

AG Fremdsprachenerwerb Bielefeld¹

KARIN AGUADO, KLAUS BLEX, HEIKE BRANDL, CELIA SOKOLOWSKY UND JAN STEVENER

Zur Effektivität von Instruktionsmaßnahmen beim Erwerb einer komplexen grammatischen Struktur

The aim of our exploratory study was to find out how different types of instruction effect the acquisition of a complex grammatical structure in German (i.e. the Partizipialkonstruktion). On the basis of a polymethodological approach learners of German as a second language were instructed under three different conditions. A pretest, a posttest, and a follow-up-test were administered. In order to adequately understand and interpret the test results, the analysis as well as the discussion was focused on the individual learner.

1 Einleitung

Zwar ist man in der Fremdsprachenerwerbsforschung und in der didaktischen Praxis schon vor geraumer Zeit zu der Erkenntnis gelangt, dass es die eine, für alle Lernenden gleichermaßen angemessene Lehrmethode nicht gibt und aufgrund zahlreicher individueller Unterschiede und den Erwerbsprozess beeinflussender Variablen auch nicht geben kann; dennoch besteht in der L2-Unterrichtsforschung nach wie vor das Bestreben zu ermitteln, welche Vermittlungsmethode den Erwerbsprozess am günstigsten beeinflusst. In diesem Zusammenhang durchgeführte empirische Untersuchungen verfolgen somit das Ziel, begründete Vorschläge für die didaktische Praxis zu formulieren.

2 Zur Effektivität von Instruktionsmaßnahmen²

Vertreter der sogenannten 'non-interventionist'-Position (vgl. z.B. Krashen, 1985; Lightbown, 1983; Pienemann, 1989) gehen von einer nicht gezielt beeinflussbaren natürlichen Entwicklung beim Spracherwerb aus, wobei die Funktion von Lehrenden in erster Linie darin besteht "to facilitate the unfolding of what Corder recognized as the learner's powerful internal syllabus" (Long & Robinson, 1998, S. 20). So postuliert Krashen auf der Basis seiner strikten Trennung zwischen Lernen und Erwerben, dass im Unterricht zwar explizites grammatisches Wissen gelernt werden könne, dieses für den spontanen kommunikativen L2-Gebrauch allerdings weitgehend nutzlos sei, da in solchen Produktionssituationen die notwendigen Bedingungen für die Aktivierung dieses Wissens in der Regel nicht gegeben seien. Auf der anderen Seite besteht allgemeiner Konsens darüber, dass ausschließlich positive Evidenz oder rein kommunikativ ausgerichteter Unterricht zwar zu einer flüssigen fremdsprachlichen Produktion führen können, auf der Ebene der sprachlichen Korrektheit können jedoch häufig auch nach jahrelangem L2-sprachlichen Input noch immer spezifische Defizite festgestellt werden (vgl. dazu v.a. Swain, 1991 und 1993; Swain & Lapkin, 1995). Dies liegt u.a. daran, dass der Input in rein inhaltlich orientiertem Fremdsprachenunterricht oder in 'natürlichen' Interaktionssituationen den formalsprachlichen Aspekten keine oder nur wenig Beachtung schenkt; diese sind dann für die Lernenden dementsprechend schwer wahrzunehmen, insbesondere wenn sie über eine nur schwach ausgeprägte Sprach(lern)bewusstheit verfügen (vgl. dazu u.a. Knapp-Potthoff, 1997). Von besonderer Relevanz ist in diesem Zusammenhang die von Schmidt (1990, 1995, 1999) formulierte 'noticing'-Hypothese, der zufolge Aufmerksamkeit auf die formalen Aspekte der L2 eine notwendige Voraussetzung für deren Erwerb darstellt: Nur diejenigen Aspekte einer sprachlichen Struktur, die von einem L2-Lerner im Input 'bemerkt' worden sind, können kognitiv weiterverarbeitet und erworben werden. In Bezug auf die L2-Vermittlung stellen Long & Robinson folgendes fest: "additional salience for the problematic features seems to be required, achieved either through enhancement of positive evidence or through provision of negative evidence of some kind" (Long & Robinson, 1998, S. 21). Es bestehen nun verschiedene Möglichkeiten und Techniken, diese "additional salience" zu erreichen. In einer Reihe von Studien konnte der positive Effekt von Techniken gezeigt werden, mittels derer der Input so manipuliert wird, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden auf spezifische Aspekte werden konnte (vgl. z.B. Doughty, 1991 oder Sharwood Smith 1991 und 1993). Zu solchen Techniken zählen visuelle und/oder akustische Hervorhebungen, wie z.B. farbliche, typographische oder akustische Markierungen. Aus den Ergebnissen von Doughty (1988) ziehen Long & Robinson die Schlussfolgerung, dass "attention to meaning plus attention to formal features facilitated by the input enhancement techniques [...] has advantages over attention to meaning alone" (Long & Robinson, 1998, S. 33). Mit Long (1991) gehen wir von den folgenden Vorteilen aus, die eine Fokussierung auf die sprachliche Form im Rahmen eines dominant inhaltlich ausgerichteten

Fremdsprachenunterrichts für die Entwicklung der Interlanguage haben kann: Sie beschleunigt die Geschwindigkeit und das Ausmaß des Lernens, und sie beeinflusst die Erwerbsprozesse in einer Weise, die positiv auf die langfristige Korrektheit der L2-sprachlichen Produktion wirkt.³ In der Literatur besteht Einigkeit darüber, dass die Effektivität von Instruktionsmaßnahmen in einem engen Verhältnis zur Komplexität der zu vermittelnden Zielstruktur steht.⁴ In Bezug auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Komplexität einer Regel bzw. einer sprachlichen Struktur und deren Erwerb lässt sich folgendes sagen: Sowohl Krashen (1982, 1985, 1994) als auch Reber (1989, 1993) vertreten die Auffassung, dass Lernen bewusst und unbewusst verlaufen kann und dass das, was unbewusst (oder implizit) gelernt wird, das, was bewusst (oder explizit) gelernt wird, in der Regel übersteigt. Die explizite Regelsuche und die bewusste Anwendung von Regeln im Anschluss an explizite Instruktion können laut Reber nur dann effektiver sein als implizites Lernen, wenn der sprachliche Stimulus strukturell einfach ist (vgl. auch Krashen, 1982, S. 98) und/oder die strukturellen Eigenschaften der jeweiligen sprachlichen Struktur so hervorgehoben sind, dass die Aufmerksamkeit des Lernenden darauf gelenkt wird. Hinsichtlich des Erwerbs komplexer Regeln nimmt Reber hingegen an, dass sie nur unbewusst (oder implizit) gelernt werden können (vgl. auch Krashen, 1982, S. 98). Als Beleg für diese Annahmen wird die Tatsache gewertet, dass Lerner in der Lage sind, implizit erworbene Regeln korrekt anzuwenden, beispielsweise indem sie korrekte Grammatikalitätsurteile abgeben, ohne jedoch die zugrunde liegenden Regeln benennen oder beschreiben zu können (vgl. z.B. Reber, 1989). In seiner empirischen Studie konnte Robinson (1995) die Annahme, dass komplexe Regeln am effektivsten unter unbewussten Bedingungen gelernt werden, nicht bestätigen. Für De Graaff stellt sich die Situation ähnlich dar: "When more criteria have to be applied, explicit instruction is hypothesized to be more effective, as spontaneous noticing and processing would then be less likely" (De Graaff, 1997, S. 251). Um hier Klärung zu schaffen, ist die Durchführung weiterer empirischer Studien zur Vermittlung als komplex definierter Strukturen mittels Instruktionsmaßnahmen unterschiedlicher Explizitheitsgrade erforderlich.

3 Eigene Studie

3.1 Ziel der Studie und Forschungsfrage

Ziel der hier dargestellten explorativen, qualitativ und polymethodologisch angelegten Studie ist die Untersuchung der Wirkung, die unterschiedliche Instruktionstypen auf den Erwerb einer komplexen zielsprachlichen Struktur haben. Diese Wirkung wird anhand des Unterschieds in den Ergebnissen bei durchgeführten Pre- und Post- und Follow-up-Tests festgestellt und gemessen.

3.2 Zielstruktur

Die von uns zum Zweck der Studie ausgewählte Zielstruktur ist die Partizipialkonstruktion. Obschon es sich bei dieser grammatischen Konstruktion um ein schwieriges und komplexes Phänomen der deutschen Sprache handelt, gehen wir davon aus, dass die Vermittlung expliziten Regelwissens über diese Konstruktionen erfolgreich verlaufen könnte, weil es sich um ein mit Regeln beschreibbares und nach Regeln lernbares Phänomen handelt, für das - im Unterschied zum Erwerb von Strukturen wie beispielsweise dem Aspekt - keine Intuition erforderlich ist (vgl. dazu Green & Hecht, 1992).

Durchführung

3.3.1 Die Lernenden

Die aus verschiedenen Herkunftsländern (Iran, Pakistan, Polen, Taiwan, Tunesien, Türkei) stammenden Probanden unserer Studie waren Deutschlernende im Jahreskurs an der Universität Bielefeld, der im Juni 1998 mit der Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS) abschloss. Von den ursprünglich zwölf Teilnehmern an der Studie konnten nur die Daten von sechs Probanden ausgewertet werden, da nur diese an allen experimentellen Unterrichtsstunden und Tests teilnahmen. Die Probanden wurden nicht darüber informiert, dass es sie um eine wissenschaftliche Studie handelt. Der experimentelle Unterricht wurde ihnen als Zusatzübung zur Prüfungsvorbereitung angeboten.

3.3.2 Die Instruktionstypen

Unser Ziel war zu ermitteln, von welchem Instruktionstyp die Lernenden in Bezug auf den Erwerb der Partizipialkonstruktion am stärksten profitieren. Dazu wurden die Teilnehmer nach dem Losverfahren in 3 Gruppen geteilt, die jeweils nach einem anderen Instruktionstyp unterrichtet wurden. a) Im Unterricht "**Regelfokussierung**" (**RF**) wurde den Teilnehmern die Bildung der Partizipialkonstruktion durch explizite metasprachliche Erklärung von Regeln vermittelt. Im Anschluss an die Regelerklärung wurde die Struktur anhand von nicht-kontextualisierten Beispielen geübt. b) Die Teilnehmer der Gruppe "**Inhaltsfokussierung + Formhervorhebung**" (**IF + FH**) erarbeiteten und interpretierten einen Text, in dem Partizipialkonstruktionen gehäuft auftraten. Die Zielstruktur war durch Fettdruck markiert, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese Konstruktionen zu lenken. c) Schließlich wurde in der Gruppe "**Inhaltsfokussierung**" (**IF**) der gleiche Text wie in der "**IF + FH**"-Gruppe inhaltlich behandelt. Hier war die Zielstruktur jedoch nicht hervorgehoben. Der Unterricht fand an drei aufeinanderfolgenden Tagen statt und erstreckte sich über jeweils 60 Minuten.

3.3.3 Untersuchungsinstrumente

Am Tag vor Beginn des Zusatzunterrichts wurde ein Pre-Test durchgeführt, um bereits vorhandenes Wissen über die Zielstruktur zu erfragen. Dieser dauerte etwa 35 Minuten und bestand aus den folgenden Aufgabentypen: a) Der erste bestand in der Abgabe von Grammatikalitätsurteilen; hiermit sollte implizites Wissen über die Zielstruktur ermittelt werden. b) Der nächste erforderte die Umformung von Relativsätzen in Partizipialkonstruktionen. c) Der letzte Aufgabentypus bestand schließlich in der Umformung von Partizipialkonstruktionen in Relativsätze. Nach dem Pre-Test füllten die Lernenden einen **Lernerfragebogen** aus. Hier wurden Informationen zu Bereichen Sprachlernbiografie, Erwartungen und Bedürfnisse in Bezug auf den parallel besuchten PNdS-Kurs, Subjektive Theorien und bevorzugte Lernformen und -techniken. Im Anschluss an jede Unterrichtsstunde wurde von den Teilnehmern ein **Uptake-Fragebogen** ausgefüllt, mit dessen Hilfe die subjektive Einschätzung des Unterrichts durch die Lernenden ermittelt werden sollte. Nach Abschluss des Zusatzunterrichts wurde ein **Post-Test** durchgeschrieben, der strukturell mit dem Pre-Test identisch war, und ein Nachgespräch mit den Probanden geführt. Weitere sechs Monate später wurden ein identischer **Follow-up-Test** und ein letztes Nachgespräch durchgeführt, an denen jedoch nur noch fünf Lernende teilnahmen.

4 Analyse und Auswertung

4.1 Gewichtung der Datentypen

Zentrale Daten für die Analyse und Auswertung waren die Ergebnisse des Pre-, des Post- und des Follow-up-Tests, da sie die Grundlage für die Beantwortung unserer Forschungsfragen bildeten. Ergänzt wurden die Testergebnisse durch die Angaben der Lernenden aus dem Fragebogen zur Lern(er)biographie, aus den Uptake-Fragebögen sowie den Nachgesprächen. Die hier ermittelte Lernerperspektive diente in der Hauptsache der zusätzlichen Validierung der anhand der Testergebnisse zu treffenden Aussagen bezüglich der Wirkung von Instruktionstypen sowie der Unterstützung von Erklärungsansätzen für das Zustandekommen der Testergebnisse.

4.2 Bewertungskriterien

Die Feststellung, Klassifikation und Gewichtung der Fehler ist für die Bewertung der Tests unerlässlich. Diese Bewertung vollzog sich in zwei Schritten. Zuerst wurden die Testergebnisse einer allgemeinen Fehlerfeststellung unterzogen, um dann mittels eines Punktesystems eine allgemeine Bewertung zu ermöglichen. Dieser Schritt diente den Forschenden zur Fehlerklassifikation und den Lernenden zur gewünschten Rückmeldung über ihre sprachliche Kompetenz. In einem zweiten Schritt gewichteten wir die klassifizierten Fehler im Sinne unserer Untersuchung. Diese Gewichtung der Fehlerklassen erschien uns sinnvoll, um die Aussagekraft der Daten in Hinblick auf die Zielstruktur zu erhöhen und zu gewährleisten, dass bevorzugt die Strukturen überprüft und bewertet werden, die in den verschiedenen Instruktionstypen vermittelt werden sollten.

5 Beschreibung und Interpretation der Testergebnisse

Die Ergebnisse unserer Untersuchung stellen sich zusammengefasst wie folgt dar: **RF**-Instruktion: Die explizite Instruktion hat kurzfristig für alle Lernenden der Gruppe in allen Aufgabentypen eine positive Wirkung erzielt. Langfristig erwies sich ein Lerner als erfolgreich, wogegen sich die Lernerfolge der

anderen zwei bis zum Follow-up-Test relativierten; im Ergebnis fielen sie hinter das Niveau des Post-Tests zurück. **IF+FH**-Instruktion: Der Unterricht hat nicht zum Erwerb der Zielstruktur geführt. Der Lerner hat sich ausschließlich auf inhaltliche Aspekte des Unterrichts konzentriert; vom zusätzlichen Input hat der Lerner in den getesteten Bereichen offensichtlich nicht profitiert. **IF**-Instruktion: Hier zeichnen sich sowohl kurz- als auch langfristig sehr heterogene Ergebnisse ab. In dieser Gruppe profitierte der eine Lerner vom impliziten Unterricht, während der andere hinter die Ergebnisse des Pre-Test zurückgefallen ist. Für zwei unserer Gruppen (**RF** und **IF**) konnten anhand des Follow-up-Tests langzeitige Auswirkungen der Instruktion festgestellt werden. Die Ergebnisse sind gruppenübergreifend als sehr heterogen einzuschätzen. Nur jeweils ein Lerner aus beiden Gruppen erzielte langfristig bei allen drei Aufgabentypen bessere Ergebnisse als im Pre-Test. Um diese Heterogenität erklären zu können, haben wir bei der Interpretation der Testergebnisse die einzelnen Lernenden, ihre individuellen Voraussetzungen und subjektiven Wahrnehmungen bezüglich des Unterrichts einbezogen; so zogen wir zum Zweck der qualitativen Interpretation der von uns erhobenen und quantitativ ausgewerteten Testdaten zusätzlich die Angaben aus dem Lernerfragebogen, den Uptake-Fragebögen und den Nachbesprechungen heran. Insgesamt scheint der Einfluss der Unterrichtsmethode langfristig gegenüber der Relevanz anderer Faktoren zu verblassen. Insbesondere die individuelle Variable 'Sprach(lern)bewusstheit' gilt es, in die Analyse mit einzubeziehen. Die von den Lernenden zu diesem Faktor gemachten Angaben waren von besonderer Bedeutung für die Interpretation der - selbstverständlich nicht-repräsentativen - Ergebnisse der Gruppen **IF** und **IF+FH**, da sie uns Aufschluss darüber gaben, worauf die Lernenden im Unterricht geachtet hatten, und da in diesen Gruppen die selbstinitiierte Aufmerksamkeit der Lernenden in Bezug auf die Partizipialkonstruktion eine wesentliche Voraussetzung für ihren Erwerb darstellte. Während in der Gruppe **RF** die Aufmerksamkeit von Seiten des Lehrenden gezielt auf die Zielstruktur und deren Bildung gelenkt wurde, sollte dies in der Gruppe **IF+FH** durch Markierung der Partizipialkonstruktionen und in der Gruppe **IF** allein durch gehäuften Input erfolgen. Aus den erhobenen Daten und den Angaben der Lerner ergibt sich, dass die Aufmerksamkeit und die Fähigkeit zur Selbststeuerung und zum autonomen Lernen eine wichtige Rolle für den Spracherwerb spielt. Gerade die Lerner, die in der Lage waren, von dem unmittelbar angebotenen sprachlichen Material zu abstrahieren und das so gewonnene Wissen "trotz" der Instruktion in andere Kontexte zu transferieren, profitierten langfristig vom Unterricht und erwarben die Zielstruktur. Diese Selbststeuerung setzt allerdings ein bestimmtes Maß an Sprach(lern)bewusstheit voraus, d.h. die Lernenden müssen sich über die "Lücken" in ihrem sprachlichen Wissen bewusst sein und über Techniken verfügen, diese zu beseitigen. Wir gehen davon aus, dass dem bewussten Wahrnehmen der Regelmäßigkeit (auch komplexer) grammatischer Strukturen eine tragende Rolle im Erwerbsprozess zukommt. Es scheint, dass unabhängig vom jeweiligen Instruktionstyp eine ausgeprägte Sprach(lern)bewusstheit eine günstige Voraussetzung für den Erwerb einer komplexen Zielstruktur darstellt. Diese Bewusstheit beinhaltet eine gewisse Grammatikorientiertheit, die auf der Basis von vorhandenem Vorwissen für das autonome Lernen außerhalb des Unterrichts nützlich sein kann.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Unsere Studie unterstützt nicht Rebers (1989, 1993) Annahme, dass komplexe Strukturen am besten implizit bzw. unbewusst erworben werden. Ebenso wenig können wir die von Long & Robinson (1998) getroffene Aussage bestätigen, dass eine IF+FH-Instruktion generell Vorteile gegenüber einer IF-Instruktion hat. Wie die Testergebnisse derjenigen Lernenden zeigen, die mittels gehäuften Input (input flood) in der Gruppe IF bzw. gehäuften und verstärktem Input (enhanced input) in der Gruppe IF+FH unterrichtet worden sind, scheint ausschließlich positive Evidenz nicht hinreichend für den Erwerb einer komplexen Struktur wie der Partizipialkonstruktion zu sein. In der bisherigen Literatur (Doughty, 1991 oder Sharwood-Smith, 1991, 1993) bleibt allerdings ungeklärt, wie der Input verstärkt werden soll und mit welchen Markierungen der größte Lernerfolg erzielt werden kann. Unsere Ergebnisse legen nahe, dass eine einfache Markierung (wie z.B. Fettdruck) nicht ausreicht, um die Aufmerksamkeit der Lerner auf die formalen Aspekte der Sprache zu lenken. Die optische Hervorhebung der gesamten Zielstruktur durch Fettdruck hatte keine erkennbare Aufmerksamkeitsfokussierung auf Seiten der Lernenden zur Folge. Sie bietet offensichtlich zu wenig "additional salience" (Long & Robinson, 1998, S. 21), um auf morphologische und syntaktische Besonderheiten aufmerksam zu machen. Für den Erwerb einer komplexen syntaktischen Struktur scheint ein möglichst hoher Grad an Explizitheit - wie er den Lernenden in der Gruppe RF angeboten wurde - vorteilhaft zu sein, da er die Aufmerksamkeit der Lerner auf die sprachliche Form lenkt; visuelle Markierungen auf der "Textoberfläche" lenken die Aufmerksamkeit demgegenüber nicht zwangsläufig auf die der Struktur zugrundeliegenden Regeln. Diese Feststellung führt zu der Frage, wie Markierungen zu gestalten sind, um genügend "additional salience" zu vermitteln. Eine zusätzliche

Verstärkung könnte ein analytischer bzw. vorstrukturierter Input bieten; d.h. in Abhängigkeit von der Komplexität der Zielstruktur sollten verschiedene Arten von Markierungen Aufschluss über bestimmte, ihr zugrundeliegende Teilregeln bieten, um die Aufmerksamkeit auf syntaktische Informationen zu lenken. So könnte bei der von uns gewählten Partizipialkonstruktion neben Fettdruck der gesamten Konstruktion eine zusätzliche Markierung das Partizip und dessen Endungen hervorheben. Man könnte diese Informationen durch weitere Markierungen am Partizip dergestalt ergänzen, dass beispielsweise bestehende Kongruenzen optisch gleich gekennzeichnet werden und so die Wahrnehmung der Lernenden auf morphologische Aspekte gelenkt wird. Eine solche differenzierte Markierung könnte ein verbessertes Verständnis der Zielstruktur zur Folge haben und somit Informationen zur korrekten Bildung des Partizips liefern.⁵ Für den Instruktionstyp IF+FH ist die Forderung nach einer möglichst eindeutigen und vielschichtigen Markierung berechtigt. Die Markierungen müssen sicherstellen, dass die Aufmerksamkeit der Lerner tatsächlich auf die Zielstruktur gelenkt wird. Hier sollten weitere Studien die Wirkung verschiedener Markierungstypen untersuchen und überprüfen, ob unterschiedliche Grade an Markierung unterschiedliche Effekte auf die Wahrnehmung und den Erwerb einer Zielstruktur haben. Zusätzlich sollte der Input um negative Evidenz bereichert werden, um das Entdecken der einer komplexen Struktur zugrunde liegenden Regeln zu erleichtern. Für den Erwerb einer komplexen Struktur scheint auch der Instruktionstyp IF nicht ungeeignet, sofern es sich bei der Zielgruppe um eher grammatikorientierte Lerner handelt. Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass die von uns verwendete Art der Markierung zum einen für kommunikativ orientierte Lernertypen zu schwach sein kann, während eher grammatisch orientierte Lernertypen möglicherweise gar keine Markierung benötigen, um auf formalsprachliche Aspekte zu achten. Für die Vermittlung einer komplexen sprachlichen Struktur erwies sich kurzfristig RF als erfolgreichster Vermittlungstyp. Allerdings scheint dieser Instruktionstyp nur in geringem Umfang den Transfer auf andere sprachliche Kontexte zu ermöglichen. Auch ergab sich aus den Teilnehmerreaktionen, dass diese Art der Vermittlung über eine längere Zeit als die von uns unterrichteten drei Tage hinaus als langweilig empfunden worden wäre und damit den Vorteil einer maximalen Aufmerksamkeitsfokussierung verlieren würde. Zusammenfassend lässt sich aus unserer Studie die Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung individueller Unterschiede bei den Lernenden in der Unterrichtspraxis ableiten. Basierend auf den Ergebnissen der von uns untersuchten Lerner gehen wir davon aus, dass zwei Faktoren eine tragende Rolle im Erwerb zukommt: 1. einem differenzierten Wissen über den eigenen Sprachstand, d.h. vorhandene Fähigkeiten bzw. Defizite zu kennen und 2. einer gewissen Grammatikorientiertheit. Beide Faktoren sind Voraussetzung für das bewusste Wahrnehmen der Regelmäßigkeit grammatischer Strukturen, welches dann zu Selbststeuerung und autonomem Lernen führen kann. Unter der Einschränkung, dass sich unsere Empfehlungen ausschließlich auf die Vermittlung einer komplexen syntaktischen Struktur beziehen, plädieren wir zusammenfassend für den variablen Einsatz verschiedener Instruktionstypen in der Unterrichtspraxis, die sich vorrangig an den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lerner in Bezug auf ihren Spracherwerb orientieren sollte.

Anmerkungen

1 Mitglieder dieser Bielefelder Arbeitsgruppe sind: Karin Aguado, Klaus Blex, Heike Brandl, Celia Sokolowsky und Jan Stevener.

2 Der Begriff 'Instruktion' wird von uns synonym zu "Vermittlung unter formalen institutionellen Bedingungen" verstanden.

3 Aus Platzgründen können wir an dieser Stelle die aktuelle Diskussion der hier relevanten Literatur nicht ausführlich darstellen und verweisen auf die Veröffentlichung einer umfangreicheren Version dieses Beitrags in der Zeitschrift *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (erscheint).

4 Zu den verschiedenen Konzepten von Komplexität, vgl. z.B. Hulstijn & DeGraaff, 1994.

5 Ein solches Verfahren könnte insbesondere für solche Lernenden positiv sein, die mit der Verwendung grammatischer Terminologie nur unzureichend vertraut sind.

Literaturverzeichnis

De Graaff, Rick. (1997). The Esperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (2), 249-297.

Doughty, Catherine. (1988). *The effect of instruction on the acquisition of relativization in English as second language. Ph.D. dissertation.* University of Pennsylvania.

Doughty, Catherine & Williams, Jessica. (Hrsg.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition.* New York, NY: Cambridge University Press.

Doughty, Catherine. (1991). Second language instruction does make a difference: *Evidence from an*

- empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (4), 431-469.
- Green, Peter S. & Hecht, Karlheinz. (1992). Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics*, 13 (2), 168-184.
- Hulstijn, Jan & De Graaff, Rick. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? In Jan Hulstijn & Richard Schmidt (Hrsg.), *Consciousness in second language learning. AILA Re-view, Vol. 11*, 97-112.
- Knapp-Potthoff, Annelie. (1997). Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 9-23.
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, Stephen D. (1994). The input hypothesis and its rivals. In Nick Ellis (Hrsg.), *Implicit and explicit learning of languages* (S. 45-77). London: Academic Press.
- Lightbown, Patsy. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In Herbert Seliger & Michael Long (Hrsg.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (S. 217-243). Rowley: New-bury House.
- Long, Michael H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In Kees de Bot, Claire Kramsch & Ralph B. Ginsberg (Hrsg.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (S. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, Michael H. & Robinson, Peter. (1998). Focus on form: theory, research, and practice. In Catherine Doughty & Jessica Williams (Hrsg.), 15-41.
- Pienemann, Manfred. (1989). Is language teachable? *Applied Linguistics*, 10 (1), 52-79.
- Reber, Arthur. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology*, 118 (3), 219-235.
- Reber, Arthur. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Oxford: Clarendon Press.
- Robinson, Peter. (1995). Aptitude, awareness, and the fundamental similarity of implicit and explicit second language learning. In Richard Schmidt (Hrsg.), 303-358.
- Schmidt, Richard. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In Richard Schmidt (Hrsg.), 1-63.
- Schmidt, Richard. (Hrsg.), *Attention and awareness in foreign language learning*. University of Hawai'i at Manoa: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schmidt, Richard. (1999). *Attention*. Unveröff. Manuskript.
- Sharwood Smith, Michael A. (1991). Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7 (2), 118-132.
- Sharwood Smith, Michael A. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2), 165-179.
- Swain, Merrill. (1991). French immersion and its offshoots: Getting two for one. In Barbara F. Freed (Hrsg.), *Foreign language acquisition and the classroom* (S. 91-103). Lexington, MA: Heath.
- Swain, Merrill. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing are not enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50 (1), 158-164.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon. (1995). Problems in output and the cognitive processes