

VIII. Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze

83. Spracherwerb und Sprachenlernen

1. Definitorisches
2. L2-Erwerbsmodelle
3. Beitrag der Linguistiken zur Spracherwerbsforschung
4. Personale und soziale Faktoren
5. Modelle zur Mehrsprachigkeit bzw. zum multiplen Sprachenlernen
6. Forschungsmethoden
7. Zukünftige Forschungsfelder
8. Literatur in Auswahl

1. Definitorisches

Lern- bzw. Erwerbsprozesse von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen und den sich entwickelnden (lerner-)sprachlichen Systemen untersucht die Spracherwerbsforschung. Die Erstspracherwerbsforschung sucht Antworten auf Fragen zur Aneignung von Muttersprachen (L1), wobei Erstsprachenerwerb auch doppelter oder dreifacher Erstspracherwerb sein kann, wenn ein Kind z. B. im Rahmen bilingualer oder mehrsprachiger Familien oder in mehrsprachiger Umgebung zwei oder drei Erstsprachen simultan erwirbt (vgl. Art. 86). Von L2-Erwerb wird dann gesprochen, wenn die Aneignung einer oder mehrerer weiterer Sprachen sukzessive in späteren Jahren erfolgt. Diese Terminologie wird von der traditionellen Spracherwerbsforschung verwendet; die Mehrsprachigkeitsforschung hat dafür eigene und für die eigene wissenschaftstheoretische Bearbeitung ihrer Themen passendere und präzisere Bezeichnungen geprägt (vgl. dazu Abschnitt 5). *Früher Zweitspracherwerb* bezeichnet Lernprozesse, wenn die L2 in einem sehr frühen Lebensalter (ca. 4.–6. Lebensjahr) hinzukommt. Der Begriff der Muttersprache ist für Sprachenlehr- und -lernzusammenhänge nicht gut geeignet, weil die Erstsprache keineswegs immer die Sprache der Mutter ist und Lernende oft andere Assoziationen mit dem Begriff Muttersprache verbinden als WissenschaftlerInnen.

Die Abkürzung L2 wird traditionellerweise als allgemeine Bezeichnung für *Fremdsprache* (ungeachtet dessen, die wievielte sie ist) und *Zweitsprache* verwendet. Im deutschsprachigen Gebiet wird der Begriff *Fremdsprache* verwendet, wenn die betreffende Sprache nicht im zielsprachigen Land selbst gelernt wird, d. h. Deutsch gilt als Fremdsprache außerhalb der deutschsprachigen Länder und Gebiete. Als *Zweitsprache* wird es bezeichnet, wenn es innerhalb deutschsprachiger Länder gelernt wird. Der Hauptunterschied besteht darin, dass zur institutionellen Unterweisung mit Regeln, Lehrwerken und explizitem Grammatikunterricht auch das Sprachbad in der Umgebungssprache Deutsch möglich ist, d. h. wenn echte und authentische zielsprachige Kommunikation zum Alltag gehört. Verwirrend kann wirken, dass der Terminus *Fremdsprache* im deutschsprachigen Raum mitunter auch als Oberbegriff fungiert, während hierfür in der englischsprachigen

Fachliteratur der Begriff *second language* fungiert. *Zweitsprache* und *foreign language* dagegen werden dann als jeweiliger Spezialfall angesehen.

Während im Rahmen der *Zweitsprachenerwerbsforschung* in erster Linie ungesteuerte Spracherwerbsprozesse beobachtet werden, untersucht die *Fremdsprachenforschung* vorrangig Sprachenlehren und -lernen in institutionellen Kontexten, wobei es durchaus Überlappungen der Untersuchungsgegenstände gibt, wie beispielsweise bei der Erforschung des Zweitsprachenerwerbs in Migrant- oder Integrationskursen (vgl. Art. 84).

Aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen setzt man den Erwerb bzw. das L2-Lernen nicht mit dem L1-Erwerb gleich:

1. Beim Erwerb der L1 erwirbt das Kind zugleich L1-spezifisches kulturelles Wissen und Weltwissen, während L2-Lernende stets auf ihre bereits mehr oder minder ausgebildete L1 und vor allem auf ihr bereits vorhandenes L1-spezifisches kulturelles Wissen und Weltwissen zurückgreifen können, was das Lernen folgender Fremd- und Zweitsprachen beschleunigen oder auch behindern kann.
2. Kinder scheinen ihre jeweilige(n) L1 in der täglichen Kommunikation ohne große sichtbare Mühe zu erwerben, benötigen aber durchaus einige Jahre, bis der grundsätzliche L1-Erwerb als abgeschlossen gelten kann. L2-Lernende empfinden den Fremdsprachenlernprozess als unterschiedlich anstrengend und schwierig, je nach Motivation, L1, Sprachlernneigung und -eignung und anderen personalen und sozialen Faktoren.
3. Der Grad der Sprachhandlungskompetenz ist in der Regel in der/den L1 höher als in den Fremdsprachen; und in einer Fremdsprache L1-ähnliche Sprachhandlungskompetenz zu erlangen, gilt eher als eine Ausnahme (wenngleich es keineswegs ausgeschlossen ist und hin und wieder gelingt).
4. Die interindividuellen Unterschiede in den erreichten Sprachenniveaus sind in den Fremdsprachen deutlich größer als in den L1. Ihnen liegen Ursachen in Lernervariablen wie Alter, Motivation, Einstellungen, Lernertyp und Lerneignung zugrunde sowie in der Qualität und Quantität des sozialen Kontextes bzw. Lernkontextes.

Allerdings gibt es durchaus Erwerbs- und Lernverläufe, die gleich aussehen, egal ob Deutsch als L1 oder als L2 erworben und gelernt wird, z. B. was morphologische Muster angeht: Sowohl bei Kleinkindern, die Deutsch als ihre L1 erwerben, als auch bei Deutsch L2-Lernenden kann man beobachten, dass sie im Laufe des Erwerbs- bzw. Lernprozesses auch starke Verben regelmäßig flektieren und Dinge wie *kommt*, *geht* oder *guter* (statt *besser*) sagen (vgl. Fredriksson 2006).

2. L2-Erwerbsmodelle

Wie eine L2 gelernt wird und ob bzw. wie sich dieses Lernen vom Erwerb einer L1 unterscheidet, ist in zahlreichen Modellen abgebildet worden (vgl. Mitchell und Myles 2004; Edmondson und House 2006; Lightbown und Spada 2006; VanPatten und Williams 2007; Ellis 2008; Gass und Selinker 2008). Während anfangs die Modelle sich auf die Sprachen und ihre Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede konzentrierten (und daraus Lernerleichterungen oder -schwierigkeiten abzuleiten suchten), gingen schon bald die Annahmen davon aus, dass es maßgeblich an den Lernenden liege, wie sie diese Sprachen lernen. Dabei pendelten die vorgelegten Modelle zwischen den beiden Endpolen: Alles

Sprachenlernen ist in den Lernenden angelegt und wird durch sie gesteuert (nativistische Ansätze), und alles Sprachenlernen liegt in der Interaktion der Lernenden mit anderen in sozialen Lernkontexten (interaktionistische Ansätze). Andere siedeln sich auf einem Kontinuum dazwischen an. Diese verschiedenen lerntheoretischen Modelle wurden und werden sehr kontrovers diskutiert, teils werden sie in Reaktion auf die Defizite anderer Modelle entwickelt und bestehen oft parallel nebeneinander, wobei sie aus systematischen Gründen oft gar nicht miteinander vergleichbar sind. Zu nennen sind hier nativistische, kognitivistische, konnektionistische, konstruktivistische, interaktionistische, soziokulturelle und behavioristische Ansätze. Untersuchungen in den verschiedenen Rahmen greifen auf unterschiedliche Arten von empirischen Daten zu, verwenden unterschiedliche Methoden und haben unterschiedliche Erkenntnisinteressen. Alle tragen zu vermehrter Erkenntnis darüber bei, wie Sprachen gelernt werden: eher bewusst oder eher unbewusst, d. h. dass das Sprachenlernen eher durch bewusste Lernprozesse oder unbewusst ablaufende Mechanismen beeinflusst und gesteuert wird. Seit den 1990er Jahren werden verstärkt kognitionspsychologische mit soziokulturellen Ansätzen verbunden.

2.1. Behavioristische Ansätze

Von den 1940er bis in die 1970er Jahre schienen *behavioristische* Spracherwerbstheorien das Fremdsprachenlernen am besten theoretisch erklären zu können (vgl. auch Art. 87). Das Lernen von Sprachen wird wie das Lernen allgemein als ein Prozess der Konditionierung verstanden. Über einen bestimmten Reiz (*stimulus*) und positive Verstärkung wird eine gewünschte Reaktion (*response*) so lange eingeübt, bis die Reaktion als eine eigene Aktion – auch ohne Stimulus – automatisiert ist. Lernen wird als ein Prozess gesehen, der über ständige Imitation läuft, und wurde im Fremdsprachenunterricht in der audiolingualen Methode aufgenommen, indem vorgegebene, nach kleinsten Lerneinheiten ausgewählte Stimulussätze vielfach wiederholt und ausschließlich in engstem Rahmen variiert wurden, bis sie automatisiert waren. Die heute noch populäre Annahme von der Wirksamkeit des Wiederholens und des anhaltenden Übens geht u. a. auf diese lerntheoretische Ausrichtung von Sprachenlernen zurück. Auch die negative Einschätzung des Fehlers, den es unmittelbar auszumerzen gilt, lässt sich auf behavioristische Lerntheorien zurückführen, sowie die Annahme, dass die L1 als Interferenzquelle für einen Großteil der Fehler verantwortlich ist. Der daraus entwickelten *Kontrastivhypothese* liegt die Gleichsetzung von linguistischen Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten mit lernpsychologischen Prozessen zu kleineren und größeren Schwierigkeiten beim Lernen der Zielsprache zugrunde. Inzwischen ist klar, dass nicht überall dort, wo Sprachen einander ähnlich sind, sich das Lernen einfach gestaltet, und dort, wo Sprachen einander unähnlich sind, sich das Lernen schwierig gestaltet, und dass nicht alle Fehler Interferenzerscheinungen sind. Dass die L1 sich durchaus in lernersprachlichen Zwischenstadien auch durch positive Transferprozesse zeigen kann, hat die *Interlanguage-Hypothese* schlüssig gezeigt.

2.2. Nativistische Ansätze

Nachdem deutlich wurde, dass die behavioristischen Ansätze nicht alle Spracherwerbsphänomene erklären konnten (z. B. produzierten Kinder Äußerungen, die sie nie gehört

haben konnten und die einer eigenen Systematik zu unterliegen schienen, wie sie bei *gehte* und *laufte* zutage tritt), wurden *nativistische Ansätze* formuliert und auch auf die L2-Forschung übertragen (vgl. Art. 88). Chomsky entwickelte seine Hypothese der Universalgrammatik (= eine angeborene sprach(en)spezifische Grundausstattung), in deren Rahmen die bereits erwähnten Stadien beispielsweise beim Verberwerb (*ging* – *gehte* – *ging*) sich sowohl bei Kindern und ihrem L1-Erwerb als auch bei älteren Lernern und ihrem Deutsch-L2-Lernen nachweisen ließen. Ausgehend von der Annahme, dass der L1-Erwerb genau so verläuft wie das L2-Lernen, wurde die *Identitätshypothese* entwickelt. Dass sich L1-Transfer und Interferenz wiederum im L2-Lernen des Deutschen (im Gegensatz zum L1-Erwerb des Deutschen) zeigt, dass die Identitätshypothese nicht für alle Bereiche des L2-Spracherwerbs gelten kann.

2.3. Kognitive Ansätze

Kognitive Spracherwerbtheorien gehen davon aus, dass Lernen im Rahmen einer selbsttätigen Auseinandersetzung des lernenden Individuums mit seiner Umwelt erfolgt (vgl. auch Art. 89). Im Gegensatz zu behavioristischen Modellen sehen kognitive Ansätze den Spracherwerb vielmehr als einen kreativen Prozess und nicht als reine Imitation, bei dem neues Wissen auf der Basis vorhandenen Wissens verarbeitet wird. Dieser Prozess wird durch bewusst (auch gelernte) und unbewusst eingesetzte Strategien und (auch gezielt) eingesetzte mentale Handlungen gesteuert, neuer sprachlicher Input wird auf der Basis des vorhandenen Spracheninventars verarbeitet, integriert und automatisiert. Dies geschieht dynamisch in einem hypothesengenerierenden und -testenden Prozess der Informationsverarbeitung, in dessen Verlauf Sprache wächst und Annahmen bzw. Hypothesen über sie fortwährend gemäß dem Input restrukturiert werden. Kognitive Spracherwerbtheorien basieren auf Gedächtnismodellen, die fortwährend verfeinert werden.

Gleichzeitig mit dieser Entwicklung entstehen psycholinguistische Modelle, die den Erwerb von Erst- und das Lernen von Zweit- und Fremdsprachen aus der Perspektive des Individuums betrachten lassen. Mit in den Blick kamen andere Variablen, die eher individuenspezifisch denn sprachenspezifisch sind, wie unter anderem Alter und Lernumfeld, und auch solche, die unabhängige Erwerbssequenzen in kerngrammatischen Bereichen darstellen (z. B. Negation im Englischen, Satzmodelle im Deutschen). Weitere Fehleranalysen – eine prominente Datenquelle von Anfang an bis jetzt, wenngleich in weniger weitreichendem Umfang und als weniger aussagekräftig als anfangs angesehen – zeigten, dass nicht nur die Ausgangssprache L1 Quelle für Fehler, Transfer und Interferenzen sein kann, sondern auch die Zielsprache L2 selbst. Auf diese Beobachtungen rekurrierend entwickelten Psycholinguisten verschiedene Modelle und Hypothesen, die angewandt und umgesetzt auch Eingang in verschiedene DaF/DaZ-Lehrwerke und -Methoden fanden, exemplarisch seien hier Krashen mit seiner *Monitor-Hypothese*, Selinker mit seiner *Lernersprachen-Hypothese* und Pienemann mit seiner *Teachability-Hypothese* genannt. Allen gemeinsam ist, dass sie in ihrer ursprünglichen Form und Radikalität meist nicht haltbar sind, dass aber alle Hypothesen uns neue und wichtige Erkenntnisse über bestimmte Details und Bereiche des Spracherwerbs und des Sprachenlernens geliefert haben. So konnte inzwischen nachgewiesen werden, dass Krashens Unterscheidung von explizitem Wissen (welches nur bewusst erlernt werden kann) und implizitem Wissen (welches nur auf unbewusstem Wege erworben werden kann) so nicht haltbar ist, weil

sprachliches Material, egal, wie man es sich angeeignet hat, sowohl automatisiert werden und so nicht mehr unmittelbar bewusst sein kann als von einer unbewussten Verarbeitungsstufe bewusst gemacht und beispielsweise für das Lernen von Regeln bearbeitet werden kann.

Selinker beschrieb 1972 mit seiner *Lernersprachen-Hypothese* (*interlanguage hypothesis*) ein sich beim L2-Erwerb fortwährend entwickelndes dynamisches Sprachsystem, das sowohl Merkmale der Erstsprache und der Zielsprache aufweist als auch davon unabhängige Merkmale zeigt. Außerdem verdeutlichte er die Wirkung weiterer psycholinguistischer Prozesse beim Lernen von Sprachen: Transfer aus der L1 (später auch aus anderen Sprachen), Transfer aus der Lernumgebung (z. B. Überbenutzung des Personalpronomens *er*, weil in dem betreffenden Lehrwerk in allen Beispieltexten und insbesondere in den Übungen in den ersten Kapiteln nur männliche Personen abgebildet und beschrieben werden), Lern- und Kommunikationsstrategien.

Die im Unterricht immer wieder beobachtete Tatsache, dass Lernende bestimmte Grammatikfehler trotz bester Einführung und trotz intensivsten Übens und Wiederholens in ihren freien Produktionen machen und diese dann plötzlich verschwinden, kann wenigstens teilweise mit Pienemanns *Teachability-Hypothese*, die in seine psycholinguistisch orientierte *Processability Theory* eingebettet ist, erklärt werden (Pienemann 1998): Bestimmte kerngrammatische Strukturen können nicht nur in einer bestimmten Erwerbssequenz gelernt werden und nicht in einer anderen, sondern auch erst zu dem Zeitpunkt, wenn diese Struktur lernerseitig für den Erwerb reif ist (vgl. hierzu Fredriksson 2006). Auch intensivste Instruktion würde vor diesem Zeitpunkt nicht dazu führen, dass die Struktur erworben bzw. gelernt wird. Pienemann nahm an, dass Lehren gegen die Erwerbssequenz sich sogar hemmend auf die Lernenden auswirken kann. Bestimmte Erwerbssequenzen (insbesondere in Bezug auf die deutschen Satzmodelle) können zwischenzeitlich – trotz einiger Gegenstimmen (vgl. Klein Gunnewiek 2000 und die Diskussion der Forschungslage in Eckerth, Schramm und Tschirner 2009: 5–7) – als gut belegt gelten, auch wenn die Reihenfolgen der späten Erwerbsstadien (Erwerb der Inversion) in den Studien differieren; vgl. auch die Ergebnisse aus dem bekannten Genfer Projekt, das den Erwerb der deutschen Sprache als Fremdsprache in der frankophonen Schweiz untersuchte (Diehl et al. 2000) sowie die Bestätigung der Sequenzen durch eine ähnliche Untersuchung in der italienischen Schweiz (Terrasi-Haufe 2004) und von erwachsenen US-Studierenden (Lund 2004).

In den 1990er Jahren entwickelten sich Psycholinguistik und Sprachenlehr-/lernforschung insofern auseinander, als VertreterInnen der Psycholinguistik sich stärker auf quantitativ erfassbare und statistisch auswertbare Verfahren bei der Beobachtung des (Fremd-)Spracherwerbs konzentrierten, welche sich für die Beobachtung des realen Unterrichts- und Lerngeschehens wegen der vielen, kaum kontrollierbaren Variablen nicht eignen. VertreterInnen der Sprachenlehr-/lernforschung entwickelten im Bereich der kognitiven Lerntheorien Ansätze in Richtung Konstruktivismus weiter (u. a. Wolff 2002). Danach ist Lernen – auch das Lernen von Fremdsprachen – ein von den Lernenden autonomer und vor allem individueller Konstruktionsprozess, bei dem neues Wissen auf der Basis des vorhandenen Wissens und der gemachten Erfahrungen verarbeitet wird. Dabei spielen der Input und die Interaktion mit anderen eine relevante Rolle und gelten als lernfördernd. Trotzdem können derselbe Input und dieselbe Interaktion bei unterschiedlichen Lernenden zu unterschiedlichen Lernresultaten führen.

Konnektionistische Modelle beziehen sich auf Netzwerkmetaphern zur Arbeitsweise des Gehirns und damit auch auf die Art des Lernens von Fremdsprachen: Einheiten und

Knoten sind miteinander verknüpft. Sprachliches Wissen ist zwischen diesen Einheiten gespeichert, und Lernen findet dann statt, wenn die Verbindungen zwischen diesen Einheiten erweitert und modifiziert werden. Je häufiger eine dieser Verbindungen aktiviert, d. h. benutzt wird („Spur“), umso automatisierter wird sie; je seltener sie benutzt wird, umso schwieriger wird es, auf sie zuzugreifen. Mit dieser Annahme lassen sich auch Vergessen (vgl. Ecke 2004) und *Tip-of-the-tongue*-Phänomene erklären (vgl. Ecke 2009). Lernen geschieht hiernach ausschließlich über die Interaktion von allgemeinen Lernmechanismen und sprachlichen Stimuli von außen und ist dabei für die L2 vermutlich ausschließlich assoziatives Lernen (vgl. Art. 89).

2.4. Interaktionistische und soziokulturelle Ansätze

Die Relevanz der Kommunikation wird auch bei derzeit aktuellen *interaktionistischen* und *soziokulturellen* Ansätzen (vgl. Art. 90) hervorgehoben, wobei die bewusste Wahrnehmung von L2-Merkmalen in den Vordergrund gerückt wird (vgl. Schoormann und Schlak 2008). Während nativistische Ansätze dem *Input* nur die Funktion zubilligen, als *Trigger* von Spracherwerbsmechanismen nützlich zu sein, gehen die Input-, die Output- und die Interaktionshypothesen davon aus, dass der zielsprachige Input für die interaktive Aushandlung und den *Output* in der Sprachproduktion entscheidend ist. Am weitesten gehen hier Annahmen zur *Input-Hypothese*: Spracherwerb (Wahrnehmung, Verstehen, Sprachgebrauch) wird durch den Input gesteuert: Wie häufig ist er (Frequenz)? Wie deutlich und auffällig ist er (Salienz)? Wie angepasst ist er an die Kenntnisse der lernenden Person, etwa mittels Inputmodifikationen, wie er bei der Lehrsprache oder dem *foreigner talk* vorkommt?

Input allein genügt jedoch nach der *Output-Hypothese* nicht; der Spracherwerb gelingt nur, wenn die zu erwerbende Sprache in der Interaktion benutzt wird. In dieser Interaktion werden eigene Hypothesen über die Sprache überprüft und verändert, die Reflexion wird über Feedback angeregt.

Dass Input gerade durch interaktive Prozesse unter aktiver Beteiligung der Lernenden modifiziert wird, wird im Rahmen der *Interaktionshypothese* weiterentwickelt, indem die Interaktion zur Voraussetzung für das Sprachenlernen erklärt wird. Erst durch die gegenseitige Aushandlung der (gemeinsamen) Bedeutungen (*negotiation of meaning*) beispielsweise zwischen Lehrenden und Lernenden oder Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern oder Nichtmuttersprachlern untereinander wird Verstehen sichergestellt und Sprachenlernen ermöglicht. Erst die Interaktion, die sich beispielweise durch explizite Feedback- und Reparaturprozesse, Verständnisüberprüfungen, Klärungen und Umformulierungen zeigt, trägt dazu bei, dass aus dem Input *Intake* wird, d. h., der Input wird lernerseitig verarbeitet.

Die Wahrnehmung von Input setzt nach der *Aufmerksamkeitshypothese* seine Verarbeitung für das Sprachenlernen voraus, indem die Lernenden ihre Aufmerksamkeit darauf richten (*noticing*), ihn mit dem abgleichen, was sie selbst produzieren und Abweichungen davon erkennen (*noticing the gap*), ohne sie notwendigerweise in ihrer sprachlichen Struktur mit einer dahinter liegenden grammatischen Regel zu verstehen. Dieser interaktionistische und kognitive Perspektiven vereinende Ansatz vermag es zu erläutern, warum die ausschließlich implizite Korrektur von grammatischen Fehlern kaum Einfluss

auf den Spracherwerb und das Sprachenlernen hat: Die Lernenden bemerken die Korrektur schlichtweg nicht.

Neuere *soziokulturelle Ansätze* gehen davon aus, dass das soziale Miteinander, welches sich maßgeblich durch Interaktion auszeichnet, auf einem Prozess basiert, der kognitiv verarbeitet wird (vgl. Lantolf 2006). Mentale Prozesse werden – in der Tradition Wygotskis – als sozial basiert angesehen: Lernen geschieht durch problemlösende Handlungen der Lernenden in der betreuten oder kooperativen Interaktion mit anderen (*zone of proximal development*). Steuernde Faktoren hierbei sind Variablen des Lernmilieus und auch individuelle Lernervariablen. Eine Integration von interaktionistischen und soziokulturellen Ansätzen im Rahmen der deutschsprachigen Forschung findet derzeit insbesondere für den Kontext Deutsch als Zweitsprache statt (vgl. Ohm 2007).

3. Beitrag der Linguistiken zur Spracherwerbsforschung

Die so genannten *Bindestrichlinguistiken* hatten aus ihrer jeweiligen Perspektive ein Interesse daran, Sprachenlernen – wenn auch nicht theoretisch zu erklären, dann doch – beschreiben zu können, nicht zuletzt, um daraus Konsequenzen für die Planung und Durchführung von Sprachenunterricht und das Lernen von Sprachen zu ziehen bzw. um bestimmte Phänomene wie die sprachliche Interaktion zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder zu diskutieren, daher auch der oft verwendete Oberbegriff *Angewandte Linguistik* für diese Wissenschaftsrichtungen (vgl. Knapp et al. 2007; Hufeisen und Neuner 1999). So wurde im Rahmen der *Psycholinguistik* vorrangig das Fremdsprachenlernen von Individuen untersucht (vgl. z. B. Rickheit, Sichelschmidt und Strohner 2002), während *soziolinguistische* Studien das Fremdsprachenlernen in gesellschaftlicher Einbettung und das Lernen von gesellschaftlichen Gruppen und ihre Folgen dokumentierte (vgl. z. B. Rieder 2000; Ahrenholz et al. 2008). Hier können auch erste DaZ-Studien angesiedelt werden, wie beispielsweise Untersuchungen zum sogenannten *Ausländerdeutsch* (HPD 1977). *Pragmalinguistische* Studien wiederum beschäftigen sich mit Fragen danach, was an Sprache relevant zu lernen sei, welches Inventar notwendig ist, um sprachhandlungskompetent zu sein (vgl. z. B. Franceschini et al. 2006). Neuere *neurolinguistische* Ansätze versuchen zu ergründen, welche Aufschlüsse uns Hirnscans und andere bildgebende Verfahren zu Aktivitäten des Hirns zum (Fremd-)Sprachenlernen geben können (vgl. z. B. McGroarty 2008). Das heißt, der Fokus der Beobachtung des Sprachenlernens und des Sprachenlernprozesses wechselt je nach linguistischer Perspektive: Nach dem Fokus auf Sprache (Systemlinguistik) erfolgten Fokussierungen auf das Individuum (= Psycholinguistik, später dann die Neurolinguistik), die Sprachengemeinschaft (= Soziolinguistik) und den Kommunikationsprozess (= Pragmalinguistik).

Im Rahmen eines weiteren linguistischen Bereiches, der von manchen *Educational Linguistics* genannt wird, sind von Cummins (1979) die Konzepte *BICS* (= *Basic Interpersonal Communicative Skills*) und *CALP* (= *Cognitive Academic Language Proficiency*) vorgestellt worden, die er später (1991) erweiterte: *Conversational Language Proficiency* und *Academic Language Proficiency*. Beide Konzepte sind in der Forschung und in der Praxis aufgegriffen und vielfach bearbeitet worden. Damit sind Sprachhandlungskompetenzen für unterschiedliche Zwecke gemeint, und sie erweisen sich heute besonders für die Erforschung des Bereiches DaZ als fruchtbar. Während – übertragen auf den DaZ-

Zusammenhang – BICS die (meist mündliche) Sprachhandlungskompetenz beschreiben, die für das alltägliche Leben gebraucht wird (die DaZ-Lernende oft rasch erwerben), bezieht man sich mit CALP auf die Sprachhandlungskompetenz, die in Schule, Universität, Beruf, dem öffentlichen Leben, die bildungs- und gesellschaftspolitische Teilhabe notwendig ist und die auch schriftsprachliche Fertigkeiten mit einschließt. Oft verfügen DaZ-Lernende binnen kurzer Zeit über ausreichende BICS, um ihren Alltag zu gestalten und zu kommunizieren. Aber selbst in deutschsprachigen Ländern geborene und sozialisierte Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund verfügen häufig genug nicht über CALP, die ihnen eine umfassende bildungs- und gesellschaftspolitische Teilhabe ermöglicht (s. dazu auch Abschnitt 7 dieses Beitrages).

4. Personale und soziale Faktoren

Oben behandelte Theorieansätze und Erklärungsmodelle geben unterschiedliche Antworten auf die Frage, *wie* Fremd- und Zweitsprachen gelernt bzw. erworben werden und welche Wege dabei beschritten werden. Sie geben jedoch noch keine Antwort auf die Frage, warum der L2-Erwerb in der Regel nicht in muttersprachenähnlicher Kompetenz resultiert und warum Lernende unterschiedlich schnell die L2 erwerben und erfolgreich dabei sind. Hierzu hat sich der Forschungsbereich zu *individuellen Unterschieden* zwischen Lernenden herausgebildet, der sich in den 1950er–1960er Jahren nahezu ausschließlich der sogenannten *Sprachlerneignung* (*language aptitude*) und seit den 1970er Jahren auch affektiven, kognitiven und sozialen Einflussfaktoren widmete. Hierbei fanden und finden neben soziolinguistischen Ansätzen auch psychologische Modelle und Konzepte Einzug in die Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung. Personale und soziale Variablen treten nie isoliert auf; sie entfalten ihre Wirksamkeit durch wechselseitige Einflussnahmen, die individuell geprägt sind (vgl. die *Einzelgänger-Hypothese*; Riemer 1997).

Der Faktor *Alter* wird meistens mit der Frage in Verbindung gebracht, ob Kinder die besseren Fremdsprachenlerner seien. Hierzu gibt es unterschiedliche Antworten. Jedoch kann nach heutigem Erkenntnisstand zusammengefasst werden, dass Kinder und Jugendliche zwar langfristig die besseren Chancen haben, ein weit fortgeschrittenes fremd-/zweitsprachliches Niveau zu erreichen, dass aber erwachsene Lerner, z. B. im Bereich Aussprache, durchaus von intensivem Training profitieren und ein muttersprachenähnliches Niveau erreichen können. Es gibt unterschiedliche Erklärungsansätze, die den Faktor Alter u. a. in Zusammenhang mit entwicklungspsychologischen und neurologischen Entwicklungen (Hypothese des kritischen oder sensiblen Alters) bzw. affektiven (z. B. weniger Hemmungen) oder sozialen Vorzügen (z. B. mehr Kontakte) erläutern (Grotjahn 2003; vgl. Art. 96). Die vorliegenden Forschungsergebnisse sind aufgrund der Beschaffenheit der zugrundeliegenden Daten und Lernkontexte allerdings nicht seriös für eine Rechtfertigung eines Frühbeginns des schulischen Fremdsprachenunterrichts zu nutzen.

Die *Sprachlerneignung* eines L2-Lernenden gilt als höchst einflussreicher, als vielleicht sogar der wichtigste Faktor überhaupt, da er in vielen Korrelationsstudien gut mit Sprachtests korrespondiert. Mit Sprachlerneignung ist ein kognitives Konstrukt gemeint, das zumeist mit einem spezifischen Test operationalisiert wird (*Modern Language Apti-*

tude Test: MLAT), der phonologische Diskriminierungs- und Enkodierungsfähigkeit, grammatisches Einfühlungsvermögen, induktive Sprachlernfähigkeit sowie die Fähigkeit zum Auswendiglernen misst. In den letzten Jahren wird das Konstrukt Sprachlerneignung enger an gedächtnispsychologische Modelle angebunden (vgl. Robinson 2005; Schlak 2008).

Persönlichkeitsfaktoren und Lernstile wie *Extrovertiertheit/Introvertiertheit*, *Ambiguitätstoleranz* (Umgang mit Widersprüchlichkeiten), *Empathie* (Einfühlungsvermögen), *Risikobereitschaft* (insbesondere bei der Sprachproduktion), *Feldunabhängigkeit* (analytischer vs. holistischer Lernstil) und Präferenzen in Bezug auf die Informationsdarbietung und -verarbeitung (auditive, visuelle, kinästhetische, haptische Lerntypen) wurden in unterschiedlichen Studien erforscht, sind jedoch in Hinblick auf ihre Wirksamkeit auf den Fremdspracherwerb nicht unumstritten. Sie gelten als relativ fest in der Persönlichkeit verankerte Konstrukte, die nur bedingt durch externe Maßnahmen (z. B. durch Strategientraining) manipulierbar sind (vgl. die Beiträge in Reid 1995). Die aktuelle Forschung ist durch unterschiedliche Konzeptualisierungen gekennzeichnet sowie durch die Frage nach der wechselseitigen Beziehung bzw. Konflikten zwischen Lernstilfaktoren und Unterrichtsvariablen, insbesondere dem Lehrstil (Riemer 2009; vgl. auch Art. 94).

Viel Aufmerksamkeit haben *affektive Faktoren* gefunden. Einer der dabei am häufigsten untersuchten und für am wichtigsten befundenen Faktoren ist *Motivation* (vgl. Art. 97). Diesem Faktor weist die Fremdsprachendidaktik gleichermaßen den größten Einfluss wie auch das größte (auch lehrseitige) Interventionspotential zu (vgl. Art. 127). Die L2-Motivationsforschung war lange durch die Unterscheidung zwischen *integrativer* und *instrumenteller* Motivation und die Auffassung von Motivation als einer Funktion von Einstellungen und Orientierungen zur Fremdsprache geprägt (vgl. Gardner 1985). Die aktuelle L2-Motivationsforschung ist durch die Integration psychologischer Theorieansätze, z. B. aus der Selbstbestimmungs- und Attributionstheorie geprägt (vgl. Dörnyei 2005: 65–119; Riemer 2006).

Fremdsprachenspezifische *Angst* ist ein weiterer affektiver Faktor, der empirisch untersucht wurde. Für den gesteuerten Fremdsprachenlernkontext wurde ein negativer Einfluss der Komponenten Sprechanxiety, Angst vor negativer Evaluation (soziale Angst) und Prüfungsangst nachgewiesen (vgl. Horwitz 2001).

Soziale Faktoren interagieren mit den oben behandelten personalen Faktoren auf vielfältige Weise, indem sie z. B. mit dafür verantwortlich sind, in welchem Umfang und in welcher Qualität Lernende mit Zielsprachensprechern kommunizieren können, Respekt und Unterstützung erfahren, motiviert werden, die Sprache zu erlernen (vgl. dazu die „Akkulturationshypothese“, Schumann 1986; vgl. auch Art. 98).

Des Weiteren unterscheiden sich Lernende oft erheblich darin, ob und welche anderen Fremd- und Zweitsprachen sie zuvor bereits gelernt haben und welche Sprachlernerfahrungen damit verbunden sind. Deutsch wird weltweit nur selten als erste Fremdsprache gelernt. Aus diesen vorangegangenen Erfahrungen bewährte Lerntechniken und -strategien und auch Erwartungen werden auf den aktuellen Lernkontext übertragen (s. Abschnitt 5). Mißler (1999) hat in einer umfangreichen Untersuchung u. a. ermittelt, dass sich Lernende, die zuvor bereits Fremdsprachen gelernt haben, hinsichtlich bestimmter Persönlichkeitsfaktoren und affektiver Faktoren von Lernenden ohne solche Vorerfahrungen unterscheiden: Sie sind ambiguitätstoleranter, haben höhere Erfolgserwartungen, sind (geringfügig) risikobereiter und haben ein positiveres Selbstkonzept.

5. Modelle zur Mehrsprachigkeit bzw. zum multiplen Sprachenlernen

In den letzten Jahren wurde zunächst unter der Bezeichnung Tertiärsprachenforschung, inzwischen teilweise abgelöst vom Terminus Mehrsprachigkeitsforschung, ein für DaF/DaZ wichtiger Untersuchungsbereich erschlossen: Lerneräußerungen, die nicht nur Transfer aus der L1, sondern auch Transfererscheinungen aus anderen L2 nahelegten, und die zeigten, dass sich das Lernen einer zweiten (oder weiteren) Fremdsprache (= L3) anders gestaltet als das Lernen derselben Sprache als erste Fremdsprache (= L2), zeigten, dass die vorhandenen Spracherwerbsmodelle diese Unterschiede nicht abbilden und erklären konnten, weil sie immer von einer einzigen Ausgangssprache L1 und einer einzigen Zielsprache L2 ausgehen und weitere (Fremd-)Sprachen weder explizit berücksichtigten noch auf das Extra eingingen, das erst durch die dritte Sprache – die zweite Fremdsprache – entsteht (Hufeisen und Jessner 2009). Jessner nennt dies den *M-Faktor* (*Multilingualismusfaktor*), bei Hufeisen sind dies die *fremdsprachenspezifischen Faktoren* (vgl. Jessner 2008). So entstanden eigene Modelle zum multiplen Sprachenlernen, die auf die vorhandenen Modelle einerseits und Erkenntnisse der Bilingualismusforschung andererseits zurückgriffen (vgl. Jessner 2006). Sie hoben alle den spezifischen Charakter des Lernens der (chronologisch gesehen) ersten Fremdsprache als der Grundlage für Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen hervor: Man macht zum ersten Mal die Erfahrung, beispielsweise anfangs noch unverständliche Laute zu dekodieren und selbst zu produzieren lernen oder Texte in einer Fremdsprache entschlüsseln zu lernen. Sie arbeiteten weiterhin heraus, dass mit dem Lernen einer zweiten Fremdsprache eine spezifische Fremdsprachenlernkompetenz entsteht, die Lernenden weiteres Fremdsprachenlernen zu erleichtern scheint. Die immer wieder genannte größere Verwirrung bei Lernenden scheint im Vergleich zu den Lernerleichterungen vernachlässigbar zu sein bzw. trifft nur bei Lernenden zu, die wenig motiviert sind, weitere Fremdsprachen zu lernen, oder solche, deren Erstsprache(n) wenig fundiert sind (vgl. Brizić 2009; Kärchner-Ober 2009). Einige dieser Modelle werden derzeit überprüft und L3-spezifische Forschungsmethoden erprobt. Diese sind derzeit stärker soziolinguistisch und angewandt linguistisch orientiert bzw. explorativ-qualitativ, weil sich allein die Variablen L1, L2 und L3 einer mehrsprachigen Person quantitativ nicht kontrollieren lassen (vgl. Aronin und Hufeisen 2009). Breiten Raum nehmen hier allerdings inzwischen Datenerhebungsmethoden ein, die neurolinguistisch orientiert sind. So untersuchten Franceschini, Zappatore und Nitsch (2003) und Franceschini et al. (2004), welche Areale im Gehirn aktiv sind, wenn sie mit sprachenspezifischen Aufgaben, die in Bezug auf bestimmte Sprachen und ihre Verarbeitung organisiert und gestellt waren. Die Erkenntnisse lassen jedoch noch keine abschließenden Schlüsse darüber zu, ob die Fremdsprachen tatsächlich an bestimmten zuordenbaren Stellen und Erstsprachen an anderen bestimmten Stellen prozessiert werden.

Für Deutsch als Fremdsprache sind die genannten Entwicklungen hin zu Modellen, die mehr als zwei Sprachen betrachten, insofern relevant, als Deutsch inzwischen fast überall, wo es überhaupt noch als eine Fremdsprache angeboten und gelernt wird, als zweite oder weitere Fremdsprache gelernt wird, in vielen Fällen nach Englisch, welche meistens als die erste Fremdsprache gelernt wurde. Darauf kann man sowohl curricular als auch didaktisch-methodisch eingehen und diese Sprachenreihenfolge auch in Lehrwerken berücksichtigen, indem man auf die vorgängigen Fremdsprachenkenntnisse verweist und diese auch einsetzt bzw. voraussetzt. Man kann aber auch spezifische Lernwege

nachzeichnen, wie z. B. den, dass Lernende auf dem Wege zur Zielsprache Deutsch (z. B. als L3) den mentalen *Umweg* über die erste Fremdsprache nehmen, selbst dann, wenn der direkte Weg zwischen L1 und Deutsch L3 der direktere und korrektere wäre, weil L1 und Deutsch vielleicht viel näher beieinander liegen als die L1 und die L2.

Das anfänglich auf der theoretischen Basis von Mehrsprachigkeitsmodellen entwickelte didaktische DaFnE-Konzept (DaF nach Englisch; vgl. Hufeisen und Neuner 2005) setzte u. a. darauf, dass nach dem Lernen von Englisch das Lernen von Deutsch *einfach(er)* sei. Selbstverständlich können Lernende auf vorgängige Fremdsprachen zurückgreifen, aber gerade auf dem Weg über das Englische kann das Deutsche nicht als *einfacher* als vorher angeboten werden, sondern es scheinen vielmehr die von konkreten Sprachen unabhängigen fremdsprachenspezifischen Faktoren bzw. der M-Faktor zu sein, die die Lernenden mit größerer Routine an die neuen Sprachen und die damit verbundenen Verstehensleistungen herangehen lassen, so dass mittlerweile das DaFnE-Konzept von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik abgelöst worden ist und konzeptuell alle in einer Lerngruppe vorhandenen Sprachen mit einzubeziehen sucht.

6. Forschungsmethoden

Forschungsergebnisse und Modellbildungen, die auf der Basis empirischer Forschung entwickelt werden, haben einen zentralen Stellenwert in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. Sowohl quantitative als auch qualitative Methoden kommen zum Einsatz, wobei im Rahmen quantitativer Forschungsmethodologie eher Hypothesenüberprüfung und im Rahmen qualitativer Forschungsmethodologie Hypothesen-/Theoriegenerierung angestrebt wird (vgl. Dörnyei 2007; vgl. auch Art. 85). Quantitative und qualitative Forschungen implizieren jeweils unterschiedliche Herangehensweisen, Ziele und Verfahren; Mischformen und Kombinationen von quantitativer und qualitativer Forschung sind möglich, oft sogar besonders vielversprechend. International herrscht nach wie vor die Tendenz, dass quantitative Forschung mit größerer Dignität verbunden wird, was auch in der dominant quantitativ orientierten englischsprachigen Zweit-/Fremdspracherwerbsforschung begründet ist. Dies scheint sich im internationalen Kontext derzeit zumindest ansatzweise zu ändern (vgl. Richards 2009), weil erkannt wurde, dass sich ansonsten bestimmte Fragen nach qualitativen Aspekten des Fremdsprachenlernens gar nicht stellen lassen, weil beispielsweise beteiligte Variablen nicht kontrollierbar sind, und die Frage ist, ob Forschungsmethoden nicht besser kombiniert werden – auch auf Kosten von Gütekriterien wie der Replizierbarkeit – als bestimmte Phänomene gar nicht zu untersuchen. Im Rahmen der deutschsprachigen Sprachlehr- und -lernforschung sowie empirischen Forschung im Kontext von DaF/DaZ kann weniger von einer eindeutigen Dominanz quantitativer Forschungsansätze gesprochen werden – eher das Gegenteil ist der Fall (vgl. die Beiträge in Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth 2001 und Baumann, Hoffmann und Nied Curcio 2009).

7. Zukünftige Forschungsfelder

Neben der Weiterentwicklung der bis jetzt beschriebenen Forschungsfelder werden zunehmende Migrationsbewegungen weitere und zukünftige Forschungsfelder in der

Spracherwerbsforschung und auch und insbesondere der Mehrsprachigkeitsforschung entstehen lassen: Durch häufige arbeitsbedingte Migration werden im Laufe eines Lebens verschiedene Sprachen gelernt, ohne dass sie je auf hohem Niveau angewendet werden können: Die möglicherweise so entstehenden multiplen Semilingualismen (vgl. Kärchner-Ober 2009) müssen dokumentiert, beschrieben und erklärt werden: Was wird gelernt, wie wird gelernt, welche Rolle spielen die jeweilige überregionale Verständigungssprache und temporäre Regionalsprache? Kinder aus zwei- und mehrsprachigen Verbindungen, Kinder von beruflich durch die Welt ziehenden Eltern wachsen mit zwei, drei oder mehr Sprachen auf, lernen manche Sprachen nur wenige Jahre. Wie werden nicht gebrauchte Sprachen vergessen und bei Bedarf wieder reaktiviert? Welche Rolle spielt Deutsch?

Der Bereich von Deutsch als Zweitsprache wird für die Spracherwerbsforschung auch weiterhin relevant sein. Schon heute kann generell für DaF/DaZ gesagt werden, dass die empirische Zweitsprachenerwerbsforschung mit Bezug auf zweitsprachliche Lernprozesse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund neue und starke Impulse für die Weiterentwicklung des Fachs geleistet hat (vgl. exemplarisch die Beiträge in Ahrenholz und Apeltauer 2006; Ahrenholz 2009; Schramm und Schroeder 2009). Fragen wie die folgenden bedürfen weiterer systematischer Untersuchung: Wie konturiert sich der (weitere) Deutschwerb der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund? Wie entwickeln sich Spracherwerbsverläufe im weiteren Erwachsenenalter? Welche Einflüsse zeigen Herkunftssprachen und -kulturen und wie lange? Wann und wie entsteht das CALP-Defizit bei DaZ-Lernenden, selbst wenn sie bereits in deutschsprachigen Ländern geboren wurden und aufwachsen und über sprachhandlungsadäquate BICS-Kenntnisse verfügen (siehe Teil 3 dieses Beitrages; vgl. Brizic 2009)? Welche Erkenntnisse aus der linguistischen Zweitsprachenerwerbsforschung sind für die Genese von Sprachstandsmessungen gewinnbringend zu verwenden, ohne dabei die Gefahr zu übersehen, dass aus Forschungsergebnissen Instrumente der Zuwanderungspolitik werden können?

Ein Desiderat stellt die bessere Verknüpfung von Spracherwerbsforschung mit sprachpolitischen Ansätzen dar. So stellen sich für Deutsch als Fremdsprache u. a. Fragen wie die folgenden: Vermögen didaktisch-methodische Konzepte wie DaFnE oder Mehrsprachigkeitskonzepte den Rückgang des Fremdsprachenlernens über eine Fremdsprache hinaus, den Rückgang des Deutschlernens zu stoppen, oder sind es vielmehr bildungspolitische Entscheidungen, die Fremdsprachen schlichtweg nicht mehr (genügend) berücksichtigen, das Lernen einer einzigen Fremdsprache (Englisch) für genügend erklären und keinen curricularen Platz für andere weitere Fremdsprachen einräumen (vgl. Stickel 2009)? Welche Folgen hat es, wenn nicht angemessen Qualifizierte diesen Unterricht erteilen? Warum empfinden die meisten DaF-Lernenden die deutsche Sprache als schwere Sprache, welchen Anteil haben Lehrverfahren (z. B. Fehlerkorrektur und Grammatikübungen) und andere Dimensionen des Unterrichts an dieser lernhemmenden Haltung und welche Verfahren können hier Abhilfe schaffen? Sind es vielleicht doch auch ökonomische Argumente, die dazu führen können, dass sich Lernende oder deren Eltern entscheiden, weitere Sprachen zu lernen, weil es doch sinnvoll sein könnte (vgl. Stickel 2010)? Welche Notwendigkeiten in Bezug auf Fremdsprachen signalisieren Unternehmen (vgl. Strobel, Hoberg und Vogt 2009). Hier scheint eine stärkere Zusammenarbeit der Spracherwerbsforschung und der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung mit anderen Fachgebieten und Wissenschaftsgebieten notwendig zu sein, um Einblicke zu erhalten, die mit dem eigenen Instrumentarium nicht möglich wären.

8. Literatur in Auswahl

- Ahrenholz, Bernt (Hg.)
2009 *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Freiburg: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt und Ernst Apeltauer (Hg.)
2006 *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ahrenholz, Bernt, Ursula Bredel, Wolfgang Klein, Martina Rost-Roth, Romuald Skiba (Hg.)
2008 *Empirische Forschung und Theoriebildung: Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Aronin, Larissa und Britta Hufeisen
2009 *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Baumann, Beate, Sabine Hoffmann und Martina Nied Curcio (Hg.)
2009 *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Brizić, Katharina
2009 Familiensprache als Kapital. In: Verena Plutzar und Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hg.), *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*, 136–151. Innsbruck: Studienverlag.
- Cummins, Jim
1979 Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49: 222–251.
- Cummins, Jim
1991 Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Jan H. Hulstijn und Johan F. Matter (Hg.), *Reading in Two Languages*, 75–89. (*AILA-Review* 8).
- Diehl, Erika, Helen Christen, Sandra Leuenberger, Isabelle Pelvat und Thérèse Studer
2000 *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dörnyei, Zoltán
2005 *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ/London: Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán
2007 *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ecke, Peter
2004 Language attrition and theories of forgetting: A cross-disciplinary review. *International Journal of Bilingualism* 8(3): 321–354.
- Ecke, Peter
2009 The tip-of-the-tongue phenomenon as a window on (bilingual) lexical retrieval. In: Aneta Pavlenko (Hg.), *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*, 185–208. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eckerth, Johannes, Karen Schramm und Erwin Tschirner
2009 Review of recent research (2002–2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 German (part 1). *Language Teaching* 42: 41–66.
- Edmondson, Willis J. und Juliane House
2006 *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Auflage. Tübingen/Basel: Francke.
- Ellis, Rod
2008 *The Study of Second Language Acquisition*. 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Franceschini, Rita, Wolfgang Haubrichs, Wolfgang Klein und Ralf Schnell (Hg.)
2006 *Spracherwerb: generativ – interaktiv. (LiLi – Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Themenheft 143)*.

- Franceschini, Rita, Britta Hufeisen, Ulrike Jessner und Georges Lüdi (Hg.)
2004 Gehirn und Sprache: Psycho- und neurolinguistische Ansätze. Brain and Language: Psycholinguistic and neurobiological issues. *Bulletin vals-asla* 78.
- Franceschini, Rita, Daniela Zappatore und Cordula Nitsch
2003 Lexicon in the brain: What neurobiology has to say about languages. In: Jasone Cenoz, Britta Hufeisen und Ulrike Jessner (Hg.), *Multilingual Lexicon*, 153–166. Kluwer: Dordrecht.
- Fredriksson, Christine
2006 *Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolge. Zum Erwerb der deutschen Verbalmorphologie durch schwedische Schülerinnen und Schüler*. Acta Universitatis Upsaliensis. (= *Studia Germanistica Upsaliensia* 50). Uppsala.
- Gardner, Robert C.
1985 *Social Psychology and Second Language Acquisition. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Gass, Susan M. und Larry Selinker
2008 *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. 3. Auflage. New York/London: Routledge
- Grotjahn, Rüdiger
2003 Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen: Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. *Deutsch als Fremdsprache* 40(1): 32–41.
- Horwitz, Elaine K.
2001 Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 112–126.
- HPD. Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“
1977 *Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik“: Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung*. Osnabrück: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Beiheft 2.
- Hufeisen, Britta und Ulrike Jessner
2009 Learning and teaching multiple languages. In: Karlfried Knapp und Barbara Seidlhofer (Hg.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, 109–137. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hufeisen, Britta und Gerhard Neuner
1999 *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Hufeisen, Britta und Gerhard Neuner
2005 *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. Auflage. Straßburg: Europarat.
- Jessner, Ulrike
2006 *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike
2008 Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 14(1): 15–56.
- Kärchner-Ober, Renate
2009 „The German Language is Completely Different from the English Language.“ Gründe für die Schwierigkeiten des Lernens von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch bei malaysischen Studenten mit verschiedenen nicht-Indo-Europäischen Erstsprachen. Eine datenbasierte, sozio-ethnografische Studie. Tübingen: Stauffenburg.
- Klein Gunnewiek, Lisanne
2000 *Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*. Amsterdam: Rodopi.

- Knapp, Karlfried, Gerd Antos, Michael Becker-Mrotzek, Arnulf Deppermann, Susanne Göpferich, Joachim Grabowski, Michael Klemm und Claudia Villiger (Hg.)
2007 *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*; mit CD-ROM. 2. Aufl. Tübingen/Basel: Francke.
- Lantolf, James P.
2006 Sociocultural Theory and L2: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition* 28: 67–109.
- Lightbown, Patsy M. und Nina Spada
2006 *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lund, Randall J.
2004 Erwerbssequenzen im Klassenraum. *Deutsch als Fremdsprache* 41: 99–103.
- McGroarty, Mary
2008 *Neurolinguistics and Cognitive Aspects of Language Processing*. New York/Cambridge: Cambridge University Press.
- Mißler, Bettina
1999 *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mitchell, Rosamond und Florence Myles
2004 *Second Language Learning Theories*. 2. Auflage. London: Hodder Arnold.
- Müller-Hartmann, Andreas und Marita Schocker-v. Ditzfurth, Marita (Hg.)
2001 *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr.
- Ohm, Udo
2007 Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitspracherwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive. In: Ruth Eßer und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Bausteine für Babylon: Sprachen, Kulturen, Unterricht ... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*, 24–33. München: iudicium.
- Pienemann, Manfred
1998 *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam etc.: Benjamins.
- Reid, Joy M. (Hg.)
1995 *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. New York etc.: Heinle & Heinle.
- Richards, Keith
2009 Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language Teaching* 42: 147–180.
- Rickheit, Gert, Lorenz Sichelschmidt und Hans Strohner
2002 *Psycholinguistik. Die Wissenschaft vom sprachlichen Verhalten und Erleben*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rieder, Karl
2000 *Herkunftssprache – Zielsprache*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Riemer, Claudia
1997 *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Riemer, Claudia
2006 Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Almut Küppers und Jürgen Quetz (Hg.), *Motivation Revisited*, 35–48. Berlin: LIT-Verlag.
- Riemer, Claudia
2009 Training und Stretching im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenlernerneignung, Lernstile und Lernstrategien. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38: 18–36.
- Robinson, Peter
2005 Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 46–73.

- Schlak, Torsten
2008 Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 3–30.
- Schoormann, Matthias und Torsten Schlak
2008 Die Interaktionshypothese. Überblick und aktueller Forschungsstand. *Fremdsprachen und Hochschule* 79/80: 79–113.
- Schramm, Karen und Christoph Schroeder (Hg.)
2009 *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Münster etc.: Waxmann.
- Schumann, John H.
1986 Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5: 379–392.
- Stickel, Gerhard (Hg.)
2009 *National and European Language Policies. Contributions to the Annual Conference 2007 of EFNIL in Riga*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Stickel, Gerhard (Hg.)
2010 *Language Use in Business and Commerce in Europe. Contributions to the Annual Conference 2008 of EFNIL in Lisbon*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Strobel, Thomas, Rudolf Hoberg und Eberhard Vogt
2009 Die Rolle der deutschen Sprache in der mittelständischen Wirtschaft. Eine Trendumfrage. *Der Sprachdienst* 53: 173–186.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta
2004 *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.
- VanPatten, Bill und Jessica Williams (Hg.)
2007 *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah, NJ: London.
- Wolff, Dieter
2002 *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M.: Lang.

Britta Hufeisen, Darmstadt (Deutschland)
Claudia Riemer, Bielefeld (Deutschland)