

Der vorliegende Text ist die deutschsprachige Version eines Aufsatzes, der ins Ungarische übersetzt wurde und erschienen ist als

"Miért nehezek a nyelvi szabályok? Egy kutatási puzzle részei" In: Csatár, Péter & Maitz, Péter & Tronka, Krisztián (Hg.): A nyelvtantól a szövegtanig. Tanulmányok Kocsány Piroska tiszteletére. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó 2001, 29-47.

Gunther Dietz (Ingolstadt)

Warum sind sprachliche Regeln schwer? Teile eines Forschungspuzzles

1. Hinführung

Es ist eine Binsenweisheit, dass Lerner einer Fremdsprache sich mit bestimmten zu erlernenden Bereichen der Zielsprache leichter, mit anderen jedoch schwerer tun. So sehr dieser Sachverhalt in der alltäglichen Praxis des Fremdsprachenlehrens und -lernens bekannt ist, so unklar ist jedoch häufig die Antwort auf die Frage, warum eine bestimmte Struktur bzw. Regel der Zielsprache leicht oder schwer ist. In meinem Beitrag werde ich dieser Frage nachgehen, indem ich zunächst den weiteren sprachlerntheoretischen Kontext skizziere, in dem dieser Problemkomplex diskutiert wird (Abschn. 2). Danach werde ich einschlägige empirische und theoretische Arbeiten vorstellen, in denen Kriterien für die Bestimmung der Schwierigkeit von Regeln ermittelt oder vorgeschlagen wurden, sowie jeweils eine Bewertung dieser Arbeiten vornehmen (Abschn. 3). Im Schlusskapitel werde ich versuchen, die Vorschläge in Beziehung zu setzen und einige Folgerungen für die weitere Forschung formulieren (Abschn. 4).

2. Regeln in der *effect-of-instruction*-Debatte

Der theoretische Kontext, in dem die Unterscheidung zwischen „leichten“ und „schweren“ Regeln diskutiert wird, ist eine nun schon über zwei Jahrzehnte andauernde Debatte innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung — zumeist amerikanisch-angelsächsischer Prägung¹ — über den Nutzen von (institutionellem) Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und den des expliziten Vermittelns von Grammatikregeln im Besonderen. Diese sog. *effect-of-instruction*-Debatte wurde wesentlich initiiert von Krashens provokanter *Input*-Hypothese (1981, 1982, 1985, 1994). Krashen vertritt bekanntlich die Auffassung, dass es einen fundamentalen Unterschied zwischen dem ‘Erwerben’ und dem ‘Lernen’² einer Fremdsprache gibt (1982: 10 ff.): Der weitaus größte Anteil des Wissenszuwachses beim Fremdsprachenlernen geschehe durch ‘Erwerben’, einen impliziten bzw. unbewussten Prozess, der bei der Konfrontation des Lerners mit „verständlichem Input“ (1982: 63 ff.) verläuft. Demgegenüber erfolge ‘Lernen’ bewusst und habe das explizite Wissen über eine Sprache, deren Regeln zum Ziel. Die Wirksamkeit von ‘Lernen’ sei im Vergleich zu der von ‘Erwerben’ in mehrerlei Hinsicht eingeschränkt: (a) In Bezug auf die *Quantität der zu*

1 Es ist auffällig, wie wenig diese Debatte bislang im deutschsprachigen Raum rezipiert oder gar befruchtet wurde. Eine Ausnahme stellt Tönshoff (1990) dar.

2 Die einfachen Anführungszeichen markieren im Folgenden den Krashenschen Gebrauch der Termini. Ich selber verwende die beiden Begriffe synonym.

lernenden Zielstrukturen seien nur wenige Strukturen 'lernbar', die zudem kommunikativ gesehen relativ unwichtig seien. Krashen spricht hier von sog. „leichten Regeln“. „Schwerere“ und kommunikativ gesehen wichtigere Strukturen, die die Mehrzahl des Lernpensums ausmachen, könnten nur 'erworben' werden. (b) In Bezug auf die *Sprachverwendungssituationen* komme 'erworbenes' Wissen in allen möglichen Situationen zum Tragen. 'Gelerntes' Wissen hingegen fungiere als eine Art Monitor, der Lernern lediglich gestattet, den Output ihres 'erworbenen' Wissens zu korrigieren, und dies nur in Sprachgebrauchssituationen, bei denen sie nicht unter Zeitdruck stehen. (c) In Bezug auf die *reziproke Ummandelbarkeit* ist es einerseits nicht **notwendig**, dass 'erworbenes' Wissen zu 'gelerntem' Wissen wird,³ andererseits nicht **möglich**, dass 'gelerntes' Wissen zu 'erworbenem' Wissen wird (1982: 83) — eine Position, die auch als sog. *non-interface*-Position bezeichnet wurde.

Krashens Theorie des Zweitspracherwerbs blieb natürlich nicht unwidersprochen.⁴ So hat schon Long (1983) in einer Meta-Analyse von bis dato vorliegenden Untersuchungen zum Nutzen von Fremdsprachenunterricht gezeigt, dass Instruktion sehr wohl insgesamt einen positiven Effekt auf das Sprachenlernen hat.⁵ In den 1980-er und 1990-er Jahren wurden eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen durchgeführt, die Antworten auf globale und spezifische Fragen in Bezug auf die Effektivität von Fremdsprachenunterricht zu geben versuchten.⁶ Auch wenn die dabei verwendeten Forschungsdesigns⁷ (a) miteinander nur bedingt vergleichbar sind, (b) zum Teil die Übertragbarkeit von experimentell bzw. quasi-experimentell gewonnenen Daten auf den Erwerb einer natürlichen Sprache problematisch ist, (c) einige der Hypothesen sich der empirischen Überprüfbarkeit weitgehend entziehen, (d) zu einzelnen Fragen immer noch zu wenige bzw. mit Schwächen behaftete Studien vorliegen, kann wohl mittlerweile als

3 Diese Behauptung geht implizit aus der Auffassung Krashens hervor, dass 'erworbenes' Wissen wertvoller als 'gelerntes' Wissen ist. Warum sollte es also noch in 'gelerntes' Wissen umgewandelt werden? Letzteres findet jedoch immer dann statt, wenn Lehrer ihre Muttersprache an Fremdsprachenlerner unterrichten und sich selbst und den Lernern die Regeln der Sprache bewusst machen (vgl. auch Bialystok 1978: 73).

4 Kritik an Krashens Position findet sich u.a. in N. Ellis (1994: 6-9), Gregg (1984), McLaughlin (1987: 55-57); Pienemann (1984); Sharwood Smith (1981), Tönshoff (1990: 34-40). Er widerungen von Seiten Krashens finden sich in Krashen (1985: 38 ff.; 1994; 1998; 1999).

5 Eine kritische Würdigung der Studie von Long findet sich in R. Ellis (1994: 613 ff.); vgl. auch Tönshoff (1990: 20 f.) und Edmondson & House (1993: 149 f.).

6 R. Ellis (1994: 611-663), der die bislang umfassendste Darstellung der sog. *effect-of-instruction*-Forschung vorgelegt hat, unterscheidet zwischen Untersuchungen, die zum Ziel haben, (a) den Effekt von Unterricht auf das Fremdsprachenlernen, (b) die Wirksamkeit verschiedener Typen von Unterricht und (c) die Anpassung des Unterrichtstyps an die jeweiligen Lerner (*learner-instruction matching*) zu überprüfen. Innerhalb der Ausrichtung (a) differenziert Ellis weiter zwischen Studien zum Effekt von Unterricht (a1) auf die allgemeine Sprachkompetenz der Lerner (*general language proficiency*), (a2) auf die Korrektheit bei der Sprachproduktion, (a3) auf die Erwerbsreihenfolge und (a4) auf die Dauerhaftigkeit des unterrichtlich gewonnenen Wissens. Bei Studien der Ausrichtung (b) werden die Unterrichtstypen (b1) *focus on forms* [d.h. eine von funktionalen Gesichtspunkten weitgehend losgelöste Thematisierung von Formaspekten] vs. *focus on form* [d.h. eine Thematisierung von Formaspekten im Rahmen eines kommunikativ ausgerichteten Unterrichts], (b2) Übung vs. Bewusstmachung, (b3) Interpretation vs. Übung miteinander verglichen.

7 Es handelt sich in der Regel um Querschnittstest mit Probandengruppen, die unter verschiedenen Lernbedingungen mit zu lernenden/erwerbenden Strukturen konfrontiert wurden. Als unabhängige Variablen wurden dabei *Lernbedingungen* mit Ausprägungen wie 'implizit', 'inzidentell', 'induktiv', 'input-verbessert' und 'regel-instruiert' und *zielsprachliche Struktur* mit den Ausprägungen 'leichte' vs. 'schwere' Regeln/Strukturen untersucht. Als abhängige Variablen, d.h. als Messwerte für Lernerfolg, wurden v.a. Reaktionszeit und/oder Korrektheit in Grammatikalitätsurteilen oder Multiple-Choice-Tests gewählt. Einige wenige Arbeiten verwenden auch intro- oder retrospektive Daten (z.B. Rosa & O'Neill 1999). Zu neueren Arbeiten — Forschungsübersichten bis Anfang der 1990er Jahre bieten Larsen-Freeman & Long (1991: Kap. 8) und R. Ellis (1994: Kap. 14) — gehören DeKeyser (1995; 1997), de Graaff (1997); Robinson (1996a; 1996b; 1997) und Swain (1998).

gesichert gelten, dass Krashens *non-interface*-Position sich in ihrer Radikalität nicht halten lässt. R. Ellis formuliert als Fazit seiner Forschungsübersicht:

The case for formal instruction is strengthening and the case for the zero option is weakening. Formal instruction results in increased accuracy and accelerates progress through developmental sequences. Also, its effects are, at least in some cases durable. Formal instruction is best seen as facilitating natural language development rather than offering an alternative mode of learning. (1994: 659)

Es würde hier zu weit führen, auf die differenzierten Ausführungen Ellis' zu Einschränkungen der Nützlichkeit von Unterricht und auf die Details der Wirksamkeit bestimmter Unterrichtstypen einzugehen. Die Tatsache, dass es offensichtlich nützlich sein kann, „die Aufmerksamkeit von Lernern auf spezifische sprachliche Merkmale zu lenken“, wie R. Ellis (1994: 660) formuliert, und wenn auch nur um natürliche Lernprozesse zu beschleunigen, soll genügen, um der spezifischeren Frage nach der Rolle von Regeln beim Sprachenlernen nachzugehen.

Auch die Ansätze, die die Wirksamkeit von Unterricht für den Spracherwerb an sich positiv beurteilen, unterscheiden sich im Anspruch bzw. in den Annahmen, was durch das Unterrichten von expliziten Instruktionsregeln (*pedagogic rules*)⁸ jeweils bei den Lernern bzw. im Lernprozess erreicht werden kann. Vertreter der sog. *Interface*-Hypothese gehen davon aus, dass ein Übergang von (bewusst) 'gelerntem' zu 'erworbenem' Wissen⁹ stattfindet, indem Lerner im Unterricht explizite Regeln vermittelt bekommen, diese verstehen und durch Übung automatisieren.¹⁰

Nach der sog. *Hypothese der selektiven Aufmerksamkeit* (R. Ellis 1994: 656) ist die Präsentation von Instruktionsregeln ein Mittel, um die Aufmerksamkeit der Lerner auf relevante formale Merkmale bzw. auf Form-Funktions-Beziehungen des Inputs zu lenken (Robinson 1996b: 32). Diese Hypothese verbirgt sich auch hinter Bezeichnungen wie „consciousness-raising“ (Sharwood Smith 1981, R. Ellis 1994: 643), „input enhancement“ (Sharwood Smith 1991) und bestimmten Varianten von „focus on form“ (Doughty & Williams 1998, Long & Robinson 1998). Im Gegensatz zur *Interface*-Position geht es also weniger darum, dass Unterricht zur Internalisierung von neuen fremdsprachlichen Strukturen (via Regeln und Übung) führt, als um den — bescheideneren, aber vielleicht realistischeren — Anspruch, die ersten Stadien auf dem Weg vom *Input* zum *Intake*,¹¹ der letztendlich zur Umstrukturierung der mentalen Lernergrammatik und zur Automatisierung führen soll, zu erleichtern (R. Ellis 1994: 656).

⁸ Ich übersetze den im anglo-amerikanischen Kontext üblichen Ausdruck „pedagogic(al) rule“ mit *Instruktionsregel* und verstehe darunter Regelformulierungen, die speziell für Fremdsprachenlerner — in bestimmten Fällen auch für muttersprachliche Sprecher (z.B. Kommaeregeln) — bestimmt sind und diese instruieren, wie sie eine bestimmte Struktur korrekt verwenden können. Nach dem Kriterium der vorgesehenen Rezipienten lassen sich Instruktionsregeln von *linguistischen Regeln/Regelformulierungen* in wissenschaftlichen Grammatiken oder Fachtexten unterscheiden. Unter *Lernerregeln* schließlich verstehe ich diejenigen Regeln, die der mentalen Grammatik von Lernern zugrundeliegen

⁹ Über die genauen Details dieses Übergangs von 'gelerntem' zu 'erworbenem' Wissen und deren Zusammenspiel bei der L2-Sprachverwendung sowie die Beschränkungen der beiden Wissensarten bestehen in der L2-Erwerbsforschung unterschiedliche Modellvorstellungen, die im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte unter verschiedenen Labels — „explizites“ vs. „implizites Wissen“, „Kontrolle“ vs. „Automatisierung“, „deklaratives vs. prozedurales Wissen“; Analytizitätsgrad der mentalen Wissensrepräsentation — zum Teil stark modifiziert wurden (z.B. Anderson 2000; Bialystok 1978, 1982; 1991; R. Ellis 1994: Kap. 9; Faerch 1986; Sharwood Smith 1981).

¹⁰ Ich verzichte an dieser Stelle auf die Differenzierung in starke und schwache Varianten der *Interface*-Hypothese (vgl. Hulstijn & de Graaff 1994: 98-101).

¹¹ Während mit *Input* sprachliche Daten gemeint sind, mit denen Lerner konfrontiert werden und die potentiell verarbeitet werden können, wird mit *Intake* derjenige Teil des Input bezeichnet, der tatsächlich von den Lernern zu neuem Wissen verarbeitet wurde (Sharwood Smith 1993: 167; vgl. R. Ellis 1994: 349).

In beiden Fällen wird die Wirksamkeit von Instruktionsregeln eingeschränkt durch den Faktor der „Komplexität“ der zu lernenden Regel (vgl. DeKeyser 1998: 43; Doughty & Williams 1998: 221 ff.; Hulstijn 1995; Krashen 1982: 97). So schreibt Robinson:

It is possible that complexity affects structural noticing and rule understanding in the same way. Simply noticing the structures presented as examples is unlikely to be facilitative of learning if the structures themselves are too complex and the salient features of the structures that the rule regulates are consequently not obvious. Similarly, the more complex the explanation of a rule is, the less likely it is to lead to understanding, and the more likely it is to be ignored in favor of simpler rules of thumb [...]” (1996b: 32)

Interessanterweise vertreten einige Forscher (Hulstijn & de Graaff 1994: 103; de Graaff 1997: 251) die konträre Auffassung, dass im Unterricht eher „komplexe“ Regeln behandelt werden sollten, mit der Begründung, dass Lerner „leichte“ Regeln auch ohne explizite Bewusstmachung, spontan erfassen könnten (kritisch hierzu Robinson 1996a: 201).

3. Vorschläge zur Unterscheidung zwischen „leichten“ und „schweren“ Regeln

Es dürfte aus der bisherigen Darstellung der Forschungssituation klar geworden sein, dass unabhängig von der theoretischen Position die Unterscheidung von „leichten“ und „schweren“ Regeln im Zentrum der *effect-of-instruction*-Debatte liegt.

Bei den nun vorzustellenden Arbeiten, in denen Kriterien für das Konstrukt ‘Regelschwierigkeit’ vorgeschlagen werden, werde ich mich auf regelseitige Faktoren beschränken und verschiedene lernerseitige Faktoren wie Einfluss der Muttersprache (Doughty & Williams 1998: 226), individuelle Lernercharakteristika (Skehan 1991) unberücksichtigt lassen. Ebenso außen vor bleibt die Erörterung von Schwierigkeit, die sich aus der verwendeten Instruktionsmethode (R. Ellis 1994: 642) ergibt.

Die Arbeiten lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen: Es handelt sich zum einen um (1) **empirische Analysen**, bei denen Lerner mit einer bestimmten Zahl von Regeln aus einem oder mehreren Bereichen konfrontiert wurden, eine Schwierigkeitsrangfolge der Regeln ermittelt wurde (durch Grammatikalitätsurteile, Multiple-Choice-Tests oder Produktionsaufgaben), die dann mit Bezug auf Regeleigenschaften interpretiert wird (z.B. Bialystok 1979; Green & Hecht 1992) und (2) empirische Analysen, bei denen „natürliche“ Produktionsdaten von Lernern in Bezug auf die Erwerbsrangfolge ausgewählter Zielstrukturen ausgewertet und erklärt werden (Pienemann 1984, 1989). Zum anderen stelle ich **theoretische Beiträge** vor, die — zum Teil auf empirische Untersuchungen referierend — Hypothesen über die Schwierigkeit von Regeln aufstellen, deren empirische Überprüfung jedoch größtenteils noch aussteht (Krashen 1982; Ellis 1990; Hulstijn & de Graaff 1994; Dietz i.V.).

3.1. Skopus/Abstraktheitsgrad (Bialystok 1979)

Bialystok (1979) hat untersucht, unter welchen Bedingungen sich 317 englischsprachige Französischlerner in einem Grammatikalitätstest auf explizites und unter welchen auf intuitives implizites Wissen stützen. Als Bedingungen wurden sowohl aufgabenbezogene Faktoren — die Menge des erforderlichen Detailwissens, verfügbare Antwortzeit und spezifische zielsprachliche Struktur — als auch lernerbezogene Faktoren — Sprachstand und Kenntnis einer anderen Fremdsprache — getestet. Als Testmaterial wurden Sätze vorgelegt, die gegen 9 Regeln des Gebrauchs von Adjektiven (Stellung und Kongruenz), von Personalpronomina (Stellung) und der Bildung von analytischen Verbformen bei Vergangenheitstempora (mit *être* resp. *avoir*) verstießen.

Der hier interessierende Faktor ist ‘spezifische zielsprachliche Struktur’. Dabei ergab sich folgendes Bild hinsichtlich der relativen Schwierigkeit der 9 Regeln:

leicht	Adj 3.	The adjective ‘bon(ne)’ and ‘grand(e)’ come before the noun they describe.
mittelschwer	Adj 1.	Colour adjectives always follow the noun.
	Pron 2.	The direct object pronouns ‘le’, ‘la’, ‘les’ always come before the indirect object pronouns ‘lui’ and ‘leur’.
	Verb 2.	Reflexive verbs form the ‘passé composé’ with ‘être’.
schwer	Adj 2.	If the noun is feminine, the adjective which describes it is also feminine.
	Pron 1.	The object pronouns come directly before the verb.
	Pron 3.	The direct object pronoun conforms in number to the noun it replaces.
	Verb 1.	The subject determines which form of the auxiliary verb is used.
	Verb 3.	To form the ‘passé composé’, use the correct form of ‘avoir’ or ‘être’ plus the past participle of the verb.

Tab. 1 Grammatik-Regeln nach relativer Schwierigkeit geordnet (Bialystok 1979: 90, 101)

Bialystok fasst diesen Befund wie folgt zusammen:

The general result is that the rules which refer to specific lexical items are easier than the rules which are more abstract. Thus, the easiest rule is that which applies only to the adjectives ‘bon(ne)’ and ‘grand(e)’; the moderately difficult ones apply to a larger domain of specifiable items, such as colour adjectives or object pronouns; the most difficult rules are general directives of agreement or tense formation. (1979: 90)

Mir scheint, dass Bialystok in ihrer Erklärung der Rangfolge zwei unterschiedliche Kriterien vermengt, nämlich den Anwendungsbereich („locus of control“) (Bialystok 1979: 100) einer Regel, verstanden als die Anzahl der unter die Regel fallenden Sprachzeichen, und ihren Abstraktheitsgrad. Nach dem Kriterium der Anzahl der unter die Regel fallenden Sprachzeichen, m.A.W. ihres **Skopus** (Hulstijn & de Graaff 1994: 103; Hulstijn 1995: 369), lautete die Hypothese: Je kleiner die Zahl der unter die Regel fallenden Phänomene, desto leichter, je größer die Zahl, desto schwieriger ist die Regel anzuwenden. Dies würde nun tatsächlich die Rangfolge der drei Adjektivregeln — Adj3 (Anzahl: 2) leichter als Adj1 (Anzahl: ca. 20) leichter als Adj2 (Anzahl: >1000) — erklären. Unter Zugrundelegung des Kriteriums **Abstraktheitsgrad** könnte die Hypothese wie folgt lauten: Je stärker eine Regel Bezug auf einzelne konkrete Lexeme nimmt, desto leichter ist die Regel; je mehr sie auf abstrakte linguistische Kategorien Bezug nimmt, desto schwieriger ist sie. So wäre Adj3 tatsächlich sehr leicht, weil hier auf zwei Einzelexeme Bezug genommen wird, Adj1 wäre schwieriger, weil nicht mehr auf einzelne Lexeme, sondern auf mit dem Begriff „Farbadjektive“ auf eine Sammelbezeichnung für eine bestimmte Adjektivgruppe referiert wird; Adj2 schließlich nimmt mit „Adjektive“ Bezug auf eine ganze Wortklasse, also auf eine von weiteren Charakteristika abstrahierende lexikalische Kategorie.

Mit dieser Erklärung der Schwierigkeitsrangfolge gibt es jedoch eine ganze Reihe von Problemen: Wie gesagt, werden diese beiden Kriterien hier offensichtlich vermengt. Das wäre nicht weiter problematisch, wenn enger Skopus mit niedrigem Abstraktheitsgrad korrelieren würde. Das ist aber nicht immer der Fall. So gibt es Regeln oder zumindest Regelformulierungen, bei denen 10 oder mehr konkrete Einzelexeme oder -morpheme (etwa im Deutschen bei der Auflistung von trennbaren Präfixen) als unter eine Regel fallend aufgelistet werden. Und es gibt abstrakte Termini wie „Kopulaverben“, die gerade einmal vier Exemplare umfassen. Das Skopus-Kriterium müsste zudem nicht nur die Type-Anzahl, sondern auch die Token-Frequenz der unter die Regel fallenden Phänomene berücksichtigen (vgl. Hulstijn & de Graaff 1994: 103).

Abgesehen davon führen die Kriterien bzw. meine Extrapolation der Kriterien zu kontraintuitiven Konsequenzen, denn sowohl nach der Logik des Skopus- als auch des Abstraktheitsgrads-Arguments müsste die Regel im Ungarischen, derzufolge die erste Silbe eines Wortes den Wortakzent trägt, hochgradig schwierig sein. Sowohl Skopus als auch Abstraktheitsgrad dürften bei dieser Regel maximal sein, da alle Wörter davon betroffen sind und von weiteren lexikalischen oder sonstigen Spezifizierungen

abstrahiert wird. Doch gerade ihre Abstraktheit und ausnahmslose Gültigkeit macht diese Regel für Ungarischlerner leicht, wie ich aus eigener Erfahrung bestätigen kann. Abstraktheit oder Skopus allein können es also nicht sein. Es muss das Kriterium der **Vertrautheit der Lerner mit den verwendeten Termini** sowohl im Sinne der Begriffsintensivierung als auch der Begriffsexension (d.h. das Wissen, ob ein Sprachzeichen unter den Begriff fällt oder nicht) hinzukommen (vgl. Dietz i. Vorb. bzw. Abschn. 3.6.). Die hochabstrakte ungarische Wortakzentuierungsregel ist deshalb so leicht, weil Lerner ein intuitives Verständnis von ‘Wort’ und ‘erste Silbe’ haben.

Zudem sollte beim Kriterium Abstraktheitsgrad auch berücksichtigt werden, ob es sich um (abstrakte) Labels für Sprachzeichenklassen (wie „Nomen“, „unregelmäßige Verben“ etc.) handelt, deren Begriffsexension auf konkrete Exemplare reduziert werden kann, oder aber um relationale Konzepte (wie „Kongruenz“, „Perfektivität“ etc.), bei denen eine derartige Konkretisierung nicht oder nicht so leicht möglich ist.

Wie Abstraktheitsgrad, Skopus und terminologische Vertrautheit bei der Entscheidung zusammenspielen, ob Regeln leicht oder schwer zu lernen sind, könnte folgendermaßen aussehen: Regeln, die auf konkrete Einzelexemplare von Lexemen (wie Adj3) oder — weitaus häufiger — Morphemen (wie Pron2) Bezug nehmen, dürften tatsächlich leichter anwendbar sein, zumindest wenn die Zahl der unter sie fallenden Phänomene klein ist. Übersteigt die Zahl der unter die Regel fallenden Exemplar-Types eine bestimmte Größe, so ist die Verwendung von Sammelbezeichnungen, d.h. von Termini notwendig. In diesem Fall dürfte jedoch weniger das Maß an Abstraktheit als die individuelle Vertrautheit mit den Termini ausschlaggebend für die leicht/schwer-Unterscheidung sein.

3.2. Kontextabhängigkeit (Green & Hecht 1992)

Green & Hecht (1992) haben 300 deutsche Englischlerner mit Sätzen konfrontiert, die 12 häufig begangene Fehler enthielten. Die Regeln bzw. Fehlertypen wurden ausgewählt auf der Basis einer Fehleranalyse von vorausgehenden schriftlichen und mündlichen Leistungen der Lernergruppen und danach, ob sie im Unterricht behandelt wurden. Die Probanden sollten nicht nur die Fehler entdecken, sondern auch erläutern, welche Regeln gebrochen wurden, sowie eine positive Verbesserung anfertigen.

Als Basis für die Unterscheidung von leichten und schweren Regeln wurden die Werte für die korrekte Nennung der den Fehlern zugrundeliegenden Regeln genommen. In Spalte (‘SG’ für Schwierigkeitsgrad) der Tab. 2 sind die Werte für die einzelnen Regeln wiedergegeben.

Item	Incorrect Text	Correction	Generalization	SG
1	lives my aunt	my aunt lives	S-P in declarative sentences	+
2	I've played	I played	preterite for focus on time of action in past	
3	I show	I (wi)ll show	verb marked to show futurity	+
4	takes not	doesn't take	do-periphrasis with <i>not</i>	
5	like to ride	like riding	gerund for general liking	—
6	I know	I (ha)ve known	perfect to link past with present	
7	something	anything	any with negation	
8	careful	carefully	adverb form usually marked	—
9	was coming	came	simple form for unmarked aspect	—
10	smoked	was smoking	progressive form to mark aspect	—
11	man which	man who	relative who for persons	+
12	an policeman	a policeman	a-form of indefinite article before consonants	+

Tab. 2 Fehlertypen und Beispiele in Green & Hecht (1992: 171); in der Spalte ‘SG’ für „Schwierigkeitsgrad“ wurden zudem die Werte für die Gesamt-Probandenzahl wiedergegeben (Tab. 5; S. 177): ‘+’ bedeutet, dass die Regel zu den vier Regeln gehört, die am häufigsten erfolgreich verbalisiert wurden, ‘—’ dagegen, dass die Regel zu den vier Regeln gehört, die am wenigsten häufig erfolgreich verbalisiert wurden.

Die Autoren kommen zu folgender Interpretation:

The rules that were easy to learn in this investigation were those that (1) referred to easily recognized categories; (2) could be applied mechanically; (3) were not dependent on larger contexts: for example, morphological dichotomies like *a/an*, *who/which*, straightforward cases of *some/any*, and simple word order. (a.a.O. 179)

Hard rules are those that involve aspect, such as the use of the continuous form or the perfect tense or, at a more subtle level than in our item, *some/any*. These are semantic distinctions that express the speaker's perspective on a situation, as the term 'aspect' suggests. They do not allow of simple exhaustive descriptions and they are not always governed by features of the immediate linguistic context. This makes them not only difficult to grasp but difficult also to practise in simple contexts. (a.a.O. 180)

Bei Green & Hecht scheint das relevante Kriterium **Kontextabhängigkeit** zu sein, demzufolge Regeln, die zu ihrer Anwendung die Berücksichtigung des nahen Kontextes erforderlich machen, leichter sind als solche, bei denen der weitere Kontext berücksichtigt werden muss. So ist etwa die *a/an*-Alternations-Regel (Item 12) deshalb leicht, weil hier nur der Anlaut des unmittelbar nachfolgenden Lexems berücksichtigt werden muss,¹² während zur Entscheidung, ob eine *simple* oder *progressive form* als Tempus gewählt wird (Items 9, 10), nicht der nahe Kontext, sondern die Sprechereinstellung herangezogen werden muss.

Das Kontext-Kriterium ist vermutlich höchst relevant für die Frage, ob eine Regel leicht oder schwer anzuwenden ist. Für eine genauere Analyse wäre allerdings die Operationalisierung des Konzeptes der „kontextuellen Distanz“ vonnöten, also die Beschreibung von Distanzstufen und deren Auswirkungen auf die mentale Verarbeitung. Das von den Autoren genannte Kriterium der „leichten Wahrnehmbarkeit der Kategorien“ korreliert zum Teil mit dem Kontextkriterium: Nur was überhaupt in Kontextnähe auftaucht, kann wahrgenommen werden. Allerdings spielen bei diesem Kriterium auch noch andere Faktoren wie „Signalstärke“¹³ eine Rolle.

3.3. Verarbeitungsschwierigkeit (Pienemann 1984; 1989)

Die sog. *Lehrbarkeithypothese*¹⁴ (Pienemann 1984; 1989) besagt knapp formuliert, dass nur diejenigen Strukturen mit Erfolg gelehrt werden können, für die die jeweiligen Lerner „reif“ sind. Dahinter steht die auch empirisch überprüfte Annahme, dass der unterrichtlich gesteuerte Spracherwerb zumindest in Teilen in denselben Erwerbssequenzen verläuft wie der „natürliche“ Spracherwerb (1989: 57). Wenn bei der Curriculumsplanung oder im konkreten Unterrichtsgeschehen gegen diese Reihenfolge verstoßen wird, so ist die in Frage stehende Struktur auch nicht lehrbar. Zu frühes Lehren sei sogar kontraproduktiv, da es zu einer Vermeidungsstrategie führen kann, die sich auch auf schon erworbene Stadien auswirkt und so die Kommunikationsfähigkeit vermindert (1989: 72 f.).

Pienemann zeigt am Beispiel des Erwerbs von Wortstellungsregularitäten im Deutschen, dass Strukturen, die in der Erwerbsreihenfolge von Lernern (Grundschulkindern mit Italienisch als Muttersprache) als nächstes „an der Reihe“ waren, nach der unterrichtlichen Behandlung in der Interimsprache der Lerner auftauchten. Dagegen wurden Strukturen, die mehrere Stadien vom aktuellen Stand der Interimsprache entfernt waren, von den Lernern auch nicht verwendet (1989: 60).

¹² Vermutlich ist damit auch gemeint, dass sie „mechanisch angewandt“ werden kann.

¹³ Vgl. hierzu den Versuch, *cue strength* psycholinguistisch zu fundieren bei Köpcke (1993: 81ff.).

¹⁴ Es ist hier nicht möglich, das umfassende „mehrdimensionale Modell“ des L2-Erwerbs von Pienemann und seinen Kollegen darzustellen (vgl. hierzu Cook 1993: 93-112; R. Ellis 1994: 103-105; 382-388; 655 f.; Larsen-Freeman & Long 1991: Kap. 7.5). Ich konzentriere mich auf die Kriterien für Leichtigkeit/Schwierigkeit von Regeln im Rahmen der *Lehrbarkeits-Hypothese*.

Entscheidend für die hier thematisierte Frage nach der Leichtigkeit/Schwierigkeit von Regeln ist die theoretische Fundierung der empirischen Befunde: Der Erwerbsreihenfolge von Wortstellungsregularitäten zugrunde liegt ein psycholinguistisches Schwierigkeits-Konzept, das auf der Verarbeitungsschwierigkeit (*processing complexity*) der jeweiligen Zielstruktur beruht. Während die SVO-Wortstellung für Lerner (mit einer romanischen L1) die Stufe X, d.h. die „kanonische Reihenfolge“, darstellt und damit auch am leichtesten zu verarbeiten ist, erfordert jede weitere Stufe¹⁵ eine zusätzliche, aufwändigere mentale Operation. So wird beispielsweise bei der (normabweichenden) Regel ADV immer noch die SVO-Ordnung beibehalten und das Adverb an eine psychologisch saliente Position, nämlich den Satzanfang, bewegt. Insofern ist ADV leichter als die nächsten Stufen SEP und INV, in denen eigentlich zusammengehörige Elemente des Verbalkomplexes getrennt werden. SEP sei wiederum leichter als INV, da bei SEP ein Element (die infiniten Verbeile) in denen perzeptuell saliente Satzendposition bewegt werden muss, während bei INV Elemente (das finite Verb) satzintern bewegt werden müssen. Diese Erklärung baut auf drei allgemeinen Sprachverarbeitungsstrategien auf, die Clahsen (1980: 66 ff.; vgl. auch Pienemann 1984: 199-204) unter Rückgriff auf die Slobinschen *operating principles* formuliert hat. Dabei seien die Stufen hierarchisch bzw. implikationell, d.h. der Erwerb einer neuen Stufe setzt den der bisherigen voraus (1989: 55).

Neben Strukturen, die an eine bestimmte Erwerbsreihenfolge gebunden sind (*developmental features*), gibt es laut Pienemann allerdings auch solche, die variabel, d.h. nicht reihenfolgegebunden sind (1989: 61): Ab dem Zeitpunkt, an dem Lerner überhaupt über die mentalen Verarbeitungsvoraussetzungen für solche Strukturen verfügen, können sie jederzeit gelehrt werden. Zu den variablen Strukturen gehört etwa die deutsche Kopula *sein*: Informanden ließen die Kopula nach ihrer unterrichtlichen Behandlung deutlich seltener aus — und zwar unabhängig von ihrem interimsprachlichen Stand.

Die Arbeitsgruppe um Pienemann hat nicht nur empirisch eine Gewichtung von schwerer und leichter zu erwerbenden Wortstellungsstrukturen ermittelt, sondern auch eine psycholinguistische Erklärung von Schwierigkeit geliefert, die prädiktive Kraft besitzt und auch auf weitere Wortstellungsphänomene (Pienemann 1984: 203 f.) und auf den Morphemerwerb sowie auf weitere Sprachpaar-Konstellationen ausgeweitet wurde. Damit dürfte die Lehrbarkeitshypothese einer der bislang sowohl theoretisch als auch empirisch fundiertesten Ansätze zur Erklärung von Schwierigkeit beim Fremdspracherwerb sein.¹⁶ Inwieweit allerdings das hier verwendete psycholinguistische Instrumentarium bzw. die zugrundeliegenden universellen Verarbeitungsprinzipien auf Zielstrukturen angewandt werden können, die nicht auf der morpho-syntaktischen Ebene angesiedelt sind (etwa Ausspracheregeln, „pragmatische“ Regeln zur Verwendung von Anredeformen, Regeln zur Textkonstitution) ist unklar.

3.4. Formale und funktionale Einfachheit (Krashen 1982; Ellis 1990)

Obwohl Krashen wenig von explizitem Regelvermitteln hält (s.o. Abschn. 2), setzt er sich im Rahmen seiner Unterscheidung von leichten und schweren Regeln mit der Lernbarkeit von Regeln auseinander. Diese sei mit sprachlicher Einfachheit, in formaler und funktionaler Hinsicht, gekoppelt (1982: 97):

First, rules that do not require elaborate movements or permutations; rules that are syntactically simple. Easy rules in this sense include bound morphology, such as the third person singular in English, or the *de + le = du* contraction in French. Difficult rules

¹⁵ Pienemann (1989: 53 f.) nennt folgende Stufen und Beispiele für den Erwerb von Wortstellungsregularitäten: Stage X = canonical order (SVO), z.B. *die kinder spielen nun ball*, Stage X + 1 = adverb preposing (ADV), z.B. *da kinder spielen*; Stage X + 2 = verb separation (SEP), z.B. *alle kinder muß die pause machen*; Stage X + 3 = inversion (INV), z.B. *dann hat sie wieder die knoch gebringt*.

¹⁶ Cook (1993: 103 ff.) hat die linguistischen, methodologischen und psycholinguistisch-prozessualen Prämissen des Modells einer harten Kritik unterzogen. Er kommt jedoch ebenso wie Larsen-Freeman & Long (1991: 286) zu dem Schluss, dass die Schwächen des Modells prinzipiell korrigierbar seien (Cook 1993: 108).

in this sense include the English *wh*-question rule, which requires moving the questioned word to the front of the sentence, a subject-auxiliary inversion, and in some cases the insertion of *do* in the right place. Rules can also be easy and difficult due to their semantic properties. The English article system is easy to describe formally - one simply inserts *the* or *a* or sometimes nothing before the noun. But its semantics are very difficult to describe. (Krashen 1982: 17 f.)

Formal einfach seien also Regeln, bei denen die zielsprachliche Struktur die Addition eines gebundenen Morphems, eine Kontraktion oder Auslassung verlangt. Formal schwierig seien dagegen Regeln, die „Permutationen, Bewegungen von Konstituenten von einem Satzteil zu einem anderen“ (1982: 97) verlangen. Funktional schwierig seien Regeln, deren Bedeutung schwer zu beschreiben sei.

Auch Ellis (1990) nennt formale und funktionale Einfachheit als Bedingungen dafür, dass eine sprachliche Struktur für das Lehren zugänglich ist. Im Unterschied zu Krashen definiert er jedoch die beiden Kriterien:

- Linguistic structures need to conform to two criteria to be amenable to instruction:
- 1 They must be formally simple, i.e. they must not involve any psycholinguistically complex processing operation.
 - 2 Form-function relationship must be transparent. A truly simple feature will be one that performs a single function. A complex feature will be one that is linked to a number of different functions. (Ellis 1990: 166 f.)

Formal einfach seien also Strukturen, die keine psycholinguistisch komplexen Verarbeitungsoperationen erforderlich machen, funktional einfach seien Strukturen, deren Form-Funktions-Beziehungen durchschaubar ist, d.h. bei denen eine Form nur mit einer einzigen Funktion gekoppelt ist. Lehrbar seien nur solche Strukturen, die gleichzeitig beide Kriterien erfüllten, also formal einfach sind *und* eine durchschaubare Form-Funktions-Beziehung aufweisen. Beispiele hierfür sind die in Abb. x, Zelle A angeführten Strukturen Pluralbildung mit *-s* im Englischen und die Verwendung des Kopulaverbs ‘be’.

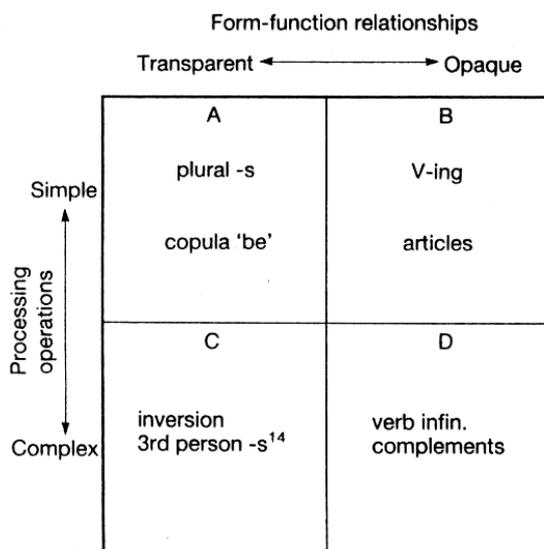


Figure 6.2 The teachability of different linguistic structures

Abb. 1 Kriterien für die Lehrbarkeit von Regeln nach Ellis (1990: 167)

An diesen Vorschlägen der Unterscheidung bzw. den Operationalisierungen von formaler und funktionaler Einfachheit ist m.E. Folgendes problematisch.

Krashen definiert nicht, was genau er unter „formal“ versteht. Seine Beispiele und Erläuterungen schwanken zwischen der strukturell-linguistischen („Addition eines gebundenen Morphems“, „Kontrak-

tion“, „Permutation“) und psycholinguistischen Ebene („difficult to do ‘in your head’ while in the middle of a conversation“; Krashen 1982: 97), ohne dass gezeigt wird, inwiefern strukturell-linguistische Komplexität mit psycholinguistischer korreliert.¹⁷ Seine Teilkriterien für formale Einfachheit sind zudem nicht plausibel, wenn man etwa bedenkt, dass Lerner von stärker flektierenden Sprachen als dem Englischen, etwa dem Deutschen, notorisch Probleme mit deren „gebundener Morphologie“ besitzen. Aber selbst sein Paradebeispiel für formale Einfachheit qua gebundener Morphologie, die Personalendung der 3. Pers. Sg. im Englischen, wird von anderen Autoren als formal schwierig eingestuft.¹⁸ Krashens Definition von funktionaler Einfachheit ist nicht sonderlich vielsagend, da „leichte Erklärbarkeit“ keine operationalisierbare Größe ist.

Bei Ellis erscheint zunächst einmal problematisch, dass er nicht begründet, wieso beide Kriterien — also formale *und* funktionale Einfachheit — **gleichzeitig** zutreffen müssen, damit eine Struktur gelehrt werden kann. Diese Einschränkung widerspricht auch der *Lehrbarkeitshypothese* Pienemanns, die sich Ellis zu eigen macht (1990: 168), in der von funktionaler Einfachheit keine Rede ist, geschweige denn von deren Koppelung mit formaler.

Aber auch die Erörterung der beiden Teilbedingungen bei Ellis sind mit Fragezeichen zu versehen: Indem Ellis formale Einfachheit mit prozeduraler (mentaler) Einfachheit gleichsetzt, ist das Argument trivial; es besagt eigentlich nicht mehr, als dass eine Struktur dann unzugänglich ist, wenn zu ihrer Erfassung und Anwendung komplexe mentale Verarbeitungsoperationen nötig sind. Der entscheidende Punkt jedoch ist: Welche Strukturmerkmale, d.h. welche formalen Eigenschaften eines Lerngegenstands, bewirken leichte oder schwere Verarbeitung?¹⁹ Und wo verläuft die Grenze, ab der eine bestimmte Struktur leicht/schwer zu verarbeiten ist?

Das Kriterium der funktionalen Einfachheit im Sinne von ‘Transparenz der Form-Funktions-Beziehungen’ ist ebenfalls keineswegs klar. Bei Ellis und Krashen wird zum Beispiel das 3.-Pers.-Sg.-s als „funktional einfach“ eingestuft. Es gibt jedoch mindestens zwei gegenteilige Interpretationen: Zum einen hat DeKeyser (1998: 44) darauf verwiesen, dass das Morphem -s hier — wie die meisten Flexionsmorpheme in flektierenden Sprachen — nicht eine, sondern mehrere Funktionen erfüllt, nämlich die Markierung der 3. grammatischen Person, des Tempus Präsens und des Numerus Singular. Zudem gibt es hochfrequente Ausnahmen, bei denen diese Funktionen nicht durch -s markiert werden (Modalverben). Zum anderen könnte man argumentieren, dass das Morphem -s nicht nur als Verbflexiv, sondern auch als Plural- und als Genitivmarker fungiert (vgl. Westney 1994: 81). Diese Argumente würden eher dafür sprechen, -s als „funktional komplex“ einzustufen.

Doch hier liegen offensichtlich unterschiedliche Typen oder Verständnisse von Form-Funktions-Koppelung vor: (1) gleichzeitige, kombinatorische Markierung verschiedener grammatischer Kategorien durch ein Morphem — **Kategorienbündelung** in Wurzels Terminologie (1984: 61) —, (2) die Koppelung einer Form mit verschiedenen Funktionen — im Beispiel Verbflexion, Genitiv- oder Pluralmarkierung —, aber immer nur mit einer Funktion gleichzeitig — (morphematische) **Homonymie/Polyfunktionalität**, und schließlich (3) gibt es noch einen weiteren Typus von multipler Form-Funktionskoppelung, der durch das oft zitierte Beispiel der Artikelwahl im Englischen, die als „formal einfach“ und

¹⁷ Auf die Nicht-Korrelation von struktureller und prozeduraler Komplexität hat kürzlich Knobloch (1999) hingewiesen. Ein instruktives Beispiel bringt auch Westney (1994: 81).

¹⁸ Auch Doughty & Williams (1998: 221) halten die englische Verbmorphologie im *simple present* mit ihrer Alternation zwischen -Ø und -s für „formal einfach“, weisen aber darauf hin, dass viele Lerner notorisch Probleme mit der korrekten Verwendung der Endung der 3. Pers. Sg. haben.

¹⁹ Von den bei Ellis genannten Lerngegenständen in Abb. 1 wird lediglich für die Einstufung der Personalendung der 3. Pers. Sg. contra Krashen als „formal schwierig“ eine — auf Pienemann Bezug nehmende — psycholinguistische Begründung geliefert (R. Ellis 1990: 173, Fn 14), derzufolge die zur Produktion der Personalendung notwendigen Prozesse auch die Berücksichtigung von nicht-lokalen Informationen, d.h. das Numerus des Subjekts, erforderlich machen.

„funktional komplex“ gilt (Krashen 1982: 97; R. Ellis 1990: 167; Westney 1994: 81), repräsentiert wird: Im Unterschied zur Kategorienbündelung drücken die drei Formen des Artikels im Englischen (*definite*, *indefinite* und *zero article*) jeweils nicht gleichzeitig verschiedene Kategorien aus, sondern nur eine einzige, die meist als ‘Definitheit’ bezeichnet wird.²⁰ Doch hinter diesem Label verbirgt sich eine Fülle von Verwendungsbedingungen/Funktionen, die die Etikettierung **funktionale Komplexität** als berechtigt erscheinen lässt, durch (a) die Notwendigkeit bei der Sprachproduktion zwischen drei Formen zu wählen, (b) die relativ große Anzahl an Verwendungskontexten (Funktionen) für jede der drei Artikelformen, wobei ein Teil der Funktionszuschreibungen dichotom („Anaphorik vs. Kataphorik“, „Bekanntheit vs. Unbekanntheit“ etc.), ein anderer Teil nicht-dichotom geordnet ist, (c) die Bezugnahme auf relativ abstrakte Konzepte zur Beschreibung dieser Funktionen und (d) zum Teil unscharfe Grenzen bzw. Überlappungen²¹ zwischen den einzelnen Funktionen.

Welcher der drei Typen von Form-Funktions-Koppelung ist nun für die Frage der Lernbarkeit einer Regel relevant? Der Fall der Kategorienbündelung, bereitet m.E. keine besondere Lernschwierigkeit, vorausgesetzt die Lerner sind mit den in Frage stehenden Konzepten wie grammatische Person, Numerus und Tempus vertraut, wovon in vielen Fällen ausgegangen werden kann. Im Falle von Homonymie/Polyfunktionalität liegt m.E. allenfalls ein rezeptives Problem²² vor, da der Lerner ein im Text/Diskurs vorkommendes Formmerkmal — etwa auslautendes *s*-Morphem — jeweils in einer von mehreren Funktionsvarianten deuten muss. Der dritte Typus von Form-Funktions-Koppelung dürfte dagegen auch für die Sprachproduktion schwierig sein, da Lerner bei der obligatorischen Entscheidung, mit welcher Artikelform ein Nomen versehen wird, mental eine Reihe von Bedingungen überprüfen müssen, die zudem teilweise im näheren Kontext (beim zu determinierenden Nomen selbst), teilweise im weiteren Kontext (etwa bei Verweis auf diskursiv eingeführtes), teilweise in der Gesprächssituation zu finden sind. Ein solches Überprüfen von Bedingungen ist mental vermutlich wesentlich aufwändiger als bei Formen, die immer nur eine Funktion ausdrücken, d.h. bei denen nur das Vorliegen oder Nicht-Vorliegen einer einzigen Bedingung überprüft werden muss.

Aus dieser knappen Diskussion des Kriteriums der funktionalen Komplexität geht hervor, dass man (a) genau angeben sollte, was mit Form-Funktions-Koppelung gemeint ist und (b) inwiefern diese als Lernschwierigkeit zu interpretieren ist.

3.5. Komplexität (Hulstijn & de Graaff 1994)

Hulstijn & de Graaff (1994) und Hulstijn (1995) geht es um die Frage, welche Faktoren für Lehrer oder Lehrbuchautoren eine Rolle spielen (sollten) bei der Entscheidung, eine Struktur explizit zu unterrichten. Die hierzu genannten Kriterien decken sich nur teilweise mit solchen, die zur Unterscheidung von leichten vs. schweren Regeln herangezogen werden. Dennoch tragen einige der Überlegungen Hulstijns & de Graafs zur Erhellung der leicht/schwer-Unterscheidung bei, insbesondere der Faktor **Regelkomplexität**:

²⁰ Im Deutschen sind Artikelformen im Gegensatz zum Englischen oder Ungarischen jedoch auch Kategorienbündel, in dem gleichzeitig Numerus, Kasus, Genus und ‘Definitheit’ ausgedrückt wird (Doughty & Williams 1998: 221). Allerdings kann und sollte das Lernproblem der Wahl der Flexionsform von dem der Artikelwahl unterschieden werden.

²¹ So können beispielsweise „generelle Aussagen“ mit allen drei Artikelformen ausgedrückt werden (Alexander 1988: 62).

²² Es ist keineswegs davon auszugehen, dass rezeptive Schwierigkeit lediglich ein Spiegelbild von produktiver Schwierigkeit ist. Bei der Beschreibung von Verstehensregeln, die insgesamt gesehen ohnehin noch in ihren Anfängen steckt (vgl. für das Deutsche etwa Heringer 1988), müssen andere Schwierigkeitskriterien angesetzt oder zumindest anders gewichtet werden als für Produktionsregeln. Was produktiv schwer ist, muss dies nicht rezeptiv sein — und umgekehrt (vgl. Hulstijn 1995: 376 f.).

Note that degree of complexity is contingent not so much on the number of forms in a paradigm, but rather on the number (and/or the type) of criteria to be applied in order to arrive at the correct form. (Hulstijn & de Graaff 1994: 103)

Was sie unter „Anzahl der Kriterien, die berücksichtigt werden müssen, um zur korrekten Form zu gelangen“ meinen, illustrieren die Autoren an zwei Beispielen: Eine Regel zur Aspektmarkierung am Verb in einer Sprache, die zwischen zwei aspektuellen Ausprägungen — etwa perfektiv vs. nicht-perfektiv — unterscheidet, sei demzufolge weniger komplex als eine entsprechende Regel in einer Sprache, in der drei oder mehr Aspektbedeutungen unterschieden werden (a.a.O. 102). Ebenso sei eine dichotomische Pluralmarkierung (die Autoren nehmen als Beispiel *-s* vs. *-os*), bei der die Distribution der Allomorphe durch die Berücksichtigung zweier klarer Kriterien (etwa *-s* für Nomina auf Vokal und *-os* für Nomina auf Konsonant) erkannt werden kann, weniger komplex als eine, bei der für die Zuordnung der beiden Pluralmarker noch mehr Kriterien hinzugezogen werden müssen (etwa *-s* für auf Vokal auslautende Nomina und für auf Konsonanten auslautende Nomina, bei denen die vorletzte Silbe einen vorderen Vokal enthält, gegenüber *-os* für auf Konsonanten auslautende Nomina, bei denen die vorletzte Silbe einen hinteren Vokal enthält).

Das Novum dieses Erklärungsansatzes liegt m.E. darin, dass Hulstijn & de Graaff im Gegensatz zu den meisten Autoren den Begriff „komplex“²³ nicht als Synonym zu „schwierig“ (engl. ‘hard’, ‘difficult’) verwenden, sondern ihn in einem strukturellen Sinne verstehen.²⁴ Schwierigkeit wird hier jedoch nicht direkt auf die zu lernende sprachliche Struktur bezogen — wie etwa bei Pienemann —, sondern auf die Struktur der zu erlernenden Regel („L2 grammar rules, represented in a declarative, propositional form“, a.a.O. 102).²⁵ Sie entsprechen dadurch auch der von DeKeyser (1998: 44) formulierten These, derzufolge es die Komplexität der Regel, und nicht ihre Oberflächenrealisation ist, die darüber entscheidet, wie schwer die Regel zu lernen ist. Meines Wissens liegt bislang kein ausgearbeiteter Vorschlag vor, die Komplexität der Regelstruktur zu analysieren. Ein solcher Ansatz hätte jedoch m.E. einige Vorteile, auf die ich im Schlusskapitel zu sprechen komme.

3.6. Operationalisierbarkeit (Dietz)

Dietz (1999) hat sich der Frage der Schwierigkeit von Regeln über den Begriff der Operationalisierbarkeit, verstanden als kognitionspsychologische Anwendbarkeit, genähert. Ob eine Regel leicht/schwer angewandt werden kann, hängt u.a. von der Art des Wissens ab, das eine Regel bei den Lernern aktiviert. Unterschieden werden dabei sechs verschiedene Wissensarten: (1) die Kenntnis der in der Regel vorkommenden Termini (Begriffsintension), (2) die Zuordnung eines Lexems / einer Struktur zu einer regelrelevanten Kategorie (Begriffsextension), (3) die Kenntnis der lexikalischen Eigenschaften eines in Frage

²³ Wie im Deutschen hat *komplex* im Englischen eine strukturelle (‘vielschichtig, zusammengesetzt’) und eine psychologische (‘kompliziert, schwierig’) Bedeutungsfacette. Die Synonymsetzung von *komplex/complex* und *schwierig/difficult* ist natürlich möglich, allerdings wird dadurch terminologisch und konzeptuell die Möglichkeit vergeben, zwischen dem (lern-)psychologischen Begriff der Schwierigkeit und einem linguistisch-strukturellen Komplexitätsbegriff zu differenzieren.

²⁴ „Anzahl der Kriterien“ ist ein quantitatives Kriterium. In ihrer Definition steckt — oder besser versteckt sich — jedoch auch ein qualitatives Kriterium, wenn es heißt: „number (and/or type) of criteria“ (Kursivierung G.D.). Offensichtlich wollen die Autoren andeuten, dass Komplexität auch durch den Typus der zu berücksichtigenden Kriterien beeinflusst wird. Leider bringen sie weder eine Erläuterung noch ein Beispiel dafür. Allerdings lässt sich aus späteren Ausführungen de Graaffs (1997: 251 f.) schließen, dass mit „Typus“ die Ellis’schen Kriterien erforderliche Verarbeitungskapazität und Form-Funktions-Transparenz gemeint ist.

²⁵ Insofern ist die Etikettierung ihres Komplexitätsbegriffs als „kognitiv“ (a.a.O. 103) nicht ganz verständlich, da die Autoren nicht zeigen oder begründen, inwiefern die Komplexität einer Regularität (als Zahl der zu berücksichtigenden Kriterien) tatsächlich der mentalen Verarbeitungskomplexität bei den Lernern bzw. Anwendern einer Regel entspricht.

stehenden Lexems, (4) die Identifikation von an der Textoberfläche sicht- bzw. hörbaren Signalen, (5) kommunikativ-pragmatisches Wissen (Sprechabsicht) und (6) die Kenntnis einer anderen Regel. Nach dem Kriterium des kognitiven Aufwands, den eine Regel bzw. Regelformulierung den Lernern abverlangt, hat Dietz einige Hypothesen hinsichtlich der Operationalisierbarkeit formuliert:

- (1) Je bekannter Lernern die in einer Regel auftretenden Begriffe sind — sowohl was das Konzept selbst als auch den Umfang betrifft —, desto leichter ist eine Regel zu operationalisieren.
- (2) Regeln, die auf sinnlich wahrnehmbare Oberflächensignale rekurren, dürften leichter operationalisierbar sein als Regeln, in denen die Bedingungen abstrakt sind, also v.a. Regeln mit Rekurs auf Termini, auf Sprechabsichten und auf andere Regeln.
- (3) Regeln, die einzel-lexikalisches Lernerwissen implizieren, sind nur dann sinnvoll, wenn die in Frage stehende lexikalische Information mit großer Wahrscheinlichkeit bei den meisten Lernern vorausgesetzt werden kann.
- (4) Regeln, die andere Regeln implizieren, dürften relativ schwer operationalisierbar sein — insbesondere, wenn kein anderer Weg (etwa der Abruf lexikalischen Wissens) möglich ist.

Die genannten Wissensdomänen sind vermutlich noch zu grobkörnig ebenso wie die formulierten Operationalisierbarkeits-Hypothesen noch zu unspezifisch sind, um zu praktisch verwertbaren Schlüssen hinsichtlich der Lehr-/Lernbarkeit von Regeln zu gelangen. Andererseits ist der Ansatz, systematisch zwischen in Regeln auftretenden Wissensarten zu unterscheiden, insofern vielversprechend, als die Wissensarten mit jeweils unterschiedlichen mentalen Abrufmechanismen verknüpft werden können.

4. Fazit

Die Diskussion der einzelnen Vorschläge hat gezeigt, dass die Forschung von einer Lösung des Problems der leicht/schwer-Unterscheidung noch weit entfernt ist (vgl. auch Robinson 1996b: 30; DeKeyser 1997: 382; 1998: 43-45; Doughty & Williams 1998: 221), selbst wenn man den Problemkomplex Regelschwierigkeit (künstlich) auf regelseitige, regelinhärente Faktoren beschränkt, wie hier erfolgt.

Die hier vorgestellten Vorschläge zur Bestimmung der Schwierigkeit von Regeln sind in vielerlei Hinsicht heterogen. Sie sind in unterschiedlichen, empirischen und theoretischen Forschungskontexten entstanden: als Nebenprodukt von anders gelagerten Forschungszielen (Bialystok; Green & Hecht), als Bestandteil eines umfassenden Erwerbsmodells (Pienemann), oder in theoretisch-spekulativen Abhandlungen (Ellis; Hulstijn & de Graaff; Dietz). Ihr Erklärungsanspruch reicht von einer eng begrenzten Anzahl von sprachlichen Strukturen (Bialystok; Green & Hecht) über mittelgroße Domänen (Wortstellung, Morphologieerwerb bei Pienemann) bis hin zum Versuch ebenenübergreifende Kriterien zu entwickeln (Ellis; Hulstijn & de Graaff; Dietz).

Einige der vorgelegten Kriterien (v.a. Abstraktheitsgrad, formale und funktionale Einfachheit/Komplexität) sind, wie ihre Analyse gezeigt hat, noch nicht präzise genug, um den ihnen zugrundeliegenden oder anderen Daten gerecht zu werden. Es ist auch wenig wahrscheinlich, dass ein Faktor alleine für die leicht/schwer-Unterscheidung relevant ist. Aber selbst wenn man einmal davon ausgeht, dass alle der hier zur Diskussion gestellten Kriterien tatsächlich Teile des Forschungspuzzles 'Regelschwierigkeit' sind, so stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis diese Faktoren — und eventuell noch einige weitere, die ich nicht gefunden habe — zueinander stehen und wie sie gewichtet werden müssen. Auf diese Frage dürfte es momentan keine zufriedenstellende Antwort geben. Krashens und Ellis' Versuch der Kopplung zweier Kriterien — formale und funktionale Einfachheit — ist fragwürdig aufgrund der unzureichenden Definition der beiden Kriterien, folglich aufgrund der unsicheren Zuordnung von Strukturen zu den einzelnen Kriterien und aufgrund der vielleicht naheliegenden, aber dennoch nicht nachgewiesenen Behauptung, dass nur gleichzeitig formal und funktional einfache Strukturen gelehrt werden könnten.

Offensichtlich beziehen sich die vorgestellten Ansätze auch auf unterschiedliche Aspekte des Regelbegriffs. Ein Teil — Verarbeitungsschwierigkeit (im Sinne Pienemanns), formale Einfachheit/Komplexität, Kontextabhängigkeit — referiert auf die jeweilige **Struktur** an der sprachlichen Oberfläche, während andere — Abstraktheit, funktionale Schwierigkeit, „Komplexität“ (im spezifischen Sinne von Hulstijn & de Graaff), impliziertes Wissen — sich stärker auf die **Regelbeschreibung** bzw. deren Elemente beziehen.

Zum Abschluss soll ein auf der Regelbeschreibung basierender Ansatz zur Erfassung von Regelschwierigkeit in seinen Grundzügen skizziert werden, in den auch die hier vorgestellten Teilfaktoren integriert werden können. Hierzu ist ein möglichst generelles Format für Regelbeschreibungen vonnöten. Als Kandidat für ein solches Format kommt vor allem die **Wenn-Dann-Struktur** von Regeln in Frage (Gagné 1973: 52; Zimmermann 1977; Fiehler 1995: 27 ff.). Eine Regel bestünde demnach im einfachsten Falle aus einem Wenn-Teil, in dem die Bedingungen für das Eintreten einer Folge spezifiziert werden, und einem Dann-Teil, der die Folge nennt. Mit diesem Format könnte man quantitativ und qualitativ vorgehen: **Quantitativ** gesehen kann — in Ausarbeitung des Komplexitäts-Begriffs von Hulstijn & de Graaff (1994) — die Komplexität einer Regel erfasst werden durch die Zahl der Unterregeln (Wenn-Dann-Verknüpfungen) und Teilbedingungen, die zu berücksichtigen sind. Dadurch könnten auch Faktoren wie funktionale Komplexität oder Reliabilität erfasst werden. Erstere drückt sich u.a. in der Zahl der Teilbedingungen aus, die einer Folge zugeordnet werden, letztere in der Zahl der Unterregeln, die nötig wären, um eine Regeldomäne maximal exhaustiv zu beschreiben. In **qualitativer** Hinsicht ist nach den in Regelbeschreibungen (im Wenn- resp. Dann-Teil) vorkommenden Wissensdomänen und den durch sie bei den Lernern aktivierten mentalen Prozessen zu fragen. Eine erste Taxonomie solcher Wissensdomänen in Regelbeschreibungen stellt Dietz (1999) vor. In dieser qualitativen Perspektive sind dann auch Teilfaktoren wie Abstraktheitsgrad, Skopus, terminologische Vertrautheit, Kontextabhängigkeit, Salienz, „formale Einfachheit“ zu berücksichtigen.

Literatur

- Alexander, Louis G. 1988: Longman English Grammar. London - New York: Longman.
- Anderson, John R. 2000: Learning and memory: an integrated approach. 2nd rev. ed. New York: Wiley.
- Bialystok, Ellen 1978: „A theoretical model of second language learning”. *Language Learning* 28, 69-84.
- Bialystok, Ellen 1979: „Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality”. *Language Learning* 29, 81-103.
- Bialystok, Ellen 1982: „On the relationship between knowing and using forms”. *Applied Linguistics* 3, 181-206.
- Bialystok, Ellen 1991: „Achieving proficiency in a second language: a processing description”. in: Phillipson, Robert et al. (ed.): *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 63-78
- Clahsen, Harald 1980: „Psycholinguistic Aspects of L2 Acquisition: Word Order Phenomena in Foreign Workers' Interlanguage”. in: Felix, Sascha W. (ed.): *Second Language Development: Trends and Issues*. Tübingen: Narr, 57-79.
- Cook, Vivian 1993: *Linguistics and second language acquisition*. London: Macmillan.
- de Graaff, Rick 1997: „The eXperanto experiment. Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 249-276.
- DeKeyser, Robert M. 1995: „Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system”. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 379-410.
- DeKeyser, Robert M. 1997: „Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax”. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 195-221.
- DeKeyser, Robert M. 1998: „Beyond focus on form. Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar”. in: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Ed.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge UP, 42-63.
- Dietz, Gunther (1999): „Warum sind sprachliche Regeln schwer? Versuch über den Operationalisierbarkeitsbegriff“ [online-Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachenforschung der DGFF].

- Doughty, Catherine & Williams, Jessica 1998: „Pedagogical choices in focus on form”. in: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Ed.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge UP, 197-261.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane 1993: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen - Basel: Francke (UTB 1697).
- Ellis, Nick 1994: „Introduction. Implicit and Explicit Language Learning. An Overview”. in: Ellis, Nick C. (ed.): *Implicit and explicit learning of language*, San Diego, CA: Academic Press, 1-31.
- Ellis, Rod 1990: *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, Rod 1994: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Færch, Claus 1986: „Rules of Thumb and other Teacher-formulated Rules in the Foreign Language Classroom”. in: Kasper, Gabriele (ed.): *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus UP, 125-143.
- Fiehler, Reinhard 1995: „Weichenstellungen der Sprachwissenschaft und ihre Folgen oder: Zum Verhältnis von Grammatik und Pragmatik”. in: Kertész, András (Hg.): *Sprache als Kognition - Sprache als Interaktion*. Studien zum Grammatik-Pragmatik-Verhältnis. Frankfurt/Main u.a.: Lang (MetaLinguistica 1), 19-58.
- Gagné, Robert M. 1973: *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*. 3. Aufl. Hannover: Schroedel.
- Green, Peter S. & Hecht, Karlheinz 1992: „Implicit and Explicit Grammar: An Empirical Study”. *Applied Linguistics* 13.2, 168-184.
- Gregg, Kevin R. 1984: „Krashen’s Monitor and Occam’s Razor”. *Applied Linguistics* 5.2, 79-100.
- Hall, Karin & Scheiner, Barbara 1997: *Übungsgrammatik DaF für Fortgeschrittene*. 2. Aufl. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Hulstijn, Jan H. 1995: „Not all grammar rules are equal: Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching”. in: Schmidt, Richard (Ed.): *Attention, awareness in foreign language learning*. Manoa, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, 359-386.
- Hulstijn, Jan H. & de Graaff, Rick 1994: „Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal”. in: Hulstijn, Jan H. & Schmidt, Richard (eds.): *Consciousness and second language learning: Conceptual, methodological and practical issues in language learning and teaching*, 97-112 (AILA Review 11).
- Knobloch, Clemens 1999: „Kategorisierung, grammatisch und mental”. in: Redder, Angelika & Rehbein, Jochen (Hg.): *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik 7), 30-48.
- Köpcke, Klaus-Michael 1993: *Schemata bei der Pluralbildung im Deutschen: Versuch einer kognitiven Morphologie*. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Grammatik 47).
- Krashen, Stephen D. 1981: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford e.a.: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. 1982: *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford u.a.: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. 1985: *The input hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, Stephen D. 1994: „The Input Hypothesis and Its Rivals”. in: Ellis, N.C. (Ed.): *Implicit and explicit learning of language*, San Diego, CA: Academic Press, 45-77.
- Krashen, Stephen 1998: "Comprehensible Output?". *System* 26, 175-182.
- Krashen, Stephen D. 1999: "Seeking a role for grammar: a review of some recent studies". *Foreign Language Annals* 32.2, 244-257.
- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. 1991: *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Long, Michael H. 1983: „Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research”. *TESOL Quarterly* 17.3, 359-382.
- Long, Michael & Robinson, Peter 1998: „Focus on Form. Theory, research, practice”. in: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Ed.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge UP, 15-41.
- McLaughlin, Barry 1987: *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
- Pienemann, Manfred 1984: „Psychological constraints on the teachability of languages”. *Studies in Second Language Acquisition* 6, 186-214.
- Pienemann, Manfred 1989: „Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses”. *Applied Linguistics* 10, 83-113.
- Robinson, Peter 1996a: *Consciousness, rules and instructed second language acquisition*. New York: Lang (Theoretical Studies in Second Language Acquisition 7).

- Robinson, Peter 1996b: „Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions”. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 27-68.
- Robinson, Peter 1997: „Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions”. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 223-248.
- Rosa, Elena & O’Neill, Michael D. 1999: „Explicitness, intake, and the issue of awareness”. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 511-556.
- Sharwood Smith, Michael 1981: „Consciousness-raising and the second language learner”. *Applied Linguistics* 11.2, 159-169.
- Sharwood Smith, Michael 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 1993: „Input enhancement in instructed SLA. Theoretical Bases”. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-179.
- Skehan, Peter 1991: „Individual Differences in Second Language Learning”. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 131-143.
- Swain, Merrill 1998: „Focus on form through conscious reflection”. in: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Ed.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge UP, 64-81.
- Tönshoff, Wolfgang 1990: *Bewußtmachung - Zeitverschwendung oder Lernhilfe? Ausgewählte Aspekte sprachbezogener Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Brockmeyer (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 31).
- Westney, Paul 1994: „Rules and pedagogical grammar”. in: Odlin, Terence (ed.): *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge UP, 72-96.
- Wurzel, Wolfgang Ullrich 1984: *Flexionsmorphologie und Natürlichkeit*. Berlin: Akademie-Verlag (*studia grammatica XXI*).
- Zimmermann, Günther 1977: *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main - Berlin - München: Diesterweg.