

## **Wortschatz *und* Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört**

**Dirk Siepmann**

In der mit Hilfe korpuslinguistischer Methoden operierenden Sprachwissenschaft bricht sich zunehmend die Erkenntnis Bahn, dass die in strukturalistischer und Chomskyscher Tradition stehende Trennung von Grammatik und Wortschatz den Daten nicht gerecht wird. Dennoch beherrscht diese Dichotomie auch heute noch den Fremdsprachenunterricht; in Lehrbüchern und Unterricht wird weiterhin davon ausgegangen, dass das Erlernen einer Fremdsprache primär über die progressive Aneignung stark generalisierter Grammatikphänomene erfolgen sollte. Der Artikel zeichnet ein alternatives Bild von Sprache als einem durchgängig idiomatisch geprägten System von mehr oder weniger variablen Konstruktionen und stellt anhand von konkreten Beispielen und Empfehlungen dar, welche Konsequenzen diese Sichtweise für den schulischen Fremdsprachenunterricht mit sich bringt.

### **Inhalt:**

0. Einleitung
  1. Wandel in der Sprachbetrachtung
  2. Erstspracherwerb
  3. Zweitspracherwerb
  4. Mögliche Konsequenzen für den Unterricht
  5. Would you have marked it wrong? Korrektur und Norm
  6. Zusammenfassende Empfehlungen für praktizierende Lehrer
- Literaturverzeichnis

### **0. Einleitung**

Beginnen wir im Unterricht selbst. Dabei stellen die in unseren Lehrbüchern festgeschriebenen Alltagstheorien über Sprache einen guten Ausgangspunkt dar. Schlägt man beliebige Lehrwerke für den Englischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland auf, so findet man zwei getrennte Abteilungen vor, von denen die eine als „Grammatik“, die andere bestenfalls als „Wortschatz“ oder noch weniger zutreffend als „Vokabeln“ gehandelt wird. Die gängige Vorstellung vom Zusammenspiel dieser beiden Abteilungen ist eine denkbar einfache: die Wörter stellen ein Inventar dar, das es dem Sprachbenutzer mit Hilfe eines Regelapparates ermöglicht, eine unendliche Menge von Sätzen zu produzieren. Man spricht im Englischen gemeinhin von einem *words and rules*-Modell der Sprachbeschreibung: eine vorgegebene Struktur eröffnet eine Zahl von Leerstellen, in die man unter Beachtung relativ allgemeiner syntaktisch-semantischer Regeln eine große Menge an Wortschatz einsetzen kann.

Dass diese Vorstellung von Lexik und Grammatik den durchschnittlichen Unterricht bestimmt, lässt sich durch die Sichtung der didaktischen Fachliteratur sowie durch Hospitationen und Videostudien (DESI) belegen. In der Sekundarstufe I verlassen sich die Lehrer auf das Wörterverzeichnis und die Grammatik des Lehrbuchs; die ausgeprägte Einzelwortorientierung dieser Lernhilfen wird im Unterricht übernommen. In Hunderten von Hospitationsstunden habe ich beobachtet, dass Tafelan-

schriebe, die die neue Lexis betreffen, fast ausschließlich aus Einzelwörtern bestehen. In der Oberstufe kommt erschwerend hinzu, dass ohnehin praktisch keine systematische Arbeit an der Sprache stattfindet (vgl. Kieweg 2002, Hohmann 2002, Siepmann 2006b). Sowohl Schüler mit mittlerer Reife als auch Abiturienten verlassen die Schule daher mit dem oben skizzierten Bild von Sprache. Es kann auch gar nicht anders sein, denn das Sprachbewusstsein des Lehrers prägt im Allgemeinen jenes des Schülers.

Das Ergebnis eines solchen Fremdsprachenunterrichts ist – summa summarum – eine lernerseitige Sprachproduktion, die unidiomatisch und damit zumindest teilweise unverständlich ist. Der durchschnittliche Lerner paart Wörter, die er als Eins-zu-Eins-Äquivalente gelernt hat, nach zielsprachlich unangemessenen syntaktischen und semantisch-pragmatischen Mustern (zu Beispielen s.u.). Das Ausmaß dieses Missverständnisses sollte nicht unterschätzt werden. Es zeigt sich selbst bei Fremdsprachenstudenten, und zwar insbesondere im Übersetzungsunterricht, in dem wortbasierte Strategien vorherrschen (Krings 1986).

Hauptanliegen des vorliegenden Aufsatzes ist es daher, das vorherrschende Trugbild des Verhältnisses von Wortschatz und Grammatik zu erschüttern. Nach einer schlaglichtartigen Betrachtung des Umdenkprozesses in weiten Teilen der Sprachwissenschaft soll die Frage geklärt werden, warum der Zweitspracherwerb und insbesondere der gesteuerte Zweitspracherwerb in der Schule nur selten zu den gleichen Ergebnissen führt wie der Erstspracherwerb. Erst- und Zweitspracherwerb werden dabei als der gleiche neurologische Prozess unter verschiedenen Voraussetzungen dargestellt.

Schwächen des Fremdsprachenunterrichts rühren in dieser neuen Sichtweise von zwei Hauptfaktoren her:

- a) aus einer falschen Konzeptualisierung von Sprache und ihrer unangemessenen Darstellung in Lehrbüchern, Grammatiken, Wörterbüchern und anderen Lernmaterialien;
- b) aus einer falschen Konzeptualisierung des gesteuerten Zweitspracherwerbs, auf deren Grundlage – zumindest im heimlichen Lehrplan – Grammatik in einer Progression von isoliert nebeneinander stehenden Einzelphänomenen gelehrt und gelernt wird, deren enge lexikalische und kontextuelle Bindung unklar bleibt.

In den letzten beiden Abschnitten werden Vorschläge gemacht, wie der Fremdsprachenunterricht zu einer Integration von Lexik und Grammatik gelangen kann und was dies für die Korrektur von Schülerleistungen bedeutet.

## **1. Wandel in der Sprachbetrachtung**

In verschiedenen Bereichen der Sprachwissenschaft, wie dem britischen Kontextualismus, der Phraseologieforschung und der Konstruktionsgrammatik, hat sich eine (relativ) konvergente Entwicklung zu neuen Modellen von Grammatik und Wortschatz ergeben. In Einzelfragen, wie z.B. dem Verhältnis von Rekurrenz und Idiomatizität (vgl. z.B. Feilke 2003: 52) oder der Frage nach der Universalität bestimmter Konstruktionen, mag es Meinungsverschiedenheiten geben, aber im Großen und Ganzen scheint sich ein neues Gesamtbild von Sprache herauszukristallisieren.

Am ehesten greifbar ist der Wandel in der Phraseologie- und Kollokationsforschung. Wurden Phraseologismen wie *carry the can* und Kollokationen wie *confirmed bachelor* bisher als relativ randständige Phänomene im Gesamtwortschatz einer Sprache angesehen, so kommt ihnen nach neueren Erkenntnissen eine mindestens ebenso zentrale Rolle zu wie dem einzelnen Wort. Insbesondere die kontinentaleuropäische Phraseologie- und Kollokationsforschung verschloss sich lange Zeit der Einsicht, dass auch semantisch „transparente“ und syntaktisch „wohlgeformte“ Ausdrücke wie *die Landschaft rauscht vorbei* oder *pass auf, wo du hintrittst* idiomatischen Charakter haben. Zuvor galten Ausdrücke wie das bereits genannte *carry the can* oder *kick the bucket* als Prototypen von Phraseologismen, und der Kollokationsbegriff wurde auf Kombinationen eines Wortes in seiner nicht übertragenen „Standardbedeutung“ mit einem in einer übertragenen Bedeutung verwandten Wortpartner (z.B. *Aufmerksamkeit + schenken*) eingeschränkt (Hausmann 1979). Betrachtet man jedoch Ausdrücke wie *die Landschaft rauscht vorbei*, *ein Typ mit langen Haaren* oder *wer zuletzt lacht, lacht am besten* genauer, so wird deutlich, dass sie trotz ihrer syntaktisch-semantischen Regularität einen ganz bestimmten Verwendungshintergrund evozieren und somit eine sehr spezifische Bedeutung aufweisen. *Wer zuletzt lacht, lacht am besten* kann eben z.B. nicht bedeuten „derjenige, der über einen Witz als letzter oder am längsten lacht, hat das schönste Lachen“; diese Interpretation wäre aber für einen Nichtmuttersprachler, der den typischen Verwendungskontext nicht kennt, durchaus denkbar. *Die Landschaft rauscht vorbei* kann sich nur auf die subjektive Beobachtung eines Zug- oder Autoreisenden beziehen.

Mit anderen Worten heißt dies: Idiomatizität ist unabhängig von semantisch-syntaktischer Formung zu betrachten. Damit erhebt sich die berechtigte Frage: Wovon ist sie dann abhängig? Die Antwort Feilkes (1994, 1996) lautet: einzig und allein von der kontextuellen Prägung, d.h. davon, wie Kommunikationspartner in Gegenwart oder Vergangenheit Situationen mit sprachlichen Ausdrücken verknüpft haben. Dabei kann die Situation den Ausdruck festlegen oder der Ausdruck die Situation.

Es ist also nicht nur das idiomatisch, was uns immer wieder unmittelbar ins Auge sticht, nicht nur die Redensarten, Sprichwörter und Routineformeln, die unsere Kultur prägen. Ganz im Gegenteil: wir sprechen und schreiben durchgängig in größeren idiomatischen Einheiten, die man als Kollokationen und Kolligationen (britischer Kontextualismus), Phraseme (Phraseologieforschung, Sinn-Text-Theorie Mel'cuks) oder Konstruktionen (Konstruktionsgrammatik) bezeichnen könnte. Auch – oder gerade – diesen größeren Einheiten kommt Zeichencharakter zu, d.h. sie verbinden den einem spezifischen Gebrauchszusammenhang zuzuordnenden bzw. zu entnehmenden Inhalt mit einer sprachlichen Form. Kollokationen sind demnach „inhaltlich geschlossene“ semantisch-pragmatische Einheiten, d.h. sie müssen für den kompetenten Sprecher allein aus sich heraus verstehbar sein und ihren Gebrauchszusammenhang gleichsam in sich tragen (Siepmann 2003: 255). Durch das Kriterium der inhaltlichen Geschlossenheit lassen sich frequente, aber sinnlose Sequenzen wie *he is always* von den eigentlichen Konstruktionen abgrenzen.

In unser Bewusstsein gehoben wurde die große Gruppe der semantisch durchsichtigen Kollokationen oder „Probabeme“ (Herbst / Klotz 2003: 145) vor allem durch die rechnergestützte statistische Analyse großer Korpora. Die Beispiele sind unendlich und reichen vom (scheinbar) völlig banalen zum höchst komplexen:

- some people
- right-click the mouse

- lange Haare (als Bezeichnung eines Stereotyps, vgl. Feilke 2003: 54)
- someone tall, dark and handsome (vgl. frz. *un grand ténébreux*)
- somewhere to park (= dt. *Parkplatz*)
- what people actually say (in everyday life) (= dt. *Alltagssprache*, vgl. Gallagher 2006: 68)

Um es noch einmal in aller Deutlichkeit zu sagen: Als Sprecher einer Sprache setzen wir nicht lexikalische Einheiten in bestimmte, durch einfache Regeln manipulierbare, kontextunabhängige syntaktische Formen ein, sondern wir prägen und verfügen über text- und/oder kontextspezifische Muster, die in unterschiedlicher Gewichtung aus lexikalischen und grammatikalischen Bestandteilen bestehen können. Auch eine offenbar rein syntaktisch geprägte Konstruktion wie *what people actually say* hat demnach einen pragmatisch motivierten Ursprung.

Sprache ist also durchgängig idiomatisch geprägt. Nur auf diese Weise lassen sich feine Unterschiede in der Idiomatik, die Lehrern Kopfzerbrechen bereiten, überhaupt erklären. Warum heißt es in einer deutschen Werbebroschüre *so ersparen Sie sich unnötige Zeitverluste durch Ortsunkenntnis*, in einer englischen aber nicht (?) *this will avoid time loss if you don't know the place*, was nach einem *words and rules approach* ja auch akzeptabel wäre (vgl. Siepmann 2005: 12ff. zu den konstruktionsellen Hintergründen von akzeptablen Lösungen wie *this will save you from wasting time unnecessarily trying to find your way around*)? Oder man vergleiche die Konstruktion von *way* in folgender Schüleräußerung (1) mit Beispielen aus Korpora (2-5):

- (1) \* Parents can support children at least at the beginning of their way to autonomy.
- (2) Because Dante's specific sin is *acedia*, he must actively pursue the right way, the way to heaven and God. Fashioning identity into an instrument of exclusion is, he warns, the way to civil war and genocide. The Divine Order is both knowable and achievable. Thus, the way to Heaven is clearly marked, and each of us has a chance to find it.
- (3) It seems Bayern Munich are going to steamroll their way to yet another *Bundesliga* title.
- (4) As they try to point the way to salvation, they make most of the migrants squirm with discomfort.
- (5) Liverpool appeared to be on their way to their 23rd League success of the campaign.

Hier liegt eine höchst subtile Differenz zwischen muttersprachlichem und nichtmuttersprachlichem Gebrauch vor. Der Lerner hatte zwar richtig verstanden, dass die englische Konstruktion *way + to + N* [abstraktes Ziel] wie ihr deutsches Pendant *Weg + zu + N* [abstraktes Ziel] mit der Bedeutung 'Fortschritt auf ein Ziel hin' verknüpft ist. Entgangen ist ihm jedoch, dass diese Bedeutung primär in den festen Konstruktionen *on the/one's way to + N*, *V + one's + way + to/into* (*find/steer/steamroll one's way to success*) and *point/pave/lead the way to V* realisiert wird. Besondere Komplexität haftet diesem Beispiel dadurch an, dass es auch eine Reihe von lexikalisierten Ausdrücken gibt, in denen *way* mit der Konstruktion *way + to + N* [abstract] auftaucht, wie z.B. *the way to peace*, *the way to heaven* und *s.th. is the way to s.th.* Schließlich ist anzumerken, dass dem Englischen das Konstruktionsmuster *N(regierend) + N + N* (*at the beginning of their way to autonomy*) mit Präpositionshäufung in manchen Kontexten und in zu großer Häufung zu widerstreben scheint.

Eine akzeptable Lösung könnte folgendermaßen lauten:

- (1a) Parents can support children on their way to autonomy, at least at the beginning.

Diese Beispiele, die sich anhand jedes Schüleraufsatzes mehren ließen, zeigen, wie mehrere Konstruktionen ineinandergreifen können, und dass nur ein Lehrer, der Sprache unter konstruktionellen Vorzeichen sieht, eine adäquate Erklärung und Verbesserung liefern kann. In einem Wörter-Regel-Modell spräche nichts gegen die Schülerformulierungen (die Fehler hängen aber gerade nicht mit Fehlentscheidungen auf der Wortebene zusammen). In dem hier skizzierten Modell idiomatischer Prägung spricht dagegen, dass die Sprachgemeinschaft bestimmte Konstruktionen bevorzugt einsetzt, gleichviel, ob diese semantisch transparent sind und daher frei zusammengesetzt *erscheinen* – sie sind es nicht – oder ob sie bildhaft und undurchsichtig sind. Wir folgen beim Produzieren einer idiomatischen Äußerung lediglich den durch das Input optimal eingestellten Verbindungsstärken zwischen Tausenden von Neuronen. Diese Einstellungen lassen sich teilweise als regelhaft beschreiben; wir sollten aber nicht vergessen, wie viele „Ausnahmen“ ein solcher Regelansatz produziert und wie wenig er subtile Unterschiede zwischen Sprachen, wie sie oben demonstriert wurden, erklären kann. Abhilfe schafft nur ein Ansatz, der die durchgängig idiomatische Prägung des Sprechens ernst nimmt. Wie sich diese idiomatische Prägung im kindlichen Spracherwerb manifestiert, ist Thema des nächsten Abschnitts.

## 2. Erstspracherwerb

Die oben skizzierte Sprachtheorie bricht auch neuen Sichtweisen zum Spracherwerb die Bahn. Ging der Nativismus davon aus, dass Kinder zunächst ein Einwort- und dann ein Zweiwortstadium durchlaufen, bevor sie grammatische Regeln erwerben (*words-and-rules approach*), so analysieren konstruktionsgrammatische Ansätze die Produktionen von Kindern als Konstruktionen verschiedener Art und Größe. Schon früh klang dieser Paradigmenwechsel in Peters' (1983) Arbeiten zum kindlichen Spracherwerb an, indem sie statt der *one-word-phase* eine *one-unit phase* ansetzte. Kinder wissen eben nicht, ob die Einheiten, die sie aus dem Lautstrom herausfiltern, größer oder kleiner als ein „Wort“ sind, aber Einheiten unterschiedlicher Länge sind in verschiedenen Ausprägungen beobachtbar (vgl. Wray 2002). Möglicherweise bestand der Kardinalfehler nativistischer Analysen darin, die durch die traditionelle und generative Grammatik geprägte Wörter-und-Regeln-Sichtweise des Erwachsenen auf den kindlichen Spracherwerb zu übertragen.

Der Begriff der ‚Konstruktion‘, der das gesamte Spektrum von Form-Bedeutungspaaren vom Morphem bis zur Phrase abdeckt, ist nach Ansicht zahlreicher Linguisten wesentlich geeigneter für die Beschreibung früher kindsprachlicher Äußerungen wie *Lemme-do-it*, *I-wanna-see* oder *Gimme-it*. Derartige Ausdrücke, so zeigt die Analyse, werden als zusammenhängende Einheiten erworben und erst später aufgespalten. Die Aufspaltung erfolgt dabei nach dem Minimax-Prinzip (Erzielung eines maximalen Ertrags bei minimalem Aufwand): ein als Formel gelernter Ausdruck wird nur dann aufgespalten, wenn das Kind bemerkt, dass eine Position innerhalb des Ausdrucks variabel besetzt werden kann: *please can I have some pizza/paper/ice cream?* Mit anderen Worten: wenn eine Konstruktion in der Umgebung des Kindes nie aufgespalten wird, so wird das Kind auch nie auf die Idee kommen, eine Spaltung zu vollziehen, da kein kommunikativer Bedarf dafür besteht (*needs-only-analysis*, Wray 2002). So bildet sich im Gegensatz zum Zweitsprachenlerner eine rein idiomatisch geprägte Sprachkompetenz heraus; da er die Abfolge *can I have* in „*can I have some/a/... + Objekt der Begierde*“ als pragmatisch motivierte Konstruktion zum Ziel der Bedürfnisbefriedigung erlernt, besteht kein Anlass, diese Abfolge in irgendeiner Wei-

se zu variieren oder frei aus lexikalischen Einheiten und grammatischen „Regeln“ zu bilden, wie es deutsche Fremdsprachenlerner in englischen Pubs häufig tun: (?)*can I get (a lager/a packet of crisps/etc.)?*<sup>1</sup>

In dieser Sichtweise erlernen Kinder also Ausdrücke oder Ausdrucksschablonen (= Konstruktionen) verschiedener Größe, die an eine spezifische Lexis und an einen oder mehrere spezifische Gebrauchszusammenhänge gebunden sind. Entscheidend ist dabei wiederum die oben skizzierte pragmatische Sicht aller Lerneinheiten als Zeichen. Einzelwörter, mit denen die meisten Kinder beginnen, können komplexe pragmatische Bedeutungen enkodieren (*Ball* = ‚gib mir den Ball‘; ‚da ist ein Ball‘ usw.) und tun das in vielen Fällen auch noch in der Sprache des Erwachsenen (vgl. *Tor!*). Insofern können auch Einzelwörter phraseologischen Charakter haben, und González Rey (2002: 95, 101) spricht daher mit einigem Recht von „Ein-Wort-Kollokationen“.

Nach dem Erwerb von Holophrasen des Typs *Pick-up* oder *Lemme-see* im Alter von ca. 14 Monaten tauchen im kindlichen Sprachgebrauch im Alter von ca. 18 Monaten erste Schablonen wie *Where's the X* auf, die an Stellen aufgebrochen werden, an denen das Kind Variation im Input wahrnimmt. Auf einer dritten Entwicklungsstufe sind itemgestützte Konstruktionen zu beobachten, d.h. Konstruktionen, in denen syntaktische Verfahren wie z.B. die Wortstellung zur Markierung der Rolle eines Beteiligten in einem Szenario dienen, wobei jedes Schema unterschiedlich ausgestaltet werden kann (z.B. *X hit Y*, *Y broken*). Auf der höchsten Entwicklungsstufe finden sich dann abstrakte Konstruktionen wie die Passivkonstruktion, die für eine große Zahl von Verben möglich ist, oder die Pluralmarkierung (nominaler Stamm + -s) (vgl. Tomasello 2006: 23f.). Die Generalisierungsleistung, die das kindliche Gehirn während der Entwicklung zu immer abstrakteren Konstruktionen vollzieht, beruht auf einer unbewussten Frequenzanalyse der Exemplare des sprachlichen Phänomens, denen das Kind bereits begegnet ist (Ellis 2003, 2006).

Entgegen der nativistischen Sicht, die von angeborenen grammatischen Strukturen ausging, erweist sich Spracherwerb also als ein Prozess der exemplarbasierten Generalisierung, wie er auch für andere Lernprozesse gilt (zu einer detaillierten Widerlegung des Nativismus vgl. Sampson 2005). Kinder lernen Sprachen (relativ) schnell und gut, weil sie alles, was das Leben mit sich bringt, schnell und gut lernen. Wer tausende Blumen betrachtet hat, der nimmt Blumen differenziert wahr und kann sie blitzschnell kategorisieren. Wer tausende Seit-Unterschnitt-Aufschläge beim Tischtennis beobachtet und die Rückschlagmöglichkeiten ausprobiert hat, wird den Ball sicher retournieren. Genauso verhält es sich mit dem Sprachenlernen: wer dutzende Male erfahren hat, dass eine Lautkette in einem bestimmten Gebrauchszusammenhang verwendet wird, wird sie richtig interpretieren und produzieren können.<sup>2</sup> Wie alle Gedächtnisinhalte – die Abfolge von Tönen in einem Musikstück, die typische Verästelung von Bäumen – memoriert unser Cortex sprachliche Inhalte als Abfolgen von Mustern. Diese Muster verstärken sich mit der Zeit selbst: wird ein Teil des Musters aktiviert, so folgt das gesamte Muster; jemand summt z.B. die erste Zeile eines Liedes, und die anderen fallen ihm sofort ebenfalls ein. Es ist daher anzunehmen, dass

---

1 Diese Konstruktion ist allerdings im amerikanischen Englisch gebräuchlich und kann in letzter Zeit auch zuweilen bei jungen britischen Muttersprachlern beobachtet werden. Das tut der obigen Argumentation jedoch keinen Abbruch.

2 Auch wenn die Interpretation zunächst natürlich nicht immer der des Erwachsenen entspricht. Kinder erfahren Bedeutung zunächst gestalthaft durch „proto-narrative“ Sequenzen.

der Cortex hierarchisch strukturiert ist (Felleman and Van Essen 1991): Regionen des Cortex, die Bruchstücke von Mustern (z.B. die Lautabfolge /pi:/) speichern, senden Signale an andere hierarchisch höhergeordnete Gehirnregionen, die längere Muster speichern (z.B. die Kollokation *pee standing up*). Diese wiederum geben Rückmeldungen an die hierarchisch niedriger angesiedelten Regionen, die Wahrscheinlichkeitswerte darüber enthalten, was als nächstes im Sprachfluss zu erwarten ist. Die Aufgabe des Sprachlerner besteht somit darin, die Wahrscheinlichkeit einer bestimmten Interpretation einer kontextuell determinierten sprachlichen Form richtig einschätzen zu lernen. Bei dieser intuitiv durchzuführenden statistischen Lernaufgabe spielt die Häufigkeit der Begegnung mit der Form, der Zeitpunkt der letzten Begegnung und der Kontext eine Rolle (Ellis 2006b: 103f.). Wenn also bei der beliebten Samstagabendshow „Wetten, dass?“ ein Kandidat auf der Grundlage kurz angespielter Musiktitel den jeweiligen Titel erkennen kann, so liegt das daran, dass er sich diese Titel über einen gewissen Zeitraum vor der Sendung (Rezenz) sehr häufig (Frequenz) angehört hat. Nichts anderes ist Sprachenlernen.

Wen das behavioristisch anmutet, der liegt nicht ganz falsch. Die moderne assoziative Lerntheorie, die auch nach der Hochzeit des Behaviorismus beständig weiterentwickelt wurde, könnte in Verbindung mit der Neurobiologie den Schlüssel zum Verständnis menschlichen und tierischen Lernens liefern. In der deutschen Fremdsprachendidaktik bestehen hier noch gewisse Berührungspunkte, da der Behaviorismus traditionell mit „veralteten“ Methoden (audiolinguale und audiovisuelle Methode) und einem instruktivistischen Bild von Unterricht assoziiert wird.

### 3. Zweitspracherwerb

Während zu Beginn des Erstspracherwerbs das Gehirn im Großen und Ganzen eine *tabula rasa* darstellt, eine Grundstruktur von neuronalen Verknüpfungen also, die durch das Input ausgebaut, verstärkt oder geschwächt werden, finden wir beim Zweitsprachenlerner eine *tabula repleta* vor, ein durch vielfältige Erfahrungen optimal auf die erstsprachliche Umgebung eingestelltes System. Daher ist das angemessene Erlernen zweitsprachlicher Konstruktionen durch vielfältige negative Transferprozesse gefährdet.

Entsprechend der traditionellen Trennung von Wortschatz und Grammatik hat man diese Transferprozesse bisher allein entlang dieser Trennlinie betrachtet; daher wird diese Trennung hier zunächst nachvollzogen, auch wenn Belege für die psychologische Realität zweitsprachlicher Konstruktionen bereits vorliegen (Gries / Wulff 2005). Für den Bereich rein lexikalisch geprägter Konstruktionen (d.h. Kollokationen i.w.S.) wurde Folgendes festgestellt:

- Nichtmuttersprachler gebrauchen eine geringere Zahl von Konstruktionen mit größerer Häufigkeit; in diesen Bereich gehört z.B. der übermäßige Gebrauch von *in my opinion, for example, moreover* usw., aber die Vermeidung von *an example of this is ...* (Granger 1998, DeCock 1998, Cobb 2003, Siepmann 2005).
- Nichtmuttersprachler gebrauchen besonders frequente Sequenzen wesentlich häufiger als Muttersprachler.
- Fehler im Kollokationsgebrauch lassen sich z.T. auf Übergeneralisierung in der Zweitsprache zurückführen (z.B. *\*perform a project* aufgrund von *perform a task / carry out a project / task*; vgl. Howarth 1996, 1998).

- Der Einfluss der Erstsprache auf die Produktion von L2-Kollokationen ist erheblich (Nesselhauf 2003: 235), besonders bei Zwei-Wort-Kollokationen, deren Basis wörtlich übersetzt werden kann (z.B. *\*make a photo*, *\*s.th. makes fun*; vgl. Bahns 1997); idiomatische Redewendungen verursachen aufgrund ihrer Intransparenz wesentlich weniger Fehler.

Lernpsychologisch gesprochen handelt es sich hier in erster Linie um Phänomene der proaktiven Hemmung (*proactive inhibition*), d.h. der Erschwerung neuer Lernprozesse aufgrund des bereits Gelernten. Den meisten von uns fällt es schwer, die neue Telefonnummer eines Freundes namens Thomas zu lernen, weil das Abrufsignal *Thomas* nun mit mehreren Gedächtnisspuren verknüpft werden muss. Beim Erlernen einer zweiten oder dritten Fremdsprache ist dementsprechend häufig beobachtbar, dass Schüler mitten im Satz Einzelwörter aus der vorher gelernten Fremdsprache verwenden.

Im gesteuerten Zweitsprachenerwerb kommt erschwerend hinzu, dass die Vokabelverzeichnisse der Lehrbücher und die Tafelbilder der Lehrer das Einzelwort in den Vordergrund rücken. Dies führt bei den Lernern zu einer Strategie der „Einzelwortpaarung“ im Gegensatz zur oben skizzierten erstsprachlichen Strategie der durch kommunikative Notwendigkeiten bedingten partiellen Segmentierung größerer Einheiten. So gelangen Nichtmuttersprachler zu Formulierungen wie *you will arrive late at school* oder *\*it makes fun* statt *you're gonna be late for school* oder *it's good fun / I enjoy it / I like it*. Man beachte, dass dabei auch texttypenspezifische Faktoren eine Rolle spielen: In einem Schreiben eines Schulleiters an ein Elternpaar ist die soeben genannte Wendung in der 3. Person durchaus denkbar: *Your son persistently arrives late at school*. Letztlich liegt in der Strategie der Einzelwortpaarung auch der Grund für die nachweislich größere „Wortgewaltigkeit“ deutscher Nichtmuttersprachler des Englischen im Vergleich zu britischen Muttersprachlern (vgl. zusammenfassend House 1997: 79-100).

Solche Transferprozesse beziehen sich jedoch nicht nur auf lexikalisch geprägte Konstruktionen. Im Gegenteil widmete man in früheren Jahren den grammatischen Schwierigkeiten der Lerner viel größere Aufmerksamkeit. In diesem Bereich ist die Rolle des negativen Transfers zunächst über- und dann unterbewertet worden. Erst in jüngerer Zeit ist man zu dem Konsens gelangt, dass der Transfer im Bereich der Syntax weder eine große noch eine minimale Rolle spielt und dass neben Fehlern Phänomene der Über- und Unterrepräsentation von Bedeutung sind (Kortmann 1998, Odlin 2003).

Insbesondere im Bereich der abstrakteren, traditionell der „Grammatik“ zugeordneten Konstruktionen spielen die durch die Erstsprache erlernten Aufmerksamkeitsprozesse (*learned attention*) eine entscheidende Rolle. Ein Standardbeispiel aus der Literatur betrifft die verbale Markierung der zeitlichen Referenz (vgl. Terrell 1991, Ellis 2006a). Kinder, die ihre Erstsprache erlernen, beherrschen den Gebrauch von Hilfsverben und Partizipien (*I've done*) bereits recht gut, wenn sie die Bedeutung von Temporaladverbien (*yesterday, today, tomorrow* usw.) erwerben. Die doppelte und damit redundante Markierung der zeitlichen Verhältnisse führt daher nicht zu einer Vereinfachung des Codes. Ganz anders beim Zweitsprachenlerner, der Temporaladverbien bereits kennt: Er kann Vergangenes ausdrücken, ohne auf die üblichen Verbformen zurückzugreifen. Wird nicht durch unterrichtliche Maßnahmen gegengesteuert, so fossilisiert der Ausdruck der Zeit bei einigen Zweitsprachenlernern auf diesem Niveau.

Im gesteuerten Zweitsprachenerwerb sind solche Fossilisierungen seltener anzutreffen, aber nicht ausgeschlossen. Schulische und universitäre Fremdsprachenlerner fossilisieren meist auf anderen, häufig komplexeren Ebenen. Ein Beispiel hierfür sind Konstruktionen des Typs

- (6) £1m can buy you a house  
(deutsch: Mit einer Million Pfund kann man ein Haus kaufen)

Diese Konstruktionen, in denen eine Subjektnominalphrase Instrumentalisfunktion hat, werden auch von fortgeschrittenen deutschen Lernern des Englischen gemieden, da ihre Auffälligkeit (Salienz) im Diskurs viel zu gering ist. In der Rezeption genügt die Verarbeitung aufgrund bekannter Oberflächenmerkmale wie der S-V-O Abfolge. In der Produktion jedoch ist das Signal „Ausdruck des Instrumentalis“ (im Satzvorfeld) muttersprachlich so stark mit Präpositionalgefügen verknüpft, dass trotz der Frequenz o.g. zielsprachlicher Konstruktion auf letztere zurückgegriffen wird. Ähnlich wie der durchschnittliche Westeuropäer ohne besonderes Training Schwierigkeiten bei der Unterscheidung und Beschreibung asiatischer Gesichtsformen hat – diese erscheinen ihm zunächst alle gleich – hat der durchschnittliche deutsche Lerner des Englischen Probleme bei der Wahrnehmung und Beschreibung der hochdifferenzierten Arten von S-V-Konstruktionen, die ihm aufgrund seiner erlernten Aufmerksamkeitslenkung einer oder nur wenigen abstrakten Konstruktionen zuordenbar erscheinen. Aus der lernpsychologischen Forschung wissen wir, dass die Umstrukturierung solcher erlernten Kategorien mit erheblichen Mühen verbunden ist. Wird keine bewusste korrektive Phonetik betrieben, zeitigt dieser Umstand besonders „tragische“ Folgen für die Aussprache des Fremdsprachenlerner. Je häufiger er die Fremdsprache hört, desto stärker wird das falsche Lautbild verankert. Dies sollte in der Ausbildung von Grundschullehrern, die nun die ersten Aussprachemodelle für unsere Schüler darstellen, ernsthaft berücksichtigt werden.

Arbeiten, die Wortschatz und Grammatik nicht trennen und den Transfer unter konstruktionellen Vorzeichen betrachten, sind bisher rar (vgl. aber Gries / Wulff 2005). Bereits vorhandene Daten ließen sich allerdings relativ leicht uminterpretieren.

Für den Fremdsprachenunterricht erhebt sich die Frage, wie (im Prinzip „natürliche“) Phänomene des negativen Transfers vermieden werden können. Diese und weitere Fragen der unterrichtlichen Praxis werden im nächsten Abschnitt aufgegriffen.

Neben dem Transfer existieren weitere Faktoren, die den Erwerb zweitsprachlicher Konstruktionen erschweren. Von besonderer Bedeutung ist die Art des Inputs. Warum ist z.B. das -s-Morphem von Verben in der 3. Person Singular Präsens für viele Zweitsprachenlerner (und einige Erstsprachenlerner!) ein Erwerbsproblem? Dies liegt daran, dass es sich beim *third person-s* (u.a.) um ein Homophon des *plural-s* und des *possessive-s* handelt. Sprachlerner müssen also eine multiple Diskrimination zwischen den Signalen, die die Verwendung des s-Lautes bedingen, vorzunehmen lernen. Nun sind gerade Flektionsendungen im Sprachfluss häufig sehr schwer auszumachen. Ihre hohe Frequenz und Voraussagbarkeit führt zu einer Verwischung der Grenzen zwischen diesen Morphemen und ihrer Umgebung, die im Falle des *third person-s* als kontrahierte Form (z.B. *he's*) auftritt. Aus einer Studie (Herron und Bates 1997) geht hervor, dass selbst erwachsene Sprecher grammatische Morpheme des Typs *I'll*, *I've* oder *she's* nur ca. zur Hälfte im Input „hören“ können. Dass sie sie trotzdem wahrzunehmen glauben, liegt daran, dass ihr bereits vorhandenes umfangreiches Sprachwissen es ihnen ermöglicht, gleichsam die „Lücken“ zwischen Inhaltswörtern angemessen zu füllen. Dies liefert eine weitere Erklärung dafür, warum Kin-

der erst nach dem Erwerb einer kritischen Masse von Inhaltswörtern relativ abstrakte grammatische Konstruktionen erlernen und warum Zweitsprachenlerner große Schwierigkeiten mit dem Erwerb solcher Konstruktionen haben.

Erst in jüngster Zeit gerät auch das Input im Klassenraum wieder ins Blickfeld. Untersuchungen zur Sprache unserer Lehrbücher haben z.B. nachgewiesen, dass die Verlaufsform dort anders repräsentiert ist als in der zielsprachlichen Wirklichkeit (Römer 2005). Es zeigt sich u.a., dass *present progressives* in den Lehrwerken über- und *past progressives* unterrepräsentiert sind, insbesondere mit Verben wie *asking, going, playing* und *staying*. Kontrahierte Formen (besonders *'re V-ing* und *'s V-ing*) sind im Schulenglisch generell unterrepräsentiert, was aber angesichts der soeben geführten Diskussion nicht zu dem vorschnellen Schluss führen sollte, dass diese Untergewichtung unbedingt falsch ist. Differenzen gibt es auch bei der Koselektion von *progressives* und Subjekten, z.B. treten *he* und *she* sowie Personennamen in den *textbook progressives* übermäßig häufig, die Pronomina *I, it, we* und *they* dafür aber vergleichsweise zu selten in Subjektposition auf. *Progressives* in negativen Kontexten sind im Schulenglisch weitgehend unterrepräsentiert, insbesondere mit den Verbformen *doing, going, having* und *saying*. Eine Negations-Überrepräsentation findet sich hingegen mit *asking, getting, listening* und *making*. Der Anteil von mit temporalen Adverbialen spezifizierten *progressives* ist in den Lehrwerken generell zu hoch; dies trifft besonders auf die Verbformen *asking, going* und *playing* zu.

Bei den zentralen Funktionsvariablen der Verlaufsform beobachtet man eine starke Unterrepräsentation der Variable *repeatedness* und eine klare Überbetonung von *continuousness*. Die Lehrwerke bieten im Vergleich zum wirklichen Sprachgebrauch ein extrem vereinfachtes Bild, indem sie das Hauptaugenmerk auf Handlungen mit der Ausprägungskombination *continuous + non-repeated* legen und andere Funktionen, die das *progressive* ebenfalls häufig ausdrückt, stark vernachlässigen. Es ist anzunehmen, dass sich derartige Missverhältnisse auch in der Lernaltersprache wider spiegeln.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass Leistungsunterschiede beim Zweitsprachenerwerb in assoziationstheoretischer Sicht u.a. darauf zurückgeführt werden können, dass Lerner in unterschiedlichem Maße die Fähigkeit haben, sich phonologische Sequenzen zu merken. Dies hat natürlich einen direkten Einfluss sowohl auf die Menge als auch auf die Art von Konstruktionen, die ein Lerner erwerben kann (Ellis 1996; Wray 2002: 188, 192).

#### **4. Mögliche Konsequenzen für den Unterricht**

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts ist die Stellung der Grammatik immer wieder hitzig diskutiert worden. In der Theoriebildung der letzten Jahre hat sich dabei ein Konsens herausgeschält, nach dem – so stellt eine jüngst erschienene deutsche Fachdidaktik (Haß 2006: 127) richtig fest – „das Erkennen von grammatischen Regelmäßigkeiten das Erlernen einer Fremdsprache erleichtern kann“. Befördert wurde diese Einsicht insbesondere auch durch empirische Untersuchungen in der Zweitsprachenerwerbsforschung (vgl. den Überblicksartikel von Norris / Ortega 2000), die den deutlichen Nachweis erbracht haben, dass eine den kommunikativen Unterricht begleitende Formfokussierung zu besseren Lernergebnissen führt. Weniger abgesichert durch empirische Forschung als tradiert durch Fachseminar- und Lehrbuchtraditionen erscheint dagegen die immer wieder vorgetragene Empfehlung,

dass die deduktive Vorgehensweise bei der Grammatikarbeit „veraltet“ (Haß 2006: 127) und durch induktive Lernprozesse zu ersetzen sei. Diese Sichtweise leitet sich aus rein theoretischen Überlegungen zur Überlegenheit eines „konstruktivistisch“ orientierten Unterrichts ab. Sie ist nicht nur zu undifferenziert, da die Dimensionen expliziten und impliziten Wissens nicht berücksichtigt werden, sondern auch empirisch nicht belegt.

Expliziter Grammatikunterricht kann sowohl deduktiv (Lehrer erklärt Regeln) als auch induktiv (Schüler versuchen, Regeln zu finden) vonstatten gehen. Impliziter Grammatikunterricht würde dagegen eine Memorisierung von Sätzen verlangen, die bestimmte Regeln illustrieren, ohne dass die Schüler über diese Regeln in Kenntnis gesetzt werden. Eine vierte Variante könnte darin bestehen, dass der Unterricht – entgegen dem o.g. Konsens – Grammatik gar nicht thematisiert, wie es über weite Strecken in unserem Oberstufenunterricht zu beobachten ist. Hinsichtlich dieser vier Möglichkeiten der Gestaltung von Grammatikunterricht spricht die empirische Beleglage dafür, dass explizit-deduktiver Unterricht die besten Ergebnisse liefert; das zweitbeste Lernarrangement stellt das implizite Lernen dar; erst an dritter Stelle folgt das von vielen Fachdidaktikern aus ideologischen Gründen favorisierte induktive Lernen (vgl. Robinson 1996). Die Erfahrung vieler Lehrer und die eigene Unterrichtserfahrung des Autors – gerade auch auf universitärem Niveau – bestätigt dies: zahlreiche Kollegen weisen immer wieder darauf hin, dass schwächere Schüler mit induktiver Regelfindung nicht zurechtkommen; fortgeschrittene studentische Lerner nehmen die entscheidenden Unterschiede zwischen deutscher und englischer Schriftsprache auch dann häufig nicht wahr (vgl. z.B. die o.g. Instrumentaliskonstruktionen), wenn man sie zur Suche anleitet.

Ähnliche Feststellungen lassen sich mit Bezug auf die Wortschatzvermittlung treffen. Mag im Anfangsunterricht hochkompetenter Lehrer, die Kommunikation favorisieren, der Grundwortschatz gleichsam „nebenbei“ so oft umgewälzt werden, dass zusätzliche bewusste Maßnahmen wegfallen können, so legen Untersuchungen zum Wortschatzstand von Erstsemestern im Fach Anglistik – also besonders motivierten Lernern (Tschirner 2004) – nahe, dass mit fortschreitendem Fremdsprachenunterricht die Zuwächse an Vokabular offenbar immer geringer werden. Zu Recht favorisiert die Fachdidaktik daher eine abwechslungsreiche, in den Unterricht integrierte Wortschatzarbeit (Haß 2006: 118), die auf die Vermittlung von Wortschatzlernstrategien abzielt. Diese sollte um systematische, häusliche Arbeit mit elektronischen Wortschatztrainern, die Kollokationen bzw. Konstruktionen anbieten, ergänzt werden (vgl. Siepmann 2006b).

Die Frage nach dem *Ob* von Grammatik- und Wortschatzunterricht – und damit auch von „konstruktionsgrammatischem“ Unterricht, der Lexis und Syntax verbindet – ist daher sowohl aus Sicht der Praktiker als auch der Hochschuldidaktiker zu bejahen (vgl. Zöfgen 2004: 326). Kritisch ist nach wie vor die Frage nach dem *Wie*. Wie bereits gesehen, könnte ein Irrweg darin bestehen, insbesondere komplexe Grammatikphänomene stets induktiv ermitteln zu lassen.

Immer wieder in Frage gestellt worden ist auch die grammatische Progression der Lehrwerke. Besonders scharfe Kritiker empfehlen den völligen Verzicht auf eine systematische Progression und möchten sie durch eine Sequenzierung ersetzen, die sich im Sinne einer vollständigen Schülerorientierung ausschließlich an den Äußerungswünschen der Lerner orientiert (vgl. z.B. das Jenaer Reformkonzept; Segermann 2006: 103ff.). Das Jenaer Reformkonzept dürfte in diesem Punkt über das hin-

ausgehen, was in deutschen Schulen unter normalen administrativen und motivationalen Bedingungen – sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite – erreicht werden kann; es weist dennoch in vielerlei Hinsicht in die richtige Richtung.

Die empirische Forschung weckt ebenfalls Zweifel an der bestehenden grammatischen Progression. Einige Studien legen bestimmte, unabänderliche Entwicklungssequenzen beim Erwerb einer Zweitsprache nahe, die sich gegenüber unterrichtlichen Maßnahmen als relativ resistent erweisen (Ellis 1994: 627ff.). Nur wenn der Lerner eine bestimmte Entwicklungsstufe erreicht hat, kann Unterricht den Erwerb eines Phänomens fördern oder beschleunigen (Pienemann 1989: 61). Diese Erkenntnisse sind jedoch auch vielfältiger, auf die unterrichtliche Umsetzbarkeit und die Forschungsmethodik bezogener Kritik unterzogen worden (Schlak 1999, 2002), so dass normative Aussagen zu einer „optimalen“ Grammatikprogression für den Englischunterricht, wie sie immer wieder gefordert werden, mit Vorsicht zu genießen sind. In diesem Bereich sollte verstärkt Aktionsforschung von praktizierenden Lehrern betrieben werden; vieles deutet darauf hin, dass die in einigen Lehrwerken „vorgezogene“ Behandlung der Verlaufsform zu erheblichen Schwierigkeiten führt.

Neben der nicht ganz eindeutigen Forschungslage gilt es bei der Umsetzung neuer Konzepte zu beachten, dass „revolutionäre“ Forderungen mancher Hochschuldidaktiker bei Praktikern zu Recht auf Widerstand stoßen. Zur Erklärung dieses Phänomens kann man Karl Poppers Gesellschaftstheorie bemühen: Seine „offene Gesellschaft“ entwickelt sich in einem evolutionären Prozess kleinschrittiger Verbesserungsversuche, die im Falle des Irrtums unverzüglich zurückgenommen werden können. Dagegen entspricht ein Verständnis von Hochschuldidaktik als wissenschaftlicher Elite, die vollständige Unterrichtskonzepte (Konstruktivismus, Handlungsorientierung) aus abstrakt-ideellen Erwägungen ableitet und diese dann in die Praxis transferiert, dem Modell der geschlossenen Gesellschaft. Ein derartiges Transferverständnis kann daher in einer Demokratie nicht auf Akzeptanz stoßen. Bei aller Verbesserungswürdigkeit im Einzelnen erweist sich die Beharrungskraft der Praxis dem regelmäßig im Unterricht Hospitierenden als stark genug, um allen – auch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung – aufoktroierten Visionen zu widerstehen. Möglicherweise wären die Beharrungstendenzen geringer, wenn – wie hier vorgeschlagen – nur geringfügige Verbesserungen des realen Unterrichts in sorgfältig abgewogener Dosierung angeregt würden.

Das hier Angeregte geht folglich vom real praktizierten, relativ lehrbuchzentrierten Unterricht aus. Es setzt allerdings einen sprachlich souveränen, dialoggewandten Lehrer voraus, wie er leider bisher an unseren Hochschulen aufgrund mangelnder Berücksichtigung und Überprüfung der Sprachpraxis nicht immer ausgebildet wird (vgl. Siepmann 2006b).

Aus dem hier Vorgestellten folgen zwei Hauptempfehlungen, die sich aus der oben gewonnenen Grunderkenntnis ableiten, dass die Einheiten des Spracherwerbs in aller Regel Konstruktionscharakter haben sollten:

- a) Wortschatz sollte grundsätzlich in Einheiten oberhalb der Wortebene gelehrt werden – eine (auch nur partielle) Ausnahme stellen Konkreta dar. Dabei sollte man über mechanische Kombinationen des Typs *pass + judgment* hinausgehen, da auch bei Kollokationen die typische Verbindung von Grammatik und Wortschatz häufig entscheidend ist: *s.o. passes judgment on s.th.* ist möglich, nicht dagegen *\*s.o. passes judgments*, *\*s.o. passes their judgment*, *\*s.o. passes judgment about* usw.

- b) Traditionell der Grammatik zugeordnete Phänomene sollten auf ihre „Konstruktionshaftigkeit“ untersucht werden.

Diese beiden Punkte sollen im Folgenden weiter ausgeführt und konkretisiert werden.

Das Lernen von kollokativen Einheiten hat einen doppelt positiven Effekt: zum Einen werden viele spezifische Einheiten memorisiert; zum Anderen wird dem Lerner von Anfang an der Konstruktionscharakter von Sprache bewusst und die muttersprachliche Aufmerksamkeitshaltung aufgebrochen. Letzteres wird durch einfache Formen des *input enhancement* wie Unterstreichung, farbliche Hervorhebung, Visualisierung usw. besonders gefördert. Ein Wortschatzanschrieb auf der Seitentafel, der Hervorhebungen verwendet, könnte folgendermaßen aussehen (hier mit Bezug auf English G 2000, S. 75/A1):

- (7)    s.o. *make* s    u    s    \_\_\_\_ breakfast  
         I get up at half past six  
         in the park

Auch bei nur geringster Wortschatzkenntnis (z.B. English G 2000, Band A1) lassen sich mit einfachsten Mitteln verschiedene Konstruktionen immer wieder in leichter Variation umwälzen; nehmen wir gebräuchliche Konstruktionen, die sich um das Wort *breakfast* drehen und die der Lehrer in seiner Unterrichtssprache oder auf Arbeitsblättern verwenden sollte, um das Input bereits in Klasse 5 reichhaltiger zu gestalten:

- (8)    s.o. has/eats breakfast  
         (have/eat) a + ADJ + breakfast (z.B. *I usually stop for a quick breakfast at McDonald's, I like a big breakfast*)  
         a breakfast of NP (foodstuff) (z.B. *a breakfast of fresh milk and eggs*)  
         s.o. is at breakfast (z.B. *Susan, you weren't at breakfast!*)  
         breakfast waits for s.o. (z.B. *Then I go to the kitchen, where breakfast waits for me*)  
         breakfast in bed (→ im D. normalerweise verbal: frühstücken im Bett)  
         s.o. brings/takes s.o. breakfast in bed (→ D.: j-m bringt j-m dem das Frühstück an s Bett)  
         s.o. needs breakfast  
         s.o. has/eats their breakfast  
         s.o. finishes their breakfast (z.B. *you've got to finish your breakfast before you leave for school*)  
         breakfast/dinner/... + to be + ready (z.B. *when I get up, breakfast is ready*)  
         make/cook/buy/prepare (s.o.) (some) breakfast (z.B. *does your mum make you breakfast?*)  
         sit down to breakfast (z.B. *do you all sit down to breakfast at home?*)  
         without breakfast (z.B. *Did you come to school without breakfast?*)  
         (sit at) the breakfast table  
         at breakfast / over breakfast/lunch/dinner (= beim Frühstück; z.B. *I listen to the BBC news over breakfast*)

for breakfast (= zum Frühstück; z.B. *my father never joins us for breakfast, what do you normally have for breakfast?*)

by breakfast/lunch/dinner/... [auch: by breakfast time] (z.B. *my father is usually back by breakfast*)

Wer meint, Schüler könnten derartige Konstruktionen selbst ableiten oder diese seien in solcher Vielfalt überflüssig, irrt: auch scheinbar freie Kombinationen sind, wie oben dargelegt wurde, nicht beliebig zusammensetzbar. Außerdem wird der Artikelgebrauch bei *breakfast* durch Einsatz verschiedener Konstruktionen gefestigt (z.B. *without/before/until/since breakfast* vs. *do you like the breakfast your mother makes?* vs. *my father made me a special breakfast this morning*). Viele der so wiederholt umgewälzten Konstruktionen sind, wie oben angedeutet, transferierbar auf andere Bezeichnungen von Mahlzeiten (*lunch, dinner, supper, tea* usw.). Im Gegensatz zum britischen *lexical approach* (u.a. Lewis 1993, 2000), der das Lernen nichtanalysierter Phrasen favorisiert, geht es in einem konstruktionellen Ansatz also auch darum, feste Sequenzen wie im Erstsprachenerwerb so weit aufzubrechen und zu generalisieren wie nötig.

Im Unterrichtsgespräch selbst kann solches *input enhancement* auch durch beiläufiges Übersetzen im Sinne der aufgeklärten Einsprachigkeit Butzkamms erreicht werden. Der Lehrer sollte unbekannte Kollokationen (d.h. bekannte Basen wie *breakfast* in Kombination mit bekannten (*make*) oder unbekanntes (*fry-up*) Kollokatoren) verwenden; wenn er davon ausgehen kann, dass diese Verständnisschwierigkeiten bereiten, sollte er eine kurze Übersetzung folgen lassen.

Grundsätzlich sollten alle Wortschatzeinheiten in größere Konstruktionen eingebettet werden. Bei Konkreta kann als Grundsatz gelten: je spezifischer ein Konkretum, desto eher ist es zulässig, es als Einzelwort zu lehren. Dies liegt daran, dass seltene Konkreta im Allgemeinen ein geringes, frequente Wörter ein großes Kollokationspektrum haben. Wenn das Substantiv *tree* eingeführt werden soll, lassen sich auch bei Anfängern direkt wichtige kollokative Unterschiede zum Deutschen vermitteln: *my cat is up a tree, a bird in a tree*. Solche kleinen kollokativen Sequenzen sind auch für Anfänger leicht zu memorisieren. Kommt dagegen in einer Geschichte ein eher seltenes Konkretum wie *trowel* vor, so ist die kollokative Einbettung weniger dringlich.

Im Unterricht für Fortgeschrittene sollten generalisierende Aussagen zu Wortverbindungen getroffen werden, d.h. nach Möglichkeit sollten die zugrundeliegenden semantischen bzw. assoziativen Strukturen offengelegt werden. Nehmen wir ein beliebiges Tafelbild, wie es sich in der gymnasialen Oberstufe ergeben kann:

- (9) bad + chest, cold, limp (→ physical imperfection/health problem)  
take an EXAM/TEST → pass an EXAM/TEST vs. fail an EXAM/TEST  
s.o. is well on his way to + V-ing (usually something positive)  
s.o. has got [liquid, crumbs, ...] on/all over [clothes, body] → sich beschmieren, sich bekrümeln, sich vollkrümeln

Außerdem kann ein Schlüsselwort („Basis“ oder *node*) mit mehreren Kollokatoren verbunden werden:

- (10) exam: take →  
+ = pass, sail through  
- = fail, flunk

Mit dem oben angeführten Beispiel *bad + [physical imperfection]* nähern wir uns bereits jenen Konstruktionen, die nicht allein aus festen lexikalischen Elementen bestehen. Wir befinden uns nun am etwas freieren Ende des konstruktionellen Spektrums, das vor allem jene Konstruktionen umfasst, die traditionell der Valenz zugerechnet wurden, d.h. dem Bereich der typischen syntaktisch-semantischen Leerstellen, die Wörter um sich herum eröffnen (z.B. *give s.o. s.th.*). In einigen Definitionen des *Valency Dictionary of English* (Herbst et al. 2004) wird das Zusammenspiel von Semantik und Syntax in vorbildlicher Weise veranschaulicht:

(11) Some fact, feeling, or sensation can delight a person.

If two nations etc. conclude something such as a treaty, they agree on it.

Two moving objects such as planets, vehicles, etc. meet can mean (a) that they crash into each other or (b) that they pass each other somewhere on the way. (Herbst et al. 2004).

In Tafelbildern oder Vokabelheften könnten solche Konstruktionen verkürzt etwa folgendermaßen notiert werden:

(12) [fact, feeling] delights s.o.

[nations, people, ...] conclude a treaty

[planets, vehicles, ...] meet

Um hier angesichts der Masse des zu Lernenden ein Bewusstsein für Lernökonomie zu schaffen, sollte das Hauptaugenmerk auf die Möglichkeit der Generalisierung von Mustern gelegt werden. Ein patentes Hilfsmittel bei der Zusammenstellung semantisch verwandter Verben, Substantive und Adjektive sind dabei die zwei Bände der Reihe *Collins Cobuild Grammar Patterns* (Francis / Hunston / Manning 1996/1998). Ein gutes Beispiel für die Mittelstufe liefern Adjektive, die mit *of* konstruiert werden oder die oben illustrierte Verbindung von Nomina für Mahlzeiten mit *over*:

(13) symptomatic of / illustrative of / representative of / characteristic of (usw.)

over breakfast / over a cup of tea / over a glass of lager (usw.)

Natürlich sind solcher Generalisierung entgegen der Meinung einiger Konstruktionsgrammatiker (z.B. Goldberg 2006) auch Grenzen gesetzt. So gehen die Synonyme *regard* und *consider* in der Standardsprache nicht durchgängig die gleichen Konstruktionen ein. Vgl.:

(14) Marks and Spencer is considered the most sensible place for the middle class to shop.

Bedford Park is regarded as the first Garden Suburb in Britain.

\*Bedford Park is regarded the first Garden Suburb in Britain. (Herbst 2006)

Es ist andererseits nicht ausgeschlossen, dass letztere Konstruktion aufgrund der konzeptuellen Ähnlichkeit schon bald eine größere Verbreitung erzielen wird. Im Internet ist sie bereits gut vertreten; ein Beispiel:

(15) Clive Owen is regarded the frontrunner.

(<http://film.guardian.co.uk/bond/story/0,,1871593,00.html>)

Hier muss der Lehrer als Korrektor also auf der Hut sein. Etwas klarer liegt der Fall dagegen bei *they had met* vs. \**they had encountered* (richtig: *they had encountered each other*; Herbst 2006).

Dass Valenzstrukturen und Kollokationen Konstruktionen unterschiedlichen Abstraktheitsgrades darstellen, leuchtet leicht ein. Wie verhält es sich aber mit traditio-

nell der Grammatik zugerechneten Phänomenen? Auch diese lassen sich prototypisch konstruktionell erfassen, wie ansatzweise am Beispiel der Verlaufsform des Präsens, des *Present Perfect* und einiger Wortstellungsphänomene gezeigt werden soll. Dabei sollen jeweils unterschiedliche Aspekte hervorgehoben werden.

Beim Gebrauch der Tempora kann z.B. auf die bevorzugte Bindung dieser Tempora bzw. bestimmter Formen an bestimmte Verben geachtet werden. So weisen etwa die Verlaufsformen des Präsens von *say* und *help* eine völlig unterschiedliche Distribution auf: während *say* einen hohen Anteil von Kombinationen mit der 1. Person Singular aufweist (z.B. *all I'm saying is that, what I'm saying is that*) tritt *help* seltener in diesem Verbund auf (vgl. Römer 2006).

Desgleichen gibt es Verben, die praktisch nie im *Present Perfect* auftreten, wie z.B. *afford, aim, await, believe, boil, contain* usw. (vgl. Schlüter 2004: 273) und andere, die besonders häufig in dieser Zeit vorkommen, wie *be, have, do, see, hear, go* usw. (Schlüter 2004: 269).

Derartige Auftretenswahrscheinlichkeiten dürften jedoch eher für Lehrbuchautoren als für praktizierende Lehrer von Interesse sein, da sie sich außerhalb der Fehlerkorrektur kaum explizit vermitteln lassen.

Interessanter für den praktizierenden Lehrer sind erschöpfende Listen typischer Zeitangaben, die mit einer bestimmten Perfekt-Konstruktion assoziiert werden. Auf diesem Gebiet, wo traditionell von *keywords* die Rede ist, finden sich viele Irrtümer in Lehrbüchern und Schulgrammatiken. So ist *now* kein signifikantes Schlüsselwort für das *Present progressive*; es wird in Schulbüchern wie English G 2000 in teilweise völlig unnatürlicher, da redundanter Weise mit der Verlaufsform des Präsens verbunden:

(16) Susan is fetching Linda from school now. (English G 2000 A1: 75)

Dagegen tritt *now* signifikant häufig mit dem *Present Perfect* in der Bedeutungsvariante „unbestimmter Zeitpunkt in der Vergangenheit“ auf (*they've now gone out of business*), ebenso wie *just, (ever) since + NP, already, in + NP (temp), recently, before, this + NP (temp)* und *today*.

Letzteres Beispiel zeigt dann auch, wie der Gebrauch der Zeiten konstruktionell begriffen und erfasst werden kann: jedes Tempus tritt in verschiedenen Lesarten auf; diese Lesarten weisen wiederum verschiedene lexikalische Kontexte auf. So erfasst Schlüter (2002) neben den grundlegenden Bedeutungsvarianten des *Present Perfect* (*indefinite past* [*I've heard enough*] und *continuative past* [*I've known him all those years*]) weitere untergeordnete Lesarten wie z.B. *indefinite past / momentary event* [*There has been a slip-up*], die sich jeweils als eigene Konstruktionen betrachten lassen. Eine vollständige und korrekte Beherrschung des *Present Perfect* setzt die Kenntnis aller dieser Konstruktionstypen (soweit möglich in Verbindung mit typischer Lexis) voraus. In Lehrwerken wie *Password Green* werden jedoch teilweise selbst Grundfunktionen des *Present Perfect Simple* wie *continuative past / continuous acts* (z.B. *they've lived in London for quite a long time*) nicht vermittelt (vgl. Schlüter 2002: 348f.).

Wenden wir uns nun der Wortstellung zu. Dass wir es hier mit Konstruktionen verschiedenen Abstraktheitsgrades zu tun haben, liegt auf der Hand. Ein Beispiel für eine solche Konstruktion, in der das Subjekt Instrumentalis-Funktion hat, haben wir oben bereits gegeben. Ein weiteres unmittelbar einleuchtendes Beispiel stellt folgende Inversionskonstruktion dar, in der ein restriktives Adverbial in Erstposition steht:

ADV/Clause (restrictive) – AUX – S – V (z.B. rarely have we seen the camera so powerfully used)

Bei der Erklärung der Wortstellung und des Genitivgebrauchs ist die konstruktionsgrammatische Erklärung jedoch häufig um funktionale Faktoren (Informationsstruktur, Schwere) zu ergänzen. So wird das Verb *supply* je nach Schwere bzw. Länge der von ihm regierten Objekte unterschiedlich konstruiert (Uhrig 2006):

- (17) The CPSU had supplied weapons to international terrorist organizations / had supplied international terrorist organizations with weapons.
- (18) West German companies had supplied Iraq with arms and the technology to help make nuclear weapons, poison gas, and missiles, in all worth around DM 1 billion (\$600m).

Die Wahl zwischen der analytischen Genitivkonstruktion mit *-of* und dem synthetischen *s*-Genitiv hängt neben semantischen Faktoren wie belebt vs. unbelebt sicherlich von funktionalen Faktoren ab. So ist *the text's subject matter* dann wahrscheinlicher als *the subject matter of the text*, wenn *text* thematisch, d.h. aus dem Vorkontext schon hinreichend bekannt ist oder nicht besonders hervorgehoben werden soll (vgl. Standwell 1990).

Eine vollständige Erklärung der englischen Grammatik insbesondere für weit Fortgeschrittene bedarf also der Verknüpfung von konstruktionsgrammatischen mit funktionellen Ansätzen in der Grammatikforschung.

## 5. Would you have marked it wrong? Korrektur und Norm

Wer die Frage nach der Korrektur stellt, fragt gleichzeitig nach der Norm. Viele Linguisten nehmen in diesem Punkt heute eine relativistische Haltung ein, die streng wissenschaftlich gesehen durchaus ihre Berechtigung hat. So erkannte schon Coseriu (1974: 239; vgl. Blumenthal 2005: 86f.), dass eine einheitliche Sprachform objektiv nicht existiert, auch wenn sowohl präskriptive als auch deskriptive Grammatiken Sprache häufig so porträtieren. Sprache ist als „offenes System“ (Coseriu 1974: 238) zu verstehen, in dem vorhandene Konstruktionen von jedem einzelnen Sprecher produktiv erweitert werden können. In einem gewissen Maße verfügt jeder Sprecher über ein einzigartiges Lexikon und Phrasikon, über ihm eigene Einzelwörter und Konstruktionen. Daraus sollte man jedoch nicht schließen, wie Hoey (2005: 81) es tut, dass der Spruch *anything goes* gilt. Wenn Sprecher A die Akzeptabilität einer Äußerung von Sprecher B in Frage stellt, dann behauptet er in der Regel nicht nur, dass die Äußerung mit seinem eigenen konstruktionsgrammatischen Wissen nicht übereinstimmt, sondern er versucht, einen Verstoß gegen seine Erfahrungen mit der ganzen Sprachgemeinschaft geltend zu machen. Durch seinen Kontakt mit anderen Menschen, mit den Massenmedien, kurz: durch seine gesamte Sozialisation, wägt er ab, ob die gesamte Sprachgemeinschaft oder eine sozial oder geographisch bestimmte Teilgruppe (z.B. Hals-Nasen-Ohren-Ärzte, Siegerländer, Professoren, Jugendliche) mehrheitlich einen Sachverhalt in der gegebenen Weise formulieren würden. Ziel einer Sprachbeschreibung für den Unterricht kann es nur sein, solche Mehrheitsurteile zu spiegeln und *in dubio pro reo* zu entscheiden.

In Bezug auf das o.g. Beispiel *regard* würde ein solches Urteil heute eher für den Gebrauch mit *as* ausfallen. Ein Lehrender, der Sprache als konstruktionsgrammatisch begreift, würde in einem solchen Fall die Form-Bedeutungspaarungen beachten, die Verben wie *regard*, *consider*, *view*, *look upon* usw. gemein sind. Ein Schüler, der *regard* oh-

ne as gebraucht, hätte – wie bereits einige Muttersprachler – dieses konstruktionelle Schema kreativ erweitert. Derartige Kreativität sollte nach Möglichkeit nicht bestraft, sondern eher sogar belohnt werden.

Wie die Korpuslinguistik zeigt, gilt es zu beachten, dass insbesondere in der Umgangssprache – inklusive ihren gepflegteren Varianten – deutlich mehr „geht“, als man es sich gemeinhin vorstellt. Unsere Schulgrammatiken spiegeln jedoch immer noch eher die schriftsprachliche Norm. Zu fordern wäre daher eine klare Unterscheidung zwischen schriftsprachlichen und sprechsprachlichen Normen im Unterricht. Dies wirkt sich in beide Richtungen aus.

Nehmen wir als Beispiel Aussagesätze mit einem komplexen Subjekt. In der Schriftsprache werden diese gewöhnlich wie im Deutschen konstruiert, also z.B.:

(19) That day before I went to the dentist was not funny.

Ähnliche Satzkonstruktionen werden unseren Schülern sicherlich auch im Klassengespräch häufig abverlangt. Sie entsprechen jedoch nicht dem in der Sprechsprache üblichen Muster:

(20) It wasn't funny that day before I went to the dentist.

Hier wird das komplexe Subjekt durch ein präverbales *dummy it* vorweggenommen und erst in postverbaler Stellung genannt. Die typische umgangssprachliche Konstruktion, die zu lehren wäre, lautet daher für solche Fälle nicht S-V-O, sondern: (*dummy*) S(*he, she, it, they*)-V-S(*long subject*).

Wie eine konstruktionsorientierte Korrektur einer schriftsprachlichen Äußerung aussehen kann, soll folgendes Beispiel aus einer Klausur veranschaulichen:

(21) \*Through a better knowledge of European modern languages there's the possibility to facilitate interaction and communication of European speakers of different mother tongues.

Oberflächlich und traditionell betrachtet würde in diesem Satz wohl nur ein Fehler inkriminiert werden, nämlich der Gebrauch des *to-INF*, der mit *possibility* nicht zulässig ist. In Wirklichkeit liegen aber zwei grundlegende Konstruktionsfehler vor:

1. Ursache-Wirkungsverhältnisse des in Rede stehenden Typs werden im Englischen bevorzugt durch S-V-O-Konstruktionen enkodiert. Dies gilt besonders für den fachsprachlichen Diskurs.
2. Es liegt eine Konstruktion mit *there is/are + possibility* vor, deren Bedeutung jedoch nicht der Äußerungsabsicht der Schreiberin entsprechen: *there is the possibility that / of NP / of V-ing / for NP / for NP to-INF* drückt die Möglichkeit eines zukünftigen Geschehens aus (z.B. *as with most medical procedures, there is the possibility of complications*).

Die Schreiberin wollte jedoch zum Ausdruck bringen, dass Sachverhalt A eine Veränderung oder Verbesserung von Sachverhalt B bewirkt. Die grundlegende S-V-O-Konstruktion mit einem Verb wie *facilitate* genügt hier vollauf (*A facilitates B*):

(22) A better knowledge of European modern languages will (oder: may) facilitate interaction and communication between speakers of different mother tongues (oder: A better knowledge of European modern languages will make it possible to facilitate ...).

## 6. Zusammenfassende Empfehlungen für praktizierende Lehrer

1. Schaffen Sie bei sich selbst und bei Ihren Schülern ein Bewusstsein für die konstruktive Struktur der Sprache; fragen Sie sich bei jedem grammatischen Phänomen, welche Konstruktionen vorliegen (insbesondere Verbindungen zwischen Syntax und Lexis). „Wir lernen keine Vokabeln, sondern Konstruktionen!“
2. Verwenden Sie bereits im Anfangsunterricht eine Vielfalt von Konstruktionen, die Schüler rezeptiv verarbeiten können (s. Beispiel zu *breakfast*).
3. Lehren Sie Konstruktionen explizit (sowohl deduktiv als auch induktiv); bemerkt ein Schüler eine wichtige Konstruktion nicht, weisen Sie ihn darauf hin.
4. Fragen Sie Wortschatz nur in Konstruktionen ab (Ausnahme: einige Konkreta).
5. Weisen Sie auf die Variabilität im Konstruktionsgebrauch hin. Dies kann auch zu einer erhöhten Präzision beitragen (z.B. bei Kollokationen; statt *very tempted: sorely tempted*).
6. Lassen Sie Schüler vor dem Verfassen von Texten eine Liste zentraler, themen- und texttyprelevanter Konstruktionen erstellen oder liefern Sie diese selbst.
7. Verlangsamen Sie die Sprechgeschwindigkeit im Anfangsunterricht etwas, damit die Schüler redundante Konstruktionsmerkmale wie das -s der 3. Person Singular Präsens bewusst wahrnehmen können.
8. Geben Sie soviel Input wie möglich; derselbe oder nur leicht veränderte Input sollte auf jeden Fall mehrmals dargeboten werden.
9. Die Unterrichtssprache des Lehrers ist besonders wichtig für das Kennenlernen von typischen Konstruktionen der Sprechsprache. Legen Sie daher besonderen Wert auf das Erlernen und den Gebrauch einer variablen und idiomatischen Unterrichtssprache.
10. Erfragen Schüler Übersetzungen oder bietet der Lehrer diese an, so sollten sie sich immer auf Konstruktionen beziehen. Also nicht: was heißt „Voraussetzung“ auf Englisch? Sondern: Wie kann ich „Voraussetzung“ in folgendem Satz am besten wiedergeben?
11. Gleiches gilt für Fragen zur Differenzierung von Synonymen. Die Frage sollte nicht lauten: Was ist der Unterschied zwischen *learn* (im Sinne von „erfahren“) und *get to know*, zwischen *moist* und *damp* oder zwischen *mist*, *fog* und *haze*? Sondern: Welche Konstruktionen gehen *learn* und *get to know* (usw.) üblicherweise ein? Am besten hält man zur Beantwortung solcher Fragen einsprachige Wörterbücher, insbesondere Kollokationswörterbücher, im Klassenraum bereit.

### Literaturverzeichnis

- Bahns, J. (1997): Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht. Tübingen.
- Blumenthal, P. (2005): Wortprofil im Französischen. Tübingen.
- de Cock, S. et al. (1998): An automated approach to the phrasicon of EFL learners. In: Granger, S. (Hrsg.), 67-79.
- Cobb, T. (2003): Analyzing late interlanguage with learner corpora: Quebec replications of three European studies. In: Canadian Modern Language Review 59, 393-423.

- Coseriu, E. (1974): Synchronie, Diachronie und Geschichte. Das Problem des Sprachwandels. München.
- Ellis, N. (1996): Sequencing in SLA: phonological memory, chunking, and points of order. In: *Studies in Second Language Acquisition* 18, 91-126.
- Ellis, N. (2003): Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. In: Doughty, C.J. / Long, M.H.: *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, 33-68.
- Ellis, N. (2006a): Selective attention and transfer phenomena in SLA: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. In: *Applied Linguistics* 27, 164-294.
- Ellis, N. (2006b): Cognitive Perspectives on SLA: The Associative-Cognitive CREED. In: *AILA Review* 19, 100-121.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford.
- Feilke, H. (1994): *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie ‚sympathischen‘ und ‚natürlichen‘ Meinens und Verstehens*. Frankfurt/M.
- Feilke, H. (1996): *Sprache als soziale Gestalt*. Frankfurt/M.
- Feilke, H. (2003): Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt. In: Steyer, K. (Hrsg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin, 41-64.
- Felleman, D.J. / Van Essen, D.C. (1991): Distributed hierarchical processing in the primate cerebral cortex. In: *Cerebral Cortex* 1, 1-47.
- Francis, G. / Hunston, S. / Manning, E. (1996): *Collins Cobuild Grammar Patterns 1: Verbs*. London.
- Francis, G. / Hunston, S. / Manning, E. (1996): *Collins Cobuild Grammar Patterns 2: Nouns and Adjectives*. London.
- Gallagher, J.D. (2006): Foreign Language Vocabulary Learning. In: Siepmann, D. (Hrsg.), 11-96.
- Goldberg, A.E. (2006): *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford.
- González Rey, I. (2002): *La phraséologie du français*. Toulouse.
- Granger, S. (Hrsg.) (1998): *Learner English on Computer*. London.
- Gries, S. / Wulff, S. (2005): Do foreign language learners also have constructions? In: *Annual Review of Cognitive Linguistics* 3, 82-200.
- Haß, F. (2006): *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart.
- Hausmann, F.J. (1979): Un dictionnaire des collocations est-il possible? In: *Travaux de linguistique et de littérature* 17, 187-196.
- Herbst, T. (2006): Valency between syntax and lexis. Vortrag auf der ELeGI-Konferenz 2006.
- Herbst, T. / Klotz, M. (2003): *Lexikografie*. Paderborn.
- Herbst, T. et al. (2004): *A Valency Dictionary of English*. Berlin.
- Herron, D. / Bates, E. (1997): Sentential and acoustic factors in the recognition of open- and closed-class words. In: *Journal of Memory and Language* 37, 217-239.
- Hoey, M. (2005): *Lexical Priming: A new theory of words and language*. London.
- Hohmann, H.-O. (2002): Kein Sprachunterricht mehr im Fremdsprachenunterricht der Oberstufe? In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1, 43.
- House, J. (1997): *Translation Quality Assessment*. Tübingen.
- Howarth, P.A. (1996): *Phraseology in English academic writing. Some implications for language learning and dictionary making*. Tübingen.
- Howarth, P.A. (1998): *Phraseology and second language proficiency*. In: *Applied Linguistics* 19, 24-44.

- Kieweg, W. (2002): Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 1, 4-10.
- Kortmann, B. (1998): Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.): Kontrast und Äquivalenz. Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung. Tübingen, 136-167.
- Krings, H.-P. (1986): Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach: the State of ELT and the Way Forward*. Hove.
- Lewis, M. (2000): *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Hove.
- Nesselhauf, N. (2003): The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics* 24, 223-242.
- Norris, J.M. / Ortega, L. (2000): Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. In: *Language Learning* 50, 417-528.
- Odlin, T. (2003): Cross-linguistic influence. In: Doughty, C.J. / Long, M.H.: *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, 436-486.
- Peters, A.M. (1983): *The Units of Language Acquisition*. Cambridge.
- Robinson, P. (1996): Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. In: *Studies in Second Language Acquisition* 18, 27-67.
- Pienemann, M. (1989): Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. In: *Applied Linguistics* 10, 51-79.
- Römer, U. (2005): *Progressives, Patterns, Pedagogy. A Corpus-driven Approach to English Progressive Forms, Functions, Contexts and Didactics*. Amsterdam.
- Römer, U. (2006): *Progressive Patterns: how lexical is the grammar of spoken British English?* Vortrag auf der ELeGI-Konferenz in Hannover.
- Sampson, G. (2005): *The Language Instinct Debate*. London.
- Schlak, T. (1999): Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht – Das Interface-Problem revisited. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 56, 5-33.
- Schlak, T. (2002): Die "teachability"-Hypothese: Ein kritischer Überblick und neue Entwicklungen. In: *Babylonia* 4, 40-44.
- Schlüter, N. (2002): *Present Perfect. Eine korpuslinguistische Analyse des englischen Perfekts mit Vermittlungsvorschlägen für den Sprachunterricht*. Tübingen.
- Segermann, K. (2006): Ein fremdsprachenunterrichtliches Reformkonzept auf lexiko-grammatischer Grundlage. In: Siepman, D. (Hrsg.), 97-144.
- Siepman, D. (2003): Eigenschaften und Formen lexikalischer Kollokationen: Wider ein zu enges Verständnis. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 112, 240-263.
- Siepman, D. (2005): *Discourse Markers across Languages. A contrastive study of second-level discourse markers in native and non-native text with implications for general and pedagogic lexicography*. London.
- Siepman, D. (Hrsg.) (2006a): *Wortschatz und Fremdsprachenlernen. Landau (= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 9)*.
- Siepman, D. (2006b): Der nativ-nahe Wortschatz des Fremdsprachenlehrers, Dolmetschers und Übersetzers. Lernumfang, Lernverfahren, Lernökonomie. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17, 69-98.
- Standwell, G.J.B. (1990): Genitive Constructions and Functional Sentence Perspective. In: Nehls, D. (Hrsg.): *Grammatical Studies in the English Language*. Heidelberg, 53-58.
- Terrell, T. (1991): The role of grammar instruction in a communicative approach. In: *The Modern Language Journal* 75, 52-63.

- Tomasello, M. (2006): Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In: Fischer, K. / Stefanowitsch, A. (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen, 19-38.
- Uhrig, P. (2006): To what extent is syntax lexical? Vortrag auf der ELeGI-Konferenz Hannover.
- Wray, A. (2002): Formulaic language and the lexicon. Cambridge.
- Zöfgen, E. (2004): Grammatik und Grammatiklernen. Splendeurs et misères einer neuen Lern- und Nachschlagegrammatik für Französisch. In: französisch heute 3, 324-337.