

Deutsch als Fremdsprache

Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer

Aus dem Inhalt:

Marta Fernández-Villanueva/Oliver Strunk
Das Korpus Varkom – Variation und Kommunikation in der gesprochenen Sprache 67

Ulla Fix
Stand und Entwicklungstendenzen der Textlinguistik (II) 74

Mathilde Hennig
Gradpartikeln zwischen Grammatik und Pragmatik 86

Kristof Baten
Die Wechselpräpositionen im DaF-Unterricht 96

Augustin Ulrich Nebert
Stimmübungen im Fremdsprachenunterricht? Ein Stimmlagenvergleich an einem deutsch-russischen Beispiel 105

Diskussion von Lehrmaterialien

Katharina E. Kottwitz
„Begegnung in Texten“ – eine Lehrerhandreichung zum kreativ-biografischen Schreiben im DaF- und DaZ-Unterricht 114

Rezensionen 119



HERAUSGEBER:
Herder-Institut
interDaF e. V. am Herder-Institut
Universität Leipzig



Langenscheidt

Deutsch als Fremdsprache

Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer

INHALTSVERZEICHNIS

Marta Fernández-Villanueva / Oliver Strunk Das Korpus Varkom – Variation und Kommunikation in der gesprochenen Sprache	67	Rezensionen Christian Fandrych / Reinier Salverda (Hg.): Standard, Variation und Sprach- wandel in germanischen Sprachen; Susanne Günthner	119
Ulla Fix Stand und Entwicklungstendenzen der Textlinguistik (II)	74	Bernt Ahrenholz (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten; Sevilen Demirkaya / Nazan Gültekin	121
Mathilde Hennig Gradpartikeln zwischen Grammatik und Pragmatik	86	Denise Delay: Didactique de l'allemand. Créativité et motivation. Damit wir endlich aufhören, Segelboote zu rudern!; Thérèse Studer	122
Kristof Baten Die Wechselpräpositionen im DaF-Unterricht	96	Jürgen Trouvain / Ulrike Gut (Hg.): Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice; Baldur Neuber	124
Augustin Ulrich Nebert Stimmübungen im Fremdsprachen- unterricht? Ein Stimmlagenvergleich an einem deutsch-russischen Beispiel	105	Margit Flösch: Zur Struktur von Kopulasätzen mit prädikativem Adjektiv; Ljudmila Geist	125
Diskussion von Lehrmaterialien		Schreibhinweise für Autoren	127
Katharina E. Kottwitz „Begegnung in Texten“ – eine Lehrer- handreichung zum kreativ-biografischen Schreiben im DaF- und DaZ-Unterricht	114	Autorenverzeichnis Dokumentation	127 128

Nachschlagen • Verstehen • Anwenden



Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen

- Über 50.000 Stichwörter, Wendungen und Beispiele, leicht verständlich erklärt
- Illustrierende Beispiele, idiomatische Redewendungen und Hilfen zum Lernen
- Info-Fenster zu Sprache und Landeskunde, Zeichnungen und Farbillustrationen
- Großer Extrateil: Übungen zur Wörterbuchnutzung, landeskundliche Informationen, deutsche Kurzgrammatik

**Langenscheidt
Power Wörterbuch Deutsch**

1.124 Seiten, 978-3-468-13110-3, € 16,95

www.langenscheidt.de



„Deutsch als Fremdsprache“ – Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer

Internet: <http://www.uni-leipzig.de/daf>

Herausgeber: Herder-Institut der Universität Leipzig, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig; interDaF e.V. am Herder-Institut der Universität Leipzig, Lumumbastraße 4, 04105 Leipzig

Verlag: Langenscheidt KG, PF 401120, 80711 München

Redaktion: Prof. Dr. Christian Fandrych (Chefredakteur), Prof. Dr. Barbara Wotjak, Prof. Dr. Erwin Tschirner (stellvertretende Chefredakteure), Dr. Bernd Skibitzki Universität Leipzig, Herder-Institut, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig, Telefon: +49-(0)341-973 75 21; Fax: +49-(0)341-973 75 48, E-Mail: dafred@rz.uni-leipzig.de

Redaktionsbeirat: Prof. Dr. Claus Altmayer (Leipzig), Prof. Dr. Martine Dalmas (Paris), Prof. Dr. Dmitrij Dobrovol'skij (Moskau), Prof. Dr. Lutz Götze (Saarbrücken), Prof. Dr. Ursula Hirschfeld (Halle), Prof. Dr. Dietmar Rösler (Gießen), Prof. Dr. Karen Schramm (Leipzig), Prof. Dr. Dr. h.c. Horst Sitta (Zürich), Prof. Dr. Peter Suchsland (Jena), Prof. Dr. Maria Thurmair (Regensburg)

© 2009 by Langenscheidt KG Berlin und München

Druck: CS-Druck CornelsenStürtz, Berlin

Printed in Germany

Vervielfältigung (auch fotomechanisch) und Verarbeitung des Inhalts dieser Zeitschrift nur mit Genehmigung des Verlages.

ISSN: 0011-9741

Artikelnummer: 1622

Erscheinungsweise: jährlich 4 Hefte

Preis: für die Bundesrepublik Deutschland inkl. Mehrwertsteuer Jahresabonnement € 38,- zuzügl. Porto

Bestellung: in jeder Buchhandlung; für Privatpersonen auch im Verlag (schriftlich; telefonisch: +49-(0)89-360 96-333)

Mit Beginn des Jahres 2007 werden eingesandte Manuskripte **doppelblind** begutachtet.

Die Redaktion behält sich das Recht auf Kürzung und Bearbeitung eingegangener Manuskripte vor.

Aufgenommene Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Mit dem Beitrag von Marta Fernández-Villanueva / Oliver Strunk wird der in Heft 4/2007 eröffnete Themenschwerpunkt „Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache“ in diesem Heft abgeschlossen.

Die Redaktion

Marta Fernández-Villanueva / Oliver Strunk

Das Korpus Varkom – Variation und Kommunikation in der gesprochenen Sprache

1 *Korpora der gesprochenen Sprache und Lernerkorpora*

Die deutsche Sprachwissenschaft hat seit einiger Zeit neue methodologische Verfahren in ihre Arbeitsweise integriert, deren Anwendung immer allgemeiner wird. Die grundlegenden sprachlichen Korpora sind zwar noch nicht mit dem Angebot der in der englischen Sprachwissenschaft verfügbaren Korpora vergleichbar (vgl. Costa 2008), doch augenblicklich wird an allen relevanten Ressourcen gearbeitet: an geschriebenen und gesprochenen Korpora, an Korpora in der Mutter- und der Fremdsprache – die Nachfrage in Forschung und Lehre nach Daten für eine korpuslinguistische Neuorientierung der Germanistik und insbesondere des Bereiches DaF führt zu neuen Projekten. Dabei ist die Lage der Korpora der gesprochenen Sprache komplizierter als die der geschriebenen, und das, obwohl

„Korpora der (medial) gesprochenen Sprache von ausschlaggebendem Interesse“ für „die Entwicklung mündlicher Kompetenzen“ in DaF sind (Fandrych/Tschirner 2007: 200).

Projekte zu geschriebenen oder gesprochenen Lernerkorpora sind noch eher selten und mit viel methodologischer Vorarbeit verbunden. Im Bereich geschriebener Lernerkorpora wurde in letzter Zeit ein bedeutender Schritt mit dem Lernerkorpus Falko getan (vgl. Lüdeling/Doolittle/Hirschmann/Schmidt/Walter 2008); im Bereich gesprochener Lernerkorpora wäre das an der FU in Berlin zusammengestellte lernersprachliche Korpus aus Beratungsgesprächen mit ausländischen Studierenden (vgl. Rost-Roth 2002: 217)¹ hervorzuheben. Augenblicklich ermöglichen es nur wenige der vorhandenen Lernerkorpora und Korpora der gesprochenen Sprache, „fortgeschrittene DaF-Lernende mit Phänomenen des gesprochenen Deutsch vertraut zu machen und diese mit gattungsspezifischen Regelmäßigkeiten in Bezug zu setzen“ (Costa 2008: 133). Zu den in den letzten Jahren entstandenen Korpusprojekten zur gesprochenen Lernersprache gehört auch das hier vorgestellte Korpus Varkom.

¹ Allerdings ist dieses Korpus aufgrund seiner Spezifizierung auf interkulturelle Studien ausgerichtet und wegen der relativen Uneinheitlichkeit der Informanten eher als Sammlung gesprochener Texte denn als Korpus anzusehen.

² Varkom ist ein Produkt der Projekte „VARCOM Variació, comunicació multimodal i plurilingüisme: estils discursius i consciència lingüística“ (2001–2004), „PRAGMAESTIL Pragmatik, Stil und Identitäten. Untersuchung verbalen und nonverbalen Verhaltens mehrsprachiger Sprecher“ (2005–2008) und „COHESTIL“ (2009–2012) unter der Gesamtleitung von Lluís Payrató von der Universität Barcelona, gefördert vom spanischen Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2001–2004) und dem Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2005-04936/FILO, FFI2008-01230/FILO). Das Deutsch-Spanisch-Katalanisch-Projekt entsteht unter der Leitung von Marta Fernández-Villanueva und Oliver Strunk und unter Mitarbeit von Yurena Alcalá, Ines Bernauer, Ramona Borsch, Judit del Mestre, Karin Fischer, Kathleen Räthel, Katrin Schmidt, Andrea Schreiner, Ferran Sunyer, Eduard Tapia und Katharina Wörner.

2 *Entstehung des Projekts*

Das deutschsprachige Lernerkorpus Varkom entsteht im Rahmen der Projekte VARCOM (Variation, multimodale Kommunikation und Mehrsprachigkeit), PRAGMAESTIL (Pragmatik und Stil) und COHESTIL (Kohäsion und Stil)² zur Erforschung der Variation im Diskurs mehrsprachiger Studenten, vor allem hinsichtlich Transferenzen und Korrespondenzen im verbalen und nichtverbalen Bereich zwischen Mutter-, Zweit- und Fremdsprache. Aus dem Projekt sind bisher zwei multimodale mehrsprachige Korpora hervorgegangen:

- das CAP (Corpus Audiovisual Plurilingüe, vgl. Payrató/Fitó 2008) mit der mündlichen Produktion mehrsprachiger Sprecher auf Katalanisch (als L1/L2), Spanisch (als L1/L2) und Englisch (als FS) und
- das hier vorgestellte Varkom-Korpus mit der mündlichen Produktion mehrsprachiger Sprecher auf Katalanisch (als L1/L2), Spanisch (als L1/L2/FS) und Deutsch (als L1/L2/FS). Von dem Korpus liegt jetzt eine abgeschlossene erste Version vor; es wird jedoch noch erweitert, sodass der ersten eine zweite Version folgen wird.

Das Varkom-Korpus ergänzt zudem das schon vorhandene Korpus schriftlicher Produktion von Studierenden der Germanistik an der Universität Barcelona (vgl. Strunk 1998).

3 Korpusdesign, Datenerhebung und Korpusarchitektur

Das multimodale und mehrsprachige Varkom-Korpus enthält zurzeit 1520 Texte von 66 Studierenden, produziert auf Deutsch, Spanisch bzw. Katalanisch als L1/L2 bzw. FS. Es ist in zwei Subkorpora unterteilt, je nach Status der Produktionssprache: ein Lernerkorpus (Deutsch als FS, ergänzt mit der entsprechenden Produktion der jeweiligen Informanten auf Spanisch/Katalanisch als L1/L2) und ein Referenzkorpus (Deutsch als L1, ergänzt mit der entsprechenden Produktion der jeweiligen deutschsprachigen Informanten auf Spanisch als FS).

Die Texte werden durch teilstrukturierte Interviews und Produktionsaufgaben elizitiert und auf Video aufgenommen, um ebenfalls Daten zur Interaktion und zum nonverbalen Verhalten zu erheben.

Die Informanten sind Studierende der Germanistik der Universität Barcelona (UB) bzw. deutschsprachige Erasmus-Studierende an der UB oder Studierende der FU Berlin, zwischen

20 und 27 Jahre alt, die sich dazu bereit erklären, in den Muttersprachen Deutsch, Katalanisch bzw. Spanisch und in den Fremdsprachen Deutsch oder Spanisch für das Projekt aufgenommen zu werden.

Die jeweils elizitierten dialogischen und monologischen Texte sind fünf thematischen Entfaltungen zuzuordnen (Narration, Deskription, Instruktion, Argumentation und Exposition). Videodateien, Transliterationen und gesprächsanalytische Transkriptionen werden in Exmaralda (vgl. Schmidt/Wörner 2005) synchronisiert und mit verschiedenen Annotationssebenen versehen (Wortarten, Gestik, Interaktion).

Bei der Erstellung des Korpus werden sowohl externe Kriterien (Geschlecht, Alter, Muttersprache, beherrschte Sprachen, FS-Niveau, Erhebungstechnik) als auch interne Kriterien (Produktionssprache, monologische oder dialogische Form, thematische Entfaltung) berücksichtigt, wodurch der maximale Grad an Repräsentativität erstrebt und die Vergleichbarkeit der Subkorpora ermöglicht werden, wie z. B. zwischen deutschen und spanischen Muttersprachlern. Dabei wird auch ein soziolinguistisches Formular zur ergänzenden Datenerhebung zu Lernbiographie, Auslandsaufenthalten, Sprachideologien u. a. verwendet (vgl. Bongartz 2008: 36f.).

Die Parameter für das Korpusdesign sind also folgende:

1. Produktionssprache (Deutsch, Spanisch bzw. Katalanisch);
2. Status der Produktionssprache (L1/L2, FS);
3. Datenerhebungstechnik (experientiell – d. h. eigene Erfahrungen thematisierendes – dialogisches teilstrukturiertes Interview vs. experimentelle monologische Produktionsaufgabe);
4. elizitierte thematische Entfaltung der mündlich produzierten Texte.

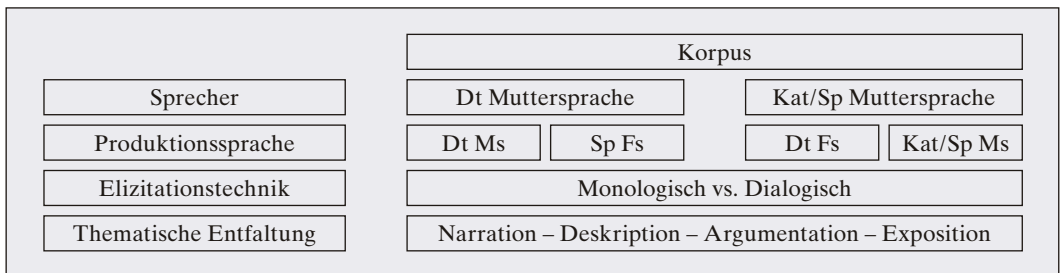


Abb. 1: Parameter und Architektur des Varkom-Korpus

Die Datenerhebung erfolgt in zwei bzw. drei Sitzungen je nach Anzahl der gesprochenen Sprachen; der Zeitabstand zwischen den Sitzungen ist so angelegt, dass die Übernahme von sprachlichen Strukturen ausgeschlossen werden kann. Die Dauer der Sitzungen schwankt zwischen 20 und 45 Minuten, wobei allerdings 30 Minuten angestrebt werden. Die Sitzungen werden mit jeweils zwei Videokameras aufgezeichnet. Für die Sitzungen wurde ein Elizitationsprotokoll entwickelt, sodass Lerner- und Referenzkorpus den Vergleich der Struktur und der Inhalte zulassen.

Jede Sitzung besteht aus einem teilstrukturierten Interview, das zur experienciellen Elizitation der verschiedenen thematischen Entfaltungen dient, den Informanten jedoch als Warm-up-Phase angekündigt wird, und aus einer Sequenz von Instruktionen zur Produktion monologischer Texte anhand bestimmter Stimuli. Während des teilstrukturierten Interviews werden Fragen nach eigenen Erfahrungen bzw. Erlebnissen nach einer festgelegten Vorgabe gestellt, um folgende thematische Entfaltungen in Sequenzen à 6–12 Minuten zu elizitieren:

- Sprachlernbiographie (Narration);
- Beschreibung der eigenen Wohnung/des Zimmers (Deskription);
- gewöhnlicher Weg zur Universität (Instruktion);
- persönliche Auslandserfahrungen und Allgemeinplätze (Argumentation);
- prototypisches Wochenende (Exposition).

Der experimentelle Teil der Sitzung besteht aus fünf Aufgaben mit Anregungsmaterial, Instruktionen des Forschers und Selbstkontrolle der notwendigen Zeit (normalerweise zwischen 2 und 8 Minuten pro Textproduktionsaufgabe):

- Aufgabe 1: Erzählung (Nacherzählung der Bildergeschichte „Frog-Story“ von Mercer Mayer);
- Aufgabe 2: Wegbeschreibung (Grundriss der Universität);
- Aufgabe 3: Beschreibung (Innenraum einer Wohnung);

- Aufgabe 4: Argumentation (Stellungnahme zu den Themen „Sind ältere Männer bessere Väter“ oder „In der Stadt oder auf dem Land wohnen“);
- Aufgabe 5: Erörterung (Situation von Nicht-EU-Bürgern; mit Fotos von Sportlern, Studierenden, Arbeitern, illegalen Einwanderern als Redeanlass).

4 *Datenaufarbeitung: Datenspeicherung, Segmentierung, Transkription und Annotation*

Im ersten Schritt der Datenaufarbeitung werden die Videoaufnahmen für die anschließende Verwendung am Computer digitalisiert und segmentiert. Von den Segmenten wird zusätzlich noch eine Audiodatei erzeugt. Alle Einzelprodukte werden in einer Datenbank beschrieben, die als Logfile dient und somit die Einzelprozesse nachvollziehbar macht.

Durch die Segmentierung werden Gesamtinterviews in Einzeltexte untergliedert, in denen die verwendeten Variablen ihre maximale Wirkung entfalten; von jeder Sitzung werden insgesamt zehn Segmente erzeugt. Sowohl die Video- als auch die Audiodateien können direkt benutzt werden, finden aber noch eine weitere grundlegende Verwendung: Die Videodateien werden später in ebenfalls erzeugte Exmaralda-Dateien eingebettet, in die auch die Transkriptionen eingegeben werden; die Audiodateien hingegen stehen zur Weiterverarbeitung z. B. mit dem phonetischen Analyseprogramm Praat zur Verfügung.

Die Transkription der Segmente in Exmaralda sieht als ersten Schritt die orthographische Transliteration vor, die allgemeinen Richtlinien für die orthographische Repräsentation gesprochener Sprache folgt.¹ Anschließend erfolgt in einer neuen Spur die Transkription nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) von Selting et al. (1998), die von zwei Korrektoren überprüft wird.

5 *Einbettung des Korpus in Forschung und universitäre Lehre*

Das Korpus Varkom steht in seiner jetzigen Version unmittelbar für vergleichende Untersuchungen von Lernaltersprache und Muttersprache zur Verfügung. Zudem werden Teile des Korpus für laufende und teilweise schon abgeschlossene Anwendungen und Untersuchungen mit Zusatzinformation angereichert.

¹ Vgl. <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/spokentx/node24.html> (13.10.2008).

In der Forschung wurde das Korpus bisher in den Bereichen Korpuslinguistik, Diskursanalyse (Konnektoren, Deixis, Diskurskonstitutionsverfahren und Perspektivierung), Lexikerwerb (Wortschatz, Wortbildung) und Gestik angewendet. In der Folge wurden entsprechende korpusbasierte Lehrmaterialien entwickelt, für DaF im universitären Bereich (Wortschatzarbeit, Sensibilisierung für die Lernaltersprache anhand von Analyse- und Umformulierungsübungen usw.) oder für linguistische und forschungsbasierte Seminare (Phonetik, Transkription; syntaktische, semantische und pragmatische Annotation; interkulturelle Kommunikation und DaF-Lehrerausbildung).

5.1 Untersuchungen und Forschungsbeiträge

Zwei Richtungen sind in der Verwendung des Korpus für Forschungszwecke hervorzuheben: einerseits korpuslinguistische Untersuchungen, die dazu dienen, die Extrahierbarkeit der mündlichen Daten zu optimieren und die Anwendbarkeit des Korpus für Forschung oder Lehre auszubauen (vgl. Strunk 2008; i. Dr.; Tapia 2006), andererseits Stichproben-Untersuchungen zur Erforschung des Fremdspracherwerbsstadiums unter Berücksichtigung eines Referenzkorpus (vgl. Fernández-Villanueva/Strunk 2007; Schmidt 2007; Alcalá 2008; Horn 2008; Fernández-Villanueva i. Dr. a; i. Dr. b). Problemstellungen, Zielsetzungen und Ergebnisse einiger dieser Arbeiten werden im Folgenden kurz dargestellt, um so die Möglichkeiten des Korpus zu skizzieren.

Die Anwendbarkeit eines Korpus wächst mit der Annotation zusätzlicher Informationen, wie z. B. der Wortarten. In den Korpora der geschriebenen Sprache wird dies größtenteils automatisiert mithilfe von Taggern realisiert; diese Methode erzielt jedoch bei der Bearbeitung gesprochener Sprache nicht die gleichen Trefferquoten. Zur Beschreibung dieser Abweichungen und zur Bestimmung jener Eigenschaften gesprochener Sprache, die eine negative Auswirkung auf diese Werkzeuge haben, wurde ein Teil des Korpus mit dem Treetagger des ImS (vgl. Schmid 1994) annotiert. Die manuelle Überprüfung ergab eine Trefferquote von ungefähr 85 %, jedoch erst nach Bereinigung und Vorbereitung der Texte (vgl. Tapia 2006). Sie liegt somit deutlich unter der normalen Trefferquote von Tag-

gern für geschriebene Sprache (um die 92 %). Eine direkte Anwendbarkeit der für geschriebene Sprache entwickelten Werkzeuge erscheint somit ohne Anpassung problematisch. Beispiel für eine solche Anpassung ist die Integration des Treetaggers in das Programm Lexik-Tools (vgl. Strunk i. Dr.), wodurch diejenigen Wortarten, die sowohl in der geschriebenen als auch in der gesprochenen Sprache korrekt identifiziert werden, der weiteren Analyse zugänglich gemacht werden.

Im Bereich der Diskursanalyse fand das Korpus Varkom Verwendung hinsichtlich der Untersuchung der mündlichen Kompetenz. Diese wird in der Literatur meistens mit phonologischen, grammatischen und lexikalischen Indikatoren gemessen. Der Flüssigkeitsgrad ist auch einer der Parameter zur Bestimmung des Fremdspracherwerbsstadiums. Im Allgemeinen werden in der FS-Erwerbsforschung Phänomene mündlicher Versprachlichung (Pausen, Verzögerungen, Dehnungen) negativ bewertet. Es gibt jedoch nur wenige Untersuchungen in Deutsch als Muttersprache zu diskontinuierlichen Diskurskonstitutionsverfahren und zur Relation zwischen Versprachlichungsphänomenen und Redewiederaufnahmeverfahren (im Sinne von Gülich/Kotschi 1996), die deren Frequenz, Funktion und Relation zum globalen und lokalen Flüssigkeitsgrad beschreiben; aus diesem Grund können diese Verfahren kaum als Referenz zur Beschreibung des Erwerbsstadiums fortgeschrittener Lerner herangezogen werden. Horn (2007) untersucht im Korpus Varkom die Wortproduktion pro Textsegment und Minute in Deutsch als Mutter- und als Fremdsprache und erarbeitet entsprechende Referenzparameter; Alcalá (2008; i. Dr.) ergänzt die quantitative Beschreibung mit einer zusätzlichen Untersuchung zur Beziehung zwischen Flüssigkeitsgrad und Verwendung von diskontinuierlichen Diskursverfahren in Deutsch als Muttersprache. Dieser Untersuchung zufolge scheint ein höherer Flüssigkeitsgrad mit Redewiederaufnahmeverfahren verbunden zu sein, anders als Gülich/Kotschi (1996) implizit annehmen. Könnten anhand eines größeren Textkorpus vergleichbare Ergebnisse erzielt werden, würde dies dazu führen, dass nicht wie bisher die Silben von Redewiederaufnahmeverfahren bei silbenzahlbasierten Methoden zur Bestimmung des Flüssigkeitsgrades der DaF-Lerner abgezogen werden dürfen.

Fernández-Villanueva/Strunk (2007) untersuchen ihrerseits Präsenz und Frequenz von Komposita, Derivaten und fragwürdigen Okkasionalismen mit oder ohne kombinierte Wortbildungsverfahren im gesprochenen Diskurs von DaF-Lernern im Kontrast zu muttersprachlichen Sprechern mit dem Ziel, Fremdspracherwerbsindikatoren zu identifizieren. Wortbildungsprodukte wurden in der Lernergruppe konsistent weniger verwendet, was sich mit steigendem Erwerbsstadium zu reduzieren scheint; die Standardabweichung bei den Lernern entspricht jedoch einer ebenso hohen Standardabweichung bei den Muttersprachlern. Die Präsenz komplexerer Wortbildungsverfahren (z. B. Komposita höheren Grades) oder ihre Anwendung bei bestimmten Wortarten (vor allem im verbalen Bereich) unterscheidet – auf das ganze Korpus bezogen – muttersprachliche und fremdsprachliche Produktion. In der individuellen Produktion jedoch kann die Präsenz komplexerer Wortbildungsverfahren schwer als Erwerbsphasenindikator verwendet werden, weil diese Verfahren sogar bei Muttersprachlern eine sehr niedrige Frequenz aufweisen. Die Analyse je nach Elizitationsform (also experientuell dialogisch oder experimentell monologisch) bestätigt ebenso bei den Wortbildungsprozessen, dass Lerner ihre Produktion stärker an dem sprachlichen Input des Interviewpartners ausrichten und von diesem Wortbildungsprodukte übernehmen. Dazu wäre eine noch ausstehende Untersuchung der einzelnen Transferenzen angebracht, die die Art und Weise eventuell nach Erwerbsstadium darstellt. Sollten sich solche Übernahmen bei den Muttersprachlern nicht in den entsprechenden Werten widerspiegeln, wäre anzunehmen, dass ein höherer Sprachstand mit einer Reduzierung dieses Phänomens korreliert.

Weitere Untersuchungen zu Referenzparametern in Deutsch als Muttersprache und Erwerbsindikatoren in DaF liegen im Bereich der Konnektoren (vgl. Fernández-Villanueva 2007; i. Dr. a; Horn 2008), zum Transferphänomen im Bereich der Personendeixis (vgl. Fernández-Villanueva i. Dr. b; i. Dr. c) und zur Diskurskonstitution und Perspektivierung (vgl. Tapia 2008) vor. Im nonverbalen Bereich stellt Schmidt (2007) mit der Untersuchung eines Interviews aus dem Korpus Varkom dar, wie man der Metaphorik unter Beibehaltung der funktionalen Klassifizierung durch Trennung der Betrachtungsebenen gerecht werden

kann; u. a. wird dabei die Gestenfamilie der Palm-Up-Open-Hand (PUOH) neu belichtet.

5.2 Anwendung in der Lehre

Bis jetzt ist das Korpus Varkom für die Erstellung von Lehrmaterialien für fortgeschrittene Lerner verwendet worden, die anhand des Korpus die Kontraste zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und zwischen Mutter- und Fremdsprache bearbeiten, vor allem hinsichtlich der Diskurskonstitution in thematischen Entfaltungen. Im DaF-Aufbaustudium dient das Lehrmaterial zur Fehleranalyse bzw. Sensibilisierung und Identifikation der entsprechenden Dimensionen (Grammatikalität, Erwerb, Performanz) in der gesprochenen Sprache. Das Varkom-Korpus bietet hier die Möglichkeit, die Phänomene zunächst in der Muttersprache des Lerners untersuchen zu lassen (Texte auf Spanisch, die von spanischen Muttersprachlern produziert wurden, und Texte auf Spanisch von deutschen Muttersprachlern) und anschließend die entsprechenden Texte in Deutsch als Mutter- und Fremdsprache.

Das Korpus liefert zudem Daten zur Entwicklung von Lehrmaterial für sprachwissenschaftliche Seminare des Germanistikstudiums, des Forschungsmasters in Angewandter Linguistik und des Doktorandenprogramms. Anhand von Daten der narrativen Frog-Story in der Mutter- und der Fremdsprache wurde Lehrmaterial zur Wortschatzanalyse, zur Bestimmung lexikalisch prototypischer Elemente und zur Untersuchung von Diathesen erstellt (vgl. Tapia 2006). Des Weiteren wird Varkom in sprachwissenschaftlichen Seminaren für Transkriptions- und Annotationsübungen verwendet; theoretisch eingeführte Konzepte und Differenzierungen werden somit trainiert und anhand der Praxis präzisiert, während nebenbei grundlegende praktische Fertigkeiten erworben werden.

6 Zusammenfassung

Das Korpus Varkom bildet eine umfangreiche Datensammlung für die Untersuchung von Lernaltersprache, und das integrierte Referenzkorpus von deutschen Muttersprachlern ermöglicht einen produktiven Vergleich zwischen beiden Textgruppen. Die Verwendung von Standardprogrammen wie Exmaralda als Datenspeicher und von Transkriptionskonventionen wie GAT ermöglicht eine Arbeit

mit dem Korpus ohne weitere Einarbeitungsphasen. Von größeren Teilen des Korpus gibt es weiterführende Annotationen (Wortarten, Pausen, Gestik), die jedoch nicht in die Standardversion in Exmaralda eingearbeitet wurden. Teilweise können diese Subkorpora mit spezifisch entwickelten Programmen ausgewertet werden.

Das Korpus liegt in seiner oben beschriebenen Anlage in statischer Form vor und wird nach seiner Veröffentlichung, voraussichtlich im ersten Halbjahr 2009, weiteren Forschern zur Verfügung stehen; entsprechende Information wird auf der Seite <http://www.ub.edu/lada> veröffentlicht. Sowohl die zusätzlich an-

notierten Subkorpora als auch die Programme zu ihrer Bearbeitung werden dann ebenfalls bereitgestellt. Des Weiteren wird die am Institut gepflegte Version ständig mit neu hinzukommenden Daten angereichert.

Die bisherige Arbeit mit dem Korpus – sowohl in der Lehre als auch in der Forschung – belegt, dass die Anwendung von gesprochenen Lernerkorpora neue Perspektiven eröffnet und oft zu Revisionen in der Forschung führt. Als besonders produktiv stellt sich dabei der Vergleich zu dem integrierten Referenzkorpus dar, das die Grundlage für quantitativ basierte Untersuchungen und didaktische Anwendungen darstellt.

Literatur

- Alcalá, Yurena (2008): Diskontinuierliche Diskurskonstitution im Deutschen als Fremdsprache. Aspekte der Beziehungen zwischen Versprachlichungs- und Redewiederaufnahmeverfahren. Barcelona (Master Thesis).
- Alcalá, Yurena (i. Dr.): Construcción discontinua del discurso en alemán como lengua materna. Aspectos de la relación entre procedimientos de verbalización y de referencia. In: *Revista de Filología Alemana*. Universidad Complutense de Madrid.
- Bongartz, Christiane (2008): Cross-linguistic comparability of advanced learner varieties – some methodological considerations. In: M. Walter/P. Grommes (Hg.), *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen, 29–44.
- Costa, Marcella (2008): Datensammlungen zum gesprochenen Deutsch als Lehr- und Lernmittel. In: *DaF* 3, 133–139.
- Fandrych, Christian/Tschirner, Erwin (2007): Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. In: *DaF* 4, 195–204.
- Fernández-Villanueva, Marta (2007): Uses of also in oral semi-informal German. In: *Catalan Journal of Linguistics* 6, 95–115.
- Fernández-Villanueva, Marta (i. Dr.a): ¿Conector, reformulador, partícula modal? La versatilidad de also en alemán conversacional. In: *Actas del XXVI Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) 2008*. Almería.
- Fernández-Villanueva, Marta (i. Dr.b): Presencia y omisión del pronombre personal en la interacción oral. Un análisis pragmático-contrastivo alemán-español. In: *Actas del XXVI Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) 2008*. Almería.
- Fernández-Villanueva, Marta (i. Dr.c): ¿Con o frente al interlocutor? La referencia a los interlocutores en la interacción oral en L1 y LE. Un análisis desde la perspectiva de la cortesía lingüística. In: M. Hummel et al. (Hg.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México.
- Fernández-Villanueva, Marta/Strunk, Oliver (2007): Fremdes in der deutschen Wortbildung? Wortbildungsprodukte und -prozesse in der Lernaltersprache. In: L. Eichinger et al. (Hg.), *Wortbildung heute*. Tübingen, 181–194.
- Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1996): Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. Ein Beitrag am Beispiel des Französischen. In: W. Motsch (Hg.), *Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien*. Tübingen, 37–80.
- Horn, Matthias (2007): Projektbericht Wortproduktion und Sprechzeit 22.03.2007. Interner Bericht der Forschungsgruppe LADA/A.
- Horn, Matthias (2008): Zum Gebrauch der Subjunktion DASS im gesprochenen Deutsch. Ein Zwischenbericht. Interner Bericht der Forschungsgruppe LADA/A.
- Lüdeling, Anke et al. (2008): Das Lernerkorpus Falko. In: *DaF* 2, 67–73.
- Payrató, Lluís/Fitó, Jaume (Hg.) (2008): *Corpus audiovisual plurilingüe*. Barcelona.
- Rost-Roth, Martina (2002): Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problempotentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächskontexten. In: R. Fiehler (Hg.), *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Radolfzell, 216–244.
- Schmid, Helmut (1994): Probabilistic Part of Speech Tagging using decision trees. In: *Proceedings of the International Conference on New Methods in Language Processing*. Manchester, 44–49.

Schmidt, Katrin (2007): Gestische Metaphorik. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 8, 253–276 (<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2007/ga-schmidt.pdf>).

Schmidt, Thomas/Wörner, Kai (2005): Erstellen und Analysieren von Gesprächskorpora mit EXMARaLDA. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 6, 171–195 (<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2005/px-woerner.pdf>).

Selting, Margret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionsverfahren (GAT). In: Linguistische Berichte 173, 91–122.

Strunk, Oliver (1998): Parameter der akademischen Textproduktion. Beiträge zur kontrastiven Analyse der Textproduktion deutscher und spanischer Studenten. Barcelona (Diss.).

Strunk, Oliver (2008): Varcom Concord. Una herramienta de análisis para el corpus multimodal Varcom. In: R. Monroy/A. Sánchez (Hg.), 25

Años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y Retos / 25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges. Murcia, 769–775.

Strunk, Oliver (i. Dr.): LexicTools. Una herramienta integrada para el etiquetado gramatical y el trabajo con concordancias. In: Actas del XXVI Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) 2008. Almería.

Tapia, Eduard (2006): Satzsemantik. Problematik und Auswertung des theoretischen Rahmens hinsichtlich der Begriffe der diathetischen Alternierungen, der semantischen Rollen und der perspektivierenden Prädikatsklassen anhand authentischer Korpusbelege. Barcelona (Magisterarb. DEA).

Tapia, Eduard (2008): Diskurskonstitution und Perspektivierung. Bewegungsverbene in fünf thematischen Entfaltungen. Interner Bericht zur Dissertation bei der Forschungsgruppe LADA/A.



interDaF
Deutsch lernen in Leipzig

Internationale Sprachintensivkurse 2009

Niveaustufen A1 bis C1

Deutsch lernen: intensiver Sprachunterricht für Anfänger und Fortgeschrittene (Wortschatz- und Grammatikarbeit, Training des Hör- und Leseverstehens, Training der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit)

Prüfungsvorbereitung: B1-Prüfung (Grundstufenprüfung); C1-Prüfung (Mittelstufenprüfung), Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang, TestDaF)

Deutschland kennenlernen: Informationen zur Landeskunde, eine Ganztagesexkursion

Nachmittagsangebote: Phonetikunterricht; Hausaufgabenbetreuung

Organisation: kleine Gruppen; Unterrichtszeit: Montag bis Freitag vormittags, 25 bis 30 Wochenstunden; Lehrmaterial im Kurspreis enthalten; Betreuung durch die Mitarbeiter des Kursbüros

ANFÄNGER

Niveaustufe A1 bis B1; 450 Stunden Unterricht; 2220 €

06.07.2009 – 23.10.2009

Abschluss: B1-Prüfung (Grundstufenprüfung)

FORTGESCHRITTENE I

Niveaustufe B2/C1; 430 Stunden Unterricht; 2120 €

20.07.2009 – 09.11.2009 (Ziel: TestDaF)

Abschluss: C1-Prüfung (Mittelstufenprüfung, TestDaF, DSH)

Ab September 2009 verändert interDaF die Struktur der Sprachausbildung. Die Anforderungen und Abschlüsse des neuen Systems passen sich dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen noch besser an und ermöglichen ein intensiveres Eingehen auf die sprachlichen Vorleistungen der Teilnehmer. Details finden Sie auf unserer Website.

interDaF e.V. am Herder-Institut der Universität Leipzig

Internet: www.uni-leipzig.de/interdaf

E-Mail: isk.deutsch@uni-leipzig.de

Forschungsthemen im Überblick

Ulla Fix

Stand und Entwicklungstendenzen der Textlinguistik (II)¹

1 Vorbemerkung

Der erste Teil dieses Aufsatzes widmete sich nach einem knappen Überblick über die Entwicklung der Textlinguistik sowohl der Auseinandersetzung mit dem Wesen des Textes, wobei herkömmliche wie neue Textbeschreibungsdimensionen vorgestellt wurden, als auch dem Problem der Textsorten, ihrer Beschreibung und Klassifizierung. Dabei waren die Beziehungen zu DaF v. a. dann im Blick, wenn es um die Kulturalität von Textsorten ging. Im zweiten Teil soll es nun um Textprozesse gehen, also um das Produzieren/Schreiben, Rezipieren/Verstehen sowie Analysieren und Interpretieren von Texten allgemein und unter dem Aspekt von DaF. Außerdem werden die Auffächerung der Disziplin in ihre Teildisziplinen sowie die Vernetzung des Faches betrachtet, d. h. seine Bezüge zu anderen Disziplinen. Schließlich gilt die Aufmerksamkeit auch den Weiterführungen textlinguistischer Ansätze bzw. der Aufnahme textlinguistischer Erkenntnisse in Diskurs-, Medien- und Bildlinguistik. Wie im ersten Teil wird auch hier aus Umfangsgründen das Prinzip verfolgt, ausgewählte Referenzliteratur als Grundlage zu nennen und bei der Behandlung der verschiedenen Aspekte jeweils nur wenige prägnante Titel anzuführen, die für diesen Bereich besonders kennzeichnend sind.²

2 Textprozesse

2.1 Textproduktion/Schreiben

Wenn man Texte als Instrumente und Resultate sprachlich-kommunikativer Handlungen betrachtet, erweitert sich der Gegenstand der Textlinguistik zwangsläufig um die Prozesse des kommunikativ-sozial und kognitiv bestimmten Handelns mit Texten in ihrer Vielfalt und Differenziertheit, also – zusammen-

fassend gesagt – um die der Produktion und Rezeption von Texten. Der Schritt von der Betrachtung der Texte als gleichsam statische Erscheinungen hin zu ihrer Wahrnehmung als dynamische Phänomene ist für die Textlinguistik von großer Bedeutung gewesen. Maßgeblich beteiligt sind an dieser Sicht der Dinge de Beaugrande / Dressler mit dem „prozeduralen Ansatz für das Studium von Texten in Kommunikation“ (1981: 34). Nicht die Betrachtung der Einheiten und Muster (im systemlinguistischen Sinne) kann nach ihrer Auffassung das Ziel der Textlinguistik sein, vielmehr sollte sie sich um die Aufdeckung der „Operationen selbst“ bemühen, die „Einheiten und Muster während der Verwendung von sprachlichen Systemen regeln“ (34). Mit den „Phasen der Verarbeitungsdominanz“ stellen die Autoren ein Modell der Textproduktion und -rezeption vor (vgl. 41ff.), als dessen Phasen sie folgende nennen: PLANUNG (mittels des Textes soll ein Ziel verfolgt werden), IDEATION (Ideenfindung), ENTWICKLUNG (Entfaltung des Inhalts), AUSDRUCK (Suchen nach sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten), GRAMMATISCHE SYNTHESE (grammatische Verknüpfung der Ausdrücke).³ Diese durchaus an die „Redeteile“ der Rhetoriktradition erinnernde Beschreibung des Herstellens von Texten geht aber mit ihrem kommunikations- und

¹ Der erste Teil dieses Beitrags erschien in DaF 1/2009, S. 11–20.

² Das Verzeichnis „Grundlagen- und Einführungsliteratur“ ist mit dem gleich benannten Verzeichnis im ersten Teil des Aufsatzes identisch. Das Verzeichnis „Speziellere Literatur“ führt ausschließlich im zweiten Teil verwendete Literatur an.

³ Einflussreich war auch die Modellierung der Phasen der Textrezeption durch Hayes/Flower (1980).

kognitionswissenschaftlichen Ansatz über diese Traditionen weit hinaus. Den Vorgang der Rezeption beschreiben de Beaugrande/ Dressler als reziproken Prozess. Dieselben Phasen werden abgearbeitet – nur in umgekehrter Reihenfolge: grammatische Beziehungen ablesen, Konzept erschließen, Verdichtung wahrnehmen, Ideen und Plan erkennen. Dass die Rezeption von Texten kein der Produktion analoger Vorgang ist, wird erst in der Folge deutlich – zum Beispiel, wenn Brinker (vgl. 2005: 56)¹ hervorhebt, dass die textanalytische Bestimmung des Themas eines Textes abhängig ist von dessen Gesamtverständnis, dass Texte also als Ganzheiten wahrgenommen werden und ihre Erschließung vom Ganzen zum Einzelnen vorgeht. Man kann, will man sich den Rezeptionsvorgang vorstellen, eher von Rezeptionsschritten wie den folgenden ausgehen: Wahrnehmen der Textoberfläche, Zuordnen von Wahrnehmungen zu vorgegebenem Musterhaftem, Herausfinden des Intendierten, Bestätigtfinden oder Enttäuschtfinden von Erwartungen und Verarbeiten von Überraschungen (vgl. Fix 2006: 265).

Der bei de Beaugrande/ Dressler (vgl. 1981: 40f.) bereits genannte Ansatz, Textherstellen als Problem lösendes Handeln zu betrachten, wird theoretisch wie empirisch erst wirklich ausgeschöpft bei Antos (1982). In dieser handlungstheoretisch gestützten, zu philosophischen Folgerungen führenden „sprachwissenschaftlichen Produktionstheorie“ (IX) bildet er den Angelpunkt der Überlegungen. Der Autor betrachtet die im Prozess des Textherstellens vollbrachte Formulierungsleistung als eine „auf die Herstellung eines ‚als Text‘ und ‚im Text‘ konkretisierten Verständnisangebotes“ (IX) gerichtete kognitive und in gewissem Sinne schöpferische Anstrengung. Textherstellen wird „als sukzessives Lösen von Formulierungsproblemen“ (X) angesehen und komplexe Texte gelten als Ergebnis dieses Prozesses. Zentrale – auch empirisch nachvollziehbar gemachte – Gedanken sind dabei, dass Formulierungsziele nicht vor dem Formulierungsprozess, sondern im Verlauf des Formulierens generiert werden und dass ein Mit- und Ineinander von Denk- und Schreibhand-

lungen vollzogen wird. Genau wie diese Arbeit bezieht sich auch die – hinsichtlich der Vorstellung vom Zusammenhang von Denken und Schreiben, von der Interaktion kognitiver und formativer Prozesse – überraschend analoge, theoretisch und methodisch aber völlig anders angelegte verhaltenslinguistische Arbeit von Ortner (2000) auf den Kleist'schen Gedanken von der allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden. Untersucht wird der verflochtene Prozess des „denkenden Schreibens“ und „schreibenden Denkens“ (2), d. h. des Bearbeitens, Verarbeitens und Erarbeitens von Wissen im Prozess der Herstellung schriftlicher Texte. Anhand von (sehr zahlreichen) Selbstaussagen erfahrener Textproduzenten über ihr Verhalten beim Schreiben werden Strategien v. a. für das Herstellen umfangreicher Texte aufgezeigt.

In den letzten drei Jahrzehnten hat sich eine beträchtliche, von verschiedenen Perspektiven ausgehende Forschung zur Textproduktion entwickelt, die hinausgeht über eine rein präskriptiv angelegte traditionelle Schreiblehre und darauf angelegt ist, die „Möglichkeiten gemeinsamer Textproduktion im Sinne einer neuen Schreibkultur zu fördern“ (Rau 1988: VI). Solche Textproduktionsuntersuchungen stellen – ganz im Sinne des Antos'schen Ansatzes – den Vorgang des Problemlösens (defizitärer Ausgangszustand, angestrebter Endzustand, Überwindung dazwischen liegender Barrieren) in den Mittelpunkt. In Antos/ Krings (1989) wird ein Überblick über einschlägige Forschungen zur Textproduktion gegeben, die bis dahin gegenüber der Textrezeptionsforschung geradezu ein theoretisches Stiefkind war (vgl. Antos/Krings 1989: 2). Vorgestellt werden psycholinguistische Arbeiten, Beiträge aus der Schreib- und Sprachlehrforschung sowie der Muttersprachdidaktik und schließlich Erfahrungen mit Textproduktion in der Praxis. An erster Stelle stehen Arbeiten aus der Textlinguistik, die dort, wo sie zu Makro- und Superstrukturen vorstößt, z. B. bei der Beschreibung von Themenentfaltung (vgl. Brinker 2005), Textproduktionswissen braucht. Daneben wird auch auf Patholinguistik und Computerlinguistik unter produktionsorientiertem Aspekt eingegangen. Der zweite von Antos/Krings herausgegebene Band (1992), der sich ausdrücklich mit den Neuerungen auf diesem Gebiet befassen will, knüpft an den ersten an, vertieft und erweitert

¹ Die 1. Auflage erschien bereits 1985.

ihn v. a. um den Bereich des Zusammenspiels von mündlicher und schriftlicher Textproduktion. Die Behandlung von Aspekten der fremdsprachigen Textproduktion nimmt insgesamt wenig Platz ein, wobei freilich die beiden Beiträge zu diesem Thema in Antos/Krings (1989) in ihrem grundsätzlichen, den Prozess modellhaft darstellenden Vorgehen von weiterweisender Bedeutung sind. So geht Börner (1989) grundsätzlich davon aus, dass Fremdsprachen an und mit Texten gelernt werden, und der Beitrag von Krings (1989) nimmt die mentale Organisation fremdsprachlicher Schreibprozesse in den Blick. Resümierenden Aufschluss über die Probleme des Textproduzierens in der Fremdsprache erhält man bei Antos/Pogner (2003), wo es heißt: „Verschiedene Diskursgemeinschaften in und zwischen Kulturen definieren unterschiedliche Erwartungen an das Schreiben, die in unterschiedlichen Diskursmustern und Texteigenschaften zum Ausdruck kommen.“ (399) Dass Letztere sich im Rahmen des interkulturellen Austauschs widersprechen können, dass sie sich teilweise überlappen und möglicherweise auch angleichen werden, sollte Gegenstand von Textproduktionsforschung sein.

Theoretisch und methodologisch fundierte Weiterführungen der Schreibforschung finden sich in Züricher, Grazer und Siegener Arbeiten, wie sie sich z. B. in dem von Feilke/Portmann herausgegebenen Sammelband (1996) präsentieren. Auf der Grundlage reicher Schriftlichkeits- und Schreibforschungsergebnisse und empirisch gesicherten Wissens über Schreibprozesse, Schreibenlernen und Text werden neue Erkenntnisse zur Schreibdidaktik vorgestellt.

Schwerpunkt der mittlerweile stark ausdifferenzierten Textproduktionsforschung bilden Arbeiten zum Schreiben im Bereich der Wirtschaft, im Beruf, in den Massenmedien und in den Wissenschaften. Parameter wie Situation der Textproduktion, Rolle der Textproduzenten, Spezifika domänen- und kulturspezifischen Schreibens, Interaktionen in Textherstellungsprozessen werden zu wichtigen Untersuchungsgegenständen. Zusätzlich rücken die Arbeitsmedien, die zur elektronisch gestützten Textherstellung genutzt werden, ins Zentrum der Betrachtung. Dies alles spiegeln Publikationen wie die von Jakobs/Knorr/Pogner (1999) und Jakobs/Lehnen (2008) deutlich wider. Speziell dem Schreiben als zentralem

Medium wissenschaftlicher Kommunikation mithilfe des Instrumentariums wissenschaftsspezifischer Textsorten widmen sich u. a. Ehlich/Steets (2003). Der Band geht u. a. den Fragen nach, wie Schule und Universitäten Schreibqualifikationen – auch im interkulturellen Kontrast – vermitteln sollten, welche Schreibprobleme für Studierende dabei zu überwinden sind und wie die Möglichkeiten der Mediennutzung aussehen. Molitor-Lübber (1989; 1996) hat den Vorgang epistemischen Schreibens unter dem Aspekt der Entwicklung von Schreibstrategien betrachtet. Den Schreibhemmungen und Schreibblockaden sind zahlreiche Untersuchungen von Keseling (v. a. 2004) gewidmet. Auch die Besonderheiten künstlerischen Schreibens gewinnen wieder an Bedeutung (u. a. Weidacher 2004; 2007).¹

Mit der Etablierung der Kategorie „Textkompetenz“ (v. a. Schmöller-Eibinger/Weidacher 2007) wird der Blick auf internalisiertes Textwissen sowie Texterfahrung und die daraus resultierende Fähigkeit der Sprachbenutzer gerichtet, sich in der Welt der Texte produktiv wie rezeptiv erfolgreich zu bewegen. Das Interesse gilt dieser – sehr aufgefächert und differenziert dargestellten – Fähigkeit als Schlüsselkompetenz sowohl für den Muttersprach- als auch für den Zweitsprachgebrauch. Multimodale Texte werden einbezogen. Grundlegend für Fragen der Bewertung von Texten, auch bezogen auf die Textherstellung, ist das „Zürcher Textanalyseraster“ (vgl. z. B. Nussbaumer 1996). Das Raster ist als Analyseinstrument für „Textprodukte“ gedacht und stellt zugleich stark differenzierte Kategorien für die „Zielnorm solcher Produkte“ (101) bereit.

2.2 *Textrezeption/Textverstehen*

Selbstverständlich ist der Vorgang der Textproduktion nicht ohne den der Textrezeption denkbar. Allein die Vorstellung intentionalen Handelns rückt zwangsläufig die Rezeption als vom Produzenten intendierte Vorgehensweise in den Blick.

¹ Vgl. zum Bereich der Textproduktion und -rezeption auch den Überblick in Gansel/Jürgens (2002: 125ff.).

Grundsätzlich wird heute Textverstehen (bzw. Textverarbeitung) als aktiver, kognitiver Vorgang verstanden, der sich in der Interaktion zwischen dem Textrezipienten und seinem Gegenstand, dem Text, vollzieht. Strohner (vgl. 2001: 66) sieht die Rezeption sprachlicher Äußerungen in drei vom Rezipienten zu vollziehenden Teilprozessen verlaufen, nämlich im Verstehen, Bewerten und Ausführen, wobei Kommunikationskompetenz von dreierlei Art benötigt wird: wissensbezogene und emotionale Kompetenz sowie ein „vielfältige[s] Geflecht sprachlicher und nichtsprachlicher Handlungen“ (67). Konsequent textbezogen – vor dem Hintergrund klassischer Leseforschung – fasst Christmann (2008) als Vertreterin einer Textverstehens- und Textverständlichkeitsforschung mit sprachlichem, kognitivem und motivationalem Zugriff das Textverstehen als kognitiv-konstruktiven Verarbeitungsvorgang auf, bei dem Rezipienten eine mentale Repräsentation auf drei miteinander verbundenen Ebenen aufbauen: Textoberfläche (Wortlaut eines Textes, Satzsyntax usw.), propositionale Textbasis (semantische Relationen zwischen Wortkonzepten) und mentales Modell (im Text beschriebene Sachverhalte in Verbindung mit dem Vor- und Weltwissen), wobei die Repräsentationsmodi ineinander greifen. Die Textoberfläche bildet die Grundlage für die propositionale Repräsentation, die wiederum den Aufbau eines mentalen Modells aktiviert. „Der Verarbeitungsprozess wird auf allen drei Ebenen als Zusammenspiel zwischen zwei parallel verlaufenden Verarbeitungsrichtungen modelliert: zwischen der aufsteigenden, textgeleiteten Verarbeitung (bottom up), die durch die Merkmale des Textes gesteuert wird, und der absteigenden, erwartungsgeleiteten Verarbeitung (top down).“ (Christmann 2008: 1093) Groeben/Christmann (vgl. 1989: 185ff.) führen zudem, auf der Basis von Neugiertheorien, die Kategorie „motivationale Stimulanz“ (185) als wesentliches Element der Textoptimierung ein. Typische Mittel, die den Erwartungen zuwiderlaufen und daher dem Leseanreiz dienen, werden zusammengestellt.

In der Linguistik wird Textverstehen mittlerweile vielfältig untersucht (Überblick bei Göpferich 2008). Der von Blühdorn/Breindl/Waßner herausgegebene Band (2006) zeigt dies ebenso deutlich wie andere Publikationen der jüngsten Zeit. Textverstehen wird un-

tersucht unter grammatisch-semantischen Aspekten (Lötscher 2006; Thurmair 2006), aus kognitionslinguistischer (Strohner 2006; Schnotz 2006), didaktischer (Baurmann 2006) und berufspraktischer (Jakobs 2006; Perrin 2006) Sicht sowie mit Blick auf die Verstehensprobleme, die Nichtmuttersprachler mit Texten haben können (Meireles 2006; Meier 2006; Krause 2006). Ganz gezielt widmet sich der von Adamzik/Krause (2005) herausgegebene Band „Text-Arbeiten“ dem Bereich der „Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule“, so der Untertitel. Überzeugender Ausgangspunkt ist, dass in kommunikativ-pragmatisch ausgerichteter Sprachausbildung, speziell in einer Fremdsprache, Texte – nach Möglichkeit authentische – als Instrumente des kommunikativen Handelns Ausgang und Ziel der Sprachbeschäftigung sein müssen. Nahezu alle Beiträge des Bandes widmen sich Fragen, die mit Text, Textsorten, Textkompetenz und Textherstellen unter dem Aspekt von DaF zu tun haben. Der einführende Beitrag von Krause (2005) zum Verhältnis von pragmatischer Linguistik und Fremdsprachenunterricht kann als programmatischer Überblick über eine textlinguistisch-pragmatische Fundierung des Fremdsprachenunterrichts in theoretischer wie praktischer Hinsicht verstanden werden.

Neuerdings werden textlinguistische Überlegungen auch aus der Perspektive des Verstehens von Texten als kulturellen Entitäten (u. a. Lenk/Chesterman 2005; Fix 2006) angestellt. Textverstehen schlechthin geht vor sich, indem Leser aus den Elementen des sprachlichen Inputs eine den Einzelsatz übergreifende Bedeutungsstruktur aufbauen und vor dem Hintergrund von Vorwissen, Weltwissen und Erwartungen eine pragmatische Zuordnung vornehmen. Da Texte immer an Textsorten mit ihren Textmustern gebunden sind und diese auf kultureller Übereinkunft beruhen (s. Teil 1 des Beitrags), gehört die spezifische einzelkulturelle Prägung des jeweiligen Textes auch zum Textsortenwissen und spielt im Verstehenskontext eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Der Rezeptionsvorgang als relationaler Prozess stellt das neu Erfahrene, den konkreten Text, in Beziehung zum schon Erfahrenen, d. h. zu allen vom Rezipienten bereits produzierten und rezipierten Texten. Dazu gehören auch die Erfahrungen, die sich

auf die kulturelle Einbettung und die kulturellen Spezifika einer Textsorte beziehen. Es wirken sowohl die Einordnung eines Textemplars in den großen kulturellen Kontext von Tradition und Überlieferung bei der Rezeption (wenn auch möglicherweise unbewusst) mit als auch die Zugehörigkeit des Textemplars zu einer konkreten Textsorte mit ihrer speziellen kulturspezifischen Prägung. So sind z. B. Todesanzeigen im Rahmen der jeweiligen Trauerkultur zu betrachten, vor dem Hintergrund der durchaus unterschiedlichen Ausformungen, die die konkrete Textsorte in verschiedenen Kulturen erfahren haben kann (vgl. Eckkrammer 1996).

2.3 Analysieren

Als eine spezielle Art des Verstehens ist das Analysieren sowohl literarischer als auch nichtliterarischer Texte zu betrachten, wie es vorzugsweise im schulischen und akademischen Unterricht vollzogen wird. Wie bei allen Spielarten von Textverstehen ist es auch hier die Oberfläche des Textes, seine zeichenhafte Materialität also, die den Einstieg in den Text ermöglicht. Jede Textanalyse muss sich daher mit dem Text als Ganzheit auseinandersetzen. „Ein linguistisches Interpretieren“ hat sich, so Gardt (2007: 278) mit einem holistischen Ansatz, um „Verfahren der Analyse [zu] bemühen, die sämtlichen Gestaltungsdimensionen des Textes, den Details seiner sprachlichen Mikro- und Makrostruktur, gerecht werden.“ Püschels Ansatz einer handlungssemantischen Textanalyse (vgl. 2007: 281ff.) ist einerseits insofern textbezogen, als die Analyse „konsequent an der Gestalt des Textes ansetzt“, und andererseits insofern stilbezogen, als die Analyse konsequent alles erfasst, „was an einer sprachlichen Handlung Artefakt ist“ (283).

Wenn diese spezielle Art des Bemühens um Textverstehen, das Analysieren von Texten, auch (noch) nicht explizit als eine besondere Art des Verstehens im Blick ist, so wird sie in der Praxis doch je nach Bedarf mit der Absicht angewendet, ein reflektiertes Verstehen, das in ein bestimmtes Textverständnis, in Textinterpretation münden soll, zu ermöglichen. Anders als das unmittelbare Verstehen, das den Kommunizierenden gleichsam „geschieht“ (ohne dass sie es wollen oder gerade so wollen), ist das reflektierte Verstehen, das Analysieren, Ergebnis eines den Verstehensprozess bewusst in die Wege leitenden metho-

disch-systematischen Vorgangs. Man will herausfinden, wie ein Text gemacht ist, und man will – wenn möglich – auch schlussfolgern können, warum er gerade so gemacht wurde, wie er vorliegt. Analyse und Verstehen sind ineinandergreifende Prozesse.

2.4 Hermeneutik und Interpretieren

Interpretieren wird als eine – teilweise auf Analyseergebnissen beruhende – Operation verstanden, die v. a. (aber nicht ausschließlich) literarischen Texten mit ihrem offenen Bedeutungsangebot gilt. In einer kognitiv-sprachlichen Handlung wird dem komplexen Zeichen, das ein Text darstellt, Sinn zugewiesen. Immer geht es beim Interpretieren, also beim Sinnherstellen, darum, die Teil-Ganzes-Beziehung, die ein Text darstellt, und das Mehr an Bedeutung, welches das Ganze gegenüber dem Einzelnen aufweist, zu erfassen. Dass Teil und Ganzes wechselseitig den Textsinn konstituieren, macht ein hermeneutisches Interpretationsverfahren erforderlich, in dem der vorgreifende Entwurf für ein Ganzes (Hypothese über ein Textverstehen) und dessen Überprüfung an Einzelementen (Beleg für ein Textverstehen) zirkelhaft ineinandergreifen, wobei beide Vorgehen im Verlauf der Analyse immer wieder korrigiert werden können. Ein solches Verfahren der Vorannahmen und deren Kritik oder Bestätigung durch das Zurückgreifen auf den ganzen Text mit Bezug auf unser Weltwissen ist, ganz unabhängig von Theorien und Methoden, immer notwendig und wird, möglicherweise unbewusst, dort eingesetzt, wo man sich auf das Erschließen eines Textganzen über seine zeichenhafte Materialität einlässt.¹ Da im literarischen Text ein Meinen im Sinne der eindeutigen Autorintention und -botschaft nicht zu finden ist, wohl aber ein vielfältiges Sinnangebot, das erschlossen werden muss, unterscheidet der Literaturwissenschaftler Weimar (2002) zwischen dem Verstehen von Sachtexten und dem Interpretieren literarischer Texte. Verstehen ohne Interpretation richtet sich auf so genannte „Klartexte“ (Sachtexte), deren Aussage zwar der Verstehensleistung, aber keiner Interpretation bedarf. Interpretation setze ein, wenn die

¹ Genauer dazu Weidacher (2004).

Lektüre etwas offengelassen hat, eine Situation, die wir primär von literarischen Texten mit ihrem vagen Bedeutungsangebot kennen. Lange Zeit vernachlässigt und als „idealistisch“ und „subjektivistisch“ in Misskredit geraten, erlebt die Beschäftigung mit dem hermeneutischen Textverstehen gegenwärtig in der Sprachwissenschaft eine Renaissance. Nachdem schon in Antos/Krings (1989: 13) die Rede war von der „Rehabilitierung der sprachlichen Oberfläche“, wird bei Hermanns/Holly (2007) dieser Notwendigkeit theoretisch und empirisch in aller Konsequenz und mit einem Plädoyer für eine verstehensorientierte Sprachwissenschaft nachgegangen. Als Begründung für die aktuelle Notwendigkeit linguistischer Hermeneutik gilt, dass das Verstehen als Grundbedingung jeglichen sprachlichen Verhaltens wie in anderen Kultur- und Verstehenswissenschaften auch in der Sprachwissenschaft – als einer „Sprachverstehenswissenschaft“ – wissenschaftlich erfasst werden muss (vgl. 2).

3 *Auffächerung der Textlinguistik*

Wie die Ergebnisse der Textlinguistik ohne die Erkenntnisse anderer Teildisziplinen der Sprachwissenschaft – denken wir an Morphologie, Syntax, Lexikologie, Wortbildung – nicht vorstellbar sind, können diese Teildisziplinen, wenn sie holistisch vorgehen wollen, an der neuen „Sparte“ Textlinguistik und am Phänomen Text ebenfalls nicht vorbeigehen. Die Einheit „Text“ wandert in die Kategorieninventare, in das jeweilige Untersuchungsdesign und natürlich damit in das Grundverständnis der Teildisziplinen ein. So ist es ein Novum, dass die 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage der Duden-Grammatik (2005), die eine „umfassende Darstellung des Aufbaus der deutschen Sprache [...] geben will“ (Titeltext), ein eigenes Kapitel zum Text (Fritz 2005) enthält, das sich dem Gegenstand aus grammatischer (zuzüglich semantischer und handlungsbezogener) Perspektive nähert. In dem HSK-Band „Lexikologie“ gibt Pohl (2005) einen Überblick über die Beziehungen, die zwischen Textlinguistik und Lexikologie bestehen und die dann ins Auge fallen, wenn

man das Lexikon einer Sprache als dynamisches System betrachtet, das „als Medium, Voraussetzung und Resultat sprachlicher Tätigkeit fungiert“ (1860). Eine solche Auffassung stellt Bezüge zu einer handlungstheoretisch orientierten Textlinguistik her. Auch die Wortbildungslehre greift den Text als relevante Größe auf. So wurde in die Neufassung von Fleischer/Barz (1992) die Beziehung von Wortbildung und Text als eigener Gegenstand¹ aufgenommen. Die textorientierte Wortbildung untersucht die spezifischen textkonstitutiven, textdistinktiven und textkumulierenden Leistungen von Wortbildungen (vgl. Schröder 2000), die es ermöglichen, Texte einem Muster zuzuordnen, Einzeltexte zu unterscheiden, Textsorten voneinander abzugrenzen und Textsortenverbände zu erkennen. Die Stilistik, soweit sie sich pragmatisch oder kommunikativ versteht (vgl. Fix 2007a; Fleischer/Michel 1975; Fleischer/Michel/Starke 1993; Sandig 1978; 1986), hat den Teil-Ganzes-Bezug zwischen Stilelementen als dem Einzelnen und dem Textstil als dem Ganzen immer schon im Blick gehabt und sich explizit auf den Text als Bezugsgröße berufen.

Eine Wende in der Disziplinengeschichte der Textlinguistik hat insofern stattgefunden, als nicht mehr nur ihre Fragestellungen in andere Teildisziplinen hinüberwandern, das Fach nun also nicht nur mehr Fragestellungen „abgibt“, sondern auch solche anderer Teildisziplinen in ihr eigenes Fragenspektrum aufnimmt und, davon ausgehend, eigene Teilfächer hervorbringt. So haben sich durch einschlägige Veröffentlichungen die Teilfächer Textgrammatik (v. a. Weinrich 1993/2005; auch Gansel/Jürgens 2002), Textstilistik (v. a. Sandig 2006; auch Fix 2007a; Fleischer/Michel/Starke 1993) und Fachtextlinguistik (Gläser 1990) mittlerweile etabliert. Die historische (Ziegler 2003) wie auch die literarische Textlinguistik (Weidacher 2007; Fix 2008; i. Dr.) befinden sich ebenso wie die Textdidaktik (Adamzik/Krause 2005; Fandrych 2008; Scherner/Ziegler 2006) in der Entwicklung. Der Blick auf DaF ist, wie in dem vorliegenden Überblick verdeutlicht werden sollte, in sehr vielen textlinguistischen Arbeiten verschiedener Provenienz zu bemerken, sodass hier eher von einem dominierenden Prinzip als von einem eigenen Teilfach gesprochen werden kann. Im Folgenden wird auf die bereits etablierten Teilfächer kurz eingegangen.

¹ Autorin dieses Abschnitts ist Marianne Schröder.

In seiner „Textgrammatik“ entwirft Weinrich (1993/2005)¹ mit programmatischem Anspruch eine Konsequenz auf den Text gerichtete, mit textlinguistischen Methoden vollzogene Beschreibung der Formen und Strukturen des Deutschen, davon ausgehend, dass Texte als sinnvolle Verknüpfung sprachlicher Zeichen in zeitlichen und linearen Abfolgen zu betrachten sind, und mit der Begründung, dass die natürliche Sprache immer in Texten gebraucht werde. Die als Beispiele angeführten Texte wurden – da sie beispiel- und musterhaft wirken sollen – mit hohen Ansprüchen an sprachliche Qualität ausgewählt.

Die „Textstilistik“ von Sandig (2006) ist ebenfalls als programmatische Publikation anzusehen. Zum ersten Mal wohl findet sich in der deutschen Sprachwissenschaft die Bezeichnung „Textstilistik“ als Benennung eines Teilfaches gebraucht. Hier wird eine Stilauffassung dezidiert und in aller Konsequenz systematisch textbezogen dargestellt. Auch wenn es zuvor schon eine sehr große Zahl textbezogener Arbeiten zum Stil gegeben hat und wenn der Textbezug in der Stilistik auch (genau genommen seit der Antike) mehr oder weniger immer schon mitgedacht war, ist doch nun in mindestens zweierlei Hinsicht eine neue Qualität erreicht: 1. Das vielfältige Wissen, das mittlerweile über den Text und über Textsorten vorliegt (vgl. Teil 1 des Beitrags), findet unter dem Aspekt des Stils umfassende Berücksichtigung. 2. Ein neues Teilfach wird benannt und etabliert.

Seit den 1980er Jahren hat sich die Fachsprachenforschung von einer auf Fachlexik und Fachsyntax bezogenen zu einer text- und textsortenlinguistisch ausgerichteten Disziplin, der Fachtextlinguistik, entwickelt. Auch Fachtexte werden seither als Instrumente der Lösung – speziell fachspezifischer – kommunikativer Aufgaben zum Untersuchungsgegenstand. Mehrsprachige Kommunikation und Fachübersetzer Ausbildung machten die Notwendigkeit kontrastiver Untersuchungen und interkultureller Überlegungen deutlich. Von der Einführung der Fachtextsorte als eines relevanten Untersuchungsgegenstandes unter Einbeziehung textlinguistischer und linguostilistischer Erkenntnisse (Gläser 1990) haben sich die Untersuchungen ausgeweitet auf die Entwicklung differenzierter, hierarchisch geordneter Typologien (z. B. Göpferich 1995) und auf die integrative (Baumann 1992;

Kalverkämper/Baumann 1995) wie kontrastive Betrachtung (z. B. Engberg 1997; Trumpp 1998; Busch-Lauer 2001) von Textsorten als Elementen der Fachkommunikation unter allgemein textsortenlinguistischem und speziell interkulturellem Aspekt sowie mit Blick auf die Vernetzungen (z. B. Ostapenko 2007), in denen sich Fachtextsorten/Fachtexte befinden können.

4 *Interdisziplinäre Vernetzung des Faches*

Versteht man den Begriff der Interdisziplinarität so, dass Expertenwissen aus verschiedenen Disziplinen auf ein Problem bezogen und lösungsorientiert verarbeitet wird, dann hat man mit der Textlinguistik eine ausgeprägt interdisziplinär arbeitende Disziplin vor sich. Im ersten Teil dieses Aufsatzes ist schon gezeigt worden, dass sich das Fach mit der Ausweitung seines Untersuchungsgegenstandes zunehmend über die Einzeldisziplin hinaus orientieren musste, dass es auf Wissen anderer Disziplinen angewiesen war und sich dieses auch zu nutze gemacht hat. Semantische, tätigkeits- und handlungstheoretische, kommunikationslinguistische, kognitionswissenschaftliche und prototypentheoretische sowie systemtheoretische Erkenntnisse sind es v. a., die die Entwicklung einer handlungsorientierten dynamischen Auffassung vom Text ermöglicht haben. Kulturwissenschaftliche Erkenntnisse wie auch historische, wahrnehmungs- und rezeptionsästhetische sowie medienwissenschaftliche werden v. a. für die Textsortenbetrachtung herangezogen. Von diesen Bezügen sollen die Tätigkeits- und Handlungstheorie auf der einen und der kulturwissenschaftliche und rezeptionsästhetische Bezug auf der anderen Seite knapp vorgestellt werden.

Sowohl der psycholinguistisch begründeten Tätigkeitstheorie (A. A. Leont'ev 1984; A. N. Leont'ev 1984; Wygotskij 1964) als auch dem handlungstheoretischen Konzept der Sprechakttheorie (Austin 1972; Searle 1977), die beide als textlinguistischer Erklärungshintergrund dienen können, liegt die Auffassung zugrunde, dass Sprache nur im Zusammenhang des Handelns angemessen beschrieben wer-

¹ Sie basiert auf den Erfahrungen, die Weinrich mit einer Textgrammatik des Französischen gemacht hatte.

den kann. Die Tätigkeitstheorie, die sich mit menschlicher Tätigkeit im Allgemeinen und mit sprachlicher Tätigkeit im Besonderen befasst, geht von einem dezidiert ganzheitlichen Ansatz aus. Das heißt, bezogen auf den Text: Man hat sich von der Vorstellung zu trennen, dass man den Text, um ihn zu verstehen, in Einzelelemente „auseinandernehmen“ müsse und könne. Vielmehr hat man ihn als Ganzes, d. h. seine dynamische Makrostruktur, zu erfassen. Über deren Betrachtung hinaus wird auch wichtig, in welcher Umgebung, in welchen Situationen sich die mit dem Text vollzogene sprachliche Tätigkeit abspielt. Anders als in der Tätigkeitstheorie wird in der Sprechakttheorie die Zerlegbarkeit komplexer sprachlicher Äußerungen angenommen. Als kleinste Einheit haben Austin und Searle die Sprachhandlungen angesetzt, die im Laufe einer Äußerung vollzogen werden. Wenn man sprachlich handelt, bringt man Äußerungen hervor, die in der Regel, da wir uns mit Texten verständigen, als komplexe Folgen auftreten. Textbezogene Überlegungen schließen hier an (vgl. Motsch/Viehweger 1981; Motsch 1983; Motsch/Pasch 1987) und übertragen die Betrachtung von Sprechakten auf ganze Texte, davon ausgehend, dass ein Text durch (mindestens) einen Handlungstyp determiniert wird, der wiederum die kommunikative Funktion des gesamten Textes charakterisiert und dessen Illokutionshierarchie dominiert.

Die kulturwissenschaftliche Sicht auf den Text basiert auf der Auffassung, dass sich sozial bestimmtes Kooperieren in Kontexten vollzieht, die „in verschiedener Hinsicht kulturell geprägt sind“ (Feilke 1998: 173). Diese kulturelle Prägung wirkt gleichermaßen auf die Sprache ein, wie sie auch durch den Sprachgebrauch mit hervorgebracht wird. Jede Gemeinschaft bildet für die Regelung des reibungslosen Ablaufs ihres Zusammenlebens einen – als selbstverständlich empfundenen –

Fonds von Regeln, Mustern und Praktiken heraus, zu denen auch solche des Sprachgebrauchs mitsamt dem kulturellen Wissen und den kulturellen Traditionen, die sie transportieren, gehören (vgl. Fix 2006; 2007b). So sind z. B. Redewendungen, Gruß- und Routineformeln, v. a. aber Textsorten Teil dieser Selbstverständlichkeiten.

Ein Bezug der Textlinguistik auf die Rezeptionsästhetik liegt nahe, wenn es um die Spezifik literarischer Texte geht. So wendet sich eine in dieser Richtung arbeitende Linguistik (Fix 2008; Hoffmann/Kessler 2003; Weidacher 2007)¹ dem Phänomen des offenen Textes, den spezifischen Formen der Bedeutungskonstitution in literarischen Texten zu, z. B. mit den Fragen, wie Sinnzuschreibungen, die Rezipienten für literarische Texte vornehmen, sich auf – so oder so gestaltete – Bedeutungsangebote dieser Texte beziehen, welche Rezeptionsleistungen die Texte aufgrund ihrer jeweiligen Bedeutungsstruktur „nahelegen“ und ob sich Bedeutungsverhältnisse und Bedeutungsstrukturen solcher Texte verallgemeinern lassen.

5 Weiterführung textlinguistischer Ansätze in anderen Teildisziplinen

5.1 Medienlinguistik

Als Medienlinguistik hat sich eine Teildisziplin der Sprachwissenschaft herausgebildet, die sich mit Kommunikation unter dem Aspekt ihrer medialen Verortung und Vermittlung befasst und eine Vermittlerposition zwischen Sprach- und Medienwissenschaft einnimmt. Ein Problem ist dabei der noch ungesicherte und unterschiedlich gebrauchte Begriff „Medium“, dem jedoch Habscheid (vgl. 2000) mit einem praktikablen Vorschlag begegnet: Der Begriff wird reserviert für alles, was sich auf die technischen Hilfsmittel der Kommunikation bezieht.² Das entspricht faktisch dem Vorgehen der Medienlinguistik, deren Schwerpunkt auf der durch den Gebrauch verschiedener, v. a. neuer Medien bedingten Spezifik interpersonaler und massenmedialer Kommunikation liegt. Dabei stehen Textsorten im Zentrum des Interesses, z. B. Chat-Kommunikation, E-Mail oder Hypertext. Auch der kulturelle Medienbegriff (vgl. Anm. 2, S. 81) bietet mit seinem Gegenstand „Gattungen“ und „Textsorten“ einen Ansatzpunkt für die Textlinguistik.

¹ In der Literaturwissenschaft: Breuer (2003).

² Habscheid nennt außerdem den biologischen Medienbegriff (Mund, Ohr, Auge), den physikalischen (Schallwellen), den soziologischen (Institutionen wie Kino, Verlag), den kulturbezogenen (Gattungen, Textsorten) und den kodebezogenen (Zeichen, Stile, Stilverfahren) Medienbegriff.

5.2 *Bildlinguistik*

Eine Spielart der Betrachtung medialer Kommunikation ist die Bildlinguistik, die sich als produktive Teildisziplin herauszubilden beginnt und die im Rahmen von Textlinguistik und -stilistik, Semiotik und Pragmatik dem spezifischen Stellenwert, den Bilder gegenüber der Sprache für die Widerspiegelung, Aneignung und Interpretation der Welt haben, gerecht werden sowie den Prinzipien des Zusammenwirkens von Sprache und Bild nachgehen will (vgl. Holly/Hoppe/Schmitz 2004; Schmitz 2004; Stöckl 2004). Dabei steht neben den Printmedien v. a. das im Fernsehen und Internet dominierende Zusammenspiel von Text und Bild (als Foto oder Film) im Vordergrund.

5.3 *Diskurslinguistik*

Die Diskurslinguistik hat sich „als Erweiterung text- und soziolinguistischer Perspektiven“ (Warnke/Spitzmüller 2008: II) mittlerweile etabliert. Von verschiedenen Diskursauffassungen (vgl. Warnke 2008: 37ff.) ist es der sich auf Foucault beziehende poststrukturalistische, mit einem entgrenzten Textbegriff arbeitende Diskursbegriff (vgl. Warnke 2007), der die Diskussion maßgeblich bestimmt und die sprachwissenschaftliche Forschung zu Fragestellungen textueller Kommunikation vorantreibt. Nach diesem Ansatz sind Diskurse weitaus komplexere Gegenstände, als es etwa das Wort oder der Einzeltext, die sprachliche Äußerung allein sind. Über die Einheit „Text“ hinaus sind dessen Kontextualisierungen zu betrachten. D. h., der „Diskurs“ genannte Rahmen der „textübergreifenden Zeichenorganisation“ (Warnke 2008: 37) und des gesellschaftlichen Wissens, in dem Äuße-

rungen entstehen und gebraucht werden, muss in den Blick genommen werden. Durch die Diskursanalyse linguistischer Provenienz rücken Beziehungen zwischen Texten – z. B. Textsortennetze, Textsortenverbände – ins Blickfeld. Die Diskurslinguistik zeichnet sich sowohl durch ausgeprägte theoretische Reflexion (vgl. Warnke 2007) als auch durch Methodenbewusstsein (vgl. Warnke/Spitzmüller 2008) aus.

5.4 *Textlinguistik als Querschnittsdisziplin*

Angesichts der Forschungsinteressen und des Bedarfs an Methoden, die sich in den ebenfalls mit Text befassten geisteswissenschaftlichen Nachbardisziplinen zeigen, entsteht die Idee einer transdisziplinären Zusammenarbeit (vgl. van Dijk 1980; Fix 2003) mit der Frage, ob es im Textbereich eine Querschnittswissenschaft geben könnte, die mehreren Disziplinen Grundlagenwissen liefert, und ob dies im Fall der Textbetrachtung z. B. für „Textwissenschaften“ wie Theologie, Rechtswissenschaft, Medienwissenschaft, Ägyptologie, Altertumswissenschaft, Literaturwissenschaft etc. die Textlinguistik leisten könnte – freilich jeweils nur für die Teile der anderen Disziplinen, die sich mit demselben Gegenstand – hier also Texten, Gattungen – befassen. Die Textlinguistik, deren genuiner Gegenstand Texte und Textsorten an sich sind, die also Texte und Textsorten noch nicht zwingend gegenstands- bzw. funktionsbezogen oder einzelsprachebunden betrachten muss, sondern auch auf einer allgemeinen Ebene ansetzen kann, könnte die geeignete Vertreterin des Anspruchs einer Querschnittswissenschaft sein, indem sie eine allgemeine Terminologie und Methoden für die Auseinandersetzung mit Texten liefert.

Grundlagen- und Einführungsliteratur

- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen (Germanistische Arbeitshefte, 40).
- de Beaugrande, Robert-Alain / Dressler, Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen.
- Bracic, Stojan / Fix, Ulla / Greule, Albrecht (2007): Textgrammatik – Textsemantik – Textstilistik. Ljubljana.
- Brinker, Klaus (2005): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin.
- Brinker, Klaus u. a. (Hg.) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin / New York.
- van Dijk, Teun A. (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. München.
- Eckkammer, Eva Martha u. a. (Hg.) (1999): Kontrastive Textologie. Wien.
- Eroms, Hans-Werner (2008): Stil und Stilistik. Eine Einführung. Berlin.
- Fix, Ulla / Poethe, Hannelore / Yos, Gabriele (2003): Textlinguistik und Stilistik für Einstei-

- ger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3., durchges. Aufl. Frankfurt a. M. u. a.
- Fix, Ulla / Gardt, Andreas / Knappe, Joachim (Hg.) (2008): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch zur historischen und systematischen Forschung. 1. Halbband. Berlin / New York.
- Gansel, Christina / Jürgens, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Hausendorf, Heiko / Kesselheim, Wolfgang (2008): Textlinguistik fürs Examen. Göttingen.
- Heinemann, Margot / Heinemann, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen.
- Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen.
- Holthuis, Susanne (1993): Intertextualität. Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption. Tübingen.
- Janich, Nina (2008): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen.
- Kalverkämper, Hartwig (1981): Orientierung zur Textlinguistik. Tübingen.
- Sandig, Barbara (2006): Textstilistik des Deutschen. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin / New York.
- Titscher, Stefan u. a. (1998): Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick. Wiesbaden.
- Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (Hg.) (2008): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin / New York.
- Weinrich, Harald (2005): Textgrammatik des Deutschen. 3., revid. Aufl. Hildesheim u. a.

Speziellere Literatur

- Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hg.) (2005): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen.
- Antos, Gerd (1982): Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellen in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen.
- Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hg.) (1989): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen.
- Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hg.) (1992): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier.
- Antos, Gerd / Pogner, Karl-Heinz (2003): Kultur- und domänengeprägtes Schreiben. In: A. Wierlacher / A. Bogner (Hg.), Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar, 396–400.
- Austin, John L. (1972): Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart.
- Baumann, Klaus-Dieter (1992): Integrative Fachtextlinguistik. Tübingen.
- Baurmann, Jürgen (2006): Texte verstehen im Deutschunterricht. In: H. Blühdorn u. a. (Hg.), 239–253.
- Blühdorn, Hardarik u. a. (Hg.) (2006): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin / New York (Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2005).
- Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: G. Antos / H. P. Krings (Hg.), 348–376.
- Breuer, Ulrich (2003): Schnittstelle Text. Lesarten des Textbegriffs. In: M. Hoffmann / Ch. Kessler (Hg.), 23–39.
- Busch-Lauer, Ines (2001): Fachtexte im Kontrast. Eine linguistische Analyse zu den Kommunikationsbereichen Medizin und Linguistik. Frankfurt a. M. u. a.
- Christmann, Ursula (2008): Rhetorisch-stilistische Aspekte moderner Verstehens- und Verständlichkeitsforschung. In: U. Fix u. a. (Hg.), 1092–1106.
- Duden-Grammatik (2005): Duden. Die Grammatik. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. Mannheim u. a. (Duden, 4).
- Eckkrammer, Eva Martha (1996): Die Todesanzeige als Spiegel kultureller Konvention. Eine kontrastive Analyse deutscher, englischer, französischer, spanischer, italienischer und portugiesischer Todesanzeigen. Bonn.
- Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hg.) (2003): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin / New York.
- Engberg, Jan (1997): Konventionen von Fachtextsorten. Kontrastive Analysen zu deutschen und dänischen Gerichtsurteilen. Tübingen.
- Fandrych, Christian (2008): Textsortenforschung und Sprachdidaktik. In: Ch. Hall / S. Seyferth (Hg.), Finnisch-deutsche Begegnungen in Sprache, Literatur und Kultur. Ausgewählte Beiträge der Finnischen Germanistentagung 2007. Berlin, 57–77.
- Feilke, Helmuth (1998): Kulturelle Ordnung, Sprachwahrnehmung und idiomatische Prägung. In: R. Köhnen (Hg.), Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt a. M. u. a., 171–183.
- Feilke, Helmuth / Portmann, Paul R. (Hg.) (1996): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart.
- Fix, Ulla (2003): Interdisziplinäre Bezüge der Textsortenlinguistik. In: J. Hagemann / S. F. Sager (Hg.), Schriftliche und mündliche Kommunikation. Begriffe – Methoden – Analysen. Tübingen, 89–100.
- Fix, Ulla (2006): Was heißt Texte kulturell verstehen? Ein- und Zuordnungsprozesse beim Verstehen von Texten als kulturellen Entitäten. In: H. Blühdorn u. a. (Hg.), 254–276.

- Fix, Ulla (2007a): *Stil – ein sprachliches und soziales Phänomen*. Berlin.
- Fix, Ulla (2007b): *Zugänge zu Textwelten. Linguistisch-literaturwissenschaftliche Möglichkeiten, in die Geschlossenheit eines Erzähltextes einzudringen*. In: F. Hermanns/W. Holly (Hg.), 323–356.
- Fix, Ulla (2008): *Nichtsprachliches als Textfaktor: Medialität, Materialität, Lokalität*. In: ZGL 3, 343–354.
- Fix, Ulla (i. Dr.): *Aktuelle linguistische Textbegriffe und der literarische Text. Bezüge und Abgrenzungen*. In: J. Fotis u. a. (Hg.), *Grenzen der Literatur*. Berlin/New York.
- Fleischer, Wolfgang/Barz, Irmhild unter Mitarbeit von Marianne Schröder (1992): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen.
- Fleischer, Wolfgang/Michel, Georg (1975): *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig.
- Fleischer, Wolfgang u. a. (1993): *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Frankfurt a. M. u. a.
- Fritz, Thomas A. (2005): *Der Text*. In: Duden. *Die Grammatik*, 1070–1174.
- Gardt, Andreas (2007): *Linguistisches Interpretieren. Konstruktivistische Theorie und realistische Praxis*. In: F. Hermanns/W. Holly (Hg.), 263–280.
- Gläser, Rosemarie (1990): *Fachtextsorten im Englischen*. Tübingen.
- Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen.
- Göpferich, Susanne (2008): *Textverstehen und Textverständlichkeit*. In: N. Janich (Hg.), 291–312.
- Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (1989): *Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive*. In: G. Antos/H. P. Krings (Hg.), 165–196.
- Habscheid, Stephan (2000): *„Medium“ in der Pragmatik. Eine kritische Bestandsaufnahme*. In: *Deutsche Sprache* 2, 126–143.
- Hayes, John R./Flower, Linda (1980): *Identifying the organisation of writing processes*. In: S. W. Gregg/E. R. Steinberg (Hg.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, 3–30.
- Helbig, Gerhard u. a. (Hg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York.
- Hermanns, Fritz/Holly, Werner (Hg.) (2007): *Linguistische Hermeneutik. Theorie und Praxis des Verstehens und Interpretierens*. Tübingen.
- Hoffmann, Michael/Kessler, Christine (Hg.) (2003): *Berührungsbeziehungen zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft*. Frankfurt a. M. u. a.
- Holly, Werner u. a. (Hg.) (2004): *Sprache und Bild. I; II*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 1; 2.
- Jakobs, Eva-Maria (2006): *Texte im Berufsalltag. Schreiben, um verstanden zu werden*. In: H. Blühdorn u. a. (Hg.), 315–331.
- Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin (Hg.) (2008): *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt a. M. u. a.
- Jakobs, Eva-Maria u. a. (Hg.) (1999): *Textproduktion, Text, KonText*. Frankfurt a. M. u. a.
- Kalverkämper, Hartwig/Baumann, Klaus-Dieter (1995): *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien*. Tübingen.
- Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibens. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden.
- Krause, Wolf-Dieter (2005): *Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht*. In: K. Adamzik/W.-D. Krause (Hg.), 1–29.
- Krause, Wolf-Dieter (2006): *Der Text in der natürlichen und in der simulierten fremdsprachigen Kommunikation*. In: M. Scherner/A. Ziegler (Hg.), 215–235.
- Krings, Hans P. (1989): *Schreiben in der Fremdsprache – Prozessanalysen zum ‚vierten skill‘*. In: G. Antos/H. P. Krings (Hg.), 377–436.
- Lenk, Hartmut E. H./Chesterman, Andrew (Hg.) (2005): *Presstextsorten im Vergleich – Contrasting Text Types*. Hildesheim u. a.
- Leont’ev, Aleksei Aleksejewitsch (1984): *Sprachliche Tätigkeit*. In: D. Viehweger (Hg.), *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit*. Berlin, 31–44.
- Leont’ev, Aleksei Nikolajewitsch (1984): *Der allgemeine Tätigkeitsbegriff*. In: D. Viehweger (Hg.), *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit*. Berlin, 13–30.
- Lötscher, Andreas (2006): *Die Formen der Sprache und die Prozesse des Verstehens. Textverstehen aus grammatischer Sicht*. In: H. Blühdorn u. a. (Hg.), 19–45.
- Meier, Jörg (2006): *Angewandte Textlinguistik und DaF-Unterricht*. In: M. Scherner/A. Ziegler (Hg.), 193–203.
- Meireles, Selma M. (2006): *Leseverstehen aus der Perspektive des Nichtmuttersprachlers*. In: H. Blühdorn u. a. (Hg.), 299–314.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1989): *Schreiben und Kognition*. In: G. Antos/H. P. Krings (Hg.), 278–296.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): *Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess*. In: H. Günther/O. Ludwig (Hg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin/New York, 1005–1027.
- Motsch, Wolfgang (1983): *Sprachlich-kommunikative Handlungen*. In: W. Fleischer u. a. (Hg.),

- Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache. Leipzig, 489–512.
- Motsch, Wolfgang/Pasch, Renate (1987): Illokutive Handlungen. In: W. Motsch (Hg.), Satz – Text – sprachliche Handlung. Berlin, 11–79 (Studia grammatica, XXV).
- Motsch, Wolfgang/Viehweger, Dieter (1981): Sprachhandlung, Satz und Text. In: Sprachhandlung, Satz und Text. Berlin, 1–42 (Linguistische Studien A, 80).
- Nussbaumer, Markus (1996): Lernerorientierte Textanalyse – eine Hilfe zum Textverfassen? In: H. Feilke/P. R. Portmann (Hg.), 96–112.
- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen.
- Ostapenko, Valentyna (2007): Vernetzung von Fachtextsorten. Textsorten der Normung in der technischen Harmonisierung. Berlin.
- Perrin, Daniel (2006): Verstanden werden. Vom doppelten Interesse an theoriebasierter, praxisgerichteter Textberatung. In: H. Blühdorn u. a. (Hg.), 332–350.
- Pohl, Inge (2005): Lexikologie und Textlinguistik. In: A. D. Cruse u. a. (Hg.), Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Berlin/New York, 1860–1868.
- Püschel, Ulrich (2007): Ein Frühstücksgespräch bei Theodor Fontane. Die handlungsemantische Textanalyse als interpretative Stilistik. In: F. Hermanns/W. Holly (Hg.), 281–297.
- Rau, Hans Arnold (1988): Kreatives Schreiben an Hochschulen. Berichte, Funktionen, Perspektiven. Tübingen.
- Sandig, Barbara (1978): Stilistik. Sprachpragmatische Grundlegung der Stilbeschreibung. Berlin/New York.
- Sandig, Barbara (1986): Stilistik der deutschen Sprache. Berlin/New York.
- Scherner, Maximilian/Ziegler, Arne (Hg.) (2006): Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- Schmitz, Ulrich (2004): Sprache in modernen Medien. Einführung in Tatsachen und Theorien, Themen und Thesen. Berlin.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Weidacher, Georg (2007): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen.
- Schnotz, Wolfgang (2006): Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In: H. Blühdorn u. a. (Hg.), 222–238.
- Schröder, Marianne (2000): Wortbildung in Textkomplexen. In: I. Barz u. a. (Hg.), Sprachgeschichte als Textsortengeschichte. Frankfurt a. M. u. a., 385–405.
- Searle, John R. (1977): Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt a. M.
- Stöckl, Hartmut (2004): Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden. Berlin/New York.
- Strohner, Hans (2001): Kommunikation. Kognitive Grundlagen und praktische Anwendungen. Wiesbaden.
- Strohner, Hans (2006): Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In: H. Blühdorn u. a. (Hg.), 187–204.
- Thurmair, Maria (2006): Textuelle Aspekte von Modus und Modalität. In: H. Blühdorn u. a. (Hg.), 71–89.
- Trumpp, Eva C. (1998): Fachtextsorten kontrastiv. Tübingen.
- Warnke, Ingo H. (2007): Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände. Berlin/New York.
- Warnke, Ingo H. (2008): Text und Diskurslinguistik. In: N. Janich (Hg.), 35–52.
- Weidacher, Georg (2004): Der gefrorene Text. Zur Rolle der Textoberfläche als Grenze der Interpretation. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 41, 49–66.
- Weidacher, Georg (2007): Fiktionale Welten. Fiktionalität aus textlinguistischer Sicht. Tübingen.
- Weimar, Klaus (2002): Was ist Interpretation? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2, 104–115.
- Wygotskij, Lew Semjonowitsch (1964): Denken und Sprechen. Berlin.
- Ziegler, Arne (2003): Städtische Kommunikationspraxis im Spätmittelalter. Historische Textlinguistik und Historische Soziopragmatik. Berlin.

Gradpartikeln zwischen Grammatik und Pragmatik

1 Ausgangspunkt

Gegenstand der hier vorzustellenden Überlegungen sind Gradpartikeln (auch „Fokuspartikeln“ genannt) wie in folgenden Beispielen:

- (1) Sogar Luise zeigte der Polizei ein Bild von Peter.
- (2) Luise zeigte nur der Polizei ein Bild von Peter.
- (3) Luise zeigte der Polizei auch ein Bild von Peter.

Dabei wird es um die Frage gehen, ob Gradpartikeln als Attribute angesehen werden können. Den Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen bildet der Beitrag „Was ist ein Attribut?“ von Fuhrhop/Thieroff (2005). Sie beschäftigen sich einerseits mit der Frage, welche syntaktischen Kategorien als Vor- und Nachbereiche von Attributrelationen in Frage kommen (d. h., was Attribut sein kann und was attribuiert werden kann), und andererseits mit einer valenzbestimmten Unterscheidung von Komplementen und Supplementen der Attributrelation. Hier soll an die erste Frage angeknüpft und der Fokus darauf gerichtet werden, ob Gradpartikeln als Vorbereiche von Attributrelationen in Frage kommen.

Verbunden mit der Frage nach dem Attributstatus von Gradpartikeln ist die Frage, ob Adjektive und Adverbien als Nachbereiche von Attributrelationen gelten können.¹ In Bezug darauf kritisieren Fuhrhop/Thieroff an den „Grundzügen einer deutschen Grammatik“, dass diese zwar von „Modifikationen“ sprechen, aber nicht deutlich machen, „ob dieser Terminus für eine syntaktische Funktion im selben Sinne wie etwa der Terminus ‚Attribut‘ stehen soll“ (2005: 311). Auch an der IDS-Grammatik bemängeln sie, dass „sich so gut wie keine Aussagen darüber [finden], was die syntaktische Funktion von ‚Erweiterungen‘ bspw. des Adjektivs oder Adverbs ist“ (312). Im Gegensatz dazu möchten Fuhrhop/Thieroff Adjektive und Adverbien als Nachbereiche von Attributrelationen etablieren (vgl. 332f.). Im Rahmen dieser Auffassung betrachten sie auch Intensitätspartikeln und

Gradpartikeln als Vorbereiche von Attributrelationen, also als Attribute. Zwar arbeiten Fuhrhop/Thieroff nicht mit den Wortartbezeichnungen, sodass es auch kein gesondertes Kapitel zum Attributstatus von Intensitäts- und Gradpartikeln gibt, ihre Beispiele lassen aber auf eine Betrachtung von Intensitäts- und Gradpartikeln als Attribute schließen (vgl. 334: *sehr müde, sogar im Schlaf*).²

Wenngleich hier davon ausgegangen wird, dass der Status von Intensitätspartikeln als Attribute ebenso zu hinterfragen ist wie der Attributstatus der Gradpartikeln, soll im Folgenden aus Gründen der Überschaubarkeit eine Beschränkung auf die Gradpartikeln vorgenommen werden.

Zunächst werden grammatische und pragmatische Beschreibungsansätze von Gradpartikeln gegenübergestellt (Abschn. 2 und 3). In Abschn. 4 werden Eigenschaften von Attributen mit den zuvor ermittelten grammatischen und pragmatischen Eigenschaften von Gradpartikeln abgeglichen, um auf diese Weise zu einer Einschätzung der Frage, ob Gradpartikeln Attribute sind, zu gelangen.

2 Grammatische Beschreibungsansätze

2.1 Gradpartikeln in Grammatiken des Gegenwartsdeutschen

Satzgrammatiken des Gegenwartsdeutschen präsentieren ein Instrumentarium zur Analyse von Sätzen. Im Sinne der Eisenberg'schen

¹ Zwar können sich Gradpartikeln auch auf Nominalgruppen und Präpositionalgruppen beziehen, bei diesen ist aber der Status als attribulierbare Kategorie nicht fraglich. Deshalb steht die Grundsatzfrage nach dem Attributstatus von Gradpartikeln und auch von Intensitätspartikeln häufig im Zusammenhang mit der Frage nach dem Status von Adjektiven und Adverbien als Nachbereiche von Attributrelationen.

² Dagegen weist Helbig explizit auf den Attributstatus von Partikeln hin (vgl. 1973: 15). Bei Helbig geht es dabei um das distributionelle Verhalten von verschiedenen Partikelarten als Attribute, sodass der Hinweis auf Gradpartikeln als mögliche Attribute auch eher implizit erfolgt.

Unterscheidung zwischen syntaktischen Kategorien und syntaktischen Relationen (vgl. 2006: 13ff.) gibt es prinzipiell zwei Möglichkeiten der Analyse der Bestandteile von Sätzen: Sie können kategorial beschrieben werden, indem sie syntaktischen Kategorien zugeordnet werden (z. B. Wortarten oder Phrasentypen), und sie können relational analysiert werden, indem der Frage nachgegangen wird, „welche Funktion die Konstituente innerhalb der größeren Einheit hat“ (39). Ein Streifzug durch Grammatiken des Gegenwartsdeutschen ergibt folgendes Bild: Gradpartikeln werden meist nur kategorial, selten relational beschrieben.

So findet sich in allen einschlägigen Grammatiken die Wortart Gradpartikel (bei Eisenberg, Hentschel/Weydt und in der Duden-Grammatik „Fokuspartikel“, bei Weinrich „Fokusadverb“ genannt; die Bezeichnung „Gradpartikel“ verwenden Helbig/Buscha, Engel und die IDS-Grammatik). Alle genannten Grammatiken enthalten ein kurzes Kapitel zu den Gradpartikeln, in dem meist die Wortart näher charakterisiert wird. Dabei werden einerseits Angaben zum syntaktischen (meist distributionellen) Verhalten der Gradpartikeln gemacht, andererseits werden diese durch Rückgriff auf pragmatische Kategorien charakterisiert. So beschreibt Eisenberg die Fokuspartikeln als Fokusoperatoren und geht von der Präsupponiertheit „einer gerichteten Skala mit einem bestimmten Platz für das vom Fokus Bezeichnete“ aus (2006: 233). Weinrich charakterisiert diesen Platz als Hervorhebung: „Fokus-Adverbien dienen dazu, ein Element aus einer Menge vergleichbarer Elemente hervorzuheben.“ (1993: 595) Helbig/Buscha gehen davon aus, dass „sie der im Satz ausgedrückten Behauptung (Assertion) eine quantifizierende und/oder skalierende Bedeutung hinzufügen und bestimmte Voraussetzungen (Präsuppositionen) markieren“ (2001: 422). Die Beschreibung von Nübling in der Duden-Grammatik deutet ebenfalls auf Präsuppositionen hin: „Fokuspartikeln setzen Alternativen zu ihrem Bezugswort voraus und schließen andere Möglichkeiten aus oder ein.“ (2005: 596) Engel verweist auf den nichtpropositionalen Wert der Gradpartikeln: „Gradpartikeln tragen selten zur Beschreibung eines Sachverhalts bei. Vielfach präzisieren sie den Grad der Erwartbarkeit oder setzen aus Sprechersicht Elemente zu anderen Elementen in Beziehung.“ (2004: 437)

Auch Hentschel/Weydt sehen die Funktion von Fokuspartikeln offenbar als außerhalb der Proposition liegend an: „Die semantische Funktion von Fokuspartikeln besteht darin, Beziehungen zu anderen Propositionen als denen, in denen sie selbst stehen, herzustellen, wobei diese Propositionen explizit geäußert oder nur implizit mitgedacht werden können.“ (1994: 291) Strecker beschreibt die Gradpartikeln in der IDS-Grammatik als Mittel zur Diktumsgraduierung, die er wiederum den „aufbauenden Operationen“ zuordnet. Das sind Operationen, die „dazu dienen, Dikta differenzierter zu gestalten, als dies allein mit elementaren Propositionen und Modusindikatoren möglich wäre“ (1997: 790).

Dieser Überblick über das Erfassen pragmatischer Leistungen von Gradpartikeln in Gegenwartsgrammatiken des Deutschen zeigt, dass diese zwar eine syntaktische Kategorie „Gradpartikel“ annehmen, das Spezifische dieser Kategorie aber offenbar doch in ihrem pragmatischen Gehalt sehen. Möglicherweise liegt in diesem Zwiespalt der Grund dafür, dass die Grammatiken sich in der Regel zögerlich in Bezug auf eine syntaktisch-relationale Einordnung der Gradpartikeln verhalten.

Wenn man davon ausgeht, dass eine syntaktische Analyse in der Lage sein sollte, Sätze in ihre Bestandteile zu segmentieren und diese Bestandteile (Konstituenten) kategorial und relational zu erfassen, so kommen die Gegenwartsgrammatiken dieser Aufgabe in Bezug auf die Gradpartikeln nur teilweise nach. Prinzipiell sind drei Strategien zu beobachten:

1. Gradpartikeln werden als Attribute oder zumindest als Gliedteile eingeordnet.
2. Der Attributstatus von Gradpartikeln wird negiert.
3. Es finden sich keine oder nur sehr vage Angaben zur relationalen Bestimmung von Gradpartikeln.

Ad 1: In der Duden-Grammatik findet sich fast in jeder Auflage eine andere Auffassung zu unserer Problematik. In der vierten Auflage von 1984 benennt Sitta Partikeln (mit Beispielen einer Intensitäts- und einer Gradpartikel) als Attributtyp (vgl. 1984: 594). In den folgenden beiden Auflagen verzichtet Sitta weitestgehend auf den Attributbegriff, weil dieser „oft nur in einem engeren Sinn gebraucht [wird], nämlich speziell für Gliedteile,

die von einem Substantiv abhängen“ (1998: 659). Dementsprechend spricht er nun von „Gliedteile[n], die keine Äquivalente als selbständige Satzglieder kennen“ (665). Allerdings benennt er hier nicht Partikeln als möglichen Gliedteilty, obwohl sich unter den Beispielen Intensitätspartikeln finden.

Der 1984er Strategie von Sitta schließen sich auch Hentschel/Weydt an und begründen das mit dem Nichtsatzgliedstatus der Partikeln: „Da sie aber andererseits auch keine selbständigen Satzglieder sind (und somit nicht etwa als Adverbialbestimmungen klassifiziert werden können), entstünde durch ihren Ausschluß eine Gruppe von unselbständigen Satzteilen, die von der syntaktischen Terminologie nicht erfaßt sind. Wir schlagen daher vor, alle nicht-selbständigen Zusätze zu beliebigen Satzteilen (mit Ausnahme des Verbs) als Attribute einzuordnen.“ (1994: 351)

Ad 2: Die einzige Grammatik, die sich gegen eine Einordnung von Gradpartikeln als Attribute ausspricht, ist die IDS-Grammatik. Strecker begründet dies durch die semantisch-pragmatischen Charakteristika von Diktumsgraduierungen, wobei er, wie auch in der Gradpartikelliteratur üblich, zwischen „Fokus“ und „Skopus“ unterscheidet (vgl. Abschn. 3): „Die semantische Wirkung der Diktumsgraduierung beschränkt sich jedoch nicht auf die fokussierte Funktionseinheit. In ihrem Skopus befindet sich [...] das gesamte Diktum.“ (1997: 868) Diktumsgraduierungen beziehen sich auf Erwartungen oder Einschätzungen, die „das Basisdiktum in keiner Weise modifizieren“ (1997: 888). Strecker warnt deshalb: „Eine oberflächliche syntaktische Analyse kann hier zu gravierenden Fehleinschätzungen führen.“ (888) Wie bereits in der Einleitung zitiert, kritisieren Fuhrhop/Thieroff, dass sich in der IDS-Grammatik keine Aussagen über syntaktische Erweiterungen des Adverbs und des Adjektivs finden. Zwar hat Strecker dargelegt, dass es sich – zumindest im Fall von Gradpartikeln als potenziellen Erweiterungen von Adjektiven oder Adverbien – gerade nicht um eine klassische Erweiterung handelt, da sie sich nicht nur auf das fokussierte Element, sondern auf das gesamte Basisdiktum beziehen; allerdings ist richtig, dass die Frage unberührt bleibt, ob angesichts dieser Einschätzung den Gradpartikeln überhaupt eine syntaktische Funktion im Satz zukommt bzw. wie sich die

funktionale Beschreibung aufbauender Operationen zu andersgearteten Funktionen anderer Konstituenten verhält.

Ad 3: Die meisten Gegenwartsgrammatiken des Deutschen sind der dritten Gruppe zuzuordnen: Sowohl bei Engel (2004), Eisenberg (2006), Helbig/Buscha (2001) als auch bei Weinrich (1993) finden sich keine Angaben zur relationalen Bestimmung von Gradpartikeln. Somit bestimmen sie nicht nur Gradpartikeln nicht als Attribute, sondern bieten auch keine Alternative. In der letzten Auflage der Duden-Grammatik ordnet Gallmann die Gradpartikeln zwar nicht in seine Übersicht über Attribute ein, stellt dann aber fest: „Fokuspartikeln können an Phrasen ‚angelagert‘ werden, also auch an Nominalphrasen.“ (2005: 817) Was unter „Anlagerung“ zu verstehen ist, bleibt völlig offen.

Die kurze Übersicht über den Umgang von Grammatiken mit einer relationalen Bestimmung von Gradpartikeln lässt deutlich werden, dass die grammatische Beschreibung weitestgehend an den bekannten (und damit automatisch bewährten?) Beschreibungskategorien festhält. Besonders deutlich wird dies in der Begründung von Hentschel/Weydt, die nur eine Entweder-oder-Entscheidung offenlässt: Wenn die zur Debatte stehenden Elemente keinen Satzgliedstatus haben, bleibt nur die Einordnung als Attribute. Die Frage nach einer neuen, davon unabhängigen Kategorisierung kommt dadurch nicht auf.

2.2 *Beschreibungsansätze zum syntaktischen Verhalten von Gradpartikeln in der Gradpartikelliteratur*

Die hier zentrale Frage, ob Gradpartikeln im Fuhrhop/Thieroff'schen Sinne als Vorbereitung der Attributrelation in Frage kommen, spielt in der Gradpartikelliteratur eine völlig untergeordnete Rolle. Einschlägige Arbeiten beschäftigen sich vielmehr mit

- der Etablierung der syntaktischen Klasse „Gradpartikel“ (Altmann 1976);
- distributionellen Regeln (Altmann 1976; 1978; Jacobs 1983; König 1993);
- Bezugsbereichen der Gradpartikeln (Altmann 1976; 1978; Jacobs 1983; König 1993);
- möglichen Zusammenhängen zwischen dem syntaktischen und semantischen Verhalten

- von Gradpartikeln (Altmann 1976; Jacobs 1983; König 1991);
- Möglichkeiten der Erklärung der Gradpartikelsyntax durch grammatische Theorien (Altmann 1978; Jacobs 1983);
 - Erklärungsmöglichkeiten von nicht möglichen Stellungen (Jacobs 1983; König 1993);
 - dem Status von Gradpartikeln als Konstituenten oder Ko-Konstituenten (Altmann 1978; Jacobs 1983; König 1993);
 - dem Verhältnis der syntaktischen Beschreibung zu Fokus und Skopus (Jacobs 1983; König 1991; 1993).

Aus Platzgründen wird hier auf eine Auseinandersetzung mit diesen Themen verzichtet und auf die Ansätze nur insofern eingegangen, als es für die hier intendierte Argumentation notwendig erscheint.

Zentral für die Fragestellung ist die Frage nach dem (Ko-)Konstituentenstatus der Gradpartikeln. Altmann (1978: 17) bringt diese Frage auch mit der Satzgliedfrage in Verbindung: „[Es] ist zu prüfen, ob es sich bei den genannten Elementen in Gradpartikel-Funktion um selbständige Satzglieder handelt, also unmittelbare Konstituenten des Satzes, oder ob sie anderen Konstituenten zuzuordnen sind, ob sie also mit diesen zusammen intermediäre syntaktische Einheiten zwischen lexikalischen Kategorien und der Kategorie ‚Satz‘ bilden.“

Altmann testet die Satzgliedhaftigkeit durch die Platzierung vor Verbzweit und schlussfolgert, „daß die Elemente in Gradpartikel-Funktion nicht satzgliedwertig sind. Das heißt andererseits, daß irgendeine Zuordnung zu anderen Konstituenten vorliegen muß.“ (18) Die prinzipielle Frage nach dem Status als eigene Konstituente oder Ko-Konstituente bleibt auch nach Altmann eine zentrale Frage in der Diskussion um den syntaktischen Status der Gradpartikeln.

Den Ausgangspunkt für die Überlegungen von Jacobs bildet die Tatsache, dass als Charakteristikum der Gradpartikeln einerseits die hohe Stellungsvariabilität gilt („Gradpartikeln haben die seltsame Eigenschaft, durch Sätze von vorne bis hinten durchwandern zu können“ (1983: 4)), dass aber andererseits auch Einschränkungen dieser Variabilität zu verzeichnen sind. So meint Jacobs u. a., dass Gradpartikeln nicht zwischen Präposition und folgender Nominalphrase stehen könnten:

- (4) *Luise wurde von nur/sogar/auch ihrem Arzt vor dem Rauchen gewarnt. (Jacobs 1983: 42)

Der von Jacobs als ungrammatisch markierte Fall lässt sich allerdings empirisch belegen:

- (5) Jedes fünfte Kind in Deutschland lebt heute mit nur einem Elternteil zusammen. (IDS-Cosmas: Frankfurter Rundschau 1999)
- (6) In gerade mal einem Jahr zogen 20 Familien am Alsenweg 4–10 ihre Reihenhäuser hoch. (IDS-Cosmas: Mannheimer Morgen 1998)

Zwar ist damit zu rechnen, dass nicht alle Gradpartikeln zwischen Präposition und nachfolgender Nominalphrase stehen können und dass auch nicht alle Präpositionen in Frage kommen. Da aber die Stellung von Gradpartikeln zwischen Präposition und nachfolgender Nominalphrase nicht so kategorisch ausgeschlossen werden kann, wie es bei Jacobs der Fall ist, erscheint es fraglich, ob daraus weitreichende Schlussfolgerungen bezüglich des Konstituentenstatus von Gradpartikeln gezogen werden können.

So argumentiert Jacobs mit Beispiel (4) dafür, dass „*nur ihrem Arzt, sogar ihrem Arzt und auch ihrem Arzt* keine Terme sind. Wenn diese Ketten Terme wären, sollten sie, wie alle Terme (oder ‚Nominalphrasen‘), als Komplemente von Präpositionen fungieren können“ (1983: 42). Jacobs nimmt an, dass die Analyse, die das unmittelbar nachfolgende Satzglied als den syntaktischen Bereich der Gradpartikeln betrachtet, dennoch so populär ist, weil die „Fokussierung des nachfolgenden Satzglieds die Zusammengehörigkeit der Gradpartikel und des Satzglieds suggeriert“ (43). Er dagegen geht davon aus, „daß im Allgemeinen der syntaktische Bereich von Gradpartikeln nicht das auf der Verbendstellungsstufe unmittelbar folgende Satzglied ist (auch wenn es den Fokusakzent trägt), sondern die ganze auf der Verbendstellungsstufe auf die Gradpartikel folgende null- bis dreistellige Verbalphrase“ (42). In Bezug auf den Satz

- (7) daß Luise *nur/sogar/auch ihrem Arzt* ihr Auto vermachte (Jacobs 1983: 40)

wäre der syntaktische Bereich der Gradpartikel also nicht *ihrem Arzt*, sondern *ihrem Arzt ihr Auto vermachte*.

Mit einem weiteren Beispiel illustriert Jacobs, dass das Folgen eines fokussierten Satz-

glieds auf eine Gradpartikel nicht automatisch zu einer Kokonstituenz führen müsse:

- (8) Luise vermachte weder ihrem Astrologen ihr Haus noch ihrem Guru ihre Pelzmäntel, nein, sie vermachte nur ihrem Arzt ihr Auto. (Jacobs 1983: 44)

Hier könne keine Rede von einer syntaktischen Kokonstituenz sein, denn: „Die beiden Fokus-teile sind mit der Gradpartikel intuitiv gleich stark verbunden, aber diese Verbindung kann natürlich keine im Sinne der syntaktischen Kokonstituenz sein, denn *ihrer Arzt ihr Auto* ist ja keine Konstituente.“ (44)

Diese Interpretation mag zwar tatsächlich auf Beispiel (8) zutreffen; wenn man aber bedenkt, dass hier eine aufwändige Parallelkonstruktion notwendig ist, um diese Interpretation zu ermöglichen, stellt sich die Frage, ob aus solchen Operationen tatsächlich weitreichende Schlussfolgerungen gezogen werden können wie die, „daß wir in manchen Fällen Verbdrittstellung konstatieren müssen, wo bisher allgemein Verbzweitstellung angenommen wurde“ (Jacobs 1983: 123). König bezeichnet dies als „particularly undesirable consequence“ (1993: 984), wenngleich er zugeibt: „[T]he alternative view proposed by Jacobs has by no means been refuted once and for all.“ (985)

Wenngleich die Diskussion hier nicht die Attributhaftigkeit von Gradpartikeln betrifft, sondern ihren (Ko-)Konstituentenstatus, ergibt sich das gleiche Bild wie in Abschn. 2.1: Die Frage nach dem syntaktischen (Ko-)Konstituentenstatus bleibt eine Entweder-oder-Frage. Die Frage als solche bleibt von der Diskussion unberührt.

3 Semantisch-pragmatische Beschreibungsansätze

Hier wird von einer „semantisch-pragmatischen“ Beschreibung gesprochen, weil die einschlägigen Beschreibungsansätze in der Gradpartikelliteratur teilweise als semantisch und teilweise als pragmatisch eingeordnet werden. Das lässt sich wohl dadurch erklären, dass im Falle einer semantischen Beschreibung von einem „relativ weiten Bedeutungsbegriff“ ausgegangen wird (Altmann 1976: 45), der den Gebrauch einschließt. Themen der einschlägigen Arbeiten sind:

- Etablierung der Gradpartikeln als semantische Kategorie (Altmann 1976);

- Subtypisierung der Gradpartikeln (Altmann 1976; 1978; König 1991);
- Wahrheitsbedingungen, Präsupposition, Implikatur (Altmann 1976; 1978; Jacobs 1983; König 1991);
- Fokus vs. Skopus (Jacobs 1983; König 1991; 1993; Strecker 1997¹);
- Skalen (Jacobs 1983; König 1991; Strecker 1997).

Auch hierzu soll im Folgenden kein Vollständigkeit anstrebender Forschungsüberblick gegeben werden, sondern die Themenbereiche werden nur insofern vorgestellt, als sie für die hier verfolgte Fragestellung relevant erscheinen.

Verwiesen wurde bereits auf die Unterscheidung von Fokus und Skopus. Hier wird nun auf die Definitionen von König (1991) zurückgegriffen: „Als Fokus einer Gradpartikel bezeichnen wir vorläufig den Teil eines Satzes, der typischerweise einen Satzaccent trägt und von der Partikel semantisch besonders betroffen wird.“ (787) „Als Skopus einer Partikel können wir also den Teil eines Satzes (bzw. seine semantische Entsprechung) auffassen, der für die Ausformulierung des Beitrages einer Partikel zur Bedeutung eines Satzes relevant ist.“ (790)

Ein Beispiel von Strecker aus der IDS-Grammatik soll diese Unterscheidung illustrieren:

- (9a) Sogar seit 1936 betreibt Katharina Weber hier einen Schreibwarenladen.
(9b) Seit 1936 betreibt sogar Katharina Weber hier einen Schreibwarenladen.
(9c) Seit 1936 betreibt Katharina Weber sogar hier einen Schreibwarenladen.
(9d) Seit 1936 betreibt Katharina Weber hier so-gar einen Schreibwarenladen. (Strecker 1997: 890)

Die Gradpartikel wandert, wie Jacobs sagt, durch den ganzen Satz. Mit ihr wandert der Fokus. Aber: „Die Einschätzungen oder Erwartungen, auf die sich die Diktumsgradierungen in den Sätzen [9a–9d] beziehen, beschränken sich in keinem Fall auf das, was mit

¹ Streckers Kapitel zu den Gradpartikeln in der IDS-Grammatik wird hier in die Darstellung zur Gradpartikelliteratur einbezogen, da es weit über die Beschreibung von Gradpartikeln in den anderen Grammatiken hinausgeht.

der Phrase zum Ausdruck gebracht wird, der das hervorgehobene Element angehört. Das Besondere, Überraschende ist etwa im Fall von Satz [9a] nicht einfach das Jahr 1936, sondern erst die Tatsache, daß Katharina Weber seit diesem Jahr einen Schreibwarenladen betreibt.“ (Strecker 1997: 890)

König schlussfolgert zu Recht, dass diese semantische Doppelbödigkeit der Gradpartikeln verantwortlich für ihre „Uneinheitlichkeit“ in der Syntax“ ist, da sich dadurch die doppelte Anforderung an die Syntax ergibt, „einerseits den Fokus und andererseits den Skopus zu markieren“ (1991: 789). Darin liegt offenbar ein Grund für die Schwierigkeiten der syntaktischen Beschreibung von Gradpartikeln. Dies kann aber auch als Argument gegen einen Attributstatus gesehen werden: Attribute haben nur einen Bezugsbereich und keinen darüber hinausgehenden Skopus.

Der die Frage nach möglichen Konsequenzen semantisch-pragmatischer Beschreibungen für die syntaktische Analyse entscheidende Punkt ist – so der hier vertretene Standpunkt – die pragmatische Interpretation der Gradpartikeln als Implikatur. So leistet die Partikel *auch* in

(10) Auch Fritz hat ein neues Auto gekauft.

keinen expliziten Beitrag zum propositionalen Gehalt der Äußerung. Die Leistung der Partikel *auch* besteht vielmehr in einer Implikatur:

(10') Eine andere Person hat ebenfalls ein neues Auto gekauft.

Die Implikatur ist offensichtlich an die Gradpartikel gebunden. Dies ist daran erkennbar, dass der Satz ohne Gradpartikel keine Implikatur aufweist. Eine andere Gradpartikel führt zu einer anderen Implikatur:

(11) Sogar Fritz hat ein neues Auto gekauft.

(11') Mindestens eine weitere Person, der man das eher zugetraut hat, hat ebenfalls ein Auto gekauft.

(12) Nur Fritz hat ein neues Auto gekauft.

(12') Kein anderer hat ein neues Auto gekauft.

Aufgrund des Zusammenhangs zwischen der Gradpartikel und der Implikatur lässt sich schlussfolgern, dass es sich um eine konventionelle Implikatur handelt: „Konventionelle Implikaturen sind nicht-wahrheitsfunktionale Inferenzen, die sich nicht von übergeordneten pragmatischen Prinzipien wie den Maximen herleiten, sondern einfach per Konvention mit

bestimmten Einheiten oder Ausdrücken verknüpft werden.“ (Levinson 2000: 139)

Auch wenn konventionelle Implikaturen nicht wie die konversationellen Implikaturen auf Konversationsmaximen beruhende Schlussfolgerungen darstellen, sondern an einzelne Sprachzeichen geknüpft sind, bauen auch sie auf dem Kooperationsprinzip auf. Deshalb gilt auch hier, was Levinson in Anlehnung an Grice (1975) zum „wechselseitigen Wissen“ formuliert:

Wenn S sagt, daß p, impliziert das konversationell q dann und nur dann, wenn

- (i) angenommen wird, daß S die Maximen oder zumindest (bei Mißachtungen der Maximen) das Kooperationsprinzip befolgt,
- (ii) zur Aufrechterhaltung dieser Annahme davon ausgegangen werden muß, daß S glaubt, daß q,
- (iii) S glaubt, daß S und der Angesprochene H wechselseitig wissen, daß H erschließen kann, daß zur Aufrechterhaltung der Annahme in (i) q tatsächlich notwendig ist. (Levinson 2000: 124)

Was genau müssen Sprecher und Hörer „wechselseitig wissen“, damit die Implikatur wirksam sein kann? Den Schlüssel zur Beantwortung dieser Frage könnte der in der Gradpartikelliteratur zentrale Begriff „Skala“ bieten. König definiert „Skala“ als „eine Menge von kontrastierenden Ausdrücken der gleichen Kategorie [...], die entsprechend ihres semantischen Gehalts in eine Ordnung gebracht werden können“ (1991: 794). Jacobs spricht von einer „Rangfolge“ (1983: 129), die er durch das folgende Beispiel erklärt:

(13) Sogar Oma fand das gestrige Fernsehprogramm langweilig. (Jacobs 1991: 794)

Jacobs meint, wenn man eine solche Äußerung akzeptiere, „akzeptiert man gleichzeitig, daß eine oder mehrere der Entitäten, von denen die Rede ist, relativ hoch oder relativ niedrig in einer bestimmten Rangfolge stehen. Bei [13] akzeptiert man, daß Oma in der Rangfolge der Entitäten, die das gestrige Fernsehprogramm langweilig finden konnten, ziemlich weit oben rangiert, etwa in dem Sinn, daß es bei ihr besonders überraschend war, daß sie das Programm langweilig fand.“ (794)

In Bezug auf die Frage, was Sprecher und Hörer wechselseitig wissen müssen, bedeutet das, dass Sprecher und Hörer die gleiche Orientierung bezüglich der „Ordnung“ bzw. der

„Rangfolge der Entitäten“ haben müssen. Darüber hinaus müssen sie in der Lage sein, die jeweiligen Kontexte zu deuten, da die Bewertungskriterien für Skalen stark kontextabhängig sind (vgl. Jacobs 1983: 131; König 1991: 795).

4 Sind Gradpartikeln Attribute?

4.1 Eigenschaften von Attributen

Nachdem die Gradpartikeln aus grammatischer und semantisch-pragmatischer Perspektive beschrieben wurden, sollen nun die grammatischen und semantisch-pragmatischen Eigenschaften von Attributen zusammengefasst werden, um auf diese Weise eine Grundlage für die Betrachtung der Frage, ob Gradpartikeln Attribute sind, zu erhalten.

In semantisch-pragmatischer Hinsicht werden Attribute als „Modifikationen“ beschrieben: „Die primäre Leistung der Attribute besteht darin, das von einem Substantiv Bezeichnete ‚näher zu bestimmen.‘“ (Eisenberg 2006: 235) Indem Attribute das Bezeichnete näher bestimmen, schränken sie den Geltungsbereich des Bezeichneten ein: Das Substantiv *Auto* bezeichnet die gesamte Klasse von Gegenständen, die als Auto gelten können. Die Attribuierung *das Auto mit dem Kennzeichen KS-Q-8116* beschränkt den Geltungsbereich einer Aussage (etwa: *Das Auto steht im Parkverbot*) auf das konkrete Exemplar der Klasse Auto mit dem genannten Kennzeichen. Im Gegensatz zu Satzgliedern ist das Attribut „eine potentielle Prädikation“ (Helbig 1972: 334): Das Beispiel *das Auto mit dem Kennzeichen KS-Q-8116* lässt sich auf die Prädikation *Das Auto hat das Kennzeichen KS-Q-8116* zurückführen. Heidolph/Flämig/Motsch sprechen deshalb davon, dass ein großer Teil der Attribute „reguläre Entsprechungen in Relativsätzen“ habe (1981: 184).

In grammatischer Hinsicht werden Attribute als Gliedteile bestimmt: „Das Attribut ist kein selbstständiges Satzglied, sondern immer nur Gliedteil.“ (Helbig/Buscha 2001: 492) Das bedeutet, dass Attribute keine unmittelbaren Konstituenten von Sätzen sind, sondern „Attribute sind unmittelbare Konstituenten von Nominalgruppen“ (Eisenberg 2006: 235). Ein wichtiger Schlüssel zum Verständnis des Attributbegriffs liegt im Verhältnis von „Attribut“ und „Gliedteil“. So sehen auch Fuhrhop/Thieroff in der Einführung des Begriffs „Gliedteil“ durch Glinz (1952) den

„Schlüssel für die Ausweitung des Attributbegriffs“ (2005: 313). Ein maximal ausgeweiteter Attributbegriff setzt „Attribut“ und „Gliedteil“ gleich. Hinter einer solchen Auffassung, wie sie bspw. Sitta in der 1984er Duden-Grammatik vertrat, steckt eine maximale Anwendung der Satzgliedidee auf alle Bestandteile eines Satzes: Wenn Bestandteile eines Satzes keine Satzglieder sind, müssen sie als Gliedteile, also Attribute, betrachtet werden. Die Folge davon ist, dass in der 1984er Duden-Grammatik sogar die Artikel als Attribute bezeichnet werden (1984: 592).

In jüngerer Zeit ist dagegen der Versuch zu beobachten, die Begriffe „Gliedteil“ und „Attribut“ wieder voneinander abzugrenzen, indem spezifiziert wird, welche Gliedteile Attribute sind und welche nicht. So heißt es bspw. bei Eisenberg zu den bestimmten Artikeln: „Nicht zu den Attributen gehören die Artikelwörter in Kopffunktion, die ja in vielen Fällen notwendig sind und den Kern nicht modifizieren, sondern der NGr zu Referentialität verhelfen.“ (2006: 235) Dem folgen auch Fuhrhop/Thieroff, die die Artikelwörter als mögliche Vorbereiche der Attributrelation ausschließen, weil diese „kategorial regierte obligatorische Einheiten“ darstellen (2005: 325). Ausgehend von einem valenztheoretischen Ansatz plädieren sie dafür, „den Begriff Attribut einzuengen auf die lexikalisch regierten obligatorischen Komplemente, die fakultativen Komplemente und die Supplemente“ (325). Zu den Attributen zählen Fuhrhop/Thieroff also nur diejenigen obligatorischen Elemente, die lexikalisch regiert sind (bspw. *die ihren Preis werte Grammatik, die einer Auszeichnung würdige Grammatik*; vgl. 315).

Aus dem Zitat von Eisenberg lässt sich ablesen, dass auch das Verhältnis von Kopf und Kern relevant für die Bestimmung von Attributen ist: Attribute sind weder Köpfe noch Kerne, sondern modifizieren den Kern. Auch Fuhrhop/Thieroff fragen nach der Beziehung von Kernen und Gliedteilen (vgl. 2005: 315), was impliziert, dass die Attributrelation eine Relation zwischen einem Gliedteil und dem Kern ist, nicht aber eine Relation zwischen Gliedteil und Kopf oder Gliedteil und Phrase. Die enge Bindung des Attributs an den Kern schlägt sich auch im distributionellen Verhalten nieder: Attribute stehen im heutigen Deutsch i. d. R. unmittelbar vor oder nach dem Kern. Während bei postnominalen Attributen

u. U. eine versetzte Stellung denkbar ist: *Ein Mann kam zu uns mit einem langen Bart*, ist die enge Bindung pränominaler Attribute an den Kern daran erkennbar, dass sie nicht vor den Kopf bzw. die gesamte Phrase versetzt werden können: *das schöne Haus – *schönes das Haus*.

Schließlich sei noch auf die Eigenschaft von Attributen verwiesen, erweiterbar zu sein. Auch Attribute können attribuiert werden: *das schon immer schöne Haus, der Mann mit dem langen Bart* etc.

Halten wir fest: Die Gleichsetzung von Gliedteilen und Attributen scheint ad acta gelegt. Gegenwärtig geht es vielmehr um die Frage, welche Gliedteile Attribute sind und welche nicht. Auffällig daran ist wieder eine Entweder-oder-Behandlung der Attributfrage: Gliedteile können entweder als Attribute gelten oder nicht. Die Frage, ob es nicht auch andere Erfassungsmöglichkeiten für die Relationen von Gliedteilen zu den ihnen übergeordneten Kernen oder auch weiteren Elementen im Satz geben könnte, bleibt dadurch unberücksichtigt.

4.2 Gradpartikeln und die Eigenschaften von Attributen

Für Gradpartikeln stellt sich nun die Frage, ob sie Gliedteile mit Attributstatus sind. Deshalb soll nun überprüft werden, ob die hier zusammengetragenen Eigenschaften von Attributen auf die Gradpartikeln zutreffen. Als Diskussionsgrundlage werden die in der Einleitung aufgeführten Beispiele verwendet:

- (1) Sogar Luise zeigte der Polizei ein Bild von Peter.
- (2) Luise zeigte nur der Polizei ein Bild von Peter.
- (3) Luise zeigte der Polizei auch ein Bild von Peter.

Diesen Beispielen werden folgende Beispiele prototypischer Attribute gegenübergestellt:

- (14) Das Auto mit dem Kennzeichen KS-O-8116 steht im Parkverbot.
- (15) Das hübsche Mädchen spielt Klavier.
- (16) Die Mutter des Kindes spricht mit der Lehrerin.

In semantischer Hinsicht wurden Attribute als potenzielle Prädikationen erfasst, die das von einem anderen Element Bezeichnete näher bestimmen. Die Eigenschaft „potenzielle Prädikation“ trifft auf die Beispiele (14)–(16), nicht aber auf die Beispiele (1)–(3) zu: Eine paraphrasierbare Prädikation wie **Luise ist*

sogar oder **die Polizei hat nur* liegt nicht vor.

Etwas schwieriger ist die Frage, ob Gradpartikeln wie Attribute das Bezeichnete näher bestimmen. Eine Einschränkung des Geltungsbereiches im oben beschriebenen Sinne liegt zwar nicht vor, eine nähere Bestimmung i. w. S. könnte dagegen angenommen werden: Mit *sogar* in Beispiel (1) erfolgt die nähere Bestimmung, dass man das von Luise nicht erwartet hätte, mit *nur* in Beispiel (2) wird eingeschränkt, dass keine weitere Personengruppe das Bild gezeigt bekommt, und *auch* in Beispiel (3) lässt darauf schließen, dass Luise der Polizei noch weitere Bilder gezeigt hat. Aber sind tatsächlich die unmittelbar folgenden Nominalgruppen die Geltungsbereiche dieser Bestimmungen? König – darauf wurde bereits in Abschn. 3 hingewiesen – spricht von einer „semantischen Doppelbödigkeit“ der Gradpartikeln (1991: 789), die darin besteht, dass Gradpartikeln einen Fokus und einen Skopus haben. So bezieht sich bspw. *nur* in Beispiel (2) zwar auf *die Polizei* (Fokus), die die Polizei betreffende Einschränkung gilt aber für das im Satz Ausgesagte (das Zeigen des Bildes = Skopus). Gradpartikeln haben folglich keinen einfachen Geltungsbereich wie Attribute. Darüber hinaus unterscheidet sich die nähere Bestimmung durch Gradpartikeln dadurch von denjenigen prototypischer Attribute, dass die näheren Bestimmungen durch Attribute – wie etwa in den Beispielen (14)–(16) – explizit sind, während die näheren Bestimmungen durch Gradpartikeln implizit sind. Darauf wird in Abschn. 4.3 noch einmal eingegangen.

Aus semantisch-pragmatischer Perspektive lassen sich Gradpartikeln also nicht als Attribute bestimmen. Es bleibt zu prüfen, wie sie sich in grammatischer Hinsicht verhalten. Als grammatische Eigenschaften von Attributen wurden benannt: 1. Attribute sind Gliedteile, also keine Satzglieder; 2. Attribute beziehen sich auf Kerne; 3. Attribute stehen in unmittelbarer Umgebung des Kerns; 4. Attribute sind erweiterbar. Die erste Eigenschaft, der Gliedteilstatus, scheint zuzutreffen, wenngleich der Schluss ‚wenn Gliedteil, dann automatisch Attribut‘ – das wurde in Abschn. 4.1 mit Bezug auf die gegenwärtige Attributdiskussion gezeigt – nicht zulässig ist. Mit der Einschränkung ‚scheint zuzutreffen‘ wird Bezug genommen auf die in Abschn. 2.2 aufgeführten Argumente von Jacobs gegen einen Kokonstituentenstatus von Gradpartikeln: Zwar ist Ja-

cobs' Perspektive nicht unstrittig, sie zeigt aber, dass der Kokonstituentenstatus von Gradpartikeln nicht einfach vorausgesetzt werden kann. Wenn man die semantisch-pragmatische Perspektive und die grammatische Perspektive aufeinander abbildet, wird diese Tatsache verständlich: Die semantische Doppelbödigkeit und ein klarer Kokonstituentenstatus schließen einander aus. Zwar sind Gradpartikeln keine eigenständigen Satzglieder, sie sind aber aufgrund des doppelten Bezugs auch keine einfachen Gliedteile. Vielmehr gerät die Dichotomie Satzglied vs. Gliedteil hier offenbar an ihre Grenzen. Es stellt sich deshalb die Frage, ob das traditionelle System der Erfassung syntaktischer Relationen durch Satzglieder und Gliedteile erweitert werden sollte. Auf diese Frage wird in Abschn. 4.3 eingegangen.

Ein besonders deutlicher Unterschied zwischen Gradpartikeln und prototypischen Attributen besteht darin, dass sich Gradpartikeln (s. 2.) nicht auf Kerne beziehen, sondern auf ganze Phrasen: Der Fokus von *nur* in Beispiel (2) ist nicht *Polizei*, sondern *die Polizei* und von *auch* in Beispiel (3) nicht *Bild*, sondern *ein Bild von Peter*. Bei mehrteiligen Fokuselementen können Gradpartikeln (s. 3.) nicht unmittelbar vor dem Kern stehen: **der nur Polizei*, **ein auch Bild von Peter*. Eine postnominale Stellung von Gradpartikeln ist in einigen Fällen möglich: *Luise sogar zeigte der Polizei ...* Dass sich die Gradpartikel auch bei postnominaler Stellung nicht auf den Kern, sondern die gesamte Phrase bezieht, zeigt sich bei einer Erweiterung: *Luise mit den langen Zöpfen sogar* vs. **Luise sogar mit den langen Zöpfen*.

Es bleibt die Frage nach der Erweiterbarkeit von Gradpartikeln (s. 4.). Gradpartikeln können u. U. durch weitere Gradpartikeln erweitert werden: *Luise zeigte auch nur der Polizei ein Bild von Peter*; *Luise zeigte der Polizei sogar auch ein Bild von Peter*. Die Möglichkeit der Erweiterung ist aber auf eine Erweiterung durch weitere Gradpartikeln beschränkt, Gradpartikeln können nicht durch Elemente anderer Wortarten erweitert werden.

4.3 Fazit

Eine Anwendung der Eigenschaften von Attributen auf Gradpartikeln hat nicht zu einer

eindeutigen Bestimmung von Gradpartikeln als Attribute geführt: Einige Eigenschaften weisen Gradpartikeln nur eingeschränkt auf, andere Eigenschaften gar nicht. Als zentrale Abweichungen können dabei einerseits die semantische Doppelbödigkeit und andererseits die Tatsache, dass sich Gradpartikeln nicht auf Kerne, sondern ganze Phrasen beziehen, betrachtet werden. Eine Erfassung der Relation von Gradpartikeln zu den im Fokus und Skopus stehenden Elementen im Satz als Attributrelation scheint deshalb den Gradpartikeln nicht gerecht zu werden.

Dass Gradpartikeln sich abweichend von Attributen verhalten, ist kein Zufall, sondern hängt mit den in Abschn. 3 beschriebenen pragmatischen Leistungen von Gradpartikeln zusammen: Warum sollten Gradpartikeln, die einen besonderen pragmatischen Beitrag zum Satzinhalt leisten, sich syntaktisch genauso wie andere Elemente des Satzes verhalten, die dies nicht tun? Als besondere pragmatische Leistung von Gradpartikeln wurde in Abschn. 3 die Implikatur beschrieben. Deshalb wird hier dafür plädiert, diese pragmatische Leistung auch bei der Erfassung der syntaktischen Relation zu berücksichtigen.

Es entsteht der Eindruck, dass die als Satzglieder und Attribute erfassten syntaktischen Relationen in erster Linie geeignet sind, explizite Relationen zu erfassen. Die Relation von Gradpartikeln zu weiteren Elementen im Satz dagegen ist eine implizite Relation. In Abschn. 3 wurden Gradpartikeln als Sprachzeichen bestimmt, an die konventionelle Implikaturen gebunden sind. Da die Relation zwischen den Gradpartikeln und den weiteren Elementen nur über diese Implikaturen verstehbar ist, soll hier nun eine Unterscheidung von Explizitrelationen und Implikaturrelationen vorgeschlagen werden. Die klassischen Satzgliedbegriffe – und somit auch der Attributbegriff – sollten auf die Explizitrelationen beschränkt werden. Als Bezeichnung für die hier vorliegende Implikaturrelation kommt etwa „aufbauender Operator“ in Frage. Dieser von Streckers „aufbauenden Operationen“ ausgehende Terminus könnte darauf hindeuten, dass es sich bei den Gradpartikeln um Operatoren handelt, die auf der expliziten Prädikation aufbauen.

Literatur

- Altmann, Hans (1976): Die Gradpartikeln im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik. Tübingen (Linguistische Arbeiten, 33).
- Altmann, Hans (1978): Gradpartikel-Probleme. Zur Beschreibung von *gerade, genau, eben, ausgerechnet, vor allem, insbesondere, zumindest, wenigstens*. Tübingen (Studien zur deutschen Grammatik, 8).
- Duden (2005): Duden. Die Grammatik. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. Hg. von der Dudenredaktion. Mannheim et al. (Duden, 4).
- Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. 3., durchges. Aufl. Stuttgart/Weimar.
- Engel, Ulrich (2004): Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. München.
- Fuhrhop, Nanna/Thieroff, Rolf (2005): Was ist ein Attribut? In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 2–3, 306–342.
- Gallmann, Peter (2005): Der Satz. In: Duden, 773–1066.
- Glinz, Hans (1952): Die innere Form des Deutschen. Bern/München (Bibliotheca Germanica, 4).
- Grice, Herbert Paul (1975): Logic and conversation. In: P. Cole/J. Morgan (Hg.), *Speech Acts*. New York, 41–58 (Syntax and Semantics, 3).
- Heidolph, Karl Erich/Flämig, Walter/Motsch, Wolfgang (1981): Grundzüge einer deutschen Grammatik. Berlin.
- Helbig, Gerhard (1972; 1973): Zu Problemen des Attributs in der deutschen Gegenwartssprache (1; 2). In: DaF 6/1972, 332–341; DaF 1/1973, 11–17.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin et al.
- Hentschel, Elke/Weydt, Harald (1994): Handbuch der deutschen Grammatik. 2. Aufl. Berlin/New York.
- Jacobs, Joachim (1983): Fokus und Skalen. Zur Syntax und Semantik der Gradpartikeln im Deutschen. Tübingen (Linguistische Arbeiten, 138).
- König, Ekkehard (1991): Gradpartikeln. In: A. Stechow/D. Wunderlich (Hg.), *Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin/New York, 786–803 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 6).
- König, Ekkehard (1993): Focus particles. In: J. Jacobs et al. (Hg.), *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/New York, 978–987 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 9.1).
- Levinson, Steven (2000): Pragmatik. 3. Aufl., neu übers. von Martina Weise. Tübingen (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 39).
- Nübling, Damaris (2005): Die nicht flektierbaren Wortarten. In: Duden, 573–640.
- Sitta, Horst (1984): Der Satz. In: Duden. Die Grammatik. 4., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Hg. und bearb. von Günther Drosdowski. Mannheim et al., 559–755 (Duden, 4).
- Sitta, Horst (1998): Der Satz. In: Duden. Die Grammatik. 6., neu bearb. Aufl. Hg. von der Dudenredaktion. Mannheim et al., 609–858 (Duden, 4).
- Strecker, Bruno (1997): Aufbauende Operationen. In: G. Zifonun et al. (Hg.), *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York, 788–903 (Schriften des Instituts für deutsche Sprache, 7).
- Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim et al.

Die Wechselpräpositionen im DaF-Unterricht

1 Einleitung

Zahlreiche Forscher – ganz gleich, ob Linguisten oder Didaktiker – zerbrechen sich den Kopf über den Kasusgebrauch bei Wechselpräpositionen (WP) (für den DaF-Bereich vgl. z. B. Balcı/Kanathlı 2001; Sylla 1999; Wilmots/Moonen 1997).

In der zeitgenössischen Sprachwissenschaft haben einige Linguisten in der kognitiven Tradition versucht, den Kasusgebrauch anhand so genannter „einheitlicher Funktionen“ zu erklären (vgl. u. a. Leys 1989; 1993; 1995; Smith 1992).¹ Helbig (1973: 166) fragte sich aber schon vor mehr als dreißig Jahren, „ob es überhaupt sinnvoll ist, nach solchen Gesamthaltungen weiter zu fragen“. Didaktiker ihrerseits haben im Grunde mit dieser Diskussion nichts zu schaffen, sind aber trotzdem zum Teil von der Linguistik abhängig, wenn sie sich mit dem Blick auf pädagogische Grammatiken und auf den Fremdsprachenunterricht (FSU) für bestimmte Regeln entscheiden müssen. Unabhängig damit verbunden ist die Frage nach der Methodik: Wenn man sich für eine bestimmte Regel entscheidet, wie sollen DaF-Lehrer sie dann den Schülern beibringen?

In diesem Beitrag wird auf einige didaktische und methodische Aspekte der Vermittlung von WP im FSU (Deutsch im flämischen Teil Belgiens) näher eingegangen; linguistische Aspekte werden dabei außer Betracht gelassen. Den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen bilden die Ergebnisse einer kleinen Umfrage an flämischen Gymnasien, die im 2. Abschnitt vorgestellt und im 3. Abschnitt besprochen werden, woraufhin im 4. Abschnitt einige didaktische und methodische Überlegungen folgen. Die Ergebnisse sind wegen der Spezifika der Sprachenkonstellation Deutsch – Niederländisch (Flämisch) nicht unbegrenzt verallgemeinerbar, können aber im Einzelnen sicherlich auf viele weitere Sprachenpaare (mit Deutsch als Fremdsprache) bezogen und hinsichtlich ihrer Aussagekraft überprüft werden.

2 Inhalt des Fragebogens

Für die Umfrage wurde ein mehrteiliger Fragebogen erarbeitet und von 18 flämischen DaF-Lehrkräften beantwortet. Die Antworten können einige Tendenzen in der Methodik und Didaktik der Vermittlung der WP aufdecken.

Im Hauptteil des Fragebogens sollten sich die Lehrer dazu äußern, wie sie die WP unterrichten, welche Hilfsmittel sie dabei anwenden und inwieweit sie die verschiedenen vorhandenen Regeln vereinfachen. Außerdem wurde gefragt, ob sie eine (eher) explizite Regelung oder eine kommunikative Vorgehensweise bevorzugen. In einem folgenden Teil wurde ermittelt, ob es für den Grammatikunterricht (insbesondere in Bezug auf die WP) Richtlinien gibt und ob die Lehrer auch danach handeln oder ob sie dazu anderer Meinung sind. Halten sie es beispielsweise für wichtig und sinnvoll, dass die Schüler die WP kennen? Wie gut sollen die Schüler nach Meinung der Lehrer die WP überhaupt beherrschen? Schließlich sollten die Lehrer angeben, ob sie selber Schwierigkeiten mit den WP haben.

3 Ergebnisse

3.1 Unterrichtsmethode

Bei den Antworten auf die Frage, wie beim Unterrichten der WP vorgegangen wird, lassen sich zwei Gruppen von Lehrern unterscheiden: einerseits eine Gruppe, die auf eine explizite Art und Weise unterrichtet, andererseits eine Gruppe, die andere Methoden einsetzt.

Die erste Gruppe – sie stellt die Mehrheit der Lehrkräfte dar, die den Fragebogen ausgefüllt haben – unterrichtet nach einem expliziten Schema. Zunächst werden die Präpositionen exklusiver A(kkusativ)- und D(ativ)-Rektion wiederholt. Dann folgen Beispielsätze, anhand deren die WP aufgelistet und die ein-

¹ Für eine kritische Besprechung vgl. Willems (1997).

schlägigen Regeln formuliert werden. Zusätzlich verwenden einige Lehrer auch einen Text, in dem die WP von den Schülern angekreuzt werden müssen und anhand dessen die Regeln explizit formuliert werden. Anschließend folgt die Einübungsphase, wobei zuerst getrennte Übungen zur A- und zur D-Verwendung bei den WP und danach auch gemischte Übungen systematisch eingesetzt werden. Mithilfe bestimmter Geräte und Gegenstände in der Klasse wird eventuell auch mündlich geübt. Neben diesem festen Schema kommen aber auch einige Varianten vor. Manche Lehrkräfte wiederholen die Präpositionen exklusiver A- oder D-Rektion erst nach den Regeln zu den WP. Außerdem werden die Präpositionen mit festem Kasus in den Übungen mit den WP kombiniert, sodass gemischte Übungen entstehen.

Die zweite Gruppe der Lehrkräfte unterscheidet sich von der ersten darin, dass sie weniger explizit vorgeht. Aber in dieser Gruppe unterscheiden sich Lehrer auch untereinander, denn sie setzen unterschiedliche Methoden ein.

So wird von einem Lehrer eine noch ziemlich explizite Methode beschrieben, allerdings mit einem anderen Ausgangspunkt als in der ersten Gruppe. Der Lehrer fängt nämlich mit der Gegenüberstellung *zum/zur* an, um den Dativ zu erklären. Anschließend behandelt er die Präpositionen exklusiver A-Rektion und die WP. Drei Kärtchen¹ verdeutlichen die Kasusverwendung bei allen Präpositionen. Schließlich folgen Beispielsätze und alles wird anhand gemischter Übungen (Präpositionen mit festem Kasus und WP durcheinander) eingeübt.

Fünf andere Lehrkräfte verwenden eine induktive(re) Methode. Die Art und Weise, wie die Induktion erreicht wird, ist jedoch verschieden. So kombiniert ein Lehrer Beispielsätze mit bestimmten Handlungen in der Klasse, z. B. eine Schultasche zwischen die Schüler stellen oder ein Buch auf den Tisch le-

gen. Drei andere Lehrkräfte lassen ohne großen Aufwand die Schüler selbst die Regeln aus Beispielsätzen ableiten. Von diesen drei arbeitet eine Lehrerin mit Kontrastsätzen, in denen z. B. die Gegenüberstellung von *liegen* und *sich legen* vorkommt. Zudem behandelt sie die Präpositionen *auf* und *über* separat. Bei einer anderen Lehrerin besteht die Induktionsbasis aus kontrastiven Beispielsätzen (Deutsch – Niederländisch). Mit Bildern einer Maus bzw. einer Art Theaterspiel versucht sie kontrastive Beispielsätze zu veranschaulichen, z. B. *Die Maus setzt sich in den Sessel* – *Die Maus sitzt im Sessel* bzw. *Ich komme ins Klassenzimmer* – *Ich bin im Klassenzimmer*.

Diese Aufteilung in zwei Gruppen ist nicht zufällig – sie entspricht dem traditionellen Unterschied zwischen einer expliziten, regelgeleiteten Vorgehensweise und einer impliziten, induktiven Arbeitsweise, dem auch die schon lange existierende „language teaching controversy“ (vgl. Diller 1978) zugrunde liegt. Deshalb wurden die Lehrkräfte zusätzlich gefragt, welche Methode sie bevorzugen. Die Antworten ergaben eine deutliche Zweiteilung, wobei die eine Hälfte ein regelgeleitetes und die andere Hälfte ein kommunikatives, regelerzeugendes Verfahren befürwortet.

Dieses Ergebnis ist insofern merkwürdig, als es den Ergebnissen der vorigen Frage nicht ganz entspricht. Während die Mehrheit – die erste Gruppe – im Unterricht explizit vorgeht, beteuert nur die Hälfte aller Befragten, dass sie eine solche Arbeitsweise bevorzugt. Einige Lehrer unterrichten also trotz ihrer Vorliebe für kommunikative Arbeit dennoch eher explizit. Ein möglicher Grund dieser Diskrepanz wird von den Lehrkräften selbst angedeutet: Sie bevorzugten zwar eine implizite Methode, aber es gebe zu wenig Zeit für eine solche Arbeitsweise, während man mit explizitem Unterricht einfach schneller vorankomme. Zudem behaupten einige Lehrer, dass wegen des Zeitmangels kommunikative Verarbeitung auf Mustersätze beschränkt bleibe.

Die Tatsache, dass man zwei Gruppen unterscheiden kann, zeigt, dass einerseits einige Lehrer die Besprechung anhand von Regeln einer kommunikativen Arbeitsweise vorziehen, weil Letztere nicht zu guten Gedächtnisleistungen führe und Regeln einfach die Grundlage bildeten, die langfristige Erfolge gewährleiste. Andererseits gibt es Lehrer, die die kommunikative Me-

¹ Eine Ansichtskarte mit dem Text auf der Rückseite: „Viele Grüße aus Mit-nach-bei-seit von Zu Gegenüber.“ Eine „BUFD OG“-Karte mit den Akkusativpräpositionen (*bis, um, für, durch, ohne, gegen*). Eine Karte, die auf beiden Seiten die WP aufführt, aber auf der einen Seite die A-Verwendung und auf der anderen Seite die D-Verwendung erklärt.

thode dem regelgeleiteten Unterricht vorziehen. Anhand von (Urlaubs-)Bildern oder Bildern einer bestimmten Stadt sollen die Schüler etwas erzählen. Nachträglich werde Feedback über die Fehler gegeben, allerdings mit einer gewissen Fehlertoleranz, damit die Schüler den Mut zum freien Sprechen nicht verlieren.¹

3.2 Regeln

Aus den Fragebögen geht hervor, dass bei der Darstellung besonders die lokale Verwendung der WP hervorgehoben wird. Die folgende Dichotomie kommt im flämischen DaF-Unterricht am häufigsten vor:

Ortsveränderung: ≠ keine Ortsveränderung:	
<i>wohin?</i>	<i>wo?</i>
A	D

Daneben wird auch manchmal die Gegenüberstellung Richtung vs. Ruhe verwendet, die nicht mit der Opposition zwischen *wohin?* und *wo?* identisch ist (s. Abschn. 4.1).

Eine Mehrzahl der Lehrer erwähnt auch die temporale Verwendung der WP, wobei folgende Regel vermittelt wird:

Wann? *an, in* + D

Erst wenn der lokale und der temporale Gebrauch ausführlich behandelt worden sind, wird die übertragene Verwendung besprochen. Die Lehrkräfte sind sich darüber einig, dass die übertragenen Verwendungen der WP erst später an die Reihe kommen sollten; die Art und Weise, wie sie behandelt werden sollen, wird jedoch unterschiedlich beurteilt. Ein Drittel der Lehrer gibt folgende Behelfsregel:

In übertragener Bedeutung
auf, über + A
vor + D

Andere Lehrkräfte arbeiten mit Texten oder Listen – wenn die übertragenen Verwendungen der WP denn überhaupt noch besprochen werden.

3.3 Hilfsmittel

Die Lehrer sollten sich auch zu der Frage äußern, ob sie bestimmte visuelle oder andere Hilfsmittel zur Verdeutlichung der WP benutzen. Den Antworten lässt sich entnehmen, dass die Mehrzahl der Lehrer Texte und Bilder verwenden. In den Texten sollen die Schüler die WP ankreuzen, wobei der Kontext verdeutlichen soll, was mit Ortsveränderung usw.

genau gemeint wird. Die Bilder werden benutzt, um bestimmte Handlungen zusätzlich visuell darzustellen. Video- oder Audiofragmente werden nicht benutzt. Der Grund dafür könnte sein, dass diese Hilfsmittel zeitraubend und nicht effizient sind. Darüber hinaus zweifeln Lehrer am Sinn dieser Hilfsmittel: Wie können Video- oder Audiofragmente überhaupt den Erwerb der Kasus nach WP erleichtern? Zwei Lehrkräfte schreiben, dass sie überhaupt keine Hilfsmittel verwenden. Ihrer Meinung nach reichen Theorie und Übungen. Bei ihnen wird die Verwendung von Kasus nach den WP – bis auf die Übungsphase – also nicht konkretisiert.

3.4 Richtlinien

Die Mehrzahl der Lehrer ist über die Richtlinien (u. a. aus dem Lehrplan) in Bezug auf den Grammatikunterricht informiert. Diese schreiben vor, dass grammatische Regeln von den Schülern anhand authentischer Texte abgeleitet werden müssen. Die Mehrzahl der Lehrer geht jedoch explizit und deduktiv vor. Die von den Richtlinien abweichenden Arbeitsmethoden werden von den Lehrern dadurch erklärt, dass es im Laufe der Zeit immer wieder unterschiedliche und manchmal auch widersprüchliche Richtlinien gab. Deshalb stützen sich die Lehrer lieber auf eigene Erfahrungen und die eigene Intuition. Ein Lehrer meint, dass Schüler nicht in der Lage seien, bei der ersten Begegnung mit einem bestimmten grammatischen Phänomen Regeln aus so genannten authentischen Texten abzuleiten. Andere Lehrer verfahren induktiv, wie im Lehrplan vorgeschrieben. Eine Lehrerin erwähnt jedoch, dass manchmal doch deduktiv vorgegangen werden müsse, beispielsweise wenn Schüler darum bitten (und das machen sie angeblich oft) oder wenn ihr diese Methode ergiebiger erscheint.

3.5 Die WP – unentbehrlich?

Die Lehrkräfte sind sich darüber einig, dass die WP auf jeden Fall mit den Schülern behandelt werden müssen, da sie im alltäglichen Sprachgebrauch häufig vorkommen. Darüber hinaus seien korrektes Sprechen und Schreiben einfach wichtig. Ohne Kenntnisse der WP

¹ Ein perfektes Beispiel einer FonF-Situation, s. Abschn. 4.2.

könnten die Schüler sogar den einfachsten Satz nicht fehlerfrei äußern. Allerdings bemerkt ein Lehrer, dass ein Fehler, der die Kommunikation nicht beeinträchtigt, nicht als störend empfunden werden sollte. Ein Teil seiner Kollegen hält Kenntnisse über die WP aber auch insofern für wichtig und nützlich, als sie Missverständnisse vermeiden: *Ich laufe auf die Straße* und *Ich laufe auf der Straße* bedeuten immerhin überhaupt nicht dasselbe. Einige Lehrer erwähnen noch, dass die Kasusproblematik nach den WP das abstrakte Denken der Schüler fördere. Dies wirke motivierend und damit trete man auch der „Verwahrlosung“ des Sprachunterrichts entgegen.

Bei der Frage, wie wichtig Kenntnisse über die übertragenen Verwendungen der WP sind, gingen die Meinungen auseinander. Einige gaben an, dass im Idealfall auch diese Verwendung in einem späteren Stadium bekannt sein müsse, andere erwähnten hingegen, dass sie schon damit zufrieden seien, wenn die Schüler den Kasusgebrauch bei häufigen Verben mit festen Präpositionen wie *warten auf*, *sich freuen über*, *Angst haben vor* usw. beherrschen. Die schwierigeren Präpositionen *an* und *in* sollten weniger betont werden. Sie würden wegen des Zeitmangels ohnehin kaum besprochen. Daher erwarten Lehrer hier keine korrekte Verwendung der Kasus – bis auf einige häufigere Verben mit festen Präpositionen wie *denken an*, *sich verlieben in* usw. Wie im Lehrplan empfohlen, versuchen Lehrer in diesem Zusammenhang den Schülern eine korrekte Anwendung des Wörterbuches beizubringen, damit sie im Zweifelsfall den richtigen Kasusgebrauch selbst nachschlagen können (selbstverständlich trifft das nicht nur auf den Kasusgebrauch nach WP zu).

Es wurde auch noch gefragt, ob die Lehrkräfte selber Schwierigkeiten mit den WP haben und welche sie bei den Schülern spüren. Die Antworten zeigen, dass die Lehrer bis auf seltene Verben kaum Schwierigkeiten haben. Bei den Schülern – diese zu befragen, wäre sicherlich eine wertvolle Ergänzung zu dieser Umfrage – stellen sie jedoch etwa sechs Problembereiche fest:

1. *an* und *in* im übertragenen Sinne, besonders die Präpositionalobjekte wie in *zweifeln an*, *denken an*, *glauben an* usw.;
2. die weniger benutzten Präpositionen wie *hinter*, *neben*, *zwischen* und *vor*;

3. die Übersetzung der niederländischen Präposition *naar* mit *an*, *in* oder *auf*;
4. die Kasusverwendung bei Verben wie *sich legen*, *sich stellen*, *sich setzen* usw., da Niederländischsprachige dazu tendieren, sie mit dem Fragewort *wo?* zu verbinden und deswegen den Dativ zu verwenden;
5. die Wahl der Präpositionen im Vergleich zum Niederländischen, z. B. *sich verlieben auf* statt *in* unter Einfluss des niederländischen *op*;
6. das oftmalige Vergessen der Behelfsregel für die übertragene Verwendung von *auf* und *über*.

Es stellt sich heraus, dass die lokalen und die temporalen Verwendungen der WP nach Meinung der Lehrkräfte bei den Schülern nicht zu unüberwindlichen Schwierigkeiten und Problemen führen. Die Tatsache, dass gerade diese Verwendungen im Unterricht relativ gründlich besprochen und durchaus eingehend eingeübt werden, dürfte dies z. T. erklären. Stünde den Sprachlehrern mehr Zeit zur Verfügung, könnten vielleicht zumindest einige der oben genannten Schwierigkeiten behoben werden.

4 Didaktische und methodische Überlegungen

Die Besprechung der Umfrage gibt Anlass zu einigen didaktischen und methodischen Überlegungen, und zwar in Bezug auf folgende Fragen:

- Welche Regel ist didaktisch zu empfehlen?
- Wie sollen DaF-Lehrer die WP beibringen?
- Welche Stelle sollen die WP in der Grammatikprogression einnehmen?

Diese Fragen entsprechen mehr oder weniger den von Kwakernaak (vgl. 2002) unterschiedenen Hauptaspekten des Grammatikunterrichts: 1. Darbietungsform; 2. Einführungsmodus; 3. Lernstoffauswahl und -verteilung. Dazu gehört auch noch die Übungsmethodik.

4.1 Die didaktische Regel

Die Wahl für eine bestimmte Regel ist immer von verschiedenen Faktoren abhängig, u. a. auch von ihrem Schwierigkeitsgrad und ihrem Abstraktionsniveau.

Zur Kasusproblematik gibt es mehrere Theorien und Regeln. Streng genommen braucht sich die Didaktik nicht mit der Frage zu be-

schäftigen, wie die Kasus bei den Präpositionen exklusiver A- und D-Rektion erklärt werden können und welche Regeln diesbezüglich zu vermitteln sind. Dafür genügt eine Auflistung der Präpositionen mit dem entsprechenden Kasus. Bei den WP hat der Lernende aber eine Wahlmöglichkeit, weshalb die Didaktik gezwungen ist, explizite Regeln zu vermitteln (für eine Übersicht vgl. Baten 2008). Obwohl sie dabei selbstverständlich in hohem Maße auf der Linguistik basiert, ist sie letzten Endes doch insofern autonom, als die Regel, die sich didaktisch womöglich am besten bewährt, nicht notwendigerweise eine Regel ist, die auch linguistisch den Kasusgebrauch am besten erklärt.

Komparative Studien mit einem Prätest- und Posttestdesign können zwar am besten den sprachlichen Fortschritt durch verschiedene Regeln zeigen (vgl. die psychometrische Tradition bei Chaudron 1988), solche Studien sind in der Didaktik aber eher selten. Es wäre nämlich eine extrem langwierige Arbeit, den Effekt aller möglichen verschiedenen Methoden, Regeln, didaktischen Materialien usw. empirisch zu testen. In der Didaktik ist heutzutage übrigens die so genannte Aktionsforschung¹ viel beliebter. Es dürfte aber trotzdem legitim sein, aufgrund allgemeiner Prinzipien wie Tragweite, Transparenz und Benutzerfreundlichkeit der Regel sinnvolle und überlegte Vorschläge zu machen.

Aus der Besprechung der Umfrage geht hervor, dass für die WP in lokaler Bedeutung vor allem die Dichotomien *wo?* – *wohin?* und Ruhe – Richtung zur Anwendung kommen. Die Feststellung, dass man im Unterricht so oft auf die Dichotomie *wo?* – *wohin?* zurückgreift, ist befremdlich. Ihre Brauchbarkeit ist für niederländischsprachige² Lerner nämlich insofern zweifelhaft, als es im Niederländischen keine unmittelbare Entsprechung für sie gibt. Zwar könnte man auch im Niederländischen das Wortpaar *waar* – *waarheen* aufstellen, es hat aber nicht die gleiche Semantik wie *wo* – *wohin*. Das Fragewort *waar* wird im Niederländischen nämlich oft dort verwendet, wo das Deutsche *wohin* verlangt, z. B.:

- (1) Wohin soll ich denn meine Adresse schreiben? – Waar moet ik mijn adres opschrijven?
- (2) Wohin hast du das Poster gehängt? – Waar heb jij de poster gehangen?
- (3) Wohin legen Sie Ihre Serviette? – Waar legt u uw servetten?

Lerner müssen also auswendig lernen, welche Verben (+ WP) *wohin?* fordern. Der oben erwähnte 4. Punkt der Problembereiche, die die Lehrer aufgelistet haben (s. Abschn. 3.5), deutet auch darauf hin, dass Lerner den Unterschied zwischen *wo?* und *wohin?* kaum erfassen. Darüber hinaus erschweren präfigierte Verben im Deutschen seine Verarbeitung zusätzlich, indem sie manchmal³ die Kasusmarkierung beeinflussen. Im Niederländischen ändert sich dagegen nichts und wird weiterhin das Fragewort *waar* benutzt, diesmal dem Deutschen entsprechend, z. B.:

- (4) Wo soll ich denn meine Adresse aufschreiben? – Waar moet ik mijn adres opschrijven?
- (5) Wo hast du das Poster aufgehängt? – Waar heb je de poster opgehangen?

Die Beispiele (1)–(5) zeigen, dass die Dichotomie *wo?* – *wohin?* zwar auf viele deutsche Beispiele angewandt werden kann, dem Nichtmuttersprachler jedoch kaum weiterhilft.

Die Dichotomie Ruhe – Richtung erscheint einleuchtender, weil (niederländischsprachige) Lerner sich darunter etwas vorstellen können. Dennoch können auch diese beiden Konzepte problematisch sein, wenn das Konzept „Richtung“ die Bedeutung ‚keine Ruhe‘ einschließt und Berührungspunkte mit dem ebenfalls fragwürdigen Begriff „Bewegung“ aufweist. So kann *spielen in*

- (6) Die Kinder spielen auf der Straße.

von Lernern als ‚keine Ruhe‘ bewertet werden, und tatsächlich kommt es in solchen Sätzen oft zu Kasusfehlern (**Die Kinder spielen auf die Straße*). Die Dichotomien Ruhe – Richtung und Ruhe – Bewegung haben darüber hinaus den Nachteil, dass die Begriffe

¹ Aktionsforschung ist eine praxisorientierte Forschungsmethode, bei der der Forscher aktiv am Forschungsgeschehen beteiligt ist und als Lehrer/Forscher versucht herauszufinden, welche methodischen und didaktischen Maßnahmen bei den beteiligten Schülern eine sprachliche Progression herbeiführen. Der Vorteil besteht darin, dass die Ergebnisse unmittelbar auf den eigenen Unterricht übertragbar sind.

² Diese Überlegung beschränkt sich nicht notwendigerweise auf niederländischsprachige Lerner, sondern dürfte auch auf Lerner anderer Sprachgruppen übertragbar sein.

³ Balci/Kanatlı (vgl. 2001) geben Beispiele, wo die Präfigierung nicht zu Kasusänderungen führt.

„Ruhe“, „Richtung“ und „Bewegung“ weitgehend auf konkrete bewegliche Größen bezogen werden. In einem Satz wie

(7) Die Sonne versteckt sich hinter den Wolken.

wird statt D häufig A verwendet, da *sich verstecken hinter* (*unter, zwischen*) als ein Geschehen aufgefasst werden kann, bei dem sich X zu Y bewegt – es sei denn, man hätte die Kollokation *Wo versteckt man sich?* auswendig gelernt (was aber kaum glaubwürdig ist). Der Bezug auf konkrete Bewegung zeigt sich auch darin, dass der Kasusgebrauch nach den WP gelegentlich mit den Ampelfarben verglichen wird: Grün steht dann für „durchfahren“ und mithin für A, Rot dagegen für „halten“ und mithin für D. Der Nutzen dieser Farbmethode sollte nicht überbewertet werden, zumal sie Fehler verursachen kann, vor allem dort, wo abstrakteres Denken erforderlich ist.

Eine Dichotomie, die das abstrakte Denken fördert – was viele Lehrer, wie gesagt, wichtig finden (s. oben) – und die eine bessere Basis für die Bestimmung des Kasusgebrauchs bei den WP darstellt, ist der Gegensatz entstehendes Verhältnis – bestehendes Verhältnis. Eine Regel, die auf diesem Gegensatz aufbaut, wird von den Lehrern jedoch so gut wie nie angewendet, obwohl sie – in Verbindung mit der Ist-Frage – außerdem ein deutliches didaktisches Instrument bereitstellt: „Ist X (d. h. der semantische Inhalt der jeweiligen Verbergängung ohne Präposition) schon *an, auf, hinter, ...* usw. Y (dem semantischen Inhalt des Satzteils mit Präposition)?“ (Wilmots/Moonen 1997: 148)

Bei der Vermittlung einer didaktischen Regel muss man sich als Didaktiker und Lehrer darüber im Klaren sein, dass nicht alle Fälle des Kasusgebrauchs bei den WP anhand einer einzigen Regel erklärbar sind. Die Tragweite einer Regel ist also diskutierbar – es können immer Gegenbeispiele gegeben werden, auf die die Regel nicht zutrifft –, die innere Erklä-

rungskraft jedoch nicht. Und gerade da scheitern Konzepte wie ‚wohin?‘, ‚Bewegung‘, ‚Richtung‘ und ‚Ruhe‘. Das Fragewort *wohin* entspricht, wie gesagt, zwar dem niederländischen Fragewort *waarheen*, drückt aber in der Opposition *wo? – wohin?* etwas aus, das der Dichotomie *waar? – waarheen?* im Niederländischen nicht entnommen werden kann (vgl. Balci/Kanatlı 2001 für eine ähnliche Feststellung im Hinblick auf das Türkische), und die Begriffe „Bewegung“, „Richtung“ und „Ruhe“ könnten bei den direktionalen Präpositionen *aus, zu* und *nach* zu falschen Übergeneralisierungen führen (vgl. Leys 1995).¹ Dieses Problem taucht erheblich weniger häufig bei der Dichotomie entstehendes Verhältnis – bestehendes Verhältnis auf. Die Vorstellung einer Entstehung lässt sich im Vergleich zu der Idee einer Richtung nämlich nicht so leicht auf andere Präpositionen übertragen.

Analog zu der Frage, mit welcher Regel man fehlerhaften Übergeneralisierungen am besten vorbeugen kann, ist auch zu entscheiden, welche Bezeichnung mögliche Übergeneralisierungen ausschließt. Ein Terminus wie „Wechselpräpositionen“ ist zwar ziemlich transparent – obwohl nicht die Präpositionen wechseln –, aber gibt keinen direkten Hinweis auf die Anzahl der WP. Ein attraktives Signalwort wäre vielleicht „Super Neun“.² Eine solche Bezeichnung signalisiert den Lernern, dass mit diesen neun Präpositionen (und nicht mehr) etwas los ist. (Aus einer Pilotstudie geht nämlich hervor, dass Lerner, sobald die WP im Unterricht besprochen worden sind, die Regelgebung der WP auf die Präpositionen mit festem Kasus übertragen.)

An dieser Stelle soll aber das Problem der Regelwahl nuanciert werden, und zwar anhand von Erkenntnissen der Kognitionspsychologie (vgl. Anderson 1995; Paradis 1994). Traditionell wurde davon ausgegangen, dass beim Lernen deklarative Kenntnisse (d. h. „Wissen was“) in prozedurale Kenntnisse (d. h. „Wissen wie“) umgesetzt werden. Heutzutage wird aber angenommen, dass deklarative Kenntnisse (wie z. B. Regelkenntnis über den Gebrauch von Kasus nach WP) keine notwendige Voraussetzung für die prozedurale Verarbeitung sind. Die Frage, wann Schüler bestimmte Kenntnisse verarbeiten, scheint somit viel wichtiger zu sein als die Frage, was sie nun genau verarbeiten müssen (s. Abschn. 4.3).

¹ Obwohl manchmal auch Zufallstreffer vorkommen, vgl. die Präposition *bei*, die mit dem Fragewort *wo* und entsprechendem Dativgebrauch zur richtigen Kasusverwendung führt.

² „Vogelkäfig-Präpositionen“ wäre auch attraktiv – anhand eines Vogelkäfigs wird die jeweilige Position, die die Wechselpräpositionen ausdrücken, dargestellt –, aber sagt nichts über die Anzahl der WP.

4.2 Vorgehensweise

Der Begriff „Vorgehensweise“ bezieht sich sowohl auf die Darbietungsform (explizit – implizit) als auch auf den Einführungsmodus (deduktiv – induktiv), wobei die beiden Pole der zwei Kontinua oft so angenommen werden, als wären sie fast Synonyme (explizit/deduktiv – implizit/induktiv). Zwar trifft das auf die grammatische Übersetzungsmethode bzw. die audiolinguale Methode zu, am Beispiel der WP lässt sich jedoch zeigen, dass Darbietungsform und Einführungsmodus keineswegs zusammenzufallen brauchen. Aus der Umfrage geht nämlich hervor, dass die Mehrzahl der Lehrer zwar explizite Regeln vermittelt, aber dennoch induktiv vorgeht.

Die Fremdspracherwerbsforschung zeigt, dass generell eine Vorgehensweise nicht besser ist als eine andere (vgl. Ellis 1994). Dennoch drängen Didaktiker und pädagogische Betreuer ständig auf eine implizite und induktive Vorgehensweise (s. Lehrpläne): Grammatikstoffe dürfen gar nicht mehr explizit behandelt werden, sondern nur mittels Regelableitung und durch Nachahmung von Wendungen lexikalischer Einheiten (wie z. B. *ins Kino gehen*).

Ergiebiger als das Gegensatzpaar explizit/deduktiv vs. implizit/induktiv erscheint die Unterscheidung von Long (vgl. 1991) zwischen Focus on Forms (FonFs) und Focus on Form (FonF). Der erstgenannte Fokus (FonFs) verweist auf eine Situation, in der sprachliche Formen isoliert besprochen und geübt werden, während der zweitgenannte (FonF) Form gerade mit Bedeutung verbindet. FonF verweist also auf eine kommunikative Vorgehensweise mit genügend Aufmerksamkeit für spezifische sprachliche Aspekte, ganz gleich, ob sie explizit/implizit oder deduktiv/induktiv dargestellt werden. Konkret heißt das für die WP, dass sie anhand von Kontexten gelehrt werden sollten. So erscheint es sinnvoll, dass die Lehrer bestimmte Handlungen selbst visualisieren (z. B.: ein Buch auf den Tisch legen, eine Jacke an den Haken hängen). Auch Themen wie Regieanweisungen, Fragen nach dem Weg oder Besprechen von Urlaubsbildern sind dafür geeignet. Korrekatives Feedback wird dann in der Regel nach der Sprechaktivität gegeben.¹ Explizite Regelgebung im Grammatikunterricht ist also nicht problematisch, solange die Verwendung der WP und der Kasusgebrauch anhand von bedeutungsvollen Kontexten konkretisiert werden.

Chaudron (vgl. 2000: 8ff.) erwähnt eine Reihe von Studien, die ebenfalls zeigen, dass man vor allem dann dazulernt, wenn in den Lernaufgaben der Fokus auf der Form liegt und wenn diese Aufgaben zugleich einen kommunikativen Zweck haben, sodass die Aufmerksamkeit der Lerner nicht ausschließlich auf die Form gelenkt wird. Experimente im Rahmen der Lehrbarkeitshypothese (vgl. Pienemann 1984; 1987) legen aber nahe, dass ein solcher günstiger Effekt in erster Linie vom Progressionsstand der Lerner abhängt, d. h., „L2 structures can only be learned [...] if the learner's interlanguage is close to the point when this structure is acquired“ (Pienemann 1984: 198). Diese Experimente stützen die Processability Theory (vgl. Pienemann 1998), auf die zum Schluss noch kurz eingegangen werden soll.

4.3 Grammatikprogression

Aus Platzgründen kann der Aspekt Grammatikprogression im vorliegenden Beitrag nur angerissen werden. Darüber hinaus sollte eine Diskussion dieser Progression unter einer breiteren Perspektive stattfinden und den Erwerb des ganzen Kasussystems berücksichtigen (vgl. Kwakernaak 2005).

Hier soll nur kurz darauf hingewiesen werden, dass die Lehrer aus der Umfrage zu einer Reihenfolge der Vermittlung von Präpositionen nur auf intuitivem Weg kommen. Manchmal werden die Präpositionen exklusiver A- und D-Rektion vor der Besprechung der WP wiederholt, manchmal auch danach. Oder die Präpositionen exklusiver A- und D-Rektion werden erst nach den WP zum ersten Mal gelehrt. Somit wird deutlich, dass Lehrer (genauso wie Didaktiker) nicht genau wissen, welche Stelle die WP in der Kasuserwerbsprogression einnehmen sollen. Dafür ist es notwendig, dass Erwerbsreihenfolgen empirisch untersucht werden.

Ein interessanter theoretischer Rahmen in diesem Zusammenhang ist die Processability Theory (PT). In Bezug auf Kasuserwerb sagt sie voraus, dass die Beherrschung des Kasusgebrauchs nach Präpositionen mit festem Kasus eine Voraussetzung dafür ist, dass der Kasusgebrauch nach den WP überhaupt erworben

¹ S. Fußnote 1, S. 98.

werden kann. Die verfügbare Zeit im flämischen DaF-Unterricht ist seit etwa drei Jahren aber dermaßen zurückgeschraubt worden, dass es fraglich erscheint, ob die Lerner das Niveau 3 der PT (auf dem der Kasusgebrauch nach Präpositionen mit festem Kasus angeblich erworben wird) überhaupt noch erreichen. Erst wenn das der Fall wäre, könnten die WP gelehrt werden.

Es wäre deshalb sinnvoll, wenn Lehrer den Kasusgebrauch nach WP nicht zu früh unterrichten würden, sondern sich zunächst auf lexikalische Einheiten und Mustersätze mit WP beschränken würden. Schüler könnten sich dann für die mündliche Sprachproduktion auf solche Chunks verlassen.

5 Schlussbetrachtungen

Aus der Umfrage geht hervor, dass unter den DaF-Lehrkräften in Flandern für die Vermittlung der WP keine eindeutige Didaktik und Methodik angewendet wird. Es werden verschiedene Regeln angeboten und es hängt zum Teil von den einzelnen Lehrkräften ab, ob mehr oder weniger explizit bzw. implizit oder mehr oder weniger deduktiv bzw. induktiv vorgegangen wird. Die Tatsache, dass immer wieder unterschiedliche didaktische Richtlinien und Anweisungen aufeinander folgten, dürfte zum Teil die Vielfalt an Vorgehensweisen erklären.

Im vorliegenden Beitrag wurden die Vorzüge der Dichotomie entstehendes Verhältnis – bestehendes Verhältnis erläutert und wurde darauf hingewiesen, dass sie nicht nur eine große Tragweite und Erklärungskraft hat, sondern zusammen mit dem Signalwort „Super Neun“ die Lerner auch darauf aufmerksam machen kann, dass (nur) nach neun Präpositionen der Kasus von der Satzbedeutung abhängt. Aus der Kognitionspsychologie geht aber hervor, dass das „Wissen was“ (d. h. die Kenntnis einer Kasusregel) nicht notwendigerweise dem „Wissen wie“ (d. h. der richtigen Kasusanwendung) vorangeht. Der Gebrauch dieser oder jener Regel sollte also modifiziert

werden, weil Sprachproduktion nicht in erster Linie von der Kenntnis einer Regel abhängt.

Im Beitrag wurde mehrmals auf die Fremdsprachenerwerbsforschung Bezug genommen. Ergebnisse solcher Studien können für die Fremdsprachendidaktik durchaus nützlich sein. Es wurde zu zeigen versucht, dass gegen die heutige Tendenz, nur implizit und induktiv unterrichten zu dürfen, FonF eine ernst zu nehmende alternative Perspektive bildet. Explizite Regelgebung ist dabei nicht ausgeschlossen, sofern dem grammatischen Aspekt anhand von kontextuellen Arbeitsformen auch eine konkrete Bedeutung beigemessen wird. Nur kommunikativ vorzugehen, ist auf jeden Fall unzureichend. Darüber hinaus wäre die Processability Theory ein möglicher Rahmen zur Entwicklung einer gut überlegten Grammatikprogression im DaF-Unterricht.

Allerdings sind die Beziehungen zwischen der Fremdsprachenerwerbsforschung und der Fremdsprachendidaktik unklar. Sollen Forschungsergebnisse einfach auf die Praxis übertragen werden oder ist mehr Zurückhaltung erforderlich? Aus der Umfrage geht hervor, dass Lehrer neue Richtlinien oft nicht befolgen, da es schon so viele (manchmal auch widersprüchliche) gegeben hat. Pienemann (vgl. 1998) bedauert, dass die Didaktik die wachsenden Erkenntnisse über den Fremdsprachenerwerb – z. B., dass bestimmte Lernerergebnisse zu einem bestimmten Zeitpunkt einfach nicht möglich sind – oft nicht berücksichtigt. Es ist aber nicht die Aufgabe der FSE-Forschung, Forschungsergebnisse auf die Didaktik zu übertragen.

Didaktische und methodische Überlegungen (u. a. zu den WP) sind zwar interessant, haben aber nur dann einen Sinn, wenn mögliche Erwerbsreihenfolgen einbezogen werden. Auf diese Weise wäre neben einer guten Didaktik und Methodik auch eine gute Grammatikprogression gewährleistet – aber „[d]a gibt es für die Spracherwerbsforschung [immer] noch viel zu tun“ (Kwakernaak 2002: 157).

Literatur

Anderson, J. R. (1995): *Cognitive Psychology and its Implications*. New York.
Balçı, T./Kanatlı, F. (2001): Das Problem der Kasuswahl nach Wechselpräpositionen. In: DaF 1, 28–30.
Baten, K. (2008): Der Regelkomplex der Wechsel-

präpositionen mit Blick auf den DaF-Unterricht. In: DaF 1, 22–26.
Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge.
Chaudron, C. (2000): *contrasting approaches to*

- classroom research: qualitative and quantitative analysis of language use and learning. In: *Second Language Studies* 19/1, 1–56.
- Diller, K. (1978): *The Language Teaching Controversy*. Rowley.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford.
- Helbig, G. (1973): *Die Funktionen der substantivischen Kasus in der deutschen Gegenwartsprache*. Halle (Saale).
- Kwakernaak, E. (2002): Nicht alles für der Katz. Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht. In: *DaF* 3, 156–166.
- Kwakernaak, E. (2005): Kasusmarkierung bei niederländischsprachigen Deutschlernenden. Entwurf eines Erwerbsszenarios. In: *DaF* 4, 222–231.
- Leys, O. (1989): Aspekt und Rektion räumlicher Präpositionen. In: *Deutsche Sprache* 17/2, 97–113.
- Leys, O. (1993): Reflections on the German Case System. In: *Leuvense Bijdragen* 82/3, 305–328.
- Leys, O. (1995): Dativ und Akkusativ in der deutschen Sprache der Gegenwart. In: *Leuvense Bijdragen* 84/1, 39–62.
- Long, M. (1991): Focus on Form. A design feature in language teaching methodology. In: K. de Bot u. a. (Hg.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspectives*. Amsterdam, 39–52.
- Paradis, M. (1994): Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory. In: N. Ellis (Hg.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London, 393–419.
- Pienemann, M. (1984): Psychological constraints on the teachability of languages. In: *Studies of Second Language Acquisition* 6/2, 186–214.
- Pienemann, M. (1987): Determining the influence of instruction on L2 speech processing. In: *Australian Review of Applied Linguistics* 10/2, 83–113.
- Pienemann, M. (1998): *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia.
- Smith, M. B. (1992): The Role of Image Schemas in German Grammar. In: *Leuvense Bijdragen* 81/3–4, 385–410.
- Sylla, B. (1999): Zum Problem der Kasuswahl nach Wechselpräpositionen. In: *DaF* 3, 150–155.
- Willems, K. (1997): *Kasus, grammatische Bedeutung und kognitive Linguistik*. Tübingen.
- Wilmots, J./Moonen, E. (1997): Der Gebrauch von Akkusativ und Dativ nach Wechselpräpositionen. In: *DaF* 3, 144–149.



interDaF
Deutsch lernen in Leipzig

UNIVERSITÄT LEIPZIG
Research Academy Leipzig

Sprachintensivkurs „FORSCHEN, STUDIEREN UND LEBEN IN LEIPZIG“ 2009

Deutsch lernen:

- Sprachintensivkurs für ausländische Wissenschaftler, Doktoranden oder Studierende
- ca. 30 Unterrichtseinheiten pro Woche (intensiver Sprachunterricht, phonetische Übungen in Kleingruppen oder als Einzelunterricht, Projektarbeit nach Fachrichtungen)
- Einstufungstest zu Kursbeginn
- kleine Gruppen (ca. 10 Personen)
- intensive Wortschatz- und Grammatikarbeit
- Abschlusszertifikat mit Stunden- und Leistungsnachweis, Möglichkeit zum Erwerb von ECTS-Punkten

Deutschland kennenlernen:

- landeskundliches Rahmenprogramm, z. B. feierliche Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung
- Betreuung durch Lektoren und Tutoren
- Exkursionsangebote an den Wochenenden (Zusatzgebühr)

Kurstermin: 7. September 2009 – 26. September 2009

Kursgebühren: 495 € (Einschreibung, Sprachunterricht und phonetische Übungen, Projektarbeit, Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung sowie Lehr- und Lernmaterial)

Unterbringung: ca. 250 € im Einzelzimmer in Studentenwohnheimen (ohne Frühstück)

interDaF e.V. am Herder-Institut der Universität Leipzig
Internet: www.uni-leipzig.de/interdaf E-Mail: interdaf@uni-leipzig.de

Stimmübungen im Fremdsprachenunterricht? Ein Stimmlagenvergleich an einem deutsch-russischen Beispiel

1 *Sprechstimmlage und Situation*

Während die geschriebene Sprache neben den semantischen und grammatischen Faktoren auch an das Schriftbild gekoppelt ist, ist die gesprochene Sprache an phonetisch-artikulatorische, aber auch an prosodische Merkmale geknüpft. Kinder erlernen in ihrer Muttersprache zunächst rhythmisch-melodische Muster, bevor sie Sinneinheiten erfassen. Während viele Fremdsprachenlehrer im Allgemeinen der Phonetik wenig Augenmerk schenken und daher die Zielsprache „mit Akzent“ vermitteln, ist im Unterricht Deutsch als Fremdsprache die intensive Arbeit an der Phonetik der Zielsprache heutzutage etabliert. Dies umfasst zunächst die Artikulationsbasis, aber auch die Intonation des Deutschen.

Die Prosodie, also beispielsweise rhythmische, melodische und dynamische Parameter, ist maßgeblich für den Sprechausdruck und vermittelt so unter anderem Informationen über die Einstellungen, die Emotionen und die Befindlichkeiten des Sprechers. In diesem Beitrag soll ein einzelner prosodischer Bestandteil herausgegriffen werden, um ihn in einem interkulturellen Vergleich zwischen dem Russischen und dem Deutschen zu beschreiben. Die Sprechmelodie, also der Tonhöhenverlauf einer Äußerung, ist als Grundfrequenz (f_0) messbar. Vielleicht empfiehlt sich dafür auch die Bezeichnung „Sprechmelos“, um Verwechslungen mit der Musik auszuschließen. Der Bereich, der für die Tonhöhenverläufe von einem Sprechenden in einer bestimmten Situation verwendet wird, wird als Sprechstimmlage bezeichnet. Er reicht von der tiefsten bis zu der höchsten gesprochenen Tonhöhe.

Die Sprechstimmlage ist von vielen verschiedenen Faktoren – wie physiologischen, intraindividuellen und habituellen, aber auch sprachspezifischen – abhängig (vgl. Braun 1992: 4f.; Nebert 2007a: 2). Einen wichtigen Einfluss haben aber auch situative Faktoren: So wird ein Sprechender für eine Liebeserklä-

rung einen anderen „Tonfall“ verwenden als für Schimpfen und auch wiederum einen anderen für einen Hilferuf oder eine weitere beliebige Situation. Beschreibbar sind diese situativen Faktoren durch die Nachfrage: Wer (welcher Mensch mit welchen Persönlichkeitsmerkmalen in welcher sozialen Rolle) spricht mit oder zu wem (mit/zu welchem Menschen mit welchen Persönlichkeitsmerkmalen in welcher sozialen Rolle)? Was wird inhaltlich gesagt – und wie, mit welchem Ausdrucksgehalt, wird es gesprochen? Warum wird es gesagt (was ist die Motivation des Sprechenden) und wozu (was ist das Ziel)? Und unter welchen Bedingungen wird es gesprochen (wann und wo)?

Im Alltag werden die situativen Gegebenheiten oftmals unbewusst hingenommen, aber die prosodischen Phänomene haben Informationscharakter und werden so interpretiert. So ist beispielsweise ein mürrisches Erwidern oder eine hysterische Aufgeregtheit oft auch mit Markierungen in der Sprechstimmlage verbunden. Diese Markierungen sind in einer Sprache verankert und für den Muttersprachler auch unbewusst erkennbar, für den Lernenden kann es sich aber auch um eine Interferenz aus seiner Muttersprache handeln. Als Beispiel soll eine Veranschaulichung auf einer anderen Ebene dienen: Zum einen gibt es biophonetische Komponenten, sodass das böswillige Knurren eines Hundes auch von Ausländern als Gefahr erkannt wird. Andererseits ist aber das /i/ als Hinterzungenvokal im Deutschen einfach in Kombination mit faukaler Enge zu bilden und damit prädestiniert für den Ausdruck von Ekel. Von Russen dagegen wird dies durch die alleinige phonetische Realisation nicht als Ekel erkannt bzw. interpretiert, sondern wird tendenziell eher als Ausdruck von Zustimmung verstanden.

In der Fachliteratur werden drei Sprechbereiche unterschieden, die etwa jeweils eine Quinte umfassen. Für das Deutsche ist spezifisch, dass der untere Bereich von der Lösungs-

tiefe begrenzt und der obere Bereich nur in emotionalen Äußerungen verwendet wird (vgl. Stock 2003: 29). Im Russischen wiederum ist dieser Bereich keine Markierung für eine besondere Emotionalität:

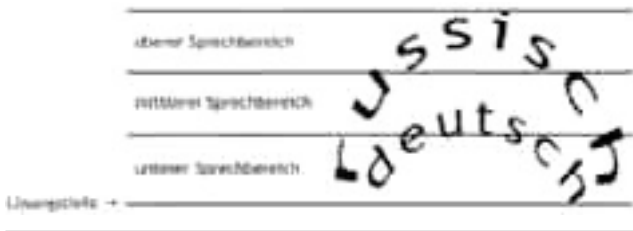


Abb. 1: Sprechbereiche (Nebert 2007b: 81)

Die Tonbereiche sind stimmphysiologisch durch bestimmte Klangfarben geprägt. Während die Phonation im unteren Bereich in der Nähe der Lösungstiefe mit der „Bruststimme“ erfolgt, sind hohe Töne nur mit der „Kopfstimme“ möglich. Dies trifft nicht nur auf die Sing-, sondern auch auf die Sprechstimme zu. Zwischen diesen beiden genannten Stimmregistern befindet sich die „voix mixte“, ein Tonbereich, in dem sowohl der dunkle Klang des Brustregisters als auch der helle Klang des Kopfregisters verwendet werden können. Dieser Bereich ist dann unter anderem auch dafür verantwortlich, dass verschiedene situativ angemessene Stimmklangfarben auf ein und derselben Tonhöhe gewählt werden können, die aber auch sprachenspezifischem Verwendungscharakter unterliegen können.

Es ist notwendig, für das Sprechen im Fremdsprachenunterricht situative Faktoren zu thematisieren und sie bei den Sprechanforderungen zu berücksichtigen. Das ist gerade deshalb besonders wichtig, da der Unterricht eine relativ homogene Situation darstellt, die jedoch durch Rollenspiele auch aufgelockert werden kann. Außerdem ist es notwendig, sich der potenziellen Interferenzen bewusst zu werden, die beispielsweise durch die Verwendung von Sprechstimmlagen entstehen (können).

2 Vergleich Russisch – Deutsch

Um die Stimmlagen der verschiedenen Sprachen in einer kohärenten Situation vergleichen zu können, wurde eine Untersuchung durchgeführt. An der Martin-Luther-Universität

Halle-Wittenberg sprachen Studierende mit deutscher Muttersprache (21 Frauen und 9 Männer im Alter von 18 bis 25 Jahren) den ihnen bis dahin unbekanntem deutschen Text „Märchen vom Auszug aller Ausländer“, an der Staatlichen Universität Woronesch in einem gleichen Versuch eine kohärente Anzahl russischer Muttersprachler (im Alter von 17 bis 24 Jahren) die russische Übersetzung dieses Textes. Anschließend wurden der Stimmumfang gemessen und die Tonhöhe des Registerbruchs beim Produzieren eines von der Höhe in die Tiefe phonierten Schleiftons annäherungsweise ermittelt. Die Aufnahmelänge betrug jeweils etwa vier

Minuten. Aus dem gesammelten Audiomaterial wurden je eine Referenzaufnahme für jede Sprache und für jedes Geschlecht ausgewählt, die hier miteinander verglichen werden sollen.

Um auszuschließen, dass der moderne Prosatext nicht in einer typischen „Märchensprechweise“ gesprochen wurde, wurden die Aufnahmen auszugsweise 18 Muttersprachlern vorgespielt, die überwiegend lediglich die Ansprechhaltung eines vorgelesenen Textes erkannten, jedoch nicht, dass es sich um ein Märchen handeln würde.

Braun (vgl. 2002: 301) führte bereits eine ähnliche Untersuchung durch. Hier sprachen 51 Deutsche, 48 Polen und 46 Italiener den Text „The North Wind and the Sun“. Auch sie stellte fest, dass die Sprechstimmlage sprachspezifisch determiniert ist. Die hier vorliegende Untersuchung ist insofern genauer, da das „Märchen vom Auszug aller Ausländer“ über mehr Teilstimmungen verfügt und durch eine größere Länge mehr Audiomaterial zur Verfügung steht. Außerdem wird die verwendete Sprechstimmlage mit dem physiologischen Tonumfang verglichen und als Ergebnis nicht nur mit den absoluten Frequenzen gearbeitet, da sich dadurch der Vergleich der Frauen- und Männerstimmen durch die stetige logarithmische Umrechnung erschwert. Viele Autoren arbeiten mit „semitones re 100 Hz“, also Halbtönen über oder unter dem Bezugspunkt 100 Hz. Dieser liegt zwischen dem „G2“ (englische Bezeichnung) bzw. dem großen „G“ (deutsche Bezeichnung) mit 98,0 Hz und dem „G#2/Ab2“ bzw. „Gis/As“ mit 103,8 Hz. Im Folgen-

den werden die Halbtöne mit der Bezugsgröße der Frequenz von 100 Hz als „0“ verwendet.

2.1 Grundfrequenzhistogramm

Für die Untersuchung wurden die Audiodateien der beiden Aufnahmen mit dem Computerprogramm „Praat“ (Boersma/Weenink 2007) geöffnet und anschließend wurde mit einem Script das Histogramm ausgelesen (vgl. Grawunder 2007). Die Häufigkeit des Auslesens der Grundfrequenzpunkte lag dabei bei 0,01 Sekunden; diese Messpunkte wurden dann als „counts“, als Grundfrequenzwerte in 0,1-Halbtönschritten, ausgegeben. Da die Fehleranfälligkeit des Computerprogramms relativ hoch ist, war es ratsam, nur Messpunkte oberhalb von 10 „counts“ auszuwerten.

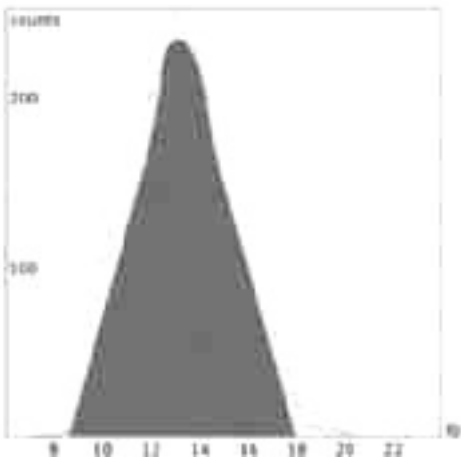


Abb. 2: deutsche Sprecherin, Studentin, 19 Jahre, Aufnahmedauer: 3:51 Minuten, durchschnittliche Sprechtonhöhe: +13,2 Halbtöne über 100 Hz (= 216,4 Hz), Tonumfang: +7 ... +37 Halbtöne über 100 Hz, insgesamt 30 Halbtöne

Im Histogramm der deutschen Aufnahme sehen wir eine starke Konzentration (über 250 „counts“) der verwendeten Grundfrequenz bei 13,5 Halbtönen. Davor gibt es einen sehr steilen Anstieg und danach auch wieder einen relativ steilen Abfall. Die Sprechstimmlage beginnt bei +8,5 Halbtönen und geht bis zu +19 Halbtönen und nimmt mit 11,5 Halbtönen etwa eine Oktave ein. Die graue Markierung soll ob der Schwankungsbreite der errechneten Frequenzen eine Hilfestellung für die Interpretation geben. Die tatsächlich errechneten Werte sind in der Abbildung mit Punkten eingetragen.

Da die Sprecherin einen physiologischen Sprechstimmumfang von +7 bis +37 Halbtönen besitzt, liegt der verwendete Sprechbereich im unteren Drittel davon. Sie hat lediglich einen reichlichen Halbton „Reserve“, um an die untere Grenze ihrer physiologischen Leistungsfähigkeit im Modalregister zu gelangen.

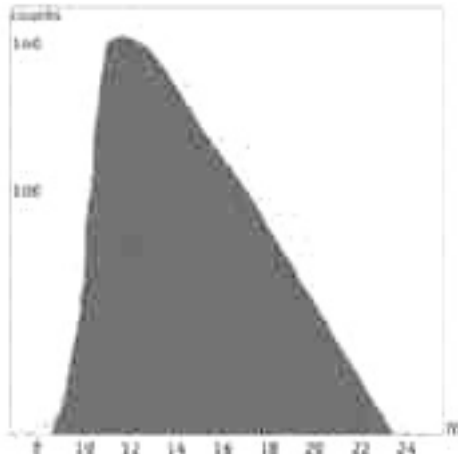


Abb. 3: russische Sprecherin, Studentin, 18 Jahre, Aufnahmedauer: 3:52 Minuten, durchschnittliche Sprechtonhöhe: 14,7 Halbtöne über 100 Hz (= 238,8 Hz), Tonumfang: +5 ... +32 Halbtöne über 100 Hz, insgesamt 29 Halbtöne

Im Histogramm der russischen Aufnahme ist sichtbar, dass hier ein breiteres Grundfrequenzband verwendet wird, womit auch die Anzahl der „counts“ wesentlich tiefer liegt (maximal 174). Auch hier beginnt der Anstieg der Kurve bei etwa 8,5 Halbtönen und erreicht nur minimal tiefer als bei der deutschen Sprecherin bei 11,5 Halbtönen den Zenit. Danach erfolgt jedoch ein wesentlich flacherer Abfall und erreicht erst bei etwa 23,5 Halbtönen die Marginalitätsgrenze. Die Sprechstimmlage nimmt damit einen größeren Bereich ein. Immerhin stellen diese 3 Halbtöne gegenüber der deutschen Aufnahme einen um ein Viertel größeren Sprechbereich dar. Auffällig ist jedoch vorrangig die größere Verwendungshäufigkeit der höheren Frequenzen. Obwohl der verwendete Sprechbereich der russischen Sprecherin größer ist, verfügt sie über einen geringeren Stimmumfang. Sie könnte, physiologisch betrachtet, in der Tiefe noch knapp 3 weitere Halbtöne sprechen. Dies ist ein

Ganzton tiefer, als es die deutsche Sprecherin könnte, dafür hat die deutsche Sprecherin 6 Halbtöne mehr Potenzial in der Höhe.

Für das Auffinden der Indifferenzlage, also des „physiologischen Sprechtonbereichs“, wird von Wendler/Seidner/Kittel/Eysholdt (vgl. 2005: 97) empfohlen, von der unteren Grenze des Sprechstimmumfangs eine Quinte nach oben zu gehen. Tatsächlich finden wir dann auch bei der deutschen Sprecherin dort den Hauptsprechtonbereich, der sich hier auch mit der rechnerisch ermittelten „average“, der mittleren Sprechtonhöhe bei 13,2 Halbtönen über 100 Hz, deckt. Was für die deutsche Sprecherin gilt, trifft jedoch auf die russische Sprecherin nicht zu, auch wenn bei beiden Aufnahmen der Anstieg der Kurve an der gleichen Stelle beginnt und einen ähnlich steilen Anstieg bis zum Maximum hat. Die mittlere Sprechtonhöhe ist zwar nur um 1,5 Halbtöne höher (bei 14,7), man muss aber bedenken, dass diese Stimme physiologisch etwas tiefer liegt und der verwendete Sprechbereich größer ist.

2.2 Registerklangfarbe der Stimme

Die bisher ermittelten geringfügigen Unterschiede haben möglicherweise Auswirkungen auf die Verwendung des jeweiligen Stimmregisteranteils. Beide Sprecherinnen verwenden die „voix mixte“, aber während die deutsche Sprecherin im verwendeten Sprechtonbereich näher dem Brustregister und die russische Sprecherin näher dem Kopffregister liegt, ist zu vermuten, dass beide auch diese jeweils mehr für die verwendeten Tonhöhen nutzen, was wiederum Einfluss auf den Stimmklang hat: Oftmals wird ein heller, mit den „kopfigen“ resonatorischen Anteilen des höheren Bereiches gebildeter Stimmklang mit einer „hohen Stimme“ verwechselt, obwohl die Tonhöhe gar nicht signifikant hoch ist; genauso wird oftmals ein dunkler Stimmklang mit den „brustigen“ resonatorischen Anteilen als „tiefe Stimme“ wahrgenommen. Diese Verwendung des Stimmklangs verstärkt also zusätzlich die nur gering höhere Sprechstimmlage, und die russische Sprecherin wird möglicherweise als noch höher wahrgenommen, als es der größere Tonumfang tatsächlich vermuten lässt.

Hinzu kommt, dass deutsche Muttersprachler schon geringe Abweichungen der Tonhöhe von bereits einem Halbton an bestimmten oberen Positionen der Sprechmelodie (vgl.

Nebert 2001) bereits als emotionale Markierung wahrnehmen und deshalb dafür besonders sensibel sind. Würde diese Russin in der gleichen Sprechstimmlage und Klangfarbe deutsch sprechen, wären für deutsche Muttersprachler in bestimmten Situationen emotionale interkulturelle Interferenzen wahrscheinlich.

Unterstützend kommt weiter hinzu, dass der Sprechmodus verschieden zu sein scheint. Denn obwohl von der russischen Sprecherin ein größerer Tonbereich bedient wird, wird mit einer relativ entspannten Stimme und ohne übermäßigen Kraftaufwand locker gesprochen. Sicherlich würden deutsche Logopäden davor warnen, eine solch hohe Sprechstimmlage im für das Deutsche typischen Sprechmodus zu verwenden.

Es sind also kleine Ursachen einer letztlich anderen Sprechweise der russischen Sprecherin (etwas höher gesprochen, größerer Tonumfang, hellerer Stimmklang, andere Phona-tionsart), die aufgrund der sprachzugehörigen kulturellen Prägung offensichtlich auch zu einer anderen Wahrnehmung führen. Auch hier gilt es also beim Erlernen der Fremdsprache auf andere prosodische Nuancen zu achten, als man es von der Muttersprache her kennt, die die phonetisch-segmentalen Besonderheiten ergänzen.

Bisher wurden nur die Sprechstimmlage verglichen und mithilfe des Registermodells der Versuch unternommen, den helleren Stimmklang der russischen Sprecherin zu erklären. Dies ist jedoch nur ein Bestandteil der Sprechweise, die hier im umfassenderen Sinne mit einem stark gekürzten und leicht modifizierten Katalog, wie ihn Bose (vgl. 2003: 413f.) vorschlägt, verglichen werden kann (s. dazu und zum Folgenden Abb. 4, S. 109).

Der geringe Unterschied der verwendeten Tonhöhe, der festgestellt wurde, spiegelt sich auch in der auditiven Beschreibung wider: Die Sprechstimmlage der deutschen Sprecherin wird als „tief“ empfunden, während die russische Sprecherin eine „mittlere“ verwendet. Interessant und für die Wirkung entscheidend sind auch die Unterschiede der Tonhöhenverläufe (gleichförmig vs. bewegt), der verwendeten Tonhöhenumfänge (wie bereits im Histogramm festgestellt), aber auch die Tonhöhenveränderungen (gleitend vs. sprunghaft).

Die Klangfarbenunterschiede korrelieren, wenn auch nicht in gleich großen Abstufungen,

	deutsche Aufnahme		russische Aufnahme		
Sprechstimmlage	sehr tief	tief	mittel	hoch	sehr hoch
Tonhöhenverlauf	sehr gleichförmig	gleichförmig	mittel	bewegt	sehr bewegt
Tonhöhenumfang	sehr klein	klein	mittel	groß	sehr groß
Tonhöhenveränderung	sehr gleitend	gleitend	mittel	sprunghaft	sehr sprunghaft
Klangfarbe	sehr dunkel	dunkel	mittel	hell	sehr hell
Klangfülle	sehr klangarm	klangvoll	mittel	klangarm	sehr klangarm
Stimmklang	sehr hart	hart	mittel	weich	sehr weich
zeitliche Stimmklangsmodifikation	sehr gleichförmig	gleichförmig	mittel	wechselnd	sehr wechselnd
Stimmklangsmodifikationsumfang	sehr klein	klein	mittel	groß	sehr groß
Stimmklangsmodifikationsform	sehr gleitend	gleitend	mittel	sprunghaft	sehr sprunghaft
Stimmregister	Brustregister	unteres Mittelregister	Mittelregister	oberes Mittelregister	Kopfregister
Sprechrhythmus	sehr staccato	staccato	mittel	legato	sehr legato
Akzentuierungshäufigkeit	sehr wenige	wenige	mittel	viele	sehr viele
Akzentuierungsstärke	sehr stark	stark	mittel	schwach	sehr schwach

Abb. 4: Tabelle zur Einschätzung ausgewählter Parameter der Sprechweise der beiden Aufnahmen (vorgenommen von drei deutschen Experten)

in diesen Beispielen mit der Klangfülle. Aber auch der Stimmklang wird bei der deutschen Sprechweise des Märchens als hart, bei der russischen als weich empfunden, was auf eine andere Phonationsmodalität hinweist. Demgegenüber differieren die zeitliche Stimmklangsmodifikation, der Stimmklangsmodifikationsumfang und die Stimmklangsmodifikationsform wieder weniger. Die bereits beschriebene Einschätzung des Stimmregisters wird bestätigt: Es wird das Mittelregister, die „voix mixte“ verwendet, von der Deutschen im unteren Bereich, von der Russin im oberen.

Bei der Akzentuierung gibt es wieder große Unterschiede, und dies ist schon bei der Feststellung der Akzentuierungsform bedeutsam: Während sich die deutsche Sprecherin vorrangig dynamischer Akzente bedient, würde der russischen Sprecherin vorwiegend ein melodischer Akzent zugeschrieben werden. Dies bedingt den unterschiedlichen Sprechrhythmus (staccato vs. legato), der im Sprachenvergleich auch von Stock/Veličková (1999) ähnlich interpretiert wird. Da die Sprechmelodie sehr häufig nach oben geht, ist dies für das deut-

sche Ohr sehr markant, auch wenn die Stärke der Akzentuierung etwas geringer ist. Erfahrungsgemäß ist das Deutsche stärker sprechmelodiegeprägt, während das Russische vermutlich mehr Wert auf den Sprechrhythmus legt. So wurde festgestellt, dass es sich bei der russischen Aufnahme um vorwiegend melodische Akzente handelt. Da die Melodiebewegungen der Gliederung der rhythmischen Gruppen bzw. Aussprüche dienen, gliedern sie sich in einen situativ gestalteten Rhythmus ein. Grob vereinfacht kann man die Wichtigkeit der Melodie in der emotionalen Wahrnehmung des Deutschen mit dem Rhythmus des Russischen vergleichen. Während Deutsche sehr sensibel melodische Markierungen besonders im oberen Bereich wahrnehmen, deren sich der russische Muttersprachler weniger bewusst ist, sind für Russen umgekehrt rhythmische Markierungen besonders wichtig, auf die der deutsche Muttersprachler dann möglicherweise nicht genügend Wert legt. Petročenko (vgl. 2004: 101) stellt fest, dass distinktive Merkmale der Sprechmelodie unterschiedlich lokalisiert sind: Während im Russi-

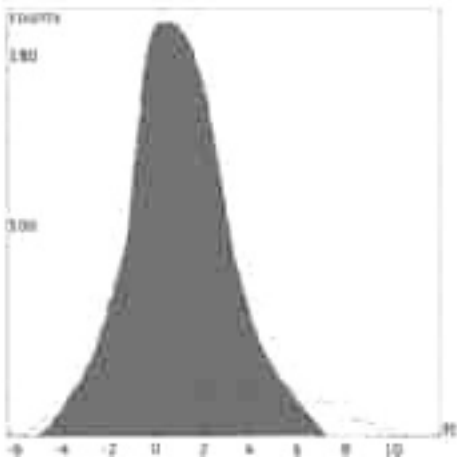


Abb. 5: deutscher Sprecher: Student, 24 Jahre, Aufnahmedauer: 3:39 Minuten, durchschnittliche Sprechtonhöhe: 1,3 Halbtöne vom Bezugspunkt 100 Hz (= 108,7 Hz)

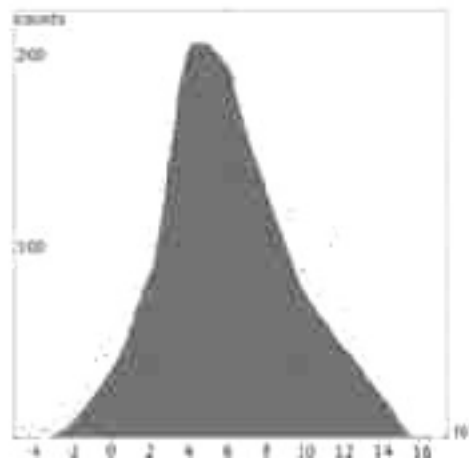


Abb. 6: russischer Sprecher: Aspirant, 25 Jahre, Aufnahmedauer: 4:18 Minuten, durchschnittliche Sprechtonhöhe: 5,7 Halbtöne vom Bezugspunkt 100 Hz (= 142,4 Hz)

schen das melodische Maximum (Vorakzentintervall des Nukleus) distinktiv ist, ist es im Deutschen die Lösungstiefe (Nachakzentintervall des Nukleus). Dies weist auf die Bedeutung hin, die die Verwendung der unterschiedlichen Tonhöhen hat.

2.3 Geschlechtsspezifik

Die Sprechweise der zum Vergleich aufgenommenen Männerstimmen fällt in der Gegenüberstellung ähnlich aus. Die Aussagen über die Frauenstimmen sind auf diese jedoch nicht ohne weiteres übertragbar, da hier der Registerbruch zwischen dem Brustregister und dem Loftregister (vgl. Stecher 1983: 6) beziehungsweise der Fistelstimme (vgl. Wendler/Seidner/Kittel/Eysholdt 2005) liegt. Ein Registerausgleich wird hier für die Sprechstimme nicht notwendig, da der nach der Mutation entstandene Tonumfang der Männerstimme genügend Ausdrucksmittel, zumindest für die Gestaltung des gesprochenen Märchens, zur Verfügung stellt und von beiden männlichen Sprechern genutzt wird. Im Grundfrequenzhistogramm stellt sich wieder annähernd eine gleiche Kurve wie bei den Frauenstimmen für die jeweiligen Muttersprachler dar: Während der deutsche Sprecher eine verwendete Sprechstimmelage von etwa 13 Halbtönen hat, sind es bei dem russischen Sprecher 17,5 und damit ein Drittel mehr als bei jenem, was wieder in einer langsamer abfallender Häufigkeit in der Höhe erfolgt. Beim Vergleich der mitt-

leren Sprechtonhöhen ist jedoch zu beachten, dass es sich bei dem deutschen Sprecher um einen Bariton und bei dem russischen Sprecher um einen Tenor handelte, also unterschiedliche physiologische Tonumfänge vorliegen, was bereits die Bewertung der Klangfarbe zusätzlich beeinflusst, aber unterstützend für einen anderen Phonationsmodus ist. Zu beachten ist auch bei der Bewertung der beiden Abbildungen, dass in Abb. 5 etwa 18, in Abb. 6 22 Halbtöne dargestellt sind.

3 Anwendung im Unterricht

3.1 Reflexion und Nachahmung

Es ist davon auszugehen, dass die Sprechbereichsunterschiede auch in anderen Situationen und Ansprehhaltungen in jeweils unterschiedlicher Ausprägung existieren. Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache ist es bei russischen Muttersprachlern empfehlenswert, auf die Unterschiede in der Verwendung der Tonhöhen und den daraus resultierenden Stimmklangfarben durch die Annäherung an die Stimmregister hinzuweisen. Doch ist es damit noch nicht getan, da die prosodischen Merkmale der Muttersprache oftmals unbewusst in die Zielsprache übernommen werden. Beim Spracherwerb der Muttersprache, also im Säuglings- und Kleinkindalter, wird die Anwendung der prosodischen Merkmale erlernt und sie werden zu Automatismen ausgeprägt. Somit ist es als erster Schritt notwendig, sich der eigenen Sprechstimmelage und der

Klangfarbe bewusst zu werden. Für den Unterricht empfiehlt sich folgende Vorgehensweise:

1. Sensibilisierung für die Sprechstimmlage der Muttersprache;
2. Beschreibung der Sprechstimmlage der Zielsprache;
3. Übungen zum Einschränken der Tonhöhenmaxima;
4. „langsameres Herantasten“ an die Lösungstiefe;
5. Übungen zur Automatisierung.

Sollte es zu Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Deutschen kommen, kann zumindest erst einmal thematisiert werden, dass es möglicherweise an der Wahl der prosodischen Mittel liegt, und Missverständnisse, die darauf beruhen, können durch das Verständnis, das einem Nichtmuttersprachler für gewöhnlich entgegengebracht wird, in dieser Situation ausgeräumt werden. Doch auch der Muttersprachler bewertet die Verwendung der prosodischen Merkmale und damit der Sprechstimmlage, ohne darüber zu reflektieren, und schätzt die höhere Sprechstimmlage möglicherweise – in Ermangelung anderer gesamtkörperlicher Ausdrucksmerkmale – als „unsicher“ oder auch „niedlich“ ein. Deshalb ist es empfehlenswert, die Automatismen der Zielsprache zu trainieren.

Ein Weg, das zu erreichen, kann die Nachahmung sein: Viele, die sich für längere Zeit im Ausland aufhalten und die Fremdsprache sprechen, passen sich in der Sprechweise, dem Phonationsmodus und auch der Sprechstimmlage der dortigen Anwendung an. Wird die Fremdsprache so erlernt, was jedoch eine längere Zeit, in der die Mechanismen der Fremdsprache beobachtet werden, voraussetzt, wird ein bewusstes Üben überflüssig. Sich dem Problem nur theoretisch zu nähern, ist nicht ratsam. Empfehlenswert ist, sich der Unterschiede bewusst zu werden und sie anschließend durch Nachahmung zu üben. Das kann anhand von Audioaufnahmen von Muttersprachlern geschehen. Am besten eignen sich jedoch Video- oder Filmaufnahmen, um auch die gesamtkörperlichen Spannungszustände des Sprechenden zu sehen, die sich in Mimik, Gestik und auch Körperhaltung zeigen. Dabei ist immer wieder zu beachten, dass verschiedene Situationen mit denen in der Muttersprache verglichen werden. Anschließend können

die Texte aus den Aufnahmen nachgesprochen werden, um eben auch das „Gefühl“ für diese Mittel zu erhalten.

3.2 Stimmübungen

Beim Erlernen der deutschen Sprache ist es, wenn man die oben genannten Beispiele verallgemeinert, für Russen besonders wichtig, zuerst den Tonumfang zu begrenzen und später die Lösungstiefe auszuprägern. Denn obwohl in emotional geprägten Situationen auch Deutsche hohe Frequenzmaxima erreichen, werden sie doch im indifferenten Sprechen nicht benötigt. Hier empfiehlt es sich, mit der „Kaustimmübung“ zu beginnen, um eine individuelle „Nulllage“, also einen Ausgangston für weitere Übungen, zu haben. Jeder Übende findet damit entsprechend seinen physiologischen Gegebenheiten „seinen“ Ton. Dafür wird mit der Vorstellung, etwas sehr Wohl-schmeckendes (das ist für die faukale Weite wichtig!) im Mund zu haben, mit leicht geöffnetem Mund ein Ton produziert. In der Gruppe kann man es spielerisch erweitern, indem jeder seinen linken oder rechten Nachbarn davon überzeugen soll, dass das, was sie oder er kaut, wohlschmeckender ist als das seines Nachbarn. Dabei ist darauf zu achten, dass durch den Ansporn niemand lauter wird, sondern seine Nachbarn vielmehr durch ein besonders weiches Timbre überzeugt und sie ja auch immer hören muss. Diese Übung kann dann auf die Vokalreihe mit offenen Vokalen erweitert werden, dass alle ein „mmjom“ – „mmjum“ – „mmjem“ – „mmjim“ – „mmjam“ produzieren. Diese Übung erfordert gewiss einige Überzeugungsarbeit, da es für Russen ungewöhnlich ist, sich länger in der tiefen Stimm-lage aufzuhalten. Vom Übungsleiter ist immer wieder zu kontrollieren, dass die Stimme nicht „gedrückt“ wird, also keinen harten oder gepressten Stimmklang bekommt, sondern dass es bei einer weichen, angenehmen, lockeren Phonation bleibt. Es kann vorkommen, dass sich während dieser Übung die Stimm-lage etwas senkt und nun – den Ton gefunden – wirklich locker phoniert wird; auch dann, wenn nach einem anstrengenden Tag die Kaustimme etwas höher ist.

Von dieser Tonlage ausgehend, können daran anschließend Schleiftonübungen durchgeführt werden. Diese sollten in diesem Fall von der Kaustimme ausgehend nach oben gehen: zunächst in kleinen Schritten, um sie nach und

nach zu mittleren (Terz, Quarte) und letztlich größeren Intervallen (Quinte, Sexte) auszuweiten. Nach dem Kauen kann jetzt auf dem Vokal verharrt werden, der gegebenenfalls im nächsten Schritt auch zu einem geschlossenen werden kann; hier verbindet sich die Übung gleichzeitig mit dem Training der im Russischen nicht vorkommenden geschlossenen Vokale („mmjɔʝɔʝɔʝɔ“). Später können diese Melodiebewegungen teilweise in Sprechübungen zum jeweiligen Thema einfließen, damit im Anschluss auch gleich die praktische Anwendung erfolgt. Dabei sind Trainingsmelodiebewegungen und die spätere tatsächliche Realisation bewusst zu benennen, damit nicht vorschnelle Vorstellungen der Zielsprache ausgeprägt werden.

Bei späteren Sprechübungen ist darauf zu achten, dass die prinzipielle Phonationsweise „von unten“ erfolgt, auch wenn die Sprechmelodie situativ bedingt im oberen Bereich beginnt. Wichtig ist auch immer zu beobachten, dass die Stimme locker gegeben wird und es nicht „zu gut gemeint“ wird, was zu Verspannungen führt. Der nächste Schritt ist nun, den Sprechstimmumfang auf den unteren Bereich zu begrenzen, was anhand des aktuellen Lernstoffs geübt werden kann. Die Verwendung des höheren Sprechbereiches wird damit vermieden.

Viele Deutsche, die beispielsweise durch eine Erkrankung stimmlich eingeschränkt sind, realisieren die Lösungstiefe, die oft am Ende eines Ausspruchs erreicht wird, nicht. Trotzdem führt dies im Alltag kaum zu Einschränkungen der Kommunikativität. Dies kann russische Muttersprachler ermutigen, nicht unbedingt die Lösungstiefe, die noch unterhalb der Kaustimme liegt, erreichen zu müssen. Sie rundet jedoch eine gute phonetisch-prosodische Sprachausbildung ab und wird übungsweise durch ganz lockeres und kurzes Nach-unten-Gleiten der Stimme erreicht. Der Ausgangspunkt sollte etwas über der Kaustimme liegen, und hier ist es wieder besonders wichtig, dass die Stimme nicht „gedrückt“ wird, sondern tatsächlich gleitet. Diese Übung sollte über mehrere Tage erfolgen und als Aufgabe für die Lernenden gestellt werden, die mehrmals täglich ausgeführt

werden sollte, um die Stimme in diesem Bereich zu trainieren. Wenn dies zunächst in einem nur kleinen Intervall erfolgt und die Kaustimmhöhe getroffen wird, ist dies zunächst nicht schlimm: Weiteres Üben sollte zum Erfolg führen. Damit ein Abschlussknarren und In-sich-Fallen in diesem Bereich vermieden werden, wurden gute Erfahrungen damit gesammelt, sich einen kleinen Ball beispielsweise auf „bä“ zuzuwerfen. Durch die Gerichtetheit des Werfens zu einer bestimmten Person hin bleibt die Artikulationsstelle vorn, und der offene Vokal wird mit dem Impuls des Werfens – kurz, konkret auf eine Person gerichtet – phoniert. Gegebenenfalls benötigt diese Übung einige Versuche, um den kurzen, klaren und doch tiefen Vokal zu treffen.

Wichtig für die Wahrnehmung durch Deutsche ist auch der Sprechspannungsabfall, der in der Lösungstiefe erfolgt. Dieser kann schon relativ schnell mit Aussprüchen geübt werden (z. B. „nach Häuse“). Diese Übungen stellen nur ein Grundgerüst dar, weitere Übungen zur Sprechmelodie in der praktischen Anwendung sind in der „Phonothek intensiv“ (Hirschfeld/Reinke/Stock 2007) zu finden. Sie sind lediglich für russische Muttersprachler anwendbar, aber auch für – im Vergleich zum Deutschen – ähnlich gelagerte Stimmlagen.

5 Zusammenfassung

Das Erlernen der prosodischen Merkmale der Zielsprache ist eine wünschenswerte Ergänzung in der Fremdsprachenvermittlung und sollte zum Ziel haben, dass diese letztlich unbewusst angewendet werden. Dazu gehört, sich unterschiedlicher Sprechstimmlagen bewusst zu werden, die durch die Sprechmelodie in der Abhängigkeit von der jeweiligen Situation gebildet werden. Für russische Muttersprachler, die Deutsch lernen, ist eine Beschränkung des Tonumfangs vorrangig, an die sich das bewusste Ausprägen der Lösungstiefe anschließen kann. Um Stimmermüdigungen vorzubeugen, ist darauf zu achten, dass alle Übungen mit einer relativ entspannten Phonation durchgeführt werden und die Stimme nicht „gedrückt“ oder anderweitig übermäßig angespannt wird.

Literatur

- Boersma, Paul / Weenink, David (2007): Praat 5.0. Amsterdam (www.praat.org).
- Bose, Ines (2003): dóch da sín ja' nur müster. Kindlicher Sprechdruck im sozialen Rollenspiel. Frankfurt a. M.
- Braun, Angelika (1992): Zur Bedeutung des Merkmals „Mittlere Sprechstimmlage“ in der forensischen Sprechererkennung. In: J. Göschel (Hg.), *Phonetik und Dialektologie* 2/25. Marburg, 1–26.
- Braun, Angelika (2002): Is Voice-Quality Language-Dependent? In: A. Braun/H. Masthoff (Hg.), *Phonetics and its Application*. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*. Beiheft 121, 298–311.
- Grawunder, Sven (2007): histogram-like scatterplot of F0 and calculation of the mode value in Hertz or Semitones. In: http://email.eva.mpg.de/~grawunde/praat/pitch_listing_scatter_plot2c.praat (30.12.2007).
- Hirschfeld, Ursula u. a. (2007): *Phonothek intensiv*. Berlin.
- Nebert, Augustin Ulrich (2001): *Untersuchungen zur Sprechmelodie. Dur und Moll – Tonsysteme des Sprechens*. Halle (Diplomarb.).
- Nebert, Augustin Ulrich (2007a): Tonhöhe und Sprechstimme – Unterschiede in Mutter- und Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12/2. In: https://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/docs/Nebert.pdf (30.12.2007).
- Nebert, Augustin Ulrich (2007b): Sprachspezifische Merkmale der Sprechstimmlage. In: L. Veličkova (Hg.), *Klangsprache im Fremdsprachenunterricht IV*. Woronesch, 75–91.
- Petročenko, Elena (2004): Musikalische Struktur von intonatorischen Einheiten der Sprache. In: L. Veličkova (Hg.), *Klangsprache im Fremdsprachenunterricht III*. Woronesch, 98–105.
- Stecher, Andreas Johannes (1983): *Die quantitative Bewertung trainierter und untrainierter menschlicher Stimmen im Stimmfeld*. München (Diss.).
- Stock, Eberhard (2003): *Deutsche Intonation*. 4. Aufl. Leipzig.
- Stock, Eberhard/Veličkova, Ludmila (1999): *Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen*. Frankfurt a. M. u. a.
- Wendler, Jürgen u. a. (2005): *Lehrbuch der Phoniatrie und Pädaudiologie*. 3. Aufl. Stuttgart.

Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell

23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)

30. September – 3. Oktober 2009, Universität Leipzig

Dass das Erlernen einer neuen Sprache immer auch bedeutet, sich neue Welten zu erschließen und damit die Grenzen des Bekannten und Gewohnten zu überschreiten, ist sicherlich keine ganz neue Erkenntnis. Die wissenschaftlichen und praxisbezogenen Diskussionen über das Lehren und Lernen fremder Sprachen haben aber in den letzten Jahren noch in ganz anderem Sinn manche Grenze überschritten oder zumindest nachhaltig in Frage gestellt. So ist beispielsweise durch die Debatten über ein Gesamtsprachencurriculum oder eine Mehrsprachigkeitsdidaktik die scheinbar so klar definierte Grenze zwischen den einzelnen Sprachen im Lernprozess fragwürdig geworden, die zunehmende Bedeutung des bilingualen Lernens hat die Grenzen zwischen Sprach- und Fachunterricht aufgeweicht, und auch die ehemals scheinbar fest gefügten Mauern zwischen verschiedenen methodischen Paradigmen der Fremdsprachenforschung sind einem kooperativen Neben- und Miteinander gewichen. Aber die schwindende Bedeutung auch (sprachen)politischer Grenzen im Zuge der viel beschworenen Globalisierung hat nicht nur positive Seiten, sie stellt auch die Praxis und die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts vor völlig neue Herausforderungen und macht das Infragestellen mancher Grenzen des eigenen Denkens immer wieder unumgänglich.

Diese und andere Grenzüberschreitungen sollen beim 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF diskutiert werden, der 2009 an der Universität Leipzig stattfinden wird und zu dem alle Interessierten herzlich eingeladen sind. Das Tagungsmotto „Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell“ greift zugleich das Leitbild „Aus Tradition Grenzen überschreiten“ der Universität Leipzig auf, die als zweitälteste Universität Deutschlands im Jahr 2009 ihr 600-jähriges Bestehen feiern wird. Der DGFF-Kongress wird Teil des umfangreichen Festprogramms sein.

Weitere **Informationen** finden Sie auf der **Homepage**: <http://www.uni-leipzig.de/dgff2009>.

Kontakt: dgff2009@uni-leipzig.de.

Diskussion von Lehrmaterialien

Katharina E. Kottwitz

„Begegnung in Texten“ – eine Lehrerhandreichung zum kreativ-biografischen Schreiben im DaF- und DaZ-Unterricht

1 Über das Buch: Inhalt – Aufbau – Ziele

Es fällt nicht leicht, „Begegnung in Texten“ einem bekannten Genre zuzuordnen. Die Vfn. Eva Finke und Barbara Thums-Senft sehen ihren Band „Begegnung in Texten. Kreatives-Biographisches Schreiben in der Interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache“ (Schmetterling Verlag, Stuttgart 2008, 172 S., 29,80 €) als Anregung, „mit Kreativem-Biographischem Schreiben zu experimentieren“ (8). Angesprochen sind dabei Lehrende des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache (DaF/DaZ), die mit diesem Buch sowohl Vorschläge zu verschiedenen Schreibthemen als auch Hinweise zur didaktischen Umsetzung kreativ-biografischen Schreibens im Unterricht erhalten (vgl. 8–29). Auf 172 S. kann der Leser die thematisch geordneten Kapitel erkunden, die in Anlehnung an das Motiv des Reisens und der Begegnung als „Schreibwege“¹ (5) bezeichnet werden.

Die Reisemetapher sorgt nicht nur für den inhaltlichen Zusammenhalt der Schreibaufgaben, sie spielt auch auf die Ziele kreativ-biografischen Schreibens im Unterricht an. Sich „auf Schreibwege zu begeben“ (28), bedeutet für die Vfn. mehr als das Erlernen fremdsprachlicher Schreibkonventionen und Schreibstile. Auf diesen Wegen sollen die Schreibenden sich selbst und ihre Umwelt entdecken, erfahren und begreifen (vgl. 19). Damit wird einerseits auf die Prozesshaftigkeit des Schreibens² angespielt, andererseits tritt auch der interpersonelle Zugewinn – die Menschen, denen Schreibende auf ihren Wegen begegnen – in das Zentrum des Interesses. Die Schreiber sollen im Austausch über die von ihnen verfassten Texte sowohl an ihren sprachlichen Fertigkeiten feilen als auch die Möglichkeit zur interkulturellen Begegnung erhalten (vgl. 12). Der Kurslei-

ter wird während des Schreibprozesses zum Reisebegleiter, und in dieser Rolle soll er ihnen neue Wege eröffnen und sie auf interessante Details und mögliche Stolpersteine aufmerksam machen (vgl. 19). „Begegnung in Texten“ stattet sie dabei mit einem Fundus an Ideen und dem nötigen Wissen um deren Einsatzmöglichkeiten im DaF/DaZ-Unterricht aus.

Ein besonderes Augenmerk legen die Vfn. hierbei auf die Individualität, mit der ein Text verfasst wird. Ihr Anliegen ist es, „dass alle – unabhängig von ihren Voraussetzungen in der Fremdsprache Deutsch, unabhängig von ihrer Schreiberfahrung – ins Schreiben finden und die Erfahrung machen können, in Texten ausdrücken zu können, was sie wirklich bewegt“ (19).

Dieser Individualität beim Verfassen kreativ-biografischer Texte ist es dann auch geschuldet, dass sich keine Angaben zur Eignung einzelner Schreibaufgaben auf bestimmten Sprachniveaustufen finden lassen. Stattdessen existieren Orientierungshilfen für den Einsatz auf Anfänger- oder Fortgeschrittenenniveau, die es Lehrenden ermöglichen sollen, die jeweilige Schreibaufgabe an die Bedürfnisse der Lernenden und an die Gegebenheiten des Unterrichts anzupassen (vgl. 21, 33, 35, 47 u. a.).

Der Aufbau der Kapitel zu den einzelnen Schreibaufgaben gestaltet sich benutzerfreundlich und übersichtlich. Jeder „Schreibweg“ ist unterteilt in einen impulsgebenden Teil („aufbrechen“), einen Teil, in dem die Texte ge-

¹ Themen der „Schreibwege“ sind persönliche Orte, Wege, Dinge, Menschen und Ereignisse, die Elemente (Erde, Wasser, Feuer, Luft) und ICH-Bilder (vgl. 5f.).

² Zu Schreibprozessmodellen für den Fremdsprachenunterricht vgl. Börner (1989); Kästner (1997); Krings (1989).

geschrieben werden („in der Schreibwerkstatt“), und einen Präsentationsteil („sich begegnen“). Zudem verhelfen kleine Kästchen dem Leser zu einem Überblick über die benötigten Utensilien, die Art des Schreibimpulses, die Form der entstehenden Texte und ggf. Einsatzmöglichkeiten im Anfängerbereich. Beispiele für entstandene Texte von Lernenden, wie das Parallelgedicht „Es ist anders“ (vgl. 45) oder Collagen zu Herbstgedichten (vgl. 104), veranschaulichen die Schreibaufgaben.

Neben der Individualität kreativ-biografischen Schreibens sprechen Finke/Thumssenft auch der Kollektivität, nämlich der „Begegnung in Texten“, eine wichtige Rolle zu. Der Text wird durch seine Veröffentlichung in der Gruppe zum Medium der Begegnung mit anderen, ermöglicht Erfahrungsaustausch und fördert das interkulturelle Lernen (vgl. 25). Interkulturelle Begegnungen anhand eigenständig verfasster Texte der Lernenden (vgl. 12) setzen jedoch gewisse Bedingungen voraus, z. B. den Kontakt der Lernenden untereinander und die Bereitschaft, sich über die eigenen Schreibgründe und kulturelle Besonderheiten auszutauschen. Das wiederum kann nur geleistet werden, wenn die Schreibaufgaben so konzipiert werden, dass die Lernenden zum Austausch über ihre Texte angeregt werden. Eine derartige Schreibaufgabe sollte demnach nicht nur kreative Anreize zum Schreiben bieten, sondern auch den Schreibprozess in all seinen Stufen anleiten und begleiten und zugleich einen Raum zum Austausch der Lernenden über ihre Texte schaffen. Da „Begegnung in Texten“ den Anspruch erhebt, diese Funktionen zu erfüllen, sollen im folgenden Abschnitt Kriterien zur Operationalisierung kreativen Schreibens und der interkulturellen Begegnung im Unterricht herausgearbeitet und anhand einer kriteriengeleiteten Lehrwerksanalyse überprüft werden.

2 Kriteriengeleitete Lehrwerksanalyse

Unter einer kriteriengeleiteten Lehrwerksanalyse¹ wird hier die Untersuchung des vorliegenden Bandes in Bezug auf zwei selbst ge-

wählte Kriterien verstanden. Diese Kriterien sind aus den Zielen des Buches – Anleiten zum kreativ-biografischen Schreiben sowie interkulturelles und interpersonelles Lernen – abgeleitet.

2.1 Operationalisierung der Kriterien

Erkenntnisse aus der Schreibprozessforschung haben ergeben, dass Schreiben in einzelnen Teilschritten erfolgt und insbesondere die wiederholte Überarbeitung der entstandenen Texte zur Verbesserung der Schreibfertigkeit führt (vgl. Börner 1989: 372; Krings 1992: 397). Bei kreativem Schreiben als einer Form des Schreibens im Fremdsprachenunterricht wird zudem davon ausgegangen, dass besondere Impulse wie Steine, Bilder oder Gespräche die Kreativität der Schreibenden befördern (vgl. Abraham 1998: 30; Kast 1999: 125f.). Die abschließende Präsentation der Texte in der Gruppe dient nochmals der Reflexion über das Geschriebene und kann wiederum selbst Ausgangspunkt für eine erneute Überarbeitung des Textes sein.²

Um dem Anspruch der Förderung kreativ-biografischen Schreibens im Unterricht gerecht zu werden, sollten die einzelnen Teilprozesse des fremdsprachlichen Schreibprozesses beachtet und im methodisch-didaktischen Vorgehen stringent angewandt werden. Daraus ergibt sich folgendes Kriterium:

- a) Wird das aus der Praxis des kreativen Schreibens bekannte didaktische Vorgehen (vgl. Krischer 2002: 27; Kästner 1997) in den folgenden Teilschritten stringent verfolgt?
 1. Impuls geben / initiieren
 2. Ideen und Assoziationen sammeln
 3. Ersttexte erstellen
 4. Texte überarbeiten und weiterentwickeln
 5. Texte präsentieren, Rückmeldung erhalten

Ein zweites Kriterium ist die Ermöglichung interkulturellen und interpersonellen Lernens mithilfe kreativ-biografischen Schreibens und der „Begegnung in Texten“. Dieses Ziel wird gleich mehrmals im Band hervorgehoben (vgl. 12, 25). Zudem lässt sich feststellen, dass die Vfn. insbesondere multikulturelle Lernergruppen als Zielgruppe ansprechen (vgl. 32, 56, 91). Daraus ergibt sich m. E. die Frage, inwieweit interkulturelles Lernen tatsächlich bei den einzelnen Lernerpersönlichkeiten stattfindet. In

¹ Zu Kriterienkatalogen für Lehrwerksanalysen vgl. Cools/Sercu (2006); Engel et al. (1979); Funk (2004); Krumm (1990).

² Zur Kritik an einer derartigen Unterteilung des Schreibprozesses (Initiieren, Schreiben, Überarbeiten) vgl. De Florio-Hansen (2005).

der Euphorie der kreativen, persönlichen und zwischenmenschlich sehr intensiven Auseinandersetzung mit dem Schreibthema scheint „Begegnung in Texten“ interkulturelles und interpersonelles Lernen zeitweilig gleichzusetzen und ersteres als ein notwendiges Ergebnis des Aufeinandertreffens von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen zu begreifen. Ob derartige Lernprozesse tatsächlich in Gang gesetzt werden, lässt sich nur anhand empirischer Rezeptionsforschung,¹ wie sie im Bereich des interkulturellen Lernens beispielsweise von Altmayer (vgl. 2005: 157) gefordert wird, feststellen. Diese Art der Forschung kann die hier durchgeführte Lehrwerksanalyse nicht leisten. Stattdessen soll das Kriterium der „Begegnung in Texten“ herangezogen werden, um zu prüfen, ob eine wichtige Voraussetzung für interkulturelles Lernen, nämlich der Austausch der Lernenden über ihre Texte, in der Aufgabe angelegt ist. Das zweite Untersuchungskriterium lautet damit:

- b) Wird innerhalb der Schreibaufgaben Raum zur Begegnung der Lernenden untereinander und zum Austausch über ihre individuell verfassten Texte geschaffen?

2.2 Untersuchungsergebnisse zu den Kriterien

Die Auswertung in Bezug auf das erste Kriterium zeigt, dass die Mehrzahl (76,47 %) aller Schreibaufgaben alle fünf Teilschritte beachtet (s. Tab. 1). Die Schritte des Impulsgebens (Schritt 1) und der Erstellung von Ersttexten (Schritt 3) werden in allen Schreibaufgaben angeregt und somit der Grundstein für die Weiterarbeit am und mit dem Text gelegt.

Anzahl der Schreibaufgaben insgesamt	51
Anzahl der Schreibaufgaben, in denen alle 5 Teilschritte berücksichtigt sind	39 (76,5 %)
Anzahl der Aufgaben, in denen Schritt 1 (Impuls geben) berücksichtigt ist	51 (100 %)
Anzahl der Aufgaben, in denen Schritt 2 (Ideen sammeln) berücksichtigt ist	46 (90,2 %)
Anzahl der Aufgaben, in denen Schritt 3 (Ersttext erstellen) berücksichtigt ist	51 (100 %)
Anzahl der Aufgaben, in denen Schritt 4 (Text überarbeiten) berücksichtigt ist	47 (92,2 %)
Anzahl der Aufgaben, in denen Schritt 5 (Text präsentieren) berücksichtigt ist	48 (94,1 %)

Tab. 1: Anzahl der Aufgaben, die Teilschritte des Schreibprozesses berücksichtigen

Das Sammeln von Ideen (Schritt 2) wird nicht in allen Aufgaben (90,2 %) explizit initiiert, ist aber implizit vorhanden. So knüpfen beispielsweise die Kapitel „Weg-Stücke“ und „Über 7 Brücken ...“ thematisch und didaktisch an vorangegangene Kapitel an und nehmen dort entstandene Texte als Ausgangspunkt für eine mögliche Weiterverarbeitung. Das Sammeln hat also bereits zuvor stattgefunden. Als besonders wichtig für den Lernfortschritt wird von der Schreibforschung der Prozess der Überarbeitung von Ersttexten angesehen (s. o.). Schreibaufgaben sollten demnach der Verdichtung von Ersttexten genügend Raum geben. In 92,2 % der Schreibaufgaben wird eine Überarbeitung der Ersttexte (Schritt 4) angeregt. Zudem stellt die Vielfältigkeit der Überarbeitungsmöglichkeiten ein weiteres Gütekriterium der Aufgaben dar (s. Tab. 2). In 78,4 % der Aufgaben finden sich mehrere Möglichkeiten zur Weiterarbeit mit dem Ersttext und in 68,6 % aller Schreibaufgaben entsteht bei dieser Überarbeitung eine neue Textart.²

Anzahl der Aufgaben mit Vorschlägen zur Weiterverarbeitung der Texte	47 (92,2 %)
Anzahl der Aufgaben mit mehr als einem Vorschlag zur Weiterverarbeitung der Texte	40 (78,4 %)
Anzahl der Aufgaben, die zum Erarbeiten verschiedener Textarten führen	35 (68,6 %)

Tab. 2: Anzahl der Aufgaben zur Überarbeitung der Ersttexte

Am vorläufigen Ende des Schreibprozesses steht die Präsentation der Texte (Schritt 5, s. Tab. 1), welche ebenfalls von fast allen Schreibaufgaben angeregt wird (94,1 %).

Insgesamt ist festzuhalten, dass „Begegnung in Texten“ die aus der Schreibprozessforschung hervorgehenden Forderungen nach einer Unterteilung des Schreibprozesses in einzelne Teilschritte – mit besonderem Augenmerk auf die Überarbeitung der Texte – konsequent einhält.

¹ Zur Rezeptionsforschung im Fremdspracherwerbskontext vgl. auch Kleppin (1984), in Bezug auf die Schulbuchforschung vgl. Gogolok (2006).

² Textarten sind beispielsweise der persönliche Brief, das Elfchen (Gedicht mit 11 Wörtern) oder das Rondel (Gedicht, in dem sich die beiden ersten Zeilen in der Mitte und am Schluss wiederholen) (vgl. 150–168).

Als zweites Kriterium soll herausgestellt werden, ob und in welchem Umfang die Schreibaufgaben zur Kooperation der Schreibenden untereinander anleiten. Dafür ist zunächst von Bedeutung, wie viele der Schreibaufgaben gemeinsam, also mit einem Partner oder in der Gruppe, gelöst werden. Darüber hinaus spielt auch eine Rolle, ob die Präsentationen der Texte zu einem Austausch oder einem Gespräch mit der Gruppe führen.

Die Auswertung zeigt, dass etwa für die Hälfte aller Schreibaufgaben (49 %) die Bearbeitung der Aufgabe gemeinschaftlich, also in Gruppen oder mit einem Partner, vorgesehen ist (s. Tab. 3). Schreibaufgaben, die zu einem Austausch der Schreibenden über ihre Texte in den Phasen der Überarbeitung und Präsentation anregen, sind zu 88,2 % vorhanden. Diese Teilprozesse bergen ein besonders hohes Potenzial interpersonellen, ggf. auch interkulturellen Lernens, da hier verschiedene Schreiber in einen Dialog über ihre Texte treten. Etwa 45 % der Schreibaufgaben sollen dabei themenbezogen diskutiert werden. Diesen thematischen Gesprächen stehen jene gegenüber, die in ihrer Funktion eine Rückmeldung zum geschriebenen Text initiieren. Rückmeldungen können z. B. so erfolgen, dass ein besonders interessanter Aspekt des Textes aufgegriffen und als Resonanz an den Vorlesenden zurückgegeben wird (s. Kapitel „Weg-Stücke“, „Mein Pass“). Schreibaufgaben mit angelegter Rückmeldefunktion existieren zu etwa einem Viertel (25,5 %).

Anzahl der Aufgaben, die gemeinschaftlich gelöst werden sollen	25 (49 %)
Anzahl der Aufgaben, deren Bearbeitung oder Präsentation zu einem Austausch in der Gruppe führt	45 (88,2 %)
Anzahl der Aufgaben, die zum Gespräch über das Schreibthema anregen	23 (45,1 %)
Anzahl der Aufgaben, die eine Rückmeldung zu den Texten initiieren	13 (25,5 %)

Tab. 3: Anzahl der Aufgaben zum Austausch mit und zur Begegnung in Texten

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass für die Mehrzahl der vorgeschlagenen Schreibaufgaben ein Austausch zwischen den Schreibenden vorgesehen ist. Ob und inwiefern es allerdings zu interpersonellem und interkulturellem Lernen kommt, hängt davon ab, ob die Schreibenden verschiedene (kultu-

relle) Erfahrungen einbringen können und wollen. Die Anregungen zum interpersonellen Austausch innerhalb der Schreibaufgaben schaffen jedoch zunächst eine wichtige Voraussetzung für gemeinsames Lernen.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Die kriteriengeleitete Analyse hat gezeigt, dass das methodisch-didaktische Vorgehen in den einzelnen Schreibaufgaben zur Anleitung und Begleitung kreativ-biografischen Schreibens in seinen Teilprozessen (Initiieren, Sammeln, Schreiben, Überarbeiten und Präsentieren) anregt. Unter dem Gesichtspunkt der Prozesshaftigkeit des Schreibens spielt vor allem die Überarbeitung entstandener Texte eine große Rolle (vgl. Börner 1989; Kästner 1997; Krings 1989; Rico 1993), da hierin ein besonderes Potenzial für den Lernfortschritt gesehen wird. „Begegnung in Texten“ schenkt dem Überarbeitungsprozess in fast allen Schreibaufgaben (92 % – s. Tab. 1) Beachtung, indem Vorschläge zur Weiterarbeit an den Texten gemacht werden. Auch die anderen Teilprozesse werden zu mindestens 90 % in allen Schreibaufgaben beachtet, sodass der Band aus der hier dargestellten Perspektive durchaus dem Anspruch des Anleitens zum kreativ-biografischen Schreiben im Unterricht gerecht wird.

Als zweites Untersuchungskriterium wurde das von den Vfn. mehrfach genannte Ziel des interpersonellen und interkulturellen Lernens gewählt. Hierbei konnte festgestellt werden, dass „Begegnung in Texten“ innerhalb der Schreibaufgaben Möglichkeiten zum Austausch der Schreibenden untereinander schafft, z. B. durch Gruppen- oder Partnerarbeit (49 % aller Aufgaben) oder Präsentation und Diskussion der Texte in der Schreibgruppe (88 % aller Aufgaben). In diesen Phasen des Schreibprozesses können sich die Lernenden über ihre Texte austauschen und dadurch wird eine Grundlage für interpersonelles und interkulturelles Lernen geschaffen.

Der in dem Buch verfolgte inhaltsbezogene Ansatz motiviert die Schreibenden dazu, die Sprache als ein Werkzeug zur Verständigung zu betrachten. Allerdings erfordert diese Art des Schreibens auch die Bereitschaft, sich der Schreibgruppe vertrauensvoll zu öffnen. Darüber hinaus ist der oftmals spielerische Charakter der Aufgaben (malen, zeichnen, basteln) nicht für jedermann geeignet. Gerade Menschen mit wenig Erfahrung in dieser Art

des Schreibens könnten den fremdsprachlichen Nutzen der Schreibaufgaben nicht sofort sehen und ggf. nicht bereits sein, sich darauf einzulassen. Möglicherweise erfordert es also in manchen Fällen viel Zeit, bis das kreativ-biografische Schreiben den erwünschten Effekt zeigt.

Insgesamt bietet „Begegnung in Texten“ DaF/DaZ-Lehrenden eine didaktisch gut aufbereitete Handreichung mit vielen Ideen zur methodisch-didaktischen, thematischen und gestalterischen Umsetzung kreativ-biografischen Schreibens im DaF/DaZ-Unterricht.

Literatur

- Abraham, Ulf (1998): Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein „Kreatives Schreiben“ im Deutschunterricht? In: *Ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 4, 19–36.
- Altmayer, Claus (2005): Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung. In: *DaF* 3, 154–159.
- Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hg.) (1989): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen.
- Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. in: G. Antos/ H. P. Krings (Hg.), 348–376.
- Cools, Dorien / Sercu, Lies (2006): Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-11-3/beitrag/Cools_Sercu1.htm; eingesehen am 10.6.2008).
- De Florio-Hansen, Inez (2005): Schreibforschung und Schreibdidaktik. In: *Französisch heute* 3, 218–230.
- Engel, Ulrich et al. (1979): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Bd. 2. Heidelberg.
- Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia* 3 (<http://www.babylonia-ti.ch/BABY304/funkde.htm>; eingesehen am 10.6.2008).
- Gogolok, Kristin (2006): Empirische Untersuchungen in der Schulbuchforschung. Eine kritische Bestandsaufnahme aus der Perspektive der Verständlichkeit(sforschung). In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 4, 474–498.
- Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. Berlin et al.
- Kästner, Uwe (1997): Freies Schreiben in der Fremdsprache – Prozesse und ihre Didaktik. In: *Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF)* 19, 160–240.
- Kleppin, Karin (1984): Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung. In: *Info DaF* 4, 16–23.
- Krings, Hans P. (1989): Schreiben in der Fremdsprache – Prozeßanalyse zum „vierten skill“. In: G. Antos/H. P. Krings (Hg.), 377–436.
- Krischer, Barbara (2002): Die Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht (DaF) – geschichtliche Betrachtungen und praktische Beispiele. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 63, 14–47.
- Krumm, Hans-Jürgen (1990): Stockholmer Kriterienkatalog. In: *Handbuch für Spracharbeit*. Bd. 3. Hg. v. Goethe-Institut zur Pflege der Deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der Internationalen Kulturellen Zusammenarbeit, Abteilung Forschung und Entwicklung. München, 15–21.
- Rico, Gabriele (1993): Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbeck bei Hamburg.

Rezensionen

Christian Fandrych/Reinier Salverda (Hg.): Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen

Gunter Narr Verlag, Tübingen 2007, 304 S., 72,00 € (Studien zur deutschen Sprache, 41)

Der vorliegende Sammelband widmet sich sprachlichen Auswirkungen von Globalisierung, Migration und Sprachkontakt. Er geht in diesem Zusammenhang insbesondere auf Prozesse der Standardisierung und Destandardisierung in germanischen Sprachen ein: Wie verändern sich einige der zentralen germanischen Sprachen durch diese gesellschaftlichen Prozesse? Wie ist das Verhältnis von Standardsprache und Varietäten zu fassen? Welche neuen Varietäten bilden sich aufgrund der Diversität moderner Gesellschaften? Wie beeinflussen diese sozialen Prozesse unsere Vorstellungen vom „guten“ und „richtigen“ Deutsch bzw. Niederländisch?

Um es gleich vorwegzunehmen – der Band ist recht heterogen, sowohl bezüglich der Fragestellungen, die die Beiträge aufgreifen, als auch der den einzelnen Untersuchungen zugrunde liegenden Methoden und theoretischen Prämissen. Doch trotz dieser Heterogenität handelt es sich um eine anregende Publikation, die sich mit sprachlichen Auswirkungen der Globalisierung, mit Migration und Sprache und mit aktuellen sozialen Prozessen der Standardisierung und Destandardisierung im Kontext germanischer Sprachen (Deutsch, Niederländisch, Friesisch, Niederdeutsch, Jiddisch, Norwegisch und Schwedisch) befasst.

Die meist empirisch ausgerichteten Studien veranschaulichen anhand gut gewählter Beispiele, wie sich in zahlreichen europäischen Staaten – unter Bedingungen von Mobilität, Migration und Globalisierung – offiziell „monolinguale Nationen“ zu sprachlich diversifizierten Gesellschaften entwickeln, welche Chancen und Schwierigkeiten sich daraus ergeben und welche Konsequenzen diese Diversifikationsprozesse für die unterschiedlichen germanischen Sprachen haben.

Zu den behandelten Schwerpunktthemen zählen:

1. Fragen der Standardisierung verschiedener germanischer Sprachen

So widmen sich die Beiträge von Vandebussche und Durrell Aspekten historischer Standardisierungsprozesse in unterschiedlichen germanischen Sprachen (Welche Standardisierungsprozesse waren in welchen Sprachen einflussreich? Wie wurden

Standardisierungsprozesse für ideologische Zwecke ausgebeutet?) sowie dem Zusammenhang von Sprache, Nation und Identität.

2. Fragen der Sprachpolitik

Die Beiträge von Linn/Oakes und Carl/Stevenson thematisieren sprachpolitische Debatten und Konsequenzen in einem sich ändernden Europa. Linn/Oakes diskutieren die unterschiedlichen Reaktionen in Norwegen und Schweden auf den zunehmenden Einfluss des Englischen als Sprache der Globalisierung. Der Beitrag von Carl/Stevenson analysiert die veränderte Rolle der deutschen Sprache in Mitteleuropa und verdeutlicht auf der Grundlage eines Korpus biographischer Erzählungen von Deutschsprechern in Ungarn, „what it means today to be a German-speaker in central Europe“ (110).

3. Fragen nach Sprache und Migration bzw. dem Zusammenhang von Ethnolekten und Sprache der Mehrheit

Die Beiträge von Androutopoulos, Keim/Knöbl und Hinsken konzentrieren sich auf unterschiedliche Fragen zu migrationsbedingten ethnolektalen Varietäten in Deutschland und den Niederlanden. Die Studien veranschaulichen anhand konkreter Daten, welche Konsequenzen sprachliche Diversität für Gesellschaften hat, die sich teilweise noch immer der Ideologie einer „monolingualen Gesellschaft“ unterwerfen.

4. Fragen der Alltagssprachlichen Abweichung von Standardvarietäten

Kann man überhaupt von mündlichen Standardsprachen reden? Wer spricht diese in welchen Kontexten? Welche Faktoren sind für (zunehmende?) Standardabweichungen in unterschiedlichen europäischen Gemeinschaften ausschlaggebend? Wie können wir zu einem realistischeren Verständnis von Sprachwirklichkeit gelangen und damit davon, wie Sprecher ihre Sprache(n) tatsächlich verwenden? Diesen Fragestellungen widmen sich – anhand konkreter Beispiele aus dem Jiddischen, Deutschen und Niederländischen – die Beiträge von Elspaß, Langer, Reershemius und Willemyns.

Im Folgenden werde ich auf einige der Beiträge, die m. E. zentrale Fragestellungen für den Bereich Deutsch als Fremdsprache bzw. für die interkulturelle Germanistik aufgreifen, näher eingehen.

Die Studie von Keim/Knöbl „Sprachliche Varianz und sprachliche Virtuosität türkischstämmiger Ghetto-Jugendlicher in Mannheim“ thematisiert

Aspekte von „Ghettodeutsch“, „Türkenslang“ bzw. von Mischsprachen, denen wir in zahlreichen deutschen Städten begegnen. Anhand einer qualitativen Studie zum Kommunikationsverhalten eines Migrant*innenjugendlichen (Murat), der aus Sicht der deutschen Gesellschaft einen „sozialen Problemfall“ darstellt, skizzieren die Vf. dessen sprachliche Besonderheiten. Analysen authentischer Gesprächsdaten verdeutlichen, dass Murat und seine Freunde über ein breites Repertoire an sprachlichen Varietäten verfügen (deutsch-türkische Mischformen, ethnolektale Varietäten und dialektale Varianten), das sie zur Markierung sozialer Zugehörigkeiten und Abgrenzungen einsetzen. Die sprachliche Varianz und Virtuosität ist zugleich Ausdruck ihrer „gemischten Identität“. Doch auch wenn Murat und seine Freunde hohe sprachlich-kommunikative Fähigkeiten aufweisen, so stehen diese Fähigkeiten im Widerspruch zu ihren kaum vorhandenen schriftsprachlichen Fertigkeiten. Die Fähigkeit der Ausdifferenzierung verschiedener Varietäten (einschließlich der mündlichen und schriftsprachlichen Standardsprache) ist jedoch für eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft unabkömmlich.

Auch Androutsopoulos widmet sich in seinem Beitrag „Ethnolekte in der Mediengesellschaft. Stilisierung und Sprachideologie in Performance, Fiktion und Metasprachdiskurs“ aktuellen Fragen der Ethnolektforschung und greift dabei auf vorherrschende Debatten der anthropologischen Linguistik zur Sprachideologie zurück. So vertritt er die These, dass die gesellschaftliche Wahrnehmung von Ethnolekten (wie Türkenslang, Migrantenslang, Kiezsprache, Ghettodeutsch) stark von den ihnen gewidmeten Mediendiskursen geprägt wird. Anhand der Thematisierung und Inszenierung von Ethnolekten in medialen Metasprachdiskursen (u. a. am Beispiel der Berichterstattung über die Popgruppe Grup Tekkan und über die Berliner Rütli-Schule 2006) zeigt er, dass Mediendiskurse eine Triebkraft in der Konstituierung sprachlicher Ideologien über neue Varietäten des Deutschen repräsentieren. Diese Mediendiskurse reflektieren eine Sprachideologie, die die ethnolektalen Varietäten als „normfern“, „fremd“ und „negativ“ klassifiziert und ihren Sprechern die Kategorien „problematisch“, „ghettohaft“ und „kriminell“ zuweist. Ein Blick auf die Daten zeigt darüber hinaus, dass den ethnolektalen Varianten neben diesen negativen Attribuierungen durchaus auch eine gewisse Faszination, ja eine Art „Exotikaufladung“ zukommt.

Als Deutschlehrer im In- wie im Ausland steht man tagtäglich vor der Frage: Welches Deutsch vermittele ich meinen Schülern?¹ Sollen sie sich an schriftsprachlichen Normen orientieren, auch wenn

sie primär in informellen, mündlichen Kontexten kommunizieren wollen? Greife ich auf die deutsche Normgrammatik zurück (die im Übrigen alles andere als widerspruchsfrei ist)? Diesen Problemen widmet sich der hochaktuelle Beitrag von Langer („Finding Standard German – Thoughts on Linguistic Codification“), der die Frage aufgreift, welche Quellen ein Deutschlehrer den Schülern empfehlen soll, wenn diese fragen: Was ist „correct, good, or standard German“? Sollen Lehrende etwa auf den Bestseller von Sick (2004) verweisen, der auf besserwisserische Art Ratschläge zum „richtigen Deutsch“ verbreitet? Zu welchen sprachwissenschaftlich nicht fundierten Behauptungen sich Sick hinreißen lässt, zeigt Langer an einigen wenigen, gut gewählten Beispielen auf. Doch selbst wenn Lehrende Sick im Unterricht einsetzen wollen (s. hierzu die Debatte zwischen Maitz/Elspaß 2007 und Roggensch 2007), so ist m. E. nichts dagegen einzuwenden, solange sie ihn nicht als Autorität, sondern zur Unterhaltung verwenden und den Schülern dabei verdeutlichen, wie fehlerhaft Sicks Darlegungen zum scheinbar „guten Deutsch“ sind.

Elspaß' Beitrag („Variation and Change in Colloquial (Standard) German“) zu Variation und Sprachwandel in der deutschen Umgangssprache kann ebenfalls allen DaF-Lehrenden ans Herz gelegt werden. Anhand empirischer Studien zum Varietätengefüge des Deutschen veranschaulicht er, wie unzureichend Grammatiken und Wörterbücher auf konkrete Phänomene regionaler Umgangssprache eingehen. Bringe ich meinen Studierenden *ich bin gessen* oder *ich habe gessen* bei? Korrigiere ich sie, wenn sie Alltagssprachliche Formen wie *ich bin am telefonieren* oder gar *ich bin die Uhr am reparieren* bzw. *ich bin mein Handy am laden* gebrauchen? Handelt es sich bei derartigen *am*-Konstruktionen um eine eng regional begrenzte Form, oder haben wir es mit einem Sprachwandel im Deutschen zu tun und damit mit einer zunehmenden Grammatikalisierung der Verlaufsform mit *am*? Auf der Basis von Internetrecherchen beschreibt Elspaß die Varietät der deutschen Alltagssprache und veranschaulicht auf überzeugende Weise die Schnelligkeit von Sprachwandelprozessen der deutschen Gegenwartssprache.

Den Hg. ist durchaus zuzustimmen: Die Beiträge bieten in der Tat einen „spannenden Einblick in neue Bereiche der soziolinguistischen Forschung aller germanischen Sprachen“ (13). Auch wenn man sich eine stärkere Stringenz in der Fragestellung (wie auch ein Sachregister) gewünscht hätte, so handelt es sich um einen anregenden Sammelband, den ich jedem DaF-Lehrenden nahelegen möchte, da er zentrale Fragen des Deutschunterrichts (Was heißt Standardsprache? Welche Varietät unterrichte ich? Wie verändern sich die Standardsprachen durch Globalisierungs- und Migrationsprozesse? etc.) anhand treffender Alltagsbeispiele behandelt.

Susanne Günthner

¹ Siehe hierzu auch die Beiträge von Hennig (2000), Günthner (2002) und Fiehler (2007).

Literatur

- Fiehler, Reinhard (2007): Gesprochene Sprache – ein ‚sperriger‘ Gegenstand. In: Info DaF 34/5, 460–470.
- Günthner, Susanne (2002): Konnektoren im gesprochenen Deutsch – Normverstoß oder funktionale Differenzierung? In: DaF 39/2, 67–74.
- Hennig, Mathilde (2000): Können gesprochene und geschriebene Sprache überhaupt verglichen werden? In: V. Ágel/A. Herzog (Hg.), Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn, 105–125.
- Maitz, Peter/Elspaß, Stephan (2007): Warum der ‚Zwiebelfisch‘ nicht in den Deutschunterricht gehört. In: Info DaF 34/5, 515–526.
- Roggasch, Werner (2007): Antwort auf Peter Maitz/Stephan Elspaß und Einladung zur Diskussion. In: Info DaF 34/5, 527–530.
- Sick, Sebastian (2004): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache. Köln/Hamburg.

Bernt Ahrenholz (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten

Fillibach Verlag, Freiburg im Breisgau 2006, 335 S., 24,00 €

Für gesellschafts- und bildungspolitische Reformen sind neue, empirisch basierte Untersuchungen zum Zweitspracherwerb unter Migrationsbedingungen „unbedingt erforderlich“ (328), schreibt Steinmüller und setzt mit seiner sozio-politischen Argumentation im abschließenden Aufsatz des vorliegenden Sammelbandes den programmatischen Rahmen für die 17 vorausgehenden Artikel, die diesem Desiderat entsprechen.

Die Beiträge, die auf einen interdisziplinären Workshop von Sprach- und Erziehungswissenschaftlern zurückgehen, sind entlang der kindlichen Bildungsbiographie angeordnet und zeigen vielfältige Zugänge zum Zweitspracherwerb vornehmlich im Vor- und Grundschulalter.

Einleitend skizziert Ahrenholz alle Artikel und macht dabei den erkenntnisgewinnbringenden Vorteil des einzelprojekt- und disziplinübergreifenden Austauschs transparent. Hiernach wird mit drei Arbeiten aus Kiel der Vorschulbereich in den Blick genommen.

Apeltauer stellt die Funktionsweise des mentalen bilingualen Lexikons dar und hebt einmal mehr die Relevanz der L1 für die Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung in der L2 und somit auch für die Schulfähigkeitsförderung hervor. Die elterliche Rolle für den kindlichen Spracherwerb unter Migrationsbedingungen ist noch wenig exploriert und wird von Kuyumcu und Adybasova beleuchtet. Während Kuyumcu das familiäre Mikrosystem als Ort des frühesten und prägenden Erfahrungskontextes für die kindliche Literalitätsentwicklung untersucht, analysiert Adybasova den Einfluss

der Eltern-Kind-Interaktionen auf den kindlichen Spracherwerb.

Gegenstand der anschließenden Aufsätze sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des L1- und L2-Erwerbs des Deutschen.

So belegen Thoma/Tracy die Vergleichbarkeit des L2- mit dem L1-Erwerb „der topologischen Struktur deutscher Sätze“ (77) von Kindergartenkindern. Zur Erklärung der differentiellen L2-Entwicklung in Teilbereichen wie Genus und Kasus fordern sie, den Blick auf die Inputbedingungen und den Erwerbskontext zu richten. Von den Herausforderungen im L2-Genus- und Kasuserwerb u. a. setzen sich Kaltenbacher/Klages im Rahmen des Projekts „Deutsch für Vorschulkinder mit Förderbedarf“ auseinander und erläutern, wie empirisch ermittelte Erkenntnisse in die didaktische Konzeption einer Fördermaßnahme einfließen können. Knapp u. a. stellen die umfangreiche interdisziplinär angelegte Evaluationsstudie „Sprachförderung für Vorschulkinder“ in Baden-Württemberg vor. Überzeugend ist nicht nur das komplexe Design, sondern auch die multiperspektivische Analyse der Implementierung von Förderung. Der Artikel von Oomen-Welke markiert im Sammelband die Schnittstelle von Vor- und Grundschulbereich. Die Vfn. beschreibt die Einsatzmöglichkeiten des Sprachenportfolios in Vorbereitungsklassen. Des Weiteren berichtet sie aus der Erprobungsphase der Portfolio-Arbeit im Elementarbereich und sieht darin eine Fördermöglichkeit der kindlichen Sprachkompetenz. Wieler erforscht, wie Schüler versuchen, ihre Erfahrungen mit einer Hypermedia-Spielgeschichte in einem narrativ strukturierten Gesprächszusammenhang zu verbalisieren. Während Wieler ihren Schwerpunkt auf mündliches Erzählen zu Neuen Medien legt, fokussiert Schramm unter dem Aspekt des Erzählens das Scaffolding.

Gleich mehrere Beiträge beziehen sich auf die L2-Grammatikentwicklung. So belegt Grießhaber in seiner Untersuchung über die gesamte Grundschulzeit bei 127 Viertklässlern verschiedener L1 deutliche Schwächen besonders im morphosyntaktischen Bereich. Jeuk verzeichnet für ein Drittel der Schulanfänger mit Migrationshintergrund große Lücken in der Genuszuweisung und stellt erste Überlegungen hinsichtlich didaktischer Maßnahmen an. Mit dem Erwerb der Verbstellungsregularitäten bei vier Kindern unterschiedlicher L1 befasst sich Haberzettl. Die Ergebnisse verdeutlichen L1-bedingte Unterschiede in der Progression der Verbletz- und der Distanzstellung.

Die drei nachfolgenden Beiträge entstammen dem Projekt „Förderunterricht und Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb“, in dem die Entwicklung mündlicher Sprachkompetenz von Berliner Drittklässlern über zwei Jahre erfasst wurde.

Ahrenholz behandelt den Bereich der Wortstellung und zeigt, dass das Erlernen der „zentralen syntaktischen Grundmuster“ (237) für die Kinder

mit Migrationshintergrund, die ab dem 3./4. Lebensjahr einen Kindergarten besuchten, keine Schwierigkeit darstellt. Rost-Roth hingegen widmet sich den Fragerealisierungen bei der Redewiedergabe in Nacherzählungen und bei der Formulierung von Bitten. Mit der Vorfeldbesetzung in Erzählungen von Bildergeschichten beschäftigt sich Lütke. Ihre Befunde zu temporalen Angaben im Vorfeld decken sich mit den Befunden von Ahrenholz.

Von Erfahrungen aus dem ersten deutschen Sommercamp als Interventionsprogramm berichtet Rösch. Das Sommercamp, das 2004 mit 150 Kindern durchgeführt wurde, hatte zum Ziel, empirisch begründete Empfehlungen für künftige Sprachförderprogramme zu geben.

Die soziolinguistische Dimension des Zweitspracherwerbs greifen Dittmar/Özçelik in ihrem Beitrag auf. Anhand einer beispielhaften Fallanalyse werden im Rahmen des vorgestellten DaZ-Modells insbesondere Interaktionsprofile und Inputprägungen der Kiezsprache türkischer Jugendlicher diskutiert.

Die politische Perspektive des Zweitspracherwerbs und ihrer Förderung, wie sie Steinmüller abschließend einnimmt, hebt die Bedeutung der Wissenschaft für gesellschaftliche Prozesse hervor. Die besprochenen Beiträge tragen schließlich nicht nur zu einem besseren Verständnis des Zweitspracherwerbs bei, sondern bilden mit ihren empirisch abgesicherten Befunden zugleich auch die Grundlage für bildungspolitische Reformprozesse. Diese sind notwendig, da unsere Bildungsinstitutionen bisher nicht angemessen auf die Migrationsrealität reagiert haben (vgl. Mecheril 2004: 133–161; Gomolla/Radtke 2007). Als größte Herausforderung und zugleich auch Chance für die Entkopplung „der Leistungsmöglichkeiten von den Zufällen der Herkunft“ (Gogolin 2007: 167) gilt die Neugestaltung der sprachlichen Bildung, die auf empirische Untersuchungen wie die hier vorgestellten aufgebaut sein sollte.

Bei der Lektüre des Bandes stolpert der Leser über einige Pauschalisierungen wie die Bewertung des Migrationshintergrundes als „ungünstige Ausgangsbedingung“ (18) oder die Herstellung von verqueren Kausalbeziehungen wie jene, dass Lehrer aufgrund formaler Fehler auch den eigentlich guten Inhalt von Schülerarbeiten schlecht bewerten und „[i]nsofern [...] der zielgrammatischen Kompetenz [...] eine Schlüsselrolle“ zukomme (204).

Zusammenfassend bleibt jedoch festzuhalten, dass der Band eine facettenreiche Synopse aktueller Forschung im Bereich des Zweitspracherwerbs bietet. Den Vf. ist es gelungen, Lesern mit einem linguistischen und methodologischen Grundwissen ihre Projekte nachvollziehbar zu präsentieren und sie am interdisziplinären Austausch teilhaben zu lassen.

Sevilen Demirkaya/Nazan Gültekin

Literatur

- Gogolin, Ingrid (2007): Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit. In: D. Lemmersmöhle/M. Hasselhorn (Hg.), *Bildung – Lernen*. Göttingen, 167–180.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 2., durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim u. a.

Denise Delay: Didactique de l'allemand. Créativité et motivation. Damit wir endlich aufhören, Segelboote zu rudern!

Editions LEP Loisirs et Pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne 2007, 431 S., 38,00 CHF

Deutschunterricht (DU) macht Spaß; Kinder und Jugendliche – und keineswegs nur die besten in der Klasse – wollen Deutsch lernen, und sie können es auch; Lehrkräfte haben unzählige Möglichkeiten, in ihren Klassen die Freude am Deutschen zu wecken und auch wachzuhalten. Die das sagt, weiß, wovon sie spricht, war sie doch selber jahrzehntelang Deutschlehrerin und zudem verantwortlich für die didaktische Deutschlehrerausbildung in der französischsprachigen Schweiz (Kanton Waadt).

Denise Delay hat ein Buch geschrieben, das von einem unerschütterlichen Glauben an die Fähigkeiten der Lernenden und an die Möglichkeiten der Schule geprägt ist – allerdings ist sie weit davon entfernt, Schwierigkeiten zu leugnen, Probleme wegzureden oder gar zu behaupten, Deutschlernen gehe von alleine, bedeute nicht auch harte Arbeit.

Der umfangreiche Band richtet sich in erster Linie an Lehrkräfte, die in frankophoner Umgebung auf Primar- und Sekundarstufe I Deutsch unterrichten. Aufgeteilt ist er in fünf große Kapitel, die jedes – neben kurzen Darstellungen der theoretischen Grundlagen – eine Fülle von praktischen Anregungen enthalten. Dabei beweist Delay ein sicheres Gespür für das, was in der Schule machbar und sinnvoll ist, und sie dürfte mit zahlreichen ihrer in der Praxis erprobten Vorschläge, mit ihrer klaren Argumentation und ihrem Enthusiasmus auch skeptische Kolleginnen und Kollegen überzeugen. Denn gerade in der Westschweiz – aber gewiss auch anderswo – heißt es oft, die Erkenntnisse aus Didaktiker- und Spracherwerbsforscherkreisen seien ja schön und gut, würden aber leider oft an der schulischen Alltagswirklichkeit vorbeiziehen.

Hier nun zeigt eine Lehrerin, die das Terrain kennt, dass Aussagen wie „Deutsch ist viel zu schwierig“, „Die Kinder wollen gar nicht Deutsch lernen“, „Die Disziplinprobleme sind oft so, dass man in der Klasse unmöglich Deutsch sprechen kann“ usw. nicht zutreffen müssen. Allerdings ist es unerlässlich, dass ein paar wichtige Voraussetzungen erfüllt sind, damit sich der Erfolg einstellt. Die

wichtigste ist wohl, dass Lehrpersonen ihren Schülern und auch sich selber vertrauen, dass sie an die Möglichkeit eines erfolgreichen DU glauben. Und ebenso wichtig ist es, sich klarzumachen, dass Deutschlernen Arbeit bedeutet, und zwar seitens der Lernenden wie der Lehrenden. Es kann keine Rede davon sein, dass das Deutsche den Kindern quasi ohne ihr Zutun zufliegt. Damit die Lernenden bereit sind, sich auf das Lernen einzulassen, muss der DU ihren Bedürfnissen und Interessen angepasst sein, denn nur so werden sie entdecken, dass Deutschlernen tatsächlich Spaß machen kann.

Wie man als Lehrkraft in der Klasse die Bedingungen dafür schafft, dass Kinder und Jugendliche lernen wollen, wird in den fünf Kapiteln unter verschiedenen Aspekten dargelegt. Keinen Zweifel lässt Delay darüber aufkommen, dass im DU von Anfang Deutsch gesprochen werden kann und muss (Kap. I „Le principe d’immersion“). Schon sehr früh können Geschichten – und zwar echte, authentische – erzählt werden (allerdings bedingt dies die Fähigkeit des Lehrers, sich mit Hilfe von Gestik, Mimik usw. verständlich zu machen); man kann mit Gedichten und Liedern arbeiten (Sprachmelodie nachahmen, Aussprache üben, Chunks memorisieren). Später dann können längere Texte, ja ganze Bücher (authentische Jugendliteratur) gelesen werden. Welche Hilfestellungen und vorbereitenden Aktivitäten nötig sind, damit die Lernenden sich vertrauensvoll „ins Sprachbad stürzen“, wird überzeugend dargelegt.

In Kap. II („Le vocabulaire“) und Kap. III („La grammaire“) vertritt die Vfn. dezidiert die Auffassung, dass das Wortschatzlernen gegenüber der Grammatik die Priorität haben muss. Dass man, um zu kommunizieren, in erster Linie Wörter und Ausdrücke braucht und dass die korrekte Grammatik demgegenüber eine eher geringe Rolle spielt, ist zwar eine Binsenwahrheit; und dennoch erfreuen sich, wie Delay darlegt, traditionelle Grammatikübungen auch heute noch großer Beliebtheit – ganz einfach, weil sie sicher und bequem zu handhaben sind. Ein weiterer Grund, die Wortschatzarbeit zu privilegieren, ist die in der Spracherwerbsforschung allgemein anerkannte Tatsache, dass dadurch gerade auch der Grammatikerwerb gefördert wird, verlaufen doch lexikalischer und grammatischer Erwerb parallel nebeneinander, sondern integriert miteinander. Zugunsten der Konzentration auf den Lexikerwerb im DU spricht weiterhin die Tatsache, dass Wortschatzarbeit auf jeder Stufe möglich ist, wobei Delay betont, dass Arbeit, Fleiß und geeignete Lernstrategien für den Erfolg ausschlaggebend sind. Demgegenüber ist der Grammatikerwerb ein Entwicklungsprozess, der bestimmten Gesetzmäßigkeiten gehorcht und sich deshalb nur sehr bedingt steuern lässt. Nun ist es aber nicht so, dass Delay keine Grammatikaktivitäten vorschlagen würde. Wichtig ist allerdings, dass diese im richtigen Moment angeboten werden, dass sie die ver-

schiedenen Wahrnehmungskanäle nutzen (Hören, Sehen, Bewegung usw.) und dass sie den Interessen der Lernenden entgegenkommen.

In Kap. IV („Trois domaines d’expression privilégiés“) wird zunächst gezeigt, wie man in der Klasse mit Texten umgehen, d. h., wie man sie lesen und über sie sprechen kann. Texte erscheinen hier als eine unerschöpfliche Quelle für verschiedenste Aktivitäten. Eine weitere „privilegierte Ausdrucksdomäne“ ist das Theater, bewegt es doch sowohl auf sprachlicher (u. a. Chunks) als auch auf sozioaffektiver Ebene besonders viel. Songs, Gedichte, Märchen, Dialoge aus dem Lehrbuch – alles kann zu Theater werden. Wichtig ist, dass jeweils mit dem Ziel der Aufführung vor Publikum (andere Klassen, Schulfest usw.) gearbeitet wird, denn nur so ist Authentizität garantiert. Schließlich widmet Delay dem Schreiben ein ausführliches Unterkapitel. Zu Recht kritisiert sie die – wohl nicht nur in der Schweiz – verbreitete Praxis, Schreiben mehr oder weniger mit Grammatikübungen gleichzusetzen. Dass Schreiben in der Schule ganz anders und sehr viel mehr sein kann, illustrieren die im Buch reproduzierten Schülertexte, die selbstverständlich nicht einfach so entstanden, sondern das Produkt eines gelenkten Prozesses sind.

In Kap. V („L’autonomie“) wird zunächst die Frage gestellt, was denn Autonomie in Klassen, wo Deutsch (wie in der Westschweiz) Pflichtfach ist, überhaupt heißen kann. Wenn von Lernerautonomie die Rede ist, denkt man gewöhnlich an motivierte Lernende, die instande und willig sind, ihren Lernprozess zu steuern. Ganz anders sieht das in Schulklassen aus, in denen Deutsch obligatorisch und zudem Selektionsfach ist. Autonomie bedeutet laut Delay unter diesen Umständen, dass den Schülern eine Palette von Lern- und Arbeitstechniken vermittelt wird, aus denen sie sich jene auswählen, die sie dann als ihre persönlichen Strategien einsetzen. Eine weitere Möglichkeit, Autonomie zu fördern, ist die Methode Lernen durch Lehren (LdL), mit der Delay offenbar sehr gute Erfahrungen gemacht hat.

Dass das Buch von Delay mit seinen zahlreichen Ideen und Vorschlägen eine Fundgrube für spannende Aktivitäten im DU ist, dürfte klar geworden sein. Schade nur, dass es nicht immer ganz einfach ist, sich in den verschiedenen Kapiteln und Abschnitten zurechtzufinden. Zum einen überschneiden sich die Inhalte der fünf Kapitel teilweise (was wohl kaum zu vermeiden war), zum anderen erleichtern die verschiedenen Schrifttypen und Schriftgrößen sowie der Verzicht auf Dezimalnummerierung die Orientierung nicht. Diese und ein paar weitere Mängel (etwa in der Bibliografie) sollten aber keine Deutschlehrerin und keinen Deutschlehrer (v. a. im französischen Sprachraum) davon abhalten, sich für den eigenen Unterricht von diesem Buch inspirieren zu lassen.

Thérèse Studer

Jürgen Trouvain/Ulrike Gut (Hg.): Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice

Mouton de Gruyter, Berlin/New York 2007, 262 S., 98,00 € (Trends in Linguistics. Studies and Monographs, 186)

Die Prosodieforschung hat zweifellos in den letzten zehn Jahren einen qualitativen und quantitativen Höhepunkt erreicht. Umso wichtiger ist es, neueste Erkenntnisse überschaubar und fächerübergreifend vor- und darzustellen. Dieser Aufgabe widmet sich der in dieser Rezension vorgestellte Band mit dem Schwerpunkt auf eine Synopse aus Forschungsergebnissen und deren didaktischer Umsetzung für Fremdspracherwerbsprozesse.

Im Eingangsartikel (S. 3–24) beschreiben U. Gut, J. Trouvain und W. J. Barry unterschiedlichste Aspekte der Motivation für die Verbindung von Grundlagenforschung und Anliegen der Lehrpraxis und liefern zugleich einen phänomenologisch geordneten Literaturüberblick beider Betrachtungsweisen. Insbesondere phonetisch strittige Probleme (wie z. B. die Phänomene „Akzentuierung“ und „Sprechrhythmus“) werden in ihrer Komplexität benannt sowie kurz und übersichtlich erörtert.

Dem Eingangsteil schließen sich zwei Hauptteile über phonetische Untersuchungen (S. 25–170) und über die phonetische Lehrpraxis (S. 171–258) an. Bereits im ersten Hauptteil werden praxisrelevante Schwerpunktthemen wie Intonationsmodelle, phonologische und phonetische Einflüsse auf die nichtmuttersprachliche Intonation, Rhythmus als L2-Problem und temporale Muster im L2-Erwerb (hier am Beispiel des Norwegischen) thematisiert.

Alle Beiträge wurden von facheinschlägigen Autoren verfasst und zeichnen sich durch straffe, übersichtliche Gestaltung sowie gute Verständlichkeit aus. Bedingt durch die in einem Sammelband geforderte Knappheit im Umfang eignen sie sich vor allem für einen Einstieg in die jeweiligen Themengebiete, von denen aus der an der jeweiligen Thematik interessierte Leser weiter recherchieren kann. So werden z. B. Autoren aus dem englischsprachigen Raum vergleichsweise ausführlich referiert, ebenso wichtige aktuelle und facheinschlägige Arbeiten aus anderen Kulturkreisen (z. B. Frankreich, Deutschland oder auch Russland) jedoch bestenfalls punktuell (dies gilt z. B. für Deutschland), oftmals leider aber auch gar nicht, wobei aus dem deutschsprachigen Raum noch vergleichsweise viel Information herangezogen wurde. In diesem Punkt bleibt der erste Hauptteil des Buches – zumindest teilweise – etwas unter den aktuellen Möglichkeiten der internationalen Informationsvernetzung.

Allerdings gibt es in dieser Hinsicht deutliche Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Bei-

trägen. So zeichnet sich z. B. der – in jeder Hinsicht hervorragend gelungene und impulsgebende – Artikel von W. J. Barry (S. 97–120) zu der Frage, wie prosodiebasiert der Rhythmus als L2-Problem ist, durch eine ausgezeichnete und umfassende Theorie- und Recherchebasis aus.

Für Lehrende der korrekativen Phonetik dürften die Aufsätze des zweiten Hauptteils (S. 171–258) von besonderem Interesse sein. U. Hirschfeld und J. Trouvain (S. 171–187) geben hier zunächst, ausgehend von umfangreichen empirischen Daten, einen Überblick über auftretende prosodische Interferenzen in der Fremdsprache Deutsch. Dieser mündet in eine Analyse der Desiderate der aktuellen Lehr- und Lernsituation für diesen Bereich und anschließend in eine Vielzahl neuartiger, auf empirischen Erkenntnissen beruhender und sehr origineller Übungsanregungen.

Für einen Metakompetenz-basierten Zugang zum Lehrprozess der L2-Prosodie plädiert M. Wrembel (S. 189–209). Sie orientiert sich dabei an einem Modell, das unterschiedlichste (kognitive, physiologische, psychologische und soziolinguistische) Einflussfaktoren auf dem Fundament einer den L2-Erwerb erleichternden Metakompetenz aus bereits bestehenden Kompetenzen (wie z. B. Wissensbeständen, Strategien, Reflexionsvermögen) nutzbar machen will. Im Mittelpunkt dieses Modells steht ein phonologischer Aneignungsprozess. Für diesen sehr innovativen, aber zugleich – insbesondere im Buchkontext der „teaching practice“ – recht abstrakten Aufsatz wäre eine inhaltliche Fortsetzung mit Übungs- oder auch Fallbeispielen aus der Lehrpraxis sinnvoll und hilfreich.

Als methodische Fundgrube erweist sich der nachfolgende Artikel über individuelles Aussprachetraining und Prosodie von G. Mehlhorn (S. 211–236). Neben einer sehr klaren Beschreibung von Motivation und Zielsetzung der vorgestellten Methodik liefert die Vfn. aufschlussreiche und detaillierte Beschreibungen der Lehrabläufe, die mit zahlreichen Beispielen, Tabellen und sogar signalphonetischen Abbildungen (inklusive Transliterationen der Sequenzen) optimale Transparenz, Rezeptionsfreundlichkeit und Praxisnähe bieten.

Den ebenfalls sehr positiv einzuschätzenden Schlussakzent des Buches setzt ein vergleichender Methodentest für ein Prosodietraining für erwachsene italienischsprachige Deutschlernende von F. Missaglia (S. 237–258).

Insgesamt ist mit der „Non-Native Prosody“ ein inhaltlich, optisch und – dank beigefügter Audio-Beispiel-CD – auch akustisch sehr anregender, ansprechender und anerkennenswerter Sammelband gelungen, der das gegenwärtige Spektrum der Forschung und Lehre auf diesem Gebiet hervorragend repräsentiert.

Baldur Neuber

Margit Flösch: Zur Struktur von Kopulasätzen mit prädikativem Adjektiv

Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M. u. a. 2007, 210 S., 39,00 €

Die vorliegende Monographie ist eine überarbeitete Dissertation von Margit Flösch aus dem Jahr 2006. Gegenstand der Untersuchung ist die syntaktische Struktur von Kopulasätzen mit prädikativem Adjektiv und einem Komplement wie in (1):

(1) ... dass Hans seinem Ideal treu ist.

Die zentrale Frage ist dabei, ob in der Tiefenstruktur das Adjektiv mit dem Kopulaverb zusammen ein komplexes verbales Prädikat als syntaktische Konstituente wie in (2a) bildet oder ob das Adjektiv als Komplement des Kopulaverbs wie in (2b) sich mit seinem Komplement zu einer Konstituente verbindet:

(2a) Hans [seinem Ideal] [treu gewesen ist]

(2b) Hans [seinem Ideal treu] [gewesen ist]

Da das Vorfeld im Deutschen nur durch eine Konstituente besetzt werden kann und sowohl die Konstituente, bestehend aus dem Adjektiv mit einer infiniten Kopulaform in (3a), als auch die Konstituente, bestehend aus dem Adjektiv und seinem Komplement in (3b), die Vorfeldposition besetzen können, kommen prinzipiell beide Strukturen in (2) als syntaktische Analyse von (1) in Frage:

(3a) Treu gewesen ist Hans seinem Ideal immer.

(3b) Seinem Ideal treu ist Hans immer gewesen.

Nach der Vorstellung und Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes in Kap. 1 geht die Vf. in Kap. 2 auf die Typen der Valenz des prädikativen Adjektivs ein, wofür sie auf der Basis von Grammatiken und Wörterbüchern ein repräsentatives Korpus aus 500 Adjektiven mit Komplementen zusammenstellt. Anhand dieses Korpus definiert die Vf. den Kernbereich der Adjektive mit einem Komplement und grenzt diesen Kernbereich von Sonderfällen – wie u. a. Komparativen und Superlativen – ab, die sie als „Valenz zweiter Stufe“ zum Randbereich zählt. Die Untersuchung der adjektivischen Valenz in den älteren Stufen des Deutschen und im heutigen Deutsch zeigt, dass der Dativ ein genuiner Kasus der Adjektive ist, wohingegen der Akkusativ, der sich diachron als Zufallsprodukt der Sprachentwicklung erweist, beim Adjektiv als ein inhärenter Kasus aufzufassen ist im Unterschied zu seiner Rolle als struktureller Kasus bei Verben.

In Kap. 3 werden syntaktische Gründe erläutert, die gegen die Komplexes-Prädikat-Analyse im Sinne von (2a) und für die Annahme sprechen, dass prädikative Adjektive als Komplement der Kopula generiert werden und somit zusammen mit ihrem eigenen Komplement eine Konstituente bilden. In dem topologischen Modell nimmt die Vf. für prädikative Adjektive und ihre Komplemente

die Position im Mittelfeld an, wobei sie für die adäquate topologische Beschreibung eine Feingliederung des Mittelfeldes vornimmt.

In Kap. 4 wird die Fokus-Hintergrund-Gliederung der Kopulasätze mit dem Ziel untersucht, daraus Rückschlüsse auf ihre syntaktische Struktur zu ziehen. Die Idee eines Zusammenhangs zwischen der syntaktischen Tiefenstruktur und der Fokus-Hintergrund-Gliederung wurde in den Arbeiten zu Stadien- und Individuen-Prädikaten in den 1990er Jahren diskutiert (vgl. u. a. Diesing 1992). Es wurde gezeigt, dass syntaktische und argumentstrukturelle Unterschiede zwischen Stadien- und Individuen-Prädikaten mit Unterschieden in der Fokusprojektion korrelieren. Aus der Analyse folgte, dass die Bedingungen für die Fokusprojektion in einem Satz syntaktisch determiniert sind. Umgekehrt kann man daraus aber folgern, dass aus den Bedingungen für die Fokusprojektion Rückschlüsse auf die zugrundeliegende syntaktische Struktur gezogen werden können. Genau dieses Vorgehen wird von Flösch zur weiteren Klärung der Struktur der Kopulasätze gewählt. Als Ausgangspunkt nimmt sie die Fokusprojektionsregel für Prädikat-Argument-Strukturen von Uhmans (1991), nach der der Fokusexponent das am weitesten rechts stehende Argument eines Prädikats ist. Flösch stellt fest, dass in Kopulasätzen vom Typ (1) das prädikative Adjektiv die Konstituente ist, die das Fokusmerkmal tragen muss, damit es zu einer maximalen Fokusprojektion kommen kann. Diese Beobachtung führt zu der Annahme, dass das prädikative Adjektiv das Komplement des Kopulaverbs ist und dass Kopulasätzen mit einem prädikativen Adjektiv und einem Komplement die Struktur (2b) zugrundeliegt. Die kritische Überprüfung der Bedingungen für den maximalen Fokus im 5. Kap. durch eine ausführliche Untersuchung von Kopulasätzen mit unterschiedlichen Komplementen bestätigt diese Annahme.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die vorliegende Arbeit einen facettenreichen Überblick über das Thema und eine Analyse der syntaktischen Struktur von Kopulasätzen mit prädikativen Adjektiven bietet, dass sie aber in einem Punkt vage bleibt, nämlich bei der Erklärung der Vorfeldbesetzung durch den Komplex [Adjektiv + infinitiver Kopulateil] wie in (3a). Positiv hervorzuheben ist die leserorientierte Struktur und eine klare Sprache des Buches, die jedem Nutzer zu einem interessanten Einblick in den Zusammenhang zwischen Fokus-Hintergrund-Gliederung und Syntax verhilft.

Ljudmila Geist

Literatur

Diesing, Molly (1992): *Indefinites*. Cambridge.
Uhmans, Susanne (1991): *Fokusphonologie*. Tübingen.

Schreibhinweise für Autoren

Zum Druck werden nur Arbeiten angenommen, die an keiner anderen Stelle veröffentlicht sind bzw. werden sollen. Eine entsprechende (formlose) Erklärung erbitten wir als Anlage (s. u.).

Das Manuskript (Artikel ca. 15 S., Rezensionen ca. 4 S.) soll in drei Exemplaren, im Format DIN A4, einseitig, mit Computer linksbündig geschrieben, eingereicht werden. Schicken Sie uns nach Möglichkeit Ihren mit einem gängigen Textverarbeitungsprogramm erstellten und gesicherten Text auch auf CD oder als E-Mail-Anhang.

Alle folgenden Angaben gelten sowohl für den Text als auch für Anmerkungen und Literaturangaben:

Schrift: Times New Roman, 12 pt, eineinhalbeilig (1,5), Rand oben: 2,5 cm, unten: 2,0 cm, links: 2,5 cm, rechts: 8,0 cm.

Beispiele und Aufgaben stehen eingertickt und werden fortlaufend nummeriert: (1) . . . (2) . . . Anmerkungen werden im Text mit fortlaufenden Ziffern markiert (hochgestellt, ohne Klammern) und stehen am Ende des Beitrags vor dem Literaturverzeichnis. Literaturverweise stehen in Kurzform im Text, z. B.: „... wie Schmidt (1992: 15ff.) hervorhob . . .“.

Das Literaturverzeichnis wird am Ende des Beitrags in alphabetischer Folge der Verfassernamen gegeben, z. B.:

Eismann, Volker/Thurmair, Maria (1993): Wie schwer soll die deutsche Grammatik sein? In: DaF 4, 238–245.

Götze, Lutz (Hg.) (1987): Deutsch als Fremdsprache. Situation eines Faches. Bonn-Bad Godesberg.

Pfeiffer, Waldemar (1989): Ein sprachdidaktisches Konzept für Mehrsprachigkeit. In: J. Buscha/J. Schröder (Hg.), Linguistische und didaktische Grammatik. Leipzig, 39–47.

Als Anlagen erbitten wir:

- Namen mit akademischen Titeln, Dienstanschrift, Privatanschrift, Telefonnummer(n), Faxnummer(n), E-Post-Adresse(n),
- max. neun Zeilen Zusammenfassung des Beitrags (einschließlich Überschrift) in deutscher und in englischer Sprache,
- Urheberrechtserklärung (s. o.).

Autorenverzeichnis

Kristof Baten, Universität Gent, Abteilung Allgemeine Sprachwissenschaft, FB Deutsch, Blandijnberg 2, B–9000 Gent, Belgien

M.A. Sevilen Demirkaya, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Postfach 1001 31, 33501 Bielefeld

Prof. Dr. Marta Fernández-Villanueva, Universitat de Barcelona, Departament de Filologia Anglesa i Alemanya, Gran Via de les Corts Catalanes 585, E–08007 Barcelona, Spanien

Prof. Dr. Ulla Fix, Universität Leipzig, Philologische Fakultät, Institut für Germanistik, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig

Dr. Ljudmila Geist, Universität Stuttgart, Institut für Linguistik/Germanistik, PF 10 60 37, 70049 Stuttgart

M.A. Nazan Gültekin, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Postfach 1001 31, 33501 Bielefeld

Prof. Dr. Susanne Günthner, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Philosophische Fakultät, FB 9: Philologie, Germanistisches Institut, Abteilung Sprachwissenschaft, Johannisstraße 1–4, 48143 Münster

Dr. Mathilde Hennig, Universität Kassel, FB 02: Sprach- und Literaturwissenschaften, Institut für Germanistik, 34109 Kassel

M.A. Katharina E. Kottwitz, Universität Leipzig, Philologische Fakultät, Herder-Institut, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig

Augustin Ulrich Nebert, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät II, Institut für Slavistik und Sprechwissenschaft, Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik, Advokatenweg 37, 06099 Halle (Saale)

Prof. Dr. Baldur Neuber, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät II, Institut für Slavistik und Sprechwissenschaft, Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik, Advokatenweg 37, 06099 Halle (Saale)

Dr. Oliver Strunk, Universitat de Barcelona, Departament de Filologia Anglesa i Alemanya, Gran Via de les Corts Catalanes 585, E–08007 Barcelona, Spanien

Dr. Thérèse Studer, Jägerstrasse 37, CH–3074 Muri, Schweiz

<p><i>Marta Fernández-Villanueva/Oliver Strunk:</i> Das Korpus Varkom – Variation und Kommunikation in der gesprochenen Sprache. DaF 2/2009, 67–73.</p> <p>Der Beitrag stellt innerhalb des Themenschwerpunktes „Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache“ das Korpus Varkom (Universität Barcelona) vor, ein Korpus zu gesprochener Lernersprache mehrsprachiger Sprecher mit Katalanisch, Spanisch und Deutsch (als L1, L2 bzw. FS). Er beschreibt Korpusdesign, Korpusarchitektur, Datenerhebung und Datenaufarbeitung und charakterisiert Vorhaben und Ergebnisse bei der Nutzung des Korpus in Forschung und universitärer Lehre.</p>	<p><i>Kristof Baten:</i> Die Wechselpräpositionen im DaF-Unterricht. DaF 2/2009, 96–104.</p> <p>Der Beitrag referiert und interpretiert eine Umfrage unter flämischen Deutschlehrern zu didaktisch-methodischen Problemen der Vermittlung deutscher Präpositionen mit den Kasus Dativ und Akkusativ. Besprochen werden die von den Befragten angegebenen Methoden (explizit – implizit, deduktiv – induktiv), die verwendeten Regeln zur Distinktion (<i>wo?</i> – <i>wohin?</i>; Ruhe – Richtung; entstehendes Verhältnis – bestehendes Verhältnis), die mögliche Erklärung durch die Unterscheidung Focus on Forms – Focus on Form sowie die Einbettung der Vermittlung dieser Präpositionen in Überlegungen zur Grammatikprogression.</p>
<p><i>Ulla Fix:</i> Stand und Entwicklungstendenzen der Textlinguistik (II). DaF 2/2009, 74–85.</p> <p>Dieser Überblicksbeitrag erörtert die aktuellen zentralen Fragestellungen der Textlinguistik und kennzeichnet die Tendenzen der Weiterentwicklung dieser Disziplin. Der zweite Teil behandelt Textprozesse (Produzieren/Schreiben, Rezipieren/Verstehen, Analysieren, Interpretieren) allgemein wie auch unter speziellen Aspekten für Deutsch als Fremdsprache. Betrachtet werden zudem die Auffächerung der Textlinguistik in Teildisziplinen, ihre interdisziplinäre Vernetzung und die Weiterführung textlinguistischer Ansätze in Medienlinguistik, Bildlinguistik und Diskurslinguistik.</p>	<p><i>Augustin Ulrich Nebert:</i> Stimmübungen im Fremdsprachenunterricht? Ein Stimmlagenvergleich an einem deutsch-russischen Beispiel. DaF 2/2009, 105–113.</p> <p>Die Sprechstimmlage wird – wie andere prosodische Merkmale auch – unbewusst von der Muttersprache auf die zu erlernende Fremdsprache übertragen, was zu Interferenzen, speziell auch zu Missverständnissen durch emotionale Interpretation führen kann. Das Russische zeichnet sich im Vergleich zum Deutschen durch einen größeren Sprechtonumfang und eine häufigere Verwendung der höheren Frequenzen aus. Als Ausgangspunkt für Übungen im DaF-Unterricht bietet sich die Kaustimmübung an, mit der der Stimmumfang in der Zielsprache Deutsch begrenzt und die Lösungstiefe einbezogen werden können.</p>
<p><i>Mathilde Hennig:</i> Gradpartikeln zwischen Grammatik und Pragmatik. DaF 2/2009, 86–95.</p> <p>Der Beitrag verfolgt die Frage, ob Gradpartikeln (z. B. <i>sogar, nur, auch</i>) als Attribute bestimmt werden können. Dazu werden zum einen grammatische Beschreibungen von Gradpartikeln verglichen (was u. a. die Frage nach dem Verhältnis von Attribut und Gliedteil einschließt), zum anderen semantisch-pragmatische Beschreibungen (mithilfe der Kategorien Fokus, Skopus und konventionelle Implikatur). Als Fazit wird den Attributen das Erfassen expliziter Relationen zugesprochen, den Gradpartikeln dagegen das Erfassen impliziter Relationen.</p>	



Nächster Halt:

Berliner Platz

**Mit Berliner Platz Neu
wird Deutsch lernen einfacher**

- durch das neue visuelle Konzept und Layout
- durch ansprechende Texte und alltagsrelevante Übungen
- durch schnelles Navigieren zwischen Lehr- und Arbeitsbuchteil
- durch motivierende Alltagsszenen auf DVD

www.langenscheidt.de/berliner-platz

Berliner Platz NEU / Komplettband:

Lehr- und Arbeitsbuch 1

Mit 2 Audio-CDs zum Arbeitsbuchteil
978-3-468-47201-5
(erscheint im August)

Lehr- und Arbeitsbuch 1

mit speratem Landeskundeheft
und Audio-CD zum Arbeitsbuchteil
978-3-468-47204-6
(erscheint im Herbst)

Berliner Platz NEU / Teilbände:

Lehr- und Arbeitsbuch Teil 1

mit Zusatzteil ‚Im Alltag EXTRA‘
und Audio-CD zum Arbeitsbuchteil
978-3-468-47261-9

Audio CD zum Lehrbuchteil 1

978-3-468-47265-1

Lehr- und Arbeitsbuchteil 2

Mit Zusatzteil ‚Im Alltag EXTRA‘
Und Audio-CD zum Arbeitsbuchteil
978-3-468-47262-6

Audio-CD zum Lehrbuchteil 2

978-3-468-47266-4



Langenscheidt
...weil Sprachen verbinden