

Matthias Trautmann

Überzeugungen vom Englischlernen

Zusammenfassung

Der Beitrag fragt, ob das Konzept der Überzeugungen für die sprachen- bzw. englischdidaktische Forschung von Nutzen sein kann. Dazu wird zunächst kurz die Diskussion der epistemologischen Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern in der dritten TIMS-Studie vorgestellt. Danach werden einige Ergebnisse aus der anglo-amerikanischen und deutschsprachigen Forschungsliteratur zu Überzeugungen vom Sprachenlernen referiert. Am Beispiel eines empirischen Forschungsprojektes werden ansatzweise Überzeugungen zweier Englischlehrender zum Grammatiklernen analysiert. Im Ergebnis vertritt der Autor die These, dass die Erforschung der Überzeugungen von Lehrenden und Lernenden im Kontext von Schule ein notwendiges und deshalb zu intensivierendes, wenngleich nicht hinreichendes Element der Entwicklung von fremdsprachlichem Unterricht ist.

Summary

Beliefs in Learning English

This contribution investigates whether the concept of belief can be useful for linguistics and research on didactics for English learning. The epistemological beliefs of school pupils in the third TIMS-study will be briefly presented. Research results on [such] beliefs in language learning in German and English literature will be reported and on the basis of an empirical research project, the beliefs of two English teachers regarding grammar will be analyzed. In conclusion, the author will argue that investigating the [epistemological] beliefs of teachers and learners in the context of school is a necessary element in the development of foreign language lessons, which should be intensified in the future.

Forderungen nach einer neuen Lernkultur lassen sich als Kernbestand reformpädagogischer Semantik mindestens seit den 1920er-Jahren nachweisen und haben den Ausbau der Normalschule seitdem in immer neuen Wellen kritisch begleitet (vgl. OELKERS 1996). In der Fachdidaktik Englisch bündelt sich diese dauerhafte Reformorientierung seit den 1980er-Jahren insbesondere in den Schlagworten kommunikativer Ansatz, Handlungsorientierung, Lernerautonomie und Konstruktivismus. Dabei wird die Diskussion größtenteils normativ geführt, als ob sich Unterricht allein durch die Kommunikation von Slogans verändern ließe. Die Realitäten des Schulehaltens kommen dann, wenn überhaupt, nur als noch zu überwindende in den Blick.

Sucht man statt dessen nach empirischen Erklärungsansätzen, warum Lehrende ihre Unterrichtspraxis in einer bestimmten Art und Weise gestalten oder wovon das Lernen von Schülerinnen und Schülern beeinflusst wird, dann stößt man in der aktuellen Literatur auf das psychologisch inspirierte Konzept der Überzeugungen (*beliefs*). Überzeugungen gelten als Filter für die Wahrnehmung der Fachinhalte, für die Zuweisung von Bedeutung sowie für Verstehen, Motivation und Leistung. TIMSS hat mit den so genannten „epistemologischen Überzeugungen“ speziell auf „jene Vorstellungen und subjektiven Theorien“ aufmerksam gemacht, „die Personen über das Wissen und den Wissenserwerb generell oder in spezifischen Domänen entwickeln“ (KÖLLER/BAUMERT/NEUBRAND 2000, S. 230).

Die leitende Fragestellung dieses Beitrags wird sein, ob das Konzept der *language learning beliefs* für die englischdidaktische Forschung von Nutzen werden kann. Überzeugungen vom Sprachenlernen sind im angloamerikanischen Raum besonders für erwachsene Lerner erforscht worden, während es für den deutschen schulischen Fremdsprachenunterricht Nachholbedarf an empirischer Forschung gibt. Ich gehe in vier Schritten vor: Im ersten Teil dieses Beitrags wird das Konzept der *beliefs* vorgestellt. Im zweiten Teil referiere ich einige Ergebnisse aus der Literatur zu *language learning beliefs*. An einem Beispiel aus einem qualitativen Forschungsprojekt stelle ich anschließend Überzeugungen zweier Englischlehrender zum Grammatiklernen vor. Zuletzt wende ich mich der Frage zu, welche Relevanz eine derartige Forschungsperspektive für die Entwicklung von Englischunterricht haben könnte.

1 Was sind Überzeugungen?

Der Ausdruck *beliefs* taucht im Zusammenhang mit Lehrerforschung verstärkt in den 1980er-Jahren im US-amerikanischen Kontext auf. Es ist auch heute, mehr als 30 Jahre und Hunderte Aufsätze später, alles andere als klar, was eigentlich unter einer Überzeugung zu verstehen ist. In seinem Literaturbericht führt PAJARES als einige Synonyme der Forschung an:

Einstellungen, Werte, Urteile, Axiome, Meinungen, Ideologien, Wahrnehmungen, Konzepte, konzeptuelle Systeme, Vorbegriffe, Dispositionen, implizite Theorien, explizite Theorien, individuelle Theorien, interne mentale Prozesse, Handlungsstrategien, Handlungsregeln, praktische Prinzipien, Perspektiven, Verstehensrepertoires, soziale Strategien (...) (PAJARES 1992, S. 309, Übersetzung M.T.)

Bei dieser Vielzahl an Synonymen fällt es schwer, anzugeben, welcher Erziehungswissenschaftler und welche pädagogische Psychologin sich eigentlich nicht mit Überzeugungen befasst hat oder befasst. Überzeugungen stellen sich quasi als psychologischer Ersatzbegriff für das Mentale schlechthin heraus. Versuche, Überzeugungen von Wissen zu unterscheiden (vgl. z.B. FENSTERMACHER 1994), leiden generell darunter, dass auch über den Wissensbegriff keine Einigkeit besteht. Dass Überzeugungen weniger flexibel und dynamisch seien als Wissen, ja sogar im Grunde unveränderbar, dass Wissen dagegen keine affektive Komponente aufweise und irgendwie rationaler sei (vgl. die Beispiele bei PAJARES 1992), erscheint bei näherer Betrachtung wenig plausibel und vor allem praktisch nicht handhabbar, weil dabei der Begriff des Wissens idealisiert wird und unklar bleibt, wie man empirisch entscheiden kann, ob eine Aussage zum Wissensbestand oder zu den Überzeugungen einer Person gerechnet werden soll.

Ohne hier eine eingehende semantische Analyse leisten zu können, lässt sich aus einer Reflexion unseres Sprachgebrauchs heraus vielleicht so viel sagen: Wir verwenden den Wissensbegriff im Alltag in recht lockerer Weise und oft geradezu als Synonym für "Überzeugung". Umgekehrt kann man auch sagen, dass Überzeugungen eine Form des Wissens sind, die man ganz allgemein mit „Meinung“ übersetzen könnte.¹ Überzeugungen gehören zur Grammatik epistemischer Ausdrücke (vgl. SCHNÄDELBACH 2002) und unterscheiden sich dadurch von anderen Wissensformen, dass ihre objektive Wahrheit oder ihre Begründbarkeit schlicht offen bleiben. Darüber hinaus verrät der Sprachgebrauch („politische, religiöse Überzeugungen“, „Ich bin überzeugt, dass...“) auch, dass Überzeugungen im Unterschied zu bloßen Meinungen manchmal (aber durchaus nicht immer) etwas sind, was man auch bei gegenteiligen Beweisen nicht leicht aufgibt. BORG definiert eine Überzeugung ähnlich als:

a proposition which may be consciously or unconsciously held, is evaluative in that it is accepted as true by the individual, and is therefore imbued with emotive commitment; further, it serves as a guide to thought and behaviour. (BORG 2001, S. 186)

Unter Überzeugungen versteht man demnach Aussagen, die von jemandem für wahr gehalten werden, die aber nicht tatsächlich wahr sein müssen (es aber sein können) und die – was immer das konkret heißen mag – eine emotionale Komponente enthalten. Am Rande tauchen in der Definition allerdings zwei neue, umstrittene Probleme auf: *Beliefs* werden oft für „handlungsleitend“ gehalten, und es stellt sich die Frage, ob es unbewusste Überzeugungen geben kann.²

Der Ausdruck „epistemologisch“, der sich im Zusammenhang mit Überzeugungen bei einigen Autoren findet, weist auf Überzeugungen über Wissen (griechisch *epistémé*) und den Erwerb von Wissen hin.³ Man kann dabei mindestens zwei unterschiedliche Fragen stellen: 1. Was denken Lehrende und Lernende über wissenschaftliches Wissen/Wissenschaft? 2. Was denken sie über fach- oder bereichsspezifische Wissensformen, z.B. über mathematisches oder sprachliches Wissen? In der Literatur unterscheidet man deshalb allgemeine (domänenübergreifende/*domain-independent*) epistemologische Überzeugungen von besonderen (domänenspezifischen/*domain-specific*) Überzeugungen. Diese Unterscheidung ist umstritten, weil unklar ist, ob man unspezifisch an Wissen „an sich“ denken kann (vgl. SCHOMMER/WALKER 1995; HOFER/PINTRICH 1997, S. 124-127). Ebenso umstritten ist die Frage, was es bedeutet, zusätzlich zu Überzeugungen vom Wissen auch solche zum Erwerb von Wissen zu untersuchen. Was ist mit „Wissenserwerb“ gemeint? – Einige Autoren interessiert hier, wie Wissen definiert und gerechtfertigt wird. Sie stellen also den Aspekt der Geltung in den Vordergrund und fragen, wann eine Person etwas als Wissen bezeichnet und wie sie dies begründet. Andere betonen unter Zuhilfenahme eines alltagssprachlichen Wissensbegriffs den Aspekt des Lernens und untersuchen die Genese von Wissensbeständen (vgl. zu dieser Kontroverse HOFER/PINTRICH 1997, S. 116f.). Es leuchtet ein, dass es hier Zusammenhänge geben muss, weil Geltungsbegründungen vermutlich von der Art des Lernens mitbestimmt werden, die Art des Lernens aber umgekehrt teilweise auch von Überzeugungen über die Natur des Wissens abhängig sein wird.

Mit den allgemeinen epistemologischen Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern haben sich insbesondere SCHOMMER und in Deutschland KÖLLER und seine Kollegen beschäftigt. SCHOMMER (vgl. 1993) untersuchte die Effekte epistemologischer Überzeugungen von *High School-Students* auf ihr Lernen und ihr Textverständnis. Sie identifiziert

vier *belief*-Dimensionen, die auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen vorgestellt werden müssen (die Benennung erfolgt auf dem „naiven“ Pol⁴): *Fixed Ability*, *Simple Knowledge*, *Quick Learning* und *Certain Knowledge*. Die grundlegende Idee ist, dass naive *beliefs* mit (zu) einfachen Lernstrategien, wie z.B. Memorieren, verbunden sind und so ein tieferes Verständnis erschweren (ausführlicher: SCHOMMER 1993, S. 407f.). KÖLLER/BAUMERT/NEUBRAND (2000) verwenden Überzeugungen synonym mit „Vorstellungen“ und „intuitiven Theorien“, aber auch mit dem Ausdruck „Weltbilder“ (*world views*). In Anlehnung an HOFER/PINTRICH (1997, S. 119f.) unterscheiden sie zunächst zwei Dimensionen epistemologischer Überzeugungen: Vorstellungen über die *Struktur des Wissens* (*the nature of knowledge*) und Vorstellungen über die *Struktur der Wissenserzeugung* im Sinne des Geltungsaspekts (*the nature of knowing*) und ergänzen diese ohne nähere Begründung um eine dritte: die *Relevanz des Wissens*. Innerhalb der Dimensionen werden noch einmal Subkategorien gebildet, mittels derer sich die Überzeugungen dann erfassen lassen sollen:

(1) Struktur des Wissens

Sicherheit der Erkenntnis: realistische vs. konstruktivistische Konzeption (Wissen als Erfassen einer zeitlosen Wahrheit vs. Wissen als soziale und historische Konstruktion)

Komplexität der Erkenntnis: einfach vs. komplex (Wissen als Addition von Einzelfakten vs. Wissen als System)

(2) Struktur der Wissenserzeugung

Entstehungszusammenhang: Erkenntnis als Entdeckung objektiver Fakten vs. Erkenntnis als soziale Konstruktion

Rechtfertigungszusammenhang: Theorienmonismus vs. Theorienpluralismus

(3) Relevanz des Wissens: gesellschaftliche vs. private Relevanz (vgl. KÖLLER/BAUMERT/NEUBRAND 2000, S. 233)

Die TIMSS-Autoren nutzen diese domänenübergreifenden Dimensionen zusammen mit fachspezifischen Konzepten heuristisch, um Fragebogenitems zu entwickeln und Überzeugungen je Fach – Mathematik, Physik – für eine Mittelstufenkohorte von etwa 1500 Jugendlichen sowie eine Oberstufenkohorte von etwa 3500 Jugendlichen zu erheben. Es wird deutlich, dass KÖLLER und seine Kollegen sich die Überzeugungen als auf einem Kontinuum aufgespannte Aussagen vorstellen, die zum einen oder anderen Extrem tendieren: Ein konventionelles (realistisches, ontologisches) Verständnis von Mathematik/Physik steht einem konstruktivistischen Verständnis auf dem Gegenpol gegenüber. Diese Beobachtung bestätigt sich in der Zusammenfassung der Ergebnisse. Danach sind deutsche Gymnasiasten und Gymnasiastinnen in der Mathematik eher „Realisten“ und keine „Konstruktivisten“:

Die große Mehrheit der Befragten stimmt Aussagen zu, wie: ‚Mathematik ist Behalten und Anwenden von Definitionen, Formeln, mathematischen Fakten und Verfahren‘ oder ‚Mathematik betreiben heißt: allgemeine Gesetze und Verfahren auf spezielle Aufgaben anwenden‘. Damit korrespondiert, dass Oberstufenschülern eine relativistische wissenschaftstheoretische Position, die den konstruktiven und prozessualen Charakter von Mathematik betont, (...) nicht vertraut ist. (KÖLLER/BAUMERT/NEUBRAND 2000, S. 267)

Ähnliches gilt für das Fach Physik. Schülerinnen und Schüler glauben, dass physikalische Gesetze entdeckt werden, und lassen so ein traditionell-empiristisches Wissenschaftsbild erkennen (ebd.; vgl. auch HÖTTECKE 2001, S. 13). Lerner mit realistischen epistemologischen Überzeugungen seien weniger interessiert und erreichten durch weniger effektive

Lernstrategien niedrigere Leistungen im Fachunterricht als Schüler mit einer konstruktivistischen Orientierung, die mehr Interesse zeigten und Elaborationsstrategien beim Lernen einsetzten. Die Autoren schlussfolgern aus ihrer Erhebung, „dass epistemologische Überzeugungen ein wichtiges, bislang nicht ausreichend gewürdigtes Element motivierten und verständnisvollen Lernens in der Schule darstellen“ (KÖLLER/BAUMERT/NEUBRAND 2000, S. 269). Für die Mathematik und die Naturwissenschaften gibt es mittlerweile, unterstützt durch die TIMS-Studien und begünstigt durch die Internationalität der Forschung, im deutschsprachigen Raum rege Diskussionen (vgl. GRIGUTSCH 1996, HÖTTECKE 2001). Vergleichbare Fragen sind in den Fremdsprachendidaktiken bisher kaum untersucht worden. Ich wende mich jetzt der Forschungslage zu Überzeugungen im Sprachenbereich zu, bei der sich das Frageinteresse deutlich in Richtung auf Wissenserwerb als Lernen verschiebt.

2 Was sind Überzeugungen vom Englischlernen?

Englisch gehört als Fremdsprache zum literarisch-sprachlichen Feld des schulischen Kanons. Wissen wird hier in zweierlei Hinsicht thematisch: als über Sprache vermittelte literarische, politische etc. Inhalte, die im Prinzip den gleichen Bedingungen ihrer Erzeugung und Kontrolle unterliegen wie z.B. naturwissenschaftliches Wissen, und als sprachliches Wissen im engeren Sinne in Form von grammatischen Mustern, semantischen Strukturen oder Regeln des Sprachgebrauchs. Diesem letzteren Bereich gelten die vorhandenen Untersuchungen zu Lehrer- und Lernerüberzeugungen, die sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgerichtet sind.

In der englischsprachigen Fremdsprachenforschung hat HORWITZ als erste mit dem Überzeugungsbegriff gearbeitet. Sie entwickelte Anfang der 1980er-Jahre ein quantitatives Inventar zum Erfassen von Überzeugungen bezüglich des Fremdsprachenlernens – das *Beliefs about Language Learning Inventory* (BALLI), in dem der Ausdruck *belief* alltagssprachlich gebraucht wird (als Synonyme werden verwendet: *viewpoint*, *preconceived notions*). BALLI besteht aus insgesamt 34 Items in fünf Bereichen, die mittels einer fünfstufigen LIKERT-Skala erhoben werden. Die Bereiche sind:

- (1) Schwierigkeiten des Fremdsprachenlernens,
- (2) Eignung/Begabung (*aptitude*),
- (3) Natur des Sprachenlernens (*nature of language learning*),
- (4) Lern- und Kommunikationsstrategien und
- (5) Motivation und Erwartungen.

Nach einem Bericht zum Einsatz des Inventars in Seminaren (vgl. HORWITZ 1985) führte HORWITZ eine Erhebung mit 17-38-jährigen Studienanfängern in Texas durch (80 Deutschstudierende, 63 Französisch- und 98 Spanischstudierende). Überzeugungen zur „Natur des Sprachenlernens“ werden mit sieben Items gemessen:

- It is necessary to know the foreign culture in order to speak the foreign language.
- It is better to learn the foreign language in the foreign country.
- Learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of new vocabulary words.
- Learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of grammar rules.
- Learning a foreign language is different from learning other school subjects.

- Learning a foreign language is mostly a matter of translating from English.
- It is easier to read and write this language than to speak and understand it. (HORWITZ 1988, S. 288)

Als Ergebnis hält die Autorin fest: Lernen im Land der Zielsprache bevorzugten etwa zwei Drittel der Befragten, weniger als ein Drittel war indifferent oder sprach sich sogar dagegen aus. Etwa ein Drittel fand Wissen über die fremde Kultur relevant. Drei Viertel der Probanden gaben an, dass sich Sprachenlernen vom Lernen in anderen Fächern unterscheidet; je ein Viertel gab eine deutliche Präferenz für Vokabellernen oder für Grammatiklernen kund.⁵ Auch wenn die Entwicklung des Inventars verdienstvoll ist und einige Ergebnisse überraschen, so erscheinen die Items als recht grobes Raster, mit dem wichtige Aspekte nicht erfasst werden können. Einige Beispiele: Sprechen wird nicht erwähnt; wie sich jemand entscheiden soll, der sowohl Grammatik als auch Vokabeln für wichtig hält oder die Aussprache als entscheidend ansieht, bleibt unklar; das vorletzte Item hängt wohl mit der Übersetzungsmethode des damaligen Unterrichts zusammen. HORWITZ hat auch interkulturelle Differenzen anhand mehrerer BALLI-Studien untersucht, wobei allerdings die intrakulturellen Unterschiede die interkulturellen zu überwiegen schienen (vgl. HORWITZ 1999).

Die bisher elaborierteste quantitative Studie zu *language learning beliefs* legte MORI (vgl. 1999) vor. Sie entwickelte einen Fragebogen mit 92 Items und führte eine Befragung mit 187 Universitäts-Studierenden eines Japanischkurses in den USA durch. Bei einem Vergleich der 17 hypothetischen *beliefs*, die die Grundlage für die Itemformulierungen bildeten, mit HORWITZ' Dimensionen fällt auf, dass die Dimension „Lern- und Kommunikationsstrategien“ detaillierter ausformuliert ist. Gleichzeitig wird nach der Besonderheit sprachlichen Wissens (i.e.S.) eher am Rande in zwei *Belief*-Gruppen gefragt (Gruppe 3: *Simple Knowledge*, Gruppe 6: *Certain Knowledge*). Über eine Faktorenanalyse identifiziert MORI fünf Faktoren, die drei Viertel der Varianz erklären können. Diese sind:

- (1) die Herangehensweise an das Sprachenlernen: *Analytic Approach*,
- (2) die Bereitschaft, Risiken beim Lernen einzugehen, etwa Fehlertoleranz und *Guessing: Risk Taking*,
- (3) die Tendenz zur Suche nach klaren Antworten: *Avoid Ambiguity*,
- (4) die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der Sprache: *Difficulty of Language*, und
- (5) der Rückgriff auf die Muttersprache: *Reliance on LI*. (vgl. MORI 1999, S. 391ff.)

Die Autorin weist in ihrem Artikel darauf hin, dass Überzeugungen vom Japanischlernen aus vielfältigen, voneinander unabhängigen Konstrukten bestehen und diskutiert anschließend mögliche Korrelationen von Überzeugungsdimensionen, die hier nicht im Einzelnen dargestellt werden können (vgl. dazu MORI 1999, S. 396). Sie plädiert für den Einbezug anderer Untersuchungsmethoden und die Ausweitung ihres Ansatzes auf andere Fremdsprachen.⁶

Ungeklärt ist, inwiefern Unterschiede in den Lernstrategien mit Unterschieden in Überzeugungen von der „Natur der Sprache“ zusammenhängen. MORI stellt in einer zusätzlichen Befragung der allgemeinen epistemologischen Überzeugungen (im Sinne SCHOMMERS) zwar fest, dass es zumeist keinen Zusammenhang zwischen diesen und den spezifischen Überzeugungen zum Sprachenlernen gebe (MORI 1999, S. 394 u. 403). Meiner Auffassung nach sollte hier aber überlegt werden, ob nicht analog zur Dimensionierung bei KÖLLER und Kollegen (oder zu: *nature of science*) andere Gesichtspunkte (*nature of language*) erfragt werden müssten. Ich denke erstens an *allgemeine* Fragen zum Verständnis von Sprache, z.B.: zum Verhältnis von Sprache und Welt, zur Rolle von

Sprache(n) beim Wissenserwerb oder Denken allgemein und zur Semantik von Gewissheit und Zweifel. Vermutlich ließe sich ähnlich wie für Physik und Mathematik feststellen, dass die meisten Lerner Sprache eher „realistisch“ als Instrument der Verständigung und Abbild der Realität und nicht auch als Medium der Gedankenbildung (in ihrer welterschließenden, konstitutiven Funktion) und als soziale Konstruktion von Welt ansehen. Ich denke zweitens an *spezielle* Fragen zum Sprachwissen, z.B.: zum Status sprachlicher Regeln (präskriptiv/deskriptiv), zur Semantik (fixe/flexible Bedeutung), zur Übersetzbarkeit in andere Sprachen (Muttersprache/Fremdsprache) oder zur Differenz von Schriftsprache/mündlicher Rede.

WENDEN (vgl. 1999) nennt als weitere typische Forschungsmethode für die Erhebung von *beliefs* neben BALLI auch qualitative Interviews und Gruppendiskussionen über das Sprachenlernen. Es gibt ein mit der *belief*-Forschung eng verwandtes Feld, dem ein großer Teil der neueren fremdsprachendidaktischen Arbeiten in Deutschland zugeordnet werden kann: das der „Subjektiven Theorien“ (vgl. die Beiträge bei HENRICI/ZÖFGEN 1998, KRUMM 2003). Allerdings sind die meisten Forschungsarbeiten hier ziemlich breit im Sinne der weiten Begriffsexplikation (SCHEELE/GROEBEN 1998, S. 15f.) angelegt, so dass der Erforschung von Sprachlernüberzeugungen nur wenig Raum gewidmet wird, und außerdem stark auf Lehrende fokussiert. Ein weiteres grundlegendes Problem besteht darin, dass eine Musterbildung nur ansatzweise betrieben wird; gerade das Heraustreiben derartiger Muster in Verbindung mit Faktoren wie Milieu, Auslandserfahrung, Unterrichtserfahrung und Schulerfolg verspricht jedoch einiges. In seiner engen Begriffsexplikation erscheint das Forschungsprogramm dagegen mit seiner Festlegung auf kommunikative und Handlungsvalidierung vielen Forschenden mittlerweile als zu eng (vgl. zur Kritik KUNZE 2004). Die Studien von KALLENBACH für Lernende und CASPARI für Lehrpersonen lassen sich diesem Paradigma zurechnen und stellen die aktuellsten und methodisch besten Arbeiten zum Thema dar. KALLENBACH untersucht in ihrer Dissertation mittels Struktur-lege-Technik individuelle subjektive Theorien von 17 Schülerinnen und Schülern für das Unterrichtsfach Spanisch. Sie arbeitet fünf Sprachlernbiographien sowie deren „Grundgedanken“ heraus und stellt fest, dass insbesondere Lehrpersonen sowie außerschulische Erfahrungen wie Auslandsaufenthalte die subjektiven Lernertheorien prägen (vgl. KALLENBACH 1996, S. 227). CASPARI widmet sich der Frage nach dem „beruflichen Selbstverständnis“ von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Sie führte dazu teilstrukturierte Interviews mit 35 hessischen Lehrpersonen der Fächer Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Russisch an fünf verschiedenen Schulformen und vergleicht deren Auffassungen vom Fremdsprachenlernen. Im Ergebnis identifiziert sie vier verschiedene Auffassungen von der Fremdsprache, die sie später noch einmal auf zwei reduziert: Sprache als Kommunikationsmittel versus Sprache als System, Gegenstand bzw. Fach (vgl. CASPARI 2003, S. 182-187).

Einen ähnlichen Systematisierungsvorschlag, der der von Köller und seinen Kollegen benutzten Polarität von Gegenstandsverständnis (realistisch-konstruktivistisch) sowie Lernstrategien (Memorieren-Elaborieren) nahe kommt, äußern BENSON und LOR (vgl. 1999, S. 467) aus einer qualitativen Untersuchung mit 16 Studienanfängern in Hong Kong heraus (keine Angaben zum Sample und zur Auswertungsmethode). Sie unterscheiden zwischen einzelnen Lerner-*beliefs* und zwei diese übergreifenden *conceptions*: Auf der einen Seite steht die quantitative Konzeption, der zufolge Lernen ein Fundament schaffe. Wissen werde absorbiert und akkumuliert; es erscheine als Korpus von zu lernenden Themen, die prüfungsrelevant seien. Auf der anderen Seite steht die qualitative

Konzeption. Lernen bedeute dieser Auffassung zufolge eine Einführung in den Sprachgebrauch und orientiere sich an der Produktion von Sinn (*sense-making*). Beide Typen kommen laut BENSON und LOR in der Praxis vor, die Auswendiglerner seien jedoch deutlich in der Mehrzahl.

WENDEN (vgl. 1987) unterscheidet aus einer Untersuchung mit 25 erwachsenen US-amerikanischen L2-Lernern (halbstrukturierte Interviews, ausgewertet mittels Inhaltsanalyse, keine Angaben zur Samplebildung) heraus drei Typen von Überzeugungen: Der erste Typus versteht Englisch als Kommunikationsmittel (*Use the language*) und betont die Bedeutung informellen, nichtschulischen Lernens. Der zweite Typus versteht Englisch als System formaler Regeln und Strukturen (*Learn about the language*), und der dritte Typus versteht Englisch als Stimulus für die Entwicklung der eigenen Person (*Personal factors count*). Die Autorin betont, dass es Überschneidungen zwischen den *beliefs* geben kann, dass aber in der Regel ein *set of beliefs* (in den Worten von BENSON/LOR 1999: ein Konzept) dominant sei (vgl. WENDEN 1987, S. 104-108).

Abschließend lassen sich folgende zwei Probleme identifizieren: Die meisten Studien zu den Überzeugungen (neben den schon erwähnten auch: WENDEN 1986, KÜBLER 1991, KERN 1995, WOODS 1996, BORG 1998, COTTERALL 1999, PEACOCK 2001) befassen sich mit Lehramtsstudierenden bzw. erwachsenen Teilnehmern oder Fremdsprachenlehrern im Ausland. Für Englisch scheint es so gut wie keine aktuellen Studien für den schulischen Bereich in Deutschland zu geben – weder für Lehrpersonen noch für Schülerinnen und Schüler, wenn man von kurzen Bemerkungen in einigen Arbeiten im Umkreis des Forschungsprogramms Subjektive Theorien absieht.⁷ Außerdem wird der Bereich „*nature of language*“ in der Diskussion vernachlässigt. Das DESI-Projekt (vgl. BECK/KLIEME 2003) wird hier vielleicht der TIMS-Studie vergleichbare forschungsintensivierende Effekte haben.

An einem Beispiel soll in einem nächsten Schritt diskutiert werden, wie Überzeugungen zum Sprachenlernen in einem qualitativen Setting erforscht werden könnten.

3 Zwei Beispiele: Wie lernt man am besten Grammatik?

Die Beispiele entstammen einer qualitativen Einzelfallstudie zum Englischlernen, in der im Rahmen von episodischen Interviews mit Englischlehrenden und -lernenden der gymnasialen Oberstufe auch Daten zu deren Überzeugungen vom Englischlernen rekonstruiert werden. Ausgewertet wird nach einer Kombination von hermeneutisch-sequentuellen Interpretationsverfahren und *Grounded Theory*.⁸ Vorgestellt werden nachfolgend (sprachlich gering bereinigte) Ausschnitte aus zwei Interviews mit Englischlehrenden, die hier aus Platzgründen allerdings nur ansatzweise analysiert werden können.

Herr Albrecht und Frau Berner⁹ sind beide seit sechs Jahren im Schuldienst, unterrichten Englisch (und Deutsch) in allen Jahrgangsstufen des Gymnasiums und verfügen über Auslandserfahrung (Studienaufenthalte). Beide Lehrpersonen argumentieren komplex und flexibel; wiederholt finden sich Äußerungen wie „Das kommt darauf an...“ oder „In meinem jetzigen Kurs...“ Dies bestätigt das aus der Lehrerbildungsforschung gewonnene Bild von der Situativität bzw. Kontextualität von Lehrerauffassungen (vgl. BROMME/HAAG 2004). Als übereinstimmende Punkte bei beiden lassen sich festhalten: Kommunikationsfähigkeit als primäres Ziel des Unterrichts, die Auffassung von der Leichtig-

keit der Sprache im Anfangsunterricht und einer Zunahme der Komplexität (wobei der Zeitpunkt differiert: bei Frau Berner mit dem Eintritt ins Gymnasium, wo das spielerische Lernen zurücktritt, bei Herrn Albrecht mit der Sekundarstufe II). Gefragt, welches der beste Weg des Englischlernens sei, äußern beide Lehrpersonen eine deutliche Präferenz für den Spracherwerb im Land der Zielsprache (*acquisition*). Sie betonen dort die Notwendigkeit zur Kommunikation, den Zwang zum Sprechen, welches Ziel sie in formalen Unterrichtssituationen in der deutschen Oberstufe aus verschiedenen Gründen – Sprechmüdigkeit der Schüler, fehlende Authentizität, Schriftlichkeit des Abiturs – gefährdet sehen. Der Interviewer fragt nach ihrer persönlichen Lerngeschichte und lenkt die Erzählungen der Probanden später auf typische Probleme des Lernens der Fremdsprache. Beide Lehrpersonen sprechen (u.a.) Grammatik an, von der hier die Rede sein soll.¹⁰

Herr Albrecht benennt im Interview ein Problem, welches das Lernen von grammatischen Strukturen aus seiner Sicht behindert:

die meisten versuchen dann -- warum das so ist - also warum verwende ich hier present perfect in der Situation oder wieso kommt jetzt der dritte Typ der Konditionalsätze zum Tragen. warum auch immer - das ist sicherlich wichtig - aber erst mal kann man das schlecht ableiten von der Muttersprache oft - weil es eben so keine 1:1 Entsprechung gibt.

Das weitere Zitat (s.u.) macht klar, dass es ihm hier nicht um die Frage geht, in welchen Situationen eine Zeitform oder der Irrealis¹¹ verwendet wird, sondern um die Differenz der verwendeten syntaktischen Strukturen. Herr Albrecht hat einen so genannten negativen Transfer von der Muttersprache (L1) in die Zielsprache (L2) im Blick, wenn Lerner den Versuch einer wortwörtlichen Übertragung aus dem (hier) Deutschen ins Englische unternehmen und damit quasi die Differenz der Sprachen auf „verschiedene Wörter für dasselbe Ding“ reduzieren. Die Gemeinsamkeiten beider Sprachen in Bezug auf die Bildung und Verwendung der Konditionalsätze sind ihm offensichtlich weniger bewusst oder wichtig als die Differenzen, verständlicherweise, da letztere in seinem Berufsalltag als Fehler und Abweichungen registriert werden, wohingegen die richtigen Bildungen (positiver Transfer?) nicht so ins Auge fallen. Aber alternative Erklärungsmuster sind denkbar: Es könnte sein, dass Lernenden auch in ihrer Muttersprache kaum klar ist, wann der Potentialis oder Irrealis in Bedingungssätzen zum Einsatz kommt und wie sie gebildet werden. Sie benutzen vermutlich im Alltag fast ausschließlich Sätze vom Typ 1 („Wenn du das tust, dann gibt es Ärger.“) und vergessen, dass im englischen Hauptsatz nicht einfach *present tense* verwendet werden kann (*If you do that, you will be in trouble*).¹²

Es gibt keine empirische Untersuchung, die sich damit befasst hätte, wie deutschsprachige Lerner sich Konditionalsätze verständlich zu machen suchen, von anderen Muttersprachen abgesehen, was erstaunlich ist angesichts der Häufigkeit des Problems und der Hürde, die *if*-Sätze für viele Englischlerner darstellen¹³; insofern sollte die vergleichsweise kurze und einfache Problemanalyse von Herrn Albrecht auch eine Herausforderung für die fachdidaktische Forschung sein. Wesentlich breiteren Raum nimmt seine Überzeugung von der richtigen didaktischen Strategie ein, mit der das Transferproblem gelöst werden soll:

und zum zweiten müsste ich eben gewisse Strukturen - das ist meine Überzeugung - ganz einfach auswendig lernen - denn ich kann zum Beispiel einen *if*-Satz Typ 3 nicht wortwörtlich übersetzen - das geht - das ist völlig ausgeschlossen - entweder ich weiß - in welcher Reihenfolge die Verben folgen - also so ne Art Logarithmus (...) daran scheitert's auch meistens -- also man müsste sich wirklich hinsetzen und gewisse Strukturen einfach auswendig - immer wieder auswendig lernen - und irgendwann sind die dann da - und dann kann ich auf der Grundlage der Struktur dann viele viele Sätze bilden gewissermaßen. (...)

also ich glaube - man muss schon Sprachmuster speichern - die muss man einfach haben und ich glaube - da sollte man auch nicht zuviel hinterfragen - also es reicht dann - wenn ich so ein Sprachmuster - das ist eben so - drei if-Sätze gibt's - die drei kann ich an einem Beispiel herbeten und das reicht. (...) und dann wird man -- dann glaub ich so ein Muster auch automatisieren und irgendwann wird sich das verinnerlichen und irgendwann dann kann ich natürlich auf Grund dieses Musters - ohne lange zu überlegen Sätze bilden. also ich seh' das schon als in Teilen schon so wie eine Art Algorithmus an - dem ich dann folge.

Sein Vorschlag besteht darin, die sprachliche *awareness* zu senken, um den negativen Transfer zu unterbinden, verbunden mit einer klaren Präferenz für *pattern drill*, wie die Ausdrücke Auswendiglernen, herbeten, automatisieren, Logarithmus, Algorithmus, usw. zeigen. Die Lerner sollen ihr muttersprachliches Vorverständnis ausschalten und zunächst kontextfreie Muster immer wieder schematisch einüben, bis sie die Verbformen in den entsprechenden Satztypen und Satzteilen richtig zuordnen gelernt haben.¹⁴ Das ist eine ziemlich entschiedene Überzeugung vom Grammatiklernen, die gleichwohl nicht übergeneralisiert werden darf, denn Herr Albrecht verfolgt z.B. im Bereich Landeskunde/ Interkulturelles Lernen eine Strategie des *awareness-raising*; außerdem darf plausibel vermutet werden, dass er als Praktiker nicht ausschließlich übt, sondern auch Bildung und Anwendung sprachlicher Strukturen wiederholt und, wenn auch vielleicht eher kurz, erklärt.

Frau Berner erzählt in der Schilderung ihrer Lernbiographie, dass sie Fremdsprachen immer „über den Bauch“ gelernt habe und nicht rational „über den Kopf“. Sie bezeichnet sich als „intuitive Sprachenlernerin“, die grammatische Strukturen über den Kontext und die Situation aufnehme, ohne gleichzeitig schon erklären (lehren) zu können, warum man sie anwendet und wie sie gebildet werden. Anders als „analytische“ Lerner wolle sie anfangs gar nicht wissen, aus welchen Strukturen ein Satz bestehe, sondern sie bilde Analogien:

und dann wurschtle ich mich eigentlich so lange durch - bis ich dann irgendwann mal sage - jetzt gucke ich mir die Regel an - aber dass ich gleich von der Regel und dann die Anwendung - da würde ich sagen so war es bei Russisch und das hat ja nichts gebracht.¹⁵

Sie identifiziert also verschiedene Lernertypen. Unmittelbar darauf reflektiert sie im Interview über ihren Unterricht und stellt heraus, dass schulisches Lernen eher dem Muster des Analytikers folge:

und dass ist natürlich auch ne Geschichte - die mir zu denken gibt - wenn ich bedenke - wie ich eine Fremdsprache lehre. ich lehre sie ja nicht über den Bauch sondern ich lehre sie die Schüler über das Denken - über die grammatischen Strukturen - ja - und ich weiß von mir - dass ich so diese Sprache wahrscheinlich nie richtig erlernt hätte -- da mir Russisch auch über die grammatischen Strukturen gelehrt wurde und wie gesagt -- die sind bis heute zum Teil noch hängen geblieben - ich -- es ist aber auch jeder ja anders - es kann ja sein deswegen denke ich - dass zum Beispiel Naturwissenschaftler gar nicht unbedingt schlechte Fremdsprachler sein müssen - sondern dass oft wer ein sehr analytisches äh wer sehr analytisch an Dinge herangeht/kann mit so einem Fremdsprachenlehren - wie es zum Beispiel in der Schule praktiziert wird - wahrscheinlich sehr viel anfangen. ja wenn der die grammatischen Strukturen auseinandernehmen kann und auch schnell zusammensetzen kann in der entsprechenden Situation/ dann hat der vielleicht den entscheidenden Vorteil - denn dieses intuitive Lernen - das kommt in der Schule einfach zu kurz - egal wie viel Pseudo-Original-Situationen man da schaffen kann oder wie oft man auch so einen native speaker einsetzen kann es kommt zu kurz.

Unterricht müsse – jedenfalls für intuitive Lerner – mehr über Nachahmung funktionieren, nicht so analytisch über das Erklären von Regeln. Sie bezieht sich besonders auf den Unterricht in den Klassen 5-7 und berichtet, dass Schüler oft erst in der Sekundarstufe II Aha-Erlebnisse bezüglich der Grammatik hätten. Frau Berner ist sich nicht sicher, wie relevant ihre eigene Lernerfahrung überhaupt ist:

also ist das vielleicht so - dass die Mehrheit anders lernt - als ich das jetzt mit meiner Fremdsprache erfahren habe - also ich -- sonst ist es ja relativ zwecklos - die Art - wie ich lehre.

Die Fremdsprachendidaktik hat in den letzten Jahrzehnten versucht, die analytische Ausrichtung des Unterrichts (kognitiver Fokus auf Form, Regeln, theoretisches Wissen und Studium (nicht: Gebrauch) der Sprache) durch die Schaffung einer „natürlichen“ Umgebung und die Betonung von *use* und *meaning* zu (je nach Standpunkt) ergänzen oder umzukehren. Zumindest für die Institutionen der höheren Allgemeinbildung bleibt explizite Regelkenntnis aber nach wie vor eine sinnvolle Aufgabe.¹⁶ Stephen KRASHEN versteht Schulunterricht denn auch salomonisch als *intake informal environment* und als *formal linguistic environment* zugleich (KRASHEN 1988, S. 47).

Auch wenn die Analyse hier nur in Ansätzen erfolgen konnte, sollte doch deutlich geworden sein, dass beide Lehrende sehr unterschiedliche Überzeugungen vom Grammatiklernen artikulieren. Bei einem Vergleich mit den Dimensionierungen bei Horwitz und MORI lässt sich feststellen, dass der Aspekt der *language aptitude* in den Interviews nicht auftaucht und dass für Grammatik *awareness* und damit zusammenhängend des richtigen *timings* für Regelbewusstheit für die Lehrenden eine zentrale Rolle spielen. Herr Albrecht will Können über Wissen erreichen und beginnt mit isolierten Mustern, Frau Berner argumentiert umgekehrt und macht Kontexte stark. Die Frage für die weitere Analyse lautet: Stehen im Hintergrund unterschiedliche Auffassungen von Grammatik bzw. der *nature of language*, die auch die Präferenz der jeweiligen Lern- oder Wissenserwerbsstrategie erklären helfen können (vgl. noch einmal die qualitativen Typisierungen)? Herr Albrecht beschreibt Grammatik ja eher als Wissen über Sprache, als explizite Regelkenntnis (*knowing that, knowing about*), Frau Berner auch als implizites Wissen im Gebrauch (Können, *knowing how*). In Frau Berners Darstellung deutet sich zudem an, dass ihre Überzeugungen vom Grammatiklernen etwas mit ihrer persönlichen Sprachlernbiographie zu tun haben. Es wird interessant sein, zu sehen, welche Vorstellungen von Grammatik und vom Grammatiklernen die Schülerinnen und Schüler der beiden Lehrenden äußern; Daten dazu werden momentan erhoben. Allerdings ist hier Vorsicht geboten: Der Unterricht ist ja wahrscheinlich bei beiden Lehrpersonen „analytisch“. Damit komme ich zum Schluss zu der noch wenig geklärten Frage nach dem Zusammenhang von Überzeugungen und unterrichtlichem Handeln.

4 Die Relevanz der Erforschung von *language learning beliefs* für die Entwicklung des Englischunterrichts

Die Erforschung von *language learning beliefs* stellt einen Versuch dar, Einflussfaktoren auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu identifizieren und einer reflexiven Bearbeitung zugänglich zu machen. So plausibel es in der Regel erscheint, dass Überzeugungen sich in irgendeiner Form auf das Handeln auswirken (z.B. für Lehrerüberzeugungen: REISS/HELLMICH/THOMAS 2002, S. 52; für mathematische *beliefs* sehr optimistisch: SCHOENFELD 1992, S. 359), so sehr ist doch Vorsicht angebracht, hier einen allzu direkten Zusammenhang („handlungsleitend“) zu konstruieren (vgl. die Einwände bei FISCHLER u.a. 2001 oder auch bei KANE/SANDRETTO/HEATH 2002). An Phänomenen wie der „aufgesetzten“ Überzeugung, der „bloßen“ Überzeugung und an Routinen wird deutlich, dass Vorstellungen darüber, wie man handelt oder handeln sollte, nicht mit dem tat-

sächlichen Handeln übereinstimmen müssen, oder dass ‚Handeln‘ auch nichtreflexiv stattfinden kann. Viele Faktoren im Klassenzimmer unterliegen zudem gar nicht der Kontrolle der Akteure: Selbst wenn Lehrende oder Lernende bestimmte Überzeugungen vom Sprachenlernen pflegen, beeinflussen Lehrwerke (zumindest in der Sek I) und Beurteilungssysteme die Unterrichtspraxis vermutlich weit stärker als persönliche Überzeugungen.¹⁷

Aus diesen Gründen erscheint es einerseits notwendig, Überzeugungen zum Sprachenlernen weiter zu erforschen, da man andernfalls nur auf einen naiven Behaviorismus zurückfallen würde, und diese sodann nach ihrer Reichhaltigkeit und Qualität zu beurteilen. Andererseits reicht es zur Entwicklung von Unterricht nicht aus, allein auf die Veränderung von Sprachlernüberzeugungen zu setzen, da andere Faktoren (und andere Überzeugungen!) ebenfalls relevant sind (vgl. HELMKE 2004, S. 34) und da handlungsorientierte Elemente im Unterricht und in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung die Veränderung von Überzeugungen und Gewohnheiten begleiten müssen; ansonsten werden eben nur mehr oder weniger lange die Überzeugungen berührt (vgl. WAHL 2002). Um noch einmal auf die TIMS-Studie zurückzukommen, die diesen Zusammenhang offen gelassen hatte: Lernstrategien sind möglicherweise nicht deshalb einfach, weil die *beliefs* naiv sind, sondern es könnte sich auch umgekehrt verhalten. Diese Wechselwirkung sowie allgemein die Interaktion von Lehrer- und Schüler-*beliefs* gilt es weiter zu erforschen.

Gründe für weitere Forschung gibt es also genug. Sie muss aber nicht nur zu immer weiterer Forschung führen, sondern auch Resultate zeitigen können, die der Entwicklung von Unterricht dienlich sind.¹⁸ Dringlich erscheint mir insbesondere die Frage, welche Überzeugungen Schülerinnen und Schüler vom Englischlernen artikulieren. Über *beliefs* und *belief change* in diesem Bereich ist noch sehr wenig bekannt. Man müsste dazu wohl auch erst einmal wissen, wie Überzeugungen überhaupt entstehen, also versuchen, das Zusammenspiel von *apprenticeship of observation*¹⁹ und außerschulischen Erfahrungen zu rekonstruieren, mit anderen Worten: Bildungsbiographien und individuelle Bildungsgänge von Lehrenden und Lernenden erforschen und dann überlegen, wie sie im Unterricht in Rechnung gestellt werden können (vgl. CASPARI 2003, S. 282; TRAUTMANN/NEUSS 2005).

Dieser Beitrag versteht sich als Versuch, neue Verknüpfungen zwischen empirischer Forschung und dem Unterrichtsfach Englisch herzustellen (vgl. HELMKE 2004, S. 29). Vielleicht ist eine solche Entwicklungsaufgabe für die Englischdidaktik noch dringlicher als für andere Bereiche des schulischen Fächerkanons, weil die privaten Anbieter inzwischen einen stetig wachsenden Anteil am Bedarf erreichen bzw. kompensieren (durch Sprachschulen, Zertifikate, Auslandsaufenthalte: vgl. MEYER/SCHRÖDER/ZYDATIB 2001). Die Idee des *outsourcing* des Fremdsprachenlernens mag momentan noch unrealistisch erscheinen, aber sie ist so abwegig nicht mehr, denn mit Bildungsgutscheinen könnten kommerzielle und vielleicht oder nur scheinbar viel effektivere Anbieter zum Zuge kommen. Die neue Lernkultur wird vor allem darin bestehen, ein klareres Bild von den Möglichkeiten und Grenzen schulischen Lernens zu entwickeln.

Anmerkungen

- 1 John DEWEY (vgl. 1985, S. 184) spricht von Überzeugungen als einer dritten Bedeutung des Ausdrucks „Denken“.
- 2 Ähnliche Fragen sind bereits in der Kognitions- und der Lehrerwissensforschung am Wissensbegriff diskutiert worden und tauchen hier wieder auf. Ich gehe nicht weiter darauf ein, an welchen sprachlichen Formen sich Überzeugungen erkennen lassen; dies wäre Teil der angesprochenen semantischen Analyse.
- 3 Genauer müsste man wohl sagen: epistemische (das Wissen betreffende) Überzeugungen; Epistemologie ist die Wissenschaft von der Erkenntnis, die hier aber gar nicht thematisiert wird. Aus Kohärenzgründen behalte ich den Ausdruck bei.
- 4 Das heißt: Eine Dimension ist *Ability*, der Zusatz *fixed* beschreibt die Ausprägung dieser Dimension auf dem einen Pol. Der Ausdruck „naiv“ ist missverständlich, denn man kann sich auch eine naive konstruktivistische Position vorstellen. Beide erkenntnistheoretischen Positionen kommen nicht ohne Argumente aus dem anderen Lager aus.
- 5 Die Werte sind von mir gerundet und ähneln sich für die drei Zielsprachen.
- 6 Das BALLI-Inventar findet sich in HORWITZ (vgl. 1987, 1988), der Fragebogen von MORI ist unter moriy@gusun.georgetown.edu bei der Autorin erhältlich.
- 7 Die Arbeiten von DIRKS (vgl. 2000) und APPEL (vgl. 2000) streifen das Thema Überzeugungen vom Sprachenlernen zumindest. Annika KOLB untersucht in ihrer laufenden Dissertation die Auffassungen von Grundschülerinnen und Grundschulern zum Englischlernen.
- 8 Nähere Angaben zum methodischen Design finden sich unter der URL: www.2erzwiss.uni-hamburg.de/gradkoll/forschung/mitglied/mitglied.trautmann.htm (10.1.05).
- 9 Beide Namen sind Pseudonyme.
- 10 Grammatik ist ein spezifischer Teilbereich des Englischlernens und -wissens, der auch in anderen Sprachfächern auftaucht (Deutsch, Latein, Spanisch, usw.). Für andere Domänen des Englischlernens – Literatur, Landeskunde/interkulturelles Lernen, usw. – lassen sich andere Überzeugungen ausfindig machen. Der Domänenbegriff ist allgemein noch wenig geklärt, weshalb ich dieses Problem hier auf sich beruhen lasse.
- 11 Konditional- oder Bedingungssätze sind komplexe Strukturen und finden sich in vielen indoeuropäischen Sprachen. Sie bringen unterschiedliche Modi des Weltbezugs zum Ausdruck. In Abhängigkeit von der Erfüllbarkeit der Bedingung im Nebensatz unterscheidet man gemeinhin den Realis, den Potentialis und den Irealis (Beispiel für den Typ III: *If I had gone to the party, I could have met my friends* – Wenn ich zur Party gegangen wäre, hätte ich meine Freunde treffen können.) Für Lerner stellen sich vor allem drei Probleme: das Herausfinden des korrekten Modus und Zuordnung sowie Bildung der Verben in den Teilsätzen.
- 12 Bei allgemeingültigen Aussagen kann allerdings auch das *simple present* im Hauptsatz stehen (sog. *zero conditional*), was die Sache nicht gerade vereinfacht. Typ 1 wird in Klasse 7 eingeführt (in manchen Bundesländern in 6), Typ 2 in Klasse 7 und Typ 3 in Klasse 8 (im Gymnasium).
- 13 Die Arbeit von HAASE (vgl. 1995) stellt eine korpuslinguistische Untersuchung dar und geht entgegen dem Titel nicht auf den Englischunterricht ein.
- 14 Ich formuliere so neutral, weil „Üben“ verschiedenes bedeuten kann: vom Pauken über das Ausfüllen von Arbeitsblättern bis zu abwechslungsreicheren Formen wie „Sing Grammar“.
- 15 Gemeint ist Russisch als erste Fremdsprache in ihrer eigenen Schulzeit.
- 16 In England ist Ende der 1980er-Jahre versucht worden, explizite Grammatik aus dem Sprachunterricht gänzlich zu verbannen. Davon ist man aber wieder abgekommen.
- 17 Oder anders: Auch sie enthalten *beliefs* über Sprache und Sprachenlernen. Man beachte etwa die implizite Didaktik des neuen Cornelsen-Lehrbuches Englisch: Dort wird induktiv vorgegangen und am Ende der Stunde steht, folgt man dem Buch, die grammatische Regel und wird anschließend nur sehr wenig geübt. Die neuen EPA legen z.B. größeren Wert auf mündliche Kommunikation.
- 18 Vgl. die warnenden Hinweise bei JACKSON (vgl. 1990), chapter 5: *The need for new perspectives*.
- 19 Damit bezeichnet LORTIE (vgl. 2002, S. 61) in seinem Klassiker die Lehrlingszeit, die jeden Schüler und jede Schülerin (also auch angehende Lehrpersonen) in der eigenen Schulzeit stabile Überzeugungen davon entwickeln lässt, wie Unterricht und Lernen normalerweise ablaufen.

Literatur

- APPEL, J. (2000): Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. – München.
- BECK, B./KLIEME, E. (2003): DESI – Eine Längsschnittstudie zur Untersuchung des Sprachunterrichts in deutschen Schulen. In: *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 17. Jg., S. 380-395.
- BENSON, P./LOR, W. (1999): Conceptions of language and language learning. In: *System*, Vol. 27, S. 457-472.
- BORG, S. (1998): Teachers' pedagogical systems and grammar teaching. A qualitative study. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 32, S. 9-37.
- BORG, M. (2001): Teachers' beliefs. In: *ELT Journal* Vol. 55, S. 186-188.
- BROMME, R./HAAG, L. (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: HELSPER, W./BÖHME, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. – Wiesbaden, S. 777-793.
- CASPARI, D. (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. – Tübingen.
- COTTERALL, S. (1999): Key variables in language learning. What do learners believe about them?. In: *System*, Vol. 27, S. 493-513.
- DEWEY, J. (1985): How we think [1906]. In: *The Middle Works of John DEWEY*, ed. by J. A. BOYDSTON. – Carbondale, S. 177-356.
- DIRKS, U. (2000): Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern. – Münster.
- FENSTERMACHER, G. D. (1994): The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. In: *Review of Research in Education*, Vol. 20, S. 3-56.
- FISCHLER, H. u.a. 2002 = FISCHLER, H./SCHRÖDER, H.-J./TONHÄUSER, C./ZEDLER, P. (2002): Unterrichtsskripts und Lehrerexpertise. Bedingungen ihrer Modifikation. In: PRENZEL, M./DOLL, J. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. (45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) – Weinheim, S. 157-172.
- GRIGUTSCH, S. (1996): *Mathematische Weltbilder von Schülern: Struktur, Entwicklung, Einflussfaktoren*. – Duisburg.
- HAASE, I. (1995): *Konditionalsätze im authentischen englischen Sprachgebrauch und im Englischunterricht: eine empirische Untersuchung*. – Berlin.
- HELMKE, A. (2004): *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. – Seelze.
- HENRICI, G./ZÖFGEN, E. (Hrsg.) (1998): *Fremdsprachen lehren und lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. – Tübingen.
- HOFER, B. K./PINTRICH, P. R. (1997): The development of epistemological theories. Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. In: *Review of Educational Research*, Vol. 67, S. 88-140.
- HORWITZ, E. K. (1985): Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. In: *Foreign Language Annals*, Vol. 18, S. 333-340.
- HORWITZ, E. K. (1987): Surveying students beliefs about language learning. In: WENDEN, A. L./RUBIN, J. (Eds.): *Learner Strategies in Language Learning*. – New York, S. 119-129.
- HORWITZ, E. K. (1988): The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. In: *The Modern Language Journal*, Vol. 72, S. 283-294.
- HORWITZ, E. K. (1999): Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. In: *System*, Vol. 27, S. 557-596.
- HÖTTECKE, D. (2001): Die Vorstellungen von Schülern und Schülerinnen von der „Natur der Naturwissenschaften“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 7. Jg., S. 7-23.
- JACKSON, P. (1990): *Life in Classrooms* [1968]. – New York.
- KALLENBACH, C. (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. – Tübingen.
- KANE, R./SANDRETTO, S./HEATH, C. (2002): Telling half the story. A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. In: *Review of Educational Research*, Vol. 72, S. 177-228.
- KERN, R. G. (1995): Students' and Teachers' beliefs about language learning. In: *Foreign Language Annals*, Vol. 28, S. 71-92.

- KÖLLER, O./BAUMERT, J./NEUBRAND, J. (2000): Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: BAUMERT, J./BOS, W./LEHMANN, R. (Hrsg.): TIMSS/ III: Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. – Opladen, S. 229-269.
- KRASHEN, S. (1988): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. – New York.
- KRUMM, H.-J. (2003): Fremdsprachenlehrer. In: BAUSCH, K.-R./CHRIST, H./KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. – 4., vollst. neu bearb. Aufl. – Tübingen, S. 352-358.
- KÜBLER, S. (1991): *Mapping the Learner's World. Exploring students' perspectives on learning English as a foreign language*. – Zürich.
- KUNZE, I. (2004): *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. – Wiesbaden.
- LORTIE, D. C. (2002): *Schoolteacher. A Sociological Study [1975]*. – Chicago.
- MEYER, M. A./SCHRÖDER, K./ZYDATIĆ, W. (2001): Mündliche Kommunikation, Textaufgaben und außerschulische Leistungstests. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch*. – Weinheim, S. 260-270.
- MORI, Y. (1999): Epistemological beliefs and language learning beliefs. What do language learners believe about their learning?. In: *Language Learning*, Vol. 49, S. 377-415.
- OELKERS, J. (1996): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. – 3., vollst. bearb. und erw. Aufl. – Weinheim.
- PAJARES, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research. Cleaning up a messy construct. In: *Educational Researcher*, Vol. 62, S. 307-332.
- PEACOCK, M. (2001): Preservice ESL teachers' beliefs about second language learning. A longitudinal study. In: *System*, Vol. 29, S. 177-195.
- REISS, K./HELLMICH, F./THOMAS, J. (2002): Individuelle und schulische Bedingungsfaktoren für Argumentationen und Beweise in Mathematik. In: PRENZEL, M./DOLL, J. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen (45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik)*. – Weinheim, S. 51-64.
- SCHEELE, B./GROEBEN, N. (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, Vol. 27, S. 12-32.
- SCHNÄDELBACH, H. (2002): *Erkenntnistheorie zur Einführung*. – Hamburg.
- SCHOENFELD, A.H. (1992): Learning to think mathematically. Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In: GROUWS, D. (Ed.): *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. – New York, S. 334-370.
- SCHOMMER, M. (1993): Epistemological development and academic performance among secondary students. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, S. 406-411.
- SCHOMMER, M./WALKER, K. (1995): Are epistemological beliefs similar across domains? In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 87, S. 424-432.
- TRAUTMANN, M./NEUSS, N. (2005): Ansätze zu einer Topographie der Bildungsgangtheorie. In: TRAUTMANN, M. (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. – Wiesbaden, S. 293-298.
- WAHL, D. (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48. Jg., S. 227-241.
- WENDEN, A. L. (1986): What do second language learners know about their second language learning. A second look at retrospective accounts. In: *Applied Linguistics*, Vol. 7, S. 186-201.
- WENDEN, A. L. (1987): How to be a successful language learner. Insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A. L./RUBIN, J. (Eds.): *Learner Strategies in Language Learning*. – New York, S. 103-117.
- WENDEN, A. L. (1999): An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning. Beyond the basics. In: *System* Vol. 27, 4 (Special Issue), S. 435-442.
- WOODS, D. (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision making, and classroom practice*. – Cambridge.

Anschrift des Verfassers: Dr. Matthias Trautmann, Universität Hamburg, Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung am Institut für Schulpädagogik, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, e-mail: matt.trautmann@web.de