

Gerard Westhoff
Utrecht

Grammatische Regelkenntnisse und der GER

L'autore analizza i livelli del Quadro Europeo di Riferimento alla luce dei risultati della ricerca sull'apprendimento di una lingua secondo i descrittori. Ai livelli inferiori, le possibilità per l'apprendente di applicare regole grammaticali appaiono piuttosto limitate. Lo spazio mentale per gestire contemporaneamente contenuti e forme linguistiche è ancora ridotto, per cui l'apprendimento (e l'insegnamento) dovrebbero focalizzarsi sull'acquisizione di "pezzi non analizzati" (i chunks). La scheda presentata nell'articolo illustra chiaramente come nel corso dell'apprendimento l'applicazione delle regole grammaticali diventa più importante a partire dai livelli B1 – B2. Non ha perciò senso mettere l'accento sulle regole grammaticali all'inizio dell'apprendimento. Secondo la teoria dell'insegnabilità della grammatica il discente sarà in grado di utilizzare queste regole soltanto al momento in cui è psicologicamente pronto a farlo. La formulazione dei livelli del QER è compatibile con questa visione. Solo a partire dal livello B1 – B2 i discenti saranno in grado di applicare coscientemente le regole. L'autore ne trae quindi interessanti conseguenze per l'insegnamento delle L2: all'inizio dell'apprendimento (A1-B1), si dovrebbe mettere l'accento sul contenuto, sui chunks e su poche regole semplici con una grande generalizzabilità. Gradualmente, un aumento dell'attenzione per le forme linguistiche è possibile. Ai livelli inferiori, il feedback correttivo dovrebbe essere mirato al contenuto, mentre ai livelli superiori, un feedback sulle forme linguistiche diventerebbe più efficace. (red.)

Teil 1: Einsichten aus der Spracherwerbstheorie

Einführung

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, im Weiteren GER genannt, (Trim, North, & Coste, 2001) drückt die unterschiedlichen Niveaus von Fremdsprachenbeherrschung nicht in Form von Lernstoffthemen aus, sondern beschreibt sie als Ebenen kommunikativer Kompetenz. Das heißt, dass nicht beschrieben wird, was jemand auf einem gewissen Niveau *kennt*, sondern was er *kann*. Etwas problematisch ist, dass die Autoren wenig darüber aussagen, welche Kenntnisse solchem Können zu Grunde liegen. Namentlich die Frage, ob ein gewisses Niveau die Beherrschung bestimmter grammatischen Erscheinungen (wie: Mehrzahlbildung, Modalverben u.ä.) voraussetzt, wird sehr nachdrücklich offen gelassen. Es ist zwar die Rede von einer unterliegenden grammatischen Kompetenz, die sogar ein zentraler Bestandteil der kommunikativen Kompetenz bilde (S. 148). Am Ende des Erwerbsprozesses, beim Erreichen von C2, muss sie also aufgebaut sein. Aber woraus sie besteht, wie sie sich entwickelt und wie man diese Entwicklung mittels Unterricht fördern könne, da wollen die Autoren sich explizit nicht einmischen. Darüber bestünden unterschiedliche Auffassungen, meinen sie, und da solle jeder selber wählen, was ihm am besten passe. Wenn man seine Wahl nur explizieren könne. Bei einer Auflistung von Wahlmöglichkeiten in diesem Bereich (S. 149) wird denn auch ohne jegliche nähere theoretische Reflexion oder wissenschaftliche Untermauerung die bestehende Praxis in ihrer ganzen Vielfalt wiedergegeben. Jeder Hinweis auf eine Kopplung an

Niveaus fehlt dabei. In einer Tabelle auf S. 114 wird allerdings in sehr allgemein gehaltenen Formulierungen eine Verbindung hergestellt zwischen grammatischer *Korrektheit* und den unterschiedlichen Niveaus. Aber bei der Frage, ob die wahrzunehmende grammatische Korrektheit auf korrekt memorisierten Phrasen oder auf Anwendung von Regelkenntnissen basiert, bleiben die Autoren vage. Bis B2 ist in den Deskriptoren oft die Rede von Floskeln, Routinen und festen Redewendungen. Auf den höheren Niveaus finden wir kaum konkrete Hinweise. Dieselbe Haltung sehen wir in Kapitel 6 zum Lehren und Lernen. Die unterschiedlichen gängigen Auffassungen werden aufgelistet. Was jeder wählt, darf er selber entscheiden. Auch Ergänzungsübungen oder *pattern drills* sind möglich, wenn jeder nur seine Wahl erläutert und begründet. „Die Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, auf welcher Grundlage grammatische Elemente, Kategorien, Strukturen, Prozesse und Relationen ausgewählt und sequenziert werden;“ (S. 149). Aber auch hier finden sich keine Hinweise auf eine Koppelung an ein bestimmtes Niveau. Das ist natürlich auch schwierig, wenn so ein Hinweis Gültigkeit haben sollte für die ganze Skala von Ansichten, die von Ablehnung jeglicher expliziter Behandlung von Grammatik auf der einen, bis zum in einer gewissen Reihenfolge Durchüben-Lassen eines Grammatik-Kanons an Hand von Ergänzungsübungen auf der anderen Seite reicht. Die Antwort auf die Frage nach dem Stellenwert von grammatischen Regelkenntnissen auf den unterschiedlichen GER-Ni-

veaus ist also stark vom gewählten methodisch-didaktischen Standpunkt abhängig.

Die Rolle bewusst angewandter Regelkenntnisse in den „Kann-Beschreibungen“

Obwohl also eine explizite Stellungnahme im GER fehlt, finden wir in den „Kann-Beschreibungen“, mit denen die Niveaus gekennzeichnet werden, doch einige Indizien. Sie gehen nicht aus Auffassungen oder Stellungnahmen der Autoren hervor, sondern ergeben sich aus den Einschätzungen der Lehrenden, nach deren Urteil die GER-Niveaus sozusagen geeicht sind. Auf den Seiten 42-44 findet sich eine sehr informative und praktische Übersicht über Sprachgebrauchsmerkmale, die die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Niveaus markieren¹. In dieser Übersicht kann man sehen, dass auf den niedrigen Niveaus die Fehlertoleranz relativ groß ist und dass die Sprachbenutzer vorwiegend mit *chunks*, festen Redewendungen, frequenten Phrasen, u.ä. arbeiten. Erst beim Übergang zu B2 ist zum ersten Mal die Rede davon, dass Lerner ihre Kenntnisse *über* die Sprache *bewusst* einsetzen. Laut der Beschreibung im GER sind die Lerner dann auf einem Niveau angelangt, wo sie einen souveränen Überblick haben. Daher die metaphorische Bezeichnung „*vantage*“, was „Stelle wo man die Umgebung gut übersehen kann“ heißt. Das Erreichen dieser Stufe des Überblicks wird, im Vergleich zum Vorhergehenden, als eine wesentliche Veränderung präsentiert. Nach dem englischen Text, erwerben Lernende hier eine neue Perspektive (*“acquire a new perspective, can look around him/her in a new way”*, S.35). Diese Veränderung wird als *“quite a break with the content so far”* charakterisiert, wobei der Perspektivenwechsel sich in zweierlei Hinsicht konkretisiert. Zum einen bewegen sich Lerner inhaltlich

außerhalb der festgetretenen Wege der *chunks* und festen Redemittel. Sie verlassen die sichere Welt der frequenten Formeln und fangen an sich selbständiger und freier in der fremden Sprache zu bewegen. Zum anderen (und dieser Satz fehlt in der deutschen Übersetzung) entsteht eine neue Stufe von Sprachbewusstsein (*„a new degree of language awareness“*). Lerner beginnen sich der Regelmäßigkeiten in der Sprache bewusst zu werden. Sie haben offenbar Kenntnisse darüber aufgebaut, was in der Sprache ‚die Regel ist‘. Und, vielleicht noch wichtiger, sie fangen an, diese Kenntnisse einzusetzen. Sie merken sich Fehler, die sie oft machen, versuchen in solchen Fällen Eselsbrücken zu erfinden und zu benutzen und nehmen wahr, dass sie überhaupt Fehler machen, was zu Selbstverbesserung (*„selfrepair“*) führt. Man könnte sagen, dass sich beim Übergang von B1 nach B2 der Akzent verschiebt, weg von dem, was in der Fachliteratur meistens als *„formulaic speech“* (unanalysierte Kombinationen, die zwar aus mehreren Wörtern bestehen, aber als eine einzige Einheit erfahren und gelernt werden) bezeichnet wird und hin zur Sprachgebrauchsvariante, die man *„creative speech“* (regelgeleitetes Produzieren) nennt.

Das erscheint paradox. Wie kann man auf eine solche Akzentverschiebung hin arbeiten ohne explizite Übung in der Anwendung von Grammatikregeln? Dabei sind die Niveaubeschreibungen und ihre Reihenfolge auch auf Grund von Einschätzungen praktizierender Dozenten festgelegt. In ihrer eigenen Unterrichtspraxis pflegen diese doch mit dem Anbieten von und dem Üben mit Grammatikregeln anzufangen. Aber das Niveau B2, wo Lerner nach den GER-Beschreibungen anfangen solche Kenntnisse zu benutzen, wird im Durchschnitt im Sekundarunterricht nur in den wenigsten Fällen erreicht. Dabei bedeutet offenbar die signalisierte Akzentverschiebung auch wieder nicht, dass vor dem Erreichen

von B2 der Formkorrektheit keine Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Aus den Umschreibungen wird z.B. klar, dass Lerner auf B1 nicht nur kompliziertere und weniger frequente Dinge äußern können als auf A1 sondern *auch mit weniger Fehlern in der Sprachform*. Augenscheinlich lässt sich das alles schwer miteinander in Übereinstimmung bringen. Trotzdem stimmt diese auf intuitiven Dozenten-Einschätzungen basierende Einstufung ziemlich gut mit einer Reihe von aktuellen Einsichten aus der kognitiven Psychologie und der Spracherwerbsforschung überein. Weil diese Erkenntnisse uns helfen können, die geschilderten Ungereimtheiten zu klären, werde ich sie im Folgenden kurz zu skizzieren versuchen.

Die kognitive Psychologie über das Produzieren von Sprachäußerungen: Priorität für den Inhalt

Die Art und Weise, in der unser Gehirn Information versteht und produziert könnte man sich als eine Art komplexe Produktionswerkstatt vorstellen, wo Bausteine, die wir aus dem Langzeitgedächtnis holen, zu brauchbaren Produkten kombiniert werden (Anderson, 2000). Für eine korrekte und verständliche Sprachäußerung geht es dabei um Elemente aus sehr unterschiedlichen Ecken unseres Kenntnisbesitzes. Ein in diesem Zusammenhang oft zitiertes Modell wurde von Levelt (1989) entwickelt. Skehan (1998) unterscheidet innerhalb dieses Kenntnisbesitzes zwischen zwei Kenntnissystemen: das *exemplar-based system* und das *rule-based system*. 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. Aus Forschungen geht

hervor, dass die Kapazität der Konstruktionswerkstatt (des so genannten Arbeitsgedächtnisses) beschränkt ist (A. Baddeley, 1997; A. D. Baddeley, 2001). Mit dem zu Verfügung stehenden Raum muss sehr effizient umgegangen werden. Skehans Untersuchungen zeigen, dass Zeit und Aufmerksamkeit für das eine System immer auf Kosten der Aufmerksamkeit für das andere gehen (der so genannte „pay off“). Unser Gehirn hat offenbar ein beschränktes, kognitives Budget und kann sein mentales Geld nur einmal ausgeben. Das heißt, wenn wir uns auf die Form dessen was wir sagen wollen konzentrieren, bleibt weniger Platz übrig für die Verarbeitung oder Konstruktion von Inhalt oder Bedeutung und umgekehrt. Wenn man sagen will, dass man jemanden sehr gern hat, und es kostet sehr viel Mühe das richtige Verb zu finden, dann bleibt weniger Gedächtnisraum übrig für die Frage, ob dieses Verb einen Akkusativ oder einen Dativ bei sich hat. Dieses Phänomen verstärkt sich in dem Maße, in dem die für das eine oder andere System benötigte Aufmerksamkeit zunimmt. Lerner, die noch sehr viel Mühe haben mit der Anwendung von angebotenen Regeln werden also kaum Zeit finden die benötigten Vokabeln zu suchen. Wenn das Mobilisieren der benötigten Inhaltswörter viel Gehirn-Energie beansprucht, dann bleibt wenig Platz übrig für die Anwendung von Regelkenntnissen. Für diejenigen, die glauben, dass kommunikative Kompetenz sich auf solchen Regelkenntnissen aufbaut, ist es also nicht unlogisch zu empfehlen, noch nicht so weit vorgeschrittene Lerner zunächst mal mit bedeutungslosen Elementen üben zu lassen (Ur, 1988). Die gleichzeitige Beanspruchung von beiden Kenntnis-systemen schluckt so viel Kapazität, dass dauernd eine Art Kurzschluss durch Überbelastung droht. Aus verschiedenen Forschungen ergibt sich nun (siehe z.B. DeKeyser, 2005, S.6 und 9), dass die Gehirne von 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. Regelanwendung erweist sich so als kognitiver Luxus.

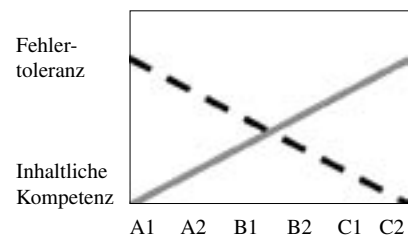
Die Deskriptoren des GER: Die Schere zwischen inhaltlicher Kompetenz und Fehlertoleranz

Befragt man Dozenten nach der Reihenfolge fremdsprachlicher Leistungsniveaus, so kommen sie, obwohl es nicht ihrer (bewussten) Auffassung darüber, wie Spracherwerbsprozesse verlaufen und unterstützt werden sollten entspricht, intuitiv zu dem selben Ergebnis, wie es auch auf Grund der vorher skizzierten Theorie zu erwarten war. Auf den niedrigsten Niveaus also Priorität für den Inhalt. Äußerungsmöglichkeiten auf diesem Gebiet baut man am schnellsten auf über *chunks*, Phrasen, feste Redewendungen, Routinen. Klar, dass dabei Fehler gemacht werden. Gefordert ist also relative große Toleranz in Bezug auf Grammatikfehler. Der Übergang von B1 nach B2 ist nach dieser Einschätzung der Moment, in dem nach dieser Einschätzung nicht mehr alle Gehirnkapazität durch inhaltliche Fragen beansprucht wird. Dafür ist jetzt Platz für einen etwas systematischeren Blick auf die grammatische Form. Der GER präsentiert diesen Moment (auch in der deutschen Übersetzung) als eine Art Meilenstein. „Insgesamt scheint dies eine neue Schwelle zu sein, die Sprachlernende überschreiten müssen.“ (S.44)

Dieser Meilenstein betrifft allerdings die *bewusste* Anwendung. Damit ist

nicht gesagt, dass man dies in der davor liegenden Zeit nicht im Unterricht anklingen oder einfließen lassen dürfte, könnte oder sogar sollte. Aus den Deskriptoren erhält man eher den Eindruck eines Prozesses der, vielleicht größtenteils unmerklich, nach und nach verläuft und zwischen den Stufen B1 und B2 sozusagen an die Oberfläche kommt, weil Lerner sich dann der Existenz dieser Kenntnisse und ihrer Anwendungsmöglichkeiten bewusst werden. Aber im Vorfeld steigen bereits bei jedem höheren Niveau die Anforderungen, die auch in Bezug auf die formale Korrektheit gestellt werden. Und diese Tendenz setzt sich auch nach B2 weiter fort. Was wir im GER widergespiegelt sehen, ist ein Prozess fortwährender Zunahme der Kompetenz, sich inhaltlich immer breiter, komplizierter und nuancierter zu äußern, kombiniert mit einer ständigen Abnahme der Toleranz in Bezug auf Formfehler. Das ließe sich in folgender Grafik wiedergeben.

Grafik 1: Die Schere zwischen inhaltlicher Kompetenz und Fehlertoleranz



An dieser Grafik können einige Sachverhalte illustriert werden:

- Am Anfang kostet die Produktion von Bedeutung viel Mühe, weil erst wenige Sprachmittel vorhanden sind. Einzelne Vokabeln, chunks, feste Redewendungen, usw. beanspruchen die beschränkte Gehirnkapazität am wenigsten. Anfänger werden darauf dann auch zuerst und vornehmlich zurückgreifen. Wenn sie es mit diesen Mitteln nicht

schaffen, haben sie kaum Platz um Regeln anzuwenden, selbst dann nicht, wenn sie diese Regeln an und für sich schon kennen würden. Deshalb sind ‚Grammatikfehler‘ auf dieser Ebene normal und erlaubt.

- Beim Wachsen der inhaltlichen Kompetenz nimmt nicht nur das Repertoire an inhaltlichen Ausdrucksmitteln zu, sondern es bleibt offenbar auch mehr Platz im Arbeitsgedächtnis übrig, um sich ab und zu mit morphologischen oder syntaktischen Aspekten zu beschäftigen. Die Fehlertoleranz nimmt etwas ab. Aber die Korrektheit der Form ist noch vornehmlich über *chunks*, Phrasen und Idiome verankert.
- Auf dem höchsten Niveau machen Sprachbenutzer rezeptiv wie produktiv so gut wie keine Formfehler mehr. Sie wissen was korrekt ist und was fehlerhaft und können diese Kenntnisse auch bewusst anwenden.
- Der Übergang von B1 nach B2 markiert den Zeitpunkt, an dem bewusster Einsatz dieser Kenntnisse merklich anfängt eine unterstützende Funktion zu übernehmen.

Wie gesagt, schließt der Text des GER nicht aus, dass Unterrichtende von Anfang an von ihren Lernenden einen Sprachgebrauch verlangen, der möglichst wenig von den geltenden Normen abweicht. Aber wenn dies das Ziel ist, so tut man gut daran, seine Karten vor allem auf intensives Üben mit (in korrekter Form angebotenen) *chunks*, Phrasen und festen Redewendungen zu setzen, anstatt mit Grammatikregeln üben zu lassen. Auch wenn es gelingt, Anfänger diese Regeln lernen zu lassen, werden sie auf dieser Ebene in echten kommunikativen Situationen noch zu wenig kognitiven Verarbeitungsraum haben, um sie anwenden zu können.

Teil 2: Die Entwicklung von Formbewusstsein: über chunks zu Regeln

Einleitung

Aus dem ersten Teil dieser Betrachtung über grammatische Regelkenntnisse im Zusammenhang mit dem GER lässt sich schließen, dass es fraglich ist, ob wir unseren Lernenden dadurch helfen, dass wir sie von Anfang an die Anwendung von Grammatikregeln üben lassen. Namentlich auf den unteren Sprossen der GER-Leiter scheint dies die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz eher aufzuhalten als zu fördern. Gleichzeitig ist auch klar, dass es sehr wohl nützlich ist, schon von Anfang an eine gewisse *Korrektheit* anzustreben, auch in Bezug auf die Sprachform. Wenn ein systematisches Durchüben des üblichen grammatischen Kanons zu dieser Korrektheit wenig beiträgt, werden wir uns also etwas anderes einfallen lassen müssen. Eine erste Lösung kam im ersten Teil schon zur Sprache. Wer wenig Fehler hören will, tut gut daran sich auf das Einüben von *chunks*, festen Redewendungen, usw. zu konzentrieren. Auf die Rolle und Funktion von *chunks* im Spracherwerbsprozess werde ich in diesem zweiten Teil noch kurz etwas tiefer eingehen. Aber es werden in der Fachliteratur auch noch andere Vorgehensweisen angegeben, um den Pfad zur Entwicklung eines Formbewusstseins zu ebnen. Auf zwei davon, nämlich die systematische Anwendung von korrekterer Rückkopplung (‚*corrective feedback*‘) und den Gebrauch von simplen Faustregeln, komme ich später im dritten Teil zurück. Dort werde ich dann auch versuchen Bilanz zu ziehen in Bezug darauf, was dies für die Unterrichtspraxis bedeuten könnte.

Die Rolle von *chunks* beim Aufbauen von Sprachformbewusstsein

Als *chunks* werden unanalysierte Kombinationen bezeichnet, die zwar aus mehreren Wörtern bestehen, aber

als eine einzige Einheit erfahren und gelernt werden, so als wären sie ein einzelnes Wort. Es kann sich dabei um vollständige Sprachäußerungen handeln wie z.B.

„Zum Schluss.“

„Guten Appetit.“

„Darf ich Sie bitten?“

Aber oft sind es auch Halbprodukte, Module, die zu vollständigen Äußerungen ergänzt werden müssen, wie z.B.

„Ich wüsste gern, ...“

„Eines Tages ...“

„Zum einen ..., zum andern...“

In allen Fällen handelt es sich um Sprachelemente, bei denen es ziemlich kompliziert sein würde, sie mit Hilfe der üblichen Grammatikregeln zu konstruieren. Weil sie oft vorkommen, ist es viel ökonomischer diesen mühsamen Konstruktionsprozess zu umgehen und die ganze Kombination direkt so zu lernen als handle es sich um ein einziges Wort. Die Verwendung von solchen zu einem Ganzen kombinierten, mehr oder weniger festen Zusammenstellungen wird in der Fachliteratur als ‚*formulaic speech*‘ bezeichnet. Sprachäußerungen die mit Hilfe von Regelkenntnissen jedes Mal neu aus einzelnen Unterteilen zusammengefügt werden, nennt man ‚*creative speech*‘. Die Rolle und die Funktion von *chunks* im Spracherwerbsprozess wird im gängigen Sprachunterricht meistens unterschätzt. Die meisten Lehrenden lassen mitunter ein paar Redemittel lernen, räumen dem aber keinen hohen Status ein. „In eigenen Worten“ etwas produzieren können zählt mehr. Die echt guten Noten verdient man mit ‚*creative speech*‘. Danach richtet sich der Unterricht denn auch vorwiegend aus. Darin suchen Lehrende wie Lerner vorwiegend ihr Heil. Zu Unrecht. Nach aktuellen Einsichten sind *chunks* wichtige Bausteine im Spracherwerbsprozess. Aus der kognitiven Psychologie kommen immer mehr Hinweise darauf, dass unser Gehirn beim Lernen einer Fremd-

sprache dauernd die Frage abwägt, ob Kombinationen, die öfter vorkommen nicht ökonomischer als Einheit behalten werden können, so dass bei späterer Anwendung die viel Kapazität verschlingende Regelanwendung unterbleiben kann. Einen Teil des Spracherwerbsprozesses könnte man auffassen als den Versuch, wegen Kapazitätsmangel die Notwendigkeit von Regelanwendung wo nur möglich zu reduzieren. Dies ist das Bestreben, sich die Mühe der Regelanwendung zu sparen, und zwar auch dort, wo man zunächst glaubt, einen klaren ‚Regelfall‘ vorzufinden, indem man die Äußerung als *chunk* produziert. Je mehr mittels *chunks* produziert werden kann, desto besser. Spracherwerb als ‚Verchunktungsprozess‘. 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, möglichst rasch die frequentesten als solche zu behalten (siehe z.B. Ellis, 2001, S. 49 ff.). Anders als vielfach angenommen, stehen Regeln nicht am Anfang sondern am Ende des Erwerbsprozesses. Danach sind Regelkenntnisse eher ein

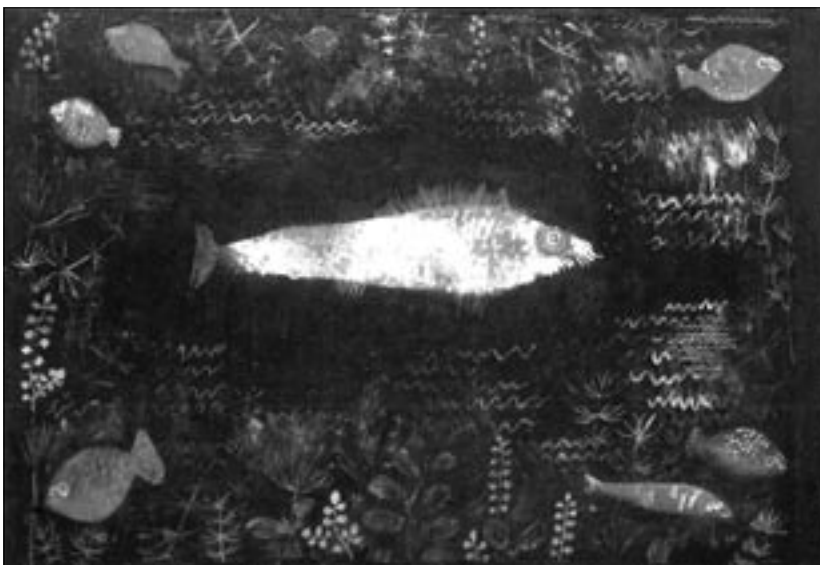
Nebenprodukt des ‚Verchunktungsprozesses‘. Durch das vielfache Verstehen und Produzieren von Sprache wird die Suppe unserer Sprachkenntnisse immer dickflüssiger bis sie einen solchen Sättigungsgrad erreicht, dass sich Regeln heraus kristallisieren und an die Oberfläche kommen. Daher die Bezeichnung ‚Emergentism‘ für diese Richtung in der Spracherwerbtheorie (Ellis, 1998).

Man könnte diese ‚Verchunktung‘ auch beschreiben als eine Suche nach Regelmäßigkeiten, nach einer Form von ‚Regeln‘ also. Und es ist daher auch nicht sehr erstaunlich, dass unser Gesamtbesitz an *chunks* in der Fachliteratur manchmal als ‚just another grammar‘ bezeichnet wird, eine Grammatik, die jedoch viel komplizierter, differenzierter, verfeinerter und unübersichtlicher ist als die Grammatik, die sich die Linguisten ausgedacht haben. Aber es sind eben diese von unserem Gehirn gefundenen ‚Regeln‘ über die Wahrscheinlichkeit von Kombinationen, die das Verstehen und Produzieren von Sprache steuern.

Wir wissen bis jetzt noch recht wenig darüber, wie diese Grammatik beschaffen ist. Ziemlich sicher scheint allein, dass sie anders organisiert und viel

zweckmäßiger ist als die Regeln, die wir im Unterricht anzubieten pflegen. Auch kann sie nicht sehr stabil sein. Jede neue Begegnung mit Sprachäußerungen liefert neue Daten über die künftig zu erwartende Frequenz von Kombinationen. Und genauso wie jedes politische Ereignis seinen Einfluss auf die Umfrageergebnisse hat und die Hochrechnungsexperten sofort ihre Voraussagen über das zu erwartende Wahlergebnis anpassen, so passt auch unser Gehirn nach jeder wahrgenommenen Sprachäußerung auf Grund der neuen Daten seine Vorhersagen über die Wahrscheinlichkeit von Kombinationen, die es in der Zukunft erwarten kann, an. Dies würde bedeuten, dass unser Gehirn beim Produzieren von Sprache zwar Kenntnisse und Regeln benutzt, aber dass es sich dabei um eine andere Art von Kenntnissen handelt als die linguistischen Regeln, die wir anzubieten pflegen. Damit sind diese linguistischen Kenntnisse nicht falsch oder disqualifiziert. Sie können helfen, die Sprache zu beschreiben, zu erklären und sogar Dinge voraus zu sagen. Aber sie werden beim Produzieren von Sprachäußerungen nicht oder kaum benutzt. In derselben Weise kann man mit dem Gesetz von Archimedes und einiger elementarer Mechanik beschreiben, erklären und sogar vorhersagen wie das Schwimmen funktioniert. Aber diese Kenntnisse helfen einem wenig dabei, den Kopf über Wasser zu halten. Dies gilt übrigens nicht ohne weiteres für alle Regeln vom herkömmlichen Typ. Es hat sich herausgestellt, dass eine spezifische Art von Regeln existiert, die auch auf niedrigen Kompetenzebenen beim Produzieren helfen können. Im dritten Teil werde ich auf die ‚simplen Faustregeln‘ noch näher zurück kommen.

Aber, wie gesagt, die ‚echten‘ Regeln die unser Gehirn hochrechnet auf Grund der vorhandenen Daten, kennen wir kaum. Und sogar wenn wir sie kennen würden, wäre es sehr zweifelhaft ob wir sie als übersichtliches Regelsystem anbieten und lernen



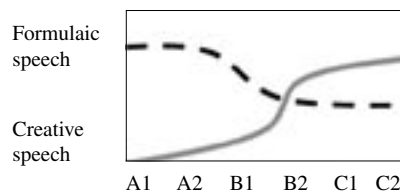
Paul Klee, *Golden Fisch*.

lassen könnten. Schon allein deshalb, weil es wahrscheinlich sehr umfangreich und verzweigt ist und wegen der Tatsache, dass es nach jeder Spracherfahrung angepasst und erweitert wird. Vorläufig müssen wir den Aufbau dieses Regelsystems wahrscheinlich ganz einfach unserem Gehirn überlassen und darauf vertrauen, dass es die Aufgabe in effizienter Weise löst, vorausgesetzt es bekommt genug Input um seine Daten zu sammeln. Die Verankerung der korrekten Sprachform in *chunks* auf den unteren GER-Ebenen ist also wahrscheinlich mehr als eine Notlösung um dem Zusammenbruch des Arbeitsgedächtnisses vorzubeugen. Es sieht so aus, als ob es einfach auch die effizienteste Art und Weise ist, Kenntnisse über das, was ‚regelmäßig‘ in einer Sprache ist, aufzubauen.

In der Theorie zu ‚*formulaic speech*‘ wird angenommen, dass unsere Sammlung an *chunks* hierarchisch aufgebaut ist. Kurze, einfache *chunks* unten, längere Floskeln darüber. Darüber nochmal die längeren Kombinationen und dann die Kombinationen von Kombinationen (Newell, 1990). Je höher sie sich im System befinden, desto weniger kommen sie vor (Newell, 1990; Newell & Rosenbloom, 1981). Das bedeutet, dass je reichhaltiger und umfangreicher die Sammlung von *chunks* wird, der Vorteil einer weiteren Vergrößerung immer mehr abnimmt. Es wird schwieriger sie zu lernen und man wird sie immer weniger anwenden können. Umgekehrt wird es immer vorteilhafter, weil ökonomischer, für solche wenig frequenten Kombinationen die üblichen Regeln anzuwenden. Wenn wir das auf den Spracherwerbsprozess anwenden, ergibt sich folgendes: Die frequentesten, kurzen *chunks* werden zuerst behalten (die bekannten Sachen wie „Guten Abend“, „zum Schluss“ und „Nicht dass ich wüsste“.), denn damit baut man am schnellsten ein Repertoire von Sprachäußerungen auf, die man mit wenig kognitiver Kapazität produzieren kann. Das

wiederum schafft Raum im Arbeitsgedächtnis für *chunks*, die, weil sie noch nach den Regeln der ‚*creative speech*‘ Ergänzung brauchen, etwas mehr Kapazität beanspruchen. Je komplizierter aber die *chunks* werden, je geringer ihre Frequenz und je kleiner damit der Anwendungsvorteil, desto mehr nähert sich der Sprachlerner dem Punkt, an dem es ökonomischer wird, eine einfache, simple Regel zu lernen als einen komplizierten, schwer zu memorisierenden *chunk*. Zusammenfassend könnten wir, analog zu der im ersten Teil präsentierte Schere zwischen der inhaltlichen Kompetenz und der Fehlertoleranz, das Wachsen der fremdsprachlichen Kompetenz auch wiedergeben als eine Schere zwischen dem Gebrauch von *formulaic* und von *creative speech*.

Grafik 2: Die Schere zwischen *formulaic* und *creative speech*



Diese Grafik illustriert, wie Sprachlerner zur Deckung ihrer kommunikativen Bedürfnisse versuchen möglichst schnell und effizient ein Repertoire an inhaltlichen Sprachmitteln aufzubauen. Dabei kann noch folgendes festgestellt werden:

- 1) Am Anfang bringen ihnen feste Kombinationen am meisten, vorausgesetzt dass diese
 - leicht als ein einziges Wort memorisiert werden können
 - oft benutzt werden können
- 2) Indem sie auf diese Weise die Anwendung von viel Kapazität verschlingenden Regeln in erster Instanz vermeiden, bleibt mehr Verarbeitungskapazität übrig. Dadurch können sie ihr inhaltliches Repertoire



Paul Klee, *Southern (Tunisian) Gardens*.

schneller erweitern.

- 3) Sobald eine gewisse Basis an elementaren, inhaltlichen Sprachmitteln aufgebaut ist, entsteht Bearbeitungsraum im Arbeitsgedächtnis für die Anwendung von Regelkenntnissen. Dieser Raum entsteht zuerst für die allersimpelsten Faustregeln die wenig Kapazität beanspruchen und oft angewandt werden können.
- 4) Beim Wachsen des Repertoires werden neue *chunks* immer komplizierter, wobei sie immer weniger eingesetzt werden können. Das verringert ihren Mehrwert gegenüber sehr einfache Regeln.
- 5) An einem bestimmten Punkt (im GER also ungefähr zwischen B1 und B2) erreichen wir eine Situation, in der das Erlernen von neuen *chunks* nicht mehr viel hinzufügt. Der Einsatz von Regelkenntnissen wird immer ökonomischer.
- 6) Auf den höheren Niveaus sehen wir eine Mischung von *formulaic speech* und *creative speech*. Die Rolle des regelgeleiteten Sprechens soll übrigens nicht überschätzt werden. Laut Forschungsergebnissen beträgt der Anteil von *formulaic speech* im Sprachgebrauch von sehr kompetenten Sprechern noch immer mindestens 50%.

Teil 3: Korrekatives Feedback, Faustregeln und Implikationen für die Praxis

Einleitung

In den Teilen 1 und 2 dieses Beitrags habe ich zu zeigen versucht, dass Fremdsprachenlerner in den frühen Phasen des Erwerbsprozesses ihre Prioritäten auf die möglichst schnelle Entwicklung eines inhaltlich ausgerichteten Repertoires an Sprachäußerungen legen. Zunächst mal verstehen und verstanden werden, ist das erste und dringendste Bedürfnis. Für bewusstes Nachdenken über die Sprachform und die Anwendung von Regeln ist wenig Platz. Erst der Inhalt! Man kann als Unterrichtende(r) sehr wohl Regeln anbieten und lernen lassen, aber bestenfalls tun die Lernende wenig damit, im schlechtesten Fall hält es sie auf, weil bei jedem Versuch, etwas Sinnvolles zu äußern, ihr ganzes Sprachproduktionssystem wegen Überlastung zusammenbricht. Beim Aufbauen dieses inhaltlichen Äußerungsrepertoires spielen feste Formeln und Phrasen eine wichtige Rolle. Die Funktion dieser *chunks* wurde im zweiten Teil ausführlich besprochen. Die Frage ist jetzt, ob Unterrichtende in dieser Phase nicht noch etwas mehr tun können als nur *chunks* anzubieten. Darum und um die Implikationen dieser Einsichten für den Unterricht auf den unterschiedlichen Ebenen des GER geht es in diesem dritten Teil.

Korrektives Feedback

In irgendeiner Weise die Lernenden auf Fehler hinzuweisen, war lange Zeit in der Fachliteratur nicht sehr populär. Namentlich in Publikationen im Rahmen des kommunikativen Ansatzes (Littlewood, 1981) war die vorherrschende Auffassung, dass man vor allem bestätigen sollte (*reinforcement*). In den letzten Jahren werden aber zunehmend Forschungsergebnisse präsentiert, die vermuten lassen, dass korrigierendes Verhalten

sehr wohl einen positiven Effekt auf den Spracherwerb haben kann. Mit der Bezeichnung ‚korrektive Rückkopplung‘ (*corrective feedback*) werden alle Reaktionen von Seiten eines Gesprächspartners bezeichnet, aus denen Lerner ableiten können, dass bestimmte Aspekte ihrer Äußerung von der geltenden Norm abweichen. Lyster und Ranta (1997) unterscheiden in einer viel zitierten Publikation sechs Typen eines solchen Lehrverhaltens.

1. *Recasting*. Bei dieser Form wiederholt der Unterrichtende die Äußerung eines Lerners, ohne Akzentuierung, aber wohl in der korrekten Form
Lerner: „Er weinst.“
Dozent: „Richtig, er weint“
2. *Wiederholung* des Fehlers, aber mit Nachdruck und Fragezeichen.
L: „Das sagst du mich?“
D: „Das sagst du **mich**?“
3. *Explizite Verbesserung* (ohne Thematisierung)
L: „Das sagst du mich?“
D: „Oh, du meinst: Das sagst du **mir**?“
4. *Bitte um Erläuterung*
L: „Es liegt am Boden“
D: „Wie meinst du: Es liegt**st**?“
5. *Elizitieren* (wörtlich: ‚hervorlocken‘). Wiederholung, wobei die Stelle, an der der Fehler war, weggelassen und das Ganze mit einem Fragezeichen versehen wird. Darauf wird eine Reaktion erwartet
L: „Das fragst du mir?“
D: „Das fragst du ...?“
L: „Das fragst du , eh, oh ja, mich.“
6. *Metalinguistische Information* geben. In dieser Variante wird explizit auf den Fehler hingewiesen. Oft wird nicht nur verbessert, sondern auch eine Regel gegeben oder auf eine Regel verwiesen.
L: „Er gehen ins Kino.“
D: „Nein, warte mal. Nicht „Er gehen.“, sondern „Er geht.“ Bei -er- kommt ein -t-.“

Die erste Variante ist gänzlich implizit. In den anderen fünf Fällen wird in irgendeiner Form explizit klargestellt, dass etwas nicht in Ordnung ist. Diese expliziten Varianten werden als ‚prompting‘ zusammengefasst (wörtlich: Hinweise geben, soufflieren). Bei den letzten drei wird auch noch eine Lernerreaktion verlangt. In Analogie zum bekannten Konzept der ‚Bedeutungsaushandlung‘ (*negotiation of meaning*) verwenden Lyster und Ranta dafür die Bezeichnung ‚Formaushandlung‘ (*negotiation of form*). Es muss klar sein, dass es sich in allen Fällen um Eingriffe in einen Prozess handelt, in dem es in erster Linie um den Inhalt geht. Der inhaltliche Verlauf einer Kommunikation wird kurz unterbrochen und nach der Intervention wieder fortgesetzt. Die Unterbrechung wird zwar als ein Nachteil gesehen, aber die Vorteile scheinen die Nachteile wett zu machen, vorausgesetzt, dass die Unterbrechung nicht zu lange dauert. Nach Lightbown (1998) ist das maximal eine Minute. *Recasting* beansprucht das Arbeitsgedächtnis am wenigsten. Ein Nachteil ist, dass es oft nicht zur Kenntnis genommen wird. Namentlich auf den unteren Niveaus sind die Lerner so sehr damit beschäftigt, den Inhalt einigermaßen verständlich über die Bühne zu bringen, dass diese Information über die Sprachform leicht überhört wird. In Anbetracht der vorher skizzierten Theorie kann man sich fragen, ob das wirklich so schlimm wäre. Aber wenn man will, kann die Orientierung auf Form durch Varianten von ‚prompting‘ verstärkt werden, eventuell kombiniert mit der Bitte an die Lerner darauf zu reagieren. Forschungsergebnisse zeigen, dass die explizitesten Varianten den größten Mehrwert bei denjenigen Formfehlern aufweisen, die eigentlich keine inhaltlichen Konsequenzen haben. Offenbar sind Lerner dort, wo sie den Inhalt hinkriegen, nicht mehr sehr an der Form interessiert. Um trotzdem ihre Aufmerksamkeit darauf zu lenken, hilft es offenbar

wenn man es ‚zum Problem macht‘. In der letzten Zeit sind die Effekte dieser Feedback-Varianten vielfach untersucht und miteinander verglichen worden (Für eine Übersicht siehe Russel & Spada, 2006). Aus diesen Untersuchungen geht insgesamt hervor, dass im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht die Mehrheit der Unterrichtenden vor allem die Variante ‚recasting‘ anwendet, dass aber der größte Effekt bei den explizitesten Varianten (*elizitieren* und *metalinguistische Information*) gefunden wird. Dabei muss aber bemerkt werden, dass es sich bei diesen Untersuchungen in fast allen Fällen um ziemlich weit vorgeschrittene Lerner handelte (zirka B1). Im Rahmen der hier besprochenen Einsichten, würde man bei Anfängern andere Ergebnisse erwarten können, weil sie wegen der Belastung ihres Arbeitsgedächtnisses viel weniger für explizite Forminformation offen sind oder weil die Unterbrechungen Forminformation den Aufbau ihrer inhaltlichen Kenntnisse in unerwünschter Weise stören.

Simple Faustregeln

Als weitere Möglichkeit die Entwicklung von Formbewusstsein zu fördern wird öfters empfohlen simple Faustregeln anzubieten. Aus der Tatsache, dass unser Arbeitsgedächtnis mit der beschränkten zur Verfügung stehenden Zeit auskommen muss und dabei dem Inhalt den Vorrang gibt, lässt sich ableiten, dass die Antwort auf die Frage, ob eine Regel nützlich ist, vor allem eine Frage der Ökonomie ist. Man hat zuerst etwas Restkapazität übrig für Regeln, deren Anwendung wenig Verarbeitungsraum beansprucht und die man sehr oft benutzen kann. Das sind also fast nie die üblichen systematischen Regeln, die eine ganze Erscheinung regulieren, wie z.B. ‚die Wechselpositionen‘, ‚das starke Verb‘ oder ‚die Endungen des Adjektivs‘. Es handelt sich vielmehr 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-“.

Auch über die Ökonomie solcher Faustregeln ist in der letzten Zeit einiges publiziert worden (siehe z.B. DeKeyser, 2005). Diese 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.

Im Allgemeinen zeigt sich, dass das Üben mit komplexen Regeln, auch auf Dauer, weniger bringt als das Üben mit einfachen morphologischen oder syntaktischen Phänomenen. Obwohl dies gegen die Intuition vieler Unterrichtender läuft, wird tatsächlich mehr Effekt erzielt, wenn man die üblichen Grammatikerscheinungen zu kleineren Bestandteilen ‚verkrümelt‘ und anbietet, wenn es aus inhaltlichen Gründen funktional erscheint.

Ad hoc, funktionell und ohne feste Angebotsreihenfolge

Aus den oben erwähnten Forschungsergebnissen lässt sich also schließen, dass eine Regel, wenn überhaupt, dann den meisten Effekt hat, wo

- sie *ad hoc* angeboten wird,
- der Inhalt es verlangt und
- eine Verbesserung funktionell ist in dem Sinne, dass die Abweichung von der Norm zu Missverständnissen führt, oder
- (namentlich auf den höheren Niveaus) weil Unvollkommenheiten sozial/pragmatisch nicht funktionell oder unerwünscht sind. Wer in seiner Bewerbung schreibt: „Du suchst

kluge Person. Ich sein sehr gut“, hat wenig Chancen als Chefsekretärin angenommen zu werden.

Nach diesen Einsichten haben Kenntnisse über Regelmäßigkeiten in der Sprachform also einen Platz im Fremdsprachenunterricht, aber einen anderen als wir gewohnt sind. Dinge, die wir als einzelne, in einer gewissen Sequenzierung anzubietende und einzuübende Lernstoffthemen zu sehen gewohnt sind, deren Aufeinanderfolge unser Curriculum steuert, kommen in diesem Rahmen quasi willkürlich durcheinander, teilweise fast gleichzeitig, selten als ein Ganzes und fast nie ‚systematisch‘ zur Sprache. Lernende und Lehrende sind primär mit der Entwicklung und Erweiterung eines inhaltlichen Repertoires beschäftigt. z.B. indem sie in der Zielsprache an inhaltsorientierten funktionellen Aufgaben arbeiten. Was dabei an Formregelmäßigkeiten am öftesten vorkommt, wird als erstes ‚hängen‘ bleiben. Was dabei die geringste kognitive Kapazität beansprucht, wird am schnellsten behalten und benutzt. In dieser Weise bildet sich eine Art Sediment von wahrgenommenen Regelmäßigkeiten, das beim Erreichen des *vantage levels* (B2) als Basis fungieren kann für die Bewusstmachung und die bewusste Anwendung solcher Kenntnisse. Dies bedeutet also auch, dass es nicht gut möglich ist die Beherrschung bestimmter Grammatikthemen (wie ‚die Modalverben‘ oder ‚das Passivum‘) jeweils an bestimmte Niveaus zu koppeln. Das ist vielleicht praktisch für einen Verlag, der in dieser Weise nur wenig an seinen bestehenden Lehrwerken zu ändern braucht, aber weder in der Fremdsprachenerwerbtheorie noch im GER sind für ein solches Unterfangen viele Argumente zu finden. Übrigens: Dieser andere Platz für Grammatikkenntnisse könnte sich für Lehrende wie für Lernende im Endeffekt sehr wohl weniger frustrierend auswirken als die heutige Praxis. Es

sieht nach den besprochenen Einsichten so aus, als ob man als Unterrichten-der mehr Grammatik mit mehr Gewinn ‚los werden‘ könnte, wenn man später damit anfängt. Jetzt verschwenden wir in der Anfangsphase sehr viel kostbare Zeit mit Üben von Kenntnissen, für die das Gehirn unserer Lerner weder Platz noch Anwendungskapazität hat. Dadurch kommen wir nur sehr langsam voran, haben dauernd das Gefühl, dass das, was wir so mühsam unterrichten nur selten ankommt und erreichen nur in den seltensten Fällen in der Sekundarstufe das Niveau B2. Wenn wir in der ersten Periode alle Energie und Aufmerksamkeit in die Entwicklung einer inhaltlich-kommunikativen Kompetenz investieren würden, könnten wir dieses B2-Niveau vielleicht schon erheblich früher erreichen. Das würde Raum schaffen, um das ‚Versäumte‘ (aber jetzt mit mehr Profit) nachzuholen.

Einige Schlussfolgerungen für die Praxis

Zusammenfassend konnten von der Fremdsprachenerwerbsforschung aus gesehen wenig Anhaltspunkte gefunden werden, um bestimmte Grammatikthemen jeweils an bestimmte GER-Niveaus zu koppeln. Naheliegender scheint es, die Lösung darin zu suchen, wie wir im Unterricht mit Sprachformaspekten der Fremdsprache umgehen. Aber in Anbetracht des Vorhergehenden wäre es dabei wohl nicht logisch, Prinzipien zu formulieren, die für alle Niveaus in gleicher Weise und in gleichem Maße gelten würden. Es läge vielmehr auf der Hand, für die verschiedenen Niveaus auch unterschiedliche Leitlinien zu formulieren. Dabei können wir uns auf das Vorhergehende stützen, aber auch auf die Einsicht, dass Lernen vor allem und am effektivsten in jenem Bereich stattfindet, den Vygotski „die Zone der nächsten Entwicklung“ genannt hat. Das hieße, dass wir gut daran täten bei

dem was wir anbieten, den Lernenden immer einen Schritt voraus zu sein, oder genauer gesagt: dass das, was wir anbieten am besten immer etwas über dem aktuellen Kenntnisstand und der momentanen Entwicklungsphase der Lerner liegt. Wenn wir das alles zusammennehmen, ergeben sich einige globale

Leitlinien, die ich in Tabelle 1 zusammen zu fassen versucht habe.

Nach diesen Leitlinien ergibt sich ein mehr oder weniger konzentrisches Programm. Darin wird an mehreren Dingen gleichzeitig gearbeitet. Das macht es für Lehrende nicht leichter.

Tabelle 1: Aufmerksamkeit für Sprachformaspekte auf den jeweiligen GER-Niveaus

GER - Niveau	Angebot	Feedback-Typ
A1	Fast alle Energie wird benutzt um ein elementares Basisrepertoire zum Ausdrücken von Bedeutung aufzubauen: <i>chunks</i> , feste Redewendungen, Formeln, Routinen, usw. Die frequentesten Sprachformerscheinungen (haben und sein, können, Kombinationen wie „Ich möchte“, usw.) werden als Idiome angeboten und geübt.	Bei auffälligen und/oder störenden Fehlern den Inhaltsaspekt bestätigen und die Form korrigieren mittels ‚recasting‘, z. B. Lerner: „Er weinst“. Dozent :” Richtig, er weint“
A2	Wie A1, aber erweitert um komplexere <i>chunks</i> , und gelegentlich, wenn es funktional zu sein scheint und den Inhalt nicht zu sehr unterbricht, (sehr) simple Faustregeln.	Bei auffälligen und/oder störenden Fehlern, die ‚milderen‘ Formen Korrektiven Feedbacks (<i>Wiederholung, Explizite Verbesserung, Bitte um Erläuterung</i>).
B1	Der Unterricht bleibt vorwiegend inhalts-orientiert. Vorgreifend auf B2 können in entsprechenden Fällen etwas komplexere Grammatikerscheinungen thematisiert werden. Dafür eignen sich an erster Stelle diejenigen Themen, bei denen eine klare Beziehung zwischen Form und Bedeutung hergestellt werden kann. Man sollte bloß noch nicht zu viel Erwartungen haben in Bezug auf die Anwendung solcher Kenntnisse	Alle Formen korrektiven Feedbacks, inklusive die Reaktion verlangenden explizitesten Varianten. Dabei kann auf vorher angebotene Regeln hingewiesen werden.
B2	Hier fängt es an Sinn zu machen, mal eine Erscheinung systematisch zu thematisieren, auch wenn dabei der Inhalt kurz in den Hintergrund rückt. Wie gesagt: ‚kurz‘. Der Unterricht bleibt inhaltsorientiert. Die Grammatik-Themen werden inhaltlich eingebettet.	Alle Formen korrektiven Feedbacks, inklusive die Reaktion verlangenden explizitesten Varianten. Dabei kann auf vorher angebotene Regeln hingewiesen werden.
C1	Wie B2. Darüber hinaus können hartnäckige Dauerbrenner mal etwas gründlicher angepackt werden oder komplexere Erscheinungen näher in ihren Nuancen analysiert werden.	Wie B2. Dabei kann es eine Option sein, Lernende selber etwas nachforschen oder für sich selbst eine Übungsaktivität entwerfen und ausführen zu lassen.

Das übliche Lehrwerk durcharbeiten ist bedeutend einfacher. Diese Vorgehensweise verlangt auch andersartige Aufgaben. Anders jedenfalls als die üblichen Aufgaben in den gängigen Lehrwerken. Solcher Unterricht verlangt Aufgaben, die in den Anfangsphasen Lernenden vor allem dabei helfen ein inhaltliches Repertoire aufzubauen und die zu Lernaktivitäten führen, in denen korrekatives Feedback funktionell ist. Solche Aufgaben zu entwickeln ist die große Herausforderung für die Verlage in den kommenden Jahren.

Anmerkung

¹ Ich beziehe mich im Weiteren 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.

Bibliographie

Anderson, J. R. (2000). *Cognitive Psychology and its Implications* (5 ed.). New York, NJ: Freeman.
 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.

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. (1998). Emergentism, Connectionism, and Language Learning. *Language Learning*, 48(4), 631-664.

Ellis, N., C. (2001). Memory for language. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 33-68). Cambridge: Cambridge University Press.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge (Mass.): MIT press.

Lightbown, P. M. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 177-196). Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.

Newell, A. (1990). *Unified theories of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Newell, A., & Rosenbloom, P. S. (1981). Mechanisms of skill acquisition and the law of practice. In J. A. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition* (pp. 1-55). Hillsdale, N.J.: Erlbaum

Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

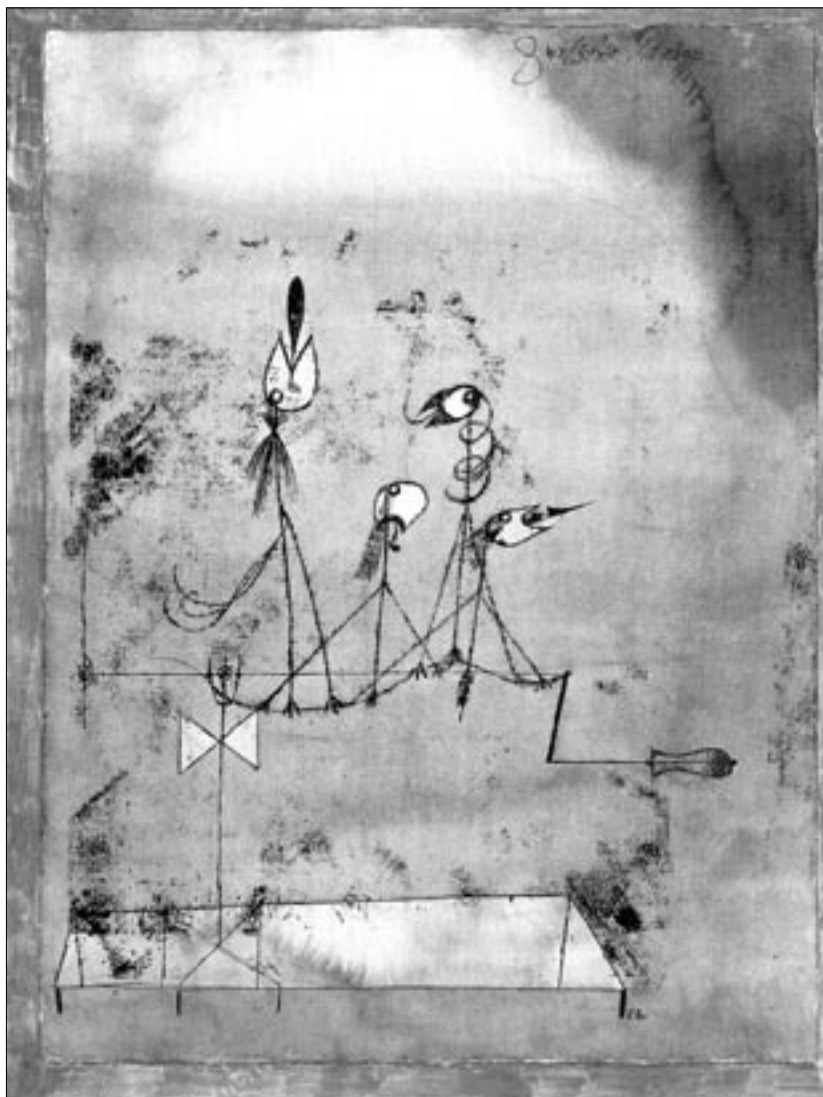
Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Trim, J., North, B., & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin-München: Langenscheidt.

Ur, P. (1988). *Grammar Practice Activities: a practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gerard Westhoff

ist Professor für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an der Universität Utrecht und Direktor des niederländischen Büros für Fremdsprachen.



Paul Klee, Zwitschermaschine.