

PROGRESSION, ERWERBSSEQUENZEN UND CHUNKS. ZUR LEHR- UND LERNBARKEIT VON GRAMMATIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT Von Karin Aguado (Kassel)

Einleitung

Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist der Zusammenhang zwischen der Lehrbarkeit und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht und damit letztlich auch die Frage, warum die schulische Grammatikarbeit insgesamt so wenig erfolgreich ist. Lange Zeit wurde in der fremdsprachendidaktischen Forschung intensiv über die optimale Beschaffenheit und Präsentation des Inputs als zentrale Variable der L2-Vermittlung¹ diskutiert. Aber obgleich quantitativ ausreichender und qualitativ hochwertiger, reichhaltiger und strukturierter Input zweifelsohne eine unverzichtbare Voraussetzung für einen erfolgreichen Erwerb darstellt – letztlich entscheidend sind die Art seiner Verarbeitung zu *Intake* und dessen anschließende Automatisierung durch die Lernenden. Da der Faktor «Zeit» einen wesentlichen Unterschied zwischen dem unterrichtlichen und dem natürlichen Spracherwerb darstellt, muss es darum gehen, die begrenzte Unterrichtszeit insbesondere für die lernerseitigen Sprachverarbeitungsprozesse möglichst effektiv zu nutzen. Und weil Spracherwerb nur durch Sprachgebrauch erfolgt, sollte das intensive Üben im Unterricht einen deutlich höheren Stellenwert erhalten, als ihm gegenwärtig beigemessen wird. Daher plädiere ich für eine – aus meiner Sicht längst überfällige – Veränderung der Einstellung von Lehrenden und Lernenden zum unterrichtlichen Üben.

Um es gleich vorwegzunehmen: die Forschungslage zu der Frage, ob Grammatik im Fremdsprachenunterricht überhaupt gelehrt und gelernt werden kann und, falls ja, wann und wie dies am besten erfolgen sollte, ist alles andere als eindeutig. Es koexistieren z. T. vollkommen konträre Positionen, die sich einerseits auf Unterschiede in den jeweils zugrundegelegten Grammatikkonzeptionen zurückführen lassen. So hält VanPatten (2011) syntaktische Tiefenstrukturen einer Sprache für zu «störrisch», um sie explizit bzw. bewusst zu lehren oder zu lernen (mehr dazu in Abschnitt 3.1). Andererseits gibt es recht unterschiedliche Konzeptionen davon, was unter explizitem und implizitem Lehren und Lernen zu verstehen ist und welches Verfahren sich für die unterrichtliche Vermittlung welcher grammatischen Phänomene oder Regeln am besten eignet. So wird zum einen angenommen, dass einfache, leicht erkennbare und eindeutige Regeln mit einem grossen Anwendungsradius am besten explizit gelernt und dann durch Übung automatisiert werden können (vgl. z. B. Diehl et al. 2000), während komplexe, opake² Regeln nur implizit gelernt werden können (vgl. dazu z. B. Hulstijn und De Graaff 1994). Zum anderen wird die Auffassung vertreten, dass gerade die komplexen, schwierigen Regularitäten einer Fremdsprache der expliziten

1 Anm. d. Red.: L1 bedeutet Muttersprache und L2 bedeutet Zweit- oder Fremdsprache

2 Anm. d. Red.: opak = undurchsichtig

metasprachlichen Erklärung und Vermittlung bedürften, um Lernende bei ihrem Erwerb zu unterstützen. Gleichzeitig wissen wir, dass nicht alles, was – sei es explizit oder implizit – gelehrt wird, zwingend auch gelernt wird. Der *Intake* der Lernenden hängt von zahlreichen internen und externen Faktoren ab und ist hochgradig individuell. Darüber hinaus gibt es Phänomene oder Strukturen, wie z. B. die Negation (vgl. dazu Felix 1982) oder die Wortstellung (Clahsen, Meisel und Pienemann 1983), deren Erwerb offenbar eigenen Gesetzmässigkeiten unterliegt und die daher – so wird aus diversen Studien (z. B. von Tschirner 1999 oder Diehl et al. 2000) gefolgert – unterrichtlich nicht oder nur bedingt beeinflussbar sind. Es wird angenommen, dass durch Unterricht zwar die Geschwindigkeit, mit der Lernende beispielsweise das Kasussystem einer Fremdsprache erwerben, erhöht werden könne, ein Überspringen von Erwerbsphasen jedoch nicht möglich sei (vgl. dazu z. B. Pienemann 1989).

Im vorliegenden Beitrag soll zunächst das Begriffspaar «Lernen» und «Erwerben» aufgegriffen und hinsichtlich der hier diskutierten Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik skizziert werden. Im Anschluss daran wird das durch die weithin akzeptierten Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) inzwischen eher kommunikativ motivierte Konzept der «Progression» skizziert – ein Konzept, das grundsätzlich von der unterrichtlichen Lehrbarkeit (fremd-)sprachlicher Regularitäten ausgeht. Anschliessend wird eine kleine Auswahl von aktuellen, am GER orientierten DaF-Lehrwerken auf A1-Niveau hinsichtlich der von ihnen gewählten Reihenfolge der Einführung grammatischer Phänomene betrachtet und im Zusammenhang mit Ergebnissen der empirischen Erwerbssequenzforschung diskutiert. Da – wie zuvor bereits angedeutet – «guter» Input für einen erfolgreichen L2-Erwerb zwar notwendig, aber nicht hinreichend ist, wird schliesslich die zentrale Rolle des aktiven Übens in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Ausgehend von den empirisch nachgewiesenen vielfältigen Funktionen, die *Chunks* in allen Phasen des L2-Erwerbs zukommen, und unter Einbeziehung des *Flow*-Konzepts von Mihaly Csikszentmihalyi (1990) soll gezeigt werden, dass ein unterrichtlich angeleitetes, auf die «Passung von Fähigkeit und Anforderung» und die «Eindeutigkeit von Handlungsstrukturen» abzielendes Übungsgeschehen mit solchen *Chunks* dazu beitragen kann, zielsprachliche Fähigkeiten zu automatisieren und damit Lernenden ein Gefühl von Kontrolle und Sicherheit zu vermitteln, das für eine kompetente L2-Verwendung unverzichtbar ist.

1 Das Kontinuum «Lernen» – «Erwerben»

Seit der Veröffentlichung von Krashens Monitortheorie (1981) wird in der Fremdsprachenforschung über die von ihm eingeführte Unterscheidung von *Lernen* vs. *Erwerben* diskutiert. Eine Zeit lang wurden die beiden Begriffe mit der Unterscheidung zwischen «gesteuert» vs. «ungesteuert» assoziiert oder gar gleichgesetzt. Eine solche

dichotome Gegenüberstellung erscheint inzwischen jedoch eher unangemessen, und zwar u. a. deshalb, weil zum einen auch im institutionalisierten Unterricht Erwerb stattfinden kann – z. B., wenn lexikalisches oder grammatisches Wissen unbeabsichtigt, beiläufig, ohne bewusste Kontrolle und damit eher implizit erworben wird – und weil zum anderen auch in natürlichen, zielsprachlichen Umgebungen bewusstes, explizites Lernen stattfinden kann – z. B., wenn es zu Interaktionen zwischen Lernenden und Sprechenden der Zielsprache kommt, im Rahmen derer metasprachliche Informationen oder Erklärungen gegeben werden oder die Aushandlung lexikalischer oder grammatischer Bedeutungen stattfindet.

Die Frage, ob die kategoriale Unterscheidung zwischen «Erwerben» und «Lernen» grundsätzlich angemessen ist und es prinzipielle Unterschiede zwischen den beiden u. a. auch als «implizit» und «explizit» bezeichneten Lernarten gibt, wird auch in der kognitiven Psychologie kontrovers diskutiert. Es gibt Hinweise darauf, dass in Abhängigkeit von der Komplexität der jeweiligen Aufgabe unterschiedliche Hirnareale aktiv sind und dass bei einfachen Strukturen eher explizite Mechanismen wirken, während sehr komplexe, deklarativ nur schwer fassbare Strukturen eher implizite Mechanismen bevorzugen (vgl. dazu z. B. Robinson 1996). Neurophysiologisch sind explizites und implizites Lernen, Gedächtnis und Wissen offenbar voneinander getrennt, d. h. es besteht keine direkte Verbindung zwischen ihnen. Für Vertreter einer *no interface*-Position wie z. B. Krashen ist daher eine Umwandlung von «explizit» in «implizit» grundsätzlich nicht denkbar. Verfechter der anderen Extrem-Position – der sogenannten *strong interface*-Position – gehen hingegen davon aus, dass zum einen explizites Wissen durch intensives Training in implizites Wissen umgewandelt werden kann und dass zum anderen implizites Wissen, das ganzheitlich und automatisiert erworben worden ist, durch Bewusstmachung explizit gemacht werden kann (vgl. dazu u. a. DeKeyser 2007).

Aus dem L1-Erwerb und anderen ungesteuerten Spracherwerbssituationen wissen wir, dass metasprachliches, explizites Grammatikwissen für einen erfolgreichen Spracherwerb nicht zwingend erforderlich ist. In Bezug auf den meist institutionell erfolgenden L2-Erwerb stellt sich jedoch die Frage, ob explizites Wissen hier nicht dennoch nützlich sein kann. So konstatiert Ellis (2005) einerseits: «Many aspects of a second language are unlearnable – or at best are acquired very slowly – from implicit processes alone» (Ellis 2005: 307). Andererseits meint er: «This does NOT deny the importance of noticing [...] in the initial registration of a pattern-recognition unit. NOR does it deny a role for explicit instruction. Language acquisition can be speeded by explicit instruction» (Ellis 2002: 145). Paradis (2004) zufolge bringt ein zunehmendes Lernalter aufgrund der damit einhergehenden lernerinternen und lernerexternen Prozesse einen allmählichen Wechsel von implizit zu explizit mit sich,

so dass insbesondere erwachsene Lernende aufgrund ihrer ausgebildeten Analyse- und Problemlösefähigkeit von expliziten Verfahren profitieren. So konnten auch Norris und Ortega (2000) im Rahmen ihrer Meta-Analyse von knapp 50 Studien zu expliziten (metasprachlichen) vs. impliziten (memorisierenden) Typen der Sprachvermittlung zeigen, dass explizite Formen der Sprachvermittlung – zumindest kurzfristig betrachtet – wirksamer sind als implizite Formen. Ob sie – und das ist eigentlich der hier massgebliche Indikator – auch einen dauerhaften Effekt haben, kann derzeit nicht befriedigend beantwortet werden, weil es an entsprechenden Longitudinalstudien fehlt.

Grundsätzlich wird inzwischen davon ausgegangen, dass für einen erfolgreichen Spracherwerbsprozess beide Lernarten eine Rolle spielen, und so geht es in der fremdsprachenerwerbsspezifischen und -didaktischen Forschung neuerdings viel mehr darum, ihr Verhältnis zueinander zu klären und zu ermitteln, welche Art für welches Sprachniveau, welchen sprachlichen Lerninhalt und welche Lernenden am besten geeignet ist. Gemäss dieser schwachen *Interface*-Position werden dem expliziten Wissen die folgenden Funktionen für den L2-Erwerb zugeschrieben: Es unterstützt die selektive Aufmerksamkeit der Lernenden und hilft ihnen, einerseits den Input generell wahrzunehmen (Stichwort: *noticing*) und sich andererseits möglicher Lücken zwischen der Zielsprache und der eigenen Lerner Sprache³ bewusst zu werden (Stichwort: *noticing the gap*) sowie L1-Verarbeitungsgewohnheiten zu überwinden. Ausserdem dient es – wie bereits Krashen feststellte – im Falle ausreichend zur Verfügung stehender Zeit als Monitor für die eigene mündliche oder schriftliche Produktion und kann so die bewusste Sprachverarbeitung fördern.

Abschliessend lässt sich hier folgendes festhalten: Abgesehen davon, dass der schulische Fremdsprachenunterricht aufgrund seiner zeitlichen Begrenztheit im Vergleich zum ausserunterrichtlichen Erwerb in der «freien Wildbahn» nur vergleichsweise wenig Input zur Verfügung stellen kann, ist es für nicht-kindliche Lernende ungleich schwieriger, ausschliesslich durch das «reine Sprachbad», d. h. ohne Reflexion und das Angebot von metasprachlichen Erklärungen oder expliziten Regeln auszukommen. Diese sollten ihnen daher angeboten werden – ob und wie sie angenommen und genutzt werden, «entscheiden» dann ohnehin die Lernenden.

2 Grammatische Progression – ein problematisches Konzept

Das Konzept der Progression geht von der grundsätzlichen unterrichtlichen Kontrollierbarkeit von Lernprozessen aus. So versteht Appel darunter die «Steuerung von

3 Anm. d. Red.: Lerner Sprache (auch Interlanguage genannt) ist eine Art Interimssprache, die Lernende verwenden, während sie eine Sprache erlernen, die sie aber noch nicht beherrschen.

Schwierigkeit durch Anordnung» (Appel 1983: 6). Neben der Anordnung des Stoffs umfasst dieses Konzept ausserdem die Aspekte «Lernzieldefinition», «Präsentation» und «Übungsformen» (vgl. Appel 1983: 6ff.). Die zentralen und allgemein konsensfähigen Prinzipien einer grammatischen Progression lauten: «von leicht zu schwierig», «von einfach zu komplex», von «geschlossen zu offen» (vgl. dazu u. a. die Ausführungen von Raabe 2007). Einschränkend sei hier vorab folgendes festgestellt: Da Schwierigkeit und Komplexität objektiv nur schwer bestimmbare, individuelle und von einer Reihe interner und externer Faktoren abhängige Empfindungen sind, lässt sich beispielsweise die Schwierigkeit eines Satzes nicht zwingend aus seiner strukturellen Komplexität ableiten. Entsprechend können aus formalen Eigenschaften keine absoluten, d. h. für alle Lernenden und alle Lehr-Lern-Situationen gleichermaßen gültigen Anordnungskriterien inferiert werden.

Je kleinschrittiger die in Lehrplänen oder Lehrwerken vorgeschlagene grammatische Progression ist, desto stärker ist die daraus resultierende Steuerung des Unterrichtsgeschehens. Je mehr Materialien und Vorgaben Lehrende erhalten und einsetzen, desto weniger flexibel sind sie in Bezug auf ihre jeweiligen Lernenden. Gleichzeitig geben traditionelle, herkömmliche Vorgehensweisen – also der Fokus auf die Grammatik, auf Fehler und deren Korrektur – den Lehrkräften eine gewisse Sicherheit. So meint Schumann: «Grammatik wird damit zu einer sicheren Zuflucht – meist leider nur für den Lehrer» (Schumann 1983: 51). Auch Leupold (2002: 297) sieht die Vorliebe, die Lehrende offenbar für Grammatik haben, in ihrer «strukturierende[n] und disziplinierende[n] Funktion für den Unterricht» begründet. D. h. in Bezug auf die Grammatik sind die unterrichtlichen Machtverhältnisse eindeutig und klar strukturiert – was insbesondere für Berufsanfängerinnen und -anfänger von Bedeutung sein kann.

Problematisch an einer rein grammatischen Progression ist v. a., dass die jeweils formulierten Lernziele lediglich den formalen und weniger den funktionalen Aspekt von Grammatik fokussieren. Dabei stehen die formale und die funktionale Korrektheit bzw. Angemessenheit in einem engen Zusammenhang, und so sollten sich alle am Unterrichtsprozess Beteiligten – Lehrende ebenso wie Lernende – bewusst machen, dass z. B. die korrekte Flexion von Nomen oder Verben nicht um ihrer selbst willen gelehrt und gelernt wird, sondern dass sie erforderlich ist, um unterschiedliche semantische Relationen korrekt, angemessen und damit unmissverständlich auszudrücken und so letztlich zum Gelingen der zielsprachlichen Kommunikation beizutragen.

Ein weiteres, mit einer grammatischen Progression verbundenes Problem ist die vielkritisierte Künstlichkeit der jeweiligen Unterrichtstexte und der daraus abgeleiteten Aufgaben und Übungen. So stellte Piepho schon in den 1970er Jahren fest, dass eine rein grammatische Progression häufig eine «unnatürliche Sprache in einer künstlichen unglaubwürdigen Situation» (Piepho 1974: 101) zur Folge hat; für Rösler (1983: 134)

«be- oder verhindert» sie gar die Verwendung der zu lernenden Sprache. Abgesehen von der aufgrund ihrer geballten Präsentation der Zielstrukturen kommunikativen Inadäquatheit sind solche Texte für die Adressaten häufig nur wenig ansprechend. Was aber viel gravierender erscheint, ist die Unangemessenheit der angebotenen Übungen, die meist nur wenig geeignet sind, um Lernende auf motivierende Weise auf ihre kommunikative Zukunft in der Fremdsprache einzustimmen. Auch wenn der Fremdsprachenunterricht häufig nicht die sprachliche Realität darstellt, auf die er Lernende vorbereiten soll, handelt es sich dennoch um eine authentische Situation, nämlich eine Lehr-Lern-Situation, für deren erfolgreiche Bewältigung die Fremdsprache kommunikativ verwendet werden kann und die darüber hinaus auch zum Kommunikationsgegenstand gemacht werden sollte. Und selbst wenn es nicht durchgängig möglich ist, dass Lernende in Rollenspielen und Simulationen sprachlich als sie selbst handelnde eigene Interessen durchsetzen, sind solche Sprachverwendungssituationen wertvolle Komponenten des gesteuerten Fremdspracherwerbs (siehe dazu bereits Rösler 1983: 141). Hier liegt meiner Einschätzung nach ein grosses Potential für eine lernerorientierte und lerneraktivierende Integration von grammatischer und kommunikativer Progression.

Nach wie vor scheint zu stimmen, was Schumann Anfang der 1980er Jahre feststellte, nämlich, dass hinsichtlich der Progression Instinkt, Einfühlungsvermögen und Erfahrung der Lehrkraft die zentralen Ingredienzen für einen erfolgreichen Unterricht sind. So schreibt er: «An den Grenzen der gegenwärtigen wissenschaftlichen Machbarkeit beginnt das Vertrauen in die Intuition des Lehrers, der dort seine unwissenschaftliche Menschlichkeit einbringt, die sich oft so wohltuend auf den Unterricht auswirkt» (Schumann 1983: 52). Diese Aussage enthält die aus meiner Sicht sehr wichtige Erkenntnis, dass Lehrerinnen und Lehrer dazu ermutigt werden sollten, sich von vorgegebenen, jedoch aus ihrer Sicht unpassenden Inhalten, Curricula oder Progressionen zu lösen und stattdessen selbst Materialien zu sammeln oder zu erstellen sowie Abläufe zu entwerfen und zu erproben, die für ihre spezifische Gruppe von Lernenden, den konkreten Lerngegenstand oder das jeweilige Lernziel besser geeignet sind.

3 Erwerbssequenzen und Grammatikprogression

Im Folgenden soll kurz auf die z. T. in deutlichem Widerspruch zueinander stehenden Erkenntnisse der empirischen Erwerbssequenzforschung auf der einen Seite und der in verschiedenen Curricula und Lehrwerken vorgeschlagenen Grammatikprogressionen auf der anderen Seite eingegangen werden, bevor im nächsten Kapitel gezeigt werden soll, wie dieses Dilemma gelöst werden könnte.

3.1 Erwerbssequenzen und unterrichtliche Lehrbarkeit

Zusammenfassend lässt sich die zentrale Erkenntnis der Erwerbssequenzforschung wie folgt formulieren: Spracherwerb ist ein Prozess, der in der Zeit stattfindet und hinsichtlich einiger grammatischer Phänomene feste, vorhersagbare Abfolgen aufweist. Einige Formen oder Strukturen werden früher und schneller erworben, für andere benötigen Lernende mehr Zeit. Entsprechend sollte im Fremdsprachenunterricht zum einen das, was im natürlichen Erwerb zuerst erworben wird, auch zuerst vermittelt werden. Zum anderen sollte das, was im natürlichen Kontext später erworben wird, auch im unterrichtlichen Kontext später angeboten werden. Diese Idee, die Progression im gesteuerten Spracherwerb nach den natürlichen Erwerbssequenzen auszurichten, erscheint auf den ersten Blick naheliegend und absolut sinnvoll. Allerdings sei schon an dieser Stelle einschränkend angemerkt, dass sich der gesteuerte L2-Erwerb vom ungesteuerten L1-Erwerb grundsätzlich hinsichtlich verschiedener Merkmale unterscheidet und Erkenntnisse aus dem ungesteuerten Erwerb deshalb nur bedingt auf den gesteuerten Erwerb übertragbar sind. So ist zu berücksichtigen, dass – im Unterschied zum ungesteuerten, natürlichen Erstspracherwerb – Lernende, die eine Fremdsprache im institutionellen Kontext lernen, ja nicht nur älter sind und eine höhere kognitive Reife aufweisen, sondern bereits über mindestens eine Sprache (nämlich ihre Erstsprache) und damit über «Wissen» bzw. einen *initial state* verfügen, der den Erwerb aller weiteren Sprachen zwingend beeinflusst – und zwar sowohl positiv wie auch negativ. Die L2 wird durch Mechanismen wahrgenommen, die für die L1 optimiert sind, was – je nach Lernalter und damit nach L1-Automatisierungsgrad – zur Folge haben kann, dass die Restrukturierung des lernersprachlichen Wissens oder – generativ gesprochen – das *Parameter Resetting* unterschiedlich lange dauert.

Mit Bezug auf den Fremdsprachenunterricht werden zwei Arten von grammatischen Strukturen angenommen, und zwar eine, die nicht bewusst gelernt werden kann und sich – wie die Negation, die Satzklammer, die Inversion oder die Wortstellung im Nebensatz – durch die Sammlung zahlreicher Beispiele bzw. durch «kommunikative Erfahrungen» (Tschirner 1999) über einen längeren Zeitraum hinweg entwickelt und eine, die – wie z. B. die Verbalmorphologie oder die Kongruenz – bewusst gelernt und geübt werden muss. Wie zuvor bereits angedeutet, zweifelt VanPatten (2011) die Effektivität von Instruktion in Bezug auf die Syntax grundsätzlich an: «Instruction does not result in learners skipping stages of development in the acquisition of syntax. These stages appear to be immutable. Syntax is too stubborn to be affected this way» (VanPatten 2011: 14). VanPatten geht ebenso wie andere L2-Forscher mit UG-Hintergrund davon aus, dass explizite Informationen in Form von Erklärungen und negative Evidenz in Form von korrektivem Feedback in Bezug auf den Erwerb syntaktischer Tiefenstrukturen wirkungslos sind. Seiner Auffassung nach operieren die internen Erwerbsmechanismen in Bezug auf die Syntax nicht mit Metasprache, sondern ausschliesslich mit Daten und Beispielen, also mit positiver Evidenz.

3.2 Zur Grammatikprogression in aktuellen DaF-Lehrwerken auf A1-Niveau

Ein – zugegebenermaßen etwas oberflächlicher – Blick in die Grammatikprogression zufällig ausgewählter, mehrheitlich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientierter DaF-Lehrwerke – nämlich *studio d*, *Berliner Platz*, *Logisch*, *Optimal* und *Genial* – bietet hinsichtlich der Reihenfolge der Einführung morphologischer und syntaktischer Regularitäten der Zielsprache Deutsch eine Reihe von interessanten Einsichten. So weisen die genannten Lehrwerke hinsichtlich ihrer – absichtlichen oder unabsichtlichen – Berücksichtigung von Erkenntnissen aus der Erwerbssequenzforschung zwar einige Gemeinsamkeiten, aber z. T. auch erhebliche Unterschiede auf.

Im Hinblick auf die Behandlung der Wortstellung lässt sich festhalten, dass in allen betrachteten Lehrwerken die Beherrschung der Hauptsatzwortstellung (S-V) praktisch vorausgesetzt wird. Im jeweils ersten Kapitel werden neben Hauptsätzen daher bereits Ergänzungsfragesätze (Fragewort-V-S) eingeführt. Da die kommunikative Relevanz von Aussage- und Fragesätzen sehr hoch ist, diese bereits früh eine aktive Teilnahme an der zielsprachlichen Interaktion ermöglichen und beim Erwerb dieser Satzmodelle für Sprechende indoeuropäischer Erstsprachen gute Transfermöglichkeiten gegeben sind, steht einem schnellen und erfolgreichen Erwerb dieser syntaktischen Strukturen grundsätzlich auch nichts im Weg.

Die trennbaren Verben werden in den betrachteten Lehrwerken zwischen dem 3. und dem 7. Kapitel eingeführt, d. h. hier ist eine erste erkennbare Variation festzustellen. Gemeinsam ist den Lehrwerken, dass sie die Behandlung der Verbalklammer mit den trennbaren Verben einleiten, und zwar insgesamt etwas früher oder zeitgleich mit den Modalverben, aber in jeden Fall vor der Einführung des Perfekts. In dieser Hinsicht entspricht die Progression in Bezug auf die genannten Strukturen in allen Lehrwerken den z. B. von Diehl et al. (2000) ermittelten Erwerbssequenzen. Da bei Modalverb-Konstruktionen lediglich das Modalverb zu flektieren ist (wobei diese Flexionsform nicht mit den Flexionsformen anderer deutscher Verben identisch ist und daher eigens gelernt werden muss), während beim Perfekt beide Verbformen flektiert werden müssen, werden die Modalverben offenbar eher erworben als das Perfekt, bei dem zusätzlich die Unterscheidung zwischen Bildungen mit *haben* und *sein* zu lernen ist. Dies spiegelt sich in allen hier betrachteten Lehrwerken insofern wider, als die Modalverben mehrheitlich vor dem Perfekt eingeführt werden. Allerdings unterscheiden sich die Lehrwerke sehr deutlich hinsichtlich der Reihenfolge, mit der sie die einzelnen Modalverben einführen. So behandelt *studio d* die Modalverben *können* und *müssen* in Kapitel 7, das Modalverb *wollen* in Kapitel 8 und das Modalverb *dürfen* in Kapitel 12. Das Perfekt wird sozusagen «dazwischen» in Kapitel 9 eingeführt. Im Lehrwerk *Berliner Platz* wird zuerst das Modalverb *mögen* in Kapitel 6 eingeführt; in Kapitel 8 folgen dann die Modalverben *können*, *müssen*, *wollen* und *möchten*, bevor

in den Kapiteln 10 und 11 – also deutlich danach und damit den Erwerbssequenzen entsprechend – das Perfekt mit *haben* und *sein* eingeführt wird. Auch das Lehrwerk *Optimal* behandelt die Modalverben früher als das Perfekt, nämlich in Kapitel 5; das Perfekt wird in den Kapiteln 7 und 8 und damit früher als in allen anderen Lehrwerken eingeführt. Das Lehrwerk *Logisch* beschränkt sich auf das Modalverb *können*, das in Kapitel 4 eingeführt wird, und die Modalverben *wollen* und *müssen*, die in Kapitel 7 behandelt werden. Das Perfekt wird in *Logisch* ebenso wie in *Genial* auf A1-Niveau gar nicht behandelt. Hinsichtlich des letztgenannten Lehrwerks fällt auf, dass es die Modalverben insgesamt vergleichsweise spät behandelt. So werden *können*, *müssen* und *dürfen* erst in Kapitel 11 und *wollen* und *mögen* noch später in Kapitel 13 eingeführt. Was wir hier zusammenfassend feststellen können, sind z. T. deutliche Unterschiede hinsichtlich des Zeitpunkts und der Reihenfolge, mit der die Modalverben eingeführt werden, wobei sie jedoch – wie zuvor bereits erwähnt und von Studien zu den Erwerbssequenzen ermittelt und vorgeschlagen – durchgängig vor dem Perfekt behandelt werden.

Gemäss den in der einschlägigen Forschung ermittelten Erwerbssequenzen wird das Präteritum nach dem Perfekt erworben – was sowohl morphologisch als auch pragmatisch erklärt werden kann. Hinsichtlich des Zeitpunkts, zu dem das Präteritum eingeführt wird, gibt es abermals deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrwerken. Am frühesten wird es von *studio d* behandelt, nämlich im 3. Kapitel (*sein*) bzw. im 5. Kapitel (*haben*). Deutlich später führen es *Berliner Platz* (10. Kapitel) und *Genial* (11. Kapitel) ein. Dazwischen liegt *Optimal* (8. Kapitel). Was die Lehrwerke trotz der genannten Diskrepanzen eint, ist die Tatsache, dass sie das Präteritum – entgegen den z. B. von Diehl et al. (2000) ermittelten Erwerbssequenzen – mehrheitlich eher als das Perfekt einführen. Ausnahmen bilden hier *Berliner Platz* und *Optimal*, die beide Tempora gleichzeitig einführen. Die Lehrwerke *Logisch* und *Genial* führen das Perfekt – die nachweislich früher erwerbbar und v. a. auch für eine authentische Kommunikation wesentlich relevantere Form – deutlich später, nämlich erst auf A2-Niveau, ein.

In Bezug auf eine kleine Auswahl sprachlicher Phänomene, die einschlägigen Forschungen zufolge Erwerbssequenzen unterliegen, lässt sich hier zusammenfassend festhalten, dass die in den näher betrachteten Lehrwerken zugrundeliegenden Progressionen z. T. recht unterschiedlich sind und stellenweise deutlich von den empirisch ermittelten Erwerbsfolgen abweichen, so dass nach wie vor zu stimmen scheint, was Appel bereits Anfang der 1980er Jahre hinsichtlich der Progression in Lehrwerken festgestellt hat, nämlich, dass in der Praxis «Anordnungsentscheidungen in Lehrwerken meist ein intuitiver Begriff dessen, was wie schwierig ist, eingeht» (Appel 1983: 6). Ein dringendes Desiderat wäre daher eine systematische Wirkungsforschung, im Rahmen derer u. a. die folgenden Fragen untersucht werden sollten:

1. Welche Progressionen liegen neueren DaF-Lehrwerken hinsichtlich der sprachlichen Strukturen zugrunde, für die in der empirischen Forschung Erwerbssequenzen ermittelt worden sind? 2. Inwiefern werden die diesbezüglichen Forschungsergebnisse von den jeweiligen Progressionen berücksichtigt? Und – was mir am interessantesten erscheint – 3. Wie wirken sich die unterschiedlichen Progressionen auf den tatsächlichen Erwerb der jeweiligen Strukturen aus? Und 4. Ist es durch die Bereitstellung geeigneten Materials und durch systematisches und intensives unterrichtliches Üben nicht doch möglich, einige der natürlichen Erwerbsphasen, die nicht-zielkonforme Produktionen mit sich bringen, zu überspringen und so den L2-Erwerb zu beschleunigen?

4 Kompetenter Sprachgebrauch ohne produktive Regelbeherrschung

Angeichts des inzwischen in der Fremdsprachendidaktik weithin etablierten Primats der Kommunikation sollten die für eine reibungslose und erfolgreiche Verständigung erforderlichen sprachlichen Mittel frühestmöglich im Fremdsprachenunterricht eingeführt, geübt und automatisiert werden. Gerade in Bezug auf nicht-kindliche L2-Lernende, die bereits über eine ausgebildete Erstsprachenkompetenz verfügen und daher «wissen», wie Kommunikation im Wesentlichen funktioniert, stellt sich die Frage, ob ihnen nicht verstärkt vorgefertigte Sequenzen angeboten werden sollten, damit sie schnellstmöglich sprech- und kommunikationskompetent werden. Da es für die Verständigung keine Rolle spielt, ob eine Formulierung selbst regelbasiert konstruiert, aus dem Input imitiert oder ganzheitlich aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen wird, können langwierige Erwerbsprozesse durch die Verwendung von *Chunks* zwar nicht ersetzt, aber doch ergänzt und deutlich abgekürzt werden. So können Lernende kommunikativ wichtige komplexe Konstruktionen wie «Wie geht es Dir?» oder «Tut mir leid.» (die beide die Bildung des Dativs von Personalpronomina erfordern) oder häufige Präpositionalsyntagmen wie «mit dem Auto», «mit der Bahn», «zur Arbeit», «in die Stadt», «auf dem Sofa», «ins Kino», «ans Meer», «in den Bergen» etc. (für deren korrekte produktive Bildung das Genus des Substantivs, der von der Präposition regierte Kasus und dessen jeweils korrekte Form bekannt sein muss) mithilfe von holistisch memorisierbaren und abrufbaren *Chunks* wesentlich früher korrekt verwenden, als es ihnen aufgrund ihrer grammatischen Regelkenntnisse möglich wäre. Auch die für DaF-Lernende besonders langwierige Hürde der durch die Verwendung von Adverbien am Satzanfang ausgelösten Inversion könnte durch die intensive Übung und Automatisierung von *Chunks* wie «Heute will ich...», «Morgen gehe ich...», «Gestern habe ich...» etc. genommen werden und dazu beitragen, den Erwerb dieser syntaktischen Struktur zu beschleunigen und die empirisch ermittelte Erwerbsreihenfolge damit «auszuhebeln».

Einer der Auslöser für die didaktische Empfehlung, im Fremdsprachenunterricht gezielt und verstärkt mit *Chunks* zu arbeiten, ist die seit geraumer Zeit bekannte Tatsache, dass insbesondere für Sprachanfängerinnen und Sprachanfänger der gleichzeitige Fokus auf den Inhalt und die Form einer zu lernenden L2 eine kaum zu bewältigende Herausforderung darstellt, wenn die Progression nicht zu kleinschrittig sein soll – was v. a. für kommunikativ erfahrene erwachsene L2-Lernende erstrebenswert ist. Um das insbesondere im Fall von komplexen Regeln oder Strukturen stark kapazitätsbeschränkte Arbeitsgedächtnis von Lernenden zu entlasten, bietet sich die Arbeit mit vorgefertigten Formulierungen an. Ein weiterer Auslöser ist die in der einschlägigen Literatur (wie z. B. Diehl et al. 2000) beschriebene Beobachtung, dass L2-Lernende in **allen** Erwerbsstadien ihnen nützlich erscheinende, aber von ihnen selbst (noch) nicht konstruierbare komplexe Konstruktionen aus dem Input herausfiltern, imitieren, memorisieren, automatisieren und – im Idealfall – schliesslich korrekt analysieren, die ihnen zugrundeliegenden Regularitäten ableiten und für eigene künftige Produktionen verwenden.

5 Übung macht den Meister!

Um das Hauptziel des Fremdsprachenlernens – nämlich eine korrekte, angemessene und flüssige Sprachverwendung – zu erreichen, muss diese aktiv trainiert werden. Auch wenn viele Lehrende das unterrichtliche Üben häufig als Verschwendung von Unterrichtszeit empfinden, so ist es für die Verarbeitung, Prozeduralisierung und Automatisierung von neuem Stoff dennoch unverzichtbar. Ein wesentlicher Schritt ist hier – neben der Herstellung eines geeigneten situativ-kommunikativen Handlungsrahmens – die gezielte Aktivierung der Lernenden, wobei zur weiteren Schaffung von Sprachverwendungsgelegenheiten und zur effektiven Nutzung der zeitlich i.d.R. stark begrenzten Unterrichtszeit insbesondere die Interaktion zwischen Lernenden intensiviert werden sollte. Interaktive Strukturübungen, die die Notwendigkeit mit sich bringen, Sprache nicht nur still im Kopf zu planen und zu formulieren, sondern sie für den Interaktionspartner wahrnehmbar produzieren zu müssen, bringen u. a. den Vorteil mit sich, dass sich die aktuelle Lern- und die künftige Anwendungssituation ähneln.

In Bezug auf die Progression der Übungen ist es zunächst einmal wichtig, dass sie den Lernenden ein Erfolgserlebnis ermöglichen und ihnen damit ein Gefühl der Sicherheit vermitteln. D. h. die ersten Übungen müssen so beschaffen sein, dass nichts «schief gehen» kann und sie auf jeden Fall zu korrekten, angemessenen und flüssigen Produktionen führen.⁴ Im nächsten Schritt sollten dann eine allmähliche

4 Diese Überlegung verdanke ich einer Anmerkung von Michael Koenig, der sich aufgrund des vom ihm leidenschaftlich vertretenen Prinzips der «Erfolgsorientierung» intensiv mit dessen Operationalisierung in Lehrwerken und im Unterrichtsgeschehen befasst hat.

Öffnung der Übungsstruktur und eine zunehmende Steigerung der Anteile auf Seiten der Lernenden erfolgen, wobei nach wie vor an allen Stellen, an denen es sich anbietet, mit *Chunks* gearbeitet werden sollte. Wenn dann schliesslich im Rahmen von ergebnisoffenen Aufgaben «echte» Fragen gestellt werden, die zu einem authentischen Informationsaustausch und zu kommunikativ relevanten Bedeutungsaushandlungen führen, ist die maximale Form der Personalisierung des Lernens erreicht. Ein solcher Ablauf hat nicht nur positive Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden, sondern stellt auch ideale Voraussetzungen für einen längerfristigen Spracherwerb und den Transfer auf ausserunterrichtliche Kommunikationssituationen dar. Auch in der letztgenannten Phase sollten den Lernenden – v. a. im Hinblick auf Strukturen, die laut Erwerbssequenzforschung sehr spät erworben werden – *Chunks* angeboten werden, die sie bei der Planung und der Formulierung ihrer fremdsprachlichen Produktionen kognitiv und affektiv entlasten. Wie könnte nun die konzeptionelle Grundlage eines dergestalt auf das Gelingen angelegten intensiven fremdsprachenunterrichtlichen Übungsgeschehens aussehen?

Seit den 1970er Jahren arbeitet der Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi an der Entwicklung und Verfeinerung seines inzwischen vielfach empirisch überprüften und bestätigten *Flow*-Konzepts, das ich im Folgenden knapp skizzieren möchte. Unter *Flow* versteht Csikszentmihalyi (1990) das von einem Individuum positiv bewertete ganzheitliche Gefühl, das erlebt wird, wenn man völlig in einer Aktivität aufgeht. Ein möglicher Auslöser ist eine insbesondere bei autotelischen Persönlichkeiten (das sind Menschen, die sich selbst Ziele setzen, die den eigenen Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten angemessen sind) stark vorhandene intrinsische Motivation. Das Ergebnis dieses Erlebnisses ist sowohl ein Zuwachs an Fähigkeiten als auch eine Erhöhung des Selbstwertgefühls. Das *Flow*-Erleben umfasst eine Reihe interdependenter, nicht völlig trennscharfer Komponenten, nämlich: I. *Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein*: Das Individuum erlebt sich als Einheit mit der Handlung, über die es nicht nachdenkt. Es weiss nicht, dass es sich im *Flow* befindet, denn es reflektiert seinen Zustand nicht. Voraussetzung dafür ist, dass die betreffende Aufgabe den Fähigkeiten des Individuums angepasst und somit zu bewältigen ist. II. *Zentrierung der Aufmerksamkeit auf ein beschränktes Stimulusfeld*: Die Aufmerksamkeit des Individuums ist voll und ganz auf die aktuelle Aktivität und die zu lösende Aufgabe gerichtet, wobei deren Ziele und Ergebnisse idealerweise ausgeblendet sind. Die im *Flow* vorhandene hohe Konzentration kann durch extrinsische Reize – z. B. eine Belohnung in Form eines Lobes, einer guten Note oder einer materiellen Belohnung – zwar noch erhöht, aber zugleich auch gestört werden. III. *Selbstvergessenheit*: Das Individuum ist vollkommen bei sich, denkt jedoch nicht über sich nach, d. h. das Selbst-Konstrukt spielt im *Flow* keine Rolle. IV. *Ausübung von Kontrolle über eigene Handlungen und die Umwelt*: Das Individuum hat das subjektive Empfinden der maximalen Kontrolle über

seine Handlungen und die aktuelle Situation. V. *Beeinträchtigtetes Zeiterleben*: Aufgrund der aussergewöhnlich hohen Konzentration und der Ausblendung unwichtiger Reize ist das Zeitempfinden stark beeinträchtigt. VI. *Flüssiger Handlungsablauf*: Der Handlungsablauf wird als flüssig und reibungslos empfunden – sobald er als stockend wahrgenommen wird, kommt das Flow-Erlebnis zum Erliegen. VII. *Autotelisches Erleben*: Der *Flow*-Zustand selbst ist die angestrebte Belohnung. Dennoch kann bzw. muss ein klares Ziel vorhanden sein, damit der Handlungsablauf klar ist (vgl. Csikszentmihalyi 2000: 61-74).

Damit ein *Flow*-Erlebnis zustande kommen kann, müssen die beiden folgenden Bedingungen erfüllt sein: Erstens muss ein Gleichgewicht zwischen individuellen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und den gestellten Anforderungen vorhanden sein. Csikszentmihalyi nennt diese Bedingung «Passung von Fähigkeit und Anforderung»: Sind die Anforderungen zu niedrig, kann es zu Langeweile kommen. Sind die Anforderungen hingegen zu hoch, kann ein Gefühl der Überforderung oder Angst entstehen. Sowohl Langeweile als auch Angst verhindern das *Flow*-Erleben – wobei zu beachten ist, dass es sich in beiden Fällen um subjektive Empfindungen handelt, die von aussen möglicherweise nicht ohne Weiteres nachzuvollziehen sind. In der Lehr-Lern-Forschung entsprechen diesem Konzept der «Passung» zum einen das von Krashen (1981) eingeführte «*i+1*» (= der L2-Erwerb erfolgt automatisch, wenn der Input minimal über dem aktuellen Sprachstand liegt) sowie das in der soziokulturellen Lerntheorie von Vygotsky (1985) eingeführte Konzept der *Zone of Proximal Development* (ZPD). In beiden Theorien geht es um «Passung» als notwendige und zugleich ideale Voraussetzung für weiteres Lernen.

Die zweite Bedingung für das Zustandekommen des *Flow*-Erlebens ist die «Eindeutigkeit der Handlungsstruktur». Hierbei geht es darum, dass das vom Individuum kurzfristig oder langfristig selbstgesteckte Ziel der Handlung bzw. des Ablaufs klar ist, so dass es ohne weitere Reflexion verfolgt werden kann. Sobald das Individuum beginnt, über die Situation, die Anforderungen, das Ziel oder sich selbst nachzudenken, ist kein *Flow* mehr möglich. In Bezug auf das unterrichtliche Üben L2-spezifischer Inhalte bedeutet dies, dass die Übungsanweisung eindeutig sein muss, damit Lernende sie unmittelbar verstehen und die jeweilige Aufgabe flüssig bewältigen können. Das Feedback, ob eine Aufgabe erfolgreich bewältigt wurde, muss möglichst unmittelbar erfolgen, sei es durch das Material selbst, durch Mitlernende oder durch die Lehrkraft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in einem auf Gelingen und Automatisierung angelegten fremdsprachenunterrichtlichen Übungsgeschehen Lernende grundsätzlich die Chance haben, den erwerbsförderlichen *Flow*-Zustand zu erleben, zumal die von Csikszentmihalyi genannten Bedingungen – «Passung von Fähigkeit und

Anforderung» und «Eindeutigkeit der Handlungsstruktur» – ohne besonders grossen Aufwand in jedem Fremdsprachenunterricht erfüllt werden können.

Fazit

Auch wenn einige grammatische Phänomene, Strukturen und Regularitäten aufgrund ihrer Komplexität in ihrer expliziten Lehr- und Lernbarkeit eingeschränkt zu sein scheinen, kann insbesondere ein auf Aktivierung und Automatisierung ausgerichteter Fremdsprachenunterricht, in dem – wann immer möglich – gezielt mit *Chunks* gearbeitet wird, den Erwerb solcher komplexen grammatischen Erscheinungen unterstützen, und zwar durch

- a) «guten», passenden und wahrnehmbaren Input in Form von eindeutigen, einschlägigen und kontextualisierten Beispielen,
- b) die systematische Lenkung der lernerseitigen Aufmerksamkeit auf diesen Input,
- c) intensives, strukturiertes, möglichst interaktives, erfolgsorientiertes und automatisierendes Üben,
- d) unmittelbares, kontinuierliches, korrekatives und an das jeweilige Erwerbsniveau angepasstes Feedback.

Durch diese nur unterrichtlich in dieser Form mögliche Kombination von expliziten und impliziten Verfahren können Lernende systematisch die kommunikativen Erfahrungen sammeln, die sie für eine kompetente Sprachverwendung benötigen. Damit es jedoch zu der erforderlichen Annäherung von *Input* und *Intake* kommen kann, müssen L2-Lernende bereit sein, auch selbst Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Die aktive Wahrnehmung der zuvor unter a) bis d) skizzierten Angebote kann dabei gleichzeitig Voraussetzung und Folge dieses Bewusstseinsprozesses sein.

Literatur

- Appel, Joachim (1983): «Situationsprogression und Grammatische Progression.» In: Appel, Joachim/Schumann, Johannes/Rösler, Dietmar (1983): *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1-47.
- Clahsen, Harald, Meisel Jürgen M., und Pienemann Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990): *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2000): *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen*. 8. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DeKeyser, Robert (2007): «Skill acquisition theory.» In: VanPatten, Bill und Williams, Jessica (Hrsg.): *Theories on second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 97-113.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle und Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ellis, Nick C. (2005): «At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge.» In: *Studies in Second Language Acquisition* 27, 305-352.

- Ellis, Nick C. (2002): «Frequency effects in language processing.»
In: *Studies in Second Language Acquisition* 24, 143–188.
- Felix, Sascha (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr
- Hulstijn, Jan & De Graaff, Rick (1994): «Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge?» In: Hulstijn, Jan und Schmidt, Richard. (Hrsg.), *Consciousness in second language learning*. *AILA Review* 11, 97–112.
- Krashen, Stephen (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Leupold, Eynar (2002): *Französisch Unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Norris, John und Ortega, Lourdes (2000): «Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis.» In: *Language Learning* 50, 417–528.
- Paradis, Michel (2004): *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred (1989): «Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses.»
In: *Applied Linguistics* 10, 52–79.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Raabe, Horst (2007): «Grammatikübungen.» In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 5., Auflage, 283–287
- Robinson, Peter (1996): «Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search and instructed conditions.» In: *Studies in Second Language Acquisition* 18, 27–67.
- Rösler, Dietmar (1983): *Endstation: Integrierter FU*. In: Appel, Joachim/Schumann, Johannes/Rösler, Dietmar (1983): *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 117–165.
- Schumann, Erwin (1999): «Situative versus Grammatische Progression.» In: Appel, Joachim/Schumann, Johannes/Rösler, Dietmar (1983): *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 49–115.
- Tschirner, E. (1999): «Lernergrammatiken und Grammatikprogression.» In Skibitzki, Bernd und Wotjak, Barbara (Hrsg.): *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, 227–240.
- VanPatten, Bill (2011): *Stubborn syntax: How it resists explicit teaching and learning*. In: Sanz, Cristina und Leow, Ronald P. (Hrsg.): *Implicit and explicit language learning. Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 9–22.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Die Autorin:

Prof. Dr. Karin Aguado, W3-Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Fremdsprachenlehr- und -lernforschung (seit 2006). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Forschungsmethodik/-methodologie; Psycholinguistik des Fremdspracherwerbs; Kognition und Interaktion; Faktor «Alter»; Chunks und Fremdsprachenlernen.