

DIE MENTALE HANDLUNGSSTRUKTUR GRAMMATISCHER REGELN

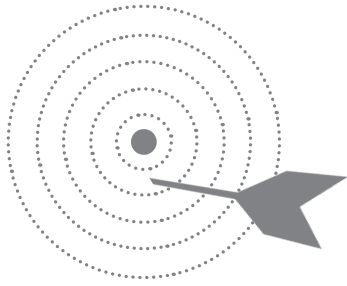
Von Gerard Westhoff, November 2006

Einleitung

Im alltäglichen Fremdsprachenunterricht wird weltweit noch immer ziemlich allgemein davon ausgegangen, dass grammatische Regelkenntnisse die Basis sind für fremdsprachliche Kompetenz. In den meisten Lehrwerken bildet die Grammatik, mehr oder weniger sichtbar, das Gerippe des Lehrkörpers. Bei der Behandlung dieser Grammatik gehen die meisten Lehrbücher von einer linguistischen Beschreibungssystematik aus. Das heisst, dass die angebotenen Regeln nicht so entworfen sind, dass sie den Lernenden helfen, ein spezifisches Äusserungsbedürfnis auf möglichst effiziente Weise zu realisieren, sondern sie nehmen das betreffende linguistische Phänomen in seiner Gesamtheit als Ausgangspunkt. Sie enthalten z. B. nicht die konkrete Information, dass man beim Wort «Mai» als Artikel, «der» nehmen muss (und dass es «im» heisst, wenn man sagen möchte, dass etwas in diesem Monat stattfindet), sondern präsentieren die allgemeinen Regeln, dass die Bezeichnungen von Monaten männlichen Geschlechts sind und dass die Präpositionen an, auf, hinter, neben, in, über, unter, vor und zwischen, wenn man fragen kann Wo? oder Wann? den Dativ bei sich haben. Aus der Perspektive der Linguistik betrachtet, ist diese Vorliebe für solche übergeordnete Systemregeln nicht unverständlich. Die Linguistik versucht ja, eine Theorie über die Sprache aufzustellen. Das heisst, dass sie versucht, die sprachlichen Erscheinungsformen systematisch zu beschreiben und zu erklären. Aus dieser Perspektive betrachtet, ist es gar nicht so unlogisch, Lernenden so etwas wie «die modalen Hilfszeitwörter» als ein zusammenhängendes, den gleichen Gesetzmässigkeiten gehorchendes Phänomen anzubieten. Man hat lange angenommen, dass solches Wissen auch den Lernenden beim Spracherwerb helfen würde. Wenn man, so der Gedanke, versteht, nach welchen Regeln ein bestimmtes Phänomen funktioniert, dann kann man mittels dieser Einsicht eine unendliche Zahl von Sprachäusserungen bilden. Das scheint plausibel zu sein. Und in diesem Zusammenhang scheint es auch einzuleuchten, für die allgemein anerkannten Grammatikthemen, eine gewisse Erwerbsreihenfolge festzustellen, und wie z. B. in Glanionat u. a. (2002) ihre Beherrschung nach dieser Progression jeweils bestimmten GER-Niveaus zuzuordnen. Trotzdem lässt sich nach dem heutigen Stand unseres Wissens über Spracherwerbsprozesse dagegen einiges einwenden.

Nachteile der üblichen Grammatikregeln

Erstens führt dieser sprachsystematische Ansatz leicht zu unnötiger Problematisierung. Die Regel ist nach dieser Sichtweise optimal, wenn sie «vollständig» ist. Man ist erst zufrieden, wenn sie immer angewandt werden kann. Dies führt dazu, dass im Idealfall auch alle Ausnahmen mit einbezogen werden müssen. Das macht die Sache an und für sich schon ziemlich kompliziert. (Nicht nur die Regel, sondern auch die Ausnahmen müssen immer gleich mit angeboten und gelernt werden.) Aber gerade diese Ausnahmen begreiflich zu machen, ist oft das grösste Problem. Dadurch entsteht die Tendenz, ihnen, auch wenn sie verhältnismässig selten vorkommen, im Unterricht relativ viel Zeit zu widmen. Der Schweizer Autor Peter Bichsel (1985, S. 52) beschreibt z. B. in seinen «Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen», dass



er «sozusagen alle Schwierigkeiten der französischen Sprache – nicht Französisch, nur die Schwierigkeiten» lernte. Und er glaubt seinen Fremdsprachenlehrer mit Recht im Verdacht zu haben, selbst auch nur die Schwierigkeiten zu kennen. Diese Überakzentuierung kann leicht zu Verunsicherung bei den Lernenden führen. In Passivkonstruktionen wird im Deutschen z. B. in fast allen Fällen das Wort «von» benutzt um anzudeuten, von wem die Aktion durchgeführt wird. Wer nur die Regel behält, dass «werden» in solchen Sätzen mit «von» verbunden werden soll, wird sich kaum weitere Gedanken machen und auch wenig Fehler produzieren. Wenn man aber im Unterricht viel Zeit darauf verwendet klar zu machen, warum es aber trotzdem heisst: «Das Zimmer wurde **durch** eine Wand in zwei Teile geteilt», so werden die Lernenden vor allem behalten, dass diese Passivkonstruktionen sehr kompliziert sind und dass man da leicht Fehler macht. Bichsel: «Die Schule hat mir diese Sprache für immer verbaut. Ich wage nicht mehr in dieser Sprache Fehler zu leisten.» Diese Verunsicherung könnte auch die mehrfach wahrgenommene Erscheinung erklären, dass das Anbieten gewisser Regeln zu mehr Fehlern geführt hat.

Zweitens finden wir in den letzten Jahren sowohl in der Psycholinguistik (Levelt, 1989) wie in der kognitiven Psychologie (Matthews, 1999; Plunkett, 1998) Hinweise darauf, dass unser Langzeitgedächtnis Sprachphänomene nach einer anderen Systematik ordnet und speichert als es die Linguistik tut. Plunketts Forschungsergebnisse z. B. legen nahe, dass Information über Geschlecht und Mehrzahlbildung eines Wortes beim Gedächtnislemma dieses Wortes selbst und nicht etwa bei einem Lemma «Regeln über Geschlecht und Mehrzahlbildung» gespeichert ist.

Solche im konventionellen Grammatikunterricht angelegten «Schubladen» im Gedächtnis der Lernenden werden beim Produzieren nicht angesprochen, weil unser Sprachproduktionssystem die betreffende Information nicht dort, sondern bei den Wörtern selber sucht. Das Gleiche gilt wahrscheinlich für die Konjugationsendungen der Verben. Die Information darüber, dass es heisst: «er kann» und nicht «er kannt» ist wahrscheinlich beim Gedächtnislemma «können» aufgehoben und nicht bei einem Lemma »Konjugation der Modalverben«. Dies könnte erklären, weshalb Krashen einerseits seine No-Interface-Hypothese so plausibel machen konnte, während andererseits spätere Untersuchungen immer wieder zeigten, dass systematische Aufmerksamkeit für Merkmale der Sprachform den Spracherwerb sehr wohl förderte, obwohl die dabei angebotenen Regeln übrigens bei der Produktion nur selten benutzt wurden. Offenbar brauchen wir zwar Kenntnisse über Regelmässigkeiten in der Sprachform, aber es handelt sich dabei um andere und anders segmentierte und strukturierte Kenntnisse als diejenigen, die in den herkömmlichen linguistischen Regeln enthalten sind.

Der dritte und wohl wichtigste Nachteil der üblichen Grammatikregeln ist die Tatsache, dass sie, namentlich in den früheren Phasen des Fremdspracherwerbs, unser Sprachproduktionssystem in unnötigem Masse überbelasten. Wie in Westhoff (2006; 2007a; 2007b; 2011) ausführlicher

dargelegt, könnte man sich die Art und Weise, in der unser Gehirn Information versteht und produziert als eine Art komplexe Produktionswerkstatt vorstellen, wo Bausteine, die wir aus dem Langzeitgedächtnis holen, zu brauchbaren Produkten kombiniert werden. Skehan (1998) unterscheidet innerhalb dieses Kenntnisbesitzes zwischen zwei Kenntnissystemen. Im ersten befinden sich die lexikalischen Einheiten: die Vokabeln, die Chunks, die formelhaften Redemittel. Kurz, alles Dinge, die mit Inhalt und Bedeutung zu tun haben. Im zweiten System befinden sich die Kenntnisse, die wir über Regelmässigkeiten in der Sprache aufgebaut haben sowie Kenntnisse über Grammatik und Syntax. Kurz, alle Kenntnisse, die mit Form zu tun haben. Aus Forschungen geht hervor, dass die Kapazität der Konstruktionswerkstatt (des sogenannten Arbeitsgedächtnisses) beschränkt ist (A. Baddeley, 1997; A. D. Baddeley, 2001). Skehans Untersuchungen zeigen nun, dass Zeit und Aufmerksamkeit für das eine System immer auf Kosten der Aufmerksamkeit für das andere gehen (der sogenannte «pay-off»). Das heisst, dass wenn wir uns auf die Form dessen, was wir sagen wollen konzentrieren, weniger Platz übrig bleibt für die Verarbeitung oder Konstruktion von Inhalt oder Bedeutung und umgekehrt. Die gleichzeitige Beanspruchung von beiden Kenntnissystemen schluckt so viel Kapazität, dass dauernd eine Art Kurzschluss durch Überbelastung droht.

Aktuelle Einsichten aus der Spracherwerbtheorie und die Niveau-beschreibungen im GER

Es ist inzwischen etwas mehr darüber bekannt, wie Sprachlernende mit diesem Problem umgehen. Aus verschiedenen Forschungen ergibt sich (siehe z. B. DeKeyser, 2005, S.6 und 9), dass die Gehirne von Anfängerinnen und Anfängern, um einem Zusammenbruch des Systems vorzubeugen, in diesem Dilemma immer für Bedeutung optieren und wenig Energie auf die Anwendung von Grammatikregeln verwenden. In ihrem Lernprozess investieren sie in der ersten Zeit vor allem in den Aufbau von solchen Kenntnissen, die es ihnen ermöglichen, Bedeutung zu verstehen und zu produzieren. Erst wenn das so reibungslos verläuft, dass Werkstattkapazität übrig bleibt, beginnen sie Grammatikkenntnisse anzulegen. Das stimmt ziemlich gut mit den Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Trim, North, & Coste, 2001), im Weiteren GER genannt, überein. Nach dem GER arbeiten die Sprachbenutzerinnen und -benutzer auf den niedrigen Niveaus vorwiegend mit Chunks, festen Redewendungen, frequenten Phrasen u. ä. Erst beim Übergang zu B2 ist zum ersten Mal die Rede davon, dass Lernende ihre Kenntnisse über die Sprache bewusst einsetzen (Council of Europe, 2001, S. 35¹). Für eine ausführlichere Besprechung, siehe Westhoff, 2007a; 2007b). Nach aktuellen Einsichten aus der Spracherwerbtheorie entspricht das der Entwicklung des Spracherwerbsprozesses so wie das bei Sprachlernenden beobachtet werden konnte. Nicht unsere üblichen linguistischen Grammatikregeln, sondern sogenannte Chunks (für eine nähere Erläuterung dieses Konzeptes und seine Funktion in der Entwicklung der Sprachkompetenz,

¹ Ich beziehe mich auf die englische Originalfassung (Council-of-Europe, 2001), weil in der sowieso ziemlich «entschärften», deutschen Übersetzung auch ein in diesem Zusammenhang entscheidender Satz weggelassen ist.

siehe Westhoff, 2006; 2007a; 2007b; 2011] spielen dabei eine wichtige Rolle. Es kommen aus der kognitiven Psychologie immer mehr Hinweise darauf, dass unser Gehirn beim Lernen einer Fremdsprache dauernd die Frage abwägt, ob Kombinationen, die öfter vorkommen, nicht ökonomischer als Einheit behalten werden können, sodass bei späterer Anwendung die viel Kapazität verschlingende Regelanwendung unterbleiben kann. Forschungsergebnisse [für eine Übersicht, siehe Schmitt & Carter, 2004] bestätigen, dass unser Gehirn festhält, welche Kombinationen der verarbeitete Input enthält und wie oft sie vorkommen. Und dass es versucht, möglich rasch die frequentesten als solche zu behalten (siehe z. B. Ellis, 2001, S. 49 ff). Jede neue Begegnung mit Sprachäusserungen liefert neue Daten über die künftig zu erwartende Frequenz von Kombinationen. In dieser Weise baut unser Gehirn Kenntnisse darüber auf, was offenbar üblich, so man will «korrekt» ist in der Sprache. Dabei handelt es sich zunächst um ganz einfache wenig Denkkapazität erfordernde Feststellungen wie «He, man sagt offenbar <guteN Tag>.» Je grösser diese Sammlung, umso reibungsloser kann der inhaltliche Teil des Produktionsprozesses verlaufen. Und dadurch entsteht Platz für etwas kompliziertere Feststellungen, wie «He, offenbar haben Wörter, die auf -e- enden, ein -n- in der Mehrzahl.» Wie in Westhoff (2007a; 2007b) ausführlich argumentiert wird, können wir daraus schliessen, dass für eine Zuordnung gewisser Grammatikthemen (wie «die modalen Hilfszeitwörter», oder «das Präteritum») zu bestimmten GER-Niveaus, wie es z. B. in Glabionat u. a. (2002) gemacht wird, weder im GER noch in der aktuellen Spracherwerbtheorie Begründungen gefunden werden können. Im Gegenteil. Eine solche Zuordnung steht nicht nur im Widerspruch zu aktuellen Einsichten in Bezug auf Erwerbsprozesse, sie wird durch voreilige Einführung ungeeigneter Regeln Lernende bei der Entwicklung ihrer Fremdsprachenkompetenz eher aufhalten als fördern. Es scheint eher auf der Hand zu liegen, anzunehmen, dass solche linguistisch definierten Erscheinungen sich in ihrer Erscheinungsform und in der Art, in der sie produziert werden, über die unterschiedlichen Niveaus «entwickeln». Äusserungen, die wir linguistisch gesehen ein und demselben Phänomen zuordnen würden, finden wir schon auf A1 als Chunks («Gehen wir ins Kino?», «Noch einen schönen Tag wünsche ich Ihnen.»). Sie werden dort produziert ohne jegliches Bewusstsein, dass es sich hier um grammatisch gesehen recht komplizierte Sachen handelt. Auf A2 und B1 werden solche Formen manchmal mit Hilfe von simplen Faustregeln mit beschränkter Anwendungsmöglichkeit produziert, und auf den höheren Ebenen werden sie ab und zu mit Hilfe von freier verwendbaren Regeln konstruiert. So entwickelt sich ein mehr oder weniger konzentrisches Programm. Darin wird vom Anfang an zu gleicher Zeit an mehreren, aus linguistischer Sicht manchmal recht komplizierten Themen gearbeitet. Die Art der sich daraus erworbenen Kenntnisse entwickelt sich von Chunks auf den unteren Ebenen, über simple Faustregeln zu «umfassenderen» Regeln auf B2 und C1. Auch wenn das vielleicht nicht immer die von uns normalerweise angebotenen Regeln sind.

In diesem Zusammenhang bilden simple Faustregeln eine wichtige Zwischenstufe. Hinweise darauf, was ihre Wirksamkeit ausmacht, ergeben sich aus Forschungsergebnissen (für eine Übersicht siehe z. B. DeKeyser, 2005). Diese Wirksamkeit scheint gross zu sein bei Regeln, die

- sehr wenig Denkschritte verlangen,
- eine breite Anwendung haben,
- fast ohne Ausnahmen sind,
- starke Bedeutungsimplicationen haben,
- oft benutzt werden können,
- durch ihre Erscheinungsform auffallen,
- viele Übereinstimmungen mit der Muttersprache haben.

Die Priorität für die Entwicklung eines Repertoires an inhaltlichen Äusserungsmitteln und die entsprechende Posteriorisierung von Regelanwendung findet ihren Grund in der beschränkten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Vor allem in den früheren Phasen des Fremdspracherwerbs würde die gleichzeitige Aufmerksamkeit sowohl für Inhalt als auch für Form zur Überbelastung und damit zum Kurzschluss führen. Das heisst, dass die Anwendbarkeit von Faustregeln an erster Stelle durch ihre «Ökonomie» bedingt wird. Je weniger Denkschritte deren Anwendung verlangt, umso eher können sie eingesetzt werden, ohne dass dies entweder auf Kosten der inhaltlichen Äusserungsmöglichkeiten geht oder zu einem Zusammenbruch des Produktionssystems führt. Ich werde im Nachfolgenden etwas ausführlicher auf diesen Aspekt der «Ökonomie» eingehen und versuchen, eine Typologie entsprechender Handlungstypen aufzustellen. Dabei sollen die Typen nach der Zahl und dem Zusammenhang der involvierten Denkschritte unterschieden werden. Ich verwende dafür die Bezeichnung «mentale Handlungsstruktur».

Die Ökonomie der mentalen Handlung: «Das IKEA-Prinzip»

Wie gesagt, werden Sprachäusserungen im Arbeitsgedächtnis hergestellt. Bauteile werden aus dem Langzeitgedächtnis geholt und in dieser Werkstatt zum gewünschten Produkt zusammengebaut. Das soll in Anbetracht der verfügbaren Kapazität in möglichst effizienter Weise geschehen. Beim Beispiel aus der Einleitung, wo «im Mai» produziert werden sollte, verlangt die linguistische Regel viel mehr Denkschritte zwischen Äusserungsbedürfnis und tatsächlicher Äusserung und die Einbeziehung von viel mehr Kenntnissen als dies beim einfachen Hinweis der Fall ist: «Beim Wort <Mai> muss man als Artikel <der> nehmen (und es heisst <im> ,wenn man sagen möchte, dass etwas in diesem Monat stattfindet).» Im Wesentlichen handelt es sich um eine Montageanleitung. Und die soll möglichst effizient sein. Man könnte dieses Ökonomieprinzip weiter erläutern anhand eines Einkaufs bei der Firma IKEA. Wenn man dort ein Möbel kauft, erhält man ein Materialpaket mit einer Montageanleitung. Darin wird konkret beschrieben, welche Handlungen man in einer bestimmten Reihenfolge ausführen

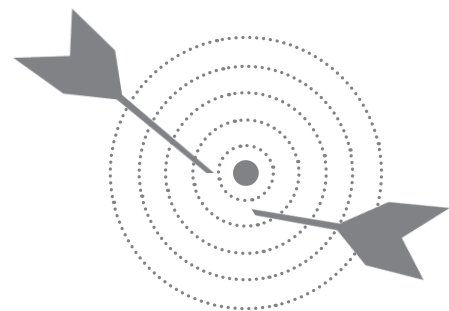
soll, z. B. «Schraube die kleinen roten Schrauben in die Löcher mit einem roten Rand.» Wenn man bei IKEA nach den Prinzipien der linguistischen Systematik vorgehen würde, so würde man bei seinem Paket ein kleines Büchlein vorfinden. Darin fände sich ein erstes Kapitel «Theorie der Holzverbindungen» und darunter ein erster Paragraph «Der Schwalbenschwanz» (fachspr. trapezförmige Verbindung oder Verklammerung zweier Holz- oder Metallteile zur gegenseitigen Befestigung oder zur Führung des einen Teils in den anderen) mit der Bemerkung «Wird hier der Vollständigkeit wegen erwähnt, aber nur noch selten angewandt.» Dies verspricht zwar neue Einsichten, würde aber das Zusammenbauen der Möbelstücke viel zeitaufwändiger machen und die Käufer würden vor allem daraus lernen, dass Möbelstücke montieren viel schwieriger ist als man geglaubt hat. Wahrscheinlich würden sie es sich dreimal überlegen, bevor sie sich noch einmal so ein Paket zulegen. Wenn wir wollen, dass Lernende dahin kommen, Sprachäußerungen schnell und unter grossem Zeitdruck zu produzieren, ist es also wichtig, sie mit Regeln zu versehen, die möglichst viel Übereinstimmung mit einer IKEA-Montageanleitung haben.

Das bringt uns auf zwei Kriterien für Faustregeln:

Sie erfordern möglichst wenig Denkschritte («Das IKEA-Prinzip»).

Sie folgen wo möglich der Speicherungssystematik der Lernenden. Damit ist gemeint, dass Kenntnisse in solchen Kombinationen angeboten werden, wie sie benötigt werden, um dort abgespeichert zu werden, wo sie bei einem Äusserungsbedürfnis auch gesucht werden.

Über die genaue und konkrete Handlungsstruktur bei der Aktivierung der von Sprachbenutzerinnen und -benutzern tatsächlich verwendeten Regeln ist noch nicht sehr viel bekannt. Der nachfolgende Versuch, trotzdem vier Kategorien zu unterscheiden, kann deshalb nur spekulativ und ziemlich primitiv sein. Immerhin scheint mir diese Typologie ein Hilfsmittel zu sein, um die Ökonomie von Sprachformregeln einzuschätzen und sie, wo angebracht, zu vereinfachen.



Vier Handlungsstrukturtypen

1 Chunks

In diesem Fall wird gänzlich von einer Regelvorgabe abgesehen. Über Rolle und Beispiele solcher in Form von Idiomen angebotenen und gespeicherten Sprachformphänomene siehe Westhoff (2011). Es ist übrigens nicht ausgeschlossen, dass Formerscheinungen, die in der Anfangsphase als Chunks erworben worden sind, in späteren Phasen des Erwerbsprozesses neu in Angriff genommen werden und dann aber analytischer. In einer solchen späteren Phase kann z. B. eine vergleichende Analyse mehrerer ähnlicher Chunks zum Aufstellen einer Regel mit einer etwas komplizierteren Handlungsstruktur führen, vorausgesetzt, das Arbeitsgedächtnis hat, weil in der Zwischenzeit ein grosses inhaltliches Repertoire aufgebaut ist, mehr Kapazität für solche Aktionen übrig. Myles, Hooper & Mitchel (1998) z. B. zeigen, dass Sprachlernende in späteren Phasen des Spracherwerbs nicht nur ihre anfänglich als Idiome gelernten Chunks «auspackten» («unpacked»), sondern auch Bestandteile solcher Chunks in neuen Konstruktionen anwandten.

2 Direkt abrufbare Formen

Zu dieser Kategorie gehören Sprachformerscheinungen, von denen wir annehmen, dass sie im Langzeitgedächtnis als zusammen gehörend gespeichert sind, z. B. «Zum Wort <Wald> gehört der Artikel <der>.» Sie sind «direkt abrufbar», weil durch diese Kopplung keine Regel angewandt zu werden braucht, da das eine immer auch das andere aktiviert. Wir sind uns dessen einigermassen sicher, dass Information über Geschlecht und Mehrzahlform in der Form einer solchen Zusammengehörigkeit beim Lemma der betreffenden Hauptwörter gespeichert ist. Deshalb bringt es nicht sehr viel, darüber allgemeinere Regeln lernen zu lassen. Effektiver als «Die Mehrzahl männlicher Hauptwörter wird gebildet durch Umlaut plus -e- (Pass auf: Es gibt folgende Ausnahme: ...)» wäre es also, einfach die Kombinationen «der Wald, ein Wald, die Wälder» einprägen zu lassen. Nicht: «Die Bezeichnungen der Himmelsrichtungen sind männlich», sondern «der Westen, im Westen». Das Gleiche gilt wahrscheinlich auch für bestimmte Konjugationsmerkmale von Verben. Wenn man dabei «verstehen, er versteht, er verstand, er hat verstanden» einprägen lässt (anstatt «verstehen, verstand, verstanden»), wird die Information über möglichen e/i-Wechsel und Verwendung von entweder sein oder haben als Hilfsverb automatisch dort gespeichert, wo es auch später gesucht wird. Das erspart Wochen an Unterrichtszeit. Wie bei den Chunks gilt auch hier, dass diese Kopplungen in späteren Phasen neu in Angriff genommen und zu Regeln mit allgemeinerer Gültigkeit zusammengestellt werden können.

3 Einfache Wenn-dann-Verbindungen

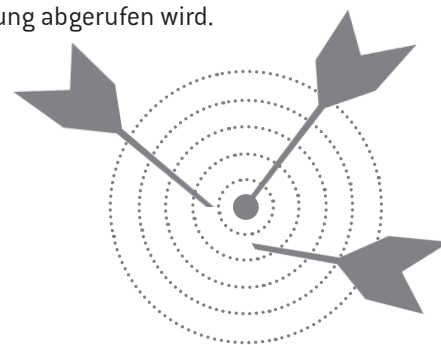
Dabei handelt es sich um so gut wie immer gültige, nur einen einzigen Denkschritt erfordernde Wenn-dann-Regeln wie: «Deutsche Wörter, die auf -e- enden, bekommen in der Mehrzahl fast immer ein -n-.» Der Unterschied zu der Kategorie der direkt abrufbaren Formen liegt darin, dass

die Regel sich hier nicht auf ein einziges Wort bezieht, sondern auf eine Klasse von Wörtern. So eine Regel kann also in mehreren Situationen auf verschiedene Wörter angewandt werden. Ein Teil der Konjugationsmerkmale von Verben gehört dazu, solange man sie nicht als Paradigma für alle Personen gleichzeitig lernen lässt (ich, du, er/sie/es, wir, ihr, sie/Sie in einer Reihe), sondern einzeln, z. B.: «Bei du endet das Verb meistens auf -st- (z. B. hören -> **du** hörst.).»

Wer das Paradigma gelernt hat, muss eigentlich immer die ganze Reihe hersagen. In dem Fall erfordert die Produktion mehr Denkschritte. Dabei wird aber die Information über die Verb-Endung bei einem Äusserungsbedürfnis eher beim Verb oder Personalpronomen gesucht als in einer Schublade «Regeln über die Konjugationsformen von Verben».

4 Zuordnungsstrukturen

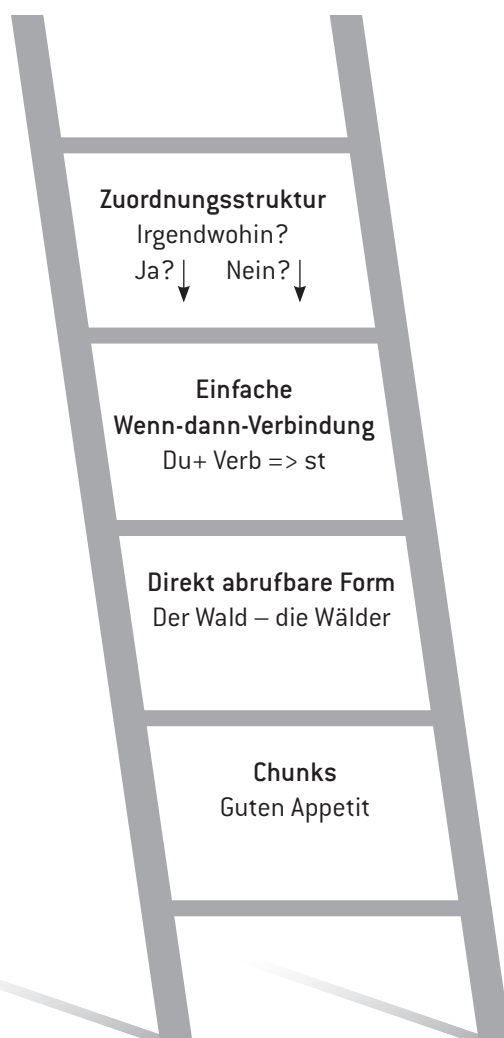
Es bleiben Phänomene übrig, für die es sehr schwierig erscheint, Regeln nach den oben beschriebenen Mustern aufzustellen. Die Wechselpräpositionen sind wahrscheinlich ein Beispiel dafür. Aber auch hier gilt, dass wir versuchen könnten, die Montageanleitung so zu formulieren, dass sie möglichst wenig Denkschritte erfordert. Zu vermeiden wäre zum Beispiel, dass Lernende dazu angeleitet werden, bei Äusserungsbedürfnissen Kenntnisse zu Rate zu ziehen, die sie eigentlich nicht wirklich brauchen. Die Regel sollte über den kürzesten Weg zur Lösung führen. Man könnte dabei z. B. an eine sogenannte algorithmische Struktur denken. Ein Algorithmus ist ein Schema von Fragen, die so angeordnet sind, dass bei der Beantwortung einer jeden Frage möglichst viele alternative Lösungsmöglichkeiten ausgeschlossen sind. Am besten sind die Fragen dabei so formuliert, dass sie mit ja oder nein beantwortet werden können. Das bedeutet also, dass man das zu lösende Problem jeweils einer von zwei Möglichkeiten zuordnen muss. Daher die Bezeichnung «Zuordnungsstruktur». Im Fall der Wechselpräpositionen liesse sich das etwa darstellen wie in Figur 1. Darin wird die Zuordnung mit einer einfachen Wenn-dann-Verbindung kombiniert in dem Sinne, dass nicht über Akkusativ oder Dativ geredet wird, sondern direkt die entsprechende Endung abgerufen wird.



Figur 1:
Algorithmus für die
Wechselpräpositionen

Die Leiter der zunehmenden Komplexität

Die beschriebenen Kategorien mentalen Handelns unterscheiden sich also nach ihrer Komplexität. Chunks verlangen keine Denkschritte, Zuordnungsstrukturen schon mehrere, manchmal auch in Kombinationen. Man könnte sich beim Nachdenken über die optimale Form einer Regel diese als Leiter vorstellen, bei der jede Sprosse einen höheren Grad der Komplexität darstellt.



Figur 2:
Die Leiter der zunehmenden Komplexität

Unser von der linguistischen Systematik geprägtes Denken in übergeordneten Phänomenen wie «Adjektivendungen» oder «das Passiv» führt uns bei vielen Sprachformerscheinungen schnell dazu anzunehmen, dass eine mentale Handlung mit Zuordnungsstruktur für eine korrekte Produktion unentbehrlich ist. Ich hoffe gezeigt zu haben, dass sich bei näherer Analyse des Produktionsprozesses ergibt, dass unser Gehirn meistens Abkürzungen («shortcuts») bevorzugt. Handlungen mit einer Zuordnungsstruktur werden bei der Realisierung von Äusserungsbedürfnissen in Wirklichkeit wo möglich vermieden und nur in den wenigsten Fällen angewandt. Es lohnt sich also jeweils darüber nachzudenken, ob Phänomene, die wir als Zuordnungsstruktur anzubieten pflegen, nicht in kleineren, partiellen Elementen, die sich über eine weniger komplexe Struktur produzieren lassen, angeboten werden können. Zuordnungsstrukturen wären dann für solche Fälle aufzubewahren, in denen es wirklich nicht anders geht. Oder man könnte sie an im Erwerbsprozess (weit) Fortgeschrittene als interessante Strukturierungsmöglichkeit einer Sammlung «ausgepackter» Chunks anbieten. Im Allgemeinen kann man sagen, dass mentale Handlungen mit Zuordnungsstruktur eher am Ende des Erwerbsprozesses anwendbar sind als in den Anfängen. Das bringt uns zu der Frage nach dem Zusammenhang zwischen diesen mentalen Handlungsstrukturen und den Niveaus des GER.

Mentale Handlungsstrukturen und der GER

In Westhoff (2007b) wird die Schlussfolgerung gezogen, dass es angebracht zu sein scheint, auf den verschiedenen GER-Niveaus in unterschiedlicher Weise mit dem Angebot von Regelinformation umzugehen. In den Anfängen haben Regeln kaum eine Funktion, dafür vor allem Chunks, feste Redewendungen, Formeln, Routinen usw. Beim Wachsen des Repertoires an inhaltlichen Sprachäusserungsmitteln entsteht nach und nach Platz für den Gebrauch von expliziteren Kenntnissen über Regelmässigkeiten in der Sprachform. Mit Hilfe der in Figur 2 skizzierten Leiter ist es nun möglich, diese Akzentverlagerung etwas näher zu konkretisieren. Global gesagt wäre auf A1 Platz für Chunks und direkt abrufbare Kombinationen, ab A2 wäre daneben die Benutzung von Regeln in Form von einfachen Wenn-dann-Verbindungen denkbar. Erst ab B1 könnte auf Zuordnungsstrukturen hin gearbeitet werden in der Erwartung, dass sie nicht nur gelernt, sondern ab B2 auch in der Sprachproduktion angewandt werden.

Dazu noch folgende Schlussbemerkung. Vorhin wurde festgestellt, dass gewisse nach einer linguistischen Systematik zusammengehörende Phänomene (wie «Präpositionen mit Dativ» oder «Adjektivendungen») auf mehreren GER-Niveaus psychologisch gesehen in kognitiv unterschiedlicher Weise produziert und daher nicht einem einzigen Level zugeteilt werden können. Parallel dazu ergibt sich aus der Analyse der mentalen Handlungsstrukturen bei Produktionsregeln, dass Regeln in Bezug auf solche Sprachformerscheinungen auch nicht einer einzigen Handlungsstruktur zugewiesen werden können (Wie etwa: Präpositionen mit Dativ werden über eine Wenn-dann-Verbindung, die Adjektivendungen jedoch über eine

Zuordnungsstruktur konstruiert). Vielmehr muss festgestellt werden, dass sich die Art der mentalen Handlung beim Produzieren solcher Äusserungen im Laufe des Erwerbsprozesses entwickelt und dass sie auf den jeweiligen GER-Niveaus in verschiedener Form realisiert werden können. Der Parameter wäre in diesem Fall die Komplexität der angewandten Handlungsstruktur. Auf A1 z. B. können Ausdrücke wie «in die Schule gehen» oder «ins Kino gehen», «ich möchte», «um die Ecke» oder «vor einer Woche», alle einfach als Chunk gespeichert und produziert werden. Auf A2/B1 könnte den Lernenden bewusst gemacht werden, dass wenn man angeben will, wie lange etwas her ist, nach «vor» bei der/das-Wörter sehr oft ein -m- auftaucht (eine einfache Wenn-dann-Verbindung). Erst nach B2 könnte man erwarten, dass solche Äusserungen über eine Zuweisungsstruktur realisiert werden können. Aber auch dann nur, wenn es nicht anders geht. Denn auch auf den höchsten Niveaus wird unser Kurzzeitgedächtnis wo nur möglich den einfacheren und effizienteren Weg der Produktion mittels wenige Denkschritte erfordernder Handlungsstrukturen wählen. Je mehr Chunks, desto mehr Denkkapazität für den Inhalt.

Literatur

- Baddeley, A. (1997). *Human memory. Theory and Practice* (revised ed.). Hove, UK: Psychology Press.
- Baddeley, A. D. (2001). Is Working Memory Still Working? *American Psychologist*, 56, 849-864.
- Bichsel, P. (1985). Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen. In P. Bichsel (Ed.), *Schulmeistereien* (pp. 52-65). Neuwied: Luchterhand.
- Council-of-Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (2005). What Makes Learning Second Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning*, 55(s1), 1-25.
- Ellis, N., C. (2001). Memory for language. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 33-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Glabionat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P., & Wertenschlag, L. (2002). *Profile Deutsch*. München: Langenscheidt.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge (Mass.): MIT press.
- Matthews, C. A. (1999). Connectionism and French Gender Attribution: Sobolik and Smith Re-Visited. *Second Language Research*, 15(4), 412-427.
- Myles, F., Hooper, J., & Mitchel, R. (1998). Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning*, 48, 323-362.
- Plunkett, K. (1998). Language Acquisition and Connectionism. In K. Plunkett (Ed.), *Language Acquisition and Connectionism* (pp. 97-105). Hove: Psychology Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford U.P.
- Trim, J., North, B., & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin-München: Langenscheidt.
- Westhoff, G., J. (2011). Valenzchunks. Empirisch fundiertes Lernmaterial. *Deutsch als Fremdsprache*(4), 245-249.
- Westhoff, G. J. (2006). Die Multi-Merkmal-Hypothese. Charakteristiken effektiver Sprachlernaufgaben. In H.-J. Krumm & P. R. Portmann-Tselikas (Eds.), *Theorie und Praxis. Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht* (pp. 59-72). Innsbruck: StudienVerlag.
- Westhoff, G. J. (2007a). Challenges and Opportunities of the CEFR for Reimagining FL Pedagogy. *The Modern Language Journal*, 91(4), 676-679.
- Westhoff, G. J. (2007b). Grammatische Regelkenntnisse und der GER. *Babylonia*, 7(1), 7-16.

Der Autor: Gerard Westhoff war Professor für Fremdsprachendidaktik an der Universität Utrecht (Niederlande). Seit 2007 emeritiert, ist er z. Z. als selbstständiger Berater in der Lehrendenfortbildung im In- und Ausland tätig. Er publizierte u. a. über Lesefertigkeit, Fremdspracherwerb, Lernwirksamkeit von Sprachlernaufgaben und Grammatik im GER.

