

MAŁGORZATA CZARNECKA

*Uniwersytet Wrocławski*

**Analytisch versus holistisch oder:  
Warum Erwachsene im Fremdsprachenunterricht  
den Erklärungen eine besondere  
Bedeutung beimessen?**

Analytic versus holistic or:  
Why do adults attach special importance  
to explicit rule presentation in foreign  
language teaching?

ABSTRACT. The objective of this paper is to answer the following question: Why do adults attach special importance to presentation of explicit rules in foreign language teaching? The foregoing poses the question if and to what extent the ability to think analytically is supported at school. And furthermore: to what extent it has effect on the students' learning style and subsequently on the process of foreign language acquisition. The author has also conducted a brief pilot study.

KEYWORDS: analytic, holistic, foreign language teaching, education, learning styles.

## **1. EINLEITUNG**

In der Fremdsprachenerwerbsforschung gilt als unbestritten, dass Erwachsene beim Sprachenlernen eher analytisch vorgehen und bewusster lernen (Berndt 2003: 201). Sie haben ein stärker (als Kinder) ausgeprägtes Verlangen nach Erklärungen, wollen phonetisch-phonematische und lexikalisch-grammatische Regularitäten kennen und verwenden lernen (Grotjahn

2005: 192f.) und legen auf sprachliche Korrektheit viel Wert (Kaspar 1995: 468, Edmondson, House 2006: 177). In diesem Kontext wird häufig von der Gegenüberstellung ganzheitliche vs. analytische Betrachtungsweise gesprochen; darüber hinaus gibt es in der Fremdsprachenerwerbsforschung viele andere Dichotomien, z.B. die Dichotomie *fluency/accuracy*, mit der sich Lernertypen kategorisieren lassen. Die Bezeichnung *fluency* bezieht sich auf Lerner, die beim Sprechen besonderen Wert auf Flüssigkeit, nicht auf grammatische Genauigkeit legen; sie werden den Lernenden, die auf Korrektheit bedacht sind (*accuracy*) gegenübergestellt (Brumfit 1984). Es gibt auch die Dichotomie holistische vs. serialistische Lerner (Pask 1976), d.h. holistische Lerner beziehen sich bei der Sprachverarbeitung gleichzeitig auf mehrere Merkmale und tendieren dazu, die Situation als Ganzes zu betrachten, serialistische Lerner gehen Schritt für Schritt vor. Hier kann bereits von Lernstilen die Rede sein, da der jeweilige Lernstil von der Persönlichkeit des Lerners stark beeinflusst wird.

„Lernstil“ kann im Allgemeinen als Vorgehensweise beim Erlernen einer fremden Sprache verstanden werden; in diesem Zusammenhang werden auch die Begriffe „kognitiver Stil“ und „kognitiver Lernstil“ verwendet. In der Forschung herrscht keine Einigkeit darüber, worin genau die Unterschiede zwischen kognitiven Stilen, kognitiven Lernstilen und Lernstilen selbst liegen (zur Diskussion zu diesem Thema s. Schöcke 2007: 22ff., auch Aguado, Riemer 2010: 851ff.). Generell kann angenommen werden, dass kognitiver Stil und kognitiver Lernstil psychologischer Natur sind; bei diesen Begriffen steht die Art und Weise der Informationsaufnahme und -speicherung im Vordergrund. Das Konzept der Lernstile dagegen „trägt deutlich pädagogische Züge und geht mit der Absicht einher, den Lernerfolg des Individuums zu verbessern“ (Schöcke 2007: 46).

Vor diesem Hintergrund wird ebenfalls das Konzept der Feldunabhängigkeit/-abhängigkeit, der aus der Psychologie stammt, diskutiert. Dieses Konzept (Witkin 1954) stellt zwei unterschiedliche Formen der Informationsverarbeitung von Menschen dar und – auf den L2-Bereich übertragen – ist es als eine Lernstildimension zu verstehen. Feld(un)abhängigkeit bezieht sich auf unterschiedliche Denkstile und verschiedene Herangehensweisen bei der Bewältigung von Sprachlernaufgaben. Demnach tendiert der feldunabhängige Lerner zur analytischen Verarbeitung der Informationen; er bevorzugt formale, selbständige Arbeitsformen, die vor allem auf sprachliche Korrektheit abzielen. Erst eine aufgebaute sprachliche Basis kann ihn zur Kommunikation ermutigen (Huneke, Steinig 2005: 20). Der feldabhängige Lerner dagegen verarbeitet die Informationen holistisch, erkennt das visuelle oder auditive Feld als Ganzes ohne Strukturierung seiner Teile, und

im Mittelpunkt seiner Bestrebungen steht nicht die sprachliche Korrektheit der Aussagen, sondern der Kommunikationserfolg.

Die oben dargestellten Konzepte sind nicht einheitlich, und ihre Bedeutung im Fremdsprachenlernprozess wird auch kontrovers dargestellt (vgl. Edmondson, House 2006: 210). Sicher ist jedoch, dass die Abnahme der Feldabhängigkeit – vom psychologischen Standpunkt aus – als allgemeiner Trend in der menschlichen Entwicklung betrachtet werden kann (Oerter 1982: 381); es wurde gefunden, dass kleine Kinder relativ feldabhängig sind und sich in Richtung Feldunabhängigkeit entwickeln (vgl. Hergovich 1999: 23).

## 2. DIE ANALYTISCHE VS. HOLISTISCHE BETRACHTUNGSWEISE UND LERNERFAHRUNGEN

Bei der Bewältigung einer Lernaufgabe gehen analytische Lerner von Einzelaspekten aus und setzen sie dann zu einem Ganzen zusammen. Sie mögen Details und lösen sie aus dem Kontext leicht heraus; sie gehen in kleinen Schritten vor und bevorzugen eher verbales Material.

Die Tabelle fasst die wichtigsten Elemente, die mit der analytischen vs. holistischen Organisation der Information verbunden sind (nach Schöcke 2007: 150):

<b>Analytische Lerner</b>	<b>Holistische Lerner</b>
beginnen mit Einzelaspekten	betrachten zuerst das Gesamtbild
kleinschrittiges Vorgehen	großschrittiges Vorgehen
„parts to whole“ ausgerichtet	„whole to parts“ ausgerichtet
bevorzugen einleitende Zusammenfassung	brauchen keine einleitende Zusammenfassung
bevorzugen verbale Materialien	bevorzugen visuelle Materialien

Aus dieser Dimension lassen sich für das Fremdsprachenlernen noch zwei (bereits erwähnte) Aspekte herleiten: Konzentration auf Sprachkorrektheit (analytische Fremdsprachenlerner bevorzugen formale, auf sprachliche Korrektheit zielende Lernsituationen) und Regelorientiertheit (da die analytische Betrachtungsweise u.a. die bewusste Wahrnehmung grammatischer Regeln beeinflusst, während die holistische Wahrnehmung auf Bedeutungen im Kontext ausgerichtet sein soll – Edmondson, House 2006: 211).

Natürlicherweise wird der kognitive (Lern)stil in der Persönlichkeit des Lerners verankert; er wird jedoch auch durch vorangehende Lernerfahrungen

gen geprägt. Hierbei ist auf Folgendes hinzuweisen: Obwohl die Fremdsprachenlehr- und Lernforschung seit der Mitte der 80-er Jahre einen Diskurs zum interkulturellen Lehren- und Lernen führt (vgl. Barkowski, Eßer 2005: 88), wird die Dimension der kulturspezifischen Lehr- und Lerntraditionen zu selten reflektiert (vgl. Boeckmann 2007: 73). Dabei ist hervorzuheben, dass kulturelle Prägungen im Bereich der Lehr- und Lerngewohnheiten von entscheidender Bedeutung sind; zu beachten sind solche Faktoren wie: Erwartungen, Gewohnheiten, Motivation und Lernziele der Lernenden, Rollenverteilung Lehrende-Lernende, soziale und politische Stellung der Bildungseinrichtung, Einbettung und Stellung der Fremdsprache im Bildungswesen, Qualifikation und Arbeitsbedingungen der Lehrenden (s. Boeckmann 2007: 76). Demnach bringen die Lernenden immer ihre kulturell bedingten Lernerfahrungen mit in den Unterricht, die ihren Sprachlernprozess in starkem Maße beeinflussen.

Nun stellt sich folgende Frage: Inwieweit stehen diese Lernerfahrungen mit der Tatsache im Zusammenhang, dass erwachsene Fremdsprachenlerner ein so stark ausgeprägtes Verlangen nach Erklärungen und Regeln haben und so viel Wert auf sprachliche Korrektheit legen? Dies wundert umso mehr, da der kommunikative Ansatz sich in der institutionalisierten Fremdsprachendidaktik längst etabliert hat; der moderne kommunikative Fremdsprachenunterricht zeichnet sich unter anderen dadurch aus, dass Grammatik nur als Mittel zum Zweck dient und dass Fehler nicht vermieden, sondern als Bestandteil des Lernprozesses gesehen und akzeptiert werden. Demnach darf angenommen werden, dass erwachsene Lerner aufgrund ihrer eigenen Schulerfahrungen mit der Praxis des kommunikativen Unterrichts vertraut geworden sind.

Dagegen sind die explizite Vermittlung der grammatischen Regeln und der große Wert, der auf die Korrektur und Vermeidung von Fehlern gelegt wird, für die traditionelle Lernkultur typisch (s. Boeckmann 2007: 78); in der traditionellen Lernkultur wird das Lernen in erster Linie als eine kognitive Tätigkeit, die dem Erwerb und der Speicherung von Informationen dient, dargestellt. Fahrenwald (2011: 129) merkt dazu an:

Dieses Modell des Lernens zielt in erster Linie auf die Produktion, den Transfer und die Wiedergabe von ‚objektivem‘ Wissen. Andere, aus pädagogischer Perspektive zentrale Dimensionen des Lernens, wie seine subjektive, soziale und (lebens-)praktische Funktion, gingen auf diese Weise im Laufe der Zeit immer mehr verloren (...).

Um die oben gestellte Frage nach dem Zusammenhang von Lernerfahrungen und Verlangen nach Erklärungen im Fremdsprachenunterricht zu beantworten, wurde im Rahmen dieses Beitrags eine Befragung durchgeführt.

### 3. DIE BEFRAGUNG

Diese Forschungsfrage ist zwar sehr weit gefasst, trotzdem kann versucht werden, sie auf die Schulausbildung heutiger junger Erwachsener in Polen zu fokussieren und eine diesbezügliche These zu formulieren.

Die Befragung „Wie mussten Sie lernen?“ wurde im Februar 2013 durchgeführt. Die Befragten (46 Germanistikstudierenden) waren im Alter von 21 und 22 Jahren. Die Befragung wurde anhand eines Fragebogens durchgeführt. Der Fragebogen war in polnischer Sprache abgefasst.

Zur Item-Generierung wurden unstrukturierte Interviews mit Studierenden durchgeführt, und die Operationalisierung erfolgte auf der Basis ihrer Aussagen. Der Item-Pool wurde daraufhin einem Vortest bei einer Stichprobe von 7 Personen unterzogen, um die Verständlichkeit von Fragen zu prüfen. Als Ergebnis des Vortests wurden für den Fragebogen folgende Items ausgewählt:

I. Auswendiglernen; II. Lernen von Regeln und Definitionen; III. Lernen, ohne zu verstehen; IV. Lernen, ohne das Gesamtbild zu sehen; V. Gefühl, dass der Lernstoff sich nicht an praktischen Situationen orientiert; VI. Gefühl, dass der Lernstoff in Form von Wissenshäppchen vermittelt wird.

Im Fragebogen wurden die Befragten gebeten zu bestimmen, ob - und inwieweit - die erwähnten Regeln / Empfindungen ihrer Meinung nach für ihre Schulbildung gelten.

Zur Beurteilung wird jedem Item eine sechsstufige unipolare Ratingskala zugeordnet, wobei die Skalenwerte von „gar nicht“ („0“) bis „sehr häufig“ („6“) - in Bezug auf das entsprechende Item - reichen. Die Benennung der einzelnen Kategorien erfolgt sowohl mithilfe von Zahlen, als auch verbaler Etikettierung. Durch Ankreuzen ist eine der folgenden Antwortmöglichkeiten auszuwählen:

ich musste auswendig lernen	gar nicht	eher selten	manchmal	häufig	sehr häufig
	0	1	2	3	4

### 4. ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der Befragung können der Tabelle entnommen werden. Die Zahlen bei jedem Item zeigen den Wert der durchschnittlichen Antwort (Mittelwert):

Item	Mittelwert
I. Ich musste auswendig lernen	2,8
II. Ich musste Regeln und Definitionen lernen	2,9
III. Ich musste lernen, ohne zu verstehen	1,8
IV. Ich lernte, ohne das Gesamtbild zu sehen	2
V. Ich hatte das Gefühl, dass der Lernstoff sich nicht an praktischen Situationen orientiert	3
VI. Ich hatte das Gefühl, dass der Lernstoff in Form von Wissenshäppchen vermittelt wird	2,2

Da der maximal erreichbare Wert 4 ist, sind erreichte Mittelwerte bei den Items I, II und V als relativ hoch anzusehen. Die Befragung zeigt, dass Auswendiglernen und Lernen von Regeln und Definitionen – nach Meinung der Studierenden – in ihrer schulischen Ausbildung notwendig war. Weiterhin zeigt die Befragung, dass junge Menschen häufig das Gefühl haben, in der Schule gelerntes Wissen sei praktisch nicht anzuwenden.

Die Mittelwerte bei den Items IV und VI, in denen (allgemein betrachtet) nach der Hierarchisierung von Schulwissen gefragt wurde, liegen bei 2 (Item IV) und 2,2 (Item VI), d.h. bei der Antwortkategorie „manchmal“. Außerdem mussten die Befragten auch „manchmal“ lernen, ohne zu verstehen, was der Mittelwert des Items III zeigt (1,8).

Natürlicherweise ist bei den Ergebnissen zu beachten, dass es sich im vorliegenden Fall um komplexe, nicht direkt messbare Variablen handelt, demnach ist die Zuordnung der Items zu den Kategorien jeweils sehr subjektiv. Darüber hinaus muss hervorgehoben werden, dass die Befragung als eine Pilotstudie zu verstehen ist. Trotzdem kann ein Versuch unternommen werden, die Ergebnisse auf die forschungsleitenden Fragestellungen zu interpretieren.

Erstens macht die Befragung deutlich, dass die Lernerfahrungen mit dem Verlangen nach Erklärungen und Regeln beim Fremdsprachenlernen Erwachsener in einem starken Zusammenhang stehen müssen. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Tatsache erklären, dass die erwachsenen Fremdsprachenlerner auf sprachliche Korrektheit so bedacht sind: Da die Befragten oft auswendig lernen mussten (Item I, Mittelwert 2,8), und manchmal ohne zu verstehen (Item III, Mittelwert 1,8), ist selbstverständlich, dass die Korrektheit bei der Präsentation des Lernstoffes in der Schulbildung einen sehr hohen Rang einnimmt.

Die Tatsache, dass die Mittelwerte für die Items IV und VI bei 2 liegen, lässt die Interpretation zu, dass das Lernen „parts to whole“ in der Schule bevorzugt wird. Mit dieser Interpretation stimmt der hohe Mittelwert (3) für das Item V überein.

Zusammenfassend kann die These aufgestellt werden, dass die Schulbildung in ziemlich großem Maße die Fähigkeit zur analytischen Denkweise fördert, was den Lernstil der Schüler(innen) und in der Folge den Prozess des Fremdsprachenlernens stark beeinflussen muss.

Vor diesem Hintergrund soll der hier bereits erwähnte Widerspruch (Verlangen nach Erklärungen im kommunikativen Unterricht) gesehen werden: Obwohl der kommunikative Ansatz sich in der institutionalisierten Fremdsprachendidaktik längst etabliert hat, spielen vorangehende Lernerfahrungen noch eine ganz erhebliche Rolle, insbesondere bei den erwachsenen Fremdsprachenlernern.

Annette Berndt, die in ihrer Studie zum Sprachenlernen im Alter die Frage nach der Angemessenheit des kommunikativen Ansatzes stellt, bringt das Problem prägnant auf den Punkt (Berndt 2003: 201):

Offen bleibt, ob diese Lernstile eher alterskorreliert oder eher erfahrungsspezifisch und damit kohortenspezifisch sind. Diese Frage kann erst durch Langzeitbeobachtung des Phänomens gelöst werden, indem man zum Beispiel untersucht, ob die heutigen Lerner der kommunikativen Tradition dieser Methode auch im Alter treu bleiben, oder aber im Alter das Bedürfnis haben, auf eine eher kognitiv und analytisch angelegte Methode zu wechseln.

## 5. ZUSAMMENFASSUNG UND KONSEQUENZEN FÜR DIE WEITERE FORSCHUNG

Die oben dargestellte Befragung sollte Aufschluss darüber geben, ob und in welchem Maße die Fähigkeit zur analytischen Denkweise während der schulischen Ausbildung gefördert wird. Die Antwort lautet: Ja. Dabei muss jedoch betont werden, dass die Befragung keinen Anspruch darauf erhebt, die Forschungsfrage hinreichend zu beantworten. Hierzu wäre eine weitere Forschung notwendig, um generalisierbare Aussagen machen zu können.

Außerdem muss die Befragung in erster Linie im Kontext des Bildungswesens in Polen gesehen werden. Sind die Veränderungen im polnischen Schulwesen nach 1989 erfolgreich umgesetzt worden, z.B. „die Abkehr von einem Übermaß an enzyklopädischem Wissen zugunsten eines lebendigen, anfänglich integrierten Unterrichts, dann Blockunterrichts, und später eines profilierten Unterrichts und Fachunterrichts“ (Zielińska 2004: 66)? Was kann in dieser Hinsicht über die Schulausbildung heutiger junger Erwachsener in Polen ausgesagt werden? Das ist ein vielschichtiges Problem (zur Diskussion dazu s. Ślusarczyk 2010: 147f. und Konarzewski 2012:

94ff.) und angesichts seiner Komplexität sind breit angelegte empirische Untersuchungen erforderlich.

Eine andere Frage ist, ob und inwieweit sich die Ergebnisse der oben dargestellten Befragung auf Schulsysteme in anderen Ländern übertragen lassen. Aber anscheinend handelt es sich hier um ein Problem, das sich nicht nur in Polen bemerkbar macht. Diesbezüglich merkt Alison Wray Folgendes an (2007: 60f.): „In addition, general western-style education tends to encourage us to perceive the whole as a product of its parts, further influencing our belief that the way to learn a language is to master its smallest components“.

#### LITERATURVERZEICHNIS

- Aguado, K., Riemer, C., 2010. Lernstile und Lern(er)typen. In: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter De Gruyter, 850-858.
- Barkowski, H., Eßer, R., 2005. Wie buchstabiert man Kultur? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und Lernforschung. In: Duxa, S., Hu, A., Schmenk, B. (Hrsg.) *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 87-99.
- Berndt, A., 2003. *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: Iudicium.
- Boeckmann, K.-B., 2007. Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Eßer, R., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht...* München: IUDICIUM, 73-81.
- Brumfit, C.J., 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Accuracy and Fluency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmondson, W.J., House, J., 2006. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen-Basel: Francke.
- Fahrenwald, C., 2011. *Erzählen Im Kontext Neuer Lernkulturen: Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotjahn, R., 2005. Je früher, desto besser? – Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors „Alter“ auf das Fremdsprachenlernen. In: Pürschel, H., Tinnefeld, T. (Hrsg.) *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia: Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS-Verlag, 186-202.
- Hergovich, A., 1999. Vorstellung und Validierung des Gestaltwahrnehmungstests zur Messung der Feldabhängigkeit. In: *Diagnostica: Zeitschrift für psychologische Diagnostik und differentielle Psychologie* 45/1, 20-34.
- Huneke, H.-W., Steinig, W., 2005. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kaspar, G., 1995. Der Fremdsprachenlerner. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 466-470.



- 
- Konarzewski, K., 2012. Oświata polska po roku 1989. In: Konarzewski (Hrsg.) *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oerter, R., 1982. *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth: Auer.
- Pask, G., 1976. Styles and Strategies of Learning. In: *British Journal of Educational Psychology* 46, 128-148.
- Schöcke, J., 2007. *Zur Realität von Lernertypen. Eine empirische Untersuchung anhand von zwei für das Fremdsprachenlernen relevanten Stildimensionen* (Dissertation). Marburg. Online: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2008/0483/pdf/djs.pdf> (20.01.2013).
- Ślusarczyk, M., 2010. *Spory o edukację wczoraj i dziś: społeczny, polityczny i kulturowy kontekst reform oświatowych – porównanie Polski i Niemiec*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM.
- Witkin, H.A., 1954. *Personality through perception: An experimental and clinical study*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Wray, A., 2007. 'Needs only' Analysis in Linguistic Ontogeny and Phylogeny. In: Lyon, C., Nehaniv, C.L., Cangelosi, A. (Hrsg.) *Emergence of communication and language*. London: Springer-Verlag.
- Zielińska, H., 2004. Trends globaler Umwandlungen und Veränderungen in der polnischen Bildung. In: Hörner, W., Szymański, M.S., Dubeck, K. (Hrsg.) *Zehn Jahre danach. Bildungswesen und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Polen in vergleichender Perspektive*. Münster–New York–München–Berlin: Waxmann, 60-67.

