

# Die Auswahl grammatischer Lernziele: Linguistische, psycholinguistische und didaktische Perspektiven<sup>(1)</sup>

Torsten Schlak

## 1. Einleitung

Die Bestimmung grammatischer Lernziele gehört sicher nicht zu den Modethemen der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Dennoch bleibt diese Thematik insofern aktuell, als Lehrende wie Lehrmaterialentwickler in ihrer alltäglichen Praxis fortwährend damit konfrontiert werden, (grammatische) Lernprogressionen erarbeiten und die (grammatischen) Inhalte für ihren Unterricht planen zu müssen. Hinzu kommt, daß die Auswahl derjenigen grammatischen Phänomene, auf die in Unterricht und Unterrichtsplanung explizit eingegangen werden soll, ein weitaus komplexeres Problem darstellt, als man annehmen könnte. Verschiedene Faktoren sind hier relevant und sollen im folgenden diskutiert werden:

## 2. Sprachbeschreibungen und Lernerbedürfnisse

Natürlich spielen didaktische Sprachbeschreibungen eine Rolle, sie stellen sozusagen einen Bestand an grammatischen Phänomenen dar, aus denen man Lerninhalte auswählen kann. Sie sind aber nicht unbedingt Ausgangspunkt der Auswahl; im Verständnis einer zielgruppenorientierten Unterrichtsmethodik (vgl. hierzu ausführlich Schlak, 2000) sollte vielmehr auf sie entsprechend der konkreten Bedürfnisse der Lernenden, die sich über systematische Bedarfsanalysen (vgl. z.B. Brown, 1995) erschließen lassen, zurückgegriffen werden.<sup>(2)</sup>

## 3. Fehleranalysen und Lernbarkeit

Von Lehrenden durchgeführte Fehleranalysen (vgl. z.B. Reiner Schmidt, 1994) können weitere Anhaltspunkte für die Auswahl geeigneter Grammatikphänomene liefern. Doughty und Williams (1998, 212f.) verdeutlichen die Vor- und Nachteile dieser Vorgehensweise: Fehleranalysen involvieren die Lehrenden in den Entscheidungsprozeß und weisen daher einen hohen Grad an „face validity“ auf. Sie sind zudem relativ schnell von Lehrenden zu erstellen und haben Tradition in der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis. Diesen Vorteilen steht jedoch das schwerwiegende Problem gegenüber, daß man, ohne Wissen darüber, ob eine fehlerhafte Struktur zu einem bestimmten Zeitpunkt im Sinne von Pienemanns „teachability“-Hypothese (vgl. z.B. Pienemann, 1989, 1998) lehrbar ist oder vielleicht sogar grundsätzlich zu komplex ist, um explizit erlernt zu werden (vgl. die nachfolgende Diskussion über „einfache“ und „schwierige“ Regeln), als Lehrende(r) Gefahr läuft, grammatische Phänomene zu unterrichten, die eine Überforderung der Lernenden darstellen (vgl. Doughty/Williams, 1998, 213). Bei der Auswahl geeigneter grammatischer Phänomene sollten daher möglichst Ergebnisse der Lernbarkeitsforschung Beachtung finden. Pienemanns (1989, 1998) „teachability“-Hypothese besagt, daß Lernende nur solche Phänomene erlernen können, für deren Erwerb sie psycholinguistisch bereit sind.<sup>(3)</sup> Trotz einiger theoretischer und empirischer Schwächen der „teachability“-Hypothese und der praktischen Schwierigkeiten bei ihrer Umsetzung (zur Kritik an der „teachability“-Hypothese vgl. zusammenfassend Schlak, 1999) stellt die psycholinguistische Lernbarkeit sprachlicher Erscheinungen sicherlich ein nützliches Auswahlkriterium dar.<sup>(4)</sup>

-2-

## 4. Universalgrammatik

Die Entscheidung, ein bestimmtes grammatisches Phänomen im Unterricht zu behandeln, könnte auch davon abhängig gemacht werden, ob das Phänomen Bestandteil der Universalgrammatik (UG) ist.<sup>(5)</sup> Einige Zweitspracherwerbsforscher aus dem UG-Umfeld sind der Auffassung, daß L2-Lerner der Universalgrammatik zugehörige Strukturen automatisch und ausschließlich dann erwerben, wenn diese über Input „getriggert“ werden (vgl. z.B. Schwartz, 1993). Eine solche Annahme ist jedoch nur dann relevant, wenn gezeigt werden kann, daß L2-Lerner weiterhin Zugang zu den „principles“ und „parameters“ der Universalgrammatik haben.<sup>(6)</sup> Zum gegenwärtigen Zeitpunkt lassen sich verschiedene, divergierende Positionen zum Zugangsproblem ausmachen, die von der „full access hypothesis“ (Flynn, 1996; Epstein / Flynn / Martohardjono 1996) über die „limited access hypothesis“ (Schachter 1996; Eubank/Gregg 1999) bis zur „fundamental difference hypothesis“ (Bley-Vroman, 1990) reichen (vgl. zusammenfassend u.a. White, 1996; Gregg, 2001; Riemer, 2001 und die Beiträge in Eubank, 1998). Weiterhin wird diskutiert, was unter „triggering evidence“ zu verstehen ist. White (1996, 99ff.) hält in bestimmten Fällen <sup>(7)</sup> ein „parameter resetting“ beim L2-Erwerb nur dann für möglich, wenn die Lernenden negative Evidenz, d.h. Informationen darüber, was in einer Sprache nicht möglich ist, z.B. in Form von expliziten Grammatikregeln und Fehlerkorrekturen, erhalten. UG-Hardliner wie Schwartz (1993, vgl. auch Schwartz/Gubala-Ryzak, 1992) hingegen bleiben bei der für den L1-Erwerb charakteristischen Auffassung, nur

positive Evidenz alleine - Informationen darüber, was in einer Sprache möglich ist - könne zu einem „parameter resetting“ führen (zur Diskussion vgl. u.a. Long, 1996, 424f.; White, 1996, 99ff.; Doughty/Williams, 1998, 201f.; Gregg 2001).

## 5. Häufigkeit, Zuverlässigkeit und Reichweite

Hulstijn (1995; vgl. auch Grotjahn, 2000) nennt weitere Kriterien, die es dem Lehrenden erleichtern sollen, zu entscheiden, ob eine Regel es wert ist, im Unterricht explizit vermittelt zu werden. Im einzelnen sind das die Kriterien der Häufigkeit (*frequency*), der Zuverlässigkeit (*reliability*) und Reichweite (*scope*). Daß ein sprachliches Phänomen im zu erwartenden Sprachalltag der Lernenden mit einer gewissen Häufigkeit auftritt, sollte eine Voraussetzung für seine unterrichtliche Explizitmachung sein. Vorteilhaft wäre zudem, wenn sich die Regel auf möglichst viele Mitglieder einer grammatischen Kategorie beziehen ließe. Dies trifft z.B. auf die Genusregel „maskuline Substantive werden mit „o“, feminine Substantive mit „a“ gebildet“ im Spanischen zu. Damit ist das Kriterium der Reichweite angesprochen. Eine Regel ist umso zuverlässiger, je häufiger sie im realen muttersprachlichen Sprachgebrauch befolgt wird, je weniger es insbesondere kommunikativ relevante Ausnahmen zu einer Regel gibt. Beispielsweise sind im Deutschen die Regeln der Pluralbildung durch besonders viele Ausnahmen gekennzeichnet und daher von geringer Zuverlässigkeit. Weiterhin gilt es laut Hulstijn (1995, 376f.) zu entscheiden, ob Lernende eine Regel nur rezeptiv oder auch produktiv lernen sollen. Reicht eine rezeptive Beherrschung aus, ist es oft nicht nötig, eine Regel in ihrer gesamten Komplexität zu beschreiben. Es kann in diesem Fall genügen, sich auf solche Aspekte einer Regel zu beschränken, die eine Identifizierung des jeweiligen Phänomens ermöglichen (Hulstijn, 1995, 376f.).

---

-3-

## 6. „einfache“ vs. „schwierige“ Regeln

Aus der scheinbar simplen Opposition zwischen „einfachen“ und „schwierigen“ grammatischen Gesetzmäßigkeiten werden überraschend divergente Hypothesen hinsichtlich der Auswahl grammatischer Phänomene abgeleitet. So postulieren einige Zweitsprachenerwerbsforscher, daß nur „einfache“ Regeln explizit vermittelbar sind, „schwierige“ jedoch überhaupt nicht oder zumindest weniger auf explizite Instruktion ansprechen (vgl. z.B. Krashen, 1982 oder Pica, 1985). Hulstijn und de Graaff (1994; vgl. auch de Graaff, 1997, 254) vertreten hingegen die Position, daß „einfache“ Phänomene nicht unbedingt unterrichtlicher Vermittlung bedürfen, da sie auch ohne Formfokussierung problemlos erworben werden. Die Lernenden profitieren nach ihrer Auffassung am meisten von der unterrichtlichen Vermittlung „schwieriger“ Regeln. Die Resultate einer ersten empirischen Studie zur Überprüfung dieser Hypothese waren nur wenig aussagekräftig (vgl. de Graaff, 1997, 270).

Gegenwärtig findet die Position Krashens indirekte, theoretische Unterstützung in den Arbeiten von Timm (1995) und Bleyhl (1995 a, b ,c), die einen Großteil des internalisierten Grammatikwissens als hochkomplexe, vermutlich explizit nicht „lernbare“ „fuzzy sets“ beschreiben, die „prototypischen Charakter“ aufweisen und sich „wie ein Komet mit relativ festem Kern, aber nach außen individuell und situativ ausfransenden Rändern“ (Bleyhl, 1995a, 324) verhalten. Die Ergebnisse einiger empirischer Studien widersprechen jedoch der Auffassung der „Unlernbarkeit“ komplexer „Regeln“. So findet Robinson (1995, 320ff.), der Krashens Terminologie verwendet, in seiner forschungsmethodologisch sehr anspruchsvollen experimentellen Laborstudie von 1995 keine Überlegenheit von „Erwerben“ bei „schwierigen“ Regeln, vielmehr ist sowohl für „schwierige“ als auch „einfache“ Regeln ein größerer Lernzuwachs unter der Bedingung „Lernen“ (vs. „Erwerben“) festzustellen, der jedoch nur im Falle der „leichten“ Regeln signifikant ausfällt.

Von Reber initiierte psychologische Laborexperimente (vgl. z.B. Reber, 1976) stehen hingegen im Einklang mit Krashens Annahme, daß nur leichte Regeln explizit „erlernt“ werden können. Es stellt sich jedoch die Frage, ob das Lernen einer „künstlichen Sprache“ (artificial grammar) im Kontext von Laborexperimenten mit dem Erwerb einer Zweitsprache vergleichbar ist. In einer von Reber beeinflussten Studie konnte DeKeyser (1995) Vorteile expliziten Lernens bei „einfachen“ Regeln ermitteln, während bei „schwierigen“ Regeln sich kein signifikanter Unterschied zwischen expliziter und impliziter Instruktion zeigte. Auch Green und Hecht (1992) stellen in einer deskriptiven Studie im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext eine Überlegenheit expliziter Instruktion bei „einfachen“ Regeln fest, ohne daß sich gleichzeitig eine Überlegenheit impliziten Lernens bei „schwierigen“ Regeln zeigt.

Timm und Bleyhl bleiben auf der theoretischen Ebene und haben meines Wissens bisher keine eigenen empirischen Studien durchgeführt. Interessant ist hier aber die mögliche Verbindung von mathematischer, neurophysiologischer, kognitionspsychologischer und spracherwerbsbezogener Forschung (vgl. Timm, 1995, 129ff.).

Die Vergleichbarkeit der empirischen Studien und ihre Praxisrelevanz wird dadurch erheblich eingeschränkt, daß bisher weitgehend Uneinigkeit herrscht, was ein grammatisches Phänomen „schwierig“ bzw. „leicht“ (8) macht, welche Kriterien hier anzusetzen sind (vgl. die ausführliche Diskussion in de Graaff, 1997, 251; DeKeyser, 1998, 43ff. und Doughty/Williams, 1998, 221ff.).

Zudem - so führen Doughty und Williams (1998, 225f.) aus - könnte der Lernkontext von großer Bedeutung sein: Erhalten die Lernenden außerhalb des Unterrichts ausreichend Input, werden sie wohl schnell „einfache“ Phänomene erwerben, ist dies nicht der Fall, mag auch hier unterrichtliche Intervention notwendig sein.

## 7. Auffälligkeit

Doughty/Williams (1998, 219ff., vgl. auch de Graaff, 1997, 251 und Williams/Evans, 1998, 140) machen auch darauf aufmerksam, daß bestimmte grammatische Phänomene aufgrund der Seltenheit ihres Auftretens oder ihrer geringen Bedeutung für die Sicherstellung erfolgreicher Kommunikation - z.B. ist das „-s“ der dritten Person Singular im Englischen von minimaler kommunikativer Relevanz - von den Lernenden übersehen werden könnten und daher vielleicht auch nicht im Sinne von Richard Schmidts „noticing“-Hypothese (Schmidt, 1990, 1995, 2001, vgl. auch Truscott, 1998, Schlak, 1999) bemerkt und erworben werden. Eine Möglichkeit, ihre Auffälligkeit (*saliency*) zu erhöhen, wäre, solche grammatischen Phänomene im Unterricht explizit zu behandeln.

## 8. Transfer

Ein weiterer Einflußfaktor ist in der L1 der Lernenden zu sehen. Daß der L2-Erwerb eines Lernenden von seiner/ihrer L1 beeinflußt wird, ist in der aktuellen Fachdiskussion nahezu unbestritten (vgl. z.B. Larsen-Freeman/Long, 1991, 53; Götze, 1994, 67; Rösler, 1994, 34f.; Edmondson, 1999, 99). Der Einfluß der L1 auf die L2 stellt sich jedoch als wesentlich komplexer dar als lange Zeit angenommen (vgl. z.B. Beiträge in Gass/Selinker, 1983; Edmondson, 1999, 91ff.; Michiels, 1999, 13; Roche, 2001, 81f.).

Von in erster Linie historischer Relevanz ist die auf behavioristischen und strukturalistischen Überlegungen basierende „Kontrastiv-Hypothese“, die vor allem in ihrer „starken Version“ großer Kritik ausgesetzt war und ist (vgl. z.B. Bausch/Kasper, 1979, 5ff.; Larsen-Freeman/Long, 1991, 55f.; Michiels, 1999, 5; Edmondson/House, 2000, 222ff.; Kuhberg, 2001). Unterschiede zwischen Sprachen - so argumentieren Vertreter der starken Version - führen zu Lernschwierigkeiten, Übereinstimmungen zwischen Sprachen hingegen sind unproblematisch.

Gegenwärtig wird die „Kontrastiv-Hypothese“ in aller Regel nur noch in ihrer „schwachen Version“ vertreten (vgl. z.B. Michiels, 1999, 6; Edmondson/House, 2000, 222ff.; Kuhberg, 2001). Hier besagt sie, daß Fehler in der L2-Produktion eines Lernenden zu einem Teil über L1/L2-Unterschiede zu erklären sind. Die „schwache Version der Kontrastiv-Hypothese“ nimmt jedoch nicht für sich in Anspruch, Fehler und Lernschwierigkeiten prognostizieren zu können (Larsen-Freeman/Long, 1991, 56f.). Grundsätzlich problematisch an der „Kontrastiv-Hypothese“ ist u.a. die „Gleichsetzung linguistischer Strukturunterschiede mit psycholinguistischen Prozessen (Transfer, Interferenz) und Erlebniszuständen (Lernschwierigkeiten)“ (Bausch/Kasper, 1979, 6).

Hier wird schon deutlich, daß auch die L1 der Lernenden nicht als leicht bestimmbares Kriterium für die Auswahl von grammatischen Phänomenen für den Unterricht zu sehen ist. Vielmehr wird die Komplexität des Zusammenhangs zwischen L1-Einfluß und L2-Erwerb, die den Gegenstand der Transferforschung bildet, immer offensichtlicher. Eine aktuelle Definition des Begriffs „Transfer“ findet sich in Ellis (1994). Er schreibt:

Transfer is to be seen as a general cover term for a number of different kinds of influence from languages other than the L2. The study of transfer involves the study of errors (negative transfer), facilitation (positive transfer), avoidance of target language forms, and their over-use. (Ellis, 1994, 341).

Im Kontext der „interlanguage“-Hypothese diskutiert McLaughlin (1987, 77ff.) den Zusammenhang zwischen der L1 und der L2 beim Zweitspracherwerb. Während im Rahmen der „Kontrastiv-Hypothese“, indem man linguistische Sprachbeschreibungen vergleicht und daraus Lernschwierigkeiten abzuleiten bzw. zu erklären versucht, produktorientiert vorgegangen wird, sieht McLaughlin die Notwendigkeit, den Einfluß der L1 als prozeßhaft (Punkte a-e) und als ein zum Teil kognitives Phänomen (Punkte f und g) zu verstehen. McLaughlin (1987, 77ff.) faßt die Literatur zu diesem Problembereich zusammen und formuliert auf Basis der existierenden empirischen Forschung tentativ u.a. folgende mögliche Einwirkungen der L1 auf den L2-Erwerbsprozeß:

- a) Die von L2-Lernenden zu durchlaufenden Erwerbssequenzen variieren (geringfügig) in Abhängigkeit von ihrer L1. (9)

- b) Der Einfluß einer bestimmten L1 kann dazu führen, daß gewisse sprachliche Phänomene langsamer oder auch schneller erworben werden als von Sprechern anderer Muttersprachen.
- c) Einige sprachliche Phänomene werden überproduziert.
- d) Es tritt eine Vermeidungsstrategie auf. Bestimmte sprachliche Phänomene werden aufgrund der jeweiligen L1 nicht verwendet.
- e) Der „hypothesentestende L2-Lernende“ wird in der Auswahl der von ihm entwickelten, auf seine L2 bezogenen Hypothesen durch seine L1 eingeschränkt.
- f) Je höher ein Lernender die Verwandtschaft seiner L1 mit der von ihm zu lernenden L2 einschätzt, desto eher kann es zu einem Transfer von der L1 in die L2 kommen.
- g) Je unmarkierter ein sprachliches Phänomen für einen Lernenden zu sein scheint, desto eher wird es in die L2 transferiert.

Ellis (1994, 317ff.) ergänzt, daß auch soziolinguistische Faktoren Transfer beeinflussen können. Er erwartet, daß sowohl mikro- (*speech style*) als auch makrosoziolinguistische (*social context*) Aspekte von Relevanz sind. Zur Klärung sind weitere empirische Studien erforderlich. Auch Odlin (1989, 129ff.) weist darauf hin, daß nicht-strukturelle Faktoren das Auftreten von Transfer beeinflussen können. Mit nicht-strukturellen Faktoren werden individuelle Unterschiede insbesondere hinsichtlich der Persönlichkeit, der Begabung zur phonetischen Nachahmung, der Sprachkompetenz, der „literacy“ und des Alters der Lernenden bezeichnet. Als weitere mögliche Einflußfaktoren das linguistische Bewußtsein der Lernenden und ähnlich wie bei Ellis der soziale Kontext einer Interaktion hinzu (vgl. ausführlich Odlin, 1989). Auf die Diskussion des Einflusses der L1 auf den Zweitspracherwerb im Rahmen der Universalgrammatik-Theorie (Gass 1996) und des „competition“-Modells (MacWhinney 2001) sei noch am Rande verwiesen.

---

-6-

Daß sich negativer, möglicherweise Lernschwierigkeiten hervorrufender Transfer - und damit zumindest potentielle Kandidaten für die unterrichtliche Vermittlung - vielleicht doch auf der Grundlage von Strukturunterschieden vorhersagen läßt, wird z.B. in den Arbeiten von Eckmann zur „marked differential hypothesis“ und Andersens „transfer to somewhere principle“ deutlich. Eckman (1996; vgl. auch Kuhberg, 2001, 660) faßt seine „marked differential hypothesis“ wie folgt zusammen:

The areas of difficulty that a language learner will have can be predicted on the basis of a systematic comparison of the NL (native language), the TL (target language), and the markedness relations stated in universal grammar,

- a. Those areas of the TL that differ from the NL and are relatively more marked than the NL will be difficult;
- b. The relative degree of difficulty of the areas of the TL that are more marked than the NL will correspond to the relative degree of markedness.
- c. Those areas of the TL that are different from the NL, but are not more marked than the NL will not be difficult. (Eckman, 1996, 197f.)

Ellis' (1994, 323f.) Kritik an der vagen und unscharfen Definition des „markedness“-Begriffs in Eckmans Forschung, weist dieser zurück, indem er „markedness“ in eindeutiger Weise definiert:

... one constructions is marked relative to another if and only if there exists an asymmetrical, implicational relationship between the constructions. (Eckman, 1996, 201f.)

Laut Eckman (1996, 204) unterstützen existierende empirische Studien weitgehend die Annahmen der „marked differential hypothesis“, jedoch ist sie nicht in der Lage, Lernschwierigkeiten vorherzusagen bzw. zu erklären, wenn L1 und L2 sich nicht voneinander unterscheiden (ebd., 204). Andersens „transfer to somewhere principle“ (Andersen, 1983, vgl. auch die umfassende Diskussion in Kellerman, 1995) bietet hingegen eine Erklärung für auf Übereinstimmung und Ähnlichkeit basierenden Transfer an. Andersen (1983, 182) selbst definiert das „transfer to somewhere principle“ am verständlichsten:

A grammatical form or structure will occur consistently and frequently in IL as a result of transfer if and only if: (1) natural acquisitional principles are consistent with the L1 structure, or (2) there already exists within the L2 input the potential for (mis-)generalization from the input to produce the same form or structure. ... (Andersen, 1983, 182)

---

-7-

Als ein Standardbeispiel für dieses Phänomen (vgl. z.B. Andersen, 1983, 191f.; Ellis, 1994, 381; Kellerman, 1995, 126f.) ist die Übergeneralisierung der englischen SVO-Wortstellung im Französischen durch Französischlerner mit englischer Muttersprache angeführt. Diese Lerner verwenden SVO auch bei französischen Pronominalobjekten (\**je vois le* anstatt *je le vois*), obwohl im Französischen hier nur SOV erlaubt ist.

Französische Englischlerner hingegen transferieren ihre SOV-Regel nicht ins Englische, da sie im englischen Input keine Fälle von SOV vorfinden. Kellerman (1995) bespricht ausführlich empirische Studien zum „transfer to somewhere principle“ und findet in den erhobenen Daten Andersens Annahmen weitgehend bestätigt. An pädagogischen Implikationen ist jedoch weder Andersen noch Eckman primär interessiert. Was Transfer für den Unterricht bedeutet, wird kaum diskutiert.

Es ist offensichtlich geworden, wie komplex der L1/L2-Zusammenhang beim Zweitsprachenerwerb ist. Jedoch können erst weitere empirische Studien zu einer genaueren Bestimmung der auf dem derzeitigen Forschungsstand nur äußerst vorsichtig zu formulierenden Annahmen über den Einfluß der L1 auf den L2-Erwerb führen. (10) Insbesondere sind detaillierte Studien zu bestimmten Sprachpaaren bzw. mit Sprechern dieser Sprachen notwendig, will man im Unterricht Transfervorhersagen auf Basis der Arbeiten von Eckman und Andersen berücksichtigen. Man muß z.B. exakt wissen, welche L2-Phänomene sich von der L1 unterscheiden und gleichzeitig markierter sind als in der L1, um Eckmans Konzepte für die Auswahl geeigneter Grammatikphänomene im Fremdsprachenunterricht nutzbar machen zu können.

In bestimmten Kontexten ist dann noch der Einfluß weiterer Fremdsprachen zu berücksichtigen. Interessant sind daher Ansätze, die sich nicht auf L1/L2-Vergleiche beschränken, sondern hinterfragen, welchen Einfluß eine Zweitsprache auf das Erlernen einer Drittsprache haben kann (vgl. z.B. Hufeisen, 1991, 1993, 2001; Michiels 1999 und die Beiträge in Hufeisen/Lindemann, 1998, Hufeisen/Dentler/Lindemann, 1999 und in Hufeisen/Cenoz /Jessner, 2000). Dies ist insbesondere von großer Relevanz für das Lernen von Deutsch als Fremdsprache, da die deutsche Sprache sehr oft als L3 nach der L2 Englisch erlernt wird. Auch Kellerman (1995) ist sich bewußt, daß neben der L1 auch Kenntnisse weiterer Fremdsprachen den Erwerb einer L2 oder besser gesagt einer L3, L4 usw. beeinflussen können und bezieht diese empirisch gewonnene Einsicht auf Andersens „transfer to somewhere principle“:

Andersen's transfer to somewhere principle would have to be modified to take account of the fact that any previously known language can serve as a starting point for CLI, even one that the learner was not necessarily a master of.  
(Kellerman, 1995, 130)

Wichtig erscheint an Kellermans Ausführungen insbesondere, daß auch eine kaum beherrschte Fremdsprache Transfer beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache auslösen kann.

## 9. Sprachprüfungen

Einen weiteren potentiell wichtigen Orientierungspunkt in der Auswahl geeigneter grammatischer Phänomene stellen Sprachprüfungen dar, auf die die Lernenden vorbereitet werden sollen. Möchte ein Lehrender, daß seine Lernenden die jeweils anvisierte Prüfung erfolgreich absolvieren, so bleibt ihm fast keine andere Wahl, als die (hier: grammatischen) Inhalte der Prüfung in den Unterricht mit aufzunehmen. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von „washback“- oder „backwash“-Effekt (vgl. z.B. Johnson /Johnson, 1999).

-8-

## 10. Abschließende Bemerkung

Bei der Auswahl grammatischer Lernziele für die fremdsprachenunterrichtliche Grammatikarbeit wurden die Lernbarkeit, Auffälligkeit, Schwierigkeit, Häufigkeit, Zuverlässigkeit und Reichweite grammatischer Phänomene als relevant erachtet. Wichtige Anhaltspunkte können weiterhin Bedarfs- und Fehleranalysen, die Universalgrammatiktheorie, der „washback“/„backwash“-Effekt und die Transferforschung liefern. Diese Zusammenstellung von Faktoren ist gewiß nicht vollständig und sollte vor allem auch je nach unterrichtlichem Kontext ergänzt werden.

Für viele der genannten Faktoren gilt zudem, daß zum derzeitigen Zeitpunkt nur ein sehr unvollständiges Wissen über ihre Wirkung besteht. Die Lernbarkeit spezifischer Grammatikphänomene läßt sich gegenwärtig nur für bestimmte Strukturen - wie z.B. die Wortstellung im Deutschen - abschätzen. Ähnliches gilt auch z.B. für die Faktoren Transfer, Schwierigkeit, Auffälligkeit. Nur empirische Studien können hier langfristig für Klärung sorgen. Eine Beachtung aller genannten Faktoren durch die Lehrenden ist jedoch, und zwar insbesondere wenn spontan auf das Unterrichtsgeschehen reagiert werden muß, nahezu undenkbar. Selbst in einem mehr oder weniger langfristig vorgeplanten Unterricht kann man als Lehrende oder Lehrender der Komplexität vermutlich kaum vollständig gerecht werden. Dennoch liefern die beschriebenen Faktoren m.E. nützliche Anhaltspunkte in der curricularen Planung der fremdsprachenunterrichtlichen Grammatikarbeit.

[Eingereicht: 1/2002, überarbeitet: 2/2002]

## Literatur

- Andersen, Roger W. (1983). Transfer to Somewhere. In Susan Gass. (Hrsg.). (1983), *Language Transfer in Language Learning*. (S. 177-201). Rowley, MA: Newbury House.
- Bausch, Karl-Richard & Kasper, Gabriele. (1979). Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. *Linguistische Berichte* 64 (79), 3-35.
- Bleyhl, Werner. (1995a). Die Gretchenfrage des Fremdsprachenunterrichts: „Wie hältst Du es mit der Grammatik“ (1). *Fremdsprachenunterricht*, 39 (48.5), 321-327.
- Bleyhl, Werner. (1995b). Die Gretchenfrage des Fremdsprachenunterrichts: „Wie hältst Du es mit der Grammatik“ (2). *Fremdsprachenunterricht*, 39 (48.6), 401-405.
- Bleyhl, Werner. (1995c). Nicht Grammatik, sondern Sprache!. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 29 (3), 14-19.
- Bley-Vroman, Robert. (1990). The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.
- Bley-Vroman, Robert. (1998). Universal Grammar in Second Language Acquisition: Can we have our cake and eat it too?. In Lynn Eubank. (Hrsg.). (1998). *UG Access in L2 Acquisition: Reassessing the Question [online]* (S. 1-8). Honolulu: University of Hawai`i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1998.
- 
- 9-
- Brown, James Dean. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chomsky, Noam. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clahsen, Harald, Meisel, Jürgen & Pienemann, Manfred. (1983). *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- 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 L2 Grammar Rules: An Experiment with a Miniature Linguistic System. *Studies in Second Language Acquisition*, 17 (3), 379-410.
- DeKeyser, Robert M. (1998). Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar. In Catherine Doughty & Williams, Jessica. (Hrsg.). (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (S. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, Catherine & Williams, Jessica. (1998). Pedagogical Choices in Focus on Form. In Catherine Doughty & Williams, Jessica. (Hrsg.). (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (S. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, Catherine & Williams, Jessica. (Hrsg.). (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckman, Fred R (1996). A Functional-Typological Approach to Second Language Acquisition Theory. In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia. (Hrsg.). (1996). *Handbook of Second Language Acquisition* (S. 195-212). San Diego, CA: Academic Press.
- Edmondson, Willis. (1999). *Twelve Lectures on Second Language Acquisition – Foreign Language Teaching and Learning Perspectives*. Tübingen: Narr
- Edmondson, Willis & House, Juliane. (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (2., überarb. Aufl.). Tübingen und Basel: Francke.
- Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Epstein, Samuel D., Flynn, Suzanne. & Martohardjono, Gita. (1996). Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences* 19, 677-738.

---

-10-

Eubank, Lynn. (Hrsg.). (1998). *UG Access in L2 Acquisition: Reassessing the Question [online]*. Honolulu: University of Hawai`i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1998.

Eubank, Lynn. & Gregg, Kevin. 1999. Critical Periods and (Second) Language Acquisition: Divide et Impera. In D. Birdsong (Hrsg.). (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Flynn, Suzanne. (1996). A Parameter-Setting Approach to Second Language Acquisition. In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia. (Hrsg.). (1996). *Handbook of Second Language Acquisition* (S. 121-158). San Diego, CA: Academic Press.

Gass, Susan. (1996). Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer. In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia. (Hrsg.). (1996). *Handbook of Second Language Acquisition* (S. 317-348). San Diego, CA: Academic Press.

Gass, Susan & Selinker, Larry. (Hrsg.) (1983). *Language Transfer in Language Research*. Rowley (u.a.): Newbury House.

Götze, Lutz. (1994). Grammatik. In Bernd Kast & Gerhard Neuner. (Hrsg.). (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken* (S. 66-70). Berlin und München: Langenscheidt.

Green, Peter S. & Hecht, Karlheinz. (1992). Implicit and Explicit Grammar: An Empirical Study. *Applied Linguistics*, 13 (2), 168-184.

Gregg, Kevin. (1996). The Logical and Developmental Problems of Second Language Acquisition. In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia. (Hrsg.). (1996). *Handbook of Second Language Acquisition* (S. 50-84). San Diego, CA: Academic Press.

Gregg, Kevin. (2001). Learnability and Second Language Acquisition Theory. In Peter Robinson. (Hrsg.). (2001). *Cognition and Second Language Instruction* (S.152-180). Cambridge: Cambridge University Press.

Grotjahn, Rüdiger. (2000). Sprachbezogene Kognitivierung: Lernhilfe oder Zeitverschwendung?. In Henning Düwell, Claus Gnutzmann & Frank Königs. (Hrsg.). *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. (S. 83-106) Bochum: AKS-Verlag.

Hufeisen, Britta. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt am Main; Bern; New York; Paris: Lang.

---

-11-

Hufeisen, Britta. (1993). DaF-Unterricht bei Lernenden mit Englisch als erster Fremdsprache. *Neusprachliche Mitteilungen*, 46 (3), 167-174.

Hufeisen, Britta. (2001). Deutsch als Tertiärsprache. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. (S. 648-653). Berlin, Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1).

Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.). (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.

Hufeisen, Britta, Cenoz, Jasone & Jessner, Ulrike (Hrsg.). (2000). Trilingualism - Tertiary Languages - German in a Multilingual World. Special issue of *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 5(1). <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html>. Stand: 25.12.2001.

Hufeisen, Britta, Dentler, Sigrud & Lindemann, Beate (Hrsg.). (1999). *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und*

*empirische Untersuchungen*. Tübingen, Stauffenburg.

- Hulstijn, Jan H. (1995). Not All Grammar Rules Are Equal: Giving Grammar Instruction Its Proper Place in Foreign Language Teaching. In Richard Schmidt. (Hrsg.). (1995). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (S. 395-386). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- 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. *AILA Review*, 11, 97-113.
- Johnson, Keith & Johnson, Helen (Hrsg.) (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Oxford: Blackwell.
- Kellerman, Eric. (1995). Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.
- Krashen, Steven D. (1982). *Principles and Practices of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuhberg, Heinz. (2001). Zweitsprachenerwerb als prädestinierte Entwicklung I: der behavioristische Ansatz. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. (S. 654-663). Berlin, Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1).
- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London; New York: Longman.
- Long, Michael H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia. (Hrsg.). (1996). *Handbook of Second Language Acquisition* (S. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- MacWhinney, Brian. (2001). The Competition Model: the Input, the Context, and the Brain. In Peter Robinson. (Hrsg.). (2001). *Cognition and Second Language Instruction* (S. 69-90). Cambridge: Cambridge University Press.

---

-12-

- McLaughlin, Barry. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Meisel, Jürgen. (1997). The Acquisition of the Syntax of Negation in French and German: Contrasting First and Second Language Acquisition. *Second Language Research*, 13, 227-263.
- Michiels, Bruno. (1999). Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 3(3), 111 pp. [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_03\\_3/beitrag/mich1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/mich1.htm). Stand: 26. Dezember 2001.
- Neuner, Gerhard. (1995). Verstehensgrammatik - Mitteilungsgrammatik. In Claus Gnutzmann und Frank G. Königs (Hrsg.). (1995). *Perspektiven des Grammatikunterrichts* (S. 147-166). Tübingen: Narr.
- Odlin, Terence. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, Teresa. (1985). The Selective Impact of Instruction on Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 6, 214-222.
- Pienemann, Manfred. (1989). Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics*, 10 (1), 51-79.
- Pienemann, Manfred. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Reber, Arthur S. (1976). Implicit Learning of Synthetic Languages: The Role of Instructional Set. *Journal of*

*Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 2 (1), 88-94.

- Riemer, Claudia. (2001). Zweitsprachenerwerb als prädeternierte Entwicklung II: der kognitivistische und nativistische Ansatz. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. (S. 663-670). Berlin, Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1).
- Robinson, Peter. (1995). Aptitude, Awareness, and the Fundamental Similarity of Implicit and Explicit Second Language Learning. In Richard Schmidt. (Hrsg.). (1995). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (S. 305-358). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Roche, Jörg. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Rösler, Dietmar. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Schachter, Jacquelyn. (1996). Maturation and the Issue of Universal Grammar in Second Language Acquisition. In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia. (Hrsg.). (1996). *Handbook of Second Language Acquisition* (S. 159-194). San Diego, CA: Academic Press.
- 
- 13-
- Schlak, Torsten. (1999). Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht - Das Interface-Problem Revisited. *Fremdsprachen und Hochschule*, 56, 5-33.
- Schlak, Torsten. (2000). *Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine qualitativ-ethnographische Studie*. Hohengehren: Schneider.
- Schlak, Torsten. (2001). Zur Bestimmung grammatischer Lernziele für den Fremdsprachenunterricht. *Journal of Language and Culture* (Graduate School of Language and Culture, Osaka University), 10, 145-161.
- Schmidt, Reiner. (1994). Fehler. In Gert Henrici & Claudia Riemer (Hrsg.). (1994). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band 2 (S. 331-352). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidt, Richard. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11 (2), 129-158.
- Schmidt, Richard. (1995). Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning. In Richard Schmidt. (Hrsg.). (1995). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (S. 1-63). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schmidt, Richard. (2001). Attention. In Peter Robinson. (Hrsg.). (2001). *Cognition and Second Language Instruction* (S. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, Bonnie D. (1993). On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Schwartz, Bonnie D. & Gubala-Ryzak, M. (1992). Learnability and Grammar Reorganization in L2A: Against Negative Evidence Causing the Unlearning of Verb Movement. *Second Language Research*, 8, 1-38.
- Timm, Johannes-Peter. (1995). Die „Fuzziness“ der Sprache als Begründung für einen ganzheitlich-funktionalen, erfahrungsorientierten Grammatikunterricht. In Johannes-Peter Timm. (Hrsg.). (1995). *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht* (S. 120-148). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Truscott, John. (1998). Noticing in Second Language Acquisition: A Critical Review. *Second Language Research*, 14 (2), 103-135.
- White, Lydia. (1996). Universal Grammar and Second Language Acquisition: Current Trends and New Directions. In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia. (Hrsg.). (1996). *Handbook of Second Language Acquisition* (S. 85-120). San Diego, CA: Academic Press.

- White, Lydia. (1998). Universal Grammar in Second Language Acquisition: The Nature of Interlanguage Representation. In Lynn Eubank. (Hrsg.). (1998). *UG Access in L2 Acquisition: Reassessing the Question [online]* (S. 1-13). Honolulu: University of Hawai`i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1998.
- Williams, Jessica & Evans, Jacqueline. (1998). What Kind of Focus and on Which Forms?. In Catherine Doughty & Williams, Jessica. (Hrsg.). (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (S. 139-155). Cambridge: Cambridge University Press.

---

-14-

## Anmerkungen

1. Dieser Beitrag ist eine überarbeitete und aktualisierte Version von Schlak (2001).
  2. Sollte eine solche Bedarfsanalyse beispielsweise ergeben, daß DaF-Lernende wissenschaftssprachlich orientiert sind, wären insbesondere hochfrequente Strukturen der deutschen Wissenschaftssprache zu unterrichten. Sollten die Lernenden primär an ihrem Hör- und/oder Leseverstehen arbeiten wollen, wäre eine „Verstehensgrammatik“ (vgl. Neuner, 1995) zu fokussieren.
  3. Eine Möglichkeit, die psycholinguistische Bereitschaft der Lernenden im Sinne Pienemanns im Unterricht ansatzweise abschätzen zu können, sehen Williams und Evans (1998, 155): Treten bestimmte Phänomene in der Lernaltersprache eines Lernenden auf, werden dabei aber fehlerhaft realisiert, könnte dies ein Anhaltspunkt dafür sein, daß der Lernende gemäß der „teachability“-Hypothese bereit ist, das jeweilige Phänomen zu erlernen.
  4. Die Interaktion zwischen Fehleranalyse und Lernbarkeitforschung läßt sich an einem Beispiel veranschaulichen: Nach Pienemanns Studien (vgl. Pienemann, 1998, aber auch insbesondere Clahsen / Meisel / Pienemann, 1983) zum Erwerb des Satzbaus im Deutschen wird die Verb-Endstellung in Nebensätzen spät erworben. Ergeben Fehleranalysen Schwierigkeiten in der Realisierung von Verb-Endstellung in Nebensätzen, sollte man an diesem Bereich nur dann unterrichtlich arbeiten, wenn die Lernenden die von Pienemann u.a. beschriebenen Vorstufen zur Verb-Endstellung - die Teilung der Verbphrase (Verbklammer) und die Subjekt/Verb-Inversion - schon beherrschen.
  5. Im Englischen zählen laut Ellis (1994, 319) z.B. die grundlegenden Regeln des Satzbaus zur Universalgrammatik, Strukturen wie „the more ... the more“ hingegen nicht.
  6. Sowohl in Chomskys eigenen Arbeiten (vgl. Chomsky, 1995) als auch in der UG-orientierten Zweitspracherwerbsforschung - hier u.a. hinsichtlich „impaired representation“ (vgl. z.B. Meisel, 1997; White, 1998) und „construction-by-construction acquisition“ (vgl. Bley-Vroman, 1998) - sind Weiterentwicklungen festzustellen, welche die Zugangsdiskussion, zumindest in der bisherigen Form, teilweise in Frage stellen.
  7. Die Wichtigkeit von negativer Evidenz wird besonders dann betont, „if the L2 structure stands in a subset relation [vgl. hierzu Ellis, 1994, 436; T.S.] with a related L1 form since this situation would require that the learner withdraw from a UG-based hypothesis, one presumably based on their L1“ (Doughty/Williams, 1998, 201, vgl. jedoch White, 1996, 102f.).
  8. Robinson (1995, 314) zeigt, wie sich „einfache“ von „schwierigen“ Regeln empirisch auf Basis von Lehrereinschätzungen unterscheiden lassen.
  9. Larsen-Freeman/Long (1991) zufolge führt L1-Transfer z.B. dazu, daß eine Erwerbssequenz um eine „sub-stage“ erweitert wird (1991, 100) oder die Reichweite einer Entwicklungsstruktur sich vergrößert (1991, 98f.); die grundsätzliche Reihenfolge der Entwicklungsstufen bleibt hingegen unveränderlich (1991, 100).
  10. „Gute“ Transferforschung wird u.a. dadurch erschwert, daß es zum einen nicht leicht ist, zwischen „Kommunikationstransfer“ und „Lerntransfer“ zu unterscheiden, und zum anderen, daß Sprachvergleiche als Grundlage einer linguistischen Theorie bedürfen, die sich für die Beschreibung beider Sprachen gleichermaßen eignet (Ellis, 1994, 339ff.). Wenn mehr als zwei Sprachen verglichen werden sollen, wird es gewiß noch schwieriger, ein geeignetes „tertium comparationes“ ausfindig zu machen.
-

Schlak, Torsten. (2003). Die Auswahl grammatischer Lernziele: Linguistische, psycholinguistische und didaktische Perspektiven *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(1), 14 pp.  
Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/schlak4.htm>

[Zurück zur [Leitseite](#)]