

2 Variation im Kontext des ungesteuerten Spracherwerbs

Es liegt eigentlich in der Natur der Sache, dass sich ungesteuerter Spracherwerb an der Schnittstelle der sozialen UND kognitiven Wirkung und Verarbeitung von Sprache abspielt. In der linguistischen Forschung werden die beiden Seiten aber häufig getrennt behandelt. Kognitiv orientierte Spracherwerbsforschung beschäftigt sich mit den Verarbeitungsprozessen von Lernenden in der Auseinandersetzung mit sprachlichem Material und dem daraus resultierenden Aufbau von Wissen. Dabei ist besonders die Beschreibung und Erklärung von bewussten wie unbewussten Denk- und Wahrnehmungsvorgängen beim Sprachgebrauch ebenso wie deren Umorganisation im Laufe der Zeit interessant. In der Variationslinguistik steht die Frage danach im Mittelpunkt, wie Personen sozial bedeutungsvolle Variation produzieren und wie sprachliches und soziales Wissen dabei zusammenwirken. Um es mit den Worten von Wolfram (2006: 333) auszudrücken: „[i]f structure is at the heart of language, then variation defines its soul“. In der Soziolinguistik versucht man dementsprechend die Rätsel bzw. Fragen rund um sozial und situativ bedingte Sprachvariation aufzuklären. Personen, die eine Sprache als Zweitsprache lernen und gebrauchen, haben naturgemäß häufig weniger hoch gesteckte Ziele. Sie sind zunächst vor allem damit beschäftigt, ihre kommunikativen Grundbedürfnisse sicherzustellen und weniger von Überlegungen angetrieben, wie sie die sprachlichen Mittel der Zweitsprache variieren könnten. Fragen der soziolinguistischen Variation in der Zielsprache werden bei Zweitsprachlernenden zumeist erst aktuell, wenn sie die anfänglichen Phasen der lernersprachlichen Entwicklung durchlaufen haben:

Normally, speakers reach a minimal degree of proficiency along the developmental axis before they develop ability on the horizontal level (although, in fact, this can happen very early in the process, as it does in L1 development). (Regan 2010: 23)

Zur Frage des Zeitpunkts, ab wann und in welcher Form Lernende Variationskompetenz ausbilden, gibt es an der Schnittstelle von Soziolinguistik und Spracherwerbsforschung bislang nur wenige Untersuchungen und Erkenntnisse. Insgesamt wird allerdings an der Beobachtung festgehalten, dass es für Lernende nicht einfach ist, die Fähigkeit zu erreichen, zwischen verschiedenen Sprechweisen oder -stilen für unterschiedliche Situationen oder Gegenüber bewusst zu unterscheiden und aktiv zu variieren (Rehner et al. 2003; Romaine 2004; Howard et al. 2013). Soziolinguistische Kompetenz wird deshalb auch häufig im Rahmen der Auseinandersetzung mit fortgeschrittenen Sprachfähigkeiten behandelt (Geeslin 2018).

In der Deutschschweiz sind Fragen der soziolinguistischen und dialektalen Variation besonders offensichtlich und es liegt nahe, diese in die Problematik des Zweitspracherwerbs einzubeziehen. Personen, die Deutsch als Zweitsprache lernen oder benutzen, sind täglich in schriftlicher und/oder mündlicher Kommunikation mit verschiedenen Codes konfrontiert: mit lokalem Dialekt bzw. verschiedenen verwandten alemannischen Dialekten und der Schweizer Standardvarietät (Berthele 2004; Werlen 1998). Der Gebrauch von Dialekt oder Standard wird von interaktionalen und sozialen Aspekten der Kommunikationssituation beeinflusst und hängt in der Gegenwart von und gegenüber allochthonen Sprecherinnen und Sprechern in großem Maße davon ab, inwiefern Autochthone Dialekt oder Standard als die angemessene Sprechweise deuten. Eine solche Lernsituation erfordert eine große kognitive und soziale Flexibilität von Lernenden und Zweitsprachbenutzenden und hebt das sonst oft vernachlässigte Thema des Erwerbs von Variation hervor, denn das Kategorisieren von sprachlichen Elementen auf der Basis ihrer Zugehörigkeit zu Dialekt, Standard oder beiden sprachlichen Systemen ist ein integraler Bestandteil des Lernprozesses. Auf der Basis verschiedener Ausgangslagen und Ziele im Sprachlernprozess gibt es auch nicht nur einen, geschweige denn einen ‚richtigen‘ Weg, um mit der Situation umzugehen. So sind zum einen natürlich die Frequenz der Codes im sozialen Umfeld und die daraus entstehenden Lernsituationen entscheidend, daneben spielen jedoch auch lernerbezogene Faktoren eine Rolle. Mag für die einen Lernenden Dialekt das Ziel sein, für die anderen aber aufgrund bestimmter persönlicher Einstellungen, der beruflichen oder privaten Situation Standardsprache den höheren Wert besitzen, kann eine ähnliche individuell kognitive und soziale Ausgangslage dennoch zu unterschiedlichen Ergebnissen im Erwerbsprozess führen.

Die Spracherwerbsforschung hat für lange Zeit die kognitiven Aspekte des Lernprozesses in den Vordergrund gerückt. In der vorliegenden Situation drängt es sich jedoch gewissermaßen auf, den Spracherwerbs- und Gebrauchsprozess nicht im sozialen Vakuum zu betrachten, sondern soziale Aspekte als wesentliche Grundpfeiler für Erwerb und Gebrauch zu integrieren. Der Rahmen dafür soll mit Ausführungen aufgespannt werden, die verschiedene, sich ergänzende Blickwinkel auf die Ausgangslage einnehmen. In einem ersten Unterkapitel 2.1 „Variabilität als inhärentes Merkmal des Spracherwerbs“ wird deshalb die Beforschung des ungesteuerten Spracherwerbs und die Integration von sozialen und kognitiven Aspekten in den Mittelpunkt gestellt. Daran schließt in Unterkapitel 2.2 eine konkrete Erläuterung des Sprachlern- und Sprachgebrauchskontextes in der Deutschschweiz an, bevor abschließend in 2.3 „Vom Umgang mit Variation im Zweitspracherwerb“ noch genauer bisher vorhandene Erkenntnisse und Untersuchungen zum Erwerb von soziolinguistischer Kompetenz in verschiedenen Umgebungen erläutert werden.

2.1 Variabilität als inhärentes Merkmal des Spracherwerbs

Zunächst werden in Abschnitt 2.1.1 einige grundlegende Überlegungen zu Spracherwerb als kognitive und soziale Aufgabe aufgearbeitet, bevor in Abschnitt 2.1.2 den genauen Rahmenbedingungen und Folgen des ungesteuerten Erwerbs nachgegangen wird und Abschnitt 2.1.3 die individuellen Unterschiede einführt, die auf kognitiver und sozialer Seite den Erwerbsprozess und die schließlich aufgebauten Sprachkompetenz wesentlich beeinflussen können.

2.1.1 Spracherwerb als kognitive und soziale Aufgabe

Für Lernende, die in ihrem Umfeld mit dem ständigen Nebeneinander von Dialekt und Standard konfrontiert sind, sind die Spracherfahrungen mit beiden Codes die treibende Kraft für den Erwerbsprozess und für die Integration von Dialekt oder Standard in ihrem eigenen lernersprachlichen System. Abhängig von ihrem sozialen und beruflichen Netzwerk, ihrem Medienkontakt und der Menge an Unterricht sind die Personen in unterschiedlich intensivem Kontakt mit den beiden Varietäten. Dabei sind jedoch nicht bloß die Menge des dialektalen und standardsprachlichen Inputs und die geistige Auseinandersetzung mit dem Material entscheidend. Aus sozialer Perspektive hängen der Prozess und das Produkt des Erwerbs auch ganz wesentlich davon ab, wie Lernende Sprache bzw. Sprachformen wahrnehmen und evaluieren und was sie darauf aufbauend als das Ziel ihres eigenen Erwerbsprozesses definieren. Insgesamt beeinflussen somit der Kontakt mit den beiden Codes, ebenso aber auch die Ideologien über Dialekt und/oder Standard und die Vorstellungen, wie diese in der sozialen Interaktion verwendet werden sollen, die individuellen lernersprachlichen Konstrukte zu Dialekt-Standard-Variation.

Eine solche soziolinguistisch basierte Haltung bietet sich besonders im ungesteuerten Erwerb an. Dennoch war die Zweitspracherwerbsforschung lange Zeit vor allem im angloamerikanischen, aber auch im europäischen Raum sehr kognitiv orientiert und eine Integration von sozialen Gesichtspunkten fand maßgeblich erst in den letzten zwei Jahrzehnten statt (Firth & Wagner 2007; Tarone 2007). Zuvor war Forschung aus der Variationsperspektive vor allem auf Fragen der Variabilität und der Systematik in unterschiedlichen lernersprachlichen Phasen ausgerichtet. So wird etwa beobachtet, dass gerade in frühen Lernervarietäten verschiedene morphologische Formen eines Lexems in freier, aber nicht-funktional unterscheidender Variation auftreten können (Klein & Perdue 1997: 311). Es wurde hauptsächlich untersucht, inwiefern sprachliche Strukturen, die in der Zielsprache kategorisch sind – wie etwa die Markierung von Finitheit –, im Erwerb variabel verwendet werden und wie sich diese Variabilität im Zuge der sprachlichen Ent-

wicklung verhält. Darunter fällt etwa die Beobachtung, dass durch den Erwerb von Fininitheit die starre Informationsgliederung in Topik und Fokus aufgegeben wird und dass dies über die Verwendung von Modal- und Hilfsverben zur Markierung der Assertion angebahnt wird (Klein & Dimroth 2003). Solche Untersuchungen setzen sich mit der Systematik von Variabilität in der Lernersprache auseinander und mit der Frage, inwiefern Lernende im Rahmen von verschiedenen Phasen des Erwerbs entweder zwischen nicht-ziel sprachlichen Formen oder zwischen ziel- und nicht-ziel sprachlichen Formen variieren (Regan 2010: 23).

Bei der Untersuchung der Variabilität standen zunächst die kognitive Verarbeitung und die lernerseitige Entwicklung hin zu einer Reduktion der nicht-ziel sprachlichen Varianten im Vordergrund. Eine stärkere Integration der sozialen Komponente von Variation erfolgte erst später, als zunehmend auch die im Input vorhandene Variabilität untersucht wurde. Dabei wurde verdeutlicht, dass Lernende die fein abgestimmten Frequenzen und Bedingungen für die Produktion der alternierenden Formen erkennen müssen. Da es sich hierbei häufig um Varianten handelt, die in bestimmten sozial-kommunikativen Kontexten unterschiedlich verwendet werden, sind solche Fragen natürlich besonders im Zweitspracherwerb im ungesteuerten oder natürlichen Umfeld fest verankert, und Lernende können Antworten darauf besonders in der sozialen Interaktion mit Sprecher/-innen der Zielsprache finden (Regan 1996; Bailey & Regan 2004). Dadurch wird auch die allgemeine Perspektive in den Vordergrund gerückt, dass das lernersprachliche System durch ein Zusammenwirken von Erfahrung, kognitiven Mechanismen und sozialer Interaktion entsteht (Kramsch 2002; Beckner et al. 2009; Atkinson 2010). Soziolinguistisch beeinflusste Modelle teilen sich im Verständnis von Lernenden die folgende Position: Die lernende und zweitsprachgebrauchende Person ist

a social being whose cognitive processing of the L2 is affected by social interactions and social relationships with others, including those others who provide L2 input and corrective feedback. (Tarone 2007: 840)

Das betont die Notwendigkeit, den Spracherwerbsprozess nicht nur als Produkt von kognitiver Verarbeitung zu betrachten. Auch Dörnyei (2009a: 244) zieht dies für die Beschreibung von individuellen Unterschieden beim Zweitspracherwerb heran und unterstreicht die Interaktion zwischen Individuum und sozialem Umfeld. Im Rahmen des Lernprozesses muss das lernende Individuum zusammen mit dem sozialen Umfeld betrachtet werden:

[...] humans are social beings, and in an inherently social process such as language acquisition/use, the agent cannot be meaningfully separated from the social environment within he/she operates. (Dörnyei 2009a: 244)

In diesem Sinne ist Spracherwerb sowohl ein kognitiver wie auch ein sozialer Prozess, in dem Wissen in Angleichung an die umgebende Gemeinschaft aufgebaut wird. Wie Lernende den gegebenen Kontext und den sprachlichen Input interpretieren, sich selbst im Verhältnis dazu positionieren und ihre Ziele des Sprachenlernens und Sprachgebrauchs definieren, beeinflusst dementsprechend den Spracherwerb und Zweitsprachgebrauch wesentlich. Entsprechende Untersuchungen können herangezogen werden, um die kognitiven und sozialen Komponenten in der Herausbildung der lernersprachlichen Systeme einander näher zu bringen. Wenngleich sich soziale wie kognitive Fragen im Spracherwerb und Sprachgebrauch manifestieren, werden sie nicht zwangsläufig zusammengeführt und in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit untersucht.

In den letzten zehn Jahren sind in der Linguistik durch die Kombination von Sprache und Gesellschaft zwei sich gegenseitig ergänzende Ansätze aufgeblüht: Spracherwerb und Sprachgebrauch werden aus der Perspektive der kognitiven Soziolinguistik (*cognitive sociolinguistics*, etwa Kristiansen & Dirven (2008)) und der soziolinguistischen Kognition (*sociolinguistic cognition*, so beispielsweise Campbell-Kibler (2010) oder Loudermilk (2013)) betrachtet.

In der kognitiven Soziolinguistik steht die Untersuchung von regionalen, sozialen, sprachinternen oder sprachübergreifenden Variationsmustern auf der Basis unterschiedlicher Konzeptualisierungen der sprechenden Person im Mittelpunkt. Allgemein betrachtet gilt laut Kristiansen & Dirven (2008: 4): „Research that endeavours to unravel, examine and compare social and cognitive dimensions can in a most natural way be subsumed under the cover term Cognitive Sociolinguistics“. Konkreter fallen darunter insbesondere Untersuchungen, die sprachliche Variation auf solider empirischer Grundlage im Rahmen eines kognitiven Ansatzes, d. h. etwa unter Einbezug von kognitiven Modellen, Prototypentheorie oder Konstruktionsgrammatik, durchleuchten. Solche Studien versuchen zu erklären, wie das Wissen, das Sprecherinnen und Sprecher besitzen und sich in einer Sprachgemeinschaft teilen, durch soziologische, kulturelle oder ideologische Faktoren beeinflusst wird.

Studien zur soziolinguistischen Kognition fokussieren jedoch stärker auf das Individuum und die Verarbeitung von sozialer und sprachlicher Information. Es wird untersucht, wie die Produktion und Rezeption von Sprachvariation auf der Basis von Wissen über soziale Charakteristika der beteiligten Personen ablaufen und wie soziale Wissenselemente in die Sprachverarbeitung einbezogen werden: „[T]he fundamental goal of the study of sociolinguistic cognition is to characterize the computational stages and cognitive representations underlying the perception and production of sociolinguistic variation“ (Loudermilk 2013: 132). Erkenntnisse, dass soziales Wissen schnell und ohne bewusste Absicht in Sprachproduktion und Sprachrezeption miteinbezogen werden kann, legen nahe, dass ein besseres Ver-

ständnis der exakten kognitiven Verbindung zwischen sozialen und sprachlichen Strukturen notwendig ist: „relationships which are crucial to a full understanding of the development and maintenance of linguistic variation“ (Campbell-Kibler 2010: 37).

Während somit der erste Forschungsstrang stark an traditionell soziolinguistische Untersuchungen anknüpft, ist der zweite Ansatz stärker in der Psycholinguistik und der Soziophonetik verankert. Wie Chevrot & Foulkes (2013: 252) betonen, vertritt kognitive Soziolinguistik einen sozialen Ansatz gegenüber Kognition und soziolinguistische Kognition einen kognitiven Ansatz gegenüber sozialen Gegebenheiten. Erkenntnisse beider Ansätze sind somit relevant für die Erklärung vom Erwerb von Sprachvariation und verbinden sich daher in der Forschung zum Erwerb von soziolinguistischer Variation.

Für den Erstspracherwerb stellen Chevrot & Foulkes (2013) eine Reihe von Fragen bereit, die im Rahmen eines soziokognitiven Ansatzes zentral sind, um der Verknüpfung von sprachlicher und sozialer Information nachgehen zu können:

- a) In welchem Alter und in welcher Reihenfolge entwickeln sich die soziolinguistischen Muster der erwachsenen Umgebungsgemeinschaft im kindlichen Spracherwerb?
- b) Welche Rolle spielen verschiedene Inputquellen – Familie, Gleichaltrige usw. – in der Entwicklung von soziolinguistischer Variation?
- c) Was treibt den Erwerb von soziolinguistischer Variation an – Bewusstsein über soziale Gegebenheiten oder implizites Lernen?
- d) Welche konkreten Wissensbestandteile werden aufgebaut – handelt es sich um variable, von sozialen Faktoren beeinflusste Regeln oder um kognitive Schemata, in denen linguistische und sprachliche Information durch exemplarbasiertes Lernen zusammengefügt wird?

Diese Fragen sind unter anderen Vorzeichen auch für den Erwerb von Variation im Zweitspracherwerb relevant, da hier der Zeitpunkt und die Reihenfolge des Lernens und die verschiedenen Inputquellen von wesentlicher Bedeutung sind. Ebenfalls zentral ist auch die Frage nach dem Bewusstsein der Lernenden bezüglich der im Input vorhandenen Variation. Natürlich ist auch die Frage der Wissensrepräsentation von Interesse, sie wird jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie höchstens am Rande berücksichtigt werden.

In der Zweitspracherwerbsforschung wurde der Terminus „soziokognitiv“ von Atkinson (2002: 525) schon früher als eine Perspektive eingeführt, die verdeutlichen soll, dass Sprache simultan im Kopf und in der Welt wirkt: „a view of language and language acquisition as simultaneously occurring and interactively constructed both 'in the head' and 'in the world'“. Aus einer solchen Perspektive wird ebenfalls in den Vordergrund gerückt, dass Sprache eine soziale Praxis ist. Selbstverständ-

lich ist der Mensch kognitiv dafür prädisponiert, Sprache zu lernen, doch das volle kognitive Potential wird erst in „extremely rich, nurturing social activities and contexts“ (Atkinson 2002: 528) entfaltet. Dadurch wird die kognitive Verarbeitung eng an soziale Kontexte geknüpft. In der Spracherwerbsforschung wurde diese Diskussion um die Notwendigkeit, soziale Komponenten in der Spracherwerbsforschung stärker zu akzentuieren, u. a. von Firth & Wagner (2007) insbesondere aus sozial-interaktionaler Perspektive schon zu einem früheren Zeitpunkt eingebracht. Atkinson (2002) führt in umfassender Weise zusammen, wie Zweitsprachforschung auf den Einsichten zum sozialen Status von Sprache, wie sie in der Soziolinguistik, der Sozialanthropologie, dem Erstspracherwerb usw. zentral sind, aufbauen kann und diese notwendigerweise zu berücksichtigen hat. Das Zitat von Lave & Wenger (1991: 52–53; zitiert nach Atkinson 2002: 539) steht bereits in eben dem Geiste, der weiter oben unter Rückgriff auf Dörnyei (2009a) beschrieben wurde. Lernende sind soziale Wesen, daher nimmt das Lernen unmittelbar Einfluss auf die Stellung des Individuums in der sozialen Gemeinschaft und dem Ausbau seiner Identität:

Participation in social practice [...] suggests a very explicit focus on the person, but person-in-the-world, as member of a sociocultural community. This focus in turn promotes a view of knowing as activity by specific people in specific circumstances. [...] Activities, tasks, functions, and understandings do not exist in isolation; they are part of broader systems of relations in which they have meaning. These systems of relations arise out of and are reproduced and developed within social communities, which are in part systems of relations among persons. The person is defined by as well as defines these relations. Learning thus implies becoming a different person with respect to the possibilities enabled by these systems of relations. To ignore this aspect of learning is to overlook the fact that learning involves the construction of identities.

Diese Hinwendung zum Gebrauch und die feste Verankerung von Sprache im sozialen Kontext rückte gewissermaßen zeitgeistlich bedingt in den letzten Jahrzehnten in verschiedenen theoretischen und angewandten Strängen linguistischer Forschung – wenngleich natürlich mit unterschiedlicher Intensität – stärker in den Vordergrund. Der zentrale Status von Sprachgebrauch in konkreten Situationen wird ebenfalls in gebrauchsisierten kognitivistischen Grammatiktheorien unterstrichen. So gehen etwa auch Bybee & Hopper (2001) davon aus, dass sprachliche Strukturen im Gegensatz zu nativistischen Annahmen nicht unabhängig von deren Gebrauch betrachtet werden können, sondern dass kognitive Repräsentationen in hohem Maße von diesem beeinflusst werden: „[M]ental representations are seen as provisional and temporary states of affairs that are sensitive, and constantly adapting themselves, to usage“ (Bybee & Hopper 2001: 2). Sie bauen dabei auf funktional orientierten kognitiven Grammatiktheorien wie jenen der *emergent grammar* von Hopper auf. Dieser unterscheidet nicht zwischen Grammatik und

Sprachgebrauch und betrachtet Grammatik als soziales Phänomen in Echtzeit. Aufgrund dieser stetigen Anpassung kann eigentlich nur die jeweilige, an die Gebrauchssituation und die bisherigen Erfahrungen angepasste Neubildung beobachtet werden: „grammar, which like speech itself must be viewed as a real-time, social phenomenon, and therefore is temporal; its structure is always deferred, always in process but never arriving, and therefore emergent“ (Hopper 1987: 141). Allgemeine kognitive Prinzipien und Gebrauchskontexte werden folglich für die Beschreibung von sprachlichen Strukturen miteinbezogen, auch wenn dabei noch keine Erwerbsfragen im Vordergrund stehen (Bybee 2010).

Im Kontext des Spracherwerbs gehen gebrauchsorientierte Ansätze grundsätzlich auch von einer starken Verknüpfung von kognitiven und sozialen Faktoren aus (Ellis 2015). Dabei spielt die soziale Seite häufig und vor allem implizit dadurch eine Rolle, dass das sprachliche Material für die kognitive Verarbeitung in der Interaktion bereitgestellt wird. Gleichzeitig spielt schon in der Grundanlage der gebrauchsorientierten Spracherwerbstheorie die soziale Seite eine zentrale Rolle. Dementsprechend schreibt Tomasello (2008: 27):

Da natürliche Sprachen konventionell sind, besteht der grundlegendste Spracherwerbsprozess zunächst einmal darin, die Dinge so zu tun, wie andere Leute sie tun – das heißt in sozialem Lernen in seiner allgemeinsten Definition.

Schon kleine Kinder verfügen über die für den Spracherwerb zentralen sozial-kognitiven Fertigkeiten, Aufmerksamkeit zu teilen, Absichten zu lesen, Perspektiven einzunehmen und kommunikativ zusammenzuarbeiten. Durch das Zusammenwirken von geteilter Intention und Musterfindung ist es möglich, sich die symbolische Dimension von Sprache zu eigen zu machen und die Struktur von Sprache und Konstruktionen aus verschiedenen Erfahrungen auf unterschiedlichem Abstraktionsgrad abzuleiten (Tomasello 2003). Dass Sprache die Brücke zwischen Sozialem und Kognition schlägt, gilt ebenso grundsätzlich für den Zweitspracherwerb (Spolsky 1989; Hulstijn et al. 2014; Ellis 2015) und soll an den folgenden Ausführungen noch stärker verdeutlicht werden.

2.1.2 Erwerb im ungesteuerten Kontext

Sprechen ist eine grundlegende menschliche Eigenschaft und nur auf die wenigsten Personen auf der Welt trifft es zu, dass sie sich lediglich in einer Sprache verstständigen können. Diese Tatsache wird umso offensichtlicher, wenn zusätzlich innersprachliche Variation berücksichtigt wird. Bereits Wandruszka (1979: 39) hat die Vielfältigkeit von Sprache betont und damit die Vorstellung von innerer Mehrsprachigkeit geprägt:

Eine menschliche Sprache ist kein in sich geschlossenes und schlüssiges homogenes Monosystem. Sie ist ein einzigartig komplexes, flexibles, dynamisches Polysystem, ein Konglomerat von Sprachen, die nach innen in unablässiger Bewegung ineinander greifen und nach außen auf andere Sprachen übergreifen.

Diese Überlegungen basieren auf der Beobachtung, dass Sprachen „keine sehr klar definierten Entitäten“ (Klein 2000: 327) sind und es linguistisch betrachtet keine Grenze gibt, ab der zwei teilweise verschiedene sprachliche Systeme Sprachen oder Dialekte derselben Sprache sind. Was als Sprache angesehen wird, hängt ebenso sehr von politischen und sozialen Faktoren ab wie von linguistischen Unterschieden. Im Normalfall lernt ein Mensch mehrere Sprachen, wobei die Bedingungen des Erwerbs und des Gebrauchs sehr verschieden sein können und daher auch die Kompetenz in den verschiedenen beherrschten Sprachen unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Üblicherweise wird zumindest eine Sprache so gelernt, „daß sich der Sprecher in seinem sprachlichen Verhalten nicht oder nicht auffällig von seiner sozialen Umgebung abhebt“ (Klein 2000: 538). Diese Beobachtung trifft üblicherweise für den Erstspracherwerb zu.

Daneben lernen die meisten Personen noch weitere Sprachen mit unterschiedlichem Erfolg, da der Verlauf und das Produkt gemessen an der Unterscheidbarkeit von der umgebenden Sprachgemeinschaft offensichtlich sehr uneinheitlich sind. In der Tradition der deutschsprachigen Zweitsprachforschung werden „Formen des sprachlichen Verhaltens, die sich entwickeln, wenn der Lernende das sprachliche Verhalten der Lernumgebung zu reproduzieren versucht“ (Klein 2000: 538) zumeist als *Lernervarietäten* bezeichnet. Wenn der Erwerb weiterer Sprachen nicht in frühkindlicher Zeit einsetzt – was als *bilingualer* oder *mehrsprachiger Erstspracherwerb* bezeichnet würde – spricht man von *Zweitspracherwerb* und unterscheidet üblicherweise im Deutschen zwischen *Zweit-* und *Fremdspracherwerb*. Ersteres bezeichnet den Erwerb einer weiteren Sprache, die ähnlich wie bei der Erstsprache durch den gewissermaßen natürlichen Umgang mit neuem sprachlichem Material in und durch Kommunikation im Alltag bestimmt ist, während *Fremdspracherwerb* für den durch Unterricht gesteuerten Erwerb weiterer Sprachen verwendet wird (Klein & Dimroth 2003; Ahrenholz 2008). Sehr häufig, so auch in dieser Arbeit, umfasst der Begriff *Zweitsprache* jede weitere Sprache, die nicht als erste Sprache gelernt wird.¹ Die schablonenartige Unterscheidung zwischen *Zweit-* und *Fremdspracherwerb* tritt natürlich in realen Lernbedingungen selten in typischer

¹ Damit wird eine Festlegung im Hinblick auf die genaue Reihenfolge umgangen, und es ist möglich, Dialekt wie auch Standard als Zweitsprache zu betrachten, zumal angesichts des Nebeneinanders der beiden Codes durchaus von einer mehrsprachigen Erwerbs situation ausgegangen werden kann (Berthele 2008).

oder reiner Form auf, da auch im gesteuerten Erwerb eine starke kommunikative Ausrichtung und auch Kontakt zur Zielsprachlichen Gemeinschaft und ihrer Kommunikation bestehen kann oder umgekehrt auch der natürliche Erwerb von zugewanderten Personen durch Sprachunterricht begleitet werden kann.

Im Bezug auf die angesprochene Reproduktion der Lernumgebung charakterisiert sich der Zweitspracherwerb besonders dadurch, dass die Zielsprache nicht vollständig angeeignet wird. Zweitsprachbenutzende unterscheiden sich in ihrer Sprachvarietät zumeist nennenswert von erstsprachlichen Varietäten:

Ein Kind gelangt normalerweise zur „perfekten Beherrschung“ der Zielsprache – nicht in dem Sinne, daß es seine sprachlichen Fähigkeiten nicht noch verbessern könnte (nicht jeder ist ein Goethe), sondern in dem Sinne, daß zwischen seinem eigenen Sprachverhalten und dem seiner Umgebung zum Schluß kein nennenswerter Unterschied besteht. Beim (erwachsenen) Zweitsprachlerner ist dies selten der Fall. Normalerweise „fossilisiert“ der Erwerbsprozess auf einer Stufe, die von der Sprachbeherrschung des muttersprachlichen Sprechers mehr oder minder weit entfernt ist. (Klein 2000: 543)

Diese Unterschiede zwischen dem Lernprodukt im Erst- und Zweitspracherwerb werden oft zuerst und vereinfachend auf einen Alterseffekt zurückgeführt, da den verschiedenen Ausprägungen von Zweitspracherwerb oft gemein ist, dass die Lernenden im Alter vorangeschritten sind. Da der Erfolg von Spracherwerb ab der Pubertät im natürlichen Kontext² sehr variabel ist, wird es folglich schwieriger, eine Sprachbeherrschung zu erreichen, die sich nicht nennenswert auf mindestens einer linguistischen Ebene wie Aussprache, Wortschatz oder Grammatik von Monolingualen derselben Sprache unterscheidet. Im Detail müssen die Gründe allerdings unterschiedlich erklärt werden. Klein (2000: 543–545) betont die Interaktion von biologischen, sozialen und kognitiven Faktoren. Vom Erwerb der Erstsprache bis zur Aneignung weiterer Sprachen verändert sich die Physiologie der menschlichen Organe, daneben hat sich durch die erstsprachliche Sozialisation auch eine soziale Identität ausgebildet und schließlich werden durch oder zumindest parallel zum Erwerb einer Sprache auch bestimmte kognitive Kategorien zum Ausdruck von Zeit, Raum usw. angeeignet und auf dieser Beherrschung einer Sprache wird im Zweitspracherwerb aufgebaut. Solche Unterschiede wurden verschiedentlich ins Rennen geführt, um die Differenzen zwischen Lernprodukten im Erst- und Zweitspracherwerb zu erklären. Dass die genannten Ausprägungen des Individuums und seiner sprachlichen Umgebung – auf die im nächsten Abschnitt

² Was den erfolgreichen Verlauf von Spracherwerb angeht, ist es von großer Bedeutung zwischen den verschiedenen Erwerbskontexten zu unterscheiden (Lambelet & Berthele 2015). Wie diese Metaanalyse zum Altersfaktor zeigt, trifft der Effekt von „je früher, desto besser“ im schulisch gesteuerten Kontext nicht zu.

2.1.3 genauer eingegangen wird – in verschiedenen Kontexten unterschiedlich zum Tragen kommen, führt zu unterschiedlichen Resultaten des Erwerbsprozesses.

Es ist hingegen beim Zweitspracherwerb ebenso wie im Erstspracherwerb davon auszugehen, dass der vorhandene Input der Schlüssel zum Erwerb ist, denn Spracherwerb erfolgt durch die Auseinandersetzung mit und durch die Verarbeitung von Sprachmaterial. Die zentrale Rolle von Input wird auch in sämtlichen Theorien festgehalten (Mitchell & Myles 2004: 20), wenngleich die Mechanismen, die durch Konfrontation mit Input ausgelöst werden, sehr unterschiedlich gewichtet und betrachtet werden. Auf die besondere Situation, was den Input in der Deutschschweizer Situation betrifft, wird in Abschnitt 2.2 „Der Sprachlern- und Sprachgebrauchskontext“ genauer eingegangen.

Nicht außer Acht gelassen werden dürfen linguistische Unterschiede zwischen den Sprachen, die in den Erwerbsprozess involviert sind, auch wenn deren Stellenwert in einzelnen Theorien eine unterschiedlich große Rolle zugeschrieben wird. Die grundsätzliche Tatsache, dass im Falle von Zweitspracherwerb bereits ein Sprachsystem angeeignet wurde, verändert die Ausgangslage und die Erfahrungen der Sprachbenutzenden ganz wesentlich. Die neue Sprache wird vor dem Hintergrund des bereits vorhandenen Wissens erworben. Vor diesem Hintergrund bildeten sich Ansätze heraus, die den Zweitspracherwerb im Kontrast zur Erstsprache zu erklären versuchten. Brdar-Szabó (2010: 521) fasst dies folgendermaßen zusammen:

Nach der Kontrastivhypothese werden die Mechanismen des Zweitspracherwerbs primär durch die Struktur der Erstsprache des Lerners gesteuert. Aus dieser Annahme folgt, dass Transfer- und Interferenzprozessen überragende Bedeutung zugeschrieben wird. Die Hypothese liegt in unterschiedlich starken Ausprägungen vor, die jeweils davon abhängig zu unterscheiden sind, inwieweit in ihrem Rahmen Lernschwierigkeiten aus interlingualen Unterschieden und Identitäten abgeleitet werden.

Konkrete Untersuchungen zu Kontrastivität und ihren Wirkmechanismen zeigen jedoch die Notwendigkeit von differenzierten Betrachtungen: Zunächst ist das Ausmaß von Kontrastivität auf sprachlichen Ebenen schwierig zu fassen und sprachübergreifend vergleichbar zu machen. Verschiedene Studien zeigen, dass Ähnlichkeiten einerseits zu positivem Transfer führen und den Erwerb erleichtern können. Andererseits können sie für Lernende jedoch auch zu Schwierigkeiten führen. Die Annahme nämlich, dass sich Sprachen unterscheiden, kann bei Lernenden genau so zu einer sogenannten Angst vor zu viel Ähnlichkeit führen. Kellerman (2000) zeigt, dass Lernende in vielen Fällen davon ausgehen, dass sich verschiedene Sprachen grundsätzlich nicht völlig entsprechen und sich sprachliche Strukturen somit auch nur beschränkt gleichen können. Diese Vorbehalte gegenüber Ähnlichkeit funktionieren wahrscheinlich auf der Grundlage von Prototypikalitätseffekten,

d. h. Lerner/-innen nehmen nur für den prototypischen Bedeutungsbereich an, dass sich dieser auch auf die Fremdsprache übertragen lässt. Dies zeigt Keller- man (2000: 23f.) etwa anhand des Verbs *brechen*. Die Bedeutung der deutschen, englischen und holländischen Übersetzungsäquivalente von *brechen* sind zwar grundsätzlich sehr ähnlich, dennoch gehen Lernende in Kollokationen mit konkreteren Bedeutungsaspekten des Verbs wie *in den Fuß brechen* oder *die Wellen brechen am Ufer* eher von Gleichheit aus als im abstrakten oder metaphorischen Bereich wie etwa bei *ein Versprechen brechen*, *Rekorde brechen* oder *einen Streik brechen*, wo auf Umschreibungen oder alternative Formulierungen ausgewichen wird.

Große Unterschiede können zwar, müssen aber nicht zwangsläufig den Erwerb erschweren, da sie für Lernende augenscheinlicher sind als geringere Unterschiede. Als solche sollen beispielhaft Informationsstrukturen von ansonsten typologisch sehr nahe verwandten Sprachen erwähnt werden. Bohnacker & Rosén (2008) zeigen mit einer Studie zur Vorfeldbesetzung im Deutschen durch schwedische Lernende, dass diese das Vorfeld auch im Deutschen häufiger mit thematischen oder gar expletiven Elementen füllen. Das Hintanstellen von rhematischer Information ist im Schwedischen noch stärker verbreitet und üblicher als im Deutschen, wodurch die Lernenden in letzterer Sprache zwar keine ungrammatischen Äußerungen produzieren, aber solche mit einer für das Deutsche nicht so häufigen Informationsstruktur. Zwischensprachliche Einflüsse dieser Art werden als Transfer betrachtet oder in gebrauchsisierten Ansätzen auf den mit der Erstsprache zusammen angeeigneten Filter der gelernten Aufmerksamkeit (*learned attention*) zurückgeführt (Ellis 2015: 59). Merkmale des zweitsprachlichen Systems werden trotz ihres Vorhandenseins im Input von den Lernenden vernachlässigt, da ihre Sprachverarbeitung von der Erstsprache beeinflusst ist.

Die Wirkung von bereits angeeigneten Sprachen – dies können Erstsprachen ebenso wie andere vor der jeweiligen Zielsprache erworbene Sprachen sein – steht insgesamt jedoch außer Frage und ist integraler Bestandteil vieler theoretischer Ansätze zur Erklärung des Zweitspracherwerbs. Auch in der *Interlanguage*-Theorie spielt die Erstsprache eine gewisse Rolle, indem Selinker (1972: 214ff.) sie als Einflussgröße bei einem der fünf zentralen Prozesse des Sprachenlernens und der Konstruktion der *Interlanguage* betrachtet. *Interlanguage* definiert Selinker (1972: 214) als ein „separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL [target language] norm.“ Der Aufbau dieses linguistischen Systems sollte sich anhand von fünf psycholinguistischen Prozessen³ erfassen bzw. erklären lassen: (1) Transfer aus anderen Sprachen,

³ Die deutsche Terminologie wird von Bausch & Kasper (1979) übernommen.

(2) Transfer aus der Lernumgebung, (3) Lernstrategien, (4) Kommunikationsstrategien und (4) Übergeneralisierungen (Selinker 1972: 214–215).

Das lernersprachliche System wird häufig aus Abweichungen von der zielsprachlichen Norm erschlossen. Dabei nimmt Fehleranalyse einen zentralen Stellenwert ein. Obwohl grundsätzlich die aktive und kreative Konstruktion einer Zweitsprache im Mittelpunkt steht, führt der Fokus auf die Analyse von Fehlern zuweilen zu einer defizit-orientierten Perspektive. Dies verdeutlicht auch die Beschreibung von *Interlanguage* durch Bialystok & Smith (1985: 101): Sie definieren das lernersprachliche System in Abweichung von muttersprachlicher Performanz als „systematic language performance (in production and recognition of utterances) by second language learners who have not achieved sufficient levels of analysis of linguistic knowledge or control of processing to be identified completely with native speakers“. Insgesamt werden die Begriffe *Interlanguage* – deutsch *Interimsprache* oder *Lernervarietät* – in der Spracherwerbsforschung in den letzten Jahrzehnten sehr breit und relativ theorieneutral eingesetzt, d. h. der Begriff *Interlanguage* kommt auch in Arbeiten ohne expliziten Schwerpunkt auf Fehleranalyse oder psycholinguistische Lernprozesse zum Einsatz.

Der deutsche Begriff *Interimsprache* bringt den vorübergehenden und variablen Charakter solcher Systeme besonders treffend zum Ausdruck. Im Sprachlern- und Sprachgebrauchskontext wird das Wissen ständig überarbeitet, ergänzt und neu vernetzt und ist somit stetiger Veränderung unterworfen. Ein lernersprachliches System muss grundsätzlich als Momentaufnahme verstanden werden, weshalb Ellis (1994: 350) auch von einem *interlanguage continuum* als Abfolge von miteinander verbundenen Systemen, die den Lernfortschritt über die Zeit hinweg charakterisieren, beschreibt: „series of interconnected systems that characterize the learner’s progress over time“.

Sehr häufig kann im Zweitspracherwerb beobachtet werden, dass sich der Erwerbsprozess – die stetige Veränderung der Lernersprache – in einem Zustand stabilisiert, der im Hinblick auf verschiedene Merkmale von der Zielsprache abweicht.⁴ Von einem sprachübergreifenden, longitudinalen Projekt zum ungesteuerten Zweitspracherwerb gingen bei Klein & Perdue (1997) die Beobachtungen aus, dass sämtliche Lernende nach gewisser Lernzeit ein relativ stabiles lernersprachliches System aufbauen, das nach einfachen Prinzipien strukturiert, im Hinblick auf die Zielsprachen stark vereinfacht, aber kommunikativ sehr effizient ist. Auf dieser

⁴ Manche Forschende wie Selinker (1972) sprechen in diesem Zusammenhang von *Fossilisierung*. Dieser Terminus wird aufgrund der Tatsache, dass es innerhalb des lernersprachlichen Systems zweifelsohne jederzeit Veränderungen geben kann, teilweise als problematisch betrachtet. Der Begriff *Stabilisierung* steht für temporäre wie auch längerfristige Konstanz und ist daher insgesamt weniger stark determiniert (Han 2004).

Lernstufe, die als *Basisvarietät* bezeichnet wird, verbleibt ungefähr ein Drittel der Lernenden, wenngleich Lexikon und Flüssigkeit unter Umständen noch verbessert werden (Klein & Perdue 1997: 303).

Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Form und Funktion postulieren auch Klein & Perdue (1997), dass die Basisvarietät nicht als misslungener Versuch, sich der Zielsprache anzunähern, zu analysieren sei, sondern als funktionales Sprachsystem. Dieses ist im Laufe der Sprachentwicklung Veränderungen unterworfen, kann allerdings jederzeit durch organisatorische Prinzipien beschrieben werden. Damit folgen sie der oben genannten Perspektive von Selinker (1972), nennen aber auch den *simple code* von Corder (1967) und das *Pidgin-* oder *Gastarbeiter-Deutsch* von Clyne (1968) als Bezugspunkte (Klein & Perdue 1997: 307). Die Basisvarietät wird damit zum Ausgangspunkt der Entwicklung aller Lernervarietäten; ihr Aufbau, ebenso wie ihre Veränderungen hin zu umfassenderen Varietäten wie Deutsch oder Berndeutsch, Französisch oder Englisch folgt bestimmten Prinzipien. Solche umfassenden zielsprachlichen Systeme sind in dem Sinne als Grenzen der Lernervarietäten oder als „Endvariety“ definiert, als die Gebrauchenden hier den Erwerb stoppen, nachdem sie sich der Varietät des sozialen Umfelds angeglichen haben (Klein & Perdue 1997: 307).

Die wichtigsten Merkmale der Basisvarietät sollen nach Klein & Perdue (1997) und Klein (2000) kurz zusammengefasst werden: Lexikalische Einheiten treten üblicherweise in einer unveränderlichen Form auf. Zu den elementaren Ausdrucksmitteln gehören Elemente aller lexikalischen Klassen, während grammatisch-funktionale Einheiten wie Präpositionen, Pronomen selten sind. Sofern es formale Variation gibt, handelt es sich um keine systematische Flexion/Derivation. Auf der Ebene der Äußerungsorganisation gehen Klein & Perdue (1997: 313) von Beschränkungen auf der Phrasenebene aus, die die Form und die relative Abfolge von Konstituenten wie NP oder V bestimmen. Daneben wirkt die semantische Beschränkung, dass diejenige NP zuerst kommt, deren Referent den höchsten Grad an Kontrolle über die Gesamtsituation ausübt – das entspricht mehrheitlich dem Agens. Zuletzt wirken noch pragmatische Prinzipien der Informationsstruktur, wobei das Prinzip „Fokus zuletzt“ als besonders wichtig dargestellt wird (Klein 2000: 561). Geht man davon aus, dass jede Aussage eine implizite Frage beantworten soll, so stellt das Element, das erfragt wird, den Fokus dar, „der Rest bildet die Topikkomponente. Letztere drückt oft bei behaltene, erste oft neue Information aus“ (Klein 2000: 561). Die Basisvarietät wird von Forschenden als einfaches, aber systematisches und gleichzeitig höchst effizientes Kommunikationssystem betrachtet, das Lernende auf der Basis ihrer vorhandenen allgemeinen Sprachfähigkeit ausbilden. Deshalb gibt es auch Erörterungen zum Status der Basisvarietät innerhalb der generativen Grammatik, deren Details u. a. in Klein (2000: 561ff.) besprochen werden.

Eine andere Perspektive auf das Phänomen der Basisvarietät nimmt jedoch Ellis (2008a) ein, indem er sie als das Produkt eines nicht auf Form fokussierten Sprachgebrauchs sieht. Er präsentiert einen emergentistischen Ansatz, in dem Lernervariäten aus dynamischen Zyklen von Sprachgebrauch, Sprachwandel, Sprachwahrnehmung und Sprachlernen entstehen. Sein Ansatz zur Herausbildung von Lernervariäten orientiert sich an der dynamischen Systemtheorie und betrachtet Sprache als ein komplexes adaptives System (Beckner et al. 2009). Ellis (2008a: 233) fokussiert dabei besonders darauf, dass Sprache nicht von Personen und deren Sprachgebrauch losgelöst betrachtet werden kann: „Language learning and language use are dynamic processes in which regularities and systems arise from the interaction of people, brains, selves, societies, and cultures using languages in the world.“ Die Muster, die durch die dynamische Interaktion entstehen, erklärt Ellis (2008a: 233) insbesondere durch das Zusammenspiel von vier Prozessen, die in Abbildung 2.1 zur Dynamik des Zweitsprachlernens dargestellt sind: (1) Gebrauch führt zu Wandel, (2) Wandel beeinflusst Wahrnehmung, (3) Wahrnehmung beeinflusst Lernen und (4) Lernen beeinflusst Gebrauch.

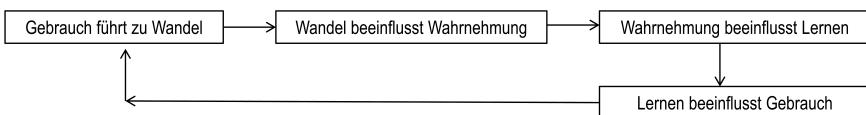


Abb. 2.1: Dynamische Zyklen von Gebrauch, Wandel, Wahrnehmung und Erwerb von Sprachen nach Ellis (2008)

Der angesprochene Zyklus baut sich durch das Zusammenspiel von auch einzeln beobachtbaren Prozessen aus. Sprache verändert sich durch Gebrauch ständig, was sich unter anderem darin zeigt, dass die am häufigsten gebrauchten Wörter – man denke nur an grammatisch-funktionale Einheiten wie Artikel und Präpositionen – kurz und unbetont sind. Als Folge von phonologischer Erosion (*phonological erosion*), wie Ellis (2008a: 233) es nennt, ergibt sich häufig auch eine Reihe von Homonymen. Diese häufigen Formen sind zwar von großer struktureller Bedeutung für Sprache, da sie die Kombination von Wörtern in Phrasen und Sätzen markieren und deren Interpretation beeinflussen. Sie sind jedoch nicht die Wörter, die den semantischen Inhalt transportieren, wie eine Darstellung der 20 häufigsten Wortformen in Gottfried Kellers „Die Leute von Seldwyla“ (Wälchli & Ender 2013: 132) illustriert. Wer die entsprechende Wörterliste liest, könnte sie ebenso gut jeder anderen Erzählung zuordnen. Gleichzeitig stehen die Funktionswörter im mündlichen Gebrauch oft in unbetonten Positionen und zusammen mit ihrer Kürze werden sie daher zu unauffälligen Einheiten: „Grammatical forms are of

low salience“ (Ellis 2008a: 236). Dieser Mangel an Salienz führt dazu, dass die Einheiten schlechter wahrgenommen werden, zumal ihre Information häufig redundant ist und es salientere lexikalische Einheiten gibt, die diese Information bereits vermitteln: Information zu Numerus und Person ist im Deutschen in der Subjekt-Nominalphrase vorhanden, wird aber durch ein grammatisches Morphem am Verb nochmals ausgedrückt. Tempusinformation wird oft durch Temporaladverbien vermittelt und zugleich morphologisch am Verb ausgedrückt (der deutsche Gebrauch des Präsens anstelle des Futurs sei hier als Ausnahme erwähnt). Ellis (2008a: 236–238) präsentiert empirische Evidenz dafür, dass Einheiten mit niedriger Salienz und homophone Einheiten mit schwacher Form-Funktions-Kontingenzen schlechter gelernt werden und dass eben diese Einheiten besonders für Zweit-sprachgebrauchende aufgrund ihrer Erfahrungen in der Erstsprache (Automatizität und verschiedene angeeignete kognitive Bias) Schwierigkeiten bereiten. Welche Konsequenzen diese Schwierigkeiten im Zweitspracherwerb nun genau haben, hängt vom Lernkontext ab.

Communicative bias in naturalistic contexts where language learning is predominantly implicit results in outcomes that differ from more explicit, form-focused interactions either in the classroom or in the feedback from accuracy-minded discourse partners. (Ellis 2008a: 238)

In einem natürlichen und ungesteuerten Zweitspracherwerb ist der Fokus der Lernenden auf die Bedeutung in der Kommunikation gerichtet und die oben erwähnten morphologischen und syntaktischen Mittel zur Markierung von Tempus, Numerus, Person stehen häufig lernerseitig nicht im Fokus der Aufmerksamkeit, da sie teilweise redundant oder durch den Kontext erschließbar sind. Sämtliche Formen sind im Input grundsätzlich vorhanden, werden allerdings von vielen Lernenden aufgrund der genannten geringen Auffälligkeit, der niedrigen Bedingtheit von Form-Funktionsübereinstimmung⁵ und des Fokus auf Bedeutung nicht implizit gelernt – oder wie (Ellis 2015: 49) es zugespitzt feststellt: „[w]hat is attended is the focus of learning, and so attention constructs the acquisition of language itself“. In den Resultaten des wegweisenden, sprachübergreifenden Projekts „Second language acquisition of adult immigrants“, das in den 1980er-Jahren von der European Science Foundation gefördert wurde (Perdue 1993), wurde beobachtet, dass etwa ein Drittel der Lernenden ab der Basisvarietät keine weitere Komplexifizierung des sprachlichen Systems vornimmt. Neue lexikalische Einheiten werden

⁵ Angesichts der großen Anzahl von Synkretismen innerhalb von morphologischen Paradigmen geben sehr viele Morpheme des Deutschen keine verlässliche Aussage über die sprachliche Funktion.

zur Basisvarietät hinzugefügt, Morphologie und Syntax bleiben jedoch grundsätzlich unverändert einfach. Trotz der fehlenden funktionalen Morphologie ist das Sprachsystem in vielen Situationen kommunikativ sehr effizient und ausreichend. Wäre dies nicht der Fall, würden nicht so viele Lernende ihre Lernervarietät auf diesem Niveau stabilisieren. Zugleich zeigt diese Basisvarietät große Ähnlichkeit mit Pidgins und Creoles, die sich im Zuge von Sprachkontakt herausbilden und die zu den Sprachsystemen mit der geringsten beobachtbaren Komplexität gehören (McWhorter 2001; Nichols 2009).

Besondere soziale Beziehungen oder pädagogisches Handeln können Lernende jedoch in ihrer sprachlichen Entwicklung weiterbringen: „Social–interactional or pedagogical reactions to nonnative-like utterances can serve as dialectic forces to pull L2 acquisition out of the attractor state of the Basic Variety“ (Ellis 2008a: 240). Im Gespräch können Gesprächspartner/-innen oder Lehrpersonen durch Feedback den Fokus stärker auf die Form richten, was bei Lernenden das Bewusstsein, die Aufmerksamkeit und die Wahrnehmung des Inputs verändern kann. „Form-focused instruction pulls learners out of their implicit habits, their automatized routines, by recruiting consciousness“ (Ellis 2008a: 240). Das erklärt, warum in einem Fremdsprachenlernkontext üblicherweise keine Basisvarietäten entstehen. Dort sind Lernende von Beginn an Lehrpersonen ausgesetzt, die ihre Aufmerksamkeit stark auf die formale Seite der Sprache lenken. Die zu erlernenden Form-Funktions-Paare werden je nach pädagogischem Ansatz stärker oder weniger stark fokussiert (Madlener & Behrens 2015) – sicherlich allerdings in viel ausgeprägterem Maße als in einem natürlichen Kontext.

In vielen Begriffsbestimmungen zur Unterscheidung von Fremd- oder Zweitsprachenlernen wird besonders auf die Dimension von *gesteuert* vs. *ungesteuert* fokussiert, wobei sich der Unterschied dazwischen im Grunde im Ziel der Aufmerksamkeit bei der Auseinandersetzung mit sprachlichem Material widerspiegelt. Fremdsprachenlernen findet in einer Klassenzimmersituation unter Bezug auf Material statt, das stark von den Lehrpersonen und von der Abstimmung auf ein bestimmtes Sprachniveau beeinflusst ist, während Zweitsprachlernende vergleichsweise wenig Anpassung des Inputs an ihre sprachlichen Möglichkeiten erfahren. Das bedeutet, dass die Art und Weise, sich mit dem Material auseinanderzusetzen, sehr verschieden gestaltet ist. Während im Klassenzimmer das Fortschreiten entlang der vorgeschlagenen Materialien und der darin enthaltenen Sprache im Vordergrund steht, sind im natürlichen Kontext erfolgreiche Kommunikation und das Überbringen von Inhalten von besonderer Bedeutung. Diese unterschiedliche Fokussierung auf Form oder Inhalt gilt als Hauptursache für den meist unterschiedlichen Verlauf der Sprachentwicklung in den beiden Kontexten.

Diese Dichotomie baut unter anderem auf der Hervorhebung des Unterschieds zwischen *Input* und *Intake* auf, wie sie beispielsweise von VanPatten (2004) und

Gass (1997) bezüglich der Relevanz von Verständnis bei der Verarbeitung des Inputs unterstrichen werden. Die Art der Interaktion, in die Lernende involviert sind, beeinflusst ganz wesentlich, ob sie Merkmale des Inputs wahrnehmen und Form-Bedeutungs-Kombinationen verstehen lernen. Block (2003: 53) unterstreicht hierbei auch, dass sich gerade Lernende in einem ungesteuerten Kontext in einer regelrecht widersprüchlichen Situation befinden: Sie brauchen Sprache, um zu kommunizieren, gleichzeitig sollen sie Sprache lernen, während sie kommunizieren. Im kommunikativen Austausch, in dem dann die zentrale Mitteilung im Vordergrund steht, ist häufig kein Platz vorhanden, um Bedeutungen und Form-Bedeutungs-Beziehungen auszuhandeln. So kann es trotz der scheinbar großen Menge an Input dazu kommen, dass bestimmte Merkmale der Zielsprache nicht für den Spracherwerb zugänglich sind. Input ist natürlich eine Grundvoraussetzung, da er überhaupt erst das Material für die Verarbeitung bereitstellt. Input alleine reicht allerdings nicht aus; wenn Lernende ihn nicht ausreichend zur Kenntnis nehmen und begreifen, werden sich keine Form-Bedeutungs-Beziehungen – Intake – ausbilden und der Input bleibt ohne Wirkung auf den Spracherwerb (Wong 2005: 30).

Dass kommunikativer Austausch bei Erwachsenen nicht zwangsläufig zu Lernen führen muss, erläutert auch Block (2003: 51–55) in seinen Ausführungen zum *social turn* in der Erforschung des Zweitspracherwerbs. Er bezieht sich dabei auf die traditionellen Studien von Schumann (1978) und Schmidt (1983) aus dem angloamerikanischen Raum, die für den untersuchten eingewanderten Lernenden jeweils eine sehr unvollständige morphologische Entwicklung belegen.⁶ Im Falle von Schumann handelt es sich um einen Einwanderer aus Costa Rica, dessen unvollständiger Spracherwerb im Rahmen des Akkulturationsmodells durch eine Reihe von Beobachtungen erklärt wurde, die als Zeichen von sozialer und psychologischer Distanz zur Umgebungsgemeinschaft und der zu lernenden Sprache gedeutet wurden. Schmidts Beobachtungen zu Wes, einem japanischen Fotografen auf Hawaii, stehen im Kontrast dazu. Auch wenn dieser vergleichbar enge soziale Einbindung und wenig Sprachangst zeigte, entwickelte sich seine Sprachkompetenz dennoch im Laufe von zwei Jahren nicht über ein linguistisch sehr eingeschränktes Repertoire hinaus. Block (2003: 52) hebt trotz der Gegensätzlichkeit der Ergebnisse hervor, dass das eigentlich Bemerkenswerte an Untersuchungen dieser Art darin bestand, dass sie im natürlichen Kontext die sozialen und affektiven Faktoren in der Verarbeitung des Inputs explizit einbeziehen.

⁶ Es sei an dieser Stelle auf größer angelegte Studien im europäischen Kontext wie das ESF-Projekt (Perdue 1993) oder das Heidelberger Projekt zur Sprache ausländischer Arbeiter (Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ 1975) verwiesen, die vergleichbare Ergebnisse lieferten.

Die Einstellungen, die Sprachlernende dem Input und der Umgebung entgegenbringen, wurden nämlich selten in den Mittelpunkt von Zweitspracherwerbs- und Zweitsprachgebrauchsstudien gerückt. Als Ausnahmen sollen hier zunächst Untersuchungen von Zuengler (1991) genannt werden, die Variation in zweitsprachlicher Produktion ausgehend von der Akkommodationstheorie betrachtet. Sie sieht diesen theoretischen Rahmen darüber hinaus auch als wichtige Grundlage für die Erklärung der Veränderungen, die autochthone Personen an ihrem Sprachverhalten im Austausch mit Allochthonen vornehmen. Sowohl das Sprachverhalten der Zweitsprachlernenden als auch der von Autochthonen gesprochene (grammatische oder ungrammatische) *Foreigner talk* könnte damit teilweise nicht nur beschrieben, sondern auch erklärt werden. Gleichzeitig besteht durch die Akkommodationstheorie nicht nur eine Möglichkeit, das aktuelle Sprachverhalten begreiflich zu machen, sondern auch (vorläufige) Endprodukte besser zu erklären. Soziale Annäherung wie auch Abweichung – abhängig von der wahrgenommenen Ähnlichkeit, sozialen Attraktivität und kulturellen Empathie des Gegenübers – kann bei Zweitsprachlernenden kurzfristig oder auch längerfristig zu variierendem Sprachverhalten führen. Auf die Akkommodationstheorie soll zu einem späteren Zeitpunkt in 2.3.2 „Prozesse und Produkte im Umgang mit Variation“ noch genauer eingegangen werden.

Daneben muss natürlich das *socio-educational model* von Gardner (1985) erwähnt werden, auch wenn es hauptsächlich im Kontext des gesteuerten Erwerbs Einsatz gefunden hat. Durch den Fokus auf sozial-psychologische Prozesse stehen Fragen nach der Konstruktion und Interpretation des Selbst in Bezug auf das Lernen der neuen Sprache im Mittelpunkt. Mit der Annahme, dass soziale Rollen und Einstellungen das Lernen einer weiteren Sprache beeinflussen, setzt er ein Gegengewicht zu stark kognitiv orientierten Ansätzen. In seinem Modell werden Einstellungen etwas uneinheitlich als Vorläufer oder Gründe, aber auch als Teilkomponenten für Motivation behandelt. In einer sogenannten *Attitude/Motivation Test Battery* werden Merkmale der Lernenden zu verschiedenen Kategorien erhoben, die unterschiedlich stark von Einstellungen geprägt sind: (1) Integrativität (*integrativeness*) besteht aus den Einstellungen gegenüber der umgebenden Sprachgruppe, Interesse an Fremdsprachen allgemein und einer integrativen Haltung gegenüber dem Lernen der Zielsprache; (2) Einstellungen gegenüber der Sprachlernsituation enthalten Einstellungen gegenüber der Lehrperson und dem Kurs; (3) Motivation wiederum wird durch Einstellungen gegenüber dem Lernen der Sprache, dem Lernwunsch und der Intensität des Lerneinsatzes bestimmt; (4) Sprachangst erfasst die Sorge des Lernenden bei der Auseinandersetzung mit der Sprache; (5) Instrumentelle Haltung besteht aus den pragmatischen Gründen, warum die Sprache gelernt wird.

In nachfolgenden Studien unterscheidet Gardner stärker zwischen Motivation und Einstellungen, wenn Erstere als Aggregat von Einsatz (*motivational intensity*), Lernwunsch und Haltung gegenüber dem Sprachlernen betrachtet wird und er Einstellungen aus integrativer Orientierung sowie Einstellungen gegenüber den Sprecher/-innen der Zielsprache und der instrumentellen Orientierung zusammengefasst sieht (Gardner et al. 1997: 352). Integrative Orientierung erfasst das Ausmaß, inwiefern man die Sprache lernen möchte, weil sie etwa für soziale Interaktion mit Sprecher/-innen der Zielsprache, für das Knüpfen von Kontakten oder ein besseres Verständnis der Lebenswelt rund um die Zielsprache eingesetzt werden kann. Einstellungen gegenüber den Sprecher/-innen der Zielsprache beinhalten deren allgemeine Wertschätzung, die Bewertung von ihrer sozialen Attraktivität oder deren Verhaltensweisen. Instrumentelle Haltung beschreibt das Ausmaß, in dem das Lernen der Sprache für das praktische Handeln positiv beurteilt wird, was etwa die Möglichkeit von Einflussnahme, Arbeitsaussichten oder Steigerung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit beinhaltet (Gardner et al. 1997: 359–362).

Culhane (2004: 52) betont darüber hinaus, dass die Frage nach den verschiedenen motivationalen Komponenten auf alle Fälle auch die lernerseitige Beurteilung oder Wahrnehmung davon beinhalten muss, wie wichtig es ist, zur sprachlichen und kulturellen Gemeinschaft der gelernten Sprache zu gehören. Diese Frage nach „learner perceptions on the relative importance of relating to L2 speech and cultural communities“ ist im Grunde die an den Zweitsprachkontext angepasste Variante zur integrativen Orientierung. Er spricht damit allgemeinere Spracheinstellungen an, verstanden als komplexe kognitive, affektive oder konative Konstrukte, die Sprache als Objekt evaluieren (Garrett 2010: 20), wobei zu den verschiedenen Dimensionen neben der integrativen Orientierung auch die wahrgenommene Wichtigkeit für das eigene Handeln, ebenso wie die Bewertung von sprachimmanenten Merkmalen der Zielsprache – d. h. beispielsweise Wahrnehmungen davon, wie wohlklingend oder einfach diese den Lernenden erscheint – gehört. Wie diese im Detail beschaffen sein können und bei Lernenden erhoben werden können, bleibt jedoch bislang im Zweit- und Fremdspracherwerbskontext vage.

Damit wird deutlich, dass die Art und Weise, wie sich Lernende mit dem Input auseinandersetzen und welche Einstellungen und Bewertungen der Sprache und der Sprachgemeinschaft entgegengebracht werden, durchaus Einflüsse auf die Entwicklung von Sprachkompetenz haben kann. Gleichzeitig ist gerade im Zweit-spracherwerb die Menge und Qualität des Inputs sehr variabel. Block (2003: 55) schließt seinen Überblick verschiedener Studien zum natürlichen Spracherwerb des Englischen etwa mit der Beobachtung:

[...] first, the actual exposure to the target language is often far less than might be expected because there are a number of variables that together conspire to limit both the quantity and

the quality of input. [...] immigrants in different contexts find that language learning does not depend exclusively on engagement in conversational interaction with native speakers.

Dem fügt er noch hinzu, dass in vielen Fällen auch das kommunikative Klima des Austausches häufig von starkem Druck, Sprachkenntnisse vorzuführen und Erwartungen zu entsprechen, geprägt ist, was für den Nutzen der kommunikativen Situation als Lernsituation nicht förderlich ist. Schon Bremer et al. (1993) stellten für Lernende im ungesteuerten Kontext in eben diesem Sinne sehr eindrücklich das Spannungsfeld rund um die interaktive Auseinandersetzung in einer zu lernenden Sprache dar. Mit ihrer konversationsanalytischen Untersuchung von Indikatoren und Symptomen des Nicht-Verstehens zeigen sie, dass es für Lernende im natürlichen Kontext nicht einfach ist, die kommunikative Kraft aufzubringen, um Interaktionen aufzubauen, in denen sie sich nicht nur verständlich machen können, sondern zusätzlich ihre Sprachkompetenz weiterentwickeln. Erwachsene Lernende sind in den sozialen Interaktionen immer wieder risikoreichen Situationen für ihre Identitätskonstruktion ausgesetzt, da sie sich im Falle von Schwierigkeiten nicht nur selbst frustriert und beschämmt fühlen können, sondern dies auch wesentliche Folgen darauf hat, wie sie von außen wahrgenommen und eingeschätzt werden. Um längerfristig den Zugang zu Möglichkeiten des persönlichen und beruflichen Lebens zu haben, müssen sie sich in Konversationen einbringen und gleichzeitig genug Distanz haben, um den gesamten Input im vorher erwähnten Sinne zu Intake zu machen. Dies bringen Bremer et al. (1993: 190) folgendermaßen auf den Punkt: „So paradoxically they have to create involvement and yet sufficient distance to analyse both TLS [target language speakers’] turns and their own language.“

Bei Lernenden lässt sich somit aufgrund der Tatsache, dass sie vorwiegend durch natürliche Interaktion im Zielsprachlichen Umfeld eine weitere Sprache lernen, ein ähnlicher Lernkontext ausmachen. Dennoch ist in den Spracherwerb eine Reihe von weiteren Faktoren involviert. So unterscheiden sich Sprachbenutzer/-innen als Individuen sowie die Art und Weise, wie sie die Sprachen gebrauchen, in mehreren Dimensionen, die nun genauer besprochen werden sollen.

2.1.3 Bedingungen des Spracherwerbs

Aus den verschiedenen Beobachtungen und Ergebnissen zum gesteuerten wie ungesteuerten Erwerb von Fremdsprachen geht neben der Erkenntnis, dass die im Individuum beteiligten Sprachen konstantem Wandel und stetiger Veränderung unterworfen sind, insbesondere auch hervor, dass der Erwerbsprozess von neu

hinzukommenden Sprachen wie auch die erreichte Kompetenz von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren beeinflusst werden. Dass es schwierig ist, all diese in einem Modell zu vereinen, ist keine neue Feststellung. Die Leitlinien einer allgemeinen Theorie des Sprachenlernens wurden etwa bereits von Spolsky (1989: 16–25) dargelegt. Seine Absicht war es, unter dem bezeichnenden und auch später wiederkehrenden Motto „bridging the gap“ (Spolsky 1988; Hulstijn et al. 2014)⁷ die Anforderungen an eine „general theory of language acquisition“ zu skizzieren.

[...] I see the task of a theory of second language learning as being able to account both for the fact that people can learn more than one language and for the generalizable individual differences that occur in such learning. (Spolsky 1988: 378)

Sein Modell positioniert Spracherwerbsprozesse dabei unmissverständlich im sozialen Kontext und setzt – wie in Abbildung 2.2 ersichtlich ist – eine Reihe von Faktoren zueinander in Beziehung, die Unterschiede in verschiedenen Lernkontexten des Zweit- wie auch des Fremdsprachenerwerbs ebenso wie des Lernens für allgemeine oder besondere Zwecke beschreiben und erklären können. Entsprechend nennt (Spolsky 1988: 380ff.) als fünf Merkmale seiner Theorie:

1. unerschrockene Unbescheidenheit im Anliegen, allgemein zu sein,
2. Fokus auf die Notwendigkeit, im Hinblick auf die Ziele und Ergebnisse des Spracherwerbs klar und präzise zu sein,
3. Integriertheit und Interaktivität,
4. Charakter eines Präferenzmodells,
5. Anerkennung der sozialen Einbettung des Zweitsprachlernens.

Durch Anspruch auf Allgemeinheit soll das Modell so viele Bedingungen des Sprachenlernens erfassen, dass es für Lernende in verschiedenen Kontexten herangezogen werden kann und nicht nur auf den gesteuerten Spracherwerb beschränkt ist. Deshalb müssen allerdings auch die unterschiedlichen Ziele und Ergebnisse des Spracherwerbs klar definiert werden, denn die Anliegen einer Person, die im Sprachkurskontext lernt, unterscheiden sich fundamental von einer Person, die die Sprache im natürlichen Kontext für alltägliche Kommunikation verwendet. Dementsprechend unterschiedlich muss auch definiert werden, was Sprachkompetenz tatsächlich bedeutet. Diese Möglichkeit für Differenzierung im Rahmen eines breiten Modells führt zu Komplexität, da viele Faktoren integriert werden,

⁷ Spolsky geht es eher um den Brückenschlag zwischen Sprachvermittlungspraxis und Spracherwerbstheorie; Hulstijn und Kolleg/-innen hingegen um die Vermittlung zwischen kognitiv und sozial ausgerichteten Spracherwerbstheorien. Diese Brücke wird von Spolsky mit seinem Modell zwar bereits sehr anschaulich skizziert, dennoch von Hulstijn und Kolleg/-innen offensichtlich nicht wahrgenommen.

die ihrerseits zusammenwirken oder sich gegenseitig beeinflussen. Es wird auch anerkannt, dass bestimmte Bedingungen in einigen Fällen nicht relevant sein müssen, während andere eine durchschlagende Wirkung haben können. Dem wird auch insbesondere durch die Prinzipien eines kognitiv-linguistischen Modells Rechnung getragen, das davon ausgeht, dass Bedingungen nicht kategorisch und zwingend notwendig, sondern graduell und mehr oder weniger typischer Natur sind. Dieses bezeichnet Spolsky (1989) nach Jackendoff (1983) als *Präferenzmodell*. Somit sind nicht alle Bedingungen zwangsläufig für den Spracherwerb notwendig, einige sind graduell und je mehr sie zutreffen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie Folgen nach sich ziehen. Andere Bedingungen können typischerweise, aber nicht zwingendermaßen mit einer bestimmten Konsequenz eintreten. Zentral ist schließlich die Hervorhebung der sozialen Dimension des Zweitsprachlernens, mit der Spolsky betont, dass eine allgemeine Theorie des Sprachenlernens unter allen Umständen die sozialen Kontexte dieses Prozesses anerkennen muss: „Language learning is individual, but occurs in society“ (Spolsky 1989: 382). Die Effekte, die die soziale Dimension auf das Modell hat, sind mehr oder weniger direkt mit den anderen Faktoren des Modells verknüpft.

Vor diesem allgemeinen Hintergrund beschreibt er, wie im sozialen Kontext ausgehend von den vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten des Individuums verschiedene Faktorenkomplexe zu Sprachkompetenz führen. Er unterscheidet hierbei physiologische, biologische und kognitive Fähigkeiten von affektiven Faktoren wie Persönlichkeit, Einstellungen, Motivation oder Angst und von Lerngelegenheiten formaler und informaler Natur (Spolsky 1988: 383f.). Diese gliedert und präsentiert er in etwas anderer Form in der ausführlicheren Modelldarstellung in Abbildung 2.2 nach Spolsky (1989: 28). Der soziale Kontext beinhaltet die soziolinguistische Situation, den Kontakt zu verschiedenen Sprachen und die jeweiligen Rollen dieser Sprachen. Dieser Kontext führt zu bestimmten Einstellungen auf Seiten der Sprachbenutzenden sowohl gegenüber der Sprachgemeinschaft wie auch gegenüber der Sprachlersituation und den selbst eingeschätzten Ergebnissen, was wiederum die spezifische Motivation der Lernenden beeinflusst. Dieses Set an Faktoren vereint sich in den Lernenden mit den persönlichen Merkmalen, die sie mitbringen (Alter, Persönlichkeit, kognitive Fertigkeiten und bereits vorhandenes Wissen). Zusammengenommen beeinflussen diese Faktoren, wie mit Lerngelegenheiten umgegangen wird, was schließlich zu bestimmten sprachlichen und außersprachlichen Ergebnissen führt. Es verändern sich dadurch nicht nur die Sprachkompetenz, sondern etwa auch die Wahrnehmung von Erfolg und Misserfolg und die Einstellungen der Lernenden.

Spolsky spricht die Notwendigkeit an, sein Modell vor empirischen Daten zu überprüfen, und die Möglichkeiten, die etwa durch konnektionistische Vorgehensweisen oder durch – damals noch v. a. zukünftig anvisierte – komplexere

mathematische Modellierungen gegeben sind. Er betont die Dynamik, die seiner Vorstellung von Spracherwerb innewohnt: „Each individual act of learning combines into the broader level of functional skill development“ (Spolsky 1988: 393). Damit zeichnet er Wege und Denkweisen vor, die auch in späteren Modellierungen und Ansätzen auftreten. Angesichts des Umfangs und der weitreichenden Anforderungen eines solchen Modells erstaunt es insgesamt auch nicht, dass zu meist nur einzelne der darin genannten Einflussfaktoren, die bei Individuen im Spracherwerb und Sprachgebrauch zu Unterschieden führen, getrennt untersucht werden.

Eine Studie, die versuchte, anhand einer Gruppe von Lernenden sehr viele beeinflussende Faktoren gemeinsam zu untersuchen, soll an dieser Stelle erwähnt werden (Gardner et al. 1997). Gardner und Kolleg/-innen haben an 102 Französisch-Studierenden insgesamt 34 Variablen zu den Konstrukten Sprachlerneignung, Motivation, Spracheinstellungen, Sprachangst, Feld(un)abhängigkeit, Sprachlernstrategien und Selbstvertrauen erhoben und deren Zusammenhang mit Sprachlernerfolg gemessen. Sprachlernerfolg wurde mithilfe von verschiedenen Sprachtests und der erreichten Französisch-Note festgestellt. Mit Ausnahme von den Maßen zu Sprachlernstrategien und Feld(un)abhängigkeit zeigten alle anderen Maße einen signifikanten Zusammenhang mit den gemessenen Sprachfähigkeiten, wobei dieser für Sprachangst stark negativ und für die anderen Faktoren wie etwa Motivation und Selbstvertrauen positiv war. Die erhobenen Daten wurden auf der Basis der theoretischen Annahmen des *socio-educational models* von Gardner (1985) auch in ein Strukturgleichungsmodell integriert, um die kausalen Zusammenhänge zwischen den Faktoren zu überprüfen. Es zeigt sich insbesondere, dass Sprachlerneignung und Motivation den Sprachlernerfolg (operationalisiert anhand von verschiedenen Testdaten) wesentlich beeinflussen. Motivation wiederum steht stark im Einflussbereich von (Sprach-)Einstellungen. Sowohl Motivation als auch Sprachlernerfolg wirken auf Selbstbewusstsein, was auch Sprachangst mit einem negativen Zusammenhang inkludiert.⁸ Diese Untersuchung war zwar auf den institutionellen Sprachlernkontext fokussiert, konnte aber im Bezug darauf auch wichtige Hinweise auf die Interaktion zwischen verschiedenen den Spracherwerb von mehrsprachigen Personen beeinflussenden Faktoren geben und fällt hier ins-

⁸ Der – theoretisch a priori nicht angenommene – negative Einfluss von Sprachlernstrategien auf Erfolg kann im Rahmen der untersuchten sehr erfahrenen Gruppe von Lernenden nachvollziehbar erklärt werden. Die Sprachlernstrategien-Maße erheben vor allem die Breite des Strategieneinsatzes und nach langjähriger Sprachlernerfahrung ist es plausibel, dass die guten Sprachlernenden ein funktionierendes und eventuell nicht so breites Repertoire an Strategien einsetzen, während die weniger erfolgreichen unter Umständen noch stärker versuchen, verschiedene Strategien anzuwenden.

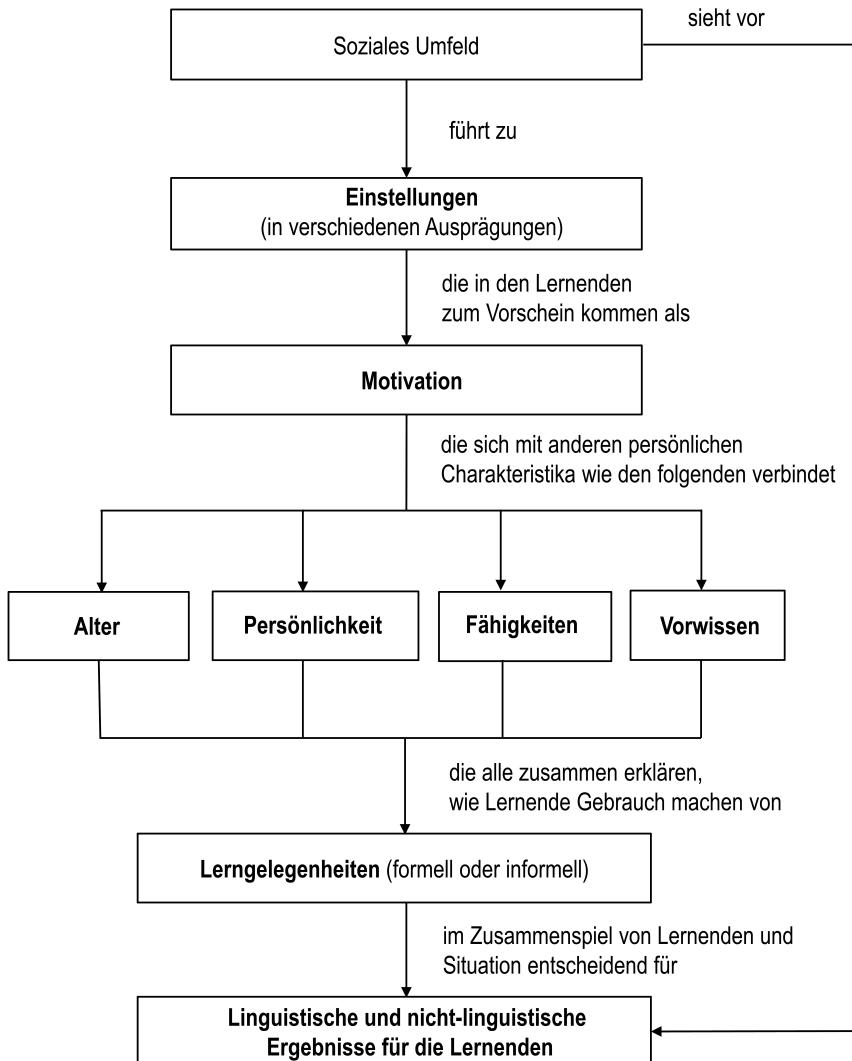


Abb. 2.2: Spolsky (1989: 28) allgemeines Modell des Zweitsprachlernens

besondere durch die ambitionierte Berücksichtigung von vielen verschiedenen Dimensionen auf, die etwa auch Spolsky (1989) in seinem Modell integriert.

Bisher bereits erwähnte Einflussfaktoren auf den Prozess und das Produkt des Sprachenlernens werden häufig nach ihrer unmittelbaren Ab- bzw. Unabhängigkeit vom lernenden bzw. sprachbenutzenden Individuum gegliedert. Dementsprechend

gibt es dann eine Unterscheidung zwischen lernerinternen und lernerexternen Faktoren (Roche 2013: 173ff.), die in anderen Aufstellungen auch als *personale* oder *soziale* Faktoren bezeichnet werden (Hufeisen & Riemer 2010: 745–746), wobei die ersten vor allem affektive und kognitive Einflüsse bündeln und es sich bei zweiteren vor allem um die sozialen Einflussfaktoren handelt. Zu den lernerinternen Faktoren gehören etwa Motivation, Selbsteinschätzung und Angst auf affektiver bzw. auch konativer Seite, während Sprachlerneignung und metasprachliches Bewusstsein dem kognitiven Bereich und Lern- und Gebrauchsstrategien einem Übergangsbereich zugeordnet werden können. Sie alle werden durch Eigenschaften bestimmt, die der lernenden Person innewohnen, und beeinflussen wesentlich, wie Lernende mit sprachlichem Input umgehen. Des Weiteren sind die vorwiegend lernerexternen Faktoren zu nennen, die besonderen Einfluss darauf haben, in welcher Form und unter welchen Bedingungen die Lernenden dem sprachlichen Input ausgesetzt sind. Dazu zählen Lern- und Gebrauchsumgebung, die Quantität und Qualität des Inputs bestimmen, ebenso wie der weitere kulturelle Kontext oder der Status der involvierten Sprachen. Zu all diesen Faktoren gibt es in unterschiedlicher Menge Einzeluntersuchungen, die sich mit der spezifischen Wirkung der individuellen Eigenschaften und ihrer passgenauen Beschreibung ebenso wie mit ihrer Abgrenzung und auch ihrem Zusammenwirken mit anderen Einflussfaktoren auseinandersetzen. Insbesondere die personalen Faktoren und davon wiederum Motivation und Sprachlerneignung wurden bisher intensiver in den Blick genommen (Ortega 2009: 145).

In der Hierarchie gewissermaßen übergeordnet lässt sich Alter als individueller Einflussfaktor ansetzen, der intensiv und kontrovers diskutiert wird. Denn wie im vorangegangenen Abschnitt 2.1.2 bereits erläutert wurde, hat das Alter von lernenden Personen nicht nur Einfluss auf die kognitiven Verarbeitungsmöglichkeiten, sondern auch auf ihre affektive Haltung und soziale Einbindung. Die meisten Faktoren können somit jeweils auch sehr gut aus der Altersperspektive heraus diskutiert und mit dieser in Verbindung gebracht werden (Czinglar 2019). Erwachsene Personen, wie sie auch im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen, bringen etwa zum Zeitpunkt des Beginns ihres Kontakts mit Deutsch kognitive Reife, umfassendes Wissen in ihren Erstsprachen, ausgebautes Weltwissen und unterschiedliche Sprachlernerfahrungen mit. Sie haben im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen jedoch häufig einen geringeren Drang zur Assimilation, eventuell bedingt durch weniger intensiven Kontakt mit Sprecher/-innen der Zweitsprache. Sie erhalten zumeist weniger Input in der Zielsprache und verfügen über weniger Zeit, die explizit dem Spracherwerb in der Form von Schul- oder Kursbesuch gewidmet ist, bringen allerdings bereits erste sprachliche Bildungserfahrung mit, wenngleich diese in unterschiedlichem Maße vorhanden ist.

Eine etwas andere Struktur weist die Definition von Klein (2000) und Klein & Dimroth (2003) auf, die als Grundgrößen des Spracherwerbs den Sprachverarbeiter, den Antrieb und den Input festlegen. Damit wird zwischen den kognitiven Faktoren auf der einen und den sozialen auf der anderen Seite der Antrieb als vermittelnde Instanz angesetzt. Alle drei Größen sind im Spracherwerb vorhanden. So hängt das Sprachlernvermögen – definiert als die Anwendung des Sprachverarbeiters auf neues Material – von den biologischen Gegebenheiten und dem vorhandenen Wissen ab. Der Input wiederum kann in unterschiedlicher Menge und Form gegeben sein. Den Antrieb bestimmen die Gründe und Motivation, sich mit dem Material auseinanderzusetzen, wobei (1) soziale Integration, (2) kommunikative Bedürfnisse, (3) Einstellungen und (4) Bildungsfaktoren als die vier zentralen Gründe genannt werden (Klein & Dimroth 2003). Die besondere Konstellation der drei Faktoren beeinflusst Struktur, Tempo und (den niemals ganz absoluten) Endzustand des Spracherwerbs, was wiederum wie in den bisherigen und folgenden Ausführungen die Interaktion zwischen den Faktoren hervorhebt.

Die verschiedenen Faktoren von stärker kognitiver und sozialer Natur sind auch in unterschiedlichem Maße in Modellen zur Mehrsprachigkeit repräsentiert. Das *Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit* von Herdina & Jessner (2002) integriert insbesondere die lernerinternen Faktoren (Eignung, wahrgenommene Sprachkompetenz, Selbstwertschätzung, Motivation und Angst). Dieses Modell von Mehrsprachigkeit wird dadurch charakterisiert, dass in seiner Vorstellung von der Entwicklung des mehrsprachigen Individuums nicht nur die zahlreichen Faktoren berücksichtigen werden, sondern auch die rekursiven Beziehungen zwischen ihnen. Wie in Abbildung 2.3 dargestellt, baut der Spracherwerbsprozess auf der Sprachlerneignung und den jeweils vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten auf. Selbsteinschätzung spielt dabei eine wichtige Rolle, da sie auf die wahrgenommene Sprachkompetenz, aber auch auf die Angst einwirkt, wobei beide wiederum die Motivation beeinflussen und miteinander interagieren.

Die einzelnen Faktoren stehen somit nach den Vorstellungen eines komplexen Systems in dynamischen Verbindungen zueinander. In abstrakt-holistischem Sinne drückt Komplexität folglich aus, dass das mehrsprachige System aufgrund der Beziehungen zwischen den Faktoren eine jeweils eigene nicht-lineare Dynamik entwickelt. Dieses Modell repräsentiert damit zentrale Ideen der Theorie von komplexen Systemen, die davon ausgehen, dass Spracherwerb – aber ebenso Spracherhalt und Sprachabbau – nicht-linear und umkehrbar ist, sowie von interagierenden Faktoren komplex beeinflusst wird (De Bot et al. 2007; Larsen-Freeman 2011). Für die retrospektive Erklärung von Sprachlernprodukten ist dies durchaus ein sehr plausibler Ansatz. Die Möglichkeit der Vorhersage von Sprachlernprodukten besteht angesichts der unbekannten Gewichtung und Einflussnahme der einzelnen

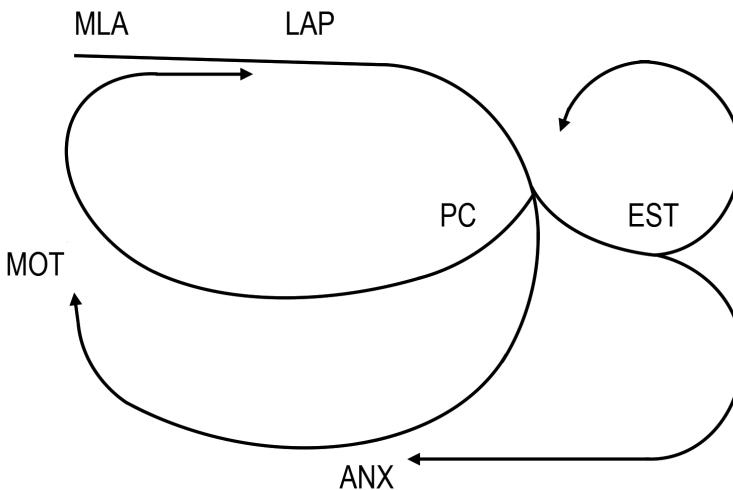


Abb. 2.3: Darstellung der Interaktion der individuellen Faktoren im dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit nach Herdina & Jessner 2002: 138. MLA = (multi)language aptitude/metalinguistic abilities (Sprachlerneignung); LAP = language acquisition process (Spracherwerbsprozess); PC = perceived language competence (wahrgenommene Sprachkompetenz); MOT = motivation (Motivation); ANX = anxiety (Angst); EST = self-esteem (Selbstwertschätzung)

Komponenten allerdings gleichzeitig nur in sehr eingeschränktem Ausmaß und ist zugegebenermaßen auch kein Ziel des Modells.

Sprachlernfähigkeit bildet gewissermaßen die kognitive Voraussetzung dafür, mehrsprachig zu werden. Gerade im gesteuerten Spracherwerb wurden die Sprachlernfähigkeit und ihr Einfluss auf den Erfolg beim Sprachenlernen – gemessen an der erreichten Sprachkompetenz – häufig untersucht, und eine Reihe von Studien hat überzeugend für die Annahme gesprochen, dass Sprachlernfähigkeit (*language aptitude*) einer der stärksten Prädiktoren für akademischen Sprachlernerfolg ist. Die Ergebnisse der Variablen zu Sprachlernfähigkeit korrelieren zumeist stark mit der gemessenen Sprachfertigkeit und können laut Aguado (2012: 51) in verschiedenen Studien ein Viertel der individuellen Variation erklären; Ortega (2009: 148) nennt eine Erklärungsspannweite von 16 bis 36 Prozent der Variation. Wegweisend, aber in weiterer Folge auch stark kritisiert bezüglich ihrer Feststellung von Sprachlernfähigkeit waren die im *Modern Language Aptitude Test (MLAT)* (Carroll & Sapon 1959/2002) identifizierten vier Faktoren: Phonetische Kodierungsfähigkeit (*phonetic coding ability*), grammatische Sensitivität (*grammatical sensitivity*), induktive Sprachlernfähigkeit (*inductive language learning ability*) und Gedächtniskapazität (*associative memory*). Grammatische Sensitivität, als die Fähigkeit,

grammatische Funktionen von Wörtern in einem Satz zu erkennen, und die induktive Sprachlernfähigkeit als das Vermögen, Muster und Regeln zu identifizieren und abzuleiten, werden zusammenfassend auch als *analytische Fähigkeit* (Ortega 2009: 148) bezeichnet.

Sprachlernfähigkeit korreliert zu einem bestimmten Ausmaß mit der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit von Individuen, unterscheidet sich aber auch davon. So stimmt insbesondere die analytische Fähigkeit mit allgemeiner Intelligenz überein, während phonetische Verarbeitung und Gedächtniskapazität separate Komponenten darstellen (Wen et al. 2017: 3). Die ausführliche und aktuelle Darstellung zu Sprachlernfähigkeit von Wen et al. (2017: 6) legt nahe, dass Sprachlernerignung eine relativ fest vorgegebene persönliche Gegebenheit ist, die auch nicht durch Sprachlernerfahrung veränderbar ist. Manche Forscher/-innen wie Robinson (2002) interessieren sich deshalb auch vor allem dafür, wie das individuell vorhandene Sprachlernpotential in unterschiedlichen Kontexten am besten zur Geltung kommen kann. In den Eignungskomplexen, die er definiert, besitzt Eignung im Hinblick auf verschiedene Lernkontexte eine unterschiedliche Relevanz. Durch eine solche Ausdifferenzierung des Konzepts vor dem Hintergrund von Sprachvermittlung soll geklärt werden, welche Eignungskomponenten für welche Stadien und Kontexte des Lernens von besonderer Notwendigkeit sind, damit die individuell gegebene Zweitsprachlernbegabung angemessen unterstützt werden kann (Aguado 2012: 63). Beiläufiges Lernen durch gesprochenen oder geschriebenen Input fordert schließlich andere kognitive Verarbeitungsmechanismen als die explizite Verarbeitung grammatischer Regeln.

Ebenso zentral wird in vielen Studien der Faktor Motivation untersucht, was der Tatsache Rechnung trägt, dass Sprachlerner/-innen nicht nur auf der Basis ihrer intrinsischen kognitiven Möglichkeiten Sprachen lernen, sondern vielmehr aktiv mit bestimmten Vorstellungen und Zielen handeln. Das Konzept von Motivation bei Sprachlernenden nahm in seinen forschungsgeschichtlichen Anfängen besonders im Rahmen des *socio-educational models* von Gardner (1985) eine zentrale Stellung ein und wurde dort in drei Dimensionen erfasst: als Intensität der Motivation in der Form der aufgewandten Mühe für das Lernen, als Einstellungen gegenüber dem Sprachenlernen und als Lermanliegen. Motivation ist damit hinsichtlich der Grundausrichtung schon ein stärker an den Lernbedingungen orientierter Faktor, da hohen oder niedrigen Werten zumeist soziale Ursachen zugrundeliegen. So wurde beispielsweise das prinzipielle Interesse daran, mit der Zielsprachgemeinschaft in Kontakt zu treten, im Rahmen von integrativer Motivation (*integrativeness*) von Gardner (2001) diskutiert. Da schwer zu erfassen ist, was in verschiedenen Lernkontexten unter integrativer Motivation tatsächlich zu verstehen ist, wurde die Vorstellung davon auch starker Kritik unterzogen. Die Frage, wie sich diese integrative Orientierung bei Lernenden insbesondere im na-

türlichen Kontext tatsächlich auswirkt, wurde jedoch bislang nicht systematisch untersucht (Ortega 2009: 171). In den Einzelfallstudien von Schumann (1978) und Schmidt (1983) zeigten sich teilweise widersprüchliche Ergebnisse zur Wichtigkeit von sozialer und psychologischer Distanz zur umgebenden Sprachgemeinschaft. Bei Gardner (1985) spielen als Ursachen für varierende Sprachlernmotivation die Einstellungen gegenüber der Zielsprache und ihren Sprecher/-innen eine zentrale Rolle, wobei es äußerst schwierig ist, diese Aspekte auseinanderzuhalten. Die integrative Ursache wird auch in überarbeiteten Vorstellungen zu Motivation mitgedacht, wie etwa im *L2 motivational self system* (Dörnyei 2009b). Dabei wird jedoch wieder stärker ein lernerinterner Aspekt fokussiert, indem es vor allem um das Streben danach geht, die Lücke zwischen dem aktuellen und dem idealen Selbst als einem, das die Zweitsprache spricht, zu schließen. Welche Schwerpunkte die integrative Orientierung aufweist, hängt sicherlich nicht zuletzt vom Lernkontext ab, da die Zielsprachgemeinschaft in einem ungesteuerten Kontext natürlich eine gänzlich andere Rolle spielt als im Sprachkurs.

Die offensichtlich lernerexternen Faktoren werden stärker in Modelle einbezogen, die wie das *Biotische/ökologische Modell* von Aronin & Ó Laoire (2004) die soziale und kulturelle Einbettung des Individuumms beim Erwerb und Gebrauch von mehreren Sprachen betonen. Neben der Unterscheidung zwischen Multilingualität als individuellem und innerem Konstrukt und Multilingualismus als situativer Konstellation betonen sie insbesondere, dass die Mehrsprachigkeit – nach ihrer Terminologie die Multilingualität – von Personen von „all aspects of identity – for example emotions, attitudes, preferences, anxiety, cognitive aspect, personality type, social ties and influences and reference groups“ (Aronin & Ó Laoire 2004: 18) beeinflusst wird. Während Multilingualismus diesen Ausführungen zufolge stark mit interindividueller Diversität beschäftigt ist, soll Multilingualität als ein individuelles Subset für die komplexe Vereinigung von verschiedenen Faktoren stehen. Dieses stellt somit gewissermaßen die linguistische Identität der mehrsprachigen Person dar, deren Anpassungsfähigkeit und Ausgleichsbemühung im sozialen Kontext Rechnung getragen werden soll.

Diese Ablehnung des vorwiegend kognitiv-mental Schwerpunktes und der Hervorhebung des soziokulturellen Aspekts kann ebenfalls in Ansätzen beobachtet werden, die der soziokulturellen Theorie des Zweitspracherwerbs verpflichtet sind – wie etwa im *Identitätsansatz* oder im *sozio-kulturellen Ansatz* des Zweitspracherwerbs (Norton & McKinney 2011; Lantolf 2011; Atkinson 2011). Diese teilen wesentliche Grundannahmen der sozialen Einbettung mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, wobei aber etwa der Identitätsansatz als einen wesentlichen Teil auch Machtfragen miteinbezieht, die mit der Sprachverwendung und der Teilnahme an Gemeinschaften verbunden sind. Die Idee, dass Spracherwerb nicht als ausschließlich kognitiver Prozess betrachtet werden kann, hat sich zwar in unter-

schiedlichem, aber dennoch in jedem Fall bedeutendem Ausmaß in sämtlichen gebrauchsorientierten und gebrauchsbasierten Ansätzen etabliert (Kramsch 2002; Beckner et al. 2009; Ellis 2014).

Die besondere Interaktion zwischen sozialem Umfeld und Spracherwerb zeigt sich auch in der deutschen sozialwissenschaftlichen SINUS-Studie zu den Lebenswelten eingewanderter Personen. Aufgrund umfassender Befragungen und Erhebungen verschiedener Einwanderergruppen konnten im Rahmen der Untersuchung acht Migranten-Milieus herausgearbeitet werden, die sich nicht durch allgemeine ethnische Merkmale, sondern durch den sozialen Status, Wertvorstellungen und die Grundorientierung in Bezug auf Tradition, Modernisierung und Neidentifikation unterscheiden (Wippermann & Flaig 2009). Auf dem aufgespannten Spektrum zwischen sozialem Status und Grundorientierung – vgl. Abbildung 2.4 – bilden sich bei Eingewanderten aus unterschiedlichen Herkunftssprachen und -kulturen gemeinsame lebensweltliche Muster aus. Das legt den folgenden Schluss nahe: „Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund verbindet mehr miteinander als mit dem Rest ihrer Landsleute aus anderen Milieus“ (Wippermann & Flaig 2009: 7). Eine genauere Charakterisierung der verschiedenen postulierten Milieus, die hier nur stichwortartig genannt und bildlich verknüpft dargestellt werden, findet sich in Wippermann & Flaig (2009).

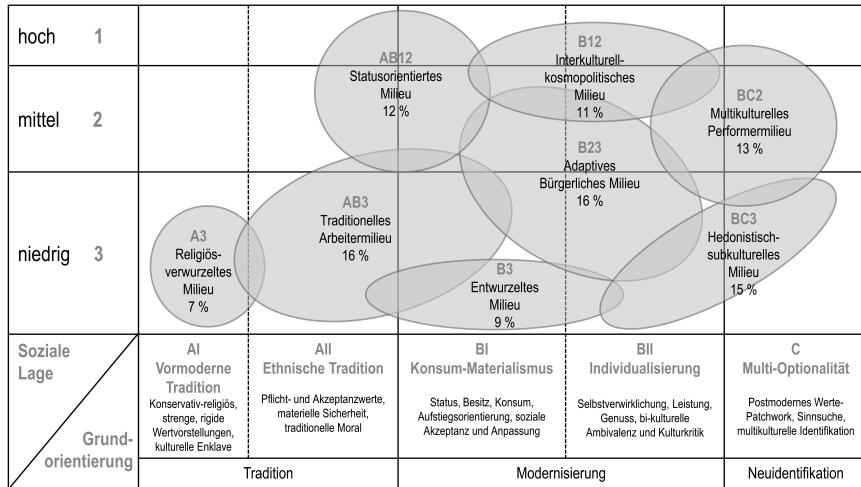


Abb. 2.4: Darstellung verschiedener Migrantenmilieus abhängig von sozialem Status und Grundorientierung nach Wippermann (2009: 8)

Die Darstellung von Milieus soll ein vielfältiges Bild der Personen, die in eine Sprach- und Kulturgemeinschaft eingewandert sind, ermöglichen und die fließenden Grenzen mit Berührungspunkten und Übergängen zwischen den einzelnen Milieus verdeutlichen. Abhängig von den Milieus unterscheiden sich auch die Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit, die Bewusstheit für die Notwendigkeit sprachlicher Kompetenzen sowie die Bereitschaft, sie zu erwerben. Roche (2013: 194f.) fasst hierzu als wesentliche Erkenntnisse aus der Studie folgende Resultate zusammen:

- Viele Migrantinnen und Migranten, insbesondere in den soziokulturell modernen Milieus, haben ein bikulturelles Selbstbewusstsein und eine postintegrative Perspektive. Integration ist für sie kein Thema mehr. Dabei betrachten viele Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit als Bereicherung — für sich selbst und für die Gesellschaft. 61 Prozent der Befragten sagen von sich, sie hätten einen bunt gemischten internationalen Freundeskreis, wobei der Anteil in den gehobenen Milieus größer ist.
- 85 Prozent der Befragten sind der Meinung, dass Zuwanderer/-innen ohne die deutsche Sprache keinen Erfolg haben können, und betrachten offensichtlich die Beherrschung des Deutschen als wichtigen Integrationsfaktor.
- Deutsch scheint für viele eine zentrale Rolle im Alltag zu spielen, da sich 65 Prozent der Befragten im engeren familiären Umfeld überwiegend oder auch ausschließlich auf Deutsch unterhalten und für 82 Prozent Deutsch die Verkehrssprache im Freundes- und Bekanntenkreis darstellt.
- 68 Prozent der Befragten schätzen ihre deutschen Sprachkenntnisse als sehr gut oder gut ein. Weitere 26 Prozent geben an, über mittlere oder zumindest Grundkenntnisse zu verfügen. Der Anteil an Personen mit geringen Deutschkenntnissen ist dementsprechend sehr klein, wobei sich die geringsten Sprachkenntnisse im verhältnismäßig kleinen Segment der traditionsverwurzelten Migranten-Milieus finden.

Auch wenn damit natürlich nur sehr allgemeine Grundhaltungen wiedergegeben sind, spiegeln diese doch teilweise die Annahme, dass Spracherwerb auch stark von der sozialen Stellung der Individuen in der (Sprach-)Gemeinschaft, von ihren lebensweltlichen Rahmenbedingungen und von der Rolle beeinflusst ist, die den Sprachen für die Erfüllung von verschiedenen Funktionen beigemessen wird.

Konkret wird die soziolinguistische Dimension des Spracherwerbs in der deutschsprachigen Forschung nur vereinzelt aufgenommen. Dittmar & Özçelik (2006) stellen hierzu bei der Beschreibung des Kiezdeutschen bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache mit ihren Vorstellungen zu „Interaktionsprofilen“ und „Inputprägungen“ eine interessante Ausnahme dar. Sie gehen im Rahmen ihrer Analysen davon aus, dass ein Modell für den Spracherwerb die Kommunika-

tion in mindestens zwei Sprachen einbeziehen muss, die sie aufgrund von sehr variablen interaktionistischen Bedingungsfaktoren nicht auf die Termini *Erst-* und *Zweitsprache* reduzieren wollen. Solche Überlegungen müssen konsequenterweise dann auch auf die Variation innerhalb von Sprachen noch weitergedacht werden. Als Inputprägungen werden die gesamten sprachlichen Erfahrungen definiert; Interaktionsprofile entstehen parallel dazu durch die verschiedenen adressaten- und kontextspezifischen Kommunikationssituationen der Zweitsprachbenutzenden. In die Dynamik, die dabei eine Sprache oder eine spezifische Sprachgebrauchsform im Verhältnis zur anderen aufweist, beziehen sie auch Einstellungen der Sprecher/-innen mit ein. Dass die Gestalt des gesprochenen Deutsch „von den üblichen ‚bürgerlichen‘ Normen des gesprochenen Deutsch abweichen“ (Dittmar & Özçelik 2006: 319) kann, erklären sie schließlich auch als Entsprechung zur Identität der Sprecher/-innen.

Montefiori (2017) bezieht solche Überlegungen zu sozial motivierten Inputprägungen und unterschiedlichen Interaktionsprofilen im Deutschschweizer Kontext spezifisch in ihrer Untersuchung zur Entwicklung der Präpositionalphrase im vorpubertären Spracherwerb mit ein. Sie widmet sich ausführlich der Dynamik, die zwischen Dialekt und Standard bei mehrsprachigen Jugendlichen beobachtet werden kann, und der Frage, wie soziale Bedingungen, aber auch Spracherfahrungen in- und außerhalb der Schule den Erwerb beeinflussen. Ihre Beschreibung der Interaktionsprofile der mehrsprachigen Jugendlichen verdeutlicht, dass diese den lokalen Dialekt als ihre primäre Varietät definieren. Die mehrsprachigen Jugendlichen verbessern über die Beobachtungsjahre hinweg bis zur 6. Klasse sowohl im Dialekt als auch im Standard die Zielsprachlichkeit bei der Realisierung von Präpositionalphrasen (etwa Artikelrealisierung und Kasuszuzuweisung); diese bleibt jedoch im Mittel etwas niedriger als in der Vergleichsgruppe der nur bidialektalen Jugendlichen und fällt insbesondere bei den dialektalen Realisierungen ab. Da die Unterschiede gerade in der von den Jugendlichen selbst als sozial vorrangig definierten Varietät stark ausgeprägt sind, argumentiert Montefiori dafür, dass die Schule auch in Bezug auf die bewusst gestaltete dialektale Inputprägung eine nicht zu vernachlässigende Rolle einnehmen soll.

Die Feststellung, dass Sprachkompetenzen abhängig von individuellen Faktoren sehr unterschiedlich beschaffen sein können, trifft schließlich nicht nur auf mehrsprachige Personen zu. Vielmehr unterscheiden sich auch Einsprachige stark in der jeweils erreichten Sprachkompetenz. Vereinfachend von einem/einer Muttersprachler/-in zu sprechen, trägt somit keinesfalls der Tatsache Rechnung, dass auch die Sprachkompetenz von erwachsenen Erstsprachensprecher/-innen interindividuell sehr variabel ist (Hulstijn 2015; Dąbrowska 2015). Als wesentliche Faktoren, die dazu führen, dass sich die Grammatik von Sprecher/-innen ebenfalls in ihren Erstsprachen unterscheidet, werden hauptsächlich Intelligenz,

Bildungsniveau (Literalität eingeschlossen), berufliche Tätigkeit, aber auch Freizeitaktivitäten und kognitives Alter angeführt. In einer sehr aktuellen Studie legt Dąbrowska (2018) hierzu aus einer Reihe von Tests neue und erhellende Erkenntnisse zu Sprecher/-innen des Englischen vor. Sie erfasste die Verstehensleistung grammatischer Konstruktionen (u.a. Passive, Relativsätze, Quantifizierer), den rezeptiven Wortschatz und die Kenntnis von Kollokationen, erhob die sprachliche Analysefähigkeit mithilfe der *Pimsleur-Spracheignungstestbatterie*, den nonverbalen Intelligenzquotienten und den Kontakt mit Schriftlichkeit. Diese sogenannte *print exposure* wird durch einen Autor/-innen-Kenntnis-Test gemessen, also durch die Angabe, welche von 120 Namen einem Autor/einer Autorin zugerechnet werden können. Ihre Analyse zeigt, dass die individuellen Unterschiede in der Grammatikbeherrschung mit den Unterschieden bei Wortschatz und Kollokationen vergleichbar sind. Kontakt mit Schriftlichkeit korreliert mit Wortschatz und Kollokationen und hat einen kleinen, aber signifikanten Effekt auf Grammatik; Ausbildung führt zu Variabilität in allen drei Bereichen, aber auf bescheidenem Niveau. Der nicht-verbale Intelligenzquotient erweist sich als relevant für Grammatik und Wortschatz, und sprachanalytische Fertigkeiten (*Sprachlerneignung*) stehen auch in deutlichem Zusammenhang mit Grammatik. Dass die verschiedenen sprachlichen Teilbereiche nicht nur von Faktoren beeinflusst sind, die das Ausmaß bestimmen, in dem mit einer großen Bandbreite von Sprache und damit diversem Wortschatz und verschiedenen Konstruktionen in Kontakt getreten wird, ist ein vorläufig neues und sehr interessantes Ergebnis. Inwiefern Sprachlerneignung auch beim Erwerb der ersten Sprache eine wesentliche Rolle spielt, wird sich in Zukunft durch weitere Untersuchungen zu verschiedenen Sprachen und Kontexten zeigen müssen.

Durch die obigen Ausführungen wurde aufgezeigt, dass die verschiedenen Einflussfaktoren häufig nicht trennscharf auseinanderzuhalten sind. Dies unterstreicht die Erläuterungen der vorangegangenen Kapitel, in denen eine strikt-dichotome Trennung zwischen personaler und sozialer Ebene im Sprachgebrauchs- und Sprachlernkontext an sich als nicht besonders zielführend dargestellt wurde. Personen, die Sprachen lernen und gebrauchen, tun dies immer im Rahmen von sozial-kommunikativen und kognitiven Prozessen, wodurch sich zahlreiche Verbindungen zwischen der personalen und der sozialen Ebene auftun. Die einzelnen Faktoren werden auf abstrakter Ebene auch als Wirkkräfte in Modelle inkludiert, wenngleich das genaue Zusammenwirken schlussendlich schwierig erfassbar ist (Spolsky 1989; Herdina & Jessner 2002). Viele Ausführungen wurden an dieser Stelle kurz und überblicksartig gehalten, da die meisten vorhandenen Einzelstudien aus der Forschung zum gesteuerten Spracherwerb stammen und bislang wenig Untersuchungen dazu vorliegen, wie die einzelnen Faktoren im ungesteuerten Erwerb von Erwachsenen – aber auch bei Kindern und Jugendlichen – aus un-

terschiedlichen Sozial- und Bildungskontexten tatsächlich wirken (Ortega 2009: 145).

Durch diese Einblicke wird jedoch auch klar, dass in der vorliegenden Untersuchung nur einige der genannten Faktoren tatsächlich behandelt werden können. Zwar liegen umfangreichere Informationen zu den sozialen Beziehungen und den Sprachlernkontexten der Personen vor und es sind gleichzeitig auch ihre Einstellungen zu den vorhandenen Codes und ihre Sprachlernmotivation anhand der Selbstauskünfte bekannt; dennoch kann etwa abgesehen von den wenigen konkreten Einblicken in die auf Unterschiede hin orientierte Verarbeitung vom Dialekt und Standard keine allgemeine Aussage über kognitive Fähigkeiten für die Auseinandersetzung mit Sprache gemacht werden.

2.2 Der Sprachlern- und Sprachgebrauchskontext

2.2.1 Die soziodialektale Situation

Die Deutschschweiz eignet sich besonders für eine Untersuchung zum Erwerb von Variation, da hier im Alltag konsequent zwei Sprachformen – regionale Dialekte und (Schweizer) Standardsprache – nebeneinander gebraucht werden (Berthele 2004; Werlen 1988; 1998; Christen et al. 2010). Die verschiedenen alemannischen Dialekte dominieren in der alltäglichen Kommunikation zwischen Einheimischen, werden häufig auch in informeller geschriebener Kommunikation verwendet und sind im Schweizer Fernsehen und Radio (mit Ausnahme von Nachrichten) präsent. Schweizer Standarddeutsch hingegen bestimmt situationsgebunden überwiegend geschriebene Kommunikation, den Sprachgebrauch in institutionalisierten Kontexten oder im Unterricht. Daneben kommt es adressatenbezogen besonders in der Kommunikation mit Personen aus anderen deutschsprachigen Ländern oder mit Personen, von denen aus anderen Gründen keine Dialektkompetenz angenommen wird, zum Einsatz. Dabei soll die Standardverwendung vor allem das gegenseitige Verständnis sichern. Diskursbezogen kann Hochdeutschgebrauch in der Form von Einfügungen in dialektalen Sprachgebrauch zur Hervorhebung oder Markierung eines – nicht zwangsläufig geschriebenen – Zitates beobachtet werden.

Vor allem aufgrund der funktionalen Verteilung wird diese Sprachsituation traditionell als Diglossie bezeichnet (Ferguson 1959), mit dem Dialekt als Low(L)-Varietät und dem Standard als High(H)-Varietät. Betrachtet man neben der funktionalen Verteilung die Unterscheidungskriterien Prestige, literarische Tradition, Spracherwerb, Standardisierung, Stabilität, Grammatik, Lexikon und Phonologie, fallen jedoch Diskrepanzen zwischen der traditionellen Diglossiemodellierung und der Schweizer Situation auf. Die Standardsprache wird zwar in öffentlichen,

formellen und vorwiegend geschriebenen Kontexten verwendet, ist standardisiert, dem literarischen Erbe verpflichtet und wird durch schulische Bildung erworben, während Dialekte von Kindern in ihrer Sprachentwicklung zuerst erworben werden und besonders – aber eben nicht ausschließlich – in privaten und informellen Kontexten verwendet werden. Der intuitiven Annahme vieler Sprecher/-innen, Standardvarietäten wären grammatisch komplexer als Non-Standardvarietäten, widersprechen in den letzten Jahren ausgehend vom Ansatz der soziolinguistischen Typologie (Trudgill 2009) verschiedene Untersuchungen zum Zusammenhang von sprachlicher Komplexität und sozialen Faktoren wie Isolation und Sprachkontakt (Baechler & Seiler 2016).⁹ Schließlich kann den Dialekten im Schweizer Kontext auch kein schlechtes Prestige ausgewiesen werden. Vielmehr werden Dialekte zwischen Schweizerinnen und Schweizern ohne soziale Markierung über alle Gesellschaftsgruppen hinweg gesprochen; Dialekte gelten daher als Ausdruck lokaler Identität (Werlen 2005: 26), natürlich mit unterschiedlicher Feingliedrigkeit. Mag das Dialektsprechen an sich als grundsätzlich schweizerisch betrachtet werden, so identifiziert es eine Person, die ihn verwendet, darüber hinaus allerdings noch sehr viel kleinräumiger als aus einer bestimmten Gegend stammend.¹⁰

Für die Erklärung des zentralen Stellenwerts des Dialektsprechens in der Deutschschweiz werden Abgrenzung (gegenüber den Deutschen), Widerspiegelung des Föderalismus oder Hochwertung der Nähersprache (Werlen 2005: 28–29) herangezogen, über deren genaue Gewichtung und Interaktion nur gemutmaßt werden kann. Die Allgegenwärtigkeit und der zentrale Stellenwert der Dialekte unterscheidet die Schweizer Situation sehr deutlich von den meisten anderen deutschsprachigen Regionen, in denen etwa wie in Teilen Österreichs zwar re-

⁹ Baechler (2016) zeigt etwa für die Flexionsmorphologie bei Nomen, Adjektiven und Artikeln, dass die deutsche Standardvarietät nicht komplexer ist als Non-Standardvarietäten und dass hohe Komplexität nicht zwangsläufig durch Standardisierung, sondern vielmehr auch durch Faktoren wie Isolation und Sprachkontakt beeinflusst wird.

¹⁰ Während der Arbeit am vorliegenden Projekt wird bei den Swiss Music Awards 2014 dem Rapper Bligg für die Single „MundART“ die Auszeichnung Best Hit National verliehen. Er versucht parodierend in verschiedenen Dialektarten zu rappen und um den Wettstreit zwischen den einzelnen Dialektarten zu schlichten, mimt er schließlich einen Migranten: „Eh was isch Mann, dem s'Shwiz isch doch vill z'chli für Striitt • und zum das feschstelle, bruuchs wieder eine wie mich • oder was? Un gans abggeh devo: • gschrive wird ims Hochdüütsch sowieso • Asso gumm. Bier drinke, Friede schlüsse und gnüsse“, bevor mit dem harmonischen Refrain das Happy End eingeleitet wird: „Eusi MundART isch vielfältig • mängs Fremde isch überwältigt • s'Sprachagebot i eusem Land isch gross • grächnet im Verhältnis • Eusi MundART isch wie du • Eusi MundART isch wie ich • Eine für all - all für eine • dänn am End simmer all glich.“ Die Umschrift wurde am 10.3.2014 www.bligg.ch/wp-content/uploads/Track-6_MUNDART.pdf entnommen, steht dort jedoch inzwischen nicht mehr zur Verfügung.

gionale Sprechweisen vital sind, jedoch nicht über ein vergleichbares Prestige verfügen und gezielt eingesetzt werden können, um gewisse spezifische soziale Bedeutungen wie Bildung, (In-)Kompetenz, Emotionalität usw. zu signalisieren (Ender & Kaiser 2009; Soukup 2015). Dort verfügt die regionale Sprechweise über ein „funktionales Prestige“, da sie besonders auf der Dimension der sozialen Attraktivität, nicht aber der Kompetenz punkten kann (Soukup 2009: 128). In der Schweiz ist dialektales Sprechen in diesem Sinne jedoch unmarkiert. Es unterscheiden sich höchstens die einzelnen schweizerdeutschen Dialekte im Bezug auf die ihnen entgegengebrachten Einstellungen, wobei es bislang wenig detaillierte linguistische Untersuchungen, sondern nur grobe Einblicke aus der Meinungsforschung gibt.¹¹ Dass bestimmte Dialekte nicht so hoch geschätzt werden, kann weniger auf deren lautliche Beschaffenheit zurückgeführt werden als vielmehr auf die soziale und wirtschaftliche Stellung ihrer Region und der involvierten Sprecher/-innen, da beispielsweise klassische Urlaubsdestinationen deutlich besser abschneiden. Leemann et al. (2015) unterstützen durch den Vergleich von Berndeutsch und Thurgauerisch durch Schweizer/-innen und nicht-deutschsprachige Personen die Annahme, dass es sich bei den Bewertungen der Dialekte weniger um inhärente phonetische Ästhetik als vielmehr um gelernte soziale Assoziationen handelt. Denn während Zürcher Hörer/-innen eine klare Präferenz für Berndeutsch an den Tag legten, konnte eine solche Präferenz bei dialektunvertrauten Hörer/-innen aus Paris und Cambridge nicht beobachtet werden. Über solche kleinräumige Bewertungsunterschiede hinweg ist Dialektsprechen in der Schweiz prominent und präsent.

Aufgrund der oben angesprochenen Schwierigkeiten wurde die Frage, ob es sich bei der Schweizer Sprachsituation um eine klassische Diglossie oder um Bilin-gualismus handelt, kontrovers diskutiert.¹² Auf der Basis verschiedener Aspekte wie funktionale Verteilung und Vollständigkeit, gegenseitige Verständlichkeit, Schwierigkeit in der Messbarkeit des Abstandes oder Einstellungen in der Sprachgemeinschaft kommen die Forschenden zu unterschiedlichen Schlüssen (Ferguson 1959; Kolde 1981; Haas 2004; Werlen 1998; Berthele 2004) und machen unterschiedliche terminologische Vorschläge. Von diesen finden diejenigen hier kurz Erwähnung, die der genauen Beschreibung der Sprachsituation für den vorliegenden Untersuchungskontext besonders dienlich sind. Auf der Basis der Beobachtung, dass die Entscheidung über die Varietät vor allem durch die Wahl des Mediums

¹¹ Siehe hierzu beispielsweise etwa – danke an Helen Christen für diesen Hinweis: <http://www.news.ch/Berndeutsch+ist+der+beliebteste+Schweizer+Dialekt/103486/detail.htm>, 16.8.2018.

¹² In dieser Arbeit wird entsprechend der allgemeinen und in diesem Sinne neutralen Praxis der Begriff des „Codes“ (Gardner-Chloros 2009: 11) eingesetzt: „Nowadays code is understood as a neutral umbrella term for languages, dialects, styles/registers, etc.“

(schriftlich/mündlich) bestimmt wird, prägte Kolde (1981) den Begriff der *medialen Diglossie*. Diese Unterscheidung erscheint angesichts der zunehmenden alltäglichen Relevanz von elektronischen Medien wie E-Mails und Kurznachrichten, in denen der Dialekt im privaten und informellen Bereich sehr präsent ist, zumindest teilweise überholt. Da die Dialekte in der Schweiz beinahe alle Aufgaben abdecken, die in anderen deutschsprachigen Ländern vom gesprochenen Standard erfüllt werden, argumentiert Ris (1990: 43) für eine Zweisprachigkeitssituation. Berthele (2004: 127) schließt sich dem Begriff vor allem aus der sprachpsychologischen Perspektive und auf Basis der Einschätzungen von dialektprechenden Personen an. Werlen (1998) hingegen betont mit dem Terminus „asymmetrische Zweisprachigkeit“ die Ungleichverteilung der beiden Codes auf den Ebenen der Produktivität, Rezeptivität und gegenseitigen Verständlichkeit bei Sprecherinnen und Sprechern des Dialekts und einer standardnahen Varietät: Dialekt wird vorwiegend gesprochen und gehört, selten gelesen; Standard häufig geschrieben und gelesen, aber auch gehört. In Bezug auf die Verständlichkeit wird meist davon ausgegangen, dass Deutschschweizer/-innen andere Deutschschweizer Dialekte ebenso verstehen wie Standarddeutsch, Deutsche dagegen nur Standarddeutsch – d. h. während den Schweizerinnen und Schweizern zumindest passiv beide Varietäten zur Verfügung stehen, gilt dies für Sprecher/-innen der Standardvarietät nicht im selben Maße.

Diese konzeptuellen Unterscheidungen lassen jedoch eine andere unbeeinflusst, nämlich die Vorstellung der kompletten Getrenntheit der beiden Codes bei den Mitgliedern der Sprachgemeinschaft. Dialekt und Standard lassen sich von Sprecherinnen und Sprechern von Deutschschweizer Dialekten in Produktion und Rezeption eindeutig auseinanderhalten.¹³ Es existiert kein Kontinuum zwischen Dialekt und Standard, wie Christen (2000: 247) und Hove (2008: 63) darlegen, auch wenn Mischformen sprachtheoretisch und praktisch denkbar sind (Berthele 2004: 21). Verstöße gegen diese impliziten Gebrauchsnormen werden bei einheimischen Sprecherinnen und Sprechern selten, jedoch insbesondere in Gesprächen mit Allochthonen von Petkova (2011) und Christen et al. (2010: 130–136) berichtet. Eine explizite Normierung gibt es nicht, vielmehr herrscht bei den Dialektsprachigen ein regelrechter Wille zur Diglossie und zur Aufrechterhaltung des kognitiven Modells der strikten Trennung zwischen Dialekt und Standard (Ender & Kaiser 2009; Petkova 2012). „Und es sind nicht nur die Linguisten, es ist in erster Linie die Gesellschaft, die an der Ideologie des diglossischen Sprachlebens festhält“ (Petkova 2012: 137).

¹³ Das gilt natürlich nicht für jede einzelne sprachliche Einheit, da die beiden Codes eine beträchtliche Anzahl von homophonen Diamorphen (*homophonous diamorphs*) (Muysken 2000: 131) besitzen. Diese Einheiten können ohne entsprechendes sprachliches Umfeld nicht eindeutig einem der Codes zugewiesen werden.

In der detaillierten Analyse zur Sprachwahl beim Polizeinotruf (Christen et al. 2010: 13–136) werden einige Fälle von *Foreigner Talk* oder Sprachverhalten, das den impliziten Normen der strikten Trennung entgegenläuft, aufgedeckt. Daneben beschäftigt sich auch Petkova (2016) mit Formen von multiplem Code-Switching, wie sie es in besonderen interaktionalen Mediensituationen – wiederum unter Beteiligung von Allochthonen – im Rahmen der Sportberichterstattung beobachten konnte. Die Bedingungen, unter denen es bei autochthonen Personen zu ausgeprägten Mischphänomenen kommt, scheinen somit eingeschränkt und spezifisch zu sein. Die Beobachtungen aus der Sportberichterstattung ordnet sie dem liminalen Bereich zu, d. h. einem Übergangsbereich oder Schwellenzustand, in dem herrschende Ordnungen teilweise aufgelöst sind.

Dies lässt darauf schliessen, dass das multiple CS [Code-Switching] in der Sprachgemeinschaft kaum in grossem Umfang verbreitet ist. Im Deutschschweizer Kontext überrascht sein Vorkommen dennoch. Es zeugt davon, dass der Umgang der Deutschschweizer Sprachgemeinschaft mit ihren Varietäten zwar nicht gänzlich unter neuen Vorzeichen steht, doch inneren Bewegungen ausgesetzt und für Erweiterungen des stilistischen Repertoires offen ist. (Petkova 2016: 315)

Im Medienkontext ist das Spiel oder der kreative Umgang mit bestehenden Normen somit eher akzeptiert, was Veränderungen im und Abweichungen vom herkömmlichen Umgang mit Dialekt und Standard bewirken kann, deren längerfristige und breite Wirkung natürlich weiter untersucht werden muss.

Üblicherweise treffen sich die beiden Codes jedoch für sprechende oder zuhörende Personen auf keiner Art von Kontinuum, da Äußerungen immer klar auf ihre Zugehörigkeit zu Dialekt oder Standard hin klassifiziert werden können. Dies widerspricht natürlich nicht der Tatsache, dass Dialekt und Standard grundsätzlich variabel sind. Hove (2008: 71) spricht innerhalb der beiden Codes etwa von zwei Kontinua: „ein in erster Linie geographisch bedingtes Kontinuum der Dialekte auf der einen Seite, ein in erster Linie stilistisch bedingtes Kontinuum der als standardsprachlich geltenden Varietäten auf der anderen Seite. Zwischen den beiden gibt es keinen Übergang“. Es werden von den Mitgliedern der Sprachgemeinschaft Übergangsbereiche zwischen schweizerdeutschen Dialekten akzeptiert und ebenfalls kontinuierliche Übergänge von mehr oder weniger von regionalen Merkmalen geprägte Formen des schweizerischen Standards, dazwischen ziehen Autochthone jedoch eine klare Grenze.

In der besonderen Deutschschweizer Situation nimmt daher die Frage, welchen Code man im Gespräch mit einer aus einem anderen Sprachraum zugezogenen Personen verwendet, eine besondere Rolle ein. Schweizer/-innen gebrauchen den Dialekt auch in Gespräch mit Allochthonen, wenn auch in deutlich geringerem Ausmaß als mit Autochthonen (Ender & Kaiser 2009; Christen et al. 2010). Denn

die Entscheidung mit Migrant/-innen Dialekt zu sprechen, ist in sich mehrdeutig. So kann es als Bereitschaft betrachtet werden, jemanden als Teil der Gemeinschaft zu betrachten und zu behandeln, aber auch als mangelndes Entgegenkommen, sich auf eine Sprachform einzulassen, die für Nicht-Muttersprachler/-innen möglicherweise einfacher zu verstehen ist (Christen et al. 2010: 61). Die beiden angesprochenen Überlegungen spiegeln sich auch in den folgenden beiden Äußerungen von Dialektsprechenden aus einer Fragebogenumfrage zur Sprachverwendung (Ender & Kaiser 2009):

- (a) Manche im Prinzip fremdsprachigen Kollegen sprechen auch schweizerdeutsche Dialekte; mit ihnen spreche ich natürlich Dialekt.
- (b) Ich verwende CH für jene, die in der CH leben und es daher auch verstehen müssen. Mit den andern spreche ich Hochdeutsch.

In Beispiel (a) fokussiert die Person auf den Einschluss der zugezogenen Personen in die Gruppe der Dialektsprechenden, den sie abhängig davon macht, welche Sprachwahl die Allochthonen selbst getroffen haben. In Beispiel (b) hingegen drückt die Person eine deutlich präskriptive Haltung gegenüber dem Dialekt als Code erster Wahl in der Deutschschweizer Lebenswelt aus und lässt Standard nur als Ersatz zu, wenn die Verständigung nicht gesichert sein sollte. Insgesamt belegen Untersuchungen (Ender & Kaiser 2009; Christen et al. 2010), dass Schweizer/-innen grundsätzlich auch mit Nicht-Muttersprachler/-innen ihre lokalen Dialekte sprechen, allerdings in geringerem Ausmaß. Wenn Deutschschweizer Sprechende auf neue Interaktionspartner/-innen treffen, orientieren sie sich in ihrer Sprachwahl an der Sprechweise der Allochthonen und an deren Signalen bezüglich der Zugehörigkeit zum Lebensraum Deutschschweiz anhand von Begrüßung oder Selbstidentifikation (Christen et al. 2010: 120–122). Angesichts der Diversität von zugewanderten Personen und von Gesprächskonstellationen gibt es auch nicht nur eine angemessene Sprachform und folglich Variation in der Verwendung von Dialekt oder Standard.

2.2.2 Unterschiede zwischen den Codes

Die verschiedenen schweizerdeutschen Dialekte gehören (mit Ausnahme von Samnaun im Nordosten Graubündens) dem alemannischen Dialektraum an, wobei sie sich spezifischer noch in Niederalemannisch (Basel-Stadt), Hochalemannisch (Schweizer Mittelland) und Höchstalemannisch (mit dem Wallis als Hauptgebiet) einteilen lassen (Hotzenköcherle 1984). Da sich der alemannische Dialektraum seit althochdeutscher Zeit stark differenziert hat, ist es synchron – im Gegensatz etwa zum im Osten angrenzenden Bairischen – nicht mehr möglich, spezifische phonolo-

gische und morphologische Struktureigenschaften zu definieren, die die einzelnen Dialektgruppen einheitlich charakterisieren (Wiesinger 1983: 829). Für die genaue orts- bzw. regionsspezifische Beschreibung von sprachlichen Merkmalen muss an dieser Stelle deshalb auf umfassende und spezialisierte Quellen verwiesen werden: auf das Schweizerische Idiotikon, das seit 1881 zusammengestellt wird (www.idiotikon.ch), den Sprachatlas der deutschen Schweiz (Baumgartner & Hotzenköcherle 1962–1997; Christen et al. 2012), das Projekt zur Dialektsyntax des Schweizerdeutschen (Glaser 2006; Bucheli Berger et al. 2012) mit dem Syntaktischen Atlas der deutschen Schweiz (SADS) (Glaser 2021) und weitere Übersichtswerke (Hotzenköcherle (1984; 1986) u.a.). Es sollen jedoch in weiterer Folge einige Charakteristika besprochen werden, die im Hochalemannischen weit verbreitet sind und die die Abgrenzung zum Standarddeutschen verdeutlichen können.

Trotz großer Verwandtschaft und Ähnlichkeit weisen hochalemannische Dialekte und der schweizerische Standard eine Reihe von unterscheidenden Merkmalen auf. An dieser Stelle soll noch einmal festgehalten werden, dass es missverständlich wäre, im schweizerdeutschen Kontext von einem Dialekt zu sprechen, da es in der schweizerdeutschen Dialektlandschaft eine Vielzahl von verschiedenen alemannischen Varianten gibt (Christen et al. 2012) und neben bzw. sogar innerhalb der genannten Kriterien beträchtliche inneralemannische Variation existiert.¹⁴ Im Fall der in dieser Arbeit besprochenen Zweitsprachbenutzenden spielen für die eine Hälfte vor allem das Berndeutsche, für die andere das Aargauerische eine wichtige Rolle, wobei gleichzeitig bei allen Personen von Kontakt mit anderen alemannischen Varianten durch persönliche Kontakte, Medien oder Mobilität innerhalb der Deutschschweiz auszugehen ist. Wenn im Folgenden auf „Kantonsdialekte“ Bezug genommen wird, so handelt es sich dabei um ethnolinguistische Kategorien, die weder über innere Homogenität noch klare Abgrenzung nach außen verfügen, sondern vielmehr prototypisch strukturiert sind (Christen 2010).

Da die Intentionen von Sprechenden in der Wahl des einen oder anderen Codes von den Zuhörenden erkannt werden, argumentiert Hove (2008: 63) etwa dafür, dass Dialekte und Standardsprache nicht nur abgrenzbare soziopsychologische Einheiten sind, sondern auch durch Sets von distinkten Eigenschaften auseinandergehalten werden können. Dafür postuliert sie drei verschiedene Arten von

¹⁴ So definiert Hove (2008: 69f.) sogar für die „eindeutigen“ Varianten dialektbasierte oder lexembasierte Einschränkungen. Das bedeutet, dass eine eindeutig standardsprachliche Variante wie *[wir] singen* etwa im Berner Oberland oder im Wallis dialektal ist oder dass es bei Einzelwörtern zu Ausnahmen kommen kann – „vor allem wenn das Wort relativ jung ist“. So wird etwa auch *i miinem Bereich* neben *i miinem Beriich* als dialektal verstanden, wenngleich natürlich *i meinem Beriich* keine für autochthone Sprecher/-innen denkbare Kombination wäre.

Varianten: (1) eindeutig dialektale Varianten, (2) eindeutig standardsprachliche Varianten und (3) ambige Varianten:

Zu den Varianten, deren Vorkommen die betreffende Sprachform eindeutig dem Dialekt zuweist, zählen unter anderen die nicht diphthongierten mittelhochdeutschen Monophthonge. Die Variante *Huus* zum Beispiel gehört klar dem Dialekt an, kein Deutschschweizer würde beim Sprechen der Standardsprache *Huus* sagen, sondern immer *Haus*. Umgekehrt würde man im Dialekt nie *Haus* sagen, sondern immer *Huus* (oder *Hüüs*, *Huis*). (Hove 2008: 66)

Abbildung 2.5 veranschaulicht diese Kategorisierung und die Schnittmenge, die zwischen Dialekt und Standard auch aus rezeptiver Sicht¹⁵ besteht. *Haus* wäre somit eindeutig im standardsprachlichen Pool, *Huus* im dialektalen. Eine Variante hingegen, die ohne unterscheidende Wirkung in beiden Codes vorkommen kann, wäre die Affrikate *pf* wie in *Topf*. Hier müssen zusätzlich noch andere sprachliche Merkmale wie (Nicht-)Aspiration des /t/s für die Auskunft über die Codezuweisung herangezogen werden. Bei der Aussprache des *k*-Lautes kann die affriizierte [kx]-Aussprache, die im Dialekt üblich ist, auch im Standard vorkommen – das wäre einer der Fälle, die in der Grafik als Varianten derselben Variable bezeichnet werden, welche über die gezogenen Codegrenzen hinweg eingesetzt werden können.

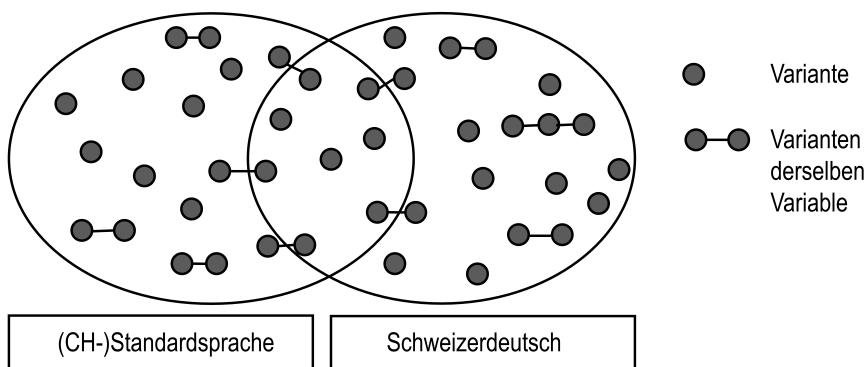


Abb. 2.5: Illustration von verschiedenen Variantentypen (dialektal, standardsprachlich und ambig) von Hove (2008: 64)

¹⁵ Damit wird vorausgesetzt, dass die Sprecher/-innen selbst aus produktiver Sicht grundsätzlich eine klare Absicht haben, einen der beiden Codes zu verwenden.

Hove (2008) präsentiert einen nicht-exhaustiven Überblick über einen Pool von Eigenschaften, die zur Kategorisierung von Sprache als dialektal oder standardsprachlich herangezogen werden können. Da eine solche Kategorisierung für die vorliegende Untersuchung zentral ist, werden an dieser Stelle ausgewählte Merkmale erwähnt, die einzelne sprachliche Einheiten oder Äußerungen auf verschiedenen Ebenen aus dem uneindeutigen und überschneidenden Bereich der beiden Codes hervortreten lassen:¹⁶

Lautliche Varianten:

- Die auf nicht-diphthongierte mittelhochdeutsche Monophthonge rückführbaren [i:], [u:], [y:] anstelle von standardsprachlich [ai], [au], [ɔy] identifizieren sprachliche Einheiten jeweils eindeutig als Dialekt. Entsprechend stehen sich im Dialekt und im Standard *Muus* und *Maus*, *bliibe* und *bleiben*, *bleiben*, *Füür* und *Feuer*, *Feuer* gegenüber.
- Ebenso eindeutig sind die Realisierungen von auf mhd. *ie*, *uo*, *üe* zurückgehenden fallenden dialektalen Diphthongen [iə], [uə], [yə] im Dialekt und die standardsprachlichen Varianten [i:], [u:], [y:] wie etwa in *lieb* und *liib*, *lieb*, *Blueme* und *Blume*, *Blume*, *Brüeder* und *Brüüder*, *Brüüder*.
- Die Realisierung von <st> oder <sp> als [ʃt] / [ʃp] ist eine dialektale Variante, während [st] und [sp] als standardsprachlich gelten. Das führt zu eindeutigen Variantenpaaren wie etwa bei *Fescht* und *Fest*, *Fest*.
- Wenn gleich innervokalisches <h> auch im Dialekt wegfallen oder als [h] realisiert werden kann, so ist eine abweichende Realisierung in der Form von [j] oder [x] wie in *früecher*, *früher* oder *määje*, *mähen* eindeutig dialektal.

Daneben gibt es kleinräumigere Varianten wie etwa die *l*-Vokalisierung (*Vogu*, *Vogel* oder *haub*, *halb*) oder die *nd*-Velarisierung (*Hung*, *Hund*), die gerade für die Erhebung im Berner Raum zur eindeutigen Zuordnung von sprachlichen Einheiten zum Dialekt dienen können.

Morphologische Varianten:

- Für das Präfix *ge-* zur Bildung des Partizip Perfekt ist die Variante /k-/ eindeutig dialektal und /gə/ eindeutig standardsprachlich, deshalb stehen sich Paare von *gmacht* und *gemacht*, *gemacht* gegenüber.

¹⁶ Für umfassendere Auflistungen von Varianten siehe Hove (2008). Die hier genannten sind zwar an jene von Hove (2008) angelehnt, in Ausnahmen jedoch anders klassifiziert und ergänzt: So wird etwa Tempusbildung und das Fehlen des Präteritums hier nicht als syntaktische, sondern als morphologische Variante geführt und das Zusammenfallen von Akkusativ und Nominativ bei maskulinen Nominalphrasen auf morphologischer Ebene hinzugefügt.

- Bei der Endsilbe *-en* wird standardsprachlich [(ə)n] realisiert, während in den allermeisten Dialekt nur [ə] vorkommt, wie es etwa in *schriibe* und *schreiben* ‚schreiben‘, in *Garte* und *Garten* ‚Garten‘ der Fall ist.
- Das Zusammenfallen von Nominativ und Akkusativ bei männlichen Nominalphrasen ist eindeutig dialektal. Im Dialekt wird sowohl im Nominativ wie im Akkusativ *de Maa* bzw. *dr Maa* ‚der/den Mann‘ gesagt, während hier im Standard eindeutig zwischen *der Mann* für Nominativ und *den Mann* für Akkusativ unterschieden wird.
- Das Präteritum zur Markierung der Vergangenheit ist eindeutig standardsprachlich, während das Perfekt natürlich auch im Standard verwendet wird, dann allerdings in der Regel aufgrund von lautlichen Kriterien zugeordnet werden kann. So ist *ich ging* eindeutig standardsprachlich, während *i bin gange* die dialektale Realisierung der Vergangenheit darstellt, die natürlich im Standard auch *ich bin gegangen* lauten könnte.

Bei einer Reihe von Hilfs- und Modalverben ebenso wie Kurzverben bestehen im Dialekt und Standard hinsichtlich ihres gesamten Paradigmas starke Unterschiede.

Syntaktische Varianten:

- Das Adverb *wo* wird im Dialekt anstelle von genus- und kasussensitiven Relativpronomen sehr umfassend für die Markierung des Relativsatzanschlusses eingesetzt, während es im Standard nur in vergleichsweise eingeschränkter lokaler Bedeutung Verwendung findet. So stehen sich im Dialekt und im Standard unterschiedliche relativsatzeinleitende Elemente gegenüber, z. B. *d Frau, wo...* oder *dr Bueb, wo...* im Gegensatz zu *die Frau, die...* oder *der Bub, der....*
- Die Dialekte haben erstarrte Infinitivpartikel wie *go* bei Bewegungsverben, die im Standard nicht realisiert werden können. Das *go* bei *du goosch go schaffe* ‚du gehst arbeiten‘ muss im Standard definitiv wegfallen; gleiches gilt für *er chunnt cho luege* ‚er kommt schauen‘, wo wiederum das sogenannte erstarrte *cho* im Standard nicht realisiert werden kann.

Daneben gibt es noch einige lexikalische Besonderheiten, von denen ausgewählte auch in der Kreation von eigenem Erhebungsmaterial zum Einsatz gekommen sind, vgl. Abschnitt 3.2.2. Eine Reihe von dialektalen lexikalischen Einheiten unterscheidet sich nämlich nicht nur in der Lautung vom jeweiligen standardsprachlichen Pendant, sondern wird durch ein Lexem mit einem anderen sprachhistorischen Bezug vertreten – etwa *schaffe* anstelle von *arbeiten* oder *Tsieschtig* anstelle von *Dienstag*. Des Weiteren gibt es einige wenige dialektale Lexeme, für die es nicht ein einzelnes standardsprachliches Lexem mit derselben Bedeutung gibt: *büeze* ‚gegen Geld arbeiten‘, *chrüpple* ‚schwer arbeiten‘, *moorggse* ‚mühsam arbeiten‘, *schäffe-*

le ‚langsam arbeiten‘ usw. (Siebenhaar 1997 unveröffentlicht). Für ursprünglich standardsprachliche Lexeme, insbesondere aus dem kulturellen, wirtschaftlichen oder wissenschaftlichen Bereich, ist es umgekehrt möglich, aber nicht zwingend notwendig, sie lautlich an den entsprechenden lokalen Dialekt anzupassen und von *Inszenierig*, *Inszenierung*, *Sprochverhalte*, *Sprachverhalten* oder *Suibeschnitt*, *Silbenschnitt* zu sprechen.

Auch wenn sich das dialektsprachliche und standardsprachliche System in vielen Teilen sehr ähnlich und stellenweise sogar beinahe identisch sind, verdeutlichen die obigen Auflistungen, dass es viele unterscheidende Merkmale auf allen linguistischen Ebenen gibt (Rash 1998). In vielen Untersuchungen, die den Kontakt oder die Abgrenzung zwischen den Codes thematisieren, wird abgesehen von autochthoner Sprachkompetenz keine Angabe zu den verwendeten Kriterien bezüglich der Differenzierung zwischen Dialekt und Standard gemacht. Im Kontrast dazu legt allerdings auch Petkova (2016: 33–34) explizit einen Katalog an Merkmalen dar, der ihr zur Unterscheidung dient. Durch einen zusätzlichen Bewertungstest unter Schweizer/-innen sichert sie das auf formalen Eigenschaften basierende Vorgehen ab, indem sie zeigt, dass insbesondere phonologisch und morphologisch dialektale Merkmale dazu führen, eine sprachliche Einheit als dialektal einzustufen. Ein solches, mehrheitlich kriteriengestütztes Vorgehen wird auch in der vorliegenden Untersuchung angewendet, wobei die dabei entstehenden Schwierigkeiten im Umgang mit nicht-autochthonem Sprechen zu einem späteren Zeitpunkt noch ausführlicher thematisiert werden.

2.3 Vom Umgang mit Variation im Zweitspracherwerb

Der Fokus auf die soziale Komponente drängt sich besonders im ungesteuerten Spracherwerb auf. Für Personen, deren Alltag von sozialer Interaktion in der zu erlernenden Sprache geprägt ist, stellt diese Sprache das Instrument zur Kommunikation und einen Teil des gemeinschaftlichen Lebens dar. In der Literatur wird deshalb häufig der Fokus auf Bedeutung im ungesteuerten Erwerb und der Fokus auf Form im gesteuerten Erwerb hervorgehoben (Ellis 2008a;b). Damit sollen der unterschiedliche Verlauf und die unterschiedliche Wahrscheinlichkeit, sich mit bestimmten Aspekten des Inputs auseinanderzusetzen und diese folglich zu erwerben, verdeutlicht werden. Im gesteuerten Erwerb, der zwar sehr viel stärker auf vorhandene Unterschiede im Input hinweist und zur Reproduktion dieser auffordert, fehlt allerdings häufig sozial und kontextuell bedingte Variation. Diese ist teilweise bedeutend stärker im ungesteuerten Erwerb beobachtbar, wenn Personen die Umgebungssprache in sehr diversen Kontexten – vom informellen Gebrauch im Freundes- und Familienkreis bis hin zur formell institutionellen Rede – erfahren.

Die Beschäftigung mit dieser Art von Variation im Spracherwerb ist jedoch eine vergleichsweise junge Erscheinung.

2.3.1 Die Dimensionen von Variation in der Zweitsprachforschung

In den Anfängen der Zweitspracherwerbsforschung wurde Variation mehrheitlich im Sinne von Entwicklungsmustern über den zeitlichen Verlauf hinweg betrachtet. Erst in den letzten zwei Jahrzehnten zog soziolinguistische und regionale Variation bei Nicht-Muttersprachler/-innen mehr Aufmerksamkeit auf sich (Dewaele & Mougeon 2004; Bailey & Regan 2004). Dahingehende Arbeiten sprechen verschiedene Aspekte an, etwa regionale oder kontextuelle phonetisch-variierende Realisationen (Beebe 1980; Drummond 2010), den besonderen Gebrauch von syntaktischen Konstruktionen in mehr oder weniger formalen Situationen (Regan 2004; Li 2010), oder die Verwendung von Anredeformen (Dewaele 2004b). Diese Arbeiten waren ebenso von variationslinguistischen Studien und quantitativer Soziolinguistik wie von traditioneller Zweitspracherwerbsforschung beeinflusst und mehrheitlich als Gruppenstudien mit verschiedenen Datensammlungsmethoden angelegt: Konversationen, soziolinguistische Interviews, Beobachtungen, Fragebogen u. a.

Gleichzeitig ist und bleibt Variation im Zusammenhang mit Spracherwerb ein mehrdeutiger Begriff – für einen Überblick über verschiedene Aspekte sei auf Romaine (2004) verwiesen. Auch sie betont, dass die Untersuchung von Variation lange Zeit auf die Unterschiede im Lernprozess fokussierte, die durch individuelle oder kontextuelle Charakteristika wie Alter, Aufenthaltsdauer oder Erstsprache erklärt wurden oder die als Merkmale einer bestimmten Sprachentwicklungsstufe beschrieben werden konnten. Frühe Studien zum natürlichen Erwerb des Deutschen durch Migrantinnen und Migranten mit romanischem Ursprung waren in dem Sinne soziolinguistisch orientiert, als dass sie sozialpsychologische Faktoren als mögliche Gründe für den Ablauf des Erwerbsprozesses oder für die eingeschränkten kommunikativen Mittel der Sprecher/-innen teilweise miteinbezogen (Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ 1975; Becker et al. 1977; Meisel et al. 1981; Clahsen et al. 1983).

Der Terminus *Variation* referiert aber nicht nur auf bestimmte linguistische Merkmale des zweitsprachlichen Systems auf verschiedenen Entwicklungsstufen, sondern er wird häufig auch mit Abweichungen im Vergleich zum Sprachverhalten von muttersprachlichen Individuen gleichgesetzt. Rehner (2002: 15) betont in diesem Zusammenhang eine wichtige Unterscheidung bei variabler Sprachverwendung, wie sie auch in Abbildung 2.6 dargestellt wird. So muss die Alternation zwischen zielsprachlichen und nicht-zielsprachlichen Formen – sie nennt diese *type 1 variation* – von „alternation between forms that are each used by native

speakers of the target language“ (Rehner 2002: 15) – sogenannter *type 2 variation* – unterschieden werden. Durham (2014: 16–17) benennt diese beiden Arten von Variation auf der Basis ihrer Entstehungsgründe: Typ 1-Variation, also die Variation, die im zweitsprachlichen Lernprozess durch Abweichung von den Gebrauchsnormen der Zielsprache beobachtet werden kann und nicht in vergleichbarem Maße Teil des Sprachgebrauchs von Erstsprachensprecher/-innen ist, bezeichnet sie als „lernbedingte“ (*learning-related*) Variation. Dem gegenüber nennt sie die von linguistischen und sozialen Faktoren beeinflusste Variation, die auch bei Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern beobachtet werden kann, „zielbasierte“ (*target-based*) Variation.

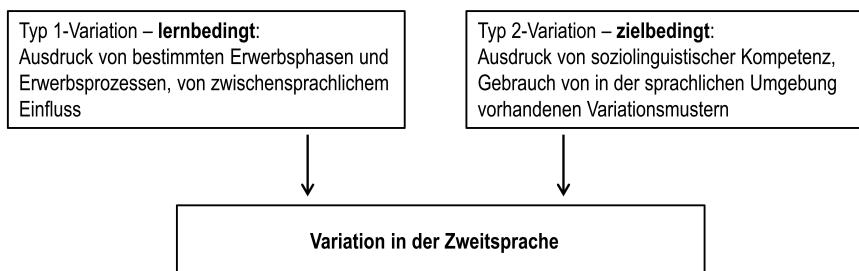


Abb. 2.6: Darstellung der verschiedenen Arten von Variation im Zweitspracherwerb nach Rehner (2002) und Durham (2014)

Durch den Fokus auf unterschiedliche Muster im Verlauf des Erwerbsprozesses und auf die kontinuierliche Annäherung der Lernenden an zielsprachliche Formen stand in der Zweitsprachforschung lange Typ 1-Variation im Vordergrund. Typ 1-Variation wird als ein zentrales und auffallendes Charakteristikum von Lerner sprache betrachtet (Romaine 2004); sie folgt nicht zwingend einer Regelmäßigkeit oder leicht nachvollziehbaren Systematik. Verschiedene Zweitsprachlernende unterscheiden sich im Hinblick auf diese Art von Variation aufgrund individueller Unterschiede wiederum voneinander. Dies führt dazu, dass Lernende, die viel In put von anderen Lernenden erhalten, mit einer großen Menge an unvorhersehbarer Variation konfrontiert sind. Es gilt folglich:

[A] language community that consists of primarily non-native speakers will always contain a high degree of unpredictable variation, both because of individual inconsistency within each L2 speaker and because different L2 speakers differ from each other. (Hudson Kam & Newport 2005: 154)

Sprache in unterschiedlichem Maße richtig oder falsch zu produzieren, ist ein inhärentes Merkmal von Lernersprache, das auch Variabilität genannt wird (Verspoor et al. 2008). Der Versuch, Variabilität nicht bloß als Auswirkung von externen Faktoren, sondern als „an intrinsic and central property of a self-organizing, dynamic system“ (Verspoor et al. 2008: 229) zu analysieren, rückt zwar Entwicklungsstadien in den Vordergrund, befasst sich jedoch nicht mit Variation als Ziel des Erwerbsprozesses. Im Hinblick auf Sprachkompetenz ist es das Ziel der Lernenden, lernbedingte Variation zu reduzieren. Gegebenenfalls zählt zielbasierte Variation in der Form zur Absicht der Sprachbenutzer/-innen, dass die Zielsprache mit der Variationenvielfalt der Personen aus der umgebenden Sprachgemeinschaft verwendet wird. Die Untersuchung des zweiten Typs von Variation, nämlich wie Zweitsprachlernende und -benutzende mit der Variation aus dem Input umgehen, gelangte somit in verschiedenartigen Studien in den Mittelpunkt des Interesses – von Untersuchungen im Laborkontext zur generellen Fähigkeit von Lernenden, strukturelle Variation im Input zu meistern (Hudson Kam & Newport 2005) bis hin zu Studien zur Entwicklung von soziolinguistischer und soziopragmatischer Kompetenz in der Zweitsprache (Dewaele & Mougeon 2004; Bailey & Regan 2004; Howard et al. 2013). Im Fokus der vorliegenden Arbeiten liegt die Untersuchung von Dialekt-Standard-Variation als eine Form der zielbasierten Variation, doch auch die Frage nach Variabilität im Umgang mit Variation stellt ein wiederkehrendes Thema dar. Im Grunde könnte im vorliegenden Kontext zielbasierte Variation in zwei weiteren Formen thematisiert und untersucht werden, da sowohl innerhalb des zielsprachlichen dialektalen wie standardsprachlichen Systems Variation vorhanden ist. Dies würde jedoch ein deutlich umfangreicheres Korpus von allen Lernenden benötigen und ist somit nicht Ziel dieser Untersuchung.

Variation im Input wird von verschiedenen Faktoren bestimmt. Zunächst tritt in natürlichen Sprachen konsistente und zumeist vorhersagbare Variation auf, die durch den unmittelbaren linguistischen Kontext bedingt ist, und etwa zu unterschiedlichen Determinierern abhängig von Genus, Kasus und Numerus des Nomens führt. Des Weiteren kann Variation im Sprachgebrauch von Sprachgemeinschaften und Individuen von sozialen und anderen externen Faktoren bestimmt sein, z. B. Wahl von bestimmten Anredeformen abhängig vom Kontext und den sozialen Rollen der Beteiligten. In beiden Fällen verlangt die Variation von den Lernenden, dass sie sich ein Set von variierenden Elementen und Merkmalen aneignen sowie die angemessene Zuordnung zu linguistischen und sozialen Kontexten des Gebrauchs. Im Fall des Nebeneinanders von Dialekt und Standard müssen Lernende bestimmte linguistische Merkmale und Konstruktionen mit dem passenden Sprachsystem zusammenfügen, um einen koordinierten und bewussten Gebrauch von Dialekt und/oder Standard zu erreichen.

Die Fähigkeit, im kommunikativen Austausch mit anderen Personen zu wissen, wann und wie mit jemandem gesprochen, die Varietät gewechselt oder angepasst wird, bezeichnet man als *soziolinguistische Kompetenz*. Diese Fähigkeit wird – natürlich sowohl in der Erstsprache als auch in weiteren Sprachen – in engen Zusammenhang mit der Identitätskonstruktion von Sprecher/-innen gesetzt. Während Kinder durch Spracherwerb in eine Art vordefinierte Identität sozialisiert werden, bilden erwachsene Lernende einer weiteren Sprache durch den Spracherwerb eine neue Identität oder neue Identitäten aus, die sich ganz entscheidend davon unterscheiden können, ob alleine oder in der Gruppe, im natürlichen oder stärker gesteuerten Kontext gelernt wird – vgl. hierzu auch die Abschnitte 2.1.2 zum ungesteuerten Erwerb und 2.1.3 zu den allgemeinen Bedingungen des Spracherwerbs. Gerade bei erwachsenen Lernenden darf das selbstbestimmte Handeln hierbei nicht unberücksichtigt bleiben, weshalb im Zusammenhang mit dem Aufbau von soziolinguistischer Kompetenz auch *Agency* der Lernenden zentral ist, da ihre Vorstellungen von Angemessenheit abhängig von ihrer Wahrnehmung der kommunikativen Situation und ihren Zielen beim Sprachgebrauch wandelbar sind (Van Compernolle 2019: 873). Die Ausbildung von Identität ist von Zuschreibungen von außen abhängig, vor allem aber auch davon, wie Sprecher/-innen von anderen wahrgenommen werden wollen und sich selbst konstruieren. Deshalb schließt Regan (2010: 22):

I will argue that the acquisition of L1 variation patterns by the L2 speaker is closely related to the multifaceted social identities which speakers create when they acquire another language.

Auch im Gebrauch von Dialekt und/oder Standard durch Zweitsprachler/-innen ist zu erwarten, dass die sozialen Erfahrungen, die Erwartungen an die sprachliche Umgebung und die anvisierte Position in der Sprachgemeinschaft zentrale Kriterien dafür sein können, in der eigenen Sprachwahl entweder eher für eine bestimmte Varietät zu optieren oder aber der Unterscheidung zwischen Codes an sich keinen zentralen Wert beizumessen. Soziolinguistische Kompetenz kommt schließlich auch bei Fragen der Gruppenzugehörigkeit und Gruppenbildung (inklusiv oder exklusiv) zum Tragen.

Regan (2010) zeigte anhand verschiedener Untersuchungen auf, wie Zweitsprachsprecher/-innen durch Auslandsaufenthalte oder im Immersionskontext in engem Zusammenhang mit dem Aufbau ihrer Identität Variationsmuster übernehmen oder kreativ anpassen. Sie kombiniert ethnographische Einblicke in die Zusammenhänge zwischen Identität, Macht und Auseinandersetzung mit Input, wie sie häufig durch die Aussagen von Einzelpersonen gewonnen werden, mit linguistischen Daten zu Variationsmustern. Insgesamt argumentiert sie dafür, quantitative Analysen des Sprachgebrauchs durch die Hinzunahme von qualitati-

ven Daten besser interpretierbar und verständlich zu machen. Mit einer solchen Kombination versucht sie Belege für die aktive Rolle der Personen in der Aneigung von sprachlichen Ressourcen und Erklärungen für die besonderen Prozesse und Produkte beim Erwerb von soziolinguistischer Variation zu gewinnen.

Verschiedene Untersuchungen zum Erwerb von soziolinguistischer Variation, wie sie etwa im Überblick zum Thema von Howard et al. (2013) zusammenschauend Erwähnung finden, weisen nachdrücklich auf die durch Variation gegebene Herausforderung hin: Während sich Kinder grammatische und soziolinguistische Kompetenz gewissermaßen in untrennbarer Verknüpfung aneignen (Chambers 2009: 165–175), erweist sich der spätere Erwerb von soziolinguistischer Variation in vielerlei Hinsicht als schwierig.¹⁷ Nicht alle Kontexte des Erwerbs scheinen gleichermaßen fruchtbar zu sein. Howard et al. (2013: 346) schlagen für verschiedene institutionelle und nationalistische Settings die folgende Hierarchie mit abnehmendem Potential für erfolgreichen Erwerb von soziolinguistischer Variation vor: natürlicher Kontext > Auslandsaufenthalt (*study abroad*) > Immersion > regulärer Unterricht. Diese Hierarchie verdeutlicht, dass insbesondere in Kontexten mit vermehrtem Kontakt mit autochthonen Sprecherinnen und Sprechern soziolinguistische Variation in höherem Maße erworben wird. Dies scheint die logische Konsequenz davon zu sein, dass die Lernenden dabei auch mit sprachlich heterogenen Situationen konfrontiert sind, als sie der Unterrichtskontext bieten kann. Die Grundlage für solche Beobachtungen bietet im Wesentlichen Forschung zu Französisch als Zweitsprache und variablen Formen wie *ne*-Wegfall versus dessen Erhalt in der Verneinung (Regan 1996; Dewaele 2004a) oder zur Verwendung von *on* versus *nous* für die erste Person Plural (Rehner et al. 2003). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein Set von linguistischen, stilistischen, sozialen und psychologischen Faktoren – häufig auf zusammenhängende Weise – die soziolinguistische Entwicklung beeinflusst. Anhand einer ethnographischen Untersuchung unterstreicht Kinginger (2008) des Weiteren den wichtigen Einfluss der Identitätskonstruktion und der Einstellungen von Lernenden in ihrer Auseinandersetzung mit der Zweitsprache.

Wenngleich in der Deutschschweiz Dialekt-Standard-Variation eine herausragende Bedeutung einnimmt, wurde sie und die mit ihr verbundene soziale Bedeutung in den wenigen bestehenden Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Erwachsener bisher gar nicht oder mit einer sehr vernachlässigt Rolle in Untersuchungen miteinbezogen.

¹⁷ Dass sich mit steigendem Alter und den daran anknüpfenden kognitiven und sozialen Eigenschaften des Individuums auch durchaus der grammatische Erwerb verändert, wurde in Abschnitt 2.1.3 bereits ausgeführt.

In einer ethnolinguistischen Studie mit griechischen Arbeitsmigrant/-innen in der Deutschschweiz untersuchte de Jong (1986) deren Spracherwerbs- und Kommunikationsbedingungen, unterscheidet dabei aber nicht systematisch in Bezug auf verschiedene im Alltag präsente Varietäten des Deutschen. Die Ergebnisse zum Gebrauch einer „Deutschvarietät“ liefern interessante Einblicke dazu, wie sich die sozialen Arbeits- und Lebensbedingungen auf den Spracherwerb auswirken. So hält sie etwa fest, dass „die ungünstigeren sozialen Voraussetzungen der untersuchten Griechinnen in Bezug auf den Deutscherwerb im Vergleich zu den Männern [...] sich tatsächlich in der syntaktischen Struktur ihrer Deutschvarietät auszuwirken [scheint]“ (de Jong 1986: 297). Die konkrete Unterscheidung zwischen Standardsprache und lokalem Dialekt wird aber nur am Rande thematisiert, wenn etwa festgehalten wird, dass sich nichtstandardsprachliche Realisierungen „nur zu einem kleinen Teil auf die gesprochene Varietät der Standardsprache bzw. auf die zürichdeutsche Regionalvarietät zurückführen“ (de Jong 1986: 298) lassen. Die soziale Bedeutung der Regionalvarietät wird aber in der Studie nicht vertieft.

Eine ähnlich zweitrangige Rolle nimmt Dialekt-Standard-Variation auch in der diskursanalytischen Untersuchung von Frischherz (1997) zum Zweitspracherwerb von kurdischen und türkischen Asylwerbern in der Deutschschweiz ein. Er bearbeitet detailliert die Gesprächsmechanismen, die den ungesteuerten Zweitspracherwerb beeinflussen und untersucht, inwiefern berichtete individuelle Lernwelten, beobachtbare Gesprächstechniken und der Lernerfolg der Asylwerber zusammenhängen. Dialekt-Standard-Variation wird dabei in der Analyse zur Bearbeitung von produktiven und rezeptiven Problemen nicht erwähnt und herausgearbeitet, wobei die Absenz von Dialekt durch die Gestaltung der Gesprächssituation bedingt wird. In der Beschreibung der individuellen Lernwelten und der Sprachkontakte zu Muttersprachler/-innen erwähnt Frischherz (1997: 203), dass Arbeitskontakte von Dialekt geprägt seien, was aber zu Verständnisschwierigkeiten bei den Asylwerbern führe. Darauf aufbauend wird Dialekt kurz als Sprachbarriere dargestellt, die sich laut Frischherz aus verschiedenen Gründen ergeben könnte. Gerade Personen mit wenig formeller Bildung aus dem Arbeitsumfeld der Lernenden könnten mangelnde Praxis oder Mühe im Gebrauch der Standardsprache haben. Er führt aber auch die Möglichkeit aus, dass Dialekt von Schweizerinnen und Schweizern bewusst als Sprachbarriere eingesetzt wird, „um sich gegenüber den Asylwerbern abzugrenzen oder sie von der Kommunikation auszugrenzen“ (Frischherz 1997: 211). In den Ausführungen zu den Lernerfahrungen und Lernvisionen der Asylwerber wird die Relevanz von lokal relevantem Dialekt nur punktuell eingeführt. Allgemein beschreibt Frischherz gerade für die Anfangsphase des Spracherwerbs bei Asylwerbern die Schwierigkeiten, dass die potentiellen Erfahrungen aus standarddeutschen Sprachkursen aufgrund von mangelnden Alltagskontakten zu Schweizer/-innen und der Diglossiesituation als Hürden für den Spracherwerb

fungieren können (Frischherz 1997: 230), wobei seine Einschätzung vom Nutzen des Standarddeutschen und seiner Priorisierung im Kontext der Sprachvermittlung schließlich pauschal bleibt (Frischherz 1997: 237).

In ihrer Dissertation zum Deutscherwerb von thailändischen Immigrantinnen thematisiert Attaviriyupap (2007) die besondere Erwerbssituation mit dem Nebeneinander von Dialekt und Standardsprache in der Deutschschweiz. Sie betont die Diskrepanz zwischen der im Sprachkurs dominanten Standardsprache und dem alltäglichen dialektalen Input, selbst wenn ihre thailändischen Probandinnen hauptsächlich Standardsprache sprechen würden. Die Untersuchung ist dem Erwerb der Morphosyntax des Verbs wie Realisation der verbalen Flexionskategorien oder Markierung von Finitheit und Verbstellung gewidmet. Zwar unterscheiden sich alemannische Dialekte und Standardsprache in Details in Bezug auf die Morphosyntax des Verbs, aber die Gesamtkomplexität und syntaktische Realisierung ist im Wesentlichen vergleichbar und hebt sich ganz klar vom isolierenden Typ des Thailändischen, dem Flexion weitestgehend fehlt, ab. Wenngleich die Vermutung geäußert wird, dass der Dialekt auf das Erreichen von Zielsprachlichkeit im Standard hinderlich wirken könnte (Attaviriyupap 2007: 247) – vermutlich durch die Präsenz von größerer Variation und Formenvielfalt bzw. unterschiedlich verteilten Synkretismen im Verbalparadigma (Attaviriyupap 2007: 177) an sich, lässt sich dies durch den ausschließlich Fokus auf die Standardsprache und das Fehlen von Vergleichsdaten mit Personen ohne dialektalen Input nicht belegen. Die systematische Unterscheidung zwischen Dialekt und Standardsprache und Fragen zum Erwerb von beiden Codes nimmt insgesamt keine zentrale Stellung ein.

Wie linguistische, kognitive und soziale Faktoren bei Sprachlernenden interagieren, die im deutschsprachigen Kontext mit Dialekt und Standard konfrontiert sind, ist bis dato somit nicht untersucht worden.

2.3.2 Prozesse und Produkte im Umgang mit Variation

Da Spracherwerb ein sozialer Prozess ist, in welchem der Wissensaufbau durch das Zusammenwirken von sozialen Erfahrungen und kognitiven Mechanismen geschieht, soll an dieser Stelle zunächst auf Ansätze eingegangen werden, die häufig dazu dienen, um Prozesse der Angleichung im Sprachgebrauchskontext aus soziolinguistischer und aus kognitiver Sicht genauer zu erklären. Daher werden zunächst kurz die wichtigen Grundannahmen und Erkenntnisse der *soziolinguistischen Akkommodationstheorie* (Giles et al. 1991) eingeführt und es wird erläutert, wie sich diese vom neueren kognitiv-psychologisch orientierten Ansatz des *interaktiven Alignments* (Pickering & Garrod 2004; Garrod & Pickering 2009)

unterscheiden. Im Anschluss daran folgt eine Diskussion verschiedener Ergebnisse zum Umgang mit Variation in verschiedenen Zweitsprachkontexten.

Entsprechend der Konzeptualisierung von Sprachgebrauch als gemeinsamem Handeln (*joint action*) (Clark 1996) kann dieser nur in der Kombination von individuellen und sozialen Prozessen verstanden werden. Sprachliches Handeln wird von mehreren Personen ausgeführt, die gemeinsam und aufeinander abgestimmt agieren, sodass Sprachgebrauch nicht nur die Summe von Sprecher/-in und Hörer/-in bildet, sondern durch das Abstimmen der Sprachhandlungen im Ensemble gekennzeichnet ist. Sprachgebrauch beinhaltet somit individuelle und soziale Prozesse. Sprecher/-in und Hörer/-in – dasselbe gilt natürlich für Schreiber/-in und Leser/-in, wenn auch bei geschriebenem Sprachgebrauch der Grad der Unmittelbarkeit, das Medium und die Kontrolle anders ausgeprägt sind (Clark 1996: 9) – müssen als Individuen handeln, wenn sie mit Sprachgebrauch erfolgreich sein wollen. Gleichzeitig ist es aber auch notwendig, als Teilnehmende einer sozialen Einheit zusammenzuarbeiten. Clark betont damit, dass Sprache und ihr Gebrauch weder allein als individueller noch als ausschließlich sozialer Prozess adäquat beschrieben werden kann:

Cognitive scientists have tended to study speakers and listeners as individuals. Their theories are typically about the thoughts and actions of lone speakers or lone listeners. Social scientists, on the other hand, have tended to study language use primarily as a joint activity. Their focus has been on the ensemble of people using language to the neglect of the thoughts and actions of the individuals. If language use truly is a species of joint activity, it cannot be understood from either perspective alone. The study of language use must be both a cognitive and a social science. (Clark 1996: 24–25)

In der soziolinguistisch ausgerichteten Akkommmodationstheorie werden die Prozesse des Angleichens im Sprachgebrauch an die Gesprächspartner/-innen als Produkt von sozial gesteuerten Mechanismen verstanden. So kann Konvergenz und Divergenz durch Phänomene der Anziehung von Ähnlichkeit (*similarity attraction*) usw. erklärt werden. Sprecher/-innen gestalten ihr Sprachhandeln in Abhängigkeit einer (nicht zwangsläufig bewussten) Abschätzung von Nutzen und Kosten der Angleichung an das Gegenüber (Giles & Powesland 1975). Die Kommunikationsakkommmodationstheorie kann im Kontext von Zweitspracherwerb deshalb auch herangezogen werden, um Variation im Sprachgebrauch über Zeit und Raum hinweg zu erklären (Zuengler 1991).

Die Theorie des *sprachlichen Alignments* geht von vorwiegend automatischen Prozessen der Anpassung in sprachlicher und sozialer Interaktion aus (Pickering & Garrod 2004; Garrod & Pickering 2009). Erfolgreiches Sprachhandeln verlangt, dass die Beteiligten angepasste Repräsentationen (*aligned representations*) auf allen sprachlichen Ebenen ausbilden. Im Dialog oder in der Kommunikation wir-

ken daher auf allen sprachlichen Ebenen Primingmechanismen, während diese zwischen den Ebenen gleichzeitig durchlässig sind. Anpassung auf einer Ebene kann so Anpassung auf einer anderen Ebenen begünstigen oder fördern.

Während die kognitiv orientierte Alignmenttheorie stark von automatischen und unbewussten Prozessen ausgeht, ist die Kommunikationsakkommodationstheorie stärker sozial gesteuert. Sie untersucht die verschiedenen Gründe oder Motive, warum Individuen die sozialen Differenzen zwischen sich selbst und den am Gespräch beteiligten Personen in verbaler oder nicht-verbaler Kommunikation betonen oder verringern möchten. Die beiden Ansätze schließen sich jedoch nicht grundsätzlich aus, sondern sind im Rahmen eines allgemein soziokognitiven Ansatzes kompatibel. So zeigt beispielsweise eine neuere Studie zu syntaktischer Anpassung von Weatherholtz et al. (2014), dass Anpassung von sozialen Faktoren wie Wahrnehmung des Gegenübers, eigener Kompromissbereitschaft, Einstellungen zu Varietätengebrauch usw. vermittelt wird. Objekt der Anpassung war die Art der Realisierung der englischen *dative*-Konstruktionen, die als doppelte Objekt-Konstruktion (*to give the boy a book*) oder als Präpositionalobjekt-Konstruktion (*to give the book to the boy*) versprachlicht werden können. Dabei konnte in der Untersuchung zwar ein allgemeiner Anpassungseffekt – gemessen an der Häufigkeit der Realisierung von Doppelobjekt-Konstruktionen versus Präpositionalkonstruktionen – an einen vorher gehörten Stimulus nachgewiesen werden, dieser trat jedoch darüber hinaus abhängig von anderen Faktoren unterschiedlich stark auf. Dieses Stimulusmaterial wurde in 12 Versionen präsentiert, indem die Konstruktion (Doppelobjekt- vs. Präpositionalkonstruktion) mit politischer Orientierung (stereotypisch liberal vs. konservativ bezogen auf Regierungsausgaben) gekreuzt und schließlich von drei Personen mit unterschiedlichen Akzenten eingesprochen wurde (wahrgenommene weiße und afro-amerikanische US-Mittelland-Sprecherin und Sprecherin mit starkem Mandarin-Akzent). Dadurch konnte aufgezeigt werden, dass der genaue Grad der Anpassung von einer Reihe sozialer Faktoren beeinflusst wird, nämlich von der wahrgenommenen Standardsprachlichkeit des Akzents der sprechenden Person, von der wahrgenommenen Ähnlichkeit mit der sprechenden Person oder etwa auch der Kompromissbereitschaft der Zuhörer/-innen, wobei höhere Ausprägung auf diesen Dimensionen zu jeweils stärkerer Anpassung führte.

Auch im Zweitspracherwerbs- und Klassenzimmerkontext gibt es einige wenige Untersuchungen, die das Potential von Anpassung als Einfluss auf die sprachliche Entwicklung der Sprachlernenden verdeutlichen. Atkinson (2010: 612) betont etwa:

Regarding human–environment interaction, our online ability to align our behavior with our surroundings is largely what keeps us alive. This includes learning from those surroundings—finding exploitable features that enhance adaptivity.

Entsprechend sollte Anpassung als ein grundlegendes Charakteristikum von sozialer Interaktion ebenfalls im Rahmen von kollaborativen Aufgaben zu beobachten sein. Atkinson selbst verdeutlicht durch qualitative Analysen von Nachhilfe-Lernsituationen die Rolle von Einbindung (*engagement*), Interaktion (*interaction*) und Beobachtbarkeit (*visibility*), die schließlich alle in Anpassung (*alignment*) aufgehen. Trofimovich et al. (2014) untersuchten Anpassung in einem Klassenzimmerkontext, in dem die Lernenden im Hinblick auf ihr sprachliches Wissen, ihre Lerngeschwindigkeit und möglicherweise auch ihre durch den fremden Sprachgebrauch unterschiedlich beeinflusste Identitätskonstruktion vergleichsweise heterogene Voraussetzungen mitbrachten. Basierend auf der Annahme, dass Anpassung nach sehr allgemeinen Prinzipien funktionieren sollte – und so auch in heterogenen Lernendengruppen –, untersuchten sie Betonungsmuster in mehrsilbigen englischen Wörtern im Rahmen verschiedener kollaborativer Aufgaben und erfassten hierbei den Einfluss der Peer-to-Peer-Interaktion. Die Untersuchung zeigt, dass die Lernenden einen höheren Anteil richtig betonter Wörter von der akademischen Wörterliste (AWL – *academic word list*) produzierten, wenn ihre Gesprächspartner/-innen im vorausgehenden Diskurskontext mehrsilbige Wörter mit demselben Betonungsmuster realisiert hatten. Dabei wurde allerdings nicht erhoben, inwiefern die Lernenden im Vorfeld bereits Wissen über die einzelnen Betonungsmuster verfügbar hatten oder durch die Übungen aufbauen konnten.

In natürlichen Sprachen ist zielbasierte Variation meistens konsistent und vorhersehbar und kann sprachliche Konstruktionen, Elemente oder Merkmale auf den verschiedenen linguistischen Ebenen betreffen. Eine Möglichkeit der Bedingtheit von Variation ist der unmittelbare sprachliche Kontext, etwa bei der Übereinstimmung des Determinierers mit dem Nomen in Genus und Kasus oder aber auch im Falle von Allophonie, wenn beispielsweise die Realisierung von <ch> abhängig vom vorangehenden Vokal stärker palatal oder uvular/velar ausfällt. Variation kann aber auch von sozialen oder interaktionalen Faktoren bestimmt sein. Die Verwendung von Anredepronomen *du* oder *Sie* ebenso wie auch die Wahl von bestimmten Sprachformen wie Dialekt oder Standardsprache wird grundsätzlich vom sozialen Kontext des Gesprächs, den Beteiligten, ihren Rollen und auch ihren bewussten und unbewussten Intentionen gesteuert. Das bedeutet, dass Lernende ein Set von variierenden Elementen zusammen mit dem Wissen um entsprechende angemessene Gebrauchskontexte erwerben müssen, um die Zielsprache in adäquater und mit der Umgebungsgemeinschaft vergleichbarer Weise benutzen zu können. Gleichwohl muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass es nicht zwangsläufig das oberste Interesse aller Lernenden bzw. Zweitsprachbenutzenden sein muss, sich muttersprachlicher Kompetenz anzunähern (Firth & Wagner 2007: 765). Viele Lernende helfen sich mit verschiedenen interaktionalen Strategien über

sprachliche Defizite hinweg, sodass es ihnen möglich ist, die notwendigen sozialen Beziehungen aufrechtzuerhalten.

Mechanismen der Annäherung und Abweichung betreffen das sprachliche Handeln zwischen Zweitsprachbenutzenden und anderen Sprecher/-innen der Zielsprache. Da beide Parteien von erfolgreicher Kommunikation profitieren, ist es in ihrem Sinne, im Gespräch das gemeinsame Handeln entsprechend auszurichten. Orientierung an der Sprache der Gesprächspartner/-innen kann zu Formen der kurz- und langfristigen Konvergenz wie auch Divergenz führen, die von externen sozialen Variablen und den Sprachverarbeitungsmechanismen der Individuen beeinflusst sind. So wurde etwa im Kontext von Kreolisierung auch der unterschiedliche Effekt von Variation im Input bei kindlichen und erwachsenen Lernenden genauer untersucht (Hudson Kam & Newport 2005). Die grundlegende Frage ist hierbei, welche Rolle kindliche und erwachsene Sprachbenutzer/-innen bei der Bildung von Kreolsprachen einnehmen. Die Auseinandersetzung damit, welche unterschiedlichen Prozesse dabei zum Tragen kommen, soll der Tatsache Rechnung tragen, dass Lernende den Input in ausreichender Menge so verändern können, dass sich Sprachwandel vollzieht. In einer Reihe von aufeinander aufbauenden Studien wurde gezeigt, dass im Falle von nicht-konditionierter Variation – z. B. tritt ein Determinierer in einem bestimmten Anteil der Fälle auf, ohne dass dies an eine Bedingung geknüpft werden könnte – erwachsene Lernende eher dazu neigen, die Variation aufzunehmen, während Kinder regularisieren (Hudson Kam & Newport 2005). Wenn die nicht-konditionierte Variation jedoch dadurch verkompliziert wird, dass verschiedene Determinierer konkurrieren, neigen auch erwachsene Lernende eher zu Regularisierung (Hudson Kam & Newport 2009). Hudson Kam (2015: 911) fasst die Situation folgendermaßen zusammen:

Thus, it seems that while children are very likely to regularize variation in language, adults will as well under certain circumstances. Indeed, in related literature on iterated learning, where learners get a previous learner's output as their input, chains of adult learners almost always end up regularizing over variation.

In gewissem Umfang sind erwachsene Lernende jedoch insgesamt durchaus in der Lage, sprachliche Variation zu reproduzieren.¹⁸ Dies zeigen Studien mit verschiedenen Ausgangslagen, die an dieser Stelle anhand des Kriteriums, wie ausgeprägt typischerweise die natürliche Interaktion mit Sprechenden ist, geordnet sind:

¹⁸ Im nicht-sprachlichen Kontext gibt es ältere Forschungsergebnisse zum Probabilitätslernen (Estes (1976) zitiert nach Hudson Kam (2015)), die durchaus auch in der Soziolinguistik rezipiert wurden und belegen, dass Erwachsene die Wahrscheinlichkeiten von Ereignissen aus ihrer bisherigen Erfahrung vorhersagen.

- Erwerb von Miniatursprachen in experimentellen Kontexten,
- Fremdspracherwerb im Unterrichtskontext,
- Auslandsstudienaufenthalt im Zielsprachlichen Land,
- Immersion,
- *Lingua franca*-Einsatz einer Sprache,
- ungesteuerter Zweitspracherwerb auf verschiedenen Erwerbsstufen.

Die verschiedenen Untersuchungen zeigen trotz teils sehr unterschiedlicher Ausgangslagen und Lernkontexte, dass Lernende die im Input vorhandene Variation in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren reproduzieren, wobei Komplexität und Zugang zur Variation die wichtigsten sind. Auf solche Ergebnisse zu den verschiedenen Kontexten soll nun exemplarisch detaillierter eingegangen werden.

Systembedingte Variation

Besonders im Hinblick auf erwachsene Lernende scheint die Evidenz über Art und Ausmaß des Erwerbs von Variation in Anbetracht der Pole der oben erwähnten Liste widersprüchlich. So zeigen etwa Untersuchungen zum ungesteuerten Erwerb, dass erwachsenen Lernenden konsistente Variation innerhalb eines Paradigmas große Schwierigkeiten bereitet. Die deutsche nominale Genuszuweisung und die damit verbundene Variation von zur Nominalphrase gehörigen Artikeln und Adjektiven führt bei einer beträchtlichen Menge von Lernenden zur regularisierten Verwendung von nur einigen wenigen Formen (Klein & Perdue 1993). Entsprechend beschreiben Klein & Perdue (1993: 10–11) den übergeneralisierten Gebrauch von *de* mit vielen phonologischen Varianten als übergeneralisierte Markierung von Definitheit. Solche Übergeneralisierungen von einzelnen Formen beobachten sie auch beispielsweise im Falle von *sie* für jede Art der Bezugnahme auf die dritte Person. Die Präposition *in* wird für die Markierung von vielen verschiedenen räumlichen Beziehungen verallgemeinert. Innerhalb der Klasse der Inhaltswörter kommt es zu Übergeneralisierungen, wenn etwa Verben mit deutlich übergeneralisierter Bedeutung – viel seltener jedoch Nomen – verwendet werden: Berichtet wird etwa die Verwendung von *gucke* für eine ganze Bandbreite von Verbbedeutungen wie ‚wahrnehmen‘, ‚suchen‘, oder ‚anschauen‘.

Gleichzeitig gibt es experimentelle Befunde, die dafür sprechen, dass erwachsene Lernende sogar im Input vorhandene inkonsistente und unvorhersehbare Variation reproduzieren. Wenngleich sie sich dabei auch nicht immer im Einklang mit den Regeln der miniaturhaften Zielsprache befinden, so stellen sie doch auch keine abweichenden Muster auf und neigen nur bei stärkerer Komplexität zu Regularisierung (Hudson Kam & Newport 2005; 2009). Dies deutet ganz klar darauf hin, dass die Komplexität der Variation, die adäquat in ein erworbenes bzw. zu

erwerbendes System integriert werden soll – und die in experimentellem Setting und im natürlichen Erwerb offensichtlich sehr verschieden ist –, sowie die Art und Weise, wie dem Input begegnet wird, ganz wesentlich sind. Diese Beobachtung wiederum lässt sich an die Definition von Komplexität aus der soziolinguistischen Typologie anknüpfen, indem sie als gleichbedeutend mit „the difficulty of the acquisition of a language, or a subsystem of a language, for adolescent or adult learners“ (Trudgill 2009: 98–99) aufgefasst wird. Sind die Bestandteile und die Beziehungen innerhalb eines zu lernenden Systems vielfältig, so fällt der Erwerb auch erwachsenen Lernenden schwer.¹⁹

Sozial bedingte Variation

Neben diesen Erkenntnissen zu Variation innerhalb des sprachlichen Systems, die erworben werden muss, gibt es auch sozial bedingte Variation, d. h. unterschiedliche Verwendung von Varianten abhängig von kontextuellen oder auch regionalen Faktoren. Dabei haben verschiedene Untersuchungsstränge zu Lernenden in unterschiedlichen Kontexten außerhalb des deutschsprachigen Raums inzwischen zu einigen wegweisenden Erkenntnissen geführt. Dewaele (2004b: 434) fasst hierzu zusammen: „Patterns of interlanguage variation have been found to approximate the variation observed in native speech but only rarely to match it“. Mit dieser Beobachtung drückt er aus, dass das Erreichen von Variationsfähigkeit in der Zweitsprache nicht selbstverständlich ist und dass das Maß, in dem soziolinguistische Variation in die Lernervarietät aufgenommen wird, variiert. Je nach Lernkontext sind Personen nur mit einer eingeschränkten Bandbreite von kommunikativen Situationen konfrontiert bzw. verlangt es eine längere Lernzeit, um heterogenere Interaktionen zu erfahren, weshalb soziolinguistische Kompetenz grundsätzlich mit fortgeschrittenem Spracherwerb assoziiert wird (Geeslin 2018). Da der allgemeine Lernkontext als ein wesentlicher Faktor für die Ausbildung von Variationskompetenz betrachtet wird, werden im Folgenden zentrale Ergebnisse entsprechend einer Zuordnung zu verschiedenen Lernumgebungen gegliedert.

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts gilt die allgemeine Beobachtung, dass mit soziolinguistischer Variation zurückhaltend umgegangen wird. Häufig werden umgangssprachliche Varianten und Sprechweisen oder ihre bewusste Kontrastierung mit Sprache in formelleren Kontexten vermieden. Im Zusammenhang mit der Realisierung einer chinesischen Partikel (DE) beschreibt Li (2010), dass die

¹⁹ In Zweitspracherwerbsstudien wird Komplexität zusammen mit Flüssigkeit und Richtigkeit häufig als ein Bestandteil des vielschichtigen Konstrukts von Sprachkompetenz analysiert; einen Überblick zu Studien am Beginn der 2000er-Jahre gibt *Applied Linguistics* 30/4 (Housen & Kuiken 2009).

Lehrpersonen und Textmaterialien die zumeist optionale Partikel sogar häufiger setzen als Muttersprachler/-innen. Da sich die Lernenden naturgemäß stark an der Sprache der Lehrpersonen und der Unterrichtsmaterialien orientieren, erlernen sie somit nicht zwangsläufig die Variationsfähigkeit von autochthonen Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache. Dies ist besonders für einzelne Phänomene bei der Zielsprache Französisch sehr gut belegt (Dewaele 2004a;b).²⁰ Die Variationsfähigkeit der Lernenden hängt dabei stark von der Intensität des Kontakts mit des Kontakts mit Autochthonen ab – interessanterweise legen Lernende im Gespräch mit muttersprachlichen Personen auch mehr informelle Varianten an den Tag. Daneben erweisen sich aber auch Persönlichkeitsmerkmale als einflussreich, da etwa extrovertierte Lernende für umgangssprachliche Formen empfänglicher scheinen (Dewaele 2004b). Dass Lehrpersonen den Studierenden mit der Auslagerung von soziolinguistischer Variation aus dem Unterricht nicht zwangsläufig einen Gefallen tun, betont Li (2010: 100):

So, teachers very often choose to direct the students to a clear-cut and easy, or „safer“ way of using certain language features that actually require a richer and much more detailed explanation. By so doing, teachers are actually leaving the task of noticing, trial-and-error, hypothesizing, and then possibly acquiring the variable TL [target language] forms to learners themselves in real-life interactions with NSs [native speakers] when opportunities present themselves.

Im Anliegen, für Lernende Komplexität zu verringern, wird daher Variation häufig ausgeblendet, wenngleich es vielversprechende Ansätze gibt, die Bewusstheit über soziale Bedeutung im gesteuerten Sprachlernkontext steigern wollen und Konzepte wie Indexikalität und Selbstdarstellung sowie Machthierarchien zu vermitteln suchen (Van Compernolle 2013; French & Beaulieu 2020). Solches Wissen über die soziale Bedeutung von Sprache und soziolinguistische Variation kann jedoch Lernenden auch auf niedrigeren Sprachniveaus helfen, gegenüber sozialer, regionaler oder situativer Variation aufmerksam(er) zu sein, und ihnen selbstbestimmte Wahlmöglichkeiten offerieren.

Gesteigerte Möglichkeiten für Kontakt mit der zielsprachlichen Gemeinschaft erhalten Fremd-/Zweitsprachbenutzende im Rahmen von Auslandsaufenthalten. Mehr alltägliche Spracherfahrungen mit Personen, die die Zielsprache sprechen, zeigen positive Effekte auf den Erwerb von soziolinguistischer Variation. Regan

20 Einen Überblick über verschiedene phonologische, morphosyntaktische oder lexikalische Variablen, die im Französischen untersucht wurden, gibt Dewaele (2004b). Einblicke in die englischsprachige Forschung werden von Howard et al. (2013) und Durham (2014) gegeben; daneben existieren vereinzelt Untersuchungen zu anderen Sprachen, aber keine mir bekannte Untersuchung zum Deutschen.

(1996) beobachtete Französisch-Studierende vor und nach einem Aufenthalt im französischsprachigen Umfeld und analysierte die Realisierung von *ne* in der französischen Verneinung. Wird das *ne* in der französischen das Verb umgebenden Verneinung *ne ... pas* weggelassen, entsteht eine umgangssprachlichere Variante. Rehner verzeichnet nach dem Auslandsaufenthalt eine deutliche Zunahme des Wegfalls in der Form von informellerem Register im freien Gespräch und Lexikalisierung bei häufig verwendeten Konstruktionen wie [sepal] *je sais pas*, ich weiß nicht oder [sepa] *c'est pas*, das ist nicht (Regan 2010: 27). Sie schließt daraus, dass die Studierenden im intensiveren Kontakt mit Autochthonen eine Art zu sprechen gelernt haben, die es ihnen möglich macht, sich in Zielsprachlichen Umgebungen einzufügen. Dementsprechend belegt sie auch individuelle Unterschiede abhängig davon, wie fest entschlossen die Studierenden waren, in das französischsprachige Umfeld einzutauchen. Bei manchen Studierenden führte dies sogar zu einer zwischenzeitlichen Übergeneralisierung des Weglassens, die sich ein Jahr später auf eine variable Verwendung reduzierte. Wenngleich Regan (1997) hier bei einigen Personen den Zusammenhang mit der sozialen Variable der integrativen Orientierung herstellt, könnte der Grund dafür gegebenenfalls auch lediglich in nicht-sozial motivierter lernersprachlicher Übergeneralisierung liegen.

Vorliegende Ergebnisse zum Immersionskontext zeigen in dieselbe Richtung und unterstreichen, dass es insbesondere die Möglichkeiten für authentische Interaktion mit Personen in der Zielsprache sind, die das Erwerben von umgangssprachlicheren Formen ermöglichen. So zeigten Rehner & Mougeon (1999), dass Immersionsschüler/-innen in Ontario bei der französischen Verneinung die Standardvariante *ne ... pas* deutlich bevorzugten und dass der informelle *ne*-Wegfall – unabhängig von der Formalität des Gesprächsgegenstands – zwar auch durch das eigene sozioökonomische Umfeld, vor allem aber durch intensiveren Kontakt mit Frankophonen und französischsprachigen Medien bedingt war. Doch nicht immer ist Annäherung an die autochthone Sprachgemeinschaft das Ziel der Immersionsschüler/-innen. Im Falle von irischen Jugendlichen im Immersionskontext (Englisch als Erstsprache und Irisch als Zweitsprache) zeigt Regan (2010), dass diese sich durch eigene Muster des Code-Switchings mit Englisch, aber auch mit spezifischen Diskursmarkern (z. B. Verwendung des quotativen *like*) von der autochthonen Sprachgemeinschaft abheben wollen. Durch ihr abweichendes Sprachverhalten kreieren sie aktiv etwas Neues und stellen sich als junge, coole, urbane, mehrsprachige Personen dar, die die kanonische und traditionelle Repräsentation des Irisch-Seins ablehnen.

Kommunikativer Austausch im *Lingua franca*-Kontext ist insofern ein besonderer Kontext, dass es sich zwar um natürliche Interaktionen handelt, in diese aber nicht zwangsläufig Muttersprachler/-innen involviert sein müssen. In einer ebensolchen Konstellation untersuchte Durham (2014) das Sprachverhalten von

Schweizer Medizinstudierenden mit Deutsch, Französisch oder Italienisch als Erstsprache in der elektronischen Kommunikation über eine studentische Gesellschaft. Sie beschreibt drei verschiedene Endprodukte im Umgang mit Variation, die im Sprachgebrauch von Englischsprachigen vorhanden sind. Während die Lingua franca-Sprecher/-innen bei manchen variablen Phänomenen die Variation erworben haben (etwa bei der Wahl von Relativpronomen abhängig von Syntax, Belebtheit, Adjazenz oder Definitheit), produzieren sie in anderen Fällen vorwiegend eine Variante (wie dies bei *will* als bevorzugte Variante im Gegensatz zu *going to* der Fall ist). Das könnte auch auf ein allgemeines, erstsprachenübergreifendes Erwerbsproblem hindeuten. Als dritte Möglichkeit beschreibt sie am Beispiel der additiven Adverbien *also*, *as well* und *too* abweichende Variationsmuster zwischen den verschiedenen Gruppen, die sich mit den verschiedenen Erstsprachen in Zusammenhang bringen lassen. Sie zeigt damit, dass Gebrauchsmuster in einem Lingua franca-Kontext nicht notwendigerweise von der Variation in erstsprachlichen Kontexten losgelöste Wege gehen.

Einige wenige Studien nehmen auch den natürlichen Erwerbskontext in den Blick. Mit variationslinguistischen Untersuchungen zur Realisierung von *in/ing* durch kambodschanische und vietnamesische Zweitsprachsprecher/-innen des Englischen zeigten schon Adamson & Regan (1991), dass diese (nach fünf bis zehn Jahren Aufenthaltszeit) nicht nur die Häufigkeiten und das Bedingungsgefüge der Variation erworben hatten, sondern darüber hinaus auch noch spezifischer die Variation bestimmter sozialer Untergruppen. So wiesen die Männer durch eine hohe Verwendungshäufigkeit des umgangssprachlicheren apikalen *in* anstelle des velaren *ing* besonders das Variationsprofil von amerikanischen Männern auf. Der Erwerb von Variation kann in solchen Fällen als ein Zeichen von integrativer Ausrichtung betrachtet werden. Beebe (1980) stellte nicht nur Registerwechsel bei Zweitsprachbenutzenden (Thai Erstsprache, Englisch Zweitsprache) fest, sondern lieferte Belege dafür, dass die in der weiteren Sprache erworbene Variation durch soziolinguistische Variation aus der Herkunftssprache beeinflusst sein kann. Im englischen Kontext untersuchte Drummond (2010) anhand verschiedener phonologischer Variablen das Ausmaß, in dem lokale Varianten von eingewanderten Erwachsenen mit polnischer Herkunft übernommen werden. Dabei fällt auf, dass die allochthonen Sprecher/-innen zwar tatsächlich lokale Akzentmerkmale erwerben, dass dies jedoch zu einem beachtlichen Grad zwischen den Individuen variiert, was insbesondere auf soziale Gründe wie Aufenthaltsdauer und Englischniveau, aber in geringerem, wenn gleichwohl interessantem Ausmaß auch auf Gender, Identität und Einstellungen zurückzuführen ist. Für Jugendliche mit polnischem Hintergrund in London präzisierte Schleef (2017) im Hinblick auf *t*-Glottalisierung, dass Variation nach etwa zwei Jahren in ähnlichem Bedingungsgefüge wie bei Autochthonen in Erscheinung tritt. Erst ab etwa drei Kontaktjahren

wird *t*-Glottalisierung als stilistisches Mittel genutzt, um soziale Bedeutungen wie Jugendlichkeit oder britische Urbanität auszudrücken.

Eine Studie aus dem Deutschschweizer Kontext soll zuletzt noch Erwähnung finden. Zanovello-Müller (1998) wählte im Rahmen ihrer Untersuchung eine andere Perspektive auf Sprachvariation bei italienischen Migrantinnen und Migranten, indem diese verschiedenen Formen von *Fremdarbeiterdeutsch*, wie sie es nannte, bewerteten. Sie untersuchte somit nicht das sprachliche Repertoire oder die Variationsfähigkeit der italienischen Migrant/-innen, sondern Einstellungen gegenüber verschiedenen Ausprägungen von sieben Lernervarietäten im mehrdimensionalen Raum zwischen „wenig vereinfacht – stark vereinfacht“ und „Standarddeutsch – Schweizerdeutsch“. Die bewertenden Personen urteilten über die am Standard orientierten Lernervarietäten positiver, bewerteten folglich vereinfachte standard-orientierte Lernervarietäten besser als komplexere am Dialekt orientierte Lernervarietäten. Gleichzeitig wiesen ihre Ergebnisse auch darauf hin, dass insbesondere die affektiven Bewertungen der mittelmäßig vereinfachten und stärker am Schweizerdeutschen orientierten Varietät von der Gruppenidentität der Personen beeinflusst ist.

Diese Studien zeigen allesamt natürlich zum einen, dass sich nicht alle sprachlichen Merkmale, bei denen Variation beobachtet werden kann, im Kontext des Erwerbs als Zweitsprache gleich verhalten, weisen jedoch insbesondere auch darauf hin, dass die Art und Weise, wie Sprache sozial und kontextuell eingebettet ist, gerade für den Erwerb zielsprachlicher Variation von wesentlicher Bedeutung ist.