

Dies ist die Post-Print-Version meines Artikels

Dietz, Gunther (2003): „Zur Unterscheidung von ‚leichten‘ und ‚schweren‘ Regeln in der Zweitsprachenerwerbsforschung“ In: Deutsch als Fremdsprache 40.2, 148-154.

Bitte nur nach der Seitennummerierung des Originals zitieren (in eckigen Klammern).

Gunther Dietz

## Zur Unterscheidung von „leichten“ und „schweren“ Regeln in der Zweitsprachenerwerbsforschung

### 1 Hinführung

So sehr in der alltäglichen Praxis des Fremdsprachenlehrens und -lernens die Rede von „leichten“ oder „schweren“ Regeln gang und gäbe ist, so wenig klar ist oft, warum eine bestimmte Regel der Zielsprache leicht oder schwer ist. Auch in der Zweitsprachenerwerbsforschung gehen die Vorstellungen über die Gründe von Regelschwierigkeit weit auseinander. Das liegt u. a. daran, dass der Begriff der (sprachlichen) Schwierigkeit nur schwer zu fassen ist (vgl. die Beiträge von Wolff/Winters-Ohle 2001) und auch der Regelbegriff zumindest mehrdeutig ist. In meinem Beitrag werde ich zunächst die Begriffe „Schwierigkeit“ und „Regel“ erörtern (Abschn. 2). Sodann werde ich einige Vorschläge zur Leicht-schwer-Unterscheidung in der Fachliteratur vorstellen und bewerten (Abschn. 3), um schließlich im Schlusskapitel (Abschn. 4) ein Fazit zu ziehen.

### 2 Begriffliches

#### 2.1 „Schwierigkeit“

Der Begriff des Schwierigen ist grundlegend in Praxis und Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, weil von ihm unterschiedlichste didaktische Entscheidungen – etwa Auswahl, Sequenzierung und Präsentation der Lerngegenstände – abhängen. Dabei kann sich „Schwierigkeit“ nicht nur auf (grammatische) Lerngegenstände beziehen, sondern auch auf diverse Fertigkeiten in der Sprachverwendung – wie z. B. Hörverstehen, Verstehen bestimmter Textsorten, flüssige mündliche Kommunikation etc. – und strategisch-kognitive Fähigkeiten wie Memorieren von Vokabeln, Denken in der Fremdsprache etc. (vgl. Serra Borneto 2000 a: 343).

Dieser Allgegenwart des Begriffs des Schwierigen in der Sprachlehrpraxis steht ein theoretisches Reflexionsdefizit gegenüber (vgl. Serra Bometo 2000b: 565). Wenn man die Versuche

innerhalb der Zweitsprachenerwerbsforschung verfolgt, den Schwierigkeitsbegriff zu fassen (vgl. Serra Borneto 2000b: 565), so kann man grosso modo formulieren, dass in der Fremdsprachenerwerbsforschung eine Entwicklung stattgefunden hat von der Auffassung von Schwierigkeit als einer Eigenschaft, die den sprachlichen Strukturen zukommt („objektive Schwierigkeit“), hin zu der Auffassung von Schwierigkeit als psychologischer Kategorie („subjektive Schwierigkeit“) (vgl. auch Serra Borneto 2000 a: 339L).

Schwierigkeit entsteht also im Zusammenspiel von a) Lerngegenständen (sprachliche Regeln, Strukturen, Wörter, Fertigkeiten etc.), b) Vermittlung dieser Lerngegenstände (durch Lehrer und/oder Instruktionstexte) in bestimmten Lehr-/Lernsituationen und c) individuellen Charakteristika der lernenden Subjekte (Vorwissen, Ausgangssprache, Lernertyp, Motivation etc.).

Eine Didaktik, die ernsthaft den Begriff des Schwierigen als Schlüsselbegriff berücksichtigen möchte, kann nicht einfach von „schwierigen Regeln“ ausgehen. Auf der anderen Seite wäre eine Didaktik, die versuchen wollte, tatsächlich alle individuellen Faktoren oder Faktoren der Lehr-/Lernsituation zu berücksichtigen, hoffnungslos überfordert. Insofern macht die Rede von „schwierigen Regeln/Konstruktionen/Strukturen“ dann einen Sinn, wenn damit mitgedacht wird, dass die Schwierigkeit für eine qualifizierte Gruppe von Lernern besteht. Sie macht auch deshalb Sinn, weil es intuitiv und empirisch nachweisbar der Fall zu sein scheint, dass bestimmte Regeln nicht nur für einzelne Lerner schwierig sind, sondern für ganze Lernergruppen mit gemeinsamer Ausgangssprache, gemeinsamem Sprachstand, gemeinsamer Bildungssozialisation etc., aber auch für Lernergruppen unterschiedlicher Ausgangssprache, unterschiedlichen Sprachstands etc.

## 2.2 „Regel“

Um von „leichten/schweren“ Regeln zu sprechen sollte man sich zunächst darüber klar **[149]** werden, was man genau mit „Regel“ meint. Denn je nach Verwendungsweise von „Regel“ verschiebt sich auch der Referenzbereich des Konstrukts „Regelschwierigkeit“. In der hier gebotenen Kürze soll zwischen folgenden Bedeutungsnuancen unterschieden werden:<sup>1</sup>

R1 Regel als **Regularität**, die der Sprache bzw. der Sprachverwendung inhärent ist

R2 Regel als konkrete **Formulierung** einer Regularität:

R2a **linguistische L1-Regel**: die wissenschaftliche Beschreibung von Regularitäten im Sprachgebrauch von kompetenten Sprechern einer Sprache oder

R2b **linguistische L2-Regel**: die wissenschaftliche Beschreibung von Regularitäten im Sprachgebrauch von Fremdsprachenlernern (FL) oder

---

<sup>1</sup> Diese Klassifikation versucht fehlende oder nur angedeutete Differenzierungen früherer Klassifikationen (z. B. Zimmermann 1977: 116; Færch u. a. 1984: 114) aufzunehmen.

- R2c **metalinguistische L1-Regel**: die explizite Verbalisierung des metalinguistischen Wissens bei Muttersprachlern oder
- R2d **metalinguistische L2-Regel**: die explizite Verbalisierung des metalinguistischen Wissens bei FL oder
- R2e **L1-Instruktionsregel**: Instruktion für Muttersprachler, wie sie ihre Sprache normgerecht gebrauchen sollen, oder
- R2f **L2-Instruktionsregel**: Instruktion für FL, wie sie die Zielsprache normgerecht gebrauchen sollen
- R3 Regel als **psychologische Entität**, die bei der Sprachverarbeitung aktiviert wird:
  - R3a bei Muttersprachlern (**mentale L1-Regel**)
  - R3b bei FL (**mentale L2-Regel**)
- R4 Regel als eine **Struktur**, die die Regularität an der sprachlichen Oberfläche anzeigt

Mit dieser konzeptuellen Differenzierung sind weit reichende Folgen verbunden, von denen hier nur einige angedeutet werden können. Die Unterscheidung zwischen Regeln qua Regularität (R1) und Regeln qua Regelformulierung (R2) soll zum Ausdruck bringen, dass regelgemäße Sprachverwendung grundsätzlich unabhängig von der konkreten Beschreibung der regelhaften sprachlichen Phänomene stattfindet. Eine Regularität kann jedoch immer nur mit Hilfe von konkreten Beschreibungen bzw. Formulierungen durch „Beobachter“ erfasst werden. Diese Beschreibungen unterscheiden sich zum Teil erheblich, je nachdem, durch wen (z. B. Linguisten vs. Laien), für wen (z. B. Linguisten vs. Muttersprachler vs. Nichtmuttersprachler) und zu welchem Zweck (Deskription vs. Präskription vs. Instruktion) sie formuliert werden. Innerhalb der Fremdsprachendidaktik ist dabei insbesondere das Verhältnis zwischen linguistischen L1-Regeln (R2a) und L2-Instruktionsregeln (R2f) diskutiert worden (vgl. Sitta 1989; Helbig 1993; Westney 1994).

Das Verhältnis zwischen Regularitäten (R1), Regelformulierungen (R2) und den bei der Regelanwendung ablaufenden mentalen Prozessen (R3) ist Gegenstand einer Debatte über die Frage der psychologischen Realität von Regeln (vgl. exemplarisch Lima u. a. 1994). Wenn etwa von den „Regeln der mentalen Grammatik“ gesprochen wird, so wird dabei oft vorausgesetzt, dass diejenigen Regeln, die wir – entweder als linguistische oder als Instruktionsregeln – explizit formulieren können (R2), auch irgendein Korrelat in den kognitiven Strukturen und Sprachverarbeitungsprozessen besitzen, d. h., dass sie psychologische Realität besitzen. Insbesondere konnektionistische Ansätze können jedoch plausibel nachweisen, dass beobachtetes regelgemäßes Sprachverhalten (Performanz) keineswegs regelgeleitet sein muss, d. h. auf der Anwendung von symbolischen Regeln beruht, sondern allein durch die Zuordnung von Signalen an der Sprachoberfläche („cues“) und Funktionen („form-function-mapping“) entsteht. Jedenfalls muss es bis heute offen bleiben, ob das, was wir als Anwendung bzw. Beherrschung von Regeln des Typs R2 zu beobachten in der Lage sind, tatsächlich eine Entsprechung im Mentalen hat, die es erlauben würde, von „psychologischen Regeln“ zu sprechen.

Eine weitere Verwendungsweise des Ausdrucks „Regel“ ist die Identifizierung von „Regel“ mit „sprachlicher Struktur“ (R4). Offensichtlich handelt es sich hier um einen metonymischen Gebrauch von „Regel“, bei der die Zielstruktur selbst mit der sie bedingenden Regel verschmolzen wird.

Es liegt auf der Hand, dass es sich um verschiedene Quellen von Schwierigkeit handelt, je nachdem, welchen Regelbegriff man meint. Im Falle des Regelbegriffs R1 handelt es sich um eine Schwierigkeit, die schon in der Natur der Regularität selbst liegt. Im Falle von Re-[150]gel R2 kommt zusätzlich noch die Möglichkeit hinzu, dass eine spezifische Formulierung als schwierig empfunden wird, während eine andere Beschreibung möglicherweise denselben Sachverhalt in weniger schwieriger Weise beschreibt. Bezieht man den Begriff des Schwierigen auf die Regelvariante R3, so würde man den Blick direkt auf die psychologische Ebene richten und diejenige Schwierigkeit meinen, die bei der Anwendung einer Regel bzw. den dabei ablaufenden Sprachverarbeitungsprozessen entsteht. Die Rede schließlich von einer „schwierigen Struktur“ (R4) dürfte als eine Art Sammelausdruck zu verstehen sein, bei dem offen bleibt, ob sich „Schwierigkeit“ auf die Regularität, die Regelformulierung, auf die mentale Ebene oder auf alle drei gleichzeitig bezieht.

Sowohl der Begriff der Schwierigkeit als auch der der Regel machen eine differenzierte terminologische Erörterung notwendig, wenn man die Frage nach der Unterscheidung von leichten und schweren Regeln stellt.

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

Der theoretische Kontext, in dem die Unterscheidung zwischen „leichten“ und „schweren“ Regeln diskutiert wird, ist eine Debatte innerhalb der Zweitsprachenerwerbsforschung über den Nutzen von (institutionellem) Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und von explizitem Vermitteln von Grammatikregeln im Besonderen (vgl. Larsen-Freeman/Long 1991: Kap. 8; Ellis 1994: Kap. 14). Unabhängig von den dabei eingenommenen Positionen sehen fast alle Autoren die Wirksamkeit von Instruktionsregeln eingeschränkt durch den Faktor der Komplexität der zu lernenden Regel (DeKeyser 1998: 43; Doughty/Williams 1998: 221ff.; Hulstijn 1995; Krashen 1982: 97; Robinson 1996: 32), wobei zugleich betont wird, dass man von einer Lösung des Problems der Leicht-schwer-Unterscheidung noch weit entfernt ist.

Bei den nun vorzustellenden Arbeiten, in denen Kriterien für das Konstrukt „Regelschwierigkeit“ vorgeschlagen werden, werde ich mich auf regelseitige Faktoren beschränken und lernerseitige Faktoren wie Einfluss der Muttersprache (vgl. Doughty/Williams 1998: 226) oder individuelle Lernercharakteristika (vgl. Skehan 1991) ebenso unberücksichtigt lassen wie Faktoren der Lehr-/Lernsituation. Weiterhin möchte ich die vorgeschlagenen Kriterien in zwei Kategorien einteilen, nämlich in qualitative und quantitative Kriterien.

## 3.1 Qualitative Kriterien

### 3.1.1 Formale und funktionale Einfachheit

Die expliziteste Formulierung dieser beiden Kriterien, die ursprünglich von Krashen (1982) stammen, findet sich bei Ellis (1990: 166f.): „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.“

Formal einfach seien also Strukturen, die keine psycholinguistisch komplexen Verarbeitungsoperationen erforderlich machen. Während Ellis offensichtlich bei dieser Formulierung an die Lehrbarkeitshypothese Pienemanns (1989) denkt, rechnet Krashen (1982: 97) hierzu Regeln, bei denen die zielsprachliche Struktur die Addition eines gebundenen Morphems (etwa das Plural-s im Englischen), eine Kontraktion (etwa *de + le = du* im Französischen) oder eine Auslassung verlangt. Formal schwierig seien dagegen Regeln, die „Permutationen, Bewegungen von Konstituenten von einem Satzteil zu einem anderen“ (97) verlangen.

Das Problematische an diesen Ansätzen ist, dass hier zwischen der linguistisch-strukturellen und der psycholinguistischen Ebene hin- und hergeschwankt wird, ohne dass explizit thematisiert wird, inwiefern eine bestimmte Form bzw. Struktur tatsächlich zu einer leichten/schweren Verarbeitung führt. Ellis' obige Definition von „formal einfach“ erscheint so gesehen als zirkulär, während Krashen morphosyntaktisch-formale Eigenschaften mit psycholinguistischer Verarbeitbarkeit („difficult to do ‘in your head’ while in the middle of a conversation“; Krashen 1982: 97) gleichsetzt.<sup>2</sup>

Das Kriterium der funktionalen Einfachheit im Sinne von Transparenz der Form-Funktions-Beziehungen ist ebenfalls keineswegs klar, weil es offensichtlich unterschiedliche Auffassungen von Form-Funktions-Koppelung [151] gibt, die je mit unterschiedlichen Schwierigkeiten verbunden sind:

1. **Kategorienbündelung** (Wurzel 1984: 61), d. h. gleichzeitige, kombinatorische Markierung verschiedener grammatischer Kategorien durch ein Morphem – etwa wenn das Morphem -s im englischen Verbsystem zugleich die 3. grammatische Person, das Tempus Präsens und den Numerus Singular markiert.
2. **Homonymie**, d. h. die Koppelung einer Form mit verschiedenen Funktionen – z. B. das Morphem -s im Englischen in der Verbflexion, als Genitiv- oder als Pluralmarker.

---

<sup>2</sup> Ein instruktives Beispiel für die Nichtkorrelation von struktureller und prozessualer Komplexität gibt Westney (1994: 81).

3. Schließlich gibt es noch einen weiteren Typus von multipler Form-Funktions-Koppelung, der durch das oft zitierte Beispiel der Artikelwahl im Englischen repräsentiert wird, die als „formal einfach“, aber „funktional komplex“ gilt (vgl. Krashen 1982: 97; Ellis 1990: 167; Westney 1994: 81). 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. Doch hinter diesem Label verbirgt sich eine Fülle von Verwendungsbedingungen/Funktionen, die die Etikettierung „**funktionale Komplexität**“ als berechtigt erscheinen lässt: a) durch die Notwendigkeit, bei der Sprachproduktion zwischen drei Formen zu wählen; b) durch die relativ große Anzahl an Verwendungskontexten (Funktionen) für jede der drei Artikelformen, wobei ein Teil der Funktionszuschreibungen dichotom („Bekanntheit“ vs. „Unbekanntheit“ etc.), ein anderer Teil nichtdichotom geordnet ist; c) durch die Bezugnahme auf relativ abstrakte Konzepte zur Beschreibung dieser Funktionen; d) durch zum Teil unscharfe Grenzen bzw. Überlappungen<sup>3</sup> zwischen den einzelnen Funktionen.

Bezogen auf die Frage der Schwierigkeit stellt m. E. der Fall der Kategorienbündelung keine besondere Lernschwierigkeit dar, vorausgesetzt die Lerner sind mit den in Frage stehenden Konzepten wie grammatische Person, Numerus und Tempus vertraut. Im Falle von Homonymie liegt m. E. allenfalls ein rezeptives Problem<sup>4</sup> 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 Nichtvorliegen einer einzigen Bedingung überprüft werden muss.

---

<sup>3</sup> So können beispielsweise generelle Aussagen mit allen drei Artikelformen ausgedrückt werden (vgl. Alexander 1988: 62).

<sup>4</sup> 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 Hermger 1988), müssen andere Schwierigkeitskriterien angesetzt werden als für Produktionsregeln. Was produktiv schwer ist, muss dies nicht rezeptiv sein – und umgekehrt (vgl. Hulstijn 1995: 376f.)

### 3.1.2 Kontextabhängigkeit

Green/Hecht (1992) haben in einer empirischen Studie mit deutschen Englischlernern eine Schwierigkeitsrangfolge für 12 typische Fehlerphänomene ermittelt. Interessant ist die Interpretation des Befunds durch die Autoren: „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. [...] Hard rules are those that involve aspect [...] These are semantic distinctions that express the speaker's perspective on a situation [...] 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.“ (179f.)

Bei Green/Hecht scheint das zentrale Kriterium die Kontextabhängigkeit zu sein, dem zufolge Regeln, die zu ihrer Anwendung die **[152]** 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 deshalb leicht, weil hier nur der Anlaut des unmittelbar nachfolgenden Lexems berücksichtigt werden muss, während zur Entscheidung, ob eine „simple“ oder eine „progressive form“ als Tempus- bzw. Aspektmarker gewählt wird, nicht der nahe Kontext, sondern die Sprechereinstellung herangezogen werden muss.

Das Kontextkriterium ist vermutlich höchst relevant für die Frage, ob eine Regel leicht oder schwer anzuwenden ist. Für eine genauere Analyse wäre allerdings die Operationalisierung des Konzepts „kontextuelle Distanz“ vonnöten, also die Beschreibung von Distanzstufen und deren Auswirkungen auf die mentale Verarbeitung. Das von den Autoren ebenfalls genannte Kriterium „leichte 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<sup>5</sup> eine Rolle.

### 3.1.3 Impliziertes Wissen

Dietz (2001) 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);

---

<sup>5</sup> Vgl. hierzu den Versuch, „cue strength“ psycholinguistisch zu fundieren, bei Köpcke (1993: 81ff.).

3. die Kenntnis der lexikalischen Eigenschaften eines in Frage stehenden Lexems;
4. die Identifikation von an der Textoberfläche sicht- bzw. hörbaren Signalen;
5. kommunikativ-pragmatisches Wissen (Sprechabsicht);
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, etwa

- dass Regeln, die auf sinnlich wahrnehmbare Oberflächensignale rekurren, leichter operationalisierbar sein dürften als Regeln, in denen die Bedingungen abstrakt sind, oder
- dass Regeln, die andere Regeln implizieren, relativ schwer operationalisierbar sein dürften
- insbesondere, wenn kein anderer Weg (etwa der Abruf lexikalischen Wissens) möglich ist.

### 3.2 Quantitative Kriterien: Regelkomplexität

Bei der Nennung von quantitativen Kriterien werde ich hier nur auf das Kriterium der Regelkomplexität zu sprechen kommen und Faktoren wie Frequenz, Reliabilität und Skopus von Regeln bzw. Strukturen (vgl. hierzu Hulstijn 1995: 370) außer Acht lassen.

Während die meisten Autoren „komplex“ als Synonym zu „schwierig“ verstehen, haben einige Forscher (Dickerson 1990; Hulstijn/de Graaff 1994; Dietz 2002) den Versuch unternommen Komplexität als **strukturelle** Eigenschaft von Regeln zu erfassen. Komplex ist demnach eine Regel, bei der Lerner eine größere Anzahl von Kriterien berücksichtigen müssen, um zur korrekten Form zu gelangen (Hulstijn/de Graaff 1994: 103), bzw. die die Berücksichtigung mehrerer Unterbedingungen und/oder Unterregeln erforderlich macht (Dietz 2002).

Dietz geht von einem generellen Format von Regeln als Wenn-dann-Verknüpfungen (vgl. Gagné 1973: 52) innerhalb der jeweiligen Regeldomäne (dem Zweck einer Regel) aus. Mit zunehmender Anzahl von Unterbedingungen bzw. von zur Erfassung der Regeldomäne notwendigen Unterregeln (Wenn-dann-Verknüpfungen) nimmt die Komplexität einer Regel zu.

Dickerson und Dietz vertreten die Auffassung, dass größere strukturelle Komplexität auch zu schwierigerer Lern- bzw. Anwendbarkeit einer Regel führt, und berufen sich dabei auf gedächtnispsychologische Gründe (Verwechslungsgefahr, höherer kognitiver Aufwand). Auch wenn – wie die Autoren betonen – ein solch quantitativ-struktureller Ansatz für eine Erklärung von Regelschwierigkeit **[153]** nicht ausreicht, so dürfte es sich doch um einen relevanten Faktor handeln, der bislang noch wenig beachtet wurde.

## 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, selbst wenn man den

Problemkomplex „Regelschwierigkeit“ – zugegebenermaßen künstlich – auf regelinhärente Faktoren beschränkt.

Einige der vorgelegten Kriterien (v. a. formale und funktionale Einfachheit/Komplexität) sind, wie ihre Analyse gezeigt hat, noch nicht präzise genug. Für andere Kriterien steht eine empirische Überprüfung ihrer Relevanz noch aus. Es ist allerdings wenig wahrscheinlich, dass ein Faktor allein für die Leichtschwer-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, auf die ich nicht eingehen konnte – zueinander stehen und wie sie gewichtet werden müssen.

Ziel dieser Ausführungen konnte es nicht sein, endgültige Antworten auf die Frage nach den Gründen für Regelschwierigkeit zu geben, sondern neben einigen grundsätzlichen Erörterungen zu den Begriffen „Schwierigkeit“ und „Regel“ potenzielle Faktoren für Regelschwierigkeit vorzustellen und einer kritischen Analyse zu unterziehen. Die genauere Gewichtung dieser Faktoren muss der weiteren Forschung überlassen bleiben.

## 5 Literatur

- DeKeyser, Robert M. (1998): Beyond focus on form. Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: C. Doughty/ Williams (Hg.), Focus on form in classroom second language acquisition. New York, 42-63.
- Dickerson, Wayne B. (1990): Morphology via Orthography. A Visual Approach to Oral Decisions. In: Applied Linguistics 3, 238-252.
- Dietz, Gunther (2001): Warum sind sprachliche Regeln schwer? Versuch über den Operationalisierbarkeitsbegriff. In: Online-Ergänzungsdokumentation des DGFF-Kongresses 1999; <http://www.dgff.de/publ-dietz.html>.
- Dietz, Gunther (2002): On Rule Complexity. A Structural Approach. In: S. Foster-Cohen u. a. (Hg.), EUROSLA Yearbook, Bd. 2, 263-286.
- Doughty, Catherine / Williams, Jessica (1998): Pedagogical choices in focus on form. In: C. Doughty / J. Williams (Hg.), Focus on form in classroom second language acquisition. New York, 197-261.
- Ellis, Rod (1990): Instructed Second Language Acquisition. Oxford.
- Ellis, Rod (1994): The Study of Second Language Acquisition. Oxford u. a.
- Færch, Claus/Haastруп, Kirsten/Phillipson, Robert (1984): Learner Language and Language Learning. Clevedon.
- Gagné, Robert M. (1973): Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover.
- Green, Peter S./Hecht, Karlheinz (1992): Implicit and Explicit Grammar. An Empirical Study. In: Applied Linguistics 2, 168-184.
- Helbig, Gerhard (1993): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: T. Harden / C. Marsh (Hg.), Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München, 19-29.
- Heringer, Hans Jürgen (1988): Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen.

- Hulstijn, Jan H. (1995): Not all grammar rules are equal. Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching. In: R. Schmidt (Hg.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu 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: J. H. Hulstijn/ R. Schmidt (Hg.), *Consciousness and second language learning. Conceptual, methodological and practical issues in language learning and teaching*, 97-112 (AILA Review, 11).
- Köpcke, Klaus-Michael (1993): Schemata bei der Pluralbildung im Deutschen. Versuch einer kognitiven Morphologie. Tübingen (Studien zur deutschen Grammatik, 47).
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford u.a.
- Larsen-Freeman, Diane / Long, Michael H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*. London.
- Lima, Susan D./Corrigan, Roberta L./Iverson, Gregory K. (Hg.) (1994): *The Reality of Linguistic Rules*. Amsterdam/Philadelphia (Studies in Language Companion Series, 26).
- Pienemann, Manfred (1989): Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. In: *Applied Linguistics* 10, 83-113.
- Robinson, Peter (1996): Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. In: *Studies in Second Language Acquisition* 18, 27-68.
- Serra Borneto, Carlo (2000a): Überlegungen zum Begriff 'Schwierigkeit'. Die Lernerperspektive. In: B. Helbig/K. Kleppin/F. Königs (Hg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen, 339-362.
- Serra Borneto, Carlo (2000b): Wie schwer ist Deutsch? Wie ist Deutsch schwer? Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen (aus italienischer Sicht). In: *Info DaF* 6, 565-583.
- Sitta, Horst (1989): Anforderungen an Grammatiken unter pädagogischer und linguistischer Perspektive. In: J. Buscha / J. Schröder (Hg.), *Linguistische und didaktische Grammatiken unter pädagogischer und linguistischer Perspektive. Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig, 29-39.
- Skehan, Peter (1991): Individual Differences in Second Language Learning. In: *Studies in Second Language Acquisition* 13, 131-143.
- Westney, Paul (1994): Rules and pedagogical grammar. In: T. Odlin (Hg.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge, 72-96.
- Wolff, Armin / Winters-Ohle, Elmar (Hg.) (2001): *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Regensburg.
- Wurzel, Wolfgang Ullrich (1984): *Flexionsmorphologie und Natürlichkeit*. Berlin (studia grammatica, XXI).
- Zimmermann, Günther (1977): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M. u. a.