

**Gunther Dietz (Universität Debrecen)**

**Warum sind sprachliche Regeln schwer?  
Versuch über den Operationalisierbarkeitsbegriff<sup>1</sup>**

To answer the question, why linguistic rules are difficult or easy to learn, a variety of intervening factors have to be taken into consideration. The paper's aim is to look closer at one of these factors, namely at a quality of linguistic rules that can be labelled *operationalizability*. Whether a linguistic rule can be easily operationalised, i.e. applied by learners, — so I will argue — depends to a great deal on the kind(s) of linguistic knowledge that the rule implies. Therefore, it is necessary to analyse types of knowledge drawn on by linguistic rules, such as (1) terminological knowledge (intensional), (2) terminological knowledge (extensional), (3) knowledge of lexical features, (4) identification of cues on the textual surface, (5) knowledge of speech intentions, and (6) knowledge of other rules. The paper concludes with some remarks on the possible impact of the findings on SLA research and practice.

Schlagwörter: Regelbegriff, Regellernen, Grammatikvermittlung, Grammatikerwerb, Deutsch als Fremdsprache, Operationalisierung

**1 Zum Begriff des Operationalen in Linguistik und Sprachlehrforschung**

Der Begriff des *Operationalen* taucht in der Linguistik in verschiedenen Verwendungskontexten auf.<sup>2</sup> So dienen etwa *operationale Verfahren* dazu, dass „Gewinnung, Bestimmung, Analyse und Beschreibung sprachlicher bzw. sprachgebundener Einheiten nach Maßgaben erfolgen, die nachvollziehbar und überprüfbar sind“ (Glück 1993: 438). In diesem Zusammenhang sei auf die bekannten „Proben“, wie etwa Verschiebeprobe, Austauschprobe, Weglassprobe etc. verwiesen.

Während diese Verwendungsweise primär die linguistische Theoriebildung bzw. deren empirisch-methodologische Fundierung betrifft, wird auch an Regeln, die für Fremdsprachenlerner als Instruktionen zum korrekten Gebrauch einer Sprache gedacht sind, die Anforderung gestellt, sie müssten operationalisierbar sein. Es dürfte dabei offensichtlich sein, dass aufgrund der Adressaten von Instruktionsregeln, nämlich sprachwissenschaftlichen Laien, mit Operationalisierbarkeit hier etwas anderes gemeint sein muss als im fachlichen Diskurs. Ich skizziere kurz drei Gebrauchsweisen, wie sie in der sprachlehrtheoretischen Literatur zu finden sind.

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Text ist die schriftliche Ausarbeitung meines Vortrags auf dem 18. DGFF-Kongress 1999 in Dortmund. Der Aufsatz entstand im Rahmen des Forschungsprojektes FKFP 0330 / 1997

<sup>2</sup> Eine knappe Übersicht über den Begriff des Operationalen in der Linguistik findet sich in Sommerfeldt (1993: 15 ff.). Der Sommerfeldtsche Operationalitätsbegriff selbst bezieht sich auf Satz- bzw. Textherstellungsverfahren

### 1.1 Operationalisierbarkeit als Möglichkeit der Überprüfung von Regeln für Lerner

In enger Anbindung an den oben skizzierten linguistischen Begriff des Operationalen werden in nicht wenigen Grammatiken des Deutschen operationale Verfahren für die Leser-Lerner zur Verfügung gestellt (z.B. Helbig & Buscha 1986: 210 f. zur Ermittlung „reflexiver Konstruktionen“). Eine Regel ist operationalisierbar, wenn dem Lerner Verfahren angegeben werden, „mit deren Hilfe er sowohl vom Autor vorgeschlagene Kategorisierungen überprüfen als auch eigene entwickeln kann [...]“ (Sitta 1989: 31). Wichtig erscheint mir hier vor allem der zuletzt genannte Aspekt, nämlich die Zielsetzung, dass Lerner mit Hilfe von operationalen Verfahren auch zur eigenen Sprachproduktion befähigt werden sollen (vgl. auch Sommerfeldt 1993: 16).<sup>3</sup>

### 1.2 Operationalisierbarkeit als didaktische Anwendbarkeit

Nach dieser Auffassung, die sich z.B. bei Zimmermann (1977; 1990) findet, wird Operationalisierbarkeit weniger auf die jeweilige Regel selbst als auf deren lernprozedurale Einbettung bezogen. Eine Regel ist demnach operationalisierbar, wenn sie über verschiedene Phasen — bei Zimmermann von einer sog. „Verstehensregel“ (ebd. 80 f.) über eine „Monitorregel“ sowie verschiedene Übungsphasen — zum automatisierten Handlungswissen (prozeduralem Wissen) führt.

### 1.3 Operationalisierbarkeit als kognitionspsychologische Anwendbarkeit

In dieser Verwendungsweise wird unter Operationalisierbarkeit eine Eigenschaft der Regel selbst — als Regularität und/oder Regelformulierung<sup>4</sup> — verstanden. In diesem Sinne versteht etwa Wißner-Kurzawa (1987: 99, v.a. Fn. 9) den Ausdruck *Anwendung einer Regel*. Eine Regel ist operationalisierbar, wenn sie Charakteristika aufweist, die sie für den Lerner mehr oder weniger unmittelbar anwendbar macht. Ich werde im Folgenden *Operationalisierbarkeit* im Sinne von (c) analysieren.

## 2 Arten implizierten Wissens in sprachlichen Regeln

Ob eine sprachliche Regel schwer oder leicht anwendbar ist, dürfte davon abhängen, wieviel „kognitiven Aufwand“ das von ihr implizierte sprachliche Wissen dem Lerner

<sup>3</sup> Auf die Frage, ob diese Hoffnung auf produktive Anwendbarkeit operationaler Verfahren lernpsychologisch angebracht ist, kann ich hier nicht eingehen.

<sup>4</sup> Obwohl Regularität und Regelformulierung analytisch auseinanderzuhalten sind, können Regularitäten nie an sich, sondern immer nur über theorieabhängige Konzepte und deren sprachlich-terminologische Einkleidung — d.h. über Regelformulierungen — erfasst werden kann

abverlangt. Insofern dürfte die Art des im Bedingungsteil einer Regel<sup>5</sup> implizierten Wissens ausschlaggebend für deren Operationalisierbarkeit sein. So sind mindestens die folgenden Wissensdomänen zu unterscheiden — danach, ob zur Anwendung der Regel nötig ist

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 stehenden Lexems
4. die Identifikation von an der Textoberfläche sicht- bzw. hörbaren Signalen
5. kommunikativ-pragmatisches Wissen (Sprechabsicht)
6. die Kenntnis einer anderen Regel

Im Folgenden gebe ich einige Beispiele und erläutere kurz die genannten Wissensdomänen. Dabei werden in den Beispielen die Elemente, die den jeweiligen Wissensbereich repräsentieren, mit Fettdruck hervorgehoben.

## 2.1 Terminologisches Wissen (Begriffsintension)

Das Verständnis der in der Regel verwendeten Termini ist eine Grundbedingung für ihre Operationalisierbarkeit (vgl. Gagné 1973: 159; Zimmermann 1977: 117).<sup>6</sup> Lerntheoretisch müssen in diesem Zusammenhang eine ganze Reihe von Fragen berücksichtigt werden, auf die ich hier jedoch nicht weiter eingehen kann, z.B.

1. Welche Art von Terminologie („traditionelle“ lateinisch-griechische vs. eingedeutschte vs. muttersprachliche) ist für die jeweilige Lernergruppe angemessen?
2. Wie sollten Termini vermittelt werden?
3. Kann / soll fachwissenschaftliche Terminologie in eine laien-linguistische Lernerterminologie übersetzt werden und wenn ja, durch welche sprachlichen Verfahren?

---

<sup>5</sup> Die Rede von *Bedingungsteil* nimmt Bezug auf die Standardauffassung, derzufolge eine Regel logisch gesehen aus einer Wenn-dann-Beziehung besteht (vgl. Gagné 1973: 52; Fiehler 1995: 27 ff.). Im Wenn-Teil (Bedingungs-Teil) werden die Bedingungen spezifiziert, unter denen eine Regel in Kraft tritt, während im Dann-Teil (Folge-Teil) das Ergebnis der Anwendung der Regel beschrieben wird. Den Fall der Implikativität des Folge-Teils berücksichtige ich hier nicht weiter.

<sup>6</sup> Das gilt auch dann, wenn man berücksichtigt, dass es auch möglich ist und in vielen DaF-Lehrwerken praktiziert wird, Regularitäten ohne metasprachliche Begriffe, ausschließlich mit Hilfe von objektsprachlichen und/oder graphischen Darstellungen zu formulieren (vgl. Zimmermann 1977: 117; Funk & Koenig 1990; Sieben 1993).

## 2.2 Terminologisches Wissen (Begriffsextension): Zuordnung einer Struktur zu einer regelrelevanten Kategorie

Im Unterschied zur konzeptuellen Kenntnis der verwendeten Regelbegriffe, setzen Regeln bisweilen auch noch eine andere Form terminologischen Wissens voraus, nämlich die Zuordnung von in Frage stehenden Lexemen oder Strukturen zu einer regelrelevanten Kategorie, m.a.W. impliziert wird die Kenntnis des Begriffsumfangs. Hierzu folgende Beispiele:

- [1] „Der Indikativ des Präteritums wird bei **regelmäßigen Verben** gebildet, indem zwischen Stamm und Personalendung ein *-te-* eingefügt wird“ (Helbig & Buscha 1986: 27)
- [2] Die Pluralendung *-s* haben
- (1) „Viele **Fremdwörter**, besonders aus dem Englischen und Französischen
  - (2) Substantive, die auf Vokal enden (außer *-e*)
  - (3) **Kurzwörter**
  - (4) Einige **Wörter aus der Seemannssprache und Meteorologie**“
- (Helbig & Buscha 1986: 242).

Es geht nicht nur darum, zu verstehen, was ein unregelmäßiges Verb oder ein Kurzwort ist (vgl. Kap. 2.1), sondern auch darum, ein bestimmtes Lexem als zugehörig zu einer solchen Kategorie (Paradigma), als 'unter den Begriff fallend' zu identifizieren.

Der Grad der Leichtigkeit einer solchen Zuordnung dürfte u.a. von Faktoren wie Größe des Begriffsumfangs, Type-/Tokenfrequenz der Paradigmenglieder, Durchsichtigkeit der Termini (vgl. Kap. 2.1) u.a. abhängen.

## 2.3 Kenntnis der lexikalischen Eigenschaften eines in Frage stehenden Lexems

Hiermit ist der Fall gemeint, dass Lerner deshalb eine Regeln anwenden können, weil sie die im Wenn-Teil der Regel genannten Bedingung aufgrund ihrer Kenntnis des in Frage stehenden Lexems überprüfen können. Wenn man z.B. weiß, dass vom Verb *bringen* ein Passiv gebildet werden kann, so kann man aufgrund von [3] zur richtigen Selektion des Hilfsverbs gelangen. Bei anderen Regeln wie [4] ist die Kenntnis des Genus Voraussetzung für die Anwendung der Regel.

- [3] „Die meisten Verben bilden ihr Perfekt mit *haben*, so alle **passivfähigen** Verben und alle obligatorisch reflexiven Verben.“ (Engel 1991: 449)
- [4] „**Maskulina**, die auf *-e* enden, und **Feminina** bilden den Plural auf *-en* bzw. auf *-n*.“ (Drosdowski 1995: 229)

Der Einsatz lexikalischen Wissens ist bei allen Regeln möglich, die auf lexikalische Eigenschaften rekurren. Ob einzellexikalisches Wissen zum Tragen kommen kann,

hängt natürlich sehr von Qualität und Quantität des individuellen mentalen L2-Lexikons ab.

## 2.4 Identifikation von an der Textoberfläche sicht- bzw. hörbaren Signalen

Die Identifikation von an der Textoberfläche vorhandener Signale dürfte die Operationalisierbarkeit einer Regel wesentlich erleichtern. Zu unterscheiden wären hier noch Signale, die immer vorhanden sind (wie in [5]), und solche, die nicht immer vorhanden sind (wie in [6], da bei einigen Verben die Akkusativ-Ergänzung fakultativ ist).

[5] Nomina, **die auf unbetontes -e auslauten**, nehmen als Pluralendung *-n*.

[6] Verben, die ein **Akkusativ-Objekt** haben können, nehmen als Hilfsverb *haben*.

Didaktisch gesehen wäre es m.E. erstrebenswert, und wird auch in der Lehrwerksliteratur in vielen Fällen umgesetzt, Regeln möglichst oberflächennah zu formulieren, insbesondere wenn mehrere Formulierungsvarianten zur Auswahl stehen.<sup>7</sup>

## 2.5 Kommunikativ-pragmatisches Wissen

Diese Form implizierten Wissens nimmt Bezug auf pragmatische Faktoren, insbesondere auf Sprechabsichten, aber auch auf funktional-pragmatische Prozeduren im Sinne Ehlichs (1991: 138 ff.). Sie tritt insbesondere bei der Beschreibung der Verwendungsbedingungen von sogenannten Funktionswörtern auf.

[7] „Der Adversativ-Junktor *sondern* hat mit den vorher besprochenen Adversativ-Junktoren die Bedeutung <WENDUNG> gemeinsam, wird jedoch nur dann gebraucht, wenn das erste Konjunkt verneint ist und durch eine **korrigierende Neuformulierung** im zweiten Konjunkt ersetzt werden soll.“ (Weinrich 1993: 815)

[8] Die Modalpartikel *ja* [...] zeigt dem Hörer an, daß er den Sachverhalt **als bekannt ansehen** soll.“ (Weinrich 1993: 844)

## 2.6 Kenntnis einer anderen Regel

Man könnte Regeln, die zu ihrer Anwendung andere Regeln implizieren, implikativ im eigentlichen Sinne nennen. So wäre die schon in Kap. 2.3 zitierte Regel [3] auch insofern implikativ, als sie auf die Kenntnis der Regeln zur Passivfähigkeit Bezug nimmt. Weitere Beispiele für implikative Regeln wären [9] und [10].

[9] „Als allgemeine Regel kann gelten, daß **betonter erster Teil** trennbar, **unbetonter erster Teil** dagegen untrennbar ist.“ (Helbig & Buscha 1986: 222)

<sup>7</sup> So ist z.B. [6] wesentlich oberflächennaher als das häufig anzutreffende [6'], auch wenn die Regel weniger exakt ist.

[6'] „Transitive Verben bilden das Perfekt mit *haben*.“ (Drosdowski 1995: 120)

[10] „Bei Zusammensetzungen mit zwei Bestandteilen wird der erste Bestandteil betont, und zwar **auf der Silbe, die bei seinem freien Vorkommen betont wird.**“ (Drosdowski 1995: 47)

In [9] wird auf Wortakzentregeln Bezug genommen, um die Regeln für die Trennbarkeit von Verben zu formulieren. In [10] wird die Wortakzentregeln für Zusammensetzungen unter Rekurs auf diejenige von nicht-zusammengesetzten formuliert.

### 3 Resümee

Meine Überlegungen stellen einen Versuch dar, den Operationalisierbarkeitsbegriff auf sprachliche Regeln anzuwenden. Dabei habe ich eine Typologie des in Regeln auftretenden implizierten Wissens aufgestellt. Diese Typologie ist zu verstehen als ein erster Schritt, um Kategorien an die Hand zu bekommen, mit denen empirisch überprüft werden kann, inwiefern Regeln leicht oder schwer operationalisierbar (d.h. lernbar in einem umfassenden Sinne) sind. Die Typologie mag in vielerlei Hinsicht noch unbefriedigend sein. So konnte ich nicht auf die Mischformen implizierten Wissens eingehen, die in Regeln vorkommen. Auch müssen innerhalb der genannten Domänen implizierten Wissens zum Teil weitere Faktoren herangezogen werden, um den Grad der Operationalisierbarkeit zu bestimmen (z.B. in Kap. 2.4 die „Signalstärke“<sup>8</sup> und Lokalisierung der Signale, oder in Kap. 2.6 die Vertrautheit mit den jeweiligen anderen Regeln). Auf der anderen Seite lassen sich nach dem Kriterium des „kognitiven Aufwands“, den eine bestimmte Regel bzw. Regelformulierung Lernern abverlangt, einige Hypothesen hinsichtlich der Operationalisierbarkeit formulieren.

- (1) Je bekannter Lernern die in einer Regel auftretenden Begriffe sind — sowohl was das Konzept selbst (Kap. 2.1) als auch den Umfang (Kap. 2.2) betrifft —, desto leichter ist eine Regel zu operationalisieren.
- (2) Regeln, die auf sinnlich wahrnehmbare Oberflächensignale rekurren (Kap. 2.4) dürften leichter operationalisierbar sein als Regeln, in denen die Bedingungen abstrakt sind, also v.a. Regeln mit Rekurs auf Termini (Kap. 2.1), auf Sprechabsichten (Kap. 2.5) und auf andere Regeln (Kap. 2.6).
- (3) Regeln, die einzel-lexikalisches Lernerwissen implizieren (Kap. 2.3), sind nur dann sinnvoll, wenn die in Frage stehende lexikalische Information mit großer Wahrscheinlichkeit bei den meisten Lernern vorausgesetzt werden kann.

<sup>8</sup> Vgl. hierzu den Versuch, *cue strength* psycholinguistisch zu fundieren bei Köpcke (1993: 81ff.).

(4) Regeln, die andere Regeln implizieren (Kap. 2.6), dürften relativ schwer operationalisierbar sein — insbesondere, wenn kein anderer Weg (etwa der Abruf lexikalischen Wissens) möglich ist.

Der Nutzen eines kognitionspsychologisch fundierten Operationalisierbarkeitsbegriffs liegt u.a. darin, Kriterien dafür zu gewinnen, ob Regeln bzw. Regelformulierungen, die als Beschreibung von sprachlichen Regularitäten in sog. Referenzgrammatiken durchaus ihre Zwecke erfüllen, auch lehr- und lernbar (im Sinne von 'operationalisierbar') sind. Natürlich wurde diese Frage schon in einer lange Jahre währenden Diskussion über die Spezifika einer „didaktischen“ bzw. „pädagogischen“ Grammatik erörtert (vgl. etwa Sitta 1989; Helbig 1993; Thurmair 1997). Aber trotz des allgemeinen Konsenses darüber, dass eine unmittelbare Verwendung von deskriptiven linguistischen Regeln als Instruktionsregeln für L2-Lerner nicht möglich ist, steht eine Präzisierung dessen, worin denn der sog. „didaktische Filter“ für den jeweils in Frage stehenden Lerngegenstand besteht, noch aus. Und es geht nicht nur um einen didaktischen, sondern ebenso um einen **lernpsychologischen Filter**, der etwa wie folgt funktioniert: Nur diejenigen lernrelevanten sprachlichen Regularitäten sollten in Form von Instruktionsregeln bewusst gemacht werden, die von der Mehrzahl der Lerner auch tatsächlich operationalisiert werden können. Falls letzteres nicht möglich ist — und es dürfte eine Reihe von Regularitäten geben, die nur schwer in Form von Regeln vermittelt werden können, ebenso wie es bestimmte *Regelformulierungen* gibt, die nicht operationalisiert werden können, während evtl. Regelformulierungen zur gleichen Regularität operationalisiert werden können —, so müssen eben andere Typen des Lernens zum Tragen kommen.<sup>9</sup> Der Sinn des Nachdenkens, inwiefern sprachliche Regeln leicht oder schwer lern- bzw. anwendbar sind, besteht letztendlich darin, den Stellenwert des Lerntyps Regellernen, dem traditionell so viel Gewicht zugemessen wurde, genauer zu bestimmen.

#### 4 Literatur

- Drosdowski, Günther. (Hrsg.). (1995). *DUDEN Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. (5. Aufl.). Mannheim (DUDEN Bd. 4).
- Ehlich, Konrad (1991). Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In Dieter Flader (Hrsg.), *Verbale Interaktion*, Stuttgart, 127-143.
- Engel, Ulrich. (1991). *Deutsche Grammatik*. (2. Aufl.). Heidelberg: Groos.
- Fiehler, Reinhard. (1995). Weichenstellungen der Sprachwissenschaft und ihre Folgen oder: Zum Verhältnis von Grammatik und Pragmatik. In András Kertész (Hrsg.), *Sprache als Kognition - Sprache als Interaktion. Studien zum Grammatik-Pragmatik-Verhältnis*. Frankfurt/Main u.a. (Metalinguistica 1), 19-58.

<sup>9</sup> Zu anderen Lerntypen als Regellernen siehe Gagné 1973; Vogel & Vogel 1975: 27 f.

- Funk, Hermann & Koenig, Michael. (1990). Symbole im Grammatikunterricht - Grammatikvisualisierung und Interaktion. In Harro Gross & Klaus Fischer (Hrsg.), *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München: Iudicium (Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik 8), 163-170.
- Gagné, Robert M. (1973/1967). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens* (3. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Glück, Helmut. (Hrsg.). (1993). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Helbig, Gerhard. (1993). Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In Theo Harden & Cliona Marsh (Hrsg.), *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium, 19-29.
- Köpcke, Klaus-Michael. (1993). *Schemata bei der Pluralbildung im Deutschen: Versuch einer kognitiven Morphologie*. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Grammatik 47).
- Sieben, Uwe. 1993. Regeln anschaulich machen. Oder: Der Weg ist (fast schon) das Ziel. *Fremdsprache Deutsch* 9, 42-47.
- Sitta, Horst. (1989). Anforderungen an Grammatiken unter pädagogischer und linguistischer Perspektive. In Joachim Buscha & Jochen Schröder (Hrsg.), *Linguistische und didaktische Grammatiken unter pädagogischer und linguistischer Perspektive. Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig, 29-39.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst. (1991). *Operationale Grammatik des Deutschen: Eine Skizze*. München: Iudicium.
- Thurmair, Maria. (1997). Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 25-45.
- Vogel, Klaus & Vogel, Sigrid. (1975). *Lernpsychologie und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer (Romanistische Arbeitshefte 14).
- Weinrich, Harald. (1993). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl, Eva-Maria Willkop. Mannheim u.a.: Duden-Verlag.
- Wißner-Kurzawa, Elke. (1987). *Zur Optimierung von grammatikalischen Instruktionstexten*. Frankfurt/Main: Lang.
- Zimmermann, Günther. (1977). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main - Berlin - München: Diesterweg.
- Zimmermann, Günther. (1990). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. Ismaning: Hueber.