



### **Organisationskomitee**

Christina Alexandris  
Evdokia Balassi  
Friederiki Batsalia  
Marios Chrissou  
Ioanna Karvela  
Winfried Lechner  
Renate Portz  
Angeliki Tsokoglou  
Dafni Wiedenmayer

### **Wissenschaftlicher Beirat**

Christina Alexandris  
Evdokia Balassi  
Friederiki Batsalia  
Marios Chrissou  
Ioanna Karvela  
Winfried Lechner  
Renate Portz  
Angeliki Tsokoglou  
Dafni Wiedenmayer

### **Verantwortliche Herausgeber**

Christina Alexandris  
Evdokia Balassi  
Friederiki Batsalia  
Marios Chrissou  
Ioanna Karvela  
Winfried Lechner  
Renate Portz  
Joachim Theisen  
Angeliki Tsokoglou  
Dafni Wiedenmayer

Nationale und Kapodistrische Universität Athen  
Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur

© Athen 2011

ISBN 978-960-466-095-7

**Für Lilo**

## **Vorwort**

### **Friederiki Batsalia - Renate Portz**

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

Die Tagung «Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik» wurde von den Linguistik-Kollegen des Fachbereichs Deutsche Sprache und Literatur der Universität Athen im April 2009 organisiert.

Hinter der Initiative zu dieser Tagung stand der Wunsch, den an griechischen Hochschulen, Schulen und sonstigen Bildungsinstitutionen tätigen Germanisten sowie den in der Germanistik Graduierenden, Postgraduierenden und Promovierenden ein Forum des fachlichen Austausches zu schaffen. Das Tagungsprogramm mit seinen insgesamt 22 Vorträgen, verteilt auf zwei Tage, bot gleichzeitig allen Teilnehmern die Möglichkeit, nicht nur die eine oder andere, sondern viele Veranstaltungen wahrzunehmen sowie ausgiebig miteinander zu sprechen und sich fachlich auszutauschen.

Die Veröffentlichung der Beiträge erlaubt nun einen Einblick in den Stand der diesbezüglichen wissenschaftlichen Diskussion.

Wir streben an, auch in Zukunft - in regelmäßigem Rhythmus - dieses Athener Forum weiter anzubieten, mit derselben Linguistik-Sprachdidaktik-Schnittstellen-Orientierung, und eventuell auch verbunden mit einem stärkeren Einbezug von Germanisten außerhalb Griechenlands, d.h. Auslandsgermanisten anderer nicht-deutschsprachiger Länder sowie Inlandsgermanisten der deutschsprachigen Länder.

Die heutige und erste dieser SL&SD-Tagungen an der Universität Athen wollen wir einer Germanistin widmen, die sich für das Fach in Griechenland sehr verdient gemacht und dem Blick auf die Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik stets viel Wert beigemessen hat: Elisabeth Kotzia, Professorin für Linguistik am Fachbereich Deutsche Sprache und Literatur der Universität Athen seit 1984 und vormals für viele Jahre am germanistischen Fachbereich der Universität Thessaloniki, in dieser Eigenschaft und auch als Leiterin dieses Fachbereichs.

Über einen Zeitraum von mehr als 30 Jahren hat sie mit großem Einsatz für den Aufbau und die weitere Entwicklung der Studiengänge beider Fachbereiche gesorgt, sich für die Betreuung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses en-

gagiert sowie im Laufe der Zeit zahlreiche inländische und ausländische Wissenschaftler für den Fachbereich gewonnen.

Prof. Kotzia hat das MA-Studienprogramm DaF-Didaktik an der Griechischen Fernuniversität aufgebaut und langjährig geleitet; außerdem hat sie sich während ihrer Amtszeit als Leiterin des Fachbereiches an der Universität Athen für die Einführung eines MA-Studienganges Germanistik engagiert, und zwar sowohl mit literaturwissenschaftlicher als auch mit sprachwissenschaftlicher Ausrichtung. Diese Postgraduierten-Programme kommen nicht nur der wissenschaftlichen Ausbildung des germanistischen Nachwuchses zugute, sondern auch der Intensivierung der Zusammenarbeit unter den Fachkollegen in Lehre und Forschung.

Mit vereinten Kräften möchten wir alle zur positiven Weiterentwicklung des Fachbereiches beitragen und damit auch für die nachhaltige Wirkung des Schaffens von Lilo Kotzia sorgen.

Daher sei Dir, Lilo, dieser Band gewidmet!

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort <i>Friederiki Batsalia - Renate Portz</i>	4
Einleitung <i>Friederiki Batsalia</i>	6
Die Ressourcen als Teildisziplin der Computerlinguistik und ihr Einsatz in Sprachlehr- und -lernsystemen <i>Christina Alexandris</i>	12
Wie viel Grammatiktheorie braucht der Fremdsprachenunterricht? <i>Artemis Alexiadou</i>	24
Phonetik, Phonologie und Ausspracheschulung <i>Evdokia Balassi</i>	32
Kritische Diskurs- und Wortschatzanalyse in der griechischen Germanistik: Multikulturell, multimedial, multidisziplinär <i>Eleni Butulussi</i>	44
Konkordanzsoftware im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht <i>Marios Chrissou</i>	58
Was bringt die Funktionale Pragmatik der Sprachdidaktik? <i>Evangelia Karagiannidou</i>	72
Textlinguistik und Fremdsprachendidaktik <i>Ioanna Karvela</i>	87
Qualitative Aspekte des Sprachgebrauchs <i>Athanasia G. Kontomitrou</i>	98
Linguistische Theorie im Unterricht <i>Winfried Lechner</i>	107
Kollokationen im fremdsprachlichen (Fach)Unterricht <i>Kirsten Manfraß</i>	122
Das grammatische Genus im Deutschen und einige Prinzipien zur Didaktisierung im griechischen DaF-Unterricht <i>Alexandros Petrou</i>	129

Adjektiv-Intensivierung: Linguistische und sprachdidaktische Aspekte der Graduierung <i>Renate Portz</i>	144
Drama statt Trivia. Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: Eine Wertschätzung aus psycholinguistischer Sicht <i>Esther Rita Scholz</i>	159
Eine neue E-Learning-Architektur für die Lösung von Interferenzproblemen beim Lernen der deutschen Bewegungsverbren durch griechische Sprecher <i>Alexandros Tantos</i>	172
Das Tüpfelchen auf der Sahne - Sprachstolpereien und Stilblüten im Fremdsprachenunterricht <i>Joachim Theisen</i>	182
Satzstruktur und Wortstellung im Deutschen und Griechischen: theoretische und sprachdidaktische Aspekte <i>Angeliki Tsokoglou</i>	192
„Mach doch mit!“ oder: Sind Abtönungspartikel Lehrstoff für den DaF- Unterricht im Primarbereich? <i>Annette Vosswinkel</i>	207
Fremdsprachenunterricht: Ökologische Perspektiven <i>Evangelia Vovou</i>	216
Die wesentliche Rolle der Kompetenzen der Sprachlernenden für den Fremdsprachenunterricht <i>Dafni Wiedenmayer</i>	226
Schreibmotivation und Schreibkompetenzen – positive Wechselwirkung oder Teufelskreis? <i>Jutta Wolfrum</i>	235
Die Autoren	244

## **Einleitung**

### **Friederiki Batsalia**

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

Linguistik und Sprachdidaktik haben in der Auslandsgermanistik einen besonderen Stellenwert. Die Linguistik ist, neben der Literaturwissenschaft, einer der beiden Eckpfeiler einer jeden Philologie, sowohl im Inland als auch im Ausland. Auf die Methodik und Didaktik des Deutschen legen universitäre Einrichtungen, die im Ausland die Germanistik in Lehre und Forschung vertreten, weltweit einen besonderen Schwerpunkt, wobei der Aspekt des Sprachkontaktes oftmals in das Zentrum der wissenschaftlichen Diskussion rückt.

Da Gesellschaft und Wissenschaft in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen, ist es nicht verwunderlich, dass gesellschaftlich bedingte Entwicklungen in Griechenland und in Deutschland auch die Forschungsbereiche der Germanistik in beiden Ländern beeinflusst haben.

So entstanden in Deutschland viele Arbeiten zu Fragen des Zweitspracherwerbs und seiner unterrichtlichen Förderung. Die verschiedenen Beschulungsmodelle für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache entfachten oftmals kontroverse Diskussionen, die zum Teil noch bis heute anhalten. In Griechenland standen bei den Germanisten zunächst jene Fragen im wissenschaftlichen Vordergrund, die mit dem Sprachvermögen der Kinder von Rückwanderern und deren schulischer Förderung verbunden waren. Zunehmend rückten auch weitere Teildisziplinen der Linguistik, wie Sprachtheorie, Syntax- und Grammatiktheorie, Phonetik und Phonologie, Morphologie und Lexikologie, Semantik und Pragmatik, sowie Soziolinguistik in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses der Germanistik in Griechenland. Linguistische Theorien und Erkenntnisse werden erarbeitet, überprüft und modifiziert. Weitgehend werden hierbei Theorie und Praxis fruchtbar miteinander verbunden. Allen Ansätzen gemein ist ein enger Bezug zur griechischen Realität, sei es dass konfrontative oder kontrastive deutsch-griechische Untersuchungen angestrebt und durchgeführt werden, oder dass die theoretischen Erkenntnisse in gesellschaftlich relevante Bereiche münden, wie z.B. in die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.

Auslandsgermanisten stellen eine Brücke der Verständigung zwischen den Mitgliedern zweier Sprachgemeinschaften dar. Auf Grund dessen sind mit einer jeden dieser beiden Sprachgemeinschaften auch die Bereiche Linguistik und Sprachdidaktik unabdingbar verknüpft. Diesen engen Zusammenhang zu erhellen hat der Fachbereich Deutsche Sprache und Literatur der Universität Athen anlässlich des zu Ehren von Frau Prof. Dr. Kotzia im April 2009 veranstalteten Kongresses zum Thema „Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik“ versucht.

Dank der Beiträge der Autorinnen und Autoren dieses Bandes, die an diesem Kongress teilgenommen haben, konnte diese Schnittstellen-Thematik aus mehreren theoretischen und methodologischen Perspektiven erhellt werden.

In dieser Einleitung werden die einzelnen Beiträge ihrer thematischen Zugehörigkeit nach behandelt. Im Hauptteil erscheinen sie dann in alphabetischer Reihenfolge.

**Artemis Alexiadou** geht der allgemeinen Frage nach, wie viel Grammatiktheorie der Fremdsprachenunterricht braucht. Indem sie speziell die Verbstellung im Griechischen und im Deutschen untersucht und dies in Kombination mit den so genannten Partikelverben, zeigt sie auf, dass die Grammatiktheorie helfen kann, Fehler im Erwerbsprozess des Deutschen als einer zweiten Sprache zu minimieren bzw. Unterrichten des Deutschen als Fremdsprache zu optimieren.

**Eleni Butulussi** betrachtet es als eine vorrangige Aufgabe der Germanistik in Griechenland, und speziell des germanistischen Fachbereichs an der Aristoteles-Universität Thessaloniki, die im Rahmen der Critical Cultural Studies entwickelten Fragestellungen zu verfolgen, die in den letzten Jahren auch innerhalb der Germanistik in den deutschsprachigen Ländern Beachtung finden und dazu beitragen können, sich von den vielfach sehr spezialisierten und monokulturell ausgerichteten Inhalten der traditionellen Germanistik zu entfernen. Durch eine ausführliche sprachliche und allgemein semiotische Analyse insbesondere massenmedialer Diskurse kann die ihrer Ansicht nach für angehende DaF-LehrerInnen notwendige Bewusstheit hinsichtlich sozialpolitischer und wirtschaftlicher Strukturen sowie der von ihnen ausgelösten Ausgrenzungspänomene gefördert werden.

**Evangelia Karagiannidou** behandelt den Beitrag der Funktionalen Pragmatik zur Sprachdidaktik und untersucht diesbezügliche diskursanalytische Arbeiten mit Bezug auf im Unterrichtsgeschehen vorkommende sprachliche Handlungsmuster, bei denen der Handlungszweck sowie mentale Prozesse beim sprachlichen Handeln eine wichtige Rolle spielen. Auf Grund von Arbeiten im Bereich "Funktionale Pragmatik und Didaktik" am Fachbereich für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles Universität Thessaloniki wird dargestellt, in welche Bereiche der Lehrerausbildung die theoretischen und empirischen Ansätze der Funktionalen Pragmatik konkret einfließen können.

Der Entwicklung *sprachlicher Kompetenzen* widmen sich die folgenden drei Aufsätze:

**Dafni Wiedenmayer** untersucht die Rolle der Kompetenzen der Sprachlernenden für den Fremdsprachenunterricht. Sie geht davon aus, dass die Lernenden eine sprachliche Form (linguistische Kompetenzen) verwenden, die entsprechend des Sprachsystems (Wortschatz, Grammatik, Semantik, Phonologie) und der konkreten sozialen Situation (soziale Beziehungen, Höflichkeitsformen, Register) richtig gewählt werden muss. Mit dem Erwerb einer Fremdsprache sollten die jeweiligen Handlungs- und Kommunikationsarten miteinander verbunden werden, so dass Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gefördert werden können. Daher spielt der Komplex der Kompetenzen der Lernenden bei der Entwicklung von Curricula und Syllabi, bei der Unterrichtsplanung und im Unterrichtsprozess, bei der Leistungsmessung und der Selbstbeurteilung eine bedeutende Rolle.

**Ioanna Karvela** widmet sich dem Verhältnis von Textlinguistik und Fremdsprachendidaktik. Während Grammatik und Lexik, Wortbildung, Phonetik und Orthographie als Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts seit langem einen gebührenden Platz finden, bleiben textlinguistische Aspekte immer noch zu wenig berücksichtigt. Ihr Beitrag verdeutlicht, auf welche Weise die Textkompetenz der Studierenden gefördert werden kann und wie dies als eine Voraussetzung für fruchtbares weiteres Sprachenlernen zu betrachten ist. Erkenntnisse der Textlinguistik, so etwa zu Kohärenz, thematischer Entfaltung, Formen der Konnexion und der Wiederaufnahme sollten daher verstärkt bei der Förderung des Lesens und Schreibens angewandt werden.

**Jutta Wolfrum** geht auf den Zusammenhang von Schreibmotivation und Schreibkompetenzen ein. Schreibunterricht kann ihrer Meinung nach nur dann effektiv gestaltet werden, wenn die Lehrenden selbst über ein Spektrum von Schreiberfahrungen verfügen, eine positive Haltung gegenüber dem Schreiben besitzen sowie auch mit dem "Handwerkszeug" ausgestattet sind, mit dem sie Lernende unterschiedlicher Niveaus zum Schreiben anregen können. Die angestrebte Zielsetzung erfordert eine Schreibförderung, die sich wie ein roter Faden durch das gesamte Studienangebot zieht und somit nicht auf die sprachpraktischen Kurse des Grundstudiums beschränkt bleibt.

Mit Perspektiven des *computerunterstützten Sprachlehrens* und *Sprachlernens* setzen sich folgende drei Beiträge auseinander:

**Marios Chrissou** berücksichtigt die Tatsache, dass sich in den letzten zwei Jahrzehnten eine Wende vom kommunikativen zum neokommunikativen Paradigma in der Sprachdidaktik abzeichnet und geht von der Hypothese aus, dass der Einsatz von Konkordanzsoftware im Fremdsprachenunterricht die Realisierung konstruktivistischer Lernprinzipien begünstigt und somit zur Steigerung der Lerneffizienz führen kann. Die Analyse konkreter Unterrichtspraxis ergibt, dass sich konstruktivistische Lernprinzipien durch den Einsatz von Konkordanzsoftware in projektorientierten Arbeitsformen realisieren lassen. Dieses Ergebnis legt die Forderung nach der Entwicklung adäquater Korpora für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht nahe und deren Aufnahme in das Lehrwerksangebot sowie deren Integration bei der Entwicklung von Lehrwerken. Des Weiteren stellt sich die Notwendigkeit, für eine angemessene Gestaltung des Qualifizierungsangebots für (angehende) Lehrer zu sorgen.

**Christina Alexandris** beschäftigt sich mit der Entwicklung von toolartigen Systemen, die für die automatische orthographische und grammatische Korrektur in Sprachlehr- und Lernsystemen eingesetzt werden. Hierfür werden Programme mit morphologischen und/oder syntaktischen Regeln erstellt. Da außerdem auch spezielle Korpora, Wörterbücher und Wortnetze für die Bedürfnisse der Sprachlehr- und Lernsysteme konstruiert werden können, wäre es ihrer Meinung nach möglich, diese sowohl für den Erwerb der deutschen Allgemeinsprache als auch für jenen der deutschen Fachsprache einzusetzen.

**Alexandros Tantos** stellt ein Projekt für die Entwicklung von E-Learning-Software vor, welche sich für das Erlernen von deutschen Bewegungsverbren mit präpositionalen Komplementen eignet. Der Benutzer wird aufgefordert, einen Satz mit einem Bewegungsverb und einer Präposition einzugeben. Dieser eingegebene Satz verfügt über einen vorgegebenen Kontext, der semantische Unterschiede zwischen diesen Verben im Deutschen und in der Muttersprache des Benutzers widerspiegelt. Bei fehlerhaften Eingaben erhält der Benutzer eine Rückmeldung mit einer Erklärung und einem Korrekturhinweis, so dass das autonome Lernen unterstützt wird.

**Evdokia Balassi** beschäftigt sich mit dem Bereich der *Phonetik/Phonologie* und stellt die Frage, wie viel Wissen um Phonetik und Phonologie ein Deutschlehrer braucht. Aufbauend auf theoretischen Erkenntnissen der Phonetik, Phonologie und Ausspracheschulung, an Hand spezifischer Analysen der phonetisch-phonologischen Fertigkeiten von griechischsprachigen Lernern des Deutschen, sowie unter Berücksichtigung der Ausspracheschulung des Deutschen in Griechenland generell, wird in diesem Beitrag veranschaulicht, welche speziellen phonetischen und phonologischen Kenntnisse von Deutschlehrern - insbesondere von solchen mit griechischen Schülern

- erworben werden müssen, um diese in Form von Ausspracheübungen im DaF-Unterricht gezielt und effektiv anwenden zu können.

Aspekte der *Syntax* und *Semantik* werden in nachstehenden vier Aufsätzen beleuchtet:

**Renate Portz** untersucht linguistische und sprachdidaktische Aspekte der Graduierung im Deutschen und Griechischen. Neben bestimmten grammatischen Strukturen stehen in beiden Sprachen auch zahlreiche lexikalische Mittel der Gradspezifikation zur Verfügung, die hier vor allem unter semantischen Gesichtspunkten beleuchtet werden. Dabei kommt der Analyse der Adjektiv-Intensivierung durch Adjektivadverbien und ihrer Motiviertheit durch metaphorische und metonymische Prozesse eine besondere Rolle zu. Der Gebrauch und die Funktionen solcher Intensivierungsmuster werden zudem auch unter einer variationslinguistischen Perspektive betrachtet. Dies trägt nicht nur dazu bei, weitere linguistische Aspekte zu erhellen, sondern auch den Blick auf sprachdidaktisch relevante Aspekte zu richten, die über den lexikalisch/wortsemantisch-contrastiven Ansatz hinausgehend vor allem die Einstellungen der Fremdsprachenlerner gegenüber sprachlicher Variation sowie Phänomenen des informellen und emotionalen Sprachgebrauchs betreffen.

**Angeliki Tsokoglou** geht von einer kontrastiven Untersuchung der Satzstruktur und der Wortstellung des Deutschen und des Griechischen aus, um Konsequenzen von theoretischer Beschreibung und Analyse von variablen Mustern der Wortstellung im Deutschen für die Sprachdidaktik aufzuzeigen. Sie geht insbesondere auf die Frage ein, wie zur Analyse der beobachteten Wortstellungsvariation die Interaktion von Informationsstruktur mit syntaktischen Beschränkungen herangezogen werden kann. Für die Fremdsprachendidaktik gewinnt diese Frage eine wichtige zusätzliche Dimension, da der interferierende Faktor der Muttersprache in Betracht gezogen werden muss. Eine integrale Sichtweise von Syntax und Informationsstruktur erlaubt fruchtbare Schlussfolgerungen für die Beantwortung dieser Frage sowie für die Fremdsprachendidaktik, vornehmlich den DaF-Unterricht.

**Winfried Lechner** thematisiert Erkenntnisse der Sprachwissenschaft sowie deren Vermittlung im Unterricht, ein Aspekt, der für den Fremdsprachenunterricht aus zumindest drei Gründen von zentraler Bedeutung ist. Erstens stellt die Linguistik typologische Generalisierungen bereit, die didaktisch nutzbringend verwendet werden können. Zweitens verfügt die Linguistik über eine Vielzahl an Diagnoseverfahren, mit deren Hilfe sich Eigenschaften des L2-Erwerbs qualitativ testen lassen. Drittens können sich Einsichten aus der Psycholinguistik, die zu einem besseren Verständnis von Spracherwerb geführt haben, auch für die Planung der relativen Abfolge, in der Phänomene und Konstruktionen gelehrt werden, als hilfreich erweisen. Aus diesen drei angeführten Punkten werden konkrete Vorschläge für den Deutschunterricht entwickelt.

**Alexandros Petrou** behandelt das grammatische Genus im Deutschen und seine Didaktisierung im griechischen DaF-Unterricht. Konkret geht es darum, für deutsche Nomen semantische, morphologische und/oder phonetische genuszuweisende Regeln zu ermitteln, die nach den Kriterien "Reichweite", "Zuverlässigkeit" und "Dominanz" untersucht werden. Auf dem Hintergrund theoretischer und empirisch gewonnener Erkenntnisse wird die Entwicklung eines genusbezogenen Didaktisierungsansatzes für griechische DaF-Lernende angestrebt.

Mit *stilistischen Fragestellungen* setzen sich die folgenden drei Beiträge auseinander:

**Joachim Theisen** zeigt, dass Sprachstolpereien und Stilblüten zu den interessantesten und amüsantesten, aber auch kniffligsten Erscheinungen einer jeden Spra-

che gehören, jedenfalls für den Hörer. Wie kann man sie angemessen beschreiben? Das ist die linguistische Frage. Wie kann man ihnen aus dem Weg gehen? Das ist die didaktische Frage. Der Blick auf Sprachstolpereien und Stilblüten gibt nicht nur dem fortgeschrittenen Lerner den letzten sprachlichen Schliff, sondern kann auch schon im Anfängerunterricht dazu beitragen, die Fremdsprache nicht nur als starr geregeltes Kommunikationsinstrument wahrzunehmen.

**Kirsten Manfraß** betont, dass neben der semantischen und der stilistischen Komponente auch die kombinatorische Komponente Teil der Bedeutungsseite von lexikalischen Einheiten ist. Diese kombinatorische Komponente legt fest, welche Wörter miteinander kombiniert werden können. Daher ist eine Sensibilisierung der Unterrichtenden im Bereich fremdsprachlichen (Fach)Unterrichts für die Bedeutung von Kollokationen erforderlich, sowie die Erstellung eines lernerfreundlichen Kollokationswörterbuches mit Hilfe der Korpuslinguistik.

**Annette Vosswinkel** untersucht Abtönungspartikeln in aktuellen DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht und zeigt, dass sie, wenn überhaupt, nur sehr sporadisch auftauchen, ja häufig auch dort systematisch nicht vorkommen, wo sie im deutschen Sprachgebrauch mehr oder weniger obligatorisch sind. Dies jedoch erschwert es den Lernern gerade dort an der Kommunikation teilzunehmen, wo es ihnen besonders wichtig ist, nämlich im Bereich jener Äußerungen, die über einen Faktenaustausch hinausgehen und vor allem auch persönliche Einstellungen, Ansichten und/oder emotionale Inhalte ausdrücken sollen. Auf diesem Hintergrund wird eine andere didaktische Herangehensweise an das Lehren und Lernen von Abtönungspartikeln nahegelegt.

Mit folgenden drei Beiträgen wird dieser Band abgerundet:

**Athanasia Kontomitrou** beschreibt und analysiert Lernstrategien und Prozesse des autonomen Lernens, wobei sie sich auf die Entwicklung der mündlichen Performanz konzentriert. Hierbei geht sie der Frage nach, ob die Entwicklung der mündlichen Performanz ein Prozess ist, der nur im DaF-Unterricht oder auch vom Lernenden selbst beim autonomen Lernen vollzogen werden kann und welche Strategien und Techniken die Lernenden entwickeln sollten, um die gewünschte Leistung in Bezug auf die Mündlichkeit zu entwickeln.

**Evangelia Vovou** untersucht den Sprachgebrauch innerhalb eines multilingualen und somit multikulturellen kommunikativen Rahmens und versucht unter Berücksichtigung der ökologischen Sprachtheorie/Ökolinquistik die Barrieren von Sprache und Kultur abzubauen bzw. zu beseitigen.

**Esther Rita Scholz** wirft die Frage auf, ob es nicht sinnvoll wäre, mehr „Drama“, das heißt dramapädagogische Ansätze in den Sprachunterricht einzubeziehen und einen Teil der Alltagsthemen und -texte sowie das Kreieren um solche zu ersetzen. Erfahrungen mit einem kreativen Schreibkurs für Germanistik-Studenten (Niveau B2) und einer Gruppe von Gymnasiasten (Niveau A2/B1) zeigen, wie dramapädagogische Elemente in die Themeneinheit eines üblichen Lehrwerks einbezogen werden können.

Die hier aufgenommenen Beiträge zu den einzelnen Schwerpunkten, die die Thematik der Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik behandeln, vermitteln einen repräsentativen Einblick in die derzeitige Forschungstätigkeit germanistischer Linguisten in Griechenland, die sich der Sprachdidaktik verpflichtet fühlen. Ihnen allen gemeinsam ist das Bemühen, sowohl den international als auch den national als relevant erachteten Fragestellungen ihrer wissenschaftlichen Fachdisziplin Beachtung zu schenken. Die Relevanz dieser Fragestellungen bestimmt

sich nicht zuletzt dadurch, inwieweit sie zur Verbesserung gesellschaftlicher Praktiken einen Beitrag zu leisten beabsichtigen. Nachwachsende Generationen zu fördern in Hinblick auf die Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenz in nicht nur einer, sondern mehreren Sprachen und sie somit zu Mittlern zwischen Sprachgemeinschaften zu befähigen, kann als das übergreifende, mehr oder weniger explizit ausgesprochene, praxisbezogene Anliegen aller in diesem Band versammelten Beiträge verstanden werden. Sprache und Migration/Remigration, das vor 30 Jahren als linguistisches Thema einen zentralen Platz in der sich im Aufbau befindlichen griechischen Germanistik einnahm, ist damit keineswegs als ad acta gelegt zu betrachten. Nicht zuletzt verlangt die stetig wachsende Zahl der in Griechenland Deutsch als Fremdsprache lernenden Schüler mit Migrationshintergrund sich weiterhin diesem Thema zu widmen.

# **Die Ressourcen als Teildisziplin der Computerlinguistik und ihr Einsatz in Sprachlehr- und -lernsystemen**

**Christina Alexandris**

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

## **Abstract**

The present paper concerns an approach to integrate Language Resources such as on-line corpora and (semantic and associative) Wordnets (semantic and associative) in Education Technology applications. Language Resources, along with the related typical Natural Language Processing systems interacting with them, such as Text Summarization and Information Extraction tools, may be adapted to needs of Education Technology applications. The present approach involves the adaptation of such Language Resources and related Natural Language Processing systems to meet the requirements of teaching Standard German as foreign language. Specifically, corpora such as texts available from the media and the web may not be restricted in their use as authentic texts in foreign language teaching, merely contributing to the range and diversity of teaching material. A direct link between these corpora and respective semantic and/or associative Wordnets or an interaction with Text Summarization and Information Extraction tools enables the learner-user to play an active role in the acquisition of vocabulary, expressions and cultural information as well as the improvement of skills in syntax. Such applications are targeted to user groups such as adults or advanced learners. The integration of Language Resources and related Natural Language Processing systems also facilitates the process of teaching German as a Language for Special Purposes, targeted to professionals, especially in the fields of Technology, Law, Medicine, Commerce and Journalism.

## **1 Einführung**

Die Disziplin der Computerlinguistik ist aus den Bedürfnissen des Zeitalters der Mikrocomputer entstanden, in der zunehmend mehr Industrien, Organisationen, Behörden und private Benutzer den Computer für eine zunehmend wachsende Zahl und eine große Vielfalt von Tätigkeiten verwendeten. Der Computer ist nicht mehr ein Werkzeug für Informatiker und für das Labor, sondern er wurde zu einem unentbehrlichen Teil der alltäglichen Praxis, auch im Bereich der Didaktik.

Multimediale Anwendungen oder multimodale Anwendungsbereiche der Computerlinguistik sind die Anwendungen in elektronischen Lehrmitteln, zum Beispiel, für den Fernunterricht, für den Unterricht für Behinderte und für den Fremdspracherwerb. Diese elektronischen Lehrmittel sind als Sprachlehr- und lernsysteme bekannt. Der Einsatz multimedialer Komponenten wie der Sprachlehr- und -lernsysteme kann zum Lehren der stark kommunikations- und handlungsorientierten Aspekte des Fremdsprachenunterrichts bedeutend beitragen.

Zu den Sprachlehr- und -lernsystemen gehören (i) die Tutoriellen Systeme oder „ICALL“-Systeme (Intelligent Computer-Aided Language Learning – ICALL-systems) und (ii) die Toolartigen Systeme. Die Tutoriellen Systeme sind dialogbasierte Lernprogramme, die dem kommunikations- und handlungsorientierten Fremdspracherwerb dienen. Die Toolartigen Systeme werden vornehmlich als Werkzeuge

verwendet, zum Beispiel zur Korrektur von Satzstruktur oder zur Suche von Kollokationen (*Logotax*).

## **2 Benutzermodellierung und Benutzeranforderungen in Toolartigen Systemen**

### **2.1 Benutzermodellierung als Voraussetzung für die Entwicklung von Toolartigen Systemen**

„Menschen setzen Softwaresysteme ein, um nützliche Arbeiten zu verrichten, und die Softwareindustrie folgt immer mehr dem Trend, ihre Produkte mit einer besseren Benutzerfreundlichkeit auszustatten (Constantine & Lockwood 1999: 41-46, 51, Nielsen 2000: 178, Cockburn, 2001: 12-17). Eine wesentliche Grundvoraussetzung für die Entwicklung verwendbarer Software ist das Wissen darum, was der Benutzer damit vorhat“ (vgl. Wiegers 2005: 161, 122).

Für die Entwicklung von Toolartigen Systemen, die für die automatische orthographische und grammatische Korrektur in Sprachlehr- und -lernsystemen eingesetzt werden, werden Programme mit morphologischen und/oder syntaktischen Regeln erstellt. Für die Entwicklung von Toolartigen Systemen, die zur Suche von Kollokationen oder von Beziehungen zwischen Wörtern und/oder Wortgruppen verwendet werden, werden Korpora und Lexika, die sogenannten Ressourcen, benutzt.

Auch spezielle Korpora und Lexika wie Wortnetze können für die Bedürfnisse der Sprachlehr- und -lernsysteme konstruiert werden, auch wenn sie nicht speziell für diese Anwendung zusammengestellt worden sind.

Hier wird der Einsatz der Toolartigen Systeme und Ressourcen für den Fremdspracherwerb dargestellt. Da Toolartige Systeme und Ressourcen sich auf eine meistens unbeschränkte und quasi infinite Zahl von Korpora und entsprechendem Wortschatz beziehen, müssen für ihren Einsatz im Fremdspracherwerb Faktoren wie Niveau, Alter und Interessen der Lernenden berücksichtigt werden.

### **2.2 Faktoren bei der Benutzermodellierung**

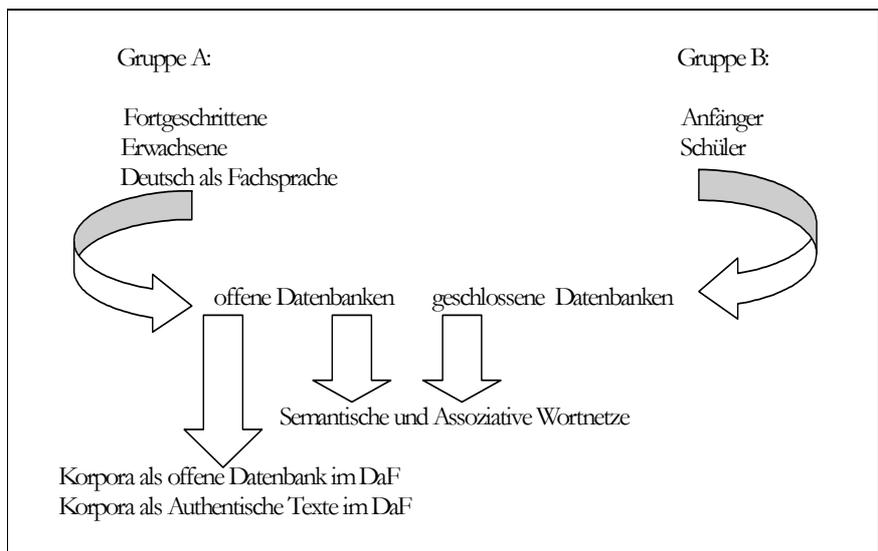
Die Faktoren (i) Niveau, (ii) Alter und (iii) Interessen der Lernenden sind als wichtigste Kriterien für die Benutzermodellierung in Toolartigen Systemen sowohl beim Einsatz oder bei der Konstruktion von Wortnetzen als auch beim Einsatz oder bei der Konstruktion von Programmen für die automatische Behandlung der Korpora zu berücksichtigen. Erst dann können diese Ressourcen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden.

Für fortgeschrittene erwachsene Lerner, die sich auch für Deutsch als Fachsprache interessieren, können Ressourcen als offene Datenbanken verwendet werden und fordern eine, wenn überhaupt, beschränkte Behandlung der Information. Für Anfänger werden hingegen Ressourcen als geschlossene Datenbanken verwendet, die speziell für jedes Sprachlehr- und -lernsystem entworfen und realisiert werden.

Tabelle 1:

<p>Ressourcen als offene Datenbanken (Wortnetze, Korpora)</p> <p>Faktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveau: Fortgeschrittene</li> <li>• Alter: Erwachsene</li> <li>• Interessen: Deutsch als Fachsprache</li> </ul> <p>Ressourcen als geschlossene Datenbanken (speziell konstruierte Wortnetze, begrenzte Zahl vorgewählter Korpora)</p> <p>Faktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveau: Anfänger</li> <li>• Alter: Schüler</li> <li>• Interessen: undefiniert</li> </ul>
--

Figur 1: Partielles Anwendungsfalldiagramm für den Einsatz der Toolartigen Systeme und Ressourcen für den Fremdsprachenerwerb



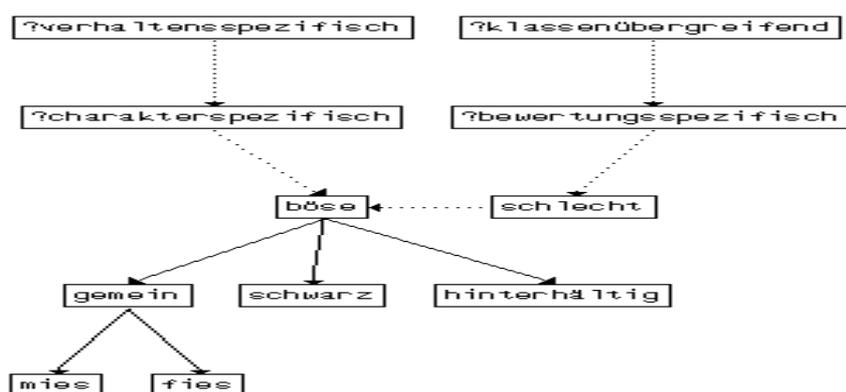
### 3 Konstruktion und Einsatz von Wortnetzen im DaF

Obwohl sie ursprünglich nicht speziell für diese Anwendung erstellt worden sind, können spezielle Ressourcen wie Wortnetze in fast allen Stufen des Fremdspracherwerbs eingesetzt werden, vornehmlich für den Erwerb des Wortschatzes. Die Wortnetze als Bezeichnung der Verwandtschaften zwischen Wörtern und Wortgruppen können nicht nur semantisch sondern auch assoziativ sein (Kunze 2004: 424).

Semantische Wortnetze können für die kontrastive Darstellung der semantischen Verknüpfungen von Wörtern als Konzeptknoten zwischen zwei Sprachen verwendet werden und sind eher im Fremdspracherwerb für fortgeschrittene Lerner einzusetzen. Ein fortgeschrittener Lerner kann zum Beispiel das semantische Wortnetz *GermaNET* benutzen, um eine Übersicht der Beziehungen zwischen Wendungen und Begriffen (Synonyme, Hyperonyme usw.) sowie die Phrasenstruktur der deutschen Sprache zu erhalten (zum Beispiel die Beziehungen zwischen Verben und ihren Komplementen wie Objekten).

Mittels der Figur 2 kann der Lerner auf übersichtliche Weise im semantischen Wortnetz *GermaNET* die Wortfelder des Begriffs „böse“ sehen, sowie die Bedingungen (verhaltenspezifisch/charaktterspezifisch und klassenübergreifend/bewertungsspezifisch), unter denen die verschiedenen mit dem Begriff „böse“ verwandten Wendungen benutzt werden können. In der Tabelle 2 werden weiters die möglichen Komplementierungsoptionen eines Verbs (Subjekt, Objekt(e), Präpositionalphrasen, Adverbialphrasen, Funktion der jeweiligen Adverbien) mit entsprechenden Beispielen angeführt.

Figur 2:



(<http://www.sfs.uni-tuebingen.de/GermaNet/>)

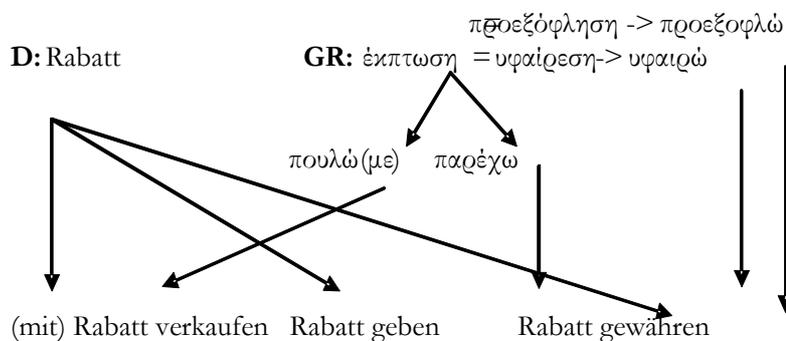
Tabelle 2:

NN.PP.BL	<i>Er haut mit dem Kopf an die Wand.</i>
NN.PP.BM	<i>Sie springt grob mit ihm um.</i>
NN.PP.PP	<i>Er tritt mit seinen Forderungen an ihn heran.</i>
NN.PP.Pp	<i>Er schließt von sich (auf andere).</i>

(<http://www.sfs.uni-tuebingen.de/GermaNet/><sup>1</sup>)

Semantische Wortnetze können auch für bestimmte Subsprachen bzw. Fachsprachen entworfen und konstruiert werden. Zum Beispiel kann die in Figur 3 dargestellte Information aus einem Wirtschaftslexikon für Deutsch und Griechisch mit der Form eines Wortnetzes beschrieben werden:

Figur 3:



<sup>1</sup> N= Noun phrase, P= Prepositional phrase, B= Adverbial complement, L= Locative adverb or prep phrase, M= Manner adverb or prep phrase, P2 (p)= Second prepositional complement (without indication of the particular preposition required)

Somit kann der Benutzer bei der Suche nach einer bestimmten Terminologie oder Wendung entsprechende Beispiele mit bestimmten Namen finden. Die Terminologie und Wendungen werden als Einträge im Wortnetz für Wirtschaftsdeutsch gespeichert. Das Wortnetz kann auch bilingual sein, zum Beispiel Deutsch-Griechisch, in dem alle Einträge in der griechischen Sprache mit den entsprechenden Ausdrücken, Wendungen und Terminologie in der deutschen Sprache verbunden werden.

Die Verbindung zwischen den Einträgen kann sowohl auf semantischen als auch auf morphologischen Kriterien, wie den Wortbildungsprozessen der Derivation und Komposition, basiert sein. Diese Möglichkeit lässt den Benutzer semantische und morphologische Beziehungen zwischen Wörtern bzw. Termini erkennen. Diese semantischen und morphologischen Beziehungen können sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen dem Sprachpaar Griechisch-Deutsch aufweisen, vorwiegend bezüglich der Wortfelder und der Derivationsprozesse.

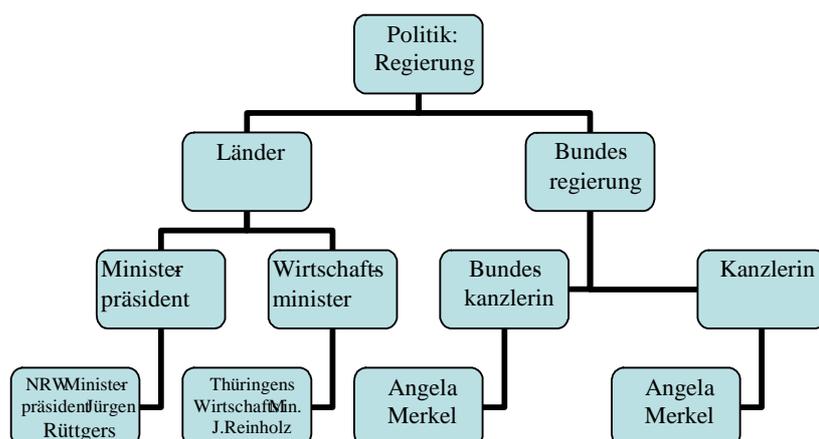
Für die Konstruktion eines Wortnetzes für Wirtschaftsdeutsch ist eine Analyse der Subsprache Wirtschaftsdeutsch erforderlich. Typische Merkmale der Subsprache Wirtschaftsdeutsch innerhalb und außerhalb der Terminologie sind Komposita (Terminologie), Wendungen (Terminus + Verb), Fremdwörter (Englisch – als Terminologie und Wendungen) und Namen (Eigennamen, Firmennamen usw.). Terminologie und Wendungen der Subsprache werden als Einträge in einer geschlossenen Datenbank gespeichert, aus der anschließend ein Wortnetz konstruiert wird. Namen bzw. Eigennamen können in einer offenen Datenbank eingetragen werden, die mit dem Wortnetz verbunden ist. Assoziative Beziehungen sind wichtig für Anwendungen in Sprachlehr- und -lernsystemen wie zum Beispiel Kinderlexika, aber auch in Anwendungen in Bezug auf Textsorten wie wirtschaftliche und journalistische Texte.

So können für journalistische Texte Assoziative Wortnetze geschaffen werden, die sowohl fachsprachliche als auch soziolinguistische Informationen bieten können. Zum Beispiel kann der Lerner aus einem der möglichen Wortnetze, das sich aus dem untenstehenden Text 1 gewinnen lässt und das in Figur 4 dargestellt wird, Informationen über die aktuelle Politik sowie landeskundliche Informationen über die Struktur der Regierung (zum Beispiel Bund, Länder) der Bundesrepublik Deutschland bekommen.

*Text 1: Ausschnitte aus einem Onlinetext*

- Berlin - Die Bundeskanzlerin gibt die Linie vor. „Es muss ein Konzept auf den Tisch gelegt werden“, fordert Angela Merkel. Der angeschlagene General-Motors-Konzern soll darlegen, wie seine deutsche Tochter Opel zu sanieren ist. Wenn der Entwurf vorliege, werde „Opel wieder zu uns kommen und sagen, welche Schlussfolgerungen sich daraus ergeben“. Im Augenblick könne die Politik „nichts machen“, sagt die Kanzlerin.
- Erneut erklärte der hessische Ministerpräsident seine Bereitschaft zu Bürgschaften. Eine Staatsbeteiligung ausgeschlossen hat er damit auch nicht.
- An der Spitze NRW-Ministerpräsident Jürgen Rüttgers (CDU), dieser Tage auf einer lang geplanten, nun aber brisanten US-Reise - in ihrem Rahmen wird er auch mit GM-Chef Wagoner in Detroit zusammentreffen.
- Thüringens Wirtschaftsminister Jürgen Reinholz (CDU) sagt zu SPIEGEL ONLINE: „Wir haben das gesamte Instrumentarium zur Verfügung: von der Bürgschaft bis zur Beteiligung. GM muss jetzt sagen, was sie wollen.“

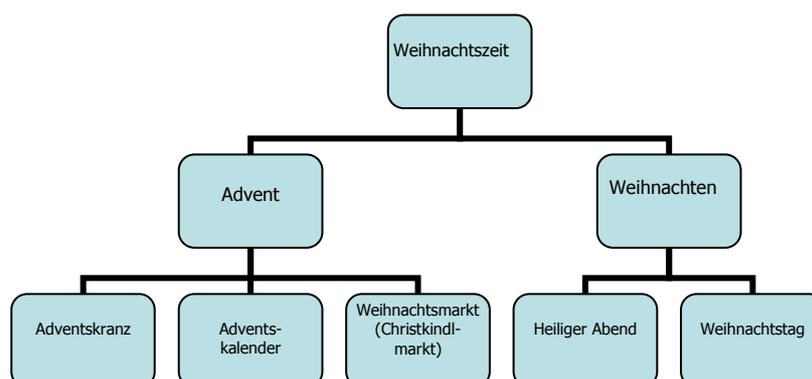
Figur 4:



In den Assoziativen Wortnetzen sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Wortschatz der griechischen und der deutschen Sprache zu erkennen, und die letzteren sind auch auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen.

Um dies zu veranschaulichen, können bei der Konstruktion eines Wortnetzes für die Entwicklung eines elektronischen Kinderlexikons Gemeinsamkeiten zwischen dem Griechischen und dem Deutschen in Feldern wie etwa „Ferien“ oder „Bauernhof“ typisch sein, während in anderen thematischen Gebieten wie „Feiertage“ mehrere kulturelle Unterschiede erkennbar sind. Zum Beispiel werden beim Thema „Weihnachten“ in der Anwendung eines Lexikons in einem Sprachlehr- und -lernsystem der Adventskranz, der Adventskalender der traditionellen deutschen Weihnachtsfeier bzw. der vorweihnachtlichen Zeit zugeordnet (Figur 5), während das Schiff, die Triangel und die Granatäpfel zur traditionellen griechischen Weihnachtsfeier gehören. Mithilfe eines Wortnetzbasiereten Computerlexikons können diese Beziehungen und Assoziationen gelernt werden (z.B. die Räucherkerzen, der Nussknacker), die in der griechischen Tradition nicht existieren.

Figur 5:



## 4 Automatische Behandlung der Korpora und ihr Einsatz im DaF

### 4.1 Korpora als offene Datenbank im DaF-Unterricht

Korpora können als Ressource für ein Sprachlehr- und -lernsystem verwendet werden, auch wenn sie nicht speziell für diese Anwendung zusammengestellt worden sind. Der Aspekt der Anwendung der Korpora umfasst die Form der Texte der Ausgangssprache (geschriebene/gesprochene Texte, multimodales Korpus), die Sprache oder

die Sprachen, die im Korpus dargestellt und/oder analysiert werden (monolinguales/bilinguales/multlinguales Korpus, parallele Korpora) und die Textsorte der Texte der Ausgangssprache(n) und Zielsprache(n). Es kann sich, zum Beispiel, um eine Umgangssprache, eine oder mehrere Fachsprachen, oder um eine sehr spezialisierte Fachsprache handeln. Somit können Korpora auch für den Erwerb der deutschen Sprache als Fachsprache eingesetzt werden.

Für die fortgeschrittenen, erwachsenen Lerner, die sich auch für Deutsch als Fachsprache interessieren, können Textkorpora als Abfragesysteme benutzt werden. Zum Beispiel können für den Erwerb von Terminologie oder üblichen Wendungen, wie etwa Wendungen in wirtschaftlichen oder journalistischen Texten, Textkorpora als Abfragesysteme benutzt werden, um alle Vorkommen einer gewählten Wortform (oder Grundform) aufzufinden (Konkordanzsuche; s. Tabelle 3 unten), eine gewählte Wortartenfolge zu spezifizieren (musterbasierte Suche) oder die Häufigkeit der Erscheinung einer Wortart (Kolligationen) oder die Häufigkeit einer wiederholt auftauchenden Wortform (Kookurrenzen, Kollokationen) zu ermitteln (statistische Analysen).

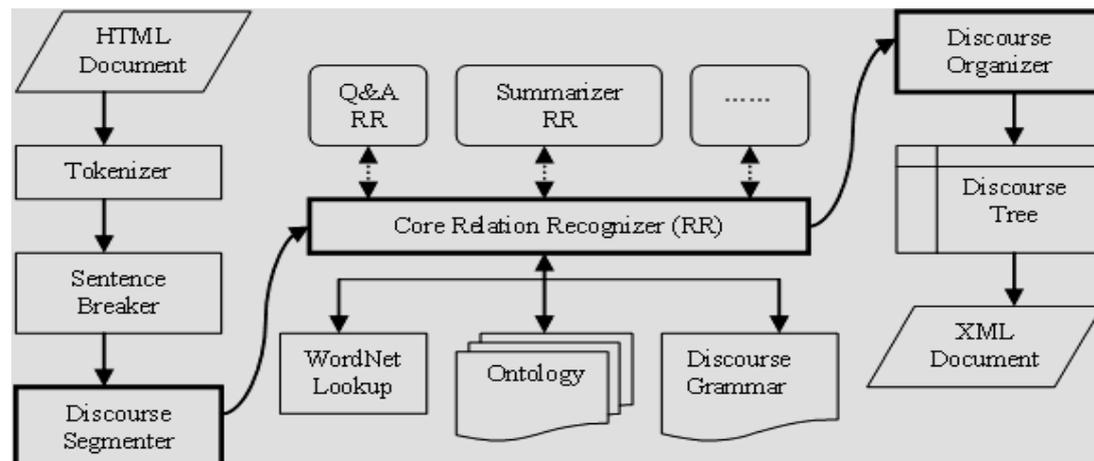
*Tabelle 3: Konkordanzsuche und Statistische Information für den Ausdruck „Tochtergesellschaft“, „hundertprozentige Tochtergesellschaft“ und „Deutsche Tochtergesellschaft“ (COSMAS Korpus, IDS Mannheim) (2008)*

<p>Analysewort: <i>Tochtergesellschaft</i>, Analysetyp <b>0</b></p> <p><b>3817 hundertprozentige</b>  hundertprozentige Deutschen 93% ist eine als <b>hundertprozentige Tochtergesellschaft</b>  der <b>Deutschen Bank Telekom AG</b>  hundertprozentige ist als 75% <b>ist als hundertprozentige Tochtergesellschaft</b>  hundertprozentige ist 84% <b>ist eine hundertprozentige Tochtergesellschaft</b></p> <p><b>2146 Deutschen</b>  <b>Deutschen Bank Bahn 100% Deutschen Bank ... Tochtergesellschaft ... Bahn</b>  Deutschen Bank 78% eine einer <b>Tochtergesellschaft der Deutschen [...] Bank</b>  Deutschen Telekom 78% eine der <b>Tochtergesellschaft der Deutschen Telekom</b></p>
--

#### 4.2 Korpora als authentische Texte im DaF-Unterricht

Für fortgeschrittene Lerner, aber auch für weniger fortgeschrittene Lerner, Erwachsene und Jugendliche, können Textkorpora als authentische Texte bei der Förderung des Leseverstehen und/oder des schriftlichen Ausdrucks eingesetzt werden, besonders beim Erwerb von Fertigkeiten wie Kürzen und Erweitern und für das Erkennen von Kohärenz und Funktion schriftlicher Texte (vgl. Theisen 2000: 84). Dabei können Programme für die Suche und Extraktion von Informationen aus den Texten verwendet werden (*Information Extraction, Information Retrieval*). Diese Programme können die Texte in einzelnen Abschnitten nach ihrer pragmatischen Struktur analysieren (mithilfe spezieller Programmen für die Behandlung der pragmatischen Struktur, bekannt als *Discourse Segmenter, Discourse Grammar, Discourse Trees*) und dabei auch ausgewählte Wörter bzw. Wortgruppen erzeugen, die den Inhalt des Textes signalisieren; dies geschieht mithilfe spezieller Programme und Datenbanken für die Behandlung lexikalischer Information wie Wortnetze (*Wordnets*; s. Figur 6, Morshed & Ishizuka 2008).

Figur 6: System Architecture of ADROIT 1.0 (Morshed &amp; Ishizuka 2008: 1824-1825)



Auch Wendungen können ausgewählt und automatisch dargestellt werden. Solche Programme, wie zum Beispiel *Content Management Software*, basieren auf statistischen Modellen und funktionieren mithilfe eines (elektronischen) Lexikons und/oder eines Tokenizers (Mahbub & Ishizuka 2008: 1824-1825).

Die *Content Management Software* für die Verwaltung des Inhalts von Dokumenten (zum Beispiel *CoreMedia, Hamburg*) beruht auf einem semantischen Informationsmodell. Das bedeutet, dass der Inhalt des Textes nicht anhand von Dateien, Seiten oder technischen Formaten strukturiert wird, sondern anhand seiner inhaltlichen Bedeutung (CoreMedia, Hamburg, in CeBIT, Hannover 2009).

Das *Interface* der *Content Management Software* oder ähnlicher Programme für die Suche und Extraktion von Informationen aus den Texten kann nach den Bedürfnissen des Fremdsprachenerwerbs modelliert werden, damit sie vom Lehrer leichter verwaltet werden können. Somit können morphosyntaktische Eigenschaften, Wortschatz, pragmatische Struktur (*discourse trees*) und kulturelle Information vom authentischen Text bzw. Textkorpus automatisch extrahiert, produziert und auf übersichtliche Weise dem Lernenden-Benutzer bzw. Lehrer dargeboten werden. Zum Beispiel kann für die Suche und Extraktion von Informationen aus dem untenstehenden Text 2 ein Lexikon die wichtigsten Wortgruppen zeigen, aus denen der Inhalt des Texts erschlossen werden kann (s. Tabelle 4). Somit kann aus den Wortgruppen des Texts in Beispiel 1 der Schluss gezogen werden, dass der Text sowohl Informationen aus dem Bereich der Politik als auch Information aus dem Bereich der Wirtschaft enthält. Die Beziehungen zwischen den Wortgruppen im Text 2 können mit einer hierarchischen Struktur beschrieben werden (s. Figur 7).

Der aktive Erwerb von Wendungen kann mithilfe authentischer Texte erreicht werden. Somit können aus dem Text 2 Wendungen wie zum Beispiel „schuldig geblieben“, „offen gelassen“, „hieß es“, „kennt da keiner mehr“, „so bereitet man sich vor auf alle Eventualitäten“ erworben werden. Solches Wissen ist von besonderem Interesse für fortgeschrittene Lerner bzw. für die Lerner, die Deutsch als Fachsprache erwerben wollen.

*Text 2:*

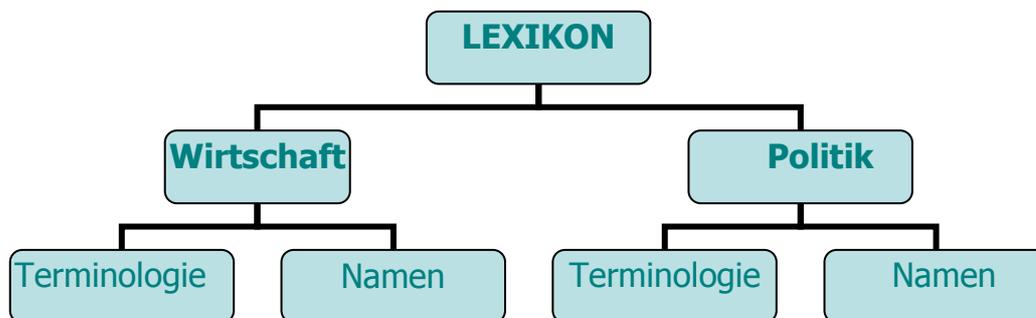
- GM frustriert die deutsche Politik: Der Krisenplan von Konzernchef Wagoner enthält keine Details zur Zukunft der deutschen Tochter Opel – Kanzlerin Merkel drängt die Amerikaner, ihre Karten auf den Tisch zu legen. Im Hintergrund wird schon um Bürgschaften und staatliche Beteiligungen gerungen.

- Ein Sanierungskonzept für Opel ist GM-Chef Rick Wagoner bisher schuldig geblieben. Am Dienstagabend hatte er zwar einen 117 Seiten starken „Restructuring Plan“ für die Jahre 2009 bis 2014 vorgelegt – die Zukunft der deutschen Tochter dabei aber offen gelassen. „Da hätten wir uns mehr erwartet“, hieß es von Politikern in Deutschland.
- Dabei stehen die Deutschen unter kaum geringerem Druck. Denn neben Merkel will natürlich auch keines der vier Bundesländer mit Opel-Werken den Untergang des Autobauers riskieren. Nicht die Hessen und die Rheinland-Pfälzer, nicht die Nordrhein-Westfalen und die Thüringer – Parteien kennt da keiner mehr. Ministerpräsidenten wollen nicht Schlächter sterbender Großbetriebe, sondern Retter sein, stellte die „FAZ“ zutreffend fest. Und so bereitet man sich vor auf alle Eventualitäten: Bürgschaft, Staatsbeteiligung und Co.  
(<http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,608491,00.html>)

Tabelle 4: Beispiele der Wortgruppen, die den Inhalt des Textes 2 wiedergeben

Nomen:
Einfache Nomen: Zukunft, Politik, Kanzlerin
Namen: Firmen: Opel, GM Personen: Merkel, Rick Wagoner
Komposita: Politik: Krisenplan, Staatsbeteiligung, Ministerpräsidenten Wirtschaft: Großbetriebe, Konzernchef
Fremdwörter: Restructuring Plan
Abkürzungen: GM, FAZ

Figur 7: Beziehungen der Wortgruppen in Text 2



Die *Content Management Software* bietet auch die Möglichkeit, verschiedene authentische Texte aufgrund bestimmter gemeinsamer Merkmale miteinander zu verbinden und auf übersichtliche Weise zu vergleichen. Somit kann zum Beispiel der Inhalt des Textes 2 mit dem Inhalt des Textes 3 (Abschnitt) (s.u.) aus dem Bereich der Medizin abgeglichen werden und zwar auf Grund des gemeinsamen Merkmals der Terminologie aus dem Bereich der Wirtschaft. Typische Beispiele der Terminologie aus dem Bereich der Wirtschaft aus dem Text 3 sind die Begriffe „Pharmabranche“, „Pharmakonzerne“, und „Pharmaunternehmen“. Mit den entsprechenden Mechanismen, zum Beispiel Wortnetzen, kann der Lerner zu den Begriffen „Branche“, „Konzern“ und „Unternehmen“ und den entsprechenden Definitionen weitergeleitet werden.

*Text 3:*

- Für den Hersteller Eli Lilly zahlte sich der Hype aus: 54 Millionen Menschen in rund hundert Ländern haben die Glückspillen des Konzerns geschluckt. In Deutschland ist der Prozac-Wirkstoff unter dem Namen Fluctin erhältlich. Die Wunderpille und ihre zahlreichen Nachahmerpräparate sind auch hier die am häufigsten verschriebenen Antidepressiva.
- Alle verfügbaren Daten zu sechs häufig verschriebenen SSRI haben sie unter die Lupe genommen – insgesamt 47 Studien werteten sie aus, in denen die Patienten jeweils vier bis acht Wochen lang entweder ein Antidepressivum oder ein Scheinmedikament erhalten hatten. Das Fazit: Die seelische Verfassung der Patienten besserte sich deutlich, wenn sie die echten Pillen bekamen – allerdings auch dann, wenn sie Placebos schluckten.

(<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-56047455.html>)

*Tabelle 5: Beispiele der Wortgruppen, die den Inhalt des Textes 3 wiedergeben*

Nomen:
Einfache Nomen: Studien,Medikaments, Wirksamkeit, Praxen, Kliniken
Namen:
Firmen-Marken: Eli Lilly, Prozac, Fluctin
Komposita: Medikamentenstudien, Scheinmedikament, Psychopille
Terminologie:
Pharma: Wirkstoff, Scheinmedikament, Antidepressiva, Nebenwirkungen
Wirtschaft: Pharmabranche, Pharmakonzerne, Pharmaunternehmen
Fremdwörter: Hype, Placebos
Abkürzungen: EKG

## 5 Toolartige Systeme und Ressourcen im Fremdsprachenerwerb

### 5.1 Benutzeranforderungen und Software

Die Konstruktion eines Wortnetzes oder die Modellierung der *Content Management Software* nach den Bedürfnissen des Fremdsprachenerwerbs fordert eine Gesamtübersicht der Benutzeranforderungen in Zusammenhang mit einer Analyse der Sprache oder Subsprache(n). Die Analyse der Sprache oder Subsprache(n) betrifft die lexikalischen und pragmatischen Aspekte der Sprache.

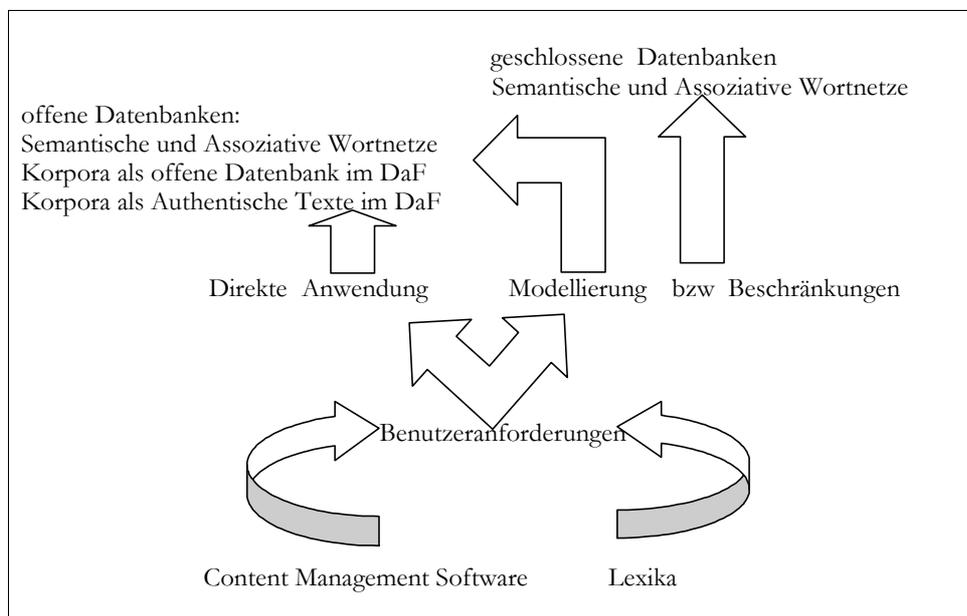
Die lexikalischen Aspekte der Sprache oder Subsprache(n) können mithilfe der Computergestützten Lexikographie und Terminologie, d.h. eines elektronischen Lexikons (Datenbank), geschaffen werden. Die Aufgaben der Computergestützten Lexikographie und Terminologie können in vier Kategorien eingeteilt werden, nämlich die Akquisition (Erwerb) lexikalischer Informationen, die Akquisition linguistischer Informationen aus Textkorpora, die Akquisition linguistischer Informationen aus traditionellen Wörterbüchern und die Repräsentation lexikalischer Information (Heid 2004: 471).

Die Analyse der pragmatischen Aspekte der Sprache oder Subsprache(n) erfolgt mithilfe von Programmen für die automatische Analyse der pragmatischen Struktur der Texte (discourse analyzers), die meist in *Content Management Software* oder in ähnlichen Programmen für die Suche und Extraktion von Informationen aus Texten schon integriert sind.

Obwohl die Analyse der lexikalischen und pragmatischen Aspekte der Sprache mit den vorher erwähnten Datenbanken und Programmen (Software) fast automatisch

durchgeführt werden kann, werden die Benutzeranforderungen, in diesem Fall die Bedürfnisse des Fremdsprachenerwerbs, in Form von Beschränkungen bzw. funktio-nellen Spezifikationen bei der Konstruktion der Software integriert.

Figur 8:



## 5.2 Vorteile des Einsatzes von Toolartigen Systemen und Ressourcen

Der Einsatz der Toolartigen Systeme und Ressourcen kann bei fast allen Lernergruppen, außer bei Anfängern und jungen Lernern, zu dem Lernprozess bedeutend beitragen, vor allem weil eine große Menge von Information auf eine übersichtliche Weise dargeboten werden kann. Mit dem Gebrauch der Ressourcen als Suchmaschinen und/oder Textkorpora können die Lernenden eine aktive Rolle im Lernprozess spielen und Lernstoff wie Grammatik und Wortschatz erarbeiten, aber auch kulturelles Wissen im Rahmen eines authentischen Kontexts erwerben.

Es ist auch zu bemerken, dass der Einsatz der Toolartigen Systeme und Ressourcen für den Erwerb einer Fremdsprache für den Beruf (zum Beispiel Wirtschaft, Medizin, Recht, Informatik) besonders hilfreich sein kann, da Grammatik, Wortschatz und Terminologie im Rahmen eines authentischen Kontexts der Fachsprache erworben werden können.

Tabelle 6: Zusammenfassung

- Große Menge von Information in einer übersichtlichen Weise
- Aktive Rolle des Lernalers im Lernprozess
- Lehrmaterial (Grammatik, Wortschatz, Kultur) im Rahmen eines authentischen Kontexts
- Geeignet für Fremdsprachenerwerb – Deutsch als Fachsprache
- e-learning und Knowledge Management

## Literaturverzeichnis

- Cockburn A. 2001. *Writing Effective Use Cases*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Constantine L. L. & L. A.D. Lockwood. 1999. *Software for Use: A Practical Guide to the Models and Methods of Usage-Centered Design*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Heid U. 2004. Computergestützte Lexikographie und Terminologie. In: *Computerlinguistik und Sprachtechnologie, Eine Einführung*, Carstensen, K.U., C. Ebert, C. Endriss, S. Jekat, R. Klabunde & H. Langer (Hrsg.), 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kunze, C. 2004. Lexikalisch-semantische Wortnetze. In: *Computerlinguistik und Sprachtechnologie, Eine Einführung*, Carstensen, K.U., C. Ebert, C. Endriss, S. Jekat, R. Klabunde & H. Langer (Hrsg.), 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Mahbub M., & M. Ishizuka. 2008: ADROIT: Automatic Discourse Relation Organizer of Internet-based Text, In: *Proceedings of the Twenty-Third AAAI Conference on Artificial Intelligence*
- Nielsen J. 2000. *Designing Web Usability*. Indianapolis, in: New Riders Publishing.
- Theisen J. 2000. *Sprachliche Fertigkeiten in der Schriftlichen Kommunikation, Leseverstehen*, Vol A and Vol B., Hellenic Open University Press, Patra.
- Theisen J. 2000. *Sprachliche Fertigkeiten in der Schriftlichen Kommunikation, Schriftlicher Ausdruck*, Vol A and Vol B., Hellenic Open University Press, Patra.
- Wieggers K. E. 2005. *Software Requirements*, Redmond, WA: Microsoft Press.
- Collin P., S. Janssen, A. Kornmüller, R. Livesey, R. Torkar, R. & C. Großkopf. 1997. *Pons Großes Fachwörterbuch Wirtschaft*, Düsseldorf: Ernst Klett.
- <http://www.coremedia.com/en/28642/content-management/>
- <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/uebersicht.html>
- <http://www.sfs.uni-tuebingen.de/GermaNet/>
- <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,608491,00.html>
- <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-56047455.html>

# Wie viel Grammatiktheorie braucht der Fremdsprachenunterricht?

## Artemis Alexiadou

Institut für Linguistik: Anglistik, Universität Stuttgart

### Abstract

In this paper, I offer a brief overview of certain concerns that arise in the context of second language acquisition. I explore ways in which second language teaching can be structured in such a way as to help eliminate common errors that second language speakers produce.

### 1 Hintergrund: Grammatik und Grammatiktheorie

Was LinguistInnen unter Grammatik verstehen, unterscheidet sich von dem, was das allgemeine Verständnis nahelegen würde. Es handelt sich dabei um eine *allgemeine Strukturtheorie möglicher menschlicher Sprachen*.

Grammatiktheorie ist außerdem auch eine komparative Wissenschaft, die sich empirisch auf natürliche Sprachen in ihrer ganzen Vielfalt beziehen muss. Hier werden strukturelle Zusammenhänge und Regularitäten von natürlichen Sprachen auf verschiedenen Ebenen untersucht.

#### 1.1 Ziele der Grammatiktheorie

Das Ziel von sprachvergleichenden Untersuchungen sollte zur Erklärung der kognitiven Grundlagen von Sprache beitragen. Die Fragestellung konzentriert sich insbesondere auf das Sprachwissen, wobei Antworten auf die folgenden Hauptfragen erstrebt werden:

- (i) Was ist Sprachwissen?
- (ii) Wie wird dieses Wissen erworben?

#### 1.2 UG und das Prinzipien- und Parameter-Modell

Es wurde die Hypothese aufgestellt, nach der eine angeborene Befähigung besteht, ein genetisch gesteuertes Sprachvermögen (*Universalgrammatik* (UG), vgl. Chomsky (1981)). Für dieses Modell spricht zum Beispiel die Tatsache, dass Sprecher viel mehr zu wissen scheinen, als aufgrund der während des Spracherwerbs verfügbaren Daten zu erwarten wäre.

Wenn Sprachwissenschaftler eine Sprache oder Sprachfamilie untersuchen, suchen sie gleichzeitig nach zugrundeliegenden Ähnlichkeiten mit anderen Sprachen oder Sprachfamilien und nach Unterschieden zwischen diesen Sprachen.

Eigenschaften, die zu Unterschieden zwischen Sprachen führen (*Parameter*), müssen aufgrund von spezifischen Daten in einem gewissen Umfeld während des Spracherwerbs erworben werden.

Eigenschaften, die in allen Sprachen gemeinsam sind, können wiederum als Aspekte der Universalgrammatik interpretiert werden (*universelle Prinzipien*).

Sprachvergleichende Studien spielen eine zentrale Rolle, da dadurch bestimmt wird, welche grammatischen Eigenschaften universell und welche sprachspezifisch (d.h. parametrisiert) sind. Dieses Vorgehen ist im Bereich des Zweitsprach-/bzw. Fremdspracherwerbs von besonderer Wichtigkeit und lässt sich anhand folgender Beispiele veranschaulichen.

Es gibt in allen Sprachen Verben, die Objekte verlangen. Aber die Reihenfolge von Verb und Objekt variiert:

- |     |                                |                       |
|-----|--------------------------------|-----------------------|
| (1) | a. John <i>saw</i> Mary        | <i>Englisch:</i> VO   |
|     | b. O Janis <i>ide ti</i> Maria | <i>Griechisch:</i> VO |
|     | c. dass Hans <i>Maria sah</i>  | <i>Deutsch:</i> OV    |

Daneben ist Variation auch in der Stellung des Verbes im Hauptsatz zu finden:

- |     |                                     |                             |
|-----|-------------------------------------|-----------------------------|
| (2) | a. *Yesterday <i>saw</i> John Mary  | <i>Englisch:</i> – V2       |
|     | b. <i>Ide o</i> Janis ti Maria ktes | <i>Griechisch:</i> – V2/VSO |
|     | c. <i>Gestern sah</i> Hans Maria    | <i>Deutsch:</i> +V2         |

Hier handelt es sich offensichtlich um zwei Parameter mit unterschiedlichen Werten:

- (i) *Der Direktionalitätsparameter*, der verbfinale (Deutsch) von verbinitialen (Englisch/Griechisch) Sprachen unterscheidet; und
- (ii) *Der V2-Parameter*, der Sprachen wie Deutsch, bei denen das Verb im Hauptsatz immer in zweiter Position steht, von anderen Sprachen wie Englisch/Griechisch unterscheidet.

Im Prozess des Zweitsprach- bzw. Fremdspracherwerbs wird in der Regel eine Sprache erworben, die andere Parameterwerte aufweist als die Erstsprache, siehe (3). Das Lernen der Zweitsprache benötigt dann eine Umstellung, die nicht immer zu 100% gelingt. Deswegen treten Fehler auf. Meistens entstehen die Fehler, die man beobachtet, durch Transfer. D.h. der Lerner nimmt an, dass die zweite Sprache mehr Ähnlichkeiten zu der Erstsprache aufweist, als dies wirklich der Fall ist (mehr dazu im Abschnitt 3):

- |     |   |
|-----|---|
| (3) | <i>Griechisch (S1) vs. Deutsch (S2)</i> |
|     | VO                      OV              |
|     | –V2                     V2              |

Die Frage, die sich hier stellt, lautet folglich: Kann die Grammatiktheorie dabei helfen, Fehler im Erwerbsprozess zu minimieren bzw. das Lernen sowie den Unterricht der zweiten Sprache zu optimieren? Ich werde in diesem Beitrag zu zeigen versuchen, wie das gelingen kann. Die sprachlichen Phänomene, die ich diskutieren werde, sind folgende:

- (i) Verbstellung in den zwei Sprachen (Griechisch und Deutsch), in Kombination mit
- (ii) Partikelverben, deren Verteilung ebenfalls einem Parameter unterliegt.

## 2 Das Problem mit den Partikelverben

Die so genannten Partikelverben des Deutschen stellen eine große Herausforderung für den S2-Lerner dar. Aber was genau sind Partikelverben? Im folgenden Abschnitt wird näher auf die Beschreibung der wichtigsten Eigenschaften von Partikelverben eingegangen, welche auf Lüdeling (2001) aufbaut.

## 2.1 Präfixverben vs. Partikelverben (Lüdeling 2001)

In erster Linie sollte man zwischen Partikel- und Präfixverben unterscheiden. Partikelverben sind auch als trennbare Verben zu beschreiben.

In (4) sehen wir einige Beispiele von Präfixen, die zusammen mit Verben die sogenannten Präfixverben bilden können.

- (4) ver-, be-, ent-, er-, miß-, zer-, durch-, über-, um-, unter-, wider-, dar-, ob-, ge-

Präfixverben werden nie in V2-Sätzen getrennt, wie im Beispiel (5) gezeigt wird. D.h. die Form des Verbes bleibt in Hauptsätzen sowie in Nebensätzen gleich:

- (5) a. dass der Prinz seinem Untertan die Medaille *verlieh*  
b. Seine Großherzogliche Hoheit Prinz Max von Baden *verlieh* für diese ausgezeichnete Leistung seinem Untertan die Goldene Medaille.

Anders ist es bei den Partikeln, die zusammen mit Verben die so genannten Partikelverben bilden. In (6) sehen wir Beispiele von unterschiedlichen Partikeln. Im nächsten Abschnitt werde ich zwischen (a) und (b) eine Unterteilung einführen:

- (6) a. an-, auf-, ab-, ein-, zu-, ...  
b. weg-, hinein-, hinauf-, herunter-, ...

Partikelverben werden in V2-Sätzen getrennt, vgl. (7b). Hier ist die Form des Verbs in Hauptsätzen unterschiedlich, da die Partikel in satzfinaler Position bleibt:

- (7) a. dass Henrik einen Seitenhieb *austeilt*.  
b. Einen Seitenhieb *teilte* Henrik seinen Kritikern bei der Hochzeit des jüngeren seiner beiden Söhne, Prinz Joachim, *aus*.

Präfixverben sowie Partikelverben sind im Deutschen sehr produktiv. Präfixe und Partikeln sind aus Adverbien bzw. Präpositionen entstanden.

Die Frage, die man sich stellen kann, ist, wie der (S1 & S2)-Lerner den Unterschied zwischen den beiden Formen erkennen kann. Es gibt eine Reihe von Eigenschaften, die die beiden Kategorien voneinander unterscheiden. Präfixverben sind z.B. stammbetont und ihre Partizipbildung findet ohne *ge-* statt:

- (8) a. ver'kaufen, be'stimmen, zer'stören  
b. verkauft, \*geverkauft, \*vergekauft

Partikelverben werden dagegen auf der Partikel betont:

- (9) 'abkaufen, 'einstimmen, 'ausleihen

In der Partizipbildung interveniert *ge-* zwischen Partikel und dem Verbstamm:

- (10) abgekauft, \*abkauft, \*geabkauft

Das bedeutet, dass der Input robust genug ist, um dem Lerner die Unterscheidung zu ermöglichen.

### 2.3 Komplexe Prädikate

Was in der Literatur sehr kontrovers diskutiert wird, ist die semantische Zusammensetzung von Verb und Partikel. Es wird angenommen, dass das Verb zusammen mit der Partikel ein so genanntes *komplexes Prädikat* bildet, d.h. die Bedeutung des ganzen Komplexes ist eine Zusammensetzung aus den beiden Teilen, V+ Partikel.

In der Literatur wird der semantische Input des Partikels im Bereich der Telizität (*auf* und *zu*) und der Deixis (*hinauf/herunter*) lokalisiert, vgl. Schulz et al. (2001).

- (11)
- |                |                   |
|----------------|-------------------|
| aufmachen      |                   |
| /              | \                 |
| machen         | auf               |
| <i>Prozess</i> | <i>Endzustand</i> |

- (12) Ich ging den Berg hinauf *Perspektive des Sprechers*

Klein (1978: 37) bemerkt dazu: „Ob man im Deutschen bei zusammengesetzten Verben der Ortsbewegung *hin* oder *her* sagt - z.B. *hinunter* - *herunter*, *hinein* - *herein*, *hinauf* - *herauf* - scheint davon abzuhängen, wo sich der Sprecher (a) befindet, oder (b) in welche Position er sich versetzt, oder (c) in welche Position er den Hörer in dessen Vorstellung zu versetzen beabsichtigt. Wenn jemand sagt ‚Fritz fiel die Treppe herunter‘, so sieht er das von unten, wenn er hingegen sagt ‚Fritz fiel die Treppe hinunter‘, so sieht er es von oben“.

Diese deiktische Komponente hat nicht in jeder Sprache die gleiche Perspektive. Im Griechischen ist sie z.B. überhaupt nicht vorhanden, vgl. (13):

- (13) I Maria epese sti skala

### 2.4 Partikelverben und Resultativkonstruktionen

Aus welchem Grund haben griechische Sprecher Probleme mit dem Erwerb von Partikelverben? Dass dies der Fall ist, kann jeder Lerner des Deutschen bestätigen. Ich gehe davon aus, dass der Grund für diese Schwierigkeiten im Zusammenhang mit einem Parameter, dem so genannten Resultativparameter steht, der das Griechische vom Deutschen unterscheidet.

Wie die Beispiele (14-16) zeigen, verhalten sich Partikelverben in Bezug auf Wortstellung und Adjazenz von Verbzusatz und Verb genau wie Resultativkonstruktionen.

*Wortstellung:*

- (14) a. dass der Mann die Arbeit anfängt  
 b. der Mann fängt die Arbeit an  
 c. \*der Mann anfängt die Arbeit
- (15) a. dass der Prinz die Kartoffeln weich/zu Brei kocht  
 b. der Prinz kocht die Kartoffeln weich/zu Brei  
 c. \*der Prinz weich/zu Brei kocht die Kartoffeln

*Adjazenz:*

- (16) a. \*dass der Mann die Arbeit an morgen fängt

b.\*dass der Prinz die Kartoffeln weich morgen/mit Spaß kocht

Es gibt einen Zusammenhang zwischen Resultativkonstruktionen und Partikelverben. Nach Snyder (2001) und Talmy (1985) ist das Auftreten dieser Konstruktionen Teil desselben Parameters; vgl. Anagnostopoulou (2005). Talmy unterscheidet zwischen „satellite-framed“-Sprachen (Englisch/Deutsch) und „verb-framed“-Sprachen (Spanisch/Griechisch):

Im Englischen sowie im Deutschen wird die Richtung „Path“ durch ein „satellite“ – eine Partikel oder PP ausgedrückt (Talmy 1985: 62):

- (17) a. Hans tanzte ins Zimmer  
b. Das Blatt wurde heruntergeweht

Im Spanischen sowie im Griechischen wird die Richtung durch das Hauptverb ausgedrückt (Talmy 1985: 69):

- (18) a. bike sto domatio horevondas  
b. horepse sto domatio *nur lokale Interpretation*

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Griechisch und Deutsch unterschiedliche Werte dieses Parameters aufzeigen:

- |      |                            |                            |
|------|----------------------------|----------------------------|
| (19) | <i>Deutsch</i>             | <i>Griechisch</i>          |
|      | + Partikelverben           | – Partikelverben           |
|      | + Resultativkonstruktionen | – Resultativkonstruktionen |

- (20) \*Magirepse tis patates malakes

Giannakidou & Merchant (1999) argumentieren, dass Griechisch keine Resultativkonstruktionen aufweist, da die Sprache dafür spezielle verbalisierende Morphologie einsetzt. Dadurch wird der Verbkomplex in der Morphologie gebildet:

- (21) a. kri-on-o    aspr-iz-o    kathar-iz-o  
b.
- ```

      V
     / \
    iz  A
        |
        kathar-
  
```

Horrocks & Stavrou (2003) halten die Tatsache, dass der Aspekt im Griechischen morphologisch (Perfektiv vs. Imperfektiv) markiert ist, für eine mögliche Erklärung für das Fehlen von Resultativkonstruktionen.

Wenn das Vorhandensein von Resultativkonstruktionen mit diesem von Partikelverben zusammenhängt, können wir erklären, weshalb beide nicht Teil der griechischen Grammatik sind. Präfixverben sind aber auch im Griechischen zu finden, d.h. ihr Vorkommen unterliegt keinem Parameter:

- (22) dis-tiho, ek-frazo *untrennbare Präfixe*

Die nächste Frage, der wir uns zuwenden ist: Wie schwierig ist das Erlernen von Partikelverben für den S2-Lerner?

### 3 Zweitspracherwerb

#### 3.1 S1 als Input

In (23) werden nochmal die unterschiedlichen Werte der Parameter aufgezeigt:

|                             |     |                     |
|-----------------------------|-----|---------------------|
| (23) <i>Griechisch (S1)</i> | vs. | <i>Deutsch (S2)</i> |
| VO                          |     | OV                  |
| – V2                        |     | + V2                |
| – Partikeln                 |     | + Partikeln         |
| + Präfixe                   |     | + Präfixe           |

Für den Erwerb der S2 gilt als *Default*:

- (24) Wende den gleichen Parameterwert wie in der S1 an!  
(*Full Transfer*, vgl. Schwarz 1988)

Diese Aussage macht klare Vorhersagen:

(i) Die griechischen Lerner der S2 Deutsch werden Probleme/Schwierigkeiten mit allen drei Parametern haben, vor allem, wenn sie in Kombination auftreten, d.h. V2 + Partikelverb.

(ii) Lernende werden auch Schwierigkeiten haben, den semantischen Input der verschiedenen Partikeln, die Telizität ausdrücken, auseinanderzuhalten, da die S1 dieses Mittel nicht zur Verfügung stellt.

(iii) Man erwartet auch Schwierigkeiten auf dem Gebiet der deiktischen Partikeln – erstens auf Grund der unterschiedlichen Realisierung (Partikel im Deutschen, Verb im Griechischen) und zweitens auf Grund der unterschiedlichen Perspektive, die sich die zwei Sprachen aussuchen.

(iv) Man würde *prima facie* keine besonderen Schwierigkeiten beim Erwerb der Präfixverben erwarten, da es eine ähnliche Konstruktion in der S1 gibt. Während der ersten Monate des Prozesses sollte man aber damit rechnen, dass der Lerner zwischen Präfixen und Partikeln nicht unterscheiden kann. Aber der hinweisende Kontrast im Input ist robust genug, so dass der Lerner schnell die Unterschiede erkennen kann.

Weitere Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, sind folgende: Erwartet man Unterschiede zwischen erwachsenen Lernern und Kindern oder verläuft der S2-Prozess in beiden Gruppen gleich? Wird das Lernen einer S2 mit zunehmendem Alter schwieriger (ab ca. 13 Jahren)? Gilt dies für beide Parameter?

Obwohl diese Fragestellung bisher noch nicht im Detail ausgearbeitet worden ist, kann man in der Tat die folgenden typischen Fehler beim Erwerb des Deutschen beobachten:

- (25) a. dass ich kaufte das Buch  
b. dass ich möchte Hans sehen  
c. Gestern Peter sagte...  
d. Peter rief Maria  
(statt: *rief Maria an*)

Weiters ist offensichtlich, dass nicht-muttersprachliche Sprecher konsequent die Oppositionen *hinauf/herauf* und *hinunter/herunter* misskonstruieren.

Ähnliche Fehler im Bereich von Partikelverben wurden systematisch für S2-Englisch vs. S1-Spanisch untersucht, für Kinder sowie für Erwachsene, vgl. Gilkerson

(2006). Gilkerson zeigt, dass im frühen Stadium des S2-Erwerbs Partikeln im Englischen sehr oft weggelassen werden; dies ändert sich jedoch schnell:

a) Produktion von Partikeln im Englischen durch *S2-Kinder* (4-8 Jahre alt), nach Gilkerson (2006):

| Stufe 1 |      | Stufe 2 |     | Stufe 3 |     | Kontrollgruppe |     |
|---------|------|---------|-----|---------|-----|----------------|-----|
| N       | %    | N       | %   | N       | %   | N              | %   |
| 18      | 14.9 | 9       | 8.2 | 4       | 3.3 | 1              | 1.1 |

b) Produktion von Partikeln im Englischen durch *S2-Erwachsene* (20-49 Jahre alt, seit 6 Monaten bis 19 Jahren in den USA lebend):

| Stufe 1 |     | Stufe 2 |     | Stufe 3 |     | Kontrollgruppe |   |
|---------|-----|---------|-----|---------|-----|----------------|---|
| N       | %   | N       | %   | N       | %   | N              | % |
| 11      | 9.1 | 12      | 9.9 | 7       | 5.8 | 0              | - |

Gilkerson (2006) spricht von „anhaltendem Transfer bei Erwachsenen für Partikeln und komplexe Prädikate“.

Ähnliche Beobachtungen gibt es für das Deutsche als S2. Obwohl Lerner sich relativ schnell auf die OV-Struktur einstellen können, bleiben die V2-Stellung sowie der Partikelgebrauch für längere Zeit problematisch. Es scheint ein Kontinuum zu entstehen. Dies würde bedeuten, dass es schwieriger ist, die Lexikonparameter „zurückzusetzen“:

(26) OV > V2 > Partikelverben

V2 scheint problematischer zu sein als OV; OV realisiert den entgegengesetzten Parameterwert (einfache Umstellung), aber V2 nicht, da Griechisch eine relativ freie Wortstellung hat.

Die Probleme mit den Partikelverben sind aber sehr nachhaltig. Diese Probleme sind auf der einen Seite syntaktisch (S1: V vs. V+P komplex in S2-Satzstruktur) und auf der anderen Seite pragmatisch (Unterschied zwischen formalen Aspekten der Grammatik und kognitiven/funktionellen Aspekten; S2-Lerner können sehr schwer mit interpretativen Komponenten umgehen, die nicht vollständig/transparent determiniert sind, vgl. Sorace 1999).

Die Schwierigkeiten mit den Partikelverben und der Bildung komplexer Prädikate betrachtet man auch in anderen Sprachen, siehe Slabakova (2002) und Gilkerson (2006).

Eine Änderung des Parameterwerts ist dann möglich, wenn der Lerner mit adäquaten Daten konfrontiert wird. Dann spricht man von *Parameter Resetting*. Auf die wichtige Frage, wie Parameterzurücksetzung zu analysieren ist, wird in diesem Beitrag nicht weiter eingegangen werden.

### 3.2 Wie kann die Grammatiktheorie den Prozess optimieren?

Das Wissen über die unterschiedlichen Werte eines Parameters in Kombination mit dem Wissen über Spracherwerb (S1 als Default) versetzt den Lehrenden in die Lage, bestimmte Fehler zu prognostizieren. Der Input, also der Lernstoff, kann folglich früh genug manipuliert werden. Es ist auch möglich, im Unterricht die Unterschiede zwischen Ziel- und Ausgangssprache explizit in den Mittelpunkt zu stellen. Slabakova

(2002) beobachtete schließlich, dass „explizites Lernen“ den Prozess des „Ablernens“ positiv beeinflusst.

### Literaturverzeichnis

- Anagnostopoulou E. 2005. Cross-linguistic and cross-categorical variation of datives. M. Stavrou & A. Terzi (Hrsg.) *Advances in Greek Generative Syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 61-126.
- Chomsky N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Giannakidou A, & J. Merchant. 1999. *Why Giannis can't scrub his plate clean: On the absence of resultative secondary predication in Greek*. A. Mozer (Hrsg.) *Greek Linguistics '97: Proceedings of the 3rd International Conference on Greek Linguistic*. Athens: Ekdosis Ellinika Grammata, 93-103.
- Gilkinson J. 2006. *Acquiring English Verb Particles: Age and Transfer in Second Language Acquisition*. Ph.D. dissertation, UCLA.
- Horrocks G. & M. Stavrou 2003. Actions and their results in Greek and English: the complementarity of morphologically encoded aspect and syntactic resultative predication. *Journal of Semantics* 20, 297-327.
- Klein W. 1978. Untersuchungen zur lokalen Deixis. *Linguistische Berichte* 58, 18-40
- Lüdeling A. 2001. *Komplexe Verben*. Ms. IMS, Universität Stuttgart.
- Schwarz B. 1988. The second language instinct. *Lingua* 106, 133-160.
- Schülz P., K. Wymann & Z. Penner. 2001. The early acquisition of verb meaning in German by normally developing and language impaired children. *Brain and Language* 77, 407-418.
- Slabakova R. 2002. The compounding parameter in second language acquisition. To appear in *Studies in Second Language Acquisition*.
- Snyder, W. 2001. On the nature of syntactic variation: evidence from complex predicates and complex word-formation. *Language* 77, 324-342.
- Sorace A. 1999. Initial states, end-states, and residual optionality in L2 acquisition. A. Greenhill, H. Littlefield, & C. Tano (Hrsg.) *Proceedings of the 23rd Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadia Press, 666-674.
- Talmy L. 1985. Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. T. Shopen (Hrsg.), *Language typology and lexical description: Vol. 3. Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 36-149.

# Phonetik, Phonologie und Ausspracheschulung

## Evdokia Balassi

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

### Περίληψη

Στόχος αυτής της μελέτης είναι η παρουσίαση των απαιτούμενων συγκεκριμένων γνώσεων, σχετικών με τη Φωνητική και τη Φωνολογία όπως και με τη διδασκαλία της προφοράς, τις οποίες θα πρέπει να κατέχει ένας καθηγητής ξένης γλώσσας ώστε να είναι ικανός να διδάσκει και να διορθώνει, αποτελεσματικά, την προφορά της ξένης γλώσσας και ειδικότερα της Γερμανικής.

### 1 Einleitung

Die Aneignung der phonetisch-phonologischen Fähigkeiten, der sogenannten *Aussprache*, tritt im Fremdsprachenunterricht immer mehr in den Vordergrund. Ein ausschlaggebender Grund dafür ist, dass Aussprachefehler in der mündlichen Kommunikation oft zu Missverständnissen führen können, wenn z.B. von einem griechischen Sprecher des Deutschen – aufgrund des Nichtvorhandenseins des stimmlosen alveopalatalen Reibelautes [ʃ] im griechischen Lautsystem – das Wort *Tasche* [tʰaʃə] in der Äußerung *Gib mir bitte die Tasche!* als *Tasse* [tʰasə] artikuliert wird. Von großer Wichtigkeit für die mündliche Kommunikation ist jedoch nicht nur die Produktion, sondern auch die Rezeption der Laute, da eine korrekte Lautproduktion dazu führt, dass ein Sprecher von seinem Kommunikationspartner verstanden wird und eine korrekte Lautrezeption, d.h. das Diskriminieren und Identifizieren von Lauten, die Voraussetzung setzt, Äußerungen des Kommunikationspartners verstehen zu können.

Ob ein Fremdsprachenlerner eine gute Aussprache erwirbt oder nicht, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Einige davon sind das Alter, die Lernsituation, die Motivation und die Persönlichkeit des Lernenden, die Lehrmaterialien aber auch die Fähigkeit der Lehrkraft, Ausspracheschulung im Unterricht durchzuführen zu können. Auch die Einstellung des Lerners zur fremden Sprache und Kultur im Heimatland ist nach Butulussi (2009) ein beachtlicher Faktor, obwohl einige Untersuchungen zeigten, „dass einerseits positive Einstellungen nicht unbedingt zur Adaption der Aussprache führen und dass andererseits negative und ethnozentrische Einstellungen den Ausspracheerwerb in manchen Fällen beeinträchtigen und in anderen Fällen nicht.“

Vor allem aber scheint das Alter, in dem eine Fremdsprache erlernt wird, beim Erwerb der Aussprache eine große Rolle zu spielen: Untersuchungen haben erwiesen, dass besonders vor dem 10. bis 12. Lebensjahr – und somit vor dem Beginn der Pubertät – die Laute einer neuen Sprache einfacher und effektiver erlernt werden können als danach.<sup>1</sup> Aufgrund dessen haben diejenigen Lerner, die vor diesem Alter eine wei-

---

<sup>1</sup> Dies bestätigen u.a.

- die Auseinandersetzung mit zahlreichen Untersuchungen zum phonetisch-phonologischen Fremdspracherwerb in Fthenakis, u.a. (1985: 149-162),
- das unter der Leitung von Prof. Dr. E. Kotzia durchgeführte Projekt der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur der Aristoteles Universität Thessaloniki zur „Sprachkompetenz im Deutschen griechischer Remigrantenkinder“, das u.a. feststellte, dass griechische Remigrantenkinder keine Aussprachefehler aufweisen, wenn sie bis zu ihrem 12. Lebensjahr in der Bundesrepublik gelebt haben (Κοτζιά et al. (1984), Βρέττα-Πανίδη/Μπαλάση (1986) und Κοιλιάρη/Μπαλάση (1989)),

tere Sprache erlernen, sehr gute Voraussetzungen für einen korrekten Ausspracheerwerb.<sup>2</sup> Für die Schüler, die in Griechenland zur Schule gehen, bedeutet dies, dass die Voraussetzungen zum korrekten Ausspracheerwerb in der Fremdsprache vorliegen, da das Curriculum der griechischen Schulen den Beginn des Erlernens der zwei Pflichtfremdsprachen in die Primarstufe setzt: Mit dem Beginn der 3. Klasse erlernen die Schüler das Englische als erste Pflichtfremdsprache und mit dem Beginn der fünften Klasse die zweite Pflichtfremdsprache Deutsch oder Französisch (Balassi & Kiliari 2006: 106).<sup>3</sup>

Aber auch wenn die Schulung der Aussprache nicht im Kindesalter stattfindet, bedeutet dies nicht unbedingt, dass ein erwachsener Lerner die Aussprache einer neuen Sprache nicht erwerben kann. Zygolani (2006) zeigte in ihrer Untersuchung, dass ebenso erwachsene Lerner die Fähigkeit besitzen, neue Laute auf einem guten Niveau zu erlernen, vorausgesetzt, die Ausspracheschulung wird schon im Anfängerunterricht eingesetzt. Auch Eckhart & Barry (2005: 2) betonen, dass der Ausspracheerwerb nicht nur mit dem Erwerb der Bildungsweise neuer Laute zu tun hat, sondern auch mit anderen Faktoren. Nach den beiden Autoren ist jeder Sprecher in der Lage, verschiedene Laute wahrzunehmen, solange sein Gehör sich physiologisch richtig entwickelt hat. Das Einzige, was ein Sprecher machen muss, ist, die Laute zu beachten. Und da zu Beginn des Fremdspracherwerbs die Sprechwerkzeuge schon die Laute der Erstsprache gemeistert haben, gibt es keinen Grund, warum nicht mit Hilfe der Zunge und der Lippen die richtigen Positionen der fremdsprachlichen Laute eingenommen werden können. Das Problem, dass es Menschen gibt, denen es nicht gelingt, neue, fremde Laute zu artikulieren, ist sozial und psychologisch bedingt. Es widerstrebt ihnen, neue Verhaltensformen aufzunehmen, bei ihnen gibt es die Angst, zu übertreiben, dumm dazustehen oder aufzufallen. Sie wollen nicht anders sprechen als die anderen Gruppenmitglieder und bevorzugen daher einen Kompromiss. Dieses Phänomen nennt man „Unterkunftsprache“ (*accomodation language*). Das Beibehalten eines fremden Akzents kann nach Neufeld (1974) in Fthenakis, W. E. u.a. (1985: 161) „bei Erwachsenen sogar bewusst oder unbewusst beabsichtigt sein, um damit wenigstens teilweise die ursprüngliche ethnische Identität zum Ausdruck bringen zu können. (...) Kinder in frühem Lebensalter dagegen stehen erst am Anfang ihrer Identitätsentwicklung und verfügen noch über eine größere ‚Durchlässigkeit der Ich-Grenzen‘. Die akzentfreie Übernahme der Zweitsprache bedeutet bei ihnen keine Identitätsverleugnung, sondern kann Ausdruck der Entwicklung einer bilingual-bikulturellen Identität

- 
- die Untersuchung der Aussprache griechischer Germanistikstudenten der Universität Athen in Balassi (2004), die zeigte, dass Sprecher, die mit der deutschen Sprache nach dem Beginn der Pubertät in Kontakt gekommen sind, die größte Anzahl von Aussprache Fehlern aufweisen.
- <sup>2</sup> Diese Tatsache wird in der Literatur unterschiedlich begründet, wie z.B. dass Kinder bis zu Beginn der Pubertät
- aufgrund der größeren Plastizität ihres Gehirns effektiver und schneller lernen,
  - eine größere Fähigkeit zur Imitation aufweisen, was besonders wichtig für die Ausspracheschulung ist, denn der Erwerb neuer Artikulationsbewegungen, und somit neuer Laute, wird durch Nachahmen vollzogen,
  - weniger schüchtern sind als Erwachsene,
  - die Entwicklung des Ohres noch nicht abgeschlossen ist und somit das Ohr noch offen für neue Laute ist.
- <sup>3</sup> Nach Angaben des Ministeriums für Bildung, Lebenslanges Lernen und Religion soll in den nächsten Jahren der Beginn des Erlernens der beiden Pflichtfremdsprachen in frühere Klassen herabgesetzt werden. Somit werden wahrscheinlich alle Grundschüler schon im 10. Lebensjahr, und somit noch vor Beginn der Pubertät, mit der deutschen oder französischen Sprache in Kontakt kommen, was – wie schon erwähnt – sehr wichtig für die Ausspracheschulung der Fremdsprache ist. (Stand 2010)

sein.“ Das Verhalten der Jugendlichen scheint dabei mehr dem der Erwachsenen ähnlich zu sein, denn auch sie versuchen oft „eine zielsprachig authentische Aussprache zu vermeiden, weil sie das Erscheinungsbild der Persönlichkeit stark verändert“ (Butulussi 2009).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Lehrende schon zu Beginn des Unterrichts Übungen zur Ausspracheschulung einsetzen sollte. Dies gilt nicht nur für Kinder oder Jugendliche, sondern auch für Erwachsene, denn jeder Lerner hat die Fähigkeit, die Aussprache einer neuen Fremdsprache zu erlernen, vorausgesetzt, die Lerner „nehmen sich Zeit, haben einen guten Lehrer oder eine gute Lehrerin, gutes Material und die richtigen Methoden“ (Hirschfeld 1995: 6-7). Von Seiten der Lernenden wird viel Fleiß und Übung verlangt, um sich die fremde Aussprache auch phonetisch anzueignen (Dieling 1992: 8).

Unvermeidlich stellt sich an dieser Stelle die Frage: Welche speziellen Kenntnisse braucht ein Lehrender aus den beiden Bereichen der Linguistik ‚Phonetik‘ und ‚Phonologie‘ und aus dem Bereich der Didaktik ‚Ausspracheschulung‘, damit er in seinem Unterricht gezielt und effektiv Ausspracheübungen anwenden kann?

## 2 Anforderungen an den Lehrenden

Ziel der Ausspracheschulung ist es, dass beim Fremdsprachenlerner

1. das Ohr für die Entwicklung neuer Hörmuster wieder aufgeschlossen wird,
2. neue Kontaktstellen der Zunge in der Mundhöhle erprobt werden,
3. neue Bewegungen der Lippen ausgeführt werden,
4. neue phonologische Regeln kognitiv verarbeitet werden und
5. neu Erlerntes so gefestigt wird, dass es gewohnheitsmäßig gehört und gesprochen wird.<sup>4</sup>

Aufgabe des Fremdsprachenlehrers ist somit

1. dem Lernenden beizubringen, dass er auf seine eigenen Äußerungen hört;
2. dem Lernenden dabei zu helfen, seine Schüchternheit zu überwinden, wenn er neue Laute artikuliert;
3. die Bildungsweise neuer Laute zu lehren, indem neue Kontaktstellen der Zunge und neue Lippenbewegungen erworben werden;
4. die phonologischen Regeln des Deutschen zu lehren, so dass sie vom Lerner angewendet werden;
5. die phonologischen Regeln des Griechischen zu lehren, so dass sie vom Lerner nicht angewendet werden;
6. sich über die wichtigsten Differenzen der deutschen und griechischen Aussprache und die zu erwartenden phonetisch-phonologischen Aussprachefehler zu informieren,
7. repräsentative Sprachdaten zu sammeln, damit die Aussprachefehler des Lerners ermittelt werden können,<sup>5</sup>
8. sich darüber zu informieren, welche Übungstypen in der Ausspracheschulung benutzt werden;
9. die Ausspracheübungen klassifizieren zu können, damit er weiß,
  - ob eine Übung leicht oder schwer ist,
  - ob eine Übung eine Hör- oder Sprechübung ist,

<sup>4</sup> Zu 1., 2. und 5. siehe Slembek (1995: 55)

<sup>5</sup> Der Lehrende kann im Unterricht Aufnahmen machen oder seine Schüler während des Sprechens beobachten. Die Ermittlung der Fehler sollte in verschiedenen Kommunikationssituationen erfolgen: Vorlesen eines Analysetextes, teildeterminierte Rede, freie Rede und Vorlesen von bestimmten Wörtern (siehe dazu auch Rausch & Rausch (1995: 52-73)).

- welches Ziel mit der Übung erreicht werden soll,
  - zu welchem Typ die Übung gehört;
10. auf Übungen zu verzichten, die für seine Schüler nutzlos sind,
  11. sich auch mit denjenigen Schülern zu beschäftigen, die nicht Griechisch als Erstsprache haben;
  12. in der Lage zu sein, die Ausspracheschulung eines Lautes auf mehr als eine Studieneinheit zu verteilen, da eine Studieneinheit nicht länger als 10-15 Minuten dauern sollte (Dabei sollte die Studieneinheit einen bestimmten Aufbau haben: vom Hören zum Sprechen, vom Einfachen zum Schwierigen).<sup>6</sup>

### 3 Kenntnisse des Lehrenden

Aufgrund der oben angegebenen Anforderungen sollte ein Fremdsprachenlehrer Kenntnisse aus den folgenden Themenbereichen aufweisen:

- Phonetik
- Phonetik des Deutschen und Griechischen
- Phonologie
- Phonologie des Deutschen und Griechischen
- Aussprachefehler griechischer Lerner des Deutschen
- Ausspracheschulung

#### 3.1 Kenntnisse der Phonetik

Phonetik ist die Wissenschaft, die sich mit den Lauten verschiedener Sprachen beschäftigt. Sie wird in drei Teilbereiche geteilt: die artikulatorische, akustische und auditive Phonetik. Von größerer Wichtigkeit für den Bereich der Ausspracheschulung sind die Kenntnisse der artikulatorischen Phonetik.

Aus dem Bereich der Phonetik sollte ein Fremdsprachenlehrer folgende Kenntnisse aufweisen:<sup>7</sup>

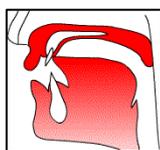
#### **Kenntnisse der Phonetik**

1. **Definition der Vokale, Diphthonge und Konsonanten**
  - Ein Vokal ist ein Laut, der ohne ein Hindernis im Ansatzrohr artikuliert wird.
  - Ein Diphthong ist die Kombination von zwei kurzen Vokalen, von denen der eine Vokal ein nicht silbischer Diphthongteil (Gleitlaut) ist.
  - Ein Konsonant ist ein Laut, der durch ein Hindernis im Ansatzrohr gebildet wird.
2. **IPA-Symbole** (International Phonetic Association) (Zum Beispiel steht das IPA-Symbol [y:] in der deutschen Sprache für das lange gespannte *ü* in *führen*.)
3. **Bedeutung der phonetischen Merkmale der Vokale**
  - **horizontale Zungenbewegung:** vorne-mitte-hinten (Zum Beispiel ist der Vokal [y:] in *üben* ein vorderer Vokal.)
  - **vertikale Zungenbewegung:** hoch-mitte-tief (Zum Beispiel ist der Vokal [y:] ein hoher Vokal.)
  - **Lippenrundung:** gerundet-ungerundet (Zum Beispiel ist der Vokal [y:] in *üben* ein gerundeter Vokal.)
  - **Dauer:** lang-kurz (Zum Beispiel ist der Vokal [y:] in *üben* ein langer Vokal.)
  - **Gespanntheit:** gespannt-ungespannt (Zum Beispiel ist der Vokal [y:] in *üben* ein gespannter Vokal.)

<sup>6</sup> Natürlich sollte sich ein Fremdsprachenlehrer nicht nur mit der Schulung der Laute beschäftigen, sondern auch mit der Schulung des Wortakzents, des Wortgruppenakzents und der Satzmelodie.

<sup>7</sup> Zur ausführlichen Beschreibung der theoretischen Grundlagen zur Phonetik siehe Balassi (2002a: 16-77).

4. **Bedeutung der phonetischen Merkmale der Konsonanten**
  - **Überwindungsmodus:** stimmhaft-stimmlos (Zum Beispiel ist der Konsonant [d] in *Lieder* ein stimmhafter Konsonant.)
  - **Artikulationsmodus:** explosiv-frikativ-nasal-lateral-vibrant (Zum Beispiel ist der Konsonant [d] in *Lieder* ein explosiver Konsonant.)
  - **Artikulationsort:** labial-alveolar-alveopalatal-palatal-velar-uvular (Zum Beispiel ist der Konsonant [d] in *Lieder* ein alveolarer Konsonant.)
  - **Artikulierendes Organ:** labial-koronal-dorsal-postdorsal (Zum Beispiel ist der Konsonant [d] in *Lieder* ein koronaler Konsonant.)
  - **Artikulationsstärke:** fortis-lenis (Zum Beispiel ist der Konsonant [d] in *Lieder* ein stimmhafter Lenislaut.)
5. **Bildungsweise der Laute** (Zum Beispiel wird der Konsonant [d] in *Lieder* gebildet, indem sich die Vorderzunge (Koronis) zum Zahndamm (Alveoli) bewegt, so dass ein Verschluss gebildet wird, der sich plötzlich löst. Es handelt sich um einen Explosivlaut.)
6. **Fotos und Sagittalschnitte** Sagittalschnitt des Konsonanten [d] in *Lieder*:<sup>8</sup>



### 3.2 Kenntnisse der Phonetik des Deutschen und Griechischen

Nachdem der Fremdsprachenlehrer die Kenntnisse der Phonetik erworben hat, sollte er sich auch mit den Kenntnissen der Phonetik der deutschen und griechischen Sprache auseinandersetzen:<sup>9</sup>

#### Kenntnisse der Phonetik des Deutschen

1. **Vokale, Diphthonge und Konsonanten des Deutschen:**
  - **Vokale:** [i: ɪ y: ʏ e: ε: ø: œ ə a: o: ɔ u: ʊ]
  - **Diphthonge:** [aɪ ɔʏ: aʊ]
  - **Konsonanten:** [p b t d k g ʔ f v s z ʃ ç j x h m n ŋ l r ʀ]
2. **Orthographische Repräsentation der deutschen Vokale, Diphthonge und Konsonanten** (Zum Beispiel wird das lange gespannte *i* [i:] orthographisch als *i* in *Igel*, *ih* in *ihn*, *ie* in *sie*, *ieh* in *sieht* wiedergegeben.)
3. **Besonderheiten der Vokale des Deutschen**
  - **gerundete Vorderzungenvokale:** [y: ʏ ø: œ]
  - **lange gespannte Vokale:** [i: y: e: ø: a: <sup>10</sup>o: u:]
  - **Schwa-Laut [ə]:** in den Vorsilben *be-* und *ge-* (*begehen*, *gegangen*) und in den unbetonten Endsilben, die ein orthographisches *e* enthalten (Zum Beispiel in *hatte* und *dieses*).
4. **Besonderheiten der Konsonanten des Deutschen**
  - **stimmloser glottaler Reibelaut [h]** in *hatte*
  - **stimmloser alveopalataler Reibelaut [ç]** in *Schule*
  - **velarer Nasal [ŋ]** für *ng* in *Ring*
  - **uvularer Vibrant [ʀ]** in *Rat*
  - **stimmloser glottaler Verschlusslaut [ʔ]** in [ʔ]aber

<sup>8</sup> Der Sagittalschnitt ist der folgenden Internetseite entnommen: <http://home.cc.umanitoba.ca/~krussll/phonetics/ipa/alveolars.html>

<sup>9</sup> Zur ausführlichen Beschreibung der Phonetik des Deutschen und Griechischen siehe Balassi (2002a: 80-117) und Balassi (2009)

<sup>10</sup> Das lange *a* [a:] in *haben* wird im Deutschen oft als ungespannt charakterisiert (Krech et al. 2010: 60-61).

### Kenntnisse der Phonetik des Griechischen<sup>11</sup>

1. **Vokale, Diphthonge und Konsonanten des Griechischen**
  - **Vokale:** [ɪ ɛ a ɔ ʊ]
  - **Diphthonge:** [ɛɪ ɔɪ aɪ]
  - **Konsonanten** [p b t d c ʃ k g f v θ ð s z ç j x γ m n ŋ l λ r]
2. **Besonderheiten der Vokale des Griechischen**
  - Alle Vokale sind kurz und ungespannt.
  - Die Vokale in betonten Silben sind von längerer Dauer (*έχρετε*).
3. **Besonderheiten der Konsonanten des Griechischen**
  - stimmloser palataler Verschlusslaut [ç] in *κύμα*.
  - stimmhafter palataler Verschlusslaut [ʃ] in *γκίνα*.

### 3.3 Kenntnisse der Phonologie

Die Phonologie als Teilbereich der Sprachwissenschaft beschäftigt sich mit den Phonen und den phonologischen Regeln einer Sprache. Ein Lehrender sollte aus dem Bereich der Phonologie folgende Kenntnisse aufweisen:

#### Kenntnisse der Phonologie

1. **Phonologische Regeln** (Zum Beispiel ist die Auslautverhärtung in *Tage-Tag*, nach der stimmhafte Obstruenten<sup>12</sup> am Wortende stimmlos werden, eine phonologische Regel.)
2. **Phonologische Prozesse**<sup>13</sup>
  - 2.1. **Assimilation** (Zum Beispiel gibt es aufgrund der Tilgung des Schwa-Lautes eine Assimilation in *leben* ['le:bən], so dass ein alveolarer-koronaler Nasal bilabial wird (*leben* ['le:bən] ['le:bm])).
  - 2.2. **Epenthese** (Zum Beispiel gibt es eine Epenthese des stimmlosen glottalen Explosivs (Knacklaut) in [ʔ]er[ʔ]arbeiten am vokalischen Wortanfang und am vokalischen Anfang betonter Silben.)
  - 2.3. **Tilgung** (Zum Beispiel wird der Schwa-Laut in den unbetonten Endsilben *-en*, *-em* und *-el* getilgt (*gehen-gehn*, *Atem-Atm*, *Angel-Angl*.)

### 3.4 Kenntnisse der Phonologie des Deutschen und Griechischen<sup>14</sup>

Nachdem die wichtigsten Kenntnisse der Phonologie erworben sind, sollte der Lehrende der deutschen Sprache aus dem Bereich der Phonologie des Deutschen und Griechischen folgende Kenntnisse aufweisen:<sup>15</sup>

#### Kenntnisse der Phonologie des Deutschen

1. **Phonologische Regeln zu den Vokalen des Deutschen**
  - Eliminierung des Schwa-Lautes ([ə]) in unbetonten Endsilben
  - Epenthese des stimmlosen glottalen Verschlusslautes [ʔ] (Knacklaut) vor Vokalen

<sup>11</sup> Da die orthographische Repräsentation der griechischen Laute für die Ausspracheschulung griechischer Lerner des Deutschen nicht von großer Wichtigkeit ist, wird an dieser Stelle nicht darauf eingegangen.

<sup>12</sup> Obstruenten: Explosive und Frikative

<sup>13</sup> Zu den phonologischen Prozessen siehe auch Ramers & Vater (1995) und Ramers (2001)

<sup>14</sup> Zur näheren Beschreibung der phonologischen Regeln: Balassi (2002b) und Balassi 2004

<sup>15</sup> Zur näheren Beschreibung der Phonologie des Deutschen und Griechischen siehe Balassi (2002b: 55-82) und Μικρός (2005: 41-56)

**2. Phonologische Regeln zu den Konsonanten des Deutschen**

- Auslautverhärtung der stimmhaften Obstruenten
- partielle Assimilation der Stimmlosigkeit
- Aspiration der stimmlosen Verschlusslaute [h]
- Vokalisierung des uvularen Vibranten [ʀ]
- Progressive Nasalassimilation
- Velarisierung des palatalen Reibelautes [ç]
- Assimilation des velaren Nasals [ŋ] und Tilgung des velaren Verschlusslautes [g]

**Kenntnisse der Phonologie des Griechischen****1. Phoneme des Griechischen****2. Phonologische Regeln zu den Vokalen des Griechischen**

- Vokale betonter Silben sind längerer Dauer

**3. Phonologische Regeln zu den Konsonanten des Griechischen<sup>16</sup>**

- Pränasalisierung der stimmhaften Verschlusslaute
- Palatalisierung der velaren Obstruenten
- Assimilation der Stimmhaftigkeit

**3.5 Kenntnisse zu den Aussprachefehlern griechischer Lerner des Deutschen**

Aussprachefehler sind lautliche Normabweichungen in der Sprachkompetenz eines Sprechers.<sup>17</sup> Sie können in jeder Sprache, die ein Sprecher erlernt bzw. erwirbt, auftreten, unabhängig davon, ob es für ihn die Erstsprache, die Zweitsprache, die Drittsprache oder die Viertsprache ist. Aussprachefehler können sowohl interlingual als auch intralingual sein. Bei den interlingualen werden lautliche Strukturen einer Sprache, die der Sprecher erlernt bzw. erworben hat oder noch erwirbt, auf die zu erlernende Sprache übertragen, während interlingual Fehler sind, die innerhalb des Aneignungsprozesses einer Sprache auftreten.<sup>18</sup> Interlinguale Aussprachefehler in einer zu erlernenden Sprache können Übertragungen mehrerer Sprachen sein.

Die Ursachen der Aussprachefehler können phonetisch, phonologisch oder phonetisch-phonologisch bedingt sein. Sie sind **phonetisch bedingt**, wenn die Laute der zu erlernenden Fremdsprache aufgrund des Nichtvorhandenseins in einer schon erlernten Sprache – normalerweise in der Erstsprache – nicht korrekt artikuliert werden. Ein Beispiel für einen phonetisch bedingten Fehler ist die Artikulation des Wortes *hatte* ([ˈhatə]) eines griechischen Lerners des Deutschen, der anstelle des kurzen ungespannten mittleren Mittelzungenvokals [ə] den kurzen ungespannten mittleren Vorderzungenvokal [ɛ] artikuliert. **Phonologisch bedingte Aussprachefehler** sind Fehler, die auf phonologische Regeln zurückzuführen sind: Dabei wird entweder eine phonologische Regel der Fremdsprache nicht angewendet oder es wird eine phonologische Regel der Erstsprache (oder einer anderen, schon erlernten Sprache) benutzt. Im Griechischen gibt es zum Beispiel die Pränasalisierungsregel, nach der die stimmhaften Explosive mit einem Nasal, der den gleichen Artikulationsort und das gleiche artikulierende Organ wie der Explosivlaut besitzt, ausgesprochen werden können. Wenn diese Regel von einem griechischen Lerner des Deutschen angewendet wird, findet bei der Artikulation des Wortes *die* ([ˈdi:]) eine Pränasalisierung des stimmhaften Verschlusslautes [d] statt, so dass das Wort *die* als \*[ˈndi:]<sup>19</sup> ausgesprochen wird.

<sup>16</sup> Siehe auch Κλαίρης & Μπαμπινιώτης (2005: 1008-1014)

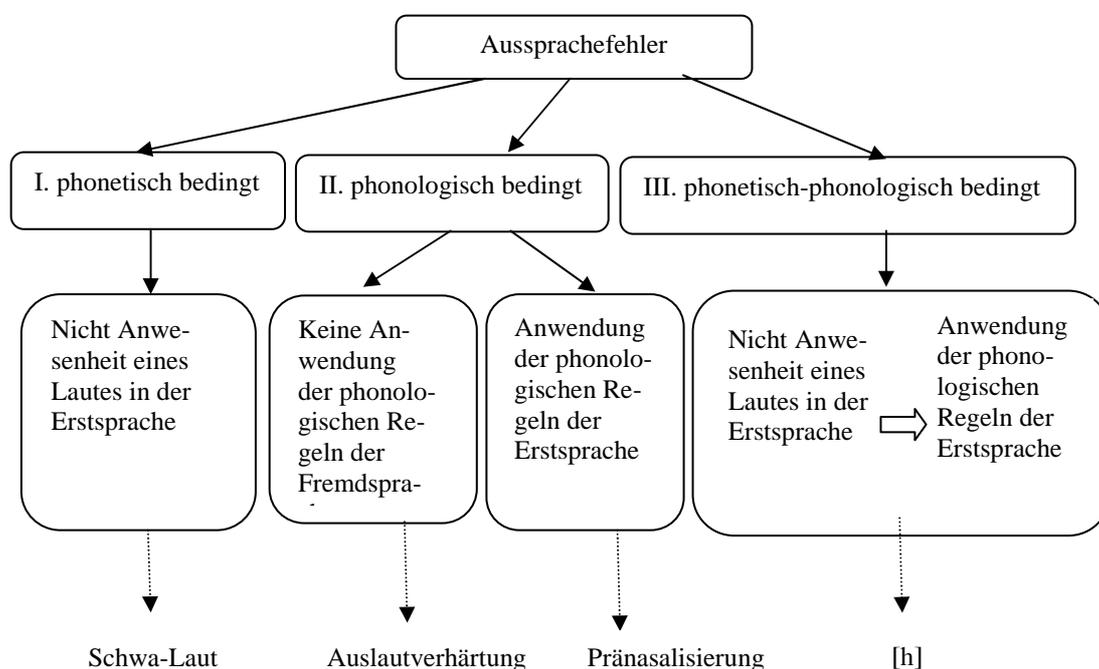
<sup>17</sup> Zum phonetischen Fehler siehe Rausch/Rausch (1993: 46-47)

<sup>18</sup> Es handelt sich hier um Übergangsfelder, die „Rückschlüsse auf den Lernfortschritt zulassen“ (Slembek 1995: 19).

<sup>19</sup> Nicht korrekte Äußerungen werden durch ein Sternchen (\*) markiert.

Es gibt jedoch auch Aussprachefehler, die sowohl phonetisch als auch phonologisch bedingt sind, die sog. **phonetisch-phonologisch bedingten Aussprachefehler**. Ein Beispiel für diesen Typ wäre der stimmlose glottale Reibelaut [h] in *hinter* ([<sup>h</sup>ɪntʰɐ]) und *hat* ([<sup>h</sup>at<sup>h</sup>]), der – phonetisch gesehen – nicht im Griechischen enthalten ist und somit durch einen phonetisch ähnlichen Laut ersetzt wird. Die phonetisch ähnlichsten Laute sind der stimmlose palatale Frikativ [ç] und der stimmlose velare Frikativ [x]. Welcher der beiden Laute letztendlich benutzt wird, hängt von der Palatalisierungsregel der Obstruenten im Griechischen ab: Folgt ein vorderer Vokal, wird der palatale Laut benutzt (*hinter* \*['çɪntʰɐ]), folgt ein mittlerer oder hinterer Vokal, der velare (*hat* \*['xat<sup>h</sup>]).

Zusammenfassend können drei Typen von Aussprachefehlern unterschieden werden:<sup>20</sup>



Die phonetisch, phonologisch sowie phonetisch-phonologisch bedingten Aussprachefehler griechischer Lerner des Deutschen werden in der Tabelle auf der nächsten Seite zusammengefasst.

<sup>20</sup> Siehe zur Palatalisierungsregel Κλαίρης & Παμπινιώτης (2005: 1011) und Μικρός (2005: 45-48)

|     | Aussprachefehler                                                                                                                                                                                                                           | Beispiel                                                                                         | phone-<br>tisch | phono-<br>logisch |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|
| 1.  | Lange (gespannte) Vokale werden kurz (unge-spannt) artikuliert.                                                                                                                                                                            | <i>sie</i> ['zi:] →*['zi]                                                                        | ✓               |                   |
| 2.  | Betonte kurze ungespannte Vokale werden mit einer längeren Dauer ausgesprochen.                                                                                                                                                            | <i>ist</i> ['ɪst <sup>h</sup> ] →*['ɪ:st <sup>h</sup> ]                                          |                 | ✓                 |
| 3.  | Die gerundeten Vorderzungenvokale werden entweder durch ein [ɪ] bzw. [ʊ] (anstelle von [y:, Y]) oder durch ein [ɛ] bzw. [ɔ] (anstelle von [□:], [œ]) realisiert.                                                                           | <i>über</i> ['ʔy:bə] →*['ʔɪbə]<br><i>Öl</i> ['ʔø:l] →*['ʔɛl]                                     | ✓               |                   |
| 4.  | Der Schwa-Laut [ə] wird durch das kurze [ɛ] ersetzt.                                                                                                                                                                                       | <i>hatte</i> ['hatə] →*['hatɛ]                                                                   | ✓               |                   |
| 5.  | Der alveopalatale Reibelaut [ʃ] wird alveolar gebildet. Folgt ihm ein stimmloser Konsonant oder ein Vokal, wird er stimmlos artikuliert ([s]). Folgt ihm ein stimmhafter Konsonant, wird der stimmhafte alveolare Reibelaut [z] gebraucht. | <i>steht</i> ['ʃte:t <sup>h</sup> ] →*['ste:t <sup>h</sup> ]<br><i>schnell</i> ['ʃnel] →*['znel] | ✓               | ✓                 |
| 6.  | Der uvulare Vibrant [R] wird alveolar gebildet ([r]).                                                                                                                                                                                      | <i>Rat</i> ['ʀɑ:t <sup>h</sup> ] →*['rɑ:t <sup>h</sup> ]                                         | ✓               |                   |
| 7.  | Da der stimmlose Frikativ [h] im griechischen Konsonantensystem nicht enthalten ist, wird er entweder als palataler Reibelaut [ç] oder als velarer Reibelaut [x] ausgesprochen.                                                            | <i>hinten</i> ['hɪntə] →*['çɪntə]<br><i>hat</i> ['hat <sup>h</sup> ] →*['xat <sup>h</sup> ]      | ✓               | ✓                 |
| 8.  | Weil der velare Nasal [ŋ] im Deutschen für die Buchstabenverbindung <i>ng</i> steht, wird er als [ŋg] ausgesprochen.                                                                                                                       | <i>Ringe</i> ['ʀɪŋə] →*['ʀɪŋgə]                                                                  |                 | ✓                 |
| 9.  | Bei den im Deutschen auftretenden Diphthongen [ɔʏ] und [aʊ] werden die Gleitlaute als silbische Vokale gebildet ([ɔɪ], [aʊ]). Die ersten Vokale werden mit einer längeren Dauer ausgesprochen.                                             | <i>Heu</i> ['hɔʏ] →*['hɔ:ɪ]<br><i>Haus</i> ['haʊs] →*['ha:ʊs]                                    | ✓               | ✓                 |
| 10. | Keine Anwendung der Auslautverhärtung.                                                                                                                                                                                                     | <i>Tag</i> ['tʰɑ:k <sup>h</sup> ] →*['tʰɑ:g]                                                     |                 | ✓                 |
| 11. | Keine Anwendung der Assimilation der Stimmlosigkeit.                                                                                                                                                                                       | <i>bist</i> ['bɪst <sup>h</sup> ] →*['bɪst <sup>h</sup> ]                                        |                 | ✓                 |
| 12. | Keine Anwendung der Eliminierung des [ə]-Lautes                                                                                                                                                                                            | <i>Leben</i> ['le:bɪ] →*['le:bən]                                                                |                 | ✓                 |
| 13. | Keine Anwendung der Behauchung.                                                                                                                                                                                                            | <i>Tat</i> ['tʰɑ:t <sup>h</sup> ] →*['tɑ:t]                                                      |                 | ✓                 |
| 14. | Keine Anwendung der Vokalisierung des [R]-Lautes                                                                                                                                                                                           | <i>für</i> ['fy:ʀ] →*['fy:ʀ]                                                                     |                 | ✓                 |
| 15. | Keine Anwendung des Knacklautes.                                                                                                                                                                                                           | <i>aber</i> ['ʔɑ:bə] →*['ɑ:bə]                                                                   |                 | ✓                 |
| 16. | Anwendung der Pränasalisierung                                                                                                                                                                                                             | <i>der</i> ['de:ʀ] →*[' <sup>h</sup> de:ʀ]                                                       |                 | ✓                 |
| 17. | Anwendung der Assimilation der Stimmhaftigkeit.                                                                                                                                                                                            | <i>schwer</i> ['ʃve:ʀ] →*['zve:ʀ]                                                                |                 | ✓                 |
| 18. | Anwendung der Palatalisierung                                                                                                                                                                                                              | <i>Kind</i> ['k <sup>h</sup> ɪnt <sup>h</sup> ] →*['c <sup>h</sup> ɪnt <sup>h</sup> ]            |                 | ✓                 |
| 19. | Anwendung der komplementären Distribution des palatalen und velaren Reibelautes [ç/x] im Griechischen. <sup>21</sup>                                                                                                                       | <i>nicht</i> ['nɪç <sup>h</sup> ] →*['nɪxt <sup>h</sup> ]                                        |                 | ✓                 |

In Balassi (2004), wo die Aussprache griechischer Germanistikstudenten auf ihre Fehler hin untersucht und analysiert wurde, war von besonders großem Interesse, dass fast alle statistisch bedeutsamen Aussprachefehler der Studenten<sup>22</sup> rein phonologisch und phonetisch-phonologisch bedingt waren.<sup>23</sup>

<sup>21</sup> Da beide Laute in der griechischen Sprache enthalten sind, ist dieser Aussprachefehler nur phonologisch bedingt. Der Aussprachefehler 18 zur Palatalisierung der velaren Obstruenten beinhaltet diesen Aussprachefehler. Da es sich aber um ein sehr häufigen Aussprachefehler griechischer Lerner handelt, der in der Unterrichtspraxis sehr schwer zu korrigieren ist, wird er in der Tabelle als gesonderter Aussprachefehler angegeben.

<sup>22</sup> Als statistisch bedeutsam werden in Balassi (2004) diejenigen Aussprachefehler der Germanistikstudenten charakterisiert, die eine Auftretenshäufigkeit von 40% aufweisen.

<sup>23</sup> Erlernete phonologische Regeln werden auf die zu erlernende Sprache angewendet.

### 3.6 Kenntnisse in der Ausspracheschulung

Die Kenntnisse in der Ausspracheschulung, die ein Lehrender aufweisen sollte, damit er in der Lage ist, Ausspracheübungen effektiv in seinem Unterricht anzuwenden, sind folgende:

#### Kenntnisse in der Ausspracheschulung

1. Übungstypologie zur Ausspracheschulung<sup>24</sup>
  - 1.1. Hörübungen
    - 1.1.1. Vorbereitende Hörübungen
      - Eintauchübungen
      - Diskriminierungsübungen
      - Identifikationsübungen
    - 1.1.2. Angewandte Hörübungen
  - 1.2. Sprechübungen
    - 1.2.1. Vorbereitende Sprechübungen
      - Einfache Nachsprechübungen
      - Kaschierte Nachsprechübungen
      - Produktive Sprechübungen
    - 1.2.2. Angewandte Sprechübungen
      - Vortragen / Lesen eines eigenen oder fremden Textes
      - Freies Sprechen
2. Methodologie und Progression
3. Lehrwerke mit einzelnen Übungen zur Ausspracheschulung
4. Lehrwerke ausschließlich mit Übungen zur Ausspracheschulung

### 4 Ausblick

Die vorliegende Arbeit stellt einen Versuch dar, anhand der Didaktisierung der Aussprache zu zeigen, dass die Didaktik nicht ohne linguistische Grundkenntnisse auskommen kann. Ein Fremdsprachenlehrer braucht die Kenntnisse aus den linguistischen Bereichen der Phonetik und Phonologie, um Ausspracheschulung in seinem Unterricht durchzuführen, um die Aussprachefehler seiner Schüler festzustellen und sie mit Hilfe von bestimmten Übungen zu korrigieren. Bei all diesen Kenntnissen, die v.a. für eine effektive Anwendung der Ausspracheschulung von einem Lehrenden griechischer Lerner des Deutschen erworben werden müssen, handelt es sich um Kenntnisse, die an beiden Abteilungen der deutschen Sprache und Literatur in Griechenland (Universität Athen und Thessaloniki) erworben werden. Natürlich sind diese in diesem Beitrag vorgeschlagenen Kenntnisse sehr umfangreich. Wenn aber ein Lehrwerk zur Ausspracheschulung griechischer Lerner des Deutschen diese Kenntnisse als Grundlage hätte und korrekte Ausspracheschulung anbieten würde, bräuhete der Fremdsprachenlehrer nur einen kleinen Teil dieser Kenntnisse. Denn eins sollte nicht vergessen werden:

*„Phonetik soll Spaß machen – den Lernenden und den Lehrenden auch!“  
(Hirschfeld 1995: 10)*

<sup>24</sup> Die einzige Übungstypologie findet sich in Hirschfeld (2001: 872-879) und Dieling & Hirschfeld (2000: 47-62)

**Literaturverzeichnis**

- Balassi, E. 2002a. *Phonetik. Band A*. Patras: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Postgraduiertenstudium in Deutsch als Fremdsprache: Studieneinheit 6: Phonetik / Phonologie und Ausspracheschulung), Πάτρα 2002.
- Balassi, E. 2002b. *Phonologie. Band B*. Patras: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Postgraduiertenstudium in Deutsch als Fremdsprache: Studieneinheit 6: Phonetik / Phonologie und Ausspracheschulung), Πάτρα 2002.
- Balassi, E. 2004. «Aussprachefehler griechischer Germanistikstudenten» Στο: *Muttersprache* 3, σελ. 244-252.
- Balassi, E. 2009. «Neugriechisch» Στο: Krech, E.-M. / Stock, E. / Hirschfeld, U. / Anders, L. Chr. (eds.): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin / New York: de Gruyter (Beitrag), S. 162-167.
- Butulussi, E. 2009. «Von der Ausspracheschulung zur interkulturellen Kompetenz: Deutsch als Fremdsprache in Griechenland» Στο: Karagiannidou, E./Padopoulou, O./Skourtu, E. (eds.) (2009): *Sprachenvielfalt und Sprachenlernen. Neue Wege zur Literalität*. Akten des 42. Linguistischen Kolloquiums in Rhodos 2007. Frankfurt a. M. u.a.: Lang (in Druck).
- Βρέττα-Πανίδη, Αι. und E. Μπαλάση. 1986. «Τα γερμανικά στον προφορικό και γραπτό λόγο των παιδιών των μεταναστών στις τάξεις υποδοχής. Βελτίωση του γλωσσικού δυναμικού μέσα από μια συστηματικότερη διδασκαλία» Στο: *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας* (Δεκέμβριος 1985), Θεσσαλονίκη 1986, σελ. 297-308.
- Dieling, H. 1992. *Phonetik im Fremdsprachenunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Dieling, H. und U. Hirschfeld. 2000. *Phonetik lehren und lernen*. München: Langenscheidt.
- Eckhart, H. und W. Barry. 2005. *The Phonetics and Phonology of English Pronunciation*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Fthenakis, W. u.a. 1985. *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München: Hueber
- Hirschfeld, U. 2001. *Vermittlung der Phonetik*. In: Helbig, G., u. a. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. Berlin: de Gruyter, 872-879.
- Hirschfeld, U. 1995. *Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Wie der Lehrer, so die Schüler?* In: *Fremdsprache Deutsch 12: Aussprache*. München: Klett (Goethe-Institut).
- Kiliari, A. und E. Balassi. 2006. «Studium der deutschen Sprache und Literatur in Griechenland. Bestandsaufnahme» Στο: Berberoglou, P./Kiliari, A./Perperidis, G. / Wolfrum, J. (eds.): *Symposium Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa. Bestandsaufnahme und Perspektiven* του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (November 2005), Θεσσαλονίκη 2006: Εκδόσεις Σφακιανιάκη, σελ. 105-112.
- Κοιλιάρη, Α. und E. Μπαλάση. 1989. «Η διαφοροποίηση της γλωσσικής ικανότητας στον προφορικό λόγο. Μια πρώτη διερευνητική προσέγγιση του προβλήματος» Στο: *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 10<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (18-20 Απριλίου 1988), Θεσσαλονίκη 1989, σελ. 599-614.
- Κλαίρης, Χ und Γ. Μπαμπινιώτης. 2005. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κοτζιά, Ε., Α. Κοιλιάρη, Α.Βρέττα-Πανίδα, Ε. Μπαλάση. 1984. «Τα γερμανικά των παιδιών των μεταναστών» Στο: *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 5<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Μάιος 1983), Θεσσαλονίκη 1984, σελ. 328-358.
- Krech, E., E. Stock U. Hirschfeld, U. Anders. 2010. Deutsches Aussprachewörterbuch. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: de Gruyter.
- Μικρός, Γ.Κ. 2005. Συγκριτική φωνητική και φωνολογία της Ισπανικής και της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Libris.
- Ramers, K.-H. 2001. Einführung in die Phonologie. München: Fink.
- Ramers, K.-H. und H. Vater, H. 1995. Einführung in die Phonetik. Köln: Gabel.
- Rausch, R. und I. Rausch. 1993. Deutsche Phonetik für Ausländer. Lehr- und Übungsbuch. München/Leipzig: Langenscheidt/Verlag Enzyklopädie.
- Slembek, E. 1995. Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Heinsberg: Dieck.
- Zygoni, St. 2006. Ausspracheschulung und Lernerfolg erwachsener griechischer Lerner des Deutschen im Anfänger- bzw. Fortgeschrittenenkurs. Masterarbeit an der Fernuniversität Patras
- <http://home.cc.umanitoba.ca/~krussll/phonetics/ipa/alveolars.html>

# **Kritische Diskurs- und Wortschatzanalyse in der griechischen Germanistik: Multikulturell, multimedial, multidisziplinär**

## **Eleni Butulussi**

Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie,  
Aristoteles Universität Thessaloniki

### **Περίληψη**

Με αφετηρία το θέμα του συνεδρίου το άρθρο αυτό εξετάζει τα σημεία επαφής που μπορούν να αναπτυχθούν ανάμεσα στη Γλωσσολογία και τη Διδακτική αλλά και ανάμεσα σε άλλους τομείς που θεραπεύονται από ένα Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στην Ελλάδα μέσα από την αντιπαραθετική κριτική ανάλυση λόγου.

Αρχικά γίνεται αναφορά στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και επιστημολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργείται η ανάγκη για απομάκρυνση από το πρότυπο των εθνικών, μονοπολιτισμικών και αυστηρά εξειδικευμένων φιλολογιών σύμφωνα με το οποίο οι ξένες φιλολογίες έχουν μια περιθωριακή θέση. Οι νέες αυτές συνθήκες κάνουν επιτακτική την ανάγκη της σύνδεσης στην έρευνα διαφόρων γλωσσών, πολιτισμών και επιστημονικών τομέων, γεγονός που εξασφαλίζει στις ξένες φιλολογίες έναν ιδιαίτερο, αναβαθμισμένο ρόλο. Οι συνδέσεις αυτές καλλιεργούνται, μεταξύ άλλων, στο χώρο των πολιτισμικών σπουδών και ιδιαίτερα στο ερευνητικό πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης λόγου.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα μικρό αναλυτικό πρόγραμμα που προσφέρω στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας και το οποίο αναπτύσσεται σε τρία συνεχόμενα σεμινάρια. Στο επίκεντρο των σεμιναρίων βρίσκεται η αντιπαραθετική κριτική ανάλυση του γερμανικού και ελληνικού λόγου της μετανάστευσης, ο οποίος αναλύεται και αξιοποιείται με τη βοήθεια της (κοινωνιο)γλωσσολογίας, της διδακτικής, της κριτικής της λογοτεχνίας και του πολιτισμού. Σε κείμενα εφημερίδων διαφορετικής πολιτικής κατεύθυνσης, σε τoκ σόου και κινηματογραφικές ταινίες εξετάζονται διάφορα γλωσσικά-σημειωτικά φαινόμενα, π.χ. μεταφορές και επιχειρήματα (ως εικόνες) (βλ. σχετικά Μπουτουλούση 2005, 2008, Butulussi 2007a).

Στο παρόν άρθρο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο παράδειγμα του λεξιλογίου (κατανόηση, χρήση, διδασκαλία). Παρουσιάζονται ομάδες λέξεων με όμοια ή παρόμοια σημασία που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση απόψεων γύρω από το μεταναστευτικό ζήτημα στη Γερμανία. Πρόκειται, μεταξύ άλλων, για λέξεις που αναφέρονται στους «ξένους», π.χ. *Fremdarbeiter*, *Gastarbeiter*, *zugewanderte Fachkräfte*, *Importproletariat*, *Produktionsmaschinen*. Με τον τρόπο αυτό οι φοιτητές/τριες μαθαίνουν να χρησιμοποιούν λέξεις που αντανακλούν διαφορετικές στάσεις και ιδεολογίες απέναντι σε σύγχρονα κοινωνικοπολιτικά φαινόμενα.

Γενικότερος στόχος των σεμιναρίων είναι η ανάπτυξη της κοινωνικής και πολιτισμικής επίγνωσης των φοιτητών/τριών, η πρόσκτηση γνώσεων στους παραπάνω επιστημονικούς τομείς και η βελτίωση της γλωσσικής-επικοινωνιακής ικανότητάς τους.

Με χαρά αφιερώνω το άρθρο αυτό στην καθηγήτριά μου Ελισάβετ Κοτζιά, η οποία είναι παράδειγμα ατόμου που κινείται με επιτυχία και ευχέρεια ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμικούς και επιστημονικούς χώρους και την ευχαριστώ για την νέα ώθηση που έδωσε στη Γλωσσολογία και γενικά για την προσφορά της στο χώρο της Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

## 1 Einleitung

Denkrichtungen, die bei der Analyse und Interpretation von sozialen, kommunikativen und sprachlichen Phänomenen auf Grenzüberschreitungen, Übergänge, Naht- und Schnittstellen hinzielen, erleben in den letzten fünfzig Jahren einen Aufschwung. In diesem Rahmen werden neue theoretische Ansätze verarbeitet, die aus der Kooperation verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und Künste entstehen. Diese Entwicklung zeichnet sich in den Humanwissenschaften ab und besonders in den Fremdphilologien durch ihre allmähliche Entfernung von den monokulturellen, ethnozentrischen Inhalten und hoch spezialisierten Sicht- und Herangehensweisen.

Im vorliegenden Aufsatz möchte ich einige der möglichen Schnittstellen, die sich innerhalb der griechischen Germanistik eröffnen, ansprechen, an denen auch die besondere Leistung einer Germanistik im Ausland liegen kann. Diese Schnittstellen finden sich hauptsächlich dort, wo verschiedene Sprachen und Kulturen, Medien und Disziplinen aufeinander treffen, wo es also um Multikulturalität, Multimedialität und Multidisziplinarität geht.<sup>1</sup>

Um zu erklären, warum es nützlich sein kann an den Schnittstellen zu forschen, beziehe ich mich auf Folgendes:

- a) Auf die besondere Rolle einer Germanistik im Ausland.
- b) Auf die in den letzten Jahren in Europa verbreiteten, wissenschaftlichen Tendenzen der Cultural Studies und die damit einhergehende Diskursanalyse und deren Fokussierung auf Multi-, Inter-, Trans- oder Hyperkulturalität, -disziplinarität und -medialität.
- c) Auf ein kleines Curriculum, das ich zur Diskursanalyse und kulturellen Erziehung entwickelt habe. – Das Curriculum wird in der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles Universität Thessaloniki in drei aufeinander folgenden Seminaren angeboten. -
- d) Auf Wortschatzanalysen, die in diesen Seminaren anhand von authentischen Beispielen durchgeführt werden.

Zielsetzung der Seminare ist die Erweiterung der Kenntnisse von Studierenden hauptsächlich in den Bereichen der Soziolinguistik, Diskursanalyse, Landeskunde und Didaktik, sowie die Förderung ihrer sprachlich-kommunikativen und sozialen Fähigkeit und Bewusstheit.

## 2 Auslands-, Inlandsgermanistik, nationale Philologie und Cultural Studies

### 2.1 Die marginalisierte Rolle der (griechischen) Auslandsgermanistik

Die Inhalte der Auslandsgermanistik wurden – und sie werden es teilweise immer noch – von den Vorgaben der Inlandsgermanistik bestimmt. Dabei ist festzustellen, wie auch Horst Sitta (2004) dokumentiert, dass in der Wahrnehmung mancher Ger-

<sup>1</sup> Multi- wird hier als Hyperonym aller dieser Begegnungsmöglichkeiten von Sprachen/Kulturen, Medien und Disziplinen verwendet, weil aus Platzgründen auf die Unterschiede zwischen multi-, inter-, trans- und hyperkulturellen, -medialen oder -disziplinären Sichtweisen nicht eingegangen werden kann. Nur kurz soll erwähnt werden, dass diese Begegnungsmöglichkeiten, die mit multi-, inter-, trans- oder hyper- bezeichnet werden, sich meiner Auffassung nach ergänzen. Ergänzend wirkt neben diesen multidisziplinären Sichtweisen die Spezialisierung. D.h., dass Multidisziplinarität und Spezialisierung keine gegensätzlichen, sondern miteinander einhergehende Größen sind. Zu diesen sehr interessanten Themen kann hier nur exemplarisch auf Literatur verwiesen werden: Zur Entstehung, Entwicklung und Etablierung der multikulturellen Erziehung in den USA. und anderen Ländern, [mainstream multiculturalism] und [rhizomatic multiculturalism], vgl. Grant & Joy 2001, zur inter- und transkulturellen Erziehung vgl. Küster 2003, zur Multi-, Inter-, Transdisziplinarität vgl. Weiss & Wodak 2003 und zur Hyperkulturalität vgl. Han 2005.

manisten die Grenze zwischen „Inlandsgermanistik“ und „Auslandsgermanistik“ eine Grenze zwischen besserer und schlechterer bzw. ranghöherer und rangniedrigerer Germanistik markiert. In Bezug auf die griechische Germanistik und griechische Philologie lässt sich feststellen, dass an der Universität griechische Philologie in vielerlei Hinsicht im Gegensatz zu den Fremdphilologien mehr Ansehen genießt und privilegiierter als die Fremdphilologien ist. Das ist verständlicherweise auf die Tatsache zurückzuführen, dass Griechisch die Nationalsprache ist und demzufolge dem Griechischunterricht in der Schule erheblich mehr Wert als dem Fremdsprachenunterricht beigemessen wird.<sup>2</sup>

## 2.2 Die besondere Rolle der (griechischen) Auslandsgermanistik

Eine Fremdphilologie, in unserem Fall die Germanistik, kann an Bedeutung gewinnen, wenn neue, kontrastive Sichtweisen entstehen, die als Brücken zwischen Griechenland und deutschsprachigen Ländern fungieren können und von denen beide Seiten Nutzen ziehen können. Der Gewinn ist ein wechselseitiger. Einerseits kann Griechenland davon profitieren, dass Deutschland bereits auf 60 Jahre Migrationsproblematik zurückblickt, mit zahlreichen Versäumnissen, Fehlentwicklungen und in jüngerer Zeit auch Lösungsvorschlägen. Zum Teil kam es zu erheblichen gesellschaftlichen Verwerfungen. Hier kann Griechenland mit Blick auf Mehrsprachigkeitspolitik und Heterogenität aus Fehlern und Diskussionen in Deutschland erheblich profitieren und die eigene Einwanderungspolitik präventiv ausgestalten. Andererseits ist die Auslandsgermanistik in Griechenland von jeher mit den Themen Differenz und Kontrast befasst – sei es in sprachlicher oder in kultureller Hinsicht. Lange Erfahrungen aus eigener Migration und Remigration haben wertvolle Einsichten in Auswirkungen von Migrationsprozessen ermöglicht. Migration ist immer auch ein kultureller Wandlungsprozess. Die daraus resultierenden Transformationen wurden von der deutschen Germanistik bislang viel zu wenig in den Blick genommen.

## 2.3 Cultural Studies und Kritische Diskursanalyse

Die oben genannten Zielsetzungen und Sichtweisen können aus linguistischer Sicht u.a. im theoretischen Rahmen der Kritischen Diskursanalyse und Sprachbewusstheit verfolgt werden. Ihre bedeutende Rolle für den Sprachunterricht wurde vor allem durch die in England verbreitete Richtung der Cultural Studies ausgearbeitet (vgl. Hawkins 1987, Fairclough 1992, Μπουτουλούση 1999). Cultural Studies wurden durch den sozioökonomischen, politischen und akademischen Wandel der letzten fünfzig Jahre ausgelöst und prägten alle Geistes- und Sozialwissenschaften.

Zu den Hauptcharakteristika dieser Tendenz zählen die kritische Reflexion von wissenschaftlichen Richtungen und von modernen Gesellschaftsstrukturen (vgl. politische Domination, Rasse, Klasse und Geschlechterrollen)<sup>3</sup>, die Schwerpunktverlagerung auf das Konzept der Kultur sowie multi-, inter-, trans- und hyperkulturelle Sicht- und Herangehensweisen, innerhalb der die Erforschung der medialen Vielfalt und dementsprechend die Förderung der Multilitäralität in den Vordergrund tritt.<sup>4</sup>

Ähnliche Tendenzen zeichneten sich in den 90er Jahren auch innerhalb der Germanistik ab, z.B. der interkulturellen Germanistik (vgl. Wierlacher 2003), die für

<sup>2</sup> Die marginalisierte Rolle der griechischen Auslandsgermanistik wurde mir seit meinem Studium in vieler Hinsicht vor Augen geführt. Die im Folgenden dargestellten Beobachtungen beschäftigen mich seit geraumer Zeit und flossen unter anderem in einige meiner Seminare und Artikel ein (vgl. u.a. Μπουτουλούση 1993, Butulussi 2007b).

<sup>3</sup> Vgl. Hudson-Wiedenmann 1999: 192-196 über Entstehung und Zielsetzungen des Projekts der Cultural Studies im Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in Birmingham.

<sup>4</sup> Vgl. beispielhaft Kress & van Leeuwen 1996 zur Förderung der Multilitäralität.

eine Abkehr der Germanistik von rein monokulturellen Inhalten plädiert. Angesichts dieser Tendenzen und der damit in Zusammenhang stehenden Diskussion erhebt sich die Frage, ob die Unterscheidung zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik überhaupt berechtigt ist. Horst Sitta (2004: 197) betont, dass die Inlandsgermanistik von der Auslandsgermanistik lernen kann. Nach Martine Dalmas (2006: 4) bleibt diese „Unterscheidung eine deutsche Spezialität und ist auf die Germanistik beschränkt. Die Kreolistik ist in Deutschland keine Auslandskreolistik (...). Eine solche Unterscheidung ist gerade im Zeitalter der „Bolognisierung“ der Universität im europäischen Raum, wo vergleichbare (d.h. aber gerade nicht „identische“ Curricula entwickelt werden (sollen)), überhaupt nicht haltbar. Sie ist eher anachronistisch.“

Aus diesem Grunde, stellt sich nach Ingeborg Zint-Dyhr und Peter Colliander (2006) die Frage, ob es nicht an der Zeit wäre, dass die Auslandsgermanistik die „Nabelschnur“ zur Inlandsgermanistik endlich durchtrennt.

Diese und weitere kulturwissenschaftlich ausgerichtete theoretische Grundlagen stehen im Einklang mit meinen Gedanken zur Rolle der Germanistik und prägen sowohl meine Forschungsinteressen als auch meine Seminare. Exemplifiziert sei dies anhand eines kleinen Curriculums, das ich zur Diskursanalyse und kulturellen Erziehung aus einem fortdauernden Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis erarbeitet habe. Ich beginne mit der Darstellung des theoretischen Rahmens.

### **3 Diskursanalytische Untersuchungen an der Nahtstelle zwischen Soziolinguistik, Landeskunde, Literaturwissenschaft und Didaktik**

#### **3.1 Theoretische Grundlagen der Diskursanalyse**

Wurzeln der Kritischen Diskursanalyse finden sich in der antiken Rhetorik, der Textlinguistik und der Soziolinguistik (vgl. Wodak 2002). Nach Pollak (2002) fragt die Kritische Diskursanalyse nicht allein nach der inhaltlichen Ausgestaltung von Texten und Diskursen sowie den Regeln und Strukturen der Textproduktion, sondern setzt sich auch mit dem „wie“ und „warum“ textueller Realisierung auseinander und stellt ins Zentrum eine funktionale Betrachtung der Texte und Diskurse. Das bedeutet, dass ihr Interesse den unterschiedlichen sprachlichen Realisierungsformen, denen unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen zugeschrieben werden, gilt. Sie geht davon aus, dass die Auswahl bestimmter lexikalischer und syntaktischer Konstruktionen im Rahmen sprachlicher Handlungen keine zufällige ist. Jede Äußerung lässt sich sogar mit dem vergleichen, was nicht gesagt worden ist, aber was auch hätte gesagt werden können. Aus diesem Vergleich lässt sich unter anderem auch die (latente) Bedeutung einer Aussage ableiten (vgl. Pollak 2002: 34-35).

Aus diesem Grunde werden im Rahmen der Kritischen Diskursanalyse sprachliche Phänomene nicht vereinzelt und anhand von ausgedachten Beispielen untersucht, sondern im Kontext möglichst längerer Diskursausschnitte und möglichst mehrerer Diskurssorten (genres of discourse) und unterschiedlicher Diskurse (discourses). Die Diskurssorten entstehen, wenn man Sprache und andere Zeichensysteme im Rahmen verschiedener sozialer Aktivitäten benutzt. Dabei geht es z.B. um den wissenschaftlichen Aufsatz, die Diskussion im Unterricht, im Fernsehen, im Kinofilm oder im Alltag, d.h. um multimediale Produkte, in denen mündliche und schriftliche Texte in Interaktion mit Bild oder Ton stehen. Wenn man den Fokus auf die Inhalte dieser Produkte und ihre Rolle im gesellschaftlichen Leben legt, dann kann man zwischen verschiedenen Diskursen unterscheiden. So kann man sagen, dass das Leben einfacher Leute durch verschiedene Diskurse repräsentiert wird, z.B. durch den Diskurs der Regierung, der Opposition, der Medizin, der Soziologie usw. (vgl. Fairclough 2001: 235) oder dass das Leben von EinwanderInnen unter anderem durch den rassistischen, anti-

rassistischen, inter- oder hyperkulturellen Diskurs repräsentiert und konstruiert wird.

Im Rahmen der Kritischen Diskursanalyse geht man von einem gesellschaftlichen Problem aus und setzt sich als Ziel, durch die Analyse bestimmter sprachlicher bzw. semiotischer Phänomene zur Erklärung, Interpretation und somit zur Bewältigung des Problems beizutragen. Aus diesem Grunde findet man eine große Zahl von kritischen diskursanalytischen Untersuchungen zu zeitgenössischen gesellschaftlichen Problemen, z.B. Rassismus, Umweltverschmutzung, die in Diskursen verschiedener Kulturen repräsentiert werden. Um in diesem Rahmen konkrete Phänomene zu untersuchen, z.B. die Migrationsmetaphern in Zeitungstexten oder Filmen, sind Analyseverfahren bestimmter Teilgebiete der Linguistik (z.B. der Semantik oder Pragmatik) oder auch anderer Disziplinen (z.B. der Filmanalyse) heranzuziehen.

Im beschränkten Raum dieses Artikels soll auf weitere Ausführungen zur Kritischen Diskursanalyse verzichtet werden. Aus den wenigen einführenden Bemerkungen ist, so hoffe ich, deutlich geworden, dass die eingangs genannten Zielsetzungen einer Germanistik in Griechenland sehr gut im theoretischen Rahmen der Kritischen Diskursanalyse verfolgt werden können.

### **3.2 Beschreibung des Curriculums**

Das hier als Beispiel gewählte kleine Curriculum umfasst drei aufeinander folgende Seminare, die StudentInnen im Hauptstudium, im Schwerpunktbereich Linguistik-Didaktik, besuchen können. In diesen drei Seminaren gehen wir von einem gesellschaftlichen Phänomen aus, nämlich der Migration, und untersuchen, wie es im entsprechenden Migrationsdiskurs konturiert und konstruiert wird. D.h. wir analysieren mündliche und schriftliche Texte verschiedener Sorten (u.a. wissenschaftliche und journalistische Texte), indem wir sowohl auf konkrete sprachliche Phänomene als auch auf die Interaktion zwischen verschiedenen Ebenen oder semiotischen Systemen (z.B. Sprache und Bild) eingehen.

Konkret werden in diesen Linguistikseminaren zum Thema Migration, Multikulturalität oder Ausgrenzung assimilatив, segregativ oder integrativ ausgerichtete Diskurse behandelt, die sowohl in Deutschland als auch in Griechenland produziert worden sind. Das Interesse findet sich in Zeitungen, wissenschaftlichen Zeitschriften, Filmen und Fernsehsendungen. Dadurch schärft sich der Blick der Studierenden für Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskursiver Muster und Verfahren in Bereichen wie Migration und Erziehung beider Gesellschaften. Ziel dabei ist die Entwicklung von Empathie seitens der Studierenden gegenüber Menschen unterschiedlicher Kulturen sowie allgemein die Förderung ihrer sozialen, sprachlichen, kommunikativen und multimedialen Bewusstheit.

### **3.3 Korpus und methodologisches Vorgehen**

#### **3.3.1 Wissenschaftliche Texte**

a) Hier werden Texte zur Sprachanalyse und Sprachdidaktik behandelt (d.h. zur Diskursanalyse, Konversationsanalyse, Literaturwissenschaft, DaF-Didaktik und innerhalb dieser Disziplinen Texte zu den Phänomenen der Argumentation, Lexik, Metapher, Partikel, Wiederholung, Paraphrase, Parenthese oder zur Wortschatzvermittlung u.a.).

In einem ersten Seminar werden Texte zu den theoretischen Grundlagen der Kritischen Diskursanalyse und zu konkreten Phänomenen der Argumentation, der Lexik und der Metapher behandelt. Im zweiten Seminar, in dem das Genre Talkshow im Mittelpunkt steht, wenden wir Methoden an, die zur Analyse der gesprochenen Sprache geeignet sind. Entsprechend bilden verschiedene Verfahren der Konversations-

analyse die Einführung in diesen Themenkomplex. Zudem werden Methoden der semantischen und pragmatischen Analyse, welche bereits im Grundstudium eingeführt wurden, vertieft und erweitert. Unter diesen Gesichtspunkten wird der Einsatz von Partikeln, parenthetischen Konstruktionen, Wiederholungen und Paraphrasen genauer untersucht.

Gelegentlich werden literaturwissenschaftliche Texte herangezogen, denn einige der oben genannten Phänomene weisen eine längere Untersuchungstradition im Rahmen der Literaturwissenschaft auf. So war z.B. die Metapher bis vor 30 Jahren ausschließlich Untersuchungsgegenstand der Literaturwissenschaft (vgl. Kurz 1997). Erst in den letzten Jahren wird ihre Funktion in der Wissenschafts-, Medien- und Alltagssprache Gegenstand linguistischer Analysen (vgl. Lakoff & Johnson 1980).

Die sprachlichen Analysen stehen trotz der semiotischen Behandlung der Diskurse im Vordergrund. Ich möchte das hervorheben, weil die Cultural Studies der Kritik ausgesetzt sind, dass Sprache eine marginale Rolle spiele, während in DaF-Untersuchungen doch eindeutig die Sprache im Mittelpunkt stehen sollte (so z.B. Helbig 2005). Deswegen möchte ich deutlich machen, dass ich mich für eine Diskursanalyse einsetze, die die Sprachanalyse ins Zentrum stellt und in enger Beziehung zu den Bedürfnissen eines DaF- und Germanistikstudiums steht.

Aus diesen eingehenden sprachlichen Analysen soll auch die Wechselbeziehung zwischen Sprache und Gesellschaft ersichtlich werden. Das bedeutet, dass dadurch die Mechanismen erkannt werden können, die etwa im Migrationsdiskurs zur Konstruktion des Eigenen und des Fremden benutzt werden und von den meisten unreflektiert hingenommen werden.

b) In einer zweiten Gruppe von Seminaren werden zudem Texte zur soziologischen und landeskundlichen Analyse herangezogen. Ausgewählt werden Texte zur ethnozentrischen Sozialisation und Enkulturation von Griechen. Es werden Schulbücher, Geschichtsbücher oder Zeitungsartikel analysiert, die zur Konstruktion des Fremden durch die Verbreitung von Stereotypen und Vorurteilen, z.B. gegenüber Deutschen, Migranten oder in Griechenland lebenden Minderheiten, beitragen. Auch wissenschaftliche Texte werden benutzt, die die ethnozentrischen Sichtweisen kritisieren und Alternativen vorschlagen. Vorrangig handelt es sich dabei um pädagogische, psychologische, soziologische oder politikwissenschaftliche Texte.

Diese Texte sind einerseits Gegenstand der diskursanalytischen Untersuchung, d.h. sie werden bezüglich der benutzten Schlüsselwörter, Argumente und Metaphern analysiert. Andererseits bieten sie uns Informationen, Konzepte oder Klassifizierungen, die wir heranziehen, um andere Textsorten, z.B. Zeitungsartikel, Talkshows oder Kinofilme, analysieren zu können. Sehr interessante Ergebnisse bringt auch die vergleichende (inhaltliche) Analyse der unterschiedlichen Diskursarten. Hier sei ein Beispiel dafür angeführt: StudentInnen vertreten zu Beginn des Seminars meist die Meinung, dass Talkshows uns den Zugang zu vielen Informationen und Perspektiven zu gesellschaftlichen Phänomenen eröffnen. Wenn wir aber später Themen, die in den Talkshows angesprochen wurden, mit den gleichen in wissenschaftlichen Texten abgehandelten Themen vergleichen und analysieren, erkennen die StudentInnen, dass zahlreiche Themenaspekte in den Talkshows unberücksichtigt bleiben.

### **3.3.2 Zeitungsartikel, Talkshows, Kinofilme**

Im Folgenden werden beispielhaft einige konkrete Inhalte und Vorgehensweisen der Analyse von Zeitungsartikeln, Talkshows und Kinofilmen vorgestellt.

## a) Griechische und deutsche Zeitungsartikel zur Migrationsthematik

Wir versuchen nicht einfach den Inhalt eines Zeitungsartikels zusammenzufassen, sondern unser Ziel ist es, die Wechselbeziehung zwischen Sprache und Ideologie oder politischer Richtung in den Artikel zu erkennen. Aus diesem Grunde werden: a) Zeitungen unterschiedlicher politischer Richtung und b) bestimmte sprachliche Phänomene unter die Lupe genommen, die geeignet sind, diese Wechselbeziehung am besten offen zu legen. Es werden Artikel aus folgenden a) deutschsprachigen und b) griechischsprachigen Zeitungen untersucht: a) *Frankfurter Rundschau*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, *Süddeutsche Zeitung*, *Die Welt*, *Rheinische Post* sowie die wöchentlich erscheinenden Publikationen *Die Zeit* und *Der Spiegel*. b) *Eleftherotypia*, *To Vima*, *Kathimerini*, *Rizospastis*, *Avgi*, *Ellinikes Grammes*.

In diesen deutschen und griechischen Texten werden u.a. die Schlüsselwörter, Metaphern und Argumentationen herausgearbeitet und nach ihrer Bedeutung und Funktion im jeweiligen Text befragt. Als sehr interessant erweist sich die Analyse der Funktion der Schlüsselwörter und Metaphern innerhalb der Argumentationen. So kann man u.a. feststellen, welche Wörter oder metaphorischen Ausdrücke im Rahmen welcher Argumentationen heftige Debatten in beiden Sprachen verursacht haben. Das ermöglicht einen Vergleich der Einstellungen der Bevölkerung oder der Migrationspolitik beider Länder.

Zur Erklärung und Interpretation der untersuchten Themen, z.B. der Metaphern und Argumentationen, werden, wie schon erwähnt, wissenschaftliche Texte herangezogen, die mit ihren methodologischen Verfahren den Untersuchungen eine interdisziplinäre Sichtweise verleihen.

## b) Griechische und deutsche Talkshows

Im zweiten Seminar werden transkribierte Talkshows zum Thema Migration des griechischen und deutschen Fernsehens analysiert. Die Beschäftigung mit Talkshows ist für die StudentInnen in mehrfacher Hinsicht Neuland: Zum einen unterscheidet sich die Argumentationsstruktur durch die gesprochene Spontansprache deutlich von den im ersten und dritten Seminar behandelten Presstexten und Filmen. Neben diesen analytischen Erkenntnissen erfahren die Seminarteilnehmer explizit und implizit viel Neues über die Produktion und Programmgestaltung der behandelten Sendungen, welche bis dato i.d.R. als „Fertigprodukt“ der Medienbranche konsumiert wurden.

## c) Kinofilme zur Ausgrenzung

Im dritten Seminar werden Filme zu ähnlichen Themen untersucht. Dafür werden wissenschaftliche Texte zur Filmanalyse ausgearbeitet (vgl. z.B. Joost 2008). Diesmal versuchen wir die Phänomene der Argumentation und der Metapher, so wie sie in der Bildsprache der Filme vorkommen, unter Berücksichtigung der audio-visuellen Rhetorik zu analysieren.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Parallel zu den Seminaren an der Universität werden Aktionen organisiert, durch welche unsere Arbeit mit der griechischen Gesellschaft und Erziehung in Verbindung gesetzt wird. Einige Beispiele: Die StudentInnen besuchen einen Fernsehsender (ET 3) in Thessaloniki und verfolgen die Dreharbeiten einer Talkshow zum Thema Multikulturalität. Sie arbeiten mit einer Gymnasiums-Klasse zusammen und besprechen mit den SchülerInnen Analysen von Zeitungstexten, Talkshows und Filmen. Sie sehen gemeinsam Filme und analysieren sie in Gruppenarbeit. Im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes kann darauf nicht eingegangen werden.

## 4 Wortschatzanalyse

Die grundsätzliche Kulturbezogenheit oder -bedingtheit natürlicher Sprachen ist im Grundsatz unbestritten. Diese These liegt dem Zeichencharakter von Kultur zu Grunde. D.h., dass Kultur ein Zeichensystem ist, das auf ganz bestimmte Weise organisiert ist (vgl. Lotmann 1981: 27 nach Lerchner 2005: 59). Nach Jackendoff (1983) reflektieren die Ergebnisse der unterschiedlichen Konzeptualisierungsvorgänge, die in unterschiedlichen Kulturen festzustellen sind, verschiedene Formen von Welterfahrung.

Aus diesem Grund kann vorausgesetzt werden, dass Wörter von SprecherInnen nicht zufällig gewählt werden. Das trifft vor allem bei Wörtern zu, die in Diskursen benutzt werden, welche aktuelle, soziale Probleme thematisieren. Es gibt eine Reihe von synonymischen Wörtern, die dazu verwendet werden, ein Konzept zu beschreiben. Jedes Synonym ruft unterschiedliche Konnotationen hervor und stellt unterschiedliche Merkmale seiner Bedeutung in den Vordergrund. Diese Bedeutungsnuancen werden oft Gegenstand öffentlicher Debatten, die auf den Sprachwandel auf folgende Weise einwirken: Die Bedeutungen von synonymischen Wörtern werden neu definiert und voneinander abgegrenzt. Neue Wörter oder Phrasen werden eingeführt. Fachwörter dringen in die Alltagssprache ein (z.B. *Sühneopfer*, *Sündenbock*). Dadurch finden einige dieser Wörter eine breite Anwendung<sup>6</sup> und andere wiederum eine beschränktere. In diesem Kontext der öffentlichen Auseinandersetzungen um die Bedeutung von Wörtern kann u.U. bereits durch die Verwendung eines einzigen Wortes die Ideologie oder politische Neigung einer Person, einer Zeitung, eines Fernsehsenders erkannt werden. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Veränderungen im Wortschatz hauptsächlich durch das sprachlich-kommunikative Handeln und die entstehenden kommunikativen Bedürfnisse bestimmt werden.

In diesem Zusammenhang hat sich die deutsche Forschung vor allem auf die Bedeutung und Verwendung von Wörtern konzentriert, die bei der Verarbeitung folgender Themen Anlass zu Auseinandersetzungen gaben: a) der zweite Weltkrieg, b) die Einwanderung von Migranten und Asylanten in die Bundesrepublik Deutschland nach 1945 und c) die Wiedervereinigung. In Bezug auf diese Themen wurden durch das Thematisieren der Bedeutung und Verwendung bestimmter Wörter im öffentlichen Diskurs große ideologische Konflikte ausgetragen, die gesellschaftliche Folgen nach sich zogen (vgl. Jung 1997, Jung et al. 2000).

### 4.1 Beispiele synonymischer bzw. bedeutungsähnlicher Lexeme<sup>7</sup>

Wie schon erwähnt, konzentriert sich unser Interesse auf den Einwanderungsdiskurs, und so werden im Folgenden synonymische Wörter bzw. Gruppen semantisch ähnlicher Wörter, die heftige Diskussionen im Bereich des Einwanderungsdiskurses verursachten, behandelt:

#### a) Die „Fremden“ in der Bundesrepublik<sup>8</sup>

Aus welchen Gründen sind sie gekommen? Welches ist die Rolle der „Fremden“ in der deutschen Gesellschaft? Wie kann man sie dementsprechend am besten bezeichnen? Diese Bezeichnungen kann man in drei Gruppen unterteilen:

<sup>6</sup> Eine hohe kommunikative Frequenz von Wörtern ist nach Lerchner 2005 mit der soziopolitischen Aktualität, Ideologieabhängigkeit, starken emotionalen Aufladung und mit dem hohen Gefühlswert dieser Wörter verbunden.

<sup>7</sup> Leider ist es nicht möglich im Rahmen dieses Artikels die entsprechende Lexik des Griechischen zu behandeln, wie das in den Seminaren der Fall ist. Zum Bedeutungswandel der Wörter *Rassismus* und *ρατσισμός* im Deutschen und im Griechischen vgl. Butulussi 2000 und Μπουτουλούση 2004.

<sup>8</sup> Vgl. Jung et al. 2000. Die meisten folgenden Ausdrücke wurden in authentischen Texten gefunden. Einige davon in der Sekundärliteratur oder in Wörterbüchern.

- aa) Bezeichnungen für Arbeitsmigranten: *Fremdarbeiter, Gastarbeiter, zugewanderte Fachkräfte, Importproletariat, Produktionsmaschinen, billige Arbeitshände, ausländische Arbeitnehmer, Arbeitskräfte, menschliche Importe, vegetativ dahinlebende Mittelmeermenschen.*
- ab) Bezeichnungen für Flüchtlinge: *Asylanten, Flüchtlinge, Vertriebene, Aussiedler, Asylsuchende, Asylbewerber, Asylschwindler, Asylberechtigte.*
- ac) Bezeichnungen für nicht Einheimische: *Migranten, (illegale) Einwanderer, Zuwanderer, (ausländische) Mitbürger, Fremde, Eindringlinge, junge Morgenländer.*

b) Die Wanderungsbewegungen in die/aus der Bundesrepublik  
Welche Gründe gibt es für die Zuwanderung und wie sehen die Deutschen die Migration? Wie kann man sie dementsprechend am besten benennen?

*Arbeits- und Ausbildungsmigration, Beziehungswanderung, Einwanderung, Zuwanderung, Invasion, (massenhafte) Wanderung, Immigration, Übersiedlung, Umsiedlung, Auswanderung.*

c) Die Reaktionen der Einheimischen aus psychologischer und sozialer Sicht  
Welche Folgen kann das Zusammenleben von Einheimischen und Migranten haben? Wie wird die Ausgrenzung und Ablehnung von Migranten sprachlich bezeichnet?

*Fremdenhass, Ausländerhass, Ausländerfeindlichkeit, Fremdenfeindlichkeit, Fremdenangst, Ausländerangst, Überfremdung, Diskriminierung, Rassenhass, Rassismus.*

d) Bedingungen und Ziele des Zusammenlebens von Einheimischen und Migranten:  
Wie werden die unterschiedlichen Formen oder Prozesse des Zusammenlebens bzw. der Ausgrenzung versprachlicht? Wie kann das friedliche Zusammenleben zwischen Migranten und Einheimischen gefördert werden?

*Assimilation, Germanisierung, Anpassung, Einschmelzung, Integration, Eingliederung, positive Diskriminierung, Isolation, Abschottung, Gettoisierung, Anwerbestopp/Interkulturalität, Transkulturalität, Hyper-kulturalität.*

Im Folgenden werden beispielhaft einige der oben genannten Wörter näher besprochen. Dazu wird u.a. Sekundärliteratur herangezogen, in der diese aus unterschiedlichen Perspektiven (z.B. synchronisch, diachronisch) und in unterschiedlichen Korpora (Zeitungen, Wörterbüchern) untersucht wurden.

#### **4.2 Zeitungstexte I: Diachronische Betrachtung bedeutungsähnlicher Ausdrücke**

Dabei geht es um die Lexeme: *Fremdarbeiter – Gastarbeiter – ausländische Arbeitnehmer/Arbeiter/Arbeitskräfte.*

Aus dem Wandel der Bedeutung und Verwendung dieser Lexeme wird das Ineinandergreifen von Gesellschaftsgeschichte und sprachlichen Entwicklungen deutlich. Nach Jung & Niehr (2000: 53) spiegeln sich in dem Wandel ihrer sprachlichen Etikettierung „die Wandlungen des öffentlichen Bewusstseins bzgl. ihrer Distinktheit als Gruppe, ihrer Erwünschtheit und der Dauerhaftigkeit ihres Aufenthaltes in Deutschland wider.“

Einen Überblick geben Jung et al. (2000) in ihrem Buch „*Ausländer und Migranten im Spiegel der Presse*“ (*Ein diskurshistorisches Wörterbuch zur Einwanderung seit 1945*), in dem sie „den „Migrationsdiskurs“ in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945 in sprachbezogener Perspektive dokumentieren.“ Ausgewertet

werden hauptsächlich Tageszeitungen.

Die älteste Bezeichnung scheint *Fremdarbeiter* zu sein, die im Jahr 1954 zum ersten Mal verwendet wird. An ihre Stelle trat die freundlicher klingende Bezeichnung *Gastarbeiter*, da *Fremdarbeiter* mit Assoziationen an die Zwangsarbeiter des NS-Regimes belastet ist (vgl. Jung & Niehr 2000: 54). Folgende Belege zeigen diese Entwicklung:

Fremdarbeiter als Ersatz für Rekruten. Erhard plant Einsatz von 200.000 Italienern. (Hamburger Echo, 10.11.1954, nach Jung et al. 2000: 55).

Das hässliche und ziemlich vorbelastete Wort „Fremdarbeiter“ weicht langsam den Begriffen „Gastarbeiter“ oder gar „Europa-Arbeiter“. (Rheinische Post, 29.11.1961, nach Jung et al. 2000: 57).

Ob der Ausdruck „Gastarbeiter“ Wurzeln schlägt, kann nur die Zukunft zeigen. Erzwingen lässt er sich nicht. Auf jeden Fall aber wäre er erfreulicher und handlicher als „ausländische Arbeitskräfte“ (...) (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 3.6.1961, nach Jung et al. 2000: 56).

Das Wort „*Gastarbeiter*“ schlägt Wurzeln, und Wortzusammensetzungen mit *Gast-* werden einige Jahre lang ständig benutzt, bis auch sie der Kritik unterzogen und im Sprachgebrauch vernachlässigt werden. Grund dafür ist u.a., dass die einheimische Bevölkerung die „*Gastarbeiter*“ überhaupt nicht als erwünschte Gäste behandelt. Um 1970 werden Arbeitsmigranten als Konkurrenten von Einheimischen gesehen und in diesem Kontext wird das Wort „*Gastarbeiter*“ und „*Gastarbeiterproblem*“ in rechts-extremen Parolen verwendet. In der Folgezeit finden neutralere Ausdrücke wie *ausländische Arbeitnehmer/Arbeiter* Verwendung.

### 4.3 Zeitungstexte II: Korrelation zwischen Lexik und Argumentation(?)

Wie wir schon gesehen haben, werden die Wörter eines Textes nicht zufällig ausgewählt. Kann man aber von einer allgemeinen Korrelation zwischen Argumentation und Lexik ausgehen? Im Rahmen der Argumentations- oder Bedeutungstheorien gibt es sehr wenige Untersuchungen, die von dieser Fragestellung ausgehen. Wir wollen im Folgenden die Ergebnisse einiger solcher Untersuchungen vorstellen.

Nach Niehr (2004: 69) gibt Hartzitz (1988) auf die Frage einer Verbindung zwischen Argumentation und Lexik eine bejahende Antwort, die jedoch auf die Besonderheit des untersuchten Korpus zurückzuführen ist. Er besteht nämlich nur aus anti-jüdischen, polemischen Texten der Jahre 1789 bis 1871/72, in denen identische Argumentationsrichtungen vorherrschen und entsprechend bestimmte Lexeme gebraucht werden, mit denen die Juden diskriminiert werden. Niehr (2004), der Artikel zu Migration in deutschsprachigen Zeitungen aller politischen Richtungen untersucht, kommt zu der Schlussfolgerung, dass eine Korrelation zwischen Argumentation und Lexik nur in gewissen Fällen anzutreffen ist.

Als Beispiel dafür: Niehr untersucht u.a. die Lexeme *Gastarbeiter*, *Ausländer*, *ausländische Arbeitnehmer* oder *Arbeitskräfte*, *junge Morgenländer*, *menschliche Importe*, *vegetativ dahinlebende Mittelmeermenschen* und stellt fest, dass die weit verbreiteten Bezeichnungen für *Gastarbeiter*, nämlich *Gastarbeiter*, *Ausländer*, *ausländische Arbeitnehmer* oder *Arbeitskräfte*, in Zeitungen aller politischen Richtungen vorkommen. Dementsprechend kann kein Zusammenhang zwischen ihnen und den unterschiedlichen Argumentationen festgestellt werden (Niehr 2004: 68-88). Dagegen kann bei der Verwendung wenig verbreiteter und „ausgefallener“ Lexeme wie *okkasionelle Bildungen* oder *Metaphern* von einem Zusammenhang zwischen Argumentation und Lexik die Rede sein, bei dem die verwendeten Lexeme jeweils zur Stützung der Argumentation beitragen (Niehr 2004: 88-100). So werden z.B. die Bezeichnungen jun-

ge Morgenländer oder menschliche Importe in Argumentationen für die Integration von Gastarbeitern in die Bundesrepublik Deutschland verwendet. Dagegen tritt die Bezeichnung vegetativ dahinlebende Mittelmeermenschen in Argumentationen gegen ihre Integration auf.

#### 4.4 Wörterbücher und Fernsehsendungen: Neuaufnahmen, Streichungen, Bedeutungserklärungen, kontroverse Einstellungen

Das Interesse in den oben genannten Seminaren wird auch durch Untersuchungen geweckt, die sich auf Wörterbücher und Fernsehsendungen stützen. Jung (1997) wertet z.B. das Grundinventar des Rechtschreibbuchs seit 1947 aus. Da das Rechtschreibwörterbuch von Duden alle 5 bis 7 Jahre neu bearbeitet wird, werden durch die Auswertung und den Vergleich seiner Lexikoneinträge die dauerhaften Veränderungen auf der lexikalischen Ebene eines bestimmten Diskurses leicht erkennbar. So stellt Jung fest, dass die Änderungen in den späteren Auflagen u.a. durch folgende Faktoren geprägt werden: a) Das Aufkommen einer Diskussion über neue Migrantengruppen (Neuaufnahmen: *Aussiedler, Republikflüchtlinge*). b) Intensivierung der Asyldebatte in der zweiten Hälfte der 80er Jahre. Dies hat zur starken Ausweitung der Begrifflichkeit und zu einer juristisch administrativen Terminologisierung geführt. c) Die Sensibilisierung für diskriminierendes und „völkisches“ Vokabular (Neuaufnahmen: *Sinti, Roma* statt *Zigeuner* und Streichungen: *fremdstämmig, negerisch, negerhaft*).

Bedeutungserklärungen findet man aber nicht nur in Wörterbüchern, sondern auch in alltäglichen oder medialen Diskursen. Folgendes Zitat stammt aus einer im Seminar transkribierten Sendung zum Thema „Positive Diskriminierung“ des deutschen Fernsehens:

„Reporter: „Positive Diskriminierung“; Ein Reizwort. Was genau bedeutet es? Wo kommt es her? Es ist die französische Übersetzung des amerikanischen Ausdrucks „affirmative action“. Eine Vorgehensweise, die in den U.S.A. im Zusammenhang mit den Rassenunruhen in den 60er Jahren aufkam. Ihr Ziel: ethnische Minderheiten oder Frauen durch gezielte Maßnahmen zu unterstützen, oder einfacher gesagt, allen, die diskriminiert werden, zu helfen. Diese Politik hat die amerikanische Gesellschaft in den letzten 40 Jahren verändert.“

In der Sendung wird nicht nur die Bedeutung des Ausdrucks „Positive Diskriminierung“ erklärt. Es werden auch kontroverse Einstellungen von Bürgern verschiedener Länder gegenüber den damit verbundenen Maßnahmen vorgestellt. Die Beschäftigung damit kann zur Förderung der sozialen Sensibilität von Studierenden beitragen.

„Deborah Coleman, ist die erste schwarze Frau, die es bei Ford zur Generaldirektorin gebracht hat. Sie hat die Anfänge der „affirmative action“ selbst miterlebt.

Deborah: Einige Mitarbeiter fragten mich ganz offen, ob ich ihnen nun ihren Arbeitsplatz wegnehmen würde. Obwohl ich nie Angst hatte, machten die Leute doch sehr deutlich, dass ihnen die „affirmative action“ nicht passte. Es war eine ziemlich unruhige Zeit.“

#### 4.5 Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht werden Vokabeln in Form von Listen gelernt. Diese Listen bestehen aus zufällig angeordneten Wörtern der Ziel- und Ausgangssprache, die gegenübergestellt werden. Zu den Nachteilen dieser Lernform zählen u.a. folgende Faktoren: Diese Gegenüberstellung suggeriert, dass immer eine Be-

deutungsentsprechung vorhanden ist, was natürlich nicht stimmt. Die Isoliertheit der Wörter erschwert LernerInnen die adäquate Verwendung im richtigen syntaktischen und kommunikativen Kontext (vgl. Bohn 2000: 78).

Diese Nachteile werden in den oben genannten Seminaren vermieden, weil dort Wörter nicht isoliert behandelt werden. Die Seminare sind text- bzw. diskursbezogen organisiert, so dass Wörter in Beziehung zu anderen Wörtern in Sinneinheiten (z.B. semantische Felder) in längeren Phrasen oder Syntagmen gespeichert werden können, was das Behalten der Wörter fördert (vgl. Bohn 2000: 78-87). Dafür spricht zudem, dass die Bedeutung und Verwendung der Schlüsselwörter in den Texten thematisiert wird. Diese Texte zeigen, dass bestimmte Wörter und ihre Bedeutungen Gegenstand der sozialen Reflexion, quasi „Stein des Anstoßes“ für bestimmte Gruppen oder sogar Leitgedanke in kontroversen Argumentationen sind.

Da in den Seminaren das Verstehen und Bewältigen von gesellschaftlichen Problemen in den Vordergrund gestellt wird, wird man die Wörter, die situativ und thematisch eingebettet sind und mit der (eigenen) Argumentation und Verständigung der Dinge zusammenhängen, nicht leicht vergessen. Willkommener Nebeneffekt mit der Beschäftigung von Texten ist somit die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz der StudentInnen durch die Arbeit in den Seminaren.

## 5 Schlussbemerkungen

In Linguistikseminaren, in denen einzelne sprachliche Phänomene (Metaphern, Partikeln u.a.) nur anhand von Beispielsätzen behandelt werden, fühlen sich Studierende durch die Fülle der abstrakten Kenntnisse, die sie zu bewältigen haben, überfordert, denn der soziale und kommunikative Kontext sowie die Bedingungen der Produktion von Diskursen, in denen diese sprachliche Phänomene zustande kommen, bleiben unberücksichtigt. Somit fehlt für sie jeder Praxisbezug.

Wenn Studierende diese sprachlichen Phänomene in mündlichen oder schriftlichen Texten herausarbeiten und ihre Beziehungen zueinander herstellen, erfahren sie eine Menge über die Ideologie und politische Position des Autors oder des Sprechers. Somit wird nicht nur ihre sprachlich-kommunikative, sondern auch ihre soziale Bewusstheit gefördert. Dadurch erweitern sie genau jene Kenntnisse, die sie befähigen, Sprache im sozialen Kontext zu verstehen und zu produzieren.

Diese Folgerungen gehen aus den Antworten der Studierenden auf den Evaluationbögen der Seminarsitzungen hervor. Sie schreiben u.a. auch, dass zu Beginn des ersten Seminars die Gestaltung und Arbeitsweisen ungewohnt anmuteten. Nach einigen Sitzungen verstehen sie den Ablauf und erkennen den Sinn des gesamten Unterfangens und sie beginnen, sehr gern mit den (multimedialen)Texten zu arbeiten. Die vielen Perspektiven, die sich bei der Analyse eröffnen, helfen den StudentInnen, sich vieler Aspekte in den Diskursen bewusst zu werden, die ihnen früher, wie sie betonen, überhaupt nicht aufgefallen wären.

Ich hoffe, dass aus meinen Ausführungen der Nutzen von Linguistikseminaren, die an den Schnittstellen verschiedener Sprachen, Kulturen oder Disziplinen angesiedelt sind, deutlich geworden ist. Als WissenschaftlerIn empfindet man natürlich oft, dass man bei der Arbeit an den Schnittstellen den hohen, auf Spezialisierung abzielenden, wissenschaftlichen Ansprüchen nicht gerecht werden kann. Denn die Arbeit in diesen Bereichen ist vielschichtig und kompliziert. Wenn man sich aber das Ziel setzt, das Verhältnis von Sprache und Gesellschaft zu beschreiben, dann kann sich diese Arbeit an den Schnittstellen als sehr produktiv und gewinnbringend, sowohl für Lernende als auch für Lehrende und letztlich für das gesellschaftliche Handeln selbst erweisen.

**Literaturverzeichnis**

- Bohn P. 2000. *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin: Langenscheidt.
- Butulussi E. 2000. Der Begriff des Rassismus im Deutschen und Griechischen. Vom Diskurs zum Wort. K. Dorfmüller-Karpusa & E. Vretta-Panidou (eds.) *Thessaloniker Interkulturelle Analysen*. Akten des 33. Linguistischen Kolloquiums in Thessaloniki 1998. Frankfurt am Main: Peter Lang, 59-69.
- Butulussi E. 2007a. Stereotyp, Hydrophobie, Hydrophilie: DaF-Unterricht und Metaphern des Deutschen und Griechischen in Multikulturalitätsdiskursen. A. Redder (ed.) *Diskurse und Texte*. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 527-536.
- Butulussi E. 2007b. Zur Herausbildung kultureller Bewusstheit in der Germanistik am Beispiel Griechenland. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 113-125.
- Dalmas M. 2006. „Entschuldigen Sie bitte, sind Sie Auslandsgermanistin?“ Oder: Versuch einer Antwort auf eine falsch gestellte Frage. *Deutsch als Fremdsprache* 43/1, 3-7.
- Fairclough N. 1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fairclough N. 2001. The Discourse of New Labour: Critical Discourse Analysis. M. Wetherell & S. Taylor & S. J. Yates (eds.) *Discourse as Data. A guide for Analysis*. In Association with The Open University: 229-266.
- Grant C. A. & L. L. Joy (eds.) 2001. *Global Constructions of Multicultural Education: Theories and Realities*. Mahwah, NJ & London: LEA.
- Han B.-Ch. 2005. *Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung*. Berlin: Merve Verlag.
- Hawkins E. 1987. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helbig G. 2005. Auslandsgermanistik versus Inlandsgermanistik? *Deutsch als Fremdsprache* 42/1, 4-10.
- Hudson-Wiedenmann U. 1999. Cultural Studies und Kulturthematische Praxis. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25, 187-211.
- Jackendoff R. S. 1983. *Semantics and Cognition*. Cambridge/Mass, MIT Press.
- Joost G. 2008. *Bild-Sprache: die audio-visuelle Rhetorik des Films*. Bielefeld: Transkript.
- Jung M. 1997. Lexik und Sprachbewusstsein im Migrationsdiskurs. Methodik und Ergebnisse wortbezogener Untersuchungen. M. Jung & M. Wengeler & K. Böke (Hrsg.) *Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über „Ausländer“ in Medien, Politik und Alltag*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 194-213.
- Jung M. & T. Niehr & K. Böke (Hrsg.) 2000. *Ausländer und Migranten im Spiegel der Presse (Ein diskurshistorisches Wörterbuch zur Einwanderung seit 1945)*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kress G. & T. van Leeuwen 1996. *Reading Images – The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Küster L. 2003. Der Gegensatz ‘Transkulturalität’ und ‘Interkulturalität’ aus der Sicht der deutschen Erziehungswissenschaft – Anschlussmöglichkeiten für die Fremdsprachendidaktik? Eckerth J. & M. Wendt (Hrsg.) *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 41-52.
- Kurz G. 1997. *Metapher, Allegorie, Symbol*. Göttingen: VR Kleine Vandenhoeck-Reihe.
- Lakoff G. & M. Johnson 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press,

- Lerchner G. 2005. Wie werden Lexeme zu Schlag-, Mode- oder Leitwörtern? U. Fix u.a. (Hrsg.) *Zwischen Lexikon und Text*. Leipzig: Verlag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, 57-63.
- Μπουτουλούση Ε. 1993. Το ξένο, το τοπικό και η εξειδίκευση σε ένα Τμήμα Ξένης Φιλολογίας. *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας* 3, 259-270.
- Μπουτουλούση Ε. 1999. Γλωσσική επίγνωση. Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 223-229.
- Μπουτουλούση Ε. 2004. Λόγος και ρατσισμός: Γλωσσικές και κοινωνικές εξελίξεις. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 24, 506-519.
- Μπουτουλούση Ε. 2005. Μετανάστευση και μεταφορά στον λόγο: Εικόνες του άλλου στο έθνος-κράτος. Ε. Butulussi & Ε. Karagianidou & Κ. Zachu (Hrsg.) *Sprache und Multikulturalität: Festschrift für Professor Käthi Dorfmueller-Karpusa*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 275-295.
- Μπουτουλούση Ε. 2008. Μεταφορά και επιχειρηματολογία στον λόγο της πολυπολιτισμικότητας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 28, 279-291.
- Niehr T. 2004. Der Streit um Migration in der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz und Österreich. Eine vergleichende diskursgeschichtliche Untersuchung. Heidelberg: Winter.
- Pollak A. 2002. Kritische Diskursanalyse – ein Forschungsansatz an der Schnittstelle von Linguistik und Ideologiekritik. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 36, 33-48.
- Sitta H. 2004. Inlandsgermanistik – Auslandsgermanistik. Was für einen Sinn hat eine solche Unterscheidung? *Deutsch als Fremdsprache* 41/4, 195-198.
- Weiss G. & R. Wodak (eds.) 2003. *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wierlacher A. 2003. Interkulturelle Germanistik: Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie. A. Wierlacher & A. Bogner (Hrsg.) *Handbuch interkultureller Germanistik*. Stuttgart: Metzler Verlag, 1-45
- Wodak R. 2002. Aspects of Critical Discourse Analysis. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 36/ 2002, 5-29.
- Zint-Dyhr I. & P. Colliander 2006. Auslandsgermanistik – Inlandsgermanistik. Interferenz – Disjunktivität – Komplementarität. *Deutsch als Fremdsprache* 43/1, 7-13.

# **Konkordanzsoftware im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht**

**Marios Chrissou**

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

## **Abstract**

The present analysis is based on the hypothesis that corpus linguistic methods have a high learning potential in language teaching and learning. The main goal of the present paper is to review this hypothesis by describing what concordancers are – computer based tools that can be used to search, access and analyze language from a corpus – and by suggesting suitable ways of using them in the foreign language lesson. Given that language teaching methods should derive from a learning theory the paper first outlines constructivism as an influential learning theory, and its implications for the learning process. Specifically, the function of concordancers and their theoretical position in language learning are discussed, as well as the requirements that have to be met for their implementation in the classroom. As a final outcome, proposals for the instrumentalization of concordancers in the teaching practice are presented.

## **1 Chancen und Grenzen des konstruktivistischen Ansatzes**

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion der letzten zwei Jahrzehnte lässt sich eine Wende vom kommunikativen zum neokommunikativen Paradigma erkennen. Der Beitrag des Konstruktivismus zu diesem Paradigmenwechsel ist entscheidend. Als ein relativ junger, sich noch entwickelnder lerntheoretischer Ansatz übt der Konstruktivismus einen zunehmenden Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik aus, da er – ausgehend von Erkenntnissen der Philosophie, der Kognitionspsychologie und der Hirnforschung – überzeugende Erklärungs- und Förderungsansätze für Lernprozesse liefert. In der einschlägigen Forschung wird die Gestaltung des Fremdsprachenlernens auf der Basis konstruktivistischer Lernprinzipien mit einer Steigerung von Lerneffektivität und -effizienz in Verbindung gebracht. Ferner wird eine Affinität zwischen der Realisierung konstruktivistischer Lernprinzipien und dem Einsatz digitaler Technologien konstatiert. Grund dafür ist, dass die digitalen Technologien durch die inhaltliche Öffnung des Lernens und die Flexibilisierung der Lernprozesse ein beträchtliches Potenzial zur Realisierung konstruktivistischer Prinzipien besitzen. Dies gilt in besonderem Maße für den Einsatz technologiegestützter Lernwerkzeuge in Projektarbeit, die durch den Aufschwung der Informations- und Kommunikationsmedien neue Möglichkeiten erhält und eine angemessene Lernform zur Förderung des Konstruktionsverhaltens der Lernenden darstellt.

Dem erkenntnistheoretischen Konstruktivismus liegt die Annahme zu Grunde, dass menschliches Erkennen, Denken und Lernen durch Konstruktionsprozesse charakterisiert sind. Wirklichkeit könne demnach nicht objektiv erfasst werden, sondern sie sei eine vom handelnden Individuum abhängige Größe, eine Konstruktion. Instrumentalisiert man diese erkenntnistheoretische These für die Erklärung von Lernprozessen, lässt sich Lernen als Ergebnis individueller Konstruktionsprozesse betrachten, die zum Erschaffen einer mentalen Wirklichkeit führen und nicht in einer Abbildrela-

tion zur äußeren Realität stehen.<sup>1</sup> Aus dem konstruktivistischen Ansatz lassen sich Lernprinzipien ableiten, die sich in Anlehnung an Rüschoff & Wolff (1999: 32) folgendermaßen zusammenfassen lassen:

1. *Lernen gilt als aktiver Prozess der Wissenskonstruktion, der durch explorative und problemorientierte Aktivitäten begünstigt wird.* Lerninhalte lassen sich in konstruktivistischer Sicht nicht in die Lernenden „eintrichtern“, sondern können nur subjektiv erschaffen werden (Wolff 2002: 9). Dabei wird das handelnde Subjekt mit seinen subjektiven Bedeutungskonstruktionen ins Zentrum der Reflexionen gerückt, indem eine Hinwendung von instruktivistischen zu verstärkt handelnden und lernerzentrierten Arbeitsformen erfolgt. Die Konstruktion wird somit der Instruktion entgegengesetzt.

2. *Lernen wird als selbst organisierte und selbstverantwortlich geführte Tätigkeit aufgefasst. Der Lernerfolg hängt in hohem Maße davon ab, ob die Lernenden die Lerninhalte als sinnvolles Wissen erleben.* Während in objektivistisch orientierten Ansätzen davon ausgegangen wird, „dass Lerninhalte in objektiv fassbaren Einheiten und Strukturen organisiert werden können, die dann als Grundlage für Organisation und Inhalte von Lernprozessen dienen“ (Rüschoff & Wolff 1999: 30), lassen sich Lernprozesse aus konstruktivistischer Sicht aufgrund der Geschlossenheit von Lernsystemen von außen nicht oder nur geringfügig beeinflussen. Eine Möglichkeit der Einflussnahme auf den Lernprozess besteht in der Förderung des Konstruktionsverhaltens der Lernenden.

3. *Lernen resultiert aus der Interaktion älterer und neuer Wissens- und Erfahrungsstrukturen.* Dies bedeutet zum einen, dass Lernen ohne die Einbeziehung vorhandener individueller Wissens- und Erfahrungsbestände nicht stattfinden kann und zum anderen, dass die Ergebnisse von Lernprozessen aufgrund individueller Unterschiede nicht vorhersagbar sind.

4. *Für effizientes Lernen sind komplexe Lernumgebungen und authentizitätsnahe Lernmaterialien besonders geeignet.* Dies ist dadurch bedingt, dass das Anbinden subjektiver Erfahrungen an bereits Bekanntes eine höhere Wahrscheinlichkeit in einer Lernumgebung mit breit gefächertem Angebot aufweist. Somit stellt die Gestaltung einer Lernumgebung mit multiplen Kontexten und Perspektiven eine Möglichkeit der Einflussnahme auf den Konstruktionsprozess der Lernenden dar.

5. *Lernen stellt eine soziale Handlung dar, wobei die Lernenden ihre individuellen Wissenskonstrukte in Kooperation miteinander aushandeln und durch Artikulation und Reflexion aneinander angleichen.* Zwischen der sozialen Komponente und der selbstreflexiven Kompetenz in Form von Diskursivität und Introspektion besteht ein wechselseitiges Verhältnis (Wolff 1997: Online).

Neben den wertvollen konstruktivistischen Hinweisen zur Gestaltung von Lernprozessen wird dem Konstruktivismus auch mit Kritik begegnet, die sich vorwiegend auf die radikale These der Geschlossenheit (Selbstorganisation) von Lernsystemen und die damit zusammenhängende Unmöglichkeit der Einflussnahme auf den Lernprozess konzentriert (siehe These 2 oben). Ein derart radikales Konstruktionskonzept erweist sich jedoch bei der konstruktivistischen Modellierung von Lernprozessen als ungeeignet für die Unterrichtspraxis. In der einschlägigen Literatur wird vielfach argumentiert, dass der radikale Konstruktionsbegriff wenig ergiebig für die Fremdsprachendidaktik ist, denn ein derartiges Verständnis schließt letztendlich ein gezieltes

<sup>1</sup> Der Konstruktivismus kritisiert objektivistische Ansätze wie den Behaviorismus und den Kognitivismus, nach denen Lernen als Reaktionsverhalten auf äußere Einflüsse bzw. als Ergebnis von Verarbeitungsprozessen gilt.

Eingreifen in die Lernprozesse aus. Geeigneter ist stattdessen im Sinne des nicht radikalen, moderaten Konstruktivismus eine modulierte Herangehensweise, die in Abhängigkeit vom jeweiligen Lernkontext die Möglichkeit einer differenzierten didaktischen Steuerung von Lernprozessen – einschließlich der Instruktion – zulässt.<sup>2</sup> Ausgehend von diesen Überlegungen wird in diesem Beitrag von der moderaten Ausprägung des Konstruktivismus als sinnvoller lerntheoretischer Grundlage zur Gestaltung von Lernprozessen ausgegangen. Im Folgenden wird am Beispiel von Konkordanzsoftware das Potenzial technologiegestützter Lernwerkzeuge zur Realisierung einer konstruktivistischen Lernumgebung untersucht.

## 2 Konkordanzsoftware

### 2.1 Grundlegendes

Die Erstellung von Konkordanzen mit dem Ziel einer umfassenderen Analyse von Texten stellt ein methodisches Verfahren dar, das lange vor der Einführung der computerbasierten Datenverarbeitung genutzt wurde.<sup>3</sup> Die Möglichkeit zur Erstellung und Abfrage umfangreicher Korpora durch den Einsatz digitaler Technologien führte zu großem Forschungsinteresse in der Lexikographie, in der Diskursanalyse, in der syntaktischen Analyse von Einzelsprachen und nicht zuletzt am didaktischen Potenzial von Konkordanzen. In der Fremdsprachendidaktik werden korpuslinguistische Methoden seit Anfang der neunziger Jahre intensiver diskutiert,<sup>4</sup> wobei weitgehender Konsens darüber besteht, dass sich der korpusbasierte Ansatz zum Sprachlernen nutzbringend einsetzen lässt.

Die Unterrichtsgestaltung auf der Grundlage technologiegestützter Lernwerkzeuge lässt sich in den Bereich des *E-Learning* einordnen.<sup>5</sup> Bei Konkordanzprogrammen handelt es sich nach Rüschoff & Wolff (1999: 73, 119) um Analysesoftware, die als Abfragesystem für Textkorpora in Bezug auf verschiedene Fragestellungen fungiert und ein Textkorpus<sup>6</sup> auf bestimmte Daten hin auswerten kann. Konkordanzprogramme haben somit eine datenmanipulierende Funktion, d.h. sie stellen Suchdaten aus dem Textkorpus auf der Basis eines Zeichenkettenvergleichs zusammen. Mit Hilfe elektronischer Korpusabfragen ist es nach Rüschoff & Wolff (1999: 74) möglich, „Textkorpora im Hinblick auf bestimmte Fragestellungen zu erforschen.“ Die ermittelten Konkordanzen können vielseitig zur Erschließung sprachlicher Muster eingesetzt werden, indem sie als Beispielkontexte für die bewusste Auseinandersetzung mit inhaltlichen und formalen Aspekten der Fremdsprache fungieren. Konkordanzprogramme<sup>7</sup> bieten in technischer Hinsicht die Möglichkeit,

<sup>2</sup> Auch wenn handlungsorientiertes exploratives Lernen lernpsychologisch zu höherer Qualität des Lernens führt und in dieser Hinsicht der Instruktion überlegen ist, erscheinen gewisse instruktive Anteile im Sinne einer maßvollen deduktiven Darbietung von Lerninhalten zur Steuerung des Lernprozesses mit konstruktivistischen Prinzipien durchaus vereinbar, ja in Abhängigkeit von Lernertyp und -alter und von den Lerninhalten gar sinnvoll. Entscheidend ist dabei die positive Einflussnahme auf den Lernprozess. Zur Kritik an der radikalen Ausprägung des Konstruktivismus siehe u.a. Müller (1996), Reinfried (1999) und Wolff (2002).

<sup>3</sup> Darunter wurden zunächst alphabetisch geordnete Listen von Wörtern eines Textes verstanden, z.B. der Bibel oder von Werken William Shakespeares.

<sup>4</sup> Als bahnbrechende Forschungsarbeit gilt die Untersuchung von Tribble & Jones (1990).

<sup>5</sup> Zu weiteren Anwendungen neuer Technologien im Kontext des *E-Learning* siehe auch Chrissou (2004, 2005a und 2005b).

<sup>6</sup> Unter Textkorpus sind Textsammlungen zu verstehen, die so konzipiert sind, dass sie einen mehr oder weniger großen Bereich einer Sprache repräsentieren und eine Basis für Datenabfragen darstellen.

<sup>7</sup> Die Konkordanzwerkzeuge lassen sich in Online- und Offline-Programme unterscheiden. Offline-Konkordanzprogramme erfordern das Einspeisen eines vorhandenen bzw. eines selbst zusammen-

- a. das Vorkommen spezifischer (Wortgruppen) Lexeme oder morphologischer Muster im Kontext zu ermitteln,
- b. Kollokationen zum Suchbegriff, d.h. häufig vorkommende Wörter im Umfeld der gesuchten Ausdruckseinheit zu erfassen und
- c. alphabetisch sortierte Wortfrequenzlisten mit Informationen zur Vorkommenshäufigkeit der im Korpus enthaltenen lexikalischen Einheiten zu erstellen.

Besonders relevant für den Fremdsprachenunterricht ist die erste Möglichkeit, welche die Darstellung der gesuchten lexikalischen Einheit im Kontext (*Keyword in Context: KWIC*) betrifft. Konkordanzsoftware erfasst nach Rüschoff & Wolff (1999: 74) die gesuchte lexikalische Einheit in verschiedenen Kontexten, wobei der minimale und maximale Kontext links und rechts des Suchbegriffs<sup>8</sup> unterschiedlich definiert werden kann. Ferner lässt sich der unmittelbare Rechts- bzw. Linkskontext des Suchbegriffs alphabetisch sortieren, um Informationen über das textuelle Vorkommen und das kollokatorisch-kombinatorische Verhalten der gesuchten lexikalischen Einheit zu liefern. Neben der kontextgebundenen Erfassung von Strukturen bietet Konkordanzsoftware die Möglichkeit, nach morphologischen Mustern, wie z.B. nach Präfixen, zu suchen. So kann die Suchanfrage *ab\** (bei Verwendung des Suchoperators „\*“) Belegdaten liefern, die mit diesem Affix beginnen.

## 2.2 Zum Stellenwert des korpusorientierten Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik

Da das Lernpotenzial von Konkordanzsoftware nicht im Medium selbst implementiert liegt, sondern in ihrem didaktisch begründeten Einsatz, stellt sich die Frage nach der theoretischen Legitimation dieses Lernwerkzeugs im Fremdsprachenunterricht. Im Folgenden werden Überlegungen zum Stellenwert des korpusorientierten Ansatzes innerhalb der Fremdsprachendidaktik angestellt, die auf linguistischen, lernpsychologischen und lerntheoretischen Argumenten basieren.

### • *Linguistische Begründung*

Der Aufschwung der Korpuslinguistik ist eng an eine deskriptive Tendenz innerhalb der modernen Linguistik gebunden, die eine zunehmende Hinwendung zur datenorientierten Sprachbeschreibung belegt. Besonders mit dem Aufschwung der Korpuslinguistik verstärkte sich diese deskriptive Tendenz, die eine zunehmende Hinwendung zur gebrauchorientierten Sprachbeschreibung herbeiführte. Der Einsatz von Korpora für linguistische Fragestellungen wird der deskriptiven Forderung gerecht, systemorientierte Forschungsarbeiten durch gebrauchorientierte Untersuchungen zu ergänzen. Dies führt Ludwig zufolge (2005: 192) dazu, dass „die idealisierende und regelorientierte Beschreibung dessen, was sprachlich möglich und erlaubt ist, zunehmend zu Gunsten einer deskriptiven Beschreibung dessen erweitert [wird], wie Sprache realiter gebraucht wird“. Zudem belegen neuere Forschungsarbeiten (Sinclair 2004), dass Be-

---

gestellten Korpus in die Software, während Online-Konkordanzprogramme WWW-Inhalte als Korpus nutzen. Zu den gängigen Offline-Konkordanzprogrammen gehören u.a. *Antconc* ([http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc\\_index.html](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html)), *Textstat* (<http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/textstat>), *Monoconc* (<http://www.athel.com>), *Microconcord* (<http://www.lexically.net>), *Concapp Concordancer* (<http://www.edict.com.hk/pub/concapp>), *Concordance* (<http://www.concordance-software.co.uk>) und *Simple Concordance Program* (<http://www.textworld.com/scp>). Zu den gängigen Online-Konkordanzprogrammen zählen u.a. *Online KWIC Concordancer* (<http://www.someyanet.com/concordancer>), *KWIC Finder* (<http://www.kwicfinder.com>), *The Web Concordancer* (<http://www.edict.com.hk/concordance>) und *Turbo Lingo* (<http://www.staff.amu.edu.pl/~sipkadan/lingo.htm>).

<sup>8</sup> Die Termini „Suchbegriff“, „gesuchte lexikalische Einheit“ und „gesuchte Ausdruckseinheit“ werden hierbei synonym verwendet.

deutung eng an das gemeinsame Vorkommen lexikalischer Einheiten gebunden ist, und dass die Kombination sprachlicher Strukturen stärkeren Einschränkungen unterworfen ist als bisher vermutet. Vor dem Hintergrund der postulierten Dominanz der *Restriktion* gegenüber der *Freiheit* bei der paradigmatischen bzw. der syntagmatischen Verknüpfung lexikalischer Einheiten stellen Texte weniger ein Ergebnis freier Selektion dar, sondern entstehen vielfach auf der Grundlage lexikalisierte, vorgefertigte und reproduzierbarer Wortgruppenlexeme, d.h. auf der Grundlage phraseologischer Einheiten<sup>9</sup>.

Die Überlegenheit der formelhaften Sprache gegenüber der freien regelgeleiteten Sprachproduktion ist dadurch bedingt, dass die freie Wahl bei der Sprachproduktion durch kontextuelle Faktoren eingeschränkt wird, die pragmalinguistisch bzw. sozilinguistisch definiert sind: „Once a register choice is made, and these are normally social choices, the all the slot-by-slot choices are massively reduced in scope or even, in some cases, pre-empted” (Sinclair 1991: 110). Diese in der traditionellen Grammatik vernachlässigte Tatsache hängt nach Sinclair (ebd.: 108) mit den engen semantischen Beziehungen zwischen Lexemen zusammen: „[M]ost everyday words do not have an independent meaning, or meanings, but are components of a rich repertoire of multi-word patterns that make up text.”

Einwortlexeme sollten demnach nicht isoliert, sondern in einem umfassenden sprachlichen Kontext betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund erscheinen die *Polysemie* und die *Variation*<sup>10</sup> als sprachliche Phänomene, die den Lernprozess vielfach erschweren, nicht als inhärente Schwierigkeiten von Sprache, sondern vielmehr als Resultate mangelhafter Theoriebildung und einer nicht angemessenen Sprachbeschreibung, die von einzelnen Lexemen ausgeht und den umfassenden sprachlichen Kontext ausblendet. Sinclair (2004: 297) plädiert in diesem Zusammenhang für ein revidiertes Beschreibungsmodell von Sprache, das weg von einer isolierten Betrachtung von Einwortlexemen hin zu deren Darstellung in einem erweiterten sprachlichen Kontext führt und somit das Verständnis der linguistischen Einheit von der Wortgrenze auf die Wortgruppe ausweitet. Das Rücken von Wortgruppenlexemen ins Zentrum lexikalischer Überlegungen kann dazu beitragen, die *Polysemie* durch die Berücksichtigung eines erweiterten sprachlichen Kontexts weitgehend zu beseitigen. Die isolierte Betrachtung von Einwortlexemen führte in der Linguistik auch zur Überbetonung der *Variation* als sprachlichem Phänomen und suggerierte eine höhere sprachliche Komplexität als die sprachliche Wirklichkeit zulässt. Conrad zufolge (2004: 69) tragen korpusorientierte Untersuchungen zur Reduktion dieser Komplexität und somit zum besseren Verständnis von Mustern sprachlicher Variation bei, indem sie neben der lexikalischen Bedeutung die Relevanz des erweiterten sprachlichen Kontexts im Sinne phraseologischer Wortverbindungen aufwerten.

Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass Korpusabfragen und Datenwissen auch aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik einen wichtigen Beitrag für eine erweiterte Betrachtung lexikalischer Einheiten leisten können, in der die Bestimmung und der Erwerb vorgeformter Wortverbindungen einen wichtigen Stellenwert beim Sprachlernen einnehmen. Der Einsatz korpusorientierter Methoden in der Unterrichtspraxis kann die Bewusstmachung lexikalisch-semantischer Zusammenhänge

<sup>9</sup> Bei Phraseologismen bzw. phraseologischen Einheiten handelt es sich um feste Wortverbindungen, deren lexikalische Konstituenten nicht frei gewählt werden, sondern als Ganzes, d.h. als vorgeformte lexikalische Einheiten im Sinne von Wortgruppenlexemen, reproduziert werden.

<sup>10</sup> Das Phänomen der Polysemie hängt mit dem Fehlen einer symmetrischen Entsprechung zwischen Ausdruck und Inhalt zusammen, während das Problem der Variation auf die Existenz verschiedener – semantisch mehr oder weniger gleichwertiger – Möglichkeiten der Denotation hinweist.

fördern, indem den Lernenden das grundlegende Prinzip der Stabilität von Wortgruppenlexemen anhand von Konkordanzlisten mit authentischem phraseologischem Material zugänglich gemacht wird.

- *Lernpsychologische Begründung*

Ein weiteres Argument für den Einsatz korpusorientierter Methoden zum Sprachlernen basiert auf lernpsychologischen Erkenntnissen, die *induktiv-entdeckendes* korpusorientiertes Lernen mit Lerneffizienz und besseren Behaltenseffekten in Verbindung bringen (vgl. Wolff 2002: 354-355, Groß et al. 1996: 50-51, Bernardini 2004: 16-17). Die Induktion stellt eine Methode dar, die durch Beobachtung zu begründetem Wissen bzw. zur Entdeckung von Regelmäßigkeit führt.<sup>11</sup> Aus kognitionspsychologischer Sicht bewirkt sie das Aufsteigen vom Besonderen zum Allgemeinen und somit die Reduktion der großen Datenmenge, die das Gehirn zu verarbeiten hat. Einen wichtigen Stellenwert hat dabei das aktive Explorieren sprachlicher Phänomene und die damit zusammenhängende Formulierung bzw. Überprüfung von Hypothesen. Die Vorteile des induktiven Verfahrens gegenüber der deduktiv-abstrakten Vermittlung von Regeln hängen mit der Entstehung aktiven automatisierten Wissens über sprachliche Regelmäßigkeiten zusammen, das nach Blumstengel (1998: Online) im Unterschied zu trägem Wissen transferfähig ist und somit für die Sprachproduktion aktiviert werden kann.

Beim Einsatz von Konkordanzen im Fremdsprachenunterricht nimmt die aktive Erarbeitung von Wissen durch die Lernenden selbst eine zentrale Stellung ein. Im Unterschied zur deduktiven sprachbezogenen Kognitivierung bieten Konkordanzlisten nach Gavioli (2001: 110) keine vorgefertigten Erklärungen, sondern bieten eine Grundlage für eine aktive hypothesengeleitete Auseinandersetzung mit authentischen Sprachbelegen: “a concordance does not offer explanations; it merely provides data which it is up to the user to explain”. Der Einsatz von Datenwissen zum Sprachlernen ermöglicht die methodische Gestaltung von Lernprozessen auf induktiv-entdeckender Basis, bei denen die Lernenden – ausgehend von der beobachtenden, generalisierenden Auseinandersetzung mit den Ergebnissen einer Korpusabfrage – Hypothesen zu einem sprachlichen Phänomen bilden, ihre Plausibilität auf der Grundlage weiterer Textbelege überprüfen und begründete Schlussfolgerungen daraus ableiten. Konkordanzwerkzeuge können somit zur Kanalisierung induktiver Lernprozesse und zur Förderung von Sprach- und Lernbewusstheit beitragen.

- *Lerntheoretische Begründung*

Vor dem Hintergrund der Betrachtung von Lernen als Konstruktionsprozess erscheint die Förderung des Konstruktionsverhaltens der Lernenden als anzustrebendes didaktisches Ziel, das sich durch die Fokussierung auf die *Prozessualität* des Lernens erreichen lässt. *Prozessorientierung* avanciert somit zum wichtigen Lernziel im Fremdsprachenunterricht, das durch den Erwerb prozeduralen Wissens und der damit zusammenhängenden strategischen Kompetenzen realisiert werden kann. Induktiv-entdeckendes Lernen anhand konkordanzgenerierter Textbelege begünstigt die *prozess- und handlungsorientierte* forschende Auseinandersetzung der Lernenden mit fremdsprachlichen Inhalten in *sozialen Kooperationsprozessen*. Die aktive Auseinandersetzung mit konkreten Textbelegen *authentischen* Sprachgebrauchs anstelle einer abstrakten Kognitivierung erlaubt mit hoher Wahrscheinlichkeit die Anbindung von

<sup>11</sup> Als pädagogisch-didaktisches Lernverfahren hat die Induktion eine längere Tradition als der Konstruktivismus; jedoch ist sie mit dem konstruktivistischen Lernprinzip des aktiven handlungsorientierten Lernens durchaus vereinbar.

neuem Wissen an den *Wissens- und Erfahrungshorizont* der Lernenden, so dass neue Inhalte und bisherige Wissensbestände bzw. Erfahrungen zusammenwirken. Dieses Vorgehen erlaubt außerdem das Verwirklichen eines hohen Maßes an *Lernerautonomie*, die nach Rüschoff & Wolff (1999: 207) Voraussetzung für jede individuelle Konstruktion darstellt. Der Einsatz korpusorientierter Arbeitsmethoden zum Sprachlernen trägt ferner zur Gestaltung einer inhaltlich wie medial *komplexen Lernumgebung* bei, die aus konstruktivistischer Sicht Voraussetzung für die Förderung des Konstruktionsverhaltens der Lernenden darstellt.

### 2.3 Lernszenarien

Werkzeuganwendungen wie Konkordanzprogramme lassen sich methodisch im *explorativen* und *dynamischen* Lernszenario in der Unterrichtspraxis umsetzen. Diese Lernszenarios unterscheiden sich voneinander je nachdem, ob die Software von der Lehrperson oder von den Lernenden bedient wird. Entfallen mehr Handlungsanteile auf die Lehrperson, ist von einem *explorativen* Lernszenario auszugehen; wird die Korpusbildung und -abfrage von den Lernenden vorgenommen, handelt es sich um ein *dynamisches* Lernszenario. In beiden Fällen gewährt die Nutzung von Konkordanzprogrammen Möglichkeiten für die sinnvolle Erweiterung der traditionellen Lehrwerksarbeit.

Beim *explorativen Lernszenario* wird die Konkordanzsoftware von der Lehrperson eingesetzt. In diesem gesteuerten Lernszenario fungiert die Lehrperson als Bindeglied zwischen Textkorpus und Lernenden, indem sie eine vermittelnde Rolle übernimmt: Sie stellt ein Textkorpus zusammen und erstellt anhand sprachlicher Korpusdaten Konkordanzlisten zu sprachlichen Phänomenen bzw. textuellen Regelmäßigkeiten, welche die Lernenden anschließend auf der Grundlage induktiv-entdeckender Lernprozesse erschließen.

Beim *dynamischen Lernszenario* entfällt die vermittelnde Funktion der Lehrperson, da die Lernenden korpuslinguistische Methoden zum Sprachlernen selbstständig einsetzen und somit zu Materialproduzenten werden: “[...] learners can interact directly with corpora, taking on the role of linguistic researchers to formulate and test their own hypotheses about language behaviour“ (Gavioli 2001: 108). Technologiegestützte Werkzeuge in Form von Konkordanzsoftware entfalten ein hohes Lernpotenzial im dynamischen Lernszenario, da „die Lernenden selbst Zugang zum Korpusmaterial erhalten und Korpusbelege in Abhängigkeit ihrer (eigenen) sprachlichen und inhaltlichen Fragestellungen zusammenstellen und untersuchen können“ (Ludwig 2005: 195, 196). Die Beteiligung der Lernenden an Prozessen, die im instruktivistischen Lernparadigma der Lehrperson vorbehalten waren, hat in der konstruktivistischen Lernkultur aufgrund ihrer konstruktionsfördernden Wirkung einen hohen Stellenwert. Dieser methodische Perspektivenwechsel lässt sich angemessen in Projektarbeit umsetzen, in der die Lernenden Aufgaben wie die Zusammenstellung eines Korpus und die Durchführung von Korpusabfragen übernehmen. Eigenständig geführte Korpusabfragen können in der Gestaltung konkordanzgenerierter Arbeitsblätter resultieren, die nach einer Begutachtung durch die Lehrperson in der Übungs- bzw. Festigungsphase der Wortschatzaneignung eingesetzt werden können.

### 2.4 Lernerkompetenzen

Zur angemessenen Umsetzung des *explorativen* und *dynamischen* Lernszenarios sollten grundsätzlich spezifische Haltungen bzw. Lernerkompetenzen gefördert werden. Dazu gehören eine positive Haltung gegenüber technologiegestützten Lernwerkzeugen und projektorientierten Arbeitsformen sowie der Erwerb strategischer Kompetenzen für die eigenverantwortete Planung, Durchführung und Kontrolle des eigenen

Lernens in kooperativen Lernprozessen.<sup>12</sup> Diese Faktoren werden im Folgenden kurz umrissen:

Aus konstruktivistischer Sicht hängt die Lernbereitschaft der Lernenden vom Sinn ab, den sie als selbstverantwortliche Individuen dem Lernprozess zuweisen. Die Motivation der Lernenden ist somit in hohem Maße an die subjektive Wahrnehmung des Lernprozesses und die Entwicklung von Akzeptanz gegenüber korpusorientierten Arbeitsmethoden auf der Ebene der *Einstellungen* gebunden. Dazu ist es erforderlich, die Lernenden in die Spezifik des datengesteuerten Lernens am Beispiel praxisbezogener Korpusabfragen und Konkordanzanalysen einzuführen und ihnen metakognitive Einsichten in das Wesen des korpusbasierten Lernens zu gewähren. Gavioli (2001: 109) weist in diesem Zusammenhang auf die zentrale Rolle der Lernbewusstheit hin, die darin besteht, dass die Lernenden das Potenzial von Konkordanzen für ihr eigenes Lernen erkennen: “[...] a key function of such activities must be to make learners aware of the assumptions on which data-driven learning is based and to realize its implications for their own language learning.“

Wichtig für den angemessenen Einsatz korpusorientierter Methoden zum Sprachlernen ist ferner der Erwerb *strategischer Kompetenzen*, die auf die Befähigung der Lernenden zu einem kompetenten Umgang mit Textanalyseprogrammen abzielen und vorwiegend mit dem Erwerb *prozeduralen* Wissens, d.h. Handlungswissens zur Steuerung von Lernprozessen, zusammenhängen. Diese Handlungskompetenzen beziehen sich auf die Verarbeitung und Aufbereitung von Wissen und ermöglichen die Realisierung eines hohen Maßes an *Lernerautonomie*. Dazu gehören die Schulung grundlegender technischer Fähigkeiten im Umgang mit Korpora im Sinne einer *Medienkompetenz* und eine umfassende *Methodenkompetenz*. Letztere umfasst das Trainieren kognitiver Teilkompetenzen für die Korpusbildung, die angemessene Formulierung von Suchanfragen und die Analyse bzw. zweckorientierte Ordnung der ermittelten Fundstellen sowie die anschließende abstrahierende Generalisierung durch die Reduktion der Vielfalt der Textbelege.

## 2.5 Korpusbildung

Als Ressourcen für die Korpusabfrage können ein fertiges Textkorpus<sup>13</sup> oder eine eigens erstellte Textsammlung auf der Grundlage digital verfügbarer Texte oder digitalisierter Manuskripte dienen, die in die Software eingespeist werden. Auch wenn die selbstständige Korpuserstellung einen gewissen Arbeitsaufwand erfordert, hat sie den Vorteil, dass eigens erstellte Korpora einen selbst definierten Bereich der Fremdsprache repräsentieren. Auf diese Weise lassen sich nach Ludewig (2005: 199-204) wichtige Parameter kontrollieren, die im Folgenden skizziert werden:

*Korpusgröße:* Während ein Korpus für reliable linguistische Untersuchungen nach Sinclair (1991: 20) etwa zehn bis zwanzig Millionen Wörter umfassen sollte, können derart umfangreiche Korpora für die Belange des Fremdsprachenlernens Desorientierung stiften. Nach Tribble & Jones (1997: 22) eignen sich umfangreiche allgemeine Textkorpora eher für lexikalische Fragestellungen, während kleinere Korpora der Untersuchung der Distribution grammatischer Wörter und typischer Formen

<sup>12</sup> Es ist Aufgabe der Lehrperson, das geeignete Maß an Steuerung bei der Gestaltung des Lernprozesses angemessen zu bestimmen. Dies hängt von der jeweiligen Lernerkompetenz und der Lernerfahrung im Umgang mit korpusorientierten Arbeitsmethoden ab.

<sup>13</sup> Fällt die Entscheidung auf die Nutzung eines bestehenden Korpus, stehen der Lehrperson verschiedene Korpora zur Auswahl: Die bekannteste Sammlung deutschsprachiger Texte existiert am *Institut für Deutsche Sprache* (IDS) in Mannheim (abrufbar unter <http://www.ids-mannheim.de>), wobei ein ausgewogenes Textkorpus der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts außerdem das DWDS-Korpus (abrufbar unter <http://www.dwds.de>) bereitstellt.

gesprochener oder geschriebener Sprache dienen können. Ludewig (2005: 203) geht davon aus, dass Korpora von ca. einer Million Wörtern wertvolle Hilfen bieten können,<sup>14</sup> während Gavioli zufolge (2001: 108) auch kleine Korpora von etwa 50.000 Wörtern für ein niedriges oder mittleres Sprachbeherrschungsniveau ausreichend sein können.

*Geschriebene-gesprochene Sprache:* Die meisten bestehenden Korpora der deutschen Sprache umfassen Texte der geschriebenen Sprache, da die Transkription gesprochener Sprache im Vergleich zur Digitalisierung von Schriftsprache einen größeren Kodierungsaufwand erfordert. Es sind jedoch auch Korpora denkbar, in denen geschriebene und gesprochene Sprache vertreten sind.<sup>15</sup>

*Gattung der Korpustexte:* Bei der Erstellung eines Korpus empfiehlt sich eine ausgewogene Auswahl von Textsorten, da diese spezifische lexikalische und syntaktisch-grammatische Muster aufweisen.

*Dominierende Themenbereiche:* Wichtig bei der Korpusgestaltung ist in Abhängigkeit vom Lernziel die inhaltliche Ausgewogenheit der Texte im Sinne einer Themenvielfalt.

*Sprachliche Verlässlichkeit:* Die sprachliche Verlässlichkeit der jeweiligen Inhalte sollten vor der Korpusaufnahme überprüft werden. Insbesondere das WWW bietet eine reiche Ressource für die Zusammenstellung eines Korpus; es ist jedoch zu beachten, dass deren Inhalte sprachlich und inhaltlich in der Regel nicht begutachtet werden.

*Sprachlicher Schwierigkeitsgrad:* In Abhängigkeit von den Korpusinhalten kann der Schwierigkeitsgrad unterschiedlich bestimmt werden. Ziel sollte hierbei sein, ein Gleichgewicht zwischen der Authentizität der Inhalte und den Lernervoraussetzungen zu finden.

In didaktischer Hinsicht ist es besonders wichtig, dass im Zentrum der Entscheidungen, die mit der Bestimmung dieser Parameter zusammenhängen, stets die Lernenden stehen.

## 2.6 Einsatzmöglichkeiten von Konkordanzsoftware

Korpusabfragen können zur Förderung der lexikalischen, grammatisch-morphosyntaktischen und textuell-pragmatischen Kompetenz sowie zur Fertigungsförderung eingesetzt werden, während sie auch bei der Fehleranalyse und -behandlung wertvolle Dienste leisten können.<sup>16</sup> Zur Veranschaulichung des Lernpotenzials korpusorientierter Methoden werden im Folgenden Einsatzmöglichkeiten von Konkordanzsoftware exemplarisch beschrieben,<sup>17</sup> die sich in Abhängigkeit vom Bedingungsgefüge des Fremdsprachenunterrichts optional im explorativen oder dynamischen Lernszenario umsetzen lassen.

<sup>14</sup> Zur Einschätzung der Korpusgröße ist davon auszugehen, dass eine Textseite in der Regel ca. 300-400 Wörter enthält, während die mündliche Sprachproduktion auf ca. knapp 120 Wörter pro Minute kommt.

<sup>15</sup> Aufgrund der Spezifik des Mediums in Bezug auf lexikalische und grammatische Merkmale kann es bei der Analyse von Konkordanzen aufschlussreich sein, wenn die Textbelege gesprochener Sprache graphisch abgesetzt sind, z.B. durch Großschreibung.

<sup>16</sup> Für umfangreiche Darstellungen zu Einsatzmöglichkeiten von Konkordanzsoftware in der Unterrichtspraxis siehe u.a. Lamy & Klarskov Mortensen (2007), Rüschoff & Wolff (1999), Tribble & Jones (1997) und Rautenhaus (1996).

<sup>17</sup> Der größte Teil der hier vorgestellten Einsatzmöglichkeiten wurden in didaktischen Lehrveranstaltungen mit der Software *Textstat* unter Mitwirkung von Studierenden erprobt und beurteilt und sind als exemplarische Anregungen für die Unterrichtspraxis zu verstehen (siehe dazu Chrissou 2010).

- *Lexik*

Ein wichtiges Lernpotenzial von Konkordanzsoftware besteht zunächst in der Erweiterung und Strukturierung lexikalischer Kenntnisse. Besonders die *kontextgebundene Vorkommensanalyse von Lexik* erweist sich als besonders nützlich für das Erarbeiten von Wortschatz in der Fremdsprache, da sie aus lernpsychologischer Sicht bessere Behaltenseffekte im Vergleich zum Erlernen grammatisch bereinigter lexikalischer Einheiten außerhalb ihres Verwendungskontextes „im Sinne eines abstrahierenden Wörterbucheintrages“ (Ludewig 2005: 189 in Anlehnung an Lewis 2000) verspricht und somit auch die aktive Wortschatzverwendung begünstigt. Dies ist dadurch bedingt, dass die Lexik nicht isoliert, sondern im sprachlichen Kontext erlernt wird, so dass deren Aktivierung und erneute Kontextualisierung im Sprachgebrauch einer geringeren Manipulation bedürfen.

Ähnlich wie Einwortlexeme sollten auch Mehrwortlexeme nicht als isolierte Wörterbucheinträge in einer abstrahierenden kanonischen Form, sondern im Kontext erlernt werden. Dies ist dadurch zu begründen, dass beim kontextbezogenen Erlernen phraseologischen Wortschatzes die besonderen Gebrauchsbedingungen (Transformationsdefekte im lexikalischen und morphosyntaktischen Bereich) fester Wortverbindungen mit berücksichtigt werden. Ludewig zufolge (2005: 171) weisen Fremdsprachenlerner häufig beträchtliche Defizite im Bereich der Phraseologie auf, die auf mangelndes Sprachbewusstsein zurückzuführen sind. Zur bewussten Auseinandersetzung mit phraseologischem Material schlägt Ludewig (ebd.) „auch elaborative Aufgabenstellungen“ zur Bildung metakognitiver Bewusstheit für das phraseologische Material vor, „die den Lerner dazu veranlassen, den anvisierten lexikalischen Einheiten mehr Beachtung zu schenken und sein Wissen über sie zu verfeinern.“ Hierbei kann der Einsatz authentischer Korpusbelege mit phraseologischen Einheiten in der Unterrichtspraxis die Wortschatzarbeit effektiv fördern.

Mit der Kognitivierung von Lexik hängt außerdem der Gebrauch von *Sprachverarbeitungsstrategien* zusammen, die durch den Einsatz von Konkordanzlisten im Unterricht eingeübt werden können. Eine relevante Übungsmöglichkeit besteht darin, die Lernenden anhand von konkordanzgenerierten Arbeitsblättern zur selbstständigen Semantisierung neu eingeführter Lexeme aus dem Kontext zu veranlassen. Eine weitere Möglichkeit der strategienorientierten Wortschatzarbeit besteht in der Suche typischer Kontexte zu neu eingeführtem Wortschatz durch die Lernenden selbst, „aus denen die Bedeutung ihrer Meinung nach am leichtesten oder unmissverständlichsten zu erschließen ist“ (Rüschhoff & Wolff 1999: 128). In diesem Zusammenhang können Korpusabfragen auch bei der Erhellung *semantischer Beziehungen* von polysemen, homonymen und synonymen Ausdrücken aufschlussreich sein, da authentische Sprachbelege aus einem Korpus in der Regel mehr Informationen als das bloße Nachschlagen im Wörterbuch liefern. Derartige Vorkommensanalysen können auch bei der *Sprachproduktion*, deren Gelingen u.a. von Entscheidungen über die Angemessenheit und Geläufigkeit der gewählten lexikalischen Mittel abhängt, wertvolle Dienste leisten.

- *Grammatik / Morphosyntax*

Korpusorientierte Methoden können die lehrwerksbasierte Grammatikarbeit und die pädagogischen Grammatiken sinnvoll ergänzen, indem sie zur Kognitivierung grammatischer Strukturen bzw. zum induktiven Ableiten grammatischer Regelmäßigkeiten

eingesetzt werden.<sup>18</sup> Partington (2001: 83) sieht den Nutzen von Konkordanzprogrammen für die Grammatikarbeit darin, dass Konkordanzen häufig Hinweise geben, die über die gelieferten Informationen in pädagogischen Grammatiken und Lehrwerken hinausgehen. Auf der Grundlage korpusorientierter Methoden können die Lernenden Regelmäßigkeiten zu Bedeutungen bzw. Satzstellung von Modalverben, zur Verbstellung in Haupt- oder Nebensätzen und zum Gebrauch von Zeitformen erschließen sowie die Verwendung von Konjunktionen und adverbialen Konnektoren erarbeiten und die Distribution von Affixen einüben. Im explorativen Lernszenario gelangen die Lernenden durch die Bildung von Hypothesen über sprachliche Regelmäßigkeiten induktiv zur Regelformulierung und können diese auf der Grundlage weiterer Korpusbelege überprüfen, während sie im dynamischen Lernszenario selbst Korpusabfragen durchführen und die Systematik grammatischer Erscheinungen selbstständig erarbeiten. In Abhängigkeit vom Umfang des Textkorpus ist bei der konkordanzorientierten Grammatikarbeit zu bedenken, dass nicht immer die gesuchte Struktur in der gewünschten Breite ihres Vorkommens im Korpus repräsentiert sein mag (Tribble & Jones 1997: 43).<sup>19</sup>

- *Kombiniertes Fertigkeitstraining*

Eine weitere Einsatzmöglichkeit von Konkordanzsoftware besteht in der Fertigkeitförderung. Besonders beim kombinierten Training rezeptiver und produktiver Fertigkeiten können Konkordanzprogramme sinnvoll in der Unterrichtspraxis genutzt werden. Rautenhaus & Meyer (1996: 10) sehen in der Arbeit mit Konkordanzen eine Möglichkeit, die inhaltliche Struktur von Texten außerhalb einer strikt linearen Vorgehensweise zu erkennen. Dies gilt insbesondere für homogene Korpora, die auf der Grundlage zusammenhängender – z.B. literarischer – Texte gebildet werden. Dabei kann der Schwerpunkt laut Rudelt (2000: 31) auf textanalytischer, soziokultureller und landeskundlicher Ebene liegen.

Eine Möglichkeit der strategienorientierten Einübung der Hypothesenbildung anhand unvollständiger Kontexte besteht nach Tribble & Jones (1997: 88-93) darin, den Lernenden während der Vorentlastungsphase der Textarbeit unvollständige Korpusbelege zu den Protagonisten einer zusammenhängenden Erzählung (z.B. einer Kurzgeschichte oder eines Märchens) vorzulegen. Die Lernenden werden aufgefordert, die Protagonisten der Erzählung anhand der Korpusbelege hypothesengeleitet zu charakterisieren und ihre Hypothesen in der anschließenden Erarbeitungsphase zu überprüfen. In der Vorentlastungsphase der Textarbeit lassen sich ferner Konkordanzlisten mit Schlüsselwörtern aus einer Erzählung sinnvoll dazu nutzen, hypothesengeleitet die Handlung einer zusammenhängenden Erzählung mit besonderem Fokus auf ihre Wendepunkte mündlich oder schriftlich nachzuerzählen. Weitere Möglichkeiten zur Gestaltung von Aufgaben zur kreativen Textproduktion bestehen darin, dass die Lernenden auf der Grundlage von Schlüsselwörtern einer Erzählung eigene Kurzgeschichten formulieren bzw. auf der Grundlage von Konkordanzlisten unvollständige Kontexte vervollständigen.

- *Fehleranalyse und -behandlung*

Neben Korpora, die auf den authentischen Sprachgebrauch deutscher Muttersprachler zurückgehen und zweifellos bei der Bestimmung sprachlicher Geläufigkeit und An-

<sup>18</sup> Zu Einsatzmöglichkeiten von Konkordanzprogrammen zur Förderung der grammatischen Kompetenz siehe Tribble & Jones (1997: 37-80).

<sup>19</sup> Diese Einschränkung gilt gleichermaßen für die Wortschatz- und die Grammatikarbeit.

gemessenheit wertvolle Dienste leisten, können auch Lernerkorpora<sup>20</sup> in der Unterrichtspraxis nutzbringend eingesetzt werden. Die Auswertung von Lernerkorpora vermag wertvolle Informationen zu typischen Fehlerquellen zu liefern und sich somit bei der Fehleranalyse und -behandlung als nützlich zu erweisen. Besonders bei eingeschliffenen Fehlern stellt die korpusorientierte Fehleranalyse und -behandlung Nesselhauf zufolge (2004: 140) eine angemessene Kognitivierungsmöglichkeit dar:

“Data-driven learning with learner data is probably particularly useful for points which have already been covered in the classroom, possibly even repeatedly, but which the learners nevertheless still get wrong. In this way, instead of being told once again that what they are doing is wrong, learners have the opportunity to get something right, namely to identify and explain the mistake in question.”

Im Sinne des handlungs- und prozessorientierten Lernens ist es didaktisch sinnvoll, den Lernenden Konkordanzlisten vorzulegen, die in Bezug auf eine zu festigende grammatische oder lexikalische Struktur Fehler aufweisen. Die Lernenden werden anschließend dazu veranlasst, selbstständig die fehlerhafte Verwendung einer bestimmten sprachlichen Struktur in Konkordanzbelegen zu identifizieren und zu korrigieren oder – didaktisch noch effektiver – die fehlerhafte Struktur zunächst mit Texten von Muttersprachlern zu vergleichen und erst anschließend zu korrigieren. In diesem Zusammenhang ist der parallele Einsatz eines Lernerkorpus und eines auf Muttersprachler-Texten basierten Korpus sinnvoll.

Ferner ist darauf hinzuweisen, dass Erkenntnisse zum Vorkommen häufiger Fehler rückwirkend für die Erstellung von Lernmaterialien gewinnbringend genutzt werden können.

### 3 Resümee

In diesem Beitrag wurde von der Hypothese ausgegangen, dass sich technologiegestützte Lernwerkzeuge am Beispiel von Konkordanzsoftware gewinnbringend im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht einsetzen lassen. Zunächst wurde der Rahmen einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik umrissen. Anschließend wurde das Potenzial von Korpora und Korpusanalysen zum Sprachlernen untersucht, wobei der Stellenwert korpuslinguistischer Methoden im Sprachunterricht durch linguistische, lernpsychologische und lerntheoretische Argumente untermauert wurde. Ferner wurde von zwei Lernszenarios ausgegangen, nach denen sich Konkordanzsoftware explorativ oder dynamisch im Unterricht einsetzen lässt. Als lerneffizienter stellte sich aus konstruktivistischer Sicht das dynamische Lernszenario dar, in dem die Lernenden in projektbezogenen Arbeitsformen selbstständig Korpora zusammenstellen und konsultieren. Es wurde argumentiert, dass die Übertragung der Bedienung von Konkordanzprogrammen von der Lehrperson auf die Lernenden zur Verwirklichung wichtiger Desiderata der modernen Fremdsprachendidaktik wie der Lernerautonomie sowie der Handlungs- und Prozessorientierung führen kann. In beiden Lernszenarios trägt die Lehrperson die Rolle des Koordinators bzw. Beraters, der Lernprozesse initiiert und kanalisiert, wobei im explorativen Lernszenario mehr Handlungsanteile auf sie entfallen. Es wurde ferner ausgeführt, dass die Umsetzung des dynamischen Lernszenarios strategische kognitive und metakognitive Lernerkompetenzen erfordert, die als Voraussetzungen für die Realisierung höherer Autonomie- bzw. Handlungsanteile der Lernenden zu betrachten sind. Nach der Skizzierung wichtiger Parameter für die Zusammenstellung von Korpora wurden anhand von

<sup>20</sup> Unter Lernerkorpora sind Textsammlungen zu verstehen, die auf der Grundlage von Lernertexten gebildet werden.

Beispielen aus verschiedenen sprachlichen Bereichen spezifische Einsatzmöglichkeiten von Konkordanzsoftware im Fremdsprachenunterricht exemplarisch erarbeitet. Als Leitfrage diente dabei, wie aus einem Fundus an authentischen Sprachbelegen formalsprachliche und inhaltliche Zusammenhänge beleuchtet werden können. Aus diesen Ausführungen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten:

- a. Konkordanzsoftware weist aus konstruktivistischer Sicht ein hohes Lernpotenzial auf und kann zur Steigerung der Lerneffizienz beim Sprachlernen beitragen. Die genannten Beispiele zeigen, dass korpuslinguistische Methoden Einblick in sprachliche Zusammenhänge gewähren können und sich somit ergiebig im Fremdsprachenunterricht einsetzen lassen.
- b. Besonders an der Schnittstelle zwischen technologiegestützten Lernwerkzeugen, Konstruktivismus und Projektarbeit scheint ein beträchtliches didaktisches Potenzial vorhanden zu sein. Dieses Potenzial sollte auch empirisch untersucht werden.
- c. Die Instrumentalisierung von Konkordanzwerkzeugen in der Unterrichtspraxis kann zur Bereicherung und Erweiterung der Lehrwerksarbeit beitragen. So können z.B. konkordanzbasierte Kleinprojekte zu den einzelnen Lehrwerkslektionen die traditionelle Lehrwerksarbeit sinnvoll ergänzen. Legitimiert wäre in diesem Zusammenhang die Forderung an die Lehrwerksverlage, Korpora und Konkordanzwerkzeuge in das digitale Zusatzangebot von Lehrwerken aufzunehmen. Korpora und Konkordanzwerkzeuge könnten im Unterricht als Bindeglied zwischen den Lehrwerken und dem authentischen Sprachgebrauch fungieren. Ziel sollte dabei sein, korpusorientierte Methoden zum Sprachlernen nicht punktuell einzusetzen, sondern sie zu integralem Bestandteil der Lehrwerksarbeit zu machen und somit fest in der Unterrichtspraxis zu verankern.
- d. Der Eingang digitaler Technologien in den Fremdsprachenunterricht sollte nicht zuletzt mit einer angemessenen Qualifizierung von Lehrkräften einhergehen. Insbesondere der Einsatz korpusorientierter Methoden im Fremdsprachenunterricht erfordert die Aufnahme entsprechender Kompetenzen ins Aus- und Fortbildungssystem. Dazu gehören lerntheoretisches Grundlagenwissen sowie methodische Kompetenzen zum Einsatz digitaler Technologien und korpusorientierter Arbeitsmethoden und zur Organisation und Moderation projektorientierter Lernangebote in der Unterrichtspraxis.

Abschließend ist zu konstatieren, dass dem Einsatz korpuslinguistischer Methoden zum Sprachlernen zukünftig größere Beachtung geschenkt werden sollte. Forschungsarbeiten zur Lerneffektivität technologiegestützter Lernwerkzeuge in konstruktivistischen Lernarrangements, die Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis kritisch auswerten und reflektieren, wären für die Erarbeitung von Beispielen guter Praxis sowie für die empirische Absicherung der Theoriebildung besonders wichtig.

### Literaturverzeichnis

- Bernardini S. 2004. Corpora in the Classroom: An Overview and some reflections on future developments. In: J. Sinclair: *How to use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V., 15-38.
- Blumstengel A. 1998. *Entwicklung hypermedialer Lernsysteme*. WVB: Berlin. (<http://dsor.uni-paderborn.de/de/forschung/publikationen/blumstengel-diss.>)
- Chrissou M. 2004. *E-Mail-Projekte im DaF-Unterricht*. ([http://www.elise.uni-essen.de/elise02\\_2004.html](http://www.elise.uni-essen.de/elise02_2004.html) (gewidmet Prof. K.-D. Bünting zum 65sten Geburtstag))
- Chrissou M. 2005a. *Zur Strukturierung und methodischen Gestaltung von E-Mail-Projekten im DaF-Unterricht*. ([http://www.elise.uni-essen.de/elise02\\_2005.html](http://www.elise.uni-essen.de/elise02_2005.html))
- Chrissou M. 2005b. *Telekommunikative Projektarbeit im Unterricht „Deutsch als*

- Fremdsprache“*. Eine konstruktivistisch orientierte Studie. Hamburg: Kovac.
- Chrissou M. 2010. *Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware*. Hamburg: Kovac (im Druck).
- Conrad S. 2004. Corpus Linguistics, Language Variation, and Language Teaching. In: Sinclair, J.: *How to use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V., 67-88.
- Gavioli L. 2001. The Learner as Researcher: Introducing Corpus Concordancing in the Classroom. In: G. Aston (Hrsg.): *Learning with Corpora*. Houston: Clueb, 108-137.
- Groß A., Mißler B. & Wolff D. 1996. Multiconcord: Ein multilinguales Konkordanz-Programm. In: B. Rüschoff & U. Schmitz (Hrsg.): *Kommunikation und Lernen mit alten und neuen Medien: Beiträge zum Rahmenthema „Schlagwort Kommunikationsgesellschaft“ der 26. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik GAL e.V.*, Frankfurt a. M.: Lang, 49-63.
- Lamy M-N. & Klarskov Mortensen H.-J. 2007. Using concordance programs in the Modern Foreign Languages classroom. Module 2.4. In: G. Davies (Hrsg.): *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*. ([http://www.ict4lt.org/en/en\\_mod2-4.htm](http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-4.htm))
- Ludewig P. 2005. *Korpusbasiertes Kollokationslernen. Computer-Assisted Language Learning als prototypisches Anwendungsszenario der Computerlinguistik*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang (Sprache, Sprechen und Computer. Computer Studies in Language and Speech 9).
- Nesselhauf N. 2004. Learner Corpora and their potential for language teaching. In: J. Sinclair: *How to use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V., 125-156.
- Partington A. 2001. Corpus-based Description in Language Teaching and Learning. In: G. Aston (Hrsg.): *Learning with Corpora*, Houston: Clueb, 63-84.
- Rautenhaus H. & Meyer R. 1996: Einleitung. Theoretische Grundlagen und Entstehung der Aufsatzsammlung. In: H. Rautenhaus: *Authentische Texte und Konkordanzprogramme im Englischunterricht*. (<http://www.bis.uni-oldenburg.de/zpbpubl/rauaut96/rauaut96.pdf>)
- Reinfried M. 1999. Der radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik? *Fremdsprachen lehren und lernen* 28, 162-180.
- Rüschoff B. & Wolff D. 1999. *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Sinclair J. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press
- Sinclair J. 2004. New Evidence, New Priorities, New Attitudes. In: J. Sinclair: *How to use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V., 1-14.
- Tribble C. & Jones G. 1990. *Concordances in the Classroom. A Resource Book for Teachers*. London: Longman.
- Tribble C. & Jones G. 1997. *Concordances in the Classroom. Using corpora in language education*. Houston: Athelstan.
- Wolff D. 1997. *Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie*. (<http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm>)
- Wolff D. 2002. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

# Was bringt die Funktionale Pragmatik der Sprachdidaktik?

## Evangelia Karagiannidou

Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie,  
Aristoteles-Universität Thessaloniki

### Περίληψη

Η διερεύνηση της επικοινωνίας στην τάξη μπορεί να φέρει για παράδειγμα στο φως τις αποκλίσεις μεταξύ του σχεδίου μαθήματος και του τι πραγματικά συμβαίνει κατά τη διεξαγωγή του. Ουσιαστική σε τέτοιες έρευνες πεδίου είναι η συμβολή της θεωρίας της *Λειτουργικής Πραγματολογίας* των Konrad Ehlich και Jochen Rehbein.

Στην εργασία αυτή αρχικά γίνεται μια σύντομη εισαγωγή στους στόχους και στο θεωρητικό πλαίσιο της Λειτουργικής Πραγματολογίας, όπως αναπτύχθηκε από το 1972. Στη συνέχεια παρουσιάζονται μελέτες που ασχολούνται με την ανάλυση του μαθήματος και συνέβαλαν με τα αποτελέσματά τους στην εξέλιξη της Γλωσσοδιδασκτικής. Πρόκειται για εργασίες ανάλυσης αυθεντικού λόγου με βάση σχέδια δράσης (*Handlungsmuster*), στις οποίες σημαντικό ρόλο παίζουν ο σκοπός δράσης (*Handlungszweck*) καθώς και οι νοητικές (*mentale*) δράσεις. Χρήσιμες για τη Γλωσσοδιδασκτική θεωρούνται επίσης εργασίες που εξετάζουν τη λειτουργία γλωσσικών μέσων στο λόγο για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών δράσης.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά σε σεμινάρια του προπτυχιακού και μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. καθώς και σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί ή βρίσκονται σε εξέλιξη και στις οποίες επιχειρείται η διεπιστημονική προσέγγιση μέσω της σύνδεσης της Λειτουργικής Πραγματολογίας με τη Διδακτική της Ελληνικής και Γερμανικής ως ξένων γλωσσών.

Τέλος συνοψίζονται τα συμπεράσματα της εργασίας και παρατίθενται προτάσεις εφαρμογής της θεωρίας και των ερευνητικών αποτελεσμάτων της Λειτουργικής Πραγματολογίας σε επιμέρους τομείς της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών καθώς και οι προοπτικές μελλοντικής έρευνας με βάση τη θεωρία αυτή.

### 1 Einleitung

Untersuchungen im Bereich der Didaktik und Methodik können auf der Basis unterschiedlicher Methoden durchgeführt werden.<sup>1</sup> Beispielsweise besteht die Möglichkeit der Verwendung von Fragebögen,<sup>2</sup> Protokollen und Interviews. Außerdem können Situationen mit Versuchspersonen in experimentellen Settings hergestellt werden (s. Redder 2001: 644). Darüber hinaus gibt es psychologische Verfahren wie die Introspektion und das laute Denken. Möglich sind auch Diskurs- oder Texterhebungen außerhalb des Unterrichts, z.B. Bildbeschreibungen, Schüleraufsätze etc. Schließlich kann *Feldforschung* betrieben werden, bei der linguistische Verfahren wie die der *Funktionalen Pragmatik* herangezogen werden. Hier kann Unterricht *aufgenommen*,

<sup>1</sup> S. Redder (2001: 643) sowie Graefen & Liedke (2008: 187ff.).

<sup>2</sup> Quantitative Untersuchungen, z.B. anhand von Fragebögen, können hilfreich sein, weil sie in der Regel Prozentsätze enthalten, auf die man bei späteren Untersuchungen zurückgreifen kann. Aussagen der Befragten spiegeln jedoch nach wie vor nur deren persönliche Betrachtungsweise wider, die manchmal weit entfernt von der Realität ist.

*transkribiert* und *analysiert* werden. Feldforschung findet in teilnehmender Beobachtung statt, ist umständlich, jedoch unverzichtbar (ebd. 645).

Im Folgenden möchte ich aufzeigen, welchen Beitrag die *Funktionale Pragmatik*, die seit 1972 von Konrad Ehlich, Jochen Rehbein und später von Angelika Redder in der Linguistik – neben vielen anderen bekannten Theorien und Verfahren<sup>3</sup> – etabliert wurde, im Bereich Sprachdidaktik bisher geleistet hat und zukünftig leisten kann.<sup>4</sup> Im 4. Kapitel wird von der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles-Universität Thessaloniki berichtet. Schließlich wird zusammenfassend dargestellt, in welche Bereiche der Lehrerbildung die Theorien und Untersuchungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik konkret einfließen können. Es werden zudem Perspektiven für künftige Forschungsarbeiten sowie für die Einbettung der vorliegenden Untersuchungsergebnisse in die Sprachdidaktik erörtert.

## 2 Ziele und Analyseverfahren der Funktionalen Pragmatik

Die Funktionale Pragmatik (FP) ist eine linguistische *Sprechhandlungstheorie*. Sie untersucht sprachliches Handeln als Teil des gesellschaftlichen Handelns. In der FP werden vor allem empirische Daten in Form *authentischer Diskurse* und *Texte* analysiert, die aus einem gesellschaftlichen Grund entstanden sind und *gesellschaftliche Zwecke*<sup>5</sup> verfolgen. Bei der *Analyse* konkreten Handelns werden die *gesellschaftlichen Zwecke* aus den Formen sprachlicher Handlungen sowie aus der Verwendungsweise sprachlicher Mittel *rekonstruiert*. Dabei wird der *Hörer* (bzw. Leser) systematisch miteinbezogen, denn an ihn richtet sich das Geäußerte und er ist derjenige, der die Mitteilung des *Sprechers* (bzw. Schreibers) beeinflusst (Ehlich 1991: 131).

Allerdings gibt es neben der FP einige andere Theorien der Pragmatik, die zur Feldforschung eingesetzt werden. Einige wesentliche *Unterschiede* zwischen ihnen und der FP sind folgende:<sup>6</sup>

- *Diskurs und Text*<sup>7</sup>

In der FP gibt es eine klare Unterscheidung zwischen *Text* und *Diskurs*: Beim *Diskurs* besteht Kopräsenz von Sprecher und Hörer. Diskurse selbst werden in *institutionelle* und *homileische* Diskurse unterteilt. Der *institutionelle* Diskurs bringt „verbindlichzielgerichtete Formen“ hervor. Dagegen ist der *homileische* Diskurs<sup>8</sup> „durch den Zweck des geselligen Beisammenseins, der Unterhaltung, charakterisiert“ (Rehbein 1988: 1187f.). Beim *Text* (s. Ehlich 1991 und 1999: 8f.) geht es um eine *zerdehnte Sprechsituation* zum Zwecke der Überlieferung (meistens schriftlich, jedoch auch mündlich):

- *Sprechhandlungen (vs. Sprechakte)*<sup>9</sup>

Bei den *Sprechakten* von Searle erschien zwar auch der Hörer-Bezug, jedoch wurden „alle Bedingungen des Sprechakt-Beschreibungsapparats im Sprecher verankert“

<sup>3</sup> Siehe dazu Ehlich & Rehbein (1976a); zur Erforschung der Kommunikation in der Schule s. Redder (1983); zur Theorie und Empirie mit Bezug auf Deutsch als Fremdsprache s. Redder (2001).

<sup>4</sup> Zu weiteren Disziplinen, wie der Pädagogik, Psychologie, Soziologie, deren Gegenstand der Unterricht sein kann, s. Becker-Mrotzek (2002). Zur Unterrichtskommunikation als Gegenstand linguistischer Analyse s. Ehlich (2009, Abschnitt 2).

<sup>5</sup> Zur Kategorie des *Zwecks* s. Ehlich (1999: 6f.).

<sup>6</sup> Mehr darüber s. Rehbein (1988), Ehlich (1991), Redder (2001).

<sup>7</sup> Vgl. Ehlich (2007c, Band 3).

<sup>8</sup> Mehr darüber s. Ehlich & Rehbein (1980<sup>2</sup>).

<sup>9</sup> S. Ehlich (1972) sowie Einträge ‚Sprechakt‘ und ‚Sprechhandlung‘ im *Metzler Lexikon Sprache* (s. Glück 2005<sup>3</sup>: 635f. und 638).

(Rehbein 1988: 1181). *Sprechhandlungen* umfassen dagegen *Sprecher* und *Hörer* gleichermaßen und sind Handlungsvollzüge, die den Status gesellschaftlich ausgearbeiteter, verbindlicher Formen haben (ebd.: 1182).

- *Sequenzen sprachlicher Handlungen (vs. Sprechaktsequenzen)*<sup>10</sup>

Sequenzen sprachlicher Handlungen unterscheiden sich von den Sprechaktsequenzen. Bei den *Sprechaktsequenzen* der Conversational Analysis (CA) geht es um die unmittelbare Aufeinanderfolge von *zwei* Redebeiträgen (= turns) als *lineares* Phänomen, z.B. bei 'question-answer' oder 'greetings' etc. Jedoch besteht sprachliches Handeln aus einer ganzen „*Abfolge sprachlicher Handlungen*“, z.B. sind Frage-Antwort-Abfolgen mindestens dreischrittig, denn sie umfassen auch die Reaktion des Fragenden auf die erhaltene Antwort (ebd.). *Sequenzen sprachlicher Handlungen* werden in der FP *nicht nur als eine lineare Abfolge* von Sprechhandlungen im Sprecherwechsel betrachtet; sie werden in die gesamte Konstellation eingebettet und werden funktional in der jeweils zugrunde liegenden Musterstruktur analysiert.

- *Handlungsmuster*<sup>11</sup>

Je nach *Konstellation*<sup>12</sup> und *Zweck* handeln Sprecher und Hörer nach *standardisierten Ablaufpotentialen*. Die *Potentiale von Handlungsabläufen* haben sich die Aktanten während ihrer kindlichen Sozialisation und Weiterentwicklung angeeignet. Sie nutzen also ihre Alltagserfahrungen, ihr erworbenes *Wissen*, d.h. sowohl ihr lexikalisches als auch ihr „Musterwissen“ (Ehlich & Rehbein 1977: 66ff.), um sprachlich zu handeln.<sup>13</sup> Handlungsmuster stellen Bearbeitungsformen für *repetitive Bedürfnisse* in *repetitiven Situationen* dar (Redder 2001: 642). Sie werden in Form von Flussdiagrammen dargestellt, haben diverse Phasen, Positionen und Entscheidungsknoten. Ein Handlungsmuster umfasst potentielle mentale wie interaktionale Handlungen der Beteiligten. Somit können bei der Analyse konkreten sprachlichen Handelns – auf der Basis der in der FP entwickelten Handlungsmuster<sup>14</sup> – die mentalen und interaktionalen Zwecke der Aktanten rekonstruiert werden; dies wiederum hilft dabei, die Funktion der verwendeten sprachlichen Mittel herauszufinden.

- *sprachliche Felder und Prozeduren – Funktion sprachlicher Mittel*

Bühlers (1934) *Symbol- und Zeigfeld* wurde in der FP – wie die untenstehende Tabelle aufzeigt – von Ehlich auf *fünf Felder* mit den entsprechenden *Prozeduren* erweitert. Links stehen die Felder und Prozeduren, rechts das, was durch die Prozedur beim *Hörer* erreicht wird. In der Mitte stehen Beispiele von sprachlichen Mitteln, die beim Vollzug einzelner Prozeduren eingesetzt werden können.<sup>15</sup> *Prozeduren* sind die kleinsten sprachlichen Handlungseinheiten, aus denen sich die Akte zusammensetzen. Bei jeder der fünf Prozeduren werden unterschiedliche Ziele (s. „mentaler/aktionaler Bereich des Hörers“) verfolgt. Zum Beispiel überträgt der Sprecher bei der *deikti-*

<sup>10</sup> S. Rehbein & Kameyama (2004: 557).

<sup>11</sup> S. Ehlich & Rehbein (1979).

<sup>12</sup> Dazu s. Rehbein (1977: 265ff.).

<sup>13</sup> Zu den Strukturtypen des Wissens s. Ehlich & Rehbein (1977: 42-70), zum Wissenserwerb s. Ehlich/Rehbein (1986).

<sup>14</sup> Z.B. Muster „Aufgabe-stellen/Aufgabe-lösen“ (Ehlich/Rehbein 1986), „Frage-Antwort“ (Ehlich 1981), „Assertion“ (Ehlich & Rehbein 1979: 264ff.), „Auffordern“ (Grießhaber 1982), „Verständnissicherung“ (Kameyama 2006), „Entscheiden“ (Grießhaber 1987), „Verkaufen-Kaufen“ (Rehbein 1995); mehr darüber s. Ehlich & Rehbein (1979) sowie unter <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/prg/index.html> (abgerufen am 06.04.2010).

<sup>15</sup> S. Ehlich (1991: 138ff.) und (1999: 10ff.).

schen Prozedur durch die *Deixis* (z.B. ich, der, da, jetzt) eine Fokussierung auf den Hörer und erreicht so dessen Orientierung (Ehlich 1983: 86, Karagiannidou 2000: 130ff. und 2007: 330). Durch *Anaphern* (z.B. er/sie/es) (*operative Prozedur*) erzielt der Sprecher die Wahrung der Kontinuität des schon Fokussierten (Ehlich 1983: 96, Karagiannidou 2000: 130 und 2007: 331).

*Felder und Prozeduren im Deutschen*<sup>16</sup> (nach Ehlich 1991: 139)

| BEREICH DES SPRECHERS (S) |                 |                                                               |                          |               |                      |           |                                    | BEREICH DES HÖRERS (H)                               |
|---------------------------|-----------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------|----------------------|-----------|------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Prozedur                  | Feld            | Beispiele für Realisierungsformen der sprachlichen Prozeduren |                          |               |                      |           |                                    |                                                      |
|                           |                 | Einheiten                                                     | Morpheme                 | Intonation    | Satzform             | Nonverbal | Aktion                             |                                                      |
| expressiv                 | Malfeld         |                                                               |                          | Tonmodulation |                      |           |                                    | Bewerten                                             |
| expeditiv                 | Lenkfeld        | Interjektionen                                                | Imperativ, Vokativendung |               |                      |           | Tonhöhenverlauf (steigend/fallend) | Unmittelbarer Eingriff in den Handlungsprozess von H |
| deiktisch                 | Zeigfeld        | deiktische Ausdrücke                                          | Tempusendungen           |               |                      | Gestik    |                                    | Fokussierung des H auf Objekte in versch. Räumen     |
| nennend                   | Symbolfeld      | Nomen-Verb-, Adjektivstämme                                   |                          |               |                      |           |                                    | Aktualisierung des Wissens von Wirklichkeit          |
| operativ                  | Operatiionsfeld | Anapher, Konjunktionen, Artikel                               | Verbmodus                |               | Deklarativ/Fragesatz |           |                                    | Verarbeitung v. Sprache als Sprache (im spr. Wissen) |

• *Funktion sprachlicher Mittel*

Durch die systematische Bestimmung von Feldern und Prozeduren kann bei der Analyse sprachlichen Handelns die *Funktion sprachlicher Mittel* näher bestimmt werden, was für die *Sprachdidaktik* sehr nützlich ist.

Zu den Analyseverfahren der FP lässt sich zusammenfassend sagen, dass einerseits die *sprachlichen Handlungsmuster* mit standardisierten Handlungsmöglichkeiten berücksichtigt werden, die je nach *Zweck* im konkreten Handeln realisiert werden. Andererseits werden die *Transkripte*<sup>17</sup> von konkreten Handlungssituationen analysiert. Während dieser Analyse geht man spiralartig vor: Bei jedem Schritt versucht man *zu rekonstruieren*, welche Handlungsmöglichkeit (im Handlungsmuster) zu welchem Zweck mit welchen sprachlichen Mitteln (im Transkript) realisiert wurde.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Tabelle nach Ehlich (1991: 139), ergänzt um den mentalen/aktionalen Bereich des Hörers (jedoch auch nach Ehlich) (aus: Rehbein & Kameyama 2004) inkl. verbale und paraverbale Mittel, die pro Feld und Prozedur eingesetzt werden können: s.a. Ehlich (1999), Redder (1998: 66ff.).

<sup>17</sup> Ehlich/Rehbein (1976), (1979a) und (1981) haben die Transkriptionsverfahren HIAT entwickelt, die sich vor allem wegen der *Partiturflächen* und der Notierung der *nonverbalen Handlungen* wesentlich von anderen Verfahren unterscheiden.

<sup>18</sup> Aus Platzgründen ist dies eine sehr knappe Vorstellung der Theorie der FP und ihrer Analyseverfahren. Weitere Informationen bei Ehlich (1991), Rehbein (1988), Redder (1998) sowie Karagian-

### 3 Für die Sprachdidaktik relevante funktional-pragmatische Arbeiten

#### 3.1 Arbeiten zur schulischen Kommunikation

Seit 1972 sind *institutionelle* Diskurse (s.o.) in diversen Institutionen wie Gericht, Krankenhaus, Arztpraxis funktional-pragmatisch untersucht und analysiert worden.<sup>19</sup> Eine der ersten Institutionen, deren Kommunikation Gegenstand der FP war, ist die *Institution Schule*.<sup>20</sup>

Ehlich (1981: 338ff.) unterscheidet zwischen dem *Lehr-Lern-Diskurs* und dem *Unterrichtsdiskurs*, und zwar aus folgendem Grund: Der *Lehr-Lern-Diskurs* findet nicht nur in der Schule statt, sondern überall. Man *lernt* z.B. von den Eltern, Freunden, beim Angeln etc. *Schule* ist jedoch die „Institution, in der das Lernen in gesellschaftlich organisierter Form abläuft“ (Rehbein 1985: 11). Hier verändert sich meistens der *Lehr-Lern-Diskurs* zum *Unterrichtsdiskurs* (s.a. Ehlich 2009).

Im *Lehr-Lern-Diskurs* besteht bei den beiden Aktantengruppen (den Lehrenden und Lernenden) „eine *ungleiche Verteilung von Wissen*“ (Ehlich 1981: 338): Die eine Gruppe *verfügt über Wissen*, die andere *verfügt darüber nicht, will aber darüber verfügen*. Die Lernenden haben also ein *Wissensdefizit* und wollen *freiwillig* lernen. Es besteht gegenseitige *Anerkennung*, die zum *Angewiesensein aufeinander* wird: Die Lernenden sind abhängig von den Lehrenden, *weil* sie lernen *wollen*; bei den Lehrenden existiert aber auch eine Art Abhängigkeit von den Lernenden, *weil* sie wissen *wollen*, ob und inwiefern die Lernenden gelernt haben. Solche *Lehr-Lern-Diskurse* sind für viele Formen der *Eltern-Kind-* aber auch der *Peer-Kommunikation*<sup>21</sup> charakteristisch.

Beim *Unterrichtsdiskurs* ist es auf den ersten Blick genauso wie beim *Lehr-Lern-Diskurs*; jedoch ist der Lehrende pädagogisch ausgebildet, kann also den Lernprozess der Lernenden durchschauen. Somit vermindert sich die *Abhängigkeit* des Lehrenden von den Lernenden; dadurch verstärkt sich aber gleichermaßen „seine *Dominanz*“ (Ehlich 1981: 341). Darüber hinaus stehen in der Schule mehrere Schüler einem Lehrer gegenüber, deshalb soll/muss er die Vermittlung von Wissen rationell vornehmen. *Unterschiede* zum *Lehr-Lern-Diskurs* haben folgende *Konsequenzen*:

1. „Die *Freiwilligkeit* des *Lehr-Lern-Diskurses* *verliert sich*“ (Ehlich 1981: 342). Dadurch verändern sich die Handlungsvoraussetzungen. Nicht alle Lernenden *wollen* lernen. Die Institution *Schule* soll den Lernenden das „Gesamtwissen der Gesellschaft“ vermitteln, jedoch ist dies sehr komplex; Schüler sehen nicht immer ein, dass es sich lohnt, ihr Wissensdefizit auszugleichen. Sie verlieren die Motivation, solange das Gesamtwissen der Gesellschaft abstrakt bleibt; der Wissenserwerb macht dann leicht keinen Spaß mehr, weil er kein konkretes Bedürfnis befriedigt. Das Ergebnis ist häufig, dass der Schüler nicht mehr lernen *will*, sondern lernen *soll/muss*.
2. Fehlt die *Freiwilligkeit* des Lernens, besteht auch die wichtige Voraussetzung, nämlich die *gegenseitige Anerkennung* nicht mehr. Das führt dazu, dass der Schüler den *Diskurs* „immer weniger als seine eigene Sache“ erfährt (ebd.). Wenn also der *Lehr-Lern-Diskurs* nicht in wechselseitiger *Anerkennung* verläuft, wird er zum *Unterrichtsdiskurs*.

---

nidou (2000: 98f.). Eine Übersicht mit diversen Links zur FP gibt Griebhaber (2010) unter <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/prg/index.html> (abgerufen am 06.04.2010).

<sup>19</sup> Konkrete Literaturverweise bei Ehlich (1999: 14f.).

<sup>20</sup> S. Ehlich & Rehbein (1976a), (1977), (1977a), (1983), (1986), Ehlich (1981), (2009), Redder (1983).

<sup>21</sup> Dazu s. Streeck (1983: 209f.).

3. Oftmals ist das Ergebnis, dass die Schüler *geistig abwesend* sind: Sie fühlen sich nicht direkt angesprochen und trotzdem müssen sie (wegen der Schulpflicht) physisch anwesend sein, geistig sind sie es jedoch nicht.

*Lehr-Lern-Diskurs* und *Unterrichtsdiskurs* sind also zwei *unterschiedliche Diskurstypen*. Aufgrund des *veränderten Lehr-Lern-Diskurses* in der Institution Schule ergeben sich im *Unterrichtsdiskurs* auch Veränderungen in anderen alltäglichen Mustern, die im Unterricht *taktisch* eingesetzt werden. Sie werden *für die Zwecke der Institution* adäquat *modifiziert*, sodass „die institutionsspezifische Variante nur als Para-Form der außerschulischen Ausgangsform angesehen werden kann“ (Ehlich & Rehbein 1986: 173). Eine wichtige Veränderung bei einigen der unten aufgeführten Muster ist, dass „der Fragende über das Wissen bereits verfügt, das er ‚erfragt‘“ (ebd.). Ehlich & Rehbein (1986)<sup>22</sup> analysieren unter anderem die Muster:

- *Lehrerfrage* und *Regiefrage*<sup>23</sup>
- *Lehrervortrag* und *Lehrervortrag mit verteilten Rollen*<sup>24</sup>
- *Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen* (vs. Problemlösen)<sup>25</sup>
- *Rätselraten* in der Schule
- *Begründungsversuche* in der Schule (vs. Begründen)
- *Examensfrage*<sup>26</sup> (vs. Frage-Antwort)<sup>27</sup>

Exemplarisch werden im Folgenden funktional-pragmatische Arbeiten genannt, deren Ergebnisse für die Didaktik von Bedeutung sind:

Becker-Mrotzek & Vogt (2009), die diverse Arbeiten zur schulischen Kommunikation vergleichen, stellen fest, dass die obigen Muster sich nur auf lehrerzentrierten Unterricht beziehen (ebd.: 43). Anschließend analysieren sie weitere Unterrichtsformen<sup>28</sup> wie *Gruppenarbeit* sowie verschiedene Unterrichtsphasen.

<sup>22</sup> S. dazu Becker-Mrotzek & Vogt (2009: 32ff. und 65ff.).

<sup>23</sup> Zweck des Musters *Frage-Antwort* in außerschulischen Konstellationen ist, Wissen aus dem Kopf des Antwortenden in jenen des Fragenden, dem das Wissen fehlt, zu transportieren. Dagegen wird die *Lehrerfrage* vom „Lehrer *nicht* dann eingesetzt, wenn er, der Fragende selbst, das, was er fragt, *nicht* weiß“ (Ehlich 1981: 346); s. Rehbein (1984), von Kügelgen (1994 und 2009). Selbstverständlich kommen jedoch auch echte *Fragen* in der Schule vor. Zu *Regiefrage* s. Ehlich (2009).

<sup>24</sup> „Der *Lehrervortrag* mit verteilten Rollen ist eine eigene Diskursart innerhalb der Institution Schule. Sie wird konstituiert durch die systematische Kombination von Handlungsmustern der Diskursart *Vortrag* und der *Frage-Antwort-Sequenz* mit dem Fragetyp der *Regiefrage* an der Initialstelle der Sequenz“ (Ehlich & Rehbein 1986: 85f.).

<sup>25</sup> Das *Problemlösen* wird im Frontalunterricht (s.a. Ehlich 2009) meistens durch das Muster *Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen* ersetzt, was Folgendes mit sich bringt (Ehlich & Rehbein 1986: 8-29): Da die Schüler beim *Aufgabe-Stellen* nicht die Gesamtproblematik überblicken und auch die Zielsetzung nicht kennen (die kennt nur der Lehrer), müssen sie beim *Aufgabe-Lösen* wiederholte Lösungsversuche unternehmen, die aber überwiegend misslingen. Den Lernenden wird dabei ihr Wissensdefizit bewusst, und das führt zur Frustration. Sie haben deshalb oft das Gefühl, dass der Lehrer alles weiß und sie fortwährend Wissensdefizite haben (dazu s.a. Karagiannidou 2007a: 74).

<sup>26</sup> Zur *Prüfungsfrage* s. Wiesmann (1999) sowie Ehlich (2009).

<sup>27</sup> Bei der *Examensfrage* handelt es sich nicht exakt um eine Typenmodifikation des Musters *Frage-Antwort* wie bei der *Lehrerfrage*. Bekanntlich verfügt bei der *Examensfrage* der Fragende selbst „über das Wissen, nach dem er fragt, aber er weiß nicht“, *ob der Hörer* „seinerseits das Wissen hat, nach dem gefragt wird“. Zwar stellt der Typ *Examensfrage* eine schulische Modifikation des Musters *Frage-Antwort* dar, jedoch ist auch er „den Zwecken der Institution in spezifischer [...] Weise adaptiert worden“, also können *Examensfragen* nicht einfach nach dem Muster *Frage-Antwort* analysiert werden (Ehlich & Rehbein 1986: 68).

<sup>28</sup> Auch in Becker-Mrotzek (2002) werden funktional-pragmatisch, anhand von Unterrichtstranskripten, die *Lehrerfrage* im fragend-entwickelnden Unterricht und die *Gruppenarbeit* analysiert.

Bührig (1996) untersucht „reformulierende Handlung“, darunter auch das *Rephrasieren* seitens des Lehrers sowie seine Funktionen im Unterricht (z.B. als Wink, zum Fixieren, zur Lenkung).

Ehlich & Redder (1997) veröffentlichen unter dem Titel „Schnittstelle Didaktik“ diverse funktional-pragmatische Untersuchungen von jungen WissenschaftlerInnen zum DaF-Unterricht, in denen „der Kontakt zwischen wissenschaftlicher Analyse und unterrichtlicher Praxis hergestellt wird“ (ebd.: 1).

Karagiannidou (2000) untersucht authentische Gespräche sowie das sprachliche Handeln griechischer Deutschlerner in Rollenspielen. Interessant sind u.a. die festgestellten Strategien, die die Schüler beim Handeln in der FS einsetzen (ebd.: 274-299 und 395-417). Die linguistischen Resultate werden unter didaktischen Gesichtspunkten diskutiert und es werden Vorschläge für den Einsatz authentischen Hörmaterials im DaF-Unterricht sowie für die Entwicklung des mündlichen sprachlichen Handelns der Deutschlerner formuliert.

Wiesmann (1999) analysiert die Kommunikation in Lehrveranstaltungen an der Universität, um die Ergebnisse für die Konzeption der sprachlichen Hochschuleingangsprüfung für ausländische Studierende zu verwenden. Darüber hinaus legt sie Vorschläge für die sprachliche Vorbereitung der Studienbewerber auf diese Eingangsprüfung im DaF- und Fachsprachen-Unterricht vor.

Zu erwähnen sind auch Arbeiten zum *bilingualen Erstspracherwerb* (Garlin 2008<sup>2</sup>), zum *fremdsprachlichen Leseprozess* als mentaler Handlung in der zerdehnten Sprechsituation (Schramm 2001), zur *interkulturellen Kommunikation* (Redder & Rehbein 1987, Ehlich 1996 und 1998) sowie Analysen von *Geschichts- und Biologiestunden* (Rehbein 1985) oder von *Mathematikunterricht* wie die Arbeit von Rainer von Kügelgen (1994) zum reflektierenden Lernen. All diese Arbeiten sind auch für die Fremdsprachendidaktik nützlich.

Abschließend sei noch erwähnt, dass sich die Funktionale Pragmatik in den letzten Jahren verstärkt mit der *Wissenschaftssprache* befasst. Die in diesem Bereich entstandenen Arbeiten sind nicht nur für ausländische Studierende in deutschsprachigen Ländern interessant, sondern auch für die Germanistik- bzw. DaF-Studierenden im Ausland. Exemplarisch verweise ich auf Ehlich (2004), Ehlich & Graefen (2001), Guckelsberger (2005), Moll (2001), Steets (2004), Tzilinis (2009).<sup>29</sup>

### 3.2 Arbeiten zur Grammatik und Syntax

In der Tabelle zu den *Feldern und Prozeduren* (s. oben Abschnitt 2) wurden viele *Wortarten* als Beispiele angegeben. Das Konzept der *Felder und Prozeduren* ermöglicht eine Zuordnung der Sprachmittel nach *funktionalen* Gesichtspunkten.<sup>30</sup> Bei der Analyse konkreten Handelns fragt man sich:

- Was ist der spezifische Zweck einzelner Wörter oder Wortklassen?
- Was wird mit ihnen erreicht?
- Welche Prozeduren werden bei ihrer Verwendung vollzogen?

Durch diese Fragen ergeben sich *funktionale Charakteristika*; sie ermöglichen eine ganz andere Zuordnung der sprachlichen Mittel als die traditionelle Einteilung nach Wortarten, bei der – nicht nur, aber vor allem – die Form eine wichtige Rolle spielt. Beispielsweise haben wir oben (im Abschnitt 2) gesehen, dass in der Interaktion von

<sup>29</sup> Weitere Literatur zur *Wissenschaftssprache* unter:  
[http://www.daf.uni-muenchen.de/downloads/wisspra\\_publ\\_inst.pdf](http://www.daf.uni-muenchen.de/downloads/wisspra_publ_inst.pdf) (abgerufen am 06.04.2010).

<sup>30</sup> S. Ehlich (1999: 10ff).

Sprecher und Hörer die *Deixis* „ich/du“ etwas anderes leisten als die *Anaphern* „er/sie/es“, obwohl sie traditionell unter der Wortart „Pronomen“ aufgeführt werden.

Eine solche Kategorisierung nach *funktionalen Kriterien* hat z.B. in der dreibändigen „Grammatik der deutschen Sprache“ (Zifonun et al. 1997) des Instituts für deutsche Sprache schon Eingang gefunden<sup>31</sup> (s. Hoffmann 1997).

Einige Beispiele von funktional-pragmatischen Arbeiten zur Grammatik und Syntax werden im Folgenden tabellarisch aufgelistet:

- zu den *Wortarten*: Hoffmann (2004, 2007a), Redder & Rehbein (1999)
- zu *Deixis* und *Anapher*: Ehlich (1982, 1983), *kontrastiv dt.-gr.*: Karagiannidou (2000, 2007)
- zu *Partikeln/Interjektionen*: Ehlich (1986), *kontrastiv dt.-gr.*: Liedke (1994)
- zu *Substantiven*: Thielmann (2007)
- zu *Modalverben*: Redder (1984)
- zu *Verben*: Redder (1992), *kontrastiv dt.-gr.*: Karagiannidou (2004)
- zu *lokalen Präpositionen*: Griebhaber (1999), *kontrastiv dt.-gr.*: Karagiannidou (2000, 2004a)
- zu „*denn*“ und „*da*“: Redder (1990)
- zu *Adverbien*: Hoffmann (2007)
- zu *Relativsätzen*: Eissenhauer (1999)
- zur *funktionalen Syntax*: Hoffmann (2003)
- zur *Wortstellung im Deutschen*: Rehbein (1992) und (1995a)
- zu „*weil*“: Redder (2004)

Künftigen FS-LehrerInnen sollen während ihrer Ausbildung nicht nur Unterrichtsmethoden, sondern auch das erforderliche Sachwissen für ihr Unterrichtsfach vermittelt werden. Insofern wäre die Berücksichtigung der exemplarisch oben aufgeführten Arbeiten in den linguistischen Universitätsveranstaltungen von großem Nutzen. In der Didaktik müssten anschließend die Erkenntnisse aufgegriffen werden, denn eine handlungstheoretische Herangehensweise an Sprache würde den angehenden DaF-LehrerInnen unter anderem helfen, selbst handlungsorientiert zu unterrichten.

#### 4 Funktionale Pragmatik und Didaktik an der Universität Thessaloniki

Wie in der Einleitung erwähnt, wird in diesem Kapitel von der interdisziplinären Arbeit und Forschung bezüglich der Funktionalen Pragmatik und Didaktik an der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles-Universität Thessaloniki berichtet. Seminare zur *Funktionalen Pragmatik und Didaktik* werden im Diplom-Studiengang seit 1998 sowie im Master-Studiengang seit seiner Einrichtung im Jahre 2006 angeboten. Die SeminarteilnehmerInnen *nehmen* authentische Gespräche in Institutionen, Geschäften und diversen Alltagssituationen *auf*, *transkribieren* und *analysieren* die Diskurse, *präsentieren* im Seminar ihre Arbeit sowie die Auswirkungen ihrer Ergebnisse auf einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht und legen dann eine schriftliche Arbeit über ihre empirische Untersuchung vor. So sind über die Jahre viele *Seminararbeiten* entstanden, deren Ergebnisse auf die Didaktik des Deutschen und Griechischen als Fremdsprachen in Bezug gesetzt wurden.

<sup>31</sup> Zu einem Rückblick bis in die Antike s. Ehlich (2007d).

Darüber hinaus wurden auch *Diplom-* und *Masterarbeiten* vorgelegt; eine *Doktorarbeit* zum Thema „Kommunikation im DaF-Unterricht in Griechenland: Eine funktional-pragmatische Analyse“ ist von Eleni Kalaitzi in Arbeit.

Das *Lexikon der Funktionalen Pragmatik: Deutsch-Griechisch*, an dessen Übersetzung ins Griechische seit 2006 Konrad Ehlich (Berlin), Käthi Dorfmueller-Karpusa, Eleni Butulussi, Evangelia Karagiannidou (Thessaloniki) und Anastasia Tzilinis (München) arbeiten, ist fast fertig und soll demnächst allgemein zugänglich werden.

Zur Überprüfung der Anwendbarkeit der Lemmata wurde der Artikel von Konrad Ehlich (1983) „Deixis und Anapher“ von der Doktorandin Eleni Kalaitzi mit Hilfe des *Lexikons der FP* ins Griechische übersetzt und von den fünf oben genannten Mitgliedern begutachtet; auch diese Arbeit soll demnächst veröffentlicht werden.

Im September 2005 habe ich mit der *Videoaufzeichnung* von Deutschunterricht an Schulen begonnen. Daraus ist eine *erste Arbeit* entstanden (Karagiannidou, im Druck), demnächst soll auch dieses *Forschungsvorhaben* fortgeführt werden.

Darüber hinaus sollen an der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles-Universität Thessaloniki ab dem Wintersemester 2010/11 *Seminare* zur *schulischen Kommunikation* angeboten werden. Dabei werden die SeminarteilnehmerInnen die Gelegenheit haben, realen DaF-Unterricht auf Video aufzunehmen, zu transkribieren und zu analysieren. Somit werden weitere Arbeiten zur Funktionalen Pragmatik und Didaktik entstehen.

## 5 Fazit und Ausblick

Zur Eingangsfrage „*Was bringt die Funktionale Pragmatik der Sprachdidaktik?*“ lässt sich Folgendes zusammenfassen:

Die *Funktionale Pragmatik* hat ein ausgearbeitetes Konzept zur Erforschung sprachlichen Handelns entwickelt; sie bietet sich zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen, u.a. Schulen und Hochschulen, sowie in Alltagssituationen an. *Handlungsmuster* sowie das Konzept der *Felder* und *Prozeduren* ermöglichen ein sicheres und systematisches Vorgehen bei der Analyse sowie nachvollziehbare und zuverlässige Ergebnisse.

*Feldforschung* ermöglicht, z.B. durch das Festhalten von realem Unterricht in Form von Audio- oder noch besser Videoaufnahmen und deren Analyse,<sup>32</sup> Einsichten in die Wirklichkeit. Sie bietet auf der Basis der Ergebnisse die Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge weiterzugeben, deren Umsetzung in der Praxis zu untersuchen ist, um dann weitere Optimierungen vorzunehmen.

Aufgrund der *Unterschiede* zwischen dem *Lehr-Lern-Diskurs* und dem *Unterrichtsdiskurs* ergeben sich offene *Fragen* wie z.B.: Wie kann man einen *Unterrichtsdiskurs* zum *Lehr-Lern-Diskurs* umwandeln? Was muss man an den *gesellschaftlichen Bedingungen* in Bezug auf die *Institution Schule und ihre Organisation* verändern, so dass die Schule eine andere, eine *wesentlichere Rolle* für die Schüler spielt? Zur Beantwortung solcher und anderer Fragen können funktional-pragmatische Analysen von Unterricht einen wesentlichen Beitrag leisten. Durch die Analyse des schulischen Diskurses kann man u.a. feststellen, wann die Schüler aktiv sind und effektiv lernen bzw. passiv sind und keine Lust haben. Weitere Fälle müssten untersucht werden.

Allerdings müssten bei Untersuchungen des schulischen Unterrichts auch die eingesetzten Methoden, Sozialformen und Medien sowie weitere den Unterricht konstituierende Faktoren, wie z.B. die Inhalte, berücksichtigt werden. Hilfsverfahren wie

<sup>32</sup> Zu weiteren Analysemethoden s. Aguado et al. (2010).

Fragebögen, Beobachtungsprotokolle und Interviews könnten die Untersuchungen unterstützen. Außerdem müsste Unterricht analysiert werden, bei dem z.B. das *selbst-entdeckende Lernen* gefördert wird; dadurch könnte man überprüfen, ob andere Lehr- und Lernverfahren effektiver als der *Unterrichtsdiskurs* sind und mehr dem *Lehr-Lern-Diskurs* ähneln.

Die Theorien und Untersuchungsergebnisse der FP können in die *Lehreraus- und -fortbildung* einfließen. Konkreter:

- Analysen der *schulischen Kommunikation* und *Widersprüchlichkeiten* wie in der Transformation des *Lehr-Lern-Diskurses* zum *Unterrichtsdiskurs* in der Institution Schule helfen angehenden und praktizierenden LehrerInnen, *Bewusstheit* zu *Lehr- und Lernverfahren* zu entwickeln.
- Analysen von *sprachlichen Mitteln* in ihrem Funktionskontext ermöglichen eine andere *Herangehensweise an Grammatik/Syntax* und eine neue *Zuordnung der Wortarten* im kommunikativen und handlungsorientierten DaF-Unterricht, nicht nur nach ihrer Form, sondern auch – und vor allem – nach ihrer *Funktion*.

*Kontrastive Analysen* von Kommunikation nach dem Konzept der *Felder* und *Prozeduren* können aufzeigen, dass die Zuordnung der sprachlichen Mittel von Sprache zu Sprache durchaus variieren kann. *Kontrastive funktional-pragmatische Analysen*, z.B. Deutsch – Griechisch,<sup>33</sup> sind förderlich für den DaF-Unterricht, den Griechisch-als-Fremdsprache-Unterricht, die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien, die Lexikographie, die Übersetzungswissenschaften, das Kommunikationstraining und eine Reihe von weiteren Aufgaben der Sprachvermittlung. Darüber hinaus besteht dadurch die Möglichkeit, institutionelle und homileische Kommunikation in verschiedenen Ländern zu vergleichen.

In der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles-Universität Thessaloniki wird zwar viel im Bereich der FP und Sprachdidaktik getan, jedoch sollte *mehr Forschung* betrieben werden. Der Eingang der Theorien der *Funktionalen Pragmatik* in die *griechischsprachige Forschung* würde ihr *neue Wege* eröffnen und dadurch auch die Entwicklung der FP selbst *erweitern*. Die anstehenden Veröffentlichungen des *Lexikons der FP* und des oben erwähnten *übersetzten Artikels* von Ehlich zur *Deixis und Anapher*<sup>34</sup> leisten hierzu einen wesentlichen Beitrag.

<sup>33</sup> Beispielsweise haben sich in Karagiannidou (2004) zwar keine Unterschiede in der Handlungsweise der Aktanten in deutschen und griechischen Wegbeschreibungen (WB) ergeben. Bei der Verwendung von Verben wurde dagegen festgestellt, dass in den authentischen *griechischen WB* *viel mehr Verben* benutzt wurden, um die jeweiligen Handlungszwecke sprachlich zu realisieren. Dagegen ergab sich in Karagiannidou (2004a), dass in denselben *deutschen WB* *viel mehr Präpositionen* als in den griechischen verwendet wurden. In beiden Sprachen sind sowohl Verben als auch Präpositionalkonstruktionen für den Vollzug der erforderlichen Prozeduren zur *Führung* des Hörers (Fragenden) *durch die verschiedenen Räume* (Wahrnehmungs- und Vorstellungsraum) bis zur *Zielidentifikation* nötig. Jedoch wurde erst nach der zweiten Untersuchung klar, dass es keiner der beiden Sprachen an sprachlichen Mitteln mangelt. Beide, Verben und Präpositionen, sind *Symbolfeld-Mittel zum Vollzug nennender Prozeduren*. Beziehungen, die z.B. im Griechischen nicht durch Präpositionen präzisiert werden, werden durch unterschiedliche Verben konkretisiert und andersherum. Solche Ergebnisse sollten z.B. bei der Entwicklung von neuen Lehrmaterialien berücksichtigt werden.

<sup>34</sup> Zum Beispiel wurde in Karagiannidou (2007) festgestellt, dass es in griechischen Grammatiken, die als funktional-kommunikativ bezeichnet werden, keine klare Unterscheidung in Bezug auf die Funktion von *Deixis* und *Anapher* gibt, wie es Ehlich durch die Erweiterung der Bühler'schen Felder und Prozeduren geschafft hat. Solche Arbeiten könnten demnächst, wenn das *Lexikon der FP* fertig gestellt ist, auch in griechischer Sprache erscheinen.

Bisher werden zwar von Seiten der Sprachdidaktik funktional-pragmatische Arbeiten bereits berücksichtigt, jedoch noch *nicht ausreichend*. Eine *interdisziplinäre Verknüpfung* der verschiedenen Erkenntnisse sollte in Zukunft intensiver vorgenommen werden.<sup>35</sup>

### Literaturverzeichnis

- Aguado K., K. Schramm, & H. J. Vollmer. (Hrsg.) 2010. *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Band 37). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, M. 2002. Funktional-Pragmatische Unterrichtsanalyse. Kammler, C. & W. Knapp (Hrsg.) *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 58-78 (auch unter: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/materialien/mbm/downloads/uanalyse.pdf>, abgerufen am 06.04.2010).
- Becker-Mrotzek M. & R. Vogt. 2009. *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., bearbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Bühler K. 1934. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Bühlig K. 1996. Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. (Kommunikation und Institution 23). Tübingen: Narr.
- Ehlich K. 1972 & 2007. Thesen zur Sprechakttheorie. Wunderlich, Dieter (Hg.) *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt/M.: Athenäum, 122-126. Zugleich in: Ehlich, K. 2007a. *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 1: *Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin/New York: de Gruyter, 81-85.
- Ehlich K. 1981 & 2007. Schulischer Diskurs als Dialog? Schröder, P. & H. Steger (Hrsg.) *Dialogforschung*. (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache). Düsseldorf: Schwann, 334-369. Zugleich in: Ehlich, K. 2007c. *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 3: *Diskurs – Narration – Text – Schrift*. Berlin/New York: de Gruyter, 131-167.
- Ehlich K. 1982. Anaphora and Deixis: Same, Similar, Different? Jarvella, R. J. & W. Klein (eds.) *Speech, Place and Action. Studies in Deixis and Related Topics*. Chichester/New York: Wiley, 315-337.
- Ehlich K. 1983 & 2007. Deixis und Anapher. Rauh, G. (ed.) *Essays on Deixis*. Tübingen: Narr, 79-97. Zugleich in: Ehlich, K. 2007b. *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 2: *Prozeduren des sprachlichen Handelns*. Berlin/New York: de Gruyter, 5-24.
- Ehlich K. 1986. *Interjektionen*. Tübingen: Niemeyer.
- Ehlich K. 1991 & 2007. Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. Flader, D. (Hrsg.) *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*. Stuttgart: Metzler, 127-143. Zugleich in: Ehlich, K. 2007a. *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 1: *Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin/New York: de Gruyter, 9-28.
- Ehlich K. 1996. Interkulturelle Kommunikation. Nelde P. H., Goebel H. u.a. (Hrsg.) *Kontaktlinguistik*. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 920-931.

<sup>35</sup> Konkretere Vorschläge finden sich bei Becker-Mrotzek (2002), Redder (2001: 645).

- Ehlich K. 1998. Vorurteile, Vor-Urteile, Wissenstypen, mentale und diskursive Strukturen. Heinemann, M. (Hrsg.) *Sprachliche und soziale Stereotype*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 1-24.
- Ehlich K. 1999 & 2007. Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. *Deutschunterricht in Japan* 4, 4-24. Zugleich in: Ehlich, K. 2007a. *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 1: *Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin/New York: de Gruyter, 29-46.
- Ehlich K. 2004. Sprachqualifizierung für die (mündliche und schriftliche) Wissenschaftskommunikation. Casper-Hehne, H. & K. Ehlich (Hrsg.) *Kommunikation in der Wissenschaft*. (Materialien DaF 69). Regensburg: Fachverband DaF, 1-19.
- Ehlich K. 2007a-c. *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 1, 2, 3. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ehlich K. 2007d. Anadeixis und Anapher. Ehlich, K. 2007b. *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 2. Berlin/New York: de Gruyter, 23-44.
- Ehlich K. 2009. Unterrichtskommunikation. Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.) *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Band 3). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 327-348
- Ehlich K. & G. Graefen. 2001. Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukzursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. *Jahrbuch DaF* 27/2001, 351-378.
- Ehlich K. & A. Redder (Hrsg.). 1997. „Schnittstelle Didaktik“. *Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht*. (Materialien DaF 45). Regensburg: Fachverband DaF.
- Ehlich K. & J. Rehbein. 1976. Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). *Linguistische Berichte* 45, 21-41.
- Ehlich K. & J. Rehbein. 1976a. Sprache im Unterricht – Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit. *Studium Linguistik* 1, 47-69.
- Ehlich K. & J. Rehbein. 1977. Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. Goepfert, H. C. (Hrsg.) *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*. München: Fink, 36-114.
- Ehlich K. & J. Rehbein. 1977a. Schulbezogene Kommunikationsanalyse – reflektierte und geheime Wissenschaftspraxis. *Unterrichtswissenschaft* 4, 346-360.
- Ehlich K. & J. Rehbein. 1979. Sprachliche Handlungsmuster. Soeffner, H.-G. (Hrsg.) *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 243-274.
- Ehlich K. & J. Rehbein. 1979a. Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT 2): Intonation. *Linguistische Berichte* 59, 51-75.
- Ehlich K. & J. Rehbein. 1980<sup>2</sup>. Sprache in Institutionen. Althaus, H. P., H. Henne & H. E. Wiegand (Hrsg.) *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Niemeyer, 338-345.
- Ehlich K. & J. Rehbein. 1981. Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke. Winkler, P. (Hrsg.) *Methoden der Analyse von Face-to-Face Situationen*. Stuttgart: Metzler, 302-329.
- Ehlich K., & J. Rehbein. 1983. Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. (Kommunikation und Institution 2). Tübingen: Narr.
- Ehlich K. & J. Rehbein. 1986. Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.

- Eissenhauer S. 1999. *Relativsätze im Vergleich. Deutsch – Arabisch*. (Mehrsprachigkeit 6). Münster u.a.: Waxmann.
- Garlin E. 2008. Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich handeln – Sprachprobieren – Sprachreflexion. Eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares. 2., erw. Auflage. Münster u.a.: Waxmann.
- Glück H. (Hrsg.) 2005. *Metzler Lexikon Sprache*. 3., neubearbeitete Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Graefen G., & M. Liedke. 2008. Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Mit CD-Rom. Tübingen/Basel: A. Francke.
- Grißhaber W. 1987. *Authentisches und zitierendes Handeln*. Band I & II. Tübingen: Narr.
- Grißhaber W. 1999. Die relationierende Prozedur. Zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner. Münster u.a.: Waxmann.
- Grißhaber W. 2010. *Funktionale Pragmatik: Übersicht*. Unter <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/prg/index.html> (abgerufen am 06.04.2010).
- Guckelsberger S. 2005. Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. München: iudicium.
- Hoffmann L. 1997. Teile A, B1, B2, C, H2. Zifonun, G., L. Hoffmann, B. Strecker u.a. (Hrsg.) *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. (Schriften des Instituts für deutsche Sprache). Berlin/New York: de Gruyter.
- Hoffmann L. 2003. Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren. Hoffmann, L. (Hrsg.) *Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive*. Berlin/New York: de Gruyter, 18-121.
- Hoffmann L. 2004. Funktionaler Grammatikunterricht in der Grundschule. *Die Grundschule* 10/2004 (auch unter: <http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/PDF/FGG.pdf>, abgerufen am 06.04.2010).
- Hoffmann L. 2007. Adverb. Hoffmann, Ludger (Hrsg.) *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin/New York: de Gruyter, 223-264.
- Hoffmann L. (Hrsg.) 2007a. *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kameyama S. 2006. Verständnissicherung in Diskursen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. Ehlich, K. & A. Hornung (Hrsg.) *Praxen der Mehrsprachigkeit*. Münster u.a.: Waxmann, 129-153.
- Karagiannidou E. 2000. *Deutsch als Fremdsprache für Griechen. Gesprochenes Deutsch als Kommunikationsmittel*. (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd. 35). Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Karagiannidou E. 2004. Funktionale Pragmatik und Didaktik: Verbgebrauch in Wegbeschreibungen im Deutschen und im Griechischen. Bračić, S., D. Čuden, S. Podgoršek & V. Pogačnik (Hrsg.) *Linguistische Studien im Europäischen Jahr der Sprachen. Akten des 36. Linguistischen Kolloquiums in Ljubljana 2001*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 301-310.
- Karagiannidou E. 2004a. Die Funktion der Präposition *σε* in Wegbeschreibungen im Griechischen: eine funktional-pragmatische Diskursanalyse und ihre Auswirkungen auf die Didaktik. Herwig, R. (Hrsg.) *Sprache und die modernen Medien*. Akten des 37. Linguistischen Kolloquiums in Jena 2002. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 407-416.
- Karagiannidou E. 2007. Die Verwendung von Objektdeixis in Wegbeschreibungen. Ein Vergleich Griechisch – Deutsch. Redder, A. (Hrsg.) *Diskurse und Texte*.

- Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag.* Tübingen: Stauffenburg, 329-344.
- Karagiannidou E. 2007a. In der Gruppe geht's besser! Ein Plädoyer für mehr Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht. *Zielsprache Deutsch* 33: 71-93.
- Karagiannidou E. (im Druck) Alphabetisierung im Unterricht Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch: Analyse einer aufgezeichneten Unterrichtsstunde. Karagiannidou, E., Ch.-O. Papadopoulou & E. Skourtou (Hrsg.) (demnächst) *Sprachenvielfalt und Sprachenlernen: Neue Wege zur Literalität.* Akten des 42. Linguistischen Kolloquiums in Rhodos 2007. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Kügelgen von R. 1994. *Diskurs Mathematik. Kommunikationsanalysen zum reflektierenden Lernen.* (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd. 17). Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Kügelgen von R. 2009. Die Frage im Lehr-Lerndiskurs: Geschichte einer Funktionalisierung – Perspektiven einer Überwindung. Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.) *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik.* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Band 3). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 349-377.
- Liedke M. 1994. Die Mikro-Organisation von Verständigung. Diskursuntersuchungen zu griechischen und deutschen Partikeln. (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd. 18). Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Moll M. 2001. Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis. München: iudicium.
- Redder A. 1983. Kommunikation in der Schule – Zum Forschungsstand seit Mitte der siebziger Jahre. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 24, 118-144.
- Redder A. 1984. Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen: Niemeyer.
- Redder A. 1990. Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: 'denn' und 'da'. Tübingen: Niemeyer.
- Redder A. 1992. Funktional-grammatischer Aufbau des Verb-Systems im Deutschen. Hoffmann, L. (Hrsg.) *Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten.* Berlin/New York: de Gruyter, 128-154.
- Redder A. 1998. Sprachwissen als handlungspraktisches Bewußtsein – eine funktional-pragmatische Diskussion. *Didaktik Deutsch* 5, 60-76.
- Redder A. 2001. Theorie und Empirie. Anz, H., L. Götze, G. Helbig, G. Henrici, H.-J. Krumm & W. Veit (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache.* Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/ New York: de Gruyter, 638-647.
- Redder A. 2004. Von der Grammatik zum sprachlichen Handeln – Weil: Das interessiert halt viele. *Der Deutschunterricht* 5, 50-58.
- Redder A. & J. Rehbein. (Hrsg.) 1987. *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation.* Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 38.
- Redder A. & J. Rehbein. (Hrsg.) 1999. *Grammatik und mentale Prozesse.* Tübingen: Stauffenburg.
- Rehbein J. 1977. Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein J. 1984. Remarks on the Empirical Analysis of Action and Speech. The Case of Question Sequences in Classroom Discourse. *Journal of Pragmatics* 8/1984, 49-63.
- Rehbein J. 1985. Institutionelle Veränderungen. Fokustätigkeit, Fragen und sprachliche Muster am Beispiel einer Geschichts- und Biologiestunde. Kokemohr, R. &

- W. Marotzki (Hrsg.) *Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 11-45.
- Rehbein J. 1988. Ausgewählte Aspekte der Pragmatik. Ammon U., N. Dittmar & K. J. Mattheier (Hrsg.) *Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin/New York: de Gruyter, 1181-1195.
- Rehbein J. 1992. Zur Wortstellung im komplexen deutschen Satz. Hoffmann, L. (Hrsg.) *Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten*. Berlin/New York: de Gruyter, 523-574.
- Rehbein J. 1995. International sales talk. Ehlich, K. & J. Wagner (eds.) *The Discourse of Business Negotiation*. Berlin/New York: de Gruyter, 67-102.
- Rehbein J. 1995a. Grammatik kontrastiv – am Beispiel von Problemen mit der Stellung finiter Elemente. *Jahrbuch DaF* 21, 265-292.
- Rehbein J., Kameyama, S. 2004. Pragmatik. Ammon U., N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.) *Soziolinguistik*. 2. völlig überarbeitete Ausgabe. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 556-588.
- Schramm K. 2001. L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln. Münster u.a.: Waxmann.
- Steets A. 2004. Wissenschaftliches Schreiben in studienintegrierten Sprachunterricht. Casper-Hehne, H. & K. Ehlich (Hrsg.) *Kommunikation in der Wissenschaft*. (Materialien DaF 69). Regensburg: Fachverband DaF, 39-56.
- Streeck J. 1983. Lehrerwelten – Kinderwelten. Zur vergleichenden Ethnographie von Lernkommunikation innerhalb und außerhalb der Schule. Ehlich, K. & J. Rehbein (Hrsg.) *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. (Kommunikation und Institution 2). Tübingen: Narr, 203-213.
- Thielmann W. 2007. Substantiv. Hoffmann, L. (Hrsg.) *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin/New York: de Gruyter, 791-822.
- Tzilinis A. 2009. Sprachliches Handeln im neugriechischen Wissenschaftlichen Artikel. Ein Beitrag zur Komparatistik der Wissenschaftssprachen. Diss., vorgelegt an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Wiesmann B. 1999. Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber. (Studien Deutsch, Bd. 27). München: iudicium.
- Zifonun G., L. Hoffmann, B. Strecker et al. 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. (Schriften des Instituts für deutsche Sprache). Berlin/New York: de Gruyter.

# Textlinguistik und Fremdsprachendidaktik

Ioanna Karvela

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

## Περίληψη

Στη μελέτη αυτή διερευνάται η σχέση μεταξύ Κειμενογλωσσολογίας και Διδακτικής της ξένης γλώσσας σε Έλληνες φοιτητές του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Θεωρώντας ως δεδομένο ότι τόσο η γλωσσική επικοινωνία όσο και η Διδακτική της γλώσσας βασίζονται σε ποικιλία κειμένων και κειμενικών ειδών, καταδεικνύεται η εφαρμογή όρων και αρχών της Κειμενογλωσσολογίας στο μάθημα της ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα στους τρεις τομείς του μαθήματος: κατανόηση γραπτών κειμένων, παραγωγή γραπτού λόγου και αξιολόγηση των γραπτών κειμένων των φοιτητών. Η εφαρμογή αυτή έχει στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών γνώσεων των φοιτητών, τόσο σε σχέση με τις ειδικές ανάγκες των σπουδών Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, όσο και ως προς τη μελλοντική επαγγελματική τους απασχόληση.

## 1 Einleitung – Hinführung zum Thema

In diesem Beitrag wird unter „Fremdsprachendidaktik“ die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache im Germanistikstudium an der Universität Athen verstanden. Konkret geht es dabei um das Studienprogramm *Sprachpraktische Übungen*, das sich im Grundstudium, d.h. auf die ersten vier Semester der Ausbildung erstreckt, und aus vier Niveaustufen besteht. Erklärtes Ziel dieses Studienprogramms ist die Entwicklung der praktischen Deutschkenntnisse der Studierenden, im Hinblick auf ihre künftige Berufspraxis und die speziellen Bedürfnisse des Germanistikstudiums.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist zu zeigen, wie textlinguistische Begriffe und Beschreibungskategorien im Unterricht *Deutsch als Fremdsprache an der Universität* angewendet werden können, und zwar in den drei zentralen Bereichen des Sprachunterrichts: Textrezeption, Textproduktion und Bewertung der Texte der Studierenden.

## 2 Der Fremdsprachenunterricht als intertextueller Prozess

Aus textlinguistischer Perspektive stellt sich der Sprachunterricht an der Universität als ein reiches intertextuelles Phänomen dar, das den Rückbezug und die Vorverweisung von Texten auf andere Texte involviert<sup>1</sup>. Die zugrunde liegende Annahme dabei ist, dass die Kursteilnehmer auf andere, bereits produzierte Texte Bezug nehmen und auch Texte im Hinblick auf Folgetexte konzipieren. Diese intertextuelle Relation kann auf konkrete Art und Weise verwirklicht werden: Ein Text kann eine Reaktion auf einen anderen Text sein (wie etwa ein *Leserbrief* oder ein *Kommentar*), Ausgangstexte können verändert werden (z.B. *Zusammenfassung*, *Textsortenwechsel*) oder sie können mündlich referiert werden.

Die intertextuelle Beziehung kann aber auch allgemeinerer Art sein, dergestalt dass man sich bei der Textrezeption und –produktion nicht auf einen konkreten Text, sondern auf die Auseinandersetzung mit Texten in Form von Textmustern bzw.

---

<sup>1</sup> Die Betrachtung des Sprachunterrichts als intertextuellen Prozess stammt von Krause 2003: 337f. Hier wird die Anwendung dieser Ausführungen auf den Sprachunterricht an der Universität diskutiert.

*Textsorten* bezieht. Beide genannten Arten von Intertextualität sind für den Sprachunterricht relevant. Auch das Wissen um Textsorten, ihre zielsprachengerechte Ausformung und Anwendung wird für die Ausbildung der Studierenden als sehr bedeutend betrachtet.

Auf den zwei niedrigen Niveaustufen des Programms „Sprachpraktische Übungen“ werden schwerpunktmäßig solche Textsorten behandelt, deren Beherrschung die Grundvoraussetzung des Sprachunterrichts darstellt, wie etwa *Bewerbungsschreiben, Erzählung, Bericht, Leserbrief* oder *Lebenslauf*. Demgegenüber wird auf den höheren Niveaustufen die Struktur solcher Textsorten erarbeitet, die für das Germanistikstudium von Bedeutung sind, z.B. *die Zusammenfassung, der Kommentar, die Stellungnahme*. Bestimmte Textsorten kommen auf allen Niveaustufen vor (I bis IV), z.B. *Zeitungsartikel, argumentative Texte, Kurzreferate* und die das Referat begleitende Erarbeitung von *Thesepapieren* und *Handouts*.

Bei einigen Textsorten werden hauptsächlich die produktiven sprachlichen Fertigkeiten geübt. Das ist z.B. beim Anfertigen von *Aufsätzen, Zusammenfassungen, Kommentaren*, auch beim *Textsortenwechsel* der Fall. Bei anderen Textsorten werden vorwiegend die rezeptiven sprachlichen Fertigkeiten trainiert, so z.B. bei Lehrbuchtexten und wissenschaftlichen Fachtexten aus den einzelnen Gebieten des Germanistikstudiums.

### 3 Dominanz von Schriftlichkeit – „Textkompetenz“

Obwohl im Curriculum der „Sprachpraktischen Übungen“ von einem integrativen Sprachunterricht ausgegangen wird, in dem Schriftlichkeit und Mündlichkeit in Kombination und nicht getrennt vorkommen, überwiegt trotzdem die Auseinandersetzung mit *schriftlichen* Texten: Dies ergibt sich aus der Praxis des Sprachunterrichts und erweist sich auch für das weitere Studium von größerem Nutzen. So sind die Prüfungen meistens schriftlich, Seminararbeiten und die Diplomarbeit werden schriftlich verfasst; für diese Leistungen wird entsprechend viel gelesen.

Auch die Fähigkeit, eine Vorlesung zu verstehen, Fachprobleme zu erörtern, Referate zu halten, Diskussionsbeiträge kohärent und genau zu formulieren, - alle diese Aktivitäten im mündlichen Bereich sind geprägt und beeinflusst von Erfahrungen, die anhand von *schriftlichen* Texten gewonnen werden. Sie erhalten ihre Eigenart durch die Kombination mündlicher Kommunikationsverfahren mit textuellen Bearbeitungstechniken der Strukturierung und Darstellung. Mit anderen Worten: Sogar da, wo an einem Thema mündlich gearbeitet wird, wenn Referate geübt und besprochen werden, wird von den Teilnehmern der Einsatz spezialisierter Verstehens- und Darstellungskompetenzen gefordert, die über die Kompetenzen des einfachen dialogischen Sprechens hinaus gehen. Sogar in diesen mündlichen Formen des Unterrichts wird logisch-kohärentes, gegliedertes Sprechen angepeilt und wesentliche Elemente des Arbeitskontextes bestehen aus textuell geprägten mündlichen Äußerungen oder schriftlichen Texten.

In diesem Sinne kann man also *Textkompetenz*<sup>2</sup> als eine allgemeine Fähigkeit definieren, schriftliche Texte zu bearbeiten, zu verstehen, zu strukturieren und neue Texte zu erstellen, die sich entweder auf ursprüngliche Textvorlagen stützen (*Inhaltsangabe, Zusammenfassung, Kommentar, Textvergleich*) oder selbst ursprüngliche Texte repräsentieren (*Bericht, Aufsatz, Problemerkörterung, Stellungnahme* ...).

<sup>2</sup> In Anlehnung an Portmann-Tselikas (2003), der den Begriff der Textkompetenz und die oben aufgeführten Überlegungen zur dominierenden Schriftlichkeit des Sprachunterrichts für den (normalen/schulischen) Sprachunterricht diskutiert.

## 4 Textlinguistische Begriffe in der Unterrichtspraxis

### 4.1 Textrezeption (Lesen)

In diesem Abschnitt werden Textsorten diskutiert, die vom Lehrbuchautor oder vom Kursleiter ausgewählt werden, um bestimmte didaktische Ziele erreichen zu können. Zunächst soll auf einige mögliche textlinguistische Manifestationen von Lesetexten mit didaktischer Funktion eingegangen werden. Lesetexte können im Sprachunterricht folgende Funktionen erfüllen (nach Krause 2003: 340-345): (i) die Demonstrations- oder Vermittlungsfunktion, (ii) die Muster- oder Modellfunktion, (iii) die Initial- oder Impulsfunktion, (iv) die Informationsfunktion und (v) die Kontrollfunktion. In diesem Beitrag werden die drei ersten Funktionen von Lesetexten besprochen, da sie für den Sprachunterricht an der Universität besonders relevant sind. Die folgenden drei Abschnitte spezifizieren diese genauer.

#### 4.1.1 Die Demonstrations- oder Vermittlungsfunktion von Lesetexten

Texte können als Grundlage für die Einführung und Aneignung von Wortschatz und grammatischen Phänomenen dienen. Dadurch können Wörter leichter semantisiert, Kollokationen aufgezeigt und stilistische Markierungen verdeutlicht werden. Eine solche Präsentationsweise bietet auch die Möglichkeit, textgrammatisches Wissen auf Metaebene im Sprachunterricht einzuführen und zu veranschaulichen.

Betrachten wir als Beispiel den folgenden Textausschnitt (der Text stammt aus Müller-Küppers & Zöllner 1999: 14-15):

*Wie Kinder Wörter lernen*

*Wenn man einem Kind zuhört, das gerade sprechen lernt, achtet man besonders darauf, wie wenig es die Sprache beherrscht. Was man dabei leicht übersieht, ist die schon rein quantitativ enorme Leistung. Allein das Erlernen der Wörter ist bereits eine gewaltige Aufgabe.*

- 5 *Es steht fest, dass Kinder von Sprachbeginn an für viele Jahre durchschnittlich mehr als zehn neue Wörter täglich lernen – doch wissen wir kaum, wie sie dies fertig bringen. Sicherlich schaffen sie es nicht, indem sie lexikalische Wortlisten auswendig lernen. [...] Sie müssen für diese Art des Lernens speziell begabt sein.*
- 10 *Einige wichtige Hinweise auf dieses Vermögen ergaben sich vor einem Jahrzehnt aus der Arbeit über Farbnamen von Susan Carey und Elsa J. Bartlett, die damals an der Rockefeller-Universität in New York tätig waren. Zunächst stellten sie eine Gruppe von Dreijährigen zusammen, von denen keiner die Bezeichnung Oliv kannte, sondern die meisten diese Farbe Grün und einige Braun nannten. Die beiden Wissenschaftlerinnen [...].*

Zunächst werden im Unterricht einige Hinweise auf die Textsorte gegeben:

Es handelt sich um einen Sachtext aus der allgemeinen Wissenschaftssprache, aus dem Themenbereich Psycholinguistik, das Thema ist Spracherwerb bei Kindern, was bereits aus dem Titel des Textes hervorgeht. Die Funktion (im textlinguistischen Sinne) ist informativ, belehrend. Hinweise werden auch auf stilistische Markierungen gegeben; im Unterricht werden sie mit Fragen etwa folgender Art erarbeitet: „Wie ist der Stil des Textes, mit welchen sprachlichen Mitteln wird er verkörpert?“ oder „Warum spielen in der deutschen Wissenschaftssprache Nominalisierungen eine wichtige Rolle?“

Die häufigen Nominalisierungen in derartigen Texten dienen folgenden Zwecken (vgl. z.B. Müller-Küppers & Zöllner 1999: 12):

- a) Erhöhung der Informationsdichte,
- b) einfachere Verknüpfung von Einzelsätzen zu Satzgefügen,
- c) bessere Möglichkeit, vorher Geschriebenes wieder aufzunehmen (z.B. *diese* Art des Lernens, *dieses* Vermögen) und
- d) gute Gliederungsmöglichkeit; diese Eigenschaft stellt insbesondere eine Hilfe für das Textverständnis und für die Textstrukturierung dar. Man benutzt nominalisierte Strukturen aber auch selbst, bei der Bearbeitung von Fachtexten, etwa um Hauptinformationen aus einem Text verkürzt zu notieren (Stichpunkte, Textstrukturskizze), um eine Gliederung zu erstellen oder um Titel, Überschriften und Schlagzeilen zu formulieren.

Ferner scheint eine kurze Diskussion über die Makrostruktur des Textes im Rahmen des Textverständnisses nützlich, wobei u.a. folgende Fragen behandelt werden können: „Wie viele Teile hat der Text? Wie kann man den Text gliedern und warum? Worum geht es in jedem Textteil?“

Zur Veranschaulichung von *textgrammatischem Wissen* werden die wichtigsten kohärenzstiftenden Mittel thematisiert und didaktisch vermittelt. Diese textlinguistischen Strategien beinhalten:

- *Wiederaufnahmen* (durch Wiederholung, Wortvariation, durch Synonyme, Hyponyme oder Hyperonyme, oder/und Proformen) und
- *Konnektoren*, also
  - Konjunkturen (*und, sowie*),
  - Subjunkturen (*weil, obwohl, so dass*),
  - Adverbien (*damals, dort*) und
  - Pronominaladverbien (*dabei, darin, darauf*). Deren Funktion wird im Unterricht mit Fragen erläutert, wie: Worauf beziehen sich die Wörter *dabei* und *darauf* in Zeile 2? Hierbei wird auch das Phänomen des anaphorischen bzw. kataphorischen Verweises induktiv erarbeitet<sup>3</sup>.

Im Unterricht werden Konnektoren und logische Verhältnisse z.B. durch folgende Fragestellungen thematisiert: „Das Wort *indem* (Zeile 7) signalisiert ein bestimmtes logisches Verhältnis; wie nennt man dieses Verhältnis, und wie kann man es mit anderen sprachlichen Mitteln ausdrücken?“<sup>4</sup> Die gewünschte bzw. erarbeitete Antwort lautet in diesem Fall: Es handelt sich um das *Instrumental-Verhältnis*, was zum Ausdruck des Mittels dient; man kann dies auch mit der Präposition *durch* ausdrücken, oder mit bestimmten Wendungen (*mit Hilfe von, nach der Methode des ...*). Der Zweck von solchen Übungen ist - neben der Didaktisierung des Phänomens der Kohärenz – auch:

- die Erweiterung des Wortschatzes
- die Fähigkeit, grammatisch-syntaktische Umformungen durchführen zu können, eine Fertigkeit des prozeduralen Wissens<sup>5</sup>, und

<sup>3</sup> In der Textlinguistik rechnet man (nicht nur Pronomen, sondern auch) Pronominaladverbien zu den Proformen.

<sup>4</sup> Zu den logischen Verhältnissen und den Möglichkeiten ihres Ausdrucks vgl. z.B. Bechtel & Simson (1984: 25-30).

<sup>5</sup> *Prozedurales Wissen*: Gemeint ist hiermit die Fähigkeit zur Ausübung, ggf. zur Automatisierung, von Fertigkeiten. Im Gegensatz dazu bezieht sich *deklaratives Wissen* auf die Kenntnis von Fakten, Regeln und Sachverhalten (zur Bedeutung der beiden Begriffe, die in der Didaktik häufig diskutiert werden, vgl. z.B. Storch <sup>3</sup>2008: 38). Auslandsgermanisten haben häufig eine bessere Kenntnis von der deutschen Grammatik, von ihren Regeln und Gesetzmäßigkeiten, verfügen also über ein besse-

- sich mit den einzelnen grammatischen Begriffen vertraut zu machen (deklaratives Wissen).

Der Fähigkeit, Sätze umformen zu können, wird im sprachpraktischen Unterricht ein besonderer Wert beigemessen, insofern als sie einerseits für den schriftlichen Ausdruck und für die Lösung von Grammatikaufgaben wichtig ist; andererseits gehört die Verarbeitung von Texten aus der allgemeinen Wissenschaftssprache zum Alltag der Studierenden, was auch voraussetzt, mit solchen textgrammatischen Strukturen vertraut sein und umgehen können zu müssen. In obigen Textausschnitt kommen – außer *indem* – noch folgende Konnektoren vor: *Wenn* (Zeile 1) und *doch* (Zeile 6); sie signalisieren ein Konditional- bzw. Adversativ-Verhältnis (die Kenntnis von solchen Begriffen ist eine Fertigkeit des deklarativen Wissens).

Weiterhin wird auch auf die Bedeutung von *textgliedernden Wendungen* als Kohärenzstiftendes Mittel verwiesen, wie *zunächst, dann, des Weiteren, ferner, außerdem schließlich* usw. Auch solche Redemittel sind für den schriftlichen Ausdruck wichtig, etwa für das Verfassen von Textwiedergaben, Stellungnahmen, Überblicken über die Fachliteratur usw.

Wiederaufnahmerelationen<sup>6</sup> werden im Unterricht am Beispiel des obigen Textabschnittes folgendermaßen thematisiert: Angefangen vom Zusammenstellen bzw. Markieren von Wörtern, die zu demselben Wortfeld oder demselben Themenbereich gehören, können die so genannten *Topiks* als elementare Einheiten des Textinhalts verdeutlicht, *Topikpaare* oder *Topikketten* gebildet und dabei die einzelnen Bezüge und Relationen geklärt werden.

Im obigen Textausschnitt lassen sich folgende Topikketten bilden:

*Topikkette 1: Kinder* (Überschrift), - *Kinder* (Zeile 5) – *sie* – *sie* – *sie* – *sie* (Zeile 7 und 8); gemeint als Gattungsname (also *Kinder schlechthin*, im Unterschied zu Tieren). Es liegen explizite Wiederaufnahmen vor, die durch Wiederholung desselben Substantivs und durch Pronomen (Proformen) zustande kommen.

*Topikkette 2: einem Kind* – *das* – *es* (Zeile 1 und 2); das Substantiv *Kind* mit dem Merkmal „indefinit“ wird explizit wieder aufgenommen durch Relativ- und Personalpronomen.

*Topikkette 3: Wörter lernen* (Überschrift) – *die schon rein quantitativ enorme Leistung* (Zeile 3) – *das Erlernen der Wörter* (Zeile 3-4) – *eine gewaltige Aufgabe* (Zeile 4) – *durchschnittlich mehr als zehn neue Wörter täglich lernen* (Zeile 5-6) – *dies* (Zeile 7) – *es* (Zeile 7) – *lexikalische Wortlisten auswendig lernen* (Zeile 7-8) – *diese Art des Lernens* (Zeile 8) – *dieses Vermögen* (Zeile 9). Dies ist eine relativ lange Topikkette, die wichtig auch für die Festlegung des Themas und der thematischen Textstruktur ist. Folgende Beziehungen kommen hier vor:

- Explizite Wiederaufnahmen durch Wortvariation; die Ausdrücke *die schon rein quantitativ enorme Leistung* (Zeile 3) und *eine gewaltige Aufgabe* (Zeile 4) sind nicht völlig bedeutungsgleich, aber doch bedeutungsähnlich. Diese Bedeutungsbeziehung ist im Sprachsystem (Lexikon der Sprache) verankert

---

res deklaratives Wissen als deutsche Germanisten. In dieser Hinsicht sind also beide Arten von Wissen für den Sprachunterricht bei künftigen ausländischen Deutschlehrern relevant.

<sup>6</sup> Die textlinguistische Analyse, konkret die Ausführungen über Wiederaufnahmen, erfolgt hier nach Brinker (<sup>4</sup>1997: 27-37).

- (sprachimmanent), nicht im Sprachgebrauch, wie der Fall im direkt unten genannten Beispiel ist.
- b) Explizite Wiederaufnahmen durch Wortvariation, wobei die Bedeutungsbeziehung nicht im Sprachsystem, sondern in diesem bestimmten Text, also im Sprachgebrauch verankert ist (textimmanent); z.B. *eine gewaltige Aufgabe* (Zeile 4) und *diese Art des Lernens* (Zeile 8), *dieses Vermögen* (Zeile 9). Der Kontext bietet hier durchaus eine unterstützende Funktion.
- c) Explizite Wiederaufnahmen durch Proformen, die anaphorisch oder kataphorisch gebraucht werden und die sich nicht unbedingt auf ein Wort beziehen, sondern auf eine Wortgruppe. Im Unterricht wird das Phänomen durch Fragen thematisiert der Art: „Worauf beziehen sich die Wörter: *dies* oder *es* (Zeile 7)?“

Auch weitere Topikketten lassen sich im Laufe des Textes bilden, z.B.:

*Topikkette 4: Susan Carey und Elsa J. Bartlett (Zeile 10-11), - die (Zeile 11) – sie (Zeile 12) – die beiden Wissenschaftlerinnen (Zeile 14).*

In diesem Fall haben wir mit einem bestimmten Referenzträger zu tun, der in der Abfolge „spezifisch“ (Susan Carey und Elsa J. Bartlett) – „allgemein“ (die beiden Wissenschaftlerinnen) vorkommt. Diese Beziehung ist zwar nicht im Lexikon der Sprache verankert, wird aber durch den Kontext zustande gebracht: Das Merkmal „Tätigkeit an der Universität“, das die zwei Personen charakterisiert, kennzeichnet auch einige WissenschaftlerInnen.

Schließlich kommen auch einige implizite Wiederaufnahmen vor, z.B. *Experiment, experimentieren* (Vorgang beschrieben auf Zeilen 11-14 und auch im weiteren Text), *Wissenschaftlerinnen* (Zeile 14), *Arbeit über Farbnamen* (Zeile 10); es liegt ein kulturell begründetes Kontiguitätsverhältnis vor: Das Wort *Wissenschaftlerinnen* impliziert den Vorgang des Experimentierens, den die zwei Personen in Bezug auf das Erlernen der Farbnamen von Kindern ausführen (Brinker<sup>4</sup>1997: 37).

#### 4.1.2 Die Muster- oder Modellfunktion von Lesetexten

In diesem Fall wirkt ein vom Kursleiter ausgewählter Text, d.h. ein ausgewähltes Textsortenexemplar als Muster für Texte, die von den Lernern zukünftig produziert werden sollen. Dieser Text muss als typischer Vertreter seiner Art zu identifizieren sein; die geeignete Auswahl setzt auch gewisses textlinguistisches Wissen vom Kursleiter voraus.

Der Mustertext soll einige wichtige strukturelle Merkmale der Textsorte deutlich machen. Hier spielen insbesondere zwei Faktoren eine wichtige Rolle:

- (i) die charakteristischen äußeren Merkmale der zugrunde liegenden Textsorte, etwa Layout, Absatzstruktur, Positionierung bestimmter Elemente, möglicherweise das Vorhandensein von Zwischenüberschriften, und
- (ii) die innere, d.h. inhaltliche Komposition auf der Mikro- und Makroebene.

So muß ein Kommentar z.B. wichtige Informationen aus der Textvorlage enthalten und sich mit den Thesen der Vorlage kritisch auseinandersetzen. Aus intertextueller Sicht dienen Mustertexte als Folie für weitere Texte, die die Lernenden – in diesem Fall Studierenden – im Rahmen des Unterrichts, der Prüfung, oder im weiteren Studium, etwa bei Bearbeitung von Fachtexten, benutzen können.

### 4.1.3 Die Initial- oder Impulsfunktion von Lesetexten

Hierbei geht es um die Schaffung eines Verstehens- oder Äußerungsanlasses. Dazu zählen zunächst einmal Verstehentexte, die der Förderung des Leseverstehens dienen. Dabei können als Zielvorgabe unterschiedliche Grade des Textverstehens angestrebt und unterschiedliche Lesestile geübt werden: global/orientierendes, detailliertes oder kursorisches Textverstehen. Zur Entwicklung und Kontrolle des Verstehens können Techniken angewandt werden, die sich auf die Mikro- oder Makroebene des Textes beziehen, z.B.:

- die Ermittlung von Makropropositionen, also inhaltlichen Zusammenfassungen von Textpassagen in einem Satz oder in einem Titel, die in der Aufgabenstellung „Formuliert bitte eine Zwischenüberschrift“ Anwendung findet. Solche Überschriften können sich auch auf den gesamten Text beziehen, wobei nur ein Titel oder auch ein Untertitel formuliert werden muss.

Weitere Techniken, die zur Förderung und Kontrolle des Textverstehens angewandt werden, sind:

- das Finden des Hauptthemas und möglicher Nebenthemen,
- die Markierung von Satz- und Textverknüpfern,
- die Markierung der Komposition durch Gliederung (Einleitung, Hauptteil, Schluss, Pros und Kontras, Argumente und Gegenargumente, Überleitungen usw.).

Neben Verstehensanlässen können Texte als Basis für Äußerungsanlässe der Lernenden fungieren. Diese Äußerungsanlässe können schriftlicher oder mündlicher Art sein und je nach Niveaustufe entsprechend variieren. In den niedrigen Niveaustufen können z.B. Texte über landeskundliche Themen einen Äußerungsanlass bilden, in den höheren Niveaustufen dominieren vor allem komplexere und anspruchsvollere Aufgaben, etwa Kommentare, Stellungnahmen, Textsortenveränderungen und die schriftliche Ausarbeitung von Referaten.

## 4.2 Textproduktion (Schreiben)

Einige von den Ausführungen, die im Kapitel über die Textrezeption (s. 4.1) genannt wurden, gelten auch für den Bereich der Textproduktion; d.h. die Kursteilnehmer werden nicht nur zum Verstehen, sondern auch zur aktiven Verwendung, zumindest zur Berücksichtigung bestimmter Phänomene angeleitet; z.B. die Bedeutung der Kohärenz, die angemessene Benutzung von kohärenzstiftenden Mitteln, die Ermittlung von Makropropositionen, betreffen auch den Bereich der Textproduktion.

*Tabelle 1: Kann-Beschreibungen der Fertigkeit Schreiben auf den vier Niveaustufen des Studienprogramms Sprachpraktische Übungen (Auszug)*

|     |                                                                                                                                                                                      |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I   | Kann kurze Aufsätze verfassen<br>Kann einen Lebenslauf und einen Bewerbungsbrief verfassen                                                                                           |
| II  | Kann über Erfahrungen zusammenhängend und in chronologischer Reihenfolge berichten<br>Kann Zeitungs- und Sachtexte zusammenfassen                                                    |
| III | Kann klar strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen<br>Kürzen von Texten: Zusammenfassung und analytische Textwiedergabe von wissenschaftsorientierten Texten und Sachtexten |
| IV  | Kürzen von Texten: Zusammenfassung und analytische Textwiedergabe von wissenschaftlichen Texten aus den einzelnen Fachgebieten des Studiums                                          |

Kann Kommentare / Stellungnahmen zu Thesen eines gegebenen Textes verfassen;  
 Textsortenwechsel (z.B. einen Bericht zu einem persönlichen Brief verändern, ein gehörtes Interview schriftlich wiedergeben)

Um zu verdeutlichen, wo im sprachpraktischen Unterricht der Schwerpunkt liegt - was die Entwicklung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit betrifft - wird in Tabelle 1 ein Auszug aus dem *Studienführer zur Sprachpraxis* (Portz & Karvela 2006) angeführt, in dem das gesamte Curriculum des Studienprogramms *Sprachpraktische Übungen* in Form von Kann-Beschreibungen für die vier Niveaustufen aufgelistet wird. Man beachte die Progression nach steigendem Schwierigkeitsgrad.

Ich möchte noch auf eine textlinguistische Beschreibungskategorie eingehen, die bei der Produktion von Texten im Fremdsprachenunterricht Anwendung findet, nämlich den Begriff der *thematischen Entfaltung*. Dieser gehört zu den Grundbegriffen der textthematischen Analyse und meint die gedankliche Ausführung des Themas. Da die Themenentfaltung wesentlich durch kommunikative und situative Faktoren gesteuert wird, sind verschiedene Möglichkeiten der Entfaltung eines Themas gegeben. Die wichtigsten Grundformen thematischer Entfaltung sind<sup>7</sup>:

- die deskriptive (beschreibende)
- die explikative (erklärende)
- die argumentative (begründende) und
- die narrative (erzählende)

Vor allem die deskriptive, narrative und argumentative Themenentfaltung werden in allen vier Niveaustufen in unterschiedlicher Intensität trainiert. Deskriptive und narrative Textproduktionen kommen vor allem in den Niveaustufen I und II vor und argumentative Texte in den Niveaustufen II, III und IV, mit Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit. Im Folgenden zwei Beispiele für Aufgaben, in denen die argumentative Themenentfaltung geübt wird: a) *Ist es für Kinder und Jugendliche besser, wenn sie in der Stadt oder in einem Dorf / auf dem Land aufwachsen?* Das ist eine Aufgabe zum schriftlichen Ausdruck für Niveaustufe II, und b) *Äußern Sie sich zu den Vor- und Nachteilen des gedruckten Buches gegenüber dem digitalen Text*; eine Aufgabe für die Niveaustufen III und IV.

Anschließend noch einige Überlegungen zur Didaktisierung der argumentativen Textproduktion: Dieser Prozess kann von einem argumentativen Text ausgehen, der als Lesetext mit Musterfunktion – wie oben erläutert wurde – dient und den Lernern gegeben wird, um zu sehen und zu untersuchen, wie der Aufbau, die Merkmale eines solchen Textes sind, welche Redemittel gebraucht werden etc., um anschließend zur Entfaltung eines argumentativen Textes überzugehen.

Anhand des Beispieltextes können im Unterricht die Struktur einer Argumentation und deren Gliederungsmöglichkeiten, d.h. die Anordnungsmöglichkeiten der Argumente und Gegenargumente erarbeitet werden (steigernde, antithetische Argumentation, Mischformen) sowie die Möglichkeiten, einen solchen Aufsatz zu beginnen und abzuschließen. Was die Argumentationstypen betrifft, ist auch hier ein entsprechendes metasprachliches Wissen vom Kursleiter erforderlich, da sich einige Themen mehr für eine steigernde, andere wiederum mehr für eine antithetische Argumentation eignen. Außerdem wird auf Hinweise eingegangen, wie man überzeugend – schriftlich oder mündlich – argumentieren kann, was man dabei beachten und was man vermeiden soll: Achten sollte man dabei etwa auf einen logischen und nachvollziehbaren

<sup>7</sup> Nach Brinker <sup>4</sup>1997: 63.

Aufbau, auf kurze und treffende Begründungen und auf die Veranschaulichung mit Beispielen. Vermeiden sollte man andererseits kontextlos gebrauchte „leere Formeln“ der Art *das ist wichtig, das ist interessant* und Wiederholungen, die den Leser / Zuhörer (bzw. den Prüfer) nur langweilen (Kastanis & Tippmann 2003: 8-12).

Das Argumentationsmodell von St. Toulmin, mit dem Brinker (<sup>4</sup>1997: 73f.) bei seinen Ausführungen zur argumentativen Themenentfaltung operiert, kann für sprachdidaktische Zwecke etwas vereinfacht werden. Wichtig ist vor allem eine gute Begründung, dazu möglichst auch Belege und/oder Beispiele. Eine Argumentation besteht etwa aus folgenden Teilen:

Beispiel: *Stefan wird vermutlich im Berufsleben erfolgreich sein, denn er ist ein guter Student. Wenn seine Leistungen bis zum Examen nicht nachlassen, hat er sehr gute Chancen, eine Arbeit zu finden, wie Statistiken über den Zusammenhang von Studienabschlussnoten und Berufschancen belegen.*

|                    |                                                                                             |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Behauptung:        | Stefan wird vermutlich im Berufsleben erfolgreich sein,                                     |
| Begründung:        | denn er ist ein guter Student.                                                              |
| Beleg:             | aufgrund von Statistiken über den Zusammenhang von Studienabschlussnoten und Berufschancen. |
| Schlussfolgerung:  | Deshalb hat er sehr gute Chancen, eine Arbeit zu finden.                                    |
| Ausnahmebedingung: | Wenn seine Leistungen bis zum Examen nicht nachlassen.                                      |

Einen besonderen Stellenwert bei der Didaktisierung von Argumentationen hat die Behandlung der entsprechenden Redemittel. Hierzu gehören:

- a) Redemittel der Meinungsäußerung,
- b) Verknüpfungswörter zur Verdeutlichung der gedanklichen Zusammenhänge (begründende, schlussfolgernde, zwecksetzende usw.),
- c) typische Wendungen zur Überleitung von positiven zu negativen Gesichtspunkten (z.B. *andererseits muss bedacht werden, dass ..., es sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass ..., allerdings, im Gegensatz dazu*) und
- d) bestimmte Adverbien, mit denen der Wahrscheinlichkeitsgrad des Belegs und der Schlussfolgerung angegeben werden kann (z.B. *wahrscheinlich, vermutlich, vielleicht*); Brinker (<sup>4</sup>1997: 73) nennt sie Modaloperatoren.

Schließlich können zur Einübung und Festigung der argumentativen Entfaltung – neben Aufgaben zum schriftlichen Ausdruck – auch mündliche Übungen in Form von *Rollenspielen* im Unterricht durchgeführt werden. Dabei wird eine These vorgegeben und zwei Kursteilnehmer versuchen Argumente und Gegenargumente anzuführen und evtl. zu einem Kompromiss oder zu einer Synthese zu kommen. Mögliche Beispiele für solche Rollenspiele sind: *Man sollte die Werbung verbieten; die Kunst hat heute jede Bedeutung verloren; Surfen im Internet ist nur verlorene Zeit.*

### 4.3 Bewertung von Texten der Studierenden

Der dritte und letzte Bereich des Sprachunterrichts, in dem textlinguistische Beschreibungskategorien zur Anwendung kommen können, ist der Bereich der Bewertung von Texten, die von Studierenden geschrieben werden. Zu diesem Zweck wird nochmals der anfangs erläuterte Begriff der *Textkompetenz* aufgegriffen und folgende Frage gestellt: Inwiefern ist Textkompetenz in den Texten zu bemerken, die von den Studierenden produziert werden?

Der Lerner einer Fremdsprache greift zunächst automatisch bei der Realisierung fremdsprachlicher kommunikativer Anforderungen auf das ihm zur Verfügung stehende muttersprachlich fixierte Repertoire zurück, wobei natürlich mit zunehmender Kompetenz in der Fremdsprache der Einfluss der Muttersprache zunehmend in den Hintergrund tritt. Ein Teil der Fehler ist also auf Verstöße gegen die sprachliche Norm zurückzuführen: Interferenzen, morphosyntaktische Fehler, Fehlen eines differenzierten Wortschatzes, sind entsprechend dem Sprachniveau zu bemerken.

Darüber hinaus wird der fremdsprachige Text in seiner Komplexität, d.h. nicht nur auf Wort- und Satzebene, sondern auch auf Textebene erfasst und bewertet. Folgende Kriterien werden bei der Bewertung berücksichtigt und erhalten entsprechende Punkte bei der Benotung:

- Inwiefern ist der Text kohärent? Sind Kohärenzbrüche zu bemerken?
- Inwiefern ist er gut gegliedert? Werden entsprechende textgliedernde Wendungen verwendet?
- Inwiefern erfüllt er die Anforderungen an die Textsorte? Hierzu gehört sowohl die äußere Gestaltung (Architektur) des Textes, als auch der innere thematisch-inhaltliche Aufbau.

Was die Anforderungen an die Textsorte betrifft, werden beispielsweise konkret für die Zusammenfassung folgende Punkte berücksichtigt: Sind die wichtigsten Informationen der Textvorlage vorhanden? Werden sie mit eigenen Worten ausgedrückt? Wird der Gedankengang des Autors durch besondere sprachliche Mittel wiedergegeben? Hat der Text eine klare Gliederung?

Bei der Bewertung von Kommentaren und Stellungnahmen spielen – neben der sprachlichen Richtigkeit und eines angemessenen Sprachniveaus – folgende Faktoren eine Rolle:

- die Argumentationsfähigkeit,
- die Verwendung von Redemitteln der Stellungnahme und der Meinungsäußerung,
- der Aufbau des Textes,
- die Kohärenz und schließlich auch
- die Verwendung eines für die Textsorte geeigneten Stils.

## 5 Resümee

In der Fremdsprachendidaktik herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass es ohne Texte keinen sinnvollen Fremdsprachenunterricht geben kann. Sprachliche Kommunikation und Sprachdidaktik vollziehen sich in Texten, deshalb ist der Sprachunterricht durch Textorientiertheit geprägt. Ausgehend von dieser Maxime wurde in diesem Beitrag ein kurzer Überblick über die Funktion von Texten aus der allgemeinen Wissenschaftssprache in der fremdsprachlichen Lehrerbildung gegeben. Die Darstellung konkreter didaktischer Strategien in der Textarbeit sollte unter anderem hervorheben, dass es beim Umgang mit Texten nicht ausschließlich darum geht, die Wortbedeutungen zu besprechen und die Syntaxregeln zu üben, sondern, durch die Einübung einer Vielfalt von unterschiedlichen Textsorten bei den Lernenden, die Voraussetzungen sowohl für die erfolgreiche Textrezeption als auch für eine effektive Textproduktion zu schaffen. Demzufolge können die aktive Vermittlung von Strategien in der Textarbeit und die in diesem Zusammenhang erworbene Textkompetenz zu einem bewussten, erfolgreichen und motivierten Spracherwerbsprozess beitragen.

### Literaturverzeichnis

- Bechtel C. & E. Simson 1984. *Lesen und Verstehen. Studienreihe Deutsch als Fremdsprache 3*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Brinker K. <sup>4</sup>1997. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Esselborn K. & B. Wintermann. <sup>2</sup>1984. *Auswerten und Schreiben. Studienreihe Deutsch als Fremdsprache 4*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Kastanis J. G. & D. Tippmann. <sup>2</sup>2003. *Sprechen – Schreiben – Mitreden. Ein Übungsbuch zum Training von Vortrag und Aufsatz in der Oberstufe*. Athen: Εκδόσεις Καραμπάτου.
- Krause W.-D. 2003. Vom Text zum Text: Textlinguistische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts (DAF). *Deutsche Sprache* 31, 334-350.
- Müller-Küppers E. & I. Zöllner. 1999. *Leseverstehen. Fachtexte mit Übungen und methodischen Hinweisen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Portmann-Tselikas P. R. 2003. Textkompetenz und Spracherwerb. Die Rolle literarer Techniken für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht. G. Schneider & M. Clalüna (Hrsg.) *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicium Verlag, 101-121.
- Portz R. & I. Karvela. 2006. *Studienführer zur Sprachpraxis*. Athen: Έκδοση Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Storch G. <sup>3</sup>2008. *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart: Wilhelm Fink Verlag.

# **Qualitative Aspekte des Sprachgebrauchs**

## **Athanasia G. Kontomitrou**

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

### **Περίληψη**

Στο άρθρο αυτό περιγράφονται και αξιολογούνται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της χρήσης της γλώσσας, με τα οποία σύμφωνα με το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες (2001) μπορεί να αξιολογηθεί η χρήση της στον προφορικό λόγο στα διάφορα επίπεδα. Στο πλαίσιο αυτής της περιγραφής και αξιολόγησης παρουσιάζονται στρατηγικές που πρέπει να αναπτύξουν όσοι μαθαίνουν ξένη γλώσσα για να οδηγηθούν σε κάθε επίπεδο στην ανάλογη επίδοση. Ένας βασικός όρος που συνδέεται με τη ανάπτυξη αυτών των στρατηγικών είναι η αυτονομία της μάθησης. Στο άρθρο αυτό αναφέρονται τρόποι με τους οποίους η αυτονομία της μάθησης μπορεί να επιτευχθεί στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Η μετάδοση των στρατηγικών μάθησης και επικοινωνίας, καθώς και η αυτόνομη μάθηση είναι δρόμοι που θα οδηγήσουν στην επικοινωνία στην ξένη γλώσσα και στην ανάπτυξη της ικανότητας σωστής χρήσης της γλώσσας στον προφορικό λόγο.

### **1 Einleitung**

In diesem Beitrag beschäftige ich mich mit den qualitativen Aspekten des Sprachgebrauchs, also mit denjenigen Aspekten, mit deren Hilfe nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) die mündliche Performanz in den verschiedenen Niveaus beurteilt werden kann. Im Weiteren wird der Frage nachgegangen, welche Strategien die Lernenden entwickeln sollten, um auf jedem Niveau die gewünschte Leistung in Bezug auf die Mündlichkeit zu entwickeln. In diesem Zusammenhang werde ich den Begriff „Lernerautonomie“ analysieren. Die Entwicklung von Lernerstrategien kann dazu führen, dass jeder Lernende seine Autonomie erreicht. Zusätzlich kann die Einübung und Entwicklung von Lernerstrategien zu höheren Leistungen im Bereich der Mündlichkeit führen.

### **2 Mündliche Performanz**

Als Erstes möchte ich auf den Begriff „mündliche Performanz“ eingehen. Um diesen Begriff zu verstehen, sollte zuerst auf den Begriff „Performanz“ hingewiesen werden. Chomsky bezeichnet mit diesem Begriff „den aktuellen Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen“ (Grotjahn 2001: 37). Wenn daher von einer mündlichen Performanz die Rede ist, wird darunter verstanden, in konkreten Situationen mündlich kommunizieren zu können. Die mündliche Performanz betrifft also den mündlichen Sprachgebrauch.

#### **2.1 Die qualitativen Aspekte des Sprachgebrauchs nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001)**

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) bietet ein Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation an, das auf bestimmten qualitativen Aspekten des Sprachgebrauchs basiert und für jedes Niveau bestimmte Deskriptoren darstellt. Daraus kann man Schlüsse ziehen, bis zu welchem Niveau sich die mündliche Performanz entwickelt hat. Zu den qualitativen Aspekten des Sprachgebrauchs

gehören nach dem GERS das Spektrum, die Korrektheit, die Flüssigkeit, die Interaktion und die Kohärenz. Für das Niveau A1 werden zum Beispiel folgende Deskriptoren für die Charakterisierung mündlicher Äußerungen als hochwertig angeboten:

|    | <b>Spektrum</b>                                                                                                                                | <b>Korrektheit</b>                                                                                                                                    | <b>Flüssigkeit</b>                                                                                                                                                                                             | <b>Interaktion</b>                                                                                                                                                                                                                | <b>Kohärenz</b>                                                                                     |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1 | Hat ein sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Wendungen, die sich auf Informationen zur Person und einzelne konkrete Situationen beziehen. | Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern in einem auswendig gelernten Repertoire. | Kann ganz kurze, isolierte, weitgehend vorgefertigte Äußerungen benutzen; braucht viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter zu artikulieren oder um Verständnisprobleme zu beheben. | Kann Fragen zur Person und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. | Kann Wörter oder Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie <i>und</i> oder <i>dann</i> verknüpfen. |

(Europarat 2001: 38)

Das Spektrum bezieht sich auf die sprachlichen Mittel, über die ein Lernender verfügt. Die Korrektheit betrifft die Fähigkeit „grammatische Strukturen und Satzmuster“ (Europarat 2001: 38) korrekt zu verwenden. Die Flüssigkeit ist ein Aspekt des mündlichen Sprachgebrauchs, der sich auf das Sprechtempo und die Spontaneität bezieht. Mit der Interaktion wird die Fähigkeit verstanden, „ein Gespräch in Gang zu halten und zu beenden“ (Europarat 2001: 38). Schließlich geht es bei der Kohärenz darum, „Verknüpfungsmittel“ (Europarat 2001: 38) zu verwenden. Diese Aspekte charakterisieren mündliche Äußerungen in den verschiedenen Niveaus als hochwertig und von diesen Aspekten ausgehend kann die mündliche Performanz beschrieben und beurteilt werden.

## 2.2 Beurteilung des Rasters zur mündlichen Kommunikation

Zu dem erwähnten Raster zur mündlichen Kommunikation könnte vielleicht auch der Aspekt „Aussprache“ hinzugefügt werden. Dieser Aspekt ist für das Gelingen von Kommunikation in der Fremdsprache wichtig und spielt eine große Rolle beim mündlichen Gebrauch der Sprache.

Bei der Beurteilung des vom GERS angebotenen Rasters zur mündlichen Kommunikation gehe ich zusätzlich davon aus, dass deutlicher gemacht werden sollte, dass in diesem Raster zur mündlichen Kommunikation die mündliche Performanz beurteilt wird und nicht zum Beispiel die linguistische Kompetenz. „Fähigkeiten, wie z.B. grammatikalische oder lexikalische Kompetenz sind zwar bis zu einem gewissen Grad eine Vorbedingung für einen effektiven Sprachgebrauch, sie können diesen jedoch keineswegs garantieren“ (Grotjahn 2001: 111). „Die Realisierung der kommunikativen sprachlichen Aktivitäten setzt voraus, dass die Lernenden eine Menge von Wissen sowie die notwendigen Kompetenzen schon erworben haben, damit sie das erworbene Wissen während der sprachlichen Kommunikation verwenden (Wiedemayer 2006: 37). Für einen effektiven Sprachgebrauch spielen aber ebenfalls „Per-

formanzfaktoren, wie akustische Bedingungen, kommunikatives Ziel oder Verhältnis der Kommunikationsteilnehmer zueinander“ (Grotjahn 2001: 111) eine große Rolle.

Weitere Faktoren werden im „Rahmenmodell für das Lernen, Lehren und Beurteilen von modernen Fremdsprachen im europäischen Kontext“ (Grotjahn 2001: 81) dargestellt, das der Europarat Ende 1995 vorgelegt hat. In diesem Modell werden der Sprachgebrauch und die Kompetenzen der Sprachbenutzer unter Einschluss von Fremdsprachenlernern beschrieben.

Eine wesentliche Komponente des Modells ist der Sprachgebrauchskontext. Dazu zählen folgende Aspekte:

- Domänen, also Lebensbereiche, in denen Menschen als soziale Wesen agieren (Öffentlichkeit, Beruf ...).
- Situationen (Ort, Zeit, Institutionen, Ereignisse, Aktivitäten ...)
- Bedingungen und Einschränkungen (Störgeräusche, Wetterbedingungen, Anwesenheit von Zuhörern, Zeitdruck ...)
- Mentaler Kontext der Sprachverwendenden / Sprachlernenden (Interessen, Denkweisen ...)
- Mentaler Kontext der Gesprächspartner

(Grotjahn 2001: 81 / Europarat 2001: 52-57)

Der Lerner selbst ist also ein Faktor, der bei der Beurteilung mündlicher Kommunikation berücksichtigt werden sollte. Aber „die persönliche Betroffenheit des sich der Sprache bedienenden Individuums spielt im GERS kaum eine Rolle. Die Schwierigkeit einer Leistung wird unabhängig von der Person gesehen und letztlich der zu verstehenden bzw. zu produzierenden Äußerung zugeschrieben“ (Abel 2003: 11). Ein anderes Beispiel ist die Ein- oder Mehrsprachigkeit als Faktor, der die mündliche Kommunikation beeinflusst. In dem betreffenden Beurteilungsraster wird der Sprachwechsel „als Rückgriff auf die Muttersprache oder auf eine dritte Sprache“ (Christ 2003: 65) nicht thematisiert. Die Ein- oder Mehrsprachigkeit ist aber ein Faktor, der die Kommunikation beeinflusst, zum Beispiel insofern, als man fähig ist (oder nicht), Internationalismen zu verwenden und so fehlenden Wortschatz zu kompensieren (Christ 2003: 65).

Wenn es also darum geht, eine mündliche Äußerung als hochwertig zu charakterisieren, spielen nicht nur das Spektrum, die Korrektheit, die Flüssigkeit, die Interaktion und die Kohärenz eine Rolle, sondern auch der Sprachgebrauchskontext. Daher kann man zu dem Ergebnis kommen, dass mögliche Defizite in einem oder auch in mehreren qualitativen Aspekten eigentlich nicht automatisch das Fehlen einer Qualität im mündlichen Sprachgebrauch bedeuten.

Die Entwicklung der mündlichen Performanz ist ein Prozess, der im Unterricht auf unterschiedliche Weise trainiert werden kann. Eine Möglichkeit, den mündlichen Gebrauch der Sprache zu üben, besteht in der Vermittlung von Lernerstrategien.

### 3 Entwicklung mündlicher Performanz durch Lernerstrategien

Mit dem Begriff „Lernerstrategien“ versteht man sowohl die Lernstrategien als auch die Kommunikationsstrategien, also die Sprachgebrauchsstrategien:

#### Lernerstrategien

| Lernstrategien                            | Kommunikationsstrategien                                   |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Im Vordergrund steht:<br>„Der Lernaspekt“ | Im Vordergrund steht:<br>„Der Gebrauchsaspekt von Sprache“ |

(Storch 1999: 21)

„Lernstrategien sind auf langfristige Ziele gerichtet, die die Vervollständigung sowie die Erhöhung der Sicherheit und Auffindbarkeit lernersprachlicher Wissensbestände betreffen. Lernstrategien sind damit an eine Motivation des Lerners zum Weiterlernen gebunden. Mit Kommunikationsstrategien bezeichnen wir dagegen solche kognitiven Operationen, die ein Lerner kurzfristig zielgerichtet zum Auflösen einer als problematisch wahrgenommenen Diskrepanz zwischen aktuell bestehenden kommunikativen Anforderungen und seinen derzeitigen lernersprachlichen Möglichkeiten anwendet“ (Knapp-Potthof & Knapp 1982: 134).

Sowohl Lernstrategien, also auch Kommunikationsstrategien können den Lernenden helfen, einen Lernerfolg zu erreichen. Ein Bereich des Lernerfolgs ist auch die mündliche Performanz.

„Obwohl es sinnvoll ist, Lern- und Kommunikationsstrategien zu unterscheiden, stehen sie oft in einer Wechselbeziehung“ (Knapp-Potthof & Knapp 1982: 134). Die Kommunikationsstrategien sind für die Bewältigung von Kommunikationsproblemen von Belang. Trotzdem „kann die Anwendung einiger Kommunikationsstrategien potentiell auch Lernen zur Folge haben, indem Resultate erfolgreicher Strategieanwendungen dauerhaft in das bisherige lernersprachliche System aufgenommen werden“ (Knapp-Potthof & Knapp 1982: 135).

Es gibt viele Möglichkeiten für die Klassifikation von Lernerstrategien. Ich orientiere mich an der Klassifizierung von Oxford (1990, in: Storch 1999: 22) und nenne auch dabei Beispiele von Strategien, die angewendet werden können, um mündliche Performanz zu entwickeln. Oxford (1990) unterscheidet zwischen direkten und indirekten Strategien.

### 3.1 Die direkten Strategien

Die direkten Strategien sind Strategien, „die unmittelbar mit der Fremdsprache operieren, d.h. unmittelbar bei der Verwendung oder beim Lernen aktiviert werden“ (Storch 1999: 22). Zu den direkten Strategien gehören die gedächtnisstützenden Strategien, die kognitiven Strategien und die Kompensationsstrategien.

Die gedächtnisstützenden Strategien werden verwendet, „um neue Informationen so im Gedächtnis zu speichern, dass die Informationen sowohl gut als auch leicht wieder aus dem Gedächtnis abgerufen werden können“ (Bimmel & Rampillon 2000: 66). Beispiele für gedächtnisstützende Strategien sind: „Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen und Wortgruppen bilden“ (Bimmel & Rampillon 2000: 67).

Die kognitiven Strategien beziehen sich auf „die direkte Arbeit am Sprachmaterial“ (O'Malley & Chamot 1990, in: Bimmel 1993: 8, 9).

Beispiele für kognitive Strategien sind: „Ein Sprachmodell imitieren und Notizen machen zu Information, die mündlich präsentiert wird“ (Ehnert & Möllering 2001: 50).

Die Kompensationsstrategien werden verwendet, „um Mängel in der Beherrschung der Fremdsprache durch Gestik und Mimik, durch Umschreibungen usw. auszugleichen und abzusichern, dass die Kommunikation nicht abbricht“ (Bimmel & Rampillon 2000: 196). Die Kompensationsstrategien „können natürlich auch zu Fehlern führen“ (Kleppin 1997: 34). Sie spielen vor allem in der mündlichen Kommunikation eine große Rolle, denn „bei mündlicher Kommunikation kommt es noch viel häufiger vor, dass einem ein bestimmter Ausdruck nicht so schnell einfällt oder dass man ihn nicht kennt“ (Van den Burg & Krijgsman 1996: 48). Beispiele für Kompensationsstrategien sind: „Einen sprachlich schwierigen Sachverhalt umschreiben und gezielt nonverbale Elemente einsetzen“ (Storch 1999: 22). Das Einsetzen von Gestik und Mimik, also nonverbaler Kommunikation, „läuft neben der verbalen Kommuni-

kation her und spielt nur in face-to-face-Kommunikation eine Rolle“ (vgl. Heringer 2007: 94).

### 3.2 Die indirekten Strategien

Die indirekten Strategien sind Strategien, „die mittelbar zum Lernen oder Kommunizieren beitragen und Prozesse wie Planung und Überwachung betreffen“ (Storch 1999: 22). Zu den indirekten Strategien gehören die metakognitiven Strategien, die affektiven Strategien und die sozialen Strategien.

Die metakognitiven Strategien oder Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens haben zum Ziel, „den eigenen Lernprozess zu planen, die eigene Aufmerksamkeit zu steuern, die erfolgreiche Ausführung einer Lernaufgabe zu überwachen, Probleme bei der Ausführung der Aufgabe festzustellen und die Ergebnisse der Lernaktivitäten zu evaluieren“ (Bimmel 1993: 9). Beispiele für metakognitive Strategien sind: „Das eigene Lernen einrichten, planen, überwachen und auswerten“ (vgl. Bimmel & Rampillon 2000: 64), „sich im Voraus entscheiden, eine Lernaufgabe anzugehen und Ablenkungen zu vermeiden“ (Ehnert & Möllering 2001: 49).

Mit den affektiven Strategien wird darauf gezielt, „*die eigenen Gefühle beim Fremdsprachenunterricht bewusst in den Griff zu kriegen*“ (O'Malley & Chamot 1990, in: Bimmel 1993: 8, 9). Beispiele für affektive Strategien sind: „Sich für Lernerfolge belohnen“ (Bimmel 1993: 8), „Stress und Angstgefühle beim fremdsprachlichen Kommunizieren abbauen, mit Freunden, dem Lehrer oder Mitschülern über die Gefühle beim Lernen bzw. Gebrauchen der fremden Sprache sprechen“ (Storch 1999: 22).

Die sozialen Strategien haben zum Ziel, „*mit anderen zusammenzuarbeiten*“ (O'Malley & Chamot 1990, in: Bimmel 1993: 8, 9). Beispiele für soziale Strategien sind: „den Lehrer oder einen anderen Kommunikationspartner um Erklärungen bzw. Korrekturen bitten oder sich darum bemühen, beim Lernen mit anderen zusammenzuarbeiten“ (Storch 1999: 22).

## 4 Lernerstrategien und Lernerautonomie

Die Vermittlung von Lernerstrategien im Unterricht ist ein wichtiger Schritt für die Vorbereitung der Lernenden auf das autonome Lernen. Henri Holec (1981, in: Wolff 1999: 38) definiert Lernerautonomie als die Fähigkeit, das eigene Lernen gestalten zu können. Das eigene Lernen selbst zu gestalten, bedeutet nicht nur, dass der Lernende sich Ziele für das Lernen setzt, sondern auch, dass er in der Lage ist, auszuwählen, auf welche Lernweise, mit welchen Mitteln, in welchem Ort und zu welcher Zeit er am besten lernt. Zusätzlich kann der Lernende beim autonomen Lernen seine Leistungen selbst evaluieren und sich verbessern (vgl. Dräxler 1996, in: Storch 1999: 23). Nach Meinung von Little (1991, in: Chan 2001: 242) gehören eine positive Einstellung zum Lernen, die Fähigkeit zum Reflektieren der Inhalte und Prozesse des Lernens sowie die bewusste Kontrolle über das eigene Lernen zu den wesentlichen Attributen eines autonomen Lernens. Es gibt viele Möglichkeiten, die Autonomie der Lerner im Unterricht zu fördern:

- Es sollten den Lernenden in den Lehrwerken Tipps zum Lernen zur Verfügung gestellt werden. So können die Lernenden das Lernen lernen und auch herausfinden, wie sie am leichtesten und am besten lernen können.
- Die Lehrer sollten die Lernerstrategien je nach Lernenden vermitteln. Es ist wichtig, Lernstrategien „individuell“ (Prokop 1993: 17) zu vermitteln. Die Lehrer sollten berücksichtigen, dass es verschiedene Lernertypen gibt:
  - „den visuellen, mehr durch Sehen lernenden Typ,

- den auditiven, mehr durch Hören lernenden Typ,
- den haptischen, besonders durch den Tastsinn lernenden Typ,
- den verbalen, mehr durch sprachlich-abstrakte Erklärungen bzw. durch Lesen lernenden Typ,
- den interaktionsorientierten, durch Tätigkeit, sozialen Kontakt und Gespräch lernenden Typ“ (Bimmel et al. 2003: 22).

Die Lerner, die über eine Autonomie verfügen, sind in der Lage nicht nur zu erkennen, „dass sie einem bestimmten Lernertyp angehören“ (Nodari 1994: 41) sondern auch, „ihre Lernweisen kritisch zu betrachten und entsprechend zu verändern“ (Nodari 1994: 41). Es sollte also eine innere Differenzierung nach dem Lernertyp geben. Die innere Differenzierung, also „die Möglichkeit, den Lernprozess für verschiedene Lernende unterschiedlich zu gestalten“ (Schwerdtfeger 2001: 105), ist aber auch im Bereich des Sprachniveaus sehr sinnvoll (vgl. Schwerdtfeger 2001: 105). Eine Möglichkeit zwischen Lernenden zu differenzieren ist verschiedene Aufgaben zu stellen oder unterschiedliche Sozialformen zu verwenden.

- Um autonomes Lernen zu erreichen, sollen die Lernenden lernen, „eigene Entscheidungen über den Lernweg, auf dem sie Aufgaben lösen, zu treffen“ (Schwerdtfeger 2001: 185). Das bedeutet aber auch, dass die Lehrer ihnen vermitteln sollten, welche Lernwege es gibt.
- Es sollten im Unterricht autonomiefördernde Aufgaben gestellt werden. Zu diesen Aufgaben gehören Aufgaben, mit deren Hilfe sich die Lernenden im Lehr-/Lernprozess orientieren, Lernverantwortung übertragen, über Lernweisen und kulturbedingte Verhaltensweisen reflektieren können (vgl. Schwerdtfeger 2001: 185).
- Es sollten im Unterricht Spiele eingesetzt werden, die das autonome Lernen fördern können. Das sind zum Beispiel Spiele, „deren Inhalte von den Lernenden festgelegt werden“ (Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 31).
- In der Gruppenarbeit gibt es die Möglichkeit, das autonome Lernen zu fördern. „Je nach Zielsetzung arbeitet die Gruppe als Gesamtgruppe autonom oder die Gruppenarbeit ist eine Zwischenstufe, die zu völlig individuellem autonomen Lernen führen kann“ (Schwerdtfeger 2001: 72).
- „Eine klar begrenzte Zielsetzung der Lernenden“ (Kurtz 1993: 39) ist eine Voraussetzung für selbständiges Lernen und diese Zielsetzung sollte im Unterricht erarbeitet werden.

Sollte sich ein Lehrer auf die Unterrichtsplanung, –gestaltung und –evaluation konzentrieren, bezieht sich diese Planung, Gestaltung und Evaluation für den Lernenden auf das Lernen. Die Befähigung zu einer Lernerautonomie kann auch dazu führen, dass der Lernende sich selbst bewerten kann. Im GERS wird ein Raster zur Selbsteinschätzung angeboten, das Lernenden helfen soll, „ein Profil ihrer wichtigsten Sprachfertigkeiten zu erstellen“ (Europarat 2001: 37). Neben diesem Raster zur Selbsteinschätzung sind auch detaillierte Deskriptoren vorhanden. Nachdem die Lernenden ein Profil ihrer wichtigsten Sprachfertigkeiten mit Hilfe des Rasters zur Selbsteinschätzung erstellt haben, können die Lernenden dann entscheiden, „für welches Niveau sie Checklisten mit detaillierten Deskriptoren benutzen wollen, um ihr Kompetenzniveau selbst zu bewerten“ (Europarat 2001: 37). Mit der Selbsteinschätzung „als ein Instrument für die Motivation und für ein bewusstes Lernen“ (Europarat 2001: 186) werden die Lernenden in die Lage versetzt, „ihre Stärken richtig einschätzen zu lernen, ihre Schwächen zu erkennen und ihr Lernen effektiver zu gestalten.“ (Europarat 2001:

186). Auf diese Weise wird sichtbar, dass das autonome Lernen im Unterricht für einen weiteren Grund einen großen Stellenwert einnehmen sollte, nämlich für die Selbstdiagnose. „Die Evaluation und Analyse eigener Stärken und Schwächen ist erfahrungsgemäß Ausgangspunkt für ein gezieltes d.h. strategisch richtiges Lernen, bei dem systematisch Lücken gefüllt werden“ (Perlmann-Balme 2006: 9). Die Lernenden übernehmen auf diese Weise „nicht nur eine stärkere Verantwortung für ihren Lernprozess, sondern spielen auch eine aktivere Rolle im Evaluierungsprozess“ (Glaboniat & Müller 2006: 16). „Das autonome Lernen wird somit zu einem wesentlichen didaktischen Prinzip der Lehrerausbildung, das bei den Lehreranwärtern zur Entwicklung einer positiven Einstellung zur Lernerautonomie führen soll“ (Chan 2001: 243). Der Lehrer als „Hauptverantwortlicher für den Unterricht und die Erreichung seiner Ziele“ (Portmann 1991: 527) sollte also den Unterricht so gestalten, dass die Lernerstrategien vermittelt werden und dass eine Lernerautonomie erreicht wird. Und diese Anforderung hängt mit der Entwicklung einer Lehrerautonomie zusammen.

Lernerstrategien und autonomes Lernen gelten in der heutigen fremdsprachendidaktischen Diskussion als wichtige Etappen auf dem Weg der Lernenden zum Lernerfolg. Viele Probleme, die beim Lernen entstehen, können dadurch überwunden werden und diese Bereiche sind ein Schritt für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, also der „Fähigkeit, sich ohne Ängste und Komplexe mit sprachlichen Mitteln, die man durchschaut und in ihren Wirkungen abschätzen gelernt hat, zu verständigen“ (Piepho 1974, in: Hunfeld 2008: 68).

## 5 Schlussfolgerung

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass ein Weg für das Gelingen der Kommunikation und für die Entwicklung einer mündlichen Performanz die Vermittlung von Lern- und Kommunikationsstrategien, sowie auch die Befähigung zum autonomen Lernen ist. Diese Überlegungen sind auch sehr nützlich für weitere Untersuchungen im Bereich der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und können bei der Entwicklung von Curricula, bei der Unterrichtsplanung, –gestaltung und –evaluation, sowie auch bei der Testentwicklung und Testbeurteilung eine wichtige Rolle spielen. Da aber mit dem Ziel „Gelingen von Kommunikation in der Fremdsprache“ vorausgesetzt wird, dass die Sprachverwendenden über eine linguistische, eine soziolinguistische und eine pragmatische Kompetenz verfügen, sind diese Überlegungen auch für die Linguistik sehr wichtig. Durch diese Überlegungen öffnen sich also für die Sprachdidaktik und Linguistik neue Forschungsperspektiven.

## Literaturverzeichnis

- Abel, Fritz. 2003. Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, - nicht mehr. In: Bausch, Christ, Königs/Krumm (Hg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Tübingen: Narr Verlag, S. 9- 21
- Bimmel, Peter. 1993. Lernstrategien im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 8 Lernstrategien, S. 4-11
- Bimmel, Peter, Bernd Kast, Gerd Neuner. 2003. Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Fernstudieneinheit 18. Berlin. München: Langenscheidt
- Bimmel, Peter und Ute Rampillon. 2000. Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin/München: Langenscheidt
- Chan, Wai Meng. 2001. Lehrerreflexion, Metakognition und curriculare Innovation. In: H. Funk und M. Koenig. (Hg.): Kommunikative Fremdsprachendidaktik-

- Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: iudicium, S. 236-264
- Christ, Herbert. 2003. Was leistet der "Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen"?. In: Bausch, Christ, Königs, Krumm (Hg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Tübingen: Narr Verlag, S. 57- 66
- Dauvillier, Christa und Dorothea Lévy-Hillerich. 2004. Spiele im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 28. Berlin/München: Langenscheidt
- Ehnert, Rolf, und Martina Möllering, Martina. 2001. Unterrichtsplanung, –gestaltung und –evaluation, Band. B. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit. 2001. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela und Martin Müller. 2006. Note „Sehr gut!“ - Aber in Bezug worauf? *Referenzrahmen* und *Profile Deutsch* in ihren Auswirkungen auf Prüfungen und Tests. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 34 Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren, S. 14-21
- Grotjahn, Rüdiger. 2001. Leistungsmessung und –beurteilung, Band A. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Heringer, Hans Jürgen. 2007. Interkulturelle Kommunikation. 2. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Hunfeld, Hans. 2008. Kommunikative Zuversicht und hermeneutische Skepsis. Wiederholende Annäherung an Hans-Eberhard Piepho. In: Legutke, Michael K. (Hg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.64-75
- Kleppin, Karin. 1997. Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Berlin/München: Langenscheidt
- Knapp-Potthof, Annelie und Karlfried Knapp. 1982. Fremdsprachenlernen und –lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer
- Kurtz, Gunde. 1993. „Hausaufgaben“ wirkungsvoll selbst gestalten. Anregungen für zielgerichtetes selbständiges Lernen. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 8 Lernstrategien, S. 39-43
- Nodari, Claudio. 1994. Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 10 Aufgaben und Übungsgeschehen, S. 39-43
- Oxford, Rebecca L. (1990): Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House
- Perlmann-Balme, Michaela (2006): „Das alles kann ich schon!“. Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 34 Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren, S. 5-13
- Portmann, Paul R. (1991): Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen: Niemeyer
- Prokop, Manfred (1993): Lernen lernen- aber ja! Aber wie?. Klassifikation von Lernstrategien im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 8 Lernstrategien, S. 12-17
- Schwerdtfeger, Inge. 2001. Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Berlin/München: Langenscheidt
- Storch, Günther. 1999. Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik. W. Fink: München

- Van den Burg, Carel / Krijgsman, Arjen. 1996. Reich mir mal den *Dingsda*. Möglichkeiten der Kompensation von Wissenslücken in der fremdsprachlichen Kommunikation. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 14 Sprechen, S. 48-53
- Wiedenmayer, Dafni. 2006. Daf-Testen. Testentwicklung und Testbeurteilung. Athen: DaF extra Verlag.
- Wolff, Dieter. 1999. Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hg.): Forum Sprache. Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Max Hueber Verlag, S. 37-48.

# Linguistische Theorie im Unterricht<sup>1</sup>

## Winfried Lechner

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

### Abstract

In this contribution, I argue for a linguistic turn in teaching foreign languages that includes two claims: (i) Grammar instruction should make use of the insights provided by formal linguistics, and integrate linguistically sound explanations instead of epiphenomenal descriptive rules. (ii) More attention should be paid to the choice of primary linguistic data, structuring the sequence of linguistic input in such a way that the learner is not led to pose false hypotheses in course of the L2-acquisition process.

### 1 Einführung

Wer schwimmen will, braucht weder die Grundlagen der Physik noch jene der funktionellen Anatomie der Muskeln zu kennen. Wissen um die Theorie ist aber sehr hilfreich, wenn man verstehen will, warum zum Beispiel Giraffen oder dem Menschen so nahe verwandte Arten wie Gorillas zu den wenigen Vertretern der Säugetiere gehören, die des Schwimmens nicht mächtig sind. Zudem hat sich gezeigt, daß tiefere Einsichten in Anatomie und Physiologie für einen effektiven Schwimmunterricht, sowie für die Optimierung der Bewegungsabläufe in der Sportmedizin grundlegend sind.

Ähnliches gilt für Sprache, insbesondere für den Fremdspracherwerb (L2) durch Lerner, die das für den natürlichen Erstspracherwerb (L1) kritische Alter überschritten haben. Auch hier ist die Kenntnis der strukturellen Eigenschaften der Sprache *sensu stricto* keine Voraussetzung für eine graduale Annäherung an deren Beherrschung, wie etwa eine große Anzahl von erfolgreichem ungelenktem Zweitspracherwerb durch Migranten zeigt. Dennoch verläuft der Fremdsprachunterricht in den meisten Fällen nicht vollständig unstrukturiert, da ein höherer Grad an interner Konsistenz und Kompatibilität mit linguistischen Erkenntnissen üblicherweise zu besseren Lernerfolgen führt. Einsichten der Linguistik sind demnach, zumindest dieser Überlegung zufolge, konstitutiv für die Gestaltung des L2<sup>2</sup> Unterrichts.

Interessanterweise wurde die Frage, ob tatsächlich eine derartige kausale Relation zwischen Linguistik und deren Anwendung in der Didaktik besteht, weder in der Linguistik noch in der Didaktik systematisch verfolgt.<sup>3</sup> Dieser Beitrag setzt sich daher als primäres Ziel, basale Aspekte dieser Eigenschaften explizit zu machen, um in Zukunft die Formulierung von konkreten, empirisch verifizierbaren Fragen zu ermöglichen. Eine zweite Aufgabe dieses Artikels liegt darin, die grundlegenden Überlegungen anhand eines konkreten Fallbeispiels in der Praxis auszuführen.

---

<sup>1</sup> Ich bedanke mich herzlich bei Angeliki Tsokoglou sowie den Teilnehmern von SLSD 2009 in Athen für Kommentare. Alle etwaigen Fehler sind nur mir zuzuschreiben.

<sup>2</sup> L1 und L2 werden als Kurzform für sowohl *Muttersprache* bzw. *Fremdsprache* als auch *Erstspracherwerb* bzw. *Fremdspracherwerb* gebraucht, und kontextuell disambiguiert.

<sup>3</sup> Die Forschung zu L2 ist zwar ausladend, aber fast ausschließlich deskriptiv orientiert. Eine der wenigen Ausnahmen bildet die Gruppe um Bonnie Schwarz (University of Hawaii). Momentan existiert jedoch weder Konsensus, was die Beziehung zwischen L1 und L2 betrifft, noch - und das ist der wichtigere Punkt - bezüglich der Methoden, die zur Eliminierung von Hypothesen herangezogen werden könnten.

Der Artikel ist wie folgt aufgebaut. Die nächsten beiden Abschnitte machen einige grundlegende Überlegungen zu Sprache und den epistemologischen Grundlagen der Linguistik und der Didaktik explizit. Kapitel 4 rekapituliert für die weitere Diskussion relevante Eigenschaften von Regeln. In Anschluß daran wendet sich Abschnitt 5 generellen Fragen des Erst- und Zweitspracherwerbs zu. Das sechste und letzte Kapitel implementiert die zuvor entwickelten Ideen und entwirft einen konkreten Vorschlag. Der Inhalt dieses letzten Teils ist in dem Sinne zentral, als er die zuvor skizzierten Ideen in eine empirisch überprüfbare Form übersetzt.

## 2 Sprache als angeborenes Wissen

Sowohl im Erst- als auch Zweitspracherwerb sind zumindest zwei angeborene biologische Systeme involviert. Auf der einen Seite ermöglicht ein allgemeines, d.h. nicht domänenspezifisches (Fodor 1983) kognitives Lernsystem die Erstellung von Hypothesen aufgrund von primären Daten, wie etwa Sinneseindrücken und Reizen. Diese Eigenschaft muß angeboren sein, da sonst nicht erklärbar wäre, wie bereits Neugeborene oder Föten in der Lage sind, aus der großen Menge an physikalischen Reizen, welcher sie ausgesetzt sind, jene herauszufiltern, die zur Ausbildung höherer kognitiver Module beitragen.

Auch für die in diesem Beitrag zentrale Beziehung zwischen L2-Unterricht und Linguistik ist dieses allgemeine Lernmodul relevant. Ein klassisches Hindernis für den L2-Erwerb besteht in einer mit dem Alter abnehmenden Fähigkeit, die phonetischen Eigenschaften der Zielsprache abzubilden. So erweist sich z.B. für Sprecher des Deutschen oder Griechischen das Erlernen des phonetischen Inventars von Montanaisisch, einer im südlichen Kanada gesprochenen Sprache, als große Hürde, da die Zielsprache Konsonanten aufweist, welche in der Ausgangssprache keine Korrelate besitzen (u.a. glottalisierte Sonoranten, präartikulierte Laterale, unterschiedliche und teils koartikulierte Serien von Pharyngalen; Flemming, Ladefoged und Thomason 2008). Phonetische Performanzprobleme dieser Art lassen sich auf allgemeine Beschränkungen des Lernapparats zurückführen (pc, Geraldine Legendre). Mit zunehmendem Alter nimmt die Plastizität des Hirns ab, was zu einer Beeinträchtigung jener Fähigkeiten führt, die für das Erlernen feinmotorischer Aufgaben, wie etwa der phonetischen Artikulation oder der Beherrschung eines Musikinstruments, verantwortlich sind.

Neben diesem allgemeinen Lernmodul existiert auch eine domänen- und artspezifische Veranlagung zum (Erst)Spracherwerb. Daß eine derartige Fähigkeit als physiologisch vorgegebene Disposition verankert sein muß, ergibt sich aus der Beobachtung, daß die Primärdaten, die einem Kind zur Verfügung stehen - sie werden auch *primäre linguistische Daten* (PLD) genannt -, die Merkmale menschlicher Sprache weit unterdeterminieren. Obwohl z.B. kein Kind jemals explizite Instruktionen über den grammatikalischen Status der Sätze in (1) erfahren hat, kann jeder kompetente Sprecher kategorial zwischen dem wohlgeformten Satz (1)b und dem nicht akzeptablen Ausdruck (1)c unterscheiden. (\* markiert Ungrammatikalität.):

- (1) a. Hans lud den Milchmann ein und Maria lud ihn wieder aus.  
 b. Wen lud Hans ein und Maria wieder aus?  
 c. \*Wen lud Hans ein und Maria lud wieder aus?

Ähnlich klare Intuitionen charakterisieren, um ein weiteres Beispiel anzuführen, die Distribution von Reflexiv- und Personalpronomen. Wie das Paradigma in (2) belegt,

sind die beiden Kategorien komplementär verteilt, *ihn* tritt dort auf, wo *sich* nicht lizenziert ist und umgekehrt.<sup>4</sup>

- (2) a. Der Peter<sub>1</sub> betrachtete *sich*<sub>1</sub> im Spiegel.  
 b. \*Der Peter<sub>1</sub> betrachtete *ihn*<sub>1</sub> im Spiegel.  
 c. \*Der Peter sagte, daß wir *sich* im Spiegel betrachtet haben.  
 d. Der Peter<sub>2</sub> sagte, daß wir *ihn*<sub>2</sub> im Spiegel betrachtet haben.

Traditionelle und strukturalistische Grammatiken beinhalten keine Aussagen zu (1) oder (2), dennoch haben alle L1-Sprecher des Deutschen klare Urteile bezüglich des Akzeptabilitätsgrades der Beispiele. Da ungrammatische Strukturen nicht erlernt werden können, belegen die Regularitäten in (1) und (2), daß konstitutive Eigenschaften von Sprache auf angeborenen Prinzipien basieren müssen (Chomsky 1986, *inter alia*).

Beschränkungen dieser Art auf Fragesatzbildung in Koordinationen und Reflexivierung finden sich nun nicht nur im Deutschen, sondern lassen sich - mit einigen systematischen, interessanten Ausnahmen - in allen bekannten Sprachen isolieren. Unzählige weitere Korrelationen dieser Art zwischen Struktur und Akzeptabilität wurden zudem über die letzten 50 Jahren in allen bisher untersuchten Sprachen - also in vielleicht 200 der momentan dokumentierten 7.000 Sprachen - beobachtet. Es existiert also überwältigende empirische Evidenz für die Hypothese, daß das kognitive System, welches Sprache produziert, in seinen Grundzügen angeboren ist. PLD sind nur insofern relevant, als sie diese genetische Anlage zu Sprache innerhalb einer kritischen Phase<sup>5</sup> aktivieren (Chomsky 1955/56, 1975; Fodor 1981, 1993, 1998, i.a.).

Die Beobachtungen an (1) und (2) lassen einen weiteren Schluß zu. Obwohl die Kontraste in (1) und (2) nicht mit unterschiedlicher kommunikativer Funktion korrelieren, sind sie dennoch robust und universal reproduzierbar. Definierendes Charakteristikum von Sprache kann demnach *nicht* Kommunikation sein, so wie dies funktionalistische und kommunikationsorientierte Ansätze postulieren. Auch für den Sprachunterricht hat dies offensichtliche Konsequenzen, wie sich im weiteren Verlauf der Diskussion zeigen wird.

Sprache steht mit der Eigenschaft, auf angeborenem Wissen zu basieren, keineswegs isoliert da, sondern verhält sich analog zu anderen biologischen Organen wie Herz, Niere oder Auge. Auch diese sind in ihrer Grundstruktur genetisch veranlagt, erreichen jedoch erst unter spezifischen Umweltbedingungen ihr Reifestadium. In den höheren Lebewesen mit Rückenmark (Kordaten) existiert zudem eine erstaunliche Anzahl von kognitiven, also abstrakten, Systemen, in denen das gleiche duale Prinzip von vererbter Anlage und Reifungsphase wirkt. Der aufrechte Gang, das dreidimensionale Sehen, der Orientierungssinn und die Fähigkeit, die Anzahl kleiner Mengen von Objekten unbewußt erfassen zu können (subitales Zählen) sind hier repräsentativ. In allen Fällen handelt es sich, so wie bei Sprache, um deterministische, diskrete Systeme, deren Grundlage genetisch bedingt ist, die jedoch zur individuellen ontogenetischen Ausprägung einer spezifischen Reizkonfiguration innerhalb einer kritischen Phase bedürfen. Diese Ähnlichkeiten legen nahe, die menschliche Sprachfähigkeit als ein abstraktes, artspezifisches, *mentales Organ* aufzufassen. Bei der Linguistik han-

<sup>4</sup> Identität von Indizes bedeutet, daß das Pronomen seine Bedeutung vom koindizierten Ausdruck bezieht; *ihn*<sub>1</sub> in (2)b ist also als ein Pronomen zu interpretieren, das auf Peter referiert.

<sup>5</sup> Das kritische Alter variiert je nach Phänomen. Ab dem 4. Jahr ist der phonetisch-phonologische Erwerb abgeschlossen, zwischen 5 und 6 zeigen sich Morphonologie und Syntax voll entwickelt, während gewisse Aspekte des semantischen und pragmatischen Erwerbs erst im 8. Lebensjahr ausgeprägt sind.

delt es sich demnach um eine Teildisziplin der Neurowissenschaften, der kognitiven Psychologie, und im weiteren Sinne der Biologie (Hauser, Chomsky und Fitch 2002; Jenkins 2000).

Die Biologie interessiert sich nun nicht für die Gesamtheit aller Vertreter einer Spezies, sondern für das, was deren Eigenschaften über die Gesetze der Natur aussagen. Genausowenig sind in der Linguistik die *Menge aller Sätze einer Sprache* von Bedeutung. Daraus folgt, daß in der formalen Linguistik nicht - wie oft fälschlich vermutet - das Studium der Sätze oder anderer sprachlicher Ausdrücke im Vordergrund steht, sondern vielmehr das System - auch *I(nterne)-Sprache* genannt -, welches diese Ausdrücke zu generieren in der Lage ist (Chomsky 1986; dieser Gedanke findet sich in ähnlicher Form bereits in Jespersen 1922). Eigenschaften der sprachlichen Ausdrücke selbst, deren Gesamtheit auch als *(E)xterne-Sprache* bezeichnet wird, sind nur insofern von Relevanz, als sie zugrundeliegende Eigenschaften von I-Sprache oder des Performanzapparats widerspiegeln. Ein Modell von I-Sprache wird schließlich als *Generative Grammatik* bezeichnet (Chomsky 1986). Das Ziel der formalen Linguistik besteht darin, ein solches System möglichst präzise und explizit zu formulieren.<sup>6</sup>

Abschließend sei bemerkt, daß die oben angesprochene biologische Fundierung die in Zusammenhang mit (1) und (2) diskutierte Annahme unterstützt, daß Sprache nicht aus ihrer kommunikativen Funktion erklärt werden kann. Eine derartige funktionalistische Interpretation wäre genauso inkorrekt wie die Hypothese, daß die Evolution von Flügeln teleologisch auf das Fliegen ausgerichtet gewesen wäre; vielmehr war das Fliegen ein exaptives Resultat des Vorhandenseins aller für den Flug notwendigen Bestandteile, wie etwa Flügel, spezifische Muskulatur und die Fähigkeit, sich im dreidimensionalen Raum zu orientieren. Im gleichen Sinne ist E-Sprache eine exaptive Manifestation der Eigenschaften des mentalen Organs, das als I-Sprache bezeichnet wird, und kein adaptives Verhalten im Sinne der Soziobiologie (Krebs und Davies 1987). Die Entstehung von Sprache kann also nicht durch eine evolutionäre Tendenz zur Kommunikation motiviert werden.

Aufbauend auf der Einsicht, daß sprachliches Wissen in weiten Teilen angeboren ist, wird im nächsten Abschnitt ein erstes Mal auf die Beziehung zwischen Linguistik und Sprachdidaktik eingegangen werden. Dabei wird sich die Einführung einer einfachen Taxonomie dreier unterschiedlicher Arten von Wissen als hilfreich erweisen.

### 3 Kurze Epistemologie der Linguistik und Didaktik

Sowohl linguistische Theorien als auch der Fremdsprachunterricht fundieren maßgeblich auf dem Konzept des Wissens. Beide Bereiche befassen sich (zumindest oberflächlich) mit ein und derselben Frage: Wie wird sprachliches Wissen vermittelt?

Rein deskriptiv ist es möglich, zwischen zumindest drei qualitativ unterschiedlichen Arten des Wissens unterscheiden.<sup>7</sup> Erstens kann Erkenntnis durch direkten epistemischen Kontakt, etwa mit einem Ort, einer Person, Geräuschen oder eben Sprache erlangt werden. Charakteristisch für derartiges *direktes Wissen* (DW) ist, daß

<sup>6</sup> Bei der Generativen Grammatik handelt es sich *nicht* um eine Theorie, wie vielfach fälschlicherweise zu lesen ist, sondern um eine Disziplin, also eine Konstellation von konkreten Fragen zu einem konkreten empirischen Bereich. Kritik an Generativer Grammatik als solcher, wie sie oft zu lesen ist, erscheint demnach genauso sinnvoll wie Kritik an Botanik, Festkörperphysik oder Ozeanologie.

<sup>7</sup> Dies ist u.a. mit einer rationalistischen Version des epistemologischen Fundamentalismus kompatibel, dem zufolge alles Wissen auf nicht reduzierbaren Überzeugungen basiert (Chisholm 1966).

es über primäre Daten zustande kommt (*sense data* im Sinne von G.E. Moore oder Bertrand Russell). Im Gegensatz dazu steht *indirekt vermitteltes Wissen* (IW), welches mit Hilfe von symbolischen Repräsentationssystemen von einem Individuum an andere weitergegeben wird. Alle nominalen Beschreibungen, deren Bedeutungen nicht über direkten epistemischen Kontakt rekonstruiert werden können (z.B. *der Erfinder des Buchdrucks, Eubulides aus Milet, der 30jährige Krieg*) gehören in diese Kategorie, genauso wie Erzählungen, Theorien sowie auch die Gesamtheit des in Lehre und Unterricht überlieferten Wissens. Drittens findet sich schließlich in allen eukaryontischen biologischen Systemen teils art- und domänenspezifische kognitive Fähigkeiten, die auf das Vorhandensein von *angeborenem Wissen* (AW) hinweisen, darunter eben auch der Erwerb von menschlicher Sprache (s. Abschnitt 3).

Das, was oben als *direktes Wissen* (DW) bezeichnet wurde, und das indirekte Wissen (IW) stehen jeweils in einer designierten Beziehung zur dritten, angeborenen Form des Wissens (AW). Was die Relation DW - AW betrifft, so machen die Veränderungen im System, die auf direkte Eindrücke (DW) zurückzuführen sind, die angeborenen Charakteristika (AW) überhaupt erst sichtbar. Ohne sprachliche Eingabe in Form von PLD bildet sich keine Grammatik, AW ist in diesem Sinne von DW abhängig. Umgekehrt ist aber AW für IW konstitutiv, da der Grammatikunterricht, der eine Art von IW manifestiert, Eigenschaften des angeborenen Systems Sprache, also AW, wiedergibt.

Dieser zweifache Bezug zu AW kommt auch im Zweitsprachunterricht zum Tragen: einerseits müssen geeignete Primärdaten (DW) gelehrt werden, um die L2-Grammatik zu aktivieren. Andererseits werden theoretische Einsichten (IW) vermittelt. Wie die zwei Komponenten dieses hybriden Sprachlernmodells miteinander kausal verbunden sind, oder ob sie überhaupt miteinander korrelieren, ist im Detail noch nicht bekannt. Dennoch ist offensichtlich, daß auf keine der beiden Strategien verzichtet werden kann. Völlig ungeleitetes Lernen ohne Grammatikunterricht führt nach der kritischen Phase nur in seltenen Ausnahmen zum Erfolg. Und ohne PLD bleibt die interne L2-Grammatik inaktiv. Vermittlung von direktem und indirektem Wissen ergänzen also einander im Sprachunterricht. Die spezifischen Merkmale dieser Arbeitsteilung werden im Folgenden erörtert werden.

#### 4 Spracherwerb

Der vorliegende Abschnitt faßt die wichtigsten Ergebnisse der L2-Forschung zusammen. Mit Fortschreiten der Diskussion wird sich erweisen, welche Hilfestellungen die formale Linguistik dem Fremdsprachunterricht bereitzustellen in der Lage ist.

Zu Beginn steht die Beobachtung, daß L2 zumindest zwei Komponenten umfaßt: eine *Instruktionsphase*, in der ein sprachliches Phänomen (z.B. Passiv) erklärt wird, und eine *Internalisierungsphase*, die deren Verlauf ein L1-ähnlicher Prozeß im Erwerb der Regel mündet. Dieser zweite Schritt korreliert z.B. mit einer Verringerung der Produktionszeit von Sätzen auf unter 500ms, und ist auch mittels anderer psycholinguistischer Kriterien erfaßbar. Eine ähnliche Teilung findet sich übrigens auch bei vielen anderen Lernprozessen, etwa in der Fahrschule, wo versucht wird, die Fähigkeit, einen Wagen zu kontrollieren, sowohl durch verbale Anleitung als auch durch praktischen Fahrunterricht zu vermitteln.

Alle charakteristischen Eigenschaften von L2 werden durch die Antworten auf die beiden Fragen in (3) determiniert oder können daraus abgeleitet werden:

- (3) a. Welches Wissen erlangen Kinder während des Erstspracherwerbs?
- b. Inwiefern unterscheidet sich L1 von L2 jenseits der kritischen Phase?

Da nun die L2-Forschung jener zu L1 deutlich hinterherhinkt (s. fn.2), fehlt momentan eine zuverlässige Systematik, auf die man sich bei der Suche nach Antworten zu (3)b stützen könnte. Dennoch lassen sich Kriterien finden, die zur näheren Bestimmung der Merkmale von L2 beitragen, wie aus der Tabelle in (4) ersichtlich wird (s. Ellis 1994):

| (4) (Einige) Unterschiede zwischen L1 und L2                                                                 | L1    | L2                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------------------------------|
| a. Universal (allen Vertretern der Spezies eigen)                                                            | ja    | nein                                |
| b. Kritische Periode (s. fn.4)                                                                               | ja    | nein                                |
| c. Explizite Anleitung erforderlich                                                                          | nein  | ja                                  |
| d. Verläuft in diskreten Abschnitten                                                                         | ja    | ?                                   |
| e. Stabile, konsistente Zwischenstadien                                                                      | ja    | nein (modulo <i>interlanguage</i> ) |
| f. Ersetzt frühere L1 Grammatik                                                                              | ja    | nein                                |
| g. Verankerung im Hirn (Hemisphäre)                                                                          | links | rechts (ab ca. 5j)                  |
| h. Robuste Resultate (keine Degradierung bei Müdigkeit, fehlender Aufmerksamkeit, unter Drogeneinfluss, ...) | ja    | nein                                |
| i. Fossilisierung möglich                                                                                    | nein  | ja                                  |

Obwohl sich aus allen Punkten in (4) potentiell interessante linguistische Probleme ableiten lassen, indizieren die meisten sehr allgemeine Eigenschaften von L2, welche teils bereits *per definitionem* zutreffen. Bis auf wenige Ausnahmen sind die Merkmale in (4) daher als Basis für Studien, welche die Einsetzbarkeit linguistischer Theorien im Unterricht untersuchen, ungeeignet. Die wahrscheinlich für diesen Zweck vielversprechendste Beobachtung stellt (4)c dar. (4)c konstatiert, daß Erstspracherwerb allein durch primäre linguistische Daten geleitet wird, wohingegen im Fremdsprachunterricht zusätzlich auf explizite Instruktion zurückgegriffen werden muß. Da (4)c zufolge PLD eine entscheidende Rolle sowohl in L1 also auch in L2 zufällt, ist es notwendig, zunächst näher auf die spezifische Funktion von PLD im Spracherwerb allgemein einzugehen.

Während des Aufbaus von L1 werden PLD dahingehend überprüft, ob sie mit der bisher erlernten L1-Grammatik kompatibel sind. Sprachliche Eingaben, die einen Konflikt mit bereits vorhandenen Hypothesen über die Form des Systems auslösen, führen dabei zu einer Korrektur der bisher internalisierten Annahmen. Ist die Grammatik andererseits noch nicht vollständig, enthält sie sozusagen *Leerstellen*, die zu unterschiedlichen L1-Grammatiken führen, so wird die Eingabe dazu herangezogen, all jene Hypothesen zu eliminieren, die mit PLD nicht kompatibel sind. Umgekehrt dienen Produktionsfehler der Exploration (falscher) Hypothesen. (Fehler sind daher, sofern sie zu interessanten Hypothesen führen, eine Grundvoraussetzung zum Lernen.) PLD beschränken dergestalt mögliche Hypothesen, die im Verlauf des Erwerbs eines generativen Systems erstellt werden können.

Obwohl PLD primär für die Entstehung einer internalisierten L1-Grammatik verantwortlich gemacht werden, ist es aus zwei Gründen äußerst unwahrscheinlich, daß ähnliche Prozesse nicht auch dem Erwerb einer spät erlernten Zweitsprache zugrunde liegen. Erstens besitzen Sprecher ab einem gewissen Niveau eine deutlich ausgeprägte generative L2-Kompetenz. Zu Beginn des L2-Prozesses wird zwar die

Ausgangssprache noch mittels Operationen, die nicht Teil der eigentlichen Kerngrammatik sind, regelrecht in die Zielsprache übersetzt (mehr zu *postsyntaktischen Operationen* in Abschnitt 6). Aber ab einem gewissen Zeitpunkt ist die L2-Grammatik produktiv, was darauf schließen läßt, daß deren Erwerb gleichen oder sehr ähnlichen Prinzipien wie L1 unterworfen ist. Zweitens gleichen die frühen Stufen von L2 in vieler Hinsicht Pidgins, d.h. Sprachen, die zwar nicht muttersprachlich erworben werden, aber dennoch über alle für natürliche Sprachen charakteristische Eigenschaften, also auch über eine produktive Komponente, verfügen (de Graff 1999). Da Pidgins über PLD erlernt werden, sollte dies auch auf L2 zutreffen.<sup>8</sup> Diese beiden Beobachtungen legen nahe, daß PLD auch eine entscheidende Funktion im Fremdsprachunterricht (*modulo* Leistungsniveau) übernehmen.

Im L2-Unterricht kommen somit zwei unterschiedliche Arten von Information zum Einsatz: explizite Instruktionen über die Grammatik (*indirektes Wissen* in der Nomenklatur von Abschnitt 3) sowie PLD, die das Entstehen einer L2-Grammatik stimulieren sollten (*direktes Wissen*). Naturgemäß ist es nicht möglich, die Lerner im Unterricht mit der Gesamtheit dieses Wissens, also der gesamten Grammatik, oder auch nur einer annähernd repräsentativen Menge an PLD, zu konfrontieren. Es muß daher in beiden Bereichen eine Auswahl getroffen werden, (i) was unterrichtet wird, und (ii) in welcher Reihenfolge dies geschieht. Da sich nun sowohl die Regeln der Grammatik als auch die Natur von PLD erst durch ein systematisches Studium von I-sprachlichen Eigenschaften offenbaren, bietet es sich an, hier auf die formale Linguistik zurückzugreifen. In der Instruktionsphase könnten etwa, um dies genauer auszuführen, linguistische Einsichten zu Verbesserungen in zumindest vier Bereichen beitragen:

- (5) a. Strukturierung des Grammatikunterrichts (was wird wann gelehrt?)
- b. Erklärung sprachspezifischer Phänomene der Zielsprache
- c. Analyse kontrastiver Aspekte, welche die Ausgangs- von der Zielsprache unterscheiden
- d. Erkennung von systematischen Fehlerquellen

Für die Internalisierungsphase ist andererseits die Kenntnis I-sprachlicher Eigenschaften unerlässlich, um eine konsistente Auswahl der sprachlichen Beispiele, die in Lehrbücher und den Unterricht Eingang finden, zu gewährleisten. Die konkrete Entscheidung, welche Art von PLD zu welchem Zeitpunkt zu verwenden ist, sollte also idealerweise in Übereinkunft mit den Ergebnissen der linguistischen Forschung erfolgen. Auf beide Bereiche wird noch genauer in Abschnitt 6 eingegangen werden.

Bisher waren die Ausführungen auf konstitutive Eigenschaften der menschlichen Sprachfähigkeit, also I-Sprache, beschränkt. Daneben existieren aber auch Beobachtungen über E-Sprache (den Korpus), die, obwohl sie teils nur ein epiphänomenales Bild des eigentlichen Sprachsystems liefern, unter Umständen wertvolle Dienste als Lernhilfen leisten können. So erlauben Generalisierungen über E-Sprache etwa die Extraktion von *Faustregeln*, *Eselsbrücken*, *Merksätzen* und anderen heuristischen Strategien. L2-Unterricht basiert also auf einem hybriden Lernmodell, in das sowohl aus E- als auch aus I-Sprache gewonnene Erkenntnisse einfließen.

---

<sup>8</sup> Bickerton (1984) stellt die umgekehrte Hypothese auf, daß es sich bei Pidgins um Fremdsprachen handelt, die in nicht natürlichsprachlicher Umgebung erworben werden. Es wäre interessant zu eruieren, inwieweit die Eigenschaften des L2-Erwerb tatsächlich mit jenen des Erwerbs von Pidgins einhergehen.

Die Trennung zwischen E-sprachlichen und I-sprachlichen Strategien in diesem inklusiven Ansatz zu L2 ist jedoch nicht willkürlich. Wie die konkrete Arbeitsteilung zwischen I- und E-Sprache zu definieren ist, wird im nächsten Abschnitt näher behandelt werden, kann aber bereits jetzt anhand eines Vergleiches zwischen dem Organ *Sprache* und dem Organ *Herz* verdeutlicht werden:

| (6) ORGAN:                 | <i>Herz</i>             | <i>Sprache</i>                |
|----------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| a. <i>Primärversion:</i>   | <i>Natürliches Herz</i> | <i>L1</i>                     |
| Gegenstand von:            | Anatomie                | Linguistik                    |
| b. <i>Sekundärversion:</i> | <i>Kunstherz</i>        | <i>L2</i>                     |
| Design:                    | Kardiotechnologie       | I-Sprache ⇔ <i>Linguistik</i> |
| Implementierung:           | Kardiochirurgie         | E-Sprache ⇔ <i>Didaktik</i>   |

Jeder Mensch besitzt eine primäre Version von Herz und Sprache ((6)a). Daneben existieren jedoch auch sekundäre Versionen ((6)b). Das Kunstherz verhält sich dabei dem natürlich gewachsenen Herzen gegenüber so wie L2 zu L1. Das Kunstherz ist nicht durch einen natürlichen biologischen Prozeß entstanden, sondern verdankt sein Design der Kardiotechnologie. Vom Studium des natürlichen Herzens ausgehend wird dabei versucht, ein System zu bilden, welches dieses nicht unbedingt im äußeren Erscheinungsbild imitieren muß, aber in der Lage sein sollte, die gleiche Leistung zu erbringen. Hier steht also der Systemcharakter, das *interne*, im Vordergrund. Schließlich muß das Herz aber auch verpflanzt werden, und diese schwierige Aufgabe fällt der Chirurgie zu, die sich um konkrete *externe* Objekte kümmert.

Das Erlernen einer Fremdsprache kann analog zur Transplantation eines Kunstherzens gesehen werden. Auch eine Fremdsprache wird nicht auf natürlichem Weg erworben, sondern in Lehrplänen konstruiert. L2 stellt somit nicht das Produkt eines ontogenetischen Reifungsprozesses dar. Da das Design von L2 die vorherige Analyse der I-sprachlichen Eigenschaften voraussetzt, reiht sich die Erstellung von L2 organisch in die Aufgaben der formalen Linguistik ein. Andererseits muß auch L2 übermittelt werden. Hier, bei der ‘Transplantation’ des abstrakten Sprachorgans, stehen vor allem technische Fragen im Mittelpunkt. Von einem fixierten Korpus ausgehend, werden die Lerner mit spezifischen Regeln der Grammatik sowie spezifischen PLD konfrontiert. Das, was vermittelt wird, ist also per definitionem E-Sprache, und deren Lehre fällt primär in die Domäne der Didaktik.

Aus der obigen Diskussion geht also hervor, daß erfolgreicher L2-Unterricht der Kollaboration von Linguistik und Didaktik bedarf. Weiters folgt, daß auch E-sprachliche Regeln im Prinzip für den Unterricht geeignet sind. Man sollte sich aber bewußt sein, daß sie einen anderen ontologischen Status besitzen als jene Regeln, die das eigentliche Sprachsystem beschreiben. Nur letztere geben die Wirklichkeit wieder und erlauben daher fundierte Aussagen über die Grammatik.

Im nächsten Abschnitt werden die oben skizzierten Überlegungen zu einem linguistisch orientierten Fremdsprachunterricht durch eine exaktere Bestimmung der Begriffe *Regel* und *Grammatik* präzisiert.

## 5 Regeln in der Linguistik

Neben den Naturgesetzen lassen sich *Gesetze des Denkens*, die den Gegenstand der Logik bilden (Aristoteles *Metaphysik* IV & VII; Boole 1854), als auch *Gesetze der Sprache* formulieren, deren Eigenschaften in der Linguistik untersucht werden. Eine prominente Gruppe dieser Gesetze, jene der Syntax, definiert die Regeln, welche

mögliche von unmöglichen Wortfolgen trennen. So führen etwa nicht alle logisch möglichen Wortfolgen auch zu grammatischen Sätzen, wie das einfache Beispiel in (7) belegt. (7) listet sechs der 24 Serialisierungen auf, die aus vier Wörtern generiert werden können. (Generell ist die Anzahl der logisch möglichen Wortfolgen für  $n$  Wörter  $n!$ ). Aber nur einer dieser Sätze folgt auch den *syntaktischen Gesetzen* des Deutschen:

- (7) a. \*Dieser Satz grammatisch *ist*.                      d. \*Satz dieser *ist grammatisch*.  
 b. Dieser Satz *ist* grammatisch.                      e. \*Satz dieser *grammatisch ist*.  
 c. \*Dieser *ist* Satz grammatisch.                      f. \*Satz *grammatisch* dieser *ist*.

Die Tatsache, daß nicht alle im Prinzip möglichen Ausdrücke auch natürlichsprachliche Entsprechungen besitzen, wird durch die Annahme erklärt, daß die interne Grammatik jedes Sprechers ein kombinatorisches System inkludiert, welches Sätze mittels einer rekursiven syntaktischen Operation bildet, sowie all jene als ungrammatisch ausscheidet, die gewissen Wohlgeformtheitsbedingungen nicht entsprechen. Diese Bedingungen können weiters als Instruktion an die Grammatik aufgefaßt werden, die Generierung eines Ausdrucks abzubrechen, sobald ein syntaktisches Gesetz der Sprache verletzt wird. Die Grammatik ist demnach so formuliert, daß sie für die vier Wörter in (7) alle 24 möglichen Wortfolgen zu bilden in der Lage ist, aber nicht attestierte Formen eliminiert.

Zwei Anmerkungen in diesem Zusammenhang. Erstens bildet ein Sprecher, der einen Satz äußert, natürlich nicht aus jeder gegebenen Menge von vier Wörtern die 24 daraus generierbaren Sätze und wählt dann eine grammatische Variante aus. Die Regeln der mentalen Grammatik beschreiben *potentielle* Zustände und nicht die *physikalische* Realität selbst. Das menschliche Sprachvermögen ist daher eine Abstraktion im gleichen Sinne wie die menschliche Fähigkeit, potentiell unendliche Zahlenreihen zu erzeugen.

Zweitens handelt es sich bei der generativen Erklärung, so wie in den Wissenschaften üblich, um eine *Modellierung* der menschlichen Sprachkompetenz. Die den I-sprachlichen Eigenschaften zugrundeliegenden physiologischen (neuronalen) Korrelate sind momentan weder bekannt, noch ist es notwendig, diese zu kennen, um die beim jetzigen Wissensstand der Linguistik relevanten Fragen zu beantworten.

Die mentale Grammatik inkludiert also Regeln, die sich in den Gesetzen der Syntax manifestieren. Doch welche Form sollten nun diese Regeln annehmen? Im Prinzip gibt es eine potentiell unendliche Anzahl von möglichen Arten, jedes grammatische Phänomen zu erfassen. Um diese Vielzahl von Beschreibungen auf plausible Kandidaten zu reduzieren, erweist es sich als sinnvoll, den Begriff *mögliche Regel* in (8) zu definieren:

- (8) a. mögliche Regel    =<sub>def</sub>    Regel, die I-sprachliche Eigenschaften abbildet  
 b. unmögliche Regel =<sub>def</sub>    Regel, die nicht möglich ist

(9) verdeutlicht den Effekt von (8) mit zwei Regeln, die zwar mit den Daten konsistent sind, aber das Kriterium (8)a für mögliche Regeln nicht erfüllen, da die graphische Form des ersten Buchstaben eines Satzes keine zugrundeliegende Eigenschaft der deutschen Syntax darstellt. (10) führt schließlich ein klassisches Beispiel einer möglichen Regel an:

- (9) a. Ein Satz ist grammatisch, wenn das erste Wort in diesem Satz ein *d* ist.  
 b. Ein Satz ist grammatisch, wenn das erste Wort in diesem Satz ein *i* ist.
- (10) Das finite Verb besetzt die zweite Konstituente des Aussagesatzes.

Interessanterweise können sich aber auch unmögliche Regeln aus didaktischer Sicht in Form von *Faustregeln* oder *Eselsbrücken* durchaus als legitim erweisen. (11)a ist z.B. unmöglich, da es keine essentielle Eigenschaft des Buchstaben *r* (oder des Phonems /r/) ist, Muscheln ungenießbar zu machen.

- (11) a. Muscheln ißt man nur in Monaten mit einem ‘r’. (Heuristik; ‘Faustregel’)  
 (Im Mai, Juni, Juli und August keine Muscheln essen!)
- b. In die Semmel biß der Kater. (‘Eselsbrücke’)  
 (erinnert an die ersten vier lateinischen Ordinalzahlen *semel, bis, ter, quater*)

Es ist jedoch kein Zufall, daß unmögliche Regeln keine tiefen systemischen Zusammenhänge beschreiben und allgemein rein deskriptiven Charakters sind. Die Erklärungen der Welt folgen gewissen Mustern, die durch die wissenschaftliche Methode vorgegeben sind, und unmögliche Regeln erfassen eben nur scheinbare Regularitäten. Zwar sind sie als Hilfsmittel im Unterricht einsetzbar; wird die Vermittlung von substantiellem Wissen erwünscht, muß man dagegen auf Generalisierungen über I-sprachliche Eigenschaften, also mögliche Regeln, zurückgreifen. Im Folgenden werden unmögliche Regeln daher nicht weiter behandelt werden.

Wie nun mögliche Regeln in einem linguistisch fundierten Unterricht eingesetzt werden können, und welche Rolle diese in der Strukturierung des PLD spielen, wird im nächsten, abschließenden Abschnitt erläutert werden.

## 6 Verb-Zweit und Fremdsprachunterricht

### 6.1 Verb-Zweit

Generative Analysen verwenden ausschließlich *mögliche* Regeln, die Eigenschaften von I-Sprache wiedergeben. Ein prominenter Vertreter einer solchen Instruktion stellt die *Verb-Zweit*-Operation dar, welche die Platzierung des finiten Verbs im Hauptsatz regelt:

- (12) a. Ich *bin* in Athen. (V2)  
 b. Ich weiß, daß ich in Athen *bin*. Verbenstellung (V-end)

Verb-Zweit (V2)-Phänomene finden sich in vielen genetisch nicht miteinander verwandten Sprachen, wie die drei untenstehenden Paradigmen belegen (David Pesetsky, persönliche Mitteilung):

- (13) *Karitiana* (Tupisprache; gesprochen in Brasilien)  
 Ohy            a-taka-'y-t        taso  
 Erdäpfel        passiv-dekl.-essen    Mann  
 „Erdäpfel **aß** der Mann“

- (14) *Vata* (Krufamilie; gesprochen an der Elfenbeinküste)  
 A            la            saka li  
 „Wir **haben** Reis gegessen“



turiert werden kann, daß der Lerner nicht zu falschen Hypothesen geführt wird. In anderen Worten: Wie kann V2 erworben werden, ohne auf postsyntaktische Absenkung zurückgreifen zu müssen? Im Folgenden wird sich zeigen, daß der gewünschte Effekt mittels Umstellung der Abfolge erreicht werden kann, in der Präsens und Perfekt gelehrt werden.

## 6.2 Verb-Zweit im L2-Unterricht

Im L2 Unterricht des Deutschen werden periphrastische Perfektformen üblicherweise *vor* der Nebensatzstellung, jedoch *nach* einfachen V2-Sätzen eingeführt, der Lehrplan sieht also die drei Stufen in (19) vor (zu L2 von V2 s. a. Hawkins 2001):

- |      |          |                                          |              |
|------|----------|------------------------------------------|--------------|
| (19) | Stufe 1: | Ich <i>bin</i> in Athen.                 | V2           |
|      | Stufe 2: | Ich <i>bin</i> in Athen <i>gewesen</i> . | V2 und V-end |
|      | Stufe 3: | Ich weiß, daß ich in Athen <i>bin</i> .  | V-end        |

Verläuft der Erwerb nun so, wie durch die Sequenz (19) festgelegt, kommt es unweigerlich zu einem Konflikt in der Lernergrammatik, der dadurch ausgelöst wird, daß die PLD zur Bildung von nicht konsistenten Hypothesen führen. Im Detail involviert die Abfolge (19) an zwei Punkten I-sprachlich nicht legitimierte Absenkungsprozesse, wie das Diagramm (20) darlegt:

- (20) Stufe 1: Einfache Formen im Hauptsatz  
*Είμαι* στην Αθήνα.  
 $\therefore$  Gr  $\rightarrow$  Dt<sub>1</sub>: Absenkung irrelevant, da Verb nicht final  
 Dt<sub>1</sub>: Ich *bin* in Athen.
- Stufe 2: Einführung periphrastischer Formen  
*Ημουν* στην Αθήνα.  
 $\therefore$  Gr  $\rightarrow$  Dt<sub>2</sub>: Absenkung (irrelevant, s.o.)  
 Dt<sub>2</sub>: Ich *bin* in Athen *gewesen*.
- Stufe 3: Einfache Formen in eingebetteten Sätzen  
 Ξέρω οτι *είμαι* στην Αθήνα.  
 $\therefore$  Gr  $\rightarrow$  Dt<sub>3</sub>: postsyntaktische Absenkung  
 Dt<sub>3</sub>: Ich weiß, daß ich in Athen *bin*.
- 

Konkret erhält der Lerner zuerst PLD, die auf SVO Stellung hinweisen (Stufe 1). Erst dann wird er mit Daten konfrontiert, welche die gesamte Satzklammer nutzen (Stufe 2). Folglich wird Absenkung als *syntaktische* Strategie zur Bildung von Nebensätzen postuliert. Weiters bedient sich der *postsyntaktische* Übersetzungsprozeß in Stufe 3, der griechische in deutsche Nebensätze überführt (s. Abschnitt 6.1), einer zweiten Absenkungsoperation.

Beide Probleme lassen sich durch eine minimale Veränderung der zeitlichen Abfolge umgehen, in der im Fremdsprachunterricht die periphrastischen Formen und das einfache Präsens eingeführt werden. Anstatt sich auf die drei Stufen in (19) zu stützen, verläuft der Erwerb dann so wie in (21):

- |      |          |                                          |              |
|------|----------|------------------------------------------|--------------|
| (21) | Stufe 1: | Ich <i>bin</i> in Athen <i>gewesen</i> . | V2 und V-end |
|      | Stufe 2: | Ich <i>bin</i> in Athen.                 | V2           |
|      | Stufe 3: | Ich weiß, daß ich in Athen <i>bin</i> .  | V-end        |

Eine direkte Konsequenz dieser Reorganisation der Abfolge von Präsens und Perfekt im PLD besteht nun darin, daß der Lerner im Übergang von Stufe 1 zu Stufe 2 zur Bildung der mit I-sprachlichen Erkenntnissen konsistenten Hypothese veranlaßt wird, daß das Verb im Hauptsatz angehoben wird. (22) macht dies diagrammatisch sichtbar. Es kommt somit zum Erwerb der V2-Regel, ohne daß in der durch PLD induzierten Modellgrammatik eine illegitime Absenkungsoperation postuliert werden würde. In der Zielsprache wird weiters bereits früh Anhebung eingeführt. Es scheint nicht unplausibel, daß Absenz von Evidenz für Absenkung zu diesem Zeitpunkt als Evidenz für allgemeine Absenz von dieser Art von Operation interpretiert wird. Dies hat zur Folge, daß auch in Stufe 3 inkorrekte Hypothesenbildung blockiert werden kann. Hat der Lerner internalisiert, daß alle Regeln des Deutschen mit der I-sprachlichen Universalie kompatibel sind, die Absenkung verbietet, kann auf postsyntaktische Absenkung zugunsten einer rein syntaktischen Option, in der nicht länger aus dem Griechischen übersetzt wird, verzichtet werden. Dergestalt lassen sich mit einer einfachen Umstellung der Reihenfolge, in der PLD präsentiert werden, zwei potentiell schwerwiegende Lernhindernisse beseitigen.

(22) Stufe 1: Periphrastische Formen im Hauptsatz

*Ἡμουν στην Αθήνα.*

∴ Gr → Dt<sub>1</sub>: Absenkung (irrelevant, s.o.)

Dt<sub>1</sub>: Ich *bin* in Athen *gewesen*.

Stufe 2: Einführung einfacher Formen

*Είμαι στην Αθήνα.*

∴ Gr → Dt<sub>2</sub>: Absenkung (irrelevant)

Dt<sub>2</sub>: Ich *bin* in Athen.

Dt<sub>1</sub> → Dt<sub>2</sub>:  
Anhebung

Stufe 3: Einfache Formen in eingebetteten Sätzen

*Ξέρω οτι είμαι στην Αθήνα.*

∴ Gr → Dt<sub>3</sub>: Absenkung

Dt<sub>3</sub>: Ich weiß, daß ich in Athen *bin*.

Der Vorschlag impliziert auch experimentell überprüfbare Vorhersagen. Wird Perfekt vor Präsens unterrichtet, sollte sich z.B. die Fehlerhäufigkeit von Verbstellung im Nebensatz verringern. Formen wie (23) sollten daher seltener auftreten:

(23) \*Ich weiß, daß ich *bin* in Athen.

Letztlich führt die alternative Sequenzierung (21) nicht nur zu empirisch verifizierbaren Aussagen, sondern besitzt eine Anzahl von weiteren Vorteilen gegenüber dem Standardlehrplan. Erstens werden bereits früh beide Verbstellungsoptionen trainiert. Zweitens entfallen die komplexen morphologischen Formen des Präsens, zugunsten der einfacheren periphrastischen Morphologie (Auxiliar + Partizip). Lerner können sich daher auf das primäre Lernziel - die Stellung des Verbs - konzentrieren. Drittens steht die rechte Satzklammer bereits von Anbeginn zur Verfügung, und kann etwa in Konstruktionen mit Extraposition ((24)b) genutzt werden:

(24) a. Viktor hat [mit Kostis] gespielt

b. Viktor hat gespielt [mit Kostis]

Extraposition von *mit Kostis*

Viertens wird schon früh die notorisch schwierige Auxiliarselektion (*sein* vs. *haben*) eingeführt. Dies ist insbesondere deshalb von Interesse, da Auxiliarselektion mit auf den ersten Blick völlig unabhängigen Beschränkungen auf Argumentstrukturoperationen korreliert. Um ein Beispiel zu nennen, besitzen transitive Verben, die fast ausnahmslos *haben* selegieren, ein attributives Perfektpartizip, wohingegen intransitiven Verben, die eine Verbindung mit *haben* eingehen, ein solches generell abgeht. Diese Generalisierung ist z.B. für die Kontraste in (25) und (26) verantwortlich (Haider 1993; Paul 1919):

(25) *Transitive Verben*

- |    |                                                        |                          |
|----|--------------------------------------------------------|--------------------------|
| a. | Die zwei Rappen * <i>sind/haben</i> den Wagen gezogen. | selegiert <i>haben</i>   |
| b. | der von zwei Rappen <i>gezogene</i> Wagen              | attributives Partizip ok |

(26) *Intransitive Verben*

- |    |                                                  |                            |
|----|--------------------------------------------------|----------------------------|
| a. | der Applaus <i>ist/*hat</i> angewachsen/abgeebbt | selegiert <i>sein</i>      |
| b. | der zu lautem Jubel <i>angewachsene</i> Applaus  | attributives Partizip ok   |
| c. | der Applaus * <i>ist/hat</i> zugenommen          | selegiert <i>haben</i>     |
| d. | *der zu lautem Jubel <i>zugenommene</i> Applaus  | kein attributives Partizip |

Wissen um die Auxiliarselektion versetzt den L2-Lerner demnach in die Lage, auf das Verhalten einer auf den ersten Blick unabhängigen Konstruktion, jenes der attributiven Partizipien, schließen zu können.

## 7 Resumé und Ausblick

Dieser Beitrag argumentierte für eine stärkere Einbindung der Forschungsergebnisse der theoretischen Linguistik in den Fremdsprachenunterricht. Konkret stellt die theoretische Linguistik der Sprachdidaktik Hilfestellung in zwei unterschiedlichen Domänen bereit. Auf der einen Seite versprechen Einsichten in die Art und Weise, wie das System Sprache funktioniert, eine Optimierung des Grammatikunterrichts (s. (5)). Auf der anderen Seite ist es beim derzeitigen Stand der linguistischen Erkenntnis zu erwarten, daß eine adäquate Systematisierung der PLD direkt mit der schnelleren Ausbildung einer stabilen internen L2-Grammatik korreliert. Daraus läßt sich die Hypothese ableiten, daß sowohl für die Erstellung von Generalisierungen über I-sprachliche Eigenschaften als auch die Auswahl der Daten (PLD) ausschließlich formallinguistische Kriterien herangezogen werden sollten. Dies führt direkt zur Empfehlung, im Unterricht mehr mögliche (i.e. I-sprachlich orientierte) als unmögliche (i.e. E-sprachliche oder epiphenomenale) Regeln einzusetzen.

In der Einleitung wurde ein Vergleich zwischen Schwimmen und Sprache gezogen. So wie Schwimmen vor dem Aufkommen der Sportmedizin schon auf hohem Niveau vermittelt wurde, vermag auch ein nicht linguistisch orientierter Sprachunterricht wertvolle Einsichten zu vermitteln. Dennoch birgt eine Kollaboration der Didaktik mit der theoretischen Linguistik für beide Gebiete nur Vorteile. So kann die Linguistik auf das reichhaltige Datenmaterial und die didaktischen Einsichten zurückgreifen, die sich im praktischen Unterricht sammeln lassen. Auf der anderen Seite verhilft die Verwendung der in der Linguistik entwickelten formalen Methoden der Didaktik zu einer breiteren empirisch verifizierbaren Basis und größerer Präzision.

**Literaturverzeichnis**

- Den Besten H. 1977. On the interaction of root transformations and lexical deletive rules. ms., MIT and University of Amsterdam.
- Den Besten H. 1983. On the Interaction of Root Transformations and lexical Deletive Rules. In W. Abraham (ed.), *On the Formal Syntax of Westgermania*. Amsterdam: Benjamins, 47-131.
- Bickerton D. 1984. The Language Bioprogram Hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences*, 7:2, 173-222.
- Boole G. 1854. *An Investigation of the Laws of Thought*. Reprinted 1958. New York: Dover Publications.
- Chisholm R. 1966. *Theory of Knowledge*, first edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Chomsky N. 1955/56. *The Logical Structure of Linguistic Theory*. Ph.D. Dissertation, University of Pennsylvania.
- Chomsky N. 1975. *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books.
- Chomsky N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky N. 1986. *Knowledge of Language* New York: Praeger Publishers.
- de Graff M. 1999. *Language Creation and Language Change: Creolization, Diachrony and Development*. Cambridge: MIT Press.
- Ellis R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Flemming E., P. Ladefoged & S.G. Thomason. 2008. The Phonetic Structures of Montana Salish. *Journal of Phonetics* 36:3, 465-491.
- Fodor J. 1981. *Representations - Philosophical Essays on the foundations of Cognitive Science*. Cambridge: MIT-Press.
- Fodor J. 1983. *The Modularity of Mind*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Fodor J. 1998. *Concepts: Where Cognitive Science Went Wrong*. New York.
- Haider H. 1993. *Deutsche Syntax - Generativ*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Hale M. 2007. *Historical Linguistics*. Malden, MA: Blackwell.
- Hauser M. D., Chomsky, N. und Fitch, W. Tecumseh. 2002. The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science* 298, 1569-1579.
- Hawkins, R. 2001. *Second Language Syntax: A Generative Introduction*. Malden: Blackwell.
- Jenkins L. 2000. *Biolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jespersen O. 1922. *Language: Its nature, development and origin*. London: George Allen and Unwin.
- Koster J. 1975. Dutch as an SOV language. *Linguistic Analysis* 1, 111-136.
- Krebs J. R. and N. B. Davies. 1987. *An Introduction to Behavioural Ecology*. Sunderland (MA): Sinauer.
- Paul H. 1919. *Deutsche Grammatik*. Band III, Teil IV (Syntax). Halle an der Saale: Niemeyer.

# Kollokationen im fremdsprachlichen (Fach)Unterricht

## Kirsten Manfraß

Deutsche Schule Athen

### Abstract

The foreign language command of students who are not aware of the importance of collocations in foreign language learning often remains on the level of an interlanguage rather than being idiomatic and close to the variety of a native speaker.

That is why it is so important to sensitize not only students but also teachers for the role that collocations play in both, foreign language classes and science classes that may be taught in the foreign language as well, e. g. in bilingual departments of international schools.

Some examples from German and Physics lessons that were taught in the German School of Athens show how the learning of German and the acquisition of specialized knowledge in the subject can be combined and how idiomatic language command close to that of a native speaker can be enhanced.

### 1 Ein wichtiges Thema des fremdsprachlichen (Fach)Unterrichts

„Ich möchte mich später gern heiraten, eine Familie machen und Kinder aufwachsen. Natürlich muss ich dazu einen guten Beruf lernen und viel Geld gewinnen. Ich hoffe, dass ich mit meiner Familie glücklich bin und dass meine Frau und ich uns niemals scheiden. Ich möchte erst im großen Alter sterben.“

Die meisten Deutschlehrerinnen und -lehrer, die an der Deutschen Schule Athen schon einmal eine zehnte Klasse der griechischen Abteilung und in Anlehnung an das auf dieser Klassenstufe eingeführte Lehrwerk *AusBlick 3* aus dem Hueber Verlag die Unterrichtsreihe „Familie im Wandel“ unterrichtet haben, dürften in den Aufsätzen ihrer Schülerinnen und Schüler zum Thema „Wie ich mir meine eigene Familie später vorstelle“ ähnliche Fehler korrigiert haben.

Nun muss kurz erwähnt werden, dass die Schülerinnen und Schüler, die zu diesem Zeitpunkt etwa 15 Jahre alt sind, in der Regel bereits mit acht Jahren begonnen haben, Deutsch zu lernen. Seit ihrem 12. Lebensjahr, also seit der siebten Klasse, besuchen sie die Deutsche Schule und haben nicht nur sechs Stunden Deutsch pro Woche; auch zahlreiche andere Fächer werden in deutscher Sprache unterrichtet, beispielsweise alle Naturwissenschaften sowie Informatik, Musik, Kunst und Sport.

Diejenigen Deutsch-Kolleginnen und -Kollegen, die vor noch nicht allzu langer Zeit von Deutschland nach Griechenland entsandt wurden und der griechischen Sprache deshalb noch nicht allzu mächtig waren, haben beim Lesen der Aufsätze vermutlich an der ein oder anderen Stelle innegehalten. Ist die Teilnahme an Lotteriespielen vor Ort so weit verbreitet, dass die Schülerin oder der Schüler standardmäßig auf einen Gewinn hofft? Spätestens bei der dritten Korrektur desselben Fehlers müsste aber auch ihnen klar geworden sein: Hier handelt es sich nicht um dem Deutschen an sich unbekannte Konzepte oder Skripte, sondern um Kollokationsfehler.

Die Gegenüberstellung der griechischen und deutschen Kollokationen – ich möchte an dieser Stelle zunächst auf eine vereinfachte Definition des Begriffs Kollokation zurückgreifen, wie man sie in vielen Nachschlagewerken finden kann: „charakteristische, häufig auftretende Verbindung von Wörtern, z.B. ‘bellen’ und ‘Hund’“

(TheFreeDictionary.com) – verdeutlicht, dass hier die Kollokationen nicht gelernt wurden, sondern stattdessen übersetzt wurde:

| <u>Griechisch</u>     | <u>Deutsch (wahrscheinliche Interferenz)</u> | <u>Deutsch</u>        |
|-----------------------|----------------------------------------------|-----------------------|
| παντρεύομαι           | *sich heiraten                               | heiraten + Akk.       |
| κάνο οικογένεια       | eine Familie *machen                         | eine Familie gründen  |
| μεγαλώνω παιδιά       | Kinder *aufwachsen                           | Kinder großziehen     |
| μαθαίνω ένα επάγγελμα | einen Beruf *lernen                          | einen Beruf ergreifen |
| κερδίζω χρήματα       | Geld *gewinnen                               | Geld verdienen        |
| χωρίζω                | *scheiden + Akk.                             | sich scheiden lassen  |
| σε μεγάλη ηλικία      | im *großen Alter                             | im hohen Alter        |

Griechen „machen“ Familien, „gewinnen“ Geld und erreichen mit etwas Glück ein „großes“ Alter. Bevor ich nun auf die Konsequenzen all dessen für den fremdsprachlichen (Fach)Unterricht eingehe, möchte ich zunächst den Begriff Kollokation genauer definieren.

## 2 Kollokation, freie Wortverbindung und Idiome

Der Begriff Kollokation geht auf den englischen Linguisten John Rupert Firth (1890 – 1960) zurück. Im Englischen existiert die „lexical collocation“ (dt. Kollokation, z.B. „eine Familie gründen“) neben der „grammatical collocation“ (dt. Konstruktion, z.B. „sich scheiden lassen“; bei einer Konstruktion stehen die grammatischen Eigenheiten der Verbindung im Vordergrund) (vgl. Benson et al. 1989: iv).

Eine Kollokation besteht immer aus einer autonomen Basis und einem von ihr abhängigen Kollokator, der seine Grundbedeutung verliert. Um dies noch einmal an dem bereits mehrfach zitierten Beispiel „eine Familie gründen“ zu verdeutlichen: Man *gründet* eine Familie nicht, wie man eine Firma, eine Partei oder einen Staat gründet. Viel mehr heißt „eine Familie gründen“ – wenn auch veraltend – „heiraten, in der Absicht, Kinder zu bekommen“ (Götz et al. 2006: 451).

In der freien Wortverbindung addieren sich die auch kontextfrei existierenden Bedeutungen der Bestandteile (z.B. „die Familie besuchen“, aber auch „den Opa besuchen“, „ein Museum besuchen“ oder „den Opa abholen“, „ein Museum langweilig finden“). In Idiomen hingegen dominieren die Undurchschaubarkeit und die strukturelle Festigkeit der Wortverbindung (z.B. „jemandem einen Bären aufbinden“ = „jemandem eine unwahre Geschichte so erzählen, dass er sie glaubt“).

Für Schülerinnen und Schüler sind solcherlei Definitionsfragen im Grunde uninteressant. Dennoch helfen sie ihnen, sich auf einem fortgeschrittenen Niveau darüber bewusst zu werden, wo die Probleme im Hinblick auf eine Erweiterung ihres Wortschatzes liegen.

## 3 Konsequenzen für den Fremdsprachenlerner

Probleme bezüglich Kollokationen werden in der Regel erst im Fortgeschrittenen-Unterricht oder im fremdsprachlichen Fachunterricht offenbar, da im Grundwortschatz des Anfängerunterrichts naturgemäß viele semantisch eher unspezifische Wörter enthalten sind, die mit zahlreichen anderen Wörtern kombiniert werden können.

Verwendet der Lerner auch im fortgeschrittenen Stadium oder im Fachunterricht noch viele generelle Verben (z.B. „haben“, „machen“ etc.), läuft er Gefahr, seine mangelnden Kollokationskenntnisse zu fossilieren (Reder 2006: 66). Seine Sprachkompetenz erstarrt auf dem Niveau der Interimsprache. Ihm muss deshalb die Bedeu-

tung von Kollokationen bewusst gemacht werden: Ihre Bestandteile können nicht frei kombiniert werden; Kollokationen müssen als solche gelernt werden, wenn er sich in seiner Sprachbeherrschung der Zielsprache annähern möchte.

Eine Schwierigkeit liegt darin, dass Kollokationen im Fremdsprachenunterricht selbst passiv vergleichsweise leicht verstanden werden, da sie aus dem Kontext erschließbar sind. Für den fremdsprachlichen Fachunterricht trifft dies jedoch nur sehr bedingt zu. Darüber hinaus ist ihre aktive Verwendung in beiden Fällen ungleich schwerer, vor allem weil Kollokationen in Ausgangs- und Zielsprache, wie wir anfänglich bereits gesehen haben, oft nicht aus äquivalenten Bestandteilen zusammengesetzt sind.

#### **4 Konsequenzen für den fremdsprachlichen (Fach)Unterricht**

Wie kann diese Bewusstmachung geschehen? Wie kann mit Kollokationen weitergearbeitet werden?

In grundsätzlich jedem Unterrichtsgespräch müssen Kollokationen an der Tafel festgehalten werden, die die Schülerinnen und Schüler in ihre Hefte übertragen. Hierzu ist eine stets gleiche Tafeleinteilung, die ihnen bekannt ist, sehr hilfreich, z.B. Anschrieb der Kollokationen an die Tafelflügel, so dass die Tafelmitte für das eigentliche Tafelbild zur Verfügung steht.

Die Arbeit mit Texten muss vom Unterrichtenden besonders gut vorbereitet werden. Nur wenn er sie vorab selbst bearbeitet, Kollokationen unterstrichen, ggf. exerziert hat etc., ist er für die Schwierigkeiten, mit denen die Lernenden möglicherweise bei der Bearbeitung der Texte konfrontiert sind, sensibilisiert und auf ihre Fragen vorbereitet.

Sollen Texte von den Schülerinnen und Schülern selbst erarbeitet werden, kann es für sie – je nach Schwierigkeitsgrad – eine große Hilfe sein, wenn die Lehrerin oder der Lehrer ihnen vorab Kollokationsfelder zur Verfügung stellt.

Fortgeschrittene Lernende können anhand von Texten auch selbst Kollokationsfelder erarbeiten. Mehr hierzu in 4.1. In jedem Fall wichtig ist es, die Lernenden mit den Kollokationsfeldern weiterarbeiten zu lassen. So ist beispielsweise anhand des Tafelanschriebs eine hervorragende Wiederholung des besprochenen Stoffes zu Beginn der folgenden Unterrichtsstunde möglich. Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler mit seiner Hilfe ihre Hausaufgaben wesentlich besser erledigen oder sich auf Klassenarbeiten und Klausuren vorbereiten. Die Aufzeichnungen sind letztendlich nämlich ein Protokoll, das wiedergibt, was im Unterricht besprochen worden ist. Sie sind auch eine zusätzliche Erinnerungshilfe für den Unterrichtenden, der sehr gut nachvollziehen kann, welchen Stoff die Schülerinnen und Schüler sprachlich bewältigen können und was in der Klassenarbeit oder Klausur abgeprüft werden kann.

##### **4.1 Beispiel eines Kollokationsfeldes zum Thema „Familienformen“ im Deutschunterricht der zehnten Klasse (Auszug)**

Auf der Grundlage eines Textkonvoluts zu verschiedenen Familienformen (Großfamilie, Kleinfamilie, Eineltern-Familie, Patchwork-Familie, eingetragene Lebensgemeinschaft etc.) erarbeiten die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der in 1. erwähnten Unterrichtsreihe „Familie im Wandel“ in arbeitsteiliger Gruppenarbeit verschiedene kleinere Kollokationsfelder. Der Arbeitsauftrag lautet: „Schreibt zunächst alle Wörter und Kollokationen aus eurem Text heraus, die man benötigt, um über die in diesem Text vorgestellte Familienform zu sprechen. Bringt dann die Wörter und Kollokationen in eine sinnvolle Reihenfolge.“

Bei einem derart komplexen Arbeitsauftrag ist es natürlich eine Grundvoraussetzung, dass die Lernenden nicht nur mit dem Begriff Kollokation, sondern auch mit der Kollokationsfeldarbeit als solcher vertraut sind. Zu Grunde gelegt wird hier der weiter gefasste Kollokationsbegriff, wie in 1. erläutert. Ist das der Fall, können in einem nächsten Schritt entweder die Schülerinnen und Schüler selbst oder aber auch die Lehrkraft die kleineren Kollokationsfelder zu einem großen zusammenfügen.

Das so entstehende Kollokationsfeld wird zum verbindlichen Lernwortschatz für alle Lernenden, und mit seiner Hilfe erarbeiten sie im Folgenden immer wieder schriftliche Hausaufgaben, bevor die gesamte Unterrichtsreihe mit einer Klassenarbeit zum Thema abgeschlossen wird.

Ein Auszug aus diesem Kollokationsfeld könnte folgendermaßen aussehen:

- (1) der Single, -s  
Single sein  
als Single leben
- (2) die Wohngemeinschaft, -en  
die WG, -s  
in einer Wohngemeinschaft / WG (mit jdm.) leben
- (3) Beziehung  
in einer Beziehung / Partnerschaft / Lebensgemeinschaft mit jdm. zusammenleben, ohne verheiratet zu sein
- (4) die „wilde“ Ehe, -n  
die eheähnliche Lebensgemeinschaft, -en
- (5) (jdn.) heiraten  
(mit jdm.) verheiratet sein
- (6) die Heirat (kein Pl.)  
die Ehe, -n  
der Ehepartner, -  
die Ehepartnerin, -nen
- (7) sich (von jdm.) trennen  
(von jdm.) getrennt sein / leben  
die Trennung, -en  
der Ex-Partner, -  
die Ex-Partnerin, -nen
- (8) sich (von jdm.) scheiden lassen (lässt sich scheiden – ließ sich scheiden – hat sich scheiden lassen)
- (9) geschieden sein  
die Scheidung, -en  
der Ex-Mann, ′er  
die Ex-Frau, -en
- (10) verwitwet sein

der Witwer, -  
die Witwe, -n

- (11) eine Familie gründen  
ein Kind / ... Kinder haben  
gemeinsame Kinder haben  
Kinder mit in die Partnerschaft / Ehe bringen
- (12) die Kleinfamilie, -n  
die Familie ernähren  
der Erziehungsurlaub (Erziehungsurlaub nehmen)  
sich um die Kinder kümmern  
die Kinderbetreuung übernehmen

Aufträge für schriftliche Hausaufgaben könnten z.B. lauten: „Wie stellt ihr euch eure eigene Familie später vor? Schreibt einen Text, in dem mindestens zehn Ausdrücke aus dem Kollokationsfeld vorkommen.“ Oder: „Immer mehr Kinder in Deutschland wachsen in Eineltern-Familien auf. Erläutert die Vor- oder Nachteile einer solchen Familienform und nehmt mindestens zehn der Ausdrücke aus dem Kollokationsfeld.“

Sollen der Schwierigkeitsgrad erhöht bzw. ein guter Stil trainiert werden, sind Zusätze denkbar wie: „Der Text muss aus zehn oder mehr Satzgefügen bestehen. Beginnt die Satzgefüge nicht immer mit dem Hauptsatz, sondern auch mit dem Nebensatz. Achtet auf sinnvolle Verbindungen, auch zwischen den Satzgefügen (Konjunktionen, adverbiale Bestimmungen der Zeit, der Art, des Ortes ...).“

#### **4.2 Beispiel eines Kollokationsfeldes zum Thema „Kräfte“ im Physikunterricht der achten Klasse (Auszug)**

Abgesehen von den zu Beginn dieses Kapitels bereits erläuterten Aspekten kommt Kollokationen im fremdsprachlichen Fachunterricht eine ganz besondere Bedeutung zu. Denn hier wird – anders als im Fremdsprachenunterricht selbst – kein oft schon bekannter Inhalt in einer noch nicht in allen Bereichen beherrschten Sprache präsentiert. Vielmehr wird ein weitgehend unbekannter Inhalt in einer – vor allem im Anfängerunterricht – nur in Ansätzen bekannten Sprache vermittelt, was bei einer falschen Herangehensweise schnell zu einer gewissen „Sprachlosigkeit“, aber auch Verständnislosigkeit der Lernenden führen kann, denn über das Fachwissen, das von Nöten wäre, um fehlendes Sprachwissen auszugleichen, verfügen die Schülerinnen und Schüler noch nicht, und wenn die (Fach)Sprache unverständlich bleibt, wird auch das Fachwissen nicht erworben.

So ist es für die deutschsprachigen Fachlehrerinnen und -lehrer, die im Physikunterricht der achten Klasse das Thema „Kräfte“ unterrichten, eine Herausforderung, ihre Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, den im Unterricht präsentierten Versuchen nicht nur zu folgen und sie zu verstehen, sondern sich anschließend auch fachlich korrekt darüber zu äußern. Hierzu müssen die Lernenden Folgendes verstehen: Kräfte können zwei unterschiedliche Auswirkungen auf Körper zeigen. So können sie erstens seinen Bewegungszustand ändern, ihn nämlich beschleunigen, seine Richtung ändern oder ihn verlangsamen. Zweitens können sie den Körper verformen, und zwar reversibel oder irreversibel (z.B. Getränkedosen).

Schon der der Physik nicht ganz so kundigen Lehrkraft aus dem Bereich Fremdsprachen dürfte nicht unbedingt klar sein, dass eine Kraft auf einen Körper ausgeübt

wird oder eine Kraft an einem (sic!) Körper angreift. Wie soll es dann eine griechische Schülerin oder ein griechischer Schüler der achten Klasse wissen?

Die Arbeit mit Kollokationsfeldern kann also gerade im fremdsprachlichen Fachunterricht zur Vorentlastung bzw. Vermittlung komplexer Inhalte genutzt werden.

Was das Beispiel betrifft, so könnte das in diesem Fall von der Fachlehrerin oder vom Fachlehrer vorbereitete Kollokationsfeld per Overhead-Projektor an die Wand projiziert werden, während sie bzw. er seine Versuche zum Thema Kräfte vorführt. Währenddessen wird erläutert, was gerade passiert, natürlich in genau den Worten, die im Kollokationsfeld festgehalten sind. Kleinschrittige Rückfragen während der Durchführung ermuntern die Lernenden, das, was sie sehen, mit Hilfe des Kollokationsfeldes ebenfalls zu versprachlichen, z.B. „Was macht die Kraft?“ – „Sie greift an einem Körper an.“ „Und wie heißt der Punkt, wo sie angreift?“ – „Er heißt Angriffspunkt.“ „Was passiert mit dem Körper?“ – „Sein Bewegungszustand ändert sich.“ etc. Das Kollokationsfeld selbst könnte folgendermaßen aussehen:

- (13) die Kraft, Kräfte  
 eine große Kraft, eine kleine Kraft  
 kräftig, stark  
 ausüben auf (+ Akk.)  
 eine Kraft auf einen Körper ausüben / wird auf einen Körper ausgeübt  
 angreifen an (+ Dat.)  
 die Kraft greift an einem Körper an  
 der Angriffspunkt, -e
- (14) die Wirkung, -en  
 wirken auf (+ Akk.)  
 die Kraft wirkt auf den Körper  
 eine Wirkung haben
- (15) verformen (+ Akk.)  
 die Verformung, -en  
 ein Körper wird verformt  
 eine Kraft verformt einen Körper  
 elastisch, reversibel  
 inelastisch, irreversibel
- (16) sich bewegen  
 die Bewegung, -en  
 der Bewegungszustand, 'e  
 der Bewegungszustand des Körpers ändert sich  
 die Kraft ändert den Bewegungszustand des Körpers
- (17) beschleunigen (+ Akk.), schneller werden  
 die Beschleunigung, -en  
 die Kraft beschleunigt den Körper, der Körper wird schneller  
 abbremsen (+ Akk.), verlangsamen (+ Akk.), langsamer werden  
 die Bremsung, die Verlangsamung  
 die Kraft bremst den Körper ab, der Körper wird langsamer

- (18) die Richtung, -en  
die Bewegungsrichtung, -en  
die Kurve, -n, die Linkskurve, die Rechtskurve  
geradeaus, rückwärts, nach rechts, nach links  
der Körper bewegt sich in eine bestimmte Richtung  
der Körper ändert seine Richtung  
die Kraft ändert die Bewegungsrichtung, der Körper macht eine Kurve

Mit Hilfe des Kollokationsfeldes, das den Schülerinnen und Schülern natürlich zum Lernen auch als Kopie ausgeteilt wird, kann beispielsweise zu Beginn der nächsten Stunde eine Wiederholung zum Thema Kräfte durchgeführt werden.

## 5 Ausblick

Allgemein ist eine Sensibilisierung der Unterrichtenden im Bereich des fremdsprachlichen (Fach)Unterrichts für die Bedeutung von Kollokationen erforderlich.

Vokabellisten und Glossare, die zu den meisten Lehrwerken im Bereich Deutsch als Fremdsprache existieren, müssten dringend überarbeitet werden. Hier findet man viel zu oft noch immer Wortgleichungen, Verben ohne die Angabe ihrer Stammformen oder der häufigsten Präpositionen, Nomen ohne Verweis auf die mit ihnen zu verwendenden Verben etc.

Ebenfalls wünschenswert wäre die Erstellung eines lernerfreundlichen Kollokationswörterbuches mit Hilfe der Korpuslinguistik. Erfreulich ist, dass sowohl in das *Langenscheidt Großwörterbuch DaF* als auch in das *Wahrig Großwörterbuch DaF* zahlreiche Kollokationen aufgenommen wurden.

## Literaturverzeichnis

- Benson, M., E. Benson & R. Ilson 1989. *Student's Dictionary of Collocations*. Berlin: Cornelsen.
- Götz D., G. Haensch & H. Wellmann (Hrsg.) 2006. *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin:Langenscheidt.
- Reder A. 2006. *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens.

# Das grammatische Genus im Deutschen und einige Prinzipien zur Didaktisierung im griechischen DaF-Unterricht

## Alexandros Petrou

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

### Περίληψη

Το ζήτημα του γένους και συγκεκριμένα του γραμματικού γένους απασχολεί τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερους γλωσσολόγους. Το άρθρο αυτό πραγματεύεται το γραμματικό γένος της Γερμανικής, την εκμάθηση και τη διδασκαλία του στην ξένη γλώσσα. Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται διαχρονικά η προέλευση, η εμφάνιση και η εξέλιξη του ινδοευρωπαϊκού γένους. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στο γένος της Γερμανικής και συγκεκριμένα στη σημασιολογική-λειτουργική του φύση ως γραμματική κατηγορία. Σε συνάφεια με αυτό προτείνεται ο όρος «έννοιο-προοπτικοποίηση», ο οποίος περιγράφει τη σχέση του γένους με τον αριθμό ακόμα και στη σύγχρονη γερμανική γλώσσα. Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στην περιγραφή του γένους της σύγχρονης Γερμανικής αναφορικά με α) τον διαχωρισμό του σε φυσικό και γραμματικό, β) τη συμφωνία των προτασιακών όρων, γ) τα προσδιοριστικά στοιχεία του γένους και τέλος δ) τους κανόνες απόδοσής του. Το τέταρτο κεφάλαιο παραθέτει συνοπτικά αποτελέσματα εμπειρικών ψυχολογολογικών μελετών με βασικό αντικείμενο την κατάκτηση του γένους της Γερμανικής ως πρώτης, δεύτερης και ξένης γλώσσας, έχοντας ως στόχο να δείξει έως ποιά βαθμό οι κανόνες απόδοσης του γένους σε επίπεδο τυπολογικής-γλωσσολογικής περιγραφής αντιστοιχούν σε «έμφυτους» κανόνες πρόσληψης και απόδοσης γένους του ομιλητή. Με αφετηρία τα δεδομένα που προκύπτουν από την προσέγγιση του γένους της Γερμανικής και στο πλαίσιο της θεωρίας μάθησης του *Konstruktivismus* που βασίζεται στις στρατηγικές και την αυτόνομη μάθηση, διατυπώνονται στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο επτά αρχές, οι οποίες, κατά τη γνώμη μου, οφείλουν να διέπουν τη διδακτική προσέγγιση του γένους στη Γερμανική ως ξένη γλώσσα.

### 1 Genus in der Diachronie: sexualistische und formalgrammatische Theorie

Das Genus ist in den letzten Jahren zunehmend zum Untersuchungsgegenstand von Linguisten und Sprachdidaktikern geworden. Im Bereich der Linguistik setzen sich einschlägige Arbeiten mit der Herkunft, Entstehung und diachronen Entwicklung des Genus auseinander. *Genus* hat nach dem griechischen Begriff *γένος* die Bedeutung von Art und Kategorie. Die Definition gibt einen deutlichen Hinweis auf die Hauptfunktion des Genus seit den ersten theoretischen Auseinandersetzungen mit seinem Wesen. Diese besteht in der Einteilung der Nomen in Genusklassen. Die meisten indoeuropäischen Sprachen weisen bis heute – mit Ausnahme des Iranischen – Genusklassen auf. Greville Corbett (1991: 307) stellt in seiner Monographie die Problematik der Provenienz von Genusklassen humorvoll vor: „The question everyone wanted to answer was what was the origin of gender. Given the overwhelming concentration on Indo-European, this was not a particularly good question to ask, since it involved hypothesizing about the remote past [...]“. Zwei Interpretationsansätze setzen sich mit dieser ontogenetischen und archaischen Frage auseinander.

Hauptvertreter des *ersten Ansatzes* sind Linguisten des 18. und 19. Jahrhunderts, wie Humboldt, Herder, Adelung und Grimm. Diese betrachten die Genese von Genus als einen Übertragungsprozess der Geschlechtskategorien der Lebewesen auf alle anderen unbelebten Nomen. Für Grimm (1831) stellt somit das Maskulinum das Größere, Härtere und Festere, das Femininum dagegen das Weichere, Kleinere und Empfangende dar. Das Neutrum hingegen wird durch Nomen repräsentiert, die sich vorwiegend auf unbelebte Abstrakta und Kollektiva beziehen. Diese *sexualistische* und keinesfalls universelle Theorie ist aufgrund ihres „romantischen“ Charakters sowie wegen unausreichender empirischer Evidenz von der modernen Linguistik abgelehnt worden.

Die *zweite formalgrammatische Position* wird von Karl Brugmann (1889, 1891) vertreten. Laut Brugmann wird das natürliche Genus durch das grammatische bestimmt. Er weist darauf hin, dass das grammatische Genus im Indoeuropäischen ausschließlich an den Flexionssuffixen des Nomens zu erkennen ist, wie z.B. bei den lateinischen Nomen *animus* und *anima*. Auf der anderen Seite kann das natürliche Genus, das auf das grammatische Genus folgt, sogar durch zwei distinktive Ausdrucksformen realisiert werden: erstens durch verschiedene Wortstämme, z.B. bei den lateinischen Nomen *pater* und *māter* und zweitens durch verschiedene Flexionsendungen am gleichen Wortstamm, wie bei *dea* und *deus*.

Wie sind aber die eigentlichen Genusklassen zustande gekommen? Brugmanns Argumentation lässt sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Ibrahim 1973: 33ff.): Indoeuropäische Nomen auf *-os*, wie z.B. das proto-indoeuropäische Wort für *Tag* \**dhogos*, weisen entweder maskulines oder feminines Genus auf. Das gleiche gilt für belebte Nomen, wie z.B. das Wort für *Pferd* \**ekuos*, das als generische Bezeichnung für weibliche und männliche Pferde galt. Erst durch die Herausbildung von Suffixen, die das feminine Genus markierten, ist dann die Endung *-os* kennzeichnend für maskuline Nomen geworden. Die Entwicklung der femininen Suffixe ist ferner auf die Endungen *-a* und *-i(e)* zurückzuführen. Diese Endungen hatten am Anfang keine direkte semantische Beziehung zum biologischen Geschlecht. In erster Linie sind diese Endungen Nomen aus allen Genusklassen angehängt worden, um den *semantischen Gehalt* des Nomens näher zu spezifizieren. Es ging dabei um die Bezeichnung von Abstrakta und Kollektiva. Die Endungen *-a* und *-i(e)* sind allmählich auf Nomen übertragen worden, die weibliche Lebewesen bezeichneten, um z.B. die Qualität oder Eigenschaft einer weiblichen Person durch ein abstraktes Nomen zum Ausdruck zu bringen. Das hatte im Laufe der Zeit zur Folge, dass die Endungen *-a* und *-i(e)* produktiv bzw. kennzeichnende Endungen für Feminina geworden sind.

Wheeler ist – so wie Brugmann – Vertreter einer formalgrammatisch-orientierten Position. Was die Bildung des Neutrums betrifft, betrachtet der Autor (1898: 539ff.) die Entstehung der indoeuropäischen Neutra auf *-om* im Zusammenhang mit den nominalen Endungen im Nominativ und Akkusativ. Die ursprüngliche Klasse von Neutra (*first stratum*) betrifft laut Wheeler Nomen, die die gleiche Form im Nominativ und Akkusativ haben und sich auf *Materialien*, *Massen* oder *Handlungsbezeichnungen* beziehen. Die zweite Klasse von Neutra (*second stratum*) bildete sich aus der Akkusativform *-m* der „individualisierten“ *o*-Nomen auf *-s*, die den passiven Empfänger oder das Ziel der Handlung repräsentieren. Die Neutra auf *-m* tauchten dann mit der Zeit in Analogie zu der ersten Klasse von Neutra auch im Nominativ auf, was zur Bildung der indoeuropäischen Neutra auf *-om* geführt hat<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Im Deutschen und Griechischen sind heute noch die phonetisch leicht abgeänderten Endungen *-um* bzw. *-on* und *-o* ausnahmslose Genusmarker für das Neutrum.

Obwohl Brugmann in seiner Arbeit auf die Entstehung des Neutrums nicht näher eingeht, besteht der eigentliche Ertrag seiner Theorie jedenfalls darin, dass er zum ersten Mal den Ursprung der Genus-Klassifizierung auf *sprachinterne Faktoren* zurückführte, im Gegensatz zu Grimm, der ausschließlich von *extra-linguistischen Einflüssen* ausgegangen ist.

Im Folgenden werde ich den Beitrag des grammatischen Genus zur Ausdifferenzierung des *semantischen Gehalts* eines Nomens (s.o.) erläuternd darstellen. Dabei wird zunächst den funktional-grammatischen „Spuren“ des Genus in der Geschichte nachgegangen.

## 2 Von der Diachronie zur Synchronie: Die Konzeptperspektivierende Funktion des Genus im Deutschen

Auf dem Hintergrund der Arbeiten von Leiss (1997, 2000, 2005), Vogel (2000) und Weber (2000, 2001) ist anzunehmen, dass das indoeuropäische Genus auch im Gegenwartsgenesis sowie in anderen modernen Sprachen derselben Abstammung eine funktionale grammatische Kategorie darstellt, die einen noch existierenden semantischen Kern aufweist, genauso wie der Numerus und Kasus. Die Autorinnen betrachten in diesem Sinn das Genus als einen nominalen Aspekt, das – so wie im Arabischen und im Wintu (eine amerikanische Indianer-Sprache) – eine „*switching function to change the perspective on an entity*“ erfüllt (Weber 2000: 501f.).

Wie lässt sich aber erklären, dass das Genus eine funktional-grammatische Kategorie darstellte bzw. darstellt, obwohl es im Gegensatz zum Numerus und Kasus keine Auswahl vom Genus-Paradigma erlaubt? Während ein deutsches Nomen im Singular oder im Plural sowie im Nominativ, Akkusativ, Dativ oder Genitiv auftauchen kann, ist jedes Nomen im Lexikon in der Regel (mit Ausnahme der Homonymie) mit einem einzigen Genus eingetragen. Leiss (1997: 336) behauptet in Anlehnung an Lehmann (1958), dass „die Genusdifferenzierungen ursprünglich an ein und demselben Substantiv realisiert werden konnten und somit in grammatischer Opposition zueinander standen“. Die Autorin zeigt, dass die Bedeutung eines Nomens im Indoeuropäischen durch das Anhängen von genus-charakteristischen Endungen variieren konnte<sup>2</sup>. Leiss (2000: 239ff.) führt in einem weiteren Beitrag einige Beispiele aus dem Sanskrit an. Das feminine Nomen *himah* bzw. *himā* trägt die Bedeutung *Winter*, das maskuline *himas* signalisiert *Kälte/Frost* und das neutrale *himam* hat die Bedeutung von *Schnee*.

Ein weiteres Argument für die kategorische Funktion des Genus stellen für Leiss die unterschiedlichen Bedeutungen eines Nomens dar, d.h. die semantischen Aspekte eines einzigen Konzepts, die in proto-germanischen Sprachen, wie z.B. Althochdeutsch und Altenglisch, lediglich durch den Genuswechsel gewährleistet sind (Leiss 2000: 248). Das Nomen *luft* im Althochdeutschen bzw. *lyft* im Altenglischen weist z.B. drei unterschiedliche „Genus-Bedeutungen“ auf (ebd.: 252). Das Maskulinum bedeutet *leichte Brise*, das Neutrum *Luft* und das Femininum *Himmel*. Zahlreiche Nomen mit doppeltem Genus im Althochdeutschen, wie z.B. das feminine *bluoma* (Blume/Blütezeit) und das maskuline *bluomo* (Blume/Glanz) oder maskulines *felis* (Felsstück/Stein) und feminines *felisa* (Fels/Gestein) deuten ferner nach Leiss (ebd.: 251) auf den kategorisch-grammatischen Status des Genus hin.

Leiss und Weber legen in ihren Arbeiten zum grammatischen Status des Genus in diesem Zusammenhang nahe, dass der *Numerus durch das Genus besser definierbar ist*. Abgesehen von den bereits erwähnten Arbeiten wird zwar in der einschlägi-

<sup>2</sup> Dazu kritisch: Schwink (2004: 66ff.).

gen Literatur auf diese undurchsichtige und wechselseitige Beziehung zwischen Genus und Numerus hingewiesen, aber kaum auf die *konzeptuelle* Affinität zwischen dem Genus und dem Numerus eingegangen.

Greenberg (1966: 95) merkt an, dass „if a language has the category of gender, it always has the category of number“. Corbett (1991: 132) stellt in diesem Zusammenhang ebenfalls fest, dass „number is the category most intimately bound up with gender“, nämlich die Kategorie, die in den meisten Fällen zusammen mit Genus realisiert wird (ebd.: 189). Velten (1932, zit. in Fodor 1959: 25ff.) meint ebenso, dass eine enge Beziehung zwischen Genus und Numerus vorliegt. Das Vorkommen von Genus führt Velten in Sprachen indoeuropäischer und anderer Herkunft (z.B. Chinook, eine nordamerikanische Indianer-Sprache) auf das Zusammenwirken mit dem Numerus zurück. Hjelmslev (1928, zit. in Fodor 1959: 26, Fn. 34) hebt ebenfalls hervor, dass die Genus- und Numerus-Kategorien den gleichen Ursprung haben.

Johannes Schmidt (1889)<sup>3</sup> hat aber bereits Ende des 19. Jahrhunderts auf das sich in der Grammatik niederschlagende Verhältnis zwischen Genus und Numerus hingewiesen. Er hat gezeigt, dass die Pluralbildung der Neutra durch das Suffix *-ā* in den indoeuropäischen Sprachen morphologisch identisch mit der Endung der Feminina im Nominativ Singular ist<sup>4</sup>. Schmidt führt diesen Zusammenfall darauf zurück, dass in beiden Fällen ein *kollektiver* semantischer Gehalt vorliegt.

Leiss (2000: 254) und Weber (2000: 502f.) konkretisieren die Art dieser Beziehung und messen dem grammatischen Genus eine ursprünglich explizit ausgedrückte *perspektivierende* Funktion zu, die sich in erster Linie durch das Oppositionsmerkmal [ $\pm$ partikularisierend] definieren lässt. Das Merkmal [+partikularisierend] verweist auf *Singulativa* (*count nouns*), die als einzelne definite Entitäten zählbar und pluralisierbar sind. Im Gegensatz dazu bezeichnet das Merkmal [-partikularisierend] *Kollektiva* und *Massennomen* (*mass nouns*) bzw. Nomen, die sich „auf eine Gesamtheit von Einzelnen“ und indefinite Abstrakta beziehen (Leiss 1997: 336)<sup>5</sup>.

Während *Singulativa* dem *Maskulinum* zuzuordnen sind (*himās*=Kälte/Frost, „*luft/lyft*=leichte Brise, *bluoma*=Blume/Glanz und *felis*=Felsstück/Stein), sind *Abstrakta* und *Kollektiva* dem *Femininum* zugeordnet, die einen nicht-distributiven Plural aufweisen (vgl. *himā*=Winter, *luft/lyft*=Himmel, *bluoma*=Blume/Blütezeit und *felisa*=Fels/Gestein). *Neutra* zählen schließlich nach Leiss (2000: 250) zu den *Massennomen* und bezeichnen *Materialien* oder *Substanzen* (vgl. *himam*=Schnee und *luft/lyft*=Luft), die nicht pluralisierbar sind. Die kategoriellen Bedeutungen der Genera im Althochdeutschen sehen nach Leiss (ebd.) folgendermaßen aus:

- |     |    |                   |   |              |   |                                        |
|-----|----|-------------------|---|--------------|---|----------------------------------------|
| (1) | a. | <i>Maskulinum</i> | > | Singulativum | > | einzelne Entität, zählbar              |
|     | b. | <i>Femininum</i>  | > | Kollektivum  | > | nicht-distributiver Plural             |
|     | c. | <i>Neutrum</i>    | > | Massennomen  | > | kein Zugriff auf die Numerus-Kategorie |

Nach Leiss diene daher das Genus zur Ausdifferenzierung bzw. *Perspektivierung*<sup>6</sup> des Numeruskonzepts. Während der semantische Perspektivenwechsel im Proto-Indoeuropäischen durch eine kleine Anzahl von genusanzeigenden Suffixen möglich

<sup>3</sup> Vgl. in Brugmann (1891/1997: 67), Michels (1891/1997: 82) und Leiss (2000: 241).

<sup>4</sup> Das ist z.B. heute noch für das Serbo-Kroatische, Slovenische, Isländische (vgl. Corbett 1991: 197, 295, 298) und das Griechische der Fall.

<sup>5</sup> Corbett (1991: 102) deutet auch darauf hin, dass die *count-mass*-Distinktion in einigen germanischen Sprachen und Dialekten ein Kriterium für semantische Zuweisung darstellt. Er führt folgendes Beispiel an: Wenn das dänische neutrale Massennomen *øl* (Bier) als *count noun* verwendet wird, nämlich *en øl* (ein Bier), wechselt es zum Genus *commune* (*common gender*).

<sup>6</sup> Vgl. dazu Leiss (1997, 2000).

war, nämlich durch die Endungen *-s*, *-h*, *-m* (himas: Maskulinum, himah: Femininum und himam: Neutrum), sind es heute die im Laufe eines Grammatikalisierungsprozesses entstandenen (Ableitungs)-Suffixe, die die früheren Genus-Bedeutungen implizieren. Dazu zählen z.B. die neutralen und femininen „kollektiven“ bzw. „abstrakten“ Suffixe: *-wesen*, *-zeug*, *-schaft* und *-ung* des Neuhochdeutschen. Auf der anderen Seite sind neu gebildete suffixlose *Singulativa* bzw. *Individuativa*, die im heutigen Deutsch durch Verbstamm-Konversion entstehen (Dreh, Wurf usw.), in der Regel Maskulina.

Neutra sind hingegen nominalisierte Infinitive, wie z.B. „Drehen, Werfen“, die nicht pluralisierbar sind. Deswegen werden sie als Massennomen betrachtet (Leiss 2000: 252). Viele *Massennomen* des Deutschen gelten zudem auch als Neutra. Das sind Material- bzw. Stoffbezeichnungen, wie z.B. „Bier, Blut, Mehl, Öl, Holz, Papier“ usw. (vgl. Eisenberg 1989: 168ff. und Weber 2000: 503). Letztere haben grundsätzlich keinen Zugriff auf die *Numerus-Kategorie* mit Ausnahme des „einteilenden Plurals“ (Duden 1998: 214), d.h. des *spezifizierenden Gebrauchs* im Sinne von „abgemessene Menge“ (zwei Biere), oder mit der Konnotation „Unterart, Sorte von“, wie z.B. bei verschiedenen Ölsorten (Olivenöl, Rapsöl, Kürbiskernöl u.s.w.). Nach dem gleichen Prinzip treten Neutra, wie z.B. „Werkzeug, Spielzeug, Unkraut“ mit kollektiver Bedeutung im einteilenden Plural auf. Diese sind nur dann pluralisierbar, wenn sie nicht als Sammel-, sondern als *individualisierte Gattungsbezeichnungen* vorkommen, nämlich *die* Werkzeuge, Spielzeuge, Unkräuter.

Feminine Kollektiva und Abstrakta können laut Duden allerdings ebenso einen einteilenden oder *vervielfältigenden* Plural aufweisen. Dabei wird (vgl. Duden 1998: 215) „mit den betreffenden Substantiven eine *zählbare, umrissene Einzelperscheinung* bezeichnet [...], wenn im *konkretisierenden* Gebrauch etwas Vorübergehendes, Wiederholbares, wenn – im äußersten Fall – eine Person oder Sache benannt wird“, wie z.B. „Grausamkeiten“ und „Schönheiten“. Ähnlich wird bei der Bezeichnung von einer Tätigkeit „[m]it dem Plural [...] die Mehrheit der einzelnen Tätigkeiten oder der *Übergang zur Sachbedeutung* bezeichnet (z.B. die Malerei/die Malereien)“ (Duden 1998: 216).

Dieser Versuch von Duden, den Numeruswechsel bzw. die Pluralisierbarkeit von neutralen Massennomen sowie femininen Kollektiva und Abstrakta durch einen semantischen Perspektivenwechsel der betreffenden Nomen im Plural zu erläutern (vgl. die in den Zitaten vom Verfasser hervorgehobenen *spezifizierender Gebrauch*, *individualisierte Gattungsbezeichnungen*, *umrissene Einzelperscheinung*, *Übergang zur Sachbedeutung*), deutet meiner Ansicht nach auf eine grammatische Wesensverwandtschaft der Numerus- mit der Genusfunktion; auch im Gegenwartsdeutschen.

Aus synchroner Sicht wird ferner das Verhältnis der Genera zum Numeruskonzept durch zwei weitere Prinzipien näher ausdifferenziert, nämlich durch die Prinzipien der *Individualität* und *Kontinuität* (vgl. Vogel 2000: 468ff.). Vogel untersucht in ihrer Arbeit zum Genus der nominalen Abstrakta des Deutschen die Manifestation dieser Prinzipien. Die Autorin geht dabei von einem *konzeptuell-semantischen Kontinuum* aus, das durch diese Prinzipien festgelegt ist. In diesem Kontinuum impliziert Individualität das *Definite* bzw. Minimum an Abstraktheit während Kontinuität das *Indefinite* bzw. Maximum an Abstraktheit darstellt. Da maskuline Abstrakta, wie z.B. „Dreh“ oder „Wurf“ als Individuativa aufgefasst sind, die ein Minimum an Abstraktheit aufweisen, wird Vogel zufolge Individualität durch das Maskulinum zum Ausdruck gebracht. Während also maskuline Abstrakta zur Individualität tendieren, sind feminine und neutrale Abstrakta, die einen begrenzten Zugriff auf den Numerus

haben (unter Umständen auf den einteilenden Plural) und durch höhere Abstraktheit gekennzeichnet sind, durch Kontinuität bestimmt.

Im gleichen Zusammenhang bietet das Genus auch nach Weber (2000: 503ff.) die Möglichkeit, die Numerus-Perspektive besser zu verdeutlichen. Das Numerus-Konzept wird im Singular durch die Genusunterscheidung *perspektiviert* bzw. feiner definiert und ausdifferenziert. Maskulina, wie z.B. „Lauf“ oder „Fussballer“ weisen einen distributiven Plural auf. Feminina und Neutra im Singular, wie z.B. „Lauferei“, „Fussballmannschaft“ bzw. „Laufen“ und „Geschrei“ implizieren hingegen Abstraktheit und Kollektivität, die in der Regel durch den Plural zum Ausdruck kommen. Demzufolge besteht nach Weber die Funktion des Genus in der *unterschiedlichen Konzeptualisierung von Individuativa und Kontinuativa*. Dadurch kann zudem auch die Affinität des Genus mit dem Numerus erklärt werden. Auf der morphologischen Ebene wird durch das Genus die *Qualität der Quantität* besser definiert<sup>7</sup> (vgl. Weber 2000: 506).

Aus der bisherigen kurzen sprachgeschichtlichen und zum Teil synchronbetrachteten Erörterung der Genusfunktion im nominalen System des Deutschen ist deutlich erkennbar, dass eine „inhaltliche Verwandtschaft zwischen den grammatischen Bedeutungen der Kategorien Genus und Numerus [vorliegt]“ (Leiss 1997: 330). Es ist dabei anzunehmen, dass der Numerus durch die quantitativen Konzepte der Individualität einerseits und Kontinuität andererseits ausdifferenzierend bestimmt werden kann. Da die hier diskutierten Prinzipien sich allerdings zusätzlich durch den *Grad ihrer Abstraktheit*, nämlich durch Definitheit bzw. Indefinitheit, definieren lassen, verwende ich in Anlehnung an Leiss den Begriff *Konzept-Perspektivierung*. Dieser Begriff scheint mir insofern angebracht, als dadurch die Qualität der Quantität (s.o.) angemessener beschrieben werden kann und zugleich den *semantisch-funktionalen Aspekt* des Genus als grammatische Kategorie hervorhebt. Der angenommene semantisch-funktionale Aspekt der Genuskategorie ist meiner Meinung nach gerade auf eine Konzept-perspektivierende Funktion des Genus zurückzuführen. Handelte es sich ausschließlich um eine Perspektivierung quantitativer Art (Kollektiva, Massennomen), dann wären Abstraktbildungen, die in der Regel Feminina (z.B. Nomen auf *-heit*, *-ung* oder *-(i)tät*) und Neutra sind (z.B. Nomen wie *Ich*, *Lesen* oder *Böse*), schwer dadurch erklärbar<sup>8</sup>.

Nach diesem kurzen Einblick in die Entstehungsproblematik des indoeuropäischen Genus (Kap. 1) und der Erörterung seines semantisch-funktionalen Aspekts auf dem Hintergrund der Konzept-Perspektivierung, die sich meiner Ansicht nach im Gegenwartsteutschen heute noch niederschlägt (Kap. 2) werden im anschließenden Kapitel die Grundzüge des deutschen Genussystems dargestellt.

### 3 Genus in der Synchronie: Das deutsche Genussystem

Bevor ich mich mit dem deutschen Genussystem befasse, werde ich in Kürze die grammatische Kategorie *Genus* in seinen Grundzügen definieren.

<sup>7</sup> Mills (1986: 140) hebt in Bezug auf den psycholinguistischen Status des Genus hervor, dass das Genus dem Sprecher die Möglichkeit zur Klassifizierung der Realität bietet und Einfluss auf die Perzeption bzw. Wahrnehmung der Realität haben kann.

<sup>8</sup> Köpcke & Zubin (1996: 484) betrachten die Genusfunktion in bezug auf den Belebtheitsgrad des Referenten und gehen in diesem Sinn auch von einem „anthropozentrischen Kontinuum“ aus. Dabei stellen sie Folgendes fest, was mit dem hier besprochenen Kontinuum in Einklang steht: „Femininum wird dazu gebraucht, in der belebten Welt Distanz zum Menschen zu zeigen“. Hjelmslev (1959, zit. in Mills 1986: 9f.) nimmt im Rahmen der Markiertheitstheorie ebenfalls an, dass das Maskulinum und das Femininum im Neuhochdeutschen durch die Oppositionsmerkmale „konzentriert“ vs. „expansiv“ gekennzeichnet sind.

Das Genus weist im Gegensatz zum Numerus und Kasus keinen klaren kategorialen Inhalt auf. Es dient lediglich zur Klassifizierung des nominalen Lexikons in bestimmte Genusklassen. Während Nomen im Singular oder Plural bzw. im Nominativ, Akkusativ oder Dativ im Satz vorkommen, weisen Nomen – mit Ausnahme der homonymen Nomen – einen einzigen Genuswert auf. Aufgrund dessen wird das Genus als inhärentes Merkmal des Nomens betrachtet, das im Lexikon verankert ist (Corbett 1991: 154 und Pállη 2003: 59f.). Das Genus wird durch genuskongruente Artikel, Pronomen und Adjektive realisiert. Diese sind genusvariabel im Gegensatz zum Nomen, das genusfest ist. Hockett (1958: 231) definiert Genus folgenderweise: „Genders are classes of nouns reflected in the behavior of associated words“. Das Genus-, Numerus- und Kasusverhalten der verschiedenen Satzglieder wird durch den deutschen Begriff *Kongruenz*, den englischen *agreement* und den griechischen *συμφωνία* beschrieben. Auf der Satzebene hat Genus nämlich die Hauptfunktion, innerhalb einer Nominalphrase zwischen den Satzgliedern Kongruenz zu stiften. Diese interdependente Relation des Genus zu seinen Kongruenten wird nach Corbett (1991: 150ff.) durch die Begriffe *controller genders* und *target genders* definiert. Ersterer betrifft das dominante „Kontroll-Genus“ eines Nomens oder einer Nominalphrase und letzterer („Ziel-Genus“) bezeichnet die vom Genus abhängigen Wortglieder, welche als Träger der Genuskongruenz mit dem Kontroll-Genus übereinstimmen.

Im Deutschen, wie auch im Griechischen, wird zwischen dem natürlichen und dem grammatischen Genus unterschieden. Nach Jespersen (1924: 228) ist die Einteilung in drei Genusklassen teils „rational“, teils „irrational“. Die Genusverteilung erweist sich in der Regel beim *natürlichen Genus* im Deutschen als rational. Denn das natürliche Genus bezeichnet das biologische Geschlecht, d.h. den Sexus eines Menschen oder eines Lebewesens. Während das natürliche Genus durch maskuline und feminine Nomen zum Ausdruck kommt, hat das grammatische Genus drei Formen, nämlich Femininum, Neutrum und Maskulinum. Das natürliche Genus fällt im Deutschen in der Regel mit dem grammatischen Genus zusammen. Es ist aber trotzdem möglich, dass das grammatische Genus mit dem natürlichen Geschlecht als Merkmal von Lebewesen nicht durchgängig übereinstimmt. Bei Personenbezeichnungen gibt es z.B. Ausnahmen. *Das Mädchen* und *der Backfisch* sind trotz der weiblichen Referenz, neutralen bzw. maskulinen Genus'. *Die Memme* ist andererseits trotz männlicher Referenz feminin.

Im Gegensatz zum natürlichen Genus scheint allerdings das *grammatische Genus* im Deutschen grundsätzlich irrational bzw. *arbiträr* zu sein. Das grammatische Genus ist – vor allem bei einsilbigen Nomen (Simplizia) – an der äußeren Form bzw. Morphologie des Nomens „grundsätzlich“ (vgl. Kap. 3.1) nicht ablesbar. Genus wird durch genusmarkierende bzw. -kongruierende Satzglieder realisiert und stellt nach Eisenberg (1989: 159) „die durchgängigste und einheitlichste Kategorisierung der deutschen Substantivparadigmen“ dar. Im Deutschen, wie auch im Griechischen, erfüllen die bestimmten Artikel die Hauptfunktion, die kategorialen Funktionen der Nomen, nämlich Genus, Numerus und Kasus, anzuzeigen; diese sind immer in einem Flexiv realisierbar. Sechs Formen stehen zur Verfügung, nämlich *die, das, der, den, dem, des*, um vierundzwanzig Numerus-, Kasus- und Genusmarkierungen zu erfüllen.

Es liegt folglich auf der Hand, dass die Genusmarkierung im Deutschen sich durch eine hochgradige Polyfunktionalität auszeichnet (Wegener 1995: 63, 94). Die Ambiguität der nominalen Genusmarkierung im Deutschen leitet sich genau von dieser „Inkongruenz“ zwischen Form und Funktion ab. Im Vergleich zu den Formen *der* und *die* stellt lediglich der definite Artikel *das* einen *ausnahmslosen Genusindikator* dar, nämlich für das Neutrum. Die einzigen Genusmarker, die nicht synkretisiert sind

bzw. die Bedingung *eine Form-eine Funktion* erfüllen, sind *ausschließlich* der indefinite Artikel *einen* und das Personalpronomen *ihn*. Beide sind kategorische Genus-, Kasus- und Numerus-Marker für das Maskulinum im Akkusativ Singular. Dass *allein* das Maskulinum – und nicht das Femininum oder Neutrum – auf morphologischer Ebene im Akkusativ markiert ist (*der/den, er/ihn*) ist meiner Meinung nach darauf zurückzuführen, dass das Maskulinum als Individuativum das Minimum an Abstraktheit impliziert, d.h. das unmarkierte Genus bzw. Konzept darstellt. Im Gegensatz dazu bedürfen Femininum und Neutrum keiner zusätzlichen Akkusativmarkierung, da sie das Maximum an Abstraktheit signalisieren bzw. bereits die markierten Genera darstellen.

Inwiefern ist aber die Genusinformation am deutschen Nomen selbst erkennbar? Im Folgenden werden in Kürze die wichtigsten Genuszuweisungsregeln des Deutschen behandelt.

### 3.1 Genuszuweisende Regeln im Deutschen

Mit Ausnahme des natürlichen Genus, das insbesondere für menschliche Lebewesen der valideste Genusindikator ist, räumt Maratsos (1982: 242) ein: „Notoriously, the meaning of the term is not a usefull predictor“. Diese Arbitraritätsthese beruht auf der Komplexität und Intransparenz der genuszuweisenden Regeln im heutigen Deutsch. Diese sind in *semantische* (I), *morphologische* (II) und *phonetisch-phonologische* (III) Zuweisungsregeln aufgliedert<sup>9</sup>.

I. Im Deutschen, wie auch im Griechischen, stellt die Natürliche-Genus-Regel die wichtigste semantische Genusregel dar, nach der in der Regel weibliche Lebewesen Feminina und männliche Lebewesen Maskulina sind. Was das Deutsche betrifft, lassen sich ferner weitere semantische Klassen feststellen, die mit *wenigen Ausnahmen* auf ein bestimmtes Genus hindeuten:

- (2) a. *Neutra*: Oberbegriffe, Stoffe, Farben, Städte, Länder, Kontinente, Buchstaben, ...
- b. *Feminina*: Grundzahlen, Bäume, Blumen, Flüsse, Namen von Schiffen, ...
- c. *Maskulina*: Jahreszeiten, Monate, Tage, Gesteine, alkoholische Getränke, ...

Eine weitere semantische Regel betrifft das *Leitwortprinzip* (Heringer 1995: 208f.). Dabei erhalten Nomen, die assoziativ mit einem anderen Nomen verbunden sind, das Genus der Assoziationsbasis, wie z.B. *Boing* oder *Yamaha* sind Feminina nach dem Leitwort *Maschine*, *Kalamatiano* nach dem Leitwort *Tanz*, *Karelia* nach dem Leitwort *Zigarette* usw. Hier ist gleichwohl anzumerken, dass durch das Leitwortprinzip die Genusverteilung innerhalb semantischer Felder zum Teil erklärt werden kann, z.B. sind die Zahlen Feminina aufgrund des Leitworts *Zahl* oder die alkoholischen Getränke Maskulina, da das Leitwort *Alkohol* maskulin ist<sup>10</sup>.

II. Bei den morphologischen Zuweisungsregeln handelt es sich vorwiegend um mehrere *ausnahmslose Regularitäten*, die hauptsächlich die Wortbildung betreffen, nämlich die Komposition und die Derivation. Was die Komposition betrifft, besagt das *Letzt-Glied-Prinzip*<sup>11</sup>, dass in einem zusammengesetzten deutschen Nomen das

<sup>9</sup> Der folgende Überblick über die Genusregularitäten im Deutschen geht auf die Darstellungen in (Wegener 1995: 68-80), Wegera (1997: 17-64), Duden (1998: 199-207), Menzel (2004: 57-74) und Chan (2005: 39-70) zurück.

<sup>10</sup> Schwarze (2008: 141, Fn.166) betrachtet die Genusselektion innerhalb bestimmter Wortfelder „als Resultat einer metonymischen Verschiebung [...]“. Das Genus der einzelnen Substantive einer solchen Gruppe geht auf das Genus des (weggefallenen) *genus proximum* zurück“, z.B. *der* (Monat) Januar, Februar usw.

<sup>11</sup> Der Begriff wurde von Köpcke & Zubin (1984: 28) übernommen.

Genus des Grundwortes die Genuszugehörigkeit des ganzen Kompositums bestimmt. Dies gilt übrigens auch für das griechische Genusssystem. Was ferner die Derivation betrifft, legt eine große Anzahl von Wortbildungssuffixen das grammatische Genus kategorisch, d.h. ohne Ausnahmen, fest. (3) listet ein paar exemplarische Strategien auf:

- (3) a. *Neutra* sind Nomen auf: *-en* (Infinitivkonversionen), *-chen*, *-lein*, *-um*, *-ma*,  
 ...  
 b. *Feminina* sind Nomen auf: *-heit*, *-keit*, *-schaft*, *-ung*, *-ei*, *-ie*, *-(t)ion*, *-(i)tät*, ...  
 c. *Maskulina* sind Nomen auf: *-er* (Nomina Agentis oder Instrumenti) bzw. *-ler*,  
*-ling*, *-or*, *-ist*, *-us*, *-and*, ...

Zu den morphologischen Genusregelmäßigkeiten zählen darüber hinaus auch *Kurzwörter*, wie z.B. *Uni* zu *Universität* oder *Akronyme* bzw. Initialwörter, wie z.B. *PC* zu *Personal Computer*, die auch unter dem Leitwortprinzip subsumiert werden könnten.

III. Im Vergleich zu den semantischen und morphologischen Regeln werden die meisten der phonetisch-phonologischen Regularitäten als *probabilistische Tendenzregeln* betrachtet. Köpcke (1982: 81-108) stellt in seiner Untersuchung zum Genus von 1466 deutschen Simplicia bzw. Einsilbern vierundzwanzig *phonologische Regeln* heraus, die die Genuszuordnung durch den An-, In- und Auslaut zu erklären versuchen. Es handelt sich dabei hauptsächlich um Regeln, nämlich 11 von den 24, die jeweils einen Genuswert ausschließen und nicht auf ein einziges Genus hinweisen. Genuszuweisung erfolgt dabei lediglich unter Bezugnahme auf semantische und morphologische Regelmäßigkeiten. Elf weitere Regeln, nach denen die Konsonantenanhäufung am An- und/oder Auslaut des Nomens einen deutlichen Hinweis auf maskulines Genus darstellen, betreffen eigentlich die Mehrheit der untersuchten Einsilber. Die Ergebnisse dieser Studie erbringen allerdings den Nachweis, dass ungefähr zwei Drittel der deutschen Simplicia (64%) maskulines Genus aufweisen.

Wegener (1995: 89f.) schlägt in Anlehnung an Köpcke's Ergebnisse eine sogenannte *Einsilber-Regel* vor, nach der einsilbige Nomen im unmarkierten Fall maskulin sind. Neben dieser morphophonologischen Genusregel legt Wegener zwei weitere phonologische Zuweisungsprinzipien mit einer deutlich größeren Gültigkeit nahe. Die eine betrifft die so genannte *Schwa-Regel*: Nomen, die auf ein unbetontes Pseudosuffix *-e* enden, sind im unmarkierten Fall Feminina. Die dritte Genusregularität besagt schließlich, dass Nomen auf *-el*, *-en* und *-er* im unmarkierten Fall Maskulina sind.

Aus dieser kurz gefassten Darstellung der semantischen und formalen Regelmäßigkeiten für die Genuszuweisung deutscher Nomen geht hervor, dass die jeweiligen Regeln in unterschiedlichem Maß den Anspruch auf Ausnahmslosigkeit erfüllen und dass sie einen unterschiedlich großen Anteil des nominalen Wortschatzes betreffen. Die Wirksamkeit dieser Regeln wird demzufolge auf der Ebene der *linguistischen* Deskription, d.h. auf der Basis einer linguistisch-grammatischen Analyse von semantischen und formalen Genushinweisen, durch folgende Kriterien evaluiert:

- a) Die *Validität* bzw. Zuverlässigkeit einer Regel gibt Aufschluss über die Gültigkeit der Regel und Auskunft über die Anzahl der Ausnahmen dazu.  
 b) Der *Skopus* bzw. die Reichweite einer Genusregel betrifft den lexikalischen Anwendungsbereich einer Regel, d.h. wie viele Nomen eine Genusregularität erfassen kann.

- c) Die *Dominanz* bzw. die Regelhierarchie legt schließlich fest, welche Zuweisungsregeln bei Interaktion oder sogar Konfliktierung verschiedener Regeln für die Genuszugehörigkeit entscheidend sind.

Die Wirksamkeit dieser Kriterien ist wiederum durch die jeweilige *Vorkommenshäufigkeit* in verschiedenen *Wortschatzbereichen* bestimmt. Der nominale *Grundwortschatz* weist im Vergleich zum Gesamtwortschatz eine höhere Zahl von Simplizia und eine geringe Zahl von Komposita und derivierten Nomen auf (vgl. Wegener 1995: 91, Fn. 33 und Wegera 1997: 70-81). Dabei dominieren die semantischen Regeln. In der Regelhierarchie folgen darauf die morphologischen und die phonologischen Zuweisungsregeln<sup>12</sup>. Im nominalen *Gesamtwortschatz* hingegen gehen einschlägige Arbeiten davon aus (vgl. Heringer 1995: 212ff., Wegener 1995: 87f., Köpcke & Zubin 1996: 485f., Wegera 1997: 84ff.), dass in der Regelhierarchie die Morphologie (Letzt-Glied-Prinzip, Derivationssuffixe) eines Nomens ausschlaggebender ist als seine Semantik (Natürliche-Genus-Regel, Leitwortprinzip). Weitere morphophonologische Regelmäßigkeiten (Einsilber-Regel, Schwa-Regel) sind dabei aufgrund ihrer vergleichsmäßig niederen Validität weniger wirksam für die Genusbestimmung.

Im folgenden Kapitel werde ich repräsentative Genus(erwerbs)studien (L1/L2-Deutsch) cursorisch darstellen und auf die für diesen Beitrag relevanten Ergebnisse verweisen.

#### 4 Der psycholinguistische Status von Genusregeln im Deutschen

Inwiefern sind eigentlich die sogenannten Zuordnungsregeln psycholinguistisch relevant für den *Genuserwerb*? Die verschiedenen einschlägigen Studien zum deutschen Genus liefern zwar Anzeichen, aber insgesamt keine eindeutigen Antworten darauf. Corbett (1991: 86, 92) stellt hinsichtlich des Genuserwerbs des Deutschen als L1 Folgendes fest: „Given the complexity of gender assignment in German, it is not surprising that our understanding of acquisition is far from complete“. [...] „There is a great deal to be done in this area“.

Studien zum *Erstsprachenerwerb* (Mac Whinney 1978 und Mills 1985, 1986) zeigen, dass deutsche Kinder bereits mit drei (3) Jahren genusmarkierende Elemente bewusst wahrnehmen, wie z.B. Artikel oder Pronomen, die vom jeweiligen Nomen abhängig sind. Was den Erwerb der natürlichen Genusregel betrifft, wird diese von deutschen Kindern schon im Alter von 3-4 Jahren beherrscht. Mit zunehmendem Alter beginnen sie eher Gebrauch von semantischen und morphologisch-phonetischen Genushinweisen zu machen. Im Alter von 8-9 Jahren verfügen sie dann über einen stabilen Genuszuweisungsmechanismus<sup>13</sup>. Das Merkmal der „Belebtheit“ [ $\pm$ ANIM] erweist sich beim Genuserwerb des Deutschen als besonders wichtig. Neutrale Nomen werden in der Regel mit dem Merkmal [-ANIM] assoziiert.

*Experimente zur Genuszuweisung von Kunstwörtern* mit Muttersprachlern (Köpcke & Zubin 1983, Mills 1986 und Wegener 1995) weisen ebenfalls darauf hin, dass die Genuszuweisungsaufgabe für nicht-existierende deutsche Nomen von kompetenten Sprechern sowohl durch morphologische und phonetische Genushinweise als auch durch semantische *Analogiebildung* bewerkstelligt wird. So wie bei der Genuszuweisung von Lehngut scheint Wegener (1995: 85) zufolge für nicht-reale Nomen „in der

<sup>12</sup> Köpcke (1982: 111) schlägt diese Regelhierarchie für die von ihm untersuchten Simplizia vor, weist jedoch „ausdrücklich“ darauf hin, „da[ss] die vorgenommene Hierarchisierung nur e i n e Möglichkeit unter vielen darstellt“.

<sup>13</sup> Über die Erwerbsstadien des Genus im Erstspracherwerb vgl. Köpcke (1982: 139) und Wegener (2000: 519ff.).

mentalen Grammatik des kompetenten Sprechers eine Korrelation zwischen Einsilbigkeit und maskulinem Genus zu bestehen“.

Den *Lehnwortuntersuchungen* zufolge unter anderem von Arndt (1970), Carstensen (1980), Gregor (1983) und Chan (2005) geht *Einsilbigkeit* Hand in Hand mit *maskulinem Genus* und Mehrsilbigkeit betrifft nicht-neutrale Nomen. Wenn die Morphologie (Suffixendungen) keine Genushinweise auf die Zuweisung eines Lehnwortes liefert, wird Genus auf der Basis der *semantischen Analogie* bzw. „des semantisch naheliegendsten deutschen Äquivalents“ (Gregor 1983: 59) zugewiesen. Bei mehrsilbigen Nomen ist oft nicht nur die graphematische Ähnlichkeit der Suffixendungen, sondern ihr *semantischer Gehalt* für die Genuszuweisung von Belang<sup>14</sup>. Deutsche Entlehnungen aus dem Englischen auf *-ing* sind z.B. Neutra – wie alle nominalisierten Infinitive auf *-en* – und diejenigen auf *-ness* Feminina, da alle abstrakte Nomen auf *-keit* oder *-heit* feminines Genus aufweisen.

Laut Genuserwerbsstudien zum *Zweitspracherwerb* von Pfaff (1984) und Wegener (2000) beruht der Genuserwerb zunächst auf semantischen Prinzipien. Erst später machen deutschlernende Kinder Gebrauch von morphologisch-phonologischen Informationen am Nomen selbst. Dabei lernen Wegener (2000: 540) zufolge „Kinder nicht nur bedeutungsreiche Strukturen und funktionale Elemente; sie lernen diese viel leichter als nicht-funktionale“. Der Genuserwerb des Deutschen als Zweitsprache scheint ferner bis zu einem gewissen Grad davon zu profitieren, wenn die *Erstsprache* des Spracherwerbers auch eine *Genussprache* ist. Nach Wegener (2000: 535) haben sogar deutschlernende Kinder mit einer genuslosen Erstsprache „enorme Probleme“ die Genuskategorie überhaupt zu erkennen.

Aus empirischen Arbeiten zum Genuslernen im *Fremdsprachenunterricht* von Diehl et al. (1991), Menzel (2004) und Thomoglou (2004) geht hervor, dass das *Alter* der Deutschlerner und die *Lerndauer* die implikative Ableitung von formalen Genuszuweisungsregeln beeinflussen. Es wird dabei ferner nahegelegt, dass die *Klarheit einer Genusregel* (vgl. Mills 1986: 116) ganz entscheidend ist. Diese ist wiederum durch ihre *Validität* und *Reichweite* bestimmt. Für das Genuslernen sind in diesem Sinn auch die *Vorkommenshäufigkeit* und *Perzeptibilität* eines Nomens entscheidend. Erstere beschreibt die Inputfrequenz eines Nomens, während Letztere die Salienz bzw. graphematische oder akustische Auffälligkeit des Genusindikators bezeichnet. Wenn ferner die L1 eine Genussprache ist, dann kann es zum (negativen) Genustransfer aus der Erstsprache kommen, unter der Bedingung, dass keine morphologisch-phonologischen, genusanzeigenden Informationen am deutschen Nomen vorliegen. Was schließlich außersprachliche Faktoren betrifft, sind Genusfehler auch auf die Behandlung des Genus in DaF-Lehrwerken zurückzuführen.

Aus den Untersuchungen geht insgesamt hervor, dass die Spracherwerber bzw. Lerner sich eines internen, allmählich entwickelten, und regelgeleiteten Zuweisungsmechanismus bedienen, der individuell-spezifisch ist und semantische als auch formale Genushinweise aus dem Input zu extrahieren vermag.

## 5 Prinzipien zur Didaktisierung des Genus im griechischen DaF-Unterricht

Aus den bisherigen Ausführungen wird ersichtlich, dass sich allein die grammatische Beschreibung des deutschen Genus und seiner Funktio(en) in historischer sowie synchroner Hinsicht durch eine Fülle von – meist interagierenden oder sich überlappenden – semantischen, semantisch-konzeptuellen und morphologisch-phonologischen

<sup>14</sup> Es ist hier im Sinne von Wienold (1967: 325) anzunehmen, dass die „Semantizität“ des Genus bei Entlehnungen über die genusindizierenden Suffixe transportiert wird.

Faktoren bestimmen lässt. Einschlägige Forschung zum Genuserwerb und -lernen bestätigt zwar *zum Teil* den psycholinguistischen Status von einigen Genusregeln, legt aber trotzdem nahe, dass das deutsche Genus *nur* im Erstspracherwerb problemlos und relativ schnell erworben wird – was übrigens bei anderen Sprachen auch der Fall ist. *Didaktisierungskonzepte* für das Erlernen des deutschen Genus im Fremdsprachenunterricht sollten den in diesem Beitrag dargestellten genuszuweisenden Faktoren sowie den Erkenntnissen aus der Forschung zum Genuserwerb Rechnung tragen.

Der Schwierigkeitsgrad der Genusvermittlung und Kognitivierung des Genus leitet sich jedoch nicht nur von dem größtenteils *intransparenten Zuweisungsmuster* des deutschen Genusparadigmas ab; er ist zudem auch auf die Behandlung des Genus in der *Unterrichtspraxis* zurückzuführen. In dem vor etwa 25 Jahren erschienenen DaF-Lehrwerk „Deutsch hier“ wurde z.B. die *Genusentscheidung* sogar nach dem *Zufallsprinzip* für didaktische Zwecke vorgeschlagen. In den aktuellen DaF-Lehrwerken wird das grammatische Genus gleichfalls kaum thematisiert. Griechische Lehrwerke für den Deutschunterricht an öffentlichen Schulen, wie z.B. *Luftballons Kids-A* (Grundschule) und *Deutsch-ein Hit! 1* (Gymnasium), weisen kaum Systematisierungshilfen auf, die zur Vermittlung und Kognitivierung des grammatischen Genus beitragen könnten.

Aus diesem Grund greifen griechische Deutschlehrer zur Didaktisierung des Genus grundsätzlich auf Memorisierungshilfen zurück, die sich auf das *Auswendiglernen* von ausnahmslosen morphologischen Regeln konzentrieren, z.B. „Nomen auf *heitkeitschaftionung* sind feminin, andere auf *iglingorismus* sind maskulin, usw. Oder sie entwickeln eigene *Lehrtechniken*, wie z.B. die genuskonforme Anpassung der Endung des griechischen Nomens an das Genus des deutschen Nomens: „der Stuhl=*\*o kareklas* statt *i karekla*“. Das bloße Pauken des Nomens zusammen mit dem Artikel stellt allerdings immer noch die meist praktizierte *Lehr- und Lerntechnik* dar<sup>15</sup>.

*Lehrtechniken*, die lediglich durch Auflistung von einigen Genusregeln unsystematisch und auf deduktive Weise den Lernenden dargeboten werden, tragen meiner Meinung nach kaum zum Erwerben des Genus im Deutschen bei. Die Lehrtechniken sollten durch stärkere inputbezogene und systematische Genusarbeit ersetzt werden, welche wiederum durch die Lernenden *lernstrategisch* bewerkstelligt wird. Voraussetzung dafür ist in diesem Sinn eine in den DaF-Unterricht integrierte, progressiv aufgebaute und systematische Strategievermittlung, die sich von einem grammatisch-analytischen, lernergerechten, motivations- und autonomiefördernden Genuskönnen profitiert.

Auf dem Hintergrund einer *konstruktivistischen Sprachdidaktik* ist es deshalb für strategische Genusarbeit erforderlich, folgende Prinzipien zu berücksichtigen:

1. *Thematisierung* des grammatischen Genus und seiner Funktionen, kontrastiv im Griechischen und Deutschen.
2. *Reflexion* über das Genuszuordnungssystem der Mutter- und Fremdsprache.
3. Lernergerechte *Aufmerksamkeitssteuerung* durch Sensibilisierung auf Genuszuweisungsregeln.
4. Entfaltung der *subjektiven Lernwege* und individuellen Lernstile zum Genuslernen.

<sup>15</sup> Die Beobachtungen, die sich in diesem Abschnitt auf die Genusarbeit in griechischen DaF-Lehrwerken sowie auf die Didaktisierung des Genus durch griechische Deutschlehrer beziehen, stellen eigene Untersuchungsergebnisse im Rahmen meiner Dissertation zur Didaktisierung des grammatischen Genus bei griechischen Deutschlernern dar.

5. Induktive Vermittlung von Genusregularitäten durch *selbstständiges Entdecken* sowie Erstellung von eigenen *Genuszuweisungstabellen*.
6. Entwicklung eines *Strategie-Inventars* durch die Lernenden selbst, das zur Umsetzung des deklarativen Genuswissens ins prozedurale Genuskönnen führt.
7. *Favorisierung* von autonomiefördernder und handlungsorientierter Grammatikarbeit zum deutschen Genus, die zur Steigerung der Lernmotivation und Behaltensleistung dient.

Kognitive Lernstrategien dienen zur Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung. Besonders sinnvoll erscheint mir deswegen der Einsatz dieser Strategien bei konkreten Aufgabenstellungen, in diesem Fall beim Erlernen des grammatischen Genus, denn diese verlangen eine intensive Auseinandersetzung mit seiner *Form* (Morphologie), dem *Inhalt* (Semantik) und der *Funktion* (Konzept-Perspektivierung). Das Auswendiglernen des Nomens zusammen mit dem Artikel oder das bloße Pauken von genuscharakteristischen Endungen ist im Sinne des Slobinschen *Operationsprinzips E* (Slobin 1979: 109) sinnlos, denn es macht für Fremdsprachenlerner keinen Sinn (vgl. ebd. „semantic sense“).

Obwohl das deutsche Genusssystem im Vergleich zum griechischen durch ein relativ *intransparentes Zuweisungsmuster* gekennzeichnet ist, ist es meiner Meinung nach im Rahmen eines strategisch orientierten und autonom ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts erforderlich, Didaktisierungskonzepte zum Erlernen des Genus zu entwickeln, die für *Sprachdidaktiker* und *Sprachlerner* auf jeden Fall einen Sinn machen.

### Literaturverzeichnis

- Arndt W. 1970. Nonrandom Assignment of Loanwords German Noun Gender. *Word* 26, 243-255.
- Brugmann K. (1889/1997). Das Nominalgeschlecht in den indogermanischen Sprachen. H., Siegburg (Hrsg.) *Sprache – Genus/Sexus*. Dokumentation Germanistischer Forschung, Bd. 4. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 33-43.
- Brugmann K. (1891/1997). Zur Frage der Entstehung des grammatischen Geschlechts. H., Siegburg (Hrsg.) *Sprache – Genus/Sexus*. Dokumentation Germanistischer Forschung, Bd. 4. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 62-68.
- Carstensen B. 1980. Das Genus englischer Fremd- und Lehnwörter im Deutschen. W., Viereck (Hrsg.) *Studium zum Einfluss der englischen Sprache auf das Deutsche*. Tübingen: Gunter Narr, 37-75.
- Chan S.-M. 2005. *Eine systematische Untersuchung zur Genuszuweisung englischer Entlehnungen in der deutschen Sprache*. München: Iudicium.
- Corbett G. 1991. *Gender*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Diehl E. 1991. Das ewiges Ärger mit die deutsche Deklination. Beobachtungen zu den Erwerbsstrategien frankophoner Deutschlerner. E., Diehl et al. (Hrsg.) *Lernerstrategien im Fremdspracherwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems*. Tübingen: Niemeyer, 1-69.
- Duden 1998. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Bd. 4. 6. neu bearb. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Eisenberg P. 1989. *Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Greenberg J.-H. 1966. Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of meaningful Elements. J.-H., Greenberg (Hrsg.) *Universals of Language*. Cambridge Mass./London: M.I.T. Press, 73-113.

- Gregor B. 1983. *Genuszuordnung: Das Genus englischer Lehnwörter im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Grimm J. 1890. *Deutsche Grammatik*. Gütersloh.
- Helbig G. & J. Buscha. 1988. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 11. unveränd. Aufl. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Heringer H.-J. 1995. Prinzipien der Genuszuweisung. H., Popp (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. München, 203-216.
- Hockett C.-F. 1958. *A Course in Modern Linguistics*. New York: Macmillan.
- Ibrahim M.-H. 1973. *Grammatical Gender*. The Hague/Paris: Mouton.
- Jespersen O. 1924. *The Philosophy of Grammar*. London.
- Köpcke K.-M. 1982. *Untersuchungen zum Genusssystem der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Köpcke K. M. & D. Zubin 1983. Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 11, 166-182.
- Köpcke K. M. & D. Zubin 1984. Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. *Linguistische Berichte* 93, 26-50.
- Köpcke K.-M. & D. Zubin 1996. Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen. E., Lang & G., Zifonun (Hrsg.) *Deutsch-typologisch*. Berlin/New York, 473-491.
- Kounalaki M. et al. 2005. *Luftballons: Kids A*. Lehr- und Arbeitsbuch. Athen: Kounalaki Verlag.
- Leiss E. 1997. Genus und Sexus. Kritische Anmerkungen zur Sexualisierung von Grammatik. H., Sieburg (Hrsg.) *Sprache – Genus/Sexus*. Dokumentation Germanistischer Forschung, Bd. 4. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 322-345.
- Leiss E. 2000. Gender in Old High German. B., Unterbeck et al. (Hrsg.) *Gender in Grammar and Cognition*. Trends in Linguistics. Studies and Monographs. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 237-258.
- Leiss E. 2005. Derivation als Grammatikalisierungsbrücke für den Aufbau von Genusdifferenzierungen im Deutschen. T., Leuschner et al. (Hrsg.) *Grammatikalisierung im Deutschen*. Berlin/New York: de Gruyter, 11-30.
- MacWhinney B. 1978. *The acquisition of Morphology*. Monographs of the society for Research in Child Development. Vol 43, 1-2.
- Maratsos M. 1982. The child's construction of grammatical categories. E., Wanner & L., Gleitman (Hrsg.) *Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Menzel B. 2004. *Genuszuweisung im Daf-Erwerb: Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen*. Berlin: Weißensee.
- Michels V. (1891/1997). Zur Beurteilung von Jakob Grimms Ansicht über das grammatische Geschlecht. H., Sieburg (Hrsg.) *Sprache – Genus/Sexus*. Dokumentation Germanistischer Forschung. Bd. 4. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 72-85.
- Mills A. 1985. The acquisition of German. D.-I., Slobin (Hrsg.) *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 1: The Data*. Hillsdale, 141-254.
- Mills A. 1986. *The Acquisition of Gender. A Study of English and German*. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo: Springer.
- Pfaff C.-W. 1984. On input and residual L1 transfer effects in Turkish and Greek Children's German. R.-W., Andersen (Hrsg.) *Second Languages. A cross-linguistic perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House, 271-298.

- Pάλλη Α. 2003. Ο καθορισμός του γραμματικού γένους στα ουσιαστικά της νέας ελληνικής. Α., Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Πάλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (Hrsg.) *To γένος. Θέματα Νεοελληνικής Γραμματικής*. Αθήνα: Πατάκης, 57-99.
- Scherling T., H.-F. Schuckall & H. Wilms 1982. *Deutsch hier. Ein Unterrichtswerk für ausländische Arbeitnehmer. Erwachsene und Jugendliche*. Lehrbuch. Berlin/München: Langenscheidt.
- Schwarze B. 2008. *Genus im Sprachvergleich. Klassifikation und Kongruenz im Spanischen, Französischen und Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Schwink F.-W. 2004. *The Third Gender: Studies in the Origin and History of Germanic Grammatical Gender*. Heidelberg: Winter.
- Thomoglou P. 2004. *Genuserwerb bei griechischen Lernern des Deutschen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Vogel P.M. 2000. Nominal abstracts and gender in Modern German: A “quantitative” approach towards the function of gender. B., Unterbeck. et al. (Hrsg.) *Gender in Grammar and Cognition*. Trends in Linguistics. Studies and Monographs. Berlin/New York: Mouton, 461-464.
- Weber D. 2000. On the function of gender. Unterbeck. B. et al. (Hrsg.) *Gender in Grammar and Cognition*. Trends in Linguistics. Studies and Monographs. Berlin/New York: Mouton, 495-510.
- Weber D. 2001. *Genus. Zur Funktion einer Nominalkategorie – exemplarisch dargestellt am Deutschen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Wegener H. 1995. *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.
- Wegener H. 2000. German gender in children’s second language acquisition. B., Unterbeck et al. (Hrsg.) *Gender in Grammar and Cognition*. Trends in Linguistics. Studies and Monographs. Berlin/New York: Mouton, 511-544.
- Wegera K.-P. 1997. *Das Genus: Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*. München: Iudicium.
- Wheeler B.-I. 1898. The Origin of Grammatical Gender. (Reprinted from) *Journal of Germanic Philology* 2/4, 528-545.
- Wienold G. 1967. *Genus und Semantik*. Meisenheim am Glan.

# **Adjektiv-Intensivierung**

## **Linguistische und sprachdidaktische Aspekte der Graduierung**

**Renate Portz**

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

### **Kurzfassung**

Das Phänomen der Graduierung ist in vielen Sprachen, so auch dem Deutschen und dem Griechischen, insbesondere im adjektivischen Wortschatzbereich anzutreffen. Ausgehend von der Behandlung der Wortklasse der Adjektive, der prototypischen Eigenschaften von Adjektiven und der für die Graduierung relevanten Muster der adjektivischen Wortbildung wird dargestellt, welche lexikalischen Mittel speziell zur Adjektiv-Intensivierung eingesetzt werden können. Dabei wird den in der mehr oder minder standardnahen Umgangssprache besonders zahlreich anzutreffenden gradverstärkenden Adjektiv-Adverbien besondere Beachtung geschenkt. Als meist durch metaphorische und metonymische Prozesse motivierte Bildungen stellen sie interessante sprachliche Mittel dar, denen auch bei der Behandlung der Graduierung im Fremdsprachenunterricht vermehrt Beachtung geschenkt werden sollte.

### **1 Einleitung**

Als Vertreter eines kognitiven Ansatzes innerhalb der lexikalischen Semantik spricht sich Alan Cruse (2002) für die Plausibilität einer Verbindung des Rosch'schen Prototypen-Konzepts mit dem Image-Schema-Konzept von Lakoff und Johnson aus, mit dem Ziel, sowohl Wörter als lexikalisierte Kategorienkonzepte mit unterschiedlich gewichteten und damit graduellen Merkmalen zu erfassen als auch die paradigmatischen Relationen, die zwischen Wörtern bestehen. Mit Blick auf die Nomen und das Inklusionsverhältnis bei der Hyponymie zieht er das CONTAINER-Schema heran. Was die graduierbaren Adjektive angeht, die die mehr oder weniger große Ausprägtheit einer Eigenschaft auszudrücken erlauben und zumeist im Verhältnis konträrer Antonymie miteinander stehen, plädiert er für das SCALE-Schema. Auf M. Johnson 1987 verweisend, versteht Cruse (2002: 548f.) Skalarität als grundlegende, wertbesetzte Struktur unseres Erfassens von konkreten und abstrakten Entitäten, Sachverhalten, Eigenschaften, Vorgängen und Tätigkeiten. Die Skalenkonstruktion hinsichtlich der Grade einer Dimension (Größe, Höhe, Stärke, Helligkeit, Schnelligkeit, Wahrscheinlichkeit, Qualität, etc.) als elementarer konzeptueller Prozess prägt unsere Verstehensmuster in starkem Maße und findet ihren sprachlichen Niederschlag als Graduierung, wenn auch nicht ausschließlich, so doch besonders augenfällig im Bereich der Lexik, im nominalen sowie verbalen und besonders ausgeprägt im adjektivischen Wortschatz.

In meinem Beitrag geht es um die Graduierung im Adjektivbereich und damit um die sprachlichen Möglichkeiten, unterschiedliche Intensitätsgrade von Eigenschaften entlang einer abstrakten Skala auszudrücken. Dabei soll der Aspekt der Intensivierung im Zentrum stehen, verstanden als Steigerung des qua Positivform eines graduierbaren Adjektivs vorliegenden normalen Intensitätsgrades und somit spezifiziert als Gradverstärkung. Die Gradabschwächung interessiert hier weniger, zumal die sprachlichen Mittel, die dabei zum Zuge kommen, bei weitem nicht die Fülle besitzen, die

für die Gradverstärkung so charakteristisch ist und diese daher nicht nur linguistisch, sondern auch sprachdidaktisch gesehen so viel interessanter macht.

Die der Gradverstärkung und -abschwächung dienenden lexikalischen Mittel werden im Deutschen zusammengefasst als ‘Gradwörter’, ‘Gradmodifikatoren’, ‘Gradadverbien’, ‘Gradpartikeln’ oder auch ‘Intensitätspartikeln’, ‘Intensivpartikeln’ bezeichnet. Will man sich speziell auf die Wörter der gradsteigernden Teilgruppe beziehen, so ist es angebracht, auf Bezeichnungen wie ‘Intensivierer’, ‘Intensifikator’, ‘Intensivierungspartikel’ zurückgreifen bzw. Bolinger (1972) folgend auch auf ‘amplifier’ oder ‘booster’ (< to amplify, to boost = verstärken). Sowohl in der englischsprachigen als auch der deutschsprachigen Fachliteratur wird jedoch ‘intensifier’ bzw. ‘Intensivierer’ oftmals global auf die Gesamtgruppe der Intensitätsmodifizierer bezogen benutzt. Im Griechischen liegt entsprechend die Bezeichnung ‘ενισχυτικός προσδιορισμός’ vor (‘για λέξεις ή εκφράσεις οι οποίες ενισχύουν ή αποδυναμώνουν το βαθμό μιας ιδιότητας ή οποία δηλώνεται από ένα σχετικό επίθετο (ή επίρρημα)’) (Τσάκωνα 2008: 89). Um speziell die Gradverstärker zu bezeichnen, ist es sinnvoll von ‘επιτατικά επιρρήματα’ zu sprechen, so wie dies in Μπαμπινιώτης 2002: 659 geschieht oder aber, wenn man die Einengung auf eine spezielle Wortart vermeiden will, von ‘επιτατικά μόρια’ oder ‘επιτατικές δείκτες’.

## 2 Linguistische Aspekte

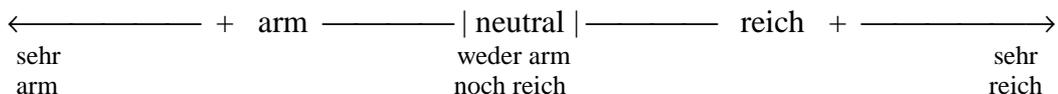
### 2.1 Zur Wortklasse Adjektiv

In den Wortartsystemen der griechisch-römischen und auch der hebräisch-arabischen, indischen und chinesischen Grammatiktradition erfolgt keine gesonderte Klassifizierung der Adjektive. Sie werden dort den Nomen oder aber den Verben als den zwei Hauptwortklassen zugeordnet. Für die europäischen Sprachen setzte sich erst ab dem Mittelalter die Idee einer getrennten Klassenzugehörigkeit dieser bis dorthin als Nomen Adjectivum bzw. Beiwort zum Nomen bezeichneten Einheiten durch (s. Kaltz 2000).

Sprachvergleichenden Untersuchungen zufolge verfügen Sprachen universell über klar ausgeprägte Klassen der Nomen und der Verben, jedoch nur in minderm Maße ausgeprägt über eine Klasse der Adjektive (s. Dixon 1977, 2004, Thompson 1988). In einigen Sprachen (u.a. dem Finnischen und dem Arabischen) stellen eher nominal geprägte Einheiten, in anderen Sprachen (u.a. dem Chinesischen und dem Koreanischen) eher verbal geprägte Einheiten (insbes. die Partizipien statischer Verben) die Entsprechungen zu adjektivischen Einheiten in den indo-europäischen Sprachen dar. Daher können sie als periphere Mitglieder dieser beiden Wortklassen betrachtet werden. Adjektivklassen, die nicht durch große Überschneidungen mit den Nachbarklassen geprägt sind, können je nach Sprache zahlenmäßig größer oder kleiner, von eher offener oder geschlossener Art sein. Bei dem Großteil der Adjektive, kennzeichnenderweise auch von Sprachen mit kleinen und kleinsten solcher Klassen, handelt es sich um graduierbare und in konträrer antonymischer Relation zueinander stehende Einheiten. Das Igbo, eine in Nigeria von ca. 18 Mill. Sprechern verwendete Sprache, stellt dabei einen der Extremfälle dar mit seinen insgesamt nur acht Adjektiven, die in vier Antonymenpaaren auftreten zum Ausdruck der Dimensionen Größe, Helligkeit, Alter und Qualität (groß-klein, hell-dunkel, jung-alt, gut-schlecht) (Evans 2000: 714f.). In der Komparativen Semantik werden die Antonymenpaare ‘groß-klein’ und ‘gut-schlecht’ zu den lexikalischen Universalien gerechnet und den bislang ermittelten rund fünfzig sog. semantischen Primitiva zugeordnet (Goddard & Wierzbicka 2002: 257).

## 2.2 Prototypische Eigenschaften von Adjektiven

Adjektive bezeichnen typischerweise erkennbare äußere und angenommene bzw. zugeschriebene innere Eigenschaften von belebten und unbelebten Entitäten (d.h. Lebewesen, natürlichen Objekten, Artefakten) sowie Sachverhalten, insgesamt also Qualitäten, die als physikalische anhand einer konkreten Skala messbar sind oder als nicht-physikalische anhand von abstrakten Skalen einstuftbar und so hinsichtlich ihrer relativen Ausprägung, ihrem Grad spezifizierbar sind (Bhat & Pustet 2000: 768). Eigenschaften wie z.B. '(mehr oder weniger dauerhaft) im Besitz einer kleinen/großen Menge an materiellen Gütern bzw. Geld sein', die im Deutschen durch die graduierbaren Adjektive 'arm' und 'reich' bezeichnet werden, lassen sich jeweils einer Skala zuordnen und hinsichtlich eines schwächeren oder stärkeren Intensitätsgrades spezifizieren:



Semantisch gesehen stehen Adjektive aufgrund ihrer prototypischen Funktion als Modifikatoren von Nomenkonzepten in enger Verbindung zu einem Bezugsnomen und korrespondieren mit der einen oder anderen seiner Merkmalskomponenten:

“Die durch Adjektive ausgedrückten Eigenschaften können in vielen Fällen in Eigenschaftsklassen eingeteilt werden, die Komponenten von Gegenstands- oder Geschehensrepräsentationen darstellen. Das Grundprinzip besteht darin, dass Klassen von Eigenschaftskonzepten systematisch mit Eigenschaftskomponenten von Gegenständen, Geschehen und Eigenschaften korrespondieren” (Motsch 2002: 600).

Als attributive Adjektive stehen sie in pränominaler und/oder postnominaler Position und weisen je nach Sprache auch Kongruenzmarkierungen (von Numerus, Genus und Kasus) auf, entsprechend ihrer Bezugsnomen und der sie ggf. begleitenden Determinierer. Bei Adjektivreihungen gilt in vielen Sprachen, wie u.a. auch dem Deutschen und Griechischen, ein ikonisches Prinzip: Adjektive, die sich auf eine dauerhaftere Eigenschaft beziehen, stehen ihrem Bezugsnomen topologisch näher als solche, die sich auf eine weniger permanente Eigenschaft beziehen. Relationale Adjektive (als nicht-graduierbare, vorwiegend denominal abgeleitete Adjektive) stehen unmittelbar vor dem Nomen; links davor stehen die Farbadjektive (als nicht-graduierbare und meist primäre Adjektive) und die qualitativen Adjektive (als mehrheitlich graduierbare Adjektive, primäre oder denominal, deverbale, deadjektivisch abgeleitete Adjektive); am weitesten links stehen die Determinierer, die Zahladjektive und andere Zahlwörter. Die folgenden Beispielsätze illustrieren dieses Prinzip:

Sie besitzt mehrere (sehr) wertvolle (sehr) alte (sehr) verblichene (\*sehr) seidene *Teppiche*.

Die zwei auf dem Trödelmarkt erstandenen (sehr) ungewöhnlichen grauen (\*sehr) metallenen *Bodenvasen* passen ganz ausgezeichnet dazu.

Ausgeprägter als im Deutschen besteht im Griechischen die Möglichkeit, eines oder mehrere der attributiven Adjektive auch in postnominaler Position zu verwenden, was dem Ausdruck unterschiedliche Grade der Emphase dient (Holton et al. 1999: 334).

Morphologisch gesehen handelt es sich bei prototypischen Adjektiven um Simplizia, die als morphologisch einfache Einheiten oft beide Partner von konträren An-

tonymenpaaren stellen oder zumindest einen der Pole, und zwar meist den positiven Pol, belegen (z.B. ‘gut-schlecht, groß-klein, alt-neu, dick-dünn; schön-hässlich, frohtraurig, schnell-langsam’). Bei polysemen Adjektiven kann lesartspezifisch jeweils ein anderes Antonym zugeordnet sein, wie z.B. bei ‘frisch’, wo in Abhängigkeit vom jeweiligen Bezugsnomen folgende Antonyme auftreten: ‘alt’ (frisches - altes Brot), ‘trocken’ (frische - trockene Farbe), ‘schal’ (frisches - schales Bier), ‘welk’ (frische - welke Blumen). Die Bestimmung durch das jeweilige Bezugsnomen ist auch dort gegeben, wo quasi-synonymische Adjektive zur Verfügung stehen, wie z.B. ‘neu’, ‘jung’ zu ‘frisch’: ein frisches Brot (\*neues, \*junges Brot), ein junger Wein (\*frischer, \*neuer Wein), ein neues Auto (\*frisches, \*junges Auto).

### 2.3 Graduierung und adjektivische Wortbildung

Da die Zahl der Simplizia in Wortschätzen zumeist sehr beschränkt ist, erfolgt auch der Ausbau des Adjektivwortschatzes mittels Wortbildungsverfahren. Was das Deutsche betrifft, so wird der Anteil der Adjektive am heutigen Gesamtwortschatz auf ca. 15% geschätzt (Fleischer & Barz 1995: 224). Die Zahl der adjektivischen Simplizia beträgt einige Hundert, ist also verschwindend klein hinsichtlich der Gesamtzahl der durch Wortbildung entstandenen sekundären Adjektive.

Die zahlreichen denominal und deverbale (insbesondere auch departizipial) gebildeten Adjektive lassen erkennen, dass die Transposition und damit der Wortartwechsel eine zentrale Rolle für die adjektivische Wortbildung besitzt. Sie trägt dazu bei, gewisse Affinitäten zwischen der Klasse der Adjektive und der der Nomen und Verben als ihrer wichtigsten Nachbarwortklassen zu bewahren und diverse Überlappungsbereiche zwischen ihnen sogar zu verstärken.

In weit geringerem Umfang erfolgen Bildungen durch die Modifikation adjektivischer Ausgangseinheiten. Interessanterweise dominieren dabei Muster, die der Graduierung dienen: im Fall der Affigierung mit dem Suffix -lich (alt > ältlich, dumm > dümmlich, sauer > säuerlich, weiß > weißlich) wird eine Gradabschwächung bewirkt und im Fall der Affigierung mit Präfixoiden/Konfixen wie ur-, erz-, super-, mega-, ultra-, top- (so z.B. alt > ural, dumm > erzdumm, schnell > superschnell, stark > megastark, konservativ > ultrakonservativ, fit > topfit) wird eine Gradverstärkung bewirkt. Aber auch die Kompositabildung mit nominalem oder adjektivischem Erstglied dient oftmals der Graduierung, und zwar meist der Gradverstärkung (so z.B. bettelarm, schneeweiß, spiegelglatt, eiskalt; hochbegabt, tieftraurig, vollreif). Um Höchstgrade auszudrücken, bieten sich die Elativformen höchst-, tiefst- an. Das Überschreiten eines Höchstgrades drücken Bildungen mit über-, ultra-, hyper- aus.

Die Intensivierung, die bei den Komposita mit nominalem Erstglied vorliegt, beruht auf dem Bezug auf einen als prototypisch erachteten Repräsentanten der betreffenden Eigenschaft: bettelarm - arm wie ein Bettler; schneeweiß - weiß wie Schnee, spiegelglatt - glatt wie ein Spiegel, eiskalt - kalt wie Eis, wobei dies auch auffallend oft mit Bezug auf Tiere erfolgt: aalglatt, hundemüde, bärenstark, lammfromm, mäuschenstill, bienenfleißig, affenschnell, saudumm.

Bei einem Vergleich mit dem Griechischen fällt auf, dass die Adjektivgraduierung dort ebenfalls qua Ableitung und Komposition erfolgen kann und diese Muster ebenfalls der Gradverstärkung dienen, wie z.B. in Bildungen mit βαθύ-, βαρύ-, πολύ-, όλο-, παν-, κατά-, υπέρ-. Dabei kommen, anders als im Deutschen, auch Zahlwörter zum Zuge, wie etwa τρισ-/τετρά-/πεντ(ε)-/εφτά-, die alle einen (sehr) hohen Grad ausdrücken. Kompositabildungen mit einem nominalen Erstglied zum Ausdruck der Gradverstärkung fehlen hingegen, vor allem auch diejenigen mit einem Tierbezug. Um Höchstgrade auszudrücken, kann im Griechischen auf die Formen des absoluten

Superlativs der Adjektive zurückgegriffen werden, entweder auf die regelmäßigen Elativbildungen mithilfe des Suffixes *-τατος* wie z.B. *σοβαρότατος*, *ωραιότατος* oder aber auf elativische Suppletivformen wie z.B. *άριστος*, *μέγιστος*, *ελάχιστος* im Falle von *καλός*, *μεγάλος*, *μικρός*.

Gradabschwächende Adjektive, die es im Deutschen nur sehr begrenzt gibt, sind im Griechischen häufiger anzutreffen und lassen sich derivativ mithilfe unterschiedlicher Suffixe bilden, wie etwa *-ώπος* bei Farbadjektiven und *-ούλης*, *-ούλικος*, *-ούτσικος*, *-ουλός* bei qualitativen Adjektiven wie u.a. *μικρός*, *μεγάλος*, *λεπτός*, *χονδρός*, *φτηνός*, *ακριβός*, *φτωχός*, *άσχημος*, *παλιός*.

Tautologische Kopulativkomposita (z.B. *helllicht*, *klammheimlich*) und totale oder partielle Reduplikationen (z.B. *λεπτεπίλεπτος*, *ururalt*), die der Gradverstärkung dienen, sind sowohl im Griechischen als auch im Deutschen - im Gegensatz zu anderen Sprachen wie z.B. dem Türkischen und Italienischen - sehr selten. Die Verdopplung des Gradadverbs dt. *sehr* bzw. griech. *πολύ* ist hingegen ein häufig eingesetztes Muster, was sich durch die Prosodie und im Griechischen zusätzlich auch durch *πάρα* bzw. dessen doppeltes oder auch dreifaches Auftreten samt Prosodie noch verstärken lässt.

#### 2.4 Intensivierung durch Adjektiv-Adverbien

In vielen Sprachen gibt es ein auf die Intensivierung als typischstem Fall der Adjektivgraduierung spezialisiertes Wort, das wortartmäßig zumeist als Adverb eingeordnet wird und wegen seiner fast unbeschränkten Einsatzmöglichkeiten eine dominierende Rolle spielt: Im Englischen ist dies das Wort *'very'*, im Französischen *'très'*, im Italienischen *'molto'*, im Griechischen *'πολύ'* und im Deutschen *'sehr'*.

Im Deutschen stehen ihm eine Reihe von umgangssprachlich verwendeten Konkurrenten gegenüber, die ebenfalls einen hohen Grad ausdrücken können, jedoch (noch) nicht in einem vergleichbaren Maße grammatikalisiert sind. Zu den Konkurrenten zählen bestimmte adverbial verwendbare Adjektive, die Motsch 2002: 603f. folgend als *'Adjektiv-Adverbien'* bezeichnet werden können. Aufgrund des Fehlens einer formalen Markierung als Adverb (im Gegensatz zum griech. *-α*, *-ως*, engl. *-ly*, frz. *-ment*, ital. *-mente*) werden diese von Grammatikern wie u.a. der Duden-Grammatik 2006: 360 nicht als Produkt eines Wortartwechsels betrachtet und daher den Adjektiven zugeordnet. Entsprechend werden sie in Wörterbüchern nicht eigens, sondern bei den jeweiligen Adjektiven am Ende der Wörterbuchartikel aufgeführt. Dort, wo sie semantisch gesehen eindeutig der Intensivierung dienen, hat sich - zumindest in den Duden-Wörterbüchern - die Zusatzangabe *"intensivierend bei Adjektiven und Verben"* anstelle einer Wortartangabe wie z.B. *Adverb* oder *Gradadverb* eingebürgert.

Als Adjektivmodifizierer kommt den Adjektiv-Adverbien eine wichtige Funktionen zu, nämlich:

- (i) den Geltungsbereich einer Eigenschaft spezifizierend einzuschränken
- (ii) den Grad einer Eigenschaft
  - a) als über einem impliziten, als bekannt vorausgesetzten Normalwert liegend zu bestimmen
  - b) als einem explizit angegebenen Wert entsprechend zu bestimmen
- (iii) emotional-bewertende Einstellungen auszudrücken.

Die Funktionen (ii) und (iii) betreffen die hier interessierende Gradverstärkung. Sie sind getrennt aufgeführt, treten jedoch meist miteinander verbunden auf. Als deutschsprachige Beispiele sind zu nennen:

- zu (i) *ein sprachlich, stilistisch, inhaltlich interessantes Buch*
- zu (iia) *ein ungewöhnlich großer Mensch*
- zu (iib) *ein riesig großer Mensch*
- zu (iii) *ein unglaublich/unwahrscheinlich/enorm großer Mensch*

Mit Ausnahme von (i) lassen sich alle Phrasen als Varianten der Gradbestimmung im Sinne von 'in hohem Maße, in höherem Grad als normal' verstehen und - unter Ausklammerung der mehr oder minder stark beteiligten emotionalen Bewertungskomponente - durch 'ein sehr großer Mensch' ersetzen.

Die Adjektive, die den zur Graduierung eingesetzten Adjektiv-Adverbien zugrundeliegen, haben z.T. eine zweite Lesart und können in dieser ebenfalls den hohen Grad einer Eigenschaft ausdrücken, und zwar einer Eigenschaft, die von der Bedeutung des jeweiligen Bezugsnomens her zu erschließen ist. Die Bedeutung der Adjektive kann dann paraphrasiert werden als 'von höherem als dem gewohnten, normalen, erwartbaren, wahrscheinlichen Grad' bezogen auf eine gradvariable Eigenschaft, die in der Bedeutungsstruktur des Bezugsnomens vorliegt bzw. durch sie aktiviert wird. Beispiele dafür sind (1) a. - (3) a. und die Resultate der Erschließung liegen in (1) b. - (3) b. vor, die auch die Paraphrasierung mit Hilfe ihrer adjektivmodifizierenden adverbialen Verwendung einschließt.

Handelt es sich bei dem Bezugsnomen um ein dem Ausdruck eines Eigenschaftskonzeptes dienendes nominalisiertes Adjektiv, dann ist das korrespondierende Adjektiv salient und vom Rezipienten der Äußerung einfach zu erschließen.

- (1) a. Zurzeit haben wir hier (eine)  
*ungewöhnliche/unglaubliche/unwahrscheinliche/enorme Kälte/Hitze.*
- b. Zurzeit haben wir hier (eine)  
*ungewöhnlich/unglaublich/unwahrscheinlich/enorm große Kälte/Hitze.*  
> .... (eine) sehr große Kälte/Hitze. > Zurzeit ist es sehr kalt/heiß.

Bei genuinen und deverbale Nomen und den sie betreffenden Entitätskonzepten ist eine solche Erschließung weniger einfach, da sie mehrere in Frage kommende korrelierende Eigenschaftsdimensionen beinhalten bzw. aktivieren können, ohne dass eine von ihnen dominanter ist und somit Salienz besitzt:

- (2) a. Zurzeit haben wir hier  
*ungewöhnliches/unglaubliches/unwahrscheinliches/enormes Wetter.*
- b. Zurzeit haben wir hier *ungewöhnlich/unglaublich/unwahrscheinlich/enorm warmes oder kühles, sonniges oder regnerisches, gutes oder schlechtes Wetter.* > .... sehr warmes oder kühles, sonniges oder regnerisches, gutes oder schlechtes Wetter.
- (3) a. Sie hat eine *ungewöhnliche/unglaubliche/unwahrscheinliche/enorme Stimme.*
- b. Sie hat eine *ungewöhnlich/unglaublich/unwahrscheinlich/enorm hohe oder tiefe, laute oder leise, heisere oder klare, harte oder weiche, gute oder*

schlechte Stimme. > .... eine sehr hohe oder tiefe, laute oder leise, heisere oder klare, harte oder weiche, gute oder schlechte Stimme.

Inferenzprozeduren sind bei der Produktion von Äußerungen in der Regel miteingeplant und führen in der Regel zu relativ vorhersagbaren Rezeptionsergebnissen. Bei Äußerungen, die denotativ vage Ausdrücke sowie nicht-explicit versprachlichte Elemente enthalten wie (1) a. - (3) a., kommt dem inferentiell hinzugefügten Wissen im Verstehensprozess ein besonders hoher Stellenwert zu, mit dem Ergebnis, dass die Äußerungen u.U. abweichend vom sprecherseits Intendierten verstanden werden, so z.B. als emotional bewertende Äußerungen, die sich statt auf den positiven Pol auf den negativen Pol einer Eigenschaft beziehen oder umgekehrt.

Wortsemantisch betrachtet sind die hier in ihrer zweiten Lesart benutzten Adjektive weitgehend entleert und vage im Vergleich zu ihrer ersten Lesart. Sie fungieren primär als Gradintensivierer, so wie sie dies auch bei ihrer adverbialen Verwendung in (1) b. - (3) b. tun. In Wörterbüchern schlägt sich dieser Sachverhalt nieder in jeweils zwei Einträgen zu ihrer zweiten adjektivischen Lesart mit folgenden Bedeutungsangaben: a) das gewohnte Maß übersteigend; b) (intensivierend bei Adjektiven und Verben) sehr, in ungewöhnlichem Maße (vgl. DUW 2007). Damit wird dem in beiden Fällen vorliegenden Ausdruck der Gradverstärkung Rechnung getragen. Dass mit der Intensivierung auch eine emotionale Bewertung verbunden sein kann, bleibt unerwähnt, ist allerdings über einige der dort angeführten Anwendungsbeispiele zu erschließen. In Exklamativsätzen wie „Welch/Was für eine (unglaubliche/unglaublich schöne) Stimme!“, „So eine schöne Stimme!“ ist die Koppelung von Graduierung und emotionaler Evaluation am stärksten gegeben.

Im Griechischen stellen ‘ασυνήθιστος’, ‘απίστευτος’ und ‘απίθανος’ Entsprechungen zu den deutschen Adjektiven ‘ungewöhnlich’, ‘unmöglich’, ‘unwahrscheinlich’ und ‘enorm’ dar und können in ihrer zweiten Lesart ebenfalls als Gradverstärker eingesetzt werden. Dieses Muster ist weit gebräuchlicher als das ihrer Verwendung als adjektivbegleitende επιτατικά επιρρήματα. In seinem Wörterbuch weist Μπαμπινιώτης auf sie hin als Vertreter der Gruppe der sog. ‘εμφατικά επίθετα’, welche er als “συναισθηματικά φορτισμένες (λέξεις)” charakterisiert, “που αποτελούν ό,τι συνήθως ονομάζεται «λέξεις-λάστιχα» και μπορούν να χρησιμοποιηθούν παντού” (Μπαμπινιώτης 2002: 231). Damit fokussiert er auf die emotionale Bewertung, die durch sie ausgedrückt wird, sowie auf ihre denotative Vagheit, die sie zu Passepartout-Wörtern macht. Untersuchungen zur semantischen Unbestimmtheit (wie u.a. von Pinkal 1985, Wolff 1991, Channell 1994, Keefe & Smith 1997) haben den Blick auf die der Sprache inhärente sowie auf die von Sprechern bewusst intendierte Vagheit des sprachlichen Ausdrucks geschärft und ihre Funktionalität dargestellt. Innerhalb der Umgangssprache- und Jugendsprache-Forschung hat sich ebenfalls eine von der präskriptiv geprägten Haltung distanzierende Sicht auf die insbesondere in der emotional-bewertenden Lexik vorhandene denotative Vagheit durchgesetzt. Inwieweit die hier interessierenden semantisch elastischen Adjektive sowohl im Griechischen als auch im Deutschen tatsächlich überall eingesetzt werden können, ist allerdings eine Fragestellung, die weiter verfolgt werden muss, insbesondere auch in Hinblick auf die Bedingungen ihres gemeinsamen Auftretens mit Nomen. Dies kann im Rahmen des Kollokationsansatzes geschehen sowie auch innerhalb neuerer innerhalb der Kognitiven Semantik entwickelter Ansätze (s. Paradis 1999, 2001).

## 2.5 Adjektiv-Adverbien als Konkurrenten des Gradadverbs ‘sehr’

Bestimmte Restriktionen sind nicht nur bei der Konkurrenz von Adjektiven und Nomen, sondern auch der von Adjektivadverbien und Adjektiven zu erwarten. Die hier bisher besprochenen Beispiele ‘ungewöhnlich’, ‘unglaublich’, ‘unwahrscheinlich’ und ‘enorm’ stellen nur eine kleine Auswahl der gradverstärkenden Modifizierer von qualitativen Adjektiven im Deutschen dar. Sie gehören zu jenen, die ohne größere Restriktionen verwendet werden können und zur Intensivierung sowohl des einen als auch des anderen Partners von Antonymenpaaren einsetzbar sind: ein ungewöhnlich großer/kleiner, dicker/dünnere, kluger/dummer, reicher/armere, fleißiger/fauler, guter/schlechter, freundlicher/unfreundlicher, angenehmer/unangenehmer Mensch. Dies hat damit zu tun, dass die deadjektivischen Gradverstärker dem Prozess des semantischen Verbleichens unterliegen und die bereits verblicheneren unter ihnen breiter einsetzbar sind als diejenigen, deren ursprüngliche Bedeutung noch transparenter ist. In historischer Rückschau sieht man, dass auch im Fall von ‘sehr’, dem Passepartout-Gradverstärker des heutigen Deutsch, ein solcher Desemantisierungsprozess stattgefunden hat. Auf ein ahd. Adjektiv ‘sere’ mit der primären Bedeutung ‘schmerzhaft’ zurückgehend, war sein früheres Vorkommen zunächst auf einige wenige semantisch erwartbarere Konkurrenzpartner beschränkt wie ‘sere wunt’ (schmerzhaft verwundet > sehr verwundet), ‘sere scharph’ (schmerzhaft scharf > sehr scharf, in Bezug auf Zähne). Schrittweise ist es dann als Konkurrent zu den älteren und vielverwendeten Gradadverbien ‘viel’, ‘schwer’, ‘hart’ aufgetreten und hat diese ab dem 16./17. Jh. verdrängt, dadurch dass es semantisch verblasste und zunehmend auch mit Adjektiven zur Bezeichnung positiver Eigenschaften verwendet wurde. Voll verblasst ist es schließlich überall einsetzbar geworden (Fritz 2006: 144). Eine ähnliche historische Entwicklung liegt u.a. auch für den französischen Passepartout-Gradverstärker ‘très’ vor, der auf das lateinische ‘trans’ in der Bedeutung ‘darüber hinaus, jenseits’ zurückgeht sowie für den englischen Passepartout-Gradverstärker ‘very’, der als Entlehnung auf das französische ‘vrai’ bzw. das lateinische Adjektiv ‘verus’ mit der Bedeutung ‘wahr, echt’ zurückgeht.

Was die Konkurrenten von ‘very’ im heutigen Englisch und ihre Konkurrenzmuster angeht, so liegen die Ergebnisse von mehreren corpusbasierten Untersuchungen vor (u.a. Altenberg 1991, Lorenz 1998, Swales & Burke 2003, Recski 2004). Für das Deutsche sind bislang keine derartigen konkordanzanalytischen Untersuchungen durchgeführt worden. Daher soll hier ein anderer Aspekt weiterverfolgt werden, nämlich der der semantischen Verschiebungsmuster, die den zur Gradverstärkung eingesetzten Adjektivadverbien zugrundeliegen.

## 2.6 Metaphorische und metonymische Muster der Intensivierung

Wörter können außer in einer eingegengten oder erweiterten als ihrer primären Bedeutung auch in einer auf einen anderen oder einen angrenzenden Bereich übertragenen Bedeutung verwendet werden. Bei einer solchen neuen Verwendungsart dienen sie dazu, etwas anderes als ähnlich oder aber als benachbart und zugehörig Wahrgenommenes bzw. Angenommenes zu bezeichnen. So liegt eine metaphorische Verwendungsart von ‘Kopf’ in der Lesart ‘oberer Teil eines Gegenstandes’, von ‘Maus’ in der Lesart ‘Cursor-Steuerungsgerät’, von ‘Schlange’ in der Lesart ‘lange Reihe wartender Menschen oder dicht aufeinander folgende Autos im Verkehr’ etc. vor; um eine metonymische Verwendung handelt es sich bei der Verwendung von ‘Blatt’ in der Lesart ‘Zeitung’, von ‘Zunge’ in der Lesart ‘Sprache’, von ‘Arbeit’ in den Lesarten ‘Produkt einer Tätigkeit’ sowie ‘Platz/Stelle einer Tätigkeit’. Räumliche Strukturen werden metaphorisch auch auf andere weniger konkrete Bereiche projiziert, um kognitiv und

sprachlich einen leichteren, anschaulicheren Zugang zu ihnen zu schaffen. Außer der Teil-Ganzes-Beziehung spielen bei der Metonymie auch Beziehungen wie Behälter-Inhalt, Material-Produkt, Erzeuger-Produkt, Handlung-Resultat, Bedingung-Folge, Ursache-Wirkung eine wichtige Rolle. Solange sich Metaphern und Metonymien nicht zu konventionellen Lesarten eines Wortes entwickelt haben, sind zu ihrer Erschließung Inferenzen unter Rückgriff auf Wissensbestände wie kognitive Schemata, Frames und Skripte notwendig, die ihrerseits wiederum die Quellbereiche für die Bildung von Metaphern und Metonymien darstellen. Je länger sie etabliert sind, um so mehr tritt ihre konzeptuell-semantische Motiviertheit in den Hintergrund und entwickeln sie sich zu normalen undurchsichtigen Wörtern.

Ein Blick auf die weit über hundert im Duden Synonymwörterbuch 2007 unter dem Stichwort 'sehr' versammelten standard- oder umgangssprachlichen Gradintensivierer zeigt, dass einem Großteil von ihnen mehr oder weniger transparent metaphorsische und metonymische Bildungsmuster zugrunde liegen.

### **A. Bildung von Intensivierern aufgrund metaphorischer Muster**

Hoher Grad (einer Eigenschaft) ist

1. **Höhe**      *hoch, höchst, tief, zutiefst*
2. **Größe**     *riesig, kolossal, gigantisch*
3. **Gewicht**   *schwer*
4. **Menge**     *reichlich, ganz, gänzlich, voll, völlig, vollständig, total, komplett*
5. **Kraft**      *kräftig, stark, gewaltig, mächtig, heftig*

### **B. Bildung von Intensivierern aufgrund metonymischer Muster**

#### **1. Wirkung steht für hohen Grad einer Eigenschaft**

Hoher Grad einer Eigenschaft ist Ursache für eine bestimmte Wirkung/hat eine bestimmte Wirkung als Folge. (Jd. oder etw. ist in einem so hohen Grade gut/schlecht, dass man es bemerkt/dass es einem auffällt/dass man staunt, sich erschreckt, verwirrt ist, sprachlos ist, überwältigt ist, umfällt.)

Die Wirkung besteht in

- a) **Wahrnehmung, die für hohen Grad steht**  
*spürbar, merklich, empfindlich, bemerkenswert, beachtlich, sichtlich, auffallend*
- b) **Erstaunen, das für hohen Grad steht**  
*unerwartet, erstaunlich, verblüffend, überraschend, faszinierend*
- c) **Auslösen von Abscheu, die für hohen Grad steht**  
*scheußlich, abscheulich, widerlich, widerwärtig, ekelig, ekelhaft*
- d) **Erregung von Angst und Schrecken, die für hohen Grad stehen**  
*schrecklich, furchtbar, fürchterlich, entsetzlich, beängstigend, unheimlich, grauenhaft, grässlich, unheimlich, schaurig, schauerlich, schauderhaft*
- e) **Kontrollverlust, der für hohen Grad steht**  
*umwerfend, überwältigend*
- f) **Anomaler Geisteszustand, der für hohen Grad steht**  
*verrückt, wahnsinnig, irre, irrsinnig, rasend, toll, idiotisch*
- g) **Unsagbarkeit/Unbegreiflichkeit, die für hohen Grad stehen**  
*unsagbar, unsäglich, unaussprechlich, unbeschreiblich, unbegreiflich, unfassbar, unvorstellbar*

- f) **seelischer Not, die für hohen Grad steht**  
*peinlich, jämmerlich, erbärmlich*
- g) **Verfluchtsein, das für hohen Grad steht**  
*verflucht, verdammt, verflixt, höllisch, teuflisch*
- 2. Wahrheitsbeteuerung steht für hohen Grad**  
*wahrhaft, tatsächlich, wirklich, echt, zweifellos, zweifelsohne, eindeutig, fraglos*
- 3. Normerfüllung steht für hohen Grad**  
*richtig, anständig, gehörig, ordentlich, tüchtig, regelrecht, recht*
- 4. Normabweichung steht für hohen Grad**  
*besonders, ungemain, ungewöhnlich, außerordentlich, außergewöhnlich, überdurchschnittlich, extrem*
- 5. Einzigartigkeit steht für hohen Grad**  
*einmalig, einzigartig, unvergleichlich, beispiellos, absolut*
- 6. Befremdlichkeit des vom Üblichen Abweichenden steht für hohen Grad**  
*seltsam, merkwürdig, eigenartig, abartig*
- 7. Nicht-Meßbarkeit steht für hohen Grad**  
*maßlos, unermesslich, endlos, unendlich, grenzenlos, bodenlos, schrankenlos*
- 8. Unwirklichkeit steht für hohen Grad**  
*traumhaft, phantastisch, sagenhaft, märchenhaft, fabelhaft, wunderbar, zauberhaft*
- 9. Tierisches steht für hohen Grad**  
*tierisch, bestialisch, lausig, bullig, hundsmaßig*
- 10. Außerirdisches steht für hohen Grad**  
*göttlich, himmlisch, paradiesisch*

Diese Analyse erfolgt in weitgehender Anlehnung an Kirschbaum 2002, der im Rahmen einer corpusbasierten Untersuchung detailliert Aufschluss gibt über die historische Entwicklung von Intensivierern des Deutschen in den letzten 300 Jahren. Anhand der Belege kommt er zu dem Schluss, dass metonymische Bildungen insbesondere im Gegenwartsdeutsch gehäuft auftreten. Zusätzlich ist anzumerken, dass auffällig viele dieser Gradverstärker auf deverbale Adjektive und vor allem auch auf Präsenpartizipien zurückgehen. Einige von ihnen stammen von psychischen Wirkungsverben, die ihrerseits metaphorische Verwendungsweisen von Verben darstellen, die ursprünglich nicht mentale, sondern äußere Vorgänge bezeichneten.

Eine neuere Untersuchung wie die von Claudi 2006 ist speziell am Aspekt der positiven vs. negativen Bewertung interessiert, die in den für die Intensivierung genutzten adjektivischen Ausgangsbasen enthalten ist. Sie untersucht, inwieweit diese noch in den entsprechenden gradverstärkenden Adjektivadverbien enthalten ist und wie sich dies auf ihre Konkurrenzmöglichkeiten mit Adjektiven auswirkt. Dabei stützt sie sich weitgehend auf ihre eigenen sprachlichen Intuitionen und Beurteilungen. ‘Fabelhaft, märchenhaft, traumhaft, überwältigend, umwerfend, göttlich, himmlisch’ stuft Claudi als positiv-bewertende Intensivierer ein, die ausschließlich mit Adjektiven, die positive Eigenschaften bezeichnen, verträglich sind; negativ-bewertende Intensivierer wie ‘arg, entsetzlich, grässlich, grauenhaft, scheußlich, unsäglich, tödlich’ hingegen vertragen sich nur mit negativen Adjektiven. Spezielle Fälle stellen ‘herzlich’ und ‘schön’ dar, die trotz ihrer eindeutig positiven Bewertung als Adjektive nur als adverbiale Verstärker von negativen Adjektiven auftreten (z.B. herzlich/schön dumm). Alle anderen der ca. 100 untersuchten Intensivierer werden von ihr als unbegrenzt konkurrenzfähige Gradverstärker eingestuft, die sowohl mit negativen als auch mit positiven

Adjektiven gemeinsam auftreten können. Das bislang noch nicht als intensivierender Adjektivmodifizierer gebrauchte ‘toll’ wird von Claudi 2006: 364 als möglicher Kandidat betrachtet, der sich zukünftig etablierten Intensivierern wie ‘irrsinnig’ und ‘irre’ hinzugesellen könnte, die demselben Ursprungsbereich (‘(geistig/psychisch) verwirrt’ < ‘(räumlich) verirrt’) entstammen.

Die bereits angesprochene wichtige Rolle der Bezugsnomen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den mehr oder weniger begrenzten Einsatz der Adjektive und Adjektivadverbien werden in den obigen Arbeiten nicht untersucht. Dies zu untersuchen dürfte unter Rückgriff auf elektronische Sprachkorpora und geeignete Abfrageprogramme ebenfalls möglich sein. Außer Korpora der Schriftsprache sollten dabei möglichst auch Korpora der gesprochenen Sprache analysiert werden, so dass der bisher bei der Untersuchung der Gradverstärkung nur unzureichend berücksichtigte Faktor der Medialität ebenfalls einbezogen werden kann.

### 3 Sprachdidaktische Aspekte

Die Adjektivintensivierung hat, neben den komparativischen und superlativischen Konstruktionen (mit oder ohne explizite Angabe des Vergleichsobjekts), einen festen Platz in der Sprache. Sie stellt sprachgeschichtlich gesehen ein seit langem existierendes und in der Gegenwartssprache besonders ausgeprägtes und weit verbreitetes Phänomen dar. Nicht nur Jugendliche, sondern Sprecher aller Altersgruppen bedienen sich in einer Vielfalt von Situationen der durch sie gegebenen Möglichkeit, objektiv oder subjektiv gegebene Intensitätsgrade zu bezeichnen und zwar eng verbunden mit einem mehr oder weniger emphatischen Ausdruck positiver oder negativer emotionaler Bewertung. Sie ist in allen Kontextstilen anzutreffen, wenn auch, was die Häufigkeit betrifft, eher in den informelleren als den formelleren. Wer Sprache gebrauchsnormenorientiert und damit funktional adäquat verwenden möchte, sollte sie als sprachliches Ausdrucksmittel nicht unterschätzen und ihr mehr als nur beiläufig Beachtung schenken.

In der Fremdsprachendidaktik stehen, wenn man von den gängigen Curricula, Lehrwerken, Lerner- und Übungsgrammatiken her den Stand der Entwicklung beurteilt, bei der Behandlung der Adjektive allerdings nach wie vor ihre Flexions- und Komparationsmuster sehr stark im Vordergrund und bei der Behandlung der Adverbien die lokalen und temporalen als primäre Adverbien. Eher beiläufig kommt die Gradverstärkung und Gradabschwächung zum Zuge und beschränkt sich dabei auf das Allernötigste, sowohl was ihre sprachlichen Mittel als auch ihre Funktionen betrifft. Da intensivierende Ausdrucksmittel oftmals als besonders typische Merkmale der Jugendsprache betrachtet werden, findet man sie inzwischen in Lehrwerken für Jugendliche etwas stärker präsentiert, jedoch auch dort nicht eingehender behandelt.

Wer sich als angehender Fremdsprachenlehrer während des Fachstudiums mit den Formen und Funktionen der Adjektivintensivierung näher befassen will und sich dabei auf Hilfsmittel wie Grammatiken stützt, erhält anhand der meist nur sehr knappen Darstellung selbst in den größeren Grammatiken einen wenig befriedigenden Einblick in den Gegenstand. Einsprachige Wörterbücher, die durch ihren Zugriff auf repräsentative Sprachkorpora zunehmend umfangreichere Informationen über die Gebrauchsweisen von Wörtern bieten, erweitern den Einblick. Ein umfassenderer Einblick kann schließlich auf der Basis von Texten erlangt werden, vor allem Sammlungen von Texten, die sich nicht nur manuell, sondern auch mithilfe elektronischer Programme auf spezielle Fragestellungen hin auswerten lassen. Somit ist ein forschendes, ermittelndes und analysierendes Vorgehen gefragt, ein Prozess, der weit stärker als das übliche schulische Lernen ein eigenständiges Erarbeiten und Aneignen von Wissen verlangt.

Ein solches forschendes Lernen kann innerhalb der sprachpraktischen, sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Lehrveranstaltungen des Fachstudiums erprobt und gefördert werden, so dass im Verlauf des Studiums vor allem auch das zur Entwicklung kommt, was Lehramtstudenten später in der Rolle als Lehrer bei anderen zu fördern haben: das Wissen, wie man sich Wissen aneignen kann.

So kann ein Seminar zur Lexikologie den in der Schulzeit meist nur unzureichend gelernten Umgang mit Wörterbüchern schulen, und zwar anhand spezieller Fragestellungen, wie etwa die lexikalischen Mittel der Adjektivintensivierung systematisch zu ermitteln. Schaut man sich unter den diversen Wörterbüchern dabei auch die Lernerwörterbücher des Deutschen als Fremdsprache an, so stellt man fest, dass unter dem Stichwort 'sehr' außer Beispielen für einige seiner typischen Verwendungen auch eine Reihe anderer Intensivierer als Synonyme aufgeführt werden (so etwa im Duden Wörterbuch DaF 2003 zehn weitere Intensivierer). Über die diversen Intensivierer-Stichwörter lässt sich dann eine kleine, bereits relativ aufschlussreiche Sammlung von Mustern der Intensivierung erstellen. Im Grund- und Aufbauwortschatz DaF von Tschirner 2008, einer thematisch geordneten Präsentation des deutschen Basiswortschatzes, lassen sich ebenfalls zahlreiche Intensivierer und ihr Gebrauch über die dort angebotenen Beispielsätze ermitteln. Interessanterweise wird dort fast die Hälfte der erfassten Adjektive, ohne dass es erklärte Absicht des Verfassers ist, in ihrem Gebrauch als gradverstärkende Adjektivadverbien illustriert. Will man anschließend zu einer textbasierten Untersuchung übergehen, so kann man per Suchabfragen auf das World Wide Web als Korpus zurückgreifen oder aber, ebenfalls im Onlineverfahren, auf Referenzkorpora wie z.B. das im Rahmen des Projekts Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache entstandene Textkorpus der Gegenwortsprache.

In einem Seminar zur Sprachvariation kann bei der Behandlung der Lexik ebenfalls von Wörterbüchern ausgegangen werden, um die dort übliche Zuordnung der Stichwörter zu einer Skala von Stilebenen zu thematisieren. Speziell auf die Intensivierer bezogen, ist festzustellen, dass etwas mehr als die Hälfte von ihnen als umgangssprachliche Wörter und damit unterhalb der standardsprachlichen Stilebene liegend markiert werden. Wieviele Stilebenen es gibt, worin sie sich unterscheiden und inwieweit sie sich klar voneinander abgrenzen lassen, ist ein schwieriges und in der Sprachforschung umstrittenes Thema (s. Ludwig 1995, Wermke 1997), sodass auch lexikographische Stilangaben wie u.a. 'umgangssprachlich' nicht unumstritten sind. Dass Umgangssprachliches traditionell als Normabweichendes stigmatisiert wird, kommt im Vorwort eines Wörterbuches wie dem DUW 2007 zum Ausdruck, wo kommentierend hinzugefügt wird, dass es seine „negative Aura“ heute zunehmend zu verlieren beginne und die Markierung 'ugs.' einen Umgang mit Sprache kennzeichne, „der zwar von der Sprachnorm abweicht, jedoch eine hohe Frequenz wie auch eine breite Akzeptanz aufweist“ (DUW 2007: 18). Der umgangssprachliche Sprachgebrauch wird nicht nur im Bereich des Mündlichen zunehmend akzeptiert, sondern auch, wenn er relativ standardnah ist, im Bereich des Schriftlichen. Während hier eine gewisse Toleranz gegenüber dem kolloquialen Standard zum Ausdruck kommt, gibt sich das Duden Wörterbuch DaF konservativer, wenn es dort heißt, dass „in (förmlichen) Texten, in Zeitungen oder in seriösen Sendungen von Radio und Fernsehen (z.B. in den Nachrichten) meist auf den Gebrauch von umgangssprachlichen Wörtern verzichtet“ werde (Duden DaF 2003: 18).

Nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern gibt es das Phänomen der 'negativen Aura', die die Umgangssprache stigmatisierend umgibt und der 'positiven Aura', die die Standardsprache wertschätzend umgibt als vermeintlich ein-

zig richtige und kultivierte unter den Sprachvarietäten. Voreingenommenheiten und negative Einstellungen gegenüber der Umgangssprache können sich auch beim Lernen und Lehren einer Fremdsprache bemerkbar machen. Bezogen auf die hier interessierende Graduierungslexik können negative Bewertungen in der Muttersprache auch auf die Fremdsprache übertragen werden. Sprachlehrer, die gelernt haben, präskriptive Sprachnormen und Spracheinstellungen kritisch zu betrachten und zu hinterfragen, sind in der Lage, diese auch mit ihren Schülern zu thematisieren und so zu einer Entideologisierung des Standards als a priori überlegener Varietät beizutragen (s. Durrell 2006).

Ausgangspunkt zur Behandlung der Intensivierer im Rahmen eines Seminars zur Lexikalischen Semantik kann die Fragestellung sein, inwieweit durch metaphorische und metonymische Verschiebung entstandene Lesarten von Wörtern im Verbund mit ihrer jeweiligen wörtlichen Lesart und somit als motiviert wahrgenommen werden. Hier bietet es sich an, den Blick auch auf die Intensivierer zu lenken, bestimmte Parallelen zwischen den fremdsprachlichen und den muttersprachlichen Mustern zu entdecken und eventuell darüber hinaus auch andere Sprachen für den Vergleich einzubeziehen. Des Weiteren können Bezüge zwischen Intensivierern und anderen ebenfalls durch Metaphorik und Metonymie stark charakterisierten lexikalischen Teilbereichen, wie z.B. der Gruppe der psychischen Verben und der psychische Zustände und Vorgänge bezeichnenden Phraseme, beleuchtet werden.

In einem Seminar zur Sprachdidaktik lassen sich u.a. von solchen Analysen ausgehend Unterrichtsmaterialien entwickeln, als Beitrag zu neueren kognitiv-linguistisch orientierten Ansätzen in der Wortschatzarbeit mit fortgeschrittenen Lernern (Boers & Lindstromberg 2008). Sowohl die isolierte Betrachtung metaphorisch und metonymisch geprägter Wörter als auch die Arbeit an und mit standard- und umgangssprachlichen Texten, die eine solche Lexik aufweist, dürfte zu einem vertieften Sprachverständnis und damit verbunden auch vertieftem und vernetztem Wortlernen führen. Das Anfertigen funktional äquivalenter Texte in der Mutter- und Fremdsprache (s. Portmann-Tselikas 2001, House 2001) stellt einen weiteren Ansatzpunkt dar, um Lerner für die vielfach konvergierenden, teils aber auch divergierenden Konzeptualisierungen und Versprachlichungen im Bereich der Graduierung zu sensibilisieren.

### Literaturverzeichnis

- Altenberg B. 1991. Amplifier Collocations in Spoken English. Johansson, S. & A.-B. Stenström (eds.). *English Computer Corpora*. Berlin: Mouton de Gruyter, 127-148.
- Bhat D.N.S. & R. Pustet 2000. Adjective. G. Booij et al (Hrsg.) *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. Bd.1*. Berlin: de Gruyter, 757-769.
- Boers F. & S. Lindstromberg (eds.). 2008. *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bolinger D. 1972. *Degree Words*. The Hague: Mouton.
- Channell J. 1994. *Vague Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Claudi U. 2006. Intensifiers of Adjectives in German. *Sprachtypologie und Universalienforschung* 59/4, 350-369.
- Cruse D.A. 2002. Descriptive Models for Sense Relations II: Cognitive Semantics. D.A. Cruse et al. (Hrsg.) *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Bd.1* Berlin: de Gruyter, 542-549.

- Dixon R.M.W. 1977. Where Have All the Adjectives Gone? *Studies in Language* 1, 19-80. (reprinted in R.M.W. Dixon 1982. *Where Have All the Adjectives Gone? And Other Essays in Syntax and Semantics*. Berlin: Mouton, 1-62.)
- Dixon R.M.W. 2004. Adjective Classes. R.M.W. Dixon & A.Y. Aikhenvald (eds.) *Adjective Classes. A Cross-Linguistic Typology*. Oxford: Oxford University Press, 1-49.
- Duden - *Das Synonymwörterbuch* 2007 (4.Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Duden - *DUW Deutsches Universalwörterbuch* 2007 (6.Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Duden – *DaF Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache* 2003. Mannheim: Dudenverlag.
- Durrell, M. 2006. Deutsche Sprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. E. Neuland (Hrsg.). *Variation im heutigen Deutsch*. Frankfurt: Lang, 111-122.
- Evans N. 2000. Word Classes in the World's Languages. G. Booij et al. (Hrsg.) *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. Bd.1*. Berlin: de Gruyter, 708-732.
- Fleischer W. & I. Barz 1995. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer
- Fritz G. 2006. *Historische Semantik*. Stuttgart: J.B.Metzler Verlag.
- Goddard C. & A. Wierzbicka 2002. Lexical Decomposition II: Conceptual Axiology. D.A. Cruse et al. (Hrsg.) *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Bd.1*. Berlin: de Gruyter, 256-268.
- Hermanns F. 2002. Dimensionen der Bedeutung: Aspekte der Emotion. D.A. Cruse et al. (Hrsg.) *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Bd.1*. Berlin: de Gruyter, 356-362.
- Holton D. & P. Mackridge & E. Φιλίππáκη-Warburton 1999. Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- House J. 2001 Übersetzen und Deutschunterricht. G. Helbig et al. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd.1*. Berlin: de Gruyter, 258-268.
- Johnson M. 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kaltz B. 2000. Wortartensysteme in der Linguistik. G. Booij et al. (Hrsg.) *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. Bd.1*. Berlin: de Gruyter, 693-707.
- Keefe R. & P. Smith 1997. *Vagueness: A Reader*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Keller R. & I. Kirschbaum 2003. Bedeutungswandel. Berlin: de Gruyter.
- Kirschbaum, I. 2002. *Schrecklich nett und voll verrückt. Muster der Adjektiv- Intensivierung im Deutschen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Düsseldorf
- Lorenz G. 1999. *Adjective Intensification*. Amsterdam: Rodopi.
- Ludwig K.-D. 1995. Stilkennzeichnungen und Stilbewertungen in deutschen Wörterbüchern der Gegenwart. G. Stickel (Hrsg.) *Stilfragen*. Berlin: de Gruyter, 280-302.
- Μπαμπινιώτης Γ. 2002. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Motsch W. 2002. Die Wortart 'Adjektiv'. D.A. Cruse et al. (Hrsg.) *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Bd.1*. Berlin: de Gruyter, 598-604.
- Παπαζαφέρη Ι. 2007. *Τα λάθη στη χρήση της γλώσσας μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σμίλη.

- Paradis C. 2000. Reinforcing Adjectives: A Cognitive Semantic Perspective on Grammaticalization. R. Bermudez-Otero et al. (eds.) *Generative Theory and Corpus Studies*. Berlin: Mouton de Gruyter, 233-258.
- Paradis C. 2001. Adjectives and Boundedness. *Cognitive Linguistics* 12/1, 47-65.
- Pinkal M. 1985. *Logik und Lexikon – Die Semantik des Unbestimmten*. Berlin: de Gruyter.
- Portmann-Tselikas P.R. 2001. Sprechhandlungen und unterrichtsspezifische Sprachtätigkeiten. G. Helbig et al. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd.1. Berlin: de Gruyter, 248-257.
- Recski L.J. 2004. “It’s really ultimately very cruel”: English Intensifier Collocations. *Delta* [online] vol.20/2, 211-234. [www.scielo.br/pdf/delta/v20n2/24268.pdf](http://www.scielo.br/pdf/delta/v20n2/24268.pdf)
- Schwarz-Friesel M. 2007. *Sprache und Emotion*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Swales J. & A. Burke 2003. “It’s really fascinating work”: Differences in Evaluative Adjective across Registers. P. Leistyna & C.F. Meyer (eds.) *Corpus Analysis: Language Structure and Language Use*. Amsterdam: Rodopi, 1-18.
- Thompson S.A. 1988. A Discourse-Approach to the Cross-Linguistic Category ‘Adjective’. J. Hawkins (ed.) *Explanations for Language Universals*. Oxford: Blackwell, 167-185.
- Τσάκωνα Β. (Hrsg.) 2008. *Γλωσσάρι Σημασιολογίας και Πραγματολογίας. Διγλωσσοποίηση του A Glossary of Semantics and Pragmatics του Alan Cruse*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Tschirner E. 2008. *Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen - Lernerwörterbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Wermke M. 1997. Umgangssprachliches im standardsprachlichen Wörterbuch der deutschen Sprache. G. Stickel (Hrsg.) *Varietäten des Deutschen*. Berlin: de Gruyter, 221-246.
- Wolff D. 1991. Zur Vagheit in der Entwicklung der Sprachzeichenbedeutung. D. Busse (Hrsg.) *Diachrone Semantik und Pragmatik*. Tübingen: Niemeyer, 101-115.

**Drama statt Trivia**  
**Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht:**  
**Eine Wertschätzung aus psycholinguistischer Sicht**  
**Esther Rita Scholz**

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

### **Περίληψη**

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μέρος της έρευνάς μου για την αξία της Δραματικής Τέχνης στην εκμάθηση της Γερμανικής ως ξένη γλώσσα στην Ελλάδα. Πραγματεύεται επίσης το ζήτημα της αποκλειστικής χρήσης της ξένης γλώσσας στη διδασκαλία και την επακόλουθη χρήση πολύ απλών κειμένων και δομών. Θα αναδειχθούν οι βασικές δομές μιας δραματοπαιδαγωγικής ενότητας και οι κοινοί στόχοι της Δραματικής Τέχνης και της σύγχρονης μεθοδολογίας. Στη συνέχεια περιγράφεται και αξιολογείται μια δραματική ενότητα που ενσωματώθηκε σε σχέδιο εργασίας της β' Γυμνασίου. Τα κεντρικά ερωτήματα είναι: Γιατί παραμένει δύσκολη και επίπονη η εκμάθηση της Γερμανικής ως ξένη γλώσσα; Ποια ή ευθύνη των κειμένων και θεμάτων; Πως μπορεί η Δραματική Τέχνη να συνδράμει στην ποιοτικότερη διδασκαλία όπως την αναβάθμιση των κειμένων και θεμάτων, καθώς και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, η οποία αποτελεί σημαντικό στόχο στα πλαίσια του διαπολιτισμικού διαλόγου; Τα παραπάνω ζητήματα θα εξετασθούν κυρίως από ψυχολinguιστική άποψη.

### **1 Ausgangsproblematik**

Warum wird beim unterrichtlich begleiteten Fremdspracherwerb relativ schwerfällig Deutsch gelernt, und das kaum Erlernte sehr schnell wieder vergessen? Liegt es womöglich nicht nur am Standort (Ausland), den wenigen Stunden pro Woche, in denen die Lerner überhaupt Kontakt mit der Sprache haben, also dem geringen deutschsprachigen Input und dem Mangel an wirklichen Kommunikationsmöglichkeiten (so genannter authentischer „Sprachnotstandssituationen“ (Tselikas 1999: 15)? Sicher liegt es auch daran. Aber gibt es noch andere Gründe?

Das derzeitige öffentliche Bildungssystem stellt aus moderner lernpsychologischer und pädagogischer Sicht keine ideale Lernumgebung dar. Projekte und kreative Arbeit sowie Medienvielfalt und vernetztes Lernen sind zwar erwünscht<sup>1</sup>, die Zeit ist wegen der zu erfüllenden Curricula oder des Prüfungsstoffs jedoch generell sehr knapp. „Alle haben wenig Zeit, manche haben nie Zeit und doch herrscht viel Langeweile“, wie Reinhard Kahl auch die Situation an deutschen Schulen charakterisiert (Kahl 2004: 28).

Dieser Beitrag beschäftigt sich damit, welche Rolle die Texte, Themen und Strukturen dabei spielen können und inwiefern dramapädagogische Einheiten für den Fremdspracherwerb wertvoll sind.

#### **1.1 Trivia oder ...**

Ich habe beobachtet, dass der Einstieg in eine Lerneinheit mit Lesetext durch eine gut geplante Einführungsphase (Einstimmung und geeignete Vorentlastung) oft gut ver-

---

<sup>1</sup> S. depps/apps des Pädagogischen Instituts Griechenlands, [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)

läuft, d.h., dass ein Grossteil der Lerner sich beteiligt („on task“ ist). Danach flacht dies anfänglich durchaus vorhandene / entstandene Interesse oft abrupt ab, und ich frage mich seit einiger Zeit, ob dies nicht auch an den Inhalten liegen mag. Tatsächlich werden den Lernenden besonders im Anfängerbereich (A1 - B1) aus dem gut gemeinten Anliegen, das Lernen der Fremdsprache zu erleichtern, überwiegend triviale Texte geboten. Bei den meisten handelt es sich um Minidialoge über Alltagssituationen, die so belanglos und nichtssagend sind, dass man sich in seiner Muttersprache nie die Mühe gemacht hätte, nach der ersten Zeile weiter zu lesen. Die Lerner „steigen innerlich aus“, nehmen Worte, Strukturen und Inhalte nur oberflächlich auf, und die Lehrer wundern sich, dass der „durchgenommene Stoff“ nicht „sitzt“. Butzkamm (2006: 175, 252) bringt es etwas überspitzt auf den Punkt: „Die Kinder können sich nichts merken, weil es wenig Merkwürdiges gibt.“

Aber wie soll man die Texte anspruchsvoller und damit ansprechender machen, ohne die Lerner zu überfordern? Voraussetzung für Verstehen ist doch die semantische und syntaktische Transparenz (Butzkamm 1992: 3). Dies ist völlig richtig, aber Verstehen ist letztlich ein „Produkt von Sinnfindung und Sinngebung“ (Butzkamm 2002: XIV). Das Missverständnis könnte also darin liegen, dass von vielen modernen Texten nur eine der Voraussetzungen, nämlich die der doppelten Transparenz erfüllt ist, nicht aber die des Sinns und intellektuellen Anreizes. Eine zu starke Reduzierung des Wortschatzes, der Inhalte, aber auch der Strukturen sei sogar für schwächere Schüler schädlich: gerade auch sie brauchen intellektuelle Anreize (Butzkamm 2002: 177). Und dies gilt auch für die Lehrer (von Hentig 2004: 76). Aber betrachten wir zunächst einmal, wie es zur heutigen Situation kam:

Die Trivialität der Texte ist ein Resultat a) der Abkehr von der Grammatik/Übersetzungs-Methode, und damit auch von literarischen Texten, b) der oft immer noch angestrebten pauschalen statt funktionalen Zielsprachigkeit (Butzkamm 2002: 176) des Fremdsprachenunterrichts, c) einer einseitigen Interpretation der Konzentration auf so genannte „Universalien“, d.h. Themen, die alle Menschen in allen Ländern betreffen und daher Gegenstand von Themeneinheiten in Lehrwerken und Material für Prüfungen darstellen können. Schließlich ist die Trivialität auch Resultat d) des Fragen entwickelnden Unterrichts, den Elisabeth Stern, Forschungsgruppenleiterin am Max-Planck-Institut Berlin treffend als „Osterhasenpädagogik“ bezeichnet: „Der Lehrer versteckt das Wissen und die Schüler sollen es finden. Und dann wird geübt. Aber sobald die Aufgaben ... von dem üblichen Format in der Schule abweichen, können viele ... Schüler die Aufgabe nicht mehr lösen“ (Stern in Kahl 2004: 29).

Wir scheinen vergessen zu haben, dass zu den grundlegenden Dingen unseres Lebens auch Rhythmus und Poesie gehören, das Spiel mit der Fantasie, mit Szenarien. Und selbst im Rahmen von Gesprächen über Berufe und Freizeit sollte man die Schablone nicht zu sehr einschränken (s.a. GERS 2001: 147f.). Butzkamm stellt fest: „Alltagswelt heißt Durchschnittswelt. Aber was mich persönlich angeht, ist nicht immer Durchschnitt. Zwar kann man es dem Lehrbuchautor nicht verärgern, dass „Galopp reiten“ nicht vorkommt. Aber dann muss mir der Lehrer helfen. Nur so wird die Sprache zu einem persönlichen Kommunikationsmittel.“ (Butzkamm 2002: 254). Aber wie können wir das Niveau heben, sprich die Lerner fordern, ohne sie zu überfordern? Und welche Rolle kann die Dramapädagogik dabei spielen?

## 1.2 ... oder Drama?

Unsere Alltagswelt ist oft nicht nur ein Drama, sie steckt auch voller dramatischer Momente. Manchmal würde es m.E. ausreichen, die Perspektive zu wechseln, um diese zu erhellen. Wie das schon im Anfängerunterricht geschehen kann, führt folgendes

Beispiel vor Augen: Statt nur sein Gegenüber zu fragen: „Wer bist du? Woher kommst du?“ („Wohin gehst du? Was machst du (hier)?“), kehre man die Perspektive um und frage sich selbst / lasse die Lerner sich selbst fragen: „Wer bin ich? Woher komme ich?“ („Wohin gehe ich?“ und „Was mache ich (hier)?“). Genauso könnte man beim Thema „Tagesablauf“, „Schule“ oder „Uhrzeit“ über die Begriffe „Zeit“ und „Raum“ reflektieren und Einstein einführen. Landeskundliches Wissen über die DACH-Länder ist natürlich gefragt und kann durch das Planen einer echten oder virtuellen Reise großes Interesse bei den Lernern wecken. Aber die Themeneinheit „Reise“ stellt auch eine sehr gute Einstiegschance in dramapädagogische Arbeit dar. Bei denselben Voraussetzungen und Lehrzielen hinsichtlich der Kompetenzen, des Wortschatzes, der Strukturen kann eine dramapädagogische Einheit eingeplant werden, während der die Lerner selbst entscheiden, in welcher Epoche sie sich befinden, wohin sie reisen und was auf dieser Reise passiert. Eine solche fiktive Reise hat gegenüber einer „konventionellen“ im Hier und Jetzt Vorteile, die man nicht unbedingt vermuten würde: „The more distant or unfamiliar something is from everyday experience, the more engaging it is likely to be.“ (Heathcote & Bolton in Wagner 1999: X).

Mögliche Vorteile des Einbezugs dramapädagogischer Elemente in den Fremdsprachenunterricht sind laut der Fachliteratur:

- Dramapädagogik und der moderne FSU weisen viele gemeinsame Lehrziele auf: Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, Empathiefähigkeit, Flexibilität; gemeinsam sind ihnen auch die Prozess-, Handlungs- und vor allem auch die Lernerorientierung; Kommunikation ist gleichzeitig Weg und Ziel.
- In Szenarien werden alle kommunikativen Fertigkeiten ständig gefordert und weiterentwickelt (Piepho 2003: 110).
- Der dramapädagogische Prozess nutzt die Ähnlichkeiten, die Erst- und Zweit- bzw. Fremdspracherwerb aufweisen und vor allem „die natürliche Anlage des Menschen zum Spielen und Schauspielen“ (Tselikas 1999: 22).
- Sie ermöglicht die Beschäftigung mit gehaltvolleren und anregenderen Inhalten.
- Durch die erhöhte Motivation sind die Lerner eher bereit, sich größeren Herausforderungen zu stellen.
- Und nicht zuletzt haben fiktive, exotische Welten die Eigenheit zu locken, zu fesseln und gleichzeitig zu schützen (Wagner 1999: Xi, 4).

## **2 Dramapädagogik und Fremdspracherwerb**

### **2.1 Aufbau einer dramapädagogischen Einheit**

Es würde den Rahmen bei weitem sprengen, die Arbeitstechniken der Dramapädagogik im Detail vorzustellen. Ich werde daher nur kurz ihre Grundziele und -arbeitsweise darstellen, auch in Abgrenzung zum klassischen Rollenspiel und zum Theater. Die Dramapädagogik wurde in den 50er Jahren von Peter Slade begründet. Seitdem gibt es diverse Zweige. Mein Experiment lehnt sich vorwiegend an das von Dorothy Heathcote entwickelte Modell des „process drama“ (Wagner 1999: 1) bzw. ihre eigene Weiterentwicklung desselben, den „conventions approach“ (Neelands 2005) an. Die Dramapädagogik ist „ein Ansatz, der die Mittel des Theaters zu pädagogischen Zwecken einsetzt. Im Vordergrund steht dabei nicht [...] die Produktion eines Theaterstücks, sondern der Lernprozess in allen seinen Dimensionen: physisch, ästhetisch, emotional und kognitiv. [...] Dramapädagogik ist eine Pädagogik, die handlungsbezogenes ganzheitliches Lernen herbeiführt.“ (Tselikas 1999: 21). Die Dramapädagogik Heathcotes stützt sich auf die pädagogischen Ansätze Deweys, Bru-

ners, Vygotskis und Freires, und hinsichtlich des Theaters auf das epische Theater Brechts. Dramapädagogische Elemente kann man prinzipiell in allen Fächern einsetzen. Sie stellen dadurch ein hervorragendes Werkzeug dar für fächerübergreifende Projekte.

Die Rollen für die Lerner sind variabel, entstehen aber fast immer aus dem elementaren Schema, das wir aus den Mythen, Märchen, alten und neuen Geschichten kennen:

|                                                                       |                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| der/die/das Gute, das Opfer<br>z.B. die Prinzessin,<br>das Lamm, Adam | der/die/das Böse<br>der Wolf, Drache, Zauberer, Tyrann/Eva         |
| der/die Verräter(in)<br>die Schlange / wer von uns?                   | der/die Retter(in)<br>der Prinz / das Licht, das fremde Land, Gott |

Die Rolle des Lehrers ist wie im modernen Fremdsprachen-Unterricht hauptsächlich die des Organisators und Begleiters. Je nach Bedarf übernimmt er selbst eine Rolle ('teacher in role'), z.B. die des fremden Weisen des Beraters unter dem 'mantle of expert' (s. Wagner 1999, Κωνσταντάρáκη & Παπαστάθη 2009) oder die des Verräters (s. Αυδή & Χατζηγεωργίου 2008: 236f., dramapädagogische Einheit zu 'Godot').

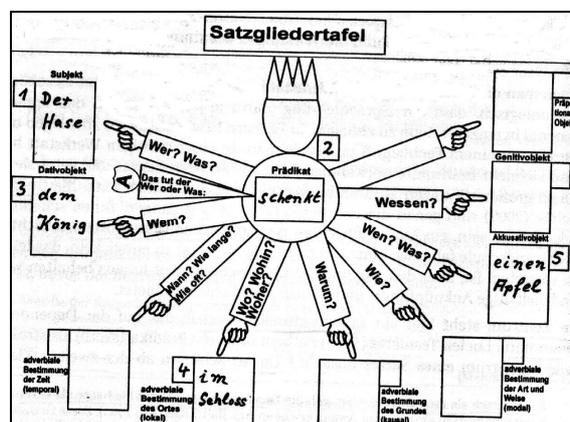
Das Vorwissen um die Grundstruktur der Geschichten und Dramen ist schon da, und ein Teil des Wortschatzes ist griechisch, ein Teil international. Den übrigen kann man einführen; natürlich sind hier die Möglichkeiten der Lernergruppe zu berücksichtigen.

Zusammenfassend kann man sagen:

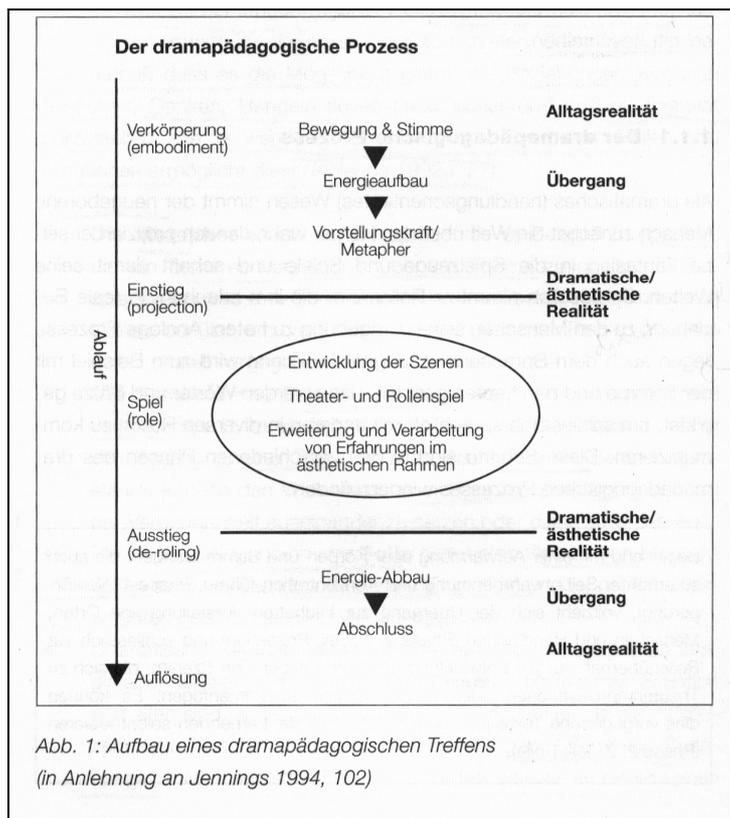
- Drama als Lernmedium hat zunächst einmal nichts mit dem Einstudieren eines Theaterstücks zwecks öffentlicher oder interner Aufführung zu tun. In so genannten dramapädagogischen Einheiten (DPE) wird in der Regel ein Pretext als Ausgangssituation bzw –problematik benutzt, aber kein fertiges Szenario. Es kann dennoch sein, dass die Gruppe sich nach dem Ende der DPE entscheidet, sich mit dem Thema weiterhin in Form eines Theaterstücks, Films, Gedichts etc. zu beschäftigen.
- Drama versucht im Gegensatz zum Volks- und Hoftheater, aber auch zu Lehrstücken nicht zu unterhalten oder zu belehren. Es gibt keine fertigen Antworten, keine Moral oder Dogmen. Dies halte ich für die Ziele des kommunikativen interkulturellen Unterrichts für besonders wichtig.
- Drama kann vielen Zielen dienen, aber im Zentrum stehen stets die Menschen, ihr Leben, ihre Standpunkte und ihre Haltung, ihr Platz und Weg in der Welt.
- Es geht im dramapädagogischen Prozess um die Erweiterung der Lebenserfahrung, die Erforschung der realen Welt durch die fiktive, darum, unter der Oberfläche der Handlungen deren Bedeutung auszumachen und die Werte, auf denen sie basieren (Wagner 1999: 3). Dazu gehört natürlich auch die Beschäftigung mit Konflikten verschiedener kultureller und sozialer Gruppen im eigenen oder im Ausland.
- Von vielen wird Dramapädagogik auch als eine eigene Form von Kunst betrachtet (O'Sullivan 2002, O'Neill 1995 in Κωνσταντάρáκη & Παπαστάθη 2009).

Außer der Offenheit des Fortgangs der Geschichte und der Vielzahl an weiterführenden Aktivitäten, gibt es ein festes Ritual und einen festen Rahmen zum Ablauf einer dramapädagogischen Einheit, mit dem sich die Gruppe zu Beginn vertraut macht. Der so genannte „Kontrakt“ bestimmt, welche Details der Situation nicht zur Diskussion

stehen und welche Regeln für das Verhalten in der Gruppe gelten. Egal, ob der Lehrer mit der Gruppe sich mit einer gegebenen Situation vertraut macht (z.B. anhand eines Pretextes) oder diese selbst mit den Lernern entwickelt, wird man entdecken, dass der Aufbau von Geschichten oder Situationen sehr der von Bleyhl schon für die zweite Grundschulklasse empfohlenen Satzgliedertafel ähnelt (Steinig & Huneke 2007: 168, Blattkann & Kottke 2002: 111), die je nach Lernerniveau auch für den Fremdsprachen-Unterricht geeignet ist:



Durch das Nutzen einer solchen Satzgliedertafel (z.B. als Poster an der Wand) können sich die Teilnehmer den Inhalt und die Strukturen der Situation erschließen und haben auch ein Werkzeug zur Unterstützung der freien Sprachproduktion in der Hand. Die Geschichte einer dramapädagogischen Einheit gibt wie jede gute Geschichte Antwort auf die Fragen wer, wo, wann, was, wie und warum. Die Geschichte hat Anfang, Mitte und Ende und notwendigerweise auch Spannung, hervorgerufen durch einen Konflikt oder ein Dilemma. Die Gruppe findet schließlich eine eigene Lösung und reflektiert in der Ausstiegsphase das Geschehen und ihre Entscheidungen. Im Zentrum steht jedoch nie das Ende, sondern der Prozess an sich, der Weg, den die Lerner gemeinsam zurückgelegt haben (s. Κωνσταντάρáκη & Παπαστάθη 2009). Betrachten wir den Aufbau einer dramapädagogischen Einheit anhand des Schaubilds von E.I. Tselikas (1999: 32) nun etwas genauer:

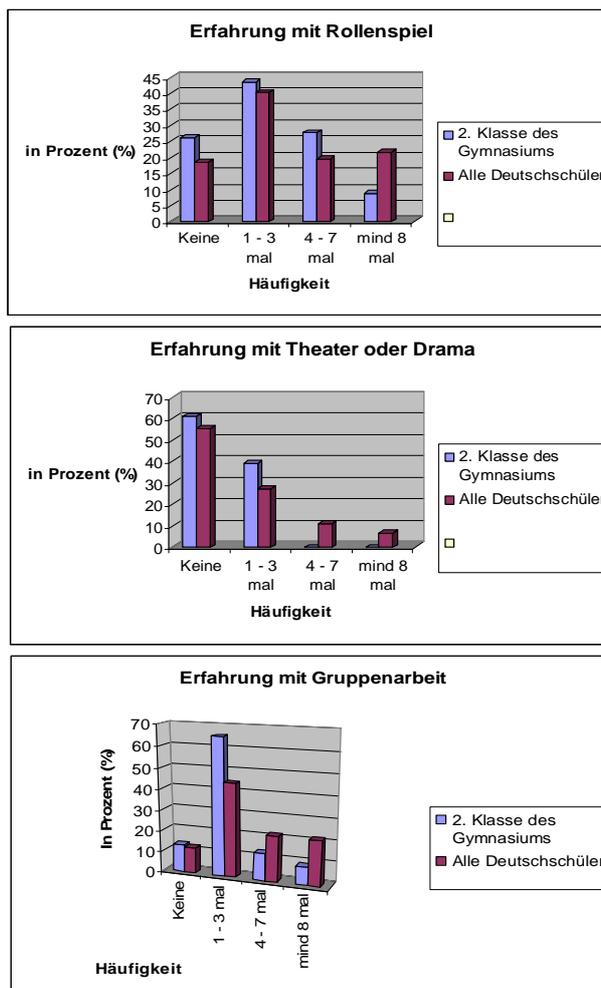


Ausgangspunkt einer dramapädagogischen Einheit kann ein Bereich des Curriculums sein (Wagner 1999: 1, Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007), dies ist jedoch nicht obligatorisch. Es ist beim Drama auch nicht nötig, eine Rolle „ganz durchzuspielen“, es ist vielmehr wichtig, zu erfahren, wie sie sich „anfühlt“ (Wagner 1999: 1). Die Teilnehmer am dramapädagogischen Prozess sind Handelnde und Zuschauer zugleich, „spect-actors“, wie Boal es nennt (Boal in Neelands 2008: 60). Die fiktive Welt gewährt Schutz und nimmt einem die Angst, sich in Neuland zu wagen, kognitiv sowie beim sprachlichen Handeln. Das feste Ritual, der Kontrakt mit der Gruppe und die festen Strukturen „locken die Lernenden in die Sprache hinein und erlauben ihnen, das Risiko einzugehen, sprachlich aktiv zu werden, auch wenn sie ...die Strukturen nicht adäquat beherrschen“ (Tselikas 1999: 28f). Die fiktive Welt erlaubt es darüber hinaus, das Unbekannte spielerisch zu erforschen (vgl. Tselikas 1999: 34f): Die Rolle schafft eine Brücke von der Ebene des Vertrauten zur Ebene des Neuen und Unbekannten. Gerade bei Jugendlichen und Erwachsenen, deren Persönlichkeit sich schon mehr gefestigt hat, hilft dies, Ängste hinsichtlich der Exposition vor der Gruppe und dem Lehrer, aber auch des Übernehmens fremder Rollen abzubauen und eher ein Risiko einzugehen. Das „sich-handelnd-in-andere-Versetzen“ wiederum fördert die Empathiefähigkeit und Flexibilität. Und was ist wünschenswerter, als die Lerner dabei zu unterstützen, ihre sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen zu erweitern und ein „intercultural speaker“ zu werden, d.h. ein Mittler zwischen den Kulturen (s. GERS 2001: 145), mit Respekt und Feingefühl, nicht nur mit Wissen über die fremden Sitten und Bräuche.

## 2.2 Dramapädagogische Projekte im Fremdspracherwerb

Ich möchte nun ein Praxisbeispiel vorstellen, in dem zwei Gruppen von Gymnasiasten der 2. Klasse ein Mini-Projekt zur Wikingerzeit mit der Fortsetzung eines Cartoons wie üblich durchführten, während in einer dritten Gruppe dieses Projekt mit einem

dramapädagogischen Experiment verbunden wurde. Um die dramapädagogische Einheit besser planen zu können, wurde eine Studie zur Erfahrung der Schüler mit theaterpädagogischen und anderen modernen Arbeitstechniken durchgeführt. Interessant für die Planung des Experiments war besonders die Erfahrung der Lerner mit Rollenspiel, Theater oder Drama einerseits und Gruppenarbeit andererseits. Die Studie wurde im Dezember und Januar des Schuljahrs 2008-9 am 5. Gymnasium von Nea Smyrni durchgeführt. Befragt wurden insgesamt 92 Gymnasiasten, d.h. fast alle Deutsch-Schüler, und 23 der 28 Gymnasiasten der 2. Klasse, in der in der Folge die dramapädagogische Einheit durchgeführt wurde. (Die 2. Klasse hat die verhältnismäßig geringste Deutsch-Schüler-Zahl).



Aus den Graphiken wird ersichtlich, dass ein großer Teil der Jugendlichen zwar schon Erfahrung mit Rollenspiel hat, dafür aber kaum mit Theater oder Drama im Unterricht. Die Häufigkeit betrifft stets den Zeitraum ab der 1. Grundschulklasse. 87% der Zweitklässler verfügt über Erfahrung mit Gruppenarbeit, auch wenn man an der Häufigkeit sehen kann, dass die meisten (65,2%) nur ein bis drei mal in ihrer ganzen Schulzeit Erfahrungen mit dieser Arbeitsweise machen konnten, und nur 8,7% wenigstens einmal pro Schuljahr.

Dramapädagogische Einheit für die 2. Gymnasialklasse: „Hägar der Schreckliche“<sup>2</sup>

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Thema                            | Lebensumstände der Kinder und Erwachsenen zur Zeit der Wikinger                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Zentrale Frage                   | Soll Hägar aus dem Jungbrunnen trinken oder nicht? Ist es besser, ein Kind zu sein?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Weitere Fragen                   | Leben Wikingerkinder besser als moderne Kinder?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Quelle / Stimulus                | Hägar der Schreckliche (Cartoon): „Oh wie fein, ein Kind zu sein“ (Bilder 1-3), Fotos Wikingerzeit                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Pretext                          | Hägar der Schreckliche ist wieder einmal im Wald zum Jagen. Da kommt er an einen Brunnen. Als er gerade weiterlaufen möchte, spricht der Brunnen plötzlich zu ihm: Er fordert Hägar auf, von seinem Wasser zu trinken. Da realisiert Hägar, dass er am Jungbrunnen ist. Wenn er dieses Wasser trinkt, wird er wieder ein Kind. Soll er diese Chance nutzen? Die erste spontane Erinnerung ist positiv, aber dann denkt er an seine hysterischen, tyrannischen Omas. Er musste den ganzen Tag für sie arbeiten und hörte doch kein gutes Wort. Dann denkt er an seine Frau, seine Kinder, seine Freunde. Was wird er tun? |
| Rollen für die Lerner            | Hägar, der Brunnen, Hägars Gewissen, Hägars Frau, Kinder, Freunde                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Rolle für den Lehrer             | Alle Rollen außer die Hägars                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Hauptziele                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| a) Sprachebene                   | a) Sprachgebrauch in handlungsorientierter Kommunikation, Transfer neu eingeführter Strukturen (Modalverben müssen-können-dürfen), freies Sprechen und Schreiben                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| b) persönlichkeitsbezogene Ebene | b) Unbekannte Situation mit Kopf, Herz und Körper erforschen, Empathie- und Entscheidungsfähigkeit entwickeln                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Nebenziele                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| a) Sprachebene                   | a) Übung in Diskussionstechniken (Argumentation), savoir-apprendre, Anwenden affektiver sowie sozialer Lernstrategien                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| b) persönlichkeitsbezogene Ebene | b) Stärkung der Gruppe, Entwicklung der Kooperations- und Ausdrucksfähigkeit, Entwicklung des savoir-etre                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Dauer                            | 3 didaktische Einheiten (Unterrichtsstunden à 45min)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Einführung Teil A: Gespräch über das spezielle Vorhaben: dramapädagogische Einheit in Verbindung mit Cartoon. Kurze Darstellung der Arbeitsweise, Aushandeln des „Kontrakts“.

Einführung Teil B: Thema „Wikinger“: Vorwissen der Gruppe aktivieren und gegebenenfalls erweitern.

Aufwärmung: Der Lehrer plant ein geeignetes kommunikatives Spiel mit dem Ziel der Auflockerung, Befreiung von Bewegungs- und Stimmhemmungen.

Einstieg: Die Lerner erstellen in Kleingruppen ein Cluster zum Thema „Leben eines Wikingerkindes“ (Ein Wikingerkind muss-kann-darf – darf nicht...). Präsentation und Vergleich der Cluster.

Zur Vorbereitung der nächsten Stunde und des Hauptteils der Reise: 1. Arbeitsblatt „Hägar der Schreckliche: Oh wie fein, ein Kind zu sein“ mit ersten Bildern des Cartoons und Arbeitsanweisungen. Ausformulierung der Gedanken (Sätze mit müssen-können-dürfen). 2. Was möchtest du noch über die Wikinger lernen? (Recherchiere in Büchern, Internet).

<sup>2</sup> „Hägar der Schreckliche im Kampf mit der deutschen Grammatik“

Hauptteil: Die Lerner vergleichen in Kleingruppen ihre Gedanken zum Leben eines Wikingerkinds (Cluster, Arbeitsblatt). Kurze Aufwärmübung (s.o.). Erforschen der Situation in Rollen (Brunnen, Hägar, Hägars Gewissen).

Spielen der Szene am Brunnen (in Gruppen vorbereitet):

Vorbereitung von Standbildern in Gruppen (Darstellung der Momente mit stärkster Spannung, starker Erinnerungen) - andere Gruppen raten / erstellen Schilder für die Standbilder. Entwicklung weiterer Szenen aus Hägars Erinnerung an seine Kindheit, Fortführung der Brunnenszene.

Ausstieg: Die Lerner rekapitulieren das Erlebte, Gedachte und Gefühlte und diskutieren über ihre Entscheidung. Die Rückkehr von der „Reise“, der Ausstieg aus der fiktiven Welt ist genauso wichtig wie der Einstieg und die Reise selbst (Tselikas 1999: 131).

Weiterführen des Cartoon-Projekts (wie in den Parallelklassen): Aus den Erlebnissen der Reise entstehen nun in Einzel- oder Partnerarbeit die Bilder und Dialoge für die Fortsetzung des Cartoons. Die Gruppenmitglieder und gegebenenfalls auch der Lehrer helfen beim Verfassen und Überarbeiten der Texte des Cartoons. Anschließend werden sie zusammen mit den ersten Bildern auf einen bunten Karton geklebt und an die Wand gehängt. Die Klasse betrachtet ihre und die Geschichten der Parallelklassen. Interessanterweise entschied sich nur die Gruppe, die auch den Drama-Prozess mitgemacht hatte, für das „Risiko“, aus dem Jungbrunnen zu trinken und noch mal Kind zu werden. In den Geschichten der Parallelklassen wurde die eigene reale Welt fast gar nicht verlassen. Allerdings kann anhand eines einzigen dramapädagogischen Projekts nicht sagen, ob dies am Drama liegt oder an anderen persönlichkeitsimmanenten oder gruppendynamischen Faktoren. Nichtsdestotrotz erscheint mir dieses Detail als ein Grund mehr, dramapädagogische Arbeit in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren und über längere Zeit zu beobachten.

### **2.3 Evaluation der dramapädagogischen Einheit**

Es gab anfänglich Ressentiments gegenüber der fremdartigen Arbeitsweise, die Jungen genierten sich untereinander und vor den Mädchen, aber nach dem Aufwärmspiel trauten sie sich mehr und mehr zu. In der Folge war überraschend, dass sich sogar die beteiligten, die sich sonst entziehen. Jeder hatte in der Gruppe und im ganzen Prozess seine eigene Position und Rolle. Im Hauptteil, auf der eigentlichen Reise, konzentrierte sich die eine Gruppe mehr auf den Kontrast zwischen dem heutigen Leben und der Wikingerzeit, die andere auf das „eigentliche“ Thema, also ob es für Hägar besser ist, jung zu sein oder erwachsen. Letztere hatte schnell befunden, dass die Unterschiede zwischen heute und gestern, obwohl die Wikingerkinder nicht in die Schule gehen mussten, gar nicht so groß sind. Für sie bestand das Dilemma in der Fremdbestimmung der Kinder durch die Erwachsenen einerseits und der Freiheit der Kinder, zu spielen, sowie ihre Jugend und körperliche Fitness andererseits. Hier spielte die Epoche dann doch wieder eine Rolle: ein 50-jähriger Wikinger war sicher schon Opa oder Uropa, hatte vielleicht nicht mehr alle Zähne und Glieder, sah schlecht ... (oder war er vielleicht sogar „fitter“, weil er gesünder lebte?) Ein 14-jähriger Wikinger musste zwar nicht in die Schule gehen, hatte aber wahrscheinlich viele andere Verpflichtungen: Er musste Wasser und Holz holen, auf Geschwister aufpassen, kochen oder fischen und jagen, er lernte Häuser und Boote bauen etc. Er musste auf die Älteren hören. Er kam bald ins heiratsfähige Alter. Die Jungen mussten sich in Mutproben gewähren und bald auch in echten Kämpfen.

Die Parallelklassen begannen den Einstieg mit den Bildern und gingen nach kurzem Gespräch direkt zu den Arbeitsblättern über. In den meisten Gruppen war zu

beobachten, dass die arbeiteten, die immer arbeiten, und noch ein paar fühlten sich durch das Malen und den Comic stärker zur Teilnahme motiviert. Es gab viel häufiger Bilder mit Computern oder Fußball – die Lerner hatten es nicht versucht oder nicht geschafft, sich in die Welt der Wikinger zu versetzen. Allerdings gab es auch in der Gruppe B4, in der das dramapädagogische Experiment durchgeführt wurde, einen Jungen, der die Teilnahme zunächst verweigerte, mit der Begründung, er habe keine Fantasie. Nachdem er realisierte, dass er auch nur zuschauen durfte, entspannte er sich ein wenig. Zu Hause malte er ein Bild und bereitete die Sätze halb deutsch / halb griechisch vor. Schließlich integrierte er sich in der zweiten Stunde von selbst in eine der Gruppen.

#### 4 Schlussfolgerungen

Das Experiment mit der dramapädagogischen Einheit verlief nicht ohne Hindernisse, aber dennoch über die Erwartungen positiv, was weitere Experimente als lohnend erscheinen lässt. Im unterrichtlich gestützten Fremdspracherwerb im Ausland ist es m.E. schwieriger, aber dafür umso wichtiger, die Demotivation der Lerner abzubauen bzw. die innere Bereitschaft, sprich intrinsische Motivation, mit allen Mitteln zu stimulieren. Dramapädagogik ist eine kreative, inspirierende Arbeitsweise, die gute Voraussetzungen für holistisches Lernen mit Kopf und Herz und Körper schafft. Die Situationen sind fiktiv und doch „wirklicher“ als manch andere „authentische“ Situation. Sprechen ist nicht nur üben sondern auch aushandeln, abmachen, einstudieren. Schreiben wird zum Teil eines Er-Forschungsprozesses (Cluster, Bilder mit Kommentaren, Plakate etc.) oder des Verfassens einer Geschichte, eines Szenarios. Es kommt vor, dass während der Gruppenarbeit Griechisch gesprochen wird, aber dies ist nicht unbedingt negativ einzuschätzen. Wenn die Gruppe den Kontrakt akzeptiert hat, wird sie sich - eher als unter normalen Umständen - darum bemühen, während dem szenischen Spiel und dem Gespräch im Plenum das Deutsche zu benutzen.

Es erscheint mir daher interessant, den Einfluss dramapädagogischer Einheiten auf die Qualität des Spracherwerbs der Lerner weiter zu untersuchen. Hierzu liefert allerdings auch die Fachliteratur viele ermutigende Beispiele (Wagner, Tselikas, Neelands, Κοντογιάννη u. a.). Bestätigt wurde jedoch schon durch dieses einzelne Experiment, dass die Lerner sich viel leichter auf die fremde Welt einlassen und das Spielen der besonders dramatischen Situationen offensichtlich genießen. Sie gelangten als einzige Gruppe zu tieferen Überlegungen zu den beiden thematischen Achsen „Besser jung oder alt?“ bzw. „Lieber in der Wikingerzeit oder heute leben?“. Sie hatten durch das Drama die Möglichkeit, zu sehen, wie sich das Wikingerleben / das Leben im 9. Jahrhundert „anfühlte“ oder „wohl sein würde“. Ich glaube, sie entschieden sich als einzige Gruppe dazu, vom Jungbrunnen zu trinken, weil ihre Abenteuerlust angefacht war. Aber dies ist natürlich eine Hypothese, die es zu überprüfen gilt. Es gab zwei Lerner, die sich zum ersten Mal überhaupt ohne Widerwillen beteiligten statt nach Möglichkeit eigenen Gedanken nachzuhängen oder vom Unterricht abzulenken. Vielleicht liegt dies auch daran, dass die Dramapädagogik im Vergleich zu anderen innovativen Arbeitsformen den Vorteil hat, den Körper mit einzubeziehen, was den Lernern schnell signalisiert: „Was hier passiert, könnte 'ok, sein“.

Auf sprachlicher Ebene bemühten sich die Lerner darum, das, was sie sagen wollten, in der Fremdsprache auszudrücken; sie boten sich gegenseitig und zogen ohne Aufforderung das Lexikon zu Rate. Besonders das Einstudieren der eigenen Sätze zum Zweck der Vorführung der Brunnen-Szene im Plenum war gezeichnet von Spaß am Experiment, am mimischen Ausdruck. Durch die hohe Motivation wurden

offensichtlich mehr Kräfte aufgebracht, etwas Schwierigeres anzugehen, auch bei der schriftlichen Ausstiegs-Übung, dem Cartoon.

Menschen, die Griechisch sprechen, haben gegenüber anderen zudem den Vorteil, dass Begriffe, die im Zusammenhang mit Theater und Drama gebraucht werden, aus ihrer Sprache stammen, und zusammen mit einigen anderen Internationalismen ist der Wortschatz auch der Anfänger bereits so umfangreich, dass man kleinere Projekte ohne Probleme einbauen kann. Das Nutzen dieses Wortschatzes sowie der inneren Fragen der Lerner zu Leben und Tod, Liebe und Hass etc. hebt das Niveau, weil das Gespräch mehr in die Tiefe geht. In der Studie gaben übrigens nicht wenige Lerner der 3. Klasse an, dass ihnen Schule u.a. dann Spaß macht, „wenn der Lehrer tiefer geht“ – „όταν ο δάσκαλος εμβαθύνει“. Wir machen uns durch das Anknüpfen an schon vorhandenen Wortschatz außerdem den von Bleyhl und Timm 1998 beschriebenen Schneeballeffekt zu Nutze (in Butzkamm 2004: 258). Nach dem gleichen Schema lassen sich viele Bereiche der Curricula nach Bedarf vertiefen oder erweitern.

Die Erkenntnisse aus verwandten Wissenschaften wie der Psycholinguistik, der Lernpsychologie und Neurobiologie bestätigen, was Pädagogen schon seit der Antike wussten. Dazu gehört auch, dass

- ohne innere Beteiligung und Aktivität kein Lernen stattfindet, und auf den Fremdspracherwerb bezogen, keine Koppelung von funktionalem und formalem Verstehen (Butzkamm 2004: XIV). Dieses duale Verstehen ist jedoch Voraussetzung weiterer Verknüpfungen und „Speicherungen“ und damit, dass der Spracherwerbprozess überhaupt vorangeht,
- fremdsprachliche Kompetenzen sich wie erstsprachliche am besten durch von Vertrauen getragene Kommunikation entwickeln (ebd.), und zwar in einem Klima von Akzeptanz und Inspiration, oder wie andere es formulieren, indem man ihnen ein Gefühl der Sicherheit verliert, und gleichzeitig die Möglichkeit gibt, ihre Potenzen zu entwickeln (J. P. Martin in Kahl 2004: 38f).

Dramapädagogische Einheiten tragen durch die Sicherheit der Rituale und die schützenden Abmachungen innerhalb der Gruppe dazu bei, die geeigneten Voraussetzungen für Lernprozesse zu schaffen. Die Atmosphäre des Erforschens und die Anregung der Kreativität helfen ihrerseits dabei, bestehende Demotivation abzubauen bzw. die Lust am Lernen wiederzuentdecken.

Ich halte diese lernpsychologischen und –theoretischen Aspekte für so wichtig, weil sie, obwohl in der Theorie weitgehend anerkannt, manchmal vielleicht nicht wirklich verinnerlicht oder mangels geeigneter Fortbildung und Erfahrungen oder auch Resignation nicht genügend umgesetzt werden. Die Dramapädagogik kann einen Weg zu inspirierenderem Unterricht darstellen, und mit relativ geringer Weiterbildung ist sie mit etwas Geduld und Übung von allen praktikabel (Heathcote in Neelands 2005: 61). Sie erfordert nicht so viele Kenntnisse und auch wesentlich weniger Zeit als Theaterprojekte, wobei das Minimum für eine DPE vielleicht bei 2 - 3 Stunden liegt. Des Weiteren kann Dramapädagogik im Rahmen von vernetztem Lernen eingesetzt werden.

An dieser Stelle möchte ich den großen Pädagogen Hartmut von Hentig zitieren. Seine allgemeine Didaktik spricht dafür, dass die Dramapädagogik dem Fremdspracherwerb im Ausland viel zu bieten hat: „Eine Unterrichtseinheit muss ein Erlebnis haben. Es muss etwas Aufregendes sein. Es muss Neugier wecken und Anteilnahme. Man muss eingreifen wollen. Das zweite ist: nachdenken, wie sich das mit dem, was wir vorher getan haben, vereint, woran das anschließt: also einordnen. Und

das dritte ist: einüben, so dass ich auch darüber verfüge. [...] Wie viele Stunden sind bei uns immer nur Einübung oder immer nur Einordnung. Und ebenso falsch sind immer nur Erlebnisse“ (in Kahl 2004: 77).

Je nach Bedarf und auch Länge der geplanten Einheit kann im Anschluss an eine dramapädagogische Einheit ein Szenarium verfasst werden, bzw. alles, was mit der Aufführung eines Theaterstücks (oder den Dreharbeiten eines Films) verbunden ist (Neelands 2005). Dies ist jedoch fakultativ. Im Zentrum steht stets der dramatische Prozess, d.h. durch das Erforschen unbekannter Situationen, Charaktere und Rollen zu lernen und zu wachsen. Und wenn wir uns authentische Kommunikation für unseren Unterricht wünschen, so ist Drama eine ideale Methode: „Eigentlich kommunizieren Menschen nur dann [...], wenn etwas nicht klar ist.“ (Martin in Kahl 2004: 40). Zum Beispiel, wenn die Lerner eine unterschiedliche Meinung haben, etwas gemeinsam aushandeln müssen, wenn es bei Entscheidungen um wichtige Dinge geht. Im Drama erforschen wir den Sinn unserer Standpunkte, Handlungen und Worte. Kahl stellt fest: „Forschen und Zuhören, Lernen und Spielen: diese Elemente steigern sich im Wechselspiel. Das angeblich so effektive Reinheitsgebot: „Jetzt wird nur gelernt“ bekommt dem Lernen gar nicht“ (Kahl 2006: 31).

Die Weisheit und Inspiration, aber auch die sprachliche Schönheit von Märchen, Mythen und literarischen Texten können in dramapädagogischen Einheiten bereits auf Niveau A oder B1 genutzt werden. Und warum sollten Begriffe wie Licht und Leben nicht ebenso im Curriculum vorkommen wie Lampe und Alltag? Abschließend sei auf den großen Didaktiker Hans-Eberhard Piepho verwiesen, der in seinem Werk zur „Theorie und Praxis von Szenarien“ am Beispiel Hamlets feststellt: „Selbst ein größeres literarisches Werk wird im Kontext eines Szenarios zugänglich.“ (Piepho 2003: 111).

Und vergessen wir nicht: „Der Mensch kommt als Spielender auf die Welt.“

(Jennings in Tselikas 1999: 22)

### Literaturverzeichnis

- Blattmann, Ekkehard/ Kottke, Edith (2002): Der Satzführer im Grammatikunterricht der Grundschule. In: Blattmann, Ekkehard/ Frederking, Volker (Hrsg.): Deutschunterricht konkret. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Boal A. 2008. Πολιτισμός και Εκπαίδευση. Εκπαίδευση & Θέατρο 2008, τεύχος 9. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 10-13.
- Butzkamm W. 2002. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Butzkamm W. 2004. Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. 2001. Lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat/ Langenscheidt.
- von Hentig H. 2004. Die Ganztagschule: Leben und Lernen. In: Reinhard Kahl 2004. Treibhäuser der Zukunft, 76-78.
- Kahl R. 2004. Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Hamburg: Archiv der Zukunft/ Beltz.
- Martin J-P. 2004. Lernen durch Lehren. In: Kahl R. 2004. Treibhäuser der Zukunft, 38 – 40.
- Neelands J. 2005. Η πολυμορφία της Δραματικής/ Θεατρικής αγωγής. Εκπαίδευση & Θέατρο 2008, τεύχος 9, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 58 – 66.
- O` Neill C. 1995. Drama Worlds: A Framework for Process Drama, Heinemann. Zi-

- tiert nach: Konstantaraki/ Papastathi 2009.
- Piepho H-E. 2003. Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis. Hannover: Schroedel/ Diesterweg/ Klinkhardt.
- Spitzer M. 2006. Lernen. Eine Entdeckung des Selbstverständlichen. Hamburg: Archiv der Zukunft.
- Steinig W. & H-W. Huneke. 2007. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Stern E. 2004. Auf das Lernen kommt es an. Zitiert nach Kahl 2004, 29, 100f.
- Tselikas E. I. 1999. Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zürich: Orell Füssli.
- Wagner B. J. 1999. Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Αυδή Α. & Μ. Χατζηγεωργίου. 2007. Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιάννη Α. 2008. Βιο-Ηθική και δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Στον κόσμο αυτόν, τον μικρό, τον μέγα. In: Εκπαίδευση & Θέατρο 2008/9, 104 – 111.
- Κωνστανταράκη Ε. & Χ. Παπαστάθη. 2009: Δραματική Τέχνη και Λόγος στην Μάθηση, το Διάλογο, την Ανάπτυξη. Αθήνα: Διηγήσεις Α.Μ.Κ.Ε. Σημειώσεις για το Ετήσιο σεμινάριο για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. 1 – 6/09.

#### Zeitschriften:

- Εκπαίδευση & Θέατρο , 2008/09 Περιοδική έκδοση για την προώθηση του θεάτρου, του εκπαιδευτικού δράματος, του θεατρικού παιχνιδιού και των άλλων παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Die Zeit: Geschichte. 2007/1: Leben lernen. Die Geschichte der Erziehung von Rousseau bis Montessori. Wie moderne Pädagogik die Welt verändert hat. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH&Co KG.

#### Internet-Quellen:

- [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr) :Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα Γερμανικά ως ξένη γλώσσα στα Γυμνάσια. & Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στα Γυμνάσια (depps / apps), Stand 12/3/2008.
- [www.scenario.ie](http://www.scenario.ie): Online Zeitschrift für Sprache, Kultur und Literatur (2007/01): Anna Weiss: And Who Says it Doesn't Make Sense? Drama in Third Level Language Classrooms: A Practical Approach.

#### Unterrichts-Material:

- Kaminski, D. 1988. Hägar der Schreckliche im Kampf mit der deutschen Grammatik, München: Verlag für Deutsch.

# **Eine neue E-Learning-Architektur für die Lösung von Interferenzproblemen beim Lernen der deutschen Bewegungsverbren durch griechische Sprecher**

## **Alexandros Tantos**

Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie,  
Aristoteles Universität Thessaloniki

### **Περίληψη**

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει τις κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη ενός νέου είδους εκπαιδευτικού λογισμικού με επικουρικό ρόλο στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας (ΕΔΓ στο εξής). Η εστίαση θα είναι η εκμάθηση των ρημάτων κίνησης με προθετικό συμπλήρωμα στα γερμανικά. Τα τελευταία χρόνια, στα πλαίσια της τάσης για τη χρήση νέων τεχνολογιών στην ΕΔΓ, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών λογισμικών έχουν κατακλύσει το χώρο της διδακτικής παρέμβασης. Εντούτοις, η τεχνολογική, γλωσσολογική και διδακτική/εκπαιδευτική πραγματικότητα στην ΕΔΓ έχει αποδειχθεί ότι δε συμβαδίζουν αρμονικά ώστε οι ανάγκες και κατευθύνσεις τους να αλληλοκαλύπτονται. Το κενό στη συνεργασία των εμπλεκόμενων μερών έρχεται να καλύψει η αρχιτεκτονική λογισμικού που υιοθετείται στον παρόν άρθρο βασισμένη -με επιμέρους διαφοροποιήσεις- στις ιδέες του Saleschus (2008). Το υπολογιστικό περιβάλλον που προτείνεται είναι το XLE (πρώην Xerox Linguistic Environment) και ο γλωσσολογικός φορμαλισμός υπολογιστικής γραμματικής είναι η Λεξική-Λειτουργική Γραμματική (Lexical Functional Grammar). Το από παράδειγμα των ρηματικών δομών κίνησης στα γερμανικά και της παρεμβολής της σημασιολογικής λειτουργίας των αντίστοιχων δομών των ελληνικών αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για τη διεπιστημονική προσέγγιση, έτσι ώστε η ύπαρξη εκπαιδευτικών λογισμικών να μην καταστεί ένα εργαλείο πολυτέλειας, αλλά ένα πολύτιμο επικουρικό μέσο που επιταχύνει τη διαδικασία εκμάθησης.

### **1 Einleitung**

E-Learning-Software-Systeme (ESS) sind schon ab Mitte der sechziger Jahren benutzt worden. Am Anfang herrschte die utopische Vorstellung, dass der Computer nicht nur dazu beitragen würde, Lehrziele effektiver und schneller zu erreichen, sondern dass er ebenso den menschlichen Lehrer ersetzt. Nach einigen Jahren, als die Grenzen der Technologie und besonders der Komplexität der natürlichen Sprache aufgedeckt und erkannt wurden, wurde auch klar, dass es unmöglich ist, einen solchen Computer-Lehrer zu entwerfen.

In der zweiten historischen Phase der ESS folgte der Enttäuschung die allgemeine Idee, dass dem Computer beim Unterricht nur eine sehr begrenzte Rolle zugebilligt werden sollte. Lehrer und Informatiker einigten sich darauf, dass der Computer nur dazu dienen sollte, die kommunikativen Fähigkeiten der Lerner zu schärfen. Die dritte und vierte Generation der ESS umfasst eine Reihe von Systemen, die sich auf die Benutzung weiter entwickelter multimedialer Mittel konzentrierten.

Während der gesamten Geschichte der ESS ignorierte die Entwicklung der Unterrichtspraxis und der Technologiemitel die linguistische Komplexität der unterrichteten Phänomene der Zweitsprache (S2). Der Plan einer aktiveren Rolle der Computer im Unterricht scheiterte daran, die linguistische Komplexität in Einklang mit den Ka-

pazitäten und Fähigkeiten eines Computers zu bringen. Die Mehrheit der vorhandenen E-Learning-Systeme stützt sich auf stochastisch basierte Grammatiken und ignoriert systematisch die Erkenntnisse linguistischer Studien. Auf der anderen Seite steht die Tradition der linguistischen oder die in der Computerlinguistik sogenannten wissenschaftsbasierten Grammatiken, die jedoch noch nicht extensiv für die Entwicklung von E-Learning-Systemen benutzt wurden und bisher nur wenig auf Fragen des Zweitspracherwerbs (ZSE) eingegangen sind.

Das wichtigste Ziel dieses Artikels ist zu beweisen, dass eine geänderte Rolle der Computer in der oben beschriebenen Richtung nur möglich ist, wenn Parameter des ZSE wie die Interferenz durch die Muttersprache (S1) der Sprachlerner, die Fehleranalyse und der Kontext direkt in das ESS integriert werden. Diese Parameter können allerdings nur dann integriert werden, wenn unser System beim computerlinguistischen Parsen eine direkte Relation sowohl zwischen der Sprache der Lerner (S1) als auch der zu lernenden, zweiten Sprache bekommt (S2). Neben vielen anderen haben schon Ellis (2006) und Bellou (2007) den Wert der linguistischen Theorien im ZSE betont.

Die Innovation eines solchen Systems besteht darin, dass es Prinzipien aus der Computerlinguistik, der ZSE und der Didaktik harmonisch kooperieren lässt. Die Komplexität und Wichtigkeit dieses Systems wird in diesem Artikel anhand des konkreten Beispiels der Bewegungsverbren im Deutschen und Griechischen aufgezeigt.

Der Artikel ist wie folgt strukturiert. Im nächsten Abschnitt wird das Phänomen der Bewegungsverbren in S1 (Griechisch) und S2 (Deutsch) der Lerner präsentiert. Der Lehrer führt eine Fehleranalyse durch, um die Fehler der Lerner zu lokalisieren und herauszufinden, wo die Interferenz der S1-Fehler in der Produktion des *Outputs* in S2 sichtbar wird. In Abschnitt 3 wird beschrieben, wie die Erkenntnisse der Fehleranalyse im System mit Hilfe eines bestimmten computerlinguistischen grammatischen Formalismus, der *Lexical Functional Grammar* (LFG) ermittelt (oder kodiert) werden. Die computerlinguistische Plattform ist XLE (früher Xerox Linguistic Environment). Dabei wird die Idee der *Fehlergrammatik* aus Saleschus (2008) expliziert, eine Grammatik, die die Fehler der Lerner beinhaltet. In Abschnitt 4 wird noch ein weiterer ZSE-Parameter als zentraler Bestandteil des Systems präsentiert, nämlich der Kontext. Der *Output* der Lerner wird in verschiedenen Kontexten auf eine solche Weise analysiert, dass potenzielle pragmatische Verständnisprobleme der Lerner am Beispiel der Bewegungsverbren im Deutschen aufgezeigt werden. Im letzten Teil wird der Algorithmus dargestellt, der die Fehlergrammatik und den Kontext berücksichtigt und die Fehler der Lerner korrigiert oder durch die Anleitung des Lehrers korrigieren lässt.

## 2 Bewegungsverbren im Deutschen und Griechischen

Mit Bewegungsverbren ist die Klasse der Verben gemeint, die eine Handlung beschreiben, die aber auch eine Bewegung beinhalten.<sup>1</sup> Diese Verben können häufig mit den stativ interpretierten, phonologisch ähnlichen Verben verwechselt werden. In ZSE werden solche Verwechslungen nicht einfach als Fehler angesehen, sondern als Hinweis auf die Existenz der sich ständig entwickelnden Zweitsprache der Lerner, die sogenannte Interimssprache (Interlanguage). *Minimalpaare* von Verben wie z.B. sich setzen/sitzen, legen/liegen, stellen/stehten, hängen/hängen sind Teil der Grammatik der Lerner, aber mit falsch zugewiesenem semantischen und syntaktischen Wert.

<sup>1</sup> Die hier erwähnten Bewegungsverbren sollten nicht mit der Klasse von Bewegungsverbren von Levin (1993) identifiziert werden. Nach Levin (1993) werden alle Verben, die einfach eine Bewegung andeuten, als Bewegungsverbren definiert.

Die erste Frage, die jeder Lehrer beachten muss, lautet: Was sollten die Kinder bei Bewegungsverbren lernen? Die Antwort ist, dass es zwei Mengen von Verben gibt, die an verschiedenen Konstruktionen teilnehmen:

- [A = {(sich) setzen, legen, stellen, hängen}] + (dir. Obj. + P+Akk.)  
Die Verben in diesen Konstruktionen beschreiben direktionale Handlungen.
- [B = {sitzen, liegen, stehen, hängen}] + ((P+) Dat.)  
Die Verben in diesen Konstruktionen beschreiben einen lokativen Zustand.

Die Beispiele in (1)-(8) zeigen die unterschiedlichen semantischen Rollen und syntaktischen Eigenschaften der zwei Mengen von Verben. In (1), (3), (5) und (7) sind die Verben subkategorisiert für die Präposition *auf* mit einem Nomen im Dativ, um den Standort des Subjekts anzudeuten. Die Verben in (2), (4), (6) und (8) dagegen sind subkategorisiert für ein direktes Objekt im Akkusativ (das direkte Objekt des Verbs *sich setzen* ist in *sich* gefasst), das von der Handlung direkt beeinflusst ist, und die Präposition *auf*, um das Ziel der direktionalen Handlung zu spezifizieren. In (1) subkategorisiert die Präposition *auf* den Akkusativ, um die Richtung der Handlung von *sich setzen* anzudeuten. Im Gegensatz dazu ist *setzen* nicht passend und nur für (2) geeignet, wobei die stative Interpretation *sitzend sein* gemeint ist. In diesem Fall wird *auf* mit dem Dativ kombiniert. Genau das gleiche passiert in (3) und (4). *Stehen* deutet die stative Interpretation an, und das phonologisch ähnliche *stellen* deutet die direktionale Interpretation an. Außerdem ist *stellen* für ein direktes Objekt und eine PP im Akkusativ subkategorisiert.

- (1) Er setzte sich (\*saß) auf das Sofa (auf + Akk.: direktional).
- (2) Er saß (\*setzte sich) auf dem Sofa (auf + Dat.: lokativ).
- (3) Die Büste von Mozart steht (\*stellt) auf dem Bett (auf + Dat.: lokativ).
- (4) Ich stelle (\*stehe) die Büste (Akk.: direktes Objekt) auf das Klavier (auf + Akk.: direktional).
- (5) Das Besteck liegt (\*legt) in der Badewanne (in + Dat.: lokativ)
- (6) Du legst (\*liegst) das Besteck (Akk.: direktes Objekt) auf den Tisch (auf + Akk.: direktional).
- (7) Ein Bild von Elvis Presley hängt im Schlafzimmer (Dat.: lokativ).
- (8) Du hängst das Bild (Akk.: direktes Objekt) über die Toilette (über + Akk.: direktional).

Die Fehler der Lerner beim Gebrauch dieser Verben scheinen systematisch zu sein und erfordern deswegen eine systematische Fehleranalyse. Mit anderen Wörtern: Man sollte gezielt fragen, wo die Quelle dieser Fehler liegt. Seit dem Anfang der linguistischen und didaktischen Studien war die Fehleranalyse die wichtigste Art und Weise, sich der Interimssprache der Lerner anzunähern. Für unsere Zwecke ist die Fehleranalyse ein notwendiges Werkzeug für die Kodierung der Fehlergrammatik.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> In den sechziger und siebziger Jahren, wie Bellou (2007) erwähnt, war Fehleranalyse ein Prozess, der sich auf inner- und außersprachliche Parameter bezog. In diesem Artikel ist mit Fehleranalyse nur die innersprachliche Analyse gemeint, also nur die Faktoren, die mit der Grammatik von S1 und S2 zu tun haben.

## 2.1 Fehleranalyse

Die erste Fehlerursache, die im vorherigen Abschnitt aufgeführt ist, ist die Ähnlichkeit der Verbformen zwischen den Verben der zwei Gruppen. Diese Ähnlichkeit führt zur Kombination von kontextuell korrekten Verbformen mit den interpretativ falschen Komplementen. Diese Verwechslung bei griechischen Lernern ist nicht zufällig, und der wichtigste Grund dafür ist die Interferenz aus der ersten Sprache, in diesem Fall Griechisch.<sup>3</sup> Die entsprechenden griechischen Verben der zwei Klassen sind in der Form ganz unterschiedlich (stehen/stellen = στέκομαι/τοποθετώ, setzen/sitzen = ?/κάθομαι<sup>4</sup>, legen/liegen = βάζω - τοποθετώ/πλαγιάζω-ξαπλώνω, stellen/stehen = τοποθετώ/στέκομαι, hängen/hängen = κρεμώ/κρέμομαι[medium]).

Ein häufiger Fehler ist der Einsatz des *Dativs* im Fall der direktionalen Interpretation anstelle von *Akkusativ* und andersherum im Fall der lokativen Interpretation.

- A + (dir. Obj. + (P+ *Dat.*)) = direktionale Interpretation
- B + ((P+) *Akk.*) = lokative Interpretation

Außerdem wird die direktionale Interpretation der Verben in der Klasse A häufig mit der lokativen Interpretation der Verben der Klasse B wegen zwei Eigenschaften der griechischen Sprache verwechselt:

- a) wegen der freien Wortstellung des Griechischen (häufig Objekt im Vorfeld) und
- b) wegen der Weglassung des Subjekts im Griechischen.

Die Interpretation der Sätze in (3'), (5') und (7') lassen die beiden obengenannten Interferenzparameter erkennen. In (3') kann *die Büste von Mozart* als Objekt im Akkusativ interpretiert werden. Außerdem wird häufig gemeint, dass das Subjekt einfach nur fehlt, weil dies im Griechischen so üblich ist. Obwohl das Objekt der Präposition im Dativ ist, haben sich die Lernenden schon für die falsche Interpretation entschieden. Das gleiche Muster gilt für (5') und (7'). Das Objekt steht ganz am Anfang im Akkusativ und dann folgt das mutmaßlich fehlende Subjekt.

- (3') (\*) Die Büste von Mozart [Obj. Akk.] steht [er/sie] auf dem Bett (auf + *Dat.*: direktional).
- (5') (\*) Das Besteck[Obj. Akk.] liegt [er/sie] in der Badewanne (in + *Dat.*: direktional)
- (7') (\*) Ein Bild[Obj. Akk.] von Elvis Priesley hängt [er/sie] im Schlafzimmer (*Dat.*: direktional).

## 3 Fehlergrammatik

Der nächste Schritt für den Linguisten besteht darin herauszufinden, wie man diese Verwechslungen unterbinden kann. Das bedeutet, einen Algorithmus zu entwerfen, auf dem unser System basieren wird. Mit anderen Worten geht es darum, wie man ein automatisches System schaffen könnte, das aktiv am Lernen der Eigenschaften beider Klassen teilnimmt. Die Strategie, die hier verfolgt wird, ist:

<sup>3</sup> Unter anderen haben sich Rothweiler et al. (2007) extensiv mit den Unterschieden der Bewegungsverben in beiden Sprachen befasst.

<sup>4</sup> Der Verb (*sich*) *setzen* hat keine direkte Übersetzung ins Griechische:

(a) Er setzte sich auf das Sofa.

Πήγε να καθίσει στον καναπέ.

Nach der Lokalisierung der grammatischen Fehler der Studenten diese Fehler anordnen und kodieren, um sie vermeidbar zu machen.

Die Anordnung und systematische Kodierung der Fehler der Studenten kann durch eine Fehlergrammatik umgesetzt werden. Die Fehlergrammatik ist eine Grammatik, welche die fehlerhaften Sätze der Lernenden akzeptiert. Die Idee einer Fehlergrammatik kommt von Saleschus (2008).<sup>5</sup> Eine solche Grammatik ist sehr nützlich für die Analyse der Eingabesätze von Studenten, weil sie zunächst einmal alle von den Lernenden grammatisch korrekten oder akzeptierten Sätze anzeigt. Die Fehlergrammatik hat also einen direkten Kontakt zur Interimssprache der Lernenden. Außerdem markiert sie die grammatisch unkorrekten Konstruktionen, um sie vermeidbar zu machen. Obwohl die Fehlergrammatik die Sprache der Studenten widerspiegelt, kann sie nicht mit ihr identifiziert werden. Sie beinhaltet die *korrekten* grammatischen Regeln der deutschen Sprache mit einigen neuen markierten Regeln, die sich der Sprache der Lernenden annähern.

Um die Fehlergrammatik zu konstruieren, müssen einfache grammatische Regeln in unsere Grammatik eingefügt werden, welche die fehlerhaften Konstruktionen erlauben, wie z.B. in (8). Diese Regeln umfassen die potentiell fehlerhaften Wahlmöglichkeiten der Studenten. Die Regeln in der Gruppe A sagen aus, dass die Objekte der Präpositionen noch einen anderen Kasus annehmen können, nämlich den Dativ. Dementsprechend deuten die Regeln in der Gruppe B an, dass die Objekte der Präpositionen im Akkusativ stehen und dass sie ein zusätzliches Argument im Akkusativ annehmen können.

- (8) A = {sich setzen [P + (Akk. | *Dat.*)] / (direktional | *lokativ*): +  
stellen [Akk. + [P + ((Akk. | *Dat.*))] / direktional | *lokativ*): + ... }  
B = {sitzen [P + (Akk. | *Dat.*)] / (*lokativ* | *direktional*): +  
stehen [Akk. + [P + (Akk. | *Dat.*))] / (*lokativ* | *direktional*): + ... }

### 3.1 Der grammatische Formalismus

Der grammatische Formalismus, der für die Konstruierung der Fehlergrammatik, also für das Parsen der Sätze von XLE benutzt wird, ist die Lexikalisch-Funktionale Grammatik (LFG) (Kaplan & Bresnan 1982, Dalrymple et al. 1995). Die LFG ist eine Unifikationsgrammatik und bietet zwei elegante Vorteile für unsere Zwecke:

- Modularität. Es gibt eine klare Unterscheidung zwischen der Ebene sprachspezifischer Eigenschaften (Wortstellung und Wortbildung) [C(onstituent) Structure] und der Ebene der sprachunabhängigen *funktionalen* Information (diese beschreibt syntaktische und semantische Information durch Funktionen oder Attribute wie Subjekt, Objekt oder auch Lokativ und Direktional).
- LFG ist für die erfolgreiche Analyse einer Vielzahl verschiedener Sprachen benutzt worden.

LFG ist der grammatische Formalismus, der die Grammatik der S2 wie die Grammatik der Fehler der Studenten kodiert. Die falschen Sätze der Lernenden werden mit markierten Attributen kodiert. Im Fall der Bewegungsverben werden bei dem lexikalischen Eintrag jedes Verbs sowohl das Attribut Lokativ als auch Direktional mit dem

<sup>5</sup> Die Idee von Saleschus (2008) für eine Fehlergrammatik wird mit dem Karl-Steinbuch Stipendium gefördert.

Wert (+) eingefügt. Abhängig davon, ob das Verb zur Gruppe A oder B gehört, wird das *falsche* Attribut markiert und zeigt damit einen Teil der Interimssprache der Lernenden an.

Die praktische Seite bei der Benutzung dieses Formalismus besteht darin, dass es eine komputationelle Implementierung von LFG durch das XLE gibt. XLE ist eine Plattform für die Bedürfnisse eines langfristigen Projekts (das PARGRAM-Projekt) für maschinelle Übersetzung. XLE ist besonders hilfreich für eine E-Learning-Software, weil sie über zwei Komponenten verfügt: a) eine Parsingkomponente, die für die tiefe strukturelle Analyse der S2 der Lernenden und für die Lokalisierung der Fehler mit Hilfe der Fehlergrammatik zuständig ist, und b) eine Generierungskomponente, die uns die Wahl bietet, bei der Analyse der Eingabesätze der Lernenden die benötigten Korrekturen vorzunehmen.

#### 4 Kontextabhängigkeit

Abgesehen von den syntaktischen und semantischen Fehlern erweist sich das komplette Verständnis der Funktion dieser Verben nur durch Eingabesätze der Lernenden in verschiedenen Kontexten. Die zweite Eigenschaft unseres Systems ist die Kontextabhängigkeit. Das System soll kontextuelle Inferenzen schließen, in dem die uninterpretierten oder unpassenden (*infelicitous*) Diskurse den grammatischen Fehlern der Studenten folgen. Durch den Kontext kann man die Fehler der Studenten genauer ermitteln. Die verschiedenen semantischen und pragmatischen „Verbindungen“ zwischen Propositionen, in denen die Verben auftreten, führen zum korrekten Gebrauch.

Jede Proposition wird mit einem Etikett markiert. Das System sollte jede Proposition markieren (kein leichter Prozess, angesichts der Komplexität der Definition einer Proposition). Für unser Ziel bildet das System einfache Sätze auf einfache Propositionen ab. Die Abbildung ist eineindeutig.<sup>6</sup>

Das nächste und letzte Ziel unseres Systems ist, semantische und pragmatische Relationen zwischen den Propositionen zu inferieren.

##### 4.1 Der Diskursformalismus

Für die Analyse von mehr als einem Satz wird hier *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT) (Asher 1993, Asher & Lascarides 2003) benutzt. SDRT ist eine revidierte Version von *Discourse Representation Theory* (DRT) (Kamp and Reyle 1993), die auch rhetorische Relationen beinhaltet und den pragmatischen Faktor ernst nimmt. SDRT ist eine formale linguistische Theorie, die an der Grenze zwischen Semantik und Pragmatik liegt. Sie umfasst eine Menge von rhetorischen Relationen als Teil der semantisch-pragmatischen Representationen von Diskursen (Narration, Elaboration, Parallel, Contrast, Explanation, Background, etc.).

#### 5 Implementierung und Architektur

Die einzelnen Teile der Implementierung folgen der unten vorgestellten Skizze (adaptiert von Saleschus 2008).<sup>7</sup> Zunächst muss eine graphische Benutzerschnittstelle bereitgestellt werden. Der Benutzer wird aufgefordert, einen Satz mit einem Bewegungsverb und einer Präposition einzugeben. Der eingegebene Satz verfügt über einen vorgefertigten Kontext wie im Beispiel der Lückenaufgabe in (9).

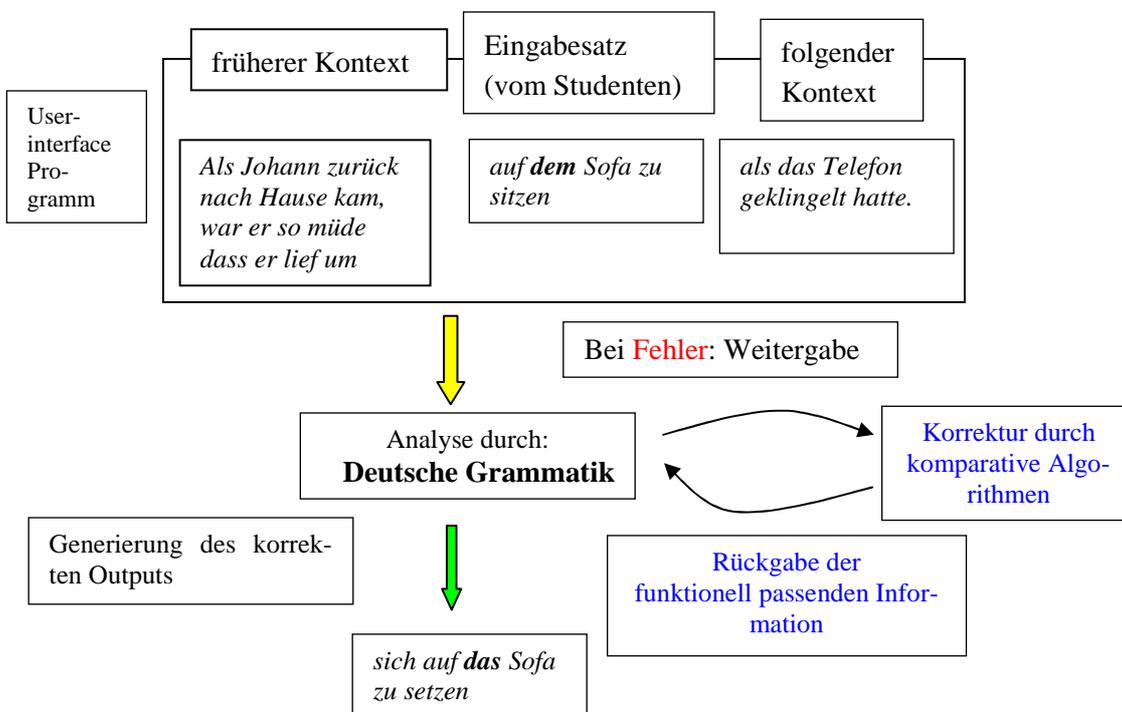
<sup>6</sup> Hier ignoriere ich die komplizierten semantischen und philosophischen Fragen, die sich mit der Natur der Propositionen beschäftigen. Wichtig ist, dass die Abgrenzung der semantischen Einheiten möglich ist.

<sup>7</sup> Die Arbeit von Saleschus (2008) beschränkt sich auf die Analyse von einem Satz in der Eingabestelle für russische Studenten des Deutschen.

- (9) Als Johann zurück nach Hause kam, war er so müde, dass er lief, um \_\_\_\_\_ als das Telefon geklingelt hatte.

Nehmen wir an, der Student gibt den Satz *auf dem Sofa zu sitzen* ein. Der eingegebene Satz wird dann von der deutschen LFG-Grammatik in XLE analysiert. Falls ein Fehler vorliegt, wird er von dem Modul analysiert, welches die komparativen Grammatikregeln und das Diskursinferenzsystem enthält. Dieses Modul gibt die Fehlergrammatik der Lernenden wieder und deckt die rhetorischen Relationen zwischen den Propositionen im vorgefertigten Kontext und dem Eingabesatz auf.

Nach der Lokalisierung der grammatischen Fehler oder dem semantisch und pragmatisch unpassenden Gebrauch des Verbs gibt dasselbe Modul die *richtige* funktionale Information an das Parse-Modul weiter. Am Ende wird durch die Generierungskomponente der korrekte Output generiert. Vor der Generierung könnte der Benutzer einen Hinweis zur Korrektur bekommen.<sup>8</sup>



### 5.1 Anwendung anhand eines Beispiels

Durch die Diskursinferenzmaschine werden als  $\pi_1$  *Als Johann zurück nach Hause kam, war er so müde, dass er lief um* und der Eingabesatz *auf dem Sofa zu sitzen* als  $\pi_2$  markiert. Die Kombination des Verbs *lief* in  $\pi_1$ , das atelisch ist mit dem Marker *um*, welcher einen Telos bezeichnet, führt zur Inferenz der Relationen *Explanation* und *Narration* zwischen den beiden propositionalen Einheiten. Zudem besagt das Axiom unserer SDRT Diskursinferenzmaschine in (10), dass der Ereignistyp des Verbs des Eingabessatzes in  $\pi_2$  *event* sein sollte.

$$(10) \textit{Explanation} (\pi_1, \pi_2) \wedge \textit{Narration} (\pi_1, \pi_2) \Rightarrow e\pi_1 < e\pi_2$$

Da nun das Verb *sitzen* vom Ereignistyp *stativ* und nicht *event* ist, soll es mit einem Verb der Gruppe B ersetzt werden. Die tiefe computerlinguistische Analyse des Systems ist geschickt genug, um zu erkennen, ob der Fehler von grammatischer oder

<sup>8</sup> Der didaktische Eingriff ist dabei notwendig, um die Interferenz des Systems beim Lernprozess zu stoppen oder sie zu manipulieren und die Quelle der Fehler zu diskutieren.

pragmatischer Natur ist. Für den Fall, dass der Kontext den Ereignistyp *stativ* vom Eingabesatz erfordert, wäre der Fehler der Lernenden nicht kontextabhängig, sondern grammatisch. Bei der Generierung würden die Komplemente und nicht die Form des Verbs korrigiert werden.

Die zweite Stufe des Systems besteht darin, von dem fehlerhaften Input den korrekten Output zu generieren. Die Prädikate und die funktional markierte und fehlerhafte Information werden geändert. Im Beispiel hat das System sich schon entschlossen, dass das Verb im Eingabesatz vom Eventtyp *event* sein soll. Das bedeutet, dass der Wert des funktionell relevanten Attributs *Aspekt* nicht *stativ* sein sollte. Im Konflikt der Werte des Eingabesatzes und der Werte, die vom Kontext *verlangt* werden, gewinnt der Kontext.<sup>9</sup> Der Übergang zur Generierung des korrekten Outputs wird von *Transferregeln* kodiert, wie in (11). Die Regel in (11) besagt: Wenn das Prädikat des Eingabesatzes vom Typ *Event* sein soll und für eine PP im Dativ subkategorisiert ist, dann wird der PP der Kasus Akkusativ übergeben oder es wird, falls der Kasus im Eingabesatz schon korrekt ist und das Verb mit dem falschen Aspekt (Attribut *ASP* in (11)) nicht zur richtigen Gruppe gehört, das Prädikat und der Wert des Attributs *ASP* geändert.

(11) *Transferregel*

$$\begin{aligned} \text{Denotationstyp: Event}(\_ \text{Prädikat}) & \Rightarrow \\ \{ \_ \text{Prädikat} + (\text{P} + \text{Dat.}) \rightarrow \_ \text{Prädikat} + (\text{P} + \text{Akk.}) \mid \\ \_ \text{Prädikat} \_ \text{A} + (\text{P} + \text{Akk.}) \wedge \text{ASP: } \textit{stativ} \rightarrow \\ \_ \text{Prädikat} \_ \text{B} + (\text{P} + \text{Akk.}) \wedge \text{ASP: } \textit{direktional} \} \end{aligned}$$

## 6 Schluss

Ziel dieses Artikels war es, eine neue Architektur bei der Anfertigung und Konstruktion von E-Learning-Software für den Erwerb der deutschen Bewegungsverben von griechischen Deutsch-Lernenden zu demonstrieren. Statt der oberflächlichen Analyse der heutigen stochastisch basierten Software-Systeme werden hier computerlinguistische Algorithmen auf der Basis von linguistischen Theorien für eine tiefe Analyse der S2 mobilisiert. Die in diesem Artikel vorgestellte E-Learning-Architektur zeigt, dass E-Learning-Software für den Fremdsprachenunterricht viel effizienter und flexibler eingesetzt werden kann.

Zwei Aspekte dieser tiefen Analyse sind besonders nützlich. Zunächst ist dies die Fehlergrammatik, also die Grammatik als Mittel für ein besseres Verständnis der Interimssprache der Lernenden. Hier trägt der Kontext dazu bei, dass der Lehrer nicht nur die grammatischen Fehler der Lernenden entdeckt, sondern auch den pragmatisch relevanten Gebrauch dieser Verben. Nach einer kleinen Einleitung zum Phänomen der Bewegungsverben im Deutschen und Griechischen und der dazu gehörigen Fehleranalyse anhand eines praktischen Beispiels mit dem Bewegungsverb *sitzen* im Eingangssatz der Lernenden, demonstrierten die Abschnitte 4 und 5, wie die tiefe linguistische Analyse eines kleinen Textes beim Fremdsprachenunterricht erfolgreich angewendet werden kann. Die beschriebene E-Learning-Architektur deutet eine prominente Stellung für die didaktische Praxis an und lässt die Erkenntnisse linguistischer Studien der ZSE, computerlinguistischer Algorithmen und Methoden und Didaktik harmonisch kooperieren und sich annähern.

<sup>9</sup> Der Appendix illustriert im Detail die algorithmische Realisierung der Implementierung, die die linguistische Theorie und Praxis verbindet und die Konflikte löst.

## APPENDIX

### Der Algorithmus

Funktion: Parsing\_Fehler-Diskursgrammatik (Eingabesatz)

<-- Eingabesatz

**wenn** Ende vom Diskurs **dann**

**wenn** *Grammatischer Zustand* **korrekt** ist, **dann zurückgeben** akzeptabel

**sonst zurückgeben** unakzeptabel

**sonst wenn** Eingabesatz, **dann zurückgeben** XLE\_parse von Sätzen vor und nach dem Eingabesatz **und** Diskursparse für die im Kontext gegebenen Sätze

**wenn** XLE\_parse  $\equiv$  Diskursparse,<sup>10</sup> **dann** Ende vom Diskurs

**sonst wenn** XLE\_parse  $\cong$  Diskursparse,<sup>11</sup> **dann** \_Fehler\_Hinweisgenerierung **und** Generierung\_Fehler-Diskursgrammatik

Funktion: Generierung\_Fehler-Diskursgrammatik(XLE\_parse, Diskursparse)

<-- XLE\_parse  $\cong$  Diskursparse

**zurückgeben** XLE\_generieren [umfasst die Regel der Fehlergrammatik]

Funktion: \_Fehler\_Hinweisgenerierung

<-- Eingabesatz

**wenn** Kasus *nicht korrekt* ist **dann** semantischer\_Hinweis

**Sonst wenn** die Verbform *nicht korrekt* ist, **dann** graphischer\_Hinweis

Der Algorithmus expliziert, was in allen Fällen während des Parsens passiert. Im Fall, dass es am Anfang nichts mehr zu parsen gibt und der grammatische Zustand des Diskurses korrekt ist, gibt das Programm den Wert akzeptabel zurück und verlässt den Prozess.

Sonst: wenn der Eingabesatz zum Analysieren übergeben wird, dann gib ihn an den Prozess oder die Funktion *XLE\_parse* weiter. Mit anderen Worten, wir lassen den Eingabesatz durch XLE parsen. Danach gib die analysierten Sätze mit allen Informationen an das Diskursparse-System.

Gleich danach haben wir zwei Fälle; der eine besagt: Wenn XLE den Eingabesatz als korrekt geparkt hat, dann gib den Wert am Ende vom Diskurs zurück (was signalisiert, dass weiter nichts mehr zu machen ist).

Aber wenn *XLE\_parse* nicht den Wert korrekt hat, dann gib uns einen Hinweis je nach der Art der Fehler.

Die Arten von Fehlern durch XLE werden an die *\_Fehler\_Hinweisgenerierung*-Funktion übergeben. Es gibt zwei Arten von Fehlern: wenn der Kasus nicht korrekt ist oder wenn die Verbform nicht korrekt ist. Daneben ist die *Generierung\_Fehler-Diskursgrammatik* relevant. Die Funktion wird initiiert, wenn die XLE Parse-Resultate mit den Erwartungen vom Diskurs konfliktieren. In diesem Fall muss das System durch die Fehlerregeln den Output generieren.

### Literaturverzeichnis

Asher N. 1993. *Reference to Abstract Objects in Discourse*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Asher N. & A. Lascarides. 2003. *Logics of Conversation*. Cambridge University Press.

<sup>10</sup>  $\equiv$  Kompatibilität-Relation

<sup>11</sup>  $\cong$  Konflikt-Relation

- Bellou S. 2007. *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Darymple, M. et al. 1995. *Formal Issues in Lexical-Functional Grammar*. CSLI Publications, Stanford.
- Kamp H. & U. Reyle. 1993. *From Discourse to Logic: Introduction to Modeltheoretic Semantics of Natural Language, Formal Logic and Discourse Representation Theory*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Levin B. 1993. *English Verb Classes and Alternations: A Preliminary Investigation*. The University of Chicago Press, 1993.
- Ellis R. 2006. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly* 40(1), 83-107.
- Kaplan R. M. 1995. The formal architecture of Lexical-Functional Grammar. Darymple, M., R. M. Kaplan, J. T. Maxwell & A. Zaenen (Hrsg.), *Formal Issues in Lexical-Functional Grammar*. CSLI Publications, 7 – 27.
- Kaplan R. M. & J. Bresnan. 1982. Lexical-Functional Grammar: A formal system for grammatical representation. J. Bresnan (Hrsg.), *The Mental Representation of Grammatical Relations*. The MIT Press, 173–281.
- Rothweiler M., I. Tsimpli, D. Papadopoulou, A. Fox, K. Katsika, S. Kroffke, M. Mastropavlou, A. Mylonaki & N. Stahl. 2007. Motion verbs in Greek and German: Evidence from typically developing and SLI children. In *Proceedings of the 18<sup>th</sup> International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*, Thessaloniki.
- Saleschus D. 2008. Ein wissenschaftsbasiertes Lernprogramm für Grammatikkorrekturen im Zweitspracherwerb. Projektantrag. Konstanz.

# **Das Tüpfelchen auf der Sahne - Sprachstolpereien und Stilblüten im Fremdsprachenunterricht**

## **Joachim Theisen**

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

### **Περίληψη**

Τα «μαργαριτάρια» («Stilblüten») δεν είναι μόνο ένα διασκεδαστικό γλωσσικό φαινόμενο, αλλά αποτελούν και ένα σώμα κειμένων που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο από γλωσσολογική όσο και από διδακτική άποψη. Στην ανακοίνωση αυτή επιχειρείται καταρχήν ένας ορισμός του φαινομένου από γλωσσολογική σκοπιά και περιγράφεται η λειτουργία του. Οι μέχρι τώρα ορισμοί είναι εκλαϊκευμένοι και ελάχιστα τεκμηριωμένοι. Με βάση εμπειρικά παραδείγματα καταδεικνύεται η αξία που μπορεί να έχει η ένταξη του φαινομένου στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Αποδεικνύεται πως η ικανότητα πολλών ξενόγλωσσων μαθητών δεν επαρκεί όταν πρόκειται για την αναγνώριση και τη μετέπειτα διόρθωση λαθών («μαργαριταριών») εκ μέρους φυσικών ομιλητών. Στην ανακοίνωση δίνονται πρώτα ερείσματα για τη μελέτη ενός θέματος που μπορεί όχι μόνο να εμπλουτίσει το μάθημα της ξένης γλώσσας, αλλά και να οδηγήσει σε μια πραγματικά ουσιαστική και στερεή γνώση της.

Was ist eine Stilblüte? Dumme Frage, so was weiß man. "Eine ungeschickte Wortwahl, mitunter eine Verballhornung von Fremdwörtern, eine grammatikalisch verquere Verquickung oder auch die Verkennung der Doppelbödigkeit von Wortbedeutungen, kurz, der Stil ist es, der die Blüten treibt, an denen wir uns erfreuen können." (Ahrens 2005: 9)

Und was ist eine Sprachstolperei? Auch ein sprachlicher Fehler, nicht ganz so lustig, im Gegenteil, daran hat man sich gar nicht zu erfreuen, sondern da muss der Sprachkritiker ran, der eben solche Fehler uns Sprechern und uns Schreibern austreiben will. "Sprachstolpereien" ist der Untertitel eines Buches von Wilhelm Emanuel Süskind von 1969. Haupttitel: "Dagegen hab ich was".

Und was macht man mit Stilblüten und Sprachstolpereien im Fremdsprachenunterricht? Man präsentiert sie, damit die Schüler auch mal was zu lachen haben.

So weit, so gut. Doch es lohnt sich nachzufragen, zunächst nach der Stilblüte, dann nach den Stolpereien und schließlich nach beiden im Fremdsprachenunterricht.

"Die Stilblüte" heißt es in einem Sammelband über "Stil, Stilbruch, Tabu" ganz aktuell "hat es schwer in der germanistischen Forschung. Sie erscheint nicht als ein Objekt, das eingehender wissenschaftlicher Aufmerksamkeit würdig wäre", und "selbst die sprachwissenschaftliche Forschung hat das Phänomen der Stilblüte als solches bislang kaum thematisiert." (Eggers 2008: 21) Michael Eggers beschäftigt sich dann allerdings auch nicht mit der Stilblüte als sprachlichem, sondern als gesellschaftlichem Phänomen, und zwar um das Jahr 1800; das hilft uns nicht weiter.

Man muss schon fast 30 Jahre zurückgehen, um die letzte, allerdings auch erste einigermaßen ausführliche Untersuchung der Stilblüte zu finden, das ist Barbara Sandigs Aufsatz von 1981: "Stilblüten als Mittel der Erforschung 'stilistischer Kompetenz'". Der Titel sagt's schon: Die Beschäftigung mit der Stilblüte dient hier einem höheren Zweck und fließt dann auch so in Sandigs ausgezeichnete Stilistik von 1986

ein. Sie bleibt, erfreulicherweise, streng wissenschaftlich: Stilblüten wirken "so, dass ein negatives Licht auf die Handlungsfähigkeit als solche fällt". Sandig bringt folgendes Beispiel aus einem Schulaufsatz: "In Rom gibt es das Kolosseum, das größte Amphibientheater der Welt." Ihre Erklärung: "Das Lachen des Rezipienten ist dem Handeln (Aufsatzschreiben) und dem Handlungsinhalt (Thema) nicht angemessen, die Wirkung kann in einer normalen Schulsituation nicht intendiert sein. Der fehlerhafte Stil stört hier das Handlungsergebnis, seine Wirkung hat Konsequenzen in bezug auf die Handlung." (Sandig 1986: 63)

Sandig argumentiert apologetisch, sie versucht darzulegen, dass "Stil als Teilaspekt des Handelns nichts Marginales ist". Deshalb zeugen Stilblüten von "verminderter sprachlicher Handlungsfähigkeit" (Sandig 1986: 117).

Daran anknüpfend frage ich mal mit einem Blick auf einige Stilblütensammlungen der vergangenen Jahre, was unter verminderter sprachlicher Handlungsfähigkeit wohl zu verstehen sein könnte. Da ist man dann doch schon nach ein paar Seiten sehr erstaunt, denn mit "Stilblüte" ist offenbar so gut wie alles gemeint, was ein irgendwie gearteter sprachlicher Fehler ist, nein nicht einmal das, originell und treffend darf es auch sein, Hauptsache aber: witzig.

Aus Schüleraufsätzen: "Schiller hat auch ein Drama geschrieben: Kannibale und Liebe" (Mammut 1985: 43),

Originelle Formulierungen: "Keine Angst vor dem Hund, aber fürchten Sie den Besitzer!" (Nikol 1988: 44),

Druckfehler: "Trockene warme Luft fließt von Ostern her nach Deutschland" (Nikol 1988: 113),

Witze: "Etwas Positives muss doch an Ihrem Mann gewesen sein, als Sie ihn damals heirateten? - Ja, das schon, Herr Richter, aber das haben wir bis zum letzten Cent ausgegeben" (nach Wittich 1986: 118),

Namen: "Polizeikommissar Reuber" - wohlgermerkt mit eu! - oder "Rechtsanwalt Dr. Mörder" (Ahrens 2005: 12),

und - als letztes Beispiel - eine Wandkritzelei auf einem Männerklo: "Bin kurz weg. Komme gleich wieder. Godot." (Wittich 1987: 52)

Man gewinnt den Eindruck, all diese Bücher, und Dutzende mehr, mussten voll werden, und da es ohnehin keine allgemein anerkannte Definition von "Stilblüte" zu geben scheint, packt man halt rein, was den Leser erfreut. "Stilblüte" ist eine Gattung, die sich über Anthologien definiert, wogegen nicht einmal Sandigs Beschreibung von Stilblüten als sprachliches Defizit spricht. Von Schülern mag man ja glauben, dass sie kein richtiges Deutsch können, und es ist bezeichnend, dass der Fehler ihres Beispielaufsatzes gar nicht auf stilistischer Ebene liegt: "Amphibientheater" ist kein unpassenderes Wort für "Amphitheater" - es ist einfach falsch, hört sich aber lustig an.

Wie kommt es bei durchaus kompetenten Sprechern und Schreibern dazu, dass sie Stilblüten fabrizieren? Ich will über ein ganz banales Beispiel eine Antwort versuchen.

"Doris und Peter geht in die Küche." Dieser Satz ist falsch, es liegt ein ganz offensichtlicher Verstoß gegen die Gesetze der Kongruenz vor.

"Doris und Peter, der am Vorabend seinen 20. Geburtstag gefeiert hatte und erst nach dem Aufstehen der Unordnung gewahr wurde, die seine Gäste hinterlassen hatten, der aber spätestens bis zwei Uhr, wenn seine Eltern aus dem Urlaub zurückkommen, alles aufgeräumt haben musste, geht in die Küche." Fehler bemerkt? Wenn ja,

hängt das mit Sicherheit auch damit zusammen, dass ich Beispiele angekündigt habe, nein - richtig - ich habe *ein* Beispiel angekündigt, doch da der zweite Satz, nach der Kurzdiagnose des ersten, mit denselben Wörtern begann, war auch er unschwer als Beispiel zu verstehen. Sehr aufmerksam! In Word übrigens ist im ersten Satz "geht" als Grammatikfehler markiert, im zweiten nicht. Offenbar reicht die Aufmerksamkeit des Programms nicht über drei Zeilen hinweg. Unsere Aufmerksamkeit reicht wahrscheinlich weiter, doch auch sie hat ihre Grenzen. Und während Word nichts weiter zu tun hat, als auf Rechtschreibfehler zu achten, indem es auf sein orthografisches Kompetenzreservoir, den Thesaurus, zurückgreift, und grammatische Unstimmigkeiten herauszupflücken, die sich über Extras - Optionen - Rechtschreibung und Grammatik - Einstellungen modifizieren lassen, unterliegen wir als Sprecher und auch als Schreiber noch ganz anderen Verpflichtungen.

Wie war dieser Satz? Word hat beim Schreiben nicht gemeckert, hatte auch, orthografisch und grammatikalisch, überhaupt keinen Grund, aber schön ist der Satz deshalb nicht, freundlich schon gar nicht, mehrfach verschachtelt, syntaktisch, aber auch semantisch. Außerdem gehe ich mal davon aus, dass Sie hier keine Tipps darüber erwarten, wie man Word bedient. Noch so ein Ausrutscher, und ich darf mich nicht wundern, wenn Sie mir Ihre Aufmerksamkeit entziehen und zum nächsten Beitrag weiterblättern.

Das ist das Schlüsselwort: "Aufmerksamkeit". Sie ist ein Untersuchungsgegenstand zunächst der Psychologie, und da ist es ganz zu Beginn der wissenschaftlichen Erforschung wie bei der Stilblüte: "Everyone knows what attention is", schrieb 1890 William James, der als erster auf das Phänomen der Aufmerksamkeit hingewiesen hat. "It is the taking possession by the mind, in clear and vivid form, of one out of what seem several simultaneously possible objects or trains of thought. Focalization, concentration, of consciousness are of its essence. It implies withdrawal from some things in order to deal effectively with others, and is a condition which has a real opposite in the confused, dazed, scatterbrained state which in French is called *distracti-on*, and *Zerstreutheit* in German." (James 1890: 403f.)

Die Aufmerksamkeitsforschung ist seither weit gediehen, der Aufmerksamkeitsband der Enzyklopädie der Psychologie umfasst 672 Seiten. Viele Ansätze konkurrieren miteinander, zum Teil klinisch untersucht und belegt. Wovon aber alle gleichermaßen ausgehen, ausgehen müssen, ist die Begrenztheit der Aufmerksamkeit.

In gesprochener ebenso wie in geschriebener Sprache begegnen daher sinnvollerweise zahlreiche Ausdrücke, die die Aufmerksamkeit des Hörers oder Lesers steuern. Nicht erst die Sprechakttheorie hat darauf hingewiesen, schon die antike Rhetorik widmet sich ihnen ausführlich, da sie natürlich weiß, dass eine Rede nur so gut ist, wie sie von ihren Zuhörern verstanden werden kann. (Lausberg 1973: §269ff., Möller: i.Dr.) Und Zuhörer sind nun mal zahlreichen Einflüssen ausgesetzt, die - mehr oder weniger nebenher - ebenfalls ihre Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen: Sie sind müde - das vermindert ihre Aufmerksamkeit ohnehin -, sie freuen sich aufs Wochenende, oder die Stühle, auf denen sie sitzen, finden sie nicht so besonders bequem. Der ideale Sprecher - vor Publikum - dürfte der sein, der all das bedenkt - nicht in allen Einzelheiten, aber doch mit all solchen Einzelheiten rechnend -, der allerhand Ablenkungen seiner Zuhörer einrechnet und trotzdem den Großteil ihres Aufmerksamkeitspotentials für sich gewinnen kann. Das ist gar nicht leicht, - ein riesiger Vorteil ist es aber immerhin, wenn er das Medium, die Sprache, in der er spricht, sicher beherrscht, und das gilt nicht nur für öffentliche Rede. Man kennt das: Man beginnt einen Satz, hat keine Ahnung, wie er endet, und kommt dennoch so gut wie immer ganz sicher ans Ziel.

Die Sprachproduktionsforschung hat mehrere Modelle entworfen, um die Frage zu beantworten, warum das so ist. Das immer noch verbreitetste von Willem Levelt aus dem Jahr 1989 besteht - ganz kurz - aus folgenden Komponenten (Levelt 1989: 9ff.): An erster Stelle steht der Conceptualizer, der den Inhaltsplan der zukünftigen Äußerung entwirft. Der Formulator kodiert auf grammatischer und dann phonologischer Ebene die intendierte Äußerung, während der Articulator diesen Sprechplan neuromuskular umsetzt: Man spricht. Weil gesprochene Sprache aber diachron ist - geschriebene natürlich auch, doch die Produktionsbedingungen des Schreibens sind in der Regel ganz anders geartet, da es beim Schreiben in den meisten Fällen möglich ist, die Diachronie aufzuheben -, wegen der Diachronie setzt Levelt eine vierte Komponente an, das Speech-Comprehension-System, das Sprechverstehenssystem, das das Gesprochene wahrnimmt und zum Beispiel die Möglichkeit gibt, es - in der Fortsetzung der Rede - eventuell - zu korrigieren. Die fünfte und letzte Komponente nennt Levelt Audition, das Hören des Gesprochenen, das dazu führen kann, dass man seine Äußerung im Nachhinein erweitert. Dass es damit nicht getan ist, ist klar, zumindest in einer Face-to-Face-Kommunikation: Ich *sehe* auch beim Sprechen, wie mein Zuhörer reagiert und kann - im Gespräch - darauf reagieren.

Die Diachronie gesprochener Sprache ist ein entscheidender Vorteil. Sinn erschließt sich im Fortlauf der Rede, auch in dem Sinne, wie Kleist das in seinem Aufsatz "Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden" dargestellt hat. Die Diachronie birgt aber auch Nachteile: sie läuft der Aufmerksamkeit zuwider, zumal, wenn diese anderweitig beansprucht wird. Nicht nur die des Hörers, auch die Aufmerksamkeit des Sprechers ist begrenzt.

Chomskys idealer Sprecher lebt in einem sterilisierten störungsfreien Raum, die Distanz zu seiner Sprachkompetenz ist beim Sprechen gleich Null. Beim normalen Sprecher, der mit Linguistik nichts am Hut hat, ist das ganz anders. Er hat einen Sprechakt zu bewältigen, der eo ipso in eine Situation eingebettet ist und mit dem er eo ipso etwas erreichen will. Er hat, von einigen Sonderfällen, wie dem Fremdsprachenunterricht, abgesehen, nicht die Aufgabe, seine sprachliche Kompetenz unter Beweis zu stellen, sondern er steht unter ganz anderem Erfolgsdruck. Ein harmloses, stilblütiges Beispiel:

Wir hatten früher (das ist schon lange her) einen wunderschönen dunkelblauen Mercedes, einen 230er, den mit den Heckflossen. So schön er war, stand er doch meistens in der Garage, denn mein Vater war kategorisch dagegen, dass wir uns einfach reinsetzten, um in die Stadt zu fahren. Da könnt ihr auch zu Fuß hin! Nun war mein Bruder, der gerade auch den Führerschein hatte, aber sehr spät dran und er schaffte es zu Fuß nicht mehr rechtzeitig zum Zahnarzt. Also nahm er ihn doch, mein Vater war nicht zu Hause. Auf der Suche nach einem Parkplatz fuhr er an einer Baustelle vorbei, und wie aus heiterem Himmel, in Wahrheit: von einem Kran herab, fiel ein Brett auf den Kofferraum. Riesendelle, Riesenschreck. Und der Termin beim Zahnarzt! Und was würde mein Vater sagen!? Nachdem die Zähne untersucht waren, fuhr mein Bruder schnurstracks zur Polizei und meldete den Vorfall. Im Protokoll stand der Unfallhergang, das fallende Brett, der kaputte Kofferraum, und dann: "Da ich nicht wusste, was ich tun sollte, ging ich zum Zahnarzt."

Mein Bruder stand unter erheblichem Druck. Zwar ist sowohl seine erste Aussage in diesem Satz richtig gewesen - in ihrem propositionalen Gehalt -, als auch die zweite, doch indem eine Kausalität zwischen beiden hergestellt ist, erschließt sich das völlig absurde Verständnis, das demjenigen, der (nach einem Unfall) nicht weiß, was er tun soll, empfiehlt, zum Zahnarzt zu gehen.

Druck wirkt der Aufmerksamkeit entgegen und führt zu Fehlleistungen, nicht nur in sprachlichem Kontext. Das muss kein vom Himmel fallendes Brett sein mit vorangegangener Übertretung eines Verbots unter Terminzwang (und der Angst vorm Zahnarzt), das kann auch einfach nur Müdigkeit sein, Stress, was auch immer - da ist jeder anders gewickelt.<sup>1</sup>

Dass in Polizeiberichten und Gerichtsprotokollen so viele Stilblüten zu finden sind, ist kein Zufall. Für die meisten ist ein Besuch vor dem Richter oder dem Auge des Gesetzes eine Premiere, die Aufmerksamkeit ist in ganz anderer Weise beansprucht, für einen korrigierenden Blick auf die sprachlich-semantiche Richtigkeit und Stimmigkeit des Gesagten reicht sie dann oft nicht mehr aus. Dasselbe gilt etwa auch für Versicherungsschreiben, in denen es schon mal um viel Geld gehen kann. Ein Beispiel? "Ich habe mein Auto bereits seit 40 Jahren gefahren, als ich plötzlich am Steuer einschief und den Unfall hatte." (Ellermann 1986: 51) Syntaktisch alles in Ordnung. Auto fahren, am Steuer einschlafen, Unfall, das passt auch zusammen, insofern stimmt der kausale Zusammenhang, nur die 40 Jahre stören, wenn auch an der Aussage "Ich habe mein Auto bereits seit 40 Jahren gefahren" an sich auch nichts auszusetzen ist, doch hier bedeutet "fahren" eben eher "besitzen" als "sich fortbewegen".

Stilblüten entstehen aufgrund von Aufmerksamkeitsdefiziten, deshalb kommen sie in gewöhnlichen Kommunikationssituationen, in denen wir mehr oder weniger automatisiert sprechen und meistens ans Ziel gelangen, kaum vor. Was hingegen vorkommt, sind Versprecher - und zwar haufenweise. Auch die haben etwas mit Aufmerksamkeitsdefiziten zu tun. Helen Leuninger, unter deren Leitung die "Frankfurter Versprechersammlung"<sup>2</sup> zusammengestellt wird - siebeneinhalbtausend wurden da mittlerweile gesammelt, und das ist nicht die einzige Versprechersammlung! - sortiert die Versprechertypen nach den unterschiedlichen Stufen der Sprachproduktion<sup>3</sup>: Die Entstehung von Stilblüten funktioniert ähnlich. Es wäre ein spannendes Thema, sie unter diesem Gesichtspunkt einmal zu klassifizieren.

Sieht man mal von den Versprechern ab, ist die Umsetzung des Inhaltsplans in gesprochene Sprache ein Leichtes, das läuft fast von alleine ab, die grammatischen Regeln, derer wir uns dabei bedienen, kennen wir im Schlaf - im wahrsten Sinne des Wortes: Auch in Träumen wird in gleichem Maße korrekt gesprochen wie in der Realität. Und sind uns die Satzmuster dann doch einmal zu kompliziert, vereinfachen wir sie, weil wir wollen ja vorwärtskommen.

Eine wunderbare Überleitung zu den Sprachstolpereien. Die haben nichts mit guten oder schlechten Fremdsprachenkenntnissen zu tun, sondern mit dem ganz normalen Sprachgebrauch in der Muttersprache. Es gibt jede Menge Sprachpflegebücher, Stilratgeber und wie sie sonst heißen, gutes Deutsch, besseres Deutsch - das wird alles wohlfeil angeboten, Sprachkritiker schießen nur so aus dem feuilletonistischen Boden, kaum eine einigermaßen anspruchsvolle Zeitung, die sich so was nicht leistet. Bastian Sicks Buch "Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod" (und die Folgebände), hervorgegangen aus Glossen im "Spiegel", führte wochenlang die Bestsellerliste an, seine Bühnenabende sind ausverkauft, vor 15.000 Menschen hat er in einem Fußballstadion die größte Deutschstunde ever abgehalten. (Ever unterstreicht Word als Fehler -

<sup>1</sup> Druck kann - das weiß jeder - andererseits zu Höchstleistungen befähigen, auch sprachlich. Wem gerade kein Beispiel einfällt, der sei an die scheidungswillige Dame vor Gericht erinnert, die alles Positive ihres Gatten bis auf den letzten Cent ausgegeben hat.

<sup>2</sup> Vgl. [http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb10/KogLi/Lehrstuhl\\_Leuninger/Psycholinguistik/Versprecher/Versprecherkorpus.html](http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb10/KogLi/Lehrstuhl_Leuninger/Psycholinguistik/Versprecher/Versprecherkorpus.html) mit Link zum Download.

<sup>3</sup> Folgende Typen werden im Einzelnen unterschieden: Vertauschungen, Antizipationen, Reiterationen, Harmonien, Substitutionen, Kontaminationen.

Entschuldigung!) - Jeder will offenbar wissen, wie man was richtig sagt oder richtig schreibt. Ein Grund dafür dürfte auch die von zahlreichen Pannen begleitete Rechtschreibreform sein. Aber natürlich geht es nicht nur um korrekte Schreibung, sondern um so wichtige Fragen wie: Heißt es "gewinkt" oder "gewunken", "wegen dir" oder "deinetwegen", darf man "Sonne pur" sagen, "Action pur", "Unterhaltung pur"? Sick meint "nein", und es heißt selbstverständlich "gewinkt" und "deinetwegen". Schön, das zu wissen, und schön auch, dass es den Weniger-Germanisten mal jemand gesagt hat. Trotzdem wird weder "gewunken" noch "wegen dir" noch "Sonne pur" aussterben, da helfen weder etymologische Erklärungen noch die Verteufelung von Anglizismen - oder heißt es auf Deutsch Anglizismenverteufelung, nein: Verteufelung von englischen-Wörtern,-die-an-Stelle-von-durchaus-auch-möglichen-deutschen-Wörtern-verwendet-werden. Und wenn "wegen dir" als regionale - nämlich bayrische - Variante identifiziert und abgetan wird (auch wenn das so gar nicht richtig ist), was soll's - die Regionen bleiben zwar, doch die überregionale Umgangssprache wird immer mehr zur deutschen - zumindest gesprochenen - Standardsprache. Und wenn ich vorhin geschrieben habe, "weil wir wollen ja weiterkommen": die nicht mehr inversive Wortstellung im Nebensatz, die - unter Muttersprachlern - mündlich längst verbreitet ist, wird sich irgendwann auch in den Grammatiken durchsetzen, weil das ist ja auch viel einfacher wie anders, oder, wie unser ehemaliger Bundestrainer sagen würde: als wo wie anders.

Die meisten Sprachpfleger und -kritiker, die meisten, nicht alle, darauf wies Claudius Seidl in der FAZ vom 5. November 2006 hin, und er nennt Wolf Schneider, den großen "Sprachkritiker der vergangenen Jahrzehnte - ein Mann, dessen Stil immer so sicher, so präzise und anschaulich war, daß man schon aus Schneiders Sätzen die Regeln für ein gutes Deutsch hätte ableiten können. Vor allem aber war Sprachkritik für Schneider immer auch die Kritik jener, welche die Meinungs- und Definitionsmacht haben. Sprachkritik, das kann man in Schneiders Büchern lernen, ist nichts als Nörgelei, solange sie nicht danach fragt, wer eigentlich welchen Sachverhalt zu welchem Zweck verschleiert mit seinen Floskeln und dem falschen Deutsch. Und Sprachkritik riecht immer ein bisschen unangenehm, wenn sie nicht beflügelt wird von einer Leidenschaft fürs bessere, schönere, kühnere Schreiben." - Ich entschuldige mich für diese Abschweifung und setze neu an:

Die meisten Sprachpfleger und -kritiker haben zwei fundamentale Probleme: Zum einen kämpfen sie gegen einen Feind, den sie zwar laut angehen, den sie aber offenbar selbst nicht so recht identifizieren können. Was Sandig in ihrer Stilistik unterscheidet, verschiedene Situationsstile, um ihre unterschiedlichen Differenzierungen einmal so zusammenzufassen, spielt bei ihnen nur selten eine Rolle. Zum anderen, dafür können sie ja nichts, gibt es in den meisten Fällen keinerlei Sanktionen gegen falsches Sprechen und Schreiben: Noten gibt's nur in der Schule.

Jeder Deutsche hat zwar Deutsch gelernt, er befindet sich jedoch von Anfang an in schlechter Gesellschaft: die meisten ändern können's genauso wenig. Es ist wie beim Fußball, unserm allerliebsten Sport: Der Ball muss ins Tor, und genauso sprachlich: Was ich meine, muss ich halt irgendwie rüberbringen. Naja, ganz so wie beim Fußball ist es dann doch nicht, denn Fouls und Abseits darf man sich da nicht leisten, sonst kommt der Schiedsrichter und pfeift. Und wenn jemand beim Sprechen oder Schreiben foul? - Wen juckt's? Und weil das niemanden juckt, wird, kollektiv, Aufmerksamkeit von der sprachlichen Ebene abgezogen und voll und ganz auf die Verständlichkeit vertraut - der Hörer oder Leser wird doch wohl mitarbeiten!

Wen's juckt? Ich muss zugeben, mich, manchmal.

Vor einigen Jahren, in der Computerfirma, die ich damals hatte, bekam ich (oder erhielt oder kriegte - ganz wie Sie wollen, falls Sie in letzter Zeit Sprachführer gelesen haben), da kam also mit der Post die Bewerbung eines 20-Jährigen, deutscher Vor-, deutscher Nachname. In jeder Zeile, es waren nicht sehr viele, mindestens zwei Fehler, orthografische, morphologische, syntaktische, wohl auch der eine oder andere Tippfehler. Ich korrigierte sie, schrieb darunter, er solle doch bitte seine zukünftigen Bewerbungen von einem Bekannten korrigieren lassen, mit freundlichen Grüßen. Zwei Tage später ein Anruf, von seiner Mutter. Nachdem sie sich vorgestellt hatte, nur zwei Wörter, aber sehr wirkungsvoll durch eine Pause getrennt: "Sie - und dann jenes Wort, mit dem wir Deutschen als Nachfahren des Götz von Berlichingen so gerne, fäkalorientiert, wie wir laut Peter Collett (1998: 125ff.) nun mal sind, jeden auch nur halbwegs unsympathischen kommunikativen Gegenspieler benennen, ein Wort, auf das ich hier allerdings, nicht nur aus stilistischen Gründen, besser verzichte.

Nicht nur Bewerbungsschreiben: Werbebriefe, Produktankündigungen, selbst Sonderangebotsprospekte, Plakate - alles strotzt vor sprachlichen Fehlern. Hauptsache der Preis stimmt. Wer sucht sich seinen Supermarkt schon danach aus, wie wenige Rechtschreibfehler sich in seinen Prospekten finden? Wo's nicht um den Preis geht, gibt es eine andere, ganz einfache Maxime kommunikativen Handelns: Man will sich, sieht man von einigen Fällen politischer Rede ab, verständlich machen. Deshalb vermeidet man üblicherweise Sätze wie diese: "Die, die die, die die Schokolade gegessen haben, für verfressen halten, sind nur neidisch." Allzu kompliziert ist der Satz gar nicht, aber unfreundlich, und das haben wir nicht so gern.

Falsch, um bei Relativsätzen zu bleiben, ist folgender:

"Katrin O. bemerkte in der Wohnung gegenüber eine alte Frau, die seit zwei Wochen leer stand."

Was gemeint ist, das ist dennoch ganz eindeutig: Die Wohnung stand leer, auf diese Aussage ist der Satz fokussiert. Nicht die alte Frau an sich ist das Entscheidende, sondern dass sie sich in einer Wohnung befindet, die seit zwei Wochen leer steht. Katrin O. bemerkte in der Wohnung eine alte Frau - na und? Das Außergewöhnliche, die Information, auf die es ankommt, wird nachgereicht, doch mit dem Relativanschluss ist das - korrekt - nicht mehr zu bewerkstelligen. Selbstverständlich wäre es kein großer Aufwand, den Satz korrekt zu Ende zu führen, ein einfacher Neuansatz würde ausreichen: "Katrin O. bemerkte in der Wohnung gegenüber eine alte Frau; die Wohnung stand seit zwei Wochen leer." Und wer will und kann, hängt einen ganzen Kriminalroman an diesen Satz. Nun steht aber in meinem Ausgangssatz nicht die Wohnung leer, sondern die alte Frau - rein grammatikalisch und ganz ohne gutwilliges Zutun des Hörers oder Lesers.

Das gutwillige Zutun: Verständlichkeit ist nicht nur die Grundmaxime des Sprechers, sondern auch die des Hörers oder Lesers. Er will normalerweise - und wiederum abgesehen von einigen Formen politischer Kommunikation - verstehen. Jeder hat, für unterschiedliche Situationen, sein Interpretationsmodell im Kopf, mit dessen Hilfe die jeweilige Äußerung auf die - wenn's gut geht - selbe sprachliche Kompetenz zurückgeführt wird, von der man annimmt, dass auch der Sprecher über sie verfügt. Das heißt: Der Schritt vom Welt- und Sprachwissen zum Sprechakt wird, propositiv, illokutiv, perlokutiv, im Hören gespiegelt in das eigene Welt- und Sprachwissen und reichert dieses an. Eine Einschränkung: In der Regel wird das Sprachwissen nicht angereichert, es sei denn, es handelt sich um fremdsprachliche Kommunikation oder um Kommunikation mit einem muttersprachelernenden Kind. Weil das so ist, akzeptiert man ohne weiteres sprachliche Fehler, und wenn der Satz über Katrin nicht in einer

Stilblütensammlung auftaucht, wird man den Relativfehler feststellen, wenn man ihn überhaupt bemerkt, sich jedenfalls nicht weiter damit aufhalten.

Es sei denn, man bringt ihn und andere Stilblüten in den Fremdsprachenunterricht ein. Wie und warum?

Portmann-Tselikas stellte 2001 fest: "Bei Lernenden reichen in vielen Fällen die verfügbaren Sprachmittel nicht für eine derartige Produktionsweise (= automatisiertes Sprechen; J.T.) aus - die Äußerung muss bewusst (kontrolliert) konstruiert werden. Dieser Prozess nimmt Aufmerksamkeit in Anspruch, die nun nicht mehr voll auf die Kommunikation gerichtet werden kann." (Portmann-Tselikas 2001: 15, vgl. dazu auch Aguado 2003)

Salopp formuliert: Was dem Muttersprachler der Gerichtssaal, ist dem Ausländer die Kommunikation in der Fremdsprache. Dasselbe Phänomen: Aufmerksamkeitsdefizit führt zu sprachlicher Fehlleistung, allerdings - hier und da - mit ganz anderem Ergebnis.

Die sprachlichen Schnitzer, die sich Muttersprachler leisten, ob es nun Stilblüten oder sonstige Stolpereien sind, unterscheiden sich strukturell völlig von den Fehlern, die typischerweise von Deutschlernenden gemacht werden. Die Spannweite, die ich dargestellt habe, zwischen korrektem, nennen wir's mal der Einfachheit halber DUDEN-Deutsch und wirklich gesprochenem Deutsch mit all seinen Holprigkeiten ist von jemanden, der Deutsch als Fremdsprache lernt, nicht abzuschätzen - es sei denn, er lebt in deutschsprachigem Umfeld. Diese Spannweite bewusst zu machen, dazu sind Stilblüten und andere Sprachstolpereien äußerst hilfreich. Und nicht nur dazu.

Besuchen wir noch einmal Katrin O. in ihrer Wohnung, der gegenüber eine alte Frau im Fenster stand - oder wie war das?

Anfang der 90er Jahre habe ich an der Universität Athen Stilblüten und Sprachstolpereien im Sprachpraxisunterricht behandelt, Katrin O. kam in der Prüfung vor, und die war so gestellt:

"Die folgenden Sätze enthalten entweder grammatische und/oder stilistische Fehler, oder sie sind schwer verständlich. Korrigieren Sie diese Sätze bzw. machen Sie sie verständlicher. Beachten Sie: Sie sollen den gemeinten Inhalt wiedergeben; kleben Sie dabei nicht zu sehr an den hier verwendeten Wörtern und Satzmustern! Sie können, wenn Sie es für erforderlich halten, auch aus einem Satz zwei Sätze machen."

Es waren den Studenten also alle Freiheiten gelassen, die meisten Auflösungen waren auch richtig. Hier aber eine - nur kleine - Auswahl der falschen:

Katrin O. bemerkte in der Wohnung gegenüber eine alte Frau, die seit zwei Wochen beweglos stand. - andere Lösung: still stand. oder: ungerührt in der selben Stelle stand. oder: Seit zwei Wochen bemerkte Katrin O., daß eine alte Frau in der Wohnung gegenüber still stand.

Katrin O. fand eine Wohnung gegenüber einer alten Frau. Die Wohnung stand seit zwei Wochen leer. - oder: sie zieht in eine Wohnung gegenüber einer alten Frau um, die seit zwei Wochen leer stand.

Katrin O. bemerkte, daß die Wohnung, in der eine alte Frau wohnte, seit zwei Wochen leer stand. - oder: daß die Wohnung der alten Frau, die gegenüber war, seit zwei Wochen leer stand. - oder: daß in der gegenüberliegenden Wohnung eine alte Frau wohnte, die seit zwei Wochen allein war. - daß die gegenüberliegende Wohnung der alten Frau, seit drei (!) Wochen leer stand. - bemerkte ge-

genüber der Wohnung, die seit Wochen leer war, eine alte Frau. - Und schließlich das noch: Katrin O. hat in der Wohnung gegenüber eine alte Frau bemerkt. Diese alte Frau stand wahrscheinlich seit Wochen alleine.

Wie man deutlich sieht: Das Gestolpere, das im Deutschen jeden Tag passiert, wird überhaupt nicht erkannt; stattdessen wird versucht, den Satz da zu korrigieren, wo er gar nicht falsch ist.

Und nachdem ich oben das Auge des Gesetzes bereits genannt habe, noch dieses Beispiel: "Wenn das Auge des Gesetzes seine Uniform auszog, verwandelte es sich in einen skrupellosen Rauschgifthändler." So hieß der Ausgangssatz, und zur Not hätte nur "das Auge des Gesetzes" gegen "der Polizist" ausgetauscht und im Hauptsatz das Pronomen angepasst werden müssen. Stattdessen kamen folgende Korrekturen:

Wenn das Gesetz sein echtes Gesicht enthüllt, verwandelte es sich in einem strengen Strafgeber.

Hinter allen Verhüllungen ist das Gesetz ein gewissenloser Rauschgifthändler.

Während des Prozesses ergab sich, daß der Mann, der vor dem Gericht stand, ein gewissenloser Rauschgifthändler war.

Die Uniform dient den Polizisten nur als Tarnung, denn in Wirklichkeit sind sie skrupellose Rauschgifthändler.

Liegt das an schlechtem Deutschunterricht? Daran, dass zu wenig Grammatikkenntnisse vorhanden sind? Dass man das ganz normale Deutsch gar nicht lernt?

Müsste man mal nachprüfen.

Wer durch die Sprache stolpert, was oft genug vorkommt, produziert eher un- als freiwillig allerhand Merkwürdigkeiten, an denen grammatikalisch gar nicht mal etwas auszusetzen sein muss, die aber dennoch schief sind oder auf ganz besondere Weise blühen, mitunter aber auch ganz neue Erkenntnisse freigeben, etwas schräg vielleicht, aber das ist Sprache! Wer eine Sprache relativ sicher beherrscht (und gerade er!), ist vor solchen Schiefheiten nicht sicher. Jenseits der Grammatik spießen Sprachstolpereien und Stilblüten Themen wie das Verhältnis von Text und Kontext, Präsuppositionen, Wortfeld und Interaktion auf. Sie haben viel mit Sprachgefühl zu tun, das spätestens im Fortgeschrittenenunterricht geschärft werden sollte. Und mit ihrer Hilfe kann man es auf ganz ungestresste Weise vermitteln. Wer sie durchschaut, hat viel über eine Sprache und deren ganz konkretes Verhältnis zur Wirklichkeit verstanden. Ihr Fokus liegt im Dreieck aus Grammatik, Semantik und Stilistik, in dem Sprache sich maßgeblich abspielt.

Der Blick auf Sprachstolpereien und Stilblüten gibt nicht nur dem fortgeschrittenen Lerner den letzten Schliff, sondern kann auch schon im Anfängerunterricht dazu beitragen, die Fremdsprache (ebenso wie die Muttersprache) nicht als starr geregeltes Kommunikationsinstrument wahrzunehmen, sondern als lebendige und deshalb anfällige, aber auch missverständliche, auch als skurrile Ansammlung von Fallen, in die hineinzutappen keinen Beinbruch bedeutet, aus der wieder herauszukommen aber um so befreiender ist, oder anders gesagt: Wenn man einfach geradeaus fährt, führt das in einer Kurve allgemein zum Verlassen der Straße. Und Sprache lebt nun einmal gerade in ihren Unebenheiten und Kurven.

## Literaturverzeichnis

- Aguado K. 2003. Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache. Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 32, 11-26.
- Ahrens W. 2005. *Der Geschädigte liegt dem Vorgang bei. Die besten juristischen Stilblüten*. München: Beck.
- Birbaumer N., Frey D. et al. 1996. *Enzyklopädie der Psychologie, Bd.2: Aufmerksamkeit*. Serie 2 / BD. Göttingen: Hogrefe.
- Collett P. 1998. *Der Europäer als solcher ... ist unterschiedlich. Verhalten, Etikette, Körpersprache*. München: Kabel.
- Eggers, M. 2008. Florilegien des Bildungsbürgertums. Zur Diskursgeschichte der Stilblüte und zum Stilbegriff um 1800. M. Rothe & H. Schröder (Hrsg.) *Stil, Stilbruch, Tabu: Stilerfahrung nach der Rhetorik. Eine Bilanz*. Berlin, Hamburg, Münster: Lit Verlag, 21-38.
- Ellermann B. 1986. *Ihr Computer hat mir ein Kind zugelegt. Stilblüten aus dem Versicherungswesen*. München: dtv.
- James W. 1890. *The Principles of Psychology*. Band 1, New York: Henry Holt, Vol. 1.
- Kleist H. v. 1985 *Sämtliche Werke und Briefe*, 2 Bde., H. Sembdner (Hrsg.). München: Hanser.
- Lausberg H. 1973. *Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft*. München: Hueber.
- Levelt W. J. M. 1989. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Lobentanzer H. 1985. *Die Schule wird von einem Reaktor geleitet. Professor Mammut's neueste Stilblüten*. München: dtv.
- Möller M. i. Dr. *attentio, intentio, contentio. Ciceros Rhetorik als Theorie der Aufmerksamkeit*.
- Nikol G. F. 1988. *Die Benachteiligung erfolgt durch die Post. Stilblüten aus Inseraten und Pressenotizen*. München: dtv.
- Portmann-Tselikas P. R. 2001. Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.) *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit, Theorie und Praxis*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 9-48.
- Sandig B. 1981. Stilblüten als Mittel der Erforschung 'stilistischer Kompetenz'. *Jahrbuch für Internationale Germanistik (JIG)* 13, 22-39.
- Sandig B. 1986. *Stilistik der deutschen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Süskind W.E. 1969. *Dagegen hab ich was. Sprachstolpereien*. Stuttgart: dva.
- Wittich B. 1986. *Zeugen liegen bei. Stilblüten aus Polizeiberichten und Gerichtsverhandlungen*. München: dtv.
- Wittich B. 1987. *Wegen Eröffnung geschlossen. Stilblüten aus Inseraten und Presse-notizen*. München: dtv.

# Satzstruktur und Wortstellung im Deutschen und Griechischen:- theoretische und sprachdidaktische Aspekte<sup>1</sup>

Angeliki Tsokoglou

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

## Περίληψη

Στο άρθρο αυτό μελετώνται συγκριτικά η δομή της πρότασης και η σειρά των όρων στη Γερμανική και την Ελληνική γλώσσα. Στόχο αποτελεί η εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της γλώσσας, τα οποία προκύπτουν από θεωρητικές περιγραφές και αναλύσεις. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται τόσο τα δεδομένα που αντλούνται από περιγραφικές γραμματικές των δύο γλωσσών όσο και οι αναλύσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Γενετικής Γραμματικής, στις δύο φάσεις της Θεωρίας (Πρότυπο Κυβέρνησης και Αναφορικής Δέσμευσης (Chomsky 1981, 1986) και Μινιμαλιστικό Πρόγραμμα (Chomsky 1993, 1995, 2000)). Στην εργασία παρουσιάζονται αφενός οι συντακτικές δομές και οι συντακτικοί μηχανισμοί (μετακινήσεις), που καθιστούν δυνατές τις διάφορες διατάξεις. Αφετέρου περιγράφονται η πληροφοριακή δομή και τα φαινόμενα της θεματοποίησης, εστίασης και εκτόπισης που προκύπτουν από πραγματολογικούς-επικοινωνιακούς παράγοντες και έχουν ως αποτέλεσμα την ποικιλία στη σειρά των όρων. Η μελέτη δεν καλύπτει όλο το φάσμα του εν λόγω θέματος αλλά περιορίζεται στους οργανικούς όρους και στην αριστερή περιφέρεια της πρότασης, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με την έκφραση πραγματολογικών πληροφοριών.

## 1 Einleitung

Grundsätzlicher Untersuchungsgegenstand der Syntax ist die Ermittlung der Satzstruktur. Hierbei ist die Wortstellung von zentraler Bedeutung, denn sie indiziert die Positionen, die Satzelemente in der Satzstruktur einnehmen. In diesem Beitrag werden die Satzstruktur und die Wortstellungsvariation der deutschen und griechischen Sprache aus kontrastiver Perspektive betrachtet, mit dem Ziel auf der Basis von theoretischen Beschreibungen und Analysen einige Konsequenzen für die Sprachdidaktik aufzuzeigen.

In der Syntaxtheorie setzen sich Linguisten mit zentralen Fragen zur Satzstruktur und Wortstellung auseinander, wobei nicht nur syntaktische, sondern auch kommunikativ-pragmatische sowie phonologische Kriterien eine entscheidende Rolle spielen. Ausgangspunkt der syntaktischen Analyse ist die Bestimmung der *Basisstruktur*, die mit der *neutralen, unmarkierten* Satzstruktur gleichgesetzt wird. Syntaktisch gesehen wird die Basisstruktur mittels der grammatischen Regeln gebildet, während Abweichungen von dieser Grundstruktur als *markierte* Wortstellungen bezeichnet werden, die sich aus der Anwendung von optionalen Regeln ergeben.<sup>2</sup> Aus kommunikativ-pragmatischer Sicht wird dem Satz eine *Informationsstruktur* zugeschrieben, die die Sprecherabsicht ausdrückt. Diese gliedert sich in das *Thema*, eine bekannte Infor-

<sup>1</sup> Ich möchte mich bei D. Theophanopoulou-Kontou und meinen Kollegen E. Balassi und W. Lechner für ihre wertvollen Bemerkungen ganz herzlich bedanken.

<sup>2</sup> Nicht unbedingt gilt jedoch eine syntaktisch markierte Reihenfolge als kommunikativ markiert, wenn bestimmte Kommunikationsbedingungen erfüllt sind (Zifonun et al. 1997: 1498 ff.).

mation, und das *Rhema*, das die neuen Informationen enthält. Am Satzende befindet sich weiters im unmarkierten Fall ein fokussiertes Element (*Fokus*), die neueste, wichtigste Information. Die Informationsstruktur folgt somit dem Prinzip der Stellung von Konstituenten nach progressivem Millteilungswert, welche sich so wie in (1) schematisieren lässt:

- (1) **Thema** (bekannte Information) - **Rhema** (neue Inf.) - **Fokus** (neueste Inf.)
- a. Hans<sub>Thema</sub> [Rhema hat seiner Freundin einen Ring<sub>Fokus</sub> geschenkt].
  - b. Ο Γιάννης<sub>Thema</sub> [Rhema χάρισε της φίλης του ένα δαχτυλίδι<sub>Fokus</sub>].

Im vorliegenden Beitrag wird versucht, die syntaktische mit der Informationsstruktur des Satzes zu verbinden, wobei sich die Ausführungen auf die linke Peripherie des Satzes beschränken werden, welche auch als die *informationstragende Domäne* bezeichnet wird. In diesem Zusammenhang werden einerseits syntaktische Strukturen und Operationen, die verschiedene Wortstellungsvarianten generieren, behandelt. Andererseits werden Phänomene der Thematisierung, Fokussierung und Extraposition bzw. Linksversetzung beschrieben, welche die syntaktische Struktur in kommunikativ-pragmatischer Hinsicht beeinflussen.

Der Artikel ist wie folgt gegliedert: Im ersten Teil werden die Sprachdaten beider Sprachen präsentiert, wie sie in deskriptiven Grammatiken beschrieben werden (Kap. 2). Dann wird auf Analysen im Rahmen der Generativen Grammatik eingegangen (Kap. 3), wie sie in den zwei Phasen der Theorie entwickelt worden sind (Rektions- und Bindungstheorie (Chomsky 1981, 1986) und Minimalistisches Programm (Chomsky 1993, 1995, 2000)). Im zweiten Teil werden die Sprachen hinsichtlich der theoretischen Erkenntnisse verglichen, und einige sich daraus ergebende Schlussfolgerungen werden diskutiert (Kap. 4). Darauf aufbauend folgen sprachdidaktische Überlegungen (Kap. 5).

## 2 Satzstruktur und Wortstellung in den deskriptiven Grammatiken

In den deskriptiven Grammatiken des Deutschen<sup>3</sup> wird der Satz mit Hilfe des *Topologischen Modells* beschrieben. Die freie Wortstellung wird dabei durch die *Satzklammer*, d.h. die Position des finiten und infiniten Verbs eingeschränkt, sodass sich drei Satztypen ergeben: *V-erst*, *V-zweit* und *V-letzt* (2).

- (2) a. V-erst: *Hat* der Schüler den Lehrer *gefragt*?  
 b. V-zweit: Der Schüler *hat* den Lehrer *gefragt*.  
 c. V-letzt: Ich weiß, *dass* er den Lehrer *gefragt hat*.

Mittels der Satzklammer lassen sich drei *topologische Felder* definieren: *Vorfeld*, *Mittelfeld* und *Nachfeld*. Das Vorfeld enthält eine einzige Position vor dem finiten Verb, das Mittelfeld umfasst alle anderen Konstituenten innerhalb der Satzklammer, während als Nachfeld die Elemente nach der rechten Klammer bezeichnet werden. Beim V-zweit-Satztyp finden sich z.B. die folgenden Konstituenten (3):

- (3) a. Hans *hat* dem Freund das Bild gestern *gezeigt*.  
 b. Dem Freund *hat* Hans das Bild gestern *gezeigt*.

<sup>3</sup> Die hier angeführten Beschreibungen basieren auf folgenden repräsentativen Grammatiken der deutschen Sprache: Drosdowski et al.: *Duden Grammatik* (1995: 784-785), Eisenberg (1989: 408-415), Engel (1991: 303-306), Heidolph et al.: *Akademie-Grammatik* (1984: 702 ff.), Helbig & Buscha (1993: 564-569), Sommerfeldt & Starke (1998: 244 ff.) und Zifonun et al. (1997: 1498 ff.).

- c. Das Bild *hat* Hans dem Freund gestern *gezeigt*.
- d. Gestern *hat* Hans dem Freund das Bild *gezeigt*.
- e. Gezeigt *hat* Hans dem Freund das Bild gestern.
- f. Hans *hat* dem Freund das Bild *gezeigt*, gestern Abend.

Als *Basisstruktur* gilt die S-V-O-Reihenfolge, wobei aber auch XP(Adv)-V-S-O<sup>4</sup> als neutral empfunden wird (4):

- (4) a. Susanne hat gestern ihrem Freund ein Buch geschenkt.
- b. Gestern hat Susanne ihrem Freund ein Buch geschenkt.

Zentral für die Ziele dieses Beitrags ist das *Vorfeld*, welches folgende Funktionen erfüllt: Es dient der *Thematisierung* des Subjekts in der Basisstruktur (5), sowie des Objekts (direkt oder indirekt) unter der Voraussetzung, dass es die einzige bekannte Information ist (6):

- (5) Susanne/Sie hat ihrem Freund ein Buch geschenkt.
- (6) a. Der Frau hat ein Mann einen Ring geschenkt.
- b. \*Der Frau hat der Mann den Ring geschenkt.
- c. Den Ring hat er ihr geschenkt.
- d. \*Den Ring hat der Mann der Frau geschenkt.

*Fokussierung* am Satzanfang erfolgt durch obligatorische Betonung des Satzglieds im Vorfeld (7):

- (7) a. SEINER FRAU hat der Mann den Ring geschenkt.
- b. DEN RING hat der Mann seiner Frau geschenkt.

*Extraposition / Linksversetzung*<sup>5</sup> eröffnet eine weitere Position in der linken Satzperipherie, das *Vor-Vorfeld*. Dabei ist eine *pro*-Form im Satz obligatorisch, mit der das linksversetzte Element kongruiert (8). Kongruenz kann auch unterbleiben, wobei das linksversetzte Element den Nominativ trägt (9).

- (8) a. *Den Lehrer, den* hat Hans niemals gefragt.
- b. *Den Lehrer*, Hans hat *den* niemals gefragt.
- (9) Wie gehts dem Hans?  
*Der Hans, den* habe ich lange nicht gesehen.

<sup>4</sup> Bei der neutralen XP(Adv)-V-S-O-Reihenfolge handelt es sich meistens um eine Adverbialbestimmung der Zeit in der Anfangsposition.

<sup>5</sup> Im folgenden wird unter „Extraposition / Linksversetzung“ jede Operation verstanden, die eine Konstituente (einen Knoten) an die linke Peripherie verschiebt, ungeachtet dessen, ob es sich dabei um Linksversetzung im engeren Sinne, Bildung einer „Hanging Topic“-Struktur, Clitic Left Dislocation oder einen anderen Verschiebungsprozess handelt.

Die griechische Sprache<sup>6</sup> weist eine völlig freie Wortstellung auf, wie die grammatischen Sätze in (10) veranschaulichen. Ihnen wird jedoch jeweils unterschiedlicher Informationswert zugeschrieben.

- (10) a. Η μαθήτρια ρώτησε τον δάσκαλο. (S-V-O)  
 b. Ρώτησε η μαθήτρια τον δάσκαλο. (V-S-O)  
 c. Ρώτησε τον δάσκαλο η μαθήτρια. (V-O-S)  
 d. Η μαθήτρια τον δάσκαλο ρώτησε. (S-O-V)  
 e. Τον δάσκαλο ρώτησε η μαθήτρια. (O-V-S)  
 f. Τον δάσκαλο η μαθήτρια ρώτησε. (O-S-V)

Als *Basisstrukturen* werden sowohl S-V-O (10a) als auch V-S-O (10b) angesehen.<sup>7</sup> Die S-V-O-Reihenfolge dient außerdem auch zur *Thematisierung* des Subjekts, während die ganze V-S-O-Struktur als Träger einer neuen Information empfunden wird (11).

- (11) a. Ο Γιάννης παντρεύτηκε τη Μαρία.  
 b. Παντρεύτηκε ο Γιάννης τη Μαρία.

*Thematisierung* des direkten (12) und indirekten Objekts (13) ist nur bei gleichzeitigem Vorhandensein eines Klitikums<sup>8</sup> möglich, welches mit dem thematisierten Objekt kongruiert.

- (12) a. Τον Γιάννη, η Μαρία τον παντρεύτηκε τελικά.  
 b. Τον Γιάννη, τον παντρεύτηκε η Μαρία τελικά.  
 (13) a. Του Γιάννη, η Μαρία του έστειλε το γράμμα τελικά.  
 b. Του Γιάννη, του έστειλε η Μαρία το γράμμα τελικά.

*Fokussierung* am Satzanfang schließt im Gegensatz zur Thematisierung die Existenz eines Klitikums aus (14):

- (14) a. ΤΟΝ ΓΙΑΝΝΗ παντρεύτηκε η Μαρία τελικά.  
 b. ΤΟ ΓΡΑΜΜΑ έστειλε η Μαρία του Γιάννη.

*Extraposition / Linksversetzung* wird als besonderer Fall der Thematisierung beschrieben und ist am deutlichsten erkennbar, wenn ein Satzglied zusätzlich thematisiert wird. Dabei kongruiert das extraponierte Element entweder mit dem Klitikum (15) oder es steht obligatorisch im Nominativ (16).

- (15) a. Η Μαρία, του Γιάννη του έστειλε το γράμμα τελικά.  
 b. Το γράμμα, του Γιάννη του το έστειλε η Μαρία τελικά.  
 (16) Τι απέγινε εκείνος ο Γιάννης;  
 Ο Γιάννης, δεν τον έχω δει καθόλου τελευταία.

<sup>6</sup> Die hier angeführten Beschreibungen basieren auf folgenden repräsentativen Grammatiken des Griechischen: Holton et al. (2000: 390-417), Κλαίρης & Μπαμπινιώτης (1999: 298-319), Mackridge (1986: 335-351), Τζάρτζανος (1945/1996: 270-285).

<sup>7</sup> Es herrscht jedoch keine Einstimmigkeit über die Basisstruktur in den Grammatiken.

<sup>8</sup> Im Gegensatz zur Thematisierung des Subjekts, für das kein Klitikum existiert.

Aus dieser groben Beschreibung der Wortstellungsvariation lässt sich ersehen, dass die zwei typologisch unterschiedlichen Sprachen Gemeinsamkeiten aufweisen, vor allem bei den Phänomenen der Thematisierung, Fokussierung und Extraposition / Linksversetzung, wobei der „Satzanfang“ eine bedeutende Rolle spielt. Andererseits unterscheiden sich die beiden Sprachen auch in wesentlichen Punkten. So wird z.B. Thematisierung vs. Fokussierung nur im Griechischen durch Klitika markiert. Unterschiede werden daneben auch in anderen Bereichen, und vor allem in der Satzstruktur deutlich (z.B. Existenz fester Positionen im deutschen Satz nach dem Topologischen Modell vs. Abwesenheit solcher Positionen im griechischen Satz). Solche sprachlichen Erscheinungen können mit Hilfe rein deskriptiver Ansätze zwar beschrieben, aber weder systematisch verglichen noch erklärt werden. Aus diesem Grund werden diese im Rahmen der Generativen Grammatik behandelt, die eine einheitliche Satzstruktur sowie konkrete syntaktische Positionen und Mechanismen zur Verfügung stellt.

### 3 Satzstruktur und Wortstellung in der Generativen Grammatik

Als theoretische Basis dient sowohl die Rektions- und Bindungstheorie (Chomsky 1981, 1986), als auch das nachfolgende Minimalistische Programm (Chomsky 1993, 1995, 2000).

#### 3.1 Allgemeines zur Satzstruktur: CP und die linke Satzperipherie

Das Konzept der Basisstruktur wurde im Laufe der Entwicklung der Generativen Grammatik auf zwei unterschiedliche Arten definiert: In der Rektions- und Bindungstheorie handelt es sich bei der Grundwortstellung um die Tiefenstruktur. Für das Minimalistische Programm nehme ich an, dass diese eng mit der Argumentenstruktur zusammenhängt, wie die Teilung des Satzes in drei Domänen verdeutlicht (Chomsky 1995, 2000): Es handelt sich um die *lexikalische* bzw. *thematische Domäne* (vP-VP)<sup>9</sup>, die *funktionale Domäne* (IP/TP) und die *Operatoren-Domäne* (CP) (17)<sup>10</sup>:

(17) CP – IP/TP – vP – VP

Für die linke Satzperipherie ist insbesondere Rizzi (1997) Split-C-Hypothese relevant, in der ein reiches COMP-System entwickelt wird, auf dessen Basis die Informationsstruktur in der Syntax wiedergegeben werden kann:

(18) [ForceP [TopicP [FocusP [TopicP [FinP [IP/TP . . . .

Rizzi zufolge enthält die CP-Domäne folgende Grundpositionen: die obligatorischen ForceP und FinP, die als Schnittstellen zwei Funktionen erfüllen. Einerseits verbinden sie den Satz mit übergeordneter Struktur, wodurch der Satztyp bestimmt wird. Andererseits bestimmen sie den propositionalen Gehalt, ausgedrückt als IP. Zwischen diesen Phrasen werden fakultativ *eine* Fokusphrase für das einzige fokussierte Element sowie eine oder mehrere Topikphrasen projiziert. Letztere dürfen rekursiv sein und sowohl vor als auch nach der Fokusphrase realisiert werden.

<sup>9</sup> Hier wird auch die vP inkludiert, denn durch v können das indirekte Objekt (Anagnostopoulou 2003) sowie das externe Argument (Kratzer 1996) eingeführt werden.

<sup>10</sup> Hier ist nicht relevant, ob es sich dabei um ein explizites Flexionssystem (IP=AgrSP-TP-AgrOP) (Chomsky 1993) oder um seine reduzierte Form (TP-vP) (Chomsky 1995, 2000) handelt.

### 3.2 Satzstruktur und Wortstellung im Deutschen

Die deutsche Sprache wird als S-O-V-Sprache kategorisiert.<sup>11</sup> In der Rektions- und Bindungstheorie<sup>12</sup> gilt die Verbletztstellung als Basisstruktur, wobei es sich bei V und INFL um rechtsperiphere Köpfe handelt (19).

(19) [CP SpecCP [C [IP SpecIP [VP SpecVP [... V ...] I]]]

Das Topologische Modell wird dadurch erklärt, dass V und INFL der rechten, und C der linken Klammer entsprechen. Spec-CP ist demnach das Vorfeld. Die Ableitung der V-erst-Struktur erfolgt durch die Bewegung des finiten Verbs von INFL zur C-Position<sup>13</sup>. V-zweit wird durch die zusätzliche Bewegung irgendeiner Phrase zur Spec-CP-Position abgeleitet, welche in der Literatur *Topikalisierung* genannt wird. Beide Bewegungen zusammen werden als „V-zweit-Phänomen“ bezeichnet.

Was die extrapolierten Elemente mit oder ohne Kongruenz in (8) und (9) betrifft, werden sie in einer Adjunktionsposition an die CP basisgeneriert (20). Kasus und Theta-Rolle werden dem Pronomen zugewiesen, welches entweder zur Spec-CP bewegt werden oder *in situ* verbleiben kann.

(20) [CP [CP [IP [VP ...

Allerdings ist hier die Analyse unterschiedlicher Konstruktionen ((8) vs. (9)) durch ein und denselben Ableitungsprozess nicht vollständig befriedigend. Außerdem ist meiner Meinung nach (Tsókoγλου 2007: 102-103) die Bezeichnung *Topikalisierung* für die Bewegung zur Spec-CP irreführend, da auch fokussierte Elemente in dieser Position landen können.

Im Minimalistischen Programm ist es möglich, diese beiden Probleme zu umgehen: V-zweit entsteht durch die Bewegung von INFL zu Fin. Im Gegensatz zum in der Rektions- und Bindungstheorie vertretenen Ansatz weist diese Analyse einen höheren Adäquatheitsgrad auf, da Fin genau über jene Merkmale (Finitheitsmerkmale) verfügt, welche diese Bewegung legitimieren. Zusätzlich besitzt Fin ein EPP-Merkmal, das die obligatorische Bewegung einer Phrase zur Spec-Position verlangt. Das EPP-Merkmal, nach Chomsky (2000) ein kategorieneutrales, abstraktes Merkmal, verleiht der Spec-Position einen interpretationsfreien, neutralen Charakter, so dass sie nicht als Topikposition interpretiert werden muss. Somit kann die Bewegung zu Spec-FinP für die neutralen Reihenfolgen in (4) als adäquat bezeichnet werden.

Es stellt sich allerdings die Frage, ob für die topikalisierten bzw. fokussierten Elemente entsprechende Phrasen vorgesehen werden müssen. Was topikalisierte Phrasen betrifft, so legen neuere Analysen (Fanselow 2008) nahe, dass diese über ein Merkmal verfügen, das den Inhalt *givenness* (+bekannt/gegeben) trägt, und für Voranstellung der syntaktisch-phonologischen Schnittstelle verantwortlich ist.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Diese Kategorisierung ist fürs Holländische sowie fürs Deutsche auf Koster (1975) zurückzuführen.

<sup>12</sup> Für die nachfolgenden Analysen im Rahmen der Rektions- und Bindungstheorie wird hier auf detaillierte Literaturhinweise verzichtet (siehe dazu z.B. Grewendorf 1988, von Stechow & Sternefeld 1988). Für eine ausführliche Präsentation sowie für genaue Literaturverweise s. Tsókoγλου (2007: Kap. 3).

<sup>13</sup> Die Bewegung wird dadurch rechtfertigt, dass COMP außer (+/- W-Merkmale) auch AGR-Merkmale trägt.

<sup>14</sup> Fanselow (2008) plädiert für eine indirekte Relation zwischen Informationsstruktur und Syntax, die mittels Prosodie folgendermaßen erfolgt: Die Informationsstruktur hat direkten Einfluss nur auf die Prosodie (Phonologische Form), welche sich an der Schnittstelle mit Syntax befindet.

Für die fokussierten Elemente (z.B. O-V-S) zeigt sich andererseits, dass es nicht einfach ist, Beweise für die Existenz einer Fokusphrase im Deutschen zu erbringen. Der Satz in (21a) mit dem fokussierten Objekt wird üblicherweise als markiert beurteilt. Beispiel (21b) deutet jedoch an, dass das Objekt nicht fokussiert werden kann, wenn ein anderes Element prosodisch betont wird, während Beispiel (22) Rizzis These bestätigt, dass die Fokussierung zweier Elemente zu Ungrammatikalität führt.

- (21) a. DEN STUDENTEN hat Maria gestern getroffen.  
b. Den Studenten hat gestern MARIA getroffen.

- (22) \*DEN STUDENTEN hat gestern MARIA getroffen.

Außerdem können auch Elemente, die keinen Informationsfokus zu tragen im Stande sind, die erste Position einnehmen (Grewendorf 2002: 80) (23):

- (23) a. Jemanden hat er kritisiert.  
b. Vermutlich hat Maria den Studenten gestern getroffen.

Schließlich können die typischen neutralen Strukturen in (24) in markierte umgewandelt werden (25), wenn die erste Position prosodisch betont wird.

- (24) a. Maria hat den Studenten gestern getroffen.  
b. Gestern hat Maria den Studenten getroffen.

- (25) a. MARIA hat den Studenten gestern getroffen.  
b. GESTERN hat Maria den Studenten getroffen.

Diese Beobachtungen zeigen, dass der Fokus in erster Position keine Fokusphrase involviert, sondern dass Fokussierung mittels Prosodie erfolgt. Denn die erste Position wird prosodisch markiert oder kann unbetont bleiben.<sup>15,16</sup> Darüber hinaus würde die Existenz einer Fokusphrase in (26) bzw. einer Topikphrase in (27) über der FinP die Besetzung von Spec-FinP nicht ausschließen und folglich zu einer Verletzung der V-zweitbeschränkung führen (Τσόκογλου 2007: 143, 147).

- (26) a. \*DEN STUDENTEN Maria hat gestern getroffen.  
b. \*DEN STUDENTEN gestern hat Maria getroffen.

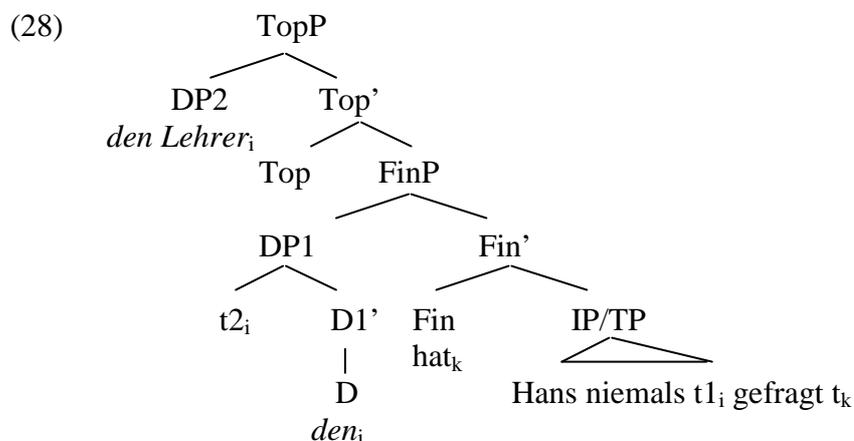
- (27) a. \*Den Studenten Maria hat gestern getroffen.  
b. \*Den Studenten gestern hat Maria getroffen.

<sup>15</sup> S. Abraham (1997) und Abraham & Molnárfi (2002), die bei der Untersuchung der fokussierten Elemente unter einer funktionalen Perspektive die These vertreten, dass die Existenz einer Fokusphrase im CP-System nicht bewiesen werden kann. Zu ihren Argumenten gehört unter anderem die Möglichkeit der Fokussierung sowohl im Vorfeld als auch *in situ*. Dazu s. auch Fanselow & Lenerová (2008), die gegen die Existenz einer Fokusphrase argumentieren.

<sup>16</sup> Die Existenz einer Fokusphrase ist jedoch nicht völlig auszuschließen. Grewendorf (2002: 73ff.) weist auf Elemente wie Negationsquantoren hin, welche über ein inhärentes Merkmal [+Fokus] verfügen, das sie von anderen fokussierten Elementen unterscheidet, da andere Elemente im Satz nicht zusätzlich fokussiert werden dürfen:

- (i) *Niemanden hat er gesehen.*  
(ii) \**Niemanden hat DER STUDENT gesehen.*

Die Annahme einer designierten Topikphrase wird auf der anderen Seite durch Linksversetzungsdaten bestätigt. Hierzu folgen wir Grohmann (1997, 2000) und Grewendorf (2002: Kap. 2.6), die folgende Struktur vorschlagen (28):



Bei genuiner Linksversetzung, in der Topik und Pronomen kongruieren, wird das periphere Element zusammen mit dem Pronomen als komplexe DP in der Basisposition generiert, wo Kasus und Theta-Rolle zugewiesen werden.<sup>17</sup> Dann bewegt sich der Komplex zu Spec-FinP. In einem weiteren Schritt wird nun das extraponierte Element in die Spec-Position der Topikphrase angehoben, während das Pronomen in der FinP verbleibt. Alternativ kann das Pronomen *in situ* realisiert werden, wobei das V-zweit-Phänomen durch die Bewegung einer anderen Phrase zur Spec-FinP zustande kommt.<sup>18</sup> Für die Konstruktion ohne Kongruenz – mit einem unabhängigen Thema (*Hanging Topic*) – nehmen wir dagegen an, dass beide Elemente getrennt generiert werden. Das Thema wird in der Topikphrase basisgeneriert und trägt den Nominativ als *default*-Kasus. Die beiden Konstruktionen werden nun im Minimalistischen Programm durch unterschiedliche Ableitungsprozesse adäquater analysiert.

### 3.3 Satzstruktur und Wortstellung im Griechischen

Die griechische Sprache erlaubt im Gegensatz zur deutschen ein phonetisch leeres Subjekt und wird somit als *pro-drop*-Sprache kategorisiert. Die Ermittlung der Basisstruktur sowie die Positionierung des *pro* und der Subjekt-DP gehören zu den zentralen Untersuchungsfragen fürs Griechische. In beiden Entwicklungsstufen der Theorie werden zwei gegensätzliche Thesen vertreten:

A. Nach der ersten These ist *V-S-O* die Basisstruktur. Hauptvertreter dieser Analyse im Rahmen der Rektions- und Bindungstheorie sind u.a. Φιλippάκη-

<sup>17</sup> Die Kopfposition der komplexen DP wird von dem Pronomen besetzt, während die extraponierte DP die Spec-Position einnimmt. Kongruenz zwischen DP und Pronomen wird in einer Spec-Head-Konfiguration gesichert. (Vgl. mit dem Klitikums der romanischen Sprachen bzw. des Griechischen). Bhatt (1990: Kap. 2) analysiert die Pronomen als intransitive Köpfe, generiert in der Kopfposition der DP. Deutsch weist außerdem auch andere komplexe DPs auf, jedoch ohne Kongruenz, z.B. *Vaters Zimmer, dem Vater sein Zimmer*. Auch der Fall *das Zimmer dessen* wäre hier zu erwähnen.

<sup>18</sup> Grohmanns (1997) Analyse unterscheidet sich von Grewendorfs (2002: Kap. 2.6) darin, dass das extraponierte Element über die SpecFinP-Position zur SpecTopP-Position bewegt wird, während die Pro-Form den Ausdruck der Spur bzw. der Kopie (*copy*) des bewegten Elementes darstellt. In einem späteren Artikel (Grohmann 2000), in dem er die Linksversetzung und die *Hanging Topic*-Konstruktionen diskutiert, entwickelt er eine Analyse im Rahmen der *Copy Theory*, nach der das linksversetzte Element von der Basisposition zur Spec-TopP und davon zur Spec-CP bewegt wird. Die Pro-Form in Spec-TopP ist eine nach dem *Spell-out* ausgedrückte Kopie.

Warburton (1982, 1987, 1990) und Tsimpli (1990), während im Minimalistischen Programm Alexiadou (1997, 1999), Alexiadou & Anagnostopoulou (1998, 2000), Spyropoulos & Philippaki-Warburton (2001) diese These unterstützen. Dabei wird je nach Analyse die Subjekt-DP in Spec-VP/Spec-vP positioniert bzw. *pro* in Spec-VP/Spec-vP oder Spec-IP.

S-V-O wird von der Basisstruktur durch die fakultative Regel der Topikalisierung abgeleitet bzw. wird die Subjekt-DP in einer linksperipheren, non-Argumentenposition als Thema basisgeneriert. Dies kann in Spec-CP geschehen (Φιλippάκη-Warburton 1990) oder auch in einer mit *pro* koreferenten Spec-TopP (Tsimpli 1990, Anagnostopoulou 1994, Alexiadou 1997, 1999).

Die VSO-These ist weitgehend akzeptiert, und wird unter anderem durch die Beobachtung unterstützt, dass sich das finite Verb obligatorisch zu T/INFL bewegt (Φιλippάκη-Warburton 1990, Tsimpli 1990, Alexiadou & Anagnostopoulou 1998 u.a.).

B. Einer alternativen These zufolge ist *S-V-O* die Basisstruktur. Hauptvertreter dieser These im Rahmen der Rektions- und Bindungstheorie sind u.a. Horrocks (1992, 1994), Drachman (1991), Drachman & Klidi (1992), während neue Analysen von Roussou & Tsimpli (2006) und Spyropoulos & Revithiadou (2007) im Rahmen des Minimalistischen Programms diese These vertreten. Die Subjekt-DP wird in Spec-VP/Spec-vP basisgeneriert. Außer der Spec-VP-Position kann sich das Subjekt je nach Analyse in weiteren möglichen Positionen (Spec-TP/IP) befinden<sup>19</sup>, wobei es mit *pro* in Spec-VP/vP koreferent ist. Die präverbale Präsenz des Subjekts wird jedoch nicht als Topikalisierung bezeichnet (Roussou & Tsimpli 2006, Spyropoulos & Revithiadou 2007).

Darüber hinaus schlägt schon Tsimpli (1990) vor, dass die topikalisierten Elemente (s. (29a) und (29b)) sowie das unabhängige Thema in (29c) in einer über der CP gelegenen *Topikphrase* basisgeneriert werden. Dabei ist ein Klitikum in der Argumentenposition, in der es Kasus und Theta-Rolle zugewiesen bekommt, obligatorisch.

(29) *TopP CP TP*

- a. Της Μαρίας τα βιβλία της τα έδωσε ο Γιάννης.
- b. Τα βιβλία της Μαρίας της τα έδωσε ο Γιάννης.
- c. Οι Γάλλοι, τους έμαθα καλά στο Παρίσι.

Wie der Kontrast zwischen (30a) vs. (30b) und (30c) zeigt, resultiert multiple Fokussierung zu Ungrammatikalität. Tsimpli führt daher eine nicht-rekursive *Fokusphrase* ein<sup>20</sup>, die als Landeposition für Bewegungsoperationen bereitsteht.

(30) *FokP TP*

- a. ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ έδωσε η Μαρία στο Γιάννη.
- b. \*ΤΗΣ ΜΑΡΙΑΣ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ έδωσε ο Γιάννης.
- c. \*ΑΥΤΟ ΤΟ ΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΜΑΡΙΑΣ έστειλε ο Γιάννης.

<sup>19</sup> Eine weitere mögliche Subjektposition ist die Spec-Position der Modus-Phrase (*Mood Phrase*), die Drachman & Klidi (1992) als zusätzliche funktionale Projektion in die griechische Satzstruktur einführen (MP-IP-VP). Unter anderem dient sie zur Positionierung der Partikel *να*, welche als Modusindikator analysiert wird. S. dazu auch Φιλippάκη-Warburton (1990).

<sup>20</sup> Bei der Projektion einer Fokusphrase sieht Tsimpli keine CP vor, denn sie analysiert die fokussierten Elemente (versehen mit dem Merkmal [+focus] im Lexikon) parallel zu W-Phrasen ([+w] Merkmal), die sich gegenseitig ausschließen.

Strukturen mit topikalisierten und fokussierten Elementen unterscheiden sich nicht nur in der Existenz eines Klitikums, sondern auch im Ableitungsprozess (Basisgenerierung vs. Bewegung). Ein weiterer Unterschied liegt in der Strategie der Kasuszuweisung. Im ersten Fall wird Kasus an die derivierte Position übertragen, im zweiten direkt an der Basis überprüft.

Die Wortstellungsvariationen im Griechischen erschöpfen sich allerdings nicht in den oben angeführten Beispielen. Im Minimalistischen Programm kann Wortstellungsvariation mit Hilfe des expliziten CP-Systems adäquater erklärt werden, da dieses nicht nur alle möglichen Wortstellungsvarianten, sondern auch Variation in der Struktur von Haupt- und Nebensätzen berücksichtigt (Alexiadou (1997: Kap. 3, 1999), Alexiadou & Anagnostopoulou (1998, 2000), Roussou (2000), Spyropoulos & Philippaki-Warbuton (2001), Roussou & Tsimpli (2006)).

Aus der Distribution der topikalisierten und der fokussierten Elemente lässt sich ersehen, dass topikalisierte Elemente den fokussierten sowohl vorangehen als auch folgen dürfen (31):

- (31) a. Τα βιβλία ΤΗΣ ΜΑΡΙΑΣ τα έδωσε ο Γιάννης.  
b. ΤΟΥ ΓΙΑΝΝΗ τα βιβλία τα έδωσε η Μαρία.

Außerdem ergeben sich durch die Kombination der Konjunktionen *που* und *ότι*, welche unterschiedliche Positionen im COMP-System einnehmen, mit topik- und fokusmarkierten Phrasen weitere Stellungsmöglichkeiten. Während topikalisierte Elemente dem Komplementierer *ότι* in beliebiger Reihenfolge vorangehen können (32), dürfen sie dem Komplementizer *που* nur folgen ((33) und (34)). Diese Beobachtung führte Alexiadou (1997: Kap.3, 1999) zur folgenden Analyse in (35), die Rizzi's Struktur fürs Griechische etwas modifiziert.

- (32) a. Νομίζω ο Γιάννης ΤΗ ΜΑΡΙΑ ότι αγαπά.  
b. Νομίζω Ο ΓΙΑΝΝΗΣ τη Μαρία ότι την αγαπά.  
(33) a. Χαίρομαι που ο Γιάννης ΤΗ ΜΑΡΙΑ αγαπά.  
b. Χαίρομαι που Ο ΓΙΑΝΝΗΣ τη Μαρία την αγαπά.  
(34) a. \*Χαίρομαι ο Γιάννης που ΤΗ ΜΑΡΙΑ αγαπά.  
b. \*Χαίρομαι Ο ΓΙΑΝΝΗΣ που τη Μαρία την αγαπά.

- (35)  $[_{TP} Rel_{\text{που}} [_{TopP} [_{FokP} [_{CP} C_{\text{ότι}} [_{TopP} [_{IP} \dots$

Auf Alexiadou (1997) aufbauend, schlägt schließlich Roussou (2000), die auch *να* und *θα* in die Analyse inkludiert, die syntaktische Repräsentation in (39) vor, auf deren Grundlage sich die Distribution der Konjunktionen in (36) und (37-38) erfassen lässt.

- (36) a. Νομίζω (τα μήλα) ότι (τα μήλα) θα τα φάει ο Πέτρος.  
b. Νομίζω (ΤΑ ΜΗΛΑ) ότι (ΤΑ ΜΗΛΑ) θα φάει ο Πέτρος.  
(37) a. Ελπίζω (τα μήλα) να (\*τα μήλα) τα φάει ο Πέτρος.  
b. Ελπίζω (ΤΑ ΜΗΛΑ) να (\*ΤΑ ΜΗΛΑ) φάει ο Πέτρος.

- (38) a. Νομίζω ότι τα μήλα / ΤΑ ΜΗΛΑ θα (τα) φάει ο Πέτρος.  
 b. Νομίζω ότι θα \*τα μήλα / \* ΤΑ ΜΗΛΑ (τα) φάει ο Πέτρος.

- (39) [CP-Rel C<sub>που/ότι</sub> [TopP/FokP [CP C<sub>ότι/ι</sub> [CP-mod C<sub>να/θα</sub> [IP ...

Diese Analyse ist in der Lage, die Wortstellungsvariation zu erklären, sofern eine zusätzliche C-Position für *να/θα*<sup>21</sup> sowie Bewegung von *ότι* von der niedrigen zur höheren C-Position angenommen wird. Außerdem muss noch gewährleistet werden, dass Topik und Fokus frei geordnet sind und die Topikphrase rekursiv sein darf.

#### 4 Vergleich – Schlussfolgerungen

Aus den vorgestellten Analysen ergeben sich für beide Sprachen vor allem für die S-V-O-Struktur Probleme, in denen die präverbale Subjektposition als Topikalisierung beschrieben wird. Meiner Ansicht nach – sowie nach Ansicht anderer Linguisten – wird in der neutralen Wortstellung das Subjekt nicht unbedingt als Thema interpretiert.

Für diese These sprechen neuere Analysen, die die Relation zwischen Wortstellungsvariation und Informationsstruktur untersuchen. Cardinaletti (2004) und Roussou & Tsimpli (2006) fürs Griechische schlagen mehrere Positionen für das Subjekt vor, die nicht auf die CP-Domäne beschränkt sind, sondern auch – je nach morphologischer Realisierung (als DP, starkes vs. schwaches Pronomen, Klitikum oder *pro*) – im Flexionssystem auftreten können. Darauf aufbauend erweitert Rizzi (2004) (vgl. auch Rizzi & Shlonsky 2005) seine ältere Struktur (1997) um eine zusätzliche Kategorie, die sogenannte *Subjektposition*, welche er zwischen IP und FinP positioniert, wie in (40) illustriert wird:

- (40) [ForceP [TopicP [FokusP [TopikP [FinP [SubjP [IP ...

In dieser designierten Position wird das Subjekt nicht als Thema, sondern als Subjekt der Prädikation bzw. Proposition interpretiert. Diese neue Analyse wäre für beide Sprachen adäquat, da sie Interpretationsprobleme bei der S-V-O-Struktur überwindet.

Aus der gesamten Präsentation lassen sich folgende Schlussfolgerungen hinsichtlich der Beschreibungs- und Erklärungsadäquatheit ziehen:

a) Im Vergleich zum einfachen CP-System der älteren Rektions- und Bindungstheorie stellt nun im Minimalistischen Programm die CP-Domäne ein explizites System dar, das die Wortstellungsvariation beider Sprachen berücksichtigt und adäquat syntaktisch beschreiben bzw. erklären kann.

b) Das CP-System spiegelt die Informationsstruktur in der Syntax wider, sodass für jede Phrase, die aus der lexikalischen (VP) über die funktionale (IP/TP) zur Operatoren-Domäne (CP) gelangt, eine Position vorgesehen wird, in der diese entsprechend pragmatisch interpretiert wird.

c) Das Griechische, das eine größere Wortstellungsfreiheit besitzt, weist ein reicheres CP-System auf (mehrere C-Positionen, rekursive Topikphrase sowie eine Fokusphrase). Das Deutsche besitzt im Vergleich dazu nur eine Topikphrase innerhalb der CP-Domäne. Letzteres bedeutet jedoch nicht, dass es dem Deutschen an *Ausdrucksmöglichkeiten* mangeln würde. Hier sind insbesondere Prosodie, Merkmale (+/-

<sup>21</sup> Diese zusätzliche C-Projektion besitzt Merkmale der Modalität und entspricht der früher vorgeschlagenen Modus-Phrase (s. Fn. 19). Somit analysiert Roussou *να/θα* als dem COMP-System – nicht dem Flexionssystem – angehörende Elemente.

bekannt/gegeben, D-Linking) sowie das *Scrambling*-Phänomen relevant. Nicht zuletzt aufgrund dieser Eigenschaften wird dem Mittelfeld von vielen Linguisten (wie Meinung 2000, Belletti 2004) eine eigene Informationsstruktur zugeschrieben.

## 5 Konsequenzen für die Sprachdidaktik

In Bezug auf die Konsequenzen der theoretischen Analysen für die Sprachdidaktik wäre es hier sinnvoll, zunächst zwischen der Sprachdidaktik der Muttersprache und der Sprachdidaktik der Fremdsprache zu differenzieren und dann wiederum deren Relation zueinander zu bestimmen, da letztere auf erste zurückzuführen ist:

- 1) Betrachtet man die Sprachbeschreibungen in deskriptiven Grammatiken, auf denen der Unterricht vornehmlich basiert, so lässt sich eine Anzahl von Unzulänglichkeiten feststellen.<sup>22</sup> Hier werden nur ein paar dieser Problemfälle angeführt: Für das Deutsche bietet das Topologische Modell zwar ein relativ systematisches Beschreibungsinstrument an. Dieses weist jedoch auch ein großes Maß an Unbestimmtheit auf, etwa in Fällen, in denen keine rechte Klammer vorhanden ist oder wenn die V-zweit-Regel verletzt wird, bei Abwesenheit des Vorfeldes oder bei Existenz eines Vor-Vorfeldes. Fürs Griechische verlieren die trivialen Begriffe Satzanfang bzw. Satzende ihren Sinn, zumal keine festen Positionen den Satz abgrenzen. Außerdem wird zwar in den Grammatiken die Informationsstruktur beschrieben, Erklärungen der jeweiligen Phänomene (etwa mittels Bewegungsoperationen) werden aber kaum jemals angeboten.

Im Gegensatz dazu stellt die Generative Grammatik, die für eine Universalgrammatik und somit auch für eine universale Satzstruktur plädiert, ein Instrumentarium zur Verfügung, das die Sprachdaten mittels syntaktischer Positionen und informationsstruktureller Operationen sowohl syntaktisch erklären als auch kommunikativ-pragmatisch interpretieren kann.

Der Vorschlag hier wäre, in den einzelnen deskriptiven Grammatiken nicht nur die Besonderheiten der Einzelsprachen zu berücksichtigen, sondern – so wie dies in Analysen der modernen Linguistik geschieht – sich auf universal geltende Erkenntnisse zu stützen.

- 2) Die vorige Bemerkung gewinnt für die Fremdsprachendidaktik zusätzlich noch mehr an Bedeutung, wenn man an die begründete Rolle der Muttersprache als Vergleichsinstrument denkt. Die meisten Lehrwerke bauen die Vermittlung der Satzstruktur und der verschiedenen Satztypen des Deutschen auf dem Topologischen Modell auf. Dieses mag zwar anschaulich sein, ist jedoch – sprachtheoretisch betrachtet – nicht für den Sprachvergleich adäquat. Zudem wird das Modell hinsichtlich des Spracherwerbs als fremd empfunden.
- 3) Außerdem wäre es interessant, einen Überblick über die vermittelten Strukturen des Deutschen in den Lehrwerken, welche nach der kommunikativen Methode konzipiert sind, zu erlangen. Dies würde Folgendes zeigen: Vom A1- bis zum B1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) werden lediglich die drei Satztypen, die W-Fragen und die Umstellung der Elemente in 1. und 3. Position vermittelt, ohne jeglichen Hinweis darauf, welche Elemente an diesen Voranstellungsoperationen teilnehmen dürfen. Letzlich wird auch nicht auf die Motivation für Variation in der Wortfolge eingegangen. Somit wird z.B. nicht erklärt, dass Konstituenten vorangestellt werden dürfen, um fokussiert, topikalisiert bzw. extraponiert zu werden.

<sup>22</sup> Zu einer ausführlicheren Diskussion über die Beschreibungsadäquatheit der deskriptiven Grammatiken des Deutschen s. Τσόκογλου (2007: 83f).

- 4) Was schließlich die untersuchten Konstruktionen betrifft, ist folgende Frage zu stellen: Wie würde ein griechischer Deutschlerner, dessen Sprache über ein reiches CP-System verfügt, die Informationsvielfalt des Griechischen an die einfachere CP-Struktur des Deutschen anpassen? Auf diese Frage könnte man mit folgenden Richtlinien antworten: a) Die Prosodie sollte sorgfältig eingeübt werden. b) Die Informationsstruktur und die Phänomene der Thematisierung, Fokussierung und Extraposition sollten schrittweise kommunikativ vermittelt werden. c) Die Bedeutung des Mittelfeldes sollte nicht unterschätzt werden; vor allem die Umstellungen im Mittelfeld sollte man nicht als Regelverletzungen ablehnen, sondern als informationstragende Wortstellungsvarianten akzeptieren.

### Literaturverzeichnis

- Abraham W. 1997. The base structure of German clause under discourse functional weight: contentful functional categories vs. derivative functional categories. W. Abraham & E. v. Gelderen (eds.) *German: Syntactic Problems – Problematic Syntax*. Tübingen: Niemeyer, 11-42.
- Abraham W. & L. Molnárfi 2002. German clause structure under discourse functional weight: Focus and antifocus. W. Abraham & J.-W. Zwart (eds.) *Issues in Formal German(ic) Typology. Linguistik Aktuell* 45. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1-43.
- Alexiadou A. 1997. *Adverb Placement*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.
- Alexiadou A. 1999. On the properties of some Greek word order Patterns. *Studies in Greek Syntax*. Kluwer Academic Publishers.
- Alexiadou A. & E. Anagnostopoulou 1998. Parametrizing AGR: Word Order, Verb-movement and EPP checking. *Natural Language and Linguistic Theory* 16/3, 491-539.
- Alexiadou A. & E. Anagnostopoulou 2000. Greek Syntax: A principles and parameters perspective. *Journal of Greek Linguistics* 2, 171-222.
- Anagnostopoulou E. 2003. *The Syntax of Ditransitives. Evidence from Clitics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Anagnostopoulou E. 1994. Clitic Dependencies in Modern Greek. Ph.D. dissertation. Universität Salzburg.
- Belletti A. 2004. Aspects of the Low IP Area. L. Rizzi (ed.) *The Cartography of CP and IP. The Cartography of Syntactic Structures*. Vol. II. Oxford: Oxford University Press, 16-51.
- Bhatt C. 1990. *Die syntaktische Struktur der Nominalphrase im Deutschen. Studien zur Deutschen Grammatik* 38. Tübingen: Narr.
- Cardinalletti A. 2004. Toward a Cartography of Subject positions. L. Rizzi (ed.) *The Cartography of CP and IP. The Cartography of Syntactic Structures*. Vol. II. Oxford: Oxford University Press, 115-165.
- Chomsky N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky N. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky N. 1993. A minimalist program for linguistic theory. S. Keyser. & K. Hale (eds.) *The View from Building 20*. Cambridge Mass.: MIT Press, 1-52.
- Chomsky N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Chomsky N. 2000. Minimalist Inquiries: The Framework. R. Martin, D. Michaels & J. Uriagereka (eds.) *Step by Step. Essays in Honor of Howard Lasnik*. Cambridge Mass.: MIT Press.

- Drachman G. & S. Klidi 1992. The extended Minimal Structure Hypothesis. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 13<sup>ης</sup> Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 371-389.
- Drosdowski G., W. Müller, W. Scholze-Stubenrecht & M. Wermke 1995. *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 5. neu bearb. u. erweit. Auflage. Mannheim/Leipzig: Dudenverlag.
- Eisenberg P. 1989. *Grundriss der deutschen Grammatik*. 2. überarb. u. erweit. Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Engel U. 1991. *Deutsche Grammatik*. 2. verbess. Auflage, Heidelberg: Julius Groos.
- Europarat 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Grewendorf G. 1988. *Aspekte der Deutschen Syntax. Studien zur Deutschen Grammatik* 33. Tübingen: Narr.
- Grewendorf G. 2002. *Minimalistische Syntax*. Tübingen: Franke.
- Grohmann K. 1997. On Left Dislocation. *Groninger Arbeiten zur Germanistischen Linguistik (GAGL)* 40, 1-33.
- Grohmann K. 2000. Copy Left Dislocation. Billerey & Lillehaugen (eds.) *WCCFL Proceedings* 19. Somerville Mass: Cascadilla Press, 139-152.
- Fanselow G. 2008. In Need of Mediation: The relation between syntax and information structure. *Acta Linguistica Hungarica* 55, 1-17.
- Fanselow G. & D. Lenertová 2008. Left Peripheral Focus: Mismatches between Syntax and Information Structure. Zur Erscheinung in: *Natural Language and Linguistic Theory*.
- Heidolph K., W. Flämig & W. Motsch 1984. *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. 2. unverän. Auflage. Berlin: Akademie-Verlag.
- Helbig G. & J. Buscha 1993. *Deutsche Grammatik*. Leipzig u.a.: Langenscheidt.
- Holton D., P. Mackridge & E. Φιλιππάκη-Warburton 2000. *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. 2<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Horrocks G. 1992. Πόσο επίπεδη είναι, λοιπόν, η Πρόταση της Νέας Ελληνικής;. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 13<sup>ης</sup> Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 331-349.
- Horrocks G. 1994. Subjects and configurationality: Modern Greek clause structure. *Journal of Linguistics* 30. Cambridge: Cambridge University Press, 81-109.
- Κλαίρης X. & Γ. Μπαμπινιώτης 1999. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή. II Το Ρήμα της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Koster J. 1975. Dutch as an SOV Language. *Linguistic Analysis* 1, 111-136.
- Kratzer A. 1996. Severing the external argument from its verb. J. Rooryck & L. Zaring (eds.) *Phrase Structure and the Lexicon*. Dordrecht: Kluwer, 109-137.
- Mackridge, P. 1986. *Η Νεοελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Meinunger A. 2000: *Syntactic Aspects of Topic and Comment*. *Linguistik Aktuell* 38. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Φιλιππάκη-Warburton E. 1982. Προβλήματα σχετικά με τη σειρά των όρων στις ελληνικές προτάσεις. *Γλωσσολογία* 1, 99-107.
- Philippaki-Warburton I. 1987. The theory of empty categories and the pro-drop parameter in Modern Greek. *Journal of linguistics* 23. Cambridge: Cambridge University Press, 289-318.
- Φιλιππάκη-Warburton E. 1990. Η ανάλυση του ρηματικού συνόλου στα Νέα Ελληνικά. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 11<sup>ης</sup> Ετήσιας

- Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη 1991, 121-138.
- Rizzi L. 1997. The fine structure of the left periphery. L. Haegeman (ed.) *Elements of Grammar. Handbook of Generative Syntax*. Dordrecht: Kluwer, 281-337.
- Rizzi, L. 2004. On the Form of Chains: Criterial Positions and EPP Effects. Ms. in: [http://www.ciscl.uni.it/doc/doc\\_pub/Rizzi\\_2004-On\\_the\\_form\\_of\\_chains.pdf](http://www.ciscl.uni.it/doc/doc_pub/Rizzi_2004-On_the_form_of_chains.pdf).
- Rizzi L. & U. Shlonsky 2005. Strategies of Subject Extraction. Ms. in: [http://www.ciscl.uni.it/doc/doc\\_pub/rizzi\\_shlonsky2005.pdf](http://www.ciscl.uni.it/doc/doc_pub/rizzi_shlonsky2005.pdf).
- Roussou A. 2000. On the left periphery: Modal particles and complementisers. *Journal of Greek Linguistics* 1. Amsterdam: Benjamins, 65-94.
- Roussou A. & I. Tsimpli 2006. On Greek VSO again!. *Journal of Linguistics* 42. Cambridge: Cambridge University Press, 317-354.
- Sommerfeldt K.-E. & G. Starke 1998. *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 3. neu bearb. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Spyropoulos V. & I. Philippaki-Warbuton 2001. 'Subject' and EPP in Greek: the discontinuous subject hypothesis. *Journal of Greek Linguistics* 2. Amsterdam: Benjamins, 149-186.
- Spyropoulos V. & A. Revithiadou 2007. *MIT Working papers in Linguistics* 57. *Proceedings of the 2007 Workshop in Greek Syntax and Semantics*, 293-309.
- von Stechow A. & W. Sternefeld 1988. *Bausteine syntaktischen Wissens*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Τζάρτζανος Α. 1945/1996. *Νεοελληνική Σύνταξις της κοινής δημοτικής*. Τόμος Β', 2<sup>η</sup> έκδοση, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Tsimpli I. 1990. The Clause Structure and Word Order in Modern Greek. *UCL Working Papers in Linguistics* 2, 226-255.
- Τσόκογλου Α. 2007. *Η δομή της πρότασης και η σειρά των όρων στη Γερμανική Γλώσσα*. Παρουσία, παράρτημα 72, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Zifonun G., L. Hoffman & B. Strecker 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*. Bd. 2, Berlin/New York: Walter de Gruyter.

**„Mach doch mit!“ oder:  
Sind Abtönungspartikeln Lehrstoff für den  
DaF-Unterricht im Primarbereich?  
Annette Vosswinkel**

Pädagogisches Institut Athen

### **Περίληψη**

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να δώσει μια απάντηση στο ερώτημα, εάν τα τροπικά μόρια της γερμανικής γλώσσας αποτελούν ύλη κατάλληλη για τη διδασκαλία των γερμανικών σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης· κι εάν ναι, υπό ποιους όρους. Προκειμένου να απαντηθεί το ερώτημα αυτό περιγράφονται κατ' αρχάς τα σημαντικότερα σχετικά χαρακτηριστικά των τροπικών μορίων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ερευνητικά πορίσματα αναφορικά με τους τρόπους μάθησης και πρόσκτησης ξένων γλωσσών, που χαρακτηρίζουν τα άτομα της ύστερης παιδικής ηλικίας. Ακολουθεί η παρουσίαση των πρώτων αποτελεσμάτων μιας ανάλυσης σύγχρονων διδακτικών εγχειριδίων ως προς τον τρόπο, με τον οποίον χειρίζονται τα τροπικά μόρια. Συσχετίζοντας όλα τα παραπάνω μεταξύ τους, το άρθρο κλείνει με την πρόταση ενός καταλόγου αρχών για το χειρισμό των τροπικών μορίων σε διδακτικό υλικό, που απευθύνεται σε μαθητές της εν λόγω ηλικιακής ομάδας.

Zur Beantwortung der Titelfrage gehe ich zunächst auf diesbezüglich relevante Aspekte der Abtönungspartikeln (Abschnitt 1) sowie der Lern- und Spracherwerbsforschung ein (Abschnitt 2). Es folgt eine Analyse aktueller Primarlehrwerke hinsichtlich des Umgangs mit Abtönungspartikeln (Abschnitt 3). Mein Beitrag schließt ab mit einer Präsentation von Prinzipien, an denen sich meines Erachtens die Behandlung von Abtönungspartikeln in Primärlehrwerken orientieren sollte (Abschnitt 4).

### **1 Einige Eigenschaften von Abtönungspartikeln**

Mit der „kommunikativ-pragmatischen“ Wende zu Beginn der 70er Jahre wurden Abtönungspartikeln (APn) praktisch erstmalig als Forschungsgegenstand „entdeckt“. Bis dahin wurden sie vornehmlich als „Füllwörter“ (Adler 1964: 52ff.) o.ä. charakterisiert, deren Gebrauch man besser vermeiden sollte (Lindqvist 1961: 24). Im weiteren Verlauf fanden die APn dann auch Eingang in den DaF-Bereich, ohne dass man jedoch sagen könnte, dass das Problem der Vermittlung von und des Umgehens mit APn eine allgemein befriedigende Lösung oder Lösungen gefunden hätte.

Partikeln allgemein und APn im Besonderen gelten, zumindest was ihre Häufigkeit betrifft, als ein spezifisches Phänomen der deutschen Sprache und des deutschen Sprachgebrauchs (vgl. Helbig, 1994: 11f.). Dies bedeutet keineswegs, dass in anderen Sprachen die Funktionen, die Wörtchen wie *denn*, *doch*, *aber*, *ja* etc. als APn ausüben, nicht ausgedrückt werden können, doch erfolgt dies nur in seltenen Fällen mit entsprechenden „Wörtchen“ (für das Neugriechische: Vosswinkel 2005: 129ff.).

Außerdem besitzen APn, wie bereits angedeutet, primär keine bestimmte „Bedeutung“ im eigentlichen Sinne, sondern eine *Funktion*, und zwar auf kommunikativer Ebene (vgl. Vosswinkel 2005: 43). Und diese Funktion betrifft nicht ein bestimmtes Wort oder einen bestimmten Teil des Satzes, sondern den *Gesamtsatz*. Die Gegenüberstellung in (1) mag dies verdeutlichen:

- (1) a. Mach mit!  
b. Mach doch mit!

Äußerung (1)a ist ein Aufforderungssatz mit Befehlstone, Äußerung (1)b hingegen die Realisierung einer wesentlich komplexeren kommunikativen Handlung: Dem Sprecher ist bekannt – weil auf eine vorangegangene Frage (etwa: *Machst du mit?*) die angesprochene Person dies direkt oder indirekt verbalisiert bzw. nonverbal ausgedrückt hat –, dass bei der angesprochenen Person Hemmungen, Widerstände etc. in Bezug auf die vorgeschlagene Handlung bestehen, und er möchte dies korrigieren (vgl. Vosswinkel: 2005: 87).

Dasselbe gilt, vor dem Hintergrund dessen, was die gute Sitte diktiert, auch für die folgende Äußerung: *Nehmen Sie doch noch ein Stück Kuchen!* (Vosswinkel 2005: 87, Anmerkung 161). Diese Identität zu erkennen und dem Kontext gemäß zu interpretieren, ist jedoch eine höchst anspruchsvolle Aufgabe.

Grammatiken für fortgeschrittene Lerner bieten andere, weniger abstrakte Erklärungen an. Als Beispiel diene ein Auszug zur Verwendung von *doch* in Aufforderungssätzen aus einer Mittelstufengrammatik (Latour 1989: 142). Meines Erachtens jedoch ist diese die Erläuterung auch für einen guten Mittelstufen-Lerner nur schwer verständlich und verarbeitbar und erklärt auch, warum APn weitgehend mit dem „Stigma“ behaftet sind, vornehmlich Lehrstoff für fortgeschrittene Lerner zu sein (vgl. z.B. Helbig 1977: 31; indirekt auch die weiter unten dargestellten Ergebnisse der Primarlehrwerk-Analyse).

„*doch* ist eine Modalpartikel, die sehr unterschiedliche Funktionen hat. Sie ist meist unbetont und steht nicht im Vorfeld. *doch* tritt auf:

(a) in Aufforderungssätzen, die Sprechereinstellung ist sehr verschieden. Sie kann tröstend oder beruhigend sein: *Nun verzweifle doch nicht gleich!*

(b) Zusammen mit *mal* kann *doch* ausdrücken, dass es sich um einen kleinen Gefallen handelt, den der Sprecher erwartet: *Hilf mir doch mal!*

(c) Zusammen mit *endlich* oder *immer* kommt ein ärgerlicher oder ungeduldiger Ton in die Aufforderung: *Nun hör doch endlich auf mit dem Gerede! Nimm mir doch nicht immer meine Bücher weg!*“

Lerngrammatiken für Niveaus bis B1 (Europarat 2001) bieten – wenn sie überhaupt auf *doch* in Aufforderungssätzen eingehen – ein oder zwei Beispielsätze und verzichten zumeist auf begleitende Erläuterungen (vgl. z.B. Κουκίδης o.J.: 247; Späth & Seiler 2002: 154).

Insgesamt verfügt das Deutsche über 17 APn (Vosswinkel 2005: 27ff.), die aber nicht jeweils nur *eine* Funktion, sondern insgesamt 49 verschiedene Funktionen besitzen (Vosswinkel 2005: 123f.).

Diese Ausführungen sollen nicht dazu beitragen, APn als Lehrstoff abschreckend wirken zu lassen, sondern aufweisen, welche Aspekte bei APn im Hinblick (nicht nur) auf den DaF-Unterricht zu berücksichtigen sind.

Im Hinblick auf das Weitere bleiben vor allem zwei Punkte festzuhalten: Zum einen, dass APn einem analytischen Verstehen kaum zugänglich sind, zumindest nicht vor Erreichung eines sehr fortgeschrittenen Sprachniveaus, und zum anderen, dass die Funktionen der APn den Gesamtsatz betreffen, APn also in diesem Sinne „holistisch“ funktionieren.

## 2 Lern- und Spracherwerbsforschung

In Griechenland wird Deutsch als zweite Fremdsprache im Primarbereich in den öffentlichen Schulen seit dem Schuljahr 2005-06 in der 5. und 6. Grundschulklasse an-

geboten. Aber auch im privaten Bereich wird mit dem Deutschunterricht häufig in dieser Altersstufe begonnen, da Deutsch auch hier meist als zweite Fremdsprache gelernt wird.

Dies bedeutet, dass sich diese Lerner im späten Kindesalter befinden, wobei allgemein davon ausgegangen wird, dass diese Altersphase für Mädchen etwa das 10. bis 12. Lebensjahr, für Jungen das 10. bis 13. Lebensjahr umfasst.

Ergebnisse der Lern- und Spracherwerbsforschung weisen auf, dass bei Kindern ganzheitliches Lernen dominiert. Je älter dann die Schüler werden, desto bewusster und analytischer gehen sie an Aufgaben heran, weshalb auch Jugendliche und Erwachsene Hinweise auf Regeln dem „blinden“ Ausprobieren und Üben vorziehen (vgl. Apeltauer 1997: 15).

Dieser Unterschied hängt damit zusammen, dass im Kindesalter die rechte Hemisphäre des Großhirns, wenn auch nicht beständig, so doch weitgehend dominant ist, während mit fortschreitendem Alter die linke Hemisphäre zunehmend und dauerhafter dominant wird (vgl. Apeltauer 1997: 19f., 69). In Bezug auf die hier untersuchte Frage ist von besonderer Bedeutung, dass mithilfe der rechten Hemisphäre gestalthaft wahrgenommen und intuitiv-ganzheitlich gedacht wird, während die linke Hemisphäre für das analytisch-begriffliche Denken verantwortlich ist (Apeltauer 1997: 20).

Darüber hinaus vertreten zahlreiche Spracherwerbsforscher die Ansicht, dass auch bei älteren Lernern (unter günstigen Bedingungen selbst bei Erwachsenen) im Anfängerstadium des Erlernens einer neuen Sprache die rechte Hemisphäre wiederum eine dominierende Funktion übernimmt (vgl. Apeltauer 1997: 69, 71). Selbst Kritiker dieser Position geben zu, dass „bei Anfängern eine weit gestreute Aktivierung des Gehirns bei der Sprachrezeption beobachtet werden kann“, während sich die Hirnaktivität dann im Weiteren vor allem auf die linke Hemisphäre konzentriert (Weskamp 2007: 98).

Beide Befunde legen nahe, dass bei „unseren“ Lernern in zweifacher Hinsicht günstige Bedingungen für die Erlernung der „holistisch“ funktionierenden APn vorliegen: Erstens, weil sie *noch* Kinder sind (wenngleich im Laufe des späten Kindesalters Lern- und Denkweisen bereits beginnen, sich zu ändern (vgl. Παπαδοπούλου 2007: 106f.)), und zweitens, weil sie Anfänger sind.

Wenn dem so ist, dann ist es berechtigt, die These zu vertreten, dass vor allem in der 5. Grundschulklasse, dem Anfängerjahr, auf keinen Fall auf eine systematische Vermittlung von APn verzichtet werden sollte.

### 3 Abtönungspartikeln in Lehrwerken

Es stellt sich nun die Frage, wie aktuelle Primarlehrwerke mit APn umgehen. Nutzen Sie diese günstige „Konstellation“?

Zur Beantwortung dieser Frage habe ich eine diesbezügliche Analyse begonnen, deren erste Ergebnisse im Folgenden präsentiert werden.

Für diese Analyse habe ich alle Lehrwerke der gültigen Lehrmittelliste für den Deutschunterricht in der 5. und 6. Klasse an den Grundschulen Griechenlands untersucht. Allein das Lehrwerk *Der Grüne Max* ist nicht auf dieser Liste; es wurde zwar eingereicht, musste aber trotz der Erfüllung aller anderen Kriterien abgelehnt werden, weil der 2. Band noch nicht vollständig im Druck vorlag. Die untersuchten Lehrwerke sind (in chronologischer Reihenfolge nach dem Erscheinungsjahr des jeweils ersten Bandes):

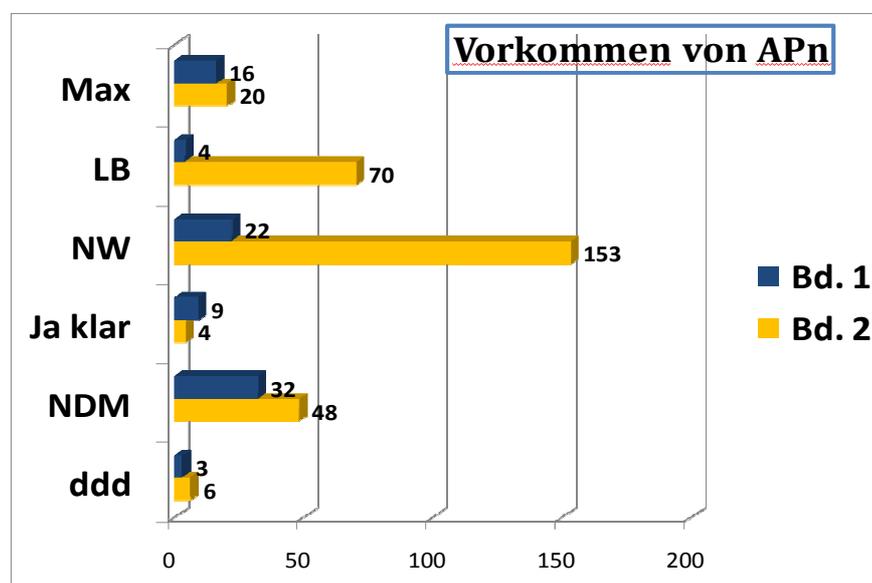
- *der, die, das* (Starter, Renner) 2002 [ddd]
- *Das neue Deutschmobil* (Bd. 1, Bd.2) 2003 [NDM] (Bd. 3 wurde nicht berück-

sichtigt, da er weit über das gemäß Lehrplan angestrebte Sprachniveau hinausgeht [vgl. ΑΠΣ, 2006])

- *Ja klar!* (Bd. 1, Bd.2) 2003 [Ja klar]
- *Naseweis* (Bd. 1, Bd.2) 2004 [NW]
- *Luftballons* (Kids A, Kids B), 2005 [LB]
- *Der Grüne Max* (Bd. 1, Bd.2) 2007 [Max]

Grundlage der nachstehenden Untersuchungsergebnisse ist die Erfassung *aller* Vorkommen von APn in obigen Lehrwerken. Allgemein und vorwegnehmend sei angemerkt, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die sich bei den untersuchten Lehrwerken in Bezug auf die Behandlung der APn feststellen ließen, unabhängig vom Erscheinungsjahr der Lehrwerke sind. Mit anderen Worten: Es lässt sich keine „historische“ Entwicklungstendenz ausmachen.

Graphik 1:



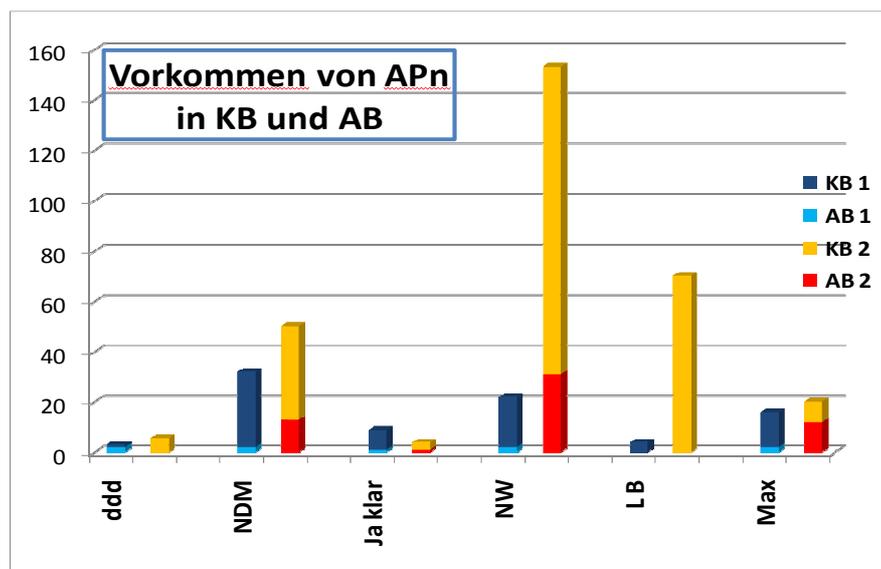
Wie aus Graphik 1 zu ersehen ist, gibt es hinsichtlich des APn-Vorkommens große quantitative Unterschiede zwischen den Lehrwerken, die von praktischer „APn-Abstinenz“ bis hin zu einem relativ hohen Vorkommen reichen.

Aus der Graphik lässt sich zudem eine erste allgemeine Tendenz feststellen: Der jeweils 2. Band weist ein höheres APn-Vorkommen auf, wobei jedoch das jeweilige Verhältnis zwischen Band 1 und Band 2 sehr unterschiedlich ist. Neben einer höheren Textdichte in den zweiten Bänden mag dies auch auf die Ansicht zurückzuführen sein, dass APn als Lehrstoff für „blutige“ Anfänger weniger geeignet sind.

Als zweite allgemeine Tendenz (siehe Graphik 2) lässt sich konstatieren, dass jeweils das Kursbuch (KB) ein höheres APn-Vorkommen aufweist als das Arbeitsbuch (AB), wiederum mit großen Unterschieden, selbst innerhalb eines Lehrwerkes. Dies ließe sich als ein erster Hinweis darauf werten, dass APn in Vergleich zu anderem Lehrstoff als „übungsunwürdig“ erachtet werden.

In der Folge habe ich versucht, das erwartete Lernerverhalten zu erfassen. Grundlage für die jeweilige Kategorisierung sind die Arbeitsanweisungen in KB bzw. AB, didaktische Hinweise in den Lehrerhandreichungen oder, wenn solche nicht vorhanden waren, eine diesbezügliche Hypothese meinerseits.

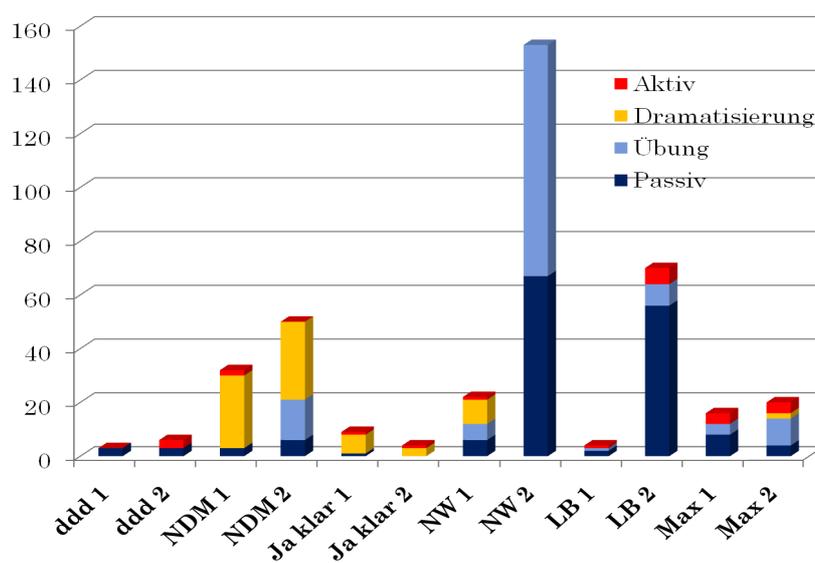
Graphik 2:



Aus der Analyse ergaben sich vier Kategorien von erwartetem Lernerverhalten:

- Die Kategorie **Passiv** umfasst alle APn- Vorkommen, die keine Reaktion im eigentliche Sinne erfordern, z.B. in längeren Texten, bei denen es um ein globales Textverständnis geht.
- Die Kategorie **Übung** bezieht sich auf APn-Vorkommen in Übungen, die jedoch als solche einen ganz anderen Fokus haben, z.B. Lückentext, bei dem Adjektivendungen zu ergänzen sind.
- Die dritte Kategorie **Dramatisierung** umfasst alle APn-Vorkommen in Dialogen, Liedern, Reimen etc., die von den Lernern dramatisiert, mitgesungen, nachgesprochen werden sollen. Häufig sind diese Texte jedoch recht umfangreich, so dass fraglich ist, inwieweit von ihnen im Unterricht systematisch Gebrauch gemacht wird bzw. werden kann.
- In der letzten Kategorie **Aktiv** werden schließlich jene APn-Vorkommen erfasst, bei denen von den Lernern ein aktives Umgehen mit den APn erwartet wird, z.B. die Realisation eigener Dialoge nach Mustern oder auch das Schreiben von Sätzen mit APn.

Graphik 3:



Auffällig (siehe Graphik 3) ist bei allen Lehrwerken der niedrige Anteil der Kategorie *Aktiv*. Einige Lehrwerke weisen einen relativ hohen Anteil der Kategorie *Dramatisierung* auf; insgesamt jedoch überwiegen die Kategorien *Passiv* und *Übung*.

Es lässt sich somit feststellen, dass APn im Großen und Ganzen eher beiläufig auftauchen und dass dieser Ansatz des „beiläufigen Auftauchens“ mehr oder weniger systematisch auf eine eigentliche *Behandlung*, wie es bei anderem Lehrstoff der Fall ist, verzichtet.

Die nun folgende Tabelle zeigt einen anderen Aspekt der APn-Umgangs. Hier geht es darum, wie viele verschiedene APn (als Lexeme, nicht unterschieden nach kommunikativer Funktion) in den jeweiligen Lehrwerken vorkommen, und was ihre durchschnittliche Frequenz ist.

|                  | Vorkommen | AP-Lexeme | Frequenz Ø |
|------------------|-----------|-----------|------------|
| <b>ddd 1</b>     | 3         | 2         | 1,5        |
| <b>ddd 2</b>     | 6         | 4         | 1,5        |
| <b>NDM 1</b>     | 32        | 8         | 4,0        |
| <b>NDM 2</b>     | 48        | 5         | 9,6        |
| <b>Ja klar 1</b> | 9         | 3         | 3,0        |
| <b>Ja klar 2</b> | 4         | 2         | 2,0        |
| <b>NW 1</b>      | 22        | 5         | 4,4        |
| <b>NW 2</b>      | 153       | 6         | 25,5       |
| <b>LB 1</b>      | 4         | 4         | 1,0        |
| <b>LB 2</b>      | 70        | 14        | 5,0        |
| <b>Max 1</b>     | 16        | 5         | 3,2        |
| <b>Max 2</b>     | 20        | 4         | 5,0        |

Die Tabelle zeigt eine allgemein niedrige Frequenz des jeweiligen AP-Lexems, insbesondere, wenn man berücksichtigt, dass diese Lexeme in den untersuchten Lehrwerken in verschiedenen Satzarten, in verschiedenen kommunikativen Funktionen und zumeist mit völlig unterschiedlichem Satzinhalt vorkommen – mit dem Ergebnis, dass im Grund das wiederholte Vorkommen kaum als ‚Frequenz‘ im eigentlichen Sinne gewertet werden kann.

Als Beispiel unter vielen möglichen, vor allem in den Lehrwerken mit hohem APn-Vorkommen, mag eine Seite des zweiten Bandes des Lehrwerks *Naseweis* dienen, der die höchste AP-Frequenz aufweist:

Was machst du *denn* hier?  
 Was willst du ihm *denn* schenken?  
 Das weißt du *doch*.  
 Was kaufe ich ihr *denn*?  
 Schenk ihr doch *einen*! (Naseweis, KB: 41)

Es handelt sich hierbei um die Verwendung von *denn* in W-Fragesätzen, die bis dahin praktisch unbekannt ist. Gleiches gilt für *doch*, das hier in zwei verschiedenen Grundsatzarten mit jeweils anderer kommunikativer Funktion auftaucht.

Zusammenfassend lassen sich folgende Punkte festhalten:

- Rein quantitativ betrachtet reicht das Spektrum von praktischer „APn-Abstinenz“ bis hin zu einer relativen „APn-Fülle“.
- Die AP-Lexeme weisen allgemein eine niedrige Frequenz auf.

- Weitgehend praktizierter Ansatz ist das „beiläufige Auftauchen“ von APn, wobei
- die Reihenfolge des „Auftauchens“ keinem bestimmten System zu folgen scheint.

Dieser Ansatz des „beiläufigen Auftauchens“ trägt bei hohem APn-Vorkommen sicherlich dazu bei, dass sich die Lerner an die Präsenz dieser „Wörtchen“ im Deutschen gewöhnen.

Es ist jedoch fraglich, ob auf diese Weise eine Grundlage geschaffen wird, aus der heraus sich dann später das Verstehen und der Gebrauch entwickeln können. Daher ist zu überlegen, ob eine „dynamischere“ Herangehensweise an die APn nicht vielleicht effektiver wäre.

Interessanterweise sind es nun gerade zwei Lehrwerke mit relativer „APn-Abstinenz“, in denen sich Beispiele dafür finden, wie ein anderer Ansatz zum Umgang mit APn aussehen könnte, ohne dass jedoch in den betreffenden Lehrwerken dieser Ansatz systematisch durchgeführt würde.

Bereits in der 1. Lektion des ersten Bandes (KB: 8f.) präsentiert *Ja klar!* eine zweiseitige *Bildergeschichte*, in der es um ein *kindgerechtes* Ratespiel geht. In den Kurzdialogen der Sprechblasen taucht *drei Mal* die Äußerung: *Was ist denn in der Schachtel?* auf.

Ein anderes Beispiel bietet der 1. Band des Lehrwerks *Der Grüne Max*. In der 2. Lektion (KB: 11f.) werden den Lernern als *Formeln* für Kennenlerndialoge die Sätze *Wer bist du denn?* sowie *Und wie heißt du denn?* angeboten. Die Lerner werden aufgefordert, diese Sätze aktiv in eigenen Dialogen anzuwenden. Beide Sätze werden dann im AB wieder aufgenommen (7).

#### 4 Ein integraler Ansatz

Bevor ich näher auf diesen Ansatz zu sprechen komme, möchte ich kurz auf die Frage eingehen, ob es nicht vielleicht doch sinnvoll wäre, die APn dem Fortgeschrittenunterricht vorzubehalten.

Dies birgt meiner Ansicht nach einen doppelten Widerspruch in sich. Denn einerseits steht gerade im Anfängerunterricht die informelle Kommunikation im Vordergrund – und gerade diese ist die eigentliche Domäne der APn (u.a. Helbig 1994: 12). Und andererseits kann meiner Einschätzung nach kaum erwartet werden, dass ein fortgeschrittener Lerner, der vor Jahren *Wie heißt du?* gelernt und diesen Satz jahrelang verwendet hat, nun – da er inzwischen in der Lage ist, auch die komplizierten Erklärungen zu den Funktionen der APn zu verstehen – plötzlich beginnt, mit *Wie heißt du denn?* nach dem Namen zu fragen.

Meiner Meinung nach ist es somit erforderlich, bereits in den Anfängerunterricht APn systematisch zu integrieren. Dies gilt insbesondere für den Kinderunterricht, da hier, wie bereits dargestellt, die Sprachlernbedingungen für die „holistisch“ funktionierenden APn besonders günstig sind. Um hierfür aber wirklich eine Basis schaffen zu können, müssen die APn, unter Berücksichtigung ihrer Besonderheiten, wie jeder andere Lehrstoff behandelt werden, mit entsprechenden Einführungs-, Erarbeitungs-, Festigungs- und Transferphasen.

Eine solche systematische Integration der APn in den Primarunterricht besagt freilich keineswegs, dass *alle* AP-Lexeme in *allen* ihren Funktionen in den Lehrstoff aufgenommen werden sollten. Es ist eine Auswahl zu treffen, die sich vor allem von zwei Fragen leiten lassen sollte:

- A. Welche APn werden im Deutschen am häufigsten benutzt (vgl. Vorderwülbecke 1981: 151f.)?
- B. Welche APn bzw. AP-Varianten werden in Situationen benutzt, die dem Alter der Lerner entsprechen, von den Lernern begriffen werden können und in Bezug auf die jeweilige kommunikative Funktion der AP vollkommen eindeutig sind?

Der Umgang mit den so ausgewählten APn bzw. APn-Varianten im Unterrichtsmaterial sollte dann meines Erachtens nachstehenden Prinzipien folgen:

1. Auswahl einer altersgerechten, verständlichen und eindeutigen Situation.
2. Präsentation von Dialogen, in denen die Äußerungen mit der jeweiligen AP eine wichtige kommunikative Rolle spielen (damit die Lerner nicht darüber hinweggehen können).
3. Einbettung dieser Dialoge in eine Bildergeschichte, damit die Lerner die Verwendung der AP mit der entsprechenden Gestik und Mimik verbinden können. Die Lerner sollten auch dazu animiert werden, diese Gestik und Mimik zu imitieren, um so ein intuitives Verständnis für die kommunikative Funktion der APn zu unterstützen. Zudem kann dadurch eine Basis gelegt werden für ein späteres Verstehen komplexerer Verwendungen von APn, indem sich die Lerner daran gewöhnen, für die „Interpretation“ der APn-haltigen Sätze das gesamte kommunikative Geschehen einzubeziehen.
4. Einführung durch wiederholtes Vorkommen von Mustersätzen, damit sich dieses Muster und der entsprechende Satzrhythmus den Lernern einprägen können.
5. Sicherstellung einer hinreichenden Frequenz in der jeweiligen Lektion (in KB und AB) und systematische Wiederaufnahme (Festigung/Transfer) in Folgektionen.
6. Bereitstellung wenigstens eines Minimums an Aufgaben, in denen von den Lernern der aktive Umgang mit den APn gefordert wird.

Meine Antwort auf die Titelfrage, ob denn Abtönungspartikeln Lehrstoff für den DaF-Unterricht im Primarbereich? sind, ist also auf jeden Fall positiv, denn eine solche günstige „Konstellation“ für ein ganzheitliches Lernen der „holistisch“ funktionierenden APn ergibt sich im späteren Lernerleben nie wieder. Dies sollte ausgenutzt werden, um eine Basis für ein späteres, komplexeres Verständnis (und hoffentlich auch den Gebrauch) von APn zu schaffen. Doch ist es dazu erforderlich, APn wie „normalen“ Lernstoff zu behandeln.

### Literaturverzeichnis

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Γερμανικής Γλώσσας Ε' και Στ' Δημοτικού Σχολείου. *ΦΕΚ τ. Β'*, 199/2-2-2006. Athen.  
<http://pi-schools.sch.gr/download/lessons/languages/german/J959TJ4.pdf>
- Adler H. G. 1964. Füllwörter. *Muttersprache* 74, 52-55.
- Apeltauer E. 1997. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung* [Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 15]. Kassel: Langenscheidt.
- Europarat 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Helbig G. 1977. Partikeln als illokutive Indikatoren im Dialog. *Deutsch als Fremdsprache* 1/77, 30-44.
- Helbig G. 1994. *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig u.a.: Langenscheidt.

- Κουκίδης Σ. (ο.Ι.). *Γερμανική Γραμματική & Συντακτικό*. Athen: Praxis.
- Latour B. 1989. *Mittelstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber.
- Lindqvist J. 1961. *Satzwörter*. Göteborg: Göteborgs universitets årsskrift/Acta Universitatis Gothoburgensis. Vol. 67:2.
- Παπαδοπούλου Χ.-Ο. 2007. *Η γερμανική ως ξένη γλώσσα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο: Η εξασφάλιση της συνέχειας*. Thessaloniki: Α. Σταμούλη.
- Späth Ch. & M. Sailer 2002. *Und jetzt ihr! Basisgrammatik für Jugendliche*. Ismaning: Max Hueber.
- Vorderwülbecke K. 1981. Progression, Semantisierung und Übungsformen der Abtönungspartikeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. H. Weydt (Hrsg.) *Partikeln und Deutschunterricht: Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen*. Heidelberg: Julius Groos, 149-160.
- Vosswinkel A. 2005. *Die Abtönungspartikeln des Deutschen und potentielle Entsprechungen im Neugriechischen* (Diss.). Athen: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.
- Weskamp R. 2007. *Mehrsprachigkeit: Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdspracherwerb*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Untersuchte Lehrwerke (in chronologischer Reihenfolge nach dem Erscheinungsjahr des jeweils ersten Bandes):
- Kozubska M., E. Kraxczyk & L. Zastapilo 2002. *der, die, das: Starter*. Athen: Chr. Karabatos.
- Kozubska M., E. Kraxczyk & L. Zastapilo 2003. *der, die, das: Renner*. Athen: Chr. Karabatos.
- Xanthos-Kretzschmer S., J. Douvitsas-Gamst & E. Xanthos 2003. *Das neue Deutschmobil 1*. Stuttgart: E. Klett.
- Xanthos-Kretzschmer S., J. Douvitsas-Gamst & E. Xanthos 2004. *Das neue Deutschmobil 2*. Stuttgart: E. Klett.
- Gerngross G., W. Krenn & H. Puchta 2003. *Ja klar! 1*. Recanati-Italien: Eli.
- Gerngross G., W. Krenn & H. Puchta 2003. *Ja klar! 2*. Recanati-Italien: Eli.
- Vlachos N., A. Kefala & G. Gerou 2004. *Naseweis 1*. Athen: Nicolas Vlachos.
- Vlachos N., A. Kefala & G. Gerou 2006. *Naseweis 2*. Athen: Nicolas Vlachos.
- Κουνιάλη Μ., Α. Δελικεΐσογλου, Α. Brodowski & Μ. Κουτεντάκη 2005. *Luftballons Kids A*. Iraklio - Kreta: Kounalaki.
- Κουνιάλη Μ., Μ. Κουτεντάκη, Α. Brodowski & Α. Δελικεΐσογλου 2006. *Luftballons Kids B*. Iraklio - Kreta: Kounalaki.
- Krulak-Kempisty E., L. Reitzig & E. Endt 2007. *Der Grüne Max 1*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Krulak-Kempisty E., L. Reitzig & E. Endt 2008. *Der Grüne Max 2*. Berlin, München: Langenscheidt.

# Fremdsprachenunterricht: Ökologische Perspektiven

## Evangelia Vovou

Griechische Fernuniversität EAI

### Abstract

This paper examines *second language socialization* processes in intercultural communication contexts, studying language and culture barriers with the help of an *ecological* approach to language data. These theoretical observations promote the notion of *symbolic competence* (Kramsch & Whiteside 2008) as an update of the traditional components of the *communicative competence* destined for language users in multilingual environments. Based on Kramsch's (2008) observations, that *symbolic competence* might be developed in a micro level, that is through foreign language education in institutional contexts, the paper takes the matter further and discusses *symbolic competence* in the field of oral proficiency testing. In order to achieve this goal the paper examines situational similarities in intercultural testing contexts, using the principles of discourse analysis. This body of research leads to the categorization of manifestations of the interviewer's *symbolic competence* in two components: features of *accommodation* and features of *control*. The paper comes to the conclusion that ratings of oral proficiency competence may be subject to both pragmatic and cultural phenomena.

### 1 Zur Untersuchung einer sprachlichen Ökologie

In multikulturellen Gesellschaften treten zahlreiche soziale und ökonomische Probleme auf. Der bloße Erwerb von linguistischen Strukturen kann das harmonische Zusammenarbeiten der Nationen nicht garantieren. Wie Dewey vor über einem Jahrhundert (1897) bemerkt hat, „that language is a logical instrument, but it is fundamentally and primarily a social instrument“<sup>1</sup>. Demzufolge untersuchen Sprachwissenschaftler den Einfluss aller soziokulturellen Faktoren, die beim Erlernen von Fremdsprachen, was nur durch Interaktions- bzw. Sozialisierungsroutinen verwirklicht wird, mitberücksichtigt werden sollten. Der Terminus „Sozialisierung der Zweitsprache“ im Sinne eines dynamischen, interaktiven Prozesses fokussiert darauf, dass L2-Lerner mit den Normen der Zielkultur vertraut werden, und zwar mithilfe des fremdsprachlichen Kodes. Durch den lebenslangen Prozess der *Zweitsprachen-* bzw. *Fremdsprachensozialisierung* in einer multikulturellen Gesellschaft „define and redefine themselves according to new roles, [...] challenge the definitions and role relationships formulated by others“ (Schechter & Bayley 2004: 605). Dies setzt voraus, dass zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern interne Beziehungen bestehen, welche den Prinzipien der *ökologischen Sprachtheorie* bzw. *Ökologistik*<sup>2</sup> folgen. Diese be-

---

<sup>1</sup> <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>

<sup>2</sup> Auf die Sprache wurde der Begriff „Ökologie“ zum ersten Mal von Einar Haugen (1970) angewendet, der sowohl monolinguale als auch multilinguale Interaktionen aus der Sicht der Sozio- und Psycholinguistik untersuchte. Nach Haugen ist die *Ökologie* der Sprache „the study of interactions between any given language and its environment“ (in Fill 1993: 2). Der Soziolinguist Harald Haarmann griff den Begriff „sprachliche Ökologie“ auf und unterschied verschiedene *sprachökologische* Variablen, die „das Sprachverhalten sowohl von Gruppen als auch von Einzelmenschen bestimmen“ (in Fill 1993: 2).

sagen, dass sich Sprachsysteme einem Ökosystem ähneln, in dem einzelne Sprachen, Sprecher und Sprechergruppen sowie Sprache und Welt in Wechselwirkung stehen.

In dieser Hinsicht sollten Sprachbenutzer in multilingualen Milieus nicht nur sprachlich kompetent sein, sondern die soziale Realität ihrer Interaktionspartner berücksichtigen. Der Begriff „soziale Realität“ deutet auf die Kultur bzw. den kulturellen Hintergrund jedes Partners hin und ist auf Pierre Noras *lieux de mémoire*<sup>3</sup> zurückzuführen. Als *lieux de mémoire* könnte man Orte, Ideen und Praktiken sowie Gegenstände und Symbole benennen<sup>4</sup>, die das kulturelle Dasein jeder Person prägen. Demzufolge wird also besagt, dass die Kultur jedes Individuums vom Zeitraum<sup>5</sup>, Weltraum und von seinen Erinnerungen geprägt ist. Aufgrund der Globalisierung<sup>6</sup> sollte man aber nicht ausschließlich über die eigene Kultur bzw. soziale Realität sprechen, sondern sich nach der fremden Kultur richten. Dies erstreckt sich auch auf den Erwerb von Fremdsprachen. Die pragmatische und sogar die kommunikative fremdsprachliche Kompetenz reichen in Hinsicht auf multikulturelle Gesellschaften nicht aus. Wie schon erwähnt wurde, sollten sich Lerner bezüglich des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs in die Zielkultur und die fremden *lieux de mémoire* sozialisieren. Das impliziert, dass sich Angehörige multikultureller Milieus nicht nach dem *Selbst* sondern nach dem *Anderen* (Bakhtin 1981, 1986)<sup>7</sup> richten sollten. Bakhtins philosophische Gedanken halten Schritt mit dem Kernprozess, der bei der *Zweit- bzw. Fremdsprachensozialisierung* stattfindet. Dabei wird das *Selbst* durch die Selbstreflexion sowie durch die Reflexion auf andere geformt.

<sup>3</sup> Nach Nora (1989) erfolgen *lieux de mémoire*, „where cultural memory crystallizes and secretes itself“ (online: Sites of Memory). Nora ließ sich von Ciceros „De Oratore“ beeinflussen, wo er *loci memoriae* auf folgende Weise charakterisiert: „Persons [...] select localities [loci] and form mental images of the facts they wish to remember and store those images in the localities, with the result that the arrangement of the localities will preserve the order of the facts, and the images of the facts will designate the facts themselves [...]“ (online: Loci memoriae-Lieux de mémoire).

<sup>4</sup> Kramsch (2008) definiert *lieux de mémoire* wie folgt: „[...] public icons, self-perpetuated stereotypes or metaphors that speakers live by, but don't necessarily believe in nor embody“ (Kramsch 2008: 177).

<sup>5</sup> Gemäß Frederick Ericksons (2004) Herangehen an die Natur der *Diskursanalyse* könnte man einen Diskurs als ein soziales ökologisches System gegenseitiger Rücksichtnahme bzw. Reflexion, das in einem zeitlichen Kontext stattfindet, beschreiben. Seine Definition von „Zeit“ basiert auf den griechischen Wörtern *kronos* und *kairos*. „[...] *kronos* refers to the quantitative aspect of time; to time as continuous and thus as measurable. That is the aspect of time with which we are most familiar - [...] *kairos* refers to time's discontinuous, qualitative aspect; [...] *Kairos* is the time of tactical appropriateness, of shifting priorities and objects of attention from one qualitatively differing moment to the next. [...] Yet every *kairos* strip of time has a location in *kronos* time“ (Erickson 2003: 7).

<sup>6</sup> „Globalization is a compression of time and space, an intensification of social economic, cultural and political relations, [and] a series of global linkages that render events in one location of potential and immediate importance in other, quite distant locations“ (Pennycook 2007: 25 in online: Third Places in Applied Linguistics).

<sup>7</sup> „Bakhtin [...] wollte [...] das geisteswissenschaftliche Äquivalent zu Einsteins *Relativitätstheorie* entwickeln, in der Erkenntnis, dass es keine absolute Sinnhaftigkeit mehr gibt, dass Bedeutung nur in Relationen begriffen werden kann und entscheidend von der Position des Betrachters abhängt. Vorläufige Erkenntnis könne nur in einem nie abgeschlossenen Dialog zwischen dem *Selbst* und dem *Anderen* gewonnen werden (Alterität). Ein Ende des Dialogs, *Monologizität*, impliziert einen gleichmacherischen *Totalitarismus*. [...] Bakhtins Theorien [...] stehen ferner in einem engen Spannungs- und Anregungsverhältnis zum *Strukturalismus* de Saussurescher Prägung [...]. Anders als diese Richtungen weist Bakhtin der *parole*, der *Diachronie* und dem außersprachlichen Umfeld besondere Bedeutung zu, indem er jede Stimme (als Wort, Äußerung, Text) nicht nur als dynamischen Spannungspol im Zentrum vielschichtiger intertextueller Bezüge sieht, sondern darüber hinaus auch als Schnittstelle soziokultureller Strömungen und Diskurse versteht“ (online: Bakhtins Dialogkonzept).

„I cannot do without the other, I cannot become myself without the other; I must find myself in the other, finding the other in me“ (Bakhtin 1981: 185 in Hall et al. 2004: 36). „For Bakhtin (1981, 1986), individual thought consists of a dialog with real and imagined interlocutors. We always first experience the world through a ‘We’, before we come to experience it as an ‘I’“ (Müller et al. 2008: 52). According to Bakhtin’s dialogical conception of human existence, we are at the deepest level *polyphonic* points of intersection with a social world rather than *monophonic* centers of self-talk and will“ (Guignon in Müller et al. 2008: 52).

In multikulturellen Gesellschaften aber gerät diese polyphonische Konzeption der menschlichen Existenz, nämlich die Selbstreflexion durch die Reflexion auf andere, in Schwierigkeiten. Die soziale Realität bzw. die zeit- und weltgebundenen *lieux de mémoire* multikultureller Interaktionspartner werden durch die andauernd wachsende Globalisierung unterbrochen. Die Globalisierung schafft eine Kluft zwischen Individuen in multilingualen, multikulturellen Milieus, die über gewisse Erfahrungen verfügen, die in unterschiedlichen Zeiten und Räumen erworben werden.

## 2 Drittheit zwischen multikulturelle Interaktanten

Damit sich also Sprachbenutzer in multilingualen bzw. multikulturellen Umfeldern zurechtfinden können, sollten sie weder der Herkunftskultur (*Selbst*) noch der Zielkultur (*Andere*) folgen, sondern sich mit einer gemeinsamen *symbolischen* Welt, im Sinne von einem gemeinsamen Zeit- und Weltraum sowie von gemeinsamen Erinnerungen, identifizieren. Aus *ökolinguistischer* Sicht sollten sich Individuen verschiedener kultureller Hintergründe in eine *dritte Ebene*<sup>8</sup> (*third place* or *third culture*, Kramersch 1993) bringen, d.h. sich an die Anforderungen des interkulturellen Umfelds anpassen.

„If *Firstness* is the mode by which we apprehend reality and gain immediate consciousness of incoming bits of information, *Secondness* is the mode by which we react to this information, and by which we act and interact with others within a social context. *Thirdness*, on the other hand, is a relational process-oriented disposition, that is built in time through habit, and that allows us to perceive continuity in events, to identify patterns and make generalizations. All three modes of being coexist at any given time, but only *Thirdness* is able to make meaning out of the other two and to build a sense of identity and permanence“ (online: Third Culture and Language Education).

Zu diesem Zweck führten Kramersch & Whiteside (2008) den Begriff der *symbolischen Kompetenz* ein, der auf Bourdieus (1991) *symbolischer Kraft*<sup>9</sup> (*symbolic power*) basiert.

<sup>8</sup> Der Begriff „Thirdness“ wurde erst vom Semiotiker Charles Peirce eingeführt. „In Peirce’s semiotic system, a sign, such as a word or an image [...] evokes in the mind of its receiver another sign, which Peirce calls „the interpretant“. [...] The activity of the *interpretant* is what Peirce calls ‘Thirdness’“ (online: Third Culture and Language Education). Bhabha unterstützt die obige Denkweise, indem er das *Selbst* (Erwerb einer Fremdsprache) und das *Andere* (*Sozialisierung* einer Fremdsprache) bestreitet: „The pact of interpretation is never simply an act of communication between The I and the You designated in the statement. The production of meaning requires that these two places be mobilized in the passage through a *Third Space*, which represents both the general conditions of language and the specific implication of the utterance in a performative and institutional strategy of which it cannot ‘in itself’ be conscious“ (Bhabha 1994: 36).

<sup>9</sup> „[...] *symbolic power* refers to [...] an aspect of most forms of power as they are routinely deployed in social life. For in the routine flow of day-to-day life, power is seldom exercised as overt physical force: instead, it is transmuted into a *symbolic* form, and thereby endowed with a kind of legitimacy

„Social actors in multilingual settings seem to activate more than a communicative competence that would enable them to communicate accurately, effectively, and appropriately with one another. They seem to display a particularly acute ability to play with various linguistic codes and with various spatial and temporal resonances of these codes“ (Kramersch & Whiteside 2008: o.S.).

Mit dem Begriff *symbolische Kompetenz* ist eine Aktualisierung der *kommunikativen Kompetenz* gemeint, die Sprachbenutzern in multilingualen Umfeldern zugeordnet wird. Ein Sprachbenutzer übt seine *symbolische Kraft* aus, wenn er über strategisches Handeln und Entscheidungskraft<sup>10</sup> verfügt. Diesbezüglich sollen multilinguale Kommunikationspartner diejenige Sprache bzw. denjenigen Kode benutzen, der für dasjenige Umfeld angemessen ist, das von ihrem Zeit- und Weltraum sowie von ihren Erinnerungen geprägt ist. Dies nimmt sowohl die *sprachliche Ökologie* als auch die verschiedenen *sprachökologischen* Variablen, wie die „demographische, soziale, politische, kulturelle, psychische, interaktionale und linguistische“ (Haarmann in Fill 1993: 2), in Anspruch. Es sollte an diesem Punkt auch betont werden, dass die Interaktionspartner keineswegs auf die um der Kommunikation willen erwünschte *dritte Ebene* geraten, wenn kein Gleichgewicht zwischen den Herkunftskulturen der verschiedenen Interaktionspartner herrscht, d.h. wenn die eigene Herkunftskultur bzw. der eigene Welt- und Zeitraum hervorgehoben wird; infolgedessen enthält die *sprachliche Ökologie* Lücken, da die *symbolische Kompetenz* der Sprecher entweder überhaupt nicht vorhanden oder nicht ausreichend entwickelt ist.

### 3 Symbolische Kompetenz im Klassenzimmer

Die obigen Gedanken eröffnen einer angewandten *ökologischen* Linguistik ein breites Forschungsfeld. Der *symbolischen Kompetenz* könnte man eine praxisbezogene Orientierung in der Mikroperspektive verleihen. Claire Kramersch untersuchte in etlichen Studien (1993, 2006, 2008), ob Fremdsprachenlernern in multikulturellen Umfeldern die *symbolische Kompetenz* bzw. eine *ökologische dritte* Kultur beigebracht werden kann<sup>11</sup>. Fremdsprachenlehrer sollten sich darauf konzentrieren, dass Lerner eine *dritte Ebene* im Rahmen eines fremdsprachlichen multikulturellen Diskurses entwickeln. In Übereinstimmung mit dem *Sozialisierungsprozess* einer Zweit- bzw. Fremdsprache, nämlich mit der *Sozialisierung* durch Selbstreflexion sowie durch Reflexion auf andere, sollten Fremdsprachenlerner nicht nur ihre fremdsprachlichen kommunikativen Fertigkeiten, sondern auch deren Reflexion in der Muttersprache üben.

„[...] learners have to be addressed not as deficient monoglossic enunciators, but as potentially heteroglossic narrators. The texts they speak and [...] write have to be considered [...] as situated utterances contributing to the construction, perpetuation or subversion of particular cultural contexts“ (online: The Cultural Component of Language Teaching).

---

that it would not otherwise have. [...] *symbolic power* is an ‘invincible’ power which is ‘misrecognized’ as such and thereby ‘recognized’ as legitimate“ (Bourdieu 1991: 23).

<sup>10</sup> Da diese Eigenschaften bei allen Sprachbenutzern vorhanden sind und infolgedessen den Erst- und Zweitspracherwerb prägen, sollten sie bei der Formulierung der Kannbeschreibungen bzw. der Deskriptoren der fremdsprachlichen Kompetenz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen mitberücksichtigt werden.

<sup>11</sup> Kramersch/Nolden (1994) schlagen verschiedene didaktische Methoden zur Entwicklung einer *dritten Ebene* vor: „*Third culture* promotes rereading, retellings, multiple interpretations of the same text, multiple modes of meaning making (visual, verbal, gestural, musical) and multiple modalities of expression (spoken, written, electronic); it favours the deconstruction of signs and their subversive reconstruction“.

#### 4 Die symbolische Kompetenz bei mündlichen Prüfungssituationen

In der Praxis wurde im Rahmen dieses Beitrags untersucht, ob die *symbolische Kompetenz* aus *ökolinguistischer* Sicht auch in Teilbereichen der Fremdsprachendidaktik, im vorliegenden Fall beim Testen des Mündlichen Ausdrucks, berücksichtigt werden kann. Zu diesem Zweck wurde eine *ökologische* Annäherung an sprachliche bzw. linguistische Daten im interkulturellen Prüfungsdiskurs auf ihre Möglichkeiten hin überprüft.<sup>12</sup> Die Studie hat konkret zum Ziel, die *symbolische Kompetenz* des Prüfers zu ergründen, ihre Komponenten darzustellen und schließlich genügenden Beweis zu erbringen, dass die Bewertung bzw. Benotung der mündlichen Leistung von Kandidaten bzw. Fremdsprachenlernern auch kulturellen Faktoren unterliegen könnte. In Anlehnung an die obige Feststellung, dass die *symbolische Kompetenz* Gegenstand des Fremdspracherwerbs sein könnte oder sogar sollte, wurde im Rahmen des vorliegenden Beitrags die Vorgehensweise ausgewählt, sich mit der *symbolischen Kompetenz* der Prüfer zu beschäftigen. Dies deutet auf Bourdieus Gedanken über die *symbolische Kraft* hin, die Folgendes besagen:

„[...] *symbolic power* presupposes certain forms of cognition or belief, in such a way that even those who benefit the least from the exercise of power participate, to some extent, in their own subjection. They recognize or tacitly acknowledge the legitimacy of power, or of the hierarchical relations of power in which they are embedded. [...] *symbolic power* requires, as a condition of its success, that those subjected to it believe in the legitimacy of power and the legitimacy of those who wield it“ (Bourdieu 1991: 23).

Da also der Prüfer den Prüfungsdiskurs lenkt, insbesondere wenn der Prüfer ein Muttersprachler ist, scheint es sinnvoller, erst den Einfluss der *symbolischen Kompetenz* der Prüfer auf die Kandidatenleistung sowie auf die Ergebnisse von Tests im Mündlichen Ausdruck zu untersuchen. Ein interessanter Vorschlag zur Weiterforschung wäre, die *symbolische Kompetenz* von Kandidaten innerhalb eines multikulturellen Prüfungsdiskurses zu erfassen.

##### 4.1 Gemeinsamkeiten zwischen multikulturellem Prüfungsdiskurs und multikulturellem non-test-Diskurs

Bevor man die *symbolische Kompetenz* des einflussreichsten Interaktionspartners einer interkulturellen Prüfungssituation, nämlich des Prüfers, in ihre Komponenten zerlegen kann, sollte man zunächst auf die Gemeinsamkeiten zwischen interkulturellem Prüfungsdiskurs und interkulturellem non-test-Diskurs unter Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern hinweisen. Diese sind folgende:

Eine offizielle mündliche Prüfung ist eine vis-a-vis interkulturelle soziale Interaktion, doch stärker geregelt und gelenkt. Mündliche Prüfungen sind zwar nicht authentisch, trotzdem gelten sie als eine Nachahmung der Realität.

Prüfer und Prüfling müssen mit den *ökologischen* Aspekten der Prüfungssituation Schritt halten, so wie Interaktionspartner, die über unterschiedliche *lieux de mémoire* verfügen bzw. unterschiedliche soziale Realitätssphären erleben, mit allen *ökolinguistischen* Aspekten einer Interaktion rechnen müssen. Als *ökolinguistische* Aspekte einer Interaktion könnte man die Bewältigung kritischer Situationen, die Ein-

<sup>12</sup> Um die *symbolische Kompetenz* der Prüfer des Mündlichen Ausdrucks zu untersuchen, wurden linguistische Daten verschiedener multikultureller Prüfungsdiskurse transkribiert und analysiert, die von den Musterprüfungen (in audiovisueller Form) des Mündlichen Ausdrucks des Goethe-Instituts für die Niveaus A1, A2 und B1 entnommen wurden.

flussmöglichkeit, das Stoßen auf Missverständnisse, das Erfüllen von Erwartungen und das Probehaltenden nennen.

Multikultureller Prüfungsdiskurs und multikultureller non-test-Diskurs sind Zeichen *sozialer Deixis* (*social deixis*, Kramersch 1998: 41). In beiden Fällen vermitteln linguistische *Indexe*<sup>13</sup> nicht nur die zeitliche und räumliche Lage der Interaktionspartner in einem gewissen Moment der Interaktion, sondern auch den sozialen Status, im Sinne der sozialen Realität.

Multikultureller Prüfungsdiskurs sowie multikultureller non-test-Diskurs erfolgen eher in *kairos* als in *kronos*. Aufgrund der Direktheit des Informationsaustausches und der Reaktion der Interaktionspartner haben die sprachliche Leistung und die Durchführung der Äußerungen einen eher opportunistischen Charakter. Ein Gleichgewicht zwischen Interaktionspartnern sowohl im Prüfungs- als auch im non-test-Diskurs wäre zu bestreiten.

Zu jedem Zeitpunkt der Interaktion ist einer der Gesprächspartner dem anderen überlegen. In multikulturellen non-test-Interaktionen versucht jeder Teilnehmer, das eigene Selbstbild zu bewahren und weiterzuentwickeln. Dies wird dadurch erreicht, dass jeder Partner Kontrolle ausübt. Kontrolle in diesem Sinne hängt eng mit dem Begriff der *symbolischen Kompetenz* bzw. der *symbolischen Kraft* zusammen, die, wie bereits erwähnt, als strategisches Handeln und als Entscheidungskraft interpretiert werden kann. In Prüfungssituationen ist die Dominanz des Prüfers gegeben, da er die Last des Verstehens auf sich nimmt. Außerdem ist ein muttersprachlicher Prüfer einem nicht-muttersprachlichen Kandidaten schon aus pragmatischer Sicht überlegen. Nach Bourdieus (1991) oben beschriebenen Feststellungen sollten Kandidaten die Prüfer als überlegen betrachten bzw. die *symbolische Kraft* der Prüfer legitimieren, damit die Prüfungssituation gelingt. Dies ist auch der Fall in non-test multikulturellen Diskursen, deren kommunikativer Erfolg von der Legitimierung der *symbolischen Kraft* eines der Interaktionspartner abhängt. Es wird dadurch also nachgewiesen, dass sich die *kommunikative Kompetenz* von Fremdsprachenlernern als ungenügend erweist, um in multilingualen bzw. multikulturellen Prüfungsdiskursen respektiert zu werden. In multikulturellen Prüfungssituationen deutet die Legitimierung der *symbolischen Kraft* der Prüfer auf das Gütekriterium der *Validität* bzw. auf die *Validität* der Prüfer als schwerwiegende Komponente einer Prüfung hin. Falls die *symbolische Kompetenz* des Prüfers in den Augen der Kandidaten nicht als legitim erscheint, wird die *Validität* der Prüferrolle als Testkomponente und damit auch die *Validität* aller Prüfungskomponenten bzw. des ganzen *Konstrukts* gestört.

#### **4.2 Komponenten der symbolischen Kompetenz in Bezug auf die Prüfer des Mündlichen Ausdrucks**

Wie lässt sich aber die Überlegenheit der Prüfer in multikulturellen Prüfungssituationen zum Ausdruck bringen? Zur Beantwortung dieser Frage wurden mithilfe sprachlicher bzw. linguistischer Data zwei Kategorien unterschieden. Der Prüfer übt seine *symbolische Kraft* durch seine *Aufnahmeversuche* gegenüber dem Kandidaten und durch die *Kontrollstrategien* aus, die er benutzt, um den Prüfungsprozess zu lenken. Als Erstes werden die *Aufnahmemethoden* des Prüfers gegenüber dem Kandidaten erläutert. Sie lassen sich in acht Kategorien unterscheiden:

1. Fragestellung bzw. Themenpräsentation und –entfaltung durch Fragen.
2. Bitte um weitere Erklärung der Aussage.
3. Zweiachsige Fragen bzw. Entweder-oder-Fragen.

<sup>13</sup> „An *index* is a linguistic form that points to the presence of some entity in the immediate situation at hand“ (Kramersch 1998: 128).

4. Pragmatische Simplifizierung.
5. Lexikalische Simplifizierung.
6. Sprachtempo-Variationen, z.B. wenn der Prüfer die Aussage verlangsamt.
7. Überartikulierung.
8. Außenentfaltung, nämlich Entfaltung der Thematik vonseiten des Prüflings.

Hier könnten natürlich weitere Kategorien bzw. Unterkategorien erforscht werden. Und obwohl die oben genannten *Aufnahmetechniken*, und besonders die Fragestellung, die Überartikulation, die Simplifizierung und das sich Verlassen des Prüfers auf Außenkorrektur, relativ effiziente Methoden sind, um die instruktiven Absichten des Prüfers zu erfüllen, besonders wenn der Prüfer auch als Fremdsprachenlehrer tätig ist, können sie sich auch als ein Werkzeug erweisen, mit dessen Hilfe der Prüfer seine Dominanz bestätigen bzw. seiner *symbolischen Kompetenz* Ausdruck verleihen kann.

Zeichen dieser Dominanz sind die *Kontrollstrategien*, die die Ausübung der *symbolischen Kraft* des Prüfers gegenüber dem Kandidaten darstellen. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wurde folgende Kategorisierung unternommen:

- Selbstrepetition: Der Prüfer wiederholt seine Aussagen, genau so, wie sie anfänglich formuliert wurden, wenn der Kandidat auf pragmatische Schwierigkeiten stößt.
- Thematikauswahl: Der Prüfer versucht, neue Themen in den Diskurs einzuführen.
- Thematikabbruch, wobei der Prüfer auf schon eingeführte Themen verzichtet, falls sie ungenügende Äußerungsmöglichkeiten vonseiten des Kandidaten erzeugen.
- Selbstentfaltung, wobei der Prüfer darauf abzielt, die vorige Äußerung des Kandidaten zu erweitern, um ihn zu manipulieren bzw. auf das Erwünschte hin zu lenken und letztlich
- Neuerliche Darlegung einer Aussage: Auf diese Weise versucht der Prüfer, seine Aussage, über die der Prüfling sich nicht ausreichend ausdrückte, anders zu formulieren. Obwohl diese Prüferhandlung viel eher als Hilfeleistung vonseiten des Prüfers erscheint, wird nach reiflicher Überlegung festgestellt, dass die Möglichkeit einer Verwirrung bzw. einer mehrdeutigen Interpretation größer ist, je komplexer der Prüfer seine Aussage gestaltet. Der Prüfer hat also die Macht, den Lernerfolg des Prüflings entweder zu unterstützen oder zu behindern.

## 5 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl die *Aufnahmetechniken* als auch die *Kontrollstrategien* Teilaspekte der *symbolischen Kompetenz* bzw. der *symbolischen Kraft* jedes Prüfers sind. Dadurch lenkt der Prüfer den Prüfungsdiskurs nicht zu seinem Vorteil, wie es im non-test-Diskurs in einer multikulturellen Interaktion der Fall wäre, sondern zugunsten des Prüfungsprozesses, der bestimmte Gütekriterien erfüllen sollte, damit die fremdsprachliche Sprechkompetenz des Kandidaten dem entsprechenden Niveau zugeordnet werden kann. Um das Erfüllen der Testgütekriterien zu bewahren, sollten sich Prüfer ihrer *symbolischen Kompetenz* und den Konsequenzen, die sich davon ableiten lassen, bewusst werden. Prüfer sollten wahrnehmen, dass der Sinn von mündlichen Äußerungen nur durch die *soziale Realität* der Interaktionspartner ermöglicht wird. Demzufolge ist die starre Fixierung auf pragmatische Phänomene des Sprachgebrauchs bei der Evaluation der fremdsprachlichen Sprechkompetenz sinnlos. In diesem Zusammenhang erhebt sich auch die Frage, ob die oben genannte Wahrnehmung seitens der Prüfer zur Bedingung für ein testethisches Verhalten gemacht werden sollte.

Außerdem hängt die *symbolische Kraft* des Prüfers unmittelbar von seinem kulturellen Hintergrund ab, da sie sowohl vom Zeit- und Weltraum als auch von seinen

Erinnerungen geprägt ist. Man sollte hier nicht übersehen, dass die Kultur einer Person jede Erinnerung der *sozialen Realität* beinhaltet. Dies impliziert eine enge Beziehung zwischen den *Aufnahme-* und *Kontrollstrategien* und der davon abhängigen Kandidatenevaluation und den kulturellen und interkulturellen Phänomenen. Falls sich also ein Prüfer seiner *symbolischen Kompetenz*, seiner *sozialen Realität* und besonders der *sozialen Realität* der Prüflinge und der Prüfungssituation sowie dem Einfluss seiner Kultur auf die Prüfertätigkeit nicht oder nur in geringem Ausmaß bewusst ist, dann ist es möglich, dass dies negative Auswirkungen auf die *Reliabilität* und die *Validität* der Prüfung hat, besonders auf die *Konstrukt-* und *Augenscheinvalidität*.

Schließlich könnte die Forschung folgende weitere Fragen stellen:

- Ist der Prüfungsprozess kulturneutral? Dieser Frage soll man mit Sicherheit negativ gegenüberstehen. Alle Formen des menschlichen Handelns sind kulturgeprägt - so auch eine mündliche Prüfung, obwohl sie von der jeweiligen Prüfungsordnung und Bewertungsskala abhängig ist. Außerdem spielt die Kultur eine bestimmte Rolle im Prüfungsdiskurs: sie bestimmt, wie Prüfer und Prüflinge ihr Gespräch aufbauen, wie sie gegenseitig aufeinander wirken, Informationen klarstellen und schließlich ihre Ziele erreichen.
- Sind sich die Prüfer bewusst, dass ihr kultureller Hintergrund den Prüfungsdiskurs und somit die Evaluation der Kandidatenleistung beeinflusst?
- Inwiefern sind die Benotungen der Kandidatenleistungen kulturbedingt?
- Bis zu welchem Grad werden die Testgütekriterien der *Validität* und *Reliabilität* vom kulturellen Hintergrund beeinflusst? Theoretisch lassen sich die obigen Fragen nicht leicht beantworten, es könnte nur anhand einer qualitativen/quantitativen Analyse des Prüfungsdiskurses festgestellt werden.
- Inwiefern könnte man die kulturellen Interferenzen im Prüfungsdiskurs verringern? Eine kulturfreie Prüfung kann nicht zustande kommen. Doch sollten bei der Prüfungsordnung sowie bei der Testentwicklung manche kulturbedingte Faktoren berücksichtigt werden, damit die Prüfung so *valide* und so *reliabel* wie möglich bleibt.
- Inwiefern könnte man den Grad und die Frequenz der *Aufnahmetechniken* und der *Kontrollstrategien* kontrastiv betrachten? Interessant wäre, den Prüfungsdiskurs zweier oder sogar mehrerer Prüfer verschiedener Kulturen in Bezug auf ihre *symbolische Kompetenz* zu analysieren.

Die Forschung sowohl des Fremdspracherwerbs als auch der Evaluation fremdsprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten aus *ökolinguistischer* Sicht, nämlich in Bezug auf das Wahrnehmen und das Stärken der *symbolischen Kompetenz* multikultureller Interaktionspartner sowie auf das Erreichen einer *dritten Ebene*, lässt uns an Ciceros Definition der Komödie denken:

„Comedy is an imitation of life, a mirror of custom, an image of truth<sup>14</sup>“ (zitiert von Donatus in *De Comoedia*)

Ausgehend davon könnte man *die symbolische Kompetenz* der Individuen als den Spiegel von Ritualen und Normen, als ein Instrument der Realität bezeichnen, das in multikulturellen Umfeldern dazu beiträgt, „constructing *our* space within and against *their* place, [...] speaking *our* meaning with *their* language“ (de Certeau in Fiske 1989: 23).

<sup>14</sup> „imitatio vitae, speculum consuetudinis, et imago veritatis“.

**Literaturverzeichnis**

- Bakhtin, M. M. (1981): *The Dialogic Imagination: Four Essays*, M. Holquist, ed., C. Emerson and M. Holquist, Trans., University of Texas Press, Austin.
- Bhabha, Homi (1994): *The Location of Culture*, Routledge, London.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Erickson, Frederick (2003): *Talk and Social Theory: Ecologies of Speaking and Listening in Everyday Life*. Wiley, John & Sons, Incorporated Publications.
- Fill, Alwin (1993): *Ökologuistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Fiske, John (1989): *Understanding Popular Culture*. Taylor & Francis.
- Haarmann, H. (1980): *Multilingualism 2 vols*. Tübingen: Narr.
- Hall, Joan Kelly / Vitanova, Gergana / Marchenkova, Ludmila A. (2004): *Dialogue With Bakhtin on Second and Foreign Language Learning. New Perspectives*. Taylor & Francis.
- Kramersch, Claire (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, Claire / Nolden, Thomas: *Redefining Literacy in a Foreign Language. Die Unterrichtspraxis* 27.1 (1994): 28–35.
- Kramersch, Claire (1998): *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Kramersch, Claire (2006): *From communicative competence to symbolic competence. Modern Language Journal*, 90, (2), 249-252.
- Kramersch, Claire (2008): *Ecological perspectives on foreign language education. Language Teaching*, 41:3, 389-408.
- Kramersch, Claire / Thorne, S.L. (2008): *Foreign language learning as global communicative practice.*  
<http://language.la.psu.edu/~thorne/kramerschThorne.html>
- Kramersch, Claire / Whiteside, Anne (2008): *Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. Applied Linguistics*, doi: 10.1093/applin/amn022, Oxford University Press.
- Kramersch, Claire (2008): *Emotions in the cross-fire: Structuralist vs. post-structuralist stances in bilingualism research. Bilingualism: Language and Cognition* 11 (2), 177-179. Cambridge University Press.
- Müller, Ulrich / Carpendale, Jeremy I. / Budwig, Nancy / Sokol, Bryan (2008): *Social Life, Social Knowledge: Toward a Process Account of Development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Nora, Pierre (1998): *Realms of Memory: The Construction of the French Past*. New York and Chichester, West Sussex: Columbia University Press.
- Schechter, Sandra und Bayley, Robert. 2004. *Language socialization in theory and practice. International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17:5, 605-625.

**Online-Quellen**

Bakhtins Dialogkonzept:

<http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/Lexikon%20der%20Linguistik/b/BAKHTIN%20MICHAEL%20MICHAILOVICH%20%20%20Bajt%C3%ADn%20Mijail.htm>

Loci memoriae-Lieux de mémoire:

<http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/9783110207262.1.19>

My Pedagogic Creed: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>

Sites of Memory: <https://tspace.library.utoronto.ca/citd/holtorf/2.6.html>

The Cultural Component of Language Teaching:

<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>

Third Culture and Language Education:

<http://lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/third.pdf>

Third Places in Applied Linguistics:

<http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-20495/Claire%20Kramsch.html>

# **Die wesentliche Rolle der Kompetenzen der Sprachlernenden für den Fremdsprachenunterricht**

**Dafni Wiedenmayer**

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

## **Zusammenfassung**

„Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen.“ (Europarat 2001: 21) Dieser Beitrag diskutiert jenen Teil des GERS, in dem die Kompetenzen der Sprachverwendenden bzw. der Sprachlernenden behandelt werden. Dabei wird insbesondere der Wert der Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht im Zusammenhang mit Unterrichtszielen und Sprachaktivitäten erörtert werden. Es wird sich zeigen, dass auf die Gesamtheit der Kompetenzen sowohl bei der Entwicklung von Curricula und Syllabi, bei der Unterrichtsplanung und im Unterrichtsprozess selbst, als auch bei der Leistungsmessung und Selbstbeurteilung Rücksicht genommen werden muss.

## **1 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen**

Aus der Behauptung, dass sowohl das Erlernen als auch das Verwenden einer Vielfalt von Sprachen in der Europäischen Umgebung besonders wichtig sei, ergibt sich, dass sowohl die Umstände als auch die Perspektiven des Fremdsprachenlernens in Europa verbessert werden sollen (s. auch Βηδενμάτερ 2003, 2004). Der Europarat spielt bei dieser Entwicklung schon seit den 1970er-Jahren eine wesentliche Rolle und engagierte sich hauptsächlich mit dem Programm 4 (1973), in dem „Schlüsselwerke“ (Galisson 1980 in: Τοκατλίδου 1986) und „Erkennenmodelle“, d.h. geeignete „Instrumente“ für die Erforschung und die Beschreibung der Persönlichkeit der Lerner (s. auch Τοκατλίδου 1986) ausgearbeitet wurden.

In diese Zeit fällt auch die Entwicklung des kommunikativen Unterrichtsmodells, in dem sich die Lerner – und nicht die Lehrenden oder der Lehrstoff - im Zentrum befinden. Die überarbeitete und erweiterte Auflage des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ von 1998 stellt somit nichts anderes als die moderne Version eines Prozesses dar, der schon in den 1970er Jahren begonnen hat. Bei der deutschsprachigen Fassung (GERS 2001), in der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität<sup>1</sup> eine zentrale Stellung einnehmen, handelt es sich schließlich um die Übersetzung der englischen und französischen Fassungen von 1998.

Der GERS führt auch ein unterschiedliches System einer Skala von sechs Niveaus sowohl für die Beschreibung der kommunikativen Sprachaktivitäten als auch für die Niveaus der Sprachkompetenz ein. Diese sind die schon bekannten sechs Ni-

---

<sup>1</sup> Mit den Begriffen Multikulturalität und Mehrsprachigkeit wird „die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt)“ (GERS 2001: 17) gemeint.

veaus A1-C2. Im GERS werden das Wissen, die Kenntnisse und die Fertigkeiten (Kannbeschreibungen) beschrieben, die in jedem Niveau für die Lernenden notwendig sind, um Sprache aktiv im öffentlichen, beruflichen und privaten Bereich ihres Lebens einsetzen zu können („tun“ in der Soziolinguistik). Das sprachliche Wissen und die kommunikative Kompetenz werden dabei durch die kommunikativen sprachlichen Aktivitäten realisiert (vgl. auch GERS:Kap. 2 und 4, Βηδενμάιερ 2003, Βηδενμάιερ 2004, ausführlicher im Kap. 4.3.3). Durch diese sprachliche Realisierung der Kompetenzen zeigen die Lernenden, dass sie ein Sprachsystem (genauer: eine bestimmte Stufe in einem bestimmten Niveau, d.h. ein Interlanguage-Stadium) erreicht haben; die Lernenden zeigen aber auch, dass sie in der Lage sind, dieses Sprachsystem für kommunikative Zwecke zu nutzen. Die Lernenden verwenden also eine sprachliche Form (ihre linguistischen Kompetenzen), die anhand des linguistischen Systems (Wortschatz, Grammatik, Semantik, Phonologie) einer spezifischen Sprache an bestimmte soziale Situationen (soziale Beziehungen, Höflichkeitsformen, Register) angepasst werden muss. Die Lernenden kommunizieren, handeln aktiv und interaktiv mit Hilfe der sprachlichen Formen und des sprachlichen Systems; dabei lernen sie die sozialen Institutionen (soziolinguistische Kompetenz) kennen und nehmen an sozialen Zusammenhängen (pragmatische Kompetenz) teil. Die Realisierung der kommunikativen sprachlichen Aktivitäten setzt weiters voraus, dass sich die Lernenden das sprachliche Wissen sowie die notwendigen Kompetenzen schon angeeignet haben, um dieses erworbene Wissen während der sprachlichen Kommunikation („kommunikative sprachliche Kompetenz“) verwenden zu können.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen dient somit dem Gesamtziel des Europarats, eine „größere Einheit unter seinen Mitgliedstaaten zu erreichen“ und dieses Ziel „durch gemeinsame Schritte auf kulturellem Gebiet“ zu verfolgen. Er „stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa dar“ (GERS 2001: 14). Es gilt nun jedoch auch zu beantworten, welche die konkreten Ziele sind, deren Erreichung angestrebt wird. Dies wird im Weiteren versucht werden.

## **2 Ziele des GERS**

Die Empfehlungen R (82) 18 und R (98) 6 des Ministerkomitees des Europarats dienen als Basis für das Gesamtziel des Europarats und so auch des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, wobei „eine größere Einheit unter den Mitgliedsstaaten Europas zu erreichen“ erzielt und dieses Ziel „durch gemeinsame Schritte auf kulturellem Gebiet“ verfolgt werden soll (GERS 2001: 14).

Die Vereinheitlichung der Bildungssysteme in Europa sowie die Betonung der Sprachen als Vermittler hat zum Ziel „...dass die Fähigkeit der Europäer, über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg miteinander zu kommunizieren, deutlich verbessert wird“ (GERS 2001: 16). Es müssen daher Methoden angewandt werden, „...die die Unabhängigkeit des Denkens, des Urteilens und des Handelns zusammen mit sozialen Fähigkeiten und Verantwortungsbewusstsein stärken“ (GERS 2001: 16). Im Gegensatz zur Vielsprachigkeit, die dem Anliegen des Sprachunterrichts nach der kommunikativen Methode entspricht, soll schließlich Mehrsprachigkeit erzielt werden.

Unterschiedliche Sprachen und Kulturen werden nicht getrennt voneinander aufgenommen. Aus allen Sprachkenntnissen und -erfahrungen und den zwischen ihnen herrschenden Beziehungen und Interaktionen bildet sich eine kommunikative Kompetenz heraus, auf die in verschiedenen Situationen zurückgegriffen werden kann, um effektiv kommunizieren zu können. Den Lernenden muss die Gelegenheit

geboten werden, eine solche mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln. Darüber hinaus müssen sie Sprachenlernen als eine lebenslange Aufgabe ansehen. Aus diesem Grund sind ihre Motivation, ihre Fähigkeiten und ihr Selbstvertrauen ständig zu fördern.

Der GERS (2001: 15) führt drei vom Ministerkomitee festgelegte „grundlegende Prinzipien“ auf:

- „dass das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa ein wertvoller gemeinsamer Schatz ist, den es zu schützen und zu entwickeln gilt, und dass es großer Anstrengungen im Bildungs- und Erziehungswesen bedarf, um diese Vielfalt aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln;
- dass es allein durch die bessere Kenntnis moderner europäischer Sprachen möglich sein wird, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern, und dass dadurch wiederum die Mobilität in Europa sowie gegenseitiges Verstehen und die Zusammenarbeit gefördert und Vorurteile und Diskriminierung überwunden werden können;
- dass Mitgliedstaaten, wenn sie ihre nationalen bildungspolitischen Grundsätze im Bereich des modernen Sprachenlernens und -lehrens beschließen oder entwickeln, auf europäischer Ebene durch Vereinbarungen über kontinuierliche Kooperation eine größere Konvergenz der politischen Maßnahmen erreichen können.“

An diesen Prinzipien wird natürlich auch Kritik geübt, wie z.B. von Edmonson (2003):

„Es bleibt unklar, was unter „Sprachen in Europa“ bzw. „europäische Sprachen“ zu verstehen ist. [...] Sind z.B. Sprachen wie Baskisch oder Walisisch auf der einen Seite und Sprachen wie Türkisch und Kurdisch, Urdu und Hindi auf der anderen Seite europäische Sprachen? [...] Was heißt „gegenseitiges Verstehen“? Auf einer individuellen Ebene bedeutet dies, dass entweder Sie meine oder ich Ihre Sprache spreche: Es bedeutet normalerweise nicht, Sie sprechen meine Sprache und ich Ihre. [...] Hinter dem Begriff „gegenseitiges Verstehen“ versteckt sich die Frage der politischen bzw. sprachenpolitischen Macht ...“

Es gibt noch eine Frage, die insbesondere auf die griechische Realität zutrifft, nämlich wie das Lernziel der „Sprachvermittlung“ in Griechenland gelehrt und getestet werden soll. Ist es überhaupt sinnvoll, einen deutschen Text zu verstehen und ihn dann auf Griechisch bzw. umgekehrt schriftlich oder mündlich zu vermitteln? Und wenn wir in Griechenland z.B. Deutsch als Fremdsprache lehren oder testen, wieso ist es selbstverständlich, dass die Muttersprache der (meisten) Lernenden/Kandidaten Griechisch ist? Und schließlich: Welche statistischen Forschungsergebnisse haben bewiesen, dass die erste Fremdsprache, die an den griechischen öffentlichen Schulen gelehrt wird, Englisch sein soll?

Insgesamt gesehen aber stellt der GERS einen bedeutenden innovativen Beitrag zur Niveauskalierung und -bestimmung und als Verfahren zur Leistungsmessung dar.

Bei Tokατλίδου (2003: 121) ist nachzulesen, dass der Europarat zwar die Gleichwertigkeit aller Sprachen unterstützt, sowohl der von vielen als auch der von nur wenigen gesprochenen, aber eigentlich der Gebrauch nur bestimmter Sprachen, nämlich von Englisch, Französisch und Deutsch, gefördert wird. Die Aufgabe der Verbreitung und des Schutzes anderer Sprachen wie etwa Griechisch oder Russisch, fällt ausschließlich den Bemühungen der Staaten und der Gruppen zu, in denen diese Sprachen gesprochen werden.

Bausch (2003) sieht auf der anderen Seite neben der Kritik auch den bedeutenden Beitrag des GERS, wie z.B. aus dem folgenden Zitat ersichtlich wird: „Zweifels-

frei machen das Herzstück des Referenzrahmens die empirisch abgesicherten Skalen bzw. Niveaustufenbeschreibungen des Referenzsystems aus, auf deren Grundlage insbesondere der übergeordnete Lernzielfaktor ‚kommunikative Kompetenz‘ differenziert beschrieben werden kann. Dies schafft Transparenz, Kohärenz und Vergleichbarkeit vor allem mit Blick auf die bereits angesprochenen Leistungsmessungsverfahren nicht nur zwischen Institutionen im nationalen, sondern insbesondere auch im internationalen Raum, und zwar quer durch alle Ausbildungssektoren bis hin zu außerschulischen Einrichtungen, Sprachschulen und Fremdsprachenangeboten im Wirtschaftsunternehmen“. Bausch (2003: 30)

### 3 Kompetenzen

Im Folgenden werde ich nun jenen Teil des GERS näher darstellen, in dem die Kompetenzen der Sprachbenutzer und der Sprachlernenden behandelt werden. Es handelt sich dabei um Kompetenzen, die sich Lernende im Verlauf früherer Erfahrungen angeeignet haben, etwa während des Erwerbs einer oder mehrerer Muttersprachen (im Fall von Bilingualismus) oder auch während der Verwendung anderer erlernter Fremdsprachen. Diese Kompetenzen werden wieder aktiviert, um Aufgaben und Sprachaktivitäten in kommunikativen Situationen der Zielsprache zu realisieren. Während dieser neuen Aktivierung der Kompetenzen und mit der Teilnahme an neuen kommunikativen Erfahrungen werden die Kompetenzen der Sprachlernenden sowohl neu als auch weiterentwickelt. Diese Entwicklung der Kompetenzen bildet auch das erste allgemeine Ziel des Unterrichts (vgl. auch Βηδενμάιερ 2004a). Unten stelle ich die Kompetenzen der Sprachlernenden tabellarisch dar (vgl. auch GERS 2001: Kap. 2 und 5, Grotjahn 2001, Bd A: 81-85); dabei werden auch die französischen Originalbegriffe aus der ersten Fassung (1998) des GERS angeführt:

#### *Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden*

| <b>Allgemeine Kompetenzen</b>                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Kommunikative Sprachkompetenzen</b>                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Deklaratives Wissen (savoir)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weltwissen</li> <li>• soziokulturelles Wissen</li> <li>• interkulturelles Bewusstsein</li> </ul>                                                                                                | <i>Linguistische Kompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lexikalische Kompetenz</li> <li>• grammatische Kompetenz</li> <li>• semantische Kompetenz</li> <li>• phonologische Kompetenz</li> <li>• orthographische Kompetenz</li> <li>• orthoepische Kompetenz</li> </ul>                 |
| <i>Fertigkeiten und prozedurales Wissen (savoir-faire)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• praktische Fertigkeiten</li> <li>• interkulturelle Fertigkeiten</li> </ul>                                                                                               | <i>Soziolinguistische Kompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalisierung sozialer Beziehungen</li> <li>• Höflichkeitskonventionen</li> <li>• Redewendungen, Sprüche, Zitate, ...</li> <li>• Registerunterschiede</li> <li>• Varietäten (sozial, regional, ethnisch, ...)</li> </ul> |
| <i>persönlichkeitsbezogene Kompetenz (savoir-être)</i>                                                                                                                                                                                                                       | <i>Pragmatische Kompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskurskompetenz</li> <li>• funktionale Kompetenz</li> </ul>                                                                                                                                                                    |
| <i>Lernfähigkeit (savoir-apprendre)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprach- und Kommunikationsbewusstsein</li> <li>• Allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten</li> <li>• Lerntechniken</li> <li>• Heuristische Fertigkeiten</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

Wie die Tabelle zeigt, lassen sich die Kompetenzen der Lernenden in zwei Gruppen einteilen. Im Weiteren werden die einzelnen Einträge in diesen beiden Gruppen näher ausgeführt werden.

Zur ersten Gruppe gehören die allgemeinen Kompetenzen; die zweite Klasse bilden die kommunikativen Sprachkompetenzen. Diese zwei großen Kategorien von Kompetenzen werden weiters in spezifische Arten von Kompetenzen und Wissen unterteilt. Der gesamte Komplex der Kompetenzen, die den Lernenden zur Verfügung stehen, spielt bei der Entwicklung von Curricula und Syllabi, bei der Unterrichtsplanung und dem Unterrichtsprozess, bei der Leistungsmessung und der Selbstbeurteilung eine wesentliche Rolle und sollte daher als wichtiger Faktor respektiert werden.

„Allgemeine Kompetenzen sind diejenigen, die nicht sprachspezifisch sind, sondern die man bei Handlungen jeder Art einsetzt, natürlich auch bei sprachlichen“ (GERS 2001: 21). Diese allgemeinen Kompetenzen hängen eng mit dem Erwerb deklarativen Wissens zusammen. Unter diesem Begriff ist Sachwissen und Faktenwissen zu verstehen. Deklaratives Wissen umfasst Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein und ganz allgemein „Wissen, dass etwas der Fall ist“. Im Gegensatz dazu steht prozedurales Wissen.

Weltwissen fällt unter den Begriff des deklarativen Wissens und wird auch als jenes Wissen definiert, das man während seiner Erziehung aus dem alltäglichen Wissen, aus der Lebenserfahrung und im Rahmen der Ausbildung erwirbt, aber auch aus den alltäglichen Eindrücken und öffentlich zugänglichen Informationsquellen. Ein Beispiel wäre das Erkennen eines Datums und seiner Abweichung von anderen Zahlformen anhand ihrer Darstellungsform (vgl. auch Huneke & Steinig 2000). Weltwissen vertritt demnach „...ein sehr hoch entwickeltes und ausdifferenziertes Modell der Welt und ihrer Funktionsweisen, ein Modell, das mit dem Vokabular und der Grammatik der Muttersprache eng verbunden ist“ (GERS 2001: 103). Kommunikation hängt in großem Maße davon ab, ob die Weltmodelle und die Sprache der Beteiligten übereinstimmen.

Soziokulturelles Wissen ist das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gesellschaft, in der eine Sprache gesprochen wird. Dazu gehört Wissen über das alltägliche Leben, die Lebensbedingungen, die interpersonalen Beziehungen, die Werte, die Überzeugungen und die Einstellungen in Bezug auf verschiedene Faktoren, wie z.B. Berufsgruppen und Institutionen. Des Weiteren gehört zum soziokulturellen Wissen auch Wissen über die Körpersprache, soziale Konventionen, rituelles Verhalten (vgl. Schlieben-Lange 1991, Veith 2002).

Schließlich impliziert deklaratives Wissen auch interkulturelles Bewusstsein, das aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Ähnlichkeiten und der Unterschiede zwischen der eigenen und den fremden Welten erwächst, was auch dazu befähigt, nationale Stereotypen als solche zu erkennen.

Der Gegenbegriff zum deklarativen Wissen ist das prozedurale Wissen, nämlich Handlungswissen. Das prozedurale Wissen bezieht sich auf die Erledigung von automatisierten Plänen sowohl sprachlicher als auch sozialer Aktion und umfasst praktische und interkulturelle Fertigkeiten. Der Gegenbegriff ist prozedurales Wissen (zentraler Begriff der Kognitionspsychologie, der auch zunehmend im Sprachbereich verwendet wird), d.h. „Wissen, wie man etwas tut“.

Praktische Fertigkeiten umfassen soziale Fertigkeiten, Fertigkeiten, die für das tägliche Leben (z.B. wie und welche Elektrogeräte benutzt werden) benötigt werden, sowie berufliche Fertigkeiten und Fertigkeiten für die Freizeit (Sport, Kultur). Mit der Behauptung, dass die praktischen Fertigkeiten, die sich auf die Welt jedes Einzelnen

beziehen, jedem Einzelnen bekannt seien, wird das Kennenlernen der praktischen Fertigkeiten des Anderen beabsichtigt.

Außer den praktischen Fertigkeiten gehören zum prozeduralen Wissen auch interkulturelle Fertigkeiten, nämlich in der Lage zu sein, die Ausgangskultur und die fremde Kultur in Beziehung zueinander zu setzen; Strategien anzuwenden, die den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen ermöglichen; als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu fungieren; und mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umgehen und schließlich stereotype Beziehungen überwinden zu lernen (vgl. GERS 2001: 106).

Auch persönlichkeitsbezogene Kompetenz gehört zum Handlungswissen. Kommunikative Tätigkeit wird nämlich auch durch Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen bestimmt. Diese Kompetenzen können entwickelt werden und damit zu Veränderungen der Einstellungen und der Ansichten führen, sodass sie wiederum selbst das interkulturelle Bewusstsein weiterentwickeln können.

Schließlich gehört zum prozeduralen Wissen auch die Lernfähigkeit, die zumindest folgende Bereiche umfasst: Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten, Lerntechniken und heuristische Fertigkeiten. Lernfähigkeit umfasst den Vorzug der Entdeckung und des Erwerbs des Wissens und somit das Wissen und das Verstehen der Sprachsysteme; die Fähigkeit, Laute, prosodische Muster, ungewohnte Lautfolgen und phonologische Elemente zu erkennen, zu unterscheiden und zu produzieren; die Teilnahme an lebendiger Kommunikation; die Fähigkeit, sich zu Wort zu melden sowie die Fertigkeit, Lexika, Nachschlagewerke, Glossare und neue Technologien in der Zielsprache zu benutzen. Das Erwerben dieser Fertigkeiten ist von wesentlicher Bedeutung für das autonome Lernen, das lebensbegleitende Lernen und die Fernausbildung.

Zu den kommunikativen Sprachkompetenzen gehören die linguistische Kompetenz, die soziolinguistische und die pragmatische Kompetenz.

Die linguistische Kompetenz setzt sich aus der lexikalischen, grammatischen, semantischen, phonologischen, orthographischen und der orthoepischen Kompetenz zusammen. Es handelt sich um die Fähigkeit, richtig strukturierte und sinnvolle Ausdrücke bilden zu können.

Die lexikalische Kompetenz setzt die Kenntnis und Anwendungsfähigkeit von lexikalischen und grammatischen Elementen voraus, z.B. von festen Wendungen, wie von Satzformeln, idiomatischen Wendungen, feststehenden Mustern, Phrasen und festen Kollokationen, jedoch auch von Einzelwörtern und geschlossenen Wortklassen.

Unter grammatischer Kompetenz ist die Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden, gemeint. Die grammatische Organisation einer Sprache kann wie folgt dargestellt werden (vgl. GERS 2001: 113-114):

## Grammatische Organisation von Sprachen

| Elemente                                   | Kategorien                                              | Klassen                                                                                                                                                                                                   | Strukturen                                                                                                           | Prozesse                                                  | Beziehungen                                  |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| - Morphe<br>- Morpheme<br>- Wörter<br>u.a. | - Numerus<br>- Kasus<br>- Genus<br>- Tempus<br>- Aspekt | - Konjugationen<br>- Deklinationen<br>- Offene Wortklassen ( <i>Substantive, Verben u.a.</i> )<br>- Geschlossene Wortklassen ( <i>grammatische Elemente: Artikel, Präpositionen, Konjunktionen u.a.</i> ) | - zusammen gesetzte Wörter<br>- Phrasen ( <i>Nominalphrase, Verbalphrase,...</i> )<br>- Teilsätze<br>- Sätze<br>u.a. | - Nominalisierung<br>- Ablaut<br>- Transformation<br>u.a. | - Rektion<br>- Kongruenz<br>- Valenz<br>u.a. |

Semantische Kompetenz „...umfasst die Fähigkeit, sich der Organisation von Bedeutung bewusst zu sein und diese zu kontrollieren“ (GERS 2001: 116). Dabei wird in lexikalische, grammatische und pragmatische Semantik unterteilt. Die lexikalische Semantik definiert die Beziehung zwischen Wörtern und allgemeinem Kontext (Referenz, Repräsentation allgemeiner spezifischer Begriffe ...) und interlexikalische Beziehungen (Synonymie, Kollokation, Komponentenanalyse, Übersetzungsäquivalenz ...). Die „grammatische Semantik behandelt die Bedeutung grammatischer Elemente, Kategorien, Strukturen und Prozesse“ (GERS 2001: 116). Die „pragmatische Semantik behandelt logische Beziehungen wie Folgerung, Präsupposition, Implikation usw.“ (GERS 2001: 116).

Die phonologische Kompetenz involviert Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion von lautlichen Einheiten sowie implizites Wissen über phonetische Merkmale, phonetische Zusammensetzung von Wörtern, Satzphonetik und phonetische Reduktion (vgl. GERS 2001: 117).

Die orthographische Kompetenz beschreibt die Kenntnis der Symbole, aus denen geschriebene Texte bestehen, sowie die Fertigkeit, diese wahrzunehmen und zu produzieren (Buchstaben in gedruckter und handschriftlicher Form, die richtige Schreibweise der Wörter, Satzzeichen und Regeln der Zeichensetzung, logographische Zeichen ...) (vgl. GERS 20001: 117).

Die orthoepische Kompetenz besteht in der Fähigkeit, die geschriebene Form von Wörtern korrekt auszusprechen, wenn es darum geht, einen vorbereiteten Text laut zu lesen oder beim Sprechen Wörter zu benutzen, die einem zuerst in geschriebener Form begegnet sind (GERS 2001: 118).

Die soziolinguistische Kompetenz gründet sich auf die Signalisierung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, kulturelle Referenzen und Sprechfiguren, Registerunterschiede sowie Dialekte und Akzente. Dieser Begriff referiert auf die Fähigkeit, die Sprache in Bezug auf die sozialen Umstände und in Hinsicht auf die sozialen Institutionen der sprachlichen Umgebung zu gebrauchen. Es handelt sich dabei um sprachliches Wissen der Lernenden, das sich im korrekten Gebrauch von Höflichkeitskonventionen oder Registerunterschieden und anderen sprachlichen Kennzeichen von sozialen Beziehungen manifestiert. Die Lernenden sollen dadurch die Fähigkeit entwickeln, interkulturelle Missverständnisse zu vermeiden, solche Missverständnisse, wenn sie dennoch vorkommen, aufzuklären und Begrüßungsformeln oder Anredeformen anhand der sozialen Situation auszuwählen und zu verwenden (vgl. auch GERS 2001, Batsalia 2003). Die Höflichkeitskonventionen können sowohl positiv (z.B. Interesse an einer Person, Erfahrungen und Sorgen (mit)teilen, Geschenke anbie-

ten) als auch negativ (z.B. Bedauern ausdrücken, sich für etwas entschuldigen) sein und umfassen auch die angemessene Verwendung von „bitte“, „danke“ usw. Die Lernenden sollen auch Sprichwörter, feste Redewendungen, bekannte Zitate, Ausdrücke wie Klischees, Graffiti, Slogans usw. verstehen und verwenden. „Der Begriff ‚Register‘ bezieht sich auf systematische Unterschiede zwischen Varietäten einer Sprache, die in verschiedenen Kontexten verwendet werden“ (GERS 2001: 120). Es gelten unterschiedliche Grade der Formalität wie z.B. informell, neutral, formelhaft, formell. „Zur soziolinguistischen Kompetenz gehört auch die Fähigkeit, sprachliche Variation aufgrund folgender Faktoren zu erkennen: soziale Schicht, regionale Herkunft, nationale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit, Berufszugehörigkeit.“ (GERS 2001: 120). Solche Unterschiede finden sich in Lexika (z.B. ‚Fleischer‘ in Norddeutschland, aber ‚Metzger‘ in Westmittel-, Süddeutschland und in der Schweiz), in der Grammatik (‘ich habe kalt‘ in der Schweiz, aber ‘mir ist kalt‘ in Deutschland und Österreich), in der Phonologie (‘Stein’: /st/ein in Nord-, aber /sch/tein‘ in Süddeutschland), in sozialen Situationen unter Einfluss paralinguistischer Parameter und in der Körpersprache (vgl. auch GERS 2001, Batsalia 2003, Βηδενμάτερ 2004α).

Schließlich gehören zur kommunikativen Kompetenz auch pragmatische Kompetenzen, d.h. Diskurskompetenz und funktionale Kompetenz. Die Diskurskompetenz betrifft die Fähigkeit der Lernenden eine Satzsequenz mit Hinblick auf das Thema, die logische Anordnung, den Stil etc. zu organisieren, zu strukturieren und so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen. Die funktionale Kompetenz „betrifft die Verwendung gesprochenen Diskurses und geschriebener Texte bei der Kommunikation mit bestimmten, funktionalen Zwecken“ (GERS 2001: 125). Solche Zwecke sind z.B. die Argumentation, das Überreden, die Beschreibung, die Erklärung, die Erzählung sowie verschiedene Interaktionsschemata wie Frage-Antwort.

#### 4 Schluss

Im GERS wird darauf hingewiesen, dass die Lernenden als gegenwärtige und auch künftige Sprecher die sozialen Beziehungen, die innerhalb und außerhalb des institutionellen Rahmens der Schule gelten, gleichzeitig und parallel zum linguistischen Sprachsystem erwerben sollen. Der GERS fördert in diesem Sinne die Kommunikation als Hauptziel des Unterrichtsprozesses und die Lernenden selbst werden zu Hauptpersonen mit sozialer Aktion, ähnlich wie während des Spracherwerbs im Lande der Zielsprache.

Es stellt sich jedoch die Frage, welche Kompetenzen Fremdsprachenlerner entwickeln sollen, die auch durch Sprachtests beurteilt und bewertet werden können. Nach der kommunikativ-pragmatischen Methode bzw. dem interkulturellen Ansatz spielt Huneke & Steinig (2000: 156) zufolge nicht mehr das Sprachsystem die Hauptrolle im Fremdsprachenunterricht, sondern die frequentesten Sprechhandlungen, die eine größtmögliche Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache fördern. Da jedoch die kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache weder überall auf der Welt noch für alle Menschen dasselbe bedeutet, wird durch den Gemeinsamen Referenzrahmen Folgendes betont: Muttersprachliche und kulturelle Kompetenz endet nicht mit dem Erwerb einer fremden Sprache und Kultur. Vielmehr sollen alte und neue Kompetenzen in eine Beziehung der Interdependenz gebracht werden. Des Öfteren werden mehrere Fremdsprachen und Kulturen erlernt, wobei zwei oder auch mehrere Handlungs- und Kommunikationsarten miteinander verbunden werden sollen, um sowohl Mehrsprachigkeit als auch Interkulturalität zu fördern. Idealerweise sollten diese kommunikativen Sprachkompetenzen dann in unterschiedlichen Sprechaktivitäten aktiviert werden.

**Literatur**

- Batsalia, Friederike 2003. Sprachvarietäten. Athen: Praxis.
- Bausch / Christ / Königs / Krumm (Hrsg.) 2003. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen in der Diskussion. Tübingen: Narr Verlag.
- Βηδενμάιερ, Δάφνη 2003. Επικοινωνιακές γλωσσικές δραστηριότητες. Παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Αθήνα: ΣΥΚΑΓΕ.
- Βηδενμάιερ, Δάφνη 2004<sup>a</sup>. Ανάπτυξη ικανοτήτων με στόχο την γλωσσική επικοινωνία. Οι ικανότητες των χρηστών γλώσσας σύμφωνα με το «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γλωσσικής Αναφοράς: μάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση». Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διδασκαλείο ξένων γλωσσών.
- Βηδενμάιερ, Δάφνη 2004. Αξιολόγηση παραγωγικών γλωσσικών δραστηριοτήτων. Αθήνα: ΣΥΚΑΓΕ.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Grotjahn, Rüdiger 2001. Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung, Band A. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang 2000. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schlieben-Lange, Brigitte 1991. Soziolinguistik. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Τοκατλίδου, Βάσω 1986. Εισαγωγή στη Διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τοκατλίδου, Βάσω 2003. Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.
- Veith, Werner 2002. Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr Studienbücher.

# **Schreibmotivation und Schreibkompetenzen – positive Wechselwirkung oder Teufelskreis?**

**Jutta Wolfrum**

Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie,  
Aristoteles Universität Thessaloniki

## **Περίληψη**

Στη μελέτη αυτή διερευνάται αφενός η σχέση των κινήτρων παραγωγής γραπτού λόγου με τις δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται στον τομέα αυτόν, αφετέρου τα συμπεράσματα, τα οποία προκύπτουν από τη σχέση αυτή, ως προς τα απαιτούμενα περιεχόμενα ενός αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum) για την παραγωγή γραπτού λόγου κατά τη διάρκεια των σπουδών σε Τμήματα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας σε μη γερμανόφωνες χώρες. Με αφετηρία την ανάλυση κειμένων μαθητών/τριών και φοιτητών/τριών συζητούνται τα αποτελέσματα της εισαγωγής ενός τέτοιου αναλυτικού Προγράμματος στην εκπαίδευση καθηγητών της γερμανικής γλώσσας στα παραπάνω Τμήματα.

In diesem Beitrag geht es um den Zusammenhang von Schreibmotivation und Schreibkompetenzen einerseits und um die daraus resultierenden Folgerungen im Hinblick auf notwendige Inhalte eines Schreibcurriculums im Studium der Auslandsgermanistik andererseits: Ausgehend von einer Analyse des Schreibverhaltens von SchülerInnen und Studierenden komme ich über Konsequenzen für die Lehrerausbildung zum Entwurf eines Schreibcurriculums für das Studium der Auslandsgermanistik.

## **1 Schreiben in Schule und Hochschule: Von der Schreiblust zum Schreibfrust?**

Schreibmotivation und Schreibkompetenzen stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang, der im Optimalfall durch eine positive Wechselwirkung zu charakterisieren ist: kleinere oder größere Schreiberfolge erhöhen die Schreibmotivation oder führen wenigstens zu einer Offenheit gegenüber Schreibaufgaben unterschiedlicher Art und damit zum Weiterschreiben. Diese positive Wechselwirkung ist zumeist bei jungen Lernenden vorhanden.

Merz-Grötsch (2001) beobachtete bereits bei vier- bis fünfjährigen Kindern ein großes Interesse, mit ihrer Umwelt schriftlich zu kommunizieren. Dieser Wunsch nährt wenig später, zu Beginn der Schul- oder Vorschulzeit auch den Wissensdurst, in die „Kunst des Schreibens eingeführt zu werden“: „Mit ihrer Einschulung, die ihnen in den Monaten davor als Ernst des Lebens angekündigt wurde, erwarten die Kinder nun auch, durch das Erlernen bestimmter Fähigkeiten, wie beispielsweise dem Schreiben und Lesen, an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben zu können.“ (Merz-Grötsch 2001: 70)

Die positive Wechselwirkung lässt bei den meisten Kindern und Jugendlichen – drastisch – nach. Schreiblust wird zu Schreibfrust und dies häufig noch bevor der fremdsprachliche Unterricht einsetzt.

Hier drängt sich die Frage nach den „Killerviren“, den Ursachen auf, die es schaffen, die Schreiblust junger Lernender im Keim zu ersticken. Untersuchungen mit jungen und erwachsenen Lernenden (Merz-Grötsch 2001; Wolfrum 2009b) sowie die Sichtung von Lehrmaterialien legen den Schluss nahe, dass der Schreibunterricht –

bereits im muttersprachlichen Unterricht – weitgehend an den Lernenden vorbei geplant wird: z.B. indem Schreibaufgaben erteilt werden, die sich nur wenig oder gar nicht an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden orientieren, oder der Sinn von Schreibaufgaben für Lernende nicht nachvollziehbar ist (z.B. das Abschreiben von Buchseiten als Strafaufgaben, Tafelabschriften, monotone Grammatikübungen, Aufsatzthemen, die „an den Haaren herbeigezogen“ sind).

Hinzu kommt, dass die Schreibatmosphäre in Schule und Universität nicht unbedingt inspirierend ist. So geben SchülerInnen (Merz-Grötsch 2001) als auch Studierende (Wolfrum 2009a) - die in Schule und Hochschule das Schreiben ablehnen - an, dass sie gerne zu Hause Tagebuch oder E-mails und einige sogar Gedichte schreiben. Und schließlich darf der wohl größte der Negativfaktoren nicht vergessen werden: die (permanente) Prüfungsorientierung und der damit verbundene Leistungsdruck.

Im Fremdsprachenunterricht sind die Ausgangsbedingungen schon negativ belastet: Zu Leistungsdruck sowie einer kontinuierlichen Prüfungsorientierung kommen Frustrationen aus dem Schreibunterricht in der Muttersprache hinzu und zudem, dass Themen, die dort bereits mit viel Mühe bearbeitet wurden, erneut in der Fremdsprache thematisiert werden sollen: Neben Langeweile mindern fehlende sprachliche Mittel die Schreibmotivation. Beim Schreiben in der zweiten Fremdsprache potenzieren sich die hier aufgezeigten Negativfaktoren.

Die positive Wechselwirkung zwischen Schreibmotivation, -interesse und einer sich entwickelnden Schreibkompetenz, die eng mit der intrinsischen Motivation der Lernenden verbunden ist, erhält folglich ein negatives Vorzeichen und wird schnell zum Teufelskreis: Die anfänglich vorhandene intrinsische Motivation am Schreiben wird durch Enttäuschung über Schreibangebote, Schreibaufgaben, Schreibzwang und Prüfungsdruck zunehmend durch eine extrinsische abgelöst.<sup>1</sup> Werden Texte dann nur noch, wie aufgezeigt, und zur Prüfungsvorbereitung oder im Prüfungskontext produziert und bleiben dabei die erhofften Erfolgserlebnisse aus, sinkt die ohnehin nur noch extrinsische Motivation kontinuierlich und irgendwann ist der Punkt erreicht, an dem die bestandene Prüfung nicht mehr ausreicht, um Lernende zum Weiterschreiben zu bewegen. Geringe Schreiberfolge drosseln die Schreibmotivation und die geringe Lust am Schreiben führt zu unbefriedigenden Schreibergebnissen.

Im fremdsprachlichen Schreibunterricht begegnen wir leider häufiger dem Teufelskreis als der positiven Wechselwirkung: Ein Ausstieg aus dieser negativen Rückkoppelung kann nur dann garantiert werden, wenn dafür gezielt im Unterricht gesorgt wird. Das alleinige Abarbeiten von Lehrwerksübungen reicht dafür nicht aus.

An dieser Stelle gilt es, einen Sprung von der Schule in die Hochschule zu machen, konkret in die Lehrerbildung: Wie sollen junge Lehrende, z.B. AbsolventInnen der Auslandsgermanistik (oder eines beliebigen fremdsprachlichen Studien-

<sup>1</sup> Intrinsische und extrinsische Motivation werden wie folgt verstanden:

*Intrinsische Motivation:* Lernen oder Arbeiten aus eigenem, innerem Antrieb und zur persönlichen Befriedigung. Geld oder Bewunderung spielen dabei keine auslösende Rolle. (Lexikon Sociologicus, [http://www.socioweb.de/lexikon/lex\\_geb/begriffe/intrinsi.htm](http://www.socioweb.de/lexikon/lex_geb/begriffe/intrinsi.htm)). „Motivation entstammt dem Interesse des Lerners an den auszuführenden Lernaufgaben.“ (Ehnert & Möllering 2001: 48).

*Extrinsische Motivation:* „Handeln, um positive Konsequenzen herbeizuführen, bzw. negative Folgen zu vermeiden...“ (Merz-Grötsch 2001: 70f.). „Arbeits- oder Lernanreiz, der durch die Erwartung nachfolgender Belohnung bewirkt wird. Er kann in materieller Art, wie Geld, oder in Form von sozialer Anerkennung durch Personen im Umfeld, wie Kursleiter, Familie, Fachkollegen etc., gegeben werden.“ (Lexikon Sociologicus, [http://www.socioweb.de/lexikon/lex\\_geb/begriffe/extrins2.htm](http://www.socioweb.de/lexikon/lex_geb/begriffe/extrins2.htm))

*Resultatsgebundene Motivation:* „Lerner, die gute Resultate erzielen, werden ihre Anstrengungen fortsetzen; Lerner, die keine guten Resultate erzielen, werden entmutigt und strengen sich weniger an.“ (Ehnert & Möllering 2001: 48)

gangs), zum Schreiben motivieren, wenn sie selbst nur ungern (in der Zielsprache) schreiben?

Betrachtet man Hausarbeiten, Klausuren oder Texte, die Studierende während ihres Studiums produzieren, und führt man sich deren Schreibhaltung vor Augen, so kann nicht gerade von einer „Schreibeuphorie“ gesprochen werden. Texte werden vielmehr als ein Muss betrachtet und meist mechanisch, d.h. nach einem bestimmten Schema, geschrieben. Das Ergebnis ist wenig rosig: Die deutschen Texte orientieren sich stark an denen der Muttersprache, das Schreiben in der (zweiten) Fremdsprache wird nicht als Herausforderung empfunden – eher als Überforderung oder unliebsame Pflichtübung - und der Schreibprozess bleibt weitgehend unreflektiert (vgl. Wolfrum 2009b).

## **2 Wie können die Schreibkompetenzen von Lernenden gefördert werden? - Ziele für ein Schreibcurriculum in der Deutschlehrerausbildung (DaF)**

Wenn im Unterricht der zweiten Fremdsprache die Schreibkompetenzen der Lernenden gefördert werden sollen, muss damit während der Lehrerausbildung / im Studium der Auslandsgermanistik begonnen werden. Übergeordnete Zielsetzung einer Schreibförderung im Rahmen des Studiums der Auslandsgermanistik muss m.E. sein, Schreiben wieder attraktiv zu machen, Schreibmotivation zu wecken, Schreibkompetenzen zu fördern und die Studierenden so auszustatten, dass sie später selbst Lernende zum Schreiben motivieren und deren Schreibkompetenzen ausbilden helfen können.

Eine beständige Schreibmotivation kann sich nach Bauermann und Müller (1998) erst dann aufbauen, wenn

- eine Situation das Verfassen eines Textes erfordert oder herausfordert und
- dem Schreiber einleuchtet, dass sein Handeln, in diesem Fall das Schreiben, zu einem Ergebnis und zu Folgen führt, die für ihn bedeutsam sind. (Bauermann & Müller 1998: 17)

Diese beiden Voraussetzungen, die im Sinne einer intrinsischen als auch einer extrinsischen Motivation zu verstehen sind, sollen zu einem andauernden Interesse am Schreiben führen. Bauermann und Müller beziehen sich dabei auf das Schreiben in der Muttersprache. Wenn wir im Fremdsprachenunterricht langfristig zum Schreiben motivieren wollen, sind m.E. drei weitere Voraussetzungen unverzichtbar:

- die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel
- die Kenntnis von Schreibstrategien (writing skills) und
- das Textsortenwissen.

Diese drei Voraussetzungen zeichnen verantwortlich für das Ausbilden von Schreibkompetenzen und sind daher – im Sinne der positiven Wechselwirkung – mit in das Spektrum der motivationsfördernden Faktoren aufzunehmen. Folglich müssen für eine anhaltende Schreibmotivation im Fremdsprachenunterricht insgesamt fünf Voraussetzungen geschaffen bzw. vermittelt werden:

- 1) Notwendige sprachliche Mittel,
- 2) Schreibstrategien (writing skills),
- 3) Textsortenwissen,
- 4) Situationen, die Schreiben evozieren, und
- 5) Relevante, erstrebenswerte Ergebnisse und Folgen.

*Übersicht: Voraussetzungen für Schreibmotivation und Schreibförderung im Studium der Auslandsgermanistik*

| Voraussetzungen ...                                     | ... können ___ geschaffen werden                                                                                                                                                                   | ... werden bereits ___ geschaffen                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) <i>Notwendige sprachliche Mittel</i>                 |                                                                                                                                                                                                    | - in Seminaren der Spracharbeit                                                                                                                                                                                      |
| 2) <i>Schreibstrategien</i>                             | - in Seminaren der Spracharbeit<br>- in Seminaren zum kreativen Schreiben<br>- in Seminaren zum wissenschaftlichen Schreiben                                                                       | - in Seminaren der Spracharbeit(?)                                                                                                                                                                                   |
| 3) <i>Textsortenwissen</i>                              | - in Seminaren zur Kulturspezifik des Schreibens<br>- in Seminaren der Literaturwissenschaft (Produktionsorientierung)                                                                             | - in Seminaren der Spracharbeit (Berichte, formelle Briefe etc.)<br>- in Seminaren der Didaktik (Praktikumsberichte)<br>- in Seminaren der Linguistik und Literaturwissenschaft (Rezeption von Texten, Hausarbeiten) |
| 4) <i>Situationen, die Schreiben evozieren</i>          | - in Seminaren zum Kreativen Schreiben (Schreibspiele, motivierende Schreibenlässe, situatives Schreiben etc.)<br>- Schreibprojekte<br>- Schreibexkursionen                                        | - in Seminaren der Spracharbeit ?<br>- Projekte wie z.B. der Kinoklub                                                                                                                                                |
| 5) <i>Relevante, erstrebenswerte Ergebnisse, Folgen</i> | - Schriftsprachliche Kompetenzen (eigene Stärken und Schwächen erkennen, eigenständiges und kollektives Arbeiten an eigenen Texten)<br>- Projektprodukte (Bsp. Homepage, SMS-Roman, Zeitung, etc.) | - Schriftsprachliche Kompetenzen (Rückmeldung durch Benotung)<br>- Hausarbeiten, Diplomarbeiten<br>....                                                                                                              |

Nun stellt sich die Frage, wo diese Voraussetzungen im Rahmen eines Auslandsgermanistikstudiums vermittelt werden können und ob dies in bereits existierenden Seminaren geschehen kann oder zusätzlich Schreibseminare eingerichtet werden sollten. Betrachtet man Curricula von Studiengängen der Auslandsgermanistik in Südosteuropa (vgl. Berberoglou et al. 2006) kann man – wenn auch verallgemeinernd - folgende Antworten auf diese Frage geben:

1) *Notwendige sprachliche Mittel*: Man kann davon ausgehen, dass diese in Seminaren der Spracharbeit vermittelt werden. Ob den Studierenden de facto ihre sprachlichen Mittel ausreichen, um sich adäquat schriftlich ausdrücken zu können, ist jedoch auch von deren Sprachkenntnissen zu Beginn des Studiums abhängig und davon, wie mit mangelnden Sprachkenntnissen in der jeweiligen Universität umgegangen wird. (Das Spektrum reicht von einem einjährigen, vorgeschalteten Sprachkurs über zusätzliche Sprachkursangebote bis hin zum undifferenzierten Sprachunterricht; vgl. Berberoglou et. al. 2006.)

2) *Schreibstrategien*: Dass auch diese im Rahmen der Spracharbeit vermittelt werden, kann nur gehofft werden, explizit werden sie in den Curricula nicht erwähnt. Wo sie aber unverzichtbar sind, ist in Seminaren zum Kreativen Schreiben, wie auch zum Wissenschaftlichen Schreiben, wenn sich letztere nicht auf die Vermittlung von

Formalia beschränken. Das Kreative Schreiben führt leider in fast allen Ländern Südosteuropas noch ein Schattendasein, wird, wenn überhaupt, eher als freies Wahlfach angeboten und nicht als obligatorischer Bestandteil des Germanistikstudiums betrachtet. Dass dies wenig sinnvoll ist, zeigen Untersuchungen zum Kreativen Schreiben (vgl. v. Werder 2003; v. Werder et al. 2003; Wolfrum 2009b), die belegen dass Kreatives Schreiben einen effektiven Beitrag zur Förderung der Schreibmotivation und Ausbildung von Schreibkompetenzen leistet und zwar bei Lernenden aller Altersstufen.

3) *Textsortenwissen* wird in verschiedenen Seminaren der Spracharbeit, der Didaktik, Linguistik und Literaturwissenschaft vermittelt. Man denke nur an das Schreiben von Berichten, formellen Briefen, an die Rezeption von Texten und an das Schreiben von Hausarbeiten in den Fachwissenschaften. Für all diese Textsorten erhalten die Studierenden Informationen, die rein theoretisch für ein erfolgreiches Produzieren des jeweiligen Textes ausreichen sollten. Die Praxis zeigt jedoch, dass die Schreibprodukte im Hinblick auf Schreibstil, -form und Textsorte eher den entsprechenden in der Muttersprache ähneln. Trotz großer Anstrengung entstehen bestenfalls gute, aber keine sehr guten Texte (vgl. Hufeisen 2000). Die (großen) Erfolgserlebnisse bleiben infolgedessen aus und die Frustration darüber wirkt sich wenig motivierend auf die nächste Schreibaufgabe aus. Aus diesen Gründen ist die Thematisierung der Kulturspezifik des Schreibens in extra dafür eingerichteten Seminaren notwendig. Eine andere „Lokalität“, in der Textsortenwissen effektiv vermittelt werden könnte, sind Seminare der Literaturwissenschaft, in denen produktionsorientiert gearbeitet wird, d.h. Lese- und Schreibphasen eng miteinander verwoben werden.

4) *Situationen, die Schreiben evozieren*: Solche Situationen können in Seminaren zur Spracharbeit geschaffen werden, wenn dort zielgruppenorientiert gearbeitet wird. Eine andere z.T. vorhandene Quelle sind Projekte wie z.B. der Kinoclub, der in der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie an der Universität Thessaloniki von A. Wiedenmayer organisiert und veranstaltet wird. Die Studierenden untertiteln mit ihr deutsche Filme und präsentieren ihre Ergebnisse in Filmprojektionen im Goethe-Institut. Wie sehr die Studierenden dabei zum Schreiben motiviert werden, lässt sich daran erkennen, dass das Projekt 2007 initiiert wurde und sich seitdem eines kontinuierlich wachsenden Interesses erfreuen kann. Schreibprojekte haben grundsätzlich eine stark motivierende Wirkung (vgl. Kupfer-Schreiner 2009; Bräuer 2004), weshalb man überlegen sollte, wie man diese in Seminare integrieren könnte. Neben größeren Projekten motivieren aber auch ansprechende Schreibansätze oder situatives Schreiben, Schreibspiele, die in Seminaren (zum schriftlichen Ausdruck oder zum Kreativen Schreiben) angeboten werden können.

5) *Erstrebenswerte Ergebnisse und Folgen*: Für viele ist es einfach die bestandene Prüfung oder die gute Note und damit indirekt die Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenzen. Auch wenn diese Haltung nachvollziehbar und gute Zensuren durchaus erstrebenswert sind, reichen letztere nicht aus, ansonsten wären unter Leistungsdruck stehende SchülerInnen und Studierende ständig motiviert zu schreiben. Wenn den Schreibprodukten selbst zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, gehen Schreiberfolge schnell unter oder bleiben oberflächlich. Daher halte ich es für sinnvoll, die Studierenden zum kollektiven Überarbeiten ihrer Texte in Kleingruppen anzuleiten und auch dazu, die eigenen Stärken und Schwächen selbst zu erkennen. Dies kann in Seminaren zum Kreativen Schreiben oder integriert in andere Seminare erfolgen. Modelle dafür gibt es mittlerweile sehr viele, die wohl bekanntesten sind die Schreibkonferenzen (Spitta 1992; Bräuer 1998), Autoreninterviews (Pommerin 1996) oder das Arbeiten mit Echotexten (Liebnau 1999; Wolfrum 2009b). Der Vorteil dieser

Verfahren ist, dass die Lernenden direkt ein Feedback zu ihren Texten erhalten und so entweder durch ihre (bestätigten) Schreiberfolge oder durch konstruktive Kritik für den nächsten Text motiviert werden. Als weitere anspornende Ergebnisse sind Projekte zu nennen. In Schreibseminaren oder –projekten könnte z.B. ein kollektiv geschriebener SMS- oder Mailroman entstehen, eine Homepage, eine Zeitung etc.

### 3 Entwurf eines Schreibcurriculums für die Auslandsgermanistik

Nachdem die nötigen Voraussetzungen für eine langfristige Schreibmotivation aufgezeigt sind, möchte ich aufzeigen, wie die erforderlichen Inhalte in einem Curriculum verankert werden können. Ich komme damit zu meinem Entwurf eines Schreibcurriculums für die Auslandsgermanistik und orientiere mich dabei zum einen an der Situation in unserer Abteilung (Aristoteles Universität Thessaloniki), gehe aber zum anderen von (derzeit nicht existierenden) Optimalbedingungen aus, in denen personelle, institutionelle und organisatorische Fragen bereits geklärt sind.

#### *Entwurf: Schreibcurriculum im Studium der Auslandsgermanistik*

| <i>Se-<br/>mester</i> | <i>Spracharbeit</i>                              | <i>Linguistik, Didaktik,<br/>Literaturwissenschaft</i>                | <i>Schreibseminare</i>                                                                                 | <i>Beratung</i>                                                  |
|-----------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| 1                     | Sprachliche Mittel                               |                                                                       |                                                                                                        |                                                                  |
| 2                     | Motivierende Schreibspiele/anregungen            |                                                                       |                                                                                                        |                                                                  |
| 3                     | Vermittlung von Handwerkszeug: Schreibstrategien |                                                                       |                                                                                                        |                                                                  |
| 4                     |                                                  |                                                                       | <i>Wahl/Wahlpflichtfach</i><br>Einführung ins Kreative Schreiben                                       |                                                                  |
| 5                     |                                                  | Verweis auf Schreibtechniken, Kreatives Schreiben als „Handwerkszeug“ | <i>Pflichtfach:</i><br>Wissenschaftliches Schreiben                                                    | <i>Schreibberatung:</i><br>(Studierende des Masterstudienganges) |
| 6                     |                                                  | Vermittlung von Textsortenwissen                                      | <i>Wahlpflichtfächer:</i><br>- Kulturspezifik und Schreiben<br>- Didaktik des Schreibens               | Besprechung von Hausarbeiten                                     |
| 7                     |                                                  | Organisation von Arbeitsgruppen für kollektive Überarbeitung          | <i>Wahlfächer (Bsp.):</i><br>- Kurzgeschichten schreiben<br>- Travelwriting<br>- Kollektives Schreiben |                                                                  |
| 8                     |                                                  | Produktionsorientierter Umgang mit Literatur                          | - Journalistisches Schreiben<br>- Schreibexkursionen                                                   | Besprechung von Diplomarbeiten                                   |

Wie der Entwurf zeigt, können einige Inhalte in bereits existierende Seminarveranstaltungen integriert werden und sind für andere speziell dafür eingerichtete Schreibseminare notwendig (bzw. sinnvoll). Aus dem Seminarbetrieb ausgekoppelt kommt

noch die Schreibberatung hinzu, auf die ich noch näher eingehen werde.

Ich komme zunächst zur Spracharbeit, innerhalb der die Studierenden – wie erwähnt – zum einen mit den nötigen sprachlichen Mitteln ausgestattet werden, zum anderen aber auch zum Schreiben motiviert werden sollen: Dies kann – ohne großen Aufwand – durch die Integration von motivierenden Schreiberegungen und Schreibspielen in den Unterricht zum schriftlichen Ausdruck erfolgen. Auch einige, wenige Schreibstrategien (wie das Clustern oder das Mind Map) und ein gewisses Textsortenwissen kann in diesen Seminaren vermittelt werden. Mit Abschluss des Grundstudiums sollten die Studierenden dadurch sowohl eine gewisse Lust am Schreiben (wieder) gefunden haben und zum anderen mit dem nötigsten Handwerkszeug und Textsortenwissen ausgestattet sein, so dass sie auch im Hauptstudium mit Schreiberfolgen rechnen können.

Gegen Ende des Grundstudiums oder zu Beginn des Hauptstudiums beginnt die gezielte Schreibförderung in speziell dafür eingerichteten Schreibseminaren. Rein theoretisch könnten diese bereits ab dem ersten Semester angeboten werden, da Kreatives Schreiben auch Lernern mit wenigen sprachlichen Mitteln das Schreiben ermöglicht (vgl. Pommerin 1996). Da mit besseren Sprachkenntnissen jedoch auch die Schreiberfolge größer ausfallen und damit auch die Motivation zum Schreiben erhöht werden kann, halte ich es für sinnvoller, im vierten oder fünften Semester mit den Schreibseminaren zu beginnen.

In der Einführung ins Kreative Schreiben werden die wichtigsten Schreibtechniken (Cluster, Mind Map, Automatisches Schreiben, Kritzeltexpte, Schreiben mit Musik, mit visuellen und literarischen Vorlagen etc.) vermittelt und zur kollektiven Überarbeitung der produzierten Texte angeleitet. (Wenn es die personelle Ausstattung zulässt, sollte auch dieses Seminar für alle verpflichtend sein, jedoch mit Seminargrößen von max. 25 Studierenden.)

Obligatorisch für alle Studierenden ist das Wissenschaftliche Schreiben, in welchem im Optimalfall projektorientiert gearbeitet wird, d.h. die Studierenden werden beim Schreiben einer (kleinen) wissenschaftlichen Arbeit begleitet und erhalten dabei auch die nötigen Informationen. Selbstverständlich sind dafür kleinere Gruppengrößen notwendig.

Nachdem die Studierenden das Wissenschaftliche – und bestenfalls auch das Kreative – Schreiben absolviert haben, können sie sich im Rahmen von Wahlpflichtfächern mit der Kulturspezifik des Schreibens oder der Didaktik des Schreibens auseinandersetzen. Im Rahmen des Seminars zur Kulturspezifik des Schreibens sollen sich die Studierenden ihrer eigenen Schreibcharakteristika sowie der Unterschiede zwischen dem Schreiben von bestimmten Textsorten in der Mutter- und der Zielsprache bewusst werden. Einem Basisseminar könnten auch weitere, zu einzelnen Textsorten, folgen. In der Didaktik des Schreibens sollten die Inhalte vermittelt werden, die für die Planung und Durchführung eines motivierenden Schreibunterrichts erforderlich sind und auf die Beratung von Schreibenden vorbereiten.

An dieser Stelle mache ich einen kleinen Sprung in die letzte Spalte, zur Schreibberatung: An manchen Universitäten, z.B. der TU in Berlin gibt es für alle Studierende eine Anlaufstelle, wenn sie Fragen zu ihren schriftlichen Arbeiten haben. Dort erwarten sie SchreibberaterInnen, die eine Ausbildung (als einjähriges Zusatzstudium<sup>2</sup>) an der Universität in Freiburg absolviert haben.

---

<sup>2</sup> Siehe: [www.ph-freiburg.de/Schreibzentrum](http://www.ph-freiburg.de/Schreibzentrum) und [www.ausbildung@schreibzentrum-freiburg.de](mailto:www.ausbildung@schreibzentrum-freiburg.de)  
In der Georg-August-Universität Göttingen ist das Internationale Schreibzentrum dem Seminar für Deutsche Philologie und Interkulturelle Germanistik angegliedert. Neben Schreibberatung können

Da wir von solchen Optimalbedingungen im Moment nur träumen können, schlage ich vor, dass dieser „Service“ von einer KollegIn eingerichtet und die Beratung – im Sinne eines Tutorenprogramms - von interessierten Studierenden des Masterstudiengangs durchgeführt wird, die vorher das Seminar zur Didaktik des Schreibens erfolgreich absolviert haben. Die Beratung könnte von Studierenden in Anspruch genommen werden, die Fragen zu ihren Haus- oder Diplomarbeiten haben. Langfristig sollte jedoch die Einrichtung einer Schreibberatung mit ausgebildeten SchreibberaterInnen als feste Institution innerhalb der Auslandsgermanistik angestrebt werden.

Studierende, die bereits von dem Schreibvirus „infiziert“ sind oder bei denen ein gewisses Schreibinteresse geweckt wurde, können ihre Schreibkompetenzen erweitern, indem sie Wahlfächer zum Schreiben besuchen. Exemplarisch nenne ich das „Kurzgeschichten Schreiben“, das „Reisegeschichten Schreiben“ oder „Travelwriting“ (welches sinnvollerweise mit einer Schreibexkursion verbunden wird), das Journalistische Schreiben oder das Kollektive Schreiben eines SMS- oder Mailromans.

Die Arbeit in den Seminaren zum Schreiben (wenigstens das Kreative und das Wissenschaftliche Schreiben) leistet einen wesentlichen Beitrag zur Ausweitung der Schreibkompetenzen. Um diese noch zusätzlich zu fördern, sollte im Hauptstudium, in Seminaren der Linguistik, Didaktik und Literaturwissenschaft erforderliches Textsortenwissen vermittelt, zur Anwendung von bereits bekannten Schreibtechniken und zur kollektiven Überarbeitung aufgefordert und – wiederum bestenfalls – in Seminaren der Literaturwissenschaft auch produktionsorientiert gearbeitet werden.

#### 4 Resümees

Die Integration des vorgestellten Curriculumentwurfs ist sicher mit einem gewissen Aufwand verbunden und vielleicht auch nicht in vollem Umfang sofort realisierbar. Aber auch eine schrittweise Einführung einzelner Schreibseminare und die Erweiterung von existierenden Seminaren durch die angesprochenen Inhalte wäre schon ein erster Schritt in Richtung einer Schreibförderung von Studierenden, die sowohl deren Schreibmotivation und Schreibkompetenzen fördern als auch - auf lange Sicht - helfen würde, den Teufelskreis von Schreibunlust und –frust im fremdsprachlichen Deutschunterricht in die positive Wechselwirkung von Schreibmotivation und –erfolgen zu verwandeln.

#### Literaturverzeichnis

- Baurmann J. & A. Müller. 1998. Zum Schreiben motivieren – das Schreiben unterstützen. *Praxis Deutsch* 149, 16-22.
- Berberoglou P., A. Kiliari, G. Perperidis & J. Wolfrum (Hrsg.) 2006. *Symposium Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Thessaloniki: Kornelia Sfakianaki.
- Bräuer G. 1998. *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bräuer G. (Hrsg.) 2004. *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Ehnert R. & M. Möllering. 2001. *Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation*. Patras: Griechische Fernuniversität.
- Hufeisen B. 2000. Fachtextpragmatik Kanadisch-Deutsch. Studentische Texte an der Universität. In: Krumm H.-J. (Hrsg.) *Erfahrungen beim Schreiben in der*

- Fremdsprache Deutsch: Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden.* Innsbruck, Wien, München: Studienverlag, 17-55.
- Kupfer-Schreiner C. 2009. So gibt ein Wort das andere: Automatisches Schreiben zu Utopien und Visionen am „Berg der Wahrheit“. In: Götze, L. & Kupfer-Schreiner C. (Hrsg.) *Visionen und Hoffnungen in schwierigen Zeiten. Kreativität – Sprachen – Kulturen.* Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, 63-85.
- Liebnau U. 1999. *EigenSinn. Kreatives Schreiben - Anregungen und Methoden.* Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Merz-Grötsch J. 2001. *Schreiben als System.* Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Pommerin G. (Hrsg.) 1996. *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1 - 10.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Spitta G. 1992. *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und . Ein Weg vom spontanen Schreiben zum selbstbewussten Verfassen von Texten.* Frankfurt/Main: Cornelson-Scriptor.
- von Werder L. 1993. *Lehrbuch des kreativen Schreibens.* Milow/Berlin: Schibri-Verlag.
- von Werder L. 2003. Das Schicksal des Kreativen Schreibens an deutschen Hochschulen. In: von Werder L. & Schulte-Steinicke B. (Hrsg.) *Die deutsche Schreibkrise. Empirische Umfragen von 1994 – 2002.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 20-32.
- von Werder L., B. Schulte-Steinicke, B. Schulte & T. Riffel. 2003. Zweite Untersuchung zum wissenschaftlichen Schreiben an Universitäten und Fachhochschulen. In: von Werder L. & Schulte-Steinicke B. (Hrsg.) *Die deutsche Schreibkrise. Empirische Umfragen von 1994 – 2002.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 66-74.
- Wolfrum J. 2009a. „Was wir von den Großen lernen können“...: Schreibgewohnheiten von SchriftstellerInnen und Folgerungen für eine kreative Schreibdidaktik. In: Götze L. & Kupfer-Schreiner C. (Hrsg.) *Visionen und Hoffnungen in schwierigen Zeiten. Kreativität – Sprachen – Kulturen.* Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, 221-247.
- Wolfrum J. 2009b. *Gezielte – kreative – Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/ DaZ).* München: Hueber Verlag (im Druck).

## Die Autoren

**Christina Alexandris** ist Assistenzprofessorin am *Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur* der *Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen*.

**Artemis Alexiadou** leitet das *Institut für Linguistik: Anglistik* an der *Universität Stuttgart* und arbeitet auf den Gebieten der Syntax, Morphologie, Morphosyntax, Typologie, Sprachgeschichte und Aphasie.

**Evdokia Balassi** ist Associate Professorin am *Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur* der *Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen*.

**Friederiki Batsalia** ist Professorin für Sprachwissenschaft am *Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur* der *Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen*.

**Eleni Butulussi** ist Associate Professorin in der *Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie* der *Aristoteles Universität Thessaloniki*. Die Hauptinteressen ihrer Forschung liegen im Bereich der Pragmatik, Diskursanalyse, Sprachunterricht und Sprachbewusstheit im multikulturellen Kontext, sowie der soziale Ausgrenzung in der Schule.

**Marios Chrissou** ist Assistenzprofessor für Germanistische Linguistik und Didaktik der deutschen Sprache am *Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur* der *Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen*. Sein Forschungsinteressen gilt der Phraseologie und computergestützten Verfahren im Fremdsprachenunterricht.

**Evangelia Karagiannidou** ist Assistenzprofessorin für Didaktik in der *Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie* der *Aristoteles Universität Thessaloniki*. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Funktionalen Pragmatik, Didaktik des Deutschen und Griechischen als Fremdsprachen, Didaktik der Mehrsprachigkeit, Lehrerausbildung und Fortbildung, Entwicklung von Curricula und Lehrmaterialien, sowie Lernerautonomie und Interkulturellem Lernen.

**Ioanna Karvela** ist Assistenzprofessorin am *Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur* der *Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen*. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Linguistik und der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Sie ist für das Studienprogramm "Praktische Sprachübungen im Grundstudium" verantwortlich.

**Athanasia G. Kontomitrou** ist Doktorandin am *Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur* der *Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen* und Deutschlehrerin an öffentlichen Schulen. Sie ist auch Mitarbeiterin beim Griechischen Staatszertifikat für Deutsche Sprache.

**Winfried Lechner** ist Assistenzprofessor für Germanistische und Theoretische Linguistik am *Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur* der *Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen*. Seine Forschungsinteressen konzentrieren sich auf Themen der Schnittstelle zwischen Syntax und formaler Semantik.

**Kirsten Manfraß** ist Fachleiterin für Deutsch als Fremdsprache an der *Deutschen Schule Athen*. Seit Lehrtätigkeiten in Großbritannien, Chile und Griechenland gilt ihr besonderes Interesse der Vermittlung von Wortschatz und Kollokationen.

**Alexandros Petrou** ist Doktorand am *Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur* der *Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen*. Sein Arbeitsschwerpunkt liegt in der Entwicklung von Lernstrategien zur Didaktisierung des grammatischen Genus im Deutschen.

**Renate Portz** ist Professorin am *Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur* der *Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen*. Sie leitet das Aufbaustudium in Linguistik im Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur.

**Esther Rita Scholz** ist Doktorandin am *Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur* der *Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen*. Ihre wissenschaftlichen Hauptinteressen liegen im Bereich der DaF-Didaktik, Drama- und Theaterpädagogik in DaF, Psycholinguistik und Motivationsforschung.

**Alexandros Tantos** arbeitet an der Philologischen Abteilung der *Aristoteles Universität Thessaloniki* über Themen der Computerlinguistik (Spezialisierung: Computersemantik).

**Joachim Theisen** ist Lektor am *Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur* der *Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen*. Sein Hauptinteresse gilt der Sprache in ihren diachronen Erscheinungsformen seit dem Mittelalter: Sprachgeschichte, Begriffsgeschichte. Außerdem beschäftigt er sich mit angewandter Linguistik und Textlinguistik.

**Angeliki Tsokoglou** ist Associate Professorin am *Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur* der *Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen*. Ihre Forschungsschwerpunkte befinden sich im Bereich der Theoretischen Linguistik und Grammatiktheorie (Syntax), der Kontrastiven Linguistik und der Didaktik der Grammatik im DaF.

**Annette Vosswinkel** arbeitet und forscht im Bereich DaF als Lehrerin und Autorin; außerdem ist sie Übersetzerin. Zurzeit ist sie bei einem DaF-Verlag als Lektorin tätig.

**Evangelia Vovou** ist Postgraduierende Studentin an der *Griechischen Fernuniversität* und arbeitet als Deutschlehrerin. Ihre Hauptinteressen gelten der Angewandten Linguistik, Fremdsprachendidaktik, Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung, interkulturellen Kommunikation sowie der Diskursanalyse.

**Dafni Wiedenmayer** ist Assistenzprofessorin am *Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur* der *Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen*.

**Jutta Wolfrum** ist Lektorin für Angewandte Sprachwissenschaft/Didaktik der Deutschen Sprache an der *Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie* der *Aristoteles Universität Thessaloniki*.