den TARONE und SELINKER gemeinsam mit FRAUENFELDER verfassten, wurde der Gedanke der Systematizität in die Definition eingebaut:

... a systematic attempt by the learner to express meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed.¹⁹⁰

Diese ‘Produktionsstrategien’ sind die Versuche, das Interlanguagesystem bei minimalen Anstrengungen wirksam und deutlich einzusetzen. Beispiele für solche Strategien sind ‘Vereinfachung’, ‘Sprachproben’ und ‘Diskursplanung’.

Die Definition einer kommunikativen Strategie wurde jedoch von TARONE und anderen noch weiter präzisiert, um die Dimension der Interlanguage-Produktion mit der Dimension des Interlanguage-Verständnis zu ergänzen:

... a systematic attempt by the learner to express or decode meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed.¹⁹¹

TARONE hat die sprachlichen Strategien in Strategien des ‘Sprachenlernens’ und Strategien der ‘Sprachanwendung’ klassifiziert und sie in ‘produktive’ und ‘kommunikative’ Strategien unterteilt.

Strategien des Sprachenlernens sind für sie beispielsweise ‘Auswendiglernen’, ‘Wiederholen, um einzuprägen’, ‘Nachahmung von Muttersprachlern der Zielsprache’ usw.

In den Bereich der produktiven Strategien fallen laut TARONE z. B. die der ‘Vereinfachung’, der ‘Sprachproben’ sowie der ‘Diskursplanung’, während kommunikative Strategien unter anderem ‘Vermeidung’, ‘Umschreibung’ und ‘Sprachtransfer’ sind.

Klassifizierung der kommunikativen Strategien (nach TARONE, 1977)	
<u>Vermeidung</u>	<u>Umschreibung</u>
Themenvermeidung	Annäherung
Sprachabbruch	Wortprägung
	Ausschweifung
<u>Beabsichtigter Sprachtransfer</u>	<u>Einforderung Hilfestellung</u>
Wörtliche Übersetzungen	
Nutzung muttersprachlicher Begriffe	<u>Mimik / Gestik</u>

Tabelle 11

¹⁹⁰ Tarone, E.; u. a.; 1976, S. 93-134

¹⁹¹ Tarone, E.; u. a.; 1976

Wie aus der Tabelle ersichtlich, unterteilt sich die gestraffte Version in fünf Hauptkategorien, drei davon sind zusätzlich untergeteilt. Dazu einige Erläuterungen:

Zu der Kategorie '**Vermeidung**': Diese schlüsselt TARONE in *topic avoidance* und in *message abandonment* weiter auf.

'**Themenvermeidung**' trifft dann zu, wenn einem Lerner bewusst ist, dass ihm bestimmte sprachliche Aspekte fehlen, die zum Sprechen über das Thema notwendig sind. Deshalb wird dieses Thema nicht angesprochen.

Beim '**Sprachabbruch**' hingegen, fängt der Sprecher zwar an, über irgendetwas zu reden, stellt dann aber fest, dass seine sprachlichen Mittel nicht ausreichen, und stellt das Reden ein.

Ich meine jedoch, dass diese Klassifikation unter dem Oberbegriff 'Vermeidung' nicht ausreichend ist. Meines Erachtens sind folgende Aspekte ebenfalls zutreffend:

'**Themenabbruch**' (nicht zu Verwechseln mit Sprachabbruch nach TARONE). Dabei wird zunächst mit einem bestimmten Thema begonnen, dann aber festgestellt, dass die sprachlichen Mittel nicht ausreichend sind. Deshalb erfolgt ein Themenabbruch mit anschließendem Themenwechsel. Das Problem liegt hier also darin, dass ein bestimmtes Thema 'sachinhaltlich' nicht artikuliert werden kann.

'**Sprachabbruch**', so meine ich, ist differenzierter zu betrachten. Nach TARONE wird dabei das Reden eingestellt. Ich meine aber, dass ein Sprachabbruch auch einschließt, dass nach dem Abbruch mit einem anderen Redeversuch weitergemacht werden kann. '**Absichtliche Vermeidung**' einer bestimmten Sprachstruktur.¹⁹² Bei meiner eigenen Datenerhebung war es fast unmöglich, eindeutig zu belegen, was eine Themenvermeidung ist. Beispiele für den Sprachabbruch zu finden, war dagegen einfacher, insbesondere bei falschen Anfängen und abgebrochenen Redestücken.

Die Kategorie '**Umschreibung**' (*paraphrase*) definiert TARONE folgendermaßen¹⁹³:

... the rewording of the message in an alternate acceptable target language construction, in situations where the appropriate form or construction is not known or not yet stable ...

Beim Unterbegriff '**Annäherung**' (*approximation*) verwendet der Lerner einen Ausdruck, weiß aber, dass dieser falsch ist. Er nutzt ihn deshalb, weil seiner Meinung nach genügend viele semantische Eigenschaften im Vergleich mit dem fehlenden Begriff ähnlich sind, um dem Zuhörer zu verdeutlichen, was gemeint ist.

Zur '**Wortprägung**' (*word coinage*): Der Lerner erfindet neue Wörter, um seinen Mangel auf diese Art zu kaschieren.

Zur '**Ausschweifung**' (*circumlocution*): Der Lerner benutzt hierbei viele Wörter, um etwas zu erklären, dass er eigentlich mit dem richtigen Ausdruck viel kürzer sagen kann.

Die nächste Kategorie behandelt den '**beabsichtigten Sprachtransfer**' (*conscious transfer*).

¹⁹² Dazu verweise ich auf mein eigenes 'Du-Sie-Beispiel' mit meiner Schulklasse, über das ich später in diesem Abschnitt noch berichte.

¹⁹³ Tarone, E.; 1976, S. 198

Bei dem Unterbegriff der ‘**wortgetreuen Übersetzung, (*literal translation*)**’ transferiert der Lerner wortwörtlich aus der eigenen Sprache.

Die ‘**Nutzung muttersprachlicher Begriffe**’ (*language switch/borrowing*) stellt die direkte Übernahme von Ausdrücken aus der Erstsprache in die Fremdsprache dar.

Mit der ‘**Einforderung von Hilfestellung**’ versucht der Lerner die Kenntnisse seines Gesprächspartners oder Wörterbücher und ähnliches zu nutzen. Ich meine, es gibt hier im Gespräch zwei unterschiedliche Formen des Hilfeersuchens:

- **direkte Fragen** an den Interviewer bzw. Muttersprachler;
- **indirektes Ersuchen** durch Tonfall und ‘hm//’ usw., um dadurch Fragen zu stellen oder Suche nach Bestätigung zu erlangen.

Abschließend führt TARONE ‘**Mimik/Gestik**’ als eine zu verwendende Strategie an. Das ist allgemein nachvollziehbar und wir alle nutzen dieses oder erfahren es von unseren Gesprächspartnern im täglichen Umgang miteinander. Auch in der Interaktion Nicht-Muttersprachler - Muttersprachler hat diese Strategie gelegentlich eine bedeutende Rolle.

In ihrem 1980 erschienenen Artikel *Communication strategies, foreigner talk and repair interlanguage* stellte TARONE den theoretischen Rahmen für die Untersuchung von Interlanguage-Strategien dar und definierte kommunikative Strategien innerhalb dieses Rahmens. Diese Diskussion, die Aspekte aus der Diskursanalyseforschung mit berücksichtigte, wurde von TARONE und anderen 1983 weitergeführt. Dabei dehnte TARONE ihre ursprüngliche Definition weiter aus, um die interaktionale Funktion der kommunikativen Strategie hervorzuheben:

The function of communication strategies ... seems to be primarily to negotiate an agreement on meaning between two interlocutors ... I would like to broaden the definition of communication strategies, therefore, to make it clear that the term relates to a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared. (Meaning structures here would include both linguistic structures and sociolinguistic rule structures). Communication strategies, viewed from this perspective, may be seen as attempts to bridge the gap between the linguistic knowledge of the second-language learner, and the linguistic knowledge of the target language interlocutor in real communication situations.¹⁹⁴

Nachstehender Beispieldialog soll die obigen Aussagen etwas verdichten:

Dialog zwischen M. S. und E. T. (nach TARONE, 1978)	
Strategy	ET: Do you have a single word in Mandarin that describes this?
Approximation	MS: No. Uh, yes, um, we, maybe we have one, jus, just like uh do you know, um a, poison there is, uh, no ...
Approximation	ET: A drug? [Opium?]
Circumlocution	MS: [Yeah,] smoking ...
Phonetic approximation	ET: Opium. MS: Op...
Learning strategy?	ET: Opium. MS: How do you spell?

¹⁹⁴ Tarone, E.; 1983, S. 65

Learning strategy?	ET: O-P-I-U-M.
Approximation	MS: O-P-I-U-M. Is a ...
Approximation	ET: It's a [drug]
Approximation	MS: [Is a] kind of, plant?
Learning strategy?	ET: Mm hm. It's a [poppy.]
Circumlocution	MS: [Opium.]
	ET: It's a poppy plant that grows and the flower is [very
	MS: bright.]
	ET: [Yes,yes.]
Literal translation	MS: Oh.
	Opium
	Oh. Yes, we, we have one called ... Mandarin is <i>ya pien</i>
	<i>yen</i> (literally, opium pipe).

Tabelle 12

Das Beispiel stellt den gegenseitigen Versuch zweier Gesprächspartner dar, den Sinninhalt einer Mitteilung zu vermitteln.¹⁹⁵

Nach TARONE gibt es die folgenden drei unerlässlichen Kriterien für Kommunikativstrategien:

1. Ein Sprecher möchte den bestimmten sinnvollen Gedanken BOB einem Zuhörer mitteilen.
2. Der Sprecher meint, dass ihm entweder die linguistische oder soziolinguistische Struktur, die er braucht, um BOB etwas mitzuteilen, nicht zur Verfügung steht oder dass der Sinn der Mitteilung nicht mit dem Zuhörer geteilt wird, dieser es also nicht versteht.
3. Der Sprecher wählt entweder die Strategie der Vermeidung, um so von vornherein BOB etwas nicht mitteilen zu müssen oder er versucht durch alternative Mittel, seinem Zuhörer etwas mitzuteilen, hört dann aber auf dieses zu versuchen, wenn ihm klar wird, dass der Sinn der Mitteilung verstanden ist.

TARONE ist der Meinung, dass kommunikative Strategien, egal welcher Art, hilfreich beim Sprachenlernen sind. Einerseits helfen sie dem Lerner, seinen Weg zu den richtigen Zielsprachen-Formen durch „*negotiation*“, also Aushandeln mit dem Gesprächspartner zu finden. Andererseits fördern sie die Menge an sprachlichem Input, die der Lerner bekommt, da dadurch der „*Channel*“ offen gehalten wird.

Nachdem die Taxonomie der kommunikativen Strategien von TARONE von mir erläutert worden ist, komme ich zu FÆRCH und KASPER, die ihre kommunikativen Strategien folgendermaßen definieren:

... communication strategies are **potentially conscious plans** for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal.¹⁹⁶

FÆRCH und KASPER betrachten kommunikative Strategien innerhalb des Rahmens der gesamten Sprachproduktion. Die Funktionen dieser Strategien können durch ihr Verhältnis zu den Prozessen und der Planung, die mit der Sprachproduktion verbunden sind, charakterisiert werden. Als Basis

¹⁹⁵ Tarone, E., 1976, S. 201

¹⁹⁶ Færch, C.; Kasper, G.; 1983, S. 36

meiner nachfolgenden Diskussion über FÆRCH und KASPERS Ansatz der kommunikativen Strategien erläutere ich zunächst, wie diese Autoren sich die Sprachproduktion vorstellen:

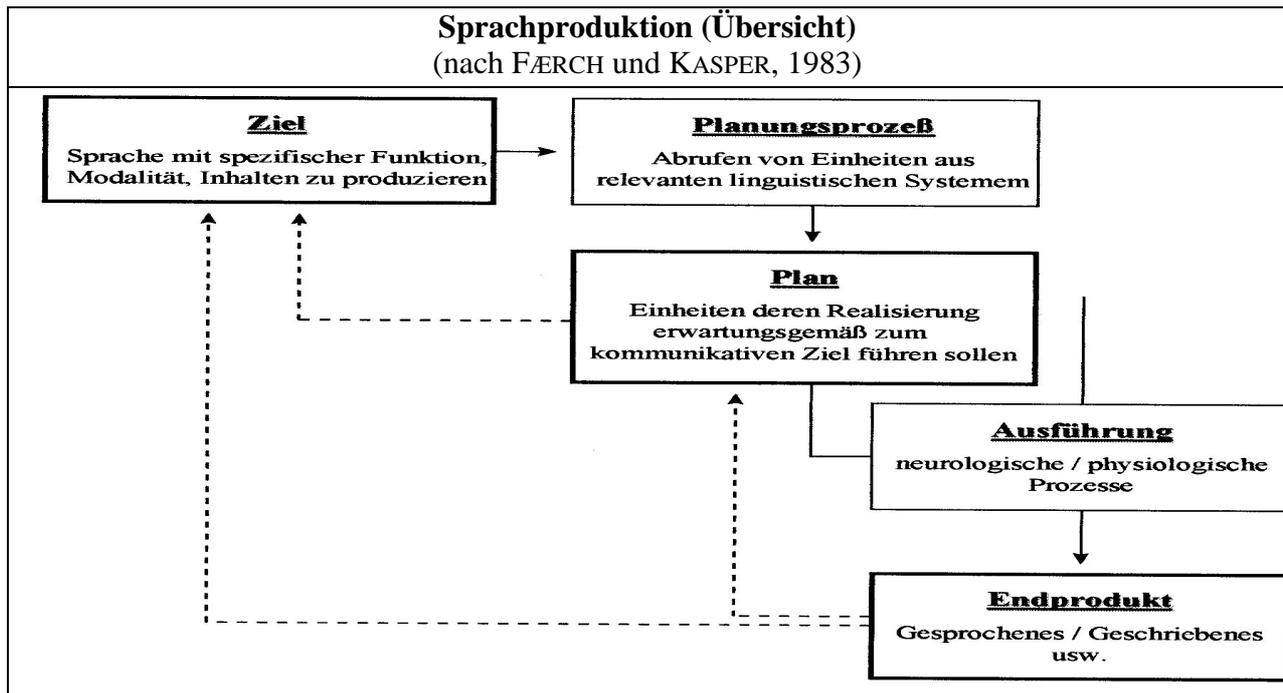


Abbildung 11

In diesem Modell sind die Ziele mit sprachlichen Ereignissen verbunden. Diese Ereignisse bestehen aus drei Arten von Elementen:

1. Das sind zunächst Handlungselemente, die mit Sprechakten assoziiert sind.
2. Weiterhin gibt es Modalelemente, die wiederum mit dem Rollenverhältnis zwischen den integrierenden Personen verbunden sind und letztlich assoziieren
3. Propositionalelemente mit dem Inhalt des kommunikativen Ereignisses.

Einige Erläuterungen dazu:

- Ein kommunikatives Ereignis, wie z. B. ein Gespräch oder das Schreiben eines Briefes, kann sowohl ein oder aber auch mehrere globale Ziele in sich bergen, die für das gesamte Ereignis zutreffend sind. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von lokalen Zielen, die wiederum Teile der Ausführung der globalen Ziele sind.
- In der Planungsphase wählt der Sprecher Regeln und Spracheinheiten, die er für geeignet hält, um einen Plan zu machen. Dessen Ausführung erzeugt das verbale Verhalten, welches erwartungsgemäß das ursprüngliche Ziel befriedigt. In der Muttersprache sind solche Planungsprozesse normalerweise unbewusst und sehr automatisiert.
- Der Plan ist also das Produkt des Planungsprozesses und dieser wiederum kontrolliert die Ausführungsphase.

Die Ausführungsphase besteht aus neurologischen und physiologischen Prozessen, beispielsweise zu solchen, die zur Artikulierung der Sprechorgane führen, aber auch zum Schreiben, zur Gestik und zur Mimik.

FÆRCH und KASPER meinen, dass drei wichtige Variablen den Planungsprozess steuern. Es sind dies:

- die kommunikativen Ziele;
- die kommunikativen Mittel, die dem Individuum zu Verfügung stehen und
- die Beurteilung der kommunikativen Situation durch das Individuum.

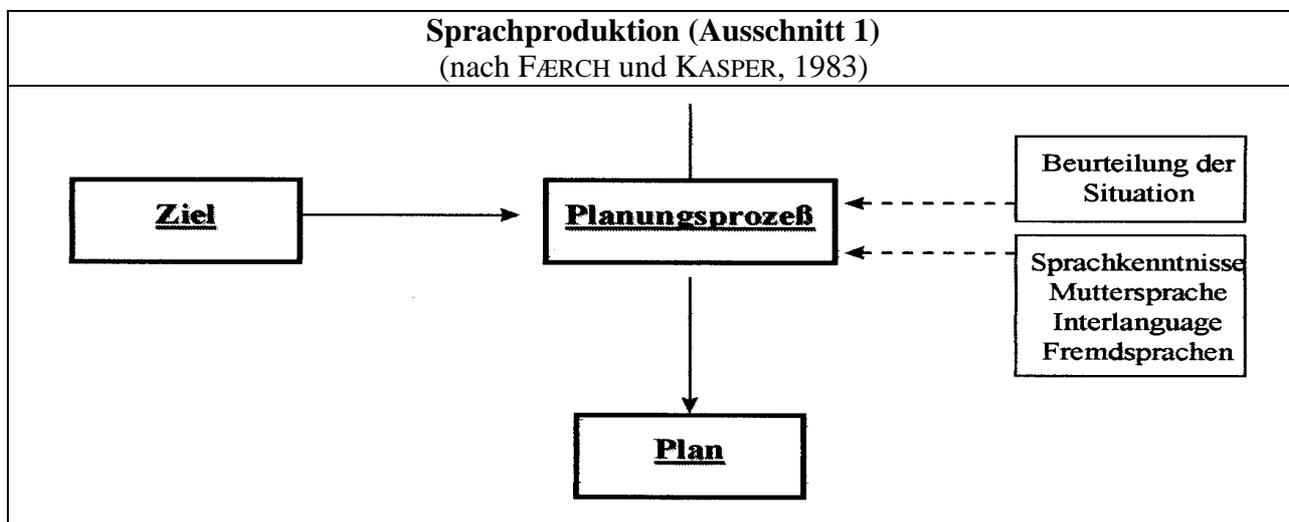


Abbildung 12

Der Sprecher erstellt seine Hypothese darüber, welche Teile seiner linguistischen Kenntnisse durch seine Gesprächspartner geteilt werden. Diese Beurteilung der kommunikativen Situation ist ein wichtiger Prozess, bei dem der Sprecher nicht seine potentiellen kommunikativen Mittel feststellt, sondern vielmehr überprüft, welche Mittel tatsächlich relevant zu der spezifischen Situation sind.

Diese Beurteilung stellt also eine Basis der Auswahl der kommunikativen Mittel dar, auf der der Sprecher seine Hypothese formt. Allerdings wird der Interlanguage-Sprecher in den eigentlichen kommunikativen Situationen auch durch andere Faktoren beeinflusst, und er produziert dadurch nicht immer Äußerungen, die durch Pläne gesteuert sind, die auf der Basis der Auswahl der relevanten Mitteln basieren. Dazu meinen FÆRCH und KASPER:

The fact that the IL <interlanguage> user builds a hypothesis about his 'actual' communicative resources in a specific situation does not imply that he will always produce utterances which are controlled by the plans based on these resources. First of all, he may have to deliberately go beyond what he considers shared knowledge in order to solve a communicative problem. Second, due to the fact that different languages are likely to be automatized to different degrees in the learner, elements originating from highly automatized languages may be realized contrarily to the situational assessment.¹⁹⁷

Sie sind auch der Meinung, dass Planung mehr oder weniger bewusst sein kann. Dieses hängt mit der Menge der expliziten linguistischen Kenntnisse des Sprechers zusammen, wie die beiden weiter ausführen:

This <explicit linguistic knowledge> brings conscious planning close to 'monitoring' IL speech production: the learner controls his performance by referring to linguistic rules and items which he has a conscious knowledge about ... either because these have been learnt explicitly or because implicitly 'acquired' elements have been 'conceptualized'.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Færch, C.; Kasper, G.; 1983, S. 27f

¹⁹⁸ Færch, C.; Kasper, G.; 1983, S. 28

An dieser Stelle noch einige Aussagen zu den Plänen, von denen es drei Arten gibt, wie FÆRCH und KASPER behaupten. Manche Pläne werden immer bewusst eingesetzt, andere werden niemals bewusst eingesetzt und andere wiederum werden je nach Situation und Gesprächspartner, entweder bewusst oder auch unbewusst eingesetzt. FÆRCH und KASPER sprechen in ihrer Definition der kommunikativen Strategie auch von potentiell bewussten Plänen. Diese stellen eine Kombination der vorher erwähnten ersten und letzten Art von Plänen dar und werden *potentially conscious plans* genannt.

FÆRCH und KASPER differenzieren zwischen zwei Hauptkategorien von Strategien. Sie meinen, wenn ein Lerner mit Schwierigkeiten konfrontiert wird, versucht er seine Probleme entweder durch ‘**Vermeidungsverhalten**’ oder durch ‘**Erweiterungsverhalten**’ zu lösen. Je nachdem, welche Problemlösung angestrebt wird, wird die entsprechende Strategieart angewendet. Dazu stellt die nachfolgende Abbildung die Zusammenhänge dar:

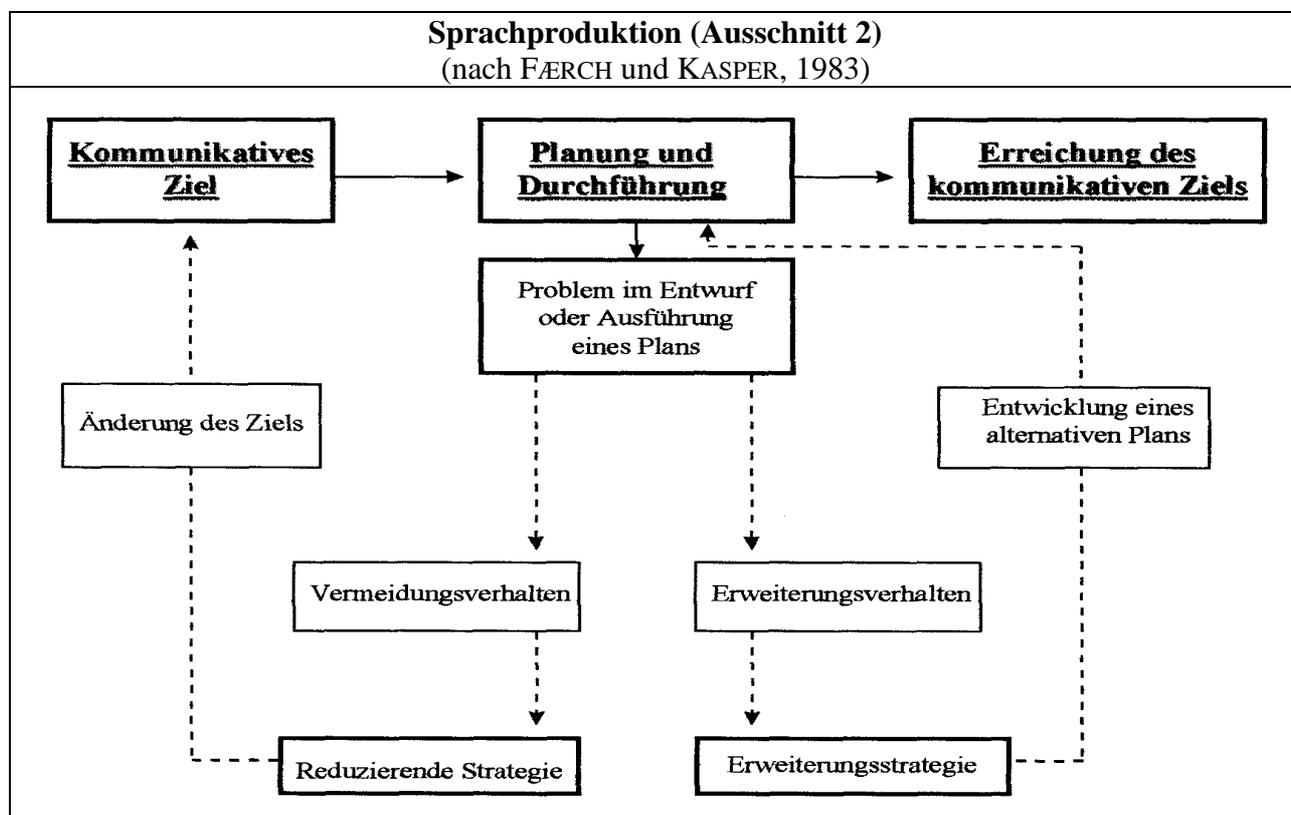


Abbildung 13

Die Auswahl der anzuwendenden Strategien hängt von der Art des Verhaltens des Lerners und der Art des Problems ab. FÆRCH und KASPER bemerken dazu, dass manche Sprachbereiche besonders sensibel sind:

... the choice of strategy is not only sensitive to the underlying behavior (avoidance/ achievement) but also to the nature of the problem to be solved. In particular, problems that relate to fluency and correctness constitute a special class in that they frequently cause the language user not to use the most ‘obvious’ parts of his IL system because he expects that there will be problems in realizing them.¹⁹⁹

¹⁹⁹ Færch, C.; Kasper, G.; 1983, S. 37

Dieses Phänomen wird als **‘formale Reduzierung’** bezeichnet. Wenn ein Lerner sein Interlanguage-System mit Bezug auf eine problematische linguistische Einheit oder Regel reduziert, wird dieses nicht in seinem Plan verbunden; denn um weiter fließend sprechen zu können und um so sein kommunikatives Ziel zu erreichen, wird er möglicherweise einen alternativen Plan auf der Basis seiner jetzt ‘reduzierten’ linguistischen Mittel entwickeln.

FÆRCH und KASPER haben eine Klassifizierung von kommunikativen Strategien angestellt, die in die folgenden drei Hauptgruppierungen zerfällt:

1. Formale reduzierende Strategien,
2. Funktionelle reduzierende Strategien,
3. Erweiterungsstrategien.

Die nachfolgende Abbildung gibt dazu einen Überblick:

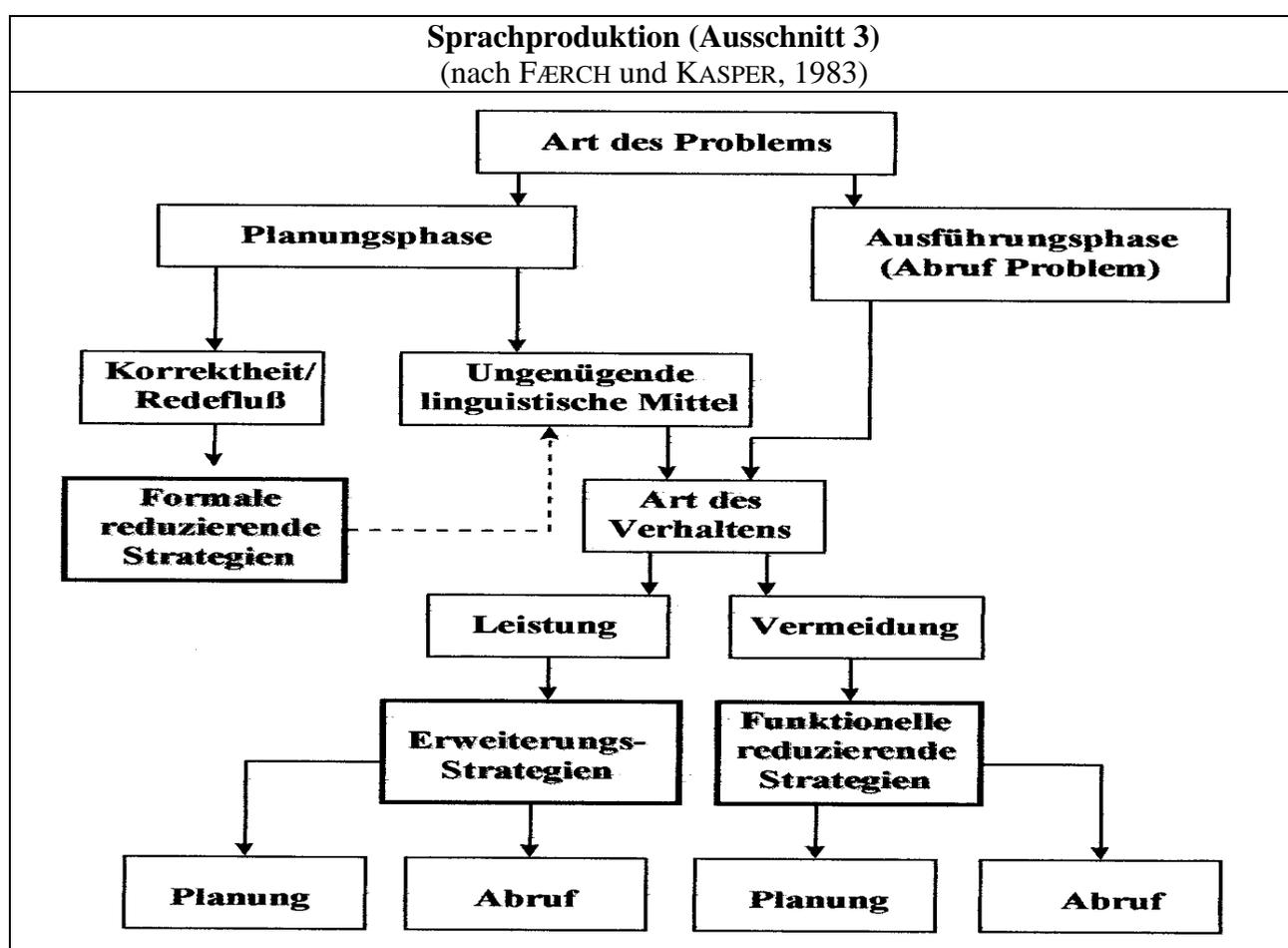


Abbildung 14

Zur formalen reduzierten Strategie schreiben FÆRCH und KASPER:

In order to avoid producing non-fluent or incorrect utterances by using insufficiently automatized or hypothetical rules/items, learners may decide to communicate by means of a ‘reduced’ system, focusing on stable rules and items which have become reasonably well automatized.²⁰⁰

Dieses formale Reduzieren betrifft nicht das gesamte Interlanguage-System, sondern es kommt nur bei einzelnen Regeln oder linguistischen Elementen vor. In bestimmten Situationen vermeidet der

²⁰⁰ Færch, C.; Kasper, G.; 1983, S. 38

Lerner diese Regeln oder linguistische Einheiten, die ihm eigentlich zur Verfügung stehen, die aber nicht stabilisiert sind, denn Lerner wollen dabei in diesen Situationen Fehler vermeiden.

FÆRCH und KASPER machen meines Erachtens eine sehr wichtige Beobachtung über die Ursachen der Fehlervermeidung, wenn sie schreiben:

Error avoidance ... may to some extent be psychologically determined, some language users feeling badly about communicating in a foreign language unless they can do so without exhibiting linguistic handicaps. An additional reason may be that the language user assumes that linguistic competence is a prerequisite for communicative success, an assumption which probably derives more from the foreign language classroom than from real-life experience.²⁰¹

Das Produkt der formalen Reduzierung der Sprache durch **Fehlervermeidung** ist - zumindest vom Standpunkt des Lerners aus gesehen - die korrekte Sprache. Der Sprecher versucht, beziehungsweise erreicht sie durch den Gebrauch von einigen funktional reduzierenden Strategien, wie z. B. **Themenvermeidung, Aufgeben des Mitteilungsversuches** oder **Vermeidung bestimmter semantischer Einheiten** aber auch mittels **Erweiterungsstrategien** wie z. B. **Umschreibung** oder **Ausschweifung**.

Eine andere Art der formalen Reduzierung zielt nicht auf die Produktion von korrekter Sprache als wichtigstes Kriterium, sondern darauf, was der Lerner meint, was für ihn also kommunikativ effektiv ist. Lerner möchten, um besser verstanden zu werden, auch fließend sprechen. Deswegen kann der Lerner manchmal Äußerungen tun, von denen er zwar weiß, dass sie nicht stimmen, er jedoch meint, diese seien aus der kommunikativen Sicht her passend. Der Lerner hat bemerkt, dass die Eliminierung bestimmter formaler Elemente die Übertragung des Sinns der Mitteilung nicht stört, denn diese Eliminierung kann im Gegenteil durch den so erzielten flüssigeren Redefluss die Kommunikation erleichtern. Der Lerner weiß durchaus, dass die Sprache, die er produziert, gemessen an der Zielsprache nicht korrekt ist, aber er meint, dass seine Art der Artikulation in dieser speziellen Situation funktionieren wird. Um dieses Ziel zu erreichen, setzt er Strategien wie **Überverallgemeinerung** und **Ausleihen aus der Muttersprache** ein, wobei er beispielsweise einen **Kodewechsel** gebraucht.

Alle Ebenen des Interlanguage-Systems sind für eine formale Reduzierung anfällig. FÆRCH und KASPER meinen jedoch:

... because of the different communicative status of items from different linguistic levels there are some significant differences with respect to whether the learner can reach his communicative goal by means of a reduced system, or whether he has to adopt a functional reduction or an achievement strategy.²⁰²

Lerner setzen funktionale Reduzierungsstrategien ein, wenn sie in schwierigen Sprachsituationen dazu neigen, im Verhalten eher Vermeidung als Erweiterungstaktik zu zeigen. Bei der 'formalen' Reduzierung wird das sprachliche System selber reduziert. Bei der 'funktionalen' Reduzierung werden die Funktionen, die durch den Einsatz von Sprache realisiert werden und zum Ziel führen

²⁰¹ Færch, C.; Kasper, G.; 1983, S. 40

²⁰² Færch, C.; Kasper, G.; 1983, S. 41

sollen, reduziert, wie das ebenfalls mit dem Ziel passiert. FÆRCH und KASPER differenzieren zwischen globaler und lokaler Reduzierung, je nachdem, ob die Ziele global oder lokal sind.

Eine funktionale Reduktion kann für alle drei Aspekte, also für aktionale, modale und propositionale, der kommunikativen Ziele angewendet werden.

FÆRCH²⁰³ hat die Sprechaktreduzierung anhand von Daten aus dem dänischen PIF Lernersprachen-Projekt dargestellt. Dabei wurde gezeigt, dass Lerner im Gespräch mit Muttersprachlern selten als Initiatoren agieren. Zu dieser Thematik der globalen aktionalen Reduzierung bemerken FÆRCH und KASPER folgendes:

... 'global' reduction of actional features of communicative goals is predictable communicative behavior with learners who have received their foreign language instruction in foreign language classrooms in which the emphasis has been on referential speech acts. ... When faced with communicative tasks which demand other types of speech acts, such as argumentative or directive functions, the learner may experience considerable problems in performing these and either avoid engaging in communication in situations which are likely to necessitate the use of such functions ('communicative avoidance') or abstain from using them in communication no matter how relevant they appear as seen from a L1 perspective.²⁰⁴

KASPER, 1979 und 1981, diskutierte die **Reduzierung der Sprechaktmodalität** und zeigt anhand von empirischen Daten, wie deutsche Lerner der englischen Sprache ihre Interlanguage-Leistung mit Bezug auf Höflichkeitsmarkierungen reduzieren. Ferner wird die funktionale Reduzierung der propositionalen Inhalte durch den Einsatz von Strategien wie **Themen-Vermeidung, Aufgaben der Mitteilung** und **semantische Vermeidung** angestrebt.

Die dritte von FÆRCH und KASPER vorgeschlagene Kategorie ist die der **Erweiterungsstrategien**. Dabei versucht der Lerner die Schwierigkeiten zu überbrücken, indem er seine sprachlichen Mittel erweitert. Die Strategien, die hier eingesetzt werden, wirken 'kompensatorisch', wie **Kodewechsel, Sprachtransfer, Generalisierung, Umschreibung** und **Prägen neuer Wörter**.

Zusätzlich zu diesen kompensatorischen Strategien gibt es auch '**kooperative Strategien**' sowie '**paralinguistische Strategien**' wie Mimik und Gestik.

Die untergeordnete Kategorie der kooperativen Strategien enthält die Strategien, die die Gesprächspartner zu der **metalinguistischen Kommunikation** führt. Dabei versuchen die Gesprächspartner, wie von TARONE beschrieben, sich dort über den Sinn des Gespräches zu einigen, wo die sprachlichen Mittel der Gesprächspartner ungleich schwer sind. FÆRCH und KASPER meinen allerdings, dass diese Definition durch TARONE zu eng angelegt ist. Sie schreiben dazu:

... although problems in interaction are necessarily 'shared' problems and can be solved by joint efforts, they originate in either of the interactants, and it is up to him to decide whether to attempt a solution himself, e.g., by using a psycholinguistic achievement strategy, or to signal his problem to his interlocutor and attempt to get the problem solved on a cooperative basis.²⁰⁵

²⁰³ Færch, C.; 1979; Færch, C.; Kasper, G.; 1982

²⁰⁴ Færch, C.; Kasper, G.; 1983, S. 43f

²⁰⁵ Færch, C.; Kasper, G.; 1983, S. 50f

Eine weitere Unterkategorie der Erweiterungsstrategien sind die ‘**Abrufstrategien**’. Diese werden in der Ausführungsphase dann eingesetzt, wenn ein Lerner Schwierigkeiten bei der Erinnerung spezifischer Einheiten der Interlanguage erlebt. Zu diesen Strategien zählen folgende²⁰⁶:

- Warten, dass die Einheit erscheint,
- Berufen auf formale Ähnlichkeit,
- Abruf über semantische Felder;
- Suche über Suche durch andere Sprachen;
- Abruf aus der Unterrichtssituation und sensorische Verfahren.

Am Ende ihrer Ausführungen zu Beschreibungen und Klassifizierungen der kommunikativen Strategien machen FÆRCH und KASPER einige Überlegungen über das **Verhältnis zwischen dem Spracherwerb und kommunikativen Strategien**. Sie meinen, dass der Prozess des Fremdsprachenlernens aus zwei Aspekten besteht. Der erste ist der kognitive Prozess der Aufstellung und des Überprüfens von Hypothesen bei den Lernern. Abhängig von der Rückmeldung werden dabei Strukturen oder Regeln entweder verworfen oder in die Interlanguage der Lerner integriert. Der zweite Aspekt ist die Automatisierung, wobei der Lerner diese durch Benutzung und Anwendung von integrierten Sprachelementen für sich einprägt.

Darüber, was die mögliche Nutzung der kommunikativen Strategie für das Erlernen der Fremdsprache angeht, kommen FÆRCH und KASPER zu nachstehender Schlussfolgerung:

We can therefore conclude that communication strategies which aim at solving problems in the planning phase can lead to L2 learning only with respect to hypothesis formation, and that communication strategies in connection with the execution phase will be associated with automatization only.²⁰⁷

FÆRCH und KASPER sind der Meinung, dass die Erweiterungsstrategien beim Lernen hilfreicher sind als die Vermeidungsstrategien:

... if learners avoid developing a plan and change the goal instead so that it can be reached by means of the communicative resources they already possess in their IL, no hypothesis formation takes place and their IL system remains unaffected. ... Similarly, if learners avoid using a particular IL item because of uncertainty about its correctness (formal reduction), this clearly does not lead to automatization of the relevant item.²⁰⁸

Strategien, die der Lerner einsetzt, um seine sprachlichen Mittel zu erweitern, und die nicht mit einer kompletten Aufgabe des Interlanguagesystems verbunden sind, wie z. B. Codewechsel oder paralinguistische Strategien, können trotzdem zur Aufstellung von Hypothesen bei dem Lerner führen. Abrufstrategien können möglicherweise auch zur Automatisierung führen, denn wenn ein Lerner einen erfolgreichen Versuch macht, ein Interlanguage-Element abzurufen, könnte er dieses in der Zukunft leichter wiederholen.²⁰⁹

²⁰⁶ Glahn, E.; 1980

²⁰⁷ Færch, C.; Kasper, G.; 1983, S. 53f

²⁰⁸ Færch, C.; Kasper, G.; 1983, S. 54

²⁰⁹ Færch, C.; Kasper, G.; 1983, S. 53ff

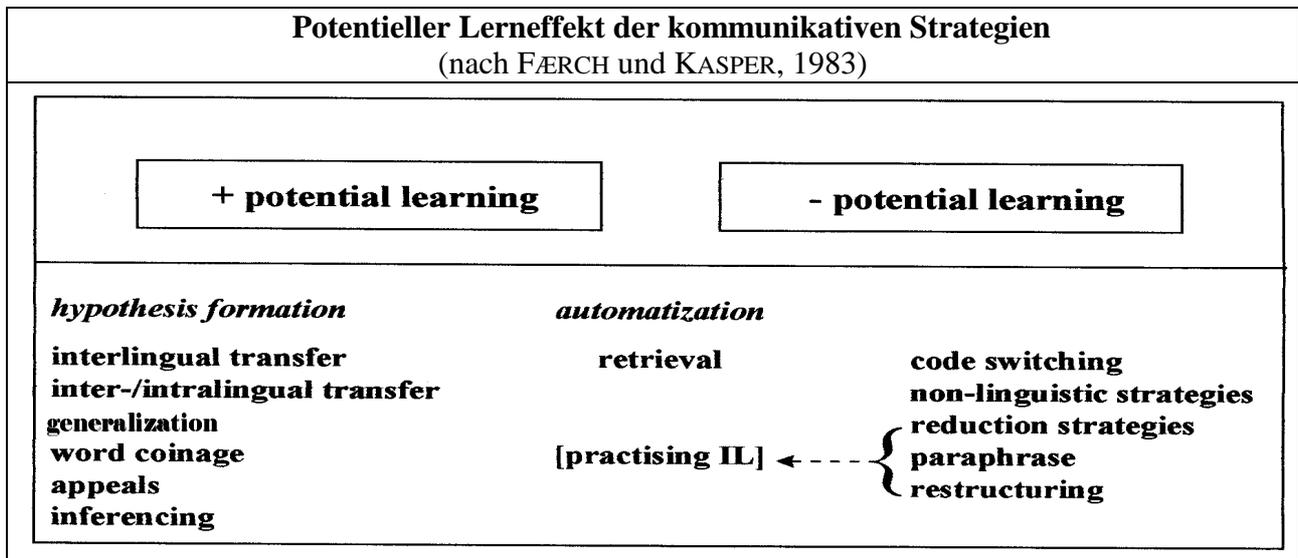


Abbildung 15

Zusammenfassend über das, was ich in diesem Abschnitt referiert habe, kann ausgesagt werden, dass sich bei diesen Definitionen und Klassifizierungen der kommunikativen Strategien - obwohl in den Einzelheiten unterschiedlich - drei gemeinsame Aspekte sozusagen als Leitlinien erkennen lassen. Es sind dies der Einsatz von Strategien als

1. Problemlösungen,
2. bewusste(s) Handlungen / Verhalten und
3. absichtlicher Einsatz.

Betrachtet man diese Aussagen etwas näher, so lassen sich daraus einige Folgerungen ziehen, die ich zu Beginn meiner weiteren Ausführungen darstellen will. Ich beginne mit den Strategien als ‘Problemlösungen’:

Diese Strategien werden nur angewendet, wenn dem Sprecher bewusst ist, dass ein Kommunikationsproblem besteht. Dieses impliziert, dass es anders zu betrachten ist, wie ein Sprecher eine Sprache strategisch benutzt, als wenn er sie ‘unbewusst’ spricht und dass der Sprecher nur dann Strategien einsetzt, wenn ein Kommunikationsproblem besteht.

Dazu ein Erklärungsbeispiel:

**‘You take this street to the place
where there is a round park in the center
and many roads come together.’**

Abbildung 16

Dieser Satz könnte zwar von einem Fremdsprachenlerner als ‘Umschreibung’ benutzt werden, wenn ihm das englische Wort ‘ROUNDAABOUT’ (Kreisverkehr) nicht bekannt ist, aber genau so hätte es eine Erklärung von einem Engländer gegenüber einem Amerikaner sein können, der zum erstenmal in England Auto fährt und noch nicht diese Art der englischen Straßenkreuzung kennt. Eigentlich gibt es in dieser Situation zwischen dem Amerikaner und dem Engländer kein echtes sprachliches

Problem, jedoch kennt der Amerikaner den Begriff 'ROUNDABOUT' nicht und zur Kommunikationserleichterung wird deswegen die Umschreibung angewendet.

Strategien als bewusste(s) Handlungen / Verhalten:

Diese setzt ein Sprecher in der Kommunikation immer nur als Auswahlmöglichkeit der ihm insgesamt zur Verfügung stehenden Redemöglichkeiten ein.

Doch so absolut kann man das nicht darstellen, denn ich bezweifle es, dass dem Sprecher dieses Verhalten wirklich immer bewusst ist. Dazu ebenfalls ein Beispiel:

Wenn ich mit jemanden über unsere Hündin, eine Neufundländerin spreche, kann ich diese mit 'unser Hund', 'Cassy' oder 'unser Neufi' und sogar mit ihrem Züchternamen 'Cassandra des petits Toutous' titulieren, je nachdem, mit wem ich gerade über den Hund rede. Meine Begriffsauswahl ist zwar von meinem Gesprächspartner abhängig, mein Wort-Wahl-Bewusstsein liegt jedoch irgendwo an der Grenze der kognitiven Reflexionen.

Anders ausgedrückt: Bei Menschen, die die Neufundländer (auch 'Bärchen' genannt) kennen, werde ich wahrscheinlich die Kurznamen verwenden, während ich mich in der offiziellen Institution 'Neufundländerverein' förmlicher ausdrücke und den Züchternamen ausspreche oder von 'unserem Neufi' rede. Meine kognitive Überlegung muss also für die Begriffswahl eine 'Haarspaltensekunde' dauern.

Hier von einer 'bewussten Auswahl' zu sprechen, ist deshalb meines Erachtens etwas übertrieben. Aber solche Situationen sind, so glaube ich, noch seltener als diejenigen, bei denen wir, ohne vorherzuplanen, zu einem sprachlichen Mittel greifen. 'Wenn der Mund offen ist, kommen doch die Wörter, so wie sie fallen, aus ihm heraus!'

Dazu ebenfalls ein Beispiel: Auch in der Muttersprache kommt es häufig vor, dass der Sprecher 'falsche Anfänge' macht, dieses merkt und die Mitteilung mitten im Satz, also *mid-stream* wechselt. Weiterhin ist es auch hier problematisch, wenn wir die Sprache von jüngeren Kindern betrachten. Kinder scheinen viele Strategien zu benutzen, obwohl sie Selbst-Reflektionen nicht 'bewusst' einsetzen. Daher lässt sich meiner Meinung nach nur folgende Einengung der obigen Aussage behaupten: Strategien können bewusste Handlungsweisen sein, müssen es jedoch nicht.

Zu der Aussage, dass Strategien absichtlich eingesetzt werden, ebenfalls ein Beispiel zur Verdeutlichung und Korrektur:

Als junge Lehrerin an einem deutschen Gymnasium mit Schülern der achten Klasse habe ich es als besonders schwierig empfunden, die Schüler mit 'Du' anzureden. Der Grund: Ich als Engländerin hatte mit der Bildung von Mehrzahl-Formen meine Probleme und wollte falsche Begriffe vermeiden. Deshalb sprach ich die Schüler mit 'Sie' an, um die in den Gebrauchsformen üblichen Regeln zu vermeiden. Außerdem meinte ich, dass die Schüler, die sich in der Pubertät befanden, gerne als junge Erwachsene in der 'Sie-Form' angeredet werden wollten. Ich wurde jedoch vom Klassensprecher darauf hingewiesen, dass dieses nicht üblich sei und war gezwungen, meine Vermeidungsstrategie aufzugeben.

Die Idee, dass die Benutzung von Strategien der ‘Intentionalität’ bedarf, bedeutet aber auch, dass es systematische Verbindungen zwischen der Benutzung von spezifischen Kommunikationsstrategien und den spezifischen Bedingungen der kommunikativen Situation wie in meinem ‘Du-Sie’-Beispiel gibt. Die Forschung hat für diese Behauptung jedoch wenig Beweise erbracht. Dass kommunikative Strategien ‘intentional’ sind, bleibt daher für mich sehr fraglich.

Ich komme zu meinem Fazit: Alle drei Aspekte für den Einsatz kommunikativer Strategien in der fremdsprachlichen Kommunikation sind nicht eindeutig. Daher sind die Definitionen, die zur Basis der vorher beschriebenen Taxonomien dienen, meines Erachtens zu ungenau. Zur traditionellen Definition der kommunikativen Strategien kann also gesagt werden, dass sie nicht allein durch ihre Eigenschaften zu definieren sind. Sie sind integraler Teil von ‘normalen’ Sprachprozessen und können nicht auf Grund bestimmter Aspekte davon getrennt betrachtet werden.

Deshalb ist es zunächst erforderlich, zu versuchen aufzuzeigen, was Kommunikativstrategien eigentlich sind. Dazu muss der Sprachgebrauch ein wenig analysiert werden. Dieses will ich mit einigen graphischen Darstellungen verdeutlichen. Das nachfolgende Schaubild gibt dazu erste Hinweise:

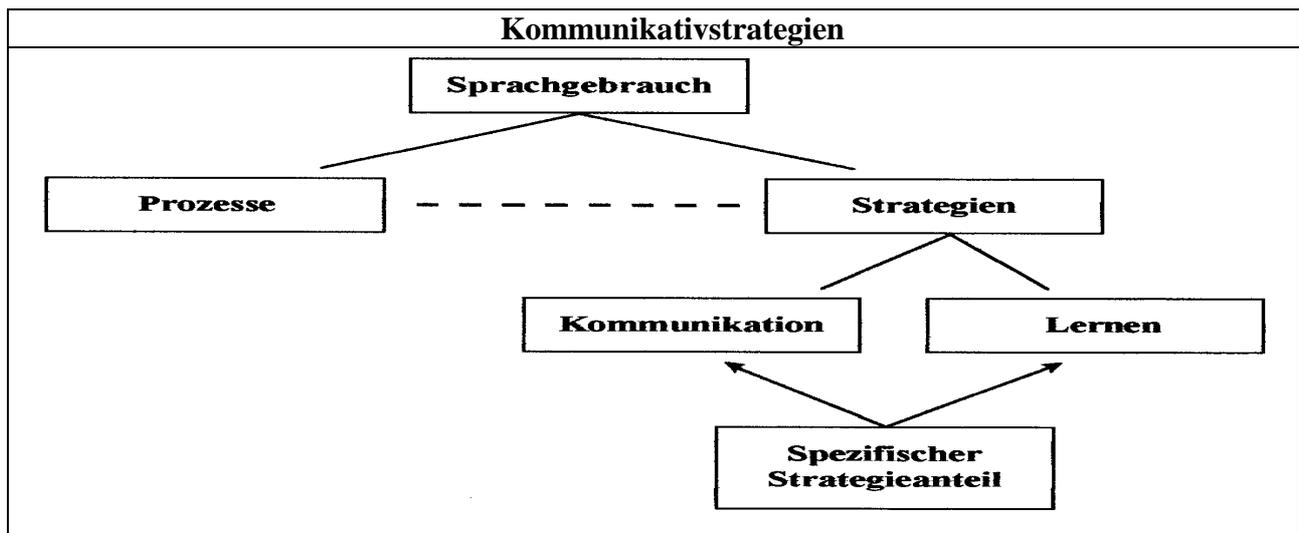


Abbildung 17

Beim Sprachgebrauch können wir, wie bei anderen kognitiven Tätigkeiten, zwischen Prozessen und Strategien unterscheiden. Allgemein psychologisch werden Prozesse als geistige Stufen beschrieben, die befolgt werden, um eine bestimmte kognitive Aktivität durchzuführen. Sie können unbewusst stattfinden und der Mensch kann sie nicht ändern oder kontrollieren. Andere Prozesse funktionieren auf einer höheren Ebene und lassen sich von dem Menschen selber beeinflussen. Beim Sprechen sind beide Arten von Prozessen erkennbar. Ohne darüber nachzudenken, bilden wir nach den Regeln der Grammatik wohlgeformte Äußerungen, während wir gleichzeitig den Gesprächsablauf überwachen und die beabsichtigten Inhalte feststellen. Zusätzlich zu diesen Prozessen laufen unter anderem in Gesprächen auch Strategien als integraler Teil des Gesprochenen mit ab. Daraus kann gefolgert werden, dass der erfolgreiche Einsatz von Strategien auch zum Lernen führen kann.

Strategien und Prozesse können auch auf Basis der zeitlichen Aspekte unterschieden werden:



Abbildung 18

Wenn ein Fremdsprachenlerner (ähnlich wie ein Kind beim Erlernen der Muttersprache) ein Wort nicht kennt und statt dessen einen anderen Begriff benutzt, ist das eine strategische Handlung. Er nutzt diese Strategie, um eine momentane Schwierigkeit zu überbrücken. Ein Beispiel dazu:

Der Proband BOB beschreibt in einem Interview mit mir den Verkauf einer gebrauchten und stillgelegten Chemieanlage. Da ihm im Englischen der richtige Begriff für eine 'gebrauchte Anlage' = *used plant* fehlt, nutzt er statt dessen den ihm geläufigen Begriff '*second-hand*'²¹⁰:

... it is necessary to sell or to try to sell plants which are second-hand that means Chemco is not producing any longer this product

Da eine Verbesserung durch seinen Gesprächspartner nicht erfolgt, nutzt BOB im Verlauf des Interviews *second-hand plant* weiter:

... for instance we are selling a second-hand plant and we know of course the second-hand plant very well and we say okay if you want to have this second-hand plant take it ex works ... I hope finally they will be glad to have that second-hand plant and I hope the second-hand plant will work well

Wendet ein Fremdsprachenlerner also über längere Zeit hinweg diese ihm einmal gelungene Strategie der Vereinfachung an, wird dies ein Teil seiner Interimsprache und dann wäre das als ein Vereinfachungsprozess anzusehen. So betrachtet, entsteht ein hierarchisches Verhältnis zwischen Sprachleistung, Strategien und Prozessen.

Aus dieser Betrachtungsweise entsteht z. B. eine Klassifikation der Strategien der lexikalischen Vereinfachung, die abhängig von einer zeitlichen Limitierung ist. Manche Strategien sind nur vorübergehend in einen Sprachkontext eingesetzt, während andere als ein Prozess, der mit Lernstrategien bezeichnet werden kann, wirken. Ein und dasselbe sprachliche Verhalten kann daher als Strategie oder als Prozess angesehen werden; es ist allein die Ebene der Analyse, die dieses bestimmt. Daraus lässt sich folgender Schluss ziehen: Sprachprozesse und Sprachstrategien sind zwar unterschiedliche Sprachereignisse, sie sind jedoch systematisch mit einander verbunden.

Im nächsten Schritt soll auf Strategien als Optionen hingewiesen werden. Bildlich dargestellt zeigen sich folgende Abhängigkeiten:

²¹⁰ 1. 'Second-hand' bedeutet 'nicht neu' und vorher von jemand anderem gebraucht: *This bike is second-hand but it's still in good condition. The children were dressed in second-hand clothes.*

2. 'Used' wird genutzt, um ein Werkzeug, eine Fähigkeit oder ein Gebäude zu klassifizieren: *The old hospital isn't used anymore.*

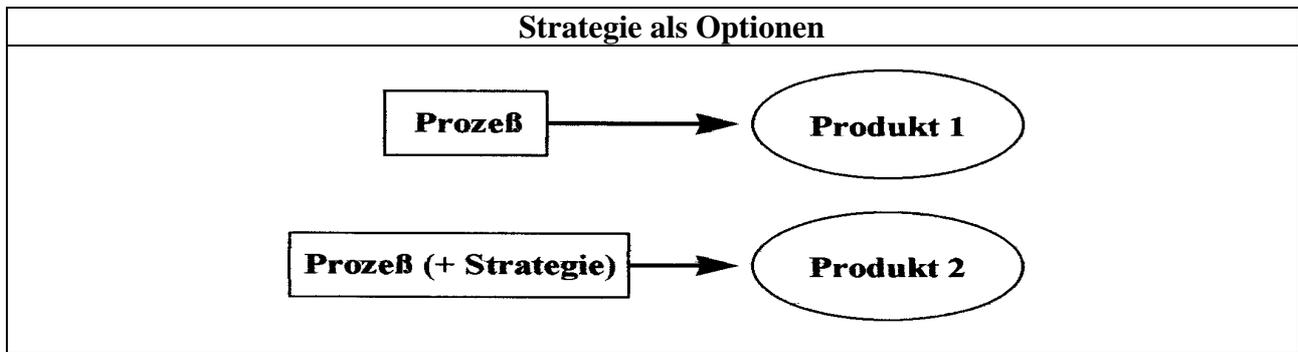


Abbildung 19

Hier liegt das Konzept zu Grunde, dass es eine Ebene der sprachlichen Leistung gibt, die fast automatisch abläuft. Diese Prozesse werden vom Gehirn gesteuert und sie sind eine Reaktion auf die sprachlichen Anforderungen der Situation. Sie sind abhängig von den systematischen Begrenzungen, unter anderem durch die Kenntnisse der Zielsprache, durch andere Sprachkenntnisse und situationsrelevantes Wissen, sowohl bei Informations-, wie auch bei Verarbeitungsprozessen. Bei diesem Konzept sind Strategien also zusätzliche Aktivitäten, die der Sprecher zu seinem autonomen System einsetzen kann, um bestimmte sprachliche Ziele zu erreichen.

Daraus kann gefolgert werden: Strategien sind den automatischen Sprachprozessen übergeordnet und bringen unterschiedliche Sprachformen hervor.

Traditionell wurden kommunikative Strategien als ein Versuch angesehen, Fremdsprachenprobleme noch in der Planungsphase zu lösen. Dabei betrachtete man sie getrennt von anderen problemlösenden sprachlichen Mitteln, wie z. B. *meaning negotiation* (etwa die Einigung über die Bedeutung einer Äußerung zwischen zwei Sprechern) und *repair mechanisms* (Nachfragen und Geben zu Klarstellungen). Diese Mittel wurden in der Ausführungsphase eingesetzt, um Probleme zu lösen, die sich erst während des Gesprächs ergeben haben. Autoren, wie z. B. CANALE, 1983, DÖRNYEI und THURRELL, 1992, DÖRNYEI und SCOTT, 1995a und 1995b, sind ebenfalls der Ansicht, dass *meaning negotiation* zu den kommunikativen Strategien gehört. DÖRNYEI hat die Strategie des Zeitgewinnens (*stalling*) den Kategorien der kommunikativen Strategien hinzugefügt. Eine Hauptquelle der kommunikativen Probleme der Fremdsprachensprecher sieht er darin, dass der Sprecher nicht genügend Zeit hat, um die Sprache verarbeiten zu können. Zeitgewinnende Strategien, wie z. B. der Einsatz von lexikalisierten Pausenfüllern und zögernden Gambits, helfen Sprechern, Zeit zu gewinnen, um zu überlegen und trotzdem den Kommunikationsweg geöffnet zu halten. Daher kann man zeitgewinnende Strategien auch als Strategien zur Lösung von kommunikativen Problemen betrachten.

Die breiteste Definition der kommunikativen Strategie ist vermutlich bei CANALE, 1983, zu finden. Dieser schließt sämtliche problemlösenden Mittel, wie z. B. absichtlich langsames oder leises Sprechen, mit in die Kategorie der kommunikativen Strategien ein.

In den 90er Jahren haben Forscher wie BIALYSTOK und die Nijmegen-Forscher-Gruppe, BONGAERTS, KELLERMAN und POULISSE u. a., einen anderen Ansatz gewählt. Sie definieren zwar kommunikative Strategien ähnlich wie FÆRCH und KASPER, aber ihr Forschungsansatz liegt in den

kognitiven Prozessen, die der strategischen Anwendung der Sprache unterliegen. Daher beanstanden sie die fehlenden Aspekte in den traditionellen Taxonomien der kommunikativen Strategien. KELLERMAN kommt zu folgendem Schluss:

... the systematic study of compensatory strategies has not been properly served by the construction of taxonomies of strategy types which are identified on the basis of variable and conflicting criteria which confound grammatical form, incidental and inherent properties of referents, and encoding medium with putative cognitive processes. This inconsistency has led to a proliferation of strategy types with little regard for such desirable requirements as psychological plausability, parsimony and finiteness.²¹¹

Hierbei liegt das Forschungsinteresse weniger an dem Produkt, also an dem, was die Fremdsprache äußert, sondern eher an den Prozessen, die dahin führen, dieses Produkt zu erzeugen. Die Nijmegen-Forscher unterscheiden zwischen zwei Oberkategorien von kommunikativen Strategien: **konzeptuale** und **linguistische Strategien**. Die konzeptuale Kategorie wird unterteilt in **analytische Strategien**, wie **Umschreibung, Beschreibung** und **Ausschweifung** und **holistische Strategien**, wie der Gebrauch von „**superordinaten, koordinaten oder subordinaten** Ausdrücken. Linguistische Strategien werden in Transfer-Strategien, also Ausleihen, „*foreignizing*“ und wortwörtliche Übersetzung sowie in Strategien der morphologischen Erfindung unterteilt. Die empirischen Studien, die die Nijmegen-Gruppe durchgeführt hat, geben kaum Hinweise darüber, dass Fremdsprachenlerner in den L2 kommunikative Strategien anders einsetzen als in ihrer L1. Daher meint z. B. KELLERMAN:

there is no justification for providing training in compensatory strategies .. Teach the learners more language and let the strategies look after themselves.²¹²

YULE und TARONE beschreiben die ‘gegensätzlichen Parteien’ der aktuellen kommunikativen Strategie-Debatte wie folgt:

In essence, there has been a marked divergence of opinion between those who are prompted by their investigations to propose additional categories, maintaining and expanding existing taxonomies (e.g. TARONE & YULE), and those who are prompted to deny the value of existing taxonomies and to propose a substantial reduction in the number of categories (e.g., BONGAERTS et al., 1987).²¹³

Dabei ergeben sich aus diesen beiden Ansätzen unterschiedliche methodologische Vorgehensweisen. Die Ziele der traditionellen Forschung - die der ‘expandierten’ Autoren - waren die Aufstellung einer Taxonomie der kommunikativen Strategien, die in den Äußerungen der Sprecher beobachtbar waren. Diese sind externe und interaktive Phänomene.

Beim neueren Ansatz - dem der ‘Taxonomie-reduzierten’ Autoren - wird versucht, die psychologischen Prozesse, die dem Einsatz von Strategien unterliegen, festzuhalten, also die internen und kognitiven Phänomene zu erforschen.²¹⁴

Die ‘Taxonomie-Erweiterer’ haben die Leistungen der Fremdsprachensprecher mit denen der Zielsprachensprecher verglichen und dabei viele Unterschiede herausgefunden.

Die ‘Reduzierer’ wiederum untersuchen die fremdsprachliche Leistung der Sprecher in Verbindung mit deren eigenen muttersprachlichen Leistungen, also den Einsatz von kommunikativen Strategien

²¹¹ Kellerman, E.; 1991, S. 158

²¹² Kellerman, E.; 1991, S. 158

²¹³ Yule, G.; Tarone, E.; 1997, S. 17

²¹⁴ Dörnyei, Z., Scott, M.; 1997, S. 196f.

in der Sprache. Dabei haben sie im Vergleich hinsichtlich Fremdsprache und Muttersprache bei den Probanden viele Ähnlichkeiten gefunden.

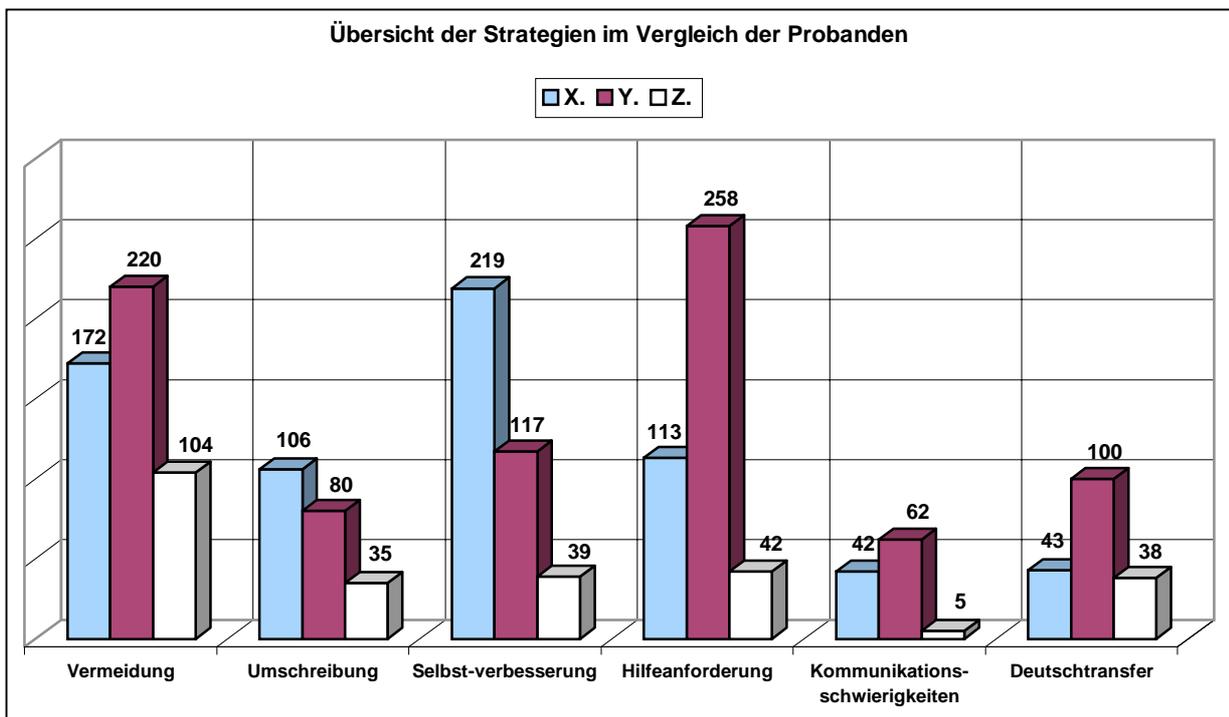
In den empirischen Untersuchungen der ‘Erweiterer’ wurden realistische Gegenstände als Mittel zur Herausforderung der Äußerungen der Probanden in Anwesenheit eines Zuhörers/Gesprächspartners benutzt; bei den ‘Reduzierern’ waren es abstrakte Formen in Abwesenheit eines Zuhörers.

Die Probanden in den Experimenten der ‘Erweiterungsforschung’ hatten unterschiedliche Muttersprachen, die meistens denen der Zielsprache sehr unähnlich waren. Bei der ‘reduzierten’ Forschung war die Muttersprache der Probanden nicht unterschiedlich. Außerdem war sie der Zielsprache sehr ähnlich.

Die Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen dieser Studien beziehen sich auf die Fragestellung, ob kommunikative Strategien beim Lernen und beim Gebrauch der Fremdsprache unterstützend sein können oder nicht. Die ‘**Erweiterer**’ sind der Meinung, man kann kommunikative Strategien durch Unterricht trainieren, die **Reduzierer** wiederum lehnen dieses ab. Dieses beendet die Darstellung der theoretischen Betrachtungsweise der kommunikativen Strategien.

3.3.2. Besprechung der kommunikativen Strategien der Probanden

Ich beginne mit einer zusammenfassenden Übersicht, die die unterschiedlichen Strategiearten, die die Probanden in den Interviews verwendet haben, aufzeigt:



Statistik 1

Wie aus der Statistik ersichtlich, haben die drei Probanden die verschiedenen Arten von Strategien recht unterschiedlich gebraucht. Proband BOB legte seinen Schwerpunkt auf die Selbstverbesserung und die Vermeidung, Proband CHRIS wiederum nutzte die Hilfeanforderung stark, nahm ebenfalls die Vermeidung und den Deutschtransfer in Anspruch. Dabei hatte er einige Probleme mit dem

Umgang mit Kommunikationsschwierigkeiten. Proband MANUEL schließlich gebrauchte relativ wenig Strategien und lag auch im strategischen Umgang bei den Kommunikationsschwierigkeiten am ganz unteren Ende der Skala.

Um die Nutzung der Strategien durch die Probanden transparenter zu machen, werde ich neben einer auf den einzelnen Probanden bezogenen Statistik auch Textproben, die die verschiedenen Arten der Strategien enthalten, vorstellen. Diese Textproben sind in der Anlage unter der jeweils aufgeführten Nummer enthalten:

Strategieart	Anlage	BOB	CHRIS	MANUEL
Vermeidung (Aufgabe der Mitteilung)	20a	96	124	52
Vermeidung (Neuformulierung)	20b	76	96	52
Umschreibung (Annäherung)	21a	70	36	28
Umschreibung (Ausschweifung)	21b	31	26	2
Umschreibung (Wortprägung)	21c	5	18	5
Selbstverbesserung (Lexik)	22a	93	57	15
Selbstverbesserung (Aussprache)	22b	5	5	0
Selbstverbesserung (Struktur)	22c	58	35	13
Selbstverbesserung (Inhalt)	22d	63	20	11
Hilfeanforderung (Direkte Anforderung)	23a	19	59	3
Hilfeanforderung (Indirekte Anforderung)	23b	20	33	2
Hilfeanforderung (Bestätigung Anforderung Stark)	23c	47	42	1
Hilfeanforderung (Bestätigung Anforderung Schwach)	23d	27	124	36
Umgang mit Kommunikationsschwierigkeiten (Proband)	24a	26	49	0
Umgang mit Kommunikationsschwierigkeiten (Gesprächspartner)	24b	15	12	5
Umgang mit Kommunikationsschwierigkeiten (Proband und Gesprächspartner)	24c	1	1	0
Mimik/Gestik	25	1	25	0
Sprachtransfer Deutsch	26	43	100	38

Tabelle 13

Nach der Vorstellung der zahlenmäßigen Aufgliederung der unterschiedlichen Arten der Strategien fahre jetzt mit der Einzelbeschreibung und Analyse fort:

Strategie Vermeidung:

In der Literatur wird die Strategie der Vermeidung in ‘Themenvermeidung’ und ‘Sprachabbruch’ unterteilt. Wie ich bereits angedeutet habe, ist es kaum möglich, anhand der Interview-Protokolle Themenvermeidungen zu erfassen. Ich habe zwar als Interviewer einige Themen angesprochen, aber die Form des Interviews war sehr offen und der Proband hat in der Regel die Thematik selbst ausgewählt. Dadurch lassen sich Themenvermeidungen kaum so nachweisen, dass sie statistisch erfassbar und damit untersuchungsfähig sind. Im Interview I von Proband BOB wird von mir das

Thema Bundeswehr angesprochen, von BOB jedoch sehr 'kurz' abgehandelt, da er der Meinung war, das sei verschwendete Zeit gewesen. Somit handelte es sich hier nicht um eine Vermeidung aus Gründen eines nicht ausreichenden Sprachvermögens. Vielmehr führte das Desinteresse dazu, die Thematik weiter zu verfolgen, ein Umstand, der ebenfalls eingetreten wäre, hätte das Interview in Deutsch stattgefunden.

Dagegen ist Sprachabbruch ein häufiges Phänomen bei den drei Probanden. Ich habe bei der Auswertung versucht, zwischen Sprachabbruch, der zur Aufgabe der Mitteilung führt und Sprachabbruch, bei dem eine Aufgabe der Mitteilung mit gleich anschließender Neuformulierung der gesuchten Ausdrücke erfolgt, zu differenzieren. Obwohl, wie aus den obigen Statistiken ersichtlich, die Zahlen der drei Probanden ziemlich weit auseinanderliegen, passen sie in die Vergleichsbilder von anderen Statistiken, wenn wir die Gesamtmenge des Gesprochenen betrachten. ('Vielsprecher' CHRIS am meisten, MANUEL am wenigsten und BOB in der Mitte.) Insofern meine ich, dass alle drei diese Strategie gleichmäßig anwenden. Hierzu sind einige Beispiele in Anlage 20 zu finden. Die Beispiele dazu zeigen in 20a. einige Situationen, bei denen der Proband die Mitteilung mehr oder weniger aufgegeben hat und weiter redet, ohne eine neue Formulierung des Abgebrochenen zu versuchen. In den Beispielen 20b dagegen, wird gleich nach dem Abbruch mit einem neuen Versuch gestartet, das Gleiche nochmals auszudrücken.

Die Strategie des Sprachabbruchs mit anschließender Neuformulierung wurde vermutlich deshalb so häufig durch die Probanden angewendet, weil sie sich in den Interviews als ziemlich erfolgreich zeigte. Die Gesprächspartnerin war geduldig. (Ein Grund: Interlanguage und kommunikative Strategien der Probanden interessierten mich besonders.) In anderen Situationen jedoch - beispielsweise bei wichtigen Geschäftsverhandlungen - sind häufige 'Neuformulierungen' nicht unbedingt so günstig. Auch in Situationen, die zum 'Gesichtsverlust' durch sprachliche Unzulänglichkeiten führen können, wird vermutlich diese Strategie seltener eingesetzt werden, als in der informellen bzw. semi-formellen Interview-Situation.

Ich komme zur **Strategie Umschreibung**:

Hier habe ich zwischen den drei Arten 'Annäherung', 'Ausschweifung' und 'Wortprägung' differenziert. Dazu einige Erläuterungen:

Bei der 'Annäherung' gibt der Proband ein Wort vor, von dem er weiß, dass dieses nicht ganz das trifft, was er eigentlich meint. Es ist aber semantisch ähnlich genug, um den Zuhörer auf den gemeinten Ausdruck kommen zu lassen. Bei der 'Ausschweifung' kommt der Proband nicht gleich auf eine Paraphrase, sondern muss so lange um den Ausdruck herum sprechen, bis er meint, dass der Zuhörer den fehlenden Begriff verstanden hat.

Bei der dritten Art, der 'Wortprägung', versucht der Proband ein englisches Wort zu 'erfinden'. Bei diesen Wortprägungen handelt es sich häufig um Wörter, die zwar nicht richtig, jedoch nach englischen 'Regeln' gebaut sind. Manchmal ist diese Wortprägung ein Substantiv, dessen Endung zwar eine Art der Substantivendung in Englisch ist. Allerdings nicht in der hier gebrauchten Art wie Beispiele aus den Interviews zeigen: <WP *deströyment* WP> [Verb *deströy* + Substantivendung *+ment* statt *destruction*] oder <WP *alternativity* WP>, wo der Versuch gemacht wurde, die

Substantivform des Worts *alternative* mit Hilfe von *-ity* als Substantivendung zu formen, statt *alternative* als Substantiv zu nutzen. Auch in <WP *overholed* WP> lässt sich eine interessante Kombination von deutschen und englischen Wortteilen erkennen, wobei wieder die englische Regel der *-ed*-Endung des *Past Simple* bei der Wortprägung angewendet wurde.

Alle drei Probanden haben von den drei Arten der Strategie ‘Umschreibung’ Gebrauch gemacht - allerdings etwas unterschiedlich. BOB hat vor allem reichlich ‘Annäherungen’ und manchmal ‘Ausschweifungen’ eingesetzt, dafür aber nur vereinzelt ‘Wortprägungen’. Insgesamt hat er aber meistens versucht, mit Hilfe der Umschreibungsstrategie durchzukommen. CHRIS hat zwar relativ wenig Umschreibungsversuche gemacht, innerhalb dieser jedoch häufiger ‘Wortprägungen’ angewendet. MANUEL gebrauchte ebenfalls kaum Umschreibungen, dieses passt aber zu seinem gesamten Strategiebild. Beispiele hierzu sind in Anlage 21 enthalten.

Ich setze mit der Strategie Selbstverbesserung fort:

Auch dieses Sprachelement habe ich weiter in die Kategorien ‘Lexik’, ‘Aussprache’, ‘Struktur’ und ‘Inhalt’ aufgefächert.

Die Strategie der Selbstkorrektur wird von BOB sehr stark benutzt. Auch CHRIS gebrauchte sie oft und beide nutzten sie häufiger in dem Bereich der ‘Lexik’ als in dem der ‘Strukturen’. Es handelte sich dabei meistens um ‘kleine Korrekturen’. Zu bedenken ist aber, dass auch ein muttersprachlicher Diskurs Selbstverbesserungen im Bereich Lexik und Struktur enthält, so dass dieser ganze Bereich auch zum ‘normalen’ Diskurs gehört.

Eine ‘Ausspracheverbesserung’ wurde nur einige Male durch die Probanden BOB und CHRIS angewendet. Die inhaltlichen Verbesserungen sind weniger interessant für eine Interlanguage-Analyse, da diese auch in einem muttersprachlichen Diskurs ein häufiges Phänomen darstellen. Die Beispiele in Anlage 22 ergänzen dazu meine bisherigen Aussagen.

Strategie Hilfeanforderung:

Diesen Bereich habe ich in vier Untergliederungen aufgeteilt:

‘Direkte Anforderung’: Der Proband fragt den Interviewer direkt nach dem ihm fehlenden Begriff.

‘Indirekte Anforderung’: In diese Kategorie habe ich die mehr indirekte Fragen eingeordnet. Diese sind grammatikalisch gesehen meistens zwar keine direkten Fragen, durch den Tonfall weiß der Gesprächspartner jedoch, dass der Proband doch eine Information über einen Begriff braucht.

‘Bestätigung (stark)’ sowie ‘Bestätigung (schwach)’ Diese Kategorien stehen für Bestätigungsversuche, aufgeteilt in starkes und schwaches Ersuchen. Dabei möchte der Proband von dem Gesprächspartner wissen, ob der von ihm verwendete Ausdruck der Richtige war, bzw. verstanden worden ist.

Proband BOB nutzt diese Strategie nur gelegentlich, wobei die Gruppierung der Bestätigung stärker ausgeprägt ist als die der direkten und indirekten Fragen. Proband CHRIS nutzt die Strategie der Hilfeanforderung häufig, wobei er sehr oft zunächst die Frage *What is it?* stellt, dann aber selten eine Antwort abwartet, so dass diese Äußerung fast als ‘Selbst-Frage’ wirkt. MANUEL hingegen gebrauchte diese Strategie mit Ausnahme der Gruppierung ‘schwache Bestätigungen’ kaum. Einige

Beispiele im Anlage 23 sollen meine Feststellungen zu diesem Sprachelement verdeutlichen und ergänzen.

In dem '**Umgang mit Kommunikationsschwierigkeiten**' habe ich versucht, zuerst Situationen innerhalb des Interviews aufzuzeigen, wo die 'Kommunikation nicht funktionierte' oder ein 'Zusammenbruch' stattgefunden hat. Ein totaler Kommunikationszusammenbruch ist in den Interviews aber nicht vorhanden. Daher habe ich dieses Sprachelement in 'strategischen Umgang mit Schwierigkeiten' umbenannt und Beispiele zusammengestellt, in denen die Kommunikation zwar nicht zum Erliegen gekommen ist, aber ganz schön brüchig war. Dabei habe ich untersucht, ob diese etwas prekäre Situation von beiden oder nur von einem der Gesprächspartner als schwierig empfunden wurde. Berücksichtigen muss man bei der Betrachtung allerdings, wie die Probanden mit schwierigen Situationen umgegangen sind und, dass die Gesprächspartnerin sehr interessiert an dem Dialog teilgenommen und sich auch geduldig verhalten hat. In anderen Situationen ist es sicherlich erforderlich, den Umgang mit Schwierigkeiten anders zu lösen, insbesondere, wenn schnellere Problemlösungen gebraucht werden. Beispiele sind in der Anlage 24 aufgeführt.

Strategie Mimik / Gestik:

Wie ich anfangs bemerkte, ist die Strategie 'Mimik/Gestik' zwar in einer interpersonalen Kommunikation sehr wichtig, sie kann für meine Untersuchung aber kaum berücksichtigt werden. Bei den Tonbandinterviews kamen naturgemäß nur wenige dieser Verhaltensweisen der Probanden zum Tragen. Ich hatte mir zwar Notizen gemacht, für die Interviews mit BOB und MANUEL ergeben sie kaum etwas, das sich für eine Analyse lohnt. Bei CHRIS ist der Sachstand ein anderer. CHRIS hat sich häufig während der Interviews bemüht, mir Sachen zu erklären, und dabei Gegenstände geholt (Briefe, Muster usw.), um zu demonstrieren und seine Thematiken zu erläutern. Einige Beispiele, die zeigen, wie diese Demonstrationen auch die Sprache beeinflusst haben, sind in der Anlage 25 zu lesen.

Strategie Direkter Sprachtransfer:

In meiner Untersuchung innerhalb des Lexikteils habe ich beschrieben, dass ein Teil der Benutzung von deutschen Wörtern durch die Probanden einen strategischen Hintergrund hat. Deshalb greife ich den direkten Transfer aus dem Deutschen an dieser Stelle noch einmal auf und gebe dazu in Anlage 26 einige Beispiele aus den Interviews, um zu demonstrieren, dass die Probanden hier deutsche Begriffe gezielt zu Strategiezwecken eingesetzt haben. Insbesondere CHRIS gebrauchte diese Form sehr häufig, während BOB und MANUEL die Strategie überwiegend in dem begrenzten lexikalischen Bereich der Schul- und Bildungsformen nutzten.

Ich komme zu einer Zusammenfassung über die von den Probanden gebrauchten Strategien: Strategien werden bei Schwierigkeiten angewendet, entweder miteinander verbunden oder im Wechsel. Die hier beschriebenen Strategien werden auch im muttersprachlichen Diskurs genutzt, fremdsprachlich meiner Meinung nach jedoch viel stärker. Häufig fällt es dem Gesprächspartner in der Muttersprache nicht auf, dass solche Strategien angewendet werden. Bei einem Fremdsprachler wissen wir, dass er im allgemeinen nach Begriffen sucht. Dabei kann es zutreffen

- wie bei BOB der Fall - dass er vermehrt Strategien verwendet, wenn er mit seinen Sprachkenntnissen unsicher wird. Andererseits kann es aber auch zutreffen (wie bei CHRIS), dass Strategien sozusagen als Mittel zum Zweck eingesetzt werden, als Hüpfsteine gewissermaßen, um so möglichst viel mitteilen zu können.

Abschließend noch ein sprachlicher Vergleich der einzelnen Probanden hinsichtlich des Einsatzes von Strategien: MANUEL, der langsam und überlegt spricht, sehr auf die Form der Sprache konzentriert ist, kommt dadurch nicht oft in Situationen, die er nicht im Voraus vermeiden kann, gebraucht deshalb insgesamt wenig Strategien.

BOB, der ebenfalls sehr bemüht ist, korrekt zu sprechen, neigt dazu, sich selbst zu verbessern, kommt trotzdem gelegentlich in schwierige Situationen. Ist dieses der Fall, setzt er eine oder mehrere Strategien ein, um die Kommunikation nicht abbrechen zu lassen.

CHRIS ist im Gegensatz zu den beiden anderen Probanden kaum an seinen sprachlichen Ausdrucksformen interessiert. Für ihn zählt der Inhalt, also das, was er sagen will, am meisten. Er versucht unter Ausnutzung aller Möglichkeiten - einschließlich Strategien - seine Mitteilungen überzubringen. Wie er sehr typischerweise verschiedene Strategien miteinander verbindet, zeigt das folgende Beispiel, bei dem seine Kommunikation nach folgendem Schema abläuft: 'Es fehlt ihm ein Begriff - er bricht seine Äußerung ab - und fragt direkt danach - wartet die Antwort nicht ab - versucht es zunächst mit Deutsch - danach mit einer Umschreibung - und fordert schließlich eine Bestätigung, dass der Gesprächspartner ihn verstanden hat. Dieser gibt sie in Form der gesuchten Begriffs - CHRIS nimmt den Begriff an und wiederholt ihn':

CHRIS: so if you are * giving * gas \ < the --> The pump of the * fuel \ has the * same uh ()< what is it > ? oh <L2 drehzahl L2> // it's per minute \\ <L2 ja L2> / INTERVIEWER: revolutions // CHRIS: revolutions \\

3.3.3. Didaktische Überlegungen zu den kommunikativen Strategien

Nach dieser kurzen Darstellung der Anwendung von kommunikativen Strategien durch die Probanden gehe ich nun der Fragestellung nach, ob kommunikative Strategien beim Lernen und beim Gebrauch der Fremdsprache unterstützend sein können. Wie schon erwähnt, ist die Antwort zu dieser Frage von dem 'Blickwinkel' des Betrachters abhängig. Befürworter einer 'reduzierten' Taxonomie der kommunikativen Strategien sind hier sehr skeptisch. Aus der Sicht der 'erweiternden' Taxonomisten hingegen, haben solche Strategien einen durchaus berechtigten Platz im Unterricht. Durch die Analysen der Probanden-Daten wird deutlich, dass für ihren kommunikativen Erfolg zum Teil auch der Einsatz von Strategien verantwortlich ist. Mit Hilfe dieser Strategien konnten meine Probanden die Reichweite ihrer sprachlichen Mittel deutlich erhöhen. Besonders in problematischen Sprachsituationen, bei denen die linguistischen Mittel, die die Probanden zur Verfügung hatten, nicht ausreichten, waren die Anwendungen von Strategien von Vorteil.

Kommunikative Strategien sind ein natürlicher Bestandteil eines Diskurses, sowohl in der Muttersprache wie auch in der Fremdsprache. In meinen Unterrichten mit Erwachsenen habe ich es häufiger mit Menschen zu tun, die Englisch in der Schule gelernt haben, jedoch behaupten, dass sie 'alles' vergessen hätten. Doch dieses ist fast niemals zutreffend. Das Problem liegt meistens darin begründet, dass sie Hemmungen haben 'zu sprechen'. Ich meine deshalb: Strategien können zwar nicht gerade gelehrt bzw. gelernt werden, trotzdem gehören sie als Unterrichtsgegenstand in einen Sprachunterricht. Übungen im 'Umschreiben' usw. sind deshalb meiner Meinung nach wichtig, weil sie helfen können, Ängste abzubauen, die sonst auftreten, weil man 'stecken bleibt', einen 'Block' hat, weil das genau gesuchte Wort nicht sofort einfällt oder weil unklar ist, was passiert, wenn man den richtigen Begriff nicht genau benutzt.

Im betrieblichen Unterricht stellt die knappe Zeit ein Problem dar. Dazu kommt noch, auch wenn die Unterrichtsinhalte sich eng an den betrieblichen Aufgaben der Kursteilnehmer orientieren, ist es durch später stattfindende betriebliche und technische Änderungen nicht immer möglich, die zukünftigen Sprachsituationen der Kursteilnehmer zu antizipieren. Der Lerner findet sich nach Abschluss der Kurse in einer veränderten beruflichen Situation und muss sich selber weiter helfen. Der geübte Umgang mit Strategien könnte ihm jedoch bei der Erfüllung seiner zukünftigen Aufgaben helfen. Dieses bedeutet nicht, dass ich vollständig der Begründung der Taxonomisten der 'Erweiterer' folge. Ich meine jedoch, dass bei der Planung und Gestaltung von Unterricht die Thematik 'Strategien' auch angesprochen sein sollte. Wie und auf welche Weise Strategien 'unterrichtbar' sind, hängt von dem persönlichen Stil des Lerners und der Art der Strategie ab. Bei meinen Probanden gab es deutliche Unterschiede in der Auswahl von Strategien, die sie eingesetzt haben. Das hing zum Teil auch mit der Art von Sprachsituationen zusammen. Manche Strategien, wie etwa 'Umschreibung', sind relativ leicht zu üben. Strategien wie 'Vermeidung' werden zwar durch die Lerner eingesetzt und können auch zum Unterrichtsinhalt werden. Es ist jedoch darüber zu informieren, dass diese Strategie in die Interlanguage der Lerner aufgenommen wird und sich deshalb Gefahren darin verbergen. Werden Problembereiche identifiziert, lassen sich Wege aufzeigen, um die vorhandenen Defizite aufzuarbeiten, die ja durch den Gebrauch von Vermeidungen überdeckt werden sollten. So nutzvoll Strategien zweifellos sein können, ihre Thematisierung gehört im Alltag der betrieblichen Unterrichtsgestaltung nur an den Rand als eine der unterschiedlichen 'Hilfen zur Selbsthilfe'.

Teil III

4. Sprachliche Fortbildung in der Industrie

In den Teilen I und II habe ich den Lerner, der seine fremdsprachliche Kompetenz aus beruflichen Gründen erweitern möchte, in den Mittelpunkt meiner Betrachtungen gestellt. Dabei habe ich ausgeführt, wie Erwachsene Fremdsprachen lernen und mit welchen Einstellungen und Vorkenntnissen sie in den Seminarraum kommen. In diesem Teil beziehe ich meine Ausführungen auf die Situation des betrieblichen Unterrichts und stelle die Bedingungen vor, unter denen der Unterricht stattfindet. Diese spezielle Situation der betrieblichen Fortbildung ist es, die die Eigenartigkeit des Unterrichts '*English for Special Purposes*' charakterisiert. Mit der Beschreibung der sprachlichen Fortbildung innerhalb des Chemiekonzerns 'CHEMCO' mache ich die Eigenartigkeit dieser Lernumgebung deutlich und stelle die verschiedenen Aspekte gegenüber dem schulischen Fremdsprachenlernen vor. Diese Darstellung wird mit einer detaillierten Beschreibung des Lerngegenstandes '*Technical English*' abgerundet.

4.1. Vorstellung des Konzerns

Der Industriekonzern CHEMCO, dem die Probanden BOB, CHRIS und MANUEL angehören, wurde in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts gegründet, im Zweiten Weltkrieg weitgehend zerstört und nach 1945 wieder aufgebaut. Im Gegensatz zu manchen anderen deutschen Konzernen hatte sich CHEMCO auch während der Jahre des sogenannten deutschen Wirtschaftswunders hauptsächlich auf den deutschen Markt konzentriert und sich dort einen festen Platz gesichert. Auslandsverbindungen wurden zwar gepflegt, sie waren jedoch nicht der Kern der Aktivitäten des Unternehmens.

Diese Ausgangssituation hat sich inzwischen drastisch geändert. Insbesondere während der letzten zehn Jahre hat die Firma erheblich expandiert. Es gibt jetzt Niederlassungen und Tochtergesellschaften im In- und Ausland sowie unterschiedliche Arten geschäftlicher Verbindungen, z. B. *joint ventures*, *license projects* usw. Trotzdem, im Vergleich mit manchen anderen Konzernen ist CHEMCO immer noch als deutsche Firma anzusehen und noch kein vollständig internationaler Konzern geworden. Durch sehr bedeutende Umstrukturierungen bedingt, ist der heutige Konzern dennoch gegenüber dem der Wirtschaftswunderjahre in seiner komplexen Kombination von unabhängigen kleineren Betrieben, *joint-ventures*-Projekten, Tochtergesellschaften usw. kaum wiederzuerkennen. Um das Maß der Dinge vollzumachen, wurde CHEMCO inzwischen selbst übernommen, hat aber zugleich eine Reihe von Chemiekonzernen aufgesogen und ist vor kurzem eine Partnerschaft mit einem anderen Chemieriesen eingegangen.

Die mehrfachen Umstrukturierungen und die inzwischen erfolgte eindeutige Orientierung des Konzerns auf den internationalen Markt hatte zur Folge, dass der Fremdsprachenbedarf der

Mitarbeiter ständig gewachsen ist. Wurde früher der Schwerpunkt innerhalb der betrieblichen Fortbildung inhaltlich ganz eindeutig dahingehend ausgerichtet, dass Kurse technischer Natur und zum betrieblichen Management usw. dominierten und die Vermittlung von Sprachen nur einen geringen Stellenwert hatte, so hat sich die Fortbildung im Fremdsprachensektor inzwischen den strukturellen Veränderungen des Konzerns weitgehend angepasst.

4.2. Schulische Fremdsprachenausbildung und betriebliche Fremdsprachenfortbildung im Vergleich

Englisch ist Weltsprache, wird als *Lingua franca* eingesetzt. Die Konsequenz daraus ist, dass die Beherrschung der Sprache daher weniger an hundertprozentiger richtiger Grammatik als an der Kommunikationsfähigkeit des Sprechers insgesamt zu messen ist. Das wiederum bedeutet für die betriebliche Vermittlung der Fremdsprache, dass andere Komponenten einzubringen sind als die, die für die schulische Sprachvermittlung gelten. Für die bestmögliche Nutzung der wenigen zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden bedarf es einer besonderen Vorbereitung der Kurse. Mit einigen Erläuterungen will ich dieses verdeutlichen und gleichzeitig die Unterschiede zwischen dem schulischen Fremdsprachenunterricht und der betrieblichen Weiterbildung hervorheben:

Bedarf:

Der Bedarf des fremdsprachlichen Unterrichts an Schulen wird von dem jeweils zuständigen Kultusministerium vorgeschrieben. Danach ist Englisch seit Ende der 60er Jahre an allen weiterführenden Schulen Pflichtfach. Das beruht auf zwei Faktoren: dem Sprachenlernen als Teil der Allgemeinen Bildung und aus pragmatischen Gründen mit Englisch als *Lingua franca*.

In einem Industriebetrieb wird der Bedarf nach einem Sprachtraining spätestens dann anerkannt, wenn sich sprachliche Probleme der Mitarbeiter ergeben, die Außenwirkung haben. Auch bei großen Änderungen in der Firmenstruktur ist das zutreffend. Firmeninterne Untersuchungen zeigen ebenfalls auf, wo Bedarf an fremdsprachlicher Fortbildung besteht.

Im Vergleich mit der schulischen Fremdsprachenausbildung fällt auf, dass es bei der firmeninternen Ausbildung fast keine Richtlinien gibt. Außerdem darf das allgemeine Schulsystem - mit Ausnahme der Kollegstufe und bei speziellen Ausbildungen - nicht spezifisch ausbilden, sondern soll gerade allgemeine Sprachkenntnisse vermitteln, die später je nach Berufsorientierung oder Lebensplanung der Schüler, mehr oder weniger brauchbar sind. Betriebliches Training hingegen ist unter der Devise *Time is money* so maßgeschneidert wie nur möglich durchzuführen.

Zielgruppe:

Im schulischen Bereich stellen die Schüler der einzelnen Klassen oder Kurse die jeweilige Zielgruppe dar und sind in einen festen Lehrplan eingebunden. Sie sind damit ein relativ homogenes Gebilde und Abweichungen von diesem Prinzip sind äußerst selten.

In der Fortbildung innerhalb der Industrie haben wir es mit völlig heterogenen Zielgruppen zu tun. An vier unterschiedlichen Kursbeispielen soll das verdeutlicht werden:

1. Kurs für vier Computer-Leitstellen-Meister	
<u>Informationen:</u>	Neu eingeführte Leitsysteme einer Chemieanlage sollen durch ein Hauptcomputerprogramm gesteuert werden. Das Computerprogramm wird neu in Deutschland eingeführt. Die komplette Dokumentation ist nur in Englisch verfügbar.
<u>Probleme:</u>	Drei Meister besitzen keine Englischvorkenntnisse. Ein Meister hat in der Hauptschule 3 Jahre Englisch gehabt.
2. Kurs für „our man in Jakarta“	
<u>Informationen:</u>	CHEMCO hat eine neue Verkaufsniederlassung in Indonesien eingerichtet. Ein kaufmännischer Manager soll in 2 Monaten dort seine Tätigkeit aufnehmen. Seine Englischkenntnisse (allgemeines und Business English) sind sehr gut.
<u>Probleme:</u>	Der Manager soll speziell in einem Intensivkurs ‘technisches Englisch’ erlernen. Bisher war er nur mit <u>einem</u> Produktbereich befasst. Derzeit ist noch nicht bekannt, inwieweit für die gesamte Produktpalette der neue Markt geöffnet werden kann. Deshalb muss der Manager in die Lage versetzt werden, über die Eigenschaften der gesamten Produktpalette und besonders in technischer Hinsicht Auskunft zu geben.
3. Kurs für „Technology in world markets“	
<u>Informationen:</u>	Dieser Kurs soll Teilnehmer in die Lage versetzen, dass technische und kaufmännische Inhalte mit Kunden und Partnern erörtert werden können, dass die Teilnehmer außerdem Besprechungen leiten und Präsentationen von Produkten und ähnliches durchführen können.
<u>Probleme:</u>	Die Teilnehmer – Mitarbeiter aus unterschiedlichen Firmenbereichen – besitzen gute Vorkenntnisse der englischen Sprache, sind aber unterschiedlich technisch oder mehr kaufmännisch orientiert.
4. Kurs für die Vorbereitung eines Projekts im Ausland	
<u>Informationen:</u>	Eine in Lizenz gebaute PVC-Anlage in einem Land des Mittleren Ostens soll in Betrieb genommen werden. Dafür ist für die deutschen Einweiser intensives Fachenglisch erforderlich.
<u>Probleme:</u>	Der Anlagen-Leiter (Ingenieur) besitzt passive Englischkenntnisse. Der Chemie-Betriebsmeister verfügt über keine fremdsprachlichen Kenntnisse. Die Chemie-Laborantfachkraft hat keine Englischkenntnisse, spricht aber etwas Arabisch. Bei der Einweisung über die Errichtung darf die Anlage aus versicherungstechnischen Gründen nicht durch den deutschen Einweiser angefasst werden.

Übersicht 4

Kenntnisstand / Zielkenntnisstand:

Im allgemeinen folgt der schulische Fremdsprachenunterricht auf vorgeschriebenem Wege mit dem Einsatz von Standard-Lehrwerken. Je nach Schulart / Jahrgang / Leistung nach Noten eingeschätzt und anderen Merkmalen hat der Lehrer am Anfang des Schuljahres eine allgemeine Erwartung des derzeitigen ‘Kenntnisstandes’ der Schüler. Der zu erreichende ‘Zielkenntnisstand’ ist in der

entsprechenden Richtlinie ziemlich genau vorgeschrieben und soll in Prüfungen zum Schulabschluss erreicht werden.

In der Industrie ergibt sich unter diesem Stichwort folgende Situation: Besteht firmenintern ein Unterschied zwischen dem Kenntnisstand und dem Zielkenntnisstand eines Mitarbeiters, so bedeutet dieses, dass Trainingsbedarf besteht. Da jedoch die geldlichen Mittel und die Zeit zur Durchführung einer sprachlichen Fortbildung begrenzt sind, ist die Einrichtung von Kursen nicht immer möglich.

Über die zeitlichen Abläufe, in denen die entsprechenden Lücken geschlossen werden, zwei Beispiele aus den Kursen, die ich oben aufgezeigt habe: Den 'Computer-Leitstellen-Meistern' standen 40 Stunden zur Verfügung; verteilt auf 2 x 3 Stunden pro Woche. Dem 'Mann für Jakarta' dagegen standen 2 Monate mit reichlicher Stundenanzahl zu; obwohl er diese wegen seines vollen Terminkalenders aber nicht ganz nutzen konnte.

Einstufung / Testverfahren:

Anhand von regelmäßigen Klassenarbeiten, Klausuren und Benotungen wird der fremdsprachliche Nachweis kontinuierlich für jeden Schüler über mehrere Jahre geführt. Eine weitergehende Einstufung ist deshalb nur in Ausnahmefällen erforderlich.

In der betrieblichen Fortbildung ist das naturgemäß viel differenzierter. Einstufungs-Tests zeigen wie alle anderen Tests nur auf, ob die getestete Person in der entsprechenden Testsituation den Testinhalt beherrscht. Ob nun die Sprachkompetenz eines Teilnehmers dabei mit festgestellt werden kann, ist eine schwierige Frage. Schriftliche Tests können daher nur als allgemeine Wegweiser, aber nicht als ein brauchbares Instrument dienen. Mündliche Einstufungen wiederum, die schriftliche Ergebnisse bestätigen sollen, sind ebenfalls problematisch. Einstufungs-Interviews, die in der Regel 15-20 Minuten dauern, weisen einige Schwachstellen auf. Dazu gehört beispielsweise, dass es eine ca. 5-Minuten-Aufwärmphase gibt. Auch das Durchschleppen von Hemmungen und alten Schulerinnerungen bei den Teilnehmern kann ein ansonsten gutes Ergebnis durch den Blockierungseffekt negativ beeinflussen. Trotzdem bin ich aufgrund meiner Erfahrungen davon überzeugt, dass mündliche Tests sehr informationsergiebig sind; allerdings von Tester zu Tester auch subjektiv unterschiedlich in der Bewertung.

Zusammenstellung von Lerngruppen:

In der Schule gibt es hier wenig Probleme - die Zusammensetzung ist normalerweise vorgegeben und folgt den dort erprobten Regularien. Lerngruppen sind je nach Schulart in Grund- und Erweiterungskursen, Abitur-Leistungskursen usw. zusammengestellt. Die Gruppengröße beträgt schätzungsweise 15-30 Schüler, bei denen ein ziemlich gleichmäßiges Wissensniveau vorhanden ist. Es besteht ein vorgeschriebenes Lerntempo und es haben sich gemeinsame Lernerfahrungen ergeben. Bedingt durch die großen Klassenstärken dominieren schriftliches Lesen und Schreiben, die mündliche Sprache kommt im allgemeinen viel zu kurz. Die Interessenlage der Schüler erschöpft sich weitgehend darin, Klassenarbeiten zu bestehen und ausreichende Noten für eine

Versetzung zu erreichen. Allerdings sind einzelne Schüler auch mehr oder weniger an Sprachen interessiert. Gerade das Interesse an Englisch in der Altersgruppe der Sekundarstufenschüler ist als eine Begleiterscheinung des Interesses an Pop-Musik und Internet nicht zu unterschätzen.

In der Industrie wäre eine Gruppenzusammensetzung nach Niveau und Interessenlage - wie bei den Kursen 'Technology in world markets' und 'Vorbereitung eines bestimmten Projekts im Ausland' in den von mir oben beschriebenen Kursen sicherlich wünschenswert, ist aber oft nicht möglich. Allerdings sind heutzutage die Gruppen, mit ca. 8 Teilnehmern im Vergleich zu denen der Schüler, recht klein. Auch ist ein 1:1-Unterricht ein regelmäßig abzudeckender Kursauftrag.

Unterrichtsart:

Der Fremdsprachenunterricht in den Schulen verläuft im allgemeinen nach Lehrplan regelmäßig und beträgt pro Woche mehrere Stunden. Klassenarbeiten, Hausaufgaben und manchmal auch Nachhilfeunterricht begleiten den Fremdsprachenunterricht.

In der Industrie gibt es im Vergleich zur Schule deutliche Unterschiede. Die industrielle sprachliche Fortbildung lässt sich allgemein in 'Langzeit-' und 'Intensiv-Fortbildung' aufteilen, wobei beispielsweise 'Langzeit' bei CHEMCO zweimal 3 Stunden pro Woche bei 10 Wochen Gesamtdauer bedeutet. Intensivkurse wiederum (Blockformen) umfassen 1 bis 3 Blöcke mit einer Dauer von 2-5 Tagen. Darüber hinaus gibt es noch 'Extra-Intensivkurse', die Hotelklausuren und Englandsaufenthalte umfassen, sowie 1:1-Unterricht, der zeitlich (auch tageszeitlich) maßgeschneidert ist.

Organisation:

Im allgemeinen gibt es im Schulbetrieb keinen speziellen Englischraum mit entsprechender Ausstattung, wie es z. B. ein Chemielabor darstellt, sondern Klassenzimmer mit ihrer bekannten Atmosphäre und Einrichtung.

Die Unterbringung der Kursteilnehmer in der innerbetrieblichen Fortbildung findet in speziellen Unterrichtsräumen statt, die meistens sehr gut - im Regelfall mit allen technischen Möglichkeiten - ausgestattet sind. Dazu kommt, dass die sprachliche Fortbildung durchaus am Objekt, z. B. innerhalb einer Chemieanlage, stattfinden kann.

Fachinhalt / Lehr- und Lernformen / Lehrstoff:

Dieses ist in der Schule einerseits wie die Ziele durch die Richtlinien vorgeschrieben und wird andererseits durch die Klassenstärken diktiert. Die Unterrichtsinhalte sind besonders in der Grundstufe festgelegt, jedoch auch in der Oberstufe kann man sie als Diktat der Schulabschluss-Klausuren bezeichnen.

Unter diesen Stichworten sind in der betrieblichen Fortbildung einige wesentliche Unterschiede zu der fremdsprachlichen Ausbildung in der Schule zu verzeichnen. In der Schule bilden Schulbücher, die durchgearbeitet werden, den Kernbestand des Unterrichtsmaterials. Im innerbetrieblichen Sprachtraining hingegen wird zwar auch einiges aus Lehrwerken genutzt; diese werden aber selten

durchgearbeitet. Der Trainer stellt sich sein Material kursbezogen selbst zusammen, nachdem er die entsprechenden Fachinhalte festgelegt hat. Dazu kommt noch die Verwendung des authentischen Materials vom Arbeitsplatz in schriftlicher Form, wie z. B. aus Handbüchern. Es kann aber durchaus auch eintreten, dass im Betriebsgelände - beispielsweise an einer Anlage zum Herstellen von PVC - ein sehr praxisnaher Fremdsprachenunterricht durchgeführt wird.

Lehrer / Trainer:

Sprachlehrer an deutschen Schulen haben meiner Meinung nach eine sehr solide Ausbildung erfahren. Sie sind damit gründlich auf ihre Laufbahn vorbereitet. Nach dem ersten Praxisschock sind sie durchaus in der Lage, einen qualitativen Unterricht zu erteilen. Die Lehrer sind 'verbeamtet', mit allen Vor- und Nachteilen, die sich daraus ergeben. Sie haben eine Regelausbildung durchlaufen und folgen einer geregelten und gesicherten Laufbahn bis zur Pensionierung.

Anders die Trainer in der Industrie. Viele von ihnen haben eine bunt gemischte Karriere, in manchen Trainingsbereichen kann man fast nur *on the job* lernen. Die wichtigsten Faktoren, die über das Sein und Nichtsein eines Industrie-Trainers entscheiden, sind die Auswertung und das Feedback von durchgeführten Kursen. Trainer sind heutzutage keine Mangelware und im Zeichen knapper gewordener geldlicher Mittel sowie wegen der hohen Ansprüche, die Kursteilnehmer und ihre Arbeitgeber stellen, müssen die Trainer stets sehr gute Leistungen erbringen. Festangestellte Trainer sind selten, meistens sind sie Honorarkräfte. Wenn auch die umfangsmäßig geringen Kursstärken, die hervorragenden technischen Möglichkeiten und die hohen Honorarsätze manchen Lehrer an einer Schule neidisch machen können, so ist doch zu bedenken, dass die Lehrkräfte in der betrieblichen Fortbildung im Regelfall keine Beschäftigungssicherheit genießen, ihre Alterssicherung selbst finanzieren und viel Vorbereitungszeit für ganz unterschiedliche Kurse und Einsätze investieren müssen, bei denen die angefertigten Materialien wegen der Spezialisierung häufig nur einmal Verwendung finden. Dazu kommt noch, dass der Trainer meistens ein Einzelkämpfer ist und gelegentlich unter Konkurrenz zu leiden hat.

Auswertung/ Feedback:

Nur während der Ausbildung zum Lehrer wird eine regelmäßige Auswertung der Lehrtätigkeit durchgeführt. Im schulischen Alltag scheinen die durchschnittlichen Notenleistungen der Schüler ein Maßstab für den geleisteten Unterricht zu sein. Inwieweit aktives Feedback und Diskussionen mit Schülern der oberen Leistungsstufen stattfinden, entzieht sich meiner Kenntnis, bei Schülern der unteren Jahrgänge findet es nur selten statt.

In der Industrie dagegen sind - wie bereit erwähnt - Auswertung und Feedback sehr intensiv und werden sowohl während wie auch nach einem Kursus durchgeführt.

4.3. Organisation der betrieblichen fremdsprachlichen Fortbildung

4.3.1. Einstufung:

Die ‘Bedarfsorientierte Ausrichtung’ des Sprachtrainings umfasst zwei Hauptbereiche – Aufbauseminare und Seminare mit spezifischen Themen- und Aufgabenstellungen:

- Die eher allgemeinsprachlichen Aufbauseminare (vier Kompetenzstufen) dienen der Auffrischung von verschütteten Kenntnissen und bauen Hemmungen beim Gebrauch der Fremdsprache ab.
- Seminare mit spezifischen Themen- und Aufgabenstellungen sind für diejenigen Mitarbeiter gedacht, die entsprechend gute Sprachfähigkeiten haben (Kompetenzstufe 2 und höher [Ausnahme Stufe 1]). Unterrichtsinhalte sind dabei ausschließlich die Arbeitsunterlagen der Teilnehmer.

Eine Einstufung wird folgendermaßen vorgenommen:

1. Selbsteinschätzung

Die Tabelle beschreibt die allgemeinen Sprachfertigkeiten und dient als Orientierungshilfe für die Kursteilnehmer bei ihrer Anmeldung und Einstufung des derzeitigen und des zu erreichenden sprachlichen Leistungsstandes:

Erläuterung der Kompetenzstufen	
Stufe 0.0:	Sie verfügen über keine oder sehr geringe Vorkenntnisse und möchten einen Grundwortschatz aufbauen, der aber nicht ausreichen wird, um die Sprache am Arbeitsplatz anzuwenden.
Stufe 1.0:	Sie sind in der Lage, sich vorzustellen, über sich selbst kurz zu erzählen und einfache Fragen an den Gesprächspartner zu richten. Es ist jedoch schwierig für Sie, Muttersprachler, besonders am Telefon, zu verstehen und Nachrichten entgegenzunehmen.
Stufe 2.0:	Sie haben gute Basiskenntnisse und können ein einfaches Gespräch führen. Ihr Wortschatz ist jedoch noch begrenzt. Das Sprachniveau reicht nicht aus, um effektiv und aktiv an Besprechungen mit Muttersprachlern teilzunehmen. Sie verstehen den Kontext, müssen aber nach Details fragen. Beim Schreiben meistern Sie Standardbriefe.
Stufe 3.0:	Sie haben einen recht großen Wortschatz und können dem Ablauf von Verhandlungen und Fachdiskussionen, auch unter Muttersprachlern, problemlos folgen und spontane Beiträge liefern sowie Ihre Meinung nachdrücklich vertreten. Sensibilität in der Wahl des Ausdrucks und Verständnis für kulturelle Unterschiede spielen jetzt eine größere Rolle.
Stufe 4.0:	Sie können fließend und selbstsicher mit der Sprache umgehen. Es ist lediglich erwünscht, Muttersprachlern absolut gleichwertig und sprachlich perfekt bei Verhandlungen gegenüberzutreten. Für Mitarbeiter, die im Ausland eine Führungsposition übernehmen möchten, können im Sprachunterricht Geschäftssituationen unter Stress und Zeitdruck simuliert werden, in denen sprachlich korrekt reagiert werden muss.

2. Kompetenzeinstufung nach Eingangstest:

Diese Einstufung bewertet das derzeitige fremdsprachliche Leistungsvermögen nach einem Eingangstest:

<u>Kompetenzstufen</u>		
Stufe	Hörverständnis	Sprechvermögen
Ein Sprecher dieses Niveaus		
0	hat keine praktisch nutzbaren Vorkenntnisse	
1.0	kann einfache Fragen und Sätze verstehen, hat Schwierigkeiten mit normaler Sprechgeschwindigkeit bei Muttersprachlern.	kann einfache Sätze und Fragen mit Hilfe außersprachlicher Mittel äußern, macht schwere grammatische Fehler und hat fehlerhafte Aussprache.
2.0	kann mit Verständnisschwierigkeiten den größten Teil an ihn gerichteter Rede verstehen, bittet regelmäßig um Wiederholungen bzw. Erklärungen.	kann die meisten Situationen trotz schwerer Fehler sprachlich meistern, kann sein Arbeitsgebiet sprachlich vermitteln.
3.0	kann Gesprächen in normaler Sprechgeschwindigkeit zwischen Muttersprachlern folgen, muss um Wiederholung bitten, kann Radionachrichten nicht vollständig verstehen.	kann über allgemeine Themen und Fachbereiche ohne größere Schwierigkeiten sprechen, ist unsicher, wenn differenzierte Reaktionen verlangt werden. Wortschatz und Grammatik sind angemessen.
4.0	kann Gespräche im Rahmen allgemeiner und fachlicher Kompetenz und Radionachrichten verstehen. Dialekte und idiomatische Wendungen bereiten Schwierigkeiten.	kann in beruflichen und gesellschaftlichen Bereichen flüssig und relativ präzise sprechen, kann in informellen Situation als Dolmetscher fungieren.
5	hat nahezu muttersprachliche Kompetenz, kaum von Muttersprachlern zu unterscheiden.	

<u>Stufe</u>	<u>Leseverständnis</u>	<u>Schriftliche Fertigkeit</u>
Ein Sprecher dieses Niveaus		
0	hat keine praktisch nutzbaren Vorkenntnisse	
1.0	kann einfache Routinekorrespondenz seines Aufgabenbereiches lesen.	kann entsprechende Formulare ausfüllen und simple Texte verfassen.
2.0	kann Routinekorrespondenz und fachspezifische Artikel zu bekannten Themen verstehen.	kann einfache Berichte mit Wörterbuch verfassen. Dabei ist sprachliche Korrektur erforderlich.
3.0	kann Zeitungsartikel allgemeiner Thematik und fachspezifische Texte ohne Schwierigkeiten verstehen, muss bei komplexen Texten das Wörterbuch hinzuziehen.	kann sich mit Hilfe eines Wörterbuches und gegebenenfalls einer Grammatik im allgemeinen flüssig ausdrücken.
4.0	kann alle Texte im beruflichen und allgemeinsprachlichen Bereich verstehen u. sich neue Gebiete sprachlich erarbeiten.	kann alle allgemeine Geschäftskorrespondenz fließend führen, macht dabei nur kleine stilistische oder grammatische Fehler.

5	hat nahezu muttersprachliche Kompetenz, kaum von Muttersprachlern zu unterscheiden.
---	---

Übersicht 6

In der betrieblichen Fortbildung stellen die Angaben in den Tabellen aber nur die erste Stufe der Orientierung nach Sprachfertigkeiten dar. Darüber hinaus gibt es eine Ebene der Sprachfertigkeiten, die ebenfalls Berücksichtigung finden muss. Diese ist differenzierter und auch stärker spezialisiert, um beispielsweise in der Fremdsprache Verhandlungen und Präsentationen durchführen zu können. In diesen Bereich gehört auch das interkulturelle Training, welches besonders für einen Einsatz in den außereuropäischen Ländern einen besonderen Stellenwert hat. Ich komme darauf weiter unten noch zurück.

Beim Leseverständnis geht es vor allem darum, spezifische Textsorten zu verstehen, wobei ein- und derselbe Text in unterschiedlichem Register geschrieben werden kann.

Beispiele: Der Text über eine Anlagelizenz wird Ausdrücke enthalten, die geschäftlich entstehen, sowie technische und juristische Ausdrucksformen. In dem Bereich Lesen und Schreiben können Anordnungen, Definitionen, Beschreibungen, Erklärungen usw. als Fertigkeiten angesehen werden.

Wenn man die in der Tabelle beschriebenen Niveaus der Sprachfertigkeiten betrachtet, sind diese, so meine ich, brauchbare Konzepte dafür, welche Orientierungshilfen für eine Sprache erwartet bzw. gebraucht werden. Deshalb ist es durchaus sinnvoll, über Sprachfertigkeiten zu sprechen, da es hier nicht nur um reine kommunikative Kompetenzen geht.

Ergänzungen:

Im arbeitsplatzorientierten Sprachtraining wird neben den klassischen Zielsprachen bei Bedarf auch jede andere Sprache angeboten. Dieses findet jedoch nicht in der betriebsinternen Fortbildung statt, sondern bedarfsorientiert innerhalb von Sonderkursen bei Sprachschulen oder Instituten wie beispielsweise bei der Karl-Duisberg-Gesellschaft.

Einzelunterricht ist durchaus nicht nur für Top-Manager gedacht. Beispielsweise habe ich Englischunterricht für drei Mitarbeiter als Einzelunterricht gegeben, die für einen längeren Auslandsaufenthalt vorbereitet werden mussten. Es handelte sich dabei um den Leitenden Ingenieur des Projektes, einen Chemie-Betriebsmeister und einen Chemielabor-Techniker. Die drei Mitarbeiter arbeiteten zwar alle an demselben Projekt, bekamen aber Einzelunterricht, der auf die entsprechenden Bedürfnisse und individuellen Aufgaben der drei zugeschnitten war.

Vorbereitung Projekten /Lizenzanlagen im Ausland

Sehr spezialisiert ist das Sprachtraining, welches für Projekte und Lizenzanlagen im Ausland vermittelt wird. Wichtig beim betrieblichen Sprachtraining ist, dass in den Kursen die Spezifikationen des jeweiligen Projekts beziehungsweise der Anlage berücksichtigt werden. Der beispielsweise vorher von mir erwähnte Chemie-Betriebsmeister und der Chemielabor-Techniker mussten auf ihre pädagogischen Aufgaben vorbereitet werden, da sie ihre ausländischen Kollegen hinsichtlich der Anlagen und der damit verbundenen Laborverfahren anzulernen hatten. Wie

weitgehend diese Vorschulung in der Industrie ist, mag folgendes Beispiel verdeutlichen: Aus versicherungstechnischen und rechtlichen Gründen durften der Chemie-Betriebsmeister und der Chemielabor-Techniker von CHEMCO bei der Erläuterung der Lizenzanlage im Ausland diese nicht berühren. Sie mussten also ihren ausländischen Kollegen die Anlage ohne den Gebrauch der Hände am Objekt erläutern. Deshalb wurde während der sprachlichen Fortbildung unter anderem geübt, wie man Erklärungen ohne den Einsatz der Hände vermitteln kann.

Interkulturelles Training

Ich komme zu dem Angebotsbereich der Landesspezifischen Auslandsvorbereitung bzw. des Interkulturellen Trainings. Dazu werden im Sprachprogramm einige Hinweise gegeben, die verdeutlichen, dass die berufsbezogene sprachliche Fortbildung in einem global operierenden Industriekonzern anderen Gesetzen folgen muss, als die normale schulische Sprachausbildung. Die fremde Sprache wird, wie bereits angeführt, als internationales Kommunikationsmittel, aber auch als Aushängeschild für die zu vertretende Firma eingesetzt und hat deswegen interkulturelle Aspekte im besonderen Maße zu berücksichtigen, um den Umgang mit den Menschen im Gastland und ihre Kultur richtig einschätzen zu können.

4.3.2. Kurszusammenstellung:

Um eine möglichst optimale Kurszusammenstellung zu gewährleisten, ist die Erstellung einer Bedarfsanalyse erforderlich, die folgende Aspekte abdeckt:

Rechtzeitig vor Kursbeginn erfolgt zunächst die Einstufung sowie eine Beratung der gemeldeten Kursteilnehmer und ihrer Vorgesetzten. Die Einstufung erfolgt gleichermaßen aufgrund eines persönlichen Interviews mit einem Sprachtrainer wie auch durch einen Test in schriftlicher Form. Aufgrund der erzielten Leistungen (in Punkte umgesetzt) erfolgt dann die Einstufung in die entsprechende Kompetenzgruppe.

Bei der Beratung werden die spezifischen sprachlichen Bedürfnisse der Teilnehmer ermittelt. Diese Bedürfnisse sind bei den gemeldeten Teilnehmern sehr unterschiedlich. Neben den Aussagen, ob die sprachliche Fortbildung für einen technisch/wissenschaftlichen, einen kaufmännisch/wirtschaftlichen oder einen allgemeinen Zweck benötigt wird, ist es wichtig, vorab einzuplanen, ob die Sprachkenntnisse eher passiv (das heißt: erarbeitend durch Lesen und Verstehen) oder eher aktiv (das heißt: redend/gesprächsführend) benötigt werden.

Danach erfolgt die Gruppenzusammensetzung, bei der die Erkenntnisse, die durch die Einstufung der gemeldeten Teilnehmer und aufgrund ihrer sprachlichen Bedürfnisse gewonnen werden, sich in einer möglichst homogenen Gruppenzusammensetzung wiederfinden sollen. Zur Gruppenzusammensetzung einige ergänzende Hinweise:

Allgemeine Sprachkurse (Refresherkurse) sind zwar vom Niveau her gesehen relativ homogen. Trotzdem bringt jeder Kursteilnehmer unterschiedliche Vorkenntnisse mit (verschiedene Schulenglisch-Grundlagen je nach Schultyp, Dauer des Sprachunterrichts usw.).

Weiterhin wirken sich die individuellen persönlichen Unterschiede, wie Interesse und Neigung zum Sprachenlernen, gemachte Erfahrungen mit Lehrern und nicht zuletzt gehabte Erfolge/Misserfolge bei Arbeiten und Noten aus. Hinsichtlich des Leistungsniveaus und/oder des beruflichen Bedarfs spielt es natürlich eine Rolle, vor wie vielen Jahren der Englischunterricht erfolgt ist und ob in der Zwischenzeit mit der Fremdsprache gearbeitet worden ist.

Letztlich haben die Motivation des Teilnehmers sowie der Zeitfaktor wann die erweiterten Sprachkenntnisse benötigt werden ihren Einfluss auf die Homogenität innerhalb der Gruppe. Solche persönlichen Aspekte der Lernerbiographie sind in der neuen Lernphase nicht unterzubewerten, da sie ein Teil des Bildungsganges des Menschen sind.

Auf einem anderen Gebiet ist jedoch eine Heterogenität, die sich meistens zwangsläufig ergibt, auch von Vorteil. Die Teilnehmer kommen aus unterschiedlichen Bereichen (Abteilungen) des Konzerns zur Sprachweiterbildung zusammen. Das hat auch Auswirkungen auf das Sprachbedürfnis. Es gibt Großbereiche, in denen ein mehr passiver Gebrauch der Fremdsprache Anwendung findet und solche, in denen der aktive Gebrauch der Fremdsprache in der Umsetzung der erworbenen Kenntnisse erforderlich ist. Doch auch die verschiedenen Tätigkeitsfelder verlangen eine Fortbildung von unterschiedlicher Gewichtung der fremdsprachlichen Fertigkeiten. Die Mitarbeiter aus dem allgemeinen kaufmännischen Sektor erwarten einen stärkeren Bezug auf ihren Bereich genauso wie die Kursteilnehmer aus dem technisch/naturwissenschaftlichem Umfeld. Diese unterschiedliche Firmenherkunft gibt also die Möglichkeit, interessante Informationen auszutauschen, so dass 'echte' Kommunikationssituationen für den Unterricht entstehen, die didaktisch ausgenutzt werden können.

Sprachkurse, die an speziellen Bedürfnissen orientiert sind, wie z. B. Kurse für Technisches Englisch, sind häufiger heterogen im Sprachniveau zusammengesetzt. Wenn Kursteilnehmer beispielsweise für ein bestimmtes Projekt im Ausland vorbereitet werden sollen, kann das in der Gruppenzusammensetzung zu einem sehr unterschiedlichen Niveau hinsichtlich der sprachlichen Vorkenntnisse führen. Doch nicht nur die gemeinsamen Projekte im Ausland erzwingen in der methodischen Vorbereitung der sprachlichen Fortbildung genaue Überlegungen, sondern auch diejenigen speziellen Kurse, die Teilnehmer aus sehr unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern zusammenführen, wie z. B. Ingenieure aus Tief- und Hochbaubereichen, Chemieingenieure, Chemiker, Laborpersonal, Biologen usw.

Damit ist in jedem Kurs in der sprachlichen Fortbildung in der Industrie zunächst eine viel höhere Heterogenität vorhanden als in Schul- oder Ausbildungsklassen. Dieser Tatbestand findet bei der Konzeption eines Kurses Berücksichtigung. Von Vorteil ist hier wiederum im Gegensatz zum Schulunterricht, dass in der betrieblichen sprachlichen Fortbildung in kleineren Gruppen (ca. 8 Teilnehmer) ausgebildet werden kann.

4.3.3. Unterrichtsgestaltung:

Ich komme jetzt noch zu einem anderen Aspekt, der sich von dem Unterricht im außerbetrieblichen Umfeld deutlich unterscheidet. Die eingesetzten Methodiken und Materialien sind sehr lernerzentriert und häufig innovativ:

Lernerzentriert (Stichwort: Maßgeschneidertes Lernen) sind die Kurse deshalb, weil sie sich an folgenden Maßstäben orientieren:

1. Der Unterricht findet in kleinen Gruppen bzw. als Einzelunterricht statt.
2. Jeder Kursteilnehmer wird individuell eingestuft, denn es erfolgt ein schriftlicher und ein mündlicher Einstufungstest sowie ein persönliches Beratungsgespräch.
3. Es erfolgen Diskussionen zwischen Trainer, Fachbereichsleiter und Kursteilnehmer über den genauen Sprachbedarf am Anfang des Kurses, als Feedback-Diskussionen während der Veranstaltungsreihe und am Ende des Kurses.
4. Eine flexible Unterrichtsgestaltung erfolgt, welche die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Teilnehmer kontinuierlich berücksichtigt.
5. Das nicht textbuchabhängige Unterrichtsmaterial wird zum Teil aus dem von den Kursteilnehmern mitgebrachten Arbeitsplatzmaterial zusammengestellt, um so die individuellen Bedürfnisse der Kursteilnehmer abzudecken.
6. Ein Nachkursangebot findet meistens statt. Selbstlernprogramme werden zusammen mit Laptops zum Ausleihen angeboten..
7. Dazu kommt noch eine individuelle Nachkursberatung durch Trainer und Fachbereichsleiter darüber, wie der Kursteilnehmer sich weiterbilden, beziehungsweise im direkten Gespräch mit dem Kursteilnehmer, wie er selbst weiterlernen kann.

Der Unterricht ist innovativ:

1. weil Industrie-Training und Fortbildung sehr hohe Kosten verursachen; das Preis-Leistungs-Verhältnis muss also stimmen; das zwingt zur stetigen Suche nach neuen und vor allem effektiveren Lehr- und Lernmethoden,
2. weil die Trainer in ihrer Kursgestaltung relativ unabhängig und nicht an Lehrpläne gebunden sind; es gibt fast keine Normen und fast alles, was gute Ergebnisse bringt, ist erlaubt,
3. weil die Lehrgänge relativ kurz sind; der Trainer kann mit einer Gruppe etwas ausprobieren; wenn es Erfolg hat, kann er es bei der nächsten Gruppe wieder einsetzen, wenn nicht, kann er sich kurzfristig umorientieren.

Noch eine Besonderheit des Industrietrainings ist der gelegentlich notwendige Einzelunterricht. Dieser ist intensiv und lernerzentriert; er wird oft als optimale Bedingung empfunden, Sprachen zu lernen. Die erkennbaren Vorteile sind:

1. Der Unterricht kann genau an das Lerntempo des jeweiligen Mitarbeiters angepasst werden, während bei Gruppen immer Unter-/Überforderungen möglich sind.
2. Der Trainer steht zu jeder Zeit in authentischer Kommunikation mit dem Lernenden.

3. Inhalte/Materialien des Unterrichts können direkt am Sprachbedürfnis und/oder an der Arbeitsumgebung bzw. dem Lebenslauf des Lerners orientiert werden.
4. Fremdsprachliche Äußerungen, Fortschritte und Fehler können auf kontinuierlicher Basis kontrolliert werden.

Zeiten, aber auch Planung des Unterrichts einschließlich der Pausen können miteinander vereinbart und bei Bedarf geändert werden.

Es gibt meinen Erfahrungen zufolge noch einen weiteren positiven Aspekt des Einzelunterrichts. Es handelt sich um die Vermittlung technischer Belange. Dabei werden Trainer und Unterrichtsteilnehmer zu gleichwertigen Partnern, die an einem gemeinsamen Problem/Projekt arbeiten: Der Trainer kennt die Sprache, aber sein Gegenüber hat die inhaltliche Kompetenz. Es ergibt sich dabei ein ganz anderes Interaktions- bzw. Handlungsschema als in herkömmlichen Lehrer/Lerner-Interaktionen, in denen das Partnerschaftsverhältnis trotz aller gegenseitiger Äußerungen in der Erwachsenenbildung nicht zutrifft.

Es wird zwar hier und da versucht, das hierarchische Lehrer-Schüler-Verhältnis zu vermeiden, doch das Prinzip kann nicht vollkommen durchbrochen werden. Anders ist es hier beim Einzelunterricht in der betrieblichen Fortbildung. Wenn ich als Industrie-Trainerin beispielsweise einen Ingenieur im Einzelunterricht auf einen längeren Auslandsaufenthalt vorbereite, tauschen wir beide immer wieder unsere Rolle als Lehrende und Lernende. Ich kann zwar mehr Englisch als er, kenne aber sein Projekt bzw. seine Anlage noch nicht oder kaum. Wir besprechen nun, natürlich in Englisch, als gleichwertige Partner sein Projekt bzw. seine Anlage und jeder bringt seine Erkenntnisse in die Kommunikation mit ein; er seine Schulkenntnisse und/oder andere Sprachkenntnisse, ich meine gesammelten allgemeinen Kenntnisse über das Thema Chemieanlagen. Mein Partner stellt mir seine Aufgaben vor, ich lerne dabei fachbezogene Wirkungsweisen und Abläufe, und wir verwenden im Gespräch die auf die Aufgaben zugeschnittenen Sprachkenntnisse.

Seine Aufgaben können unterschiedlicher Art sein, sei es die Präsentation bei einer Tagung, die Schulung ausländischer Laborassistenten, die Begleitung der Inbetriebnahme einer fertigen Anlage oder ähnliche Aufgaben. Ich suche im Informationsaustausch nach den entsprechenden Sprachmitteln, die auf seine Arbeit im Ausland genau zugeschnitten sind. Dabei wird gegebenenfalls im Konzern vor Ort geübt und es kommt, nachdem ich mir die nötigen Fachkenntnisse angeeignet habe, durchaus vor, dass ich in die Rolle des ausländischen Partners schlüpfe und mein bisheriger Schüler nun die Rolle des Lehrers zu übernehmen hat, um mir so die erforderlichen Erläuterungen zukommen zu lassen.

Doch auch Nachteile dieser Ausbildungsform gilt es zu bedenken:

1. Für den Mitarbeiter kann Einzelunterricht über mehrere Stunden sehr anstrengend sein. Im Gruppenunterricht ist es eher möglich, mal für eine Regenerationspause abzuschalten.
2. Interaktionen, wie Aufgaben im Plenum, Gruppen- oder Partnerübungen sind nicht möglich.
3. Der Mitarbeiter wird trotz des Einsatzes von Medien unter Umständen auf die Sprache des Trainers fixiert; dieses gilt übrigens umgekehrt auch, weil der Trainer beim Einzelunterricht

ebenfalls dem sprachlichen Einfluss des Lernenden verstärkt ausgesetzt ist und dadurch ein besonderes Schärfebewusstsein benötigt.

4.4. Historische Wandlung des Fokus für Sprachtraining in der Industrie

Für den Bereich der sprachlichen Fortbildung ergeben sich aus den Umstrukturierungsmaßnahmen und der Hinwendung des Konzerns auf den internationalen Markt auf den ersten Blick nur Vorteile. Doch die Wirklichkeit ist nicht ganz so positiv einzuschätzen. Dazu muss ich in meiner Betrachtungsweise etwas zurückblicken: In den 70er Jahren, als ich nach dem Studium und meinem Einsatz als Lehrerin meine Tätigkeit als Industrie-Trainerin begann, war die Zeit des deutschen Wirtschaftsbooms. Auch die Firma, in der ich arbeitete, war ein schnell wachsender Weltkonzern. Karrierebewusste Mitarbeiter ließen sich gerne ins Ausland versetzen. Das brachte meistens berufliche Qualifikationen mit sich und garantierte nach Rückkehr eine gestiegene Position in der Firmen-Hierarchie. Mitarbeiter, die im Ausland gearbeitet hatten, galten als flexibel und anpassungsfähig und wurden hinsichtlich ihrer dort erworbenen Erfahrungen geschätzt.

Die allgemeine Fremdsprachenpolitik unserer Firmen verlief nach dem Motto des 'Breitbandunterrichts', also der Schaffung einer guten Basis der Fremdsprachenkenntnisse bei möglichst vielen Mitarbeitern. Diese sollten nicht erst, wenn sie für spezielle Aufgaben ins Ausland entsandt werden sollten, mit der Fremdsprachenausbildung beginnen, sondern bereits vorher ein gewisses Niveau erreicht haben.

Während ich damals hospitierte, fand ich das sprachliche Niveau der Ingenieure eigentlich recht gut und wunderte mich darüber, dass ihnen noch eine weitere fremdsprachliche Weiterbildung verordnet wurde. Mein Chef, daraufhin von mir angesprochen, erwiderte, dass die Mitarbeiter imstande sein müssten, nicht nur gut, sondern besser als ihre Gesprächspartner sprechen zu können. Er legte mir dar, dass jede Art Interaktion nicht nur bei kaufmännischen sondern auch bei technischen Mitarbeitern als eine Art Verhandlungssituation anzusehen sei. Wer die Sprache besser beherrscht, der dominiert auch in der Verhandlung und vermittelt außerdem entweder direkt oder indirekt damit den Firmeneindruck, den sich der Geschäftspartner in der Verhandlung mit seinem Gegenüber bildet. Soweit eine Firmenstrategie aus damaliger Zeit, die sicherlich auch noch heute Gültigkeit besitzt. Die Sprachkurse fanden zweimal in der Woche statt, wobei ein Teil in der Arbeitszeit und ein weiterer Teil in der Freizeit der Mitarbeiter (jeweils an einem Vormittag und Abend oder einem Nachmittag und Abend) stattfand. Die Begründung für die Aufteilung war, dass der Sprachunterricht gleichermaßen von Vorteil für die Firma und für den Mitarbeiter war. Zwar finanzierte die Firma die Weiterbildung, doch durch den Einsatz eines Teils der Freizeit musste auch ein eigenes Opfer gebracht werden. Dieses sollte sicherstellen, dass der Mitarbeiter auch wirklich motiviert war. Wenn er nicht dazu bereit war, eigene Freizeit einzubringen, dann war er ersetzbar und es gab genügend andere, die für ihn einspringen konnten.

Neben den Klassenkursen gab es auch Einzelunterricht für hohe Persönlichkeiten in der Firmenhierarchie. Dass dabei andere Maßstäbe galten, merkte ich, wenn ich diesen Einzelunterricht durchzuführen hatte auch daran, dass zwischen 6.00 und 7.00 Uhr morgens keine ungewöhnliche

Unterrichtsanfangszeit für die Topmanager war, da der Einzelunterricht vor ihrem eigentlichen Arbeitstag stattfinden musste.

Soweit der Rückblick. Die heutige Situation in der betrieblichen Fortbildung hat sich erheblich geändert. Der Wirtschaftsboom ist vorbei, und da Fortbildung eine sehr kostenintensive Angelegenheit ist, steht der finanzielle Aspekt stärker im Vordergrund. Obwohl Fremdsprachenkenntnissen ein hoher Stellenwert zugesprochen wird und es in vielen Betrieben im Zuge der Trends zur Globalisierung und zur Europa-Wirtschaft sehr wünschenswert wäre, die Fremdsprachenkenntnisse der Mitarbeiter zu fördern, fehlen vielfach die finanziellen Mittel. Deswegen sind die Tage des Breitbandunterrichts vorbei. Mitarbeitern werden heutzutage Kurse nur bewilligt, wenn ihren Vorgesetzten klar ist, dass die Mitarbeiter diese dringend benötigen. Die Kurse finden während der Firmenzeit statt und es erfolgt nach Abschluss keine Bewertung.

Das bedeutet, dass Fremdsprachenfortbildung in der Regel situationsabhängig durchgeführt wird, allerdings mit dem Nachteil, dass gerade die Mitarbeiter, die oft dienstlich unterwegs sein müssen, wiederum diejenigen sind, die den Sprachunterricht besonders benötigen. Durch die häufige Abwesenheit ergibt sich ein 'Teufelskreis'. Die Mitarbeiter brauchen Kurse zur sprachlichen Fortbildung, sie sind aber gleichzeitig wegen ihrer häufigen Abwesenheiten durch Dienstreisen oder durch die Vorbereitung von Auslandsprojekten während der Kurszeit nicht vor Ort. Und das, obwohl heute mehr denn je gilt, dass der, der die Sprache beherrscht, die Situation im Griff hat. Hinsichtlich der Motivation der Teilnehmer, an der sprachlichen Fortbildung teilzunehmen, ist außerdem zu bemerken, dass inzwischen längere Einsätze im Ausland nicht mehr unbedingt mit Karrierevorteilen verbunden sind. Manchmal ist das Gegenteil der Fall. Bei der Rückkehr wird sich der Mitarbeiter oft selbst wieder einen Platz in der Firma erkämpfen müssen.

4.5. Qualifikation der Trainer

Can you tell me in a few words how a computer works? So lautete der Titel der zweiten Einheit meines allerersten Kurses als Dozentin für Englisch in der innerbetrieblichen Fortbildung eines der größten deutschen Elektronikkonzerne im Jahre 1970. Doch zu dieser Zeit hatte ich keinerlei Computersachkenntnisse und erst während eines späteren Besuches in den USA bekam ich zum allererstenmal einen Computer zu sehen. Aber auch diese Besichtigung - die Anlage war ein Großrechner in einem Raum voller Schränke mit großen Tonbändern - gab mir nicht allzu viel Verständnis für die Wirkungsweise eines Computers. Trotzdem! Auch ohne technisches Wissen darüber, was ich zu vermitteln hatte, gelang es mir, die oben angeführte Unterrichtseinheit und später weitere schwierige technische Texte einer Gruppe von 25 Ingenieuren zu vermitteln und das auch noch zur Zufriedenheit meines Vorgesetzten.

Wie konnte es also angehen, dass ich als junge Dozentin für Englisch ohne Industrieerfahrungen in der Lage war, eine fremdsprachliche spezielle Wissensvermittlung durchzuführen, bei der mir meine bisherige Ausbildung und Erfahrung als Lehrerin für Erdkunde, Geschichte und Englisch als Muttersprache in England bei den neuen Aufgaben in Deutschland nicht hilfreich waren?

Meine Qualifikation für den neu auszuübenden Beruf lag ganz einfach darin begründet, dass ich ein *Native Speaker* mit einem akademischen Abschluss war, dass ich zufällig in Deutschland eine Arbeit suchte und dass im gleichen Moment dieser Elektronikkonzern eine Lehrkraft für Englisch in der innerbetrieblichen Fortbildung brauchte.

Qualifikation im eigentlichen Sinne des Begriffes war bei mir für die technischen Inhalte der sprachlichen Vermittlung also so gut wie nicht vorhanden! Trotzdem ‘funktionierte’ ich und das hatte drei Gründe:

Erstens bekam ich einen Schnellkurs *on the job* verpasst und hospitierte in den ersten Wochen bei Kollegen. Zweitens war 1970 die Zeit der ‘audiolingualen’ sprachlichen Wissensvermittlung und die Unterrichtsmethoden waren streng vorgeschrieben. Das erleichterte mir die Arbeit. Die Texte wurden im Chor geübt und dann im Sprachlabor einzeln weiter bearbeitet. Die zweite Hälfte jeder Unterrichts-Einheit wurde mit einem Lehrwerk, welches Texte und Grammatikübungen enthielt, durchgearbeitet. Drittens, so meine ich, kamen meine eigene Anpassungsfähigkeit an eine neue Situation und meine Lernbereitschaft hinzu.

Heute, 30 Jahre später, hat die berufliche Qualifikation oder Professionalisierung des Berufsbildes Industrie-Trainer leider mit den methodischen und didaktischen Fortschritten der Unterrichtsgestaltung in keiner Weise Schritt gehalten. Wenn man die Qualifikationen und Ausbildungsgänge der derzeitigen Sprachtrainer analysieren würde, wäre das Ergebnis sicherlich eine sehr interessante und durchaus unterschiedliche Reihe von Bildungsgängen. Es gibt zwar inzwischen an mehreren deutschen Universitäten den Studiengang der Erwachsenenbildung als anerkannte Fachspezialisierung innerhalb der Erziehungswissenschaften, aber eine qualifizierte Ausbildung zum Industrie-Trainer, die noch ganz andere Voraussetzungen erforderlich macht, wird wohl auf lange Zeit in Deutschland im Gegensatz zu England und den USA, wo es diese Art der akademischen Ausbildung bereits gibt, eine exotische Rarität bleiben. Ein genormtes Training, wie das der Ausbildung für die Primarstufe und die Sekundarstufe I und II, ist für die Wirtschaft in der praktischen Umsetzung sehr unwahrscheinlich.

Ausgehend von dieser fehlenden Berufsqualifikation ist auch das Berufsbild des Industrie-Trainers in der sprachlichen Fortbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung wenig genormt. Daraus ergeben sich zwangsläufig große Unterschiede in der Professionalisierung dieser Trainer. Die Situation ist also bei vielen jüngeren Kollegen von heute nach wie vor mit meiner persönlichen Erfahrung von damals vergleichbar.

4.6. Technisches Englisch – die Sprache der industriellen Technologie

Das Verstehen und die Benutzung der Sprachversionen, die unter dem Oberbegriff ‘Technisches Englisch’ zusammengefasst werden, bilden einen sehr wichtigen Teil als Lerngegenstand vieler Sprachkurse in der Industrie. Die didaktischen Probleme, die in der Vermittlung dieser Lerntypen liegen, sind nicht unerheblich. Dabei denke ich insbesondere an die Auswahl der Inhalte, an die Methodik des Unterrichts und die naturwissenschaftliche und technologische Aus- beziehungsweise Fortbildung der Sprachdozenten.

Wenn wir, wie von mir im vorstehenden Abschnitt erläutert, eine Bedarfsanalyse der Sprachbedürfnisse der Kursteilnehmer des Sprachtrainings in der Industrie und Wirtschaft machen, reicht es nicht aus, nur in Erfahrung zu bringen, warum die Kursteilnehmer Englisch lernen müssen. Es ist beinahe noch wichtiger, so genau wie möglich zu erfassen, welche 'Elemente' der Sprache sie beherrschen sollten.

Viele der Kursteilnehmer beherrschen - wie die für meine Arbeit ausgewählten Probanden - ein recht brauchbares Alltagsenglisch. Der wesentliche Grund für einen Kursbesuch ist jedoch darin zu sehen, dass die Fremdsprache, der sie in ihrem Arbeitsumfeld begegnen, recht unterschiedlich von ihren bisherigen Englischkenntnissen ist. Die Mitarbeiter benötigen deshalb eine berufsbezogene, spezialisierte Fremdsprache, die sie aber nicht aus ihrer Schul oder Ausbildungszeit mitbringen.

Ein weiterer Grund dafür, diese Thematik aufzugreifen und einiges von den Besonderheiten der Fachsprachen darzustellen, liegt meines Erachtens darin begründet, dass diese speziellen Sprachen nicht nur für die Kursteilnehmer neu und fremdartig sind, sondern viele Fremdsprachentrainer in der Industrie sind derzeit noch geistes- und sozialwissenschaftlich orientierte Pädagogen. Deshalb ist innerhalb des Sprachtrainings in der Industrie der Bearbeitung und dem Verständnis dieser speziellen Fachsprachen und ihrer Inhalte besondere Aufmerksamkeit zu widmen, weil die gemeinsame sprachliche Arbeit der Trainer zusammen mit den Kursteilnehmern einen nicht unwesentlichen Teil des Kurses darstellt, der sich damit von anderen Bildungsbereichen abhebt.

Das heißt, egal wie weit sich ein Trainer in einem speziellen Gebiet sachkundig gemacht hat, beispielsweise Englisch für die Chemieindustrie oder für Informatiker, er ist nie in dem Beruf des Kursteilnehmers fachlich ein Experte, sondern wird immer ein gebildeter Laie bleiben. Umgekehrt trifft das natürlich auch für den Kursteilnehmer zu; dieser hat das Fachwissen seines Arbeitsbereiches und ihm fehlt insbesondere, wenn es darum geht, eine qualifizierte Erarbeitung von schriftlichen Texten in der Fremdsprache vorzunehmen, das sprachliche Wissen, er ist nur ein 'Amateur-Linguist'.

Das Stichwort, um das Produkt fremdsprachliche Fortbildung optimal zu gestalten, heißt deshalb 'Verbund'. Gemeinsam nähern sich Trainer und Kursteilnehmer den Texten an, deren Inhalte der Kursteilnehmer für seine Arbeit verstehen muss. Dieses geschieht jedoch aus einer unterschiedlichen Ausgangsbasis heraus. Dabei ist auch zu bedenken, dass ein Sprachtrainer nie so viel Sachverständnis und Kurszeit haben kann, um alles erklären zu können. Auch muss der Kursteilnehmer zusätzlich dazu angeleitet werden, Texte, beziehungsweise Fachinhalte, denen er in Zukunft begegnen wird, für sich alleine zu erarbeiten. Daher muss der Kursinhalt auch einen Leitfaden zur Textanalyse oder zu fachlichen Ausdrucksweisen anbieten. Daher gehört zum Unterricht, dass der Kursteilnehmer erkennen lernt, was tatsächlich solche Texte²¹⁵ aus der normalen Fremdsprache des Alltags hervorhebt.

²¹⁵ Hier meine ich bei Texten nicht nur Geschriebenes wie Fachberichte, Spezifikationen, Handbücher, Korrespondenzen mit fachlichem Inhalt, sondern auch die anderen Formen eines fachlichen Diskurs, wie bei Präsentationen, Verhandlungen, Besprechungen, Telefonaten usw.

Im Nachfolgenden möchte ich einige Überlegungen hierzu darstellen und dabei auch von manchen hervorzuhebenden sprachlichen Problemen berichten, denen ich in meiner eigenen Praxis begegnet bin.

4.6.1 Die naturwissenschaftlichen Fachsprachen und die Sprache der Technologie

Die Verwendung von Fachsprachen erfüllt meistens einige Kriterien, so die Bestrebung nach Genauigkeit, Ökonomie, Prägnanz und Beständigkeit der sprachlichen Ausdrucksweise. Diese Kriterien werden angestrebt, um die besonderen Bedürfnisse der sprachlichen Kommunikation innerhalb eines speziellen Fachbereiches zu erleichtern. Dadurch entstehen ‘Spezialistensprachen’, die zwar das Verstehen für den Außenseiter erschweren, es aber für den Experten erleichtern.

Individuelle Naturwissenschaften, wie Biologie, Chemie, Physik usw., haben ihre ganz spezifischen Fachsprachen, die sich von den anderen Fachsprachen abheben. Es gibt zwar eine allgemeine Naturwissenschaftssprache, die die Kommunikation zwischen Naturwissenschaftlern verschiedener Spezialisierungen ermöglicht und die deutliche Unterschiede zu den Fachsprachen von Nicht-Naturwissenschaftlern aufweist. Jedoch sind die verschiedenen Fachsprachen gegenüber der allgemeinen Sprache der Naturwissenschaften deutlich an ihrem sehr spezifischen Wortschatz erkennbar. Diese Fachsprachen werden von einer relativ kleinen Expertengruppe benutzt, von Menschen mit einem höheren Grad an Spezialisierung und Bildung.

Die Fachsprache der industriellen Technologie ist im Gegensatz zu den naturwissenschaftlichen Fachsprachen keine ‘reine’ Sprache. Da Technologie eigentlich angewandte Wissenschaft ist, besteht die technologische Fachsprache aus einer Kombination einer technologischen Sprache mit Fachausdrücken aus anderen Bereichen. Ein weiterer Unterschied zu den reinen Naturwissenschaftssprachen ist die Tatsache, dass die technologische Sprache keineswegs nur von hoch spezialisierten und besonders gebildeten Personen gebraucht wird und deshalb diesem Umstand in ihrem Niveau Rechnung tragen muss. Exemplarisch dazu werde ich nun anhand von einigen Überlegungen über die Kommunikation in der Chemieindustrie einiges über Fachsprachen dieser Art erläutern:

In der Chemieindustrie wird ein Chemiker, der im Forschungs- und Entwicklungslabor arbeitet, meistens eine Fachsprache benutzen, die durchaus mit der ‘reinen’ Naturwissenschaftssprache der Chemie verwandt ist, derjenigen also, die von Chemikern im akademischen Arbeitsbereich benutzt wird.

Ein Industriechemiker hingegen, der beispielsweise nicht im Forschungslabor tätig ist, sondern in einer Produktionsanlage arbeitet, wird ‘multilingual’ kommunizieren müssen. Er braucht zwar seine sehr speziellen Chemikerausdrücke, doch diese Chemiesprache wird stets mit Elementen aus der Ingenieursprache, also der technologischen Fachsprache, verbunden sein. Der Ingenieur in der Chemieindustrie verbindet seine Sprache ebenfalls mit der des Chemikers, aber auch mit Elementen aus anderen Bereichen.

Beide, der Anlagen-Chemiker und der Ingenieur, sprechen alltäglich über eine weite Palette von gemeinsamen Thematiken. Diese Gespräche variieren von der Bewertung theoretischer Forschung über den Bereich von Planung, Entwurf, Produktion, Testing und Vermarktung hin zu dem Verkauf des Endproduktes.

In Ergänzung zu solchen Besprechungen wird eine Sprache auch in ganz unterschiedlichen Textformen wie beispielsweise Laborberichten, Spezifikationen, Verträgen, Normregelungen, Arbeitsplänen, Handbüchern, benötigt. Ferner wird in der Chemieproduktionsanlage die technologische Fachsprache nicht nur für die Kommunikation zwischen hochspezialisierten und qualifizierten Experten gebraucht, sondern auch zwischen Mitarbeitern mit unterschiedlichem Bildungsniveau und Spezialisierungsgrad, zwischen Chemikern, Ingenieuren und Facharbeitern, aber auch zwischen ungelerten Arbeitern.

Diese kleine Aufzählung macht deutlich, in welchem Grenzbereich sich eine sprachliche Fortbildung innerhalb eines spezifizierten Bereiches, wie ihn beispielsweise die Chemieindustrie darstellt, zu bewegen hat. Diesem Phänomen ist deshalb besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

4.6.2. Die Fachsprache der Chemieindustrie - ein Beispiel eines ‚technischen Dialekts‘

Einführung

Als ein Beispiel der Fachsprachen, die dem Industriesprachentrainer bei seiner Alltagsarbeit begegnen, erläutere ich im Folgenden einiges über die Chemieindustrie-Variante. Dabei ist zu bemerken, dass sich viele der dargestellten Punkte auch auf andere naturwissenschaftliche und technologische Bereiche beziehen, aber es gibt auch Einzigartigkeiten zu beschreiben. Wichtig ist daran zu erinnern, dass die Chemiker und Ingenieure der Chemieindustrie keine eigenständige, streng von der Außenwelt abgetrennte Fachsprache miteinander und untereinander sprechen, sondern stets auch unterschiedliche Versionen der Sprache nutzen, die von der jeweiligen Situation abhängig sind oder sogar untereinander auch auf die normale Standardsprache zurückgreifen; Formen mit inhaltlichen Ausdrücken allerdings, mit denen Laien nicht sehr viel anfangen können.

Folgende drei Sätze sollen diese letzten Gedanken etwas verdeutlichen:

1. We had an idea that the hydroxy group was tertiary, so we stewed the compound up with acetic anhydride.
2. We suspected the hydroxy group was tertiary, so we heated the compound with acetic anhydride.
3. In order to determine whether the hydroxy group was tertiary, the compound was heated with acetic anhydride.²¹⁶

Alle drei Sätze beschreiben das gleiche Ereignis und könnten somit vom gleichen Sprecher, einem im Labor tätigen Chemiker, stammen.

Satz 1. entspricht den Normen des gesprochenen Alltagsenglisch und könnte - etwa in der Situation Alltag im Labor - von Kollege zu Kollege gesprochen worden sein.

Satz 2. entspricht den Normen des geschriebenen Alltagsenglisch. Dieser Satz hätte in der Situation von dem Chemiker benutzt werden können, um seinem Kollegen die Information in Form einer

²¹⁶ Schoenfeld, R.; 1990, S. 3

kurzen schriftlichen Mitteilung zu geben. Die syntaktische Form des Satzes ist im Vergleich mit Satz 1. gleich geblieben, es wird aber eine etwas weniger saloppe Ausdrucksweise gewählt.

Satz 3. wiederum entspricht den Fachsprachen-Normen der Chemiker. Dieser Satz stellt das Ereignis in Berichtsform dar, z. B. zu Zwecken der Veröffentlichung in einer Fachzeitschrift. Hier ist nicht nur die Wortwahl gepflegter, auch syntaktisch ist einiges anders geworden. Die Personalpronomen sind verschwunden, der Satz wird 'impersonal'. Die relativ einfache Satzstruktur, Hauptsatz mit nachfolgendem Nebensatz (chronologische Reihenfolge der Aktivitäten entsprechend), die die Konsequenz des Hauptsatzes darstellt, wird verändert. In Satz 3. wird zwar die chronologische Reihenfolge der zwei Ereignisse gehalten, aber der erste Teil - die Vermutung - wird zum Nebensatz und die Ausführung zum Hauptsatz und damit zur primären Wichtigkeit innerhalb des Satzes angehoben. Der Nebensatz hat jetzt eine kompliziertere Struktur, welche mit *in order to determine whether* eingeleitet wird, und der Hauptsatz bekommt die passive Verbform. Bei Satz 1. und Satz 2. dagegen wird die Erwartung, dass ein wichtiges Ergebnis nachfolgt, nicht geweckt, während dies bei der Änderung der Gewichtungen von Nebensatz und Hauptsatz in Satz 3. schon anders aussieht.

Nach diesen einführenden Beispielen will ich in den nachfolgenden Bemerkungen aber ausdrücklich darauf hinweisen, dass es trotz vieler Gemeinsamkeiten auch einige deutliche Unterschiede in meinem Beispiel Chemiesprache zwischen der Fachsprache der Chemie, die für akademische Zwecke benutzt wird, und der Chemiesprache der Industrie gibt. Die Unterschiede, so meine ich, stammen aus der bereits von mir erwähnten Tatsache, dass sich in der Industrie Chemiker, Ingenieure und Techniker mit chemischen und ingenieurbezüglichen Inhalten beschäftigen müssen, also anderen Arten von Diskurssituationen, als es der Akademiker tut.

Einige Aspekte der Fachsprache der industriellen Chemie

Ich fahre fort mit der Darstellung einiger Beispiele der Eigenarten der Fachsprache der industriellen Chemie, indem ich zunächst einige lexikalische Aspekte aus dem Bereich der Wortbildung zur Sprache aufzeige:

- Affixierung:

Wie oben erwähnt, wird die Affixierung sowohl im Englischen wie auch im Deutschen insbesondere in der naturwissenschaftlichen und technologischen Fachsprache als häufige Methode zur Prägung neuer Wörter oder zur neuen 'Schattierung'²¹⁷ von Wörtern genutzt. Viele englische Präfixe erweitern, begrenzen oder ändern ein Wort in seiner Bedeutung, ohne dass sich dabei das Wort in seiner Funktion bzw. die Wortart ändert. Dazu einige Beispiele:

ohne Präfix	mit Präfix
<i>corrosive</i>	<i>anticorrosive</i>
<i>flow</i>	<i>contraflow</i>

²¹⁷ Schattierung = z. B. *surcharge*- = eine zusätzliche Geldsumme wird verlangt / *overcharge* = gleiche Bedeutung wie *surcharge*, aber mit der Schattierung der Deutung, dass dieser extra Preis zu unrecht verlangt wird.

<i>liter</i>	<i>deciliter</i>
<i>magnet</i>	<i>electromagnet</i>
<i>distant</i>	<i>equidistant</i>

Tabelle 14

Im allgemeinen haben Suffixe die Funktion, die syntaktische Eigenschaft eines Wortes zu ändern, sie können aber auch die semantischen Eigenschaften verändern, wie die nachfolgenden Beispiele zeigen:

Wortart geändert	
<i>to drain</i> (Verb)	<i>drainage</i> (Substantiv)
<i>standard</i> (Substantiv oder Adjektiv)	<i>standardize</i> (Verb)
Bedeutung geändert – Wortart gleich geblieben	
<i>parent</i> (Substantiv)	<i>parenthood</i> (Substantiv)

Tabelle 15

Das Alltagsenglisch nutzt eine ganze Palette von Suffixen, wie *-able*, *-less*, *-free*, *-full* und Nachsilben wie *-et*, *-y* für Verkleinerungen, wie *-dom*, *-ness* für Zustand, wie *-ism*, *-ment* für Abstraktion und *-ist*, *-ian* für Personen anzudeuten.

Es gibt sogar Wörter, die nur aus Affixen bestehen - und kein Stammwort haben wie zum Beispiel *tele-gram*, *tele-graph*.

Es gibt aber viele Suffixe, die überwiegend in technischen und naturwissenschaftlichen Fachausdrücken benutzt werden. Naturwissenschaftliche Sprachen, wie die der Chemie und der Biologie, benutzen die griechischen und lateinischen Nachsilben besonders oft. Im Gegensatz dazu findet man im Alltagsenglisch, wie vorher von mir aufgezeigt, eine Mischung von germanischen, romanischen und neo-klassischen Suffixen. Hier liegt die technische englische Sprache zwischen beiden Extremen.

Manche Suffixe, z. B. *-ate*, können sowohl Substantive, als auch Verben oder Adjektive bauen, wenn sie an Wörter mit klassischer Herkunft angehängt werden. Bei *concentrate* – *enumerate* – *indeterminate* ist das beispielsweise der Fall.

Die Chemiker benutzen recht häufig die klassischen Affixe. Bei der Wortbildung ist es vielleicht logisch, zu erwarten und stilistisch zu wünschen, dass lateinische Affixe an Wörter mit lateinischem Wortstamm und griechische an griechische Wörter angehängt werden. Alltagsbeispiele hierzu wären: *multi-lingual* oder *poly-glot*. In der Chemikersprache wird auf solche stilistischen Feinheiten wenig geachtet und so kommen Wortbildungen wie *tetravalency* (*tetra* = griechisch / *valency* = lateinisch) vor (entsprechend: *multi-glot*, *poly-lingual*).

Dazu gibt es noch bei den Chemikern spezielle Regelungen. Bei der Benennung von chemischen Verbindungen selber werden stets griechische Präfixe verwendet, egal woher das Grundwort stammt. Da heißt es z. B. *tetrasodium pyrophosphate*. Zwei verschiedene multiplizierende Präfixe werden bei der Benennung von chemischen Verbindungen benutzt. Zusätzlich zu den einfachen Präfixen *di-*, *tri-* usw., gibt es auch die komplexen Präfixe *bis-*, *tris-*, *tetrakis-*, *pentakis-* usw. Diese letzteren werden dazu benutzt, um komplizierte Ausdrücke zu multiplizieren. Beispielsweise heißt

es dann als Formel: *dichloromethylamine* = *di-chloromethylamine* = Cl_2CHNH_2 ; oder *bischloromethylamine* = *bis-(chloromethyl)amine* = $(\text{ClCH}_2)_2\text{NH}$.²¹⁸

- Verkürzungen und Akronymenbenutzung:

Im technischen Englisch werden durch Verkürzung und Akronyme häufig neue Wörter geformt. Im Alltagsenglisch sind Verkürzungen überall gebräuchlich *influenza* = *flu*, *refrigerator* = *fridge*. Es gibt eigentlich keine Regel der Verkürzungen aber diese werden besonders in der technischen Fachsprache benutzt, um das Kriterium der Sprachökonomie zu erfüllen; z. B. *vertijet*, *rotochamber*, *vent screw*. Manche Abkürzungen existieren nur in der geschriebenen Form, wenn sie ausgesprochen werden müssen, ist der gesamte Ausdruck anzuwenden; beispielsweise: *ft* = *foot* (Maß) *cwt* (*hundredweight*) *Hz* (Hertz).

Das Aussprechen von Abkürzungen ist nach meiner Erfahrung ein nicht zu unterschätzendes Problem für die technische Kommunikation, insbesondere dort, wo diese über das Telefon geführt wird. Akronyme werden manchmal nur schriftlich in Kurzform verwendet; z. B. *M.S.L.* = *mean sea level* *M.H.* = *medium hard*. Andere Akronyme dagegen werden selbst zu vollständigen Wörtern, wobei es unterschiedlich ist, ob diese normal geschrieben und entsprechend ausgesprochen werden, wie *radar* oder noch in Kapitelbuchstaben und als Buchstaben ausgesprochen, wie *PVC*.

- Semantische Eigenarten:

In den Fachsprachen werden Ausdrücke benutzt, die auch des öfteren im Alltagsenglisch vorkommen. Sie werden in den Fachsprachen allerdings entweder für eine besondere Bedeutung oder mit einer geänderten oder begrenzten Bedeutung eingesetzt. Manche Wörter haben verschiedene Bedeutungen und diese unterschiedlichen Bedeutungen werden in der Alltagssprache und in der Fachsprache unterschiedlich oft gebraucht.

Beispiel: In der Chemieindustrie wird das Wort *plant* viel häufiger benutzt, um die Produktionsanlage zu bezeichnen, als unter dem Begriff Pflanze, was wiederum der häufigsten Anwendung im Alltagsenglisch entsprechen würde.

Auch das Kriterium der Genauigkeit, beziehungsweise das Bedürfnis Ambiguitäten zu vermeiden, begrenzt die Benutzung mancher Wörter.

Auch hierzu ein Beispiel: Es handelt sich um die Verwendung der Konjunktion *when* in der Chemikersprache. Im Alltagsenglisch kann dieses Wort sowohl 'wenn' als 'wann' und noch dazu mit der Bedeutung 'worauf/woraufhin' Verwendung finden. Das ist in der Chemiesprache nur möglich, wenn die Zusammenhänge von dem Kontext her eindeutig sind, wie die nachfolgenden Beispiele verdeutlichen:

We abandoned our work on examplamine when we found it had already been synthesized by Gorbushov. (Zeit 2 / Zeit 1)

*A bromine solution was added when the tetrabromide precipitated.*²¹⁹ (Zeit 1 / Zeit 2)

²¹⁸ Weiteres dazu siehe: Schoenfeld, R.; 1990, S. 27ff

In diesen Sätzen ist die zeitliche Reihenfolge der Aktionen genau umgekehrt aber aus dem Kontext wird die Reihenfolge deutlich. *When* drückt hier zwei komplett unterschiedliche Zeitkonzepte aus. Im allgemeinen wird die Bedeutung des Wortes *when* in der Chemikersprache jedoch begrenzt und die Bedeutung *whereupon* nicht gebraucht, um mögliche Ambiguitäten zu vermeiden.

Bei dem Satz: *Barium chloride was added to sodium sulphate when a white precipitate formed* ist es nicht eindeutig, ob Bariumchlorid erst zum Natriumsulfat eingemischt wurde, nachdem sich ein Präzipitat (Niederschlag) geformt hatte, oder ob dieses ein Resultat des Mischens war.²²⁰

Im Arbeitsbereich der Chemiker ist also die Genauigkeit in der Reihenfolge von großer Bedeutung und dadurch ist die Verwendung eines Wortes mit nur einer Aussage besonders wichtig. Diese 'verengte' Benutzung eines Wortes in der Fachsprache ist, so meine ich, ein gutes Beispiel für den speziellen Gebrauch von Alltagssprachlichen Ausdrücken.

Andere Wörter haben im Gegensatz zum Alltagsenglisch eine 'erweiterte' Bedeutung in den Fachsprachen. Im Alltagsenglisch ist es eine reine Geschmacksache, ob man das Wort *partly* oder das Synonym *partially* gebraucht. Es ist in letzter Zeit, vermutlich durch den Medieneinfluss aus dem Amerikanischen, auch im britischen Englisch Mode geworden, längere Wörter zu benutzen; im schriftlichen britischen Englisch wird jedoch vom Stil her das kürzere Wort bevorzugt. In der Sprache der Chemiker hingegen werden die zwei Wörter eines Begriffes genutzt, um das Kriterium Genauigkeit zu unterstützen, etwa um zwei unterschiedliche Konzepte darzustellen.

Auch hierzu zwei Beispiele: *a partially dehydrogenated product* ist ein Zwischenprodukt, welches während des Prozesses des Wasserstoffentzuges erzeugt wird.

A partly dehydrogenated product hingegen ist ein Produkt, bei dem Teile noch aus dem Anfangsmaterial bestehen, welches sich noch nicht verändert hat. Die gegensätzlichen Ausdrücke *completely (partially) / wholly (partly)* differenzieren sich entsprechend *partially / partly*.²²¹

Ein weiteres Problem für deutsche Benutzer der englischen Chemiefachsprache stellt die Benutzung der unterschiedlichen Übersetzungen für das deutsche Wort 'durch' im Sinne von 'mittels' dar. Dieses wird durch eine ganze Reihe englischer Synonyme (unter anderem *by, by means of, with, using.*) in den gängigen Wörterbüchern übersetzt.

Auch im Alltagsenglisch sind diese Ausdrücke Synonyme, die alle mit den deutschen Ausdrücken 'durch' gegebenenfalls 'vermittelt' zu übersetzen sind. Diese Ausdrücke sind zwar semantisch gleich aber gerade in der Sprache der Chemiker werden sie unterschiedlich eingesetzt und können somit nicht beliebig untereinander ausgetauscht werden:

<i>Solutions are heated</i>	- <i>with a Bunsen burner</i> - <i>by ultraviolet radiation</i> - <i>by means of a heating mantle</i>
-----------------------------	---

²¹⁹ Schoenfeld, R.; 1990, S. 14

²²⁰ Schoenfeld, R.; 1990, S. 14

²²¹ Schoenfeld, R.; 1990, S. 13f

<i>Crystals are separated</i>	- <i>with a spatula</i>
<i>Liquids are separated</i>	- <i>by distillation</i>
<i>Vapors are separated</i>	- <i>by means of the Hirakawa Smith-Jones 345 A Kromo-Graf apparatus</i>

Tabelle 16

Hier ist die Regelung ungefähr zu erkennen: *with* wird bei relativ einfachen Instrumenten benutzt, *by* für etwas komplexere Instrumente und *by means of* insbesondere für abstrakte Namen von Methoden und Techniken.

Auch das Wort *through* kommt in diesem Zusammenhang vor: *The compounds were separated through chromatography*, was eine etwas eigenartige Verwendung darstellt.

In der Alltagssprache gibt es zwar einige feste Redewendungen, in denen *through* auch so gebraucht wird, wie *through sheer persistence*. Sie stammen allerdings aus *Old English* und sollen 'durch' oder 'mittels' ausdrücken. Ich vermute, dass diese Verwendung des Wortes, eher aus der Neigung, wortwörtlich Standardwerke der Chemie aus den originalen deutschen Texten zu übersetzen, her stammt, als dass es aus dem *Old English* in die Sprache der Chemiker gewandert ist.

Auch das Wort *using* wird für den gleichen Zweck benutzt, wobei der Gebrauch durch die Chemiker nicht immer den Regeln der Normschriftsprache des Englischen entspricht. *Using* ist im Grunde genommen ein Partizip und korrekt eingesetzt muss es stets mit einem Substantiv oder einem Pronomen verbunden werden. Beispielsweise heißt es: *We analysed the compound, using mass spectroscopy*. Allerdings wird dieser Satzinhalt in der Chemikersprache eher folgendermaßen ausgedrückt werden: *The substance was analyzed using mass spectrometry*. Durch den häufigen Gebrauch des 'impersonifizierten' Satzes mit Passivverbform wird vermutlich die inkorrekte Anwendung von *using* schon vorprogrammiert. Es lässt sich einfach nicht vermeiden.

In manchen neueren Chemietexten kommt auch das Wort *via* als Variante vor, was gleichfalls eine Begrenzung der Verwendung des Wortes gegenüber der Alltagsreichweite bedeutet, denn es wird nicht für Verfahrens-Techniken sondern nur für Zwischenstadien eingesetzt: *A base can be isolated via its picrate. We can proceed from an alcohol to an acid via an aldehyde.*²²²

Nach den Beispielen über die Affixierung, die Verkürzung und Akronyme sowie über semantische Eigenarten innerhalb der Wortbildungen referiere ich jetzt über eine sehr häufig vorkommende strukturelle Spezialität, die nicht nur in der Chemikersprache zu finden ist, da alle naturwissenschaftlichen und technischen Bereiche damit reichlich gesegnet sind. Es handelt sich um die Wortbildung durch Wortzusammensetzungen (*Noun Compounds*):

Amazing revelations: English scientists secretly practise German vice. Mit diesem Satz eröffnet SCHOENFELDER ein Kapitel seines Buches über das Englisch der Chemiker. Er definiert weiter folgendermaßen:

²²² Schoenfeld, R.; 1990, S. 6

The vice I am thinking of is the one of assembling a sausage-string of nouns and running them together to form a super noun. This dreaded aberration is known as Hauptwortkombinationen-zusammensetzungsbedürfnis.²²³

In der Alltagssprache der Deutschen sind Bandwurmzusammensetzungen ein normales Phänomen (Donaudampfschiffahrtskapitän usw.). Dieses ist zwar nicht der Fall im Alltagsenglisch, ist aber bei naturwissenschaftlichen und technologischen Fachtexten inzwischen häufig anzutreffen.

Es ist naheliegend, dass Mitarbeiter aus der deutschen Industrie bei diesen Bandwurmzusammensetzungen wenig Probleme haben, da diese in ihrer Muttersprache ganz natürlich sind und häufig vorkommen. Doch aus meiner Erfahrung kann ich feststellen, dass genau das Gegenteil der Fall ist. Woran das liegt, will ich jetzt verdeutlichen:

Im Deutschen ist jede Hauptwortzusammensetzung in einem Text auf Anhieb klar zu erkennen, da die unterschiedlichen Hauptwörter physikalisch aneinandergereiht sind, so wie ein Strang neu hergestellter Würstchen. Also: 'Großflächenmethodenhanddurchflusszähler' oder 'Überspannungsschutzkondensator'.

Im Englischen ist dies nicht der Fall. Zwar sind manche sehr alte und feste Alltagsbegriffe wie *cupboard* oder *handbag* zusammengeschieden. Es gibt aber wenig Hinweise für die Nicht-Muttersprachler des Englischen, warum die Engländer zwar *teapot* zusammenschreiben, nicht aber *coffee pot*. Im übrigen werden Bindestriche im Alltagsenglisch werden mehr nach Geschmack als nach festen Regeln eingesetzt.

Im technischen Englisch werden auch relativ 'alte' Begriffe wie *screwdriver* oder *to sandblast* zusammengeschieden und manche Ausdrücke verwenden Bindestriche, wie *heavy-duty* (Hochleistungs-) oder *rough-service* (stoßfest).

Britisches Englisch verwendet oft dort Bindestriche, wo amerikanisches Englisch die Wörter physikalisch zusammenschreibt, ein Beispiel dafür ist *off-line/offline* (rechnerunabhängig). Andererseits gibt es beispielsweise keine erklärende Regelung für die unterschiedliche Schreibweise von *toolbox*, *tool-dresser*, *tool kit*. Das britische Englisch akzeptiert dagegen aber auch alternative Schreibweisen wie *baseplate* und *base-plate* oder *tool-dresser* und *tooldresser* als gleich korrekt. Manchmal wird ein Bindestrich absichtlich verwendet, um Ambiguität zu vermeiden; z. B. schreibt man *a small-car factory* und *a small car-factory*.

In der Sprache der Naturwissenschaften und insbesondere in der der Technologie werden sehr oft solche 'Würstchenstränge' von Wortkombinationen geformt, häufig auch, um neue Ausdrücke zu prägen. Eine Ursache für diese Tendenz liegt vermutlich unter anderem in der rapiden Entwicklung der heutigen Technologie begründet. Dieser Bereich braucht eine dynamische Fachsprache und diese werden, egal wo in der Welt die Entwicklungen stattfinden, meistens in englischer Sprache verfasst, bevor sie dann in andere Sprachen übernommen, adaptiert oder übersetzt werden.

Prägungen von neuen Wörtern, wie seinerzeit das Wort *gas*, kommen relativ selten vor; eine Ausnahme bildet da nur die Vermarktung von Produkten.

²²³ Schoenfeld, R.; 1990, S. 19

Die Mehrheit neuer Wortprägungen stammt von herkömmlichen Wörtern, die auf irgendeine Art verändert werden. Zu diesen konventionellen Änderungsarten gehört auch die Formation der Wortkombinationen. Beim Lesen von technischen Texten ist daher das erste Problem die Erkennung dieser Wortkombinationen. Hierzu einige Beispiele: *literature survey*, *nitrogen array*. Hier ist der Leser mit keinen allzu schwierigen Ausdrücken konfrontiert. Es lässt sich klar erkennen, dass es sich hier um einen Überblick der Literatur zu einer Thematik und um eine Stickgas-Reihe handelt.

Soweit einige Erläuterungen relativ einfacher Begriffsbestimmungen. Zu Bedenken ist aber, dass die obigen Beispiele nur die Endphasen von folgenden weitaus komplizierteren Ausdrücken sind, wie beispielsweise: *proton magnetic resonance spectroscopy literature survey* und *cyclic ligand planar nitrogen array*.

Zu der Schwierigkeit ein zusammengesetztes Wort zu erkennen, kommt eine weitere Komplikation hinzu. Im Deutschen werden nur Hauptwörter zusammengesetzt, um weitere Hauptwörter zu produzieren. Im Englischen können aber auch andere Wortarten kombiniert werden, und die daraus resultierenden Wörter können andere Wortarten sein als Hauptwörter. Auch ist es nicht immer ganz deutlich, welche Wortart ein Wortteil ursprünglich hatte, insbesondere bei den *-ing*-Formen. Diese können als vollständige Substantive funktionieren, wie *gearing lay-out*, als Gerundium *landing gear* oder als Präsenspartizip in Adjektivwortkombinationen, wie z. B. bei *self-locking*, *non-oxidizing*.

Die Erkennung der Wortartkategorie wird noch komplizierter in Ausdrücken wie beispielsweise: *equipment for general-purpose spot welding* oder *recent advances in metal surface finishing*, wo kein Artikel auf das Substantiv hinweist.

Die *-ing*-Form des Gerundiums kann in verschiedenen Positionen innerhalb einer Wortkombination stehen und auch unterschiedliche Funktionen übernehmen, wie aus nachstehenden Beispielen ersichtlich:

<i>grinding machine</i>	die Maschine, die mahlt
<i>grinding stock</i>	die Substanz, die gemahlen wird
<i>grinding powder</i>	ein Puder, im Mahlprozess benutzt
<i>grinding trace</i>	eine Spur, durch das Mahlen hinterlassen
<i>glass grinding</i>	das Mahlen von Glas
<i>hand grinding</i>	das Mahlen durch die Hand

Tabelle 17

Manche dieser Kombinationen mit *-ing* sind jetzt im technischen Englisch so etabliert, dass sie sogar 'zurückgeformt' werden, um entsprechende Verben neu zu formen:

<i>fine-tuning</i>	<i>to fine-tune</i>
<i>flame-cutting</i>	<i>to flame-cut</i>
<i>spot-welding</i>	<i>to spot-weld</i>

Tabelle 18

Wie schon oben angesprochen, werden relativ wenige neue Wörter eingeführt, um neue Konzepte zu benennen. Wortkombinationen sind deshalb eine Ausweichmöglichkeit, um neue Wörter zu prägen:

A relatively small body of concepts form the basis of noun compounds in scientific and technical literature. These concepts combine in a multiplicity of relationships to form noun compounds as the need arises to define new technological developments, complex processes and technology in a concise way.²²⁴

Wortkombinationen werden auch aus Gründen der erwähnten Kriterien wie Genauigkeit, Klarheit und Sprachökonomie gebraucht. Die Benutzung solcher Wortkombinationen spart oft längere Umschreibungen, wo sonst ein zusätzlicher Nebensatz gebraucht wird. Hier einige solcher Wortkombinationen, die Nebensätze ersetzen:

<i>press lustre decatizing machine</i>	Pressglanzdekatiemaschine
<i>single-stage voltage regulator</i>	Einstufenkonstanthalter
<i>fire extinguishing method</i>	Feuerlöschverfahren
<i>vertical draw-out metal-clad switchgear</i>	nach unten ausziehbare, gussgekapselte Schaltvorrichtung

Tabelle 19

Wortkombinationen erleichtern in ihrer kurzen präzisen Form die Differenzierung des Verständnis zwischen Konzepten wie z. B. *incoherent electron scattering* verglichen mit *coherent, neutron* oder *x-ray electron scattering*. Sie werden oft benutzt, um sich auch auf andere Punkte der Diskussion hin zu beziehen, was sonst nur mit einer längeren Erklärung möglich wäre.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass solche Wortkombinationen häufig in naturwissenschaftlichen und technologischen Texten benutzt werden, weil sie dazu dienen, eine Menge an detaillierten Informationen zu liefern, indem sie gleichzeitig relativ wenig Platz einnehmen.

Im Deutschen ist in der Regel klar, welche Ausdrücke Wortkombinationen sind, da sie physikalisch gebunden sind. Im Englischen ist dieses, wie bereits erwähnt, nicht der Fall, aber es gibt bestimmte Hinweise, welche Wortreihenfolge als eigenständiges Konzept zu betrachten ist und welche nicht. Wenn zwei Substantive durch eine Präposition verbunden sind, deutet dieses eher auf eine lockere zufällige Verbindung hin, während zwei Substantive ohne Artikel und nicht verbunden durch eine Präposition schon als ein festes allgemeines Konzept angesehen werden können. Auch dazu einige Beispiele zur Verdeutlichung:

<i>the allocation of space</i>	<i>space allocation</i>
<i>the production of cars</i>	<i>car production</i>
<i>the congestion of traffic</i>	<i>traffic congestion</i>

Tabelle 20

Bei den meisten Wortkombinationen kann man kein anderes Wort zwischen die einzelnen Teile setzen, da sie semantisch und syntaktisch als ein einheitliches Konzept funktionieren. Wenn

²²⁴ Lunde, K.; 1992, S. 5

Wortkombinationen auch Elemente wie z. B. Adjektive beinhalten, können diese nicht innerhalb des Begriffs weiter modifiziert oder geändert werden. Die festen Begriffe *good oil* oder *fine grinding* können nicht weiter modifiziert werden. Deshalb kann man sie auch nicht mit Wörtern wie *very* oder mit Steigerungsformen wie *better/best* oder *finer/fine* verbinden.

Ebenfalls kann eine Umschreibung der Wortkombination durch eine Subjekt + Prädikat-Satzkonstruktion nicht durchgeführt werden, ohne etwas von dem eigentlich gemeinten Sinn des Ausdrucks zu verlieren.

Dazu zwei Beispiele aus dem Alltagsenglisch: *a wet day* = *The day is wet* stellt keine Wortkombination dar, während *small talk* = **The talk is small* eine Wortkombination ist.

Es ergeben sich unter anderem also folgende drei Definitionen einer Wortkombination:

1. ... whatever parts of speech their elements may be, <noun compounds> function as nouns in a sentence.²²⁵
2. ... two or more nouns plus necessary adjectives (and less often verbs and adverbs) that together make up a single concept.²²⁶
3. ...,the fundamental characteristic <of a noun compound> ... is that it functions as a whole conceptually and syntactically.²²⁷

4.6.3. Syntaktische Aspekte von Fachsprachen

Abschließen möchte ich meine Erörterungen mit einigen Bemerkungen zum syntaktischen Aspekt der chemischen Fachsprache. Es ist allgemein bekannt, dass sowohl im Deutschen als auch im Englischen Fachsprachen im Vergleich zu den jeweiligen Alltagssprachen deutliche Unterschiede in Satzkonstruktionen und Häufigkeit von bestimmten syntaktischen Strukturen aufweisen. In einer klassischen Studie hat BARBER, 1962, drei Texte aus den Bereichen Elektronik (7.500 Wörter), Biochemie (6.500 Wörter) und Astronomie (9.600 Wörter) untersucht.²²⁸ Schwerpunkte seiner Untersuchung waren einerseits der Fachwortschatz und andererseits die Satzstrukturen und vorhandenen Verbformen. Bei der syntaktischen Analyse stellte er fest, dass es eine hohe Übereinstimmung bezüglich der Ergebnisse in allen drei Texten gab. Deshalb war er der Meinung, dass seine Ergebnisse der Auswertung der naturwissenschaftlichen Texte verallgemeinert werden können.

Von den voll-konjugierten Verbformen ohne Hilfsverben waren 28% Passiv- und 72% Aktivformen. Dieses Ergebnis (28%) bei den Passivformen weist auf ein relativ häufiges Auftreten derselben in seinen untersuchten Texten hin. Bei der weiteren Analyse stellte Barber auch fest, dass 12 der möglichen 25 Verbzeitformen überhaupt nicht vorkamen und weitere drei Formen erschienen jeweils nur einmal. Dominant unter den 10 gefundenen Zeitformen waren die zwei Zeitformen *Present Simple Active* mit 64% und *Present Simple Passive* mit 25%. Die *Progressive-*

²²⁵ Bauer, L.; 1978, S. 14

²²⁶ Trimble, L.; 1985, S. 130f

²²⁷ Lunde, K.; 1992, S. 12

²²⁸ Barber, C. L.; 1985, S. 3ff

Formen kamen äußerst selten vor. Auch bei den Verbformen nach Hilfsverben waren 58% passive und 42% aktive Formen. Insgesamt stellte er die folgende Rangfolge auf:

BARBER hat festgestellt, dass die Satzkonstruktionen in den untersuchten Texten relativ einfach waren. Dieses Urteil basiert auf seiner Aufzählung der Haupt- und Nebensätze. Beispielsweise bestehen in dem dritten von ihm untersuchten Text (Astronomietext) 41% aller Sätze nur aus einem Hauptsatz.

Allerdings sind viele dieser 'einfachen' Sätze eigentlich gar nicht so einfach. BARBER hat nur Nebensätze mit voll-konjugierten Verben gezählt. Manche Sätze, die nur mit einem Hauptsatz als *simple sentence* beschrieben waren, sind aber ziemlich lang und haben komplizierte Strukturen, die oft in Verbindung mit einem *non-finite*-Verbteil konstruiert wurden.

In seiner Studie stellten die nicht-konjugierten Verbformen (*non-finites*) 39% aller Verbformen dar. Diese sind wie folgt aufgegliedert: *-ing-forms* = 47%, *past participles* = 34% und *infinitives* = 19%. Der hohe Anteil dieser Formen in den untersuchten Texten ist typisch für naturwissenschaftliche und technische Texte. BARBER hat in seinem Aufsatz zwar nur eine begrenzte Zahl von Texten untersucht, aber seine Ergebnisse lassen sich mit anderen Untersuchungen vergleichen.²²⁹

Eine didaktische Schlussfolgerung der Ergebnisse dieser Studie war, dass es nicht notwendig sei, *Progressive*-Zeitformen des Verbs in *Scientific English*-Kursen zu unterrichten.

Die von BARBER untersuchten Texte stammten aus akademischen Lehrwerken. Wenn dagegen technische Handbücher analysiert worden wären, wären die Ergebnisse anders gewesen und hätten unter anderem mehr Imperativ-Formen aufgewiesen. Dennoch ist der hohe Anteil an Passivsätzen und komplizierten *non-finite*-Konstruktionen und der geringe Anteil an *Progressive*-Formen als sehr typisch auch für den Bereich der Chemietechnik anzusehen.

Frequenz-Analysen-Untersuchungen wie die von BARBER geben uns Informationen darüber, wie sich naturwissenschaftliche und technologische Texte von andersartigen Texten, sich vor allem aber von der Alltagssprache abheben; sie liefern jedoch noch keinen Grund, warum dieses so ist. Andere Studien untersuchen die rhetorischen Absichten, die zu der Auswahl bestimmter sprachlicher Konstruktionen in spezialisierten Texten führen.

Die Studie von TARONE und andere, 1981, folgt diesem Pfad. Die Autoren haben hier eine Studie über die Verwendung der *Passive*-Formen in zwei Fachschriftartikeln im Bereich der Astrophysik vorgestellt. Die Studienergebnisse zeigten nicht nur die Häufigkeit der vorkommenden *Passive*-Formen, sondern vor allem die Tendenzen auf, in welchen Situationen Autoren aktive beziehungsweise passive Formen bevorzugen. Dabei zeigte sich, dass die *Aktive*-Formen deutlich häufiger gegenüber den *Passive*-Formen sind. (80/20; 72,2%/27,8%). Insbesondere fanden TARONE und andere bei ihrer Analyse heraus, dass die Verwendung der aktiven *first person plural we*-Form

²²⁹ Unter anderem Cooray, M.; 1965, S. 203ff; Duskova, L.; Urbanova, V.; 1967, S. 19ff; George, H. V.; 1963; Swales, J. M.; 1976; Robinett, B.; 1980; Wingard, P.; 1981

strategisch angelegt ist und nicht rein zufällig vorkommt. TARONE und ihre Mitarbeiter kamen zu folgenden allgemeinen Schlussfolgerungen:

- Die Textautoren nutzten die Passivformen, um Handlungen zu beschreiben, die auch üblicherweise ausgeführt wurden. Sie gebrauchten die aktive persönliche *we*-Form wenn sie Handlungen oder Argumentationen beschrieben, die von der Norm abwichen, und das in Situationen, wo sie einen persönlichen Entschluss gefasst hatten und nicht der *state-of-the-art* weitergegeben wurde.
- Beim Vergleich ihrer eigenen Arbeit mit der von Kollegen haben die Autoren für die Kollegen das Passiv und das Aktiv für ihre eigenen Werke benutzt.
- In den Fällen, in denen die Arbeiten der Kollegen ihren eigenen Arbeiten ähnlich waren und keinen Gegensatz darstellten, nutzten die Autoren im Vergleich für beide Arbeiten aktive Formen.
- Unter Bezugnahme auf eigene zukünftige Arbeitsvorhaben nutzten die Autoren Passivformen.

Manchmal war dabei die Wahl der Aktiv- oder Passiv-Formen durch die Diskursfunktion der Sätze selber bestimmt. Eine lange Gleichung innerhalb eines Satzes darf beispielsweise die Verarbeitung der Grundgrammatik des Satzes durch den Leser nicht beeinträchtigen.

Studien, wie die von TRIMBLE, deuten auf die Gründe hin, warum gewisse Strukturen benutzt werden. In den meisten Fällen ist es nicht unbedingt notwendig, Kenntnisse über den linguistischen 'Tiefbereich' eines Textes zu haben, um den naturwissenschaftlichen und technologischen Sachverhalt entnehmen zu können. Allerdings nutzen englische Muttersprachler die unterschiedlichen Verbformen und syntaktischen Strukturen, um die semantische Flexibilität zu erhöhen was dazu führt, dass nichtmuttersprachliche Leser, die eigentlich in der Lage sind, den Text zu verstehen, trotzdem einiges vom Sinngehalt verpassen.

Als Beispiel kann der nachfolgende Textausschnitt dienen:

Among the many statistical studies of data from the IGY (International Geophysical Year) are some analyses by DAVIS (1962) of the distributions and motions of auroras in Alaska during the last sunspot maximum ... From these studies DAVIS deduced that auroral display was essentially a fixed pattern ... In contrast to the statistical methods used by DAVIS are the detailed studies by AKOSOFU and collaborators (1961-1964) of individual auroral displays ... they conclude that there is a basic stable system of auroral arcs ... The smallest disturbance is represented by the formation of rays which AKOSOFU has shown to be waves or folds in a thin sheet of aurora ... On the other hand ELVEY (1957) has observed the formation of rayed arcs ...²³⁰

In diesem Textausschnitt wird die Auswahl der Zeitformen der Verben nicht nach chronologischen Gesichtspunkten durchgeführt. Die gewählten Zeitformen dienen dazu, die Bedeutung der zitierten Forschung für die gegenwärtige Arbeit darzustellen, über die der Textautor berichtet.

Die Arbeit von DAVIS wird in *Past Simple* erwähnt und daher als nicht so wichtig für die hier beschriebene Forschung angesehen wie die Arbeit von AKOSOFU und andere, die im *Present Simple* aufgeführt ist, obwohl beide Forschungsarbeiten chronologisch zur gleichen Zeit stattfanden.

Im Gegensatz dazu scheint für den Autor für sein derzeitiges Anliegen die Arbeit von ELVEY noch wichtiger zu sein als die von DAVIS oder AKOSOFU und andere. Das bringt er dadurch zum

²³⁰ Trimble, L.; 1985, S. 126f (Unterstreichungen habe ich aus Verständnisgründen hinzugefügt)

Ausdruck, dass er die Arbeit von ELVEY mit *Present Perfekt* einleitet, obwohl diese Arbeit chronologisch gesehen noch älter ist als die beiden anderen Arbeiten.

Studien wie die von TRIMBLE oder SELINKER und anderen Autoren zeigen auf, dass einem Nicht-Muttersprachler bei der Erarbeitung naturwissenschaftlicher und technologischer Diskurse, wenn sie von Muttersprachlern stammen, keine leichte Aufgabe gestellt ist.

In den technischen Texten, mit denen ich mich in meiner Arbeit als Industrie-Trainer in den letzten Jahren auseinandersetzen musste, sind die von mir oben erwähnten charakteristischen Merkmale der naturwissenschaftlichen und technologischen Texte, nämlich die häufige Verwendung von Passiven und komplexen syntaktischen Strukturen regelmäßig vorgekommen.

Es gibt zwar eine Tendenz in den letzten Jahren, hin zu mehr Benutzerfreundlichkeit mit stilistischen Änderungen und weg von den unpersönlichen Passivformen, was besonders in der Alltagstechnik für den normalen Verbraucher zutrifft, doch meines Erachtens hat sich diese Tendenz in den Industrietechnik-Bereichen bisher kaum durchgesetzt.

Es gibt noch viele andere Aspekte, die hier angesprochen werden könnten, doch wie eingangs von mir erwähnt, kann dieser Abschnitt nicht dazu dienen, eine vollständige Analyse der naturwissenschaftlichen und technischen Sprachen mit einem ausgiebigen Vergleich der englischen und deutschen Variationen darzustellen. Vielmehr sollte hier nur andeutungsweise aufgezeichnet werden, welche linguistischen Probleme beim Fremdsprachentraining zum Tragen kommen können, insbesondere dann, wenn sich Dozenten, die von der Geisteswissenschaft abstammen, in den Bereich der naturwissenschaftlichen und technologischen Sachinhalte begeben.

Nach dieser linguistischen Betrachtung mancher Eigenartigkeiten der englischen Sprache der Naturwissenschaften und der Technologie beende ich dieses Kapitel mit zwei praktischen Beispielen technischer Natur, die ich den Interview-Transkripten mit dem Chemiker BOB und dem Ingenieur CHRIS entnommen habe. Hier ist, so meine ich, deutlich ein didaktisches Problem zu erkennen. Es handelt sich dabei um das von mir aufgezeigte Kommunikationsproblem zwischen dem Dozenten - der zwar Fachmann für die englische Sprache ist, aber Laie im Fachbereich des Lerner - und dem Lerner. Möglicherweise haben die Lernenden weniger kommunikative Probleme im Gespräch mit ihren Englisch sprechenden Kollegen, die die konkreten Angelegenheiten kennen oder zumindest die Bedeutung auch bei einer fehlerhaften Fremdsprache ihres Kommunikationspartners schneller herleiten können, als das bei einem Dozenten, der erst die 'Bedeutung' erraten muss, der Fall ist.

In den vorangegangenen Diskussionen der Interlanguage und der kommunikativen Strategien habe ich die Wege besprochen, die in diesen Sprachsituationen genutzt worden, um die sprachlichen Unzugänglichkeiten zu überwinden. Dazu habe ich passende Aussagen aus den Interviews der Probanden in den Abschnitten über die Interlanguage und die kommunikativen Strategien ausführlich beschrieben. Verdichten will ich dieses abschließend mit der oben angeführten Wiedergabe zweier 'kompletter Szenen' aus den Interviews der Probanden Bob und Chris. In dieser

Darstellung tauchen zwar einige Fachausdrücke auf, wie z. B. *coating machinery, quality assurance, permeation rate, fatigue behaviour*, aber insgesamt benutzen die Probanden eine einfache Sprache, die sich meines Erachtens aus dem eingeschränkten fremdsprachlichen Vermögen der Probanden herleitet. In dem Beispiel von BOB (Anlage 27) geht es um die Erklärung unterschiedlicher Herstellungsverfahren für Autokatalysatoren. CHRIS (Anlage 28) schildert die Herstellung von *Multilayer tubes* für Autoabgas-Systeme.

4.7. Zusammenfassung

In diesem Abschnitt habe ich zuerst einiges aus dem Alltag der Industriefortbildung vorgetragen. Sprachunterricht in der Industrie ist, wie die englische Redewendung *a different kettle of fish* andeutet, in vieler Hinsicht anders als Schulunterricht. Das hat seine Ursache unter anderem darin, dass die Bedingungen und die Ziele, die zur Verfügung stehende Zeit sowie die einzusetzenden Mittel aber auch die Situation der Lehrkräfte (Trainer) unterschiedlich zu denen des Schulunterrichts sind. Doch auch der Lerngegenstand ist grundlegend anders. Die Vermittlung von allgemeinem Englisch ist die Basis des Schulunterrichts. In der betrieblichen Fortbildung in der Industrie und Wirtschaft spielt die Vermittlung des *Business English* eine besondere Rolle. Dazu kommen noch die naturwissenschaftlichen und technologischen Fachsprachen.

Im zweiten Teil dieses Kapitels habe ich an Hand des Beispiels '*Technical English*' aufgezeigt, wie sich Sprachvarianten aus dem Alltagsenglisch hervorheben. Dieses geschieht nicht nur durch ihr eigenes spezialisiertes Vokabular, sondern auch durch eine besondere Verwendung von Elementen der Alltagssprache in Verbindung mit spezialisierten syntaktischen Eigenschaften. Ich habe diesen Bereich des '*Technical English*' näher beschrieben, weil die Vermittlung dieser Fachsprache eine typische Aufgabe '*English for Special Purposes*' ist. Wie schon erwähnt, ist der Einsatz von authentischen Texten, insbesondere von eigenen Unterlagen der Kursteilnehmer unentbehrlich. Allerdings führt dieses bei Gruppen-Unterricht mit Kursteilnehmern von verschiedenen betrieblichen Bereichen zu einigen didaktischen Problemen. Die Unterlagen müssen aufbereitet werden, um sie für pädagogische Zwecke zu verwenden. Da diese Unterlagen jedoch nicht für alle Kursteilnehmer von gleichem fachlichen Interesse sind, hat die Vorbereitung der Texte diese Situation mit einzubeziehen. Daher sind Kenntnisse über die Beschaffenheit der Fachsprachen für die Planung des Unterrichts wichtig.

Als eine wichtige didaktische Erkenntnis dieses Teil der Arbeit ist zu festzuhalten, dass ein Unterricht nur dann effektiv geplant und durchgeführt werden kann, wenn Organisator, Trainer und Kursteilnehmer dieses als ein gemeinsames Projekt ansehen.

5. Zusammenfassung und Darlegung der Perspektiven für die Gestaltung einer beruflichen fremdsprachlichen Fortbildung

Die wichtige Rolle der englischen Sprache bei vielen beruflichen Aufgaben in Deutschland ist heutzutage unumstritten. Als Pflichtfach gehört Englischlernen seit längerer Zeit zu der Ausbildung junger Menschen in deutschen Schulen. Das Aneignen von Kenntnissen in dieser Sprache ist zwar als Teil einer ‘*all-round-Allgemeinbildung*’ gedacht, gleichzeitig ist es mehr denn je als eine Vorbereitung auf zukünftige berufliche Aufgaben und auf die Weiterbildung anzusehen. Als *Lingua Franca* in der Wirtschaft und der Welt der Wissenschaft und Technologie ist Englisch nicht nur die Ausgangsbasis fremdsprachlicher Kommunikation, sondern auch ‘Zugangsschlüssel’ zu weltweiten Informationsquellen.

Wenn die schulische Allgemeinbildung das Ziel hat, junge Menschen auf das Leben vorzubereiten, muss sich auch die Konzeption der Englischvermittlung der heutigen globalen Rolle dieser Sprache anpassen. Das heißt aber nicht, dass ‘Shakespeare and Co.’ aus dem Klassenzimmer verbannt werden soll. Englisch ist genauso wie die Muttersprache der Schüler als ‘Kulturwerkzeug’ anzusehen. So wie ich die Kenntnisse meiner Muttersprache benutzte, um die Welt weiter zu erschließen, so ist auch die Anwendung von Englisch heute unentbehrlich geworden, um den Zugang zu einer breiteren Umwelt zu gewährleisten. Der Zugang zu anglosächsischer Literatur und Kultur gehört zweifellos weiterhin zum Ziel einer Allgemeinbildung, bildet heute jedoch nicht mehr die zentrale Rolle, sondern kann nur noch ein Teilziel sein.

Durch die beruflichen Aufgaben bedingt befinden sich viele Menschen in der Lage, dass ihre fremdsprachlichen Schulkenntnisse nicht ausreichen. Die Grundlagenkenntnisse müssen aufgefrischt und erweitert werden.

Hier liegt der erste didaktische Problembereich: Wie kann man vorhandene Kenntnisse reaktivieren?

Welche Kenntnisse sind vorhanden und welche davon sind tatsächlich hilfreich beim erneuten Lernen.

Um den individuellen beruflichen Aufgaben nachgehen zu können, werden unterschiedliche spezifische Sprachkenntnisse verlangt. Die Aneignung von Spezialistenkenntnissen, ‘*English for Special Purposes*’, führt zu einer beruflichen Kompetenzerweiterung, bedarf jedoch anderer Schwerpunkte als die der schulischen Sprachausbildung.

Hier entsteht der zweite didaktische Problembereich: Wie sind die spezifischen Sprachbedürfnisse zu ermitteln? Wie können unterschiedliche individuelle Bedürfnisse in einem Gruppenunterricht aufgearbeitet werden? Wie kann der Trainer - ein ‘Fachlaie’ -, den Lerner - ein ‘Fachspezialist’ -, in seinen Bemühungen seine berufliche Kompetenz zu erweitern, helfen?

Damit sind wir bei der betrieblichen Fortbildung angelangt und haben uns den dort gültigen Regeln zu unterwerfen. Es gibt praktische Grenzen, wie ein Unterricht hier gestaltet werden kann. Der Hauptfaktor - neben den finanziellen Möglichkeiten - ist die verfügbare Zeit. Diese pragmatische

Faktoren bedeuten, dass bei der betrieblichen Fortbildung besonders auf die Notwendigkeit der Effektivität des Unterrichts geachtet werden muss. Dieses wiederum, wirkt sich jedoch deshalb positiv aus, weil Kursorganisatoren und Trainer stets auf der Suche nach Verbesserungswegen sind und dabei die volle Unterstützung des Betriebes erfahren.

Mit der hier vorgelegten Arbeit wollte ich einiges an Hintergründen der betrieblichen Sprachfortbildung aufzeichnen, um so eine Teilstrecke des 'didaktischen Verbesserungswegs' zu verdeutlichen.

Meine Arbeit ist in drei Hauptteile gegliedert, die miteinander verzahnt sind. Im ersten Teil bin ich - unter Beziehung unterschiedlicher Perspektiven - der Frage nachgegangen: Wie lernen Erwachsene. Der Schwerpunkt meiner Darstellung ist bei der 'Lebens- und Lernerfahrungen von erwachsenen Lernern' zu sehen. Wie Erfahrungen aus der Lernerbiographie unterschwellig nachwirken und die neue Lernsituation beeinflussen können, war ein wichtiger Teil der Herausarbeitung in diesem Abschnitt. Als Ergebnis konnte festgestellt werden: Um diese Faktoren bei der Planung und Gestaltung von betrieblichem Sprachunterricht zu berücksichtigen, ist es hilfreich, wenn Kursorganisatoren und Trainer schon in der Kursvorbereitungsphase relevante Informationen über die Lebens- und Lernerfahrungen der Kursteilnehmer besitzen. Dazu ist es in der Kursanfangsphase wichtig, Gruppengespräche und/oder individuelle Reflexionen - insbesondere über Erfahrungen mit Sprachen und Sprachenlernen - anzuregen. Das frühzeitige Aufarbeiten der Erwartungen der Kursteilnehmer, aber auch die Aufarbeitung von unterschweligen, oft negativen Sprachlernerfahrungen sind wichtig, um eine positive Lernbereitschaft zu erzielen.

Der Lerntrainingszustand ist ein weiterer Faktor, der aus der Lebenssituation der Kursteilnehmer entsteht. Bei betrieblichen Fortbildungsmaßnahmen ist hier im allgemeinen von einem guten Zustand auszugehen, in Sachen Fremdsprachen allerdings sind Kursteilnehmer oft etwas 'rostig'. Die Besprechung und das Üben von Fremdsprachenlernetechniken sind als Einleitung zu dem Unterricht sinnvoll.

Schließlich ist die Planung und Gestaltung eines betrieblichen Sprachkurses als ein Stück 'Wegbegleitung' im Bildungsgang der Kursteilnehmer anzusehen. Dazu gehört auch, die genauen Sprachbedürfnisse jedes einzelnen Kursteilnehmers im Unterricht zu berücksichtigen. 'Maßgeschneiderter' Unterricht ist zweifellos ein besonders effektiver Unterricht. Um die Unterrichtsinhalte und die Vorgehensweise den Bedürfnissen der Kursteilnehmer so gut wie möglich anzupassen, ist es wichtig, sie selbst aktiv in die Planung und Gestaltung mit einzubinden. Lebens- und Lernerfahrungen der Kursteilnehmer haben in diesem Prozess des Kompetenzerweiterungsbestrebens eine prägnante Rolle.

Ein weiterer Schwerpunkt meiner Darstellung zu der Frage, wie Erwachsene lernen, ist der Faktor der 'Weiterbildungsmotivationen' gewesen. Bei der betrieblichen Fortbildung stehen als Anfangsmotivation, die den Kursbesuch einleitet, eindeutig pragmatische Beweggründe im Vordergrund. Die Anmeldung zur Sprachkursen ist direkt in Verbindung mit der Erweiterung der

beruflichen Kompetenz zu sehen. Die Motivationen bezüglich einer Erweiterung der beruflichen Kompetenz sind heutzutage weniger durch die Verbindung eines Aufbaus von Kenntnissen - mit dem erweiterten Einsatzbereich der Mitarbeiter, und dadurch einer weiteren Steigerung auf der Karriereleiter - geprägt. Viel stärker wirkt die Notwendigkeit der persönlichen beruflichen Kompetenz deshalb, um sich den laufenden, weitreichenden Änderungen in der betrieblichen Umwelt anzupassen und dadurch den eigenen Arbeitsplatz langfristig zu sichern.

Für das Aufrechterhalten von Weiterbildungsmotivation in betrieblichen Sprachkursen ist der Faktor des maßgeschneiderten Kurses für den Kursteilnehmer von zentraler Bedeutung. Kursteilnehmer müssen feststellen, dass die Inhalte ihres Sprachkurses konkrete Hilfe bei der Ausübung ihrer beruflichen Aufgaben anbieten. Dieses gelingt am besten, wenn die Kursteilnehmer aktiv in Unterrichtsplanung und -gestaltung einbezogen werden. Dieses kann durch die Erstellung einer Bedarfsanalyse am Kursanfang und durch häufiges Feedback während des Kurses sichergestellt werden. Kurszeit und -mittel sind zwar begrenzt. Beteiligungsmotivation kann trotzdem weiter aufrechterhalten werden, wenn Kursteilnehmer innerhalb ihrer Lerngruppe gemeinsam die Kursinhalte 'aushandeln'. Dabei ist es für Kursorganisator und Trainer wichtig, darauf zu achten, dass Sonderwünsche, die im Gruppenunterricht nicht berücksichtigt werden können, beispielsweise durch die Bereitstellung von individuellem Übungsmaterial erfüllt werden können. Die Beteiligungsmotivation zum betrieblichen Sprachenlernen wird weiterhin dadurch gestärkt, dass die Kursteilnehmer ihre authentischen Aufgaben in den Unterricht einbringen können. Allerdings ergeben sich hierdurch einige didaktische Probleme. Erstens eignen sich solche Materialien nicht direkt als pädagogische Mittel. Sie bedürfen in der Regel einer pädagogischen Überarbeitung, die oft sehr zeitintensiv ist. Zweitens bedarf eine optimale Vorbereitung seitens der Trainer der 'fachlichen Hilfe' durch den Kursteilnehmer selber. Drittens sind 'authentische Materialien', die von einem Kursteilnehmer stammen, für die anderen nicht unbedingt interessant noch sind sie hilfreich für ihre Lernziele. Daher muss die Vorbereitung solcher authentischer Materialien immer Aspekte einbeziehen, von denen die ganze Gruppe profitieren kann.

Nach der Betrachtung der Weiterbildungsmotivation habe ich als weiteren Schwerpunkt die altersbedingten Faktoren beim Lernen geschildert. In diesem Abschnitt habe ich aufgezeigt, dass die Unterschiede beim Lernen zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen keine Frage von Qualität und Quantität - sprich Leistungen - sind. Es sind die Wege, die die Betroffenen beim Lernen gehen, die anders sind. Physiologische als auch psychologische Faktoren spielen dabei eine besondere Rolle. Ich konnte dabei feststellen, dass Lernschwierigkeiten im Alter mehr in den psychologischen Faktoren begründet sind, als dass man sie auf biologische Änderungen zurückführen kann. Die unumkehrbaren biologischen Änderungen bedeuten nur, dass aus neurologischer Sichtweise einiges an kognitiver Kapazität mit zunehmendem Alter verloren geht. Diese Tatsache ist jedoch für mögliche auftretende Lernschwierigkeiten nicht maßgebend. Auch die Verringerungen in kognitiven Leistungsbereichen - wie Intelligenz und Gedächtnis - sind nicht ohne weiteres mit schlechten Lernleistungen zu verbinden. Bei Sprachenlernen ist die 'kristallisierte', also die erlernte Intelligenz von Wichtigkeit. Diese, im Gegenteil zur 'flüssigen' oder erworbenen

Intelligenz, wird im Alter weniger durch Abbau gefährdet. Wenn wir die Beschreibungen der Funktion des Gedächtnisses in Betracht ziehen, sind es gerade die jüngeren Lerner, die hier einen Nachteil den älteren beim Sprachenlernen gegenüber haben. Ihre 'Gedächtnis-Netzwerke' sind weniger entwickelt sind und die 'Knotenpunkte', an die sie neu gelernte Informationen anbinden können, sind geringer und zudem weiter auseinander. Junge Lerner reagieren schneller als Erwachsene. Sie lernen vielleicht schneller, aber da die gelernten Informationen nicht so fest angebunden sind, werden sie auch schneller oder leichter verloren. Kinder haben weniger entwickelte kognitive Strukturen als Erwachsene. Mit Hilfe dieser Strukturen ordnen Erwachsene das, was sie lernen, in ihr vorhandenes Wissen ein. Jugendliche Lerner, die bereits in dem Alter sind, wo die kognitiven Fähigkeiten einen ähnlichen Entwicklungsgrad besitzen, wie Erwachsene, haben durch ihren Mangel an Lebenserfahrungen trotzdem noch keine so ausgeprägte Netzwerkdicke wie die Erwachsenen. Der Fremdsprachenlerner in der betrieblichen Fortbildung kennt die Situationen, wofür er die englische Sprache braucht, und kann das, was er lernt, direkt mit dieser Situation verbinden. Dem Lerner in der Schule fehlen meistens solche Verbindungen oder direkte Anwendungen.

Trotz der eindeutigen Wiederlegung, dass Erwachsenenlerner Schwierigkeiten wegen altersbedingter Faktoren haben müssen, ist es eine Tatsache, dass es Probleme gibt. Ich sehe die Grundursache dafür aber in folgenden anderen psychologischen Faktoren: Erstens gibt es die 'Klischee-Vorstellungen', dass Kinder und Jugendliche besonders gute Lerner sind und dass sich das mit dem Alter zunehmend schwieriger gestaltet. Diese Annahme führt oft zu 'Lernhemmungen' bei den Erwachsenen und entpuppt sich als ein *self-fulfilling prophesy*. Zweitens können die schon erwähnten unterschwellig 'Nachwirkungen' von früheren Lernerfahrungen - wenn diese negativer Art sind - eine Rolle spielen. Drittens ist nicht die verringerte Menge an kognitiver Kapazität verantwortlich für eventuelle Probleme, sondern die Änderungen in der kognitiven Funktionsweise sind es.

Didaktisch betrachtet, können solche Probleme zum Teil durch explizite Aufklärung gemildert werden. Eine Diskussion und kurze Darstellung von lernpsychologischen Aspekten, etwa wie das Gedächtnis funktioniert, zusammen mit einer Einführung von Sprachlernetechniken, kann am Kursanfang dazu beitragen, dass eventuelle Probleme reduziert werden. Auch in der Unterrichtsgestaltung können altersbedingte Faktoren, wie etwa eine reduzierte Reaktionsgeschwindigkeit oder verminderte Belastbarkeit des Arbeitsgedächtnisses, die zu Lernschwierigkeiten führen, durch eine gezielte Auswahl der Art und Reihenfolge von Aktivitäten vermieden werden.

Die erste Teil der Arbeit wurde nach der Frage: Wie Erwachsene lernen, mit einer Darstellung des vierten Schwerpunkts: Wie lernen Erwachsene – spezifisch-bezogen - auf den Fremdsprachenlerner, auf die zentrale Frage der gesamten Arbeit hingeleitet. Hier habe ich, an Hand eines kurzen Umrisses, die wichtigsten Fragestellungen der heutigen Spracherwerbsforscher angesprochen:

1. Haben Erwachsene noch irgendeinen Zugang zu dem angeborenen Spracherwerbsmechanismus, die Menschen von Geburt an befähigt, ihre Muttersprache zu erlernen haben?
2. Gibt es ein bestimmtes kritisches Alter, was das Sprachenlernen betrifft?

Beide Fragen haben sich zwar als interessant herausgestellt, sind aber für mein Anliegen mit Lernern in der betrieblichen Fortbildung nur sehr begrenzt von Nutzen. Ich bin der Meinung, dass es Erwachsenen durchaus möglich ist, einen begrenzten Zugang zu dem Teil der Kerngrammatik zu haben, der für die Muttersprache realisiert war. Dieses führt nicht unbedingt zu irgendwelchen didaktischen Konsequenzen. Es ist aber meiner Meinung nach vermutlich so, dass für diese realisierten Aspekte der Sprache ein hohes Niveau an 'Sprachgefühl' bei den Fremdsprachenlernern zu erwarten ist. Didaktisch bedeutet das, dass diese Aspekte leichter oder früher gelernt werden könnten. Noch wichtiger von der Sichtweise der Unterrichtsplanung und -Gestaltung von Fremdsprachen scheint mir ein Vergleich mit dem Weg des Aufbaus der Muttersprache. Die Kernsprache wird mit Hilfe des angeborenen Sprachmechanismus erworben. Anschließend wird dieser Kern hauptsächlich durch die Erweiterung der Lexik und der Kenntnisse der Lexikgrammatik aufgebaut. Das Endergebnis dieses Spracherwerbsprozesses ist ein muttersprachliches 'Sprachgefühl'. Bei der betrieblichen Fortbildung besitzen die Kursteilnehmer fremdsprachliche Grundkenntnisse, die etwa mit der Kernsprache von muttersprachlichen Kindern zu vergleichen sind. Um diese Lernergruppe bei ihrem Sprachunterricht weiter auf dem Weg in Richtung Sprachgefühl für die Fremdsprache zu begleiten, müssen die Kursteilnehmer insbesondere ihre Lexik erweitern und verfeinern. Hier ergibt sich jedoch ein didaktisches Problem dahingehend, welche Wörter und Ausdrücke, Redewendungen usw. sind genau für die Unterrichtsaktivitäten auszuwählen. Auch für die Entwicklung 'ein feines Ohr' zu bekommen – eben mehr Sprachgefühl zu entwickeln - braucht der Lerner sehr viel muttersprachlichen Input. Das Kind, das seine Muttersprache erwirbt, ist dauernd von solchen Input-Quellen umgeben. Der Fremdsprachenlerner in der betrieblichen Fortbildung hat in der Regel einen Mangel an sprachlichem Input. Um die Entwicklung seines Sprachgefühls doch zu unterstützen, sollte der Lerner im Unterricht viele Möglichkeiten erleben, in Kontakt mit der Sprache zu kommen. Vor allem meine ich, ist es in der kurzen Kurszeit wichtig, dem Lerner Wege und Mittel darüber vorzustellen bzw. einzuüben, wie er sich selber in der Nachkursphase einen kontinuierlichen Zugang zu muttersprachlichen Quellen einrichten kann. Schließlich ist, was die Diskussion eines kritischen Alters betrifft, dass die Ergebnisse der Erwerbsforscher über diese Frage recht un schlüssig sind. Es scheint keinen bestimmten Grund zu geben, warum Erwachsene unter richtigen Voraussetzungen, nicht kompetent in einer Fremdsprache werden können. Einzig der Aspekt der Aussprache ist als problematisch anzusehen. Dieses hat die didaktische Bedeutung, dass dann, wenn eine muttersprachler-ähnliche Aussprache für die berufliche Aufgabe der Lerner nicht unbedingt erforderlich ist, keine wertvolle Kurszeit für ein Aussprache-Training verschwendet werden sollte. Außerdem meine ich, dass individuelle Aussprache-Übungen an Hand von CALL-Programmen besser sind als Aussprache-Übungen im Kurs in Anwesenheit der anderen Kursteilnehmer. Zu der Frage, wie Erwachsene Fremdsprachen lernen, kann als allgemeine Antwort festgehalten werden: Sie lernen anders als Jugendliche, aber nicht unbedingt schlechter. Kursteilnehmer in der betrieblichen Fortbildung haben

zwar die Nachteile, dass Zeit und Muße, um zu lernen, selten vorhanden sind. Dafür haben sie den großen Vorteil, dass sie ziemlich genau wissen, wo der Weg lang gehen soll.

Im ersten Teil der Arbeit habe ich einige Schwerpunkte dargestellt, die zum Verständnis, wie Erwachsene lernen, beitragen. Der Besuch eines betrieblichen Sprachkurses ist kein isoliertes Ereignis. Der Lerner bringt seine eigene persönliche Palette von Erwartungen, Einstellungen und Vorkenntnissen mit. Um einen effektiven Unterricht zu planen und zu gestalten, sollte dieses wenn möglich berücksichtigt werden.

Mit der Problematik, wie diese Berücksichtigung unter Betrachtung der alltäglichen Situation einer betrieblichen Fortbildung genauer zu gestalten ist, beschäftigt sich der zweite Teil meiner Arbeit. Um diese Thematik weniger theoretisch und etwas konkreter anzugehen, habe ich die Methode der Fallstudien herangezogen. An Hand von erhobenen Probanden-Daten habe ich einiges von den Erwartungen, Einstellungen und Vorkenntnissen dargestellt, die drei Mitarbeiter eines deutschen Chemiekonzerns mit in ihren Sprachkursen gehabt haben. Ferner habe ich in diesem Teil der Arbeit konkrete Einzelheiten über die Arbeitswelt und die entsprechenden sprachlichen Bedürfnisse dieser Probanden geschildert. Dabei ging ich wie folgt vor: Zuerst habe ich die Bildungsgänge der drei Probanden beschrieben und besonders nach Antworten zu der Frage gesucht: Warum meinen ausgerechnet diese drei Mitarbeiter, die das deutsche Bildungssystem erfolgreich durchlaufen haben, dass ihre Englischkenntnisse jetzt unzureichend werden? Unterschiedliche Antworten könnten hier vermutet werden: Liegt es an einer mangelhaften schulischen Sprachenbildung oder an ihrem eigenen mangelhaften Interesse und/oder ihrer Begabung für das Sprachenlernen. Liegt es eher in der Natur des Englisch, welches sie heute brauchen.

Die Bildungsgänge der drei Probanden sind zwar unterschiedlich, aber ich meine gezeigt zu haben, dass hier nur 'eine' Antwort für alle drei Probanden zutreffend ist: Ihre heutigen Aufgaben verlangen eine andere Art Englisch, als das, was sie in Form von Schulkenntnissen mitbringen. Auch innerhalb eines betrieblichen Sprachunterrichts, der sich eng an den betrieblichen Bedürfnissen der Lerner orientiert, ist es nicht immer möglich, genaue sprachliche Bedürfnisse der Kursteilnehmer zu ermitteln. Die Bildungsgang-Daten zeigen deutlich, wie unterschiedlich sprachliche Bedürfnisse sein können. Dieses muss in der Planung und Gestaltung der betrieblichen Fortbildung mit berücksichtigt werden. Sprachkurse sind kurze vereinzelte Lernphasen innerhalb der Lernerbiographie und dem Lerner müssen Mittel- und Wege aufgezeigt werden, die er für sich selber später benutzen kann, wenn eine neue Aufgabe neue sprachliche Anforderungen verlangt und Zeit und Möglichkeiten zu passender Weiterbildung nicht vorhanden sind.

Im Anschluss an die Bildungsgang-Beschreibungen habe ich an Hand von drei wichtigen linguistischen Konzepten einen Zugang zu den sprachlichen Kompetenzen der Probanden beschrieben. Bei der Planung und Gestaltung von Unterricht sind die Vorkenntnisse der Lerner mit zu berücksichtigen. Die Analysen sollten Wege andeuten, wonach die Vorkenntnisse von Lernern praktisch beschrieben oder kurz erfasst werden können. Dabei habe ich zunächst die Probanden-Daten an Hand von einigen Leitgedanken der Interlanguage-Theorie beschrieben. Diese Daten bestätigen weitgehend die These, dass die Interlanguage jedes Lerners ein eigenständig geprägtes

System darstellt. Wichtiges Ergebnis der Probanden-Interlanguage-Analysen ist, dass alle drei Probanden mit einer Interlanguage, die keineswegs als 'muttersprachlich-ähnlich' bezeichnet werden kann, in der Lage sind, ausführlich und differenziert in Englisch zu kommunizieren. Auch eine fehlerhafte Sprache kann im Kontext verstanden werden. Dieses stellt eine wichtige Erkenntnis für die Unterrichtsgestaltung dar. Kommunikation 'überlebt' auch Fehler und nicht-muttersprachliche Äußerungen. Deshalb ist, je nach dem besonderen Ziel der Unterrichtsaktivität, eine Fehlerverbesserung nicht immer erforderlich. Informationen über die Beschaffung der Interlanguage der Kursteilnehmer sind für die inhaltliche Planung hilfreich. Wenn mögliche Problembereiche für einen oder mehrere Kursteilnehmer im Voraus erkannt werden, lässt sich dieses entsprechend in die didaktische Planung und Gestaltung mit einbeziehen. Durch die Analysen der Probanden-Daten waren Problembereiche zu erkennen, die den einzelnen Probanden betreffen. Aber es gab auch gemeinsame Probleme, die zum Teil auf Transferprobleme aus ihrer gemeinsamen Muttersprache zurückzuführen sind. In der betrieblichen Fortbildung haben die meisten Kursteilnehmer die gleiche Muttersprache. Daher können mögliche Transferprobleme im Vorfeld erahnt und es können entsprechend Übungen und Aktivitäten vorbereitet werden, die beim tatsächlichen Auftauchen dieser Probleme schnell zur Hand sind.

Die Interlanguage der drei Probanden befähigen diese, dass sie über viele unterschiedliche Themen erfolgreich kommunizieren können. Dieser Erfolg basiert sich auf dem reichhaltigen Wortschatz und dem Einsatz von kommunikativen Strategien - besonders in sprachlichen Situationen, die entweder problematisch waren oder hätten sein können. Das 'Strukturgerüst' der Probanden war zwar etwas mager, sie sind aber trotzdem gut klar gekommen. Für die Unterrichtsplanung und -Gestaltung meine ich, aus den Probanden-Daten zu erkennen, dass besonders Lexik und Lexikgrammatik mit Bezug zu möglichen Transferproblemen und stets eng an dem beruflichen Sprachbedarf orientiert einen Kernbereich darstellt.

In den darauf folgenden Abschnitten habe ich zwei weitere wichtige Aspekte der Interlanguage etwas genauer betrachtet: das Phänomen der Fossilisierung und den Einsatz von kommunikativen Strategien. Da meine Datenerhebungen nur den 'Ist-Zustand' der Probanden-Interlanguage über einen Zeitraum von ca. drei Monaten zeigen, konnte ich nur Vermutungen über die Fossilisierungen anstellen. Aus diesem Grunde habe ich nach dem theoretischen Abschnitt über Fossilisierung mit einer kurzen Schilderung über mein persönliches Fossilisierungs-Problem diesen Bereich verdichtet. Diese 'sehr subjektive' Schilderung ist keineswegs als wissenschaftlich zu betrachten. Ich meine jedoch, sie ergibt einige Einblicke in die Problematik und ist deshalb interessant.

Als didaktisches Problem in der betrieblichen Fortbildung konnte ich bei der Diskussion vier Ebenen entdecken. Erstens bestehen die Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Lerner aus einem fossilisierten Interlanguage-System. Hierbei sind eine ganze Menge 'korrekter' fossilisierter Elemente vorhanden, die beim erneuten Lernprozess potential unstabil werden können. Auf lokaler Ebene könnten einzelne 'störende' Fossilien durch Analysen der Interlanguage der Kursteilnehmer vor und während des Kursus erkannt werden. Dadurch kann eine Abhilfe geplant und durchgeführt werden. Auch individuelle Übungen für die Nachkursphase wären hier, so meine ich, sinnvoll, um

zu verhindern, dass 'neue' Fossilien sich befestigen. Auch innerhalb des aktuellen Sprachkurses sollten neue Fossilisierungen vermieden werden. Analysen von Unterrichtsmitschnitten bieten dabei Möglichkeiten, um potentielle Fossilisierung aufzuspüren und vorzubeugen.

Fossilisierung ist jedoch kein endgültiger Zustand. Dieses kann ich definitiv bestätigen, da ich im Lauf der Erstellung dieser Arbeit neu mit einem Textverarbeitungsprogramm mit Rechtschreib- und Grammatik-Überprüfungs-Funktionen gearbeitet habe. Ich konnte feststellen, dass sich gerade meine Probleme mit Artikel- und Adjektivendungen deutlich verbessert haben. Bei jedem Fehler werde ich mit den grünen und roten Unterstreichungen gezwungen nachzudenken und den richtigen Artikel bzw. die zutreffende Artikelendung zu setzen. So eine Lernhilfe hätte ich gut vor vielen Jahren gebraucht. Allerdings meine ich, dass mein heutiger Erfolg dafür spricht, dass Fossilisierung beim Sprachenlernen eindeutig ein 'überwindbares' Phänomen ist. Dieses bedeutet wiederum, dass dieses Thema bei der Planung und Gestaltung von Unterricht durchaus mit zu berücksichtigen ist.

Der zweite Teil der Arbeit wurde mit einer Diskussion der Anwendungen von kommunikativen Strategien bei Fremdsprachenlernern fortgesetzt. Nach einem Überblick über einige wichtige theoretische Ansätze, habe ich den Einsatz von kommunikativen Strategien aus den erhobenen Probanden-Daten dargestellt. Die Probanden setzten die verschiedenen Strategien etwas unterschiedlich ein. Allerdings sind die Einsätze immer in Verbindung mit sprachlichen Problem-Situationen oder, zumindest dort, wo ein Problem vermutet wird. Bei der theoretischen Diskussion gehen die Meinungen der Wissenschaftler auseinander, ob kommunikative Strategien lernbar bzw. lehrbar sind. Ich meine, sie sollten durchaus bei Planung und Gestaltung von Unterrichtsinhalten bedacht werden. Zu den Unterrichtsaktivitäten gehören vor allem solche Strategien, wie die der Umschreibung, da sie dem Lerner helfen, seine begrenzten linguistischen Mittel voll einsetzen zu können. Außerdem sind sie möglicherweise auch beim Abbau von Hemmungen hilfreich.

In dem dritten und letzten Teil der Arbeit wurde das Spannungsfeld zwischen beruflichen fremdsprachlichen Anforderungen und der fremdsprachlichen Kompetenz der Lerner in der betrieblichen Fortbildung dargestellt. Die Bedingungen und die Ziele, die für *English for Special Purposes* gelten, sind sehr spezielle und ändern sich entsprechend nach der jeweiligen Industrie oder dem Wirtschaftszweig der Firmen und den betrieblichen Aufgaben der 'zu schulenden' Mitarbeiter. An Hand eines Beispiel-Konzerns der Chemie-Industrie und der Sprachvariante, *Technical English* in der Industrie-Chemie, habe ich versucht, die Eigenartigkeit dieser Bereiche etwas plastischer darzustellen. Das hauptsächliche didaktische Problem in diesem Bereich sehe ich in den 'Unbeständigkeits-Änderungen' in der betrieblichen Fortbildung. Neue betriebliche Aufgaben, neue Technologien, neue Unterrichtsmethoden, neue ... – ein stetiger Wechsel, der didaktische Probleme mit sich bringt, die überwunden werden müssen.

Nachdem ich in der Arbeit das Fremdsprachenlernen als berufliche Kompetenzerweiterung dargestellt habe, werde ich abschließend einen kurzen Umriss vorstellen, wie Planung und Gestaltung von einem Kursus *English for Special Purposes* aussehen könnten. Diese Übersicht ist Ausfluss der Erkenntnisse, die ich persönlich aus der Erarbeitung dieser Dissertation gewinnen

konnte. Sie hatten die Änderung meiner ‘Perspektive’ als Trainer zur Folge. Bisher hatte ich stets Planung und Gestaltung des Kurses selber vorgenommen. Zusätzlich diskutierte ich im Unterricht mit den Kursteilnehmern über mögliche Wege, wie sie selber nach dem Kursus ihr Lernen befestigen und weiterführen konnten.

Inzwischen habe ich meinen Betrachtungswinkel geändert: Der Besuch eines Sprachkurses ist für den Lerner nur eine kurze Strecke aus seinem Bildungsgang. Als Trainer begleite ich den Lerner auf dieser kurzen Etappe. Um die Unterrichtsphase optimal zu planen und zu gestalten benötige ich frühzeitig einige Informationen über den Lerner. Ich muss als Trainer zu wissen, woher der Lerner kommt, was er auf dem Stück gemeinsamen Weges mitbringt und welche Ziele er anpeilt. Dieses kann ich dann nutzbringend verknüpfen mit meinen Erfahrungen als Sprachtrainer und einbringen in einen hoffentlich optimalen Unterrichtsverlauf.

Einige Gedanken, wie das ‘Lernteam’ - bestehend aus Organisator, Trainer und Kursteilnehmer - diese Lern-Etappe gemeinsam anpacken können, habe ich in der nachfolgenden Tabelle umrissen:

Einstimmungsphase (1-2 Monate vor Kursbeginn bis Kursbeginn)	Unterrichtsphase 1 Woche Intensivkurs mit anschl. Semesterkurs (10 x 4 Stunden oder 3 Phasen jeweils 3-4 Tage)	Nachbegleitungsphase (Bis zu 6 Monaten)
Beratungsgespräch neue Kursteilnehmer (persönlich/telefonisch/ Internet-Chat)	Feedback-Gespräche in der Gruppe (persönlich)	Feedback- und Beratungsgespräche ehemalige Kursteilnehmer (persönlich/telefonisch/ Internet-Chat)
Einstufung vorhandener Sprachkenntnisse Umfangreicher individueller CALL Test einschl. pragmatischer und interkultureller Aspekte. Mündlicher Test (persönlich/telefonisch)	Hinführen des Kursteilnehmers zum Erkennen und Erleben seiner Entwicklungsaufgabe Schaffen einer positiven Kompetenz und Erkennen der „Lücken“ und „Probleme“ (Kursteilnehmer im Erleben innerhalb der Gruppe)	Selbsteinschätzung des erreichten Kenntnisstandes und Schaffung von Erweiterungspotential ehemalige Kursteilnehmer
Erstellung einer detaillierten Sprachbedarfsanalyse – (Inhalte und Aufgaben) Kernfragebogen + individuelle Beschreibungen (persönlich/telefonisch/ Internet-Chat)	Gruppen/Einzel Unterricht Inhalts- und Aufgabenorientiert Kursinterndifferenziertes Arbeiten in der Gruppe (persönlich)	Selbstreflektion der weiteren Bedarfsschwerpunkte ehemalige Kursteilnehmer
Besprechung über Erfahrungen mit	Erfahrungsaustausch über Sprachen und Sprachenlernen	Selbstreflektion Was hat der Kurs gebracht –

Sprachen und Sprachenlernen (Bildungsgang) (persönlich)	(Kursteilnehmer im Erleben innerhalb der Gruppe)	Wie geht es bei mir (Lerner) weiter? Sprachenüben im Alltag - Zeitmanagement
Erstellung einer Analyse des Lernerstils (Bildungsgang) Kernfragebogen + individuelle Beschreibungen		
Erstellung einer Einführungsmappe (Schwerpunkte) - Allgemeines über Sprachen und Lernen - Lerntechniken - Übungen / Beispiele - Informationen über den Kurs	Hilfestellungen beim Sprachenlernen Besprechen und Üben von Lerntechniken und von kommunikativen Strategien (Kursteilnehmer im Erleben innerhalb der Gruppe)	Autonomes und unterstütztes Lernen mit Einsatz von Sprach- und Lerntechniken (Weiterführen der Einführungsmappe) Individuelle CALL-Übungen usw. (persönlich/telefonisch/ Internet-Chat Gesprächskreis) ehemalige Kursteilnehmer

Übersicht 7

Wichtige Elemente sind hierbei

- Drei-Phasen Projekt
- Begleitung durch Beratungsgespräche, *Feedback* und Gespräche mit anderen Lernern. Kontakte (Telefon/Fax/ e-mail/Internet-Chat) vor und nach der Unterrichtsphase mit Trainer und anderen Kursteilnehmern. (auch von anderen Kursen)
- Definieren der Entwicklungsaufgabe:
 1. durch Erstellung einer Sprachbedarfsanalyse entsprechend den betrieblichen Aufgaben.
 2. durch Überprüfung des 'Ist-Soll' - Zustandes der Sprachkenntnisse der Lerner und Vermittlung der notwendigen didaktischen Mittel.
- Einbringen von Bildungsgangsreflexionen
- Lernerstil – Erkennen und Besprechen
- Vorbereitung/Einstimmung auf die Kursphase – Individuelle Mappe, später weiterzuführen in Kursphase und Nachkursphase als 'Lerner-Tagebuch'.

Diese kurz skizzierten Gedanken sollen eine Begleitung der Lerner bei ihrem Bestreben nach erweiterten beruflichen fremdsprachlichen Kompetenzen aufzeigen. Zunächst scheinen solche Maßnahmen im Alltags-Stress der betrieblichen Fremdsprachenbildung eine Utopie darzustellen. Doch wenn mit gutem Willen, dem nötigen Ernst und im 'Team' an die Verwirklichung gegangen wird, ist ein gutes Stück auf dem Weg zu einer optimalen partnerschaftlichen Unterrichtsgestaltung gewonnen.

Anlagenteil

Anlage 1: Verwechslung von Present Simple und Present Continuous

BOB: *it is the pressure <...> that is **initiating** the explosion that is the company that is **producing** famous products like (Waschpulvername) the raw materials that **are going** into the process also have to fulfil certain criteria*

CHRIS: *every day **I'm getting** here one file from this lady*

Interviewer: *why can't you use the translation from a translation agency?*

CHRIS: *a lot of words are in the wrong meaning that means they **are using** words because they **are looking** to a dictionary <...> it's wrong because <...> you **are using** a word in a different meaning*

MANUEL: *that <...> is still maybe in some companies true but we **work** on it because we **try** to think more customer-orientated but still better not to smoke, it **gets** more and more unpopular*

Anlage 2: Verwechslungen von Past Simple und Present Perfect

BOB: ***I've been born** in forty eight in Blankenburg <...> **I've finished** my education there in sixty seven, afterwards **I have been** for eighteen months in the army.*

CHRIS: *<Dialog über eine Buchrezension eines Buches, die Chris geschrieben hat>*

Interviewer: *and you wrote the review?*

CHRIS: *it's a highly specialized book <...> only a few issues were produced - here you see that's the price, two thousand German marks <...>*

***I've got** it because I had to read it and to write something about it.*

Interviewer: *how long did it take you to write the review ?*

Y: *oh not very much because **I've done** it very quick, **I've made** an overview what's in and wrote some general things.*

MANUEL: *we lived in one room together, all three kids <...> and afterwards we **have got** a second room.*

Anlage 3: Benutzung einer Gegenwartsform innerhalb einer

Vergangenheitserzählung im Wechsel mit Vergangenheitsformen

BOB: *it was very impressive and so I decided I **want** to become a chemist <...> that was the reason.*

CHRIS: *he worked at first <...> as a haircutter in a shop but after a while he **wants** to have an own one, he had enough money to manage it but there **are** a lot of circumstances that he could not manage it.*

MANUEL: *it was always that I arrived with big <WP enthusiasmus WP> <...> after half time I **feel** a little bit changed <...> you **make** less homework and you found less time*

Anlage 4: Wortkombinationen

Proband BOB: allgemeine Wortkombinationen			
<i>basic knowledge</i>	<i>bmw</i>	<i>boys school</i>	<i>car producers</i>
<i>chemistry set</i>	<i>chinese consultant</i>	<i>chinese mentality</i>	<i>chinese speaking consultant</i>
<i>consumer organization</i>	<i>cubic meters</i>	<i>daimler benz</i>	<i>direct influence</i>
<i>february nineteen eighty</i>	<i>feedback</i>	<i>fifty per cent</i>	<i>flip chart</i>
<i>foreign countries</i>	<i>formal procedure</i>	<i>german legislation</i>	<i>given amount</i>
<i>grammar school</i>	<i>grammar school</i>	<i>great britain</i>	<i>grey market</i>
<i>high school education</i>	<i>i d card</i>	<i>industrial career</i>	<i>key point</i>
<i>know-how</i>	<i>mathematic faculty</i>	<i>nineteen eighty-eight</i>	<i>october nineteen eighty</i>
<i>odd number</i>	<i>oxford english</i>	<i>phone call</i>	<i>professor of physics</i>
<i>refresher course</i>	<i>round trip</i>	<i>second hand</i>	<i>second-hand material</i>
<i>strategic approaches</i>	<i>student apartments</i>	<i>team work</i>	<i>telephone call</i>
<i>telephone conversation</i>	<i>third floor</i>	<i>to-do-list</i>	<i>training courses</i>
<i>tv presentation</i>	<i>two persons delegation</i>	<i>two thirds</i>	<i>u s market</i>
<i>university education</i>	<i>university staff</i>	<i>update</i>	<i>working day</i>
Business-English Wortkombinationen			
<i>affiliated company</i>	<i>business unit</i>	<i>fiscal year</i>	<i>guarantee figures</i>
<i>high(ly) sophisticated product</i>	<i>labour cost</i>	<i>market shares</i>	<i>potential customers</i>
<i>production amount</i>	<i>production price</i>	<i>running royalties</i>	<i>sales markets</i>
<i>time frame</i>	<i>project leader</i>	<i>project manager</i>	<i>chemco organization</i>
<i>chemco company</i>	<i>chemco-minded</i>		
arbeitsplatzbedingte Wortkombinationen			
<i>alumina based precious metals</i>	<i>alumina support</i>	<i>Asian Chemical News</i>	<i>automotive catalyst plant</i>
<i>automotive companies</i>	<i>basic engineering</i>	<i>batch production</i>	<i>catalyst applications</i>
<i>catalyst</i>	<i>catalyst</i>	<i>catalyst production area</i>	<i>catalyst production</i>

<i>man</i>	<i>production</i>		<i>unit</i>
<i>catalytic production</i>	<i>ceramic supports</i>	<i>coating machine</i>	<i>coating machinery</i>
<i>consumption figures</i>	<i>contact time</i>	<i>elemental fluorine</i>	<i>emulsion rubber plant</i>
<i>engineering company</i>	<i>environmental protection</i>	<i>environmental protection catalysts</i>	<i>European Chemical News</i>
<i>excess slurry</i>	<i>field tests</i>	<i>fluorine compounds</i>	<i>full-scale production</i>
<i>gun-powder</i>	<i>industrial production</i>	<i>laboratory place</i>	<i>mercury acid</i>
<i>monolithic support</i>	<i>monolithic honeycombs</i>	<i>nitrogen oxide</i>	<i>operating divisions</i>
<i>operating units</i>	<i>organic chemistry</i>	<i>organic material</i>	<i>out-of-spec material</i>
<i>overall quality assurance</i>	<i>performance tests</i>	<i>petrochemical industry</i>	<i>plant tour</i>
<i>plant visit</i>	<i>precious metals</i>	<i>pressure loss</i>	<i>production amount</i>
<i>production line</i>	<i>production manager</i>	<i>production range</i>	<i>production scale</i>
<i>prototype coater</i>	<i>quality assurance</i>	<i>quality assurance system</i>	<i>raw materials</i>
<i>reaction speed</i>	<i>reaction system</i>	<i>retention time</i>	<i>retrofitting business</i>
<i>retrofitting industry</i>	<i>second hand plant</i>	<i>special applications</i>	<i>tank farm</i>
<i>technical brochures</i>	<i>technical chemistry</i>	<i>technical competence</i>	<i>technical department</i>
<i>technical know how</i>	<i>technical papers</i>	<i>technical people</i>	<i>technical points</i>
<i>technical questions</i>	<i>u v light/ultra violet light</i>	<i>in-spec</i>	<i>out-of-spec</i>
juristische Wortkombinationen			
<i>captive use</i>	<i>confidential information</i>	<i>contract completion</i>	<i>follow-up</i>
<i>legal department</i>	<i>licence department</i>	<i>licence payment</i>	<i>licensing commission</i>
<i>licensing contract</i>	<i>licensing department</i>	<i>merchant purposes</i>	<i>non-confidential information</i>
<i>potential licencees</i>	<i>secrecy agreement</i>		

Proband CHRIS			
allgemeine Wortkombinationen			
<i>american english</i>	<i>aunt of mine</i>	<i>broken english</i>	<i>catholic school</i>
<i>chinese foods</i>	<i>draftsmans work</i>	<i>east countries</i>	<i>eighty eight</i>
<i>eighty four</i>	<i>english language</i>	<i>english teacher</i>	<i>european countries</i>
<i>field area</i>	<i>field of tolerance</i>	<i>financial department</i>	<i>foreign country</i>

<i>four hundred</i>	<i>german english</i>	<i>german marks</i>	<i>german speaking children</i>
<i>half an hour</i>	<i>high school</i>	<i>humidity conditions</i>	<i>hundred and eighty</i>
<i>hundred and fifty</i>	<i>hundred fifty</i>	<i>key situation</i>	<i>language exchange</i>
<i>laser operations</i>	<i>late afternoon</i>	<i>learning period</i>	<i>main school</i>
<i>main test</i>	<i>middle range</i>	<i>middle school</i>	<i>moisture conditions</i>
<i>nineteen eighty three</i>	<i>nineteen hundred forty seven</i>	<i>nineteen hundred sixty five</i>	<i>nineteen seventy two</i>
<i>nineteen hundred and ninety two</i>	<i>oxford english</i>	<i>parents home</i>	<i>personal contact</i>
<i>potato fields</i>	<i>rush hour</i>	<i>school time</i>	<i>second world war</i>
<i>seven four seven</i>	<i>seventy eight</i>	<i>south west</i>	<i>student's village</i>
<i>three hundred</i>	<i>three hundred and thirty</i>	<i>three quarters</i>	<i>university clinic</i>
<i>university of essen</i>	<i>written tests</i>		
Business-English Wortkombinationen			
<i>business discussions</i>	<i>business unit</i>	<i>calculation programme</i>	<i>colleague of mine</i>
<i>convention center</i>	<i>dry runs</i>	<i>eg program</i>	<i>english presentations</i>
<i>head of the research department</i>	<i>joint venture</i>	<i>limited contract</i>	<i>market leaders</i>
<i>market unit</i>	<i>market volume</i>	<i>p and r department</i>	<i>personnel department</i>
<i>phd work</i>	<i>power station techniques</i>	<i>presentation discs</i>	<i>presentation techniques</i>
<i>sales meeting</i>	<i>small talk</i>	<i>twinning program</i>	<i>unlimited job</i>
<i>working area</i>	<i>working field</i>	<i>working time</i>	
arbeitsplatzbedingte Wortkombinationen			
<i>abrasion resistance</i>	<i>adhesive primer</i>	<i>air pressure</i>	<i>aircraft industry</i>
<i>automotive industry</i>	<i>barrier layer</i>	<i>bit map</i>	<i>brake disc</i>
<i>brakeline systems</i>	<i>car body</i>	<i>car industry</i>	<i>carbon fiber reinforced composites</i>
<i>carbon fibers</i>	<i>carbonfiber reinforced plastics</i>	<i>chemical resistance</i>	<i>color materials</i>
<i>commercial materials</i>	<i>commodity materials</i>	<i>composite materials</i>	<i>computer keyboards</i>
<i>copper inner layer</i>	<i>copy units</i>	<i>crack resistant</i>	<i>current load</i>
<i>damping behavior</i>	<i>damping unit</i>	<i>dimension stability</i>	<i>direction of flow</i>
<i>electric shock</i>	<i>electronic applications</i>	<i>end user</i>	<i>engineering plastics</i>

<i>engineering material</i>	<i>thermoplastic</i>	<i>factor two</i>	<i>fatigue behavior</i>	<i>fatigue damaging</i>
<i>fatigue field</i>	<i>fatigue loading</i>		<i>fatigue test</i>	<i>fiberoptical jacketings</i>
<i>field of applications</i>	<i>field of fatigue</i>		<i>field of forces</i>	<i>filler necks</i>
<i>filling units</i>	<i>finished parts</i>		<i>flow direction</i>	<i>fuel filter</i>
<i>fuel line</i>	<i>fuel tubes</i>		<i>gas state</i>	<i>glass fiber inner layer</i>
<i>glass fibers</i>		<i>global automotive task force meeting</i>		<i>global automotive task group</i>
<i>heat temperatures</i>	<i>distortion</i>	<i>high resistance</i>	<i>high temperatures</i>	<i>high-tec materials</i>
<i>humidity conditions</i>	<i>hybrid systems</i>		<i>hydraulic brake systems</i>	<i>improved materials</i>
<i>injection moulders</i>	<i>inner layer</i>		<i>inside layer</i>	<i>laminar flow</i>
<i>lazer print</i>	<i>lazer material</i>	<i>printed</i>	<i>lazer printing material</i>	<i>lazerprintable grade</i>
<i>lazer-printed</i>	<i>mass tons</i>		<i>material department</i>	<i>material research</i>
<i>material science</i>	<i>matrix code</i>		<i>mechanical behavior</i>	<i>mechanical engineering</i>
<i>mechanical properties</i>		<i>medical applications</i>		<i>medical industry</i>
<i>middle area</i>	<i>middle layer</i>		<i>mono-wall</i>	<i>mono-wall materials</i>
<i>mono-wall resins</i>	<i>mono-wall tube</i>		<i>mono-wall tubings</i>	<i>motor units</i>
<i>multi-layer systems</i>	<i>multi-layer tubes</i>		<i>multiple-layer tubings</i>	<i>natural rubber combinations</i>
<i>optical fiber jacketings</i>	<i>optimization process</i>		<i>painting materials</i>	<i>painting units</i>
<i>permeability of fuels</i>	<i>permeation layer</i>		<i>permeation rate</i>	<i>permeation resistance</i>
<i>permeation resistant material</i>	<i>permission rate</i>		<i>permission resistance</i>	<i>press information</i>
<i>primatic system</i>	<i>printing units</i>		<i>process data</i>	<i>production lines</i>
<i>quick connectors</i>	<i>research building</i>		<i>research institutes</i>	<i>resistant material</i>
<i>rubber business</i>	<i>rubber wheels</i>		<i>serial numbers</i>	<i>shoe sole</i>
<i>soccer shoes</i>	<i>software problem</i>		<i>solvent resistant</i>	<i>solvent solutions</i>
<i>sports goods</i>	<i>static behaviors</i>		<i>stress increase</i>	<i>surface material</i>
<i>surrounding material</i>	<i>suspension system</i>		<i>synthetic rubber</i>	<i>system deliverer</i>
<i>task force</i>	<i>task groups</i>		<i>technical polymers</i>	<i>temperature conditions</i>
<i>tensile direction</i>	<i>tensile strength</i>		<i>tensile stresses</i>	<i>thermoplastic inside part</i>
<i>thermoplastic</i>	<i>thermoplastic</i>		<i>thermoplastic</i>	<i>tow hacking</i>

<i>materials</i>	<i>matrix</i>	<i>surface</i>	
<i>toxic gases</i>	<i>transparent material</i>	<i>turbulent factor</i>	<i>turbulent flow</i>
<i>turbulent grade</i>	<i>vapour line</i>	<i>wall thicknesses</i>	<i>water filter</i>
<i>water filter housings</i>			

Proband MANUEL			
allgemeine Wortkombinationen			
<i>basic mathematics</i>	<i>basic schools</i>	<i>basis materials</i>	<i>civil engineer</i>
<i>communication experience</i>	<i>computer aided design</i>	<i>computer aided manufacturing</i>	<i>computering languages</i>
<i>cultural background</i>	<i>cultural exchange</i>	<i>dark jackets</i>	<i>detailed knowledge</i>
<i>dry stuff</i>	<i>earrings</i>	<i>education system</i>	<i>eighty nine</i>
<i>english speakers</i>	<i>every second day</i>	<i>eye rings</i>	<i>face-to-face</i>
<i>final results</i>	<i>family life</i>	<i>fax machine</i>	<i>fifty nine</i>
<i>final results</i>	<i>first half results</i>	<i>first half year</i>	<i>flower bouquets</i>
<i>foreign countries</i>	<i>foreign language</i>	<i>foreign speakers</i>	<i>free time</i>
<i>friends from abroad</i>	<i>general objectives</i>	<i>general knowledge</i>	<i>Great Britain</i>
<i>ground school</i>	<i>half an hour</i>	<i>half time</i>	<i>handicraft work</i>
<i>hawaii shirts</i>	<i>higher school</i>	<i>holiday period</i>	<i>holiday seasons</i>
<i>holiday times</i>	<i>know-how</i>	<i>language laboratory</i>	<i>left-hand background</i>
<i>left-hand orientated</i>	<i>lunch times</i>	<i>middle field</i>	<i>middle school</i>
<i>native speakers</i>	<i>neighbor life</i>	<i>old-fashioned</i>	<i>olympic games</i>
<i>overall english</i>	<i>personal experience</i>	<i>positive experience</i>	<i>practical experience</i>
<i>primary school</i>	<i>private life</i>	<i>question mark</i>	<i>right-hand writer</i>
<i>saturday evening party</i>	<i>school books</i>	<i>school pupil exchange</i>	<i>school time</i>
<i>school/university system</i>	<i>second half of the year</i>	<i>second half year</i>	<i>springtime</i>
<i>square meters</i>	<i>summertime</i>	<i>telephone call</i>	<i>telephone conversation</i>
<i>tennis players</i>	<i>three point seven</i>	<i>time schedule</i>	<i>tomorrow morning</i>
<i>two point seven</i>	<i>two point three</i>	<i>well based</i>	<i>well-defined rules</i>
Business-English Wortkombinationen			
<i>breakfast meeting</i>	<i>business cards</i>	<i>business life</i>	<i>business people</i>
<i>business plan</i>	<i>business unit</i>	<i>business world</i>	<i>card system</i>
<i>chemical company</i>	<i>commercial dictionary</i>	<i>company life</i>	<i>computer systems</i>
<i>customer-orientated</i>	<i>decision routine</i>	<i>decision-making process</i>	<i>engineering company</i>
<i>english courses</i>	<i>full immersion course</i>	<i>general dictionary</i>	<i>grammar books</i>

<i>intensive course</i>	<i>intercultural exchange</i>	<i>job situation</i>	<i>language courses</i>
<i>language goals</i>	<i>marketing people</i>	<i>overall performance</i>	<i>programmed training</i>
<i>project leader</i>	<i>promotional materials</i>	<i>protection facilities</i>	<i>public relations</i>
<i>sales people</i>	<i>small talk</i>	<i>social rooms</i>	<i>storage facilities</i>
<i>technical dictionary</i>	<i>time schedules</i>	<i>trainee program</i>	<i>training centre</i>
<i>training courses</i>	<i>training program</i>	<i>well defined opinion</i>	<i>working techniques</i>
<i>working time</i>			
arbeitsplatzbedingte Wortkombinationen			
<i>balance sheets</i>	<i>business managers</i>	<i>client lists</i>	<i>commercial advisor</i>
<i>commercial aspects</i>	<i>corporate development</i>	<i>corporate development unit</i>	<i>due diligence</i>
<i>due diligence procedure</i>	<i>environmental issues</i>	<i>European Chemicals</i>	<i>financial advisor</i>
<i>financial english</i>	<i>financial times</i>	<i>follow-up</i>	<i>foreign advisors</i>
<i>german advisors</i>	<i>information service</i>	<i>investment bankers</i>	<i>joint venture</i>
<i>legal aspects</i>	<i>m and a</i>	<i>m and a advisors</i>	<i>m and a department</i>
<i>m and a review</i>	<i>market numbers</i>	<i>marketing people</i>	<i>mergers and acquisitions</i>
<i>negotiation skills</i>	<i>production facilities</i>	<i>production process</i>	<i>production technology</i>
<i>profit and loss accounts</i>	<i>profit and loss preview</i>	<i>quality assurance</i>	<i>time frame</i>
<i>time schedule</i>	<i>to-do-list</i>		

Anlage 5: Phrasen

Proband BOB Verbalphrasen			
<i>adjust to</i>	<i>agreed to</i>	<i>apply to</i>	<i>ask for</i>
<i>believe in</i>	<i>bring in</i>	<i>build up</i>	<i>come from</i>
<i>come up</i>	<i>depends on</i>	<i>end up</i>	<i>equipped with</i>
<i>figure out</i>	<i>fit into</i>	<i>found out</i>	<i>give back</i>
<i>give away</i>	<i>grew up</i>	<i>hand over</i>	<i>knock at</i>
<i>look for</i>	<i>participate in</i>	<i>pick out</i>	<i>point out</i>
<i>reported to</i>	<i>set up</i>	<i>shut down</i>	<i>sit down</i>
<i>start with</i>	<i>succeed in</i>	<i>switch on</i>	<i>switch to/over</i>
<i>thinking about</i>	<i>thrown out</i>	<i>wait for</i>	<i>warming up</i>
<i>write down</i>	<i>be used to</i>	<i>get used to</i>	<i>make use of</i>
<i>accompany to</i>	<i>hear about</i>	<i>know about</i>	<i>learn about</i>
<i>live in</i>	<i>offer to</i>	<i>speak about</i>	<i>take <time/years></i>
<i>talk to</i>	<i>treat with</i>	<i>be available for</i>	<i>be familiar with</i>

<i>be in a position</i>	<i>be interested in</i>	<i>be made of</i>	<i>be responsible for</i>
<i>be situated in</i>	<i>become acquainted with</i>	<i>come into force</i>	<i>have a look</i>
<i>work together with</i>			

Proband CHRIS			
Verbalphrasen			
<i>came back</i>	<i>cool down</i>	<i>heat up</i>	<i>get back</i>
<i>look at</i>	<i>look for</i>	<i>look through</i>	<i>pick up</i>
<i>put together</i>	<i>wait for</i>	<i>work on</i>	<i>wrote down</i>
<i>have in mind</i>	<i>were in contact with</i>	<i>belongs to</i>	<i>combine with</i>
<i>speak about</i>	<i>work with</i>	<i>took the time (mit Stoppuhr)</i>	<i>be in a situation</i>
<i>be interested in</i>	<i>work as a</i> <Berufsbezeichnung>		

Proband MANUEL			
Verbalphrasen			
<i>agree to</i>	<i>come from</i>	<i>concentrate on</i>	<i>depends on</i>
<i>go away</i>	<i>invest in</i>	<i>involved in</i>	<i>looking for</i>
<i>participate in</i>	<i>pick out</i>	<i>searching for</i>	<i>take care of</i>
<i>taken note</i>	<i>talk about</i>	<i>thrown away</i>	<i>working on</i>
<i>speak about</i>	<i>speak to</i>	<i>be a must</i>	<i>be in a position to</i>
<i>be in the same situation</i>	<i>be interested in</i>	<i>be obliged to</i>	<i>be responsible for</i>
<i>drinking a glass of wine together</i>	<i>going out for a pizza <for a meal></i>		

Proband BOB			
Präpositionalphrasen			
<i>as long/quick as possible</i>	<i>at least</i>	<i>at once</i>	<i>by car</i>
<i>for instance</i>	<i>from the beginning</i>	<i>in addition to</i>	<i>in combination with</i>
<i>in cooperation with</i>	<i>in general</i>	<i>in order to</i>	<i>in principle</i>
<i>in (relatively) regular intervals</i>	<i>in the morning/evening</i>	<i>in use</i>	<i>in <Sprache></i>
<i>of course</i>	<i>on hand</i>	<i>on the one hand</i>	<i>on the other hand</i>
<i>per day</i>	<i>a lot of</i>	<i>according to</i>	<i>amount of</i>
<i>kinds of</i>	<i>number of</i>	<i>supervision of</i>	

Proband CHRIS			
Präpositionalphrasen			
<i>after a while</i>	<i>after lunch</i>	<i>as a <Berufsbezeichnung></i>	<i>at first</i>

<i>at home</i>	<i>at school</i>	<i>at the beginning</i>	<i>at the end</i>
<i>by bicycle</i>	<i>during the war</i>	<i>for example</i>	<i>for days, some months, years</i>
<i>from one end to the other</i>	<i>from time to time</i>	<i>from now on</i>	<i>in combination with</i>
<i>in comparison</i>	<i>in the <eighties></i>	<i>in the morning/<late> afternoon/evening</i>	<i>in the meanwhile</i>
<i>in <Sprache></i>	<i>in the rush hour</i>	<i>in production</i>	<i>of course</i>
<i>on the bus</i>	<i>on the market</i>	<i>on the surface</i>	<i>under <bestimmte> conditions</i>
<i>a lot of</i>	<i>kind of</i>		

Proband MANUEL Präpositionalphrasen			
<i>at first</i>	<i>at least</i>	<i>at home</i>	<i>at school</i>
<i>at the end</i>	<i>after work</i>	<i>for example</i>	<i>from all over the world</i>
<i>from the very beginning</i>	<i>in <Sprache></i>	<i>in business</i>	<i>in detail</i>
<i>in front of</i>	<i>in general</i>	<i>in groups</i>	<i>in particular</i>
<i>in springtime / summertime</i>	<i>in the morning/afternoon/evening</i>	<i>in the office</i>	<i>on (your) own</i>
<i>on the phone</i>	<i>a lot of</i>	<i>lots of</i>	<i>kind of</i>
<i>number of</i>			

Proband BOB Adverbialphrasen			
<i>twice a week/month</i>	<i>(ten) years later</i>	<i>(five) years ago</i>	<i>most of the time</i>
<i>all the time</i>	<i>(three/four) times</i>		

Proband CHRIS Adverbialphrasen			
<i>not far away</i>	<i>half a year/one year later</i>	<i>every weekend/afternoon</i>	<i>one day a week</i>
<i>(two/three) days later</i>	<i>a little while</i>	<i>this morning</i>	

Proband MANUEL Adverbialphrasen			
<i>all day</i>	<i>(thirty/some) years ago</i>	<i>(one) week later</i>	<i>all over the world</i>
<i>twice/three times a week</i>	<i>not too often</i>	<i>tomorrow morning</i>	<i>last week</i>
<i>every second day</i>			

Anlage 6: Kollokationen

Proband BOB			
Allgemeine Kollokationen			
<i>advertising on the tv</i>	<i>answer the questions</i>	<i>the carnival in rio</i>	<i>get the opportunity</i>
<i>give his opinion</i>	<i>give his input</i>	<i>got a phone call</i>	<i>had difficulties with</i>
<i>it is a question of ...</i>	<i>joined <the company></i>	<i>keep in files</i>	<i>knock at the door</i>
<i>left school</i>	<i>ride bicycle</i>	<i>sad about</i>	<i>severe problem</i>
<i>small amount</i>	<i>spare time</i>	<i>speak (english)</i>	<i>spend money</i>
<i>spend (four weeks)</i>	<i>survived the shock</i>	<i>switch the light on</i>	<i>the first/next step</i>
<i>took (latin/courses in english)</i>	<i>waste time</i>	<i>make arrangements</i>	<i>make the decision</i>
<i>makes no sense</i>	<i>make up his mind</i>	<i>the right to refuse</i>	
Berufsbezogene Kollokationen			
<i>reduce market price</i>	<i>run (this) licensing commision</i>	<i>sell a licence</i>	<i>send the invoice</i>
<i>training on the job</i>	<i>increase the reliability</i>	<i>leader/members of the delegation</i>	
<i>filed to the board</i>	<i>improve the yield</i>	<i>according to specifications</i>	<i>according to the contract</i>
<i>stage of negotiating</i>	<i>build up a competitor/plant</i>	<i>inquires are filed</i>	<i>lose market shares</i>
<i>negotiate the contract</i>	<i>clear with the legal department</i>	<i>prepare (this) licensing commision</i>	<i>prepare contracts</i>
<i>contract has been signed</i>	<i>finalizing (of) the contract</i>	<i>granting licenses</i>	<i>give <their> okay</i>
<i>guarantees come into force</i>	<i>problems with their budget</i>	<i>information exchanged</i>	<i>payments invoiced</i>
<i>operate the plant</i>	<i>come into operation</i>	<i>finely divided ingredients</i>	<i>dismantling of the plant</i>
<i>generated electricity</i>	<i>generating in <a> power plant</i>	<i>extract the heat</i>	<i>increase the temperature /reaction speed</i>
<i>initiating the detonation</i>	<i>operating in the grey market</i>	<i>performance of <...> formulations</i>	
<i>shut down plants</i>	<i>start up the plant</i>	<i>under defined conditions</i>	<i>under quality assurance aspects</i>

Proband CHRIS			
Allgemeine Kollokationen			
<i>speak (german)</i>	<i>go to kindergarten/school</i>	<i>won a contest</i>	<i>improve performance</i>
<i>found solutions</i>	<i>solve the problems</i>	<i>a good impression</i>	<i>right/wrong impression</i>
<i>take (three days)</i>	<i>invest money</i>	<i>giving gas</i>	<i>make progress</i>
<i>make a decision</i>	<i>make a proposal</i>	<i>make an offer</i>	<i>make a mistake</i>

<i>get a picture</i>	<i>make jokes</i>	<i>told a joke</i>	
Berufsbezogene Kollokationen			
<i>give a paper</i>	<i>give a speech</i>	<i>fulfil requirements/regulations</i>	<i>the expand that market</i>
<i>reduce <the> permeation rate</i>	<i>measuring the permeation rate</i>	<i>laminar and `urbulent flow</i>	
<i>drag and lift</i>	<i>wide field of applications</i>		

Proband MANUEL			
Allgemeine Kollokationen			
<i>went to school</i>	<i>speak (foreign) languages</i>	<i>feel free to ...</i>	<i>have fun</i>
<i>learn the basics</i>	<i>take opportunities</i>	<i>positive situation</i>	<i>first impression</i>
<i>achieve the goal</i>	<i>language goals</i>		
Berufsbezogene Kollokationen			
<i>general objective</i>	<i>first objective</i>	<i>reach objectives</i>	<i>first priority</i>
<i>contract draft</i>	<i>overall performance</i>	<i>reduced personnel</i>	<i>join the company</i>
<i>fix appointments</i>	<i>make appointments</i>	<i>schedule appointments</i>	<i>formal meetings</i>
<i>prepare meetings</i>	<i>arrange a meeting</i>	<i>discuss in detail</i>	<i>make a decision</i>
<i>do the follow-up of the last meeting</i>	<i>coordinate a project</i>	<i>create a joint venture</i>	<i>create <a> good atmosphere</i>
<i>part of the package</i>	<i>spending time</i>	<i>found time</i>	<i>save time</i>
<i>coordinate the time schedule</i>	<i>fulfil time schedule</i>		

Anlage 7: Idiomatiche Ausdrücke

Proband BOB			
<i>be a team</i>	<i>made up my mind</i>	<i>catch the sense</i>	<i>figure out</i>
<i>it's up to you</i>	<i>make life easier</i>	<i>our ways (paths) crossed</i>	<i>take it or leave it</i>
<i>state of the art</i>	<i>be the winner</i>	<i>get a portion of the pie/piece of cake</i>	
<i>get/give the okay</i>	<i>make the follow-up</i>	<i>fight against</i>	<i>field of sales</i>
<i>first step</i>	<i>key point</i>	<i>know-how</i>	<i>Oxford English</i>
	<i>captive use</i>	<i>monolith</i>	<i>honeycombs</i>

Proband CHRIS			
<i>big step in my life</i>	<i>big break in my life</i>	<i>lost the feeling for that language</i>	<i>lost time</i>
<i>stop your time</i>	<i>fallled back to the middle range</i>	<i>hold the middle range</i>	<i>field of materials</i>
<i>sell</i>	<i>control the way the</i>	<i>have something in</i>	<i>do dry-runs</i>

<i>yourself</i>	<i>discussions go</i>	<i>mind</i>	
<i>my school</i> <im übertragenen Sinn gebraucht>	<i>get a picture</i>	<i>sit like a rabbit</i>	<i>react like a rabbit</i>
<i>close that book</i>	<i>falling into English</i>	<i>next generation of car</i>	<i>fighting to hold this position</i>

Proband MANUEL			
<i>he trained them</i> <ironisch gemeint>	<i>deep fall (he fell down)</i>	<i>made different strategy</i>	<i>made a <...> good figure</i>
<i>wear dark jackets</i>	<i>in brackets</i>	<i>in the middle field</i>	<i>general field of work</i>
<i>get one step higher</i>	<i>define following steps</i>	<i>a question mark remains</i>	<i>give more input</i>
<i>do their homework</i>	<i>do your follow-up</i>	<i>be a leak</i>	<i>to get into a lot of hands</i>
<i>August is dead</i>	<i>big walls</i>		<i>dry stuff</i>
<i>old traditional stuff</i>	<i>all this stuff</i>	<i>our kids</i>	<i>old stuff</i>

Anlage 8: Redefloskeln

Begriff	Anzahl BOB	Anzahl CHRIS	Anzahl MANUEL
<i>I think</i>	50	8	10
<i>let me say</i>	26	0	0
<i>let's say</i>	0	0	2
<i>I must say</i>	0	5	0
<i>a little bit</i>	0	19	38
<i>that means</i>	12	64	0
<i>which/what/it means</i>	0	0	10
<i>okay</i>	11	17	4
<i>as I mentioned</i>	6		3
<i>like I said</i>	0	5	0
<i>you see (= verstehen)</i>	1	0	0
<i>you know</i>	0	5	41
<i>and so on</i>	9	35	2
<i>whatever</i>	3	1	13
<i>more or less</i>	4	3	6
<i>so/or so</i>	13	8	1
<i>not so</i>	15	21	15
<i>roughly</i>	6	0	1
<i>really</i>	5	7	9
<i>so-called</i>	2	5	1
<i>well (Diskursfunktion)</i>	2	3	1
<i>quite/not quite</i>	9	1	0
<i>relatively</i>	9	0	0
<i>nowadays</i>	7	0	0
<i>somewhat</i>	4	0	0

<i>typically (= usually)</i>	4	0	0
<i>not only matter of ...</i>	0	3	0
<i>if you want</i>	0	2	0
<i>as far as i know</i>	0	1	0
<i>what is it</i>	0	25	0
<i>beside that</i>	0	20	0
<i>absolutely (different)</i>	0	7	0
<i>some kind of</i>	0	0	1
<i>it was a pity/it's a pity</i>	0	0	2
<u>Gesamt</u>	<u>195</u>	<u>262</u>	<u>162</u>

Anlage 9: Adjektive

Bob	Chris	Manuel	Bob	Chris	Manuel
able	able	able	certain	conductable	dead
abroad	absolute	aware	cheaper	correct	dear
acceptable	aerodynamic	bad	chemical	damping	deep
active	aggressive	bankrupt	chinese	deep	detailed
actual	analog	basic	clean	different	difficult
additional	angry	best	clear	difficult	direct
aged	automotive	better	complex	direct	dried
aggressive	bad	big	complicated	dirtier	due-
amusing	beautiful	bigger	confidential	dirty	easier
antique	best	biggest	controverse	dry	easy
asian	better	broad	convenient	earlier	economic
attractive	big	certain	correct	early	economical
automotive	bigger	changeable	dangerous	easier	efficient
available	biggest	chaotic	deep	east	environmental
average	black	chemical	different	easy	european
awful	catholic	civil	difficult	elastic	exact
bad	cheap	clear	direct	electric	expensive
basic	cheaper	coloured	earlier	electronic	external
best	chemical	compatible	easier	european	fast
better	cleaning	complicated	eastern	expensive	fifth
big	clear	conservative	easy	fascinating	final
bigger	closed	convenient	elemental	favourite	fine
biggest	closer	corporate	emulsion	fifth	finest
biological	cold	correct	enormous	financial	first
black	comfortable	creative	environmental	fine	foreign
brand-new	commercial	cultural	european	first	formal
calm	common	customer-orientated	exact	foreign	former
captive	comparable	dark	excess	former	fourth
ceramic	complete	dated	expensive	fourth	free

Bob	Chris	Manuel	Bob	Chris	Manuel
familiar	free	full	little	more burst-resistant	more open
famous	french	general	logical	more comfortable	more possible
favourite	fullest	german	long	more expensive	more precise
fifth	general	good	longer	more interesting	more unpopular
final	german	great	loose	more restrictive	most important
fine	global	green	lost	most interesting	native
first	good	hard	loud	natural	necessary
fiscal	ground	helpful	lowest	necessary	negative
fit	happy	hierarchial	mathematical	new	new
flat	hard	high	mechanical	newest	next
foreign	heavier	higher	medical	next	okay
formal	heavy	important	medium	nice	old
former	high	incorrect	metric	norm-	older
fourth	higher	industrial	middle	normal	old-fashioned
free	highest	intensive	minded	north	overall
full	hybrid	intercultural	minor	official	particular
funny	hydraulic	interesting	monolithic	okay	personal
further	impossible	internal	more attractive	old	polite
general	independent	italien	more depressive	older	positive
german	inner	joint	more detailed	oldest	possible
glad	interesting	last	more difficult	open	practical
good	international	legal	more expensive	optical	precise
great	jumbo	little	more experienced	outer	preliminary
grey	laminar	long	more optimized	oval	primary
hard	larger	longer	more sure	paper	principal
helpful	lazy	lucky	most active	perfect	prior
high	left	marketing	most convenient	personal	promotional
higher	light	medium	most critical	plastic	public
important	little	middle	most famous	polish	quick
impossible	logical	more relaxing	natural	possible	quicker
impressive	long	more advanced	necessary	primatic	real
indian	longer	more common	new	printable	refresher
industrial	loud	more conservative	next	private	responsible
interesting	low	more customer-orientated	nice	quick	right (1)
intermediate	lower	more difficult	odd	quicker	same
intolerant	main	more formal	okay	quickest	second
last	mechanical	more general	old	real	short
legal	medical	more important	older	red	small
light	middle	more international	organized	reinforced	social

Bob	Chris	Manuel	Bob	Chris	Manuel
overall	resistant	south	softest	whole	
parallel	responsible	special	sophisticated	wide	
personal	restrictive	specific	south	wider	
petrochemical	right (1)	square	southern	willing	
physical	same	strange	spanish	wooden	
pointed	second	stupid	spare	writeable	
political	separate	substantial	special	wrong	
popular	serial	technical	specific	young	
positive	short	tense	strange	younger	
possible	similar	third	strategic	youngest	
potential	simple	thorough	stupid		
precious	simpler	traditional	successful		
previous	simplest	uncomfortable	sure		
proud	small	unpopular	surprising		
public	smaller	whole	surrounding		
pure	smooth	wrong	technical		
quick	sole		thin		
quicker	sorry		third		
raw	south		transferable		
real	special		transparent		
refresher	specific		tricky		
regular	stiff		typical		
relevant	sure		upper		
reliable	surrounding		useful		
responsible	synthetic		usual		
retrofitting	technical		western		
right (1)	tensile		white		
right (2)	terrible		whiter		
round	thermoplastic		whole		
sad	thin		worst		
same	third		wrong		
scientific	tired		young		
second	toxic		younger		
secret	true		youngest		
sensitive	turbulent				
several	unable				
shaped	unknown				
short	unlimited				
silly	vocal				
slow	warm				
small	weakest				
smaller	west				
softer	white				

Anlage 10: Adverbien

Bob	Chris	Manuel	Bob	Chris	Manuel
absolutely	absolutely	abroad	never	once	so
according	additionally	afterwards	newly	only	sometimes
additionally	again	ago	not	past	still
afterwards	ago	alone	now	perhaps	then
again	alone	already	nowadays	privately	there
ago	also	also	obviously	ready	together
alone	away	always	often	really	too
already	closely	approximately	once	regularly	twice
also	continuously	away	only	seldom	very
altogether	correctly	clearly	originally	slowly	well
always	directly	conservatively	perfectly	so	when
anyway	downstairs	elsewhere	personally	sometimes	where
away	especially	exactly	potentially	specially	why
continuously	everywhere	fully	predominantly	still	worst
correctly	exactly	further	quickly	surprisingly	yearly
definitely	far	here	quite	then	yes
directly	forwards	how	ready	there	
downwards	friendly	immediately	really	together	
easily	fully	individually	regularly	too	
especially	further	just	relatively	upstairs	
even	furthermore	late	roughly	very	
ever	generally	later	since	weekends	
exactly	here	maybe	slowly	well	
far	how	never	so	when	
finally	inside	normally	sometimes	where	
finely	just	not	somewhat	why	
forwards	late	now	soon	yes	
here	later	often	still		
highly	mainly	once	suddenly		
hopefully	maybe	only	then		
how	meanwhile	otherwise	there		
immediately	more friendly	perfectly	together		
initially	nearly	personally	too		
intensively	never	possible	twice		
just	no	principally	typically		
lately	normally	probably	very		
later	not	properly	well		
manually	now	punctually	when		
maybe	nowadays	really	where		
mostly	officially	regularly	why		
nearly	often	roughly	yes		

Anlage 11: Zahlenmäßige Auflistung der unterschiedlichen Präpositionen

Präposition	BOB	CHRIS	MANUEL	Präposition	BOB	CHRIS	MANUEL
<i>about</i>	20	45	41	<i>inside</i>	0	5	0
<i>according to</i>	8	0	0	<i>into</i>	49	9	1
<i>after</i>	24	71	14	<i>like</i>	10	38	19
<i>against</i>	9	2	1	<i>near</i>	3	4	0
<i>among</i>	2	0	0	<i>of</i>	250	231	117
<i>around</i>	0	7	0	<i>on</i>	54	130	53
<i>as</i>	8	22	1	<i>out</i>	21	25	7
<i>at</i>	36	82	60	<i>outside</i>	0	3	3
<i>back</i>	4	18	3	<i>over</i>	13	4	5
<i>before</i>	4	9	4	<i>per</i>	3	1	0
<i>behind</i>	0	1	0	<i>since</i>	3	16	0
<i>below</i>	1	0	0	<i>through</i>	1	9	0
<i>beside</i>	0	3	0	<i>to (ohne Infinitiv-to)</i>	412	470	236
<i>between</i>	2	17	0	<i>under</i>	3	11	2
<i>by</i>	39	44	1	<i>until</i>	3	6	0
<i>concerning</i>	2	0	0	<i>up</i>	27	3	12
<i>down</i>	6	14	2	<i>via</i>	14	0	0
<i>during</i>	31	35	13	<i>with</i>	133	200	91
<i>for</i>	168	217	106	<i>within</i>	7	2	10
<i>from</i>	74	179	50	<i>without</i>	8	5	10
<i>in</i>	349	491	192	Gesamt:	<u>1801</u>	<u>2429</u>	<u>1054</u>

Anlage 12: Direkter Sprachtransfer

<u>1. unbekannte Wörter</u>	
a. Der Proband nutzt einen deutschen Begriff und verlässt sich dabei auf die deutschen Sprachkenntnisse des Gesprächspartners:	
<p>... <i>and the catalysts, which are of uh (.) enormous uh</i> <L2 bedeutung L2</p>	<p>Hier meine ich, dass BOB sicherlich nach dem passenden englischen Begriff sucht, weil er sein Redefluss durch Füllwörter und eine Pause unterbrochen wird. Da die Suche jedoch nicht zum Erfolg führt, setzt BOB den deutschen Begriff ohne irgendwelche Erklärung ein und fährt mit seiner Rede fort. Bei fehlenden Deutschkenntnissen des Gesprächspartners (Ausgangs-Situation der Analysen) verursacht dieses Verhalten Verständnisschwierigkeiten.</p>
<p>... <i>I don't want to send my uh</i> () </ <i>what is it</i> /> <L2</p>	<p>CHRIS sucht den fehlenden Begriff und fragt auch danach. Da er aber eine positive Bestätigung von seinem Gesprächspartner</p>

<p>bewerbungsunterlagen L2> to (chemco) Interviewer: uhuh CHRIS: to asking for this job \</p>	<p>(uhuh) bekommt, führt er seine Rede gleich fort.</p>
<p>... it's not for * funeral but for <L2 friedhof L2> </p>	<p>In diesem Gesprächsteil ging es um Blumensorten, die als Mitbringsel passend oder nicht sind. Proband MANUEL kennt zwar nicht das englische Wort für 'Friedhof', aber das im gleichen semantischen Feld zu findende Wort <i>funeral</i> ist ihm geläufig und er gebraucht es stattdessen. Damit verlässt er sich auf das Sprachverständnis seines Gesprächspartners und setzt das Gespräch ohne weitere Erklärung fort.</p>
<p>b. Der Proband setzt einen deutschen Begriff mit fragendem Tonfall ein, um so die Hilfe des Gesprächspartners einzufordern:</p>	
<p>BOB... (..) He * was not so * bad and he was not uh (.) stupid and he was not uh <L2 faul L2> //</p>	
<p>CHRIS.. <L2 unfall L2> //</p>	
<p>MANUEL .. my father was working for / a <L2 kommune L2> // of the () <L2 stadtverwaltung L2> //</p>	
<p>c. Der Proband setzt einen deutschen Begriff ein, versucht aber zugleich mit einer Umschreibung dem Gesprächspartner das Verständnis zu erleichtern:</p>	
<p>BOB... uh it was not uh equipment that had been bought in * germany but in the states so you < have --> / <...> uh not the metric uh / <L2 gewinde L2> you had other / uh kinds of things \ <...> It was a trouble so (..) we (..) began very uh uh quick / to uh switch all the equipment \ to german conditions </p>	
<p>CHRIS... <L2 angestellter L2> or <L2 beamter> <...> that he could work uh () within < the uh --> () <...> uh <L2 rathaus L2> // <...> in the financial department <...> of the town <L2 ja L2> //</p>	
<p>MANUEL... we have from our board \ got the so-called working-time <L2 souveränität L2> <...> that means / we don't have to / (.) ask our boss \ to go away \ we have * only to inform him </p>	
<p>d. Der Proband setzt den deutschen Ausdruck als letzten Ausweg dann ein, wenn ein Umschreibungsversuch misslungen ist:</p>	
<p>BOB... i * also remember my * first bicycle <...> it was a (..) very * big one you have these size (..) twenty eight inches <...> which is for (.) adults \ <..> i could of course not \ uh jump or climb over < this um --> () (..) (Hx) it was < for --> Uh for male persons <...> and so i did not manage \ to ride (.) the bicycle in the way \ that it should be <rid-> uh Ridden but i uh had < to --> To go \ < * between the uh --> () Or * below this uh <L2 stange L2> //</p>	
<p>CHRIS... you have to do uh tests \ <...> < uh * only in --> () </ what is it /> ? * vocal \ vocal * way \ <L2 ja L2> / <L2 mündlich L2> //</p>	
<p>MANUEL... they don't speak <...> about third persons not being interested \ or respecting them \ not < these --> () You know \ these <L2 klatsch und tratsch L2> reports \</p>	
<p><u>2. entfallene Wörter</u></p>	

BOB... *in order to* (.) *fulfil* / *this german legislation* / *that is called clear* <L2 luft L2> \ \ *uhm that means* / *that you have to take care* / *for special um* * *concentrations of the pollutions* \ *um in the cleaned air* \ \

CHRIS.. *their* <L2 konkurrent L2> \ *produces quicker* \
CHRIS <...> *the prices* \ *of the* <L2 konkurrent L2> *are* * *lower* <...> *what the* <L2 konkurrent L2> *is doing* \

CHRIS... *and now our* * *competitors* \ *are coming* (..) *with* * *similar compounds*

3. 'Falsche Freunde'

BOB... </ or after making my <L2 diplom L2> /> \ \ <i>i made my</i> <L2 promotion L2>	Unter dem englischen Ausdruck promotion versteht der englische Muttersprachler so etwas wie eine 'Beförderung am Arbeitsplatz'. In dem von BOB gebrauchten Zusammenhang könnte er erahnen, dass BOB weiter in seiner Karriere fortgekommen ist, der akademische Zusammenhang wird dem englischen Gesprächspartner sicherlich nicht erkennbar.
---	--

CHRIS.. <i>and also the damping behavior</i> <...> <i>damping is uh</i> <L2 schwingung L2> \ <L2 dämpfend L2>	Hier nutzt CHRIS einen (fast) richtigen Ausdruck. Das Phänomen, um das es sich hier handelt, ist damped oscillations = gedämpfte Schwingungen. Wenn sein Gesprächspartner allerdings keine ausgeprägten technischen Vorkenntnisse hat, wird diesem unter Umständen nur die allgemeine Bedeutung des Wortes im Sinne von 'feuchtmachen = dämpfen' einfallen und dieser 'falsche Freund' würde vermutlich zum Missverständnis führen oder sogar zum kompletten Unverständnis.
---	--

MANUEL ... <i>you make some</i> (.) <i>basic</i> (.) <i>mathematics</i> \ \ <L2 statik L2> <i>and uh</i> () <i>and</i> (..) <i>some</i> * <i>theory</i> \	Das deutsche Wort Statik bezieht sich auf das Studienfach für Architekten und Bauingenieure. Das englische Pendant dazu ist das Studiengebiet <i>Statics</i> . Allerdings liegt hier das Problem zusätzlich darin begründet, dass, wenn das Wort ohne das Endungs-s gebraucht wird, es die Adjektiv-Form ausdrückt, die in etwa 'statisch oder nicht bewegend' heißt.
--	---

4. 1 Wörter, die sich nicht genau ins Englische übersetzen lassen

Volkschule (BOB;CHRIS)	Realschule (BOB; CHRIS)	Gymnasium (BOB; CHRIS; Z)
Abitur (BOB)	Haupt <school> (CHRIS)	Klassenarbeiten (CHRIS)
Vordiplom (CHRIS)	Hauptdiplom (CHRIS)	Diplomarbeit (CHRIS)
Betriebswirtschaftlehre (MANUEL)	Volkswirtschaftlehre (MANUEL)	Fachoberschule (MANUEL)
Gesamthochschule (MANUEL)	Fortbildung (MANUEL)	

Am Beginn seines ersten Interviews versuchte BOB den ihm fehlenden englischen Ausdruck für 'Volkschule' von seiner Gesprächspartnerin zu erfragen, da er weiß, dass diese das deutsche Schulsystem kennt. Er wurde daraufhin ermuntert, die 'Strategie der Umschreibung' anzuwenden und versucht daher den fehlenden Begriff 'Volkschule' mit den Wörtern **first school** zu umschreiben.

Etwas später erwähnt BOB mit 'Realschule, Abitur und Gymnasium' weitere Begriffe des deutschen Bildungssystems, ohne diese zu umschreiben. Nur bei der ersten Erwähnung des Begriffes *gymnasium* versucht BOB es mit der englischen Aussprache des Wortes. Doch gerade die von ihm gebrauchte 'korrekte Aussprache' wird wahrscheinlich bei einem englischen Muttersprachler zu Missverständnissen führen, da das Wort 'Gymnasium', wie schon erwähnt, ein 'falscher Freund' ist.

CHRIS versucht es zunächst mit der Umschreibung *the ground school* bevor auf das deutsche Wort 'Volksschule' zurückgreift. Bei dem Begriff 'Realschule' fragt er zunächst direkt nach der ihm fehlenden Vokabel und versucht es dann mit einer 'Umschreibung', die von einer 'Anforderung zum Bestätigen' begleitet wird. Da er durch seine Gesprächspartnerin keinen Widerspruch erfährt, führt er seine Rede fort.

... *i had to go (.) to <the --> () </ What is it /> ? <...> <middle --> Middle school // <L2 ja L2> //*

Bei der Erwähnung des Gymnasiums setzt CHRIS den englischen Begriff *high school* ein, der nur bedingt das deutsche Wort Gymnasium übersetzt. Aber da es kein direktes Pendant gibt und sich der englische Ausdruck *grammar school* nur auf einen veralteten britischen Schultyp bezieht und für Amerikaner verwirrend wirkend würde (ältere Bezeichnung für Grundschule), ist der von CHRIS ausgewählte Ausdruck sicherlich besser. Um noch genauer zu sein, erklärt CHRIS, was er genau meint:

... *that uh () hindered me (..) uh () also to go / to the high school \\ </ in germany <L2 gymnasium L2> /> *

Bei der Erwähnung der 'Grundschule' umschreibt MANUEL dieses mit den Ausdrücken *ground school* und *basic school* Etwas später nutzt er den englischen Begriff *primary school* der von der Interviewpartnerin eingeführt wurde.

Das Wort 'Gymnasium' verwendet er ohne weitere Erklärung. Um die 'Realschule' zu bezeichnen, verwendet er stets die Umschreibung *middle school*.

... *after * ground school \ i made uh * middle school \\ not <L2 gymnasium L2> *

Auch hierzu eine persönliche Bemerkung: Zwei englische Muttersprachler, die in Deutschland wohnen und sich auf Englisch unterhalten, werden oft ebenfalls die deutschen Begriffe nutzen (z. B. Krankenschein, Gemütlichkeit usw.), wenn eine genaue Übersetzung nur über eine umständliche Umschreibung möglich ist.

4. 2 Eigennamen

CHRIS... *head of the research department \ <...> of the so-called <L2 Sparte L2> \ in that time \ <...> that was a very big (.) unit here \\ <...> comparable maybe with our gmbh *

Hier erwähnt CHRIS die frühere Bezeichnung für einen Unternehmensbereich bei der Firma CHEMCO. Da er diesen als ein spezielles Objekt bezeichnet, ist hier, so meine ich, das Wort 'Sparte' ähnlich wie ein Eigenname zu betrachten.

MANUEL ... *i made the first course \ english in the <L2 fortbildung L2>*

Hier bezieht sich MANUEL auf die Fortbildungseinrichtung der Firma CHEMCO. Damit nutzt auch er ein allgemeines Substantiv mit einer begrenzten Bedeutung, ähnlich eines Eigennamens.

5 Unsicherheiten

BOB ... *because you had uh / (.) <big --> Big tanks \ <...> of (.) what is it // <L2 badewanne L2> ? containers //*

Mit 'Badewanne' verwendet BOB einen Begriff, der zwar weit von dem, was er eigentlich ausdrücken will, entfernt ist. Doch bei näherer Betrachtung handelt es sich um einen sinnvollen Versuch einer 'bildhaften' Umschreibung, da die

	Badewanne als ein Alltagsbegriff genügend semantische Eigenschaften mit dem eigentlich gesuchten Behältnis, dem bereits erwähnten, dann aber wieder nachgefragten Begriff des <i>tanks</i> hat; beides sind Behälter, die Flüssigkeiten enthalten, in die man etwas eintauchen kann.
CHRIS .. <i>but it uh was very difficult</i> \ <to --> <i>To get</i> <an --> <i>A visa</i> // <...> </ <L2 ein visum L2> /> \ <i>to</i> < come --> <i>Come out</i> <L2 ja L2> ?	Hier hat CHRIS zunächst den richtigen Ausdruck verwendet, ergänzt diesen danach mit dem deutschen Ausdruck sowie einer Umschreibung und verlangt anschließend eine Aufforderung zur Bestätigung.
. MANUEL.. <i>every external has to</i> <...> <L2 überwinden L2> // <i>to overcome</i>	Bei diesem Beispiel fragt MANUEL zwar nach dem englischen Begriff, kommt selbst aber gleich danach auf die richtige Lösung.
6 Diskurselemente	
6.1 - 6.4: das 'ja-Phänomen':	
Beide, BOB und CHRIS, benutzen das deutsche Wort 'ja' sehr häufig. BOB = 102 und CHRIS = 331 Mal. Dieses Wort wird aber für weitaus mehr benutzt als zur reinen Antwort auf eine Frage (6.4). Beide Probanden nutzten das Wort für drei weitere Funktionen, nämlich als 'Füllwort bzw. als Satzübergang' (6.1), zur 'Betonung' (6.3), und mit steigendem Tonfall, um entweder eine indirekte Frage zu stellen oder eine Bestätigung vom Gesprächspartner zu erlangen.	
Diese häufige Anwendung des Begriffes 'ja' in seinen unterschiedlichen Prägungen scheint mir als Ursache für stark ausgeprägte Diskursgewohnheiten in ihrer deutschen Muttersprache zu gelten, die als eine Art 'Fossilisierung' (in die Fremdsprache übertragen) zu betrachten sind. Obwohl dieses 'ja'-Phänomen nicht bei Manuel in Deutsch vorkommt, nutzt er das englische Wort <i>yes</i> ebenfalls in mehreren Funktionen.	
6.5 Codewechsel:	
CHRIS ... <i>and then it's simple</i> \ *clear \ <i>and better than uh</i> () <i>uh</i> <L2 ich würde sagen / * hochgestochen L2>... <i>and to avoid that/</i> <L2 ja L2> \ < we --> < We have that --> < Can --> () <L2 was heißt das ? mein Gott \ ich habe heute soviel zu tun \ ich habe das Wort vergessen L2	Die Ursache für diesen Codewechsel sehe ich in einem gewissen Ermüdungsgrad des Probanden. Der erste Codewechsel passiert gegen Ende eines sehr langen Interviews. Die beiden anderen ebenfalls in der zweiten Hälfte eines Interviews, welches an einem Tag stattgefunden hat, von dem CHRIS selbst meinte, dass er viel zu tun hatte und ziemlich müde war.
... <L2 schwingung \ schwingung reduzieren\ geräusch reduzieren \ eigenschaften \ sind hier gefragt L2>	

Anlage 13: Indirekter Transfer (Lexik)

Wortwechsel aus akustischen Gründen, da sich die Ausdrücke in beiden Sprachen ähnlich anhören
CHRIS: <i>so</i> <it --> <i>It was a big break</i> / < in --> <i>In my * life</i> \ and (<i>Husten</i>) * <i>also</i> / <i>in that of my two sisters</i> \ that means / <i>i have one brother</i> \ and one little uh <i>sister</i> \ (<i>sisters</i> = Geschwister)
Wörter, die in beiden Sprachen sehr ähnlich sind (<i>false friends</i>). Sie machen den Eindruck

<p>beim Sprecher, dass sie die gleiche Bedeutung haben. Sie haben jedoch eine recht unterschiedliche Bedeutung.</p>
<p>Das deutsche Wort Noten, als Bezeichnung für Schulzensuren, wird von CHRIS und MANUEL mit dem englischen <i>notes</i> wiedergeben. Der englische Begriff <i>notes</i> bedeutet dagegen ‘Notizen’.</p>
<p>BOB nutzt das englische Wort <i>spent</i>, um etwa das deutsche spendieren auszudrücken. Das englischen Wort ist allerdings in seiner Bedeutung auf das ‘einfache’ Ausgeben von Geld oder Zeit bezogen. ‘Spenden’ wird als <i>donate</i> übersetzt, doch in dem von BOB gebrauchten Zusammenhang (er hatte sich eine Reise ‘gegönnt’) wäre wahrscheinlich <i>my own treat</i> oder <i>I treated myself to ...</i> im Englischen besser gewesen.</p> <p>Eine sehr häufige Verwechslung bei deutschen Sprechern ist der Gebrauch von <i>actual</i>, das im Englischen etwa tatsächlich bedeutet. Das Wort aktuelle wird durch Ausdrücke wie <i>current</i> oder <i>up-to-date</i> ausgedrückt. BOB : ...<i>because they know <the --> The *actual situation\ </ state of the art /></i></p> <p>In Business-English-Kursen wird häufig für das deutsche Wort Protokoll das englische <i>protocol</i> falsch verwendet. BOB nutzte dieses Wort, um über einen zusammenfassenden Sitzungsbericht zu sprechen. Im Englischen bedeutet <i>protocol</i> jedoch entweder eine formelle internationale Vereinbarung - wie etwa <i>the Geneva Protocol</i> - oder es bezeichnet ein System von Regeln und erwarteten Verhaltens bei offiziellen Anlässen. Das deutsche Wort ‘Protokoll’ dagegen wird mit <i>minutes of the meeting</i> übersetzt.</p> <p>BOB spricht von dem guten Verhältnis zwischen Studenten und Professoren während seiner Studienzzeit und gebraucht dabei den englischen Ausdruck <i>familiar with the professors</i>. Diese Wortwahl, die dem deutschen familiär so ähnlich scheint, könnte zu einem Missverständnis führen. <i>Familiar</i> hat im Englischen auch die Bedeutung ‘vertraut’ oder ‘bekannt’. Diese Bedeutung wird jedoch im Zusammenhang mit Gegenständen wie <i>familiar faces</i> oder in Verbphrasen wie <i>to be familiar with the literature</i> gebraucht. Im Zusammenhang mit Menschen hat es die Bedeutung einer freundlichen informellen Beziehung, was BOB hier sicherlich ausdrücken möchte. Allerdings bezieht sich diese Bedeutung eher bei englischen Muttersprachlern auf die Beziehungen zwischen Familienmitgliedern und engen Bekannten. Wie BOB es hier gebraucht, kann es zu dem negativen Eindruck führen, dass die Studenten den Professoren gegenüber einen Mangel an Respekt zeigten. Die Kollokation <i>to be on familiar terms with</i> hätte hier besser gepasst.</p>
<p>Einer anderen häufig vorkommenden Verwechslung unterliegt auch CHRIS mit seiner Benutzung des englischen Wortes <i>floor</i>. Hier meint er sicherlich den deutschen Begriff Flur im Sinne von einem Gang in einem Gebäude. Im Englischen wird dieses mit <i>corridor</i> ausgedrückt. Da das Wort <i>floor</i> ‘Boden’ bedeutet, wird die falsche Benutzung zu Verständnisschwierigkeiten führen.</p> <p>Auch der ‘falsche Freund’ <i>maps</i> (CHRIS) wird bei einem englischen Gesprächspartner Probleme im Verständnis verursachen, da er darunter Landkarten versteht und nicht eine Art Aktenordner. Diese werden mit <i>files</i> oder <i>folders</i> übersetzt.</p>
<p>Wort-wörtliche Übersetzung aus dem Deutschen ins Englische, die jedoch nicht den gleichen Sinn ergibt.</p>
<p>Auf eine Frage des Interviewers, die von BOB eine Antwort verlangte, die eine Festlegung auf einen von zwei Punkten erforderlich machte, erwiderte BOB auf Englisch nur <i>as well as</i>, und meinte damit beide. Ich vermute, dass: BOB hier einen direkten Transfer der deutschen Redewendung ‘sowohl als auch’ gebraucht hat. <i>As well as</i> kann aber nicht in dieser Sprachsituation, wo es alleine steht, verwendet werden. Hier wäre <i>both</i> erforderlich gewesen (<i>both</i> in seiner Eigenschaft als Pronomen).</p>

Bei dem Ausdruck <i>spend the dinner together</i> , den CHRIS gebrauchte, vermute ich, dass ihm die englische Verbphrase <i>to spend time</i> (Zeit verbringen) geläufig ist und es sich hier um eine Verallgemeinerung der Einsetzbarkeit des Begriffes ‘verbringen’ handelt, die zu dieser etwas merkwürdigen Konstruktion geführt hat. Ein englischer Zuhörer könnte bei dieser Formulierung sogar auf den Gedanken kommen, dass es hier um die Teilung der Kosten für das Essen geht.
Beide, Proband CHRIS und MANUEL, bezeichnen ihre erste Schule als <i>ground school</i> , was eine direkte Übersetzung der deutschen Grundschule ist.
Ausdrücke, die eine direkte Übersetzung aus dem idiomatischen Sprachgebrauch darstellen (Redewendungen usw.)
Die drei Probanden haben kaum idiomatische Ausdrücke gebraucht, und als eindeutig aus der deutschen idiomatischen Sprache direkt transferiert fand ich nur ein Exemplar. Dieses aber gleich bei BOB und CHRIS. Es handelt sich um den Ausdruck <i>leg</i> , bei dem in beiden Fällen sicherlich das Standbein gemeint war. Ein englischer Zuhörer kann jedoch mit dieser Art von Übersetzung nichts anfangen.
CHRIS ... <i>everything that runs with the states <concerns></i> CHRIS ... <i>took time with me < had plenty of time></i>

Anlage 14: Indirekter Transfer (Kollokationen)

<i>to make = to do</i>	
<i>to make experiments</i> (BOB)	Hier wird die deutsche Aussage Experimente machen direkt übersetzt. Im Englischen heißt es richtigerweise <i>to do experiments, to carry out experiments, to experiment</i> .
<i>making maintenance</i> (BOB)	Es ist hier eine direkte Übertragung aus dem deutschen Wartung machen (durchführen) erkennbar. Im Englischen spricht man eher von <i>to do maintenance</i> oder <i>to carry out maintenance</i> .
<i>make less (my) homework</i> <i>make these lessons</i> <i>made business with</i> (MANUEL)	Im Englischen spricht man von <i>to do homework/lessons/business</i> .
<i>to make = to take</i>	
<i>to make the Abitur</i> (BOB) <i>to make tests</i> (BOB und CHRIS) <i>made a two one <second degree></i> (MANUEL)	Hier wird direkt aus dem Deutschen übersetzt: Abitur machen/ (Staats)Prüfungen machen . Im Englischen wird hier das Verb ‘machen’ nicht benutzt, sondern <i>to take</i> im Sinne von ‘ablegen’ und <i>to pass</i> als ‘bestehen’.
<i>made four years french</i> (MANUEL) <i>made the first (full immersion) course</i> (MANUEL)	Auch im Zusammenhang mit Namen von Schul/Studienfächern und Kursen wird im Englischen das Verb <i>to take</i> oder auch <i>to do</i> benutzt.
<i>made then the trainee program</i> (MANUEL)	Sollte im Englischen mit <i>to take part in</i> oder <i>to do</i> ausgedrückt werden.
<i>make no notice of</i> (CHRIS)	Dieses wird im Englischen ebenfalls mit <i>to take</i>

	ausgedrückt.
<i>practised the laboratory</i> (BOB) <i>to make the practice</i> (BOB) <i>before we made our practice</i> (BOB)	Hier wird vermutlich ein englischer Ausdruck für den deutschen Begriff des (Universitäts)-Übungskurses im Labor gesucht. Üben wird korrekterweise als <i>practise</i> übersetzt. Zusammen mit dem Wort <i>laboratory</i> ergibt es aber für einen englischen Muttersprachler wenig Sinn und kann zu Schwierigkeiten in der Verständigung führen. Im Englischen sagt man stattdessen: <i>to take a laboratory class</i> .
<i>to make that difference</i>	Hier liegt eine Verwechslung der zwei Verbphrasen <i>to make a difference</i> und <i>to tell the difference</i> vor. Im Englischen bedeutet <i>to make a difference</i> einen Unterschied machen . BOB möchte hier jedoch etwas anders ausdrücken, er will sagen: einen Unterschied 'erkennen'. Dieses wird im Englischen mit <i>to tell the difference</i> ausgedrückt.
<i>make meetings</i> (BOB)	Hier ist <i>to hold</i> oder <i>to have</i> die richtige Kollokation.
<i>to make my diplomarbeit</i> (CHRIS)	Eine bessere Übersetzung ins Englische ist <i>to write a thesis</i> .
Weitere Kollokations-Probleme	
<i>visited the first school</i> (BOB)	Diese typische fehlerhafte Verbindung ist eine wortwörtliche Übersetzung der deutschen Kollokation: die Schule besuchen . Ein englischer Muttersprachler, der keine Deutschkenntnisse hat, wird diese Äußerung, etwa im Sinne von 'einen Besuch in der Schule machen' missverstehen. Richtig ist 'informell' von <i>to go to school</i> und 'formell' von <i>to attend a school</i> zu sprechen.
<i>joined the Fortbildung</i>	Im allgemeinen wird <i>to join</i> im Zusammenhang mit Vereinen, Parteien usw. verwendet. Auch als formellen Ausdruck für den Beginn eines Arbeitsverhältnisses bei einer Firma wird es gebraucht. Mit einer Fortsetzung wie (Fortbildung) <i>training center</i> passt das Verb nicht und hört sich entsprechend etwas eigenwillig an, so, als ob Proband BOB der Abteilung Fortbildung einen Gefallen getan hat, etwas bereitwillig dort zu machen.
<i>I wanted to improve the English language</i>	Mit diesem Satz will BOB sicherlich den Wunsch ausdrücken, seine Englischkenntnisse zu verbessern. So, wie er den Satz gefasst hat, meint ein Engländer aber, dass BOB Hilfe bei Verbesserungen in der Sprache selber geben will.
<i>to follow that hobby</i> (BOB))	Hier liegt vermutlich eine Übertragung aus dem Deutschen zu Grunde, einem Hobby nachgehen . Im Englischen ist das Verb <i>follow</i> hier etwas sonderbar, aber die daraus entstandene Kollokation wird sicherlich von englischen Muttersprachlern verstanden werden.
<i>regulations couldn't be so hard</i>	BOB meint hier vermutlich das deutsche Wort streng , wenn er <i>hard</i> sagt. Der Begriff ist unterschiedlich - abhängig von dem zu beschreibenden Gegenstand - in englischen Übersetzungen zu verwenden. Im Zusammenhang mit

	<i>regulations</i> (Vorschriften) wird im Englischen das Wort <i>strict</i> gebraucht.
--	--

Anlage 15: Indirekter Transfer (Präpositionen)

<i>many from us</i> (BOB)	(im Durchschnitt) (<i>on average</i>) (viele von uns) (<i>so many of us</i>)
<i>with fourteen/ten/fourteen years</i> (CHRIS)	(mit vierzehn Jahren) (<i>at the age of fourteen</i>)
<i>in the moment</i> (BOB/ CHRIS)	(im Moment) (<i>at the moment</i>)
<i>in an age of forty</i> (CHRIS)	(im Alter von) (<i>at the age of forty</i>)
<i>at the same day</i> (MANUEL)	(am selben Tag) (<i>on/for the same day</i>)
<i>at the evening</i> (MANUEL)	(am Abend) (<i>in the evening</i>)
<i>over the licensing department</i> (BOB)	(über die Lizenabteilung) (<i>through the licensing department</i>)
<i>on the table</i> (BOB)	(am Tisch) (<i>at the table</i>). Dieses hört sich etwas merkwürdig im Kontext einer geschäftlichen Besprechung an und wird vermutlich einem nicht deutschsprechenden Engländer einige Verständnisschwierigkeiten verursachen.
<i>have a look on</i> (BOB/ CHRIS)	(an -schauen). (hier = <i>have a look at</i>)
<i>participate on</i> (MANUEL)	(teilnehmen an) (<i>participate in</i>)
<i>from whom I know nothing</i> (CHRIS)	(von denen ich nichts weiß) (<i>about <which> I know nothing</i>)

Anlage 16: Indirekter Transfer (Wortstellung)

BOB: <i>i've been born (.) in (.) forty eight in blankenburg /</i>
BOB: <i>and uh then i (.) went for eighteen months \ to the <L2 bundeswehr L2> \</i>
CHRIS: <i>lives some years in the states</i>
MANUEL: <i>the whole day outside</i>
BOB: <i>that is <most time --> \ most of the time in english \ \ </ written /></i>
BOB: <i>and that <what was --> (_) What is going over that / piece with *Produktname Weichspüler treated \</i>
CHRIS: <i>they were himself built</i>
CHRIS: <i>i have nothing heard</i>

Anlage 17: Lexikverallgemeinerung bzw. -modifizierung

Der englische Ausdruck besitzt eine, die deutsche Übersetzung hingegen hat zwei unterschiedliche Bedeutungen.
Zu den häufiger vorkommenden fehlerhafte Äußerungen gehört beispielsweise das Wort <i>heavy</i> (CHRIS and MANUEL). Hinter <i>heavy</i> verbirgt sich das deutsche Wort schwer , welches

sowohl im Zusammenhang mit ‘Gewicht’ gebraucht wird als auch mit ‘Schwierigkeitsgrad’. Im Englischen ist nur die erste Bedeutung möglich.
Das Wort ready (BOB) gehört ebenfalls in diese Kategorie. Hierbei handelt es sich um eine Übersetzung des deutschen Wortes fertig , was sowohl fertig im Sinne von ‘erledigt’ als auch mit ‘bereit, etwas anzufangen’, ‘loszugehen’ usw. bedeutet. Process bedeutet im Englischen lediglich Verfahren , hat aber nicht die im Deutschen zusätzliche Bedeutung ‘Gerichtsverfahren’. In dem von Proband CHRIS gebrauchten Kontext kann es zu einem Kommunikationszusammenbruch führen.
Das deutsche Wort schwimmen wird zwar als swim im Englischen übersetzt, hat hier aber eine mehr begrenzte Bedeutung als im Deutschen, da für unbelebte Materie <i>float</i> gebräuchlich ist. Proband CHRIS nutzt das Wort mehrfach in seiner Erzählung über das ‘ <i>Spruce Goose</i> ’ Flugzeug. Dabei ging es darum, dass Howard Hughes in Anwesenheit der Presse beweisen wollte, dass dieses von ihm gebaute Grossraum-Flugzeug aus Holz tatsächlich fliegen könnte. CHRIS macht dazu folgende Aussage: ‘... <i>the hangar was near the water - so they let the airplane swim - he <Howard Hughes> ... took also journalists from the press with him and told them that they will swim now in the harbor ... around ... and that he will show them ... that it can swim</i>
CHRIS und MANUEL haben die deutschen Wörter kontrollieren oder Kontrolle ins englische als control übersetzt. Dabei hat der deutsche Ausdruck die Doppel-Bedeutung ‘etwas zu überprüfen’ bzw. ‘irgendwas’ oder ‘irgendwen steuern’. Das Englische kennt die Bedeutung ‘etwas zu überprüfen’ nicht. Proband CHRIS nutzt beide Bedeutungen in seinen Bemerkungen über die elterliche Kontrolle über seine Hausaufgaben. Bei seinem ersten Gebrauch den er richtig anwendet, kann man davon ausgehen, dass er hier nur den von seinem Gesprächspartner im Satz zuvor gebrachten Ausdruck wiederholt. Wenn er jedoch kurz danach selber den Begriff <i>control</i> einsetzt, dann meint er sicherlich, dass die Eltern die Form und nicht den Inhalt seiner Hausaufgaben ‘kontrollieren’ bzw. ‘überprüfen’ konnten. Im gleichen Sinne nutzt MANUEL auch diesen Ausdruck, wenn er berichtet, dass er während seines Italienischkurses viele Hausaufgaben gemacht hat, die aber scheinbar doch nicht ‘kontrolliert’ wurden. Auch spricht MANUEL von <i>the controlling department</i> . Dieses ist jedoch ein falscher Ausdruck, der in Business-Englisch-Kursen häufiger zu hören ist. Gemeint ist sicherlich eine Abteilung innerhalb einer Firma, die sich im Englischen mit <i>book-keeping</i> beschäftigt und richtigerweise als <i>accounts department</i> bezeichnet wird.
Ein weiterer typischer verkehrter Ausdruck in Kursen für <i>Business-English</i> ist der von Proband CHRIS benutzte Begriff daughter im Sinn von Tochtergesellschaft . Dieses wird ein Engländer aber nicht verstehen, denn im Englischen gibt es keine daughter companies , sondern es heißt <i>subsidiary companies</i> .
BOB benutzt das Wort casino als Ausdruck für die Werkskantine . Ein Engländer wird diesen Ausdruck missverstehen, da er in diesem Kontext versucht, <i>casino</i> in der für ihn einzigen Deutung als ‘Spielkasino’ einzuordnen.
In seiner Erklärung für das Starten von Modell-Segelflugzeugen benutzt CHRIS das Wort dragon , um den deutschen Begriff Drachen auszudrücken. Im Englischen bedeutet <i>dragon</i> jedoch nur das ‘Fabeltier’ und nicht wie im Deutschen, beides, ‘Fabeltier’ und ‘Windspielzeug’. Daher wird Chris mit dieser Begriffswahl bei einem Engländer auf kein Verständnis stoßen.
Im Englischen gibt es zwei Wörter für einen deutschen Begriff. Diese haben zwar die gleiche Bedeutung, sind jedoch nicht in jeder Sprachsituation beliebig austauschbar.
BOB erzählt von einer Werksanlage, die seit längerer Zeit still gelegt worden ist. Dabei nutzt er den Ausdruck <i>since a longer time</i> , um in etwa seit längerer Zeit auszudrücken. Das deutsche Wort seit führt - meiner Erfahrung nach - sehr häufig zu Problemen für deutsche Lerner des

Englischen, da es je nach Zeitausdruck entweder als *since* (für Zeitpunkt) oder als *for* (für Zeitdauer) im Englischen zu gebrauchen ist. Diese Regel wird jedoch von BOB gut beherrscht, so dass es sich hier vielleicht um einen 'Backsliding' gehandelt hat. In diesem Falle wäre der Ausdruck *a long time ago* in dem von BOB gebrauchten Zusammenhang genauer gewesen.

Ein weiteres Beispiel dieser verkehrten Wortauswahl, liegt in der Phrase *short*, die BOB benutzt. Das deutsche Wort **kurz** wird im allgemeinen zwar mit *short* übersetzt. Allerdings gibt es auch die Übersetzung mit dem Wort *brief* und die präpositionale Phrase 'im Kurzen', die BOB hier sicher gemeint hat, ist im englischen Sprachgebrauch nur mit der Phrase *in brief* zu übersetzen.

... *it was very **funny** <strange>* (BOB)
... *it was a **hard** job <difficult>* (BOB)
... *make the **baggage** above you <luggage>* (CHRIS)
... ***hold** my house here <keep>* (CHRIS)
... *to a very hard **work** <job>* (MANUEL)
... *at the **border** of the town <edge>* (MANUEL)

Semantische Verwechslung – die Wörter sind zwar ähnlich, jedoch für den entsprechenden Begriff nicht identisch

BOB spricht von der Auswahl seines Studienortes. Dabei sagt er *the effect was a new university*. Dieser Satz wird sicherlich nicht verstanden. Hier liegt das Problem meines Erachtens darin, dass in manchen Sprachsituationen die Wörter *effect* und *result* - das letztere wäre an dieser Stelle eigentlich zu gebrauchen - in ihrer Bedeutung sehr nahe liegen. Die Bedeutung des Wortes *effect* ist aber enger gefasst als die von *result*, da *effect* das Resultat bestimmter Einflüsse ist.

... *after a **special** time <certain>* (BOB) (Fossilisierung ?)
... *about **moving** of the air <motion>* (CHRIS)
... *changing my **sound** <pronunciation>* (CHRIS)
... *the **rule** of economics <laws>* (MANUEL)
... ***financial numbers** <figures>* (MANUEL)

Semantische ist die Wortwahl in Ordnung, sie passt jedoch nicht zu dem besonderen Kontext

BOB spricht von der Aufstellung eines Vertrages und bezeichnet dieses mit dem Begriff *formulation*. Dieses ist zwar eine Übersetzung des Wortes **formulieren**, es passt jedoch nicht so richtig in diesen Kontext. Im Vertragswesen spricht man eher von *the wording of the contract*. Allerdings ist BOB Chemiker von Beruf, das Wort *formulation* im Fachbereich Chemie, in dem viel von Formulieren im Zusammenhang mit chemischen Abläufen die Rede ist, sicherlich auch als englischer Fachbegriff häufig begegnet.

CHRIS erzählt von der Mitarbeit an einem Joint-Venture Projekt mit japanischen Kollegen. Dafür wurde der Schriftverkehr - Verträge usw. - in Englisch verfasst. Im diesem Kontext nutzt er das Wort *contribute* im Sinne von **geben**. Hier würde das einfache Wort *give* besser passen. *Contribute* passt nicht ganz in den Konstruktion. Im Englischen bedeutet *contribute* zwar *give* aber eben in dem speziellen Kontext, etwas mit einem 'bestimmten Zweck oder Ziel' zu jemanden 'geben'. CHRIS meint hier lediglich, dass alle Schreiben, die an die Japaner 'gegeben' werden mussten, in Englisch zu verfassen waren.

... *we **made a round trip** <we went around>* (BOB)
... ***nearly polish** country <almost/ more or less Poland>* (CHRIS)
... *i was **not willing** <didn't want to>* (CHRIS)
... *i was **willing** <wanted to>* (MANUEL)
... *the really **yearly** report <annual>* (MANUEL)

Anlage 18: Strukturverallgemeinerung bzw. -modifizierung

<u>Singular / Plural</u>	
<p>Es gab einige konstruktionsbedingte Probleme; z. B. <i>we made up our <u>mind</u></i> (BOB) und <i>every kind of <u>tubes</u></i> (CHRIS). Die meisten Probleme hatten die Probanden jedoch bei Wörtern, die in Deutsch bei Einzahl und Mehrzahl die gleiche Form haben, bei denen im Englischen aber nur die Einzahl oder eine unzählbare Form zu finden ist. Das Wort <i>information</i>, meiner Erfahrung nach für deutsche Lerner eine sehr häufiges Problemwort, gehört hierzu (CHRIS und MANUEL).</p>	
<p>Weiterhin die Wörter <i>documentation</i> (BOB), <i>knowledge</i> (MANUEL) und <i>training</i> (MANUEL) <i>pollution</i> (BOB) im Sinne von 'Umweltverschmutzung', <i>environmental pollution</i>, wird auch im Singular gebraucht und für einzelne Arten der Umweltverschmutzungen spricht man in Englisch von <i>pollution emissions</i>. Der kollokative Ausdruck <i>small talk</i> (CHRIS) ist ein fester Begriff und daher ist auch nicht veränderbar.</p> <p>Einige Wörter können zwar im Englischen eine Mehrzahl haben, dieses kommt jedoch seltener vor und führt zu einer anderer Bedeutung. Ein Beispiel dieser Art Wörter ist <i>vocabulary</i> (BOB). Wenn ich mehrere Sprachen gelernt habe, habe ich von Kenntnissen von einigen <i>vocabularies</i>. BOB spricht jedoch eindeutig von mehreren Vokabeln des Englischen und nicht von verschiedenen Wortschätzen. Daher musste das Wort <i>vocabulary</i> in der Einzahl bleiben.</p> <p>Ähnlich ist der Fall bei dem Wort <i>people</i> gelagert. Dieses ist bereits die Mehrzahl von <i>person</i> in dem Sinn von Menschen. Das Wort <i>people</i> als Einzahl mit seiner Mehrzahl <i>peoples</i> gibt aber auch, man gebraucht es im Sinne von Völker. Da Proband Manuel <i>people</i> in seiner Bedeutung als Menschen meint ist sein Gebrauch mit <i>peoples</i> hier zwar leicht zu verstehen aber doch falsch.</p>	
Präposition	
<p><i>by feet</i> (BOB)</p>	<p>Der deutsche Ausdruck: zu Fuß gehen wird hier mit einer verkehrten Präposition übersetzt. Allerdings werden ähnliche Begriffe, die das Fahren mit dem Auto, Fahrrad, Eisenbahn, Flugzeug, mit der Präposition <i>by</i> geformt, <i>by car, by train, by boat, by ship, by bus, by bicycle</i> usw., und auch die Begriffe <i>by rail, by air, by sea, by underground</i> sind stets mit <i>by</i> geformt. <i>On foot</i> bildet die einzige Ausnahme zu dieser Regel. Daher meine ich, dass hier ein Verallgemeinerungsfehler entstanden ist.</p>

Anlage 19: Fossilisierung

Vorbemerkung

Betr.: Dissertation Wendy Bonk

hier: Textanalyse auf Fossilisierungsmerkmale

1. Beschreibung Untersuchungsgegenstand

Schriftlicher Textabschnitt (Entwurfsteil) aus der Dissertation der o.a. Probandin in deutscher Sprache.
(Probandin ist englische Muttersprachlerin)

2. Art der Untersuchung

Lexik- und Strukturanalyse sowie statistische Auswertung zur Festlegung von Fossilisierungsmerkmalen.

3. Analyseverfahren

- Lexik-Analyse

- Wortschatz-Statistik (Umfang)

- falsche Ausdrücke / englische Ausdrücke / richtige aber nicht gebräuchliche Ausdrücke

- Struktur-Analyse

- Artikel / Determiners
- Singular / Plural
- Adjektiv / Adverb
- Präpositionen
- Pronomen
- Konjunktionen
- Hilfsverben
- Aktiv / Passiv-Formen
- Vergleiche
- Wortstellungen
- Strukturen-Statistik

4. Ausgangsbasis

Im Rahmen der Erarbeitung ihrer Dissertation hat die Probandin zunächst einen Entwurf verfaßt (Ca. 300 Seiten). Aus diesem Entwurfsteil wurde ein Textabschnitt entnommen, ohne daß die Probandin vorher wußte, um welches Textstück es sich handelte. Das Textstück (im Folgenden ENTWURF 1 genannt) umfaßt einen Wortumfang von knapp 1.000 und enthält mehr als 450 unterschiedliche Vokabeln. Bei dem Text handelt es sich um die Beantwortung von Fragen. Diese sind jedoch nicht mit in die Untersuchung einbezogen worden.

Der ENTWURF 1 wurde der Probandin anschließend noch einmal zur Überarbeitung übergeben. Dabei sollte der Satzcharakter unverändert bleiben, syntaktische Elemente konnten überarbeitet werden. Hilfsmittel wie Grammatiken und Wörterbücher waren nicht zugelassen. Dieser überarbeitete Textteil hat die Bezeichnung ENTWURF 2.

Abschließend hatte die Probandin den Text aus ENTWURF 2 nochmals zu überarbeiten und dabei alle Elemente zu markieren, bei denen sie unsicher war, ob diese so richtig waren. Dieser markierte Teil bekam die Bezeichnung ENTWURF 3.

5. Bemerkungen

Die Analysen wurden von zwei deutschen Muttersprachlern durchgeführt. Dabei kam es nicht darauf an, muttersprachliche deutsche stilistische Feinheiten herauszufiltern, es wurde nur darauf geachtet, daß der Text in sich stimmig und verständlich war. Schwerpunkt der Untersuchung war es, vorhandene Fossilisierungsmerkmale herauszufiltern, diese zu analysieren und zu werten.

Dabei wurden die drei Fassungen der Entwürfe zunächst jeder für sich ausgewertet und danach wurden alle einem gemeinsamen Vergleich unterzogen. Die Ergebnisse wurden anschließend in einer Fossilisierungstabelle aufgelistet und nach Fossilisierungs-Wahrscheinlichkeiten bewertet. Die gesamten Unterlagen wurden nach Abschluß der Untersuchung der Probandin zur freien Verwertung innerhalb ihrer Dissertation übergeben.

gez. Schadewitz

gez. Maskulinski

Legende:	
(ENTWURF 1) falsche Wörter	= <u>unterstrichen</u> + Fettdruck
(ENTWURF 1) fehlende Wörter	= [Kursiv]
(ENTWURF 1) Wortstellungsfehler	= durchgestrichen
(ENTWURF 2) Verbesserungen	= Kursiv + größere Schrift + Fettdruck
(ENTWURF 2) davon neue Fehler	= Kursiv + größere Schrift + doppelt unterstrichen
(ENTWURF 3) Unsicher zu Recht	= TEXTSTELLE IN KAPITÄLCHEN
(ENTWURF 3) Unsicher zu Unrecht	= <u>TEXTSTELLE IN KAPITÄLCHEN</u> + <u>UNTERSTRICHEN</u>
Auswertung (Richtigstellung)	= Zwischenzeile + richtiges Wort bzw. Wortstellung

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

angesprochen Fossilisierung
Wie ich schon oben angesprochen habe, ist, WIE ICH MEINE, meine Sprache durch Fossilierung geprägt.

einzelnen zu sondern
Dieses trifft zu, nicht nur für die einzelne/n Strukturen, sonder/n auch für das gesamte System.

der
Meine Aussprache hat sich sehr schnell fossilisiert, meines Erachtens [deshalb], weil ich die kommunizieren Wichtigkeit, Kommunizieren zu können, stets einen höheren Stellenwert gegenüber [der] Korrektheit, gegeben hatte.

die die fossilisierten
Auch WAS DER das SYNTAX BETRIFFT, kann ich den Herkunft der fossilisierten Strukturen herleiten.

den Inhalten Mittelstufen
Sie stammen aus dem den (Inhalte/Übungen) aus dem des Mittelstufe-Kursbuch.

Grundstufen habe
Die Grundstufe-Grammatik hatte ich fleißig studiert und geübt.

31 den vorkamen
32 Komplizierte Strukturen, die in der den Grammatikübungen der Oberstufe vorkamemn, wie
33 die eine andere
34 etwa der Konstruktion mit 'um + zu tun' auf einer anderen Weise auszudrücken, sind für mich
35 unproblematisch.

36
37 sprachlichen Mittelstufen vorkamen
38 Die sprachliche Strukturen, die in dem Mittelstufe-Kurs vorkamemn, habe ich [*mir*] jedoch
39 z.B. Passiv- und Konjunktiv-Formen
40 nicht richtig eingepägt, z.B., Passiv- und Konjunktiv-Formen.

41
42 Diese Formen habe ich damals nicht richtig beherrscht und sie sind für mich heute noch
43 problematisch.

44
45 fossilisierte richtige
46 Als fossilisierte Formen tauchen jedoch bei mir auch einige falsche - "beinahe richtig" -
47 Redewendungen auf, wie Null-Acht-Fünfzig statt Null-Acht-Fünfzehn.

48
49 Bis neulich hatte jedoch niemand jedoch diese Fehler bei mir verbessert.

50
51 So war ich [*mir*] mir nicht [*ein*]mal bewußt, daß die Redewendung falsch war.

52
53 der mein größtes
54 Aussprachemäßig ist das "ch" Laut meine größtes Problem.

55
56 Die Ursache dieses Problems kann ich einwandfrei identifizieren.

57
58 Als ich in England - noch bevor ich nach Deutschland kam - Deutsch zu lernen versuchte, habe
59 im
60 ich einen Sprachkurs in Fernsehen verfolgt.

61
62
63
64

65 Ein_ deutscher Bekannter den
66 Einer deutsche Bekannte, der uns besucht hatte, hat meine Versuche bei der
67 mit angehört
68 Nachsprechenübungen mitangehört.

69
70 Dabei wollte er meine "ch" Aussprache verbessern.

71
72 Zu der Zeit war ich [*mir*] **mir** nicht einmal bewußt, daß ich einen Fehler gemacht hatte.

73
74 Ich hatte auch den Unterschied nicht gehört.

75
76 Wörtern
77 Später in Deutschland hatte ich jedoch stets [*eine*] große Hemmung vor "ch" Wörter.

78
79 einsetz_en
80 So kann eine Fossilisierung ganz plötzlich einsetzen.

81
82 insbesondere
83 Andere Probleme, insbesonders meine Schwierigkeiten mit Artikelendungen und
84 Adjektivendungen, sind wahrscheinlich über einen längeren Zeitraum entstanden.

85
86 In den Jahren, als ich keinen formellen Unterricht bekam, hatte ich [*mir*] jedoch trotzdem einen
87 einen breiten
88 ein breiten breites Wortschatz angeeignet.

89
90 Ich habe sehr viel gelesen und dadurch sehr viele Wörter gelernt.

91
92 ihren entsprechenden
93 Die Substantive habe ich ohne ihren entsprechende Kasus - der-die-das- gelernt und davon
94 stammen
95 meine ich, stammt meine Schwierigkeiten mit den Artikel- und Adjektivendungen.

96
97
98
99

100
101 Ich meine, Fossilisierungen können durchaus plötzlich auftreten, wie bei meiner Aussprache des
102 "ch-Lauts".

103
104
105 Im allgemeinen entwickeln sich die Fossilisierungen jedoch allmählich über längere
106 Zeiträume.

107
108 meinem beurteilen
109 Hier kann ich bestätigen, daß in meinem Fall, - sofern ich es beurteilen kann - die zwei
110 Kompetenzen unabhängig voneinander fossilisieren können.

111
112 linguistischen
113 Vor allem meine linguistische Formen SCHIEDEN SICH SEHR UNABHÄNGIG von meinem
114 fossilisiert_
115 kommunikativen Kompetenz fossilisierten zu haben.

116
117 Unterschiede
118 Hier meine ich, daß es doch erhebliche Unterschiede gibt.

119
120 In formellen Unterrichtssituationen habe ich stets einer Fokus an Form erlebt.

121
122 reiner
123 Der Hauptteil des Unterrichts, der ich erlebt habe, war fast "reine" Grammatik-Unterricht.

124
125 Dozenten
126 Die Konzentration des Dozents und der Studentin waren beide auf Form und wenig auf
127 Kommunikation gerichtet.

128
129 natürlichen
130 In der natürliche Sprachsituation war das Gegenteil der Fall.

131
132
133
134

135 Möglichkeiten die
136 Es gab wenig Möglichkeit auf der Form der Sprache zu achten, aber statt dessen wurde die
137 Kommunikation viel mehr betont.

138
139 Meine erste beobachtbare Fossilisierung war der "ch-Laut".

140
141 Daher hat diese bei mir sehr früh in dem Lernprozeß angefangen.

142
143 Allerdings meine ich, wie oben erwähnt, daß die Hauptzeit meine "Hausfrau-Isolierungs-Jahre"
144 waren.

145
146 fast unmöglich Substantive_
147 Danach war es fast unmöglich, für mich [*im*] nachhinein, z.B. sämtliche Substantiven
148 meines dem erneu_t
149 meinem passiven Wortschatzes mit DEN entsprechenden KASUS erneuert zu lernen.

150
151 keine_
152 Ich bin der Meinung, daß es fast KEINER Untergrenze gibt.

153
154 der allerersten
155 Schließlich habe ich [*mir*] MEINEN FOSSILISIERTEN "CH-LAUT" während die alle erste
156 Lernphase angeeignet.

157
158 einer
159 Die Frage nach EINEM ABSOLUTEN Obergrenze ist etwas schwieriger zu beantworten.

160
161 Ein_ englischer Bekannter bewundernswerten
162 Einer englische Bekannte, trotz der Tatsache, daß er zu den bewunderswerten
163 muttersprachenähnlichen Deutschsprechern
164 "muttersprachlerähnlichen" Deutschsprecher gehört, verwechselt beim Sprechen
165 Wörter ihm die
166 gelegentlich die Wörter "erst/nur" (only), obwohl der richtige Auswahl - der semantischen
167 ist
168 Situation entsprechend - ist ihm sicherlich bewußt.

169

170 Ich meine, daß die Lerner *[die]* besonders für *[die]* Fossilisierung ihrer Interimsprache
 171 vermutlich sind
 172 prädestiniert ~~SIND, SIND~~ **VERMÜTLICH** ~~DIE, DIE~~ hauptsächlich eine Sprache aus "instrumentellen
 173 Motivationen" lernen wollen bzw. müssen.

174
 175 reicht
 176 Wenn die Sprache, die sie beherrschen, reicht aus, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen, gibt es
 177 keinen
 178 eben **keinen!** Grund weiterzulernen oder sich zu verbessern.

179
 180 ihr_
 181 Dieses trifft besonders für Zweitsprachenlerner zu, die die neue Sprache für **ihren**
 182 ihr_
 183 Arbeitsumfeld brauchen, aber nicht für **ihren** Sozialumfeld, da sie in Gegenden wohnen, wo
 184 größere
 185 auch eine **größere** Zahl ihrer Landsleute wohnen.

186
 187 Lernern sich
 188 Ferner meine ich, daß *[sich]* bei **Lerner**, die wenig mit schriftlichen Texten sich befassen
 189 sich einem wird
 190 müssen, wird die Interimsprache auf **einer** bestimmten Niveau sich verfestigen.

191
 192 Wörtern
 193 Schriftliche Texte beinhalten oft ein viel breiteres Spektrum von **Wörter** und mehr
 194 komplizierteren mündlichen
 195 **komplizierter** Satzstrukturen als ~~DIE, DIE IN~~ *[der]* **MÜNDLICHE** Sprache vorkommen.

196
 197 einen endgültigen
 198 Hier bin ich der Meinung, daß es *[sich]* tatsächlich nicht *[um]* **einer** **endgültige**
 199 unumkehrbaren des
 200 **umwiederkehrbare** Prozeß handelt, sondern es ist eher ein Prozeß **der** "Plateauing".

201
 202
 203
 204
 205

Textanalyse Entwurfsausschnitt Dissertation Wendy Jean Bonk	Analyseteil I (Kennzeichnungsteil)
--	------------------------------------

206 anderem erfolgreichen
 207 Unter anderen habe ich einen erfolgreiche Versuch gemacht, einige festgesetzte Fehler zu
 208 schlechten zu verbessern
 209 verbessern mit Hilfe eines - allerdings sehr schlechte - Computerprogramms.

210
 211 Die Übungen waren, didaktisch gesehen, eigentlich sehr schlecht.

212
 213 Trotzdem habe ich festgestellt, daß *[ich]* beim regelmäßigen Üben innerhalb *[von]* einigen
 214 das
 215 Tagen durchaus in der Lage war, den Programm fast fehlerfrei zu bearbeiten.

216
 217 dieses
 218 Auch als ich nach einem längeren Zeitraum diesen Programm nochmals durchgearbeitet habe,
 219 das
 220 konnte ich, nach*[dem]* ich den Programm ein oder zweimal durchgearbeitet hatte, die
 221 Übungen fehlerlos machen.

222
 223 meiner gesprochenen einige dieser geübten
 224 Auch in meine "gesprochene" Sprache, meine ich, daß ich einiger diese geübte Strukturen
 225 einset_zen merke die
 226 jetzt korrekt einsetzen *[kann]* und ich merk sofort, wenn ich nochmals auf den alten
 227 zurückgreife_
 228 fossilisierten Formen zurückgreifen.

229
 230 Einige Antworten zu den Fragen, die hier angesprochen sind, betreffen Faktoren des Alters der
 231 Lerner und der Motivationen zum Sprachenlernen.

232
 233 Diese Themenbereiche wurden im vorigen Kapitel schon angesprochen.

234
 235 Kindern hängt
 236 Ob Fossilisierung auch bei Kinder, die eine Fremdsprache lernen, vorkommt, hängt sicherlich
 237 von der Lernsituation ab.

238
 239
 240

241 vermüte natürlichen Kindern
242 Ich vermüte, daß in der "natürlichen" Lernsituation - besonders bei sehr jungen Kinder -
243 spielt die Fossilisierung kaum eine Rolle *spielt*.

244
245 können
246 Im Gegensatz [*dazu*] könnten Kinder, die im Unterricht eine Fremdsprache lernen, durchaus
247 eine fossilisierte Interimsprache haben.

248
249 Diese Tatsache wird in den kanadischen "Immersion-Project" Studien u.a. dargestellt.

250
251 eine
252 Hier möchte ich auf einem Diskussion der Untersuchungen von anderen Faktoren, wie
253 Fremdsprachebegabungen
254 Geschlecht, Intelligenz und "Fremdsprachbegabungen" verzichten, da dieses zu weit von
255 meinem den Ergebnissen
256 meinerm Thema [*veg*]/führen wird, und ich bin nicht überzeugt von der Ergebnisse vieler
257 diesen bin
258 Untersuchungen zu dieser Faktoren *nicht überzeugt*.

259
260 *Trotzdem* Sicherlich spielen alle diese Faktoren trotzdem *sicherlich* eine wichtige Rolle
261 beim Sprachenlernen.

262
263 intrinsischer
264 Zuerst war meine Motivation, Deutsch zu lernen, von intrinisichen/m Natur.

265
266 extrinsische
267 Als ich später in Deutschland schon wohnte, wurden extrinischen Motivationen wichtiger,
268 um zu überleben.

269
270 intrinsischen
271 Zwischendurch sind die intrinische Motivationen auch wiederaufgetaucht.
272 Für mich persönlich war die affektive Frage der Integration bzw. Identitäts-Bewahrung
273 wichtiger.

274

Textanalyse Entwurfsausschnitt Dissertation Wendy Jean Bonk	Analyseteil I (Kennzeichnungsteil)
--	------------------------------------

275 natürlich
276 Einerseits wollte ich **natu**r**lich** an der Gesellschaft und Kultur des Landes, wo ich wohnte, und
277 der
278 wo zu wem MEINE FAMILIE [da]/ZUGEHÖRT, teilhaben.

279
280 Andererseits persönlichen beruflichen
281 Anderseits war ich niemals bereit, aus persönliche**n** und berufliche**n** Gründen, meine eigene
282 - englische - Identität aufzugeben.

Satzzeilen	Textteil mit <i>Verbesserung</i>	Fehlereinstufung	Fossilisierung	
			ja	nein
31-35	die Konstruktion (...) auf einer <u>andere</u> anderen Weise auszudrücken,	Adjektivendung	ja	
37-40	<u>sprachlichen</u> Die <u>sprachliche</u> Strukturen,	Adjektivendung	ja	
37-40	<u>Mittelstufen</u> die in dem <u>Mittelstufe</u> -Kurs	Adjektivendung	ja	
45-47	<u>richtigg</u> falsche - "beinahe <u>richtig</u> " - Redewendungen	Adjektivendung	ja	
65-68	<u>deutscher</u> Einer <u>deutsche</u> Bekannte,	Adjektivendung	ja	
86-88	<u>breiten</u> einen <u>breites</u> Wortschatz	Adjektivendung	ja	
104-106	<u>längere</u> <u>längerer</u> Zeiträume.	Adjektivendung	ja	
112-115	<u>linguistischen</u> meine <u>linguistische</u> Formen	Adjektivendung	ja	
122-123	<u>reiner</u> <u>reine</u> Grammatik-Unterricht.	Adjektivendung	ja	
161-168	<u>englischer</u> Einer <u>englische</u> Bekannte,	Adjektivendung	ja	
192-195	<u>komplizierteren</u> und <u>komplizierter</u> Satzstrukturen	Adjektivendung	ja	
192-195	<u>mündlichen</u> die in [der] <u>mündliche</u> Sprache	Adjektivendung	ja	
197-200	einen <u>endgültigen</u> einer <u>endgültige</u> (...) Prozeß	Adjektivendung	ja	
206-209	<u>erfolgreichen</u> einen <u>erfolgreiche</u> Versuch	Adjektivendung	ja	
206-209	<u>anderem</u> Unter <u>anderen</u> habe ich	Adjektivendung	ja	
206-209	<u>schlechten</u> eines (...) sehr <u>schlechte</u> - Computerprogramms	Adjektivendung	ja	
217-221	<u>dieses</u> Zeitraum <u>diesen</u> Programm	Adjektivendung (Demonstrativ)	ja	
223-228	<u>gesprochenen</u> Auch in meine " <u>gesprochene</u> " Sprache,	Adjektivendung	ja	
223-228	<u>geübten</u> daß ich einiger diese <u>geübte</u> Strukturen	Adjektivendung	ja	

Satzzeilen	Textteil mit <i>Verbesserung</i>	Fehlereinstufung	Fossilisierung	
			ja	nein
223-228	<i>dieser</i> daß ich einiger <u>diese</u> geübte Strukturen	Adjektivendung (Demonstrativ)	ja	
251-258	<i>diesen</i> zu <u>dieser</u> Faktoren	Adjektivendung (Demonstrativ)	ja	
263-264	<i>intrin_sischer</i> <u>intrinischen</u> Natur	Adjektivendung	ja	
266-268	<i>extrinsische</i> <u>extrinischen</u> Motivationen	Adjektivendung	ja	
270-273	<i>intrinsichen</i> <u>intrinische</u> Motivationen	Adjektivendung	ja	
9-14	<i>der</i> weil ich <u>die</u> Wichtigkeit, Kommunizieren zu können, stets einen höheren Stellenwert gegenüber	Artikel	ja	
16-18	<i>die</i> <u>der</u> Syntax	Artikel	ja	
16-18	<i>die</i> <u>den</u> Herkunft	Artikel	ja	
20-21	<i>dem</i> <u>des</u> Mittelstufe-Kursbuch.	Artikel	ja	
31-35	<i>eine_</i> auf <u>einer</u> anderen Weise auszudrücken,	Artikel	ja	
31-35	<i>die</i> <u>der</u> Konstruktion	Artikel	ja	
53-54	<i>der</i> das "ch" Laut	Artikel	ja	
65-68	<i>Ein_</i> <u>Einer</u> deutsche Bekannte.	Artikel	ja	
65-68	<i>den</i> <u>der</u> Nachsprechenübungen	Artikel	ja	
86-88	<i>einen</i> ein <u>breiten</u> Wortschatz	Artikel	ja	
135-137	<i>die</i> auf <u>der</u> Form der Sprache	Artikel	ja	
146-149	<i>dem</i> mit <u>den</u> entsprechenden Kasus	Artikel	ja	
151-152	<i>keine_</i> daß es fast <u>keiner</u> Untergrenze gibt.	Artikel	ja	
154-156	<i>der</i> während <u>die</u> alle erste Lernphase	Artikel	ja	
158-159	<i>einer</i> Die Frage nach <u>einem</u> absoluten Obergrenze	Artikel	ja	

Satzzeilen	Textteil mit <i>Verbesserung</i>	Fehlereinstufung	Fossilisierung	
			ja	nein
161-168	<i>Ein</i> Einer englische Bekannte,	Artikel	ja	
161-168	<i>die</i> obwohl <u>der</u> richtige Auswahl	Artikel	ja	
187-190	<i>einem</i> einer bestimmten Niveau	Artikel	ja	
197-200	<i>einen</i> einer endgültige (...) Prozeß handelt	Artikel	ja	
197-200	<i>des</i> ein Prozeß <u>der</u> "Plateauing".	Artikel	ja	
213-215	<i>das</i> war, <u>den</u> Programm	Artikel	ja	
217-221	<i>das</i> ich <u>den</u> Programm	Artikel	ja	
223-228	<i>die</i> auf <u>den</u> alten fossilisierten Formen	Artikel	ja	
251-258	<i>eine</i> auf <u>einem</u> Diskussion	Artikel	ja	
251-258	<i>den</i> von <u>der</u> Ergebnisse	Artikel	ja	
37-40	Die sprachlichen Strukturen (...) <i>mir</i> habe ich jedoch (...) eingepägt	Backsliding	ja	
45-47	<i>fossilisierte</i> fossilizierte	Backsliding	ja	
82-84	<i>insbesondere</i> Andere Probleme, <u>insbesondere</u> meine Schwierigkeiten mit Artikel- endungen	Backsliding	ja	
86-88	<i>mir</i> hatte ich jedoch trotzdem (...) ange- eignet	Backsliding	ja	
146-149	<i>im</i> für mich nachhinein,	Backsliding	ja	
154-156	<i>mir</i> habe ich <u>meinen</u> (...) angeeignet	Backsliding	ja	
187-190	Ferner meine ich, daß [sich] bei <i>sich</i> Lerner, die wenig (...) befassen, die Interimsprache (...) verfestigen wird	Backsliding	ja	
197-200	<i>sich</i> daß es tatsächlich nicht [um] (...) handelt	Backsliding	ja	
197-200	<i>um</i> daß es [sich] (...) nicht (...) handelt	Backsliding	ja	

Satzzeilen	Textteil mit <i>Verbesserung</i>	Fehlereinstufung	Fossilisierung	
			ja	nein
1-3	<i>angesprochen</i> angesprochen	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
1-3	<i>Fossilisierung</i> Fossilisierung	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
9-14	<i>kommunizieren</i> Kommunizieren zu können,	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
16-18	<i>fossilisierten</i> fossilierten	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
76-77	<i>eine</i> stets große Hemmung	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
79-80	So kann eine Fossilisierung ganz <i>einsetz en</i> plötzlich <i>einsetzten</i> .	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
92-95	<i>stammen</i> stammt meine Schwierigkeiten	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
112-115	<i>fossilisiert</i> Kompetenz, <i>fossilisierten</i> zu haben.	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
117-118	<i>Unterschiede</i> Unterschiede	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
146-149	<i>erneu_t</i> erneuert zu lernen.	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
161-168	<i>bewundernswerten</i> er zu den <i>bewunderswerten</i>	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
170-173	<i>die</i> daß die Lerner, besonders für [die] Fossilisierung	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
213-215	<i>ich</i> habe ich festgestellt, daß beim regelmäßigen Üben	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
223-228	<i>einset zen</i> jetzt korrekt <i>einsetzten</i> [kann]	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
223-228	<i>merke</i> ich merk sofort	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
223-228	<i>zurückgreife_</i> Formen <i>zurückgreifen</i> .	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
245-247	<i>dazu</i> Im Gegensatz könnten	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
251-258	<i>Fremdsprachen</i> begabungen Fremdsprachbegabungen	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
263-264	<i>intrin_sischer</i> <i>intrinisischen</i>	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
266-268	<i>extrin_sische</i> <i>extrinischen</i>	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
270-273	<i>intrin_sischen</i> <i>intrinische</i>	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein

Textanalyse Entwurfsausschnitt Dissertation Wendy Jean Bonk	Analyseteil II (Auswerteteil)
--	-------------------------------

Satzzeilen	Textteil mit <i>Verbesserung</i>	Fehlereinstufung	Fossilisierung	
			ja	nein
275-278	<i>da</i> meine Familie zugehört	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
280-282	<i>Andererseits</i> Andererseits war ich	Flüchtigkeitsfehler (?)		nein
245-247	<i>könn en</i> könnten Kinder (...) durchaus eine fossilisierte Interimsprache haben	Konjunktiv	ja	
154-156	<i>allerersten</i> während die alle erste Lernphase	Numeral	ja	
20-21	<i>Inhalten</i> den (Inhalte/Übungen)	Plural	ja	
76-77	<i>Wörtern</i> Wörter	Plural	ja	
146-149	<i>Substantive</i> sämtliche Substantiven	Plural	ja	
161-168	<i>Deutschsprechern</i> Deutschsprecher gehört, verwechselt	Plural	ja	
161-168	<i>Wörter</i> die Wörter "erst/nur"	Plural	ja	
187-190	<i>Lernern</i> bei Lerner, die	Plural	ja	
192-195	<i>Wörtern</i> von Wörter	Plural	ja	
235-237	<i>Kindern</i> bei Kinder (...) vorkommt	Plural	ja	
241-243	Lernsituation - besonders bei sehr <i>Kindern</i> jungen Kinder -	Plural	ja	
251-258	<i>Ergebnissen</i> von der Ergebnisse	Plural	ja	
53-54	<i>mein</i> meine größtes Problem.	Possessivpronomenendung	ja	
100-102	<i>meiner</i> bei meine Aussprache	Possessivpronomenendung	ja	
146-149	<i>meines</i> meinem passiven Wortschatzes	Possessivpronomenendung	ja	
223-228	<i>meiner</i> Auch in <i>meine</i> "gesprochene" Sprache,	Possessivpronomenendung	ja	
58-60	<i>im</i> Sprachkurs in Fernsehen	Präposition	ja	
223-228	<i>einige</i> daß ich <i>einiger</i> diese geübte Strukturen	Pronomenen (unbestimmt)	ja	

Satz- zeilen	Textteil mit <i>Verbesserung</i>	Fehlereinstufung	Fossilisierung	
			ja	nein
180-185	<i>ihr_</i> für <u>ihren</u> Arbeitsumfeld	Pronomenendung	ja	
180-185	<i>ihr_</i> für <u>ihren</u> Sozialumfeld	Pronomenendung	ja	
275-278	der Gesellschaft und Kultur (...), zu <i>der</i> wem meine Familie (...) gehört	Relativpronomen	ja	
9-14	<i>habe</i> Korrektheit, gegeben <u>hatte</u> .	Stilfehler	ja	
23-24	<i>habe</i> <u>hatte</u> ich fleißig studiert.	Stilfehler	ja	
37-40	<i>z.B. Passiv- und Kon-</i> <i>junktiv-Formen,</i> vorkam <u>en</u> , habe ich [mir] jedoch nicht richtig eingepägt, <i>z.B., Passiv-</i> <i>und Konjunktiv-Formen.</i>	Stilfehler	ja	
146-149	Danach war es <u>fast-unmöglich</u> , für <i>fast unmöglich</i> mich [im] nachhinein,	Stilfehler	ja	
20-21	<u>dem Mittelstufen</u> des Mittelstufe-Kursbuch.	Substantivendung	ja	
23-24	<u>Grundstufen</u> Die Grundstufe-Grammatik	Substantivendung	ja	
65-68	<i>Bekannter</i> Einer deutsche <u>Bekannte</u> ,	Substantivendung	ja	
125-127	<i>Dozenten</i> des <u>Dozents</u>	Substantivendung	ja	
161-164	<i>Bekannter</i> Einer englische <u>Bekannte</u>	Substantivendung	ja	
9-14	Meine Aussprache hat sich sehr schnell fossilisiert, meines <i>deshalb,</i> Erachtens, weil ich die Wichtigkeit	Transferfehler	ja	
9-14	stets einen höheren Stellenwert <i>der</i> gegenüber Korrektheit	Transferfehler	ja	
135-137	<i>Möglichkeiten</i> Es gab wenig <u>Möglichkeit</u>	Transferfehler	ja	
161-168	<i>muttersprachenähnlichen</i> "muttersprachlerähnlichen"	Transferfehler	ja	
161-168	obwohl [ihm] der richtige Auswahl, der semantischen Situation entsprechend - <u>ist</u> sicherlich be- <i>ist</i> wußt.	Transferfehler	ja	

Textanalyse Entwurfsausschnitt Dissertation Wendy Jean Bonk	Analyseteil II (Auswerteteil)
--	-------------------------------

Satz- zeilen	Textteil mit <i>Verbesserung</i>	Fehlereinstufung	Fossilisierung	
			ja	nein
170-173	<i>die</i> daß die Lerner, besonders für [die] Fossilisierung (...) prädestiniert sind	Transferfehler	ja	
170-173	prädestiniert sind, <i>sind</i> vermutlich <i>sind</i> die, die hauptsächlich eine Sprache	Transferfehler	ja	
187-190	daß [sich] bei Lerner, (...) <i>wird</i> die Interimsprache (...) auf einer be- <i>wird</i> stimmten Niveau (...) verfestigen	Transferfehler	ja	
192-195	<i>der</i> als die, die in mündliche Sprache	Transferfehler	ja	
197-200	<i>unumkehrbaren</i> umwiederkehrbare Prozeß	Transferfehler	ja	
206-209	einige festgesetzte Fehler <i>zu ver-</i> <i>bessern</i> mit Hilfe eines - allerdings sehr schlechte - Computerpro- <i>zu verbessern</i> programms.	Transferfehler	ja	
213-215	<i>von</i> innerhalb einigen Tagen	Transferfehler	ja	
217-221	<i>dem</i> konnte ich, nach ich den	Transferfehler	ja	
223-228	Strukturen (...) jetzt korrekt einset- <i>kann</i> zen und	Transferfehler	ja	
235-237	<i>hängt</i> hängt sicherlich	Transferfehler	ja	
251-258	<i>bin</i> (...) von der Ergebnisse vieler Untersuchungen zu dieser Faktoren <i>bin.</i> nicht überzeugt	Transferfehler	ja	
175-178	Sprache, die sie beherrschen, <i>reicht</i> <i>reicht</i> aus, um ihre Bedürfnisse	Überverallgemeinerung des Begriffes 'ausreichend'	ja	
5-7	Dieses trifft <i>zu</i> , nicht nur für die <i>zu</i> einzelnen Strukturen, sondern auch für das gesamte System.	Überverallgemeinerung des Begriffes 'zutreffend'	ja	
53-54	<i>größtes</i> größtes Problem	Umlaut	ja	
76-77	<i>Wörter</i> vor "ch" <i>Wörter.</i>	Umlaut	ja	
129-130	<i>natürlichen</i> der <i>natürliche</i>	Umlaut	ja	

Textanalyse Entwurfsausschnitt Dissertation Wendy Jean Bonk	Analyseteil II (Auswerteteil)
--	-------------------------------

Satzzeilen	Textteil mit <i>Verbesserung</i>	Fehlereinstufung	Fossilisierung	
			ja	nein
170-173	<i>vermutlich</i> vermütlich	Umlaut	ja	
180-185	<i>größere</i> größere Zahl	Umlaut	ja	
241-243	<i>natürlichen</i> "natürlichen" Lernsituation	Umlaut	ja	
241-243	<i>vermute</i> Ich vermüte,	Umlaut	ja	
275-278	<i>natürlich</i> natürlich	Umlaut	ja	
161-168	<i>ihm</i> obwohl der richtige Auswahl - der semantischen Situation entspre- chend - ist ihm sicherlich bewußt <i>ist</i>	Wortstellung (Unsicherheit)	ja	
187-190	<i>sich</i> die wenig mit schriftlichen Texten sich befassen	Wortstellung (Unsicherheit)	ja	

Auswertung (Textteil)	Anzahl
Wörter und Redewendungen insgesamt	973
unterschiedliche Formen von Vokabeln	481
Wörter falsch in ENTWURF 1	117
fehlende Wörter in ENTWURF 1	23
Wortstellungsfehler in ENTWURF 1	10
Verbesserungen in ENTWURF 2	29
davon neue Fehler in ENTWURF 2	5
Unsicherheit zu Recht in ENTWURF 3	5
Unsicherheit zu Unrecht in ENTWURF 3	5

Auswertung (Fossilisierungsanteil)	Anzahl	davon Fossilisierung
Fehler Adjektivendung	24	24
Fehler Artikel	25	25
Fehler Backsliding	9	9
Flüchtigkeitsfehler (?)	23	0
Fehler Konjunktiv	1	1
Fehler Numeral	1	1
Fehler Plural	10	10
Fehler Possessivpronomenendung	4	4
Fehler Präposition	1	1
Fehler Pronomenendung einschl. unbestimmtes Pronomen und Relativpronomen	4	4
Stilfehler	4	4
Fehler Substantivendung	5	5
Transferfehler	16	16
Überverallgemeinerungsfehler	2	2
Umlautfehler	8	8
Wortstellungsunsicherheitsfehler	2	2
Fehler insgesamt:	<u>119</u>	<u>96</u>

Anlage 20: Strategien der Vermeidung

20a Vermeidung (Aufgabe der Mitteilung)
BOB: and uh <A that was one of my friends A> \ and i never (.) thought <because i --> (_) (..) He *was not so *bad \ \
BOB: < you see > \ <it was not so --> (_) <Therefore i --> (_) It's my opinion (_)
CHRIS: i had some uh * fears \ << to --> To need --> (_) To have a * help \ \
MANUEL: they * took him uh (_) (.) from school \ \ because < it was not --> (_) INTERVIEWER: mhm \ \ MANUEL: he (X failed X) * once or * twice \ \
20b Vermeidung (Neuformulierung)
BOB: uh had to (.) make <another --> (_) Uh (..) another step \ \ or <another uh --> (_) <Has to repeat --> (_) Had to repeat \ one of these uh classes \ \
CHRIS: and uh there i started / in an catholic school \ \ <L2 ja L2> the ground school // <L2 volksschule L2> \ INTERVIEWER: mhm \ was the former name there \ \
because i think / < you get (.) more: --> (_) Or you * train \ at the * very beginning \ to organize yourself \ and to being / responsible for yourself \ \

Anlage 21: Strategien der Umschreibung

21a Umschreibung (Annäherung)
BOB: my father uh was working as a uh mechanical // not an engineer // he was a hard worker \ \ < worker = Arbeiter als Statusbezeichnung >
CHRIS: and after i started < my --> (..) My job \ \ as learning < to --> To draw // as a drawman <L2 ja L2> // < drawman = Technischer Zeichner (hier:Lehrling) >
MANUEL: <L2 betriebswirtschaftslehre L2> \ which means / (..) roughly (.) the * rules: \ of economics of a * company \ \
21b Umschreibung (Ausschweifung)
<that = Umschreibung des Studienfaches Technische Chemie = <i>industrial chemistry</i> > BOB: but uh how <u>that</u> can be \ \ used < for making --> <For bringing --> (_) (H) For building up processes \ \ <L2 ja L2> not only the reaction \ \ uh to learn why \ uh this runs in this way \ \ but also to get an understanding \ \ < a first understanding > \ \ % how uh these processes <are <trans-> --> (_) Have to be transferred \ \ into uh < let me say > big *plants <behavior = Stil der Lehrkraft >
CHRIS: i can only remember (_) (..) the * behavior \ \ <not --> Not directly the * methods \ \ how they have to teach / to us \ \ they said very (..) * exactly \ \ what we have to do \ \ and what / we are not allowed to do \ \ and the younger one \ has a (.) wider field of * tolerance \ \
< Umschreibung eines alternativen Hochschulzugangs > MANUEL: urm (.) i found a way: to make with this <L2 fach * oberschule L2> \ a * real degree \ together with it's called / * <L2 gesamthochschule L2> \ where you can find *fifty percent \ from <L2 fach * oberschule L2> \ and some from <L2 gymnasium L2> \ \ and you get < the --> The * chance \ to make the * real * degree \ like the people from <L2 gymnasium L2> \

21c Umschreibung (Wortprägung)
BOB: i <L1+L2 <WP overholed WP> L1+L2> him \ (= <i>overtook</i>)
BOB: bochum was the other <WP alternativity WP> \ (= <i>alternative</i>)
CHRIS: about <WP * depthness of the writing WP> \ (= <i>depth</i>)
CHRIS: the <WP * destrayment WP> \ (= <i>destruction</i>)
CHRIS: car <WP manufactory WP> in korea \ (= <i>factory</i>)
MANUEL: with big * < WP enthusiasmus WP> (= <i>enthusiasm</i>)
MANUEL: i wasn't < moti-> Uh * <WP motivied WP> \ (<i>motivated</i>)

Anlage 22: Strategien der Selbstverbesserung

22a Selbstverbesserung (Lexik)
BOB: my uh pass // my port // my passport ? or my i d card // <Werksausweis>
CHRIS: Would have problems yeah // changing < my --> (.) my * sound \ my pronunciation \ \ <Aussprache>
MANUEL: and you need a second < strange --> () Foreign language \ \ <Fremdsprache>
22b Selbstverbesserung (Aussprache)
BOB: it is *mercury acid acit \ \ < BOB hat jedoch zum Anfang das Wort richtig ausgesprochen und verbessert sich danach falsch >
CHRIS: as a <<L2 haar L2> --> Haircutter \ \
CHRIS: as a < technik --> Technician \
22c Selbstverbesserung (Struktur)
BOB: although i < get a five --> / Got a five uh one or two times \ \ <that we had english with > \ \ < With whom we had english > \ \
CHRIS: and also < make --> Made tests \
CHRIS: and we < can --> Could * simulate /
CHRIS: so < i --> I < WP tiked WP > --> Took my /
MANUEL: sometimes they haven't < took --> () Taken note \
MANUEL: it's a (.) big field \ \ < * was a big field \
22d Selbstverbesserung (Inhalt)
BOB: and it was < a different --> / It was quite different from that /
CHRIS: was not able < to --> < To --> To work \ * really to work \ \
MANUEL: there was never < a big --> () < Never big at that time > \ a big * interest \

Anlage 23: Strategien der Hilfeanforderung

23a Hilfeanforderung (Direkte Anforderung)
BOB: what is it uh ?

BOB: < is that lap > //
BOB: < What what is it called // the black animal \
CHRIS: i had to go (.) to < the --> ()< What is it > ? <L2 realschule L2>? INTERVIEWER: uhuh \ CHRIS: < middle --> Middle school // <L2 ja L2> //
MANUEL: <L3 firenza L3> // how is it called ?
23b Hilfeanforderung (Indirekte Anforderung)
BOB: to the uh < L3 * port L3> // to the *gate //
CHRIS: < i had uh --> ()< What is it > ? < an acc --> () An accent \ accent // <L2 unfall L2> ? INTERVIEWER: accident // CHRIS: accident <L2 ja L2> \ accident <L2 ja L2> \
MANUEL: german tennis players like \ not to have such a ()(..) * chaotic situation \ like in the states \ INTERVIEWER: unhhunh \ MANUEL: where people are very // INTERVIEWER: noisy // MANUEL: noisy yes \
23c Hilfeanforderung (Bestätigung Anforderung Stark)
BOB: < Uh twenty percent is not so much > //
BOB: with acid rain for instance hm //
CHRIS: < in germany <L2 gymnasium L2> > \ yes //
CHRIS: hairdresser // haircutter //
MANUEL: and * therefore < was --> ()It was a deep fall //
23d Hilfeanforderung (Bestätigung Anforderung Schwach)
BOB: so <the --> The board (.) cannot stop them <L2 ja L2> //
BOB: non-confidential information yes //
CHRIS: will be teached yeah //
CHRIS: the whole day i had to work <L2 ja L2> //
CHRIS: an analog one <L2 ja L2> //
MANUEL: they decided to: \ (.) send him \ to a very hard work \ INTERVIEWER: uhuh \ MANUEL: you know / to construct the streets \

Anlage 24: Strategien bei Kommunikationsschwierigkeiten

24a Umgang mit Kommunikationsschwierigkeiten (Proband)
BOB: who <he had --> He has selected / not to (.) achieve the <L2 abitur L2> \ uh had to (.) make <another --> (_) Uh (..) another step \ or <another uh --> (_) <Has to repeat --> (_) Had to repeat \ one of these uh classes \
CHRIS: but it uh was very difficult \ < to--> To get < an --> A visa // INTERVIEWER: uhuh \ CHRIS: < <L2 ein visum L2> > \ to < come --> Come out <L2 ja L2> ? and after some years \ so i < meanwhile i was * five > \ INTERVIEWER: hm \ my parents managed it \ < to come out > \
MANUEL: and they * normally were / <a very much --> ()< A very better --> () < A --> Much better in speaking (.) english \ INTERVIEWER: uhuh \
24b Umgang mit Kommunikationsschwierigkeiten (Gesprächspartner)
BOB: monolithic honeycombs \ and they were supported \ with a layer / of < a *thin layer > \ of

<p>*alumina (.) based / precious metals metals () INTERVIEWER: monolithic? BOB: monolithic \\ INTERVIEWER: and the word / that came after that? BOB: support // monolithic support \\ INTERVIEWER: mhm \\ CHRIS: the (..) (H) * baggage \ * colored * lines \ in the aircraft \ that < make --> () Make the baggage * above you \ a little bit uh more friendly \ <L2 ja L2> / INTERVIEWER: baggage // MANUEL: you make a due diligence procedure \ and within < this --> () INTERVIEWER: that word was // MANUEL: due diligence \ which is heavy \ INTERVIEWER: how do spell that ?</p>
<p>24c Umgang mit Kommunikationsschwierigkeiten (Proband und Gesprächspartner)</p>
<p>BOB: You see reworking / of that catalysts \ is very difficult \\ INTERVIEWER: reworking? BOB: *reworking // uh if you uh *try \ uh <to --> (.) To make the catalyst uh (..) in that way / <as it is uh--> / <As it --> / As you are forced \ uh (.) to deliver it \ and if you have <not --> / No success in the first uh / (.) part of production \ INTERVIEWER: hm \\ BOB: then you (.) try to / *rework it \\ INTERVIEWER: that is / to make it again / new // BOB: <L2 ja : L2> \ <no new -->/ INTERVIEWER: to redesign it? BOB: redesign is also not \ you try to repair [it] \ INTERVIEWER: urm \ BOB: in some way \ INTERVIEWER: uhuh \ BOB: <[and] urm (%)--> / INTERVIEWER: [correct] it // BOB: correct it \ and that is uh / only (.) possible / in very small scale \\ INTERVIEWER: mhm \\ BOB: it is (Hx) / more or less *impossible \ and so () with each uh catalyst / that you produce \ that is not in spec \ < you have uh / out of spec material > \\ CHRIS: to bring < my uh --> () < What is it > ? <L2 netzhaut L2> ? < to --> To the () (..) eye * again \\ and so < the <L2 netzhaut L2> had --> () <L2 Netzhaut L2> has uh () (..) [separate] INTERVIEWER: [hunh] \\ INTERVIEWER: what would be your advice \ for someone going to (chemco) italy ? MANUEL: the most important thing / is the * language \ without * language \ nothing will happen \\ INTERVIEWER: unhhunh \ <...> MANUEL: that's the most important \ all the rest is easy \ in italy \ < because --> () In particular german people \ < probably --> () I don't know \ maybe that's different \ when you arrive from africa \ to italy \ because germany is well established \ urm language \ nothing else \\ INTERVIEWER: is the work more relaxed \ or more stressful ? <Gesprächspartner kehrte ohne Kommentar zum ursprünglichem Thema zurück></p>

Anlage 25: Strategien der Gestik / Mimik

<p>CHRIS: ((holt eine Landkarte und zeigt die Position seines Geburtsortes)) <Ortsname> it's here \\ INTERVIEWER: hunh \\ CHRIS: and i'm from / (..) <Ortsname> \ <north of --> () South uh west from <Ortsname> \ a very small (.) village \\ </p>

CHRIS: ((*Holt vom Schreibtisch Korrespondenz und zeigt diese dem Interviewer*)) and uh () **you see everything** / that belongs to that \ INTERVIEWER: uhuh \ CHRIS: <| oh where is it here |> ? <...> **here you can see** also / the english of the / * japanese guys there \ **see * here** / this is < the --> () The global (X automotive X) task force meeting \ **you see** / everything is * written \ in english \ **also here** \ ((*zeigt einige Fehler im Brief*))

CHRIS: ((*Holt Demonstrationsmuster*)) <| **i can show you** |> \ for example \ INTERVIEWER: yes \ CHRIS: **you see** / that these tube is made of / three different layers \ three different layers \ INTERVIEWER: uhuh \ CHRIS: * **here / you see it better / you see it better** \ in different * colours \ but normally they * all / are * black \ <L2 ja L2> /

CHRIS: ((*Holt weitere Muster und Modelle und zeigt diese*)) here are < our --> **Our systems** \ that we have developed \ in the last six years \ INTERVIEWER: mhm \ CHRIS: **this the** / (.) * **newest** (.) * **simplest** () **version here** \ INTERVIEWER: unhhunh \ CHRIS: and < we --> () We have started with / the (*Produktabkürzung*) series \ uhm * outside material / that we have delivered / as * mono-wall \ INTERVIEWER: unhhunh \ CHRIS: and **the** (*Produktname*) **type here** \ is a permeation resistant material \ INTERVIEWER: uhuh \ CHRIS: and **inside** we have / also the * normal type \ INTERVIEWER: uhuh \ CHRIS: by * **this material here** / is * modified \ that we have / uh used the (*Produktname*) \ INTERVIEWER: hm \ it's a (*Produktabkürzung*) \ INTERVIEWER: hm \ CHRIS: and have * added some additives \ to bond (.) it \ **between** (.) **these two layers** \ <L2 ja L2> / INTERVIEWER: uhuh \

CHRIS: ((*Holt weitere Muster und Modelle und demonstriert mit ihnen*)) **and you see / we have * three** (*Produktabkürzung*) **systems** \ **a simple one here** \ INTERVIEWER: mhm \ CHRIS: that's used (.) now by opel \ you can find it \ in every omega \ INTERVIEWER: uhuh \ CHRIS: and also in some saab \ and uh general motors (.) versions \ <L2 ja L2> \ **and * here we have / the barrier layer * inside** \ INTERVIEWER: hm \ CHRIS: **it's not so / good to see here** \ **here it's / a little bit better** \ INTERVIEWER: uhuh \ CHRIS: **you see * here / is the** <L2 innere L2> **layer** \ it's a * barrier layer \ **and * here / we brought the barrier layer** \ **into the * middle** \ to * improve the mechanical behavior \ INTERVIEWER: mhm \ CHRIS: when you have an impact \ **from * outside** \ INTERVIEWER: hm \ CHRIS: it's better to have / the * weakest layer \ **in the * middle** \ INTERVIEWER: in the middle \ yes \ CHRIS: so that / the others can better / * support it \ **and * here / with the inside layer** \ the support was / not so good \ INTERVIEWER: uhuh \ CHRIS: **because when you are * bending** \ <Y biegt Muster> INTERVIEWER: uhuh \ CHRIS: **the tube** \ you have < a --> () Higher * stresses \ in the inside \ INTERVIEWER: mhm \ CHRIS: than in the * middle layer \ INTERVIEWER: uhuh \ <L2 ja L2> / that was the * reason \ to come from / **here to here** \ \ <zeigt zwei unterschiedliche Muster> <L2 ja L2> / INTERVIEWER: yes \ CHRIS: and this is / a low price version \ ((*zeigt auf Muster*)) INTERVIEWER: unhhunh \

Anlage 26: Strategien des direkten Sprachtransfers

BOB: because (.) if you have uh / (...) <L2 **beseitigt** ja L2>. // (.) <L2 **beseitigt** L2> a (.) <L2 problem L2> \ INTERVIEWER: uhuh \ BOB: then (.) the *next problem / might uh come up \

BOB: you <will --> / Will <| <L2 * **eigentlich** L2>|> \ (..) have no problems (X)(_)

CHRIS: and so < i --> I started to uh () write down my <L2 **lebenslauf** L2> // < My uh role --> () <| What is it |> ? role of life @@@ () what i have * done \ INTERVIEWER: uhuh \

MANUEL: my father was working for / a <L2 **kommune** L2> // of the () <L2 **stadtverwaltung** L2> //

Anlage 27: Proband BOB – Beschreibung eines technischen Verfahrens

Interv	Zeile	Sp	IE	Transkripttext
II	596	i	R	batch production \\\
II	597	x	R	batch production \\\
II	598	x	S	more or less \\\
II	599	x	S	and uh with other equipment \
II	600	x	S	because this continuously working equipment \
II	601	x	S	that was /
II	602	x	S	installed in the states (HH) \\\
II	603	x	S	that had the *need \
II	604	x	S	to have big uh /
II	605	x	S	*numbers of catalysts \\\
II	606	x	S	of the same size \\\
II	607	x	S	of the same type (%) \
II	608	x	S	< of slurry > \\\
II	609	x	S	because otherwise uh /
II	610	x	S	that would not work \\\
II	611	x	S	because you had uh /
II	612	x	S	(.) <big --> big tanks \
II	613	i	R	hm \
II	614	x	S	of (.) what is it //
II	615	x	S	<L2 badewanne L2>?
II	616	x	S	containers //
II	617	i	S	tanks \\\
II	618	x	R	tanks \\\
II	619	x	S	where the catalysts /
II	620	x	S	< the monoliths > \
II	621	i	R	mhm \
II	622	x	S	were lifting \\\
II	623	i	R	hunh \
II	624	x	S	and then (.) they passed this \\\
II	625	x	S	and afterwards /
II	626	x	S	they were thrown out \\\
II	627	i	R	huh
II	628	x	S	and uh the slurry /
II	629	x	S	that <is in the--> /
II	630	x	S	Uh is fixed \
II	631	x	S	in the small channels of /

II 632 x S such a monolith \
 II 633 i R hm \
 II 634 x S had to we blown out \
 II 635 i R mhm \
 II 636 x S and then is blown out \
 II 637 x S in order <|to clear --|> /
 II 638 x S Clean the channels again \
 II 639 i R hm \
 II 640 x S and uh /
 II 641 x S you can imagine /
 II 642 x S if you have some /
 II 643 x S cubic meters of *slurry \
 II 644 x S <|uh in tank|> \
 II 645 x S then you have /
 II 646 x S *high losses \
 II 647 x S if you have to /
 II 648 x S *clean that \
 II 649 i R yes \
 II 650 x S or even if you want /
 II 651 x S to make *one catalyst \
 II 652 x S you have to fill \
 II 653 x S this *whole (.) arrangement \
 II 654 x S <|and equipment|> \
 II 655 x S with slurry \
 II 656 x S and with the /
 II 657 x S *rest of the slurry /
 II 658 x S uh you go into a special /
 II 659 x S (.) tank \
 II 660 x S <|or tank farm|> \
 II 661 i R hm \
 II 662 x S in order to store /
 II 663 x S <that --> /
 II 664 x S Uh that slurry \
 II 665 x S for the next uh (..) *campaign \
 II 666 x S so (.) that makes it necessary \
 II 667 x S uh to have a big <|tank farm--> \
 II 668 x S Tank farm \
 II 669 x S (%) on the one hand \
 II 670 x S and uh (..) *if possible \

II 671 x S high numbers of catalysts \
 II 672 x S of the same slurry \<\
 II 673 x S and if *possible /
 II 674 x S of the same shape \<\
 II 675 i R mhm \
 II 676 x S easier was /
 II 677 x S to change the shape \<\
 II 678 i R uhuh \
 II 679 x S but to keep /
 II 680 x S the *same slurry \
 II 681 x S in the machines \<\
 II 682 i R yes \
 II 683 x S but if necessary /
 II 684 x S <|of course|> \
 II 685 x S you had <to --> /
 II 686 x S To change the slurry also \<\
 II 687 i R so you had to adapt <the--> /
 II 688 i R The system //
 II 689 i R the american system for (.) europe //
 II 690 x R <L2 ja (%) L2> \<\
 II 691 x S and that was not possible \
 II 692 x S with such (.) a type of tank \<\
 II 693 x F but <we had--> /
 II 694 x S Uh (amerikanische Firma) had developed /
 II 695 x S special coaters where /
 II 696 x S a specific given amount of slurry \
 II 697 x F that <had to be /
 II 698 x S Uh was (X *sewed X) \
 II 699 x S put on the catalyst --> \<\
 II 700 x S into the catalyst /
 II 701 x S from both of the sides \<\
 II 702 x S and then you /
 II 703 x S (.) uh blew *out \
 II 704 x S *excess slurry \<\
 II 705 x S which was very very /
 II 706 x S small amount only \<\
 II 707 x S and uh with this equipment /
 II 708 x S you could produce
 II 709 x S smaller *series \<\

II 710 i R hm \
 II 711 x S smaller lots \<\
 II 712 x S <|under defined conditions|> \<\
 II 713 x F <that is uh--> /
 II 714 x S That is a trick \<\
 II 715 x F <uh you have to uh--> /
 II 716 x F Under quality assurance aspects \
 II 717 x F and quality aspects \
 II 718 x S you have to take care for /
 II 719 x S having the same quality \
 II 720 x S all the time \<\
 II 721 i R uhuh
 II 722 x F and uh /
 II 723 x S (H) (..) therefore this uh (.)
 II 724 x S *coating machinery \
 II 725 x S <|*specific coating machinery|> \
 II 726 x S was developed by *(amerikanische Firma) \<\
 II 727 x S was developed by *(amerikanische Firma) \<\
 II 728 x S and uh it was introduced \
 II 729 x S in europe /
 II 730 x S in *(Firmenbezeichnung) the first time \<\
 II 731 i R uhuh \
 II 732 x S so we made some improvements \
 II 733 x S during this (.) staying in the states \<\
 II 734 x S with these coaters \<\
 II 735 x S in order <to uh --> /
 II 736 x S To increase the *reliability \
 II 737 x S of that system \<\
 II 738 x F and um (..) /
 II 739 x S we started with these coaters \
 II 740 x S in *europe \<\
 II 741 x S and in the next step \
 II 742 x S they were installed <in--> /
 II 743 x S In korea \<\
 II 744 i R mhm \
 II 745 x S and i think in japan also \<\
 II 746 x S so um (H) /
 II 747 x S in order to make *smaller (X ... X) *lots \<\
 II 748 x S it is a better way /

II 749 i R hm \
 II 750 x S <|obviously|> \
 II 751 x S to work with such machines \
 II 752 x S which cannot produce /
 II 753 x S the same amount of units \
 II 754 x S <L3 per L3> *hour \
 II 755 i R [mhm] \
 II 756 x S [but]which allow you /
 II 757 x S to produce more *kinds (%) \
 II 758 x S different kinds of catalysts \
 II 759 x S in a reproduceable way \
 II 760 x F and uh /
 II 761 x S that was the trick \
 II 762 x S and that was uh the intention \
 II 763 x S and uh it was a hard job \
 II 764 x S (&) because this prototype uh coater \
 II 765 x F <did --> /
 II 766 x F <Had some --> ()
 II 767 x S Or made some difficulties \
 II 768 x S during uh the first uh /
 II 769 x S hard industrial production \
 II 770 x S <L2 ja L2> //
 II 771 i R teething troubles //
 II 772 x R yes uh /
 II 773 x S we had uh /
 II 774 x S (.) two or three guys from (amerikanische Firma) \
 II 775 x S in our plant \
 II 776 x S all the day \
 II 777 x S all the night \
 II 778 i R did they speak german?
 II 779 x R no: \
 II 780 x S they didn't speak german \
 II 781 x S and we had uh /
 II 782 x S the difficulties <with the --> /
 II 783 x S With *programs \
 II 784 x F uh with uh-- /
 II 785 x S With the *instrumentation /
 II 786 x S and so on \
 II 787 x S uh it was not uh equipment \

II 788 x F that had been bought /
 II 789 x S in *germany \\
 II 790 x S but in the states \\
 II 791 x F so you <have --> /
 II 792 x S <Had another --> /
 II 793 x S Uh not the metric uh [doppelklopfgeräusch] /
 II 794 x S <L2 gewinde L2> \\
 II 795 x S you had other /
 II 796 x S uh kinds of uh things \
 II 797 x F < and it was --> /
 II 798 x S It was (.) a trouble \\
 II 799 x S so (..) we (..) began \\
 II 800 x S very uhuh quick /
 II 801 x S to uh switch all the equipment \
 II 802 x S to german conditions \\
 II 803 x R <L2 ja L2> //
 II 804 i R mhm \
 II 805 x S to (our:) *standards \\
 II 806 x S and uh /
 II 807 x S but you cannot have /
 II 808 x S the right standard at *once \\
 II 809 x S and so /
 II 810 x S it was <a uh-> /
 II 811 x S Uh a process (.) of uh /
 II 812 x S some*time that /
 II 813 x S you have to spend for that \\
 II 814 x S and uh of course /
 II 815 x S <| on the other hand|> \
 II 816 x S you: had the intention \
 II 817 x S to be (.) qualified \
 II 818 x S by the automotive companies \
 II 819 x S as quick as possible \\
 II 820 i R uhuh \
 II 821 x S because you need their (.) approval \\
 II 822 x S to *switch the production \
 II 823 x S of these catalysts
 II 824 x S from (X the X) states to europe \\
 II 825 i R hm \
 II 826 x S it (.) was our intention \

II 827 x S <|of course |> \
 II 828 x S to uh start production \\
 II 829 x S <|full-scale production |> \
 II 830 x S as quick as possible \\
 II 831 i S how long <did the whole--> /
 II 832 i S Did it take //
 II 833 x F oh <i think (%)--> /
 II 834 x S I think /
 II 835 x S it took us /
 II 836 x S <L roughly a (..) year L> \\
 II 837 x S where we had /
 II 838 x S *severe difficulties \\
 II 839 i R mhm \
 II 840 x F and uh (...) (X you X) think /
 II 841 x F <a reworking (.) of that--> /
 II 842 x S You see reworking /
 II 843 x S of that catalysts \
 II 844 x S is very difficult \\
 II 845 i R reworking?
 II 846 x R *reworking //
 II 847 x S uh if you uh *try \
 II 848 x S uh <to --> (.) To make the catalyst
 II 849 x S uh (..) in that way /
 II 850 x F <as it is uh--> /
 II 851 x F <As it --> /
 II 852 x S As you are forced \
 II 853 x S uh (.) to deliver it \\
 II 854 x S and if you have <not --> /
 II 855 x S No success in the first uh /
 II 856 x S (.) part of production \\
 II 857 i R hm \
 II 858 x S then you (.) try to /
 II 859 x S *rework it \\
 II 860 i S that is /
 II 861 i S to make it again /
 II 862 i S new //
 II 863 x R <L2 ja : L2> \
 II 864 x F <no new --> /
 II 865 i S to redesign it?

II 866 x R redesign is also not \
 II 867 x S you try to repair [it] \<\
 II 868 i R [urm \
 II 869 x S in some way \<\
 II 870 i R uhuh \
 II 871 x F <[and] urm (%)--> /
 II 872 i R [correct] it //
 II 873 x R correct it \<\
 II 874 x S and that is uh /
 II 875 x S only (.) possible /
 II 876 x S in very small scale \<\
 II 877 i R mhm \
 II 878 x S it is (Hx) /
 II 879 x S more or less *impossible \<\
 II 880 x S and so ()
 II 881 x S with each uh catalyst /
 II 882 x S that you produce \
 II 883 x S that is not in spec \<\
 II 884 x F <| you have uh /
 II 885 x S out of spec material |> \<\
 II 886 x F and < you have to --> /
 II 887 Unterbrechung Bandwechsel
 II 888 i S this company in the states /
 II 889 i S you visited them (.) um /
 II 890 x S twice yes \<\
 II 891 x S (amerikanische Firma) company \
 II 892 i S for a short time //
 II 893 i S for a longer time /
 II 894 x S it was /
 II 895 x S roughly for two weeks \<\
 II 896 x S <| each time |> \<\
 II 897 i R uhuh \
 II 898 x S in order to uh (.) check /
 II 899 x S test (.) this coater ()
 II 900 x S <| this *newly (.) developed coater |> \
 II 901 x S coating machine //
 II 902 i R mhm \
 II 903 x S and uh to (.) take care /
 II 904 x S that the things /

II 905 x S we discovered there \
 II 906 x S uh were repaired \<\
 II 907 x S <L2 ja L2> //
 II 908 i R hunh \
 II 909 x S and then *afterwards \
 II 910 x S we (..) came back \
 II 911 x S in order to see /
 II 912 x S if the machine was working /
 II 913 x S <better --> (.) In a better way \
 II 914 x S than before \<\
 II 915 i R uhuh \
 II 916 x S because (.) if you have uh /
 II 917 x S (...) <L2 beseitigt ja L2>. //
 II 918 x S (.) <L2 beseitigt L2> a (.) <L2 problem L2> \<\
 II 919 i R uhuh \
 II 920 x S then (.) the *next problem /
 II 921 x S might uh come up \<\

Anlage 28: Proband CHRIS – Beschreibung eines technischen Verfahrens

Interv	Zeile	Sp	IE	Transkripttext
III	878	y	s	multi-layer tubes \<\
III	879	i	r	multi-layer tubes //
III	880	y	s	maybe ()
III	881	y	s	(.) i have told you about //
III	882	i	r	no not yet \<\
III	883	y	s	urm multi-layer tubes are used /
III	884	y	s	for * reducing /
III	885	y	s	the * permeability of fuels \
III	886	y	s	through the * wall /
III	887	y	s	of the fuel * lines \<\
III	888	i	r	unhhunh \<\
III	889	y	s	that means /
III	890	y	s	you have a * tank \
III	891	y	s	in * every car \
III	892	y	s	you have a * motor /
III	893	y	s	in * every car \
III	894	y	s	but it's good for us \
III	895	y	s	that the tank is not /

III 896 y s above the motor \\
 III 897 i r uhuh \
 III 898 y s so that (.) now \
 III 899 y s fuel lines are necessary \
 III 900 y s so every car * has a fuel line \\
 III 901 i r uhuh \
 III 902 y s uh * normally \
 III 903 y s three (.) four meters \
 III 904 i r mhm \
 III 905 y s from the tank to the motor \
 III 906 y s and the fuel * line /
 III 907 y s is not * only /
 III 908 y s a *mono-line \\
 III 909 y s that means /
 III 910 y s not only * one line \
 III 911 y s is in * every car \\
 III 912 y s but in the moment \
 III 913 y s you have * three uh ()
 III 914 y s tubes in * every car \\
 III 915 y s * one tube /
 III 916 y s who is uh ()
 III 917 y s bringing the fuel \
 III 918 y s from the tank to the motor \\
 III 919 i r uhuh \
 III 920 y s and uh a second tube /
 III 921 y s who's bringing it /
 III 922 y s back to the tank \\
 III 923 y s because in * every car \
 III 924 y s we have a (.) recycling ()
 III 925 i r mhm \
 III 926 y s (.) * system \
 III 927 y s with a pump \\
 III 928 i r hm \
 III 929 y f < the pump is --> /
 III 930 y s When you're starting /
 III 931 y s your * motor is * pumping /
 III 932 y s the fuel in a * ring \\
 III 933 i r unhhunh \\
 III 934 y s so that the motor can /

III 935 y s take from this ring \
 III 936 y s as * much * fuel \
 III 937 y s as he wants to have \
 III 938 i r hm \
 III 939 y s so if you are * giving * gas \
 III 940 y s < the --> The pump of the * fuel \
 III 941 y s has the * same uh () \
 III 942 y s <| what is it |> ? \
 III 943 y s oh <L2 drehzahl L2> // \
 III 944 y s it's per minute \\ \
 III 945 y r <L2 ja L2> / \
 III 946 i r revolutions // \
 III 947 y r revolutions \\ \
 III 948 i r yes \
 III 949 y s uh it's * independent / \
 III 950 y s from your gas uh state \
 III 951 y s that you have \\ \
 III 952 y r <L2 ja L2> // \
 III 953 y s because it's * enough fuel \
 III 954 y s in the uh * system \
 III 955 y s that can be taken \
 III 956 y s from the motor \\ \
 III 957 y r and uh () \
 III 958 y s you have a * third line \\ \
 III 959 y s that is coming from the motor \
 III 960 y s and going also to the tank \\ \
 III 961 y s but there is no fuel in \
 III 962 i r hm \
 III 963 y s it's * only / \
 III 964 y s a * vapour line \
 III 965 i r uhuh \
 III 966 y s for the * gases \
 III 967 i s unhhunh \\ \
 III 968 y s that you have \
 III 969 y s (.) from filter \
 III 970 y s from the * fuel filter \
 III 971 y s nearby the motor \\ \
 III 972 i s mhm \
 III 973 y s and other uh ()

III 974 y s (.) * units that you have \
 III 975 y s < you have uh --> ()\
 III 976 y r <L2 Ja L2> \
 III 977 y s <| what is it |> ?
 III 978 y s < it's --> It's on a tank \
 III 979 y s * between the motor and the tank \
 III 980 i r unhhunh \
 III 981 y s it's more or less /
 III 982 y s a * reservoir \
 III 983 y s and from * that /
 III 984 y s you have also * vapours \
 III 985 y s that should be /
 III 986 y s brought back \
 III 987 y s to the tank itself \
 III 988 y r and so /
 III 989 y s in * every car /
 III 990 y s you have /
 III 991 y s <| in the moment |> \
 III 992 y s three ()
 III 993 y s (..)lines \
 III 994 i r lines yes \
 III 995 y r <L2 ja L2> \
 III 996 y r and uh ()
 III 997 y s that means /
 III 998 y s in every car you have /
 III 999 y s < nine --> Between nine and ten meters \
 III 1000 y s of fuel lines \
 III 1001 i r uhuh \
 III 1002 y r so: \
 III 1003 y s and all fuel lines /
 III 1004 y s are connected together \
 III 1005 y s and all fuel lines /
 III 1006 y s are connected together \
 III 1007 y s also to the tank \
 III 1008 y s and to the motor units \
 III 1009 y s by so-called * quick connectors \
 III 1010 i r mhm \
 III 1011 y s and these quick connectors are /
 III 1012 y s * our material \

III 1013 y s (*Produktname*) \\
 III 1014 i r hm \
 III 1015 y s and the * fuel line \
 III 1016 y s is * our material \
 III 1017 y r and uh (_)
 III 1018 y s these materials \
 III 1019 y s <| quick connectors and fuel lines |> \
 III 1020 y s are now < uh under --> (_)
 III 1021 y r <L2 Ja L2> \
 III 1022 y f < uh i will say --> (_)
 III 1023 y s the * governments /
 III 1024 y s have a look on it \
 III 1025 i r unhhunh \
 III 1026 y s to reduce uh * permeation rate \\
 III 1027 i r hm \
 III 1028 y s that comes from uh (_)
 III 1029 y s (.) the fuel \\
 III 1030 y s and * permit /
 III 1031 y s through the wall \
 III 1032 y s <| like i said |> \
 III 1033 i r uhuh \
 III 1034 y s of the fuel line \\
 III 1035 y r so: \
 III 1036 y s the * normal material * used \
 III 1037 y s for the fuel lines are /
 III 1038 y s mono-wall (*Produktabkürzung*) resins \\
 III 1039 i r mhm \
 III 1040 y s and you have a (.) * special uh (_)
 III 1041 y s (.) (%) * permission rate \
 III 1042 y s that can be measured \
 III 1043 i r mhm \
 III 1044 y s for the quick connectors \
 III 1045 y s and the fuel \
 III 1046 y s and for the whole system \\
 III 1047 y r and uh (_)
 III 1048 y s at * first the /
 III 1049 y s * requirements \
 III 1050 y s from the government of /
 III 1051 y s the united * states \

III 1052 y s were * reduced \
 III 1053 y s that that * permission rate \
 III 1054 y s for special fuels \
 III 1055 y s <| not the fuels /
 III 1056 y s that are used * now |> \
 III 1057 y s also for * future fuels \
 III 1058 y s with * alcohol and * methanol (.) inside \
 III 1059 y s must uh (_)
 III 1060 y s be (.) under that (.) rate \
 III 1061 i r mhm \
 III 1062 y s and so: \
 III 1063 y s with a * mono-wall (.) tube \
 III 1064 y s it's impossible \
 III 1065 y s to get that rate \
 III 1066 y s for the fuel line \\
 III 1067 y s and we have developed /
 III 1068 y s * multi-layer tubes \
 III 1069 y s that means /
 III 1070 y s (.) tubes uh (_)
 III 1071 y s (.) with different * layers \
 III 1072 i r hm \
 III 1073 y s produced * together \
 III 1074 y s as one tube \\
 III 1075 y s and it looks like that \
 III 1076 ((*Holt Demonstrationsmuster*))
 III 1077 y s <| i can show you |> \
 III 1078 y s for example \
 III 1079 i r yes \
 III 1080 y s you see /
 III 1081 y s that these tube is made of /
 III 1082 y s three different layers \\
 III 1083 i r uhuh \
 III 1084 y s * here /
 III 1085 y s you see it better \
 III 1086 y s in different * colours \\
 III 1087 y s but normally they * all /
 III 1088 y s are * black \
 III 1089 y r <L2 ja L2> /
 III 1090 i s so you wouldn't /

III 1091 i s see them normally \\
 III 1092 y r you wouldn't see them \\
 III 1093 y s and it's * produced /
 III 1094 y s in a machine \
 III 1095 y s that the first * layer /
 III 1096 y s comes out \
 III 1097 y s and before it comes /
 III 1098 y s out of the * head \
 III 1099 y s of the machine \
 III 1100 y s two * others (.) coming (.) above them \\
 III 1101 i r mhm \
 III 1102 y s and then coming /
 III 1103 y s out of the head \
 III 1104 y s and uh will be cooled down \\
 III 1105 i r mhm \
 III 1106 y s and also < the --> ()
 III 1107 y s The * dimension will be fixed \
 III 1108 i r mhm \
 III 1109 y s by special uh machinery \\
 III 1110 y r <L2 ja L2> /
 III 1111 i s and each layer is < a different --> ()
 III 1112 i s A different plastic //
 III 1113 y r yes \
 III 1114 y s it's a different material \
 III 1115 y s that means /
 III 1116 y s <| outside and inside |> \
 III 1117 y s is a normal (*Produktabkürzung*) \
 III 1118 y s regularly \
 III 1119 i r yes \
 III 1120 y s and (.) *inside /
 III 1121 y s is a material \
 III 1122 y s that has a * higher /
 III 1123 y s permission resistance \\
 III 1124 i r uhuh \
 III 1125 y s it's a absolute /
 III 1126 y s different material \
 III 1127 y r and uh ()
 III 1128 y s it's not so easy /
 III 1129 y s to find such a material \

III 1130 i r mhm \
 III 1131 y s you can * find material \
 III 1132 y s by measuring the permeation rate \
 III 1133 y s and then you can say /
 III 1134 y s that's the * right material \
 III 1135 y s but you cannot make /
 III 1136 y s the * whole (.) tube \
 III 1137 y s out of it \
 III 1138 y s because there * exists /
 III 1139 y s a lot of (.) regulations \
 III 1140 y s (.) specifications and (.) tests \
 III 1141 y s that < the --> The fuel line /
 III 1142 y s must * fulfil \
 III 1143 i r mhm \
 III 1144 y s * tests ()
 III 1145 y s (.) under very * deep temperatures \
 III 1146 y s minus forty degree \
 III 1147 i r mhm \
 III 1148 y s and * high temperatures \
 III 1149 y s like you have /
 III 1150 y s in the * desert \
 III 1151 i r mhm \
 III 1152 y r <L2 ja L2> /
 III 1153 y s and tests < to --> ()
 III 1154 y f < To uh --> ()
 III 1155 y s <| What is it |> ?
 III 1156 y s * hit (.) the tube \
 III 1157 i r hm \
 III 1158 y s because stones can <be --> ()
 III 1159 y s Hit the tubes \
 III 1160 y s from under the car \
 III 1161 i r under the car yes \
 III 1162 y r under ground \
 III 1163 y r <L2 ja L2> \
 III 1164 y s and when (.) that (.) * happens \
 III 1165 y s the tube is not allowed < to --> ()
 III 1166 y s To have an hole \
 III 1167 y r <L2 ja L2> \
 III 1168 i r uhuh \

III 1169 y s that the fuel /
 III 1170 y s can come * out \\
 III 1171 i r yes \
 III 1172 y s it must * withstand /
 III 1173 y s these tests \
 III 1174 y r and uh (_)
 III 1175 y s we found that /
 III 1176 y s the material that has /
 III 1177 y s better permeation resistance \
 III 1178 i r unhhunh \\
 III 1179 y s do not fulfil /
 III 1180 y s [all the * other requirements] \
 III 1181 i s [they're not as strong] /
 III 1182 i s as the others \
 III 1183 i s for example \\
 III 1184 y s so you must /
 III 1185 y s have a * combination \\
 III 1186 y s combine (.) the uh (.) * properties \\
 III 1187 y s that the * whole fuel /
 III 1188 i r hm \
 III 1189 y s can uh (_)
 III 1190 y s (...) have a new specification \\
 III 1191 y s can fulfil the requirements \\
 III 1192 y r <L2 ja L2> /
 III 1193 i r mhm \
 III 1194 y s and uh beside * that /
 III 1195 y s it's difficult < to bound --> (_)
 III 1196 y s To bond it * together \\
 III 1197 i r mhm \
 III 1198 y s you must * have /
 III 1199 y s a very good uh (.) * adhesion \
 III 1200 i r mhm \
 III 1201 y s between the different layers \\
 III 1202 i r mhm \
 III 1203 y s it uh must * withstand \
 III 1204 y s also * fuel \\
 III 1205 y s that means /
 III 1206 y s when (.) you (.) bring /
 III 1207 y s that tube (.) into fuel \

III 1208 y s for five (.) thousand (.) hours \
 III 1209 i r hm \
 III 1210 y s and you will /
 III 1211 y s take it out \
 III 1212 y s and test * now \
 III 1213 y s the * mechanical behavior \<\
 III 1214 y s uh it is not * allowed /
 III 1215 y s that you will uh * separate \
 III 1216 y s the layers < from --> ()
 III 1217 i r yes \
 III 1218 y s one layer from the other \<\
 III 1219 y r <L2 ja L2> /
 III 1220 i s and the adhesive is * another material //
 III 1221 i s adhesive material //
 III 1222 y r yes \
 III 1223 y s it's a * modified (*Produktabkürzung*) \
 III 1224 y s it's also modified \<\
 III 1225 y s that means /
 III 1226 y s we have modified /
 III 1227 y s the outer material \
 III 1228 y s the inside material \
 III 1229 y s we have modified the /
 III 1230 y s * permeation layer \<\
 III 1231 i r uhuh \
 III 1232 y s and uh between * these \
 III 1233 y s we have systems /
 III 1234 y s with four or five layers \<\
 III 1235 i r hm \
 III 1236 y s because (..) to * bond \
 III 1237 y s these three main layers together \
 III 1238 y s we need additionally * two \
 III 1239 y s to bond them \
 III 1240 y r yes /
 III 1241 i r uhuh \
 III 1242 i s you can't bond them directly \
 III 1243 i s you have to have /
 III 1244 i s this one stick under this \
 III 1245 i s and then this one /
 III 1246 i s stuck on to this \

III 1247 i s and then they stick together ?
 III 1248 y r yes \\
 III 1249 y s that's correct \\
 III 1250 i s is that a * simple way /
 III 1251 i s of explaining it ?
 III 1252 y s <L2 ja L2> \
 III 1253 ((*Holt weitere Muster und Modelle*))
 III 1254 y s here are < our --> Our systems \
 III 1255 y s that we have developed \
 III 1256 y s in the last six years \\
 III 1257 i r mhm \\
 III 1258 y s this the /
 III 1259 y s (.) * newest (_)
 III 1260 y s (.) * simplest (_)
 III 1261 y s version here \\
 III 1262 y s unhhunh \\
 III 1263 y s and < we --> (_)
 III 1264 y s We have started with /
 III 1265 y s the (*Produktabkürzung*) series \
 III 1266 y s uhm * outside material /
 III 1267 y s that we have delivered /
 III 1268 y s as * mono-wall \
 III 1269 i r unhhunh \
 III 1270 y s and the (*Produktname*) type here \
 III 1271 y s is a permeation resistant material \\
 III 1272 i r uhuh \
 III 1273 y s and inside we have /
 III 1274 y s also the * normal type \\
 III 1275 i r uhuh \
 III 1276 y s by * this material here /
 III 1277 y s is * modified \
 III 1278 y s that we have /
 III 1279 y s uh used the (*Produktname*) \
 III 1280 i r hm \
 III 1281 y s it's a (*Produktabkürzung*) \
 III 1282 i r hm \
 III 1283 y s and have * added some additives \
 III 1284 y s to bond (.) it \
 III 1285 y s between (.) these two layers \\

III 1286 y r <L2 ja L2> /
 III 1287 i r uhuh \
 III 1288 y s but uh ()
 III 1289 y f < this material was --> ()
 III 1290 y f < This combination was --> ()
 III 1291 y s This system was the * first \
 III 1292 y s we have /
 III 1293 y s offered in the market \
 III 1294 y s but uh after some tests \
 III 1295 y s we have that the /
 III 1296 y s * static behaviors are very well \
 III 1297 y s but uh the * fatigue behaviors \
 III 1298 i r mhm \
 III 1299 y s after five hundred hours \
 III 1300 y s are not so well \<\
 III 1301 y s that means /
 III 1302 y s this is a (.) cheaper /
 III 1303 y s (.) * solution \
 III 1304 y r <L2 ja L2> /
 III 1305 y s [but not the * best one] \<\
 III 1306 i f [< but not a long-lasting -->] ()
 III 1307 y r yes \
 III 1308 y s and the companies have asked /
 III 1309 y s for * better versions \
 III 1310 y s * better systems \
 III 1311 y s and then we have developed /
 III 1312 y s the (*Produktabkürzung*) systems \
 III 1313 y s and you see /
 III 1314 y s we have * three (*Produktabkürzung*) systems \<\
 III 1315 y s a simple one here \
 III 1316 i r mhm \
 III 1317 y s that's used (.) now by opel \
 III 1318 y s you can find it \
 III 1319 y s in every omega \
 III 1320 i r uhuh \
 III 1321 y s and also in some saab \
 III 1322 i r mhm \
 III 1323 y s and uh general motors (.) versions \
 III 1324 y r <L2 ja L2> \

III 1325 y s and * here we have /
 III 1326 y s the barrier layer * inside \\
 III 1327 i r hm \
 III 1328 y s it's not so /
 III 1329 y s good to see here \\
 III 1330 y s here it's /
 III 1331 y s a little bit better \\
 III 1332 i r uhuh \
 III 1333 y s you see * here /
 III 1334 y s is the <L2 innere L2> layer \\
 III 1335 y s it's a * barrier layer \\
 III 1336 y s and * here /
 III 1337 y s we brought the barrier layer \
 III 1338 y s into the * middle \
 III 1339 y s to * improve the mechanical behavior \\
 III 1340 i r mhm \
 III 1341 y s uh because /
 III 1342 y s when you have an impact \
 III 1343 y s from * outside \\
 III 1344 i r hm \
 III 1345 y s it's better to have /
 III 1346 y s the * weakest layer \
 III 1347 y s in the * middle \\
 III 1348 i r in the middle \
 III 1349 i r yes \
 III 1350 y s so that /
 III 1351 y s the others can better /
 III 1352 y s * support it \\
 III 1353 y s and * here /
 III 1354 y s with the inside layer \
 III 1355 y s the support was /
 III 1356 y s not so good \\
 III 1357 i r uhuh \
 III 1358 y s because when you are * bending \
 III 1359 i r uhuh \
 III 1360 y s the tube \
 III 1361 y s you have < a --> ()
 III 1362 y s Higher * stresses \
 III 1363 y s in the inside \

III 1364 i r mhm \
 III 1365 y s than in the * middle layer \
 III 1366 i r uhuh \
 III 1367 y r <L2 ja L2> /
 III 1368 y s that was the * reason \
 III 1369 y s to come from /
 III 1370 y s here to here \<\
 III 1371 y r <L2 ja L2> /
 III 1372 i r yes \
 III 1373 y s and the * reason for this ()
 III 1374 y s (.) * combination is /
 III 1375 y s that some (.) customers want /
 III 1376 y s to have an uh ()
 III 1377 y s * inner layer \
 III 1378 y f < that can convert uhm --> ()
 III 1379 y s That has an * lower (.) <WP resistivity WP> \
 III 1380 y s so that the fuel /
 III 1381 y s cannot * load it itself \
 III 1382 y s current load //
 III 1383 i r urm \
 III 1384 y f < you can transport --> ()
 III 1385 y s And that the fuel /
 III 1386 y s can transport the current \
 III 1387 y s that means /
 III 1388 y s when you have an ()
 III 1389 y s (.) isolating material \
 III 1390 i r mhm \
 III 1391 y s uh you have movings \
 III 1392 i r urm \
 III 1393 y s in the tank \
 III 1394 y s also < on --> In the fuel line \
 III 1395 i r mhm\
 III 1396 y s and you will not have ()
 III 1397 y s (.) * grounded the tank \
 III 1398 y s and it's * impossible /
 III 1399 y s to ground them \
 III 1400 y s because you have /
 III 1401 y s (.) * rubber uh wheels \<\
 III 1402 y r <L2 ja L2> /

III 1403 i r (XXXX)
 III 1404 y s and now a person \
 III 1405 y s is coming < to --> ()
 III 1406 y s To fill the tank with fuel \
 III 1407 y s you will have < a --> ()
 III 1408 y s An * capacity \
 III 1409 i r uhuh \
 III 1410 y s that will come out\
 III 1411 y s and so you will have /
 III 1412 y s (.) * lightning \<\
 III 1413 y r <L2 ja L2> /
 III 1414 i r uhuh \
 III 1415 y f < and that can < ign- > < Ign- > --> ()
 III 1416 i s is that * spontaneous (.) combustion //
 III 1417 y r combustion \
 III 1418 y r <L2 ja L2> \
 III 1419 i s * spontaneous (.) combustion //
 III 1420 y f < that can destroy --> ()
 III 1421 y s combustion <L2 ist Zündung ja L2> //
 III 1422 i s spontaneous \
 III 1423 y s <L2 so ohne daß man was tut L2> \<\
 III 1424 y s <L2 entladung L2> \<

Literaturverzeichnis

- ADJEMIAN, C.: "On the nature of interlanguage systems." In: *Language learning* 26, 2 (1976), 297 - 320.
- AGNELLO, F.: "Exploring the pidginization hypothesis: a study of three fossilized negation Systems." In: C. A. HENNINGS: 1977, 224 - 234.
- ANDERSEN, R.: (Hg.); "New dimensions in second language" acquisition research 1981, Rowley MA: Newbury House.
- ANDERSEN, R.: "Transfer to somewhere." In: S. GASS; L. SELINKER 1983, 177 - 201.
- ASHER, R. E.; SIMPSON, J. M. Y.: *The encyclopedia of language and linguistics*, 4. Bd. Oxford u. a.: Pergamon press 1994.
- BARBER, C. L.: "Some measurable characteristics of modern scientific prose." In: J. SWALES 1985, 3 - 14.
- BAUER, L.: *The grammar of nominal compounding*. Odense: Odense University Press 1978.
- BEEBE, L. S. (Hg.): *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*. Cambridge MA: Newbury House 1988.
- BEEBE, L. S., GILES, H.: "Speech accomodation theories: a discussion in terms of second-language acquisition" In: *International journal of the sociology of language*, 46, 1984, 5-32.
- BLEY-VROMAN, R.: "What is the logical problem of foreign language learning?" In: S. GASS, S.; J. SCHACHTER (Hg.), 1989, 41-68.
- BRECHT, B.: *Flüchtlingsgespräche*, Frankfurt a. M.: Surkamp, 2. Aufl., 1962.
- BROWN, G. u. a. (Hg.): *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge university press 1996.
- BROWN, H. D. (Hg.): *Language learning*, Special Issue 4, (1976).
- BROWN, H. D. u. a. (Hg): *On TESOL '77*, Washington D.C.: TESOL, 1977.
- BROWN, H. D.: *Principles of language learning and teaching*. 2.Aufl. Engelwood Cliffs NJ: Prentice-Hall 1987.
- BRUZZESE, G.: "English/Italian secondary hybridization: a case study in the pidginization of a second language learner's speech." In: C. A. HENNINGS (Hg.). 1977, 235 - 245.
- CHOMSKY, N.: *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge MA: MIT Press 1965.
- CHOMSKY, N.: *Reflections on language*, London: Temple, 1976.
- CHOMSKY, N.: *Rules and representations*. Oxford: Basil-Blackwell, 1980.
- CHOMSKY, N.: *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris 1981
- CHOMSKY, N.: *Language and the problem of knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.
- CHOMSKY, N.: "Some notes on economy of derivation and representation", *MIT Working papers in linguistics* 10: 1989, 43-74.
- CHOMSKY, N.: "Language and mind." In: D. H. MELLOR (Hg.). 1990, 56-80.
- COHEN, A.: *Language learning*, New York: Newbury House, 1990.
- COHEN, A.; OLSHTAIN, E.: "Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology." In: *Language learning* 31, 1 (1981) 113 - 134.
- COOK, V.: "Multicompetence and effects of age." In: D. SINGELTON; Z. LENGYEL (1995), 51 - 66.
- COOK, V.: "Universal grammar in second language acquisition." In: P. JORDENS; J. LALLEMAN (1996), 167 - 185.
- COORAY, M.: "The English passive voice." In: *English Language Teaching*, 21, 3, (1965), 203 - 210.

- CORDER, S. P.: "The significance of learner's errors." In: IRAL (International Review of Applied Linguistics) 5, 4, (1967), 113 - 134.
- CORDER, S. P.: "Language-learner language." In: J. RICHARDS (Hg.). 1978, 71 - 93.
- CORDER, S. P.: Error analysis and interlanguage. Oxford: Oxford university press 1982.
- COULTHER, K.: 1968. In: L. SELINKER, 1972, S. 7ff.
- CROFT, K. (Hg.): Readings on English as a second language. Cambridge, MA: Winthrop 1980.
- CURTISS, S.: Genie a psycholinguistic study of a modern day "wild child". New York: Academic Press 1977.
- DAY, R.: Talking to learn. Conversation in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House 1986.
- DILLER, K. C. (Hg.): Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude. Rowley, MA: Newbury House 1981.
- DOHMEN, G.: "Wie lernen Erwachsene." In: Unterrichtswissenschaft 3, (1975), 1 - 13.
- DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M.: "Review article. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies." In: Language learning, 47, 1, (1997), 173 - 210.
- DU BOIS, J. u. a.: "Outline of discourse transcription." In: J. A. EDWARDS, M. LAMPERT (Hg.). 1993, 45 - 87.
- DUDAI, Y.: The Neurobiology of Memory - Concepts, Findings, Trends. New York: Oxford University Press 1989.
- DUSKOVA, L.; URBANOVA, V.: "A frequency count of English tenses with application to teaching English as a foreign language." In: Prague Studies in Mathematical Linguistics, 2, (1967), 19 - 36.
- EDWARDS, J. A.; LAMPERT, M. (Hg.): Talking Data: Transcription and Coding in Discourse. Hilldale NJ: Erlbaum 1993.
- EKSTRAND, L.: "Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children." In: S. D. KRASHEN u. a. (Hg.). 1982, 123 - 135.
- ELLIS, R.: Understanding second language acquisition. 3. Aufl. Oxford: Oxford University Press 1987.
- ELLIS, R. (Hg.): Second language acquisition in context. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall 1987a.
- EPSTEIN, S.; FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G.: Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. In: Behavioral and Brain Sciences, 1996, 677 - 738.
- EPSTEIN, S.; FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G.: The strong continuity hypothesis: Some evidence from functional categories in L 2 acquisition. In: S. FLYNN u. a., 1998.
- ERWIN-TRIPP, S.: "Is second language learning like the first?." In: TESOL Quarterly 8, (1974), 111 - 127.
- EUBANK, L. (Hg.): Point counterpoint universal grammar in the second language. Amsterdam: John Benjamins 1991.
- EUBANK, L.: "Optionality and the 'initial state' in L 2 development." In: T. HOEKSTRA; B. SCHWARTZ (Hg.). 1994, 369 - 388.
- FÆRCH, C., Research in foreign language pedagogy – the PIF Project, Department of English, University of Copenhagen 1979.
- FÆRCH, C.; KASPER, G., "Phatic, metalingual and metacommunicative functions in discourse: gambits and repairs." In: N. E. ENKVIST, (Hg.): Impromptu Speech, Åbo: Åbo Akademi 1982.
- FÆRCH, C.; KASPER, G. (Hg.): Strategies in Interlanguage communication, London, New York, Longman 1983.
- FATHMAN, A. K.: "The relationship between age and second language learning ability." In: Language learning 25, (1975), 245 - 253.

- FLEGE, J. E.: "A critical period for learning to pronounce foreign languages." In: *Applied linguistics* 8, (1987), 162 - 177.
- FLYNN, S.; O'NEIL, W. (Hg.): *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht: Kluwer, 1988.
- FLYNN, S.; MANUEL, S.: "Age-dependant effects in language acquisition: An evaluation of critical period hypothesis." In: L. EUBANK, (Hg.): 1991, 117 - 146.
- FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G.; How critical is age in adult second language acquisition? American Association for the Advancement of Science, Washington D. C., 1991.
- FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G.; Mapping from the initial state to the final state: The separation of universal principles and language-specific properties. Conference on syntactic theory and first language acquisition: Crosslinguistic perspectives, Cornell University, NY, 1992.
- FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G.; O'NEIL, W. (Hg.): *Recent advances in generative second language acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, 1998
- FERGUSON; C. A.; HUEBNER, T. (Hg.) *Sociolinguistic perspectives: papers on language in society, 1959-1994*, New York, Oxford University Press, 1996.
- GASS, S.; SELINKER, L. (Hg.): *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House 1983.
- GASS, S.; SCHACHTER, J. (Hg.): *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge university press 1989.
- GASS, S.; SELINKER, L. (Hg.): *Language transfer in language learning*. John Benjamins Amsterdam, 1992
- GEORGE, H. V.: "A verb-form frequency count." In: *English language teaching* 18, 1, (1963), 31 - 37.
- GINGRAS, R. (Hg.): *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington VA: Center for Applied linguistics 1978.
- GLAHN, E., "Introspection as a method of elicitation in Interlanguage studies." In: *Interlanguage studies bulletin*, 5, Utrecht, 1980, 119 - 128.
- GRINDER, R. u. a.: "Comparisons between second, third and fourth grade children in audio-lingual learning of Japanese as a second language." In: *Journal of educational research*, 56, 4, (1962), 463 - 469.
- GUMPERZ, J.; BERENZ, N.: "Transcribing conversational exchanges." In: In: J. A. EDWARDS, M. LAMPERT (Hg.). 1993, 91 - 121.
- HAAS, B.: *Universalgrammatik und gesteuerter Zweitsprachenerwerb*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1993.
- HARLEY, B.; SWAIN, M.: "An analysis of the verb system by young learners of French." In: *Interlanguage Studies Bulletin* 3, 1, (1978), 35 - 79.
- HATCH, E. M.: *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley MA: Newbury House 1983.
- HENNINGS, C. A. (Hg.): *Proceedings of the Los Angeles Second Language Forum*. Los Angeles: Department of English, University of Los Angeles, 1977.
- IOUP, G.: "Evaluating the need for input enhancement." In: D. SINGELTON; Z. LENGYEL 1995 95 - 123.
- JAIN, M.: "Error Analysis: source, cause and significance." In: J. C. RICHARDS (Hg.). 1978, 189 - 215.
- JAMES, C.: *Errors in language learning and use*. New York: Addison Wesley 1998.
- JOHNSON, J. S.; NEWPORT, E. L.: "Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language." In: *Cognitive psychology* (1989), 60 - 99.
- JORDENS, P.; LALLEMAN, J. (Hg.): *Investigating second language acquisition*, Berlin: Mouton de Gruyter 1996.
- KASPER, G., KELLERMAN, E., (Hg.): *Advances in communication strategy research*, London Longman, 1997.

- KELLERMAN, E.: "Now you see it, now you don't." In: S. GASS; L. SELINKER 1983, 112 - 134.
- KELLERMAN, E.: "Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom." In: E. PHILLIPSON u. a. (Hg.). 1991, 142 - 161.
- KLEIN, E.; MARTOHARDJONO, G. (Hg.): The development of second language grammars. Amsterdam: John Benjamins 1999.
- KLEIN, W.: Second language acquisition. Cambridge: Cambridge university press 1986.
- KRASHEN, S. D. u. a. (Hg.): Child-adult differences in second language acquisition. Rowley MA: 1982.
- LAMENDELLA, J.: "General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and non-primary acquisition." In: Language learning 27, (1977), 155 - 196.
- LENNEBERG, E. H.: The biological foundations of language. New York: Wiley 1967.
- LEWIN, K.: Kurt-Lewin-Werkausgabe (Hg.) C. F. GRAUMANN, Bern u.a.: Huber u.a. 1981.
- LONG, M.: "Maturational constraints on language development." In: Studies in second language acquisition 12, Cambridge University Press 1990, 251 - 285.
- LUNDE, K. L.: Noun compounds in chemical engineering texts, (Magisterarbeit) Los Angeles: University of California 1992.
- LYONS, J.: Einführung in die moderne Linguistik, 5. Aufl. München: Beck 1980.
- MARTOHARDJONO, G.; GAIR, J.: "Apparent UG inaccessibility in second language acquisition." In: F. ECKMAN (Hg.). 1993, 79 - 103.
- MARTOHARDJONO, G.; FLYNN, S.: "Is there an age-factor for Universal Grammar?." In: D. SINGELTON; Z. LENGYEL (Hg.). 1995, 135 - 153.
- MCLAUGHLIN, B.: Second-language acquisition in childhood: 1. Bd. Preschool children Hillsdale NJ: Erlbaum. 1984.
- MELLOR, D. H., (Hg.): Ways of communicating, Cambridge, Mass: Cambridge University Press, 1990.
- NEMSER, W.: "Approximative Systems of foreign language learners." In: International Review of Applied Linguistics, 9, (1971), 115 - 124.
- NEUFELD, G.: "Language learning ability in adults: A study on the acquisition of prosodic and articulatory features." In: Working Papers on Bilingualism 12, (1977), 46 - 60.
- NEUFELD, G.: "On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning." In: The Canadian Modern Language Review 34, (1978), 163 - 174.
- NEUFELD, G.: "Towards a theory of language learning ability." In: Language learning 29, (1979) 227 - 241.
- NEUFELD, G.; SCHNEIDERMAN, E.: "Prosodic and articulatory features in adult language learning." In: R. C. SCARCELLA; S. D. KRASHEN (Hg.). 1980, 105 - 109.
- NEWPORT, E. L.: "Constraints on learning: studies in the acquisition of American Sign Language." In: Papers and reports on child language development 23, (1984), 1 - 22.
- NEWPORT, E. L.; SUPALLA, T.: A critical period effect in the acquisition of a primary language. (Manuskript) University of Illinois 1987.
- OLSON, L.; SAMUELS, S.: "The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation." In: S. D. KRASHEN u. a. (Hg.). 1982, 67 - 75.
- PATKOWSKI, M.: "Age and accent in a second language: a reply to James Emil Flege." In: Applied linguistics II, (1990), 73 - 89.
- PENFIELD, W. G.: "A consideration of physiological mechanisms of speech and some educational consequences." In: Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences 82 (1953), 199 - 214.
- PENFIELD, W. G.; ROBERTS, L.: Speech and brain mechanisms. Princeton NJ.: Princeton University Press 1959.

- PENFIELD, W. G.: "Conditioning the uncommitted cortex for language." In: *Brain* 88. (1965), 787 - 798.
- PERDUE, C. (Hg.): *Second language acquisition by adult immigrants: a field manual*, Rowley MA: Newbury House 1984.
- PERDUE, C.: "The European Science Foundation project on adult language acquisition." In: C. A. FERGUSON; T. HUEBNER (Hg.), 1996.
- PHILLIPSON, E. u. a. (Hg.): *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Færch*: Clevedon: Multilingual matters 1991.
- RICHARDS, J. C. (Hg.): *Understanding second and foreign language learning*, Rowley, MA: Newbury House 1978.
- RICHARDS, J. C.: *Error analysis: Perspectives of second language acquisition*, London: Longman 1984.
- RITCHIE, W. (Hg.): *Second language acquisition research*. New York: Academic 1978.
- ROBINETT, B.: "Final Report: Delineation of linguistic features of scientific and technical English" unpublished manuscript submitted to Control Data Corporation, 1980.
- ROGERS, J.: *Adults learning*. 2. Aufl. Milton Keynes: Open University Press 1982.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L.: *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz 1971.
- SCARCELLA, R. C.; KRASHEN, S. D. (Hg.): *Research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House 1980.
- SCHACHTER, J.: In: S. EPSTEIN, 1996.
- SCHMIDT, R.; FROTA, S.: "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese." In: R. DAY 1986, 237 - 326.
- SCHOENFELD, R.: *The Chemist's English*. 3. Aufl. Weinheim: VCH Verlag 1990.
- SCHUMANN, J. H.: "Affective factors and the problem of age in second language learning." In: *Language learning* 25, (1975), 209 - 235.
- SCHUMANN, J. H.: "Social distance as a factor in second language acquisition." In: *Language learning* 26, (1976), 135 - 144.
- SCHUMANN, J. H.: *The pidginization process. A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House 1978.
- SCHUMANN, J. H.: *The neurobiology of affect in language*, Maiden MA: Blackwell 1997.
- SCOVEL, T.: "Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance." In: *Language learning* 19, 3-4, (1969), 245 - 253.
- SCOVEL, T.: *Contrastive analysis is alive and well, and living somewhere in phonology*. Paper 10. New York: TESOL convention 1976.
- SCOVEL, T.: "The ontogeny of the ability to recognize foreign accents." In: C. HENNING, 1977.
- SCOVEL, T.: *A time to speak. A Psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Cambridge MA: Newbury House 1988.
- SELIGER, H. W.: "Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning." In: W. RITCHIE (Hg.). 1978, 11 - 19.
- SELIGER, H. W. „Maturational restraints in the acquisition of second language accent." In: S. D. KRASHEN u. a. (Hg.) 1982, 13 - 19.
- SELINKER, L.: "Interlanguage." In: *International review of applied linguistics* 10, (1972), 209 - 231.
- SELINKER, L. u. a.: "The interlanguage hypothesis extended to children." In: *Language learning* 25, 1, (1975), 139 - 152.

- SELINKER, L.; LAMENDELLA, J. T.: "The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization. A discussion of 'Rule fossilization: a tentative Model'". In: *Language learning* 29, 2, (1979), 363 - 375.
- SELINKER, L.; LAMENDELLA, J. T.: "Fossilization in interlanguage learning." In: K. CROFT 1980, 132 - 143.
- SELINKER, L. u. a. (Hg.): *English for academic and technical purposes: Studies in honor of Louis Trimble*, Rowley, MA: Newbury House, 1981.
- SELINKER, L.; DOUGLAS, D.: "LSP and interlanguage: Some empirical studies." In: *English for specific purposes journal, special issue: Interlanguage* 6, 2, (1987), 75 - 85.
- SELINKER, L.: *Rediscovering interlanguage*. New York: Longman 1992.
- SELINKER, L.; LAKSHAMANAN, U. "Language Transfer and Fossilization: The Multiple Effects Prinziple". In: S. GASS, L. SELINKER, (Hg.): 1992, 197ff
- SELLS, P.: *Lectures on contemporary syntactic structures*. Stanford CA: Center for the study of language and information, 1985.
- SHEEN, R.: "The importance of negative transfer in the speech of near-bilinguals." In: *IRAL* 18, 105 - 119.
- SIEBERT, H. (Hg.): *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*, Baltmannsweiler: Schneider 1979.
- SINGELTON, D.: *Language acquisition: the age factor*. Clevedon, U. K.: *Multilingual matters* 1989.
- SINGELTON, D.; LENGYEL, Z.: *The age factor in second language*. Clevedon, U. K.: *Multilingual matters* 1995.
- SKOWRONEK, H.: "Lernpsychologische Forschung zum Erwachsenenalter." In: H. SIEBERT (Hg.). 1979
- SNOW, C.; HOEFNAGEL-HÖHLE, M.: "Age differences in the pronunciation of foreign sounds." In: S. D. KRASHEN u. a. (Hg.). 1982, 84 - 92.
- SNOW, C.; HOEFNAGEL-HÖHLE, M.: "The critical period for language acquisition: evidence from second language learning." In: S. D. KRASHEN u. a. (Hg.). 1982, 93 - 111.
- SWALES, J. M.: "Verb frequencies in English." In : *Espmena Bulletin* 4 (1976), 28 – 31.
- SWALES, J. M.: *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press 1985.
- TARONE, E. :In: H.D. BROWN, 1976, S. 198
- TARONE, E.; FRAUENFELDER, U.; SELINKER, L.: "Systematicity, variability and stability/instability in interlanguage Systems." In: *Language learning, special issue* 4, (1976), 93 - 134.
- TARONE, E.: "Interlanguage as chameleon." In: *Language learning*, 29, 1, (1979), 181 - 191.
- TARONE, E.: In: C. FÆRCH, G. KASPER, 1983, S.65
- TARONE, E.; *Variation in Interlanguage*. London: Arnold 1988.
- TARONE, E., "Interlanguage." In: R. E. ASHER; J. M. Y. SIMPSON (Hg.). 1994, 1715 - 1719.
- THOMAE, H.: *Altern Psychologisch gesehen*. Braunschweig: Arbeitsgruppe Alternsforschung Bonn 1971.
- TIETGENS, H.; WEINBERG, J.: *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag 1971.
- TIETGENS, H.: *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt 1992.
- TRIMBLE, L.: *English for science and technology*, Cambridge: Cambridge University Press 1985.
- VIGIL, N. A.; OLLER, J. W.: "Rule fossilization: A tentative model." In: *Language learning*, 29, 1979, 281-295.
- WALSH, T. M.; DILLER, K. C.: "Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning." In: K. C. DILLER (Hg.). 1981, 3 - 21.
- WEINERT, F.: *Pädagogische Psychologie*. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch 1972.

- WEINREICH, U.: Languages in contact. New York: Linguistic circle of New York 1953.
- WHITE, L.: "The adjacency condition on case assignment." In: S. GASS; J. SCHACHTER 1989, 134 - 155.
- WINGARD, P.: "Some verb forms and functions in six medical texts." In: L. SELINKER u. a. (Hg.), 1981, 53 - 64.
- WINNEFELD, F.: In: F. WEINERT (Hg.). (1972), 59.
- WODE, H.; Learning a second language: An integrated view of language acquisition, Tübingen: Narr, 1981.
- YULE, G., TARONE, E.: "Investigating L2 reference: Pros and Cons." In: G. KASPER, E. KELLERMAN, (Hg.), Advances in communication strategy research, London: Longman, 1997.