

# GFL

*German as a foreign language*

**Konstruktionsgrammatik: innovative Wege für den  
DaF-Unterricht, insbesondere den  
Grammatikunterricht?**

Jouni Rostila, Helsinki

ISSN 1470 – 9570

## **Konstruktionsgrammatik: innovative Wege für den DaF-Unterricht, insbesondere den Grammatikunterricht?<sup>1</sup>**

Jouni Rostila

Die Thesen und empirischen Forschungsergebnisse der Konstruktionsgrammatik, einer zunehmend populär werdenden Sprachtheorie, lassen es plausibel erscheinen, dass auch ältere Lerner zum natürlichen Fremdsprachenlernen fähig sind. Anders als die lange Zeit maßgebliche Sprachtheorie Chomskys es erwarten lässt, scheint aus der Sicht der Konstruktionsgrammatik sogar natürlicher Grammatikerwerb möglich zu sein, wenn Lerner Zielstrukturen-Input mit bestimmten Frequenzverhältnissen ausgesetzt werden. Dieser Beitrag erörtert die theoretischen Grundlagen eines solchen Ansatzes und evaluiert die praktische Anwendbarkeit rezenter Vorschläge, Regellernen mit natürlichem Input auszulösen. Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt auf der Anwendbarkeit dieses Ansatzes im Deutschunterricht, da Grammatik gerade hier einen besonderen Problembereich darstellen könnte. Es wird auch kurz auf die Frage eingegangen, worin denn die wahren Hindernisse des natürlichen Grammatiklernens in späterem Alter bestehen könnten, wenn nicht im Überschreiten einer kritischen Periode.

### **1. Einleitung**

Der Grammatikunterricht bildet einen besonderen Problembereich des DaF-Unterrichts. Er ist, zumindest in seiner „klassischen“, von der Kommunikation mehr oder weniger isolierten Form, ein berüchtigter Motivationstöter. Kein Wunder also, dass der heute vorherrschende Trend zum kommunikativen Sprachunterricht die Rolle des Grammatikunterrichts hat minimieren – wenn nicht manchmal sogar eliminieren – wollen. Andererseits ist klar, dass es zur flüssigen Sprachbeherrschung gehört, neben memorierten, situationsangepassten Fertigteilen (*prefabs/Chunks*; vgl. Handwerker & Madlener 2009: 6) das Regelhafte von Sprachen ausnutzen zu können, auch wenn der Anteil von „Versatzstücken“ in der tatsächlichen Sprachverwendung sehr hoch ist (zu Zählungen s. Van Lancker Sidtis 2009: 449). Zum Erlernen des Regelhaften ist wiederum explizite Unterweisung erforderlich: zumindest nach der lange maßgeblichen

---

<sup>1</sup> Ideen von Rostila (eingereicht) erscheinen hier in erweiterter und stark revidierter Form. Ich danke den Zuhörern meiner Vorträge bei der Wikipedia-Konferenz (Vaasa, 23.-24.5.2011) und beim Symposium „Innovative Wege des Deutschlernens“ (Jyväskylä, 7.6.2011) für nützliche Kommentare.

Sprachtheorie Chomskys (u. a. 1965; 1995) ist der Mensch nicht imstande, das Regelwerk natürlicher Sprachen auf natürlichem Wege zu erwerben, nachdem er ein bestimmtes kritisches Alter überschritten hat. Grammatikunterricht scheint deshalb ein notwendiges Übel darzustellen. Es stellt sich die Frage, wie das Übel dabei zu minimieren wäre. Der kommunikative DaF-Unterricht hat dies mit enger Kommunikationsanbindung der grammatischen Regeln versucht (u. a. Schmenk 2003: 136). Neuere Sprachtheorien wie die Kognitive Grammatik und die Konstruktionsgrammatik eröffnen hier aber u. U. neue Perspektiven. Ihre These, dass der Mensch seine Muttersprache nicht mit Hilfe einer angeborenen Universalgrammatik *erwirbt*, sondern mit Hilfe allgemeinerer kognitiver Fähigkeiten *lernt*, die auch älteren Lernern noch zur Verfügung stehen, lässt erwarten, dass natürlicher Spracherwerb – und damit auch natürlicher Grammatikerwerb – ungeachtet des Alters möglich sein sollte. Diese These wird durch Ergebnisse der insbesondere konstruktionsgrammatisch orientierten Spracherwerbsforschung untermauert, die empirisch fundierte Einsichten in Prozesse und Einheiten des natürlichen Erstspracherwerbs erlangt hat. Es scheint sich nun ein Trend abzuzeichnen, solche Einsichten als Lösungen für das Problem des L2-Regellernens zu bieten (vgl. Goldberg & Casenhiser 2008; Ellis 2009; Ellis & Ferreira-Junior 2009; Boyd & Goldberg 2009; Year & Gordon 2009). Praktische Probleme ihrer Unterrichts-anwendung wurden bisher aber kaum angesprochen. Ein zentrales Ziel dieses Beitrags ist, solche Probleme zur Sprache zu bringen und zu erwägen, wie konstruktionsgrammatische Einsichten am besten in den Unterrichtskontext zu integrieren wären.

Die Konstruktionsgrammatik erlebt zur Zeit eine Art Siegeszug im Rahmen der grammatiktheoretischen Forschung. Falls dieser Trend wahrgenommen wird, dürfte dies innerhalb der pädagogisch orientierten angewandten Forschung die Frage hervorrufen, ob das in Mode gekommene Modell für das Fremdsprachenlernen und -lehren etwas mehr zu bieten hat als die bisher dominierenden Modelle (vgl. Götze 1996). Ein zweites Ziel dieses Beitrags ist zu erörtern, worin ein solcher Mehrwert bestehen könnte.

Die Schnittstelle ‚natürliches Regel- bzw. Grammatiklernen – Deutschunterricht‘, die in diesem Beitrag ansatzweise erörtert werden soll, bildet u. U. sogar ein besonderes Problemfeld. Ob Deutsch an sich mehr auf Regeln beruht als andere häufig unterrichtete Sprachen wie etwa Englisch, sei hier dahingestellt; fest stehen dürfte jedenfalls, dass Deutschlerner von geringerem natürlichem Input aus den Medien profitieren können als

Englischlerner. Falls natürliches Grammatiklernen aufgrund solchen Inputs möglich ist, muss im Deutschunterricht das nachgeholt werden, was die Medien für den Englischunterricht leisten, um in diesem Bereich ähnliche Resultate zu erlangen. Deutsch wird außerdem oft außerhalb des Pflichtcurriculums unterrichtet. Motivationsgefährdende Inhalte – wie u. U. Grammatik – müssen im Unterricht solcher Sprachen vermieden werden, damit die Lerner sie nicht aus ihrem Kursprogramm streichen. Vorschläge dazu, wie solche Inhalte durch Methodenwahl „schmackhafter“ gemacht werden könnten, sind daher angesagt – und es ist deshalb wichtig, zu beurteilen, ob die vor allem von Ellis (2009) vorgeschlagene Methode ein Potential zur Weiterentwicklung hat. Um eine Grundlage für dieses Vorhaben zu schaffen, werden zunächst die Kernideen<sup>2</sup> der Konstruktionsgrammatik und ihre hier relevanten Einsichten in das L1-Lernen dargestellt.

## 2. Grundzüge der Konstruktionsgrammatik

Die zentralste These der Konstruktionsgrammatik (von jetzt an: KxG) lautet, dass Sprachen morphosyntaktisch erschöpfend mit Hilfe von Form-Funktion-Paaren beschrieben werden können. Sprachen bestehen aus der Sicht der KxG also aus *Zeichen* und sind damit durch und durch funktionell. Im Gegensatz zu Chomskys generativer Grammatik betrachtet die KxG nicht nur Wörter und Morpheme, sondern auch syntaktische Strukturen als Zeichen (vgl. Goldberg 2003). Zeichen aller drei Typen werden *Konstruktionen* genannt. Beispiele für Konstruktionen zur Beschreibung syntaktischer Strukturen sind u. a. in der Ditransitivkonstruktion des Englischen (vgl. Goldberg 1995) und in prospektiven Präpositionalobjekten mit der Präposition *auf* im Deutschen (vgl. Rostila 2005 b; 2007; im Druck) zu sehen. Beide können als syntaktische Schablonen betrachtet werden, die eine selbständige Bedeutung aufweisen, vgl. (1a, b). In Fällen wie (1c, d), wo sich die Bedeutung des Verbs mit der Konstruktionsbedeutung überlappt, bleibt der Beitrag der Konstruktion verdeckt; in Fällen wie (1e, f) wird sie aber sichtbar, da Verben wie *bake* und *sich freuen* kaum von sich aus Bedeutungsmerkmale wie CAUSE-RECEIVE resp. ZUKUNFTSGERICHTETHEIT/PROSPEKTIVITÄT aufweisen:

---

<sup>2</sup> Zu Grundlagendarstellungen vgl. auch Goldberg (2003), Fried & Östman (2004), Fischer & Stefanowitsch (2007) und Rostila (2007).

- (1) a. [[AGENS] [Verb] [REZIPIENT] [PATIENS]]  
 b. [[ZUKUNFTSGERICHTETER] [PRÄDIKAT] *auf* [KÜNFTIGES EREIGNIS]]  
 c. The librarian gave me the book.  
 d. Sie wartet auf das Ende des Semesters.  
 e. He baked her a cake.  
 f. Sie freut sich auf das Ende des Semesters.

Etwas anders betrachtet zwingen Konstruktionen wie (1a, b) ihre in eckigen Klammern dargestellten semantischen Rollen einzelnen Verben wie *sich freuen* und *bake* auf (zu Einzelheiten solcher Operationen s. Rostila 2007: 174 ff. und 2011 a: 121ff.). Diese Rollen erfassen im Wesentlichen die Semantik der Konstruktion; sie können außerdem als Bedingungen dafür aufgefasst werden, was für Material in die „Lücken“ bzw. *schematischen* Teile der Konstruktionen, gekennzeichnet hier durch eckige Klammern, eingebettet werden kann. Beispielsweise die [KÜNFTIGES EREIGNIS]-Lücke nimmt jedes Element auf, das als eine Bezeichnung eines künftigen Ereignisses aufgefasst werden kann (s. ebd.). Eine offensichtliche zulässige Besetzung ist *das Ende des Semesters*, pragmatische Inferenzen ermöglichen aber auch die Einbettung von NP wie *den Stein*, deren Eigenbedeutung keinen Teil von KÜNFTIGES EREIGNIS enthält.

Konstruktionen wie (1a) sind gänzlich schematisch bzw. abstrakt, da sie kein konkretes, gleichbleibendes morphologisches Material aufweisen, sondern nur aus Lücken bestehen.<sup>3</sup> Konstruktionen wie (1b) sind dagegen nur partiell schematisch: sie enthalten das konkrete, d. h. lautlich spezifizierte, Element *auf*. Indem Sprachbenutzer die schematischen Teile von Konstruktionen wie (1a, b) mit unterschiedlichem Material besetzen, können sie produktiv immer neue Strukturen erzeugen. Eine zentrale These der KxG besteht eben darin, dass schematische Konstruktionen dieser Art produktive Erscheinungen in der Sprache erfassen und dadurch Regeln ersetzen können, so dass zur Beschreibung von Produktivität kein weiteres Beschreibungsmittel angenommen werden muss. (S. unten Tabelle 1 zur Veranschaulichung und Rostila 2011 a: 123 zur Diskussion.) Damit bildet die KxG ein wesentlich einfacheres Beschreibungsmodell als z. B. Chomskys generative Grammatik, die neben abgespeicherten Einheiten (Wörter, Morpheme, Idiome) eine separate Regelkomponente annimmt (vgl. Jackendoff & Pinker 2005: 219ff.; Croft 2004: 643; Behrens 2009: 429). Im Rahmen der KxG haben

<sup>3</sup> S. Rostila (2007: 61ff.) zur Frage, wie auch bloße schematische Teile die Präsenz einer Konstruktion signalisieren bzw. als Ausdrucksseiten von Konstruktionen fungieren können.

regelmäßige Erscheinungen also im Wesentlichen die gleiche Repräsentation wie z. B. Wörter: sie stellen memoriertes Wissen dar. Der einzige Unterschied besteht in der Präsenz von schematischen Teilen in Konstruktionen, die produktive Erscheinungen modellieren.<sup>4</sup> Einfachen Wörtern und Idiomen wie *ins Gras beiß-* dagegen fehlen schematische Teile weitgehend; dementsprechend spricht man in ihrem Fall von spezifischen oder konkreten Konstruktionen (vgl. Croft 2001: 17; Ellis 2009: 141). Im Grunde bildet Schematizität ein Kontinuum, s. Rostila (2006b: § 6.2) und Rostila (2011 b: 269) zur Diskussion; deshalb entfällt eine Lexikon-Grammatik-Unterscheidung im Rahmen der KxG, und es wird ein *Konstruktikon* angenommen, das die Repräsentationen von sowohl Wörtern als auch Regeln enthält.

Konstruktionen stellen also Form-Funktion-Paare dar, und sie werden von Sprachbenutzern wegen und mit Hilfe ihrer Funktionen aus dem Sprachgebrauch gelernt (vgl. Ellis & Ferreira-Junior 2009: 370; Ellis 2009: 147). Die für den Fremdsprachenunterricht vielleicht wichtigste These der KxG lautet, dass allgemeinere kognitive Fähigkeiten, nicht eine angeborene Universalgrammatik, hinter dem Spracherwerb stehen. Deshalb spricht man im Rahmen der KxG von einem *Lernprozess* statt eines Erwerbsprozesses (vgl. Goldberg 2003: 222; 2006: 3). Der natürliche Sprachlernprozess – egal in welchem Alter – ist aus der Sicht der KxG nicht eine Aktivierung eines angeborenen Programms, sondern eine intentionale Zeichensuche (Rostila 2006b: § 1). Sprachbenutzer werden auf sprachliche Formen aufmerksam und memorieren sie, weil sie nützliche Ausdrucksmittel darstellen und ihnen helfen, sozial erfolgreich zu sein.<sup>5</sup> Das Erkennen der Funktionen sprachlicher Formen in kommunikativen Kontexten ermöglicht diesen Prozess (vgl. Tomasello 2003: 297). Dass dem Sprachlernprozess eine intentionale Komponente innewohnt, wird in der KxG-Literatur allerdings selten expliziert, vgl. Rostila (2007: 87ff.) zur Diskussion. Dies dürfte daran liegen, dass natürliche Lernprozesse meistens unbewusst ablaufen, und es könnte fragwürdig

---

<sup>4</sup> Mit Hilfe schematischer Konstruktionen können u. U. sogar Textmuster verschiedener Ebenen erfasst werden; vgl. Östman (2005) zur Diskussion und Hornung (2009) zu einem Ansatz, der Schwierigkeiten fremdsprachiger Textproduktion durch die Stärke der Repräsentationen muttersprachlicher Textmuster erklärt, die m. E. als stark eingebürgerte schematische Konstruktionen angesehen werden könnten.

<sup>5</sup> Jeder Sprachbenutzer baut also seine eigene Sprache vor allem anhand dessen auf, was in seiner Sprachgemeinschaft häufig verwendet wird; Letzteres ist eine Quelle der Konvergenz der resultierenden mentalen Konstrukte. Da (auch natürliches) Sprachenlernen aus der Sicht der KxG ein selbständiger Aufbauprozess ist, gibt es viele Berührungspunkte zwischen der KxG und der konstruktivistischen Lerntheorie (auch wenn die Ähnlichkeit der Namen der Theorien zufällig ist). Diese können hier jedoch nicht erörtert werden.

erscheinen, solchen Prozessen Intentionalität zuzuschreiben. Eine unbewusste Rationalität bzw. Intentionalität, die solche Prozesse voraussetzen, ist jedoch eine plausible Annahme (vgl. Itkonen 1983: 185ff.; Haspelmath 2000: 794).

Weil es aus der Sicht der KxG kein angeborenes sprachliches Wissen gibt, stammt all unser sprachliches Wissen laut der KxG aus dem Sprachgebrauch; m. a. W. ist die KxG ein gebrauchsbasiertes (*usage-based*) Modell (vgl. Behrens 2009: 429f.; Ellis 2009: 142).<sup>6</sup> Ein zentraler Beitrag der KxG zu Unterrichtszwecken ist die Fülle experimenteller Forschung zu Prozessen, in denen Sprachbenutzer Konstruktionen aus der Kommunikation memorieren und abstrahieren, um sie später selber einsetzen zu können (s. unten § 4). Anders als im Rahmen des Ansatzes von Chomsky wird der Sprachgebrauch nicht als ein Chaos betrachtet, das unsere Kompetenz höchstens indirekt widerspiegelt (Chomsky 1965: 3f.). Stattdessen bildet er die Quelle unserer Kompetenz, deren Qualitäten – Funktionalität von Formen, Frequenzdistributionen im natürlichen Input, vgl. unten § 4 – den Aufbau der Kompetenz erleichtert.

Fragt man sich nun, mit was für Einsichten die KxG zur Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und des DaF-Unterrichts im Besonderen beitragen könnte, lässt sich aus der obigen Darstellung Folgendes ableiten: Sprachliche Formen werden am besten zusammen mit ihren Funktionen erlernt (weil Sprachen aus Zeichen bestehen), und zwar in echten Kommunikationssituationen. Natürliches Sprachenlernen ist ferner im Prinzip in jedem Alter möglich, da es keine angeborene Universalgrammatik gibt, die im Laufe einer kritischen Periode aktiviert werden müsste.<sup>7</sup> Die Funktionalitäts- und Authentizitätsforderungen bilden aber im Wesentlichen nur eine Bestätigung für die Praxis des heute vorherrschenden kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, während die Leugnung der kritischen Periode einen bloßen Glaubenssatz darstellen könnte. Aus der Sicht des DaF-Unterrichts könnte das Fazit also enttäuschend ausfallen, wenn man im Rahmen der KxG nicht bereits eine Menge empirischer Forschung in Prozessen und Stadien des

<sup>6</sup> Es gibt allerdings Varianten der KxG, die ein etwas zwiespältiges Verhältnis zur Gebrauchsbasiertheit haben, vgl. Fischer & Stefanowitsch (2007: 7f.).

<sup>7</sup> Zur Relativierung der kritische-Periode-Hypothese s. u. a. Bialystok (1997), Singleton & Ryan (2004) und Singleton (2005); Long (2005) zu Gegenargumenten, Grotjahn, Schlak & Berndt (2010) zu einem Überblick relevanter Beiträge und Schmelter (2010: 28ff.) zur Diskussion. Birdsong (2005) relativiert andererseits muttersprachliche Kompetenz als Maßstab für erfolgreichen Zweitspracherwerb. Zu experimenteller Evidenz dafür, dass Erwachsene auch noch zum natürlichen Sprachenlernen fähig sind, s. z. B. Gries & Wulff (2005), Goldberg & Casenhiser (2008) und Ferman & Karni (2010).

natürlichen Sprachlernprozesses durchgeführt hätte (s. u. a. Tomasello 2003; Goldberg 2006; Behrens 2009). Ihre Ergebnisse lassen es plausibel erscheinen, dass allgemeine, auch älteren Lernern zur Verfügung stehende Fähigkeiten hinter dem Spracherwerb bzw. dem natürlichen Sprachenlernen stehen, und untergraben somit die These von einer kritischen Periode.<sup>8</sup> Dadurch helfen sie, die wahren Hindernisse für natürliche Sprachlernprozesse zu identifizieren. Aus diesen Ergebnissen ergeben sich auch Hinweise darauf, was für Input den Sprachlernprozess – und damit auch das Fremdsprachenlernen – am besten katalysiert.

### **3. Exkurs: Wahre Hindernisse des natürlichen Sprachenlernens?**

Aus den grundlegenden Annahmen der KxG ist also die These abzuleiten, dass natürlicher Spracherwerb, einschließlich des Grammatikerwerbs, auch nach dem Erstspracherwerb – vielleicht sogar nach der Pubertät – möglich sein sollte. Diese These wurde von Konstruktionsgrammatikern bisher allerdings kaum explizit vertreten (vgl. aber Rostila 2005 a; 2006 a; 2007), auch wenn gewisse experimentelle Untersuchungen Hinweise auf natürliches Konstruktionslernen bei erwachsenen L2-Lernern zutage gefördert haben (Gries & Wulff 2005; Goldberg et al. 2007). Dies kann als angemessene Vorsicht betrachtet werden, zumal empirische Evidenz für diese gewagte These noch gering ist, da die konstruktionsgrammatische Sprachlernforschung sich vorerst auf den Erstspracherwerb konzentriert hat. Andererseits würde aber gerade das explizite Vertreten dieser These empirische Untersuchungen zu ihrer Verifikation auf den Plan rufen. Es würde wahrscheinlich auch Aufmerksamkeit auf die in KxG-Kreisen bisher weitgehend vernachlässigte Frage lenken, was denn das Hindernis des effizienten natürlichen Spracherwerbs in späterem Alter ist, wenn nicht das Überschreiten einer kritischen Periode zur Aktivierung einer angeborenen Sprachfähigkeit. Tatsache ist ja, dass Erwachsene oft schlechtere Ergebnisse beim Sprachenlernen erzielen als Kinder (s. z. B. Birdsong 2005; Long 2005: 298). Wenn dies nicht auf ein altersbedingtes Fehlen

---

<sup>8</sup> Das Vorhandensein einer kritischen Periode im Erstspracherwerb, das nach einem Gutachter dieses Beitrags kaum zu leugnen ist, ist hier an sich nicht relevant, sondern nur eventuelle Ähnlichkeiten zwischen dem Erstspracherwerb und späteren ungesteuerten Lernprozessen. Wenn der Erstspracherwerb aber tatsächlich mit allgemeinen, nicht altersgebundenen Fähigkeiten bewältigt werden kann, wie empirische KxG-Studien nahelegen (s. § 3 und 4), rüttelt dies offensichtlich an der Annahme einer kritischen Periode für den Erstspracherwerb. Vgl. hierzu auch Sampson (2005).

der erforderlichen kognitiven Fähigkeiten zurückzuführen ist, muss eine andere Erklärung gefunden werden. Eine solche Erklärung wäre in der Tat eine wichtige Stütze für das konstruktionsgrammatische Bild von der Erscheinung Sprache, wie es in den oben dargestellten Grundannahmen zutage tritt. Im Folgenden werde ich einige Beobachtungen dazu anstellen, in welchem Bereich man nach einer solchen Erklärung fahnden sollte, und warum (vgl. auch Rostila 2005 a; 2006 a).

Ferman & Karni (2010) führen experimentelle Evidenz dafür an, dass Erwachsene im Sprachenlernen Kindern nicht unterlegen sind (vgl. Anm. 10 zu Einzelheiten). Sie müssen sich daher die Frage stellen, woran der bisher oft festgestellte Nachteil von Erwachsenen liegt, wenn nicht an der Lernfähigkeit an sich. Es ist auffällig, dass Ferman und Karni von den bisher vorgeschlagenen Erklärungen nur Faktoren wie den Zugang von Kindern zu ausreichendem Input und Übungsmöglichkeiten sowie Interferenz aus der Erstsprache bei Erwachsenen anführen (ebd.: 2), während soziale Faktoren gar nicht zur Sprache kommen. Unter solchen Faktoren können die Rolle der Sprache als Sozialisationsmittel sowie die soziale Notwendigkeit, Kommunikation sprachlich zu bewältigen, verstanden werden (vgl. Keller 1990: 131; 138; Rostila 2007: 93f.). Da Erwachsene im Gegensatz zu Kindern bereits als Mitglieder der Sprachgemeinschaft ihrer Erstsprache sozialisiert sind und mit ihren Fremdsprachenkenntnissen oft wohl nur eine Auswahl von Kommunikationszusammenhängen bewältigen müssen, ist denkbar, dass ihnen der Ansporn zur vollen Entfaltung ihrer Sprachlernfähigkeit fehlt. Mit anderen Worten: Mangels wirklichen sozialen Drucks ist keine ausreichende Motivation vorhanden (vgl. auch Oksaar 2003: 62ff. zu ähnlichen Beobachtungen). Für diese These sprechen zumindest Fälle der nahezu perfekten Lernergebnisse bei Vorhandensein großen kulturellen Integrationsdrucks (s. Oksaar 2003: 54f.; vgl. auch Birdsong 2005, Bongaerts 2005 und Molnár 2010 zu Fällen erfolgreichen Zweitspracherwerbs in fortgeschrittenem Alter) sowie die Tatsache, dass Erwachsene imstande sind, Varietäten ihrer Erstsprache zu lernen: Standardsprachen werden meistens mühelos neben Dialekten erworben, soweit dies eine soziale Notwendigkeit darstellt. Ähnliches gilt für den gesamten Bereich der soziolinguistischen Variation: die unbestrittene Fähigkeit von Erwachsenen, je nach

Kommunikationssituation zwischen Registern zu pendeln, weist auf eine ungeheure Lernfähigkeit hin.<sup>9</sup>

Die Rolle sozialer Faktoren könnte also – vielleicht sogar durch die Selbstverständlichkeit ihres Einflusses – als Katalysator des Sprachenlernens vernachlässigt worden sein. In diesem Bereich besteht auch für die konstruktionsgrammatische Forschung erheblicher Nachholbedarf: die Rolle sozialer Faktoren beim Lernen von Konstruktionen ist im Rahmen der KxG bisher selten zur Sprache gebracht, geschweige denn in experimenteller Forschung ermittelt worden.<sup>10</sup>

#### 4. Einige Einsichten der KxG in natürliche Sprachlernprozesse

Die These, dass Sprachen ohne eine angeborene Universalgrammatik erlernbar sind, bringt Vertreter der KxG gewissermaßen in Zugzwang: es ist notwendig, empirisch zu zeigen, wie dies stattfinden kann. In der Tat gibt es bereits eine ganze Reihe von experimentell untermauerten KxG-Einsichten in Prozesse und Einheiten des L1-Lernens (zu Übersichtsdarstellungen vgl. Tomasello 2003; Behrens 2009), die auch für ältere Lerner gelten sollten, da die betroffenen Fähigkeiten auch bei Erwachsenen vorhanden sind. Die hier relevanteste Einsicht betrifft die Entstehungsweise von schematischen Konstruktionen wie (1a, b) – anders ausgedrückt: die Entstehungsweise von schematischen Teilen bzw. Lücken (vgl. u. a. Bybee 2006; Tomasello 2003: 123f.; Behrens 2009: 434; Ellis 2009: 145f.). Konstruktionen dieser Art bilden das KxG-Werkzeug zur Modellierung von Regeln (Rostila 2011 a: 123). Natürliches Grammatiklernen besteht folglich aus der Sicht der KxG in der Entstehung von Konstruktionen dieser Art. Als ein einfaches Beispiel dafür soll hier die deutsche Wortbildungskonstruktion betrachtet

---

<sup>9</sup> Darauf weist auch die menschliche Fähigkeit hin, ein ungeheuer umfangreiches lexikalisches Wissen anzuhäufen – ein Prozess, der wie die Aneignung soziolinguistisch bedingter Variation auch im Erwachsenenalter fortgesetzt wird. S. Rostila (2005: 231ff.; 2006a: 371f.) zu Gründen dafür, warum die lexikalische Lernfähigkeit des Menschen dafür spricht, dass er auch die Syntax – in Form von schematischen Konstruktionen – lernen kann.

<sup>10</sup> Bemerkenswert ist, dass die Ergebnisse von Ferman & Karni (2010) durch die Berücksichtigung der Rolle sozialer Faktoren untermauert werden könnten. Jegliche soziale Motivation fehlte in ihren Experimenten, wo es um das Erlernen einer künstlichen Sprachregel in Laborverhältnissen ging. Trotzdem erzielten Erwachsene einen besseren Lernerfolg als Kinder. Es fragt sich, wie die Ergebnisse bei Vorhandensein von Sozialisationsdruck ausgesehen hätten. Es versteht sich aber, dass sich solche Faktoren nur schwer in Laborverhältnisse einbauen lassen; es dürfte noch schwieriger sein, ihre Rolle zu isolieren.

werden, die sich im Suffix *-ung* manifestiert. Die entsprechende Konstruktion entsteht, wenn Sprachbenutzer verschiedenen Ableitungen mit diesem Suffix begegnen. Die Ableitungen in der folgenden Tabelle sollen solchen Input darstellen, während die letzte Zeile der Tabelle die Eigenschaften der entstehenden Konstruktion erfasst:

Tabelle 1: Erlernen schematischer Konstruktionen am Beispiel der *-ung*-Konstruktion

ablenk-	<i>-ung</i>	‘ablenken als DING’
vereinfach-	<i>-ung</i>	‘vereinfachen als DING’
<b>auffass-</b>	<b><i>-ung</i></b>	<b>‘auffassen als DING’</b>
abschaff-	<i>-ung</i>	‘abschaffen als DING’
besiedel-	<i>-ung</i>	‘besiedeln als DING’
AKTIVITÄT	<i>-ung</i>	AKTIVITÄT als DING

Sprachbenutzer speichern ganz einfach die Gemeinsamkeiten dieser sprachlichen Einheiten und bilden dadurch die Generalisierung der letzten Zeile. Wo es eine konkrete bzw. formale Gemeinsamkeit gibt, speichern sie diese als solche; dadurch entsteht der einzige konkret-lautliche Teil der Konstruktion, das Suffix *-ung*. Wo die Form sprachlichen Materials dagegen variiert, vgl. die erste Spalte bzw. die Variation des Verbstamms, speichern Sprachbenutzer die einzige Gemeinsamkeit, die es gibt: die gemeinsame Semantik der verschiedenen möglichen Besetzungen der fraglichen Position. Es entsteht ein schematischer Teil, und die abgespeicherte semantische Gemeinsamkeit wird zur Bedingung dafür, was in diese Lücke eingebettet werden kann – Aktivitätsbezeichnungen im vorliegenden Fall. Schließlich speichern Sprachbenutzer auch die gemeinsame Semantik der *-ung*-Ableitungen ab, denen sie begegnet sind; so entsteht die Bedeutung der Konstruktion, die aber – wie die ganze Konstruktion – lediglich sozusagen ein vorläufiges Fazit darstellt: Begegnungen mit weiteren *-ung*-Ableitungen verändern die Konstruktion stets geringfügig. Jedes solche vorläufige Ergebnis ist ein Form-Bedeutung-Paar, mit  $[[\dots]-ung]$  als seiner Form und AKTIVITÄT als DING als seiner Bedeutung; es erfasst die Regel, dass Aktivitäten als Nomina dargestellt werden können, indem zu ihren Bezeichnungen *-ung* hinzugefügt wird.

Drei weitere Charakteristika sind besonders bemerkenswert bei der Entstehung schematischer Konstruktionen. Erstens dürfte der Prozess auch bei älteren Sprachbenutzern stattfinden können, worauf zumindest die Experimente von Gries & Wulff (2005) und Goldberg et al. (2007) mit erwachsenen Lernern hinweisen (vgl. auch Goldberg & Casenhiser 2008).<sup>11</sup> Zweitens erleichtert es den Prozess, wenn es eine konkrete Gemeinsamkeit wie *-ung* gibt (Goldberg et al. 2007: 75; vgl. auch Tomasello 2003: 122; Ellis 2009: 146); Konstruktionen wie [[.....]-ung] und (1b) sollten daher leichter zu lernen sein als gänzlich schematische Konstruktionen wie (1a). Wahrscheinlich gilt hier das Prinzip ‚je konkreter, desto leichter zu lernen‘, so dass einzelne nicht-relationale Lexeme wie *Stein* am leichtesten gelernt werden.<sup>12</sup> Drittens kommt der Lernprozess am besten in Gang, wenn der Input am Anfang „schief“ (*skewed*) ist (Goldberg 2006: 79ff.; Goldberg et al. 2007: 75; vgl. auch Boyd & Goldberg 2009): wenn Lerner zuerst relativ vielen Wiederholungen eines einzelnen Falls ausgesetzt sind – der Fettdruck in der Tabelle bei *Auffassung* soll dies symbolisieren – , während andere Fälle im Input selten sind, hilft ihnen dies wahrscheinlich, sich bewusst zu werden, dass es eine Kategorie zu bilden gibt. Dies erleichtert wiederum die Bildung eines konkreten Kategorienkerns, auf den sie dann weitere Fälle beziehen können. Interessanterweise sehen Frequenzdistributionen im natürlichen Input oft gerade so aus (Goldberg et al. 2007: 75; Ellis & Collins 2009: 331); dies dürfte *eine* Erklärung für das Rätsel des effizienten L1-Lernens darstellen.

Ellis (2009: insb. 141) schlägt nun vor, Kenntnis von Frequenzdistributionen, die für das Lernen von Konstruktionen maximal förderlich sind, zu Unterrichtszwecken auszunutzen (vgl. auch Boyd & Goldberg 2009; Year & Gordon 2009; Ellis & Ferreira Junior 2009). Die praktische Umsetzung dieser Methode – das Fluten von Lernern mit natürlichem Input – und damit zusammenhängende Probleme scheinen aber selten, wenn überhaupt, zur Sprache zu kommen (vgl. aber Goldberg & Casenhiser 2008: 210).

---

<sup>11</sup> Allerdings kann lediglich die Leistung der Testpersonen von Gries & Wulff (2005) als dafür aufschlussreich betrachtet werden, was von Fremdsprachenlernern erwartet werden kann: sie waren Universitätsstudierende mit Deutsch als Muttersprache, und die Experimente bezogen sich auf eine von ihnen gelernte Fremdsprache (Englisch). Die Testpersonen von Goldberg et al. (2007) waren dagegen englische Muttersprachler, und die Tests bezogen sich auf hypothetische (d. h. nicht existierende, aber mögliche) Strukturen des Englischen, die z. T. ganz normale englische lexikalische Füllungen hatten.

<sup>12</sup> Relationale Lexeme wie Verben, Adjektive und Adpositionen weisen dagegen stets einen gewissen Grad an Schematizität auf, s. Rostila (2006: § 6.2) zur Diskussion.

Es ist daher höchste Zeit, dass eine erste Bewertung der Umsetzbarkeit dieser potentiellen Abkürzung zum Grammatiklernen vorgenommen wird.

## 5. Anwendbarkeit natürlichen Inputs in gesteuerten Lernprozessen: eine erste Einschätzung

Um ansatzweise einschätzen zu können, ob die eben beschriebene *inputbasierte Methode* im DaF-Unterricht umsetzbar wäre, will ich im Folgenden betrachten, was die Vermittlung eines relativ komplexen und zentralen deutschen grammatischen Phänomens mit ihrer Hilfe erfordern würde. Ein solches Phänomen ist im zentralen deutschen Vergangenheitstempus Perfekt mit seiner tückischen Hilfsverbwahl zu sehen. Ich betrachte den Fall einer ersten Begegnung der Lerner mit diesem Tempus. Es ist notwendig, auf diese Weise zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen zu unterscheiden, da „schiefer“ Input nur für die ersteren förderlich ist (Boyd & Goldberg 2009: 426).

Als Erstes sollten Lerner – im Sinne des Prinzips des schiefen Inputs – mehreren prototypischen Fällen des deutschen Perfekts ausgesetzt werden, damit sie einen Kategorienkern bilden können, auf den sie später davon abweichende Fälle beziehen können (vgl. Avrahami et al. 1997; Ellis 2009: 149). Anzunehmen ist, dass der Prototyp des deutschen Perfekts in Fällen wie *Ich habe es getan* zu sehen ist, die *haben* als Hilfsverb und ein Akkusativobjekt aufweisen.<sup>13</sup> Der Input sollte in dieser Phase im Prinzip möglichst wenig Variation enthalten: ein und dasselbe Verb sollte wiederholt werden, sogar Variation in den Kongruenzaffixen sollte u. U. vermieden werden. Dies wäre auf zwei Weisen motiviert: erstens werden möglichst wenig schematische Konstruktionen am leichtesten gelernt (vgl. oben § 4), zweitens ist die Etablierung eines möglichst konkreten Vergleichsexemplars für das weitere Lernen am nützlichsten. Die Argumente des Verbs könnten dagegen variiert werden; solche Variation ist zumindest für das L1-Lernen unproblematisch (Tomasello 2003: 120; Goldberg & Casenhiser 2008: 197). Ein bestimmter Satz müsste also nicht wiederholt werden. Trotzdem wird hier ein zentrales Problem der Methode ersichtlich: der Input sollte sehr viel

---

<sup>13</sup> Soweit Prototypizität mit hoher Vorkommensfrequenz korreliert (vgl. Ellis 2009: 149), könnten außerdem Korpora ausgenutzt werden, um die Prototypizität solcher Fälle festzustellen. Zumindest der Ansatz von Welke (2005) zur Prototypizität lässt aber an einem eindeutigen Zusammenhang zwischen Frequenz und Prototypizität zweifeln.

Wiederholung in Form einer einzelnen Perfektform enthalten, was vor allem im Unterrichtskontext schnell langweilig würde. Eine weitere große Herausforderung ist darin zu sehen, dass es nach dem Prinzip der Gebrauchsbasiertheit (s. oben § 4) wahrscheinlich eines möglichst natürlichen Kommunikationskontextes bedarf, einen natürlichen Sprachlernprozess in Gang zu bringen. Um einen solchen zu schaffen, sollte der Input nach den Prinzipien der Formfokussierung präsentiert werden (vgl. Sheen 2002), d. h. das Verständnis der Perfektformen im Input sollte für mehr oder weniger echte Kommunikation entscheidend sein.

In der nächsten Phase sollte der Prototyp im Input leicht modifiziert werden – z. B. könnte Variation in Kongruenzaffixen eingeführt werden, und die Lerner könnten bereits einzelnen etwas periphereren Fällen ausgesetzt werden, die zwar noch das Hilfsverb *haben*, dafür aber kein Akkusativobjekt aufweisen (z. B. *Sie hat geschlafen*).<sup>14</sup> Dies wäre dadurch begründet, dass auch der Erstspracherwerb nach der anfänglichen Einprägung möglichst konkreter sprachlicher „Brocken“ (vgl. *Chunks*; Handwerker & Madlener 2009: 7) durch geringfügige Modifikation derselben geprägt ist (Tomasello 2003: 117).

Es wird die Frage aufgeworfen, ob die Lerner möglichst lange natürlichem Input ausgesetzt werden sollten, bevor erwartet wird, dass sie auch Perfektformen (kommunikativ) produzieren. Die von Hornung (2009) für Schreibfertigkeiten vorgeschlagene Unterrichtsmethode, die auf ähnlichen Annahmen von der Bedeutung des Inputs beruht wie der Ansatz von Ellis (2009), legt dies nahe.<sup>15</sup> Andererseits wird es aber für natürliche Sprachlernprozesse typisch sein, dass man mit dem Wenigen, was man bereits beherrscht, gleich sprachlich handeln muss; dies könnte den Lernprozess sogar katalysieren. Experimente wären offensichtlich vonnöten, um in dieser Frage Klarheit zu schaffen. Denkbar ist jedenfalls, dass es Lerner noch anfälliger für

---

<sup>14</sup> Die Experimentsergebnisse von Avraami et al. (1997) legen zwar nahe, das zunächst regelmäßige Perfektformen mit *sein* folgen sollten, vorausgesetzt, diese können im Vergleich zu denen mit *haben* als „ideal negative case[s]“ betrachtet werden. Als Letztes wären dann Perfektformen mit *haben* ohne Akkusativobjekt und statische Verben mit *sein* als Hilfsverb an der Reihe – Grenzfälle aus der Sicht von Avraami et al. (1997). Fälle wie *Sie hat geschlafen* können aber im Sinne von Tomasello (2003) auch als geringfügige Modifikationen der prototypischen *haben*-Fälle gedeutet werden, und dies spricht wiederum für die hier befürwortete andere Reihenfolge. Letztlich kann die Frage nach der richtigen Reihenfolge nur experimentell beantwortet werden.

<sup>15</sup> Vgl. auch den Vorschlag von Van Patten (1994), laut dem Produktionsfähigkeiten erst nach ausreichender Entwicklung rezeptiver Fähigkeiten zum Fokus des Lernprozesses werden sollten.

Langeweile macht, wenn sie sich lange mit der Rolle eines passiven Rezipienten zufrieden geben müssen. Dem wäre u. U. abzuhelfen, indem Übungen konstruiert werden, die – im Sinne der Methode von Hornung (2009) – eine freie und spielerische (auch mündliche) Produktion des Gelernten ermöglichen.<sup>16</sup>

In der dritten Phase sollten Fälle mit *sein* als Hilfsverb ins Zentrum des Lernprozesses rücken. Dabei sollte man wahrscheinlich wieder mit den prototypischen Fällen anfangen – d. h. mit Fällen, die am deutlichsten die Regel ‚Verbbedeutung: ‚Positions- oder Zustandsveränderung‘ → Perfektform mit *sein*‘ manifestieren. Die ersten solchen Fälle sollten wieder formal möglichst wenig variieren. Es könnte ferner nützlich sein, diese Fälle neben prototypischen Fällen mit *haben* als Hilfsverb anzuführen, um den Kontrast zwischen den zwei Typen von Fällen klar zu machen (dies wäre zudem im Sinne von Avrahami et al. 1997, vgl. Anm. 14 oben). Es wäre wahrscheinlich aber auch erforderlich, die Gemeinsamkeiten der Perfektformen mit *haben* und *sein* hervorzuheben, andernfalls könnte vor allem der starke formale Kontrast – *haben* vs. *sein* – eine Kategorisierung als zwei verschiedene Konstruktionen bedingen. Die Tendenz von Lernern, Konstruktionen auf einer konkreten formalen Gemeinsamkeit aufzubauen (vgl. § 4), lässt dies plausibel erscheinen. Um der Bildung zweier verschiedener Konstruktionen entgegenzuwirken, sollte der Input die gemeinsame Semantik der Formen deutlich werden lassen, und zwar nach den Prinzipien der Formfokussierung.

Die letzte Inputphase sollte die ganze Variation in diesem Bereich umfassen, soweit sie für die Lernziele relevant ist. Ein besonderes Problem würden hierbei die Ausnahmefälle der Perfektbildung darstellen, die oft gerade kommunikativ zentrale Verben betreffen – vor allem Verben wie *sein* und *bleiben*, aber auch Fälle wie *gelingen*, *begegnen*, *erfolgen*, *geschehen* und *loswerden*, die trotz ihrer Semantik *sein* als ihr Hilfsverb haben. Im Erstspracherwerb werden solche Fälle dank ihrer großen Vorkommensfrequenz memoriert (vgl. Bybee 2006: 715). Im Unterricht würde die Simulation solcher Frequenzverhältnisse aber kaum zum Erfolg führen: das erforderliche Fluten der Lerner mit Ausnahmen könnte zu ihrer Übergeneralisierung

---

<sup>16</sup> Gewisse Vorschläge von Holme (2010: 128f.) zu Übungen, die das Konstruktionslernen fördern sollen, wären u. U. in diesem Sinne zu gebrauchen: Lerner könnten anhand authentischen Sprachmaterials Substitutionstabellen für Perfektformen zusammenstellen und Lückentexte mit kommunikativ angemessenen und grammatisch passenden Partizipien (statt wie normalerweise mit passendem Hilfsverb) ergänzen, vgl. z. B. *Was habt ihr denn \_\_\_\_\_?*

führen, die die bereits aufgebauten regelmäßigen Kategorien zerstören würde. Dies wäre zu erwarten, weil anzunehmen ist, dass Lerner im Unterrichtskontext dazu neigen, auf Ausnahmen besonders zu achten. Wiederholte Perfekt-Ausnahmen könnten deshalb bei der Kategorienbildung mehr ins Gewicht fallen, als ihre Frequenz im Input rechtfertigen würde. Um dem vorzubeugen, wäre spätestens in dieser Phase explizite Unterweisung erforderlich, die die Ausnahmen im Verhältnis zu den vorhandenen Regeln verorten würde.

Die obige Darstellung lässt zweifellos viele Fragen offen und ist weit vom Detail einer tatsächlichen Unterrichts-anwendung entfernt. Trotzdem hat sie zentrale Probleme der Anwendung der inputbasierten Methode zutage gefördert, und weitere solche können daraus erschlossen werden. Das vielleicht schwerwiegendste Problem wäre das der Materialauswahl: wie kann man Unterrichtsmaterial finden und/oder zusammenstellen, das die richtigen Frequenzverhältnisse bezüglich der Zielkonstruktion aufweist – Material, das zumindest nahezu authentisch sein, in ausreichender Menge vorliegen und die Lerner interessieren sollte, und das eine Beschäftigung im Sinne der Formfokussierung zulassen, wenn nicht sogar inspirieren würde? Es ist kaum übertrieben zu sagen, dass die Vorbereitung solchen Unterrichtsmaterials – das sich auch nicht nur auf geschriebene Texte beschränken sollte – zeitraubend wäre.

Zeitraubend wäre es auch, Lerner mit ausreichendem Input zu fluten, um einen natürlichen Lernprozess auszulösen. Eines der Hauptprobleme des Fremdsprachenunterrichts ist eben die verschwindend geringe Zeit – im Vergleich zum L1-Lernprozess, vgl. Lombardi Vallauri (2004: 352) – die Lerner Input aus der Zielsprache auszusetzen (vgl. Ellis 2009: 140). Der Sprachunterricht muss hier eine Abkürzung zu bieten haben, und eine solche bietet sich nur in expliziter Unterweisung.<sup>17</sup> Beispielsweise Handwerker & Madlener (2009), die ein Multimedia-Material zum Erlernen gewisser deutscher Partizipialkonstruktionen zusammengestellt haben, stellen den Lernern grammatische Beschreibungen der Konstruktionen zur Verfügung, die sie lernen sollen, vgl. die unterste Zeile der Tabelle 2:

---

<sup>17</sup> Allerdings lassen die Ausführungen von Schmelter (2011: 31f.) plausibel erscheinen, dass vor allem etwas ältere Lerner von expliziter Unterweisung profitieren, während z. B. Primarstufen-Lernern eigentlich nur mit Hilfe ausreichenden Inputs zu helfen wäre.

Tabelle 2: Grammatische Beschreibungen als Schlüssel zum Input

<i>Ich</i>	<i>war</i>	<i>fasziniert</i>	<i>von den tollen Kostümen und Kulissen</i>
<i>Das Publikum</i>	<i>ist</i>	<i>genervt</i>	<i>von der Panne</i>
<i>Die Zuschauer</i>	<i>sind</i>	<i>fasziniert</i>	
EXPERIENS	Kopula	Partizip II	STIMULUS-PP (von)

Solche Beschreibungen (vgl. Handwerker & Madlener 2009: 16) sollen dafür kompensieren, dass die Sprachdaten des Multimediamaterials – auch wenn sie die Lerner mit den Zielstrukturen fluten sollen und daher ziemlich umfangreich sind – nicht ausreichen, um zuverlässig Generalisierungen bei Lernern auszulösen, die die produktive Verwendung der Zielstrukturen ermöglichen würden (ebd.: 12; 33). Statt dessen wird die erforderliche Generalisierung mit Hilfe grammatischer Termini expliziert.

Die Bilanz der Vor- und Nachteile der inputbasierten Methode könnte insgesamt negativ ausfallen. Auch wenn die Probleme mit der Zusammenstellung des Inputmaterials gelöst werden könnten – z. B. mit Hilfe von Websuche und korpuslinguistischen Methoden – würde das begrenzte Zeitangebot in Unterrichtskontexten als Minimalfaktor bleiben. Es gibt ganz einfach nicht genug Zeit, Lerner ausreichendem Input auszusetzen. Um dies zu kompensieren, ist expliziter Grammatikunterricht notwendig. Wenn man das bedenkt, erscheint es weniger sinnvoll, überhaupt in großem Maßstab auf die inputbasierte Methode zu setzen. Ein gewisser Reiz bleibt aber dennoch. Das Fluten mit natürlichem Input resultiert in implizitem Lernen und führt somit wahrscheinlich direkt zu Sprachfertigkeiten, nicht nur zum Sprachwissen. Wenn es nur praktikabel ist, ist es daher effizient. Dies lässt es sinnvoll erscheinen, zu überlegen, ob der inputbasierten Methode zumindest eine Rolle als Hilfsmittel herkömmlicher Methoden zugeordnet werden könnte. Experimentelle Forschung zu diesbezüglichen Möglichkeiten ist offensichtlich vonnöten; dafür hat dieser Beitrag Grundlagen geliefert. Zuletzt möchte ich noch ein Szenario dafür entwerfen, worin eine solche Anwendung der Methode bestehen könnte.

## 6. Ein praktikabler Vorschlag?

Das Fluten von Lernern mit „schiefer“ Input, um einen Kategorienkern entstehen zu lassen, der später erweitert werden kann, ähnelt einer altbewährten Lehrerpraxis: der Unterweisung mit Hilfe leicht memorierbarer Beispiele, die das Wesentliche einer sprachlichen Erscheinung erfassen. Während im Rahmen der inputbasierten Methode die Vorkommensfrequenz gewisser Sprachdaten dafür sorgen soll, dass Zielstrukturen „eingeschliffen“ werden (Tomasello 2007: 30; vgl. *entrenchment* u. a. in Langacker 1987; Bybee 2006; Behrens 2009: 433f.), ist es im Rahmen der altbewährten Methode die Aufmerksamkeit der Lehrperson auf Zielstrukturen, die bewirken soll, dass diese Strukturen bei Lernern eine kognitive Repräsentation erlangen. Die alte Methode war im Grunde eine Weise, das Problem des ausreichenden Inputs und der mangelnden Zeit zu lösen: die Aufmerksamkeit der Lehrperson hat zeitraubenden ausreichenden Input ersetzt. Angenommen, die alte Methode war einigermaßen erfolgreich, stellt sich die Frage, ob sie etwas zeitgemäßer gestaltet werden könnte – u. U. indem Elemente der inputbasierten Methode in sie integriert werden. Eine Revision der alten Methode in Richtung von mehr Lernerautonomie erscheint auch wünschenswert. Ich befürworte also keineswegs eine Rückkehr zur hier erwähnten traditionellen Methode, sondern ihre Modernisierung, wie im Folgenden näher dargestellt wird.

Das Internet und elektronische Korpora machen es immer leichter, Kernfälle grammatischer Erscheinungen in ihren natürlichen kommunikativen Kontexten zu finden – sogar in Kontexten, die Lerner unterschiedlichen Alters und mit verschiedenen Hobbys (u. Ä.) tatsächlich interessieren könnten. Solche Fälle in solchen Kontexten könnten gerade dadurch leicht in der Kognition von Lernern etabliert werden, dass sie ein wirkliches Interesse für ihre Entschlüsselung hätten. (Dies impliziert natürlich eine Beschäftigung mit solchen Fällen nach den Prinzipien der Formfokussierung.) Mit anderen Worten: kommunikatives Interesse würde Wiederholung und Lehreraufmerksamkeit ersetzen. Indem Lerner von sich aus – aus kommunikativen Gründen – auf Zielstrukturen aufmerksam würden, würde die Methode auch die Lernerautonomie fördern. In einer weiteren Phase wäre zusätzliches Material – wieder aufgrund des Lernerinteresses ausgewählt – vonnöten, das demonstrieren würde, dass die Zielstruktur variiert werden kann. Anschließend sollten die Lerner wieder im Sinne der Förderung der Lernerautonomie ermutigt werden, auf die hinter den Zielstrukturen stehende Regel

zu schließen. In einem letzten Schritt könnte sodann die Lehrperson die präzise Regel vorstellen und auf Ausnahmen aufmerksam machen.<sup>18</sup>

Es ist klar, dass dieser Vorschlag viele Fragen offen lässt. Das Ersetzen massenhaft auftretender Zielstrukturen durch einige wenige gezielt gewählte Kontexte mit Zielstrukturen ist auch kaum ein problemloses Unterfangen. Anders als die reine inputbasierte Methode berücksichtigt der Vorschlag aber das Problem der mangelnden Zeit in Unterrichtskontexten und erscheint deshalb eher umsetzbar als eine Weise, von der Fähigkeit zum natürlichen Grammatiklernen in solchen Kontexten zu profitieren. Experimentelle Forschung könnte hier ansetzen, um die wahren Vor- und Nachteile des Vorschlags zutage zu fördern.

## Bibliografie

- Avrahami, Judith; Kareev, Yaakov; Bogot, Yonatan; Caspi, Ruth; Dunaevsky, Salomka; Lerner, Sharon (1997) Teaching by Examples: Implications for the Process of Category Acquisition. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 50A(3), 586-606.
- Behrens, Heike (2009): Konstruktionen im Spracherwerb. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 37, 427-444.
- Bialystok, Ellen (1997) The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research* 13.2, 116-137.
- Birdsong, David (2005) Nativelikeness and non-nativelikeness in L2A research. *IRAL* 43, 319-328.
- Bongaerts, Theo (2005) Introduction: Ultimate attainment and the critical period hypothesis for second language acquisition. *IRAL* 43, 259-267.
- Boyd, Jeremy K.; Goldberg, Adele E. (2009) Input Effects Within a Constructionist Framework. *The Modern Language Journal* 93, 418-429.
- Bybee, Joan (2006) From Usage to Grammar: The Mind's Response to Repetition. *Language* 82.4, 711-733.
- Chomsky, Noam (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Croft, William (2001) *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, William (2004) Syntactic theories and syntactic methodology: a reply to Seuren. *Journal of Linguistics* 40, 637-654.
- Cross, Jeremy (2002) ‚Noticing‘ in SLA: Is it a valid concept? *TESL-EJ* 6:3, 1-9.

<sup>18</sup> Diese Vorgehensweise – selbstständige Aufmerksamkeit von Lernern auf die Zielstrukturen gefolgt von expliziter Unterweisung durch die Lehrperson – würde wahrscheinlich auch effizient dem Noticing dienen, vorausgesetzt, das Noticing bezieht sowohl bewusste als auch unbewusste Prozesse mit ein (vgl. Cross 2002: 4).

- Ellis, Nick C. (2009) Optimizing the input: Frequency and sampling in usage-based and form-focussed learning. In: Michael H. Long; Catherine J. Doughty (Hrsg.) *Handbook of Language Teaching*. Oxford: Blackwell, 139-158.
- Ellis, Nick; Collins, Laura (2009) Input and Second Language Acquisition: The Roles of Frequency, Form, and Function. *The Modern Language Journal* 93, 329-335.
- Ellis, Nick; Ferreira-Junior, Fernando (2009) Construction Learning as a Function of Frequency, Frequency Distribution, and Function. *The Modern Language Journal* 93, 370-385.
- Ferman, Sara; Karni, Avi (2010) No Childhood Advantage in the Acquisition of Skill in Using an Artificial Language Rule. *PLoS ONE* 5:10 (www.plosone.org).
- Fischer, Kerstin; Stefanowitsch, Anatol (2007) Konstruktionsgrammatik: Ein Überblick. In: Kerstin Fischer; Anatol Stefanowitsch (Hrsg.) (2007), 3-17.
- Fischer, Kerstin; Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.) (2007) *Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fried, Mirjam; Östman, Jan-Ola (2004) Construction Grammar: A thumbnail sketch. In: Mirjam Fried; Jan-Ola Östman (Hrsg.) *Construction Grammar in a Cross-Language Perspective*. Philadelphia: John Benjamins, 11-86.
- Goldberg, Adele E. (1995) *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele E. (2003) Constructions: A new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences* 7.5, 219-224.
- Goldberg, Adele E. (2006) *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, Adele E.; Casenhiser, Devin; White, Tiffani R. (2007) Constructions as categories of language. In: *New Ideas in Psychology* 25, 70-86.
- Goldberg, Adele E.; Casenhiser, Devin (2008) Construction Learning and SLA. Nick Ellis; Peter Robinson (Hrsg.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 197-215.
- Götze, Lutz (1996) Grammatikmodelle und ihre Didaktisierung in Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 33.3, 136-143.
- Gries, Stefan T.; Wulff, Stefanie (2005) Do foreign language learners also have constructions? Evidence from priming, sorting, and corpora. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 3, 182-200.
- Grotjahn, Rüdiger; Schlak, Torsten; Berndt, Annette (2010) Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, 1-6.
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009) *Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Haspelmath, Martin (2000) The relevance of extravagance: a reply to Bart Geurts. *Linguistics* 38.4, 789-798.
- Holme, Randal (2010) Construction grammars: Towards a pedagogical model. *AILA Review* 23, 115-133.
- Hornung, Antonie (2009) Probleme fremdsprachiger Schreibpraxis im Fokus neuerer Spracherwerbsforschung. *German as a foreign language* 2-3/2009, 128-147.

- Itkonen, Esa (1983) *Causality in Linguistic Theory. A Critical Investigation into the Philosophical and Methodological Foundations of 'Non-Autonomous' Linguistics*. London: Croom Helm.
- Jackendoff, Ray; Pinker, Steven (2005) The nature of the language faculty and its implications for evolution of language (Reply to Fitch, Hauser, and Chomsky). *Cognition* 97, 211-225.
- Keller, Rudi (1990) *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache*. Tübingen: Francke.
- Langacker, Ronald W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar*. Band I: *Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Lombardi Vallauri, Edoardo (2004) The relation between mind and language: The Innateness Hypothesis and the Poverty of the Stimulus. *The Linguistic Review* 21(3/4), 345-387.
- Long, Mike (2005) Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis. *IRAL* 43, 287-317.
- Molnár, Heike (2010) Der Einfluss des Faktors Alter auf die Aussprachekompetenz in der L2. Ergebnisse einer Pilotstudie mit DaZ-Lernern. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, 42-60.
- Oksaar, Els (2003) *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Östman, Jan-Ola (2005) Construction Discourse: A prolegomenon. In: Jan-Ola Östman; Mirjam Fried (Hrsg.) *Construction Grammars: Cognitive grounding and theoretical extensions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 121-143.
- Rostila, Jouni (2005 a) Konstruktionsgrammatik som en funktionalistisk generativ grammatik. *Puhe ja kieli* 25.4, 227-241.
- Rostila, Jouni (2005 b) Zur Grammatikalisierung bei Präpositionalobjekten. In: Torsten Leuschner; Tanja Mortelmans; Sarah De Groot (Hrsg.) (2005) *Grammatikalisierung im Deutschen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 135-166.
- Rostila, Jouni (2006 a) Construction Grammar as a Functionalist Generative Grammar. In: Piotr P. Chruszczewski; Michał Garcarz; Tomasz P. Górski (Hrsg.) *At the Crossroads of Linguistics Sciences*. Krakau: Tertium, 365-376.
- Rostila, Jouni (2006 b) Storage as a way to grammaticalization. *Constructions* 1/2006. <http://www.elanguage.net/journals/index.php/constructions/issue/view/16>.
- Rostila, Jouni (2007) *Konstruktionsansätze zur Argumentmarkierung im Deutschen*. Doktorarbeit, Universität Tampere. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7085-1.pdf>.
- Rostila, Jouni (2011 a) Wege zur konstruktiven Kritik der Konstruktionsgrammatik: Eine Replik auf Leiss (2009 a, b). *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 39, 120-134.
- Rostila, Jouni (2011 b) Phraseologie und Konstruktionsgrammatik. Konstruktionsansätze zu präpositionalen Funktionsverbgefügen. In: Michael Prinz; Ulrike Richter-Vapaatalo (Hrsg.): *Idiome, Konstruktionen, „verblümete rede“*. Beiträge zur Geschichte der germanistischen Phraseologieforschung. Stuttgart: Hirzel, 263-282.
- Rostila, Jouni (im Druck) Inventarisierung als Grammatikalisierung: produktive Präpositionalobjekte und andere grammatikalisierte Linking-Muster. In: Alexander Lasch; Alexander Ziem (Hrsg.), *Grammatik als Inventar von Konstruktionen*:

- Sprachliches Wissen im Fokus der Konstruktionsgrammatik*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Rostila, Jouni (eingereicht) Contributions of Construction Grammar to Foreign Language Teaching. Veröffentlichung der Beiträge der Vikipeda-Konferenz in Vaasa im Mai 2011.
- Sampson, Geoffrey (2005) *The 'Language Instinct' Debate. Revised Edition*. London/New York: Continuum.
- Schmelter, Lars (2010) (K)eine Frage des Alters – Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, 27-41.
- Schmenk, Barbara (2007) Kommunikation ist alles. Oder? Wider die Trivialisierung des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 3/2007, 131-139.
- Sheen, Ron (2002) 'Focus on form' and 'focus of forms'. *ELT Journal* 56, 3003-305.
- Singleton, David (2005) The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *IRAL* 43, 269-285.
- Singleton, David M.; Ryan, Lisa (2004) *Language acquisition: the age factor*. Clevedon u. a.: Multilingual Matters.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2007): Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In: Kerstin Fischer; Anatol Stefanowitsch (Hrsg.) (2007), 19-37.
- Van Patten, Bill (1994) Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 225-241.
- Van Lancker Sidtis, Diane (2009) Formulaic and novel language in a 'dual process model' of language competence. In: Roberta Corrigan; Edith A. Moravcsik; Hamid Quali (Hrsg.) *Formulaic Language, Vol. 2: Acquisition, Loss, Psychological Reality, and Functional Explanations*. Amsterdam: John Benjamins, 445-470.
- Welke, Klaus (2005) *Tempus im Deutschen. Rekonstruktion eines semantischen Systems*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Year, Jungeun; Gordon, Peter (2009) Korean Speakers' Acquisition of the English Ditransitive Construction: The Role of Verb Prototype, Input Distribution, and Frequency. *The Modern Language Journal* 93, 399-417.

**Schlagwörter:** Konstruktionsgrammatik, Grammatikunterricht, Zweitspracherwerb, kritische Periode

### **Biografische Angaben**

Dr. phil. Jouni Rostila, geb. 1970. Studium der Germanistik, Anglistik, Nordistik und Pädagogik an der Universität Tampere, Promotion 2007 zum Thema „Konstruktionsansätze zur Argumentmarkierung im Deutschen“. Seit 1999 verschiedene Vertretungen und Lehraufträge an der Universität Tampere, ab 2012 Universitätslektor am Deutschen

Institut der Universität Helsinki. Artikel in Zeitschriften und Sammelbänden, z. B. „Storage as a way to grammaticalization“ (*Constructions* 1/2006), „Wege zur konstruktiven Kritik der Konstruktionsgrammatik: Eine Replik auf Leiss (2009 a, b)“ (*ZGL* 39, 2011).