Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum

2015/2016

Grammatik

Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium
Budapest
2016

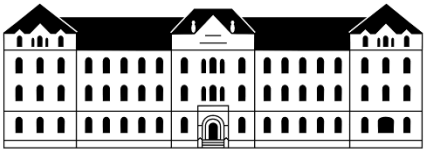
Cathedra Magistrorum 2015/2016

Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung

2015/2016

Grammatik



herausgegeben

von

Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium

Budapest

2016

CM-Beiträge zur Lehrerforschung

Begründet von der Lehrerakademie
Cathedra Magistrorum
des Eötvös-József-Collegiums

Band III
Grammatik

Herausgeber der Reihe
László Horváth und Ilona Feld-Knapp C.M.

Herausgeberin des Bandes
Ilona Feld-Knapp

Schriftleiter
Balázs Sára

Wissenschaftlicher Beirat

Katalin Boócz-Barna
İnci Dirim
Marion Döll
Dóra Faix
Ilona Feld-Knapp
Gabriele Graefen
László Horváth
Krisztina Károly
Hans-Jürgen Krumm
Erwin P. Tschirner
Brigitta Vargyas

AutorInnen des Bandes

Ágnes Antalné Szabó
Péter Bassola
Katalin Boócz-Barna
Rita Brdar-Szabó
Sabine Dengscherz
Brigitta Dóczi
Ilona Feld-Knapp
Gabriele Graefen
Rudolf Iványi
Enikő Jakus
Wolf-Dieter Krause
Eszter Kránicz
Gabiella Pálffy
Attila Péteri
Anna Reder
Pál Uzonyi
Ágnes Veszelszki
Balázs Vida

Die Cathedra Magistrorum wird durch das Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

osztrák kulturális fórum bud

Die Veröffentlichung des Bandes wurde durch die Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest gefördert.

Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest

Inhaltsverzeichnis

Ilona Feld-Knapp

Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I 15

Im Beitrag wird die Frage der fachlichen Bildung in der universitären DaF-Lehrerausbildung mit besonderer Rücksicht auf die fachdidaktischen Kompetenzen und deren Bedeutung für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht umrissen, um durch die Einführung und Etablierung neuer Begrifflichkeiten zum wissenschaftlichen Diskurs über die fachliche Bildung der DaF-Lehrenden in Ungarn beizutragen.

Sabine Dengscherz

Sprachstrukturen reflektieren, verstehen – und erklären können. Zur Auseinandersetzung mit Grammatik in der Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 30

Der Beitrag beschäftigt sich mit Anforderungen an einen Grammatikunterricht, der vermitteln soll, wie Sprache „funktioniert". Zunächst werden grundsätzliche Fragen der Sprachbeschreibung und Perspektiven der Sprachbeschreibung reflektiert, u. a. im Hinblick auf Kategorisierung und Systematisierung von sprachlichen Elementen (z.B. Wortarten). Weiters wird darauf eingegangen, wie im Grammatikunterricht Form und Funktion einbezogen und – über autonomes Entdecken, die Arbeit mit authentischen Texten und Sprachstrukturen im textuellen Kontext – ein tieferes Verständnis sprachlicher Strukturen ermöglicht werden kann, das gerade für angehende Lehrende wesentlich ist. Abschließend wird anhand einiger Beispiele gezeigt, wie die diskutierten Prinzipien in einem Grammatikunterricht für fortgeschrittene Lernende umgesetzt werden können. Exemplarisch werden dafür eine Analyse der Zeitenfolge in journalistischen Nachrichten, der Umgang mit Textprozeduren in Fachtexten, die Fokussierung von Textsortenkonventionen mittels Dictogloss und Einsatzmöglichkeiten von literarischen Texten herangezogen.

Gabriele Graefen

Pragmatische Inspirationen für den künftigen Grammatikunterricht..... 61

Der Beitrag stellt Kritik an den Inhalten des herkömmlichen Grammatikunterrichts dar, die sich aus pragmatischer Forschung und aus entsprechender neu-

erer Grammatikschreibung ableiten lässt. Im Mittelpunkt steht das deutsche Verbsystem. Die Autorin plädiert für eine Reflexion der Terminologie und zeigt deren Mängel auf, wobei die Gründe der jahrhundertelangen Fehlentwicklung nur angedeutet werden können. Insgesamt soll deutlich werden, dass eine der Sprachstruktur adäquate Grammatiklehre nicht nur aus linguistischer Sicht nötig ist. Auch aus didaktischer Sicht sind die vorgeschlagenen Änderungen keine Erschwerung, sondern sogar eine Erleichterung für Sprachlernende.

Wolf-Dieter Krause

Integration statt Separation: Grammatik im DaF-Unterricht 79

Grammatische Phänomene sind immer in größere Zusammenhänge eingebettet, die z. B. das Wechselspiel mit anderen Teilgebieten des sprachlichen Systems betreffen und deren explizite Einbeziehung manche grammatische Erscheinung durchsichtiger und damit einsichtiger macht. Das betrifft ebenfalls die Wechselwirkung mit der Kategorie des Textes als dem sprachlich manifesten Produkt sprachlich–kommunikativen Handelns, in dem grammatische Phänomene erst wirklich wirksam und damit auch besser erklärbar werden. Aber nicht allein die grammatisch und lexikalisch korrekte Formulierung von sprachlichen Einheiten macht den angemessenen Sprachgebrauch aus, sondern es bedarf eines zusätzlichen Momentes, um ein wirklich kompetenter Sprecher bzw. Schreiber einer Sprache zu sein, etwas, was sprach- und kulturspezifisch ist und mit den Begriffen diskursive Routine bzw. Textroutine erfasst wird, die ein nicht geringes soziales Hindernis für jeden Sprachnutzer, ob Mutter- oder Fremdsprachler, darstellen.

Rita Brdar-Szabó

Metonymische Kompetenz und Grammatikerwerb 92

Im vorliegenden Beitrag verfolge ich das Ziel, eine Arbeitsdefinition der metonymischen Kompetenz vorzulegen und einen Baustein zu einer integrativen Theorie der metonymischen Kompetenz beizutragen. In einem ersten Schritt wird metonymische Kompetenz (sprach)handlungsbezogen definiert, wobei Metonymie auch aus der Erwerbsperspektive betrachtet und die Erwerbsaufgabe in Bezug auf die metonymische Kompetenz festgelegt wird. Im Anschluss daran werden Wesen und Funktionen der Metonymie näher beleuchtet, wobei auch die grammatischen Aspekte der Metonymie aufgegriffen werden. Es folgt darauf die Exemplifizierung: eine auf kontrastiv–typologischer Grundlage ausgearbeitete empirische Fallstudie zur Rolle der Metonymie am Beispiel

der Kategorie Numerus in der Grammatik der Nominalphrase im Deutschen, Englischen, Ungarischen und Kroatischen, in einem speziellen Mehrsprachigkeitskontext. Abgerundet wird das Gesamtbild durch Fazit und Ausblick.

Pál Uzonyi

Kontrastivität in der ungarischen DaF-Grammatikografie 128

Im Beitrag werden eingangs mögliche grammatikografische Erscheinungsformen der Kontrastivität thematisiert: explizite bzw. implizite Bewusstmachung, Übersetzung der Beispiele, Behandlung von Gleichheiten und Unterschieden. Den Hauptteil des Aufsatzes bildet eine analysierende Übersicht über die seit dem 16. Jahrhundert veröffentlichten Grammatiken, deren Zielgruppe vornehmlich Benutzer mit der L1 Ungarisch waren bzw. sind. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen in jedem Fall der Anteil und die Ausprägung der vergleichenden Strategien in den einzelnen grammatikografischen Werken.

Attila Péteri – Péter Bassola

EuroGr@mm: Projekt für eine Internetgrammatik des Deutschen im Spiegel von fünf europäischen Sprachen 175

Im Beitrag wird die vom Institut für Deutsche Sprache in Mannheim initiierte und geleitete internationale Projektarbeit EuroGr@mm und das in deren Rahmen erstellte ProGr@mm kontrastiv vorgestellt. Es handelt sich um eine im Internet frei zugängliche Hypertextgrammatik des Deutschen im Kontrast zu fünf Sprachen (Französisch, Italienisch, Norwegisch, Polnisch und Ungarisch). Die beiden Verfasser des Beitrags waren an der Entwicklung des deutsch–ungarischen kontrastiven Teils beteiligt. Am Beispiel von ProGr@mm und ProGr@mm kontrastiv werden auch die besonderen Möglichkeiten der Hypertextgrammatiken im Gegensatz zu traditionellen Printgrammatiken erörtert. Es wird für die Relevanz moderner Grammatiken im DaF-Unterricht plädiert und auch gezeigt, dass eine gelungene Internetgrammatik im Sprachunterricht die vernünftige Brücke zwischen dem Grammatikunterricht und der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten sein kann.

Katalin Boócz-Barna

Erwerbsfördernde Grammatikarbeit im L3-Deutschunterricht..... 195

Aus der Perspektive des Erwerbs der zweiten Fremdsprache erweist sich als grundlegend wichtig, auf die vorhandenen Kompetenzen und Erfahrungen

der Lernenden aufzubauen. Will der Unterricht zur optimalen Entfaltung der grammtischen Kompetenzen des Einzelnen beitragen, sollten Lehrende wissen, welche Zugänge und Wege in wie fern zweckdienlich sind. Im Beitrag wird daher eine grundsätzliche Frage studiert, wie viel Raum für die Ko-Konstruktion von Wissen in der Grammatikarbeit geschaffen werden kann, um die Beiträge einzelner Lernender aufzugreifen, weiterzuführen, und wie dieser Prozess auf den Erwerb der Lernenden einwirkt. Mein zentrales Anliegen ist, durch die Beschreibung ausgewählter Übungen der Festigungs- und Transferphase die wichtigsten, erwerbsfördernden Merkmale grammatischer Übungen zu beschreiben.

Anna Reder

Grammatikalische Besonderheit in Instruktionen 211

Der Aufsatz geht der Frage nach, welche grammatikalischen Besonderheiten in Instruktionen vorherrschen. Die Relevanz von Instruktionen ist unumstritten, denn sie steuern zum einen die Durchführung der einzelnen Unterrichtssequenzen und zum anderen bieten sie echte kommunikative Situationen im Klassenraum. So spielen sie auch eine Rolle beim Spracherwerb. Mit welchen Schwierigkeiten fremdsprachige Deutschlehrende bezüglich Instruktionen konfrontiert sind, wird mit Hilfe einer empirischen Untersuchung geschildert. Protokollierte Lehrproben und schriftliche Unterrichtsentwürfe von angehenden Deutschlehrenden liefern Daten, die fehleranalytisch ausgewertet werden. Dabei wird auf grammatische Phänomene fokussiert wie in etwa der Imperativ, die Modalverben und Valenzkonstruktionen. Schließlich wird für die schriftliche Formulierung der Instruktionen im Vorfeld bei der Unterrichtsvorbereitung und für die Schulung der Unterrichtslexik in der Lehrerausbildung plädiert.

Gabriella Pálffy

Panorama pédagogique du FLE en Hongrie :
Contexte, projets, formations et résultats 228

Quelles sont les dynamiques qui structurent les tendances pédagogiques actuelles dans l'enseignement du FLE (français langue étrangère) en Hongrie au début du XXIe siècle ? Dans cet article, nous nous proposons d'examiner les diverses phases qui ont jalonné le développement de la didactique des langues-cultures depuis les années 2000, les bonnes pratiques, ainsi que les principaux projets coopératifs et de formation continue (franciaoktatás.eu,

université d'été, TÁMOP, CRU). Nous examinons le contexte institutionnel et le travail en classe sous plusieurs rapports (recherches-actions, formations, contenu, manuels) et nous présentons l'analyse d'enregistrements de cours dans une perspective évaluative de principes méthodologiques bien circonscrits comme les principaux facteurs de motivation, des matrices interactionnelles ou l'approche actionnelle. Nous traitons des voies de mise en pratique de l'immersion culturelle ou de l'intelligence taxonomique tout en passant en revue quelques propositions pour améliorer le fonctionnement du travail coopératif et d'autres activités et facteurs pédagogiques qui rythment la quotidienneté de l'enseignement.

Balázs Vida – Brigitta Dóczi

The changing role of grammar in instructed language learning 244

The article discusses the most widely applied methods and approaches in language teaching with regard to their position on teaching and learning grammar. The major objectives are to examine methods, approaches and theories of the field of foreign language teaching and learning and, particularly, to address the question of what role they have attributed to grammar. We consider prospective as well as practising teachers' perspective when presenting how various methods have attempted to connect the theory and practice of teaching grammar. First, we explore the concept of pedagogical grammar, along with the presentation of views on the two different modes of inductive and deductive grammar teaching. Then, an examination of methods and approaches follows, in which we investigate their stances on teaching and learning grammar. The discussion starts from the initial opposition between the Grammar-Translation Method and the Direct Method, includes various structuralist, behaviouristic, cognitive and humanistic methods. Moreover, by considering up-to-date teaching approaches, such as task-based, corpus-based and data-driven learning, it goes beyond the practices of Communicative Language Teaching in order to provide an insight into the ever-changing nature and role of grammar in teaching and learning.

Antalné Szabó Ágnes

A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján.....268

A tanulmány témája a tanári kommunikáció elemzése osztálytermi kontextusban. A tanári beszéd megértése befolyásolja a tanulók tanórai munkáját, tanulási eredményét. A kutatás célja feltárni a diskurzusszerveződés sajá-

tosságait, elemezni a tanári beszédfordulókat és a diskurzusmintázatokat, vizsgálni a tanári beszédfordulók grammatikai sajátosságait. A kutatás foglalkozik a tanári beszédfordulókban megjelenő névmási és fogalmi szójelentésen alapuló koreferenciával, valamint kitér az anyanyelvi tanárok és az idegen nyelvi tanárok beszédének részben eltérő funkciójára. A vizsgálat módszere videós órafelvételeknek és az ELAN diskurzuslejegyző szoftverrel készült lejegyzéseknek az elemzése. A vizsgálat anyaga 4 középiskolai magyar nyelvi és 4 középiskolai német nyelvi óra.

Veszelszki Ágnes

Academic Writing, wissenschaftliches Schreiben, tudományos írás. Egyetemi hallgatók írásos produktumai – stilisztikai és grammatikai szempontból 286

A tanulmány célja, hogy valós tapasztalatokkal és bőséges magyar példatárral hozzájáruljon a nemzetközi szakirodalomban alaposan körüljárt terület, a tudományos írás(készség-fejlesztés) témaköréhez a magyar mint anyanyelv kontextusában. Ehhez előbb röviden összefoglalja a vonatkozó nemzetközi (elsősorban német és angol nyelven megjelent) eredményeket, összegzi a hallgatói írásos tudományos munkákhoz adott tartalmi, szerkesztési és nyelvi tanácsokat, majd hallgatói beadott munkákat elemez, öt fő szempont – a gondolatmenet követhetősége és az olvasó figyelembevétele, a szerzői attitűd explicitté tétele, a stílus, a lexika, illetve a grammatikai (mondatszerkezeti és morfológiai) sajátosságok – szerint.

Rudolf Iványi

Zu einigen Widersprüchen der Grammatikvermittlung. Zugleich ein Plädoyer für einen differenzierteren Umgang mit sprachlicher Korrektheit im DaF-Unterricht 306

Die Vermittlung der Grammatik scheint heute immer noch einen Problembereich des Fremdsprachenunterrichts darzustellen, der von Widersprüchen geprägt ist. Im Beitrag werden nach einer kurzen Vorstellung der Paradigmenwechsel bzw. der Rolle der Grammatik in den einzelnen Methoden und Ansätzen des DaF-Unterrichts einige dieser Widersprüche unter die Lupe genommen, wobei zugleich für einen differenzierteren Umgang mit sprachlicher Korrektheit plädiert wird. Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, inwieweit eine stärkere Berücksichtigung des Sprachgebrauchsaspektes und die Einbeziehung von mehr Mündlichkeit bei der Grammatikvermittlung sinnvoll und erwerbsfördernd sind.

Enikő Jakus

Zur Rolle des Transfers grammatischer Strukturen in der Textproduktion des Deutschen als Fremdsprache. Eine Analyse von Abiturtexten ungarischer Fremdsprachenlernender 328

Im Beitrag werden die Ergebnisse eines Pilotprojektes vorgestellt, das dem empirischen Forschungsprojekt meiner Dissertation an der Universität ELTE im Bereich Angewandte Linguistik zugrunde liegt. Nach einer Einleitung über die Rolle der Grammatik im FSU werden Problemstellung, Forschungsziele, -fragen und -hypothesen, die Probanden sowie die Forschungsmethoden und -ergebnisse des Projektes skizziert. Das im Mai 2016 durchgeführte Pilotprojekt zielt auf die Analyse von Abiturtexten ungarischer Fremdsprachenlerner in ihrer L2 Deutsch ab. Es kann der Ausgangspunkt für weitere Analysen sein bzw. bereits sehr viel davon zeigen, wie Deutschlerner mit den sprachlichen Strukturen einer Fremdsprache umgehen, was ihnen bei der Produktion in der Fremdsprache eine Herausforderung bedeutet, wo noch Förderbedarf im Unterricht besteht oder welche Strukturen die Lernenden sich erfolgreich angeeignet haben, d. h. in welchen Bereichen sich die Erfolge des Fremdsprachenlernens zeigen. Der Beitrag wird mit einem Fazit abgerundet, in dem die wichtigsten Erfahrungen in der Planungsphase des Forschungsprojektes formuliert werden.

Eszter Kránicz

Zur Relevanz von Chunks im DaF-Unterricht 348

In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Rolle den Chunks im DaF-Unterricht zukommt. Diese soll durch die Analyse von Textbeispielen aus zwei in Ungarn populären Lehrwerken gezeigt werden. Die Schwerpunkte der Analyse stehen die Fragen, 1) in welchem Kontext Chunks vorkommen, 2) wie sie thematisiert werden und 3) welche Funktion sie erfüllen. Die Untersuchung zeigt wesentliche Unterschiede zwischen den Herangehensweisen der beiden Lehrwerke.

AutorInnen des Bandes 367

Vorwort der Herausgeberin

Der vorliegende dritte Band der Reihe „CM-Beiträge zur Lehrerforschung" erscheint unter dem Motto „Grammatik" und will durch die Vertiefung der fachlichen Kompetenzen zum Ausbau des beruflichen Selbstverständnisses angehender und praktizierender DaF-Lehrender beitragen. Der erste Band der Reihe „CM-Beiträge zur Lehrerforschung" unter dem Motto „Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn" (2012) hat in der Reihe einen einführenden Charakter: In den Beiträgen geht es um grundlegende allgemeine Fragen zum Thema von Lehrendenkompetenzen. Der zweite Band (2014) behandelt das Thema der Mehrsprachigkeit, deren Förderung unter institutionellen Rahmenbedingungen die DaF-Lehrenden vor große neue Herausforderungen stellt und einen neuen Kontext für den DaF-Unterricht darstellt. Der vorliegende dritte Band fokussiert auf fachliche Kompetenzen in Bezug auf einen Kernbereich des DaF-Unterrichts, auf die Funktion und auf die Vermittlung der Sprachbasis mit besonderer Betonung auf Grammatik. Der vorliegende dritte Band ist traditionell mehrsprachig, die Mehrheit der Beiträge wurde auf Deutsch verfasst, es gibt jedoch Beiträge in Englisch, Französisch und Ungarisch.

Der dritte Band der Reihe „CM-Beiträge zur Lehrerforschung" wird von einem Beitrag von Ilona Feld-Knapp eröffnet, in dem die Frage der fachlichen Bildung in der universitären DaF-Lehrerausbildung mit besonderer Rücksicht auf die fachdidaktischen Kompetenzen und deren Bedeutung für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht umrissen wird. Der Beitrag von Sabine Dengscherz beschäftigt sich mit Anforderungen an einen Grammatikunterricht, der vermitteln soll, wie Sprache „funktioniert". Der Beitrag von Gabriele Graefen beschreibt pragmatische Inspirationen für den künftigen Grammatikunterricht. Wolf-Dieter Krause bettet in seinem Beitrag grammatische Phänomene in größere Zusammenhänge ein.

Rita Brdar-Szabó verfolgt in ihrem Beitrag das Ziel, eine Arbeitsdefinition der metonymischen Kompetenz vorzulegen und zur Diskussion zu stellen; Pál Uzonyi thematisiert mögliche grammatikografische Erscheinungsformen der Kontrastivität und gibt eine analysierende Übersicht über die seit dem 16. Jahrhundert veröffentlichten Grammatiken; Attila Péteri und

Péter Bassola stellen das EuroGr@mm-Projekt für eine Internetgrammatik des Deutschen im Spiegel von fünf europäischen Sprachen vor; Katalin Boócz-Barna diskutiert in ihrem Beitrag die wichtigsten Komponenten des L3-Deutschlernens und der L3-Grammatikarbeit; Anna Reder widmet sich den grammatikalischen Besonderheiten unterrichtlicher Arbeitsanweisungen; Gabriella Pálffy geht der Frage nach, nach welchen Konzepten in der Französichlehrerausbildung in der letzten Zeit an der ELTE gearbeitet wird; Balázs Vida und Brigitta Dóczi beschreiben den Wandel der Rolle der Grammatik in den Lehrmethoden im Unterricht des Englischen als Fremdsprache; Ágnes Antal-Szabó thematisiert die Funktion der Lehrersprache im Mutter- und Fremdsprachenunterricht; Ágnes Veszelszki befasst sich in ihrem Beitrag mit dem Thema des wissenschaftlichen Schreibens im Kontext des Ungarischen als Muttersprache; Rudolf Iványi nimmt in seinem Beitrag einige Widersprüche der Grammatikvermittlung im modernen Fremdsprachenunterricht unter die Lupe; Enikő Jakus befasst sich mit der Rolle des Transfers grammatischer Strukturen in der Textproduktion des Deutschen als Fremdsprache und schließlich wird von Eszter Kránicz die Relevanz von Chunks im DaF-Unterricht untersucht.

Budapest, den 15. November 2016

Ilona Feld-Knapp

Ilona Feld-Knapp (Budapest)

Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I

1 Einleitung

Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wird im Zuge der Reform der Lehrerausbildung in Europa zwischen den Anhängern der alten Traditionen und Befürwortern der Erneuerung der Bildung die Notwendigkeit der inhaltlichen Erneuerung der Fremdsprachenlehrerausbildung kontrovers diskutiert (Zydatiß 1996; Krumm 2012). Der zentrale Diskussionspunkt ist dabei, wie die fachliche Bildung auf die neuen Herausforderungen des Praxisfelds inhaltlich reagieren kann und soll.[1] In den letzten Jahren kristallisieren sich europaweit neue Modelle für die fachliche Bildung, die in der Praxis erprobt und reflektiert werden, heraus.[2] In Ungarn bietet die Einführung des Modells der einheitlichen Ausbildung im Jahre 2013 eine große Chance für die inhaltliche Erneuerung der fachlichen Bildung.

Im vorliegenden Beitrag wird die Frage der fachlichen Bildung in der universitären DaF-Lehrerausbildung mit besonderer Rücksicht auf die fachdidaktischen Kompetenzen und deren Bedeutung für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht umrissen, um durch die Einführung und Etablierung neuer Begrifflichkeiten zum wissenschaftlichen Diskurs über die fachliche Bildung der DaF-Lehrenden in Ungarn beizutragen.

2 Kompetenzen von Lehrenden

Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösung in variablen Situationen

[1] Forschungsergebnisse zu den Herausforderungen des Praxisfeldes und zur Komplexität des Lehrerberufs werden in Feld-Knapp 2014a ermittelt und analysiert.

[2] Diverse Modelle zur Fremdsprachenlehrerbildung im deutschsprachigen Raum werden von Feld-Knapp (2014a) vorgestellt und reflektiert.

erfolgreich und verantwortungsvoll vorantreiben zu können (Weinert 2001: 27f.). Dieser Kompetenzbegriff erlaubt es, die auszubildenden Fähigkeiten und Fertigkeiten anstelle pauschaler und meist subjektiver Vorstellungen vom „guten" Lehrer an den beruflichen Tätigkeitsfeldern zu orientieren.

In der Fachliteratur werden Lehrendenkompetenzen im Allgemeinen in zwei große Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe umfasst die unterrichtsbezogenen, die zweite die übergreifenden pädagogischen und didaktischen Kompetenzen (Barkowski 2003; Funk 2003; Hallet 2006; Krumm/Riemer 2010; Witte/Harden 2010).

Im Weiteren wird der Fokus auf die unterrichtsbezogenen Kompetenzen gelegt, denen unter anderem die fachliche Kompetenz zugeordnet ist, die in Bezug auf die DaF-Lehrendenkompetenzen sehr gute Handlungs- und Sprachkompetenzen in der Fremdsprache, wissenschaftlich fundierte Kenntnisse auf dem Fachgebiet des Lehrens und Lernens der Fremdsprache, fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften und fachdidaktische Kompetenzen umfasst.[3]

Dieses Bündel von Kenntnissen und Kompetenzen macht einen wichtigen Bestandteil des Lehrerwissens aus. Der Begriff „Lehrerwissen" umfasst zwei eng miteinander zusammenhängende Aspekte des beruflichen Handelns von Lehrenden. Im engeren Sinne bedeutet Lehrerwissen die aus Erfahrung gewonnenen Einsichten und Einstellungen von Lehrenden, die das Lehrerhandeln leiten. Diese sind den Lehrenden nicht immer bewusst, deshalb führen Erfahrungen zu subjektiven Theorien, die dem Unterricht zugrunde liegen, sich im Bewusstsein einprägen und deshalb nur schwer verändert werden können.

Im Rahmen der Lehrerausbildung geht es um Lehrerwissen in einem weiteren Verständnis und es wird zwischen dem expliziten Lehrerwissen und dem Lehrerkönnen unterschieden. In der Lehrerausbildung ist die Frage des Verhältnisses zwischen den beiden Begriffen von zentraler Bedeutung. Das explizite Lehrerwissen wird auch als Professionswissen (d.i. Wissen über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte, über Lerner und Lernen, über Pädagogik und Methodik, über Lehrpläne und ihre Entwicklung sowie über sich selbst) bezeichnet. Das Lehrerkönnen bezieht sich darauf, wie Wissen angehenden Lehrern vermittelt und bei ihnen verarbeitet sein muss, damit es handlungsleitend wird und in der Unterrichtspraxis genutzt werden kann (Krumm 1995: 478).

Der Kompetenzaufbau in der Lehrerausbildung wird im Wesentlichen durch zwei Faktoren gestützt: die Erfahrung der Wissenschaft und die Erfahrung des Tätigkeitsfeldes. Beides muss im Kerncurriculum, in dem

[3] Ausführlicher dargestellt von Feld-Knapp (2014a: 114–119).

die Inhalte der Lehrerbildung festgehalten werden, von Anfang an wirksam werden (Funk 2003: 74).

3 Fachliche Bildung von DaF-Lehrenden

Der Begriff der fachlichen Bildung von DaF-Lehrenden erlebt in den letzten Jahrzehnten eine Bedeutungsänderung und -erweiterung. Durch die zunehmende Komplexität des Praxisfeldes, auf das Lehrende vorbereitet werden, vollzieht sich in der Lehrerbildung ein Paradigmenwechsel, der durch Kompetenz– und Berufsorientierung geprägt wird. Der Kreis der fachwissenschaftlichen Disziplinen, auf die in der Lehrerbildung Bezug genommen wird, wird geändert, beziehungsweise erweitert. Kenntnissen aus dem wissenschaftlichen Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF)[4] wird eine Schlüsselfunktion zugeschrieben. In DaF werden die deutsche Sprache, Literatur und Kultur, die Gegenstände der traditionellen germanistischen Wissenschaften, aus der Perspektive des Lehrens und Lernens behandelt.

Für das Fach DaF sind drei Bereiche von zentraler Bedeutung (Portmann 1997: 213):

- Spracherwerbstheorie: In diesem Bereich geht es die Aufdeckung und Beschreibung der grundsätzlichen linguistischen und kognitiven Mechanismen des Spracherwerbs.
- Lernersprachforschung und fremdsprachliche Unterrichtsforschung: Hier geht es um die Dynamik von Unterrichts- und Lernprozessen, um das Gewicht von sozialen, didaktischen, kognitiven und psychologischen Variablen, die den Kontext von Lernprozessen prägen und ihre Geschwindigkeit, ihren Ablauf und ihre Resultate mitbestimmen.
- Fremdsprachendidaktik: Ihr geht es um Kriterien für und Modelle von erwünschten und effizienten Lehr- und Lernformen sowie um die Frage nach relevanten Unterrichtsvariablen und der Möglichkeit ihrer Steuerung.

Fremdsprachendidaktik lässt sich nach Portmann in unterschiedlichen Kontexten, unter anderem in der Lehreraus- und Fortbildung ansiedeln. Im nächsten Kapitel wird auf den Bereich der Fremdsprachendidaktik im Kontext der Lehrerbildung näher eingegangen.

[4] Die Entstehung und die Etablierung der wissenschaftlichen Disziplin DaF wird von Feld-Knapp (2012) im ersten Band der Reihe „CM-Beiträge zur Lehrerforschung" ausführlich behandelt.

4 Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung

Im Voraus muss angemerkt werden, dass Fremdsprachendidaktik und Lehrerausbildung klar auseinanderzuhalten sind. Thema der Fremdsprachendidaktik sind relevante handlungsbezogene Faktoren, die Unterricht zu steuern erlauben. Fremdsprachendidaktik im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache ist Theorie (Portmann 1997: 214). Thema der Lehrerausbildung ist die Frage, wie Lehrende zu einem ausreichenden Wissen und einer angemessenen Kompetenz in Bezug auf das Praxisfeld kommen. Dabei werden Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik DaF genutzt (Portmann 1997: 214).

Die Fremdsprachendidaktik unterscheidet sich von anderen Didaktiken, hat spezifische Merkmale. Portmann erfasst in seinem grundlegenden Beitrag (1997) das Wesen der Fremdsprachendidaktik, indem er vier zentrale Charakteristika der Fremdsprachendidaktik zur Unterscheidung von anderen Didaktiken beschreibt. Die Fremdsprachendidaktik erfüllt wie alle anderen Didaktiken eine klare Aufgabe:

> Aufgabe der Didaktik ist es, Kriterien für die Beurteilung von Unterricht sowie Konzepte für die Planung und Durchführung von Unterricht bereitzustellen und zu begründen. Diese Aufgabe ist nicht abschließbar. Didaktische Konzepte verändern sich neben und mit ihren bezugswissenschaftlichen Disziplinen wie auch mit Verschiebungen im Praxisfeld; in bezug auf das Denken über Unterricht wirken sie deshalb (zumindest im gegenwärtigen Kontext) meist *verändernd*. Didaktische Handhaben müssen zudem praktikabel sein. Dies sind sie, wenn sie vermittelbar sind und ihr Einsatz den Unterricht bereichert, hoffentlich seine Resultate verbessert oder zumindest stabilisiert. (Portmann 1997: 220)

Die Fremdsprachendidaktik DaF hat im Vergleich zu ihren Schwesterdisziplinen darüber hinaus ihre spezifischen Charakteristika, und durch diese Charakteristika äußert sich ihre besondere Bedeutung für die Fremdsprachenlehrerbildung.

Ihr erstes Charakteristikum hängt mit dem Wesen des Fremdsprachenunterrichts zusammen. Im Zentrum des Unterrichts steht keine Sache an sich, folglich kein fachspezifisches, begrifflich und theoretisch formiertes Wissen, das vermittelt wird, sondern die Förderung der praktischen Sprachkenntnisse und der Aufbau einer Sprachkompetenz, die der sprachlichen Handlungsfähigkeit zugrunde liegt. Im Zentrum der Fremdsprachendidaktik steht nicht die Frage nach dem *was,* sondern *wie* zu lehren und zu lernen ist. Alle Fragen zu dem *Was* müssen auf diese zentrale Frage bezogen werden.

Das zweite Charakteristikum der Fremdsprachendidaktik bezieht sich auf ihr Verhältnis zu Aussagen empirischer Theorien und Modelle. Die Fremd-

sprachendidaktik muss die rein deskriptiven Aussagen in Handlungsanweisungen für den Unterricht übersetzen.

Beim dritten Charakteristikum geht es um das Verhältnis der Fremdsprachendidaktik zu neueren empirischen Forschungen wie Lernersprach- und Unterrichtsforschung. Hier muss der Mehrwert der neuen Forschungen für ein besseres Verstehen des Unterrichtsgeschehens hervorgehoben werden, es gibt jedoch Unterschiede zwischen den Aufgaben der Gebiete, die einander gegenseitig unterstützen und ihre Ergebnisse nicht ausblenden. Die Aufgabe der Fremdsprachendidaktik sei, die Handlungskonzepte im Unterricht aufzuspüren, zu beschreiben und in Hinblick auf die Grundfrage unterrichtlichen Handelns, nämlich die Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, zu untersuchen. Die Lernersprache und der Unterricht werden untersucht, um Erkenntnisse zu gewinnen, die in konkrete Handlungsanweisungen für den Unterricht umgewandelt werden.

Nach dem vierten Charakteristikum hat die Fremdsprachendidaktik nicht allein mit der Beeinflussung von Unterricht zu tun. Portmann beschreibt sie als „Reflexionsinstanz", die aufzunehmen und zu begutachten hat, was in der Praxis des Unterrichts über das hinausgeht, was sie von ihm schon weiß.

Durch diese spezifischen Charakteristika hat die Fremdsprachendidaktik ihren Mehrwert für die Bildung von Fremdsprachenlehrenden. Die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden in einander nahe stehenden Gebieten ist meines Erachtens allein ein wichtiges Diskussionsthema im Rahmen der fachdidaktischen Bildung für angehende Lehrende.

Aufgrund der Charakteristika der Fremdsprachendidaktik können für alle Bereiche des Fremdsprachenunterrichts Konsequenzen gezogen werden, die für die fachliche Bildung von Lehrenden gleichfalls von höchster Relevanz sind. Im Folgenden wird auf die Frage des Grammatikunterrichts näher eingegangen.

5 Fachdidaktische Kompetenzen für den Grammatikunterricht

In Bezug auf die Funktion der Grammatik und des Grammatikunterrichts im Fremdsprachenunterricht lassen sich aufgrund der Charakteristika der Fremdsprachendidaktik folgende Konsequenzen ableiten:[5]

- Der Grammatik im DaF-Unterricht kommt eine dienende Funktion zu.

[5] Ausführlicher dargestellt von Krenn (2000).

Sie stellt keinen eigenständigen Inhalt im Unterricht dar, sondern muss immer dazu einen Beitrag leisten, dass die Vermittlung von Sprachkenntnissen und der Ausbau der sprachlichen Handlungsfähigkeit möglichst effizient vor sich gehen.

- Deskriptive Grammatiken oder Grammatikmodelle sind Orientierungshilfen für die Lehrenden oder Lehrbuchautoren, aber sie stellen keinen Inhalt für den Unterricht dar. Der Einsatz jeder Art von Wissen, dazu zählt auch das grammatische Wissen, muss immer daran gemessen werden, wie gut dadurch das Fremdsprachenlernen und der Aufbau der kommunikativen Kompetenz gefördert werden.
- Grammatiken beschreiben sprachliche Phänomene und versuchen Regularitäten und Systemhaftigkeit einer Sprache darzustellen. In der vorschnellen Funktionalisierung der Grammatik verbirgt sich die Gefahr, dass angenommen wird, Sprachlernende seien durch die Bewusstmachung von Regularitäten in der Lage, die Sprache richtig zu verwenden.
- Im DaF-Unterricht können viele Wege für die Vermittlung von Grammatik legitim sein. Lernende können grammatische Phänomene anhand von ganz unterschiedlichen Inputs wahrnehmen. Fraglich ist jedoch, welche grammatikalischen Phänomene unter welchen Voraussetzungen und auf welche Art im Unterricht thematisiert werden sollten.
- Statt eines dogmatischen Denkens der Lehrenden ist bei der Grammatikvermittlung ein flexibles Verhalten im Sinne der Lernerorientierung angebracht. Diese Flexibilität enthebt die Lehrenden jedoch nicht der Verpflichtung, selbst über die entsprechenden grammatischen Kompetenzen zu verfügen.

Diese fachdidaktischen Überlegungen sind bei der Grundlegung der fachlichen Kompetenzen in der Lehrerausbildung zu berücksichtigen.

6 Grammatik und „Designkonzepte“ der Fremdsprachendidaktik[6]

Der Begriff der Grammatik wird heute in unterschiedlichen Kontexten gebraucht und das Verständnis des Begriffs hat sich mit der Zeit in hohem Grade differenziert. In Bezug auf den modernen Fremdsprachenunterricht wird der Begriff der Grammatik im Sinne einer pädagogischen Grammatik verwendet.[7]

[6] Der Begriff von „Designkonzept“ für die Bezeichnung von Lehrmethoden wird in der Fremdsprachendidaktik von Portmann (1997) etabliert.

[7] Zur Frage der Grammatik s. die Beiträge von Dengscherz, Graefen und Krause in diesem Band.

Eine pädagogische Grammatik (auch Lernergrammatik oder didaktische Grammatik) zeichnet sich im Vergleich zu einer linguistischen Grammatik durch eine Auswahl der beschriebenen Phänomene, durch Anschaulichkeit und Ausführlichkeit aus; die behandelten grammatischen Phänomene werden durch die lernpsychologischen Kategorien der Verstehbarkeit, der Behaltbarkeit und der Anwendbarkeit ergänzt und diskutiert (Schifko 2000).

Der Umgang mit der Grammatik stellt Lehrende in der Geschichte des Deutschunterrichts immer vor große Herausforderungen. Es ist lehrreich, die unterschiedlichen älteren Lehrmethoden und neuen Ansätze unter dem Aspekt der Funktion der Grammatik miteinander zu vergleichen, um die Faktoren zu erfassen, durch die die Änderungen geprägt werden.

6.1 Grammatik und Lehrmethoden

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wurden in den verschiedenen Lehrmethoden für den Grammatikunterricht unterschiedliche didaktische Handlungskonzepte entwickelt. Ihnen liegt die Vorstellung zugrunde, dass das Kennenlernen von sprachlichen Mitteln im Unterricht in einer Progression, die sich Schritt für Schritt vollzieht, erfolgen soll. Diese Progression macht das Gerüst des Unterrichts aus. Entsprechend ihrer jeweiligen sprachlerntheoretischen und didaktischen Konzeption bevorzugen Sprachlehrmethoden unterschiedliche Wege des Lehrens und Lernens.

In der Grammatik–Übersetzungsmethode erfolgen Lehren und Lernen beispielsweise durch einen deduktiven und bewusst machenden Weg unter Einbeziehung grammatischer Terminologie. In dieser deduktiven Methode hat Grammatik einen zentralen Platz und die Aneignung grammatischer Kenntnisse wird als Selbstzweck betrachtet, um in die Baugesetze der Sprache einen Einblick zu bekommen; Grammatik stellt den Inhalt des Unterrichts dar. Ausgehend von der grundlegenden Zielsetzung des Unterrichts hat der Unterricht moderner Fremdsprachen zur allgemeinen Geistesbildung der Lernenden beizutragen, die geistig–formale Schulung erfolgt hauptsächlich im Rahmen der Mathematik und im Sprachunterricht. Über die explizite Funktion der Grammatik wird sie oft bei der Leistungsdifferenzierung instrumentalisiert. Für die Sprachbeschreibung des Deutschen wird die lateinische Grammatik, vor allem die Lehre der Wortklassen, übertragen, die zahlreiche Probleme aufwirft, weil sich die beiden Sprachsysteme in vielen Punkten unterscheiden. Bei der Lehrstoffauswahl wird das Prinzip berücksichtigt, dass der Unterricht vom Einfachen zum Schwierigeren gehen muss. Der Unterricht wird durch eine Progression der grammatischen Strukturen geprägt, die grammatischen Strukturen werden in Form von Regeln, die in

der Muttersprache formuliert werden, vorgestellt. Das Übersetzen gilt als die wichtigste Aufgabe.

In der direkten Methode und in der audiolingualen Methode finden Lehren und Lernen durch einen induktiven Weg und durch lernerseitige Aufnahme von häufig didaktisch aufbereiteten Sprachmaterialien mit anschließender Erstellung hypothetischer, nicht notwendigerweise expliziter grammatischer Regeln statt. Den Inhalt des Unterrichts macht nicht mehr die Grammatik allein aus, sondern der Sprachgebrauch in alltäglichen Situationen. Die Lernenden werden auf die Aktivitäten außerhalb des Unterrichts vorbereitet. Die Sprache, die erlernt werden soll, wird weiterhin nicht als Mittel der Kommunikation, sondern als ein abstrakter Unterrichtsgegenstand betrachtet und beschrieben, der mit den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden wenig zu tun hat. Der Methode liegt eine strukturalistische Grammatikbeschreibung zugrunde, die sprachliche Systeme auf ihre Strukturen hin untersucht und analysiert. Im Unterricht werden grammatische Strukturen in der Zielsprache dargestellt, die Muttersprache wird ausgeklammert. Die audiolinguale Methode greift auf die lerntheoretische Schule des Behaviorismus zurück, die besagt, dass sich Lernen in Verhaltensänderung abzeichnet, die durch Konditionierung hervorgerufen wird. Bei der Lehrstoffwahl und -progression wird versucht, die grammtischen Strukturen in alltägliche Situationen einzubetten, damit in der Alltagssprache hauptsächlich das Sprechen in Kurzdialogen geübt wird. Die Grammatik wird vor allem auf Satzebene thematisiert, für die Behandlung der sprachlichen Strukturen auf Textebene fehlt noch das Instrumentarium der Textlinguistik. Der wichtigste Übungstyp ist der Pattern Drill.

Die Fremdsprachendidaktik bekommt in den 70er Jahren neue Anregungen zum einen von der Pragmalinguistik, die eine Perspektive auf die Sprache als soziales Handeln eröffnet, zum anderen durch das philosophische und emanzipatorische Konzept der kommunikativen Kompetenz von Habermas (1971). Der Komplex von zu erwerbenden Teilkompetenzen wird im Konzept der kommunikativen Kompetenz zusammengefasst, die als Ziel im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden sollte. Kommunikative Kompetenz setzt die Fähigkeit kommunikativen Handelns voraus, das sich als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts in Arbeitsbereichen konkretisiert, in denen der fremdsprachliche Text als Mittel zur menschlichen Kommunikation eine zentrale Rolle spielt (Feld-Knapp 2005). Grammatik hat eine primär unterstützende Funktion, indem sie hilft, kommunikative Kompetenz aufzubauen. Der Unterricht selbst wird als eine spezifische Form der Kommunikation aufgefasst (Hunfeld 1990) und hat die Funktion, Kommunikationssituationen außerhalb des Unterrichts abzubilden; und den Lernenden Redemittel bereit zu stellen, damit sie ihre kommunikativen Bedürfnisse in realen Situationen befriedigen können. Grammatische

Strukturen werden in Form einer sogenannten „zyklischen Progression" präsentiert. Für die explizite Vermittlung grammatischer Kenntnisse etablieren sich ganz unterschiedliche Konzepte, die von einer strikten Ablehnung (Krashen 1985) bis zur Aufgabenorientierung reichen (zu Letzterem siehe Feld-Knapp 2016; Gnutzmann 2010; Krenn 2007; Krumm 2006; Portmann 2006).

6.2 Das kognitive Paradigma

Durch psycholinguistische Arbeiten verbreitet sich seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts ein kognitives Paradigma in der Fremdsprachendidaktik (Schwarz 1996; Bausch/Christ/Krumm 1998; Edmondson 1993). Der Fokus wird auf mentale Prozesse gelegt; wichtig ist, was in den Köpfen der Lernenden vorgeht, wenn sie eine Fremdsprache lernen. Damit wird der Lernerfolg nicht mehr eindimensional auf Lehren zurückgeführt, sondern Lernen wird als ein komplexer, sich im Lernenden vollziehender Prozess betrachtet. Dies führt zur Hinwendung zu mentalen Prozessen statt einer bloßen Konzentration auf die Sprachprodukte. Beispielsweise werden Fehler dementsprechend unter einem ganz anderen Blickwinkel definiert und analysiert (Hallet/Königs 2010: 11; Königs 2005: 7ff.). Aus der Hinwendung zu mentalen kognitiven Prozessen resultiert, dass auch der Stellenwert von Bewusstmachung neu definiert wird: Das kognitive Paradigma setzt auf Bewusstmachung, freilich nicht im Sinne der als überholt geltenden Grammatik–Übersetzungsmethode, sondern als Reflexion über Lerngegenstände und Lernvorgänge (Brdar-Szabó 2010a und 2010b; Königs 2005: 12; Uzonyi 2016).

Exemplarisch sei das Programm der *language awareness* erwähnt, das sich dem kognitiven Paradigma verpflichtet und für den Grammatikunterricht im Fremdsprachenunterricht von besonders großer Relevanz ist.

Im Programm der *language awareness* wird die bewusste Beschäftigung mit der Fremdsprache in den Vordergrund gerückt. Ursprünglich wurde das Programm in den 70er und 80er Jahren in England entwickelt, um dem Desinteresse, eine Fremdsprache zu lernen, entgegenwirken zu können, und wurde dann auf dem Kontinent in verschiedenen Projekten aufgegriffen. Es berührt sowohl die muttersprachliche Didaktik der jeweiligen Nationalsprachen als auch die Didaktik der Fremdsprachen, gelegentlich wird ihm eine Überbrückungs- oder Verbindungsfunktion zwischen L1 und L2 sowie L3 zugeschrieben (Reich/Krumm 2013). Der Ansatz der *language awareness* verbindet sich mit den Begriffen von Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und Sprachbewusstsein. Durch die Förderung von Sprachbewusstheit als allgemeinem Erziehungsziel werden die Lernenden dazu angeleitet, sich kritisch mit der sie umgebenden Welt auseinandersetzen zu können (Neuland/Peschel

2013; Wolff 2002). Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein umfassen die Fähigkeit, über die Sprache nachdenken und den Sprachgebrauch reflektieren zu können. Dabei geht es nicht nur um den Aufbau von deklarativem, sondern vor allem auch um den Aufbau prozeduralen Wissens. „Damit ist die Wendung gegen die Vermittlung eines reinen Benennungswissens verbunden, auf das sich die traditionelle Sprachlehre oftmals beschränkt hat" (Neuland/Peschel 2013: 127). Dazu gehören Sprachvariation und Sprachwandel, Angemessenheit sprachlicher Stile und Stilkompetenz bzw. Sprachkritik (ebd., S. 139).

Die kognitive Wende gilt als Meilenstein in der Fremdsprachendidaktik, die der Kognition und Bewusstmachung eine positive Wirkung auf den Sprachlernprozess zuschreibt.

6.3 Vom Text zur Grammatik

Aufgrund der neuen Erkenntnisse aus verschiedenen Wissenschaften, vor allem aus der Gehirnforschung, werden in den letzten Jahren in Bezug auf die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit neue Konsequenzen gezogen. Der Hauptgedanke dabei ist: Was bislang häufig getrennt wurde, sollte aus einer gemeinsamen Perspektive betrachtet werden: Erst einmal geht es um den Konnex zwischen Wortschatz/Idiomatik, Grammatik und Text/Diskurs, der aus erwerbstheoretischer wie sprachwissenschaftlicher Sicht neu in den Blick gerückt wird.[8] Bei der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit werden Lesen und Schreiben nicht mehr getrennt behandelt, sondern in den letzten Jahrzehnten unter dem umfassenden Begriff der Textkompetenz in den Mittelpunkt gestellt (Fandrych/Thonhauser 2008: 7). Kompetenz in der Verbindung mit Text wird als eine individuelle Fähigkeit bezeichnet, Strategien für den reflektierten Umgang mit der geschriebenen Sprache zu haben. Der reflektierte Umgang mit der Sprache zielt auf das inhaltliche Verstehen sowie auf das Verarbeiten von Gedanken beim Lesen und Schreiben von Texten (Feld-Knapp 2014c).

Der Begriff der Textkompetenz entwickelt sich in der letzten Zeit zu einem zentralen Phänomen im Fremdsprachenunterricht, die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen wird durch den Grammatikunterricht unterstützt, indem die sprachlichen Mittel in ihren textuellen Funktionen, in ihrer Leistung für das Verstehen des Textes erfasst und beschrieben werden (ausführlicher dargestellt bei Feld-Knapp 2005 und 2014c; Perge 2014 und 2015). Dabei kommt den textgrammatischen Mitteln eine wichtige Rolle zu.

Zum Schluss sei die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit,

[8] Zu diesem Thema s. die Beiträge von Brdar-Szabó und Krause in diesem Band. Vgl. auch Kránicz 2014.

der die mehrsprachige Handlungsfähigkeit zugrunde liegt, als eine neue Herausforderung des Fremdsprachenunterrichts erwähnt. Den grammatischen Kenntnissen wird auch in diesem Kontext durch die Bewusstmachung von grammatischen Ähnlichkeiten und Unterschieden gleichfalls eine wichtige Rolle beigemessen (Boócz-Barna 2014; Feld-Knapp 2014b; Perge 2015).

7 Fazit

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der Frage der fachlichen Bildung von DaF-Lehrenden auseinander. Nach den einführenden Überlegungen zu zentralen Begriffen der fachlichen Bildung werden die fremdsprachendidaktischen Kompetenzen und deren Bedeutung für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht thematisiert.

Abschließend lässt sich feststellen, dass neue didaktische Handlungskonzepte, die in Lehrmethoden umgesetzt werden, durch das Zusammenspiel verschiedener Faktoren entstehen. Die Wahrnehmung und das Verstehen neuer Konzepte beziehungsweise der Umgang mit ihnen und ihre Anpassung an die jeweilige Lernergruppe verlangen von den Lehrenden ein fundiertes Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In Bezug auf die Vermittlung von grammatischen Kenntnissen sind Lehrende auf vielfältige Kompetenzen angewiesen, um die Funktion der Grammatik im Fremdsprachenunterricht lernerorientiert einzuschätzen und den Grammatikunterricht erfolgreich durchzuführen.

Literaturverzeichnis

Barkowski, Hans (2003): Anmerkungen zur Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung aus der Sicht eines „Außenseiters": der Sonderfall Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 19–27.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1998): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 33–60.

Brdar-Szabó, Rita (2010a): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 518–531.

Brdar-Szabó, Rita (2010b): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 732–737.

Brdar-Szabó, Rita: Metonymische Kompetenz und Grammatikerwerb [im vorliegenden Band].

Dengscherz, Sabine: Sprachstrukturen reflektieren, verstehen – und erklären können. Zur Auseinandersetzung mit Grammatik in der Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache [im vorliegenden Band].

Edmondson, Willis (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke.

Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.) (2008): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens.

Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb: Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovač.

Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 17–52.

Feld-Knapp, Ilona (2014a): Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.

Feld-Knapp, Ilona (2014b): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= Cathedra Ma-

gistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 15–31.

Feld-Knapp, Ilona (2014c): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl György (Hrsg.): Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a. M.: Lang. S. 127–150.

Feld-Knapp, Ilona (2016): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (= Reihe der Gesellschaft für deutsche Sprache. Thema Deutsch 13). Hildesheim: Olms. S. 244–257.

Funk, Hermann (2003): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden – vom Regen in die Traufe? Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 68–79.

Graefen, Gabriele: Pragmatische Inspirationen für den künftigen Grammatikunterricht [im vorliegenden Band].

Gnutzmann, Claus (2010): Sprachliche Strukturen und Grammatik. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 113.

Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen / Luhmann, NikIas (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 101–141.

Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten (= Uni-Wissen Kernkompetenzen). Stuttgart: Klett.

Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer/Klett.

Hunfeld, Hans (Hrsg.) (1990): Literatur als Sprachlehre. Berlin: Langenscheidt. S. 10.

Königs, Frank G. (2005): Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen? In: Wolff, Arnim / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache 74. Sprachen lehren – Sprachen lernen. Regensburg: FaDaF. S. 5–29.

Kránicz, Eszter (2014): Grammatik- und Wortschatzarbeit verbinden können. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 251–266.

Krashen, Stephen D. (1985): The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman.

Krause, Wolf-Dieter: Integration statt Separation: Grammatik im DaF-Unterricht [im vorliegenden Band].

Krenn, Wilfried (2000): Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (= Studienreihe DaF 10). Graz: Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache.

Krenn, Wilfried (2007): Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode" der Fremdsprachendidaktik. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 10. Schwerpunkt: Aufgaben. Wien: StudienVerlag. S. 13–29.

Krumm, Hans-Jürgen (1995): Der Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl. Tübingen: Francke. S. 475–480.

Krumm, Hans-Jürgen (2006): Können und Handeln – die Funktion von Aufgaben für das Lehren und Lernen von Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 123–129.

Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 53–73.

Krumm, Hans-Jürgen / Riemer, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1340–1351.

Neuland, Eva / Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart: Metzler.

Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 267–310.

Perge, Gabriella (2015): Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2015, S. 128–139.

Portmann-Tselikas, Paul R. (1997): Deutsch als Fremdsprache – Was tun wir, wenn wir Didaktik machen? In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV. Positionen–Konzepte–Zielvorstellungen (= Germanistische Linguistik. Bd. 137–138). Hildesheim: Olms. S. 211–228.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2006): Was müssen Lehrende über Aufgaben wissen? In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 182–192.

Reich, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Berlin: Waxmann.

Schifko, Manfred (2000): Einführung in die Grammatik des Deutschen (= Studienreihe DaF 10). Graz: Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache.

Schwarz, Monika (1996): Einführung in die Kognitive Linguistik. 2. Aufl. Tübingen: Francke.

Uzonyi, Pál (2016): Kontrastivität in der ungarischen DaF-Grammatikografie [im vorliegenden Band].

Weinert, Franz (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Witte, Arnd / Harden, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1324–1340.

Wolff, Dieter (2002): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. In: Deutschunterricht 3, S. 31–39.

Zydatiß, Wolfgang (1996): 22 Thesen zur Reform der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung. Online: URL: **https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/22these1.htm** (Stand: 19.08.2016).

Sabine Dengscherz (Wien)

Sprachstrukturen reflektieren, verstehen – und erklären können

Zur Auseinandersetzung mit Grammatik in der Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

1 Einleitung

Die menschliche Sprache ist ein komplexes System. Wenn wir sprachlich-kommunikativ handeln, sind wir uns dieser Komplexität aber zumeist gar nicht bewusst. In der Kommunikation finden viele Prozesse (wie die Auswahl der richtigen Lexeme, ihre syntaktische Zusammenstellung und morphologische Anpassung an die Textumgebung) weitgehend automatisiert statt – kommunikative Kompetenz besteht bis zu einem gewissen Grad darin, dass wir während des sprachlichen Handelns nicht mehr über die Konstruktion von Sprachstrukturen nachdenken müssen (vgl. Rogina 2015: 61). Unser Gehirn ist speziell dafür ausgerüstet, Sprache(n) zu lernen und ihre Anwendung zu automatisieren, Menschen sind „Sprachwesen", wie es Boeckmann (2008: 5) ausdrückt.

Wenn wir über sprachliche Zweifelsfragen nachdenken, eine Sprache (neu) lernen – oder auch wenn wir eine Sprache unterrichten – dann wird uns die Komplexität des Systems aber wieder bewusst. Es braucht gewisse Bedingungen, damit eine Sprache (in all ihren Feinheiten) erworben bzw. gelernt werden kann. Guter Fremd- und Zweitsprachenunterricht schafft – zumindest im Rahmen des Unterrichts – Lernräume, die den Erwerb und das gezielte Lernen unterstützen. Wichtig ist dabei, dass die Zielsprache bereits im Unterricht aktiv gebraucht wird (vgl. Krumm 2012: 58), denn eine der Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts ist es, Fähigkeiten für ein automatisiertes Abrufen von Sprachstrukturen aufzubauen, damit die Lernenden in der Zielsprache handlungsfähig werden können.

Eine Sprache zu ‚können', bedeutet aber auch, sie zu reflektieren und Sprachwissen theoretisch zu fundieren (vgl. Eisenberg 2013: 8). So wird Sprachbewusstheit nicht zuletzt dadurch gefördert, dass Sprachstrukturen

(auch) auf einer Metaebene analysiert und reflektiert werden (vgl. Schifko 2008: 44 sowie Edmondson 2002: 67). Gezielte Grammatikarbeit kann und soll dieses Ziel unterstützen. Im Idealfall gehen deklaratives Wissen und prozedurales Können Hand in Hand und stützen einander gegenseitig (vgl. Nerlicki 2002: 200f.; Struger 2015: 53ff.).

In der Ausbildung von Fremdsprachen-Lehrenden sind sprachenanalytische Zugänge deshalb besonders wichtig. Es geht hier nicht zuletzt darum, Wissen und Können aufzubauen, das an andere weitergegeben werden kann. Lehrer und Lehrerinnen werden ihren Schülern und Schülerinnen nur das erklären können, was sie selbst auch verstanden haben. Sie müssen also nicht nur über implizites, sondern auch über explizites sprachliches Wissen verfügen, in der Form, dass sie Lernenden im Bedarfsfall Erklärungen und Hintergrundinformationen liefern können.[1] Darüber hinaus müssen angehende Lehrende didaktisch und methodisch gut vorbereitet werden, auch im Hinblick darauf, dass sie in mehrsprachigen Kontexten das Transferieren von Kenntnissen und früheren Sprachen-Lern-Erfahrungen auf neue Anwendungsbereiche unterstützen und begleiten können (vgl. Feld-Knapp 2014: 26). Gesteuertes und informelles Lernen können und sollten hier Hand in Hand gehen:[2] Sowohl in linguistischer als auch in methodisch-didaktischer Hinsicht ist die Freude am selbstständigen Entdecken von Zusammenhängen ebenso wichtig wie eine Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen (vgl. Bittner 2011: 18f. oder Hoffmann 2012: 17).

Im Hinblick auf den Grammatikunterricht gilt es dafür auf Kenntnissen und Erkenntnissen aus der Linguistik aufzubauen. Dafür braucht es nicht zuletzt einen funktionierenden Transfer zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik (vgl. Eisenberg 2013: 9 sowie Dengscherz/Businger/Taraskina 2014: 9f.). Im Folgenden möchte ich mich zunächst mit einigen Aspekten beschäftigen, die für diesen Transfer wesentlich sind: in Kapitel 2 geht es um grundlegende Fragen der Sprachbeschreibung und ihre Auswirkungen auf Sprachunterricht und Kapitel 3 behandelt didaktische Perspektiven auf Grammatik. In Kapitel

[1] Schuttkowski et. al. (2015: 268) erklären die beiden Wissensarten wie folgt: „Implizites sprachliches Wissen ist automatisiertes Wissen über natürliche Sprachen, das zu ihrem richtigen Gebrauch, aber nicht zu ihrer Erklärung in Form von linguistischen Regeln befähigt. […] Explizites sprachliches Wissen ist metakognitiv abrufbar und wird in gesteuerten Lernkontexten, z.B. durch Sprachreflexion, erlernt und reflektiert." Ähnlich unterscheidet Tschirner (2005) zwischen grammatischer Kompetenz und grammatischem Wissen: „Sprech-, hör-, lese- und schreibgrammatische Kompetenz wird dadurch aufgebaut, dass mündliche und schriftliche Texte produziert, gehört und gelesen werden. Grammatisches Regelwissen beruht auf einer metasprachlichen Beschreibung geschriebener Texte […]." (Tschirner 2005: 3).

[2] Dafür lassen sich auch digitale Lernräume gut nützen. Für vertiefende Überlegungen dazu vgl. z.B. Böttcher 2015.

4 bringe ich schließlich einige konkrete Unterrichtsbeispiele, die sich mit der Reflexion von grammatischen Strukturen in verschiedenen textuellen Kontexten beschäftigen. Der Beitrag richtet sich vor allem an (angehende) Lehrende des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Kolleg*innen, die in der Lehrer*innen-Ausbildung tätig sind.

2 Grammatik – Sprachbeschreibung – Perspektiven auf Sprache

Was ist Grammatik? Wir meinen nicht immer dasselbe, wenn wir über Grammatik sprechen. Funk/Koenig (1991: 11) führen in ihrer Fernstudieneinheit zum Grammatikunterricht in einer Reflexionsaufgabe zu den verschiedenen Bedeutungen hin, die der Begriff haben kann: *Grammatik* kann Nachschlagewerke, Grammatikregeln, umfassende Sprachbeschreibungen, Grammatikkenntnisse etc. bezeichnen. Auf verschiedene Bedeutungsebenen weist auch Helbig (1981) hin, wenn er zwischen Grammatik A, B und C unterscheidet: Unter Grammatik A wird das komplette Regelsystem einer Sprache verstanden, unter Grammatik B die sprachwissenschaftliche Beschreibung dieses Regelsystems und unter Grammatik C die ‚Grammatik im Kopf', die sich Sprachenlernende angeeignet haben.[3] Im Grammatikunterricht geht es nun darum, Lernende dabei zu unterstützen, eine Grammatik im Kopf (Grammatik C) aufzubauen. Eine wichtige Grundlage dafür ist die systematische Sprachbeschreibung (Grammatik B), die wiederum auf dem komplexen Regelsystem einer Sprache (Grammatik A) beruht.

Systematische Sprachbeschreibung kann nun mit unterschiedlichen Zielen unternommen werden. Einerseits zu wissenschaftlichen Zwecken, andererseits zu didaktischen, einerseits diachron im zeitlichen Verlauf, andererseits synchron auf einer bestimmten Zeitstufe. Ferner kann es um eine universale oder partikulare Beschreibung gehen, um eine Universalgrammatik im Chomskyschen Sinne oder Grammatiken von Einzelsprachen bzw. bestimmten relevanten grammatischen Aspekten. Eine weitere wichtige Unterscheidung ist dabei auch jene zwischen präskriptiver (normativer) und deskriptiver Grammatik (vgl. Jungen/Lohnstein 2007: 14).

Im Fremdsprachenunterricht geht es in der Regel um die partikulare Beschreibung von Einzelsprachen auf synchroner Ebene – und um das Spannungsfeld zwischen deskriptiver und präskriptiver Grammatik, wobei die präskriptive Perspektive wohl die dominante ist. Weiters ist zu berücksichtigen, dass es sich beim Spracherwerb um einen Prozess handelt,

[3] Für eine anschauliche Kurzbeschreibung dieses Modells siehe Funk/Koenig (1991: 12f.).

der sich „nicht aus der systematisierenden Beschreibung des Produkts, nämlich der Zielsprache und ihrem regelgeleiteten Bau, ableiten lässt" (Schifko 2008: 37). Zum Sprachenlernen gehört viel mehr als eine systematische Sprachbeschreibung. Grammatikregeln können aber immerhin auch eine gewisse Stützfunktion für die eigene Sprachproduktion einnehmen. Dieses Bewusstsein für die praktische Anwendbarkeit führt dazu, dass Grammatik sich im Fremdsprachenunterricht in der Regel größerer Beliebtheit erfreut als im L1-Unterricht (vgl. Weidacher 2011: 51).

2.1 Sprache(n) beschreiben: Ein Prozess des Systematisierens und Kategorisierens – und eine Frage der Perspektive

Wenn wir Sprache(n) beschreiben – zu linguistischen oder zu didaktischen Zwecken –, dann versuchen wir einen Überblick über komplexe Phänomene zu gewinnen (bzw. zu vermitteln), indem wir diese Phänomene systematisieren und kategorisieren. Bei der Systematisierung geht es darum, strukturelle Regelmäßigkeiten von Sprachen zu erkennen und verständlich zu machen, bei der Kategorisierung darum, Gruppen von Elementen zu bilden (anstatt jedes Element einzeln zu beschreiben). Dabei liegt es nicht zwingend ‚in der Natur der Sache', auf welche Weise Systematisierung und Kategorisierung vonstatten gehen. Vielmehr müssen dabei vielfältige Entscheidungen getroffen werden, die jeweils bestimmte Perspektiven auf Sprache zum Ausdruck bringen – und jede Entscheidung stellt eine Weichenstellung für weitere Entscheidungen dar. Auf diese Weise entstehen unterschiedliche Grammatiken, unterschiedliche Modelle, unterschiedliche Terminologien. Denn Sprache (als Wirklichkeit) und Sprachbeschreibung (als Abbild dieser Wirklichkeit) können nicht gleichgesetzt werden – ähnlich wie in René Magrittes berühmten Gemälde „La Trahision des Images" (Der Verrat der Bilder; 1929) Abbild und Abgebildetes nicht als ident zu betrachten sind: Magritte hat hier unter eine realistisch gemalte Pfeife die Inschrift gesetzt: „Ceci n'est pas une pipe." („Das ist keine Pfeife."). Dadurch erzeugt er ein Spannungsfeld, das seine Energie nicht zuletzt daraus bezieht, dass uns klar wird, dass wir wider besseres Wissen dazu tendieren, Signifiant und Signifié doch immer wieder gleichzusetzen, wie auch Foucault (1997) in seinem Essay zu Magrittes ‚Pfeifen-Bildern' konstatiert:

> Sobald eine figürliche Darstellung einer Sache (oder einer anderen Figur) gleicht, schleicht sich in das Spiel der Malerei eine selbstverständliche, banale, tausendfach wiederholte, jedoch fast immer stillschweigende Aussage ein (wie ein endloses, hartnäckiges Murmeln, welches das Schweigen der Bilder umzingelt,

> belagert, erstürmt und zum Ausbruch zwingt, um es schließlich auf das Feld der nennbaren Dinge zu treiben): „Das, was man hier sieht, ist das da." (Foucault 1997: 27)

Diese „stillschweigende Aussage" schleicht sich auch immer wieder in die Sprachbetrachtung ein, ihre Basis ist ein positivistischer Wissensbegriff, der Wissen als Faktenansammlung und nicht als Aushandlungsprozess versteht. Um Grammatikmodelle zu begreifen ist es aber wichtig, sich bewusst zu machen, dass jede Beschreibung nur eine bestimmte Realisation einer Perspektive auf Sprache ist – und durch einen Wechsel der Perspektive auch anders ausfallen hätte können, denn (auch) wissenschaftliches Wissen basiert auf Interpretation (vgl. Kaiser-Cooke 2007: 46). Eine Sprachbeschreibung *ist* zwar auch eine sprachliche Realisation, indem sie mit den Mitteln von Sprache (und anderer natürlicher Zeichensysteme, u.a. aus der Mathematik) stattfindet, aber sie zeigt nur einen Ausschnitt aus einer bestimmten Perspektive und ist nicht gleichzusetzen mit dem kompletten Regelsystem einer Sprache im Sinne von Helbigs „Grammatik A". Ähnlich verhält es sich mit Magrittes Darstellung einer Pfeife – so „realistisch" sie auch aussieht, rauchen kann man sie nicht. Darüber hinaus ließe sich eine Pfeife auch ganz anders darstellen, aus einer anderen Perspektive, mit anderen Farben, eventuell kontextualisiert, indem auch ein Pfeifenraucher dargestellt wird – oder in einem Aufriss, der das Innenleben zeigt und die Funktionsweise der einzelnen Teile erklärt. Und ähnlich verhält es sich mit der Veranschaulichung und Beschreibung von Sprachsystemen.

Auch Sprache lässt sich auf sehr verschiedene Arten, aus verschiedenen Perspektiven und mit verschiedenen Zielsetzungen beschreiben. Ein Qualitätskriterium für Grammatiken und Grammatikmodelle ist dabei Beschreibungsadäquatheit: „Beschreibungsadäquat ist eine Grammatik dann, wenn mithilfe ihres Regelwerkes die Sätze einer Sprache […] grundsätzlich beschrieben werden können." (Philippi/Tewes 2010: 12). Oder – wie es bei Eroms (2000: 8) heißt: „Alle Aussagen, die wir über unseren Gegenstandsbereich treffen, sollen nachprüfbar, kohärent und widerspruchsfrei sein. Nicht ein naiver, sondern ein theoretisch fundierter Zugang wird erwartet." Aber auch dies lässt noch viele Möglichkeiten offen: So hat Engel (2004) etwa für seine „Deutsche Grammatik" andere Perspektiven eingenommen als Eisenberg (2006) oder Weinrich (2005) und kommt auf andere Systematisierungen als z.B. die Duden-Redaktion oder die „Schulgrammatik", deren Beschreibungsadäquatheit allerdings durchaus umstritten ist (vgl. Weerning 2014: 55).[4]

[4] Die heutige Schulgrammatik orientiert sich dabei mehr oder weniger an den in der Antike entwickelten Wortartensystemen: „Dass sich daran in 2000 Jahren nichts Wesentliches geändert

Das Bestreben, die komplexe Wirklichkeit zu didaktischen Zwecken zu „zähmen" bzw. zu „vereinfachen" entpuppt sich bei näherer Betrachtung oft als eine nur scheinbare Vereinfachung – da sie nicht immer friktionsfrei funktioniert. Für diejenigen, die versuchen, tiefer in die Materie einzudringen, lässt die Schulgrammatik viele Fragen offen (vgl. z.B. Schrodt 2005: 101ff.). Dies ist im Deutschunterricht innerhalb der deutschsprachigen Länder (DaM[5]-Unterricht) ein häufig diskutiertes Problem, das auch Auswirkungen auf den DaF/DaZ-Unterricht hat.

Aus didaktischer Perspektive erscheint es sinnvoller, nicht normativ um absolute Zuordnungen von Formen und Strukturen zu abstrakten Termini zu ringen, sondern vielmehr Zugänge zu entwickeln, die Lernende dabei unterstützen, Form- und Funktionszusammenhänge zu verstehen – und auch die Kategorisierungsschwierigkeiten, die sich daraus ergeben können (vgl. auch Hoffmann 2012: 16). Dafür braucht es – sowohl im DaM-, als auch im DaZ- oder DaF-Unterricht – eine bewusste „Doppelperspektive auf Form *und* Funktion" (Granzow-Emden 2013: 47; vgl. dazu auch Kapitel 2.3). Dies lässt sich exemplarisch gut anhand des Beispiels der Wortartenklassifizierung zeigen.

2.2 Zur Problematik der Wortartenbestimmung

Die Bestimmung von Wortarten ist für viele Lernende ein Bereich, in dem sie sich unsicher fühlen. Die Frage „Was ist denn das nun für eine Wortart?" lässt sich nicht immer zweifelsfrei beantworten – vor allem dann nicht, wenn weder klar ist, was für eine Systematik zur Anwendung kommen soll, noch ein ausreichender Kontext gegeben ist, denn:

> Wortarten sind Kategorien, Ordnungsbegriffe. Das bedeutet, dass sie nicht einfach die ‚Natur der Sache' (hier: der Wörter) abbilden, sondern als Einteilung aus theoretischen und praktischen Gesichtspunkten heraus entstanden sind. Ihre Angemessenheit ist daher manchmal umstritten. (Graefen/Liedke 2008: 181)

Dies liegt einerseits daran, dass die Beschreibung einer Wortart nicht immer auf alle Vertreter dieser Wortart passt, denn „die Gesamtheit der für eine Wortart charakteristischen grammatischen Merkmale" trifft „meist nur auf

hat, ist eine erstaunliche Tatsache, denn diese Wortarteneinteilung ist nicht ganz unproblematisch …" (Weerning 2014: 55).

[5] „Deutsch als Muttersprache"-Unterricht. Die Bezeichnung ist zwar durchaus problematisch, u.a. wegen der Konnotationen, die „Muttersprache" mit sich bringt und wegen der Schwierigkeiten in der Abgrenzung zwischen DaM, DaZ und DaF (vgl. Springsits 2012) sowie zwischen L1 und L2 (vgl. Dengscherz 2015), aber die Abkürzung DaM hat sich weitgehend durchgesetzt.

einen Kernbereich zu". An diesen Kernbereich schließt sich eine „Peripherie" an, „deren Merkmalstruktur nicht so vollständig ist (so ist z.B. nicht jedes Adjektiv komparierbar, nicht jedes Substantiv pluralfähig, nicht jedes Verb in allen drei Personen verwendbar)." (Sommerfeldt/Starke 1992: 40).

Ein Ausweg kann hier sein, ein Bewusstsein für „Prototypen" zu schaffen, was zudem der menschlichen Wahrnehmungsverarbeitung entgegenkommt (vgl. Rauh 2002: 12). Welke (2011: 14) favorisiert dabei einen „prozessualen Prototyp-Begriff", d.h. der Prototyp ist für ihn „nicht im statischen Sinne der typischste Vertreter einer Kategorie, sondern der Ausgangspunkt einer Kette von Abwandlungen", ähnlich wie in der Industrie aus einem Prototyp weitere Modelle entwickelt werden.

Die „Peripherie" der Kategorien ist aber nicht das einzige Problem bei der Kategorisierung von Wortarten. Es existieren auch verschiedene Systeme der Wortarteneinteilung. Weerning veranschaulicht die Problematik an einem eingängigen Beispiel:

> Wenn *ein* in *Was ist **ein** Wort*? zweifelsohne ein Artikel ist, warum soll ein pränominales *kein* in *Krjlkkkk ist **kein** Wort* nicht auch ein Artikel sein – schließlich hat es das gleiche morphologische und syntaktische Verhalten wie *ein*? In der Tat sprechen Weinrich (2005: 871) vom Negativ-Artikel, Eisenberg (2006: 141) vom Negationsartikel und Engel (2004: 331) mit seinem engen Artikelbegriff vom negativen Determinativ. Zifonun et al. (1997: 36) ziehen es vor, *kein* in die Kategorie der quantitativen Determinative einzuordnen, während es in Grammatiken, die weder die Kategorie der Negativa noch die der Quantitativa eingeführt haben, in der großen heterogenen Klasse der Indefinita steht. – In Anlehnung an die traditionelle Schulgrammatik sprechen Helbig/Buscha (1980: 226) u.a. vom Indefinitpronomen, auch wenn es ‚als Artikelwort verwendet' wird. (Weerning 2014: 59; Hervorhebungen im Original)

Angesichts dieser Fülle an Zuordnungsmöglichkeiten ist es nicht verwunderlich, wenn Lehrende und Lernende sich in der Praxis bei der Wortartenzuordnung nicht immer zurechtfinden, zumal die „Schulgrammatik" durchaus nicht alle Fragen bis ins Detail beantwortet (vgl. Kap. 2.1).

In der Ausbildung von Sprachen-Lehrenden können deshalb Recherche-Aufgaben, die zu ähnlichen Ergebnissen führen wie die obige Analyse von Weerning (2014), sehr hilfreich sein, um angehenden Lehrer*innen ein Bewusstsein für die Multiperspektivität auf Sprache zu vermitteln – und ihnen Erfahrungen in der Arbeit mit Nachschlagewerken zu vermitteln.

2.3 Im Grammatikunterricht Analysefähigkeiten schulen

Schwierigkeiten bei der Wortarteneinteilung im Unterricht sind allerdings nicht allesamt in der akademischen Diskussion um die Wortarten begründet, sondern liegen teilweise auf ganz anderen Ebenen. Es geht hier u. a. auch um den Umgang mit Homonymie, um die Unterscheidung zwischen Form und Funktion und das Auseinanderhalten von Wortarten und Satzgliedern. Missinterpretationen auf diesen Ebenen führen häufig dazu, dass Aussagen missverstanden oder nicht verstanden werden, gerade dann, wenn auch in lexikalischer Hinsicht Unsicherheiten dazukommen. Eine Auseinandersetzung mit diesen Aspekten kann also gerade im DaF/DaZ-Unterricht rezeptive (und produktive) Fertigkeiten unterstützen. Im Folgenden soll auf diese praxisrelevanten Aspekte noch etwas genauer eingegangen werden.

1. **Umgang mit Homonymie**: Lernende sollten dafür sensibilisiert werden, dass Wörter, die gleich aussehen, in verschiedenen Kontexten verschiedene Funktionen einnehmen können, dass z.B. *auf* im Beispiel *Bitte steh morgen früher **auf**!* ein Verbalpräfix bezeichnet, im Beispiel *Die Vase steht **auf** dem Tisch.* hingegen eine Präposition. Was in einfachen Beispielsätzen oft noch recht durchschaubar wirkt, wird oft spätestens dann zur Herausforderung, wenn es um Fachsprache oder Wissenschaftssprache geht. Deshalb kann es sehr nützlich sein, bereits bei einfachen Beispielen eine gewisse Sensibilität für das Phänomen zu schaffen. Dies schafft die Grundlage dafür, dass später in komplexeren Analysen auf Bekanntes zugegriffen werden kann.
2. **Umgang mit den Ebenen Form und Funktion**: Braun (2011: 37) verortet einen undifferenzierten Umgang mit Form-Funktionsmischbegriffen, der für Verwirrung sorgt,[6] und plädiert dafür, die Ebenen zu trennen und durch das Auseinanderhalten der verschiedenen Perspektiven ein profundes Verständnis zu unterstützen (vgl. auch Braun 2011: 40). Andererseits ist es erforderlich, sowohl Form, als auch Funktion in die Analyse einzubeziehen (vgl. Granzow-Emden 2013: 47). Wichtig wäre es dabei allerdings, die verschiedenen Ebenen transparent zu machen. Wie dies umgesetzt werden kann, zeigt etwa Weerning (2014: 55), indem sie exemplarisch vorführt, wie die Wortart Artikel auf verschiedenen Ebenen definiert werden kann. Weerning bezieht hier auch pragmatische Aspekte mit ein:

    - auf der syntaktischen Ebene ist ein Artikel ein Nomenbegleiter, also Teil der Nomengruppe. Er ist im Deutschen immer prä-nominal (steht vor dem Nomen: *die Definition, *Definition die*);

[6] Braun (2011) bezieht sich hier zwar auf den Grammatikunterricht in der L1, aber m.E. gelten seine Ausführungen ebenso für den Grammatikunterricht in einer L2.

- auf der pragmatischen Ebene ist ein Artikel ein Modifikator: Er qualifiziert oder schränkt das Nomen ein, das er begleitet;
- auf der morphologischen Ebene ist im Deutschen ein Artikel ein deklinierbares Wort, das Kasus, Genus und Numerus ausdrückt (Weerning 2014: 55).

Alle drei Ebenen sind wesentlich für die Bestimmung der Wortart, allerdings sollten die Ebenen auch auseinandergehalten werden. Dies kann geschehen, indem sie – wie hier im Beispiel von Weerning (2014) – transparent gemacht werden. Diese Transparenz hilft auch bei der Rezeption (wie wird ein Wort im Sinnzusammenhang interpretiert?) und bei der Produktion von Texten (z.B. was für Auswirkungen hat die Bestimmung auf der morphologischen Ebene auf die Form des Wortes?).

3. **Unterscheidung von Wortarten und Satzgliedern**: Nicht nur die Bestimmung der Wortarten, auch die Unterscheidung von Wortarten und Satzgliedern fällt Lernenden nicht immer leicht. So weist etwa Braun (2011: 41) darauf hin, dass Studierende in Sätzen wie *Hans Eichel freut, dass die Steuereinnahmen so gut fließen*. Schwierigkeiten bei der Analyse haben, da sie Substantiv und Subjekt gleichsetzen und somit *Hans Eichel* für das Subjekt halten. Hier kann und soll Grammatikunterricht ansetzen: es geht darum, Transparenz zu schaffen und Analysefähigkeiten vermitteln, die dabei helfen, solche Konstruktionen zu durchschauen. Die Valenzgrammatik bietet hier z.B. Ansatzpunkte (vgl. Kap. 3). Gerade für angehende Lehrende ist es besonders wichtig, zu verstehen, wie Sprachstrukturen aufgebaut sind und welche Funktionen die einzelnen Elemente darin haben (können).[7]

3 „Wie viel Grammatik braucht der Mensch?" – Eine Gretchenfrage revisited

Die Frage „Wie viel Grammatik braucht der Mensch?" (vgl. Helbig 1992) lässt sich nicht nur als (ideologische) „Gretchenfrage" stellen, im Sinne von „Wie hältst du's mit der Grammatik?", sondern auch produktiv umdeuten im Sinne einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Zugängen zu Grammatik(unterricht) und dem Zusammenspiel zwischen sprachwissenschaftlichen Konzepten und Lerntheorien – wie es Helbig (2002) reflektiert:

[7] Interessante Ansätze dafür, wie dabei sprachenvergleichend bzw. sprachtypologisch vorgegangen werden kann, finden sich bei Hentschel (2014).

> Nachdem der FU zunächst lange Zeit weitgehend unabhängig sowohl von Sprach- als auch von Lerntheorien – zumeist praktizistisch – betrieben worden ist (allenfalls die Ergebnisse traditioneller Grammatiken unbesehen dem Sprachunterricht zugrunde gelegt worden sind), wirkten sich in einer zweiten Phase die modernen Sprach- (vor allem: Grammatik-) Theorien seit dem Strukturalismus in erheblichem Maße auf den FU aus, zunächst ohne eine „Ergänzung" durch entsprechende Lerntheorien. In einer dritten Phase etablierten sich Lerntheorien, zunächst freilich in Entsprechung von den Sprachtheorien. […] Erst später – gleichsam in einer vierten Phase – setzte sich die Einsicht durch, dass Sprach- und Lerntheorien keineswegs in einem so direkten Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen. (Helbig 2002: 245f.)

Mit der Frage nach der Rolle der Grammatik wurde in verschiedenen Unterrichtsmethoden sehr unterschiedlich umgegangen. Während Grammatik in der Grammatik-Übersetzungsmethode als konstitutiv verstanden wurde, allerdings vor allem im Sinne des Aneignens und Anwendens von grammatischen Regeln, waren Methoden wie die direkte Methode, die audiolinguale und audiovisuelle sowie die kommunikative Methode eher als Gegenbewegungen zu sehen. Es galt weniger die Regeln zu kennen, als die Strukturen richtig anzuwenden, und dahin sollten u.a. Drillübungen führen. Bei beiden Grundrichtungen gibt es kaum Raum für autonomes Entdecken und Reflexion über Sprache. Weisgerber (1982) kritisiert dies scharf:

> Lange Zeit hat man geglaubt, durch das Erlernen und Anwenden grammatischer Regeln in der Schule den richtigen Sprachgebrauch begründen und garantieren zu können, und diese Fehleinschätzung ist eine der Hauptursachen für die Unbeliebtheit und Folgenlosigkeit eines solchen Grammatikunterrichts, die den gesamten Aufgabenbereich der Reflexion über Sprache im Unterricht bei Schülern und Lehrern in Mißkredit gebracht haben. (Weisgerber 1982: 112)

Dabei kommen die behavioristisch begründeten Zugänge um nichts besser weg als die Grammatik-Übersetzungsmethode:

> Die Konsequenz eines statisch-normativen Grammatikbegriffs ist unkritisches Einschleifen grammatischer Verhaltensweisen […] nicht Erziehung, sondern Dressur (z.B. im Sprachlabor). Ein dynamischer Grammatikbegriff aber führt den Schüler dazu, Entwicklungen nicht nur zu erkennen, sondern sich auch zu ihnen positiv–verstärkend oder negativ–abwehrend zu verhalten. […] Möglichkeit und Befähigung zu selbstverantwortlichen Entscheidungen […] eröffnet die pädagogische Dimension jeden Sprachunterrichts. (ebd., S. 105f.)

Heute geht es weniger um eine einseitige Festlegung auf bestimmte Methoden und Herangehensweisen, sondern vielmehr um einen gewissen Methodenpluralismus (vgl. Marx 2008). Gerade durch Vielfalt sollen

Lernerzentrierung, Lernerautonomie, entdeckendes Lernen, individuelle Unterstützung von Lernprozessen erreicht werden.

Funk (2014: 186f.) beschreibt drei grundlegende Lernformen, die für den Sprachunterricht relevant sind:

1. ein „verarbeitendes Klassifizieren von Wahrnehmungen, ein ständiges, weitgehend automatisiertes Zuordnen bereits gelernter und neu aufgenommener Informationen", das auf durch den Unterricht bereit gestellten „Verarbeitungsangeboten" basiert;
2. einen „Aufbau muster-assoziativer Verbindungen, zum Beispiel auch durch serielles, imitativ–reproduktives Üben", das für die Aktivierung neuronaler Netze sorgt und
3. ein „Entdecken von Regularitäten, u.a. auch durch Versuch und Irrtum", das „auch ungesteuert und zu großen Teilen unbewusst" verläuft (vgl. Funk 2014: 186f.). Hier hat bewusstes Verarbeiten und Analysieren ebenso Platz wie Entdecken oder Automatisieren.

In der Ausbildung von angehenden DaF/DaZ-Lehrenden braucht es allerdings noch eine weitere Doppelperspektive. Einerseits geht es darum, zu reflektieren, wie viel und welche Grammatik die Lernenden brauchen, die in den Kursen sitzen werden – eine Frage, die je nach Zielgruppe und Lernzielen unterschiedlich beantwortet werden wird – und andererseits gilt es danach zu fragen, wie viel und welche Grammatik die angehenden Lehrenden brauchen, um guten (Grammatik-)Unterricht halten zu können. Auch auf letztere Frage wird es sicherlich unterschiedliche Antworten geben, die sich aber sehr wahrscheinlich in einem Punkt decken werden: Lehrende, die Grammatik unterrichten sollen und wollen, brauchen ein vertieftes Verständnis von Grammatik und Sprache, damit sie die Lernprozesse ihrer Schüler und Schülerinnen unterstützen und begleiten können. Sonst können sie später Schwierigkeiten beim Unterrichten haben, die sich sowohl auf ihr Selbstverständnis als Lehrende, als auch auf den „Ruf" des Grammatikunterrichts ungünstig auswirken:

> Sie sollen einen Bereich vertreten, dem Sie mitunter distanziert oder sogar abgeneigt gegenüberstehen. Bei dieser Vorstellung vermischen sich inhaltliche und persönliche Erwägungen. Wenn Sie sich nicht gut genug in der Grammatik auskennen, könnten Sie die Fragen oder Spitzfindigkeiten der Schülerinnen und Schüler in Verlegenheit bringen und Ihre fachliche Autorität in Frage stellen. Dann geht es gar nicht mehr alleine um die Inhalte, sondern um Ihr persönliches Selbstverständnis, das an diesem Punkt in Mitleidenschaft gezogen werden könnte. Wer deshalb versucht, die Grammatik im Studium zu umgehen, verschiebt das Problem allerdings nur und trägt dazu bei, dass der Grammatikunterricht seinen schlechten Ruf so beharrlich aufrechterhält. (Granzow-Emden 2013: 1)

Granzow-Emden bezieht sich hier auf schulischen Grammatikunterricht in der L1 Deutsch. Beim Grammatikunterricht in der L2 Deutsch kommt noch hinzu, dass die Auseinandersetzung mit Sprachstrukturen und ihrer Systematik eine wichtige Funktion beim Lernen einer Sprache hat, vor allem dann, wenn es darum geht, ein differenziertes Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten aufzubauen.

Damit ist nun nicht gemeint, dass von Lehrenden verlangt werden kann und soll, dass sie jede erdenkliche Detailfrage ihrer Lernenden sofort und zweifelsfrei beantworten können. Sie brauchen allerdings Grundkompetenzen, die ihnen einerseits erlauben, auf Fragen adäquat und konstruktiv zu reagieren und einschätzen zu können, worum es den Lernenden geht und welche Betrachtungsperspektiven jeweils sinnvoll sein könnten – und die andererseits die Basis dafür bilden, dass sie wissen, woher sie fehlende Informationen beziehen können. Solcherart Grundkompetenzen sind sicherlich dazu angetan, dass sich Lehrende in ihrem Unterricht sicherer und souveräner fühlen.

In didaktischer Hinsicht geht es weiters auch darum, ein Bewusstsein dafür aufzubauen, in welchen Bereichen Lernende Schwierigkeiten haben könnten.[8] Lehrende, die selbst Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, haben in diesem Punkt häufig einen „Startvorteil", weil sie auf ihre eigenen Lernerfahrungen zurückgreifen können.

Grammatisches Wissen kann Schritt für Schritt aufgebaut und gefestigt werden, in einer Weise, dass natürliche Erwerbsfolgen berücksichtigt und unterstützt werden. In diesem Zusammenhang identifizieren Diehl/Pistorius/Dietl (2002: 156) „Wege wie Grammatikerwerb auch im Fremdsprachenunterricht stattfinden könnte": So müsste der Grammatikunterricht eine natürliche Progression unterstützen, ein „Maximum an reichhaltigem, motivierendem Input und ebenso reichhaltige Gelegenheit zu motivierendem Output" bieten, Fehler als Diagnoseinstrument verstehen und nicht negativ sanktionieren und „die schulischen Ansprüche an die Grammatikkompetenz der Lerner […] in ein vernünftiges, realistisches Verhältnis zu der Zeitspanne"

[8] Vgl. dazu auch den erhellenden Beitrag von Back (1972), in dem er beim Sprachenlernen zwischen inhärenten und abstandsbedingten Schwierigkeiten unterscheidet, die in den fünf Bereichen Lautung, Einprägung, Datenspeicherung, algorithmische Schaltungsoperationen und Weltsicht verortet werden. Für den Grammatikunterricht sind (nicht nur, aber vor allem) Datenspeicherung (im Hinblick auf den Formenreichtum des Deutschen) und algorithmische Schaltungsoperationen relevant. Mit letzeren meint Back u.a. Wenn-dann-Beziehungen, z.B. im Hinblick auf Kongruenz, Wortstellung o.Ä. Backs Ansatz zeigt nicht zuletzt Möglichkeiten auf, Konstruktionen in verschiedenen Sprachen vergleichend zu analysieren, und bietet damit interessante Ansatzpunkte für das Einbeziehen von kontrastiven Elementen in den Unterricht.

bringen, „die für den L2-Input zur Verfügung steht" (Diehl/Pistorius/Dietl 2002: 156).[9]

Edmondson (2002: 60ff.) beschreibt in diesem Zusammenhang einen sukzessiven Aufbau grammatischer Kompetenz, der von „Noticing" zu „Awareness" verläuft. Zunächst wird eine Regularität in der Zielsprache wahrgenommen und eine (vereinfachte) „Regel" gelernt. Die Differenzierung dieser Regel wird dadurch ausgelöst, dass eine Diskrepanz zwischen ihrer „Entwurfsversion" und der Zielsprache bemerkt wird. Infolgedessen kann es zu Unsicherheit und Variation kommen, zu einem vermehrten Fehleraufkommen, bis die Regel ergänzt, differenziert und umformuliert wird (vgl. Edmondson 2002: 63). Der Grammatikunterricht hat dabei nicht zuletzt die Aufgabe, den Aufbau impliziten Wissens durch die Vermittlung expliziten Wissens zu unterstützen (vgl. Aguado 2008: 58).

3.1 Grammatik-Modelle und Sprachbewusstheit

Angehende Sprachen- bzw. Grammatik-Lehrende haben also damit zu tun, ihre Sprachbewusstheit zu verfeinern und ihr explizites Wissen über Sprache(n) zu erweitern. Dabei geht es auch um die Einsicht in funktionale Beziehungen einzelner sprachlicher Elemente (vgl. Struger 2015: 54; Rogina 2015: 67). Grammatiktheorien wie die Dependenzgrammatik, die Valenztheorie oder die Generative Grammatik können hier nützliche Einsichten bieten.

Während die Generative Grammatik sich wissenschaftlich sehr komplex weiterentwickelt hat, bieten Dependenzgrammatik und Valenztheorie relativ leicht zugängliche Ansatzpunkte. Sowohl die Dependenzgrammatik als auch die Valenztheorie betrachten den Satz als „hierarchisches Gebilde", d.h. „dass die Satzelemente in einer hierarchischen Struktur angeordnet werden" (Dürscheid 2007: 111). Die Analyse dieser Struktur bietet Einblicke in die funktionalen Zusammenhänge im Satz und hilft, diese zu verstehen. Mit einem Stemma (Baumdiagramm) können die Strukturen veranschaulicht werden. Bei der Valenztheorie geht es darüber hinaus um die Auseinandersetzung mit obligatorischen und fakultativen Ergänzungen bei der Satzproduktion. Obligatorische Ergänzungen können nicht weggelassen werden, ohne dass der Satz ungrammatisch wird: *Peter beantwortet Briefe.* vs. **Peter beantwortet.* Im Falle von fakultativen Ergänzungen bleibt der Satz korrekt, auch wenn die Ergänzung weggelassen wird: *Peter schreibt Briefe.* vs. *Peter schreibt.* (vgl. ebd., S. 112f.).

[9] Die Autorinnen beziehen sich hier auf die Ergebnisse der DiGS (=Deutsch in Genfer Schulen)-Studie, die sie im hier zitierten Beitrag vorstellen und bei der u.a. zu Tage trat, dass das Kasussystem von den Lernenden erst sehr spät und recht unvollständig erworben wurde (vgl. Diehl/Pistorius/Dietl 2002: 152ff.).

Für didaktische Zwecke reicht eine solche Feststellung allerdings nicht aus. Hier wäre es wichtig, semantische Veränderungen und kommunikative Kontexte mit zu reflektieren. So kann *Peter schreibt*. sich unter Umständen auch auf Briefe beziehen, wenn dies aus dem Kontext hervorgeht. Kontextfrei würde der propositionale Gehalt der Aussage allerdings vielmehr als *Peter ist Schriftsteller.* interpretiert werden. Ähnlich verhält es sich mit dem Beispiel *Peter glaubt*. in dem Beispiel für lexikalische Variation, das Jungen/Lohnstein (2007: 199) bringen: *Peter glaubt ans Glück. Peter glaubt, dass er gewinnt. Peter glaubt jede Geschichte. Peter glaubt ihn zu kennen. Peter glaubt*. Die ersten vier Aussagen beziehen ihre Eindeutigkeit durch die Ergänzungen, die in den Sätzen mitgeliefert werden, die fünfte Aussage muss über das Wissen um sprachliche Konventionen decodiert werden, nämlich, dass hier „glauben" im religiösen Sinne zu verstehen ist. Es ist sicherlich sinnvoll, angehende Lehrende für das Zusammenspiel von grammatischen Regeln und sprachlichen Konventionen zu sensibilisieren.[10] Darüber hinaus können Valenzwörterbücher als Nachschlagewerke herangezogen werden und auf diese Weise den Unterricht unterstützen.[11]

Auch sprachvergleichende Ansätze sind hier sinnvoll, so kann z.B. die Rektion von Verben im Deutschen und im Ungarischen verglichen werden: Im Beispiel „glauben" könnten Lernende sich etwa dessen bewusst werden, dass im Ungarischen das Verb „hisz" mit dem Inessiv verwendet wird, der auf Deutsch mit der Präpostion „in" übersetzt wird, was mit dem Englischen korrespondiert, nicht aber mit dem Deutschen. Ein solcher Vergleich kann das Bewusstsein für Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Verbalrektion verfeinern (es gibt in diesem Bereich auch zahlreiche Ähnlichkeiten zwischen Ungarisch und Deutsch; vgl. Dengscherz 2009).

Im Unterricht ist allerdings wichtig, sich nicht auf die Analyse der Konstruktion von Phrasen und Sätzen zu beschränken, sondern Mitteilungsinhalte und Sprechintentionen mit einzubeziehen (vgl. Müller-Küppers 1991: 152). Die Arbeit mit authentischen Texten, in denen z.B. Sätze vorkommen wie *Hans Eichel freut, dass die Steuereinnahmen so gut fließen*.

[10] Dies gilt z.B. auch für die semantischen Beziehungen der einzelnen Komponenten in Komposita. So ist etwa ein *Kirschkuchen*, ein Kuchen, der zum Teils aus Kirschen besteht, ein *Marmorkuchen* ist aber nicht aus Marmor, sondern sieht nur so aus, ein *Geburtstagskuchen* wird zum Anlass eines Geburtstages kredenzt und ein *Hundekuchen* ist *für* den Hund gedacht. (vgl. dazu auch Hentschel/Weydt 2003: 28f.). Noch stärker konventionalisiert ist die Bedeutung von *Mutterkuchen*: Wenn Lernende die Bedeutung (‚Plazenta') nicht kennen, könnten sie hier in einer kreativen Ableitung schlussfolgern, dass es sich dabei um einen von der Mutter gebackenen Kuchen handeln könnte (analog vielleicht zu einer Aussage wie: *Hhhmm, das schmeckt wie ein Omakuchen!*).

[11] Für eine Auswahl an Valenzwörterbüchern siehe Dürscheid 2007: 120

ist dabei sinnvoll und notwendig. Für die Analyse dieses Beispiels kann auch die Valenztheorie Hilfe leisten, indem zwischen „freuen" und „sich freuen" unterschieden wird und beide Verben daraufhin analysiert werden, welche Ergänzungen sie brauchen und zulassen. So kommt es einerseits weniger leicht zur Fehlinterpretation, dass es sich bei „Hans Eichel" um das Subjekt handle, andererseits kann die Satzkonstruktion durch diese analytische Herangehensweise durchschaubar gemacht werden. Ein Ziel dabei ist sicherlich nicht zuletzt, dass angehende Lehrende Analysekompetenzen erwerben, die sie einerseits in die Lage versetzen, Texte besser entschlüsseln und in allen Details verstehen zu können, und sie andererseits befähigen, Lernende dabei zu unterstützen, sich analytisch mit Sprache auseinanderzusetzen.

3.2 Sprachstrukturen im kommunikativen Kontext

Grammatikbetrachtung mit dem Aufbau kommunikativer Kompetenz zu verbinden, ist eine wichtige Aufgabe modernen Grammatikunterrichts für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Methodengeschichtlich wurde dieser Anspruch in verschiedenen Konzepten unterschiedlich gelöst.

Während die kommunikative Grammatik (DaF) sich etwa auf didaktischer Ebene damit auseinandersetzte, Grammatikunterricht mit kommunikativen Aufgaben zu verknüpfen, bei denen alle vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) geübt werden (vgl. z.B. Tschirner 2005: 7ff.), ging es Barkowski in seiner „Mitteilungsgrammatik" (für DaZ-Kontexte entwickelt) auch und vor allem um die Tiefenstruktur der Progression im Unterricht. Er versuchte, der traditionellen „grammatischen" Progression eine Progression nach Mitteilungsbereichen entgegenzusetzen und auf diese Weise ein „funktionalistisches Modell der Zuordnung von Mitteilungsintentionen und formalsprachlichen Mitteln zu deren Realisierung" zu schaffen (Barkowski 1982: 16). Sein Konzept stellt einen Versuch dar, „das Gesamt der kommunikativen Leistungen der Sprache" für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht „in einer Weise zu systematisieren, daß eine Gliederung im Sinne kommunikativer Teillernziele überhaupt möglich wird" (Barkowski 1982: 127). Ziel dabei war, die Kluft zwischen Mitteilungsbedürfnissen und den vorhandenen Mitteln zu deren sprachlicher Realisierung schnell, ökonomisch und effektiv ab- und funktionale Sprachkompetenz aufzubauen.

Es kann Barkowski als besonderes Verdienst angerechnet werden, dass er sich schon früh intensiv mit dem Zusammenhang von grammatischer und kommunikativer Kompetenz auseinandergesetzt hat. Zwar hat sich das Ziel einer lückenlosen Beschreibung von Mitteilungsbereichen, denen ebenso lückenlos alle erdenklichen sprachlichen Strukturen zugeordnet werden können, schließlich als zu hoch gesteckt erwiesen – Rösler (2007) bezeichnet die

Mitteilungsgrammatik als „in Ehren gescheitert" – doch ist das Bewusstsein für die didaktische Notwendigkeit einer Verbindung von grammatischen Strukturen und kommunikativen Bedürfnissen heute ein wichtiger Bestandteil modernen Grammatikunterrichts für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Auch wenn sich eine Progression nach Mitteilungsbereichen nicht durchgesetzt hat (wohl auch nicht zuletzt deshalb, weil die „grammatische Progression" so gut etabliert ist, dass sie leichter überschaubar anmutet), wurde Barkowskis Konzept in einigen Grammatiken zumindest ansatzweise aufgegriffen, und zwar auch in DaF-Kontexten: Hier sind etwa die „Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache" (Engel/Terta 1993) oder die „Grammatik in Feldern" (Buscha u.a. 2002) zu nennen. In beiden Grammatiken wird (großteils) von semantischen Feldern ausgegangen, die Barkowskis Mitteilungsbereichen durchaus ähneln. So wird etwa nicht eine grammatische Struktur eingeführt und dann darüber reflektiert, bei welchen kommunikativen Anlässen diese Struktur eine Rolle spielt, sondern es wird z.B. vom Feld der Person, Feld der Bedingung, Feld des Wunsches (ebd.) oder Bereichen wie „Mitteilen und Fragen", „Möglichkeit, Notwendigkeit, Einschätzung", „Sachverhalte näher bestimmen" o.Ä. (Engel/Terta 1993)[12] ausgegangen und dann darüber reflektiert, welche grammatischen Strukturen in diesen Bereichen hauptsächlich benötigt werden. Im Unterschied zu Barkowskis „Mitteilungsgrammatik" erheben diese Übungsgrammatiken allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit – und es geht auch nicht darum, eine durchgehende Progression zu entwerfen: Beide Übungsgrammatiken wenden sich an fortgeschrittene Lernende, die ihr bereits erworbenes Grammatik-Wissen und -Können aus einer kommunikativen Perspektive wiederholen und festigen sollen. Das bewusste „Umdrehen" der Perspektive, durch das die kommunikativen Ziele in den Mittelpunkt gestellt und von ihnen ausgehend die sprachlichen Mittel zur Realisierung dieser Ziele gesammelt werden, erlaubt dabei die Arbeit an Sprachbewusstheit und die analytische Auseinandersetzung auf einer Meta-Ebene im Einklang mit der pragmatisch-funktionellen Reflexion kommunikativer Bedürfnisse.

Einen neueren Ansatz zur Verbindung von analytischer Sprachbetrachtung und dem Aufbau kommunikativer Kompetenz stellt die „Formfokussierung" dar, ein fremdsprachendidaktischer Zugang, der in den 1990er Jahren im angloamerikanischen Raum unter der Bezeichnung „focus on form" Verbreitung fand (vgl. Schifko 2008: 37). Es handelt sich dabei nicht um eine Unterrichtsmethode im strengen Sinn, sondern vielmehr um ein

[12] Engel/Tertel behandeln in ihrer „Kommunikativen Grammatik" aber auch „klassischere" grammatische Bereiche wie etwa jenen der Valenz als eigenes Kapitel.

aufmerksamkeitssteuerndes Prinzip. Ähnlich wie in der Mitteilungsgrammatik und in der kommunikativen Grammatik geht es um eine Verbindung von analytisch–formalen und kommunikativen Lernzielen. Durch gezielte Anleitung soll „Noticing" stattfinden (vgl. dazu auch Aguado 2008: 57), d.h. „neue (Sprach)elemente" sollen „in mehr oder weniger expliziter Form in den Aufmerksamkeitsfokus gelangen" (Schifko 2008: 37). In diesem Zusammenhang kann die Arbeit mit Chunks sehr wertvoll sein. Chunks sind Sprachbausteine, die zunächst als vollständige Phrase gelernt und in der Kommunikation angewendet werden können. Beispiele dafür wären etwa die Phrasen *Ich hätte bitte gerne…* oder *Meiner Meinung nach….* Damit diese Sprachbausteine in Kommunikationssituationen angewendet werden können, müssen die zugrunde liegenden grammatischen Strukturen (Konj. II bzw. Genetiv) noch nicht erworben sein, die Phrasen können auch als ganzes gelernt und angewendet werden. Auf diese Weise stellen sie auch wertvollen Auto-Input dar (vgl. Aguado 2008: 57f.). Später, wenn das grammatische Phänomen im Unterricht behandelt wird, kann auf die Chunks als bereits bekannte Elemente zurückgegriffen werden.

Die im Rahmen der Formfokussierung angewendeten didaktischen Interventionen können nun einen unterschiedlichen „Grad an kognitiver Aufdringlichkeit" (Schifko 2008: 38) aufweisen: Als relativ „unaufdringliche" Intervention nennt Schifko (ebd., S. 39f.) etwa die Inputflut, bei der authentisches Textmaterial mit einer bestimmten Form angereichert wird, die dadurch auffällig oft vorkommt. Aufgaben, die implizites Lernen befördern, aber sich intensiv mit einer bestimmten Struktur auseinandersetzen, wie etwa die Aufgaben in „Grammatik kreativ" (Gerngroß/Krenn/Puchta 1999), oder die „forcierte Produktion" in einem Dictogloss[13] stuft Schifko (2008: 43f.) kognitiv bereits als etwas „aufdringlicher", und schließlich sprachbewusstseinsfördernde Aufgaben, in denen *in* der Zielsprache über Regeln *der* Zielsprache sowie korrekte und fehlerhafte Äußerungen reflektiert wird, als kognitiv „am aufdringlichsten" ein. Wichtig ist bei all diesen Aufgaben die Berücksichtigung der kommunikativen Kontexte. Ebenfalls wichtig ist die Einbettung des Grammatikunterrichts in eine Vielfalt von anderen Aufgaben, und die Berücksichtigung der Interessen der Lernenden. Dies betont auch Funk (2014: 183), wenn er „sprachliche Strukturen und Regeln" in einem modernen Fremdsprachenunterricht als „eines von vier Lernfeldern neben dem Lernfeld der Arbeit mit für die Lernenden bedeutungsvollem

[13] Bei einem Dictogloss wird ein kurzer Text zwei Mal in normalem Sprechtempo vorgelesen. Beim ersten Mal hören die Lernenden nur zu, um den Inhalt zu erfassen, beim zweiten Mal machen sie Notizen. Anschließend werden die Texte in Kleingruppen rekonstruiert und schließlich die verschiedenen Versionen verglichen (vgl. Schifko 2008: 43).

Input, dem Lernfeld der Automatisierung von Mustern und Strukturen durch wiederholenden und einübenden Gebrauch und dem Lernfeld der Produktion sinnvoller Äußerungen" verortet – und für einen aufgaben- und lernzielgeleiteten Unterricht plädiert, der vielfältige Sozialformen nutzt und die Interessen der Lernenden in Bezug auf Themen und Texte in den Blick nimmt.

4 Grammatik im Kontext – Textarbeit und Sprachbewusstheit

Wenn es darum geht, Sprachstrukturen in ihrer kommunikativ–pragmatischen Funktionalität zu verstehen, ist die Arbeit mit authentischen Texten ein wesentlicher Faktor (vgl. dazu auch Hoffmann 2012: 17). Vielfalt lässt sich dadurch schaffen, dass die Texte aus unterschiedlichen Regionen des deutschsprachigen Raums kommen, für unterschiedliche Zielgruppen verfasst wurden, aus unterschiedlichen Medien und Diskursen stammen und unterschiedliche Textsortenmerkmale aufweisen. Die Arbeit am Beispiel (=am Text) trägt dem Umstand Rechnung, dass Erwerb „durch das Nadelöhr konkreter Arbeit an konkreten Fällen" geht und „Sprachkompetenz […] das Resultat einer unübersehbaren Vielzahl von Einzelereignissen" ist (Portmann-Tselikas 2011: 83).

Authentische Texte können auch als Paralleltexte für die eigene Textproduktion herangezogen werden, da Schreiben sich besonders gut für analytische, reflexive Auseinandersetzung mit Strukturen und Textprozeduren eignet (vgl. Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015: 79). Im Folgenden sollen exemplarisch einige Felder und Szenarien skizziert werden, in denen die Arbeit mit Grammatik unterschiedlich realisiert und jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven reflektiert wird: Kapitel 4.1 beschäftigt sich mit der Realisierung eines grammatischen Phänomens (Verwendung der Tempora) in einer bestimmten Textsorte (Nachricht); Kapitel 4.2 thematisiert Textprozeduren in Fachtexten; Kapitel 4.3 reflektiert Einsatzmöglichkeiten eines Übungsformats (Dictogloss) für textbezogenen Grammatikunterricht; und Kapitel 4.4 behandelt die Auseinandersetzung mit Sprachstrukturen und spielerischem Umgang mit Grammatik in literarischen Texten.

4.1 Beispiel 1: Zeitenfolge in journalistischen Texten

Ein grammatisches Phänomen, das ohne Textzusammenhang überhaupt nicht (sinnvoll) unterrichtet werden kann, ist z. B. die Zeitenfolge. Durch die Verwendung der Tempora in der Zeitenfolge werden temporale Zusammenhänge und Abläufe kenntlich gemacht, Vorzeitigkeit und

Nachzeitigkeit können nur in relationaler Beziehung zueinander gedacht und verstanden werden. Dafür sind Textzusammenhänge notwendig, die den nötigen Kontext bieten, um die zeitlichen Relationen einordnen zu können. Darüber hinaus steht die Verwendung der Tempora auch in Beziehung zu bestimmten Textsorten, z. B. wird in Märchen das Präteritum als Erzählzeit verwendet, in geschichtlichen Darstellungen kann an bestimmten Stellen auf das historische Präsens zurückgegriffen werden etc.

Für fortgeschrittene Lernende kann u.a. die Arbeit mit Nachrichten und Berichten eine gute Übung für das genaue Hinschauen und das differenzierte Analysieren der Verwendung von Tempora in bestimmten Textsorten sein. Nachrichten und Berichte stehen im Internet in Hülle und Fülle zur Verfügung, auf den Websites von Zeitungen und Fernsehsendern lassen sich sehr einfach authentische, aktuelle Texte für den Unterricht finden.

Sobald die Textsortenkonventionen im Unterricht analysiert wurden, ist es sinnvoll, die Studierenden zu Übungszwecken auch selbst Nachrichten verfassen zu lassen. Dies wirkt sich positiv auf die Verarbeitungstiefe aus, da die Studierenden sich beim Schreiben besonders intensiv mit Textsortenkonventionen auseinandersetzen (müssen). Als Ausgangstexte dafür können z.B. literarische Texte dienen.[14] Auch viele Märchen eignen sich gut (z.B. Rotkäppchen als Nachricht aufbereitet). Nachrichten werden als Textsorte häufig unterschätzt, auch von Studierenden. Besteht das Ziel aber darin, die Textsortenkonventionen so umzusetzen, dass der Text tatsächlich authentisch klingt, ist es eine anspruchsvolle Aufgabe, eine Nachricht zu verfassen, denn die meisten Studierenden verfügen nicht über journalistische Erfahrungen, in denen sie die nötigen Textroutinen entwickeln hätten können. Durch eine intensive Beschäftigung mit der Textsorte und mehrere Überarbeitungen des entstehenden Textes kann dieser Mangel an Routine und Erfahrung nicht nur bis zu einem gewissen Grad kompensiert werden; während des mehrschrittigen Schreibprozesses können auch wichtige Kompetenzen auf einer Metaebene (Textanalyse, Arbeit mit Paralleltexten, Adaption von Schemata etc.) vermittelt werden, die in andere Situationen der Auseinandersetzung mit Texten transferiert werden können. Da Nachrichten einerseits sehr kurz, andererseits aber auch stark formalisiert sind, eignen sie sich auch sehr gut für kooperatives Schreiben und verschiedene Überarbeitungsübungen.

Im Folgenden möchte ich anhand eines Beispiels, das auf der ersten Strophe von Friedrich Schillers „Bürgschaft" basiert,[15] noch etwas genauer

[14] Als Ausgangstexte für das Verfassen einer Nachricht haben sich in meinem Unterricht besonders zwei Romananfänge bewährt: die ersten Seiten von Wolf Haas' „Komm süßer Tod" und Daniel Glattauers „Darum".

[15] „Zu Dionys, dem Tyrannen, schlich / Damon, den Dolch im Gewande: / Ihn schlugen die

auf die Konventionen der Tempusverwendung in Nachrichten eingehen. Die „Nachricht" entstammt einem unveröffentlichten Arbeitsblatt, das ich für die spielerische Einführung in Textsortenkonventionen in meinem Unterricht am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien entworfen habe:[16]

Attentat verhindert, Täter gefasst

Vergangenen Sonntag haben die Sicherheitskräfte von Syrakus in den Privaträumen des Monarchen Dionys einen bewaffneten Eindringling aufgegriffen. Der 20-Jährige hatte unter seinen Gewändern einen Dolch versteckt und erklärte, er habe den Herrscher erstechen wollen, um „die Stadt vom Tyrannen zu befreien".

Der geständige Attentäter wurde auf der Stelle verhaftet. Im Falle einer Verurteilung droht ihm die Todesstrafe durch Kreuzigung. Dionys blieb unverletzt und wird dem Prozess beiwohnen. ▪

Das Textbeispiel enthält einige Elemente, die als typisch für Nachrichten betrachtet werden können. So ist der Titel (die Schlagzeile) bereits sehr aussagekräftig, und im ersten Satz werden schon mehrere „W-Fragen" beantwortet (hier: Wer? Was? Wann? Wo?). Ebenfalls typisch für Nachrichten ist, dass der erste Satz im Perfekt steht (sofern er sich auf etwas Vergangenes bezieht – und sofern er nicht im Passiv steht). Auf diese Weise kann die Abgeschlossenheit eines Vorgangs betont werden. Sobald allerdings weitere Details berichtet werden (aus etwas größerer Distanz), wird in der Regel ins Präteritum gewechselt (bzw. ins Plusquamperfekt, wenn Vorzeitigkeit ausgedrückt werden soll). Präsens für gegenwärtig aktuelle Informationen und Futur I für den Verweis auf Ereignisse, die künftig zu erwarten sind, können ebenfalls vorkommen. In Nachrichten sind also fast alle Tempora des Deutschen gebräuchlich und

Häscher in Bande, / »Was wolltest du mit dem Dolche? sprich!« / Entgegnet ihm finster der Wüterich: / »Die Stadt vom Tyrannen befreien!« / »Das sollst du am Kreuze bereuen.« (Friedrich Schiller: „Die Bürgschaft" – der Volltext ist u.a. unter **http://gutenberg.spiegel.de/buch/friedrich-schiller-gedichte-3352/162** nachzulesen).

[16] Neben der Nachricht werden die Inhalte auch als Märchen, als Anleitung (zum Märtyrerwerden) und als Aufruf („Bürger von Syrakus vereinigt euch") dargestellt. Der Originaltext wird ebenfalls bereitgestellt. Das Arbeitsblatt folgt damit einem ähnlichen Prinzip wie Raymond Queneaus „Exercises de style" – in deutscher Übersetzung nachzulesen unter: **http://monoskop.org/images/7/7c/Queneau_Raymond_Stiluebungen.pdf** (18.12.2015).

können auf engstem Raum nebeneinander stehen. Dabei ist die Verwendung der Tempora aber keineswegs „willkürlich", sondern stark von spezifischen Textfunktionen getragen. Ziel der Analyse von Nachrichten ist es, den Zusammenhang zwischen Form und Funktion im Rahmen einer spezifischen Textsorte zu verstehen.

Eine spielerische Verfremdung eines literarischen Originals in einer anderen Textsorte, wie sie hier dargestellt ist, kann dazu dienen, Textsorten-konventionen für Lernende transparent zu machen, und eignet sich als Zusatzmaterial für die Arbeit an Sprachbewusstheit. Die Beschäftigung mit authentischen Texten wird dadurch aber nicht ersetzt. Der Lektüre und Analyse von authentischen Texten sollte ausreichend Raum gegeben werden.

4.2 Beispiel 2: Arbeit mit Textprozeduren in Fachtexten

Genaues Hinschauen und die Analyse von Form–Funktions-Zusammenhängen sind auch für das „Knacken" von Fachtexten nützlich – und häufig auch notwendig. Fachtexte zu verstehen ist in Bildungsinstitutionen wie Schulen und Universitäten eine conditio sine qua non, und bis zu einem gewissen Grad müssen auch Studierende und Schüler*innen in der Lage sein, Fachtexte bzw. (vor)wissenschaftliche Texte zu verfassen.

Wenn es um die Arbeit mit Fachtexten in einer L2 geht, ist nicht zuletzt die Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen besonders wichtig. Der Grammatikunterricht kann die Textarbeit unterstützen, indem z.B. explizit auf Strukturen eingegangen wird, mittels derer bestimmte sprachliche Handlungen realisiert werden können. Feilke (2015: 62) bezeichnet diese „sprachlich routinehaften Komponenten des Textaufbaus" als Textprozeduren, die er als „komplexe Zeichen, die durch die Einheit von Handlungsschemata […] und Prozedurausdruck […] gebildet werden" definiert (ebd., S. 63). Rotter/Schmölzer-Eibinger (2015: 83) sehen es als wichtige Aufgabe von Lehrenden, „die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die jeweils angemessene sprachliche Form und Handlungsstruktur zu lenken und Situationen im Unterricht zu schaffen, in denen Bewusstheit für die Kontextabhängigkeit von Textprozeduren erzeugt" wird und die Textprozeduren „in ihrem jeweiligen Form-Funktionszusammenhang von den SchülerInnen kennengelernt und erprobt werden können". Feilke (2015) nennt einige Beispiele für solche Form-Funktions-Zusammenhänge: Beim Begründen oder Schlussfolgern in Fachtexten können das etwa Ausdrücke sein wie *wenn – dann, weil, da, deshalb, nicht nur – sondern auch* etc. (vgl. Feilke 2015: 66).

Zur Unterstützung der Textarbeit könnte z.B. auch das „Feld der Begründung" aus der „Grammatik in Feldern" (Buscha u.a. 2002) herangezogen

werden. Wichtig ist dabei, dass die sprachlichen Strukturen in ihrem fachlichen und textuellen Potential und in verschiedenen Verwendungskontexten analysiert werden.

4.3 Beispiel 3: Fokussierung von Textsortenkonventionen mittels Dictogloss

Für die analytische Beschäftigung mit Textsorten und Textprozeduren braucht es geeignete Übungsformate. Ein solches Format stellt z. B. das Dictogloss dar. Bei einem Dictogloss wird ein Text zunächst in normalem Sprechtempo vorgelesen. Beim ersten Durchgang hören die Lernenden zu und versuchen, die Inhalte zu erfassen, beim zweiten Hören machen sie Notizen. In einem weiteren Schritt soll der gehörte Text nun anhand der Notizen in Kleingruppen annähernd rekonstruiert werden. Ziel ist dabei nicht, den Originalwortlaut nachzubilden, sondern einen ähnlichen, korrekten und kohärenten Text zu verfassen. Schließlich werden die verschiedenen Versionen verglichen und diskutiert (vgl. Schifko 2008: 43). Bei der gemeinsamen Textproduktion auf Basis der Notizen setzen sich die Lernenden gemeinsam mit den Strukturen des Ausgangstextes auseinander. Der Schwierigkeitsgrad der Übung hängt vom Schwierigkeitsgrad des Ausgangstextes ab. Je nach Lernziel können unterschiedlichste Texte für die Übung herangezogen werden. Es sollte dabei darauf geachtet werden, dass die Texte nicht zu lang sind.[17]

Sollen bestimmte grammatische Strukturen (z. B. unregelmäßige Präteritumformen) geübt werden, wird ein Text herangezogen, indem diese Strukturen besonders häufig vorkommen (vgl. ebd.). Darüber hinaus bietet das Dictogloss m. E. aber auch eine gute Möglichkeit, Textprozeduren und Textsortenkonventionen zu fokussieren. Soll eine Nachricht rekonstruiert werden, kann etwa die Verwendung der Tempora an verschiedenen Stellen zum Thema gemacht werden (vgl. Kapitel 4.1). Auch im Fachunterricht kann damit gut gearbeitet werden, zumal auch die Fähigkeit des Mitschreibens bei Fachvorträgen mit geübt werden kann (auch hier sollten die Texte für das Dictogloss allerdings eher kurz sein). Beim Vergleich der rekonstruierten Versionen kann gezielt auf Textprozeduren eingegangen werden.

In meinem eigenen Unterricht am Zentrum für Translationswissenschaft habe ich das Dictogloss immer wieder zur Bewusstmachung von Textsortenkonventionen eingesetzt. Die Ausgangstexte waren diesem Fall sprachlich eher komplexe, aber ganz kurze Glossen.[18] Ziel war, zu analysieren,

[17] Nach meiner Erfahrung eignen sich Texte von ca. 150 Wörtern (ca. 1000 Zeichen) sehr gut für die Übung. Das entspricht ungefähr der Länge des Absatzes, auf den sich diese Fußnote bezieht.

[18] Die Texte stammten zumeist von Daniel Glattauer, der über Jahre Glossen für die österreichische

mit welchen sprachlichen Mitteln und Satzkonstruktionen die Ironie in diesen Texten vermittelt wurde.

4.4 Beispiel 4: Experiment Literatur

Bei literarischen Texten stehen Sprache und der Umgang mit Sprache, oft auch das Spiel mit Sprache im Mittelpunkt. Nicht zuletzt deshalb eignen sich viele literarische Texte auch besonders gut als Ausgangsbasis für Sprachreflexion (vgl. Belke 2009: 9).[19]

Dies gilt in besonderem Maße für die konkrete Poesie, z.B. die Gedichte von Ernst Jandl. Manche seiner Texte sind nachgerade auf ihre „grammatische Quintessenz" reduziert: So etwa das Gedicht „wanderung", in dem nur noch von einer Präposition zur anderen gewandert wird („vom vom zum zum / vom zum zum vom"), bis es am Ende lakonisch heißt „und zurück".[20] Von ähnlicher Machart, aber komplexer ist Jandls „Moritat": Diese ‚Ballade' besteht aus drei gleichlautenden Strophen à vier Zeilen. Jede Zeile besteht aus dem ‚grammatischen Rumpf' eines Relativsatzes, aus dem die eigentliche Aussage entfernt wurde. Die erste Zeile bezieht sich dabei auf die Täter*innen („die der das taten waren"), die zweite Zeile auf das Opfer („der die das taten war"), die dritte Zeile auf einen Zeugen („der die das tun sah war") und die vierte Zeile auf die Tat („das die der taten war"). Wird der Text nun in konventionelle Relativsätze aufgelöst, kann jede erdenkliche „Moritat" wie in einen Lückentext eingefüllt werden. Die Abstraktion wird aufgehoben, ins Konkrete ‚übersetzt', der Text wird somit auf den ersten Blick verständlich, seine Struktur transparent, die ursprüngliche, ästhetische Funktion aber auch zerstört. Interessant ist, dass die ästhetische Analyse der „Moritat" nicht ohne die Auseinandersetzung mit der grammatischen Struktur des Textes möglich ist. Die grammatische Analyse ist der Schlüssel zu diesem Text, ohne sie bleibt er unverständlich. Genau in dieser engen Verquickung zwischen Grammatik und ästhetischer Funktion liegt das Potential solcher Texte für den Grammatikunterricht: es lässt sich mit ihnen sehr anschaulich zeigen, wie zentral die Wirkung von Sprachstrukturen in Texten ist bzw. sein kann.

Ein ähnliches Ziel verfolgt Christine Huber in ihrem Workshop-Konzept „Liste. Gedichte". Hier wird zunächst sprachliches Material gesammelt

Tageszeitung *Der Standard* verfasst hat. Die Glossen behandeln zumeist relativ zeitlose Alltagsthemen auf witzige Weise und sind gesammelt in seinem Band „Ameisenzählung" erschienen.

[19] Belke (2009) bringt eine Fülle von Vorschlägen zur kreativen Arbeit mit literarischen Texten (vor allem Gedichten) im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht.

[20] Das vollständige Gedicht ist z.B. nachzulesen unter: **http://www.sprachgarbe.ch/fundus/jandl2.shtml** (13.12.2015).

und nach Wortarten gruppiert. Anschließend wird mit verschiedenen Anordnungen der einzelnen Elemente experimentiert. Ziel ist, dass so auf spielerische Weise Gedichte entstehen und ästhetische Funktionen der Sprache ausgelotet werden. Wird die ästhetische Wirkung verschiedener Anordnungen „fernab jeder sogenannten Richtigkeit" (Huber 2009: 48) grammatisch analysiert und mitreflektiert, schafft das eine Reflexionsperspektive auf Sprachstrukturen und Textumgebungen – mit „viel Lachen" und „Erlebnischarakter" (ebd.). Positiv auf die Sprachbewusstheit wirkt es sich hier aus, wenn außerdem noch analysiert bzw. darüber gesprochen wird, was die Komik bzw. den Erlebnischarakter hier eigentlich ausmacht, d.h. wie Abweichungen von Sprachregeln wirken.

Wichtig ist auch die Einsicht, dass die Abweichungen in den literarischen Texten selbst regelhaft sind. Auf welchen Ebenen und auf welche Weise solche Abweichungen realisiert werden können, lässt sich durch die Gegenüberstellung von Texten zeigen, die dies sehr unterschiedlich tun, z.B. Ernst Jandls Gedicht „wien: heldenplatz" und Rosa Pocks „Monolog braucht Bühne". Jandl arbeitet mit Wortschöpfungen und weicht konsequent nur auf der lexikalischen Ebene von sprachlichen Konventionen ab, die grammatische Struktur bleibt unangetastet: „der glanze heldenplatz zirka versaggerte in maschenhaftem männchenmeere".[21] Bei Rosa Pock ist es genau umgekehrt:

> Schiff fährt fort heute. Himmel und Erde färben sich ein in Blau von Natur und Amsel spielt mit Drossel, wenn ich lasse frei Vogel Artus zu fliegen davon. Wie viele bin ich auf die Welt gekommen, und gehe los auf Hügel und Berg, zu suchen den Zauber von Sonne, Mond. Ich tun kann Freude und fröhliche Zeit mit Steppen durch Feuerland, und mache Ende mit Dramatik, zu beginnen mit Grammatik. (Pock 1993: 5)

Ihre Abweichungen finden sich im Bereich der Syntax, worauf sie am Ende der Textstelle auch ironisch hinweist. Die poetische Wirkung ergibt sich nicht zuletzt durch Abweichungen von der üblichen Wortstellung.

Mit einem ähnlichen Trick arbeitet auch Ivan Tapia Bravo in seinem Gedicht „Das bin ich mir schuldig": Er wählt konsequent bei allen trennbaren Verben die „falsche" Variante: „mir soll laufen unter kein Fehler / damit ich nicht falle auf".[22] Werden die Texte von Rosa Pock oder Ivan Tapia Bravo in „konventionelles Deutsch" umgeschrieben, ist ihre Wirkung

[21] Das ganze Gedicht ist z.B. nachzulesen und wunderbar von Jandl selbst gelesen zu hören unter **http://www.lyrikline.org/de/gedichte/wien-heldenplatz-1229** (18.12.2015).

[22] Das Gedicht ist erschienen in Ackermann (1983, S. 233) und auch online nachzulesen, u.a. unter **www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=1420** (18.12.2015).

zerstört. Genau dies nachzuvollziehen kann eine nützliche Übung sein für die Auseinandersetzung mit der ästhetischen Wirkung von Sprache.

Spielerischer Umgang mit Sprache in Kombination mit kreativem Schreiben kann sich also nicht nur positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken, sondern auch tiefere Einsichten in sprachlich–strukturelle Zusammenhänge befördern. Auch Ernst Jandl hat immer wieder andere (u. a. Schüler und Schülerinnen) dazu inspiriert, Gedichte nach ‚Jandl-Rezepten' zu verfassen,[23] z. B. im Sinne seiner bekannten Lipogramme à la „Ottos Mops", einem Gedicht

> von dem alle, die es hören oder lesen, wissen, daß sie selbst es ebenfalls können, weil sie sofort erkennen, wie es gemacht ist, und so haben tatsächlich einige begonnen, es nachzumachen, aber in Wirklichkeit haben sie gar nichts nachgemacht, sondern sie haben nur entdeckt, wie man so ein Gedicht machen kann, und dann haben sie es gemacht, und es ist ihr eigenes Gedicht daraus geworden. (Jandl 1999: 185)

Und das ist auch ein Ziel beim Spracherwerb: entdecken, nach welchem Bauplan die Sprache funktioniert und sie dann und dadurch zur eigenen machen, mit eigenen Texten nach eigenen Vorstellungen. Kreatives Schreiben und die Auseinandersetzung mit literarischen Texten können einen subtilen und vergnüglichen Beitrag dazu leisten.

5 Ausblick

Ein Grammatikunterricht, der Einsichten vermitteln soll, wie Sprache ‚funktioniert', braucht eine mehrdimensionale Auseinandersetzung mit Sprache. Grammatische Strukturen müssen (auch) in ihren textuellen Kontexten und grammatische Kategorien (auch) in ihrer jeweiligen Perspektive auf die Sprache reflektiert werden. Das Interesse kommt über sprechende, anschauliche, schöne und/oder witzige Beispiele – und über Aha-Erlebnisse beim selbstständigen Entdecken sprachlicher Erscheinungsformen.

Dabei kann auch der Vergleich zwischen der Zielsprache (Deutsch) und anderen Sprachen im Repertoire der Lernenden sowohl einsichtsvolles Lernen befördern, als auch spannend und motivierend sein. Es geht um das Anstoßen von Reflexion, um das Inszenieren von Aha-Erlebnissen, und so kommt dem Sprachvergleich auch die Funktion zu, die Sprachbewusstheit zu verfeinern (vgl. Dengscherz 2009: 54). Je nachdem, welche Sprachen die Lernenden studieren und welche sie darüber hinaus beherrschen und welche Sprachen die

[23] Das Erstellen von „Jandl-Gedichten" funktioniert auch im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht sehr gut.

Lehrenden sprechen (oder eben nicht sprechen), kann es auch nötig sein, die Verantwortung für die Ergebnisse des Sprachvergleichs den Lernenden zu überlassen – was im Sinne der Lernerautonomie durchaus sinnvoll ist (vgl. Dengscherz 2008: 52).

Gerade für (angehende) Sprachen-Lehrende ist es besonders wichtig, dass sie Grammatikunterricht in seiner Vielfalt erfahren und mit verschiedenen Ebenen und Perspektiven der Sprachbetrachtung vertraut werden. Denn einerseits brauchen sie für ihren späteren Unterricht ein fundiertes Verständnis der Funktionalität von Sprache und andererseits können sie sich auf diese Weise bereits ein methodisches Repertoire aufbauen, das sie später in ihrem eigenen Unterricht für die Interessen und Bedürfnisse ihrer Lernenden adaptieren können. Die Beschäftigung mit Sprache aus unterschiedlichen Perspektiven (anwendungsorientiert, analytisch, ästhetisch etc.) sollte also sowohl in der Ausbildung als auch in der Fortbildung von DaF/DaZ-Lehrenden ihren Platz haben.

Literaturverzeichnis

Ackermann, Irmgard (Hrsg.) (1983): In zwei Sprachen leben. München: dtv.

Aguado, Karin (2008): Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen. In: Fremdsprache Deutsch 38, S. 53–58.

Back, Otto (1972): Was an Fremdsprachen schwierig ist. In: Moderne Sprachen. Organ des Verbandes der österreichischen Neuphilologen für moderne Sprachen, Literatur und Pädagogik. 16. Jg., H. 1/2. Wien. S. 6–26.

Belke, Gerlind (2009): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider.

Barkowski, Hans (1982): Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Ein Modell. Königstein/Taunus: Scriptor.

Bittner, Andreas (2011): Das Implizite „explizieren" – Überlegungen zum Wissen über Grammatik und zum Gegenstand des Grammatikunterrichts. In: Köpcke, Klaus Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.): Grammatik – lehren, lernen, verstehen (=Reihe Germanistische Linguistik 293). Berlin/Boston: de Gruyter. S. 17–35.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: Fremdsprache Deutsch 38, S. 5–11.

Böttcher, Rebecca (2015): Lernen mit digitalen Medien in informellen Situationen und die Verbindung zu formal organisierten Lernprozessen.

In: Fremdsprache Deutsch 53, S. 9–13.
Dengscherz, Sabine (2008): Sprachennetze knüpfen. Warum Sprachvergleich beim Lernen hilft. In: ÖDaF Mitteilungen 2, S. 47–54.
Dengscherz, Sabine (2009): Spiegelübersetzung als Lernhilfe. Ungarische Lokalkasus und deutsche Präpositionen: eine kontrastive Analyse mit empirischer Untersuchung zu positivem und negativem Transfer bei ungarischen Deutschlernenden und deutschsprachigen Ungarischlernenden. Innsbruck: StudienVerlag.
Dengscherz, Sabine (2015): Zur Dynamik von Sprachenrepertoires. Sprachenpflege und Sprachenerhalt im Studienalltag. Teilergebnisse einer Studie zur Mehrsprachigkeit am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien. In: Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2014/3. Wien: Praesens. S. 205–230.
Dengscherz, Sabine / Businger, Martin / Taraskina, Jaroslava (2014): Linguistik – Empirie – Didaktik. Perspektiven auf modernen Grammatikunterricht. In: Dengscherz, Sabine / Businger, Martin / Taraskina, Jaroslava (Hrsg.): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr. S. 9–19.
Diehl, Erika / Pistorius, Hannelore / Dietl, Annie Fayolle (2002): Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich? In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr. S. 143–163.
Dürscheid, Christa (2007): Syntax. Grundlagen und Theorien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Edmondson, Willis J. (2002): Wissen, Können, Lernen – kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr. S. 51–70.
Engel, Ulrich (2004): Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. Heidelberg: Groos
Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. I: Das Wort. 3., durchges. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.
Eisenberg, Peter (2013): Schulgrammatik – Sprache für Schüler, Sprachwissen für Lehrer. In: Köpcke, Klaus Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel (= Reihe Germanistische Linguistik 297). Berlin/Boston: de Gruyter. S. 7–13.
Eroms, Hans-Werner (2000): Syntax der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.

Feilke, Helmuth (2015): Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. S. 47–71.

Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–31.

Foucault, Michel (1997): Dies ist keine Pfeife. Mit zwei Briefen und vier Zeichnungen von René Magritte. München: Edition Akzente Hanser (deutsche Erstausgabe 1974 im Hanser-Verlag).

Funk, Hermann (2014): Übungsformen im fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In: Dengscherz, Sabine / Businger, Martin / Taraskina, Jaroslava (Hrsg.): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr. S. 183–197.

Funk, Hermann / Koenig, Michael (1991): Grammatik lehren und lernen. Fernstudienangebot Goethe-Institut. München: Langenscheidt.

Granzow-Emden, Matthias (2013): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr.

Graefen, Gabriele / Liedke, Martina (2008): Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Tübingen/Basel: Francke.

Helbig, Gerhard (1981): Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Enzyklopädie.

Helbig, Gerhard (1992): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: Deutsch als Fremdsprache 29, S. 150–155.

Helbig, Gerhard (2002): Noch einmal: Grammatik und DaF-Unterricht. In: Barkowski, Hans / Faistauer, Renate (Hrsg.): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, Unterricht, interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider. S. 245–253.

Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1980): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig: Enzyklopädie.

Hentschel, Elke (2014): Grammatikunterricht für Lernende ohne Grammatikkenntnisse. In: Dengscherz, Sabine / Businger, Martin / Taraskina, Jaroslava (Hrsg.): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer

Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr. S. 23–37.
Hentschel, Elke / Weydt, Harald (2003): Handbuch der deutschen Grammatik. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Berlin/New York: de Gruyter.
Hoffmann, Ludger (2012): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt.
Huber, Christine (2009): „Liste. Gedichte". In: Krist, Stefan / Brooks, Patricia / Vallaster, Günter (Hrsg.): Das literarische Sprachlabor. Workshop-Konzepte für den Deutsch-Unterricht. Wien: Praesens. S. 44–49.
Jandl, Ernst (1999): Autor in Gesellschaft. Aufsätze und Reden. München: Luchterhand.
Jungen, Oliver / Lohnstein, Horst (2007): Geschichte der Grammatiktheorie. Von Dionysios Thrax bis Noam Chomsky. München: Fink.
Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdspachenlehrer in Ungarn (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös-József-Collegium. S. 53–73.
Marx, Nicole (2008): Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. In: Fremdsprache Deutsch 38, S. 19–25.
Nerlicki, Krzysztof (2002): Zur Speicherung und zum produktiven Gebrauch grammatischen Wissens polnischer Germanistikstudenten. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr. S. 187–204.
Philippi, Jule / Tewes, Michael (2010): Basiswissen Generative Grammatik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Pock, Rosa (1993): Monolog braucht Bühne. Graz: Literaturverlag Droschl.
Portmann-Tselikas, Paul R. (2011): Spracherwerb, grammatische Begriffe und sprachliche Phänomene. Überlegungen zu einem unübersichtlichen Lernfeld. In: Köpcke, Klaus Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.): Grammatik – lehren, lernen, verstehen (= Reihe Germanistische Linguistik 293). Berlin/Boston: de Gruyter. S. 71–90.
Rauh, Gisa (2002): Zum Problem der Wortarten in der Grammatik. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr. S. 3–26.
Rösler, Dietmar (2007): Kommunikative Grammatik – ein in Ehren

gescheitertes Konzept? In: Eßer, Ruth / Krumm, Hans-Jürgen: Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: iudicium. S. 45–53.

Rogina, Irene (2015): Wissen und Wissenserwerb im Sprachunterricht. In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik 3, S. 59–68.

Rotter, Daniela / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2015): Schreiben als Medium des Lernens in der Zweitsprache. Förderung literaler Kompetenz im Fachunterricht durch eine „Prozedurenorientierte Didaktik und Focus-on-Form". In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. S. 73–97.

Schifko, Manfred (2008): „…oder muss ich expliziter werden?" Formfokussierung als fremdsprachendidaktisches Konzept: Grundlagen und exemplarische Unterrichtstechniken. In: Fremdsprache Deutsch 38, S. 36–45.

Schrodt, Richard (2005): Schulgrammatik – ins Nichts? In: Eva Maria Rastner / Richard Schrodt (Hgg.): Lehramt Deutsch – wohin? (= Stimulus. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2004). Wien: Praesens. S. 93–124.

Schuttkowski, Caroline / Rothstein, Björn / Schmitz, Anke / Gräsel, Cornelia (2015): Lautes Denken als Forschungsinstrument für grammatikdidaktische Fragestellungen? – Diskussion zweier Studien. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 63, S. 265–340.

Sommerfeldt, Karl-Ernst / Starke, Günter (1992): Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 2., neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Niemeyer.

Springsits, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In: ÖDaF-Mitteilungen 1, S. 93–103.

Struger, Jürgen (2015): „Was kann man über Sprache wissen und was verändert sich durch dieses Wissen im Umgang mit Sprache?" In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik 3, S. 48–58.

Tschirner, Erwin (2005): Kommunikative Grammatik oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen. URL: **http://www.uni-leipzig.de/herder/red_tools/dl_document.php?PHPSESSID=jvr98niagqenobp3mqt22i7kb3&id=186** (05.12.2015).

Weerning, Marion (2014): *Die, diese, keine, meine, alle, viele, manche* und ähnliche Wörter – Zur Problematik der Wortartenbestimmung. In: Dengscherz, Sabine / Businger, Martin / Taraskina, Jaroslava (Hrsg.): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr. S.

55–70.
Weidacher, Georg (2011): Zur Funktionalität grammatischer Konstruktionen. Funktional-grammatische Analyse und ihre Einsetzbarkeit für den universitären Grammatikunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.): Grammatik – lehren, lernen, verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen (= Reihe Germanistische Linguistik 293). Berlin/Boston: de Gruyter. S. 51–69.
Welke, Klaus (2011): Valenzgrammatik des Deutschen. Eine Einführung. Berlin / New York: de Gruyter.
Weinrich, Harald (2005): Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim / Zürich / New York: Olms.
Weisgerber, Bernhard (1982): Die Rolle der Grammatik beim Erwerb von Muttersprache und Fremdsprache. In: Gnutzmann, Claus / Stark, Detlef (Hrsg.): Grammatikunterricht. Beiträge zu Linguistik und Didaktik. Tübingen: Narr. S. 101–126.
Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. Berlin / New York: de Gruyter.

Gabriele Graefen (München)

Pragmatische Inspirationen für den künftigen Grammatikunterricht

1 Einleitung

Zur gängigen Kritik am Grammatikunterricht gehören Vorwürfe wie die, er sei ein „öder Ballast", bestenfalls ein „notwendiges Übel", er sei gekennzeichnet durch „Formalismus", „Weltfremdheit", „Trockenheit", bis zu dem Verdacht, er sei eine Quälerei des Lerners (vgl. Rall 2001). Eine bekannte Studie von Diehl et al. (2000) zum schulischen Fremdsprachenunterricht ist ein Beispiel für den Vorwurf von kognitiver Seite, die Progression und die Methoden des Grammatikunterrichts seien den Lernmöglichkeiten der Adressaten häufig nicht angemessen und daher weitgehend erfolglos.[1] Lehrende im DaF-Bereich befürchten oft Aversionen der Lerner und reduzieren die Grammatikanteile des Unterrichts. Auch diejenigen, die grammatische Kenntnisse eigentlich für wichtig halten, betonen meist, dass Grammatik „kein Selbstzweck" sein dürfe – was allerdings auch niemand behauptet hat.[2] Viele Sprachlerner äußern dagegen Interesse an grammatischen Kenntnissen, ein guter Unterricht und gute Lehr- und Übungsbücher dürften nicht rein „kommunikativ" sein, so Maria Thurmair (1997: 26). Sie begrüßt „kognitive" Tendenzen zu einer „Pädagogischen Grammatik", stellt allerdings fest, dass Pädagogik und Linguistik selten zusammenarbeiten und dass vor allem die Inhalte des Grammatikunterrichts weiterhin sehr traditionell sind. Dem entspricht eine „stark traditionalistische Haltung" sowohl bei Lehrenden wie

[1] In einem Tagungshandout von 2001 von E. Diehl heißt es: „Die Relevanz des expliziten Grammatikunterrichts für den Fremdsprachenerwerb ist erheblich geringer als bisher angenommen. / Auch im Fremdsprachenunterricht kommen die in der menschlichen Kognition verankerten Erwerbsmechanismen zum Zuge; unabhängig von der schulischen Progression werden Teilbereiche der Grammatik in einer festen, natürlichen Phasenabfolge erworben."

[2] Selbst im Rahmen der „Grammatik–Übersetzungs-Methode" sah und sieht man in der Grammatik keinen Selbstzweck, sondern z.B. eine Eintrittskarte in die Gedankenwelt, die in der fremden Sprache schriftlich niedergelegt ist; alternativ oder zusätzlich hielt man die Grammatik für ein wichtiges Bildungsgut, weil sie eine Denkschulung, eine logische Grundbildung, mit sich bringe. Vgl. dazu auch Cherubim (1975: 150).

auch z.T. bei Lernenden (a.a.O., S. 28). Beide Gruppen orientieren sich an der schulgrammatischen Tradition, die im Wesentlichen formales Sprachwissen mit minimalen, z.T. auch falschen, Erklärungen von Funktionen bietet (vgl. Berkemeier 2011: 57; Ehlich 2002). Die griechisch–lateinische Wortartenlehre und das grammatische System der lateinischen Sprache sind die nach wie vor wirksamen Modelle für die Beschreibung der europäischen Sprachen.[3] Das hat negative Konsequenzen. In diesem Beitrag geht es konkret um das Wissen über das deutsche Verbsystem, das im Unterricht vermittelt werden soll.

Thurmair (1997: 29f.) beurteilt die gängigen Darstellungen des Verbsystems, in Grammatiken wie auch im DaF-Lehrbereich, als „relativ kompliziert und unsystematisch", darüber hinaus als uneinheitlich z.B. in der Frage, wie viele Formenreihen der Verben (3–5) anzusetzen sind. Sie macht darauf aufmerksam, dass das System der Verbformen von DaF-Lernern nur deshalb als relativ leicht beurteilt wird, weil es über einen längeren Zeitraum hinweg in kleinen „Portionen" verabreicht wird, während die Adjektivdeklination meist vollständig eingeführt wird und schon deshalb als „schwer" gilt. Sie plädiert für ein morphologisches Modell, „bei dem sich das ganze Konjugationssystem mit zwei Endungsserien systematisch beschreiben lässt" (a.a.O., S. 30), unter der Voraussetzung, dass man sich auf die finiten Formen konzentriert und eine Verschmelzungsregel und zwei Suffixe (ein temporales für das Präteritum und ein modales) einführt. Die analytischen Formen können dann als abgeleitete vorgestellt werden (a.a.O., S. 29).

Unter den morphologischen Kritikpunkten, die Thurmair thematisiert, verbergen sich tiefer gehende sprachsystematische Fragen zur Vermittlung des deutschen Verbsystems. Einige davon werden in diesem Beitrag von der funktionalpragmatischen Theorie (im Folgenden auch FP genannt) her kurz skizziert, unter Berücksichtigung der didaktisch perspektivierten Ausführungen von A. Redder über das „Sprachwissen als handlungspraktisches Bewusstsein" (1998).

2 Pragmatische Erkenntnisse zum deutschen Verbsystem als didaktische Vorgaben

Zwar haben sich Linguisten des 19. Jahrhunderts wie Adelung und Grimm

[3] Andere, sprachspezifisch gebräuchliche Formen wie die sog. rheinische Verlaufsform (*Ich bin am Essen.*) und auch *würde*+Infinitiv haben in einem solchen System ebenfalls keinen oder nur einen externen Status. Das gilt auch für gewisse „autonome" Partizipialkonstruktionen (vgl. Redder 2003).

gegen das Übertragen lateinischer Flexionsmodelle auf die deutsche Sprache gewendet. Adelung (1882: 771) kritisierte z.B. die „Nachäffung fremder Sprachformen". Die traditionelle schulgrammatische Behandlung der deutschen Verbformen folgte aber seit der Antike dem Muster der lateinischen Sprache. Deren synthetisches Formensystem wurde mit den analytischen Hilfsmitteln des Deutschen quasi nachgestellt, speziell das Tempussystem und die Modusbeschreibung (Hoffmann 2013: 234). So wurde etwa die synthetische, d.h. am Stamm gebildete lateinische Form *veni* grammatisch gleichgesetzt mit der mehrteiligen deutschen Form *(ich) bin gekommen*.

Die funktional–pragmatische Grammatik entwirft eine Handlungstheorie von Sprache und nutzt sie als Basis für alle Analysen der Interaktion wie auch des Sprachsystems. Sie hat damit nicht einfach einen willkürlich gewählten Ausgangspunkt für eine ‚modernere' Sichtweise festgelegt. Im Folgenden soll deutlich werden, dass gerade das deutsche System der Verbformen eine elementare Handlungsanalyse – nicht von Linguisten, sondern von den Sprechern des Deutschen – einschließt. Noch deutlicher würde das, wenn man der funktionalpragmatischen Theorie der Modalverben folgt, was hier leider nicht möglich ist (vgl. Brünner/Redder 1983 und Graefen/Moll 2017). Ziel ist zunächst die Klärung mehrerer Defizite der traditionellen Verbgrammatik.

2.1 Wieviele Tempora hat die deutsche Sprache?

Aus verschiedenen grammatiktheoretischen Richtungen wurde das Tempussystem, das in den üblichen Grammatiken sechs Tempora umfasst, angezweifelt. Ulrich Engel wandte sich in seiner „Deutsche[n] Grammatik" (1988: 494ff.) entschieden gegen das schulgrammatische Tempusmodell mit der Auffassung, „dass für die deutsche Sprache überhaupt kein Tempussystem anzunehmen ist und die meisten verbalen Ausdrücke auch gar nicht zeitlich zu definieren sind." Er möchte sogar dem Präsens zeitliche Bedeutung absprechen, weil es semantisch offen sei, so dass für seine Deutung „beliebige Zeitpunkte, Zeiträume, Zeitstufen in Frage" kämen.[4]

Historisch entwickelte das Deutsche in seiner frühen Sprachgeschichte zu seinen formal ausgebildeten Tempusformen Präsens und Präteritum zwei analytisch gebildete Tempora für die Vergangenheit (durch Uminterpretation der vorher adjektivischen Partizipform, vgl. Nübling 2006: 245f.) sowie ein erstes und zweites Futur. Unter didaktischem Aspekt bedauert Peter Klotz (1996a: 18), diese Tradition habe „zu überzogener, vom Sprachgebrauch

[4] Hier scheint mir Engel zu übertreiben: Primär fixiert das Tempus Präsens ein Geschehen zeitlich in der Gegenwart des Sprechers. Die szenische Inszenierung von Vergangenem beim Erzählen und auch die Darstellung allgemeiner Wissensinhalte im Präsens widersprechen keineswegs seiner Grundfunktion.

sich entfernender Systematik geführt, die z.T. die Eigenheiten der deutschen Sprache weit hinter sich ließ, man denke nur an das vor allem als Tempus geführte Futurum exactum".

Der Hinweis auf die Entfernung vom Sprachgebrauch betrifft zunächst einmal die Tatsache, dass das Sprechen über Zukünftiges im Deutschen hauptsächlich mit dem Präsens passiert. Das Futur ist damit semantisch vom Präsens kaum unterscheidbar (Engel 1988: 495). Im alltäglichen Sprachgebrauch kommen zwar Kombinationen von *werden* mit Infinitiven vor, aber sie entsprechen fast nie der offiziellen Funktion des Futurs. In der Schriftsprache erfüllen sie z.T. eine futurähnliche Funktion als „reine Voraussagen" (Duden-Grammatik 2005: 503 und 516). Die Nähe zum Präsens ist bereits durch die Präsensform von *werden* gegeben, die deiktisch auf die Gegenwart des Sprechers verweist (Duden 2005: 503). Die Präteritumform ist ebenfalls deiktisch zu deuten, sie zeigt zeitliche Distanz des Sprechers zum verbal ausgedrückten Geschehen an (zur deiktischen Komponente s.u. Abschnitt 2.5). Äußerungen mit *werden* + Infinitiv können nur kontextbezogen oder durch vereindeutigende Sprachmittel wie Adverbien interpretiert werden, wobei Temporalität kaum eine Rolle spielt; isoliert besteht oft Zweideutigkeit:

Äußerung:	*Er wird sich auf seine Prüfung vorbereiten.*
Deutung a)	'Nach einem Entschluss macht sich der Handelnde an die Realisierung.' (Hoffmann 2013: 298)
Deutung b)	'Der Sprecher vermutet, dass die thematische Person sich aktuell auf ihre Prüfung vorbereitet.'

Das angebliche Futur erweist sich damit als eine Form, die nicht zum Tempussystem gerechnet werden sollte. Offenbar entwickelte sich diese Konstruktion immer stärker zu einer modalen (vgl. Redder 1995; Brünner/Redder 1983: 42; Bartsch 1980). Die Modalverben haben einen ähnlichen Charakter, indem sie ebenfalls den Infinitiv als Komplement brauchen. Sie präsentieren aber die damit benannte Handlung unter der Perspektive von Zielen und Bedingungen des Handelns.

Auch das Perfekt ist, genauer betrachtet, ein Präsens, denn das finite Verb hat keinen Vergangenheitsbezug, das Partizip zeigt aber Vollendung, Erreichung des Handlungszwecks (vgl. Redder 1995: 67f.). Perfekt und Plusquamperfekt wurden von der Sprachgemeinschaft gut adaptiert, bis dahin, dass das Perfekt im Süddeutschen das Präteritum verdrängt hat (vgl. Nübling 2006: 247). Die Duden-Grammatik, auch die „Grammatik der deutschen Sprache" (Zifonun et al. 1997: Kap. F1) und das Hypertextprogramm GRAMMIS, haben als eine erste Konsequenz die Benennungen umgestellt: Präsens und Präteritum werden als die einfachen Tempora des Deutschen geführt (leider auch das

Futur), alle anderen komplexen Formen werden wegen der Beteiligung eines Partizip II als Perfekttypen (Präsensperfekt, Präteritum- und Futurperfekt) einem Tempus zugeordnet. Diese Korrektur könnte bereits eine didaktische Veränderung anstoßen: Die Sprachlehre vermittelt nur zwei[5] Tempora statt sechs mit ihren Formenreihen und danach die einfache Bildeweise der übrigen Formen aus einem „Hilfsverb" und einem Partizip II. Aber damit ist noch zu wenig Veränderung gewonnen.

2.2 Das Konzept Basisverb – Beispiel: *werden*

Verschiedene „ungewohnte" Sichtweisen ergeben sich laut Redder (1992: 129), wenn man die Rolle der „Hilfsverben" *sein*, *haben* und *werden* prüft, sie also auf ihre verschiedenen ‚Leistungen' im komplex gebildeten Prädikat hin befragt.[6] Als *Basisverben* oder *Basisprädikate* sind sie viel mehr als Hilfen für die Formbildung. Sie sind zunächst einmal die finiten Verben im Verbalkomplex, sie tragen also die grammatisch wesentlichen Subjekt-, Tempus- und Modusmerkmale. Das sog. Vollverb ist dagegen (nur) eine infinite Form im Prädikat; es bestimmt zwar die Prädikatsbedeutung wesentlich und bindet evtl. weitere Satzglieder an, z.B. ein Objekt. Aber es ist – ähnlich wie nominale Komplemente von *sein/haben/werden* – eine eher *nicht* verbale Konstituente. Im Unterschied zu flektierten Verbformen, z.B. einem Basisverb *habe*, ist das Vollverb für Redder eine „neutrale Konstituente" (a.a.O., S. 142). Am Beispiel von *werden* macht Tab. 1 (s. auf der folgenden Seite) deutlich, welche semantischen Potenzen sich aus der Verbindung von einem Basisverb mit einer neutralen Konstituente ergeben.

Traditionell wird *werden* mit nominalen Ergänzungen, also in Kombination mit Nomen oder Adjektiven, als Kopulaverb oder als Vollverb behandelt. Ansonsten wird der Blick auf den Verbalkomplex gelenkt, dessen grammatische Funktionen als Futur, Passiv oder als Konjunktiv vorgestellt werden. Für den Sprachlerner erscheint der Beitrag von *werden* dabei nicht als wichtig, meist als kaum vorhanden, so als wäre seine Beteiligung an diesen Formen rein zufällig und als hätte sie nichts zu tun mit seiner „Vollverb"-Funktion. Redders handlungstheoretische Analyse verdeutlicht den inneren Zusammenhang der Formen über die Bedeutung des Verbs *werden*, die sehr allgemein zu fassen ist: Etwas Gedachtes, Gewolltes oder Mögliches wird wirklich, im Sinne eines Umschlagens von Möglichkeit in Wirklichkeit. Den Punkt oder Vorgang dieses Umschlagens, damit also einen Wechsel der Modalität,

[5] Bei Zifonun et al. gibt es zwar drei „einfache Tempora", aber hier wäre vielleicht eine Korrektur zu erreichen…

[6] Auch hierbei besteht Übereinstimmung mit frühen Einsichten von Adelung (1782: 771).

	Beispiele	**Komplementtyp**
I	Ich werde *gesund.* Ihm wird *schlecht.* Er wird *Ingenieur.*	nominales Komplement in neutraler Form: unflektiert, meist ohne Artikelwort, valenzneutral
IIa	Ich werde rechtzeitig *da sein.* Er wird schon *kommen.*	Infinitiv als grammatisch neutrale, situationsunabhängige Grundform des Verbs, Benennung der Handlung
IIb	Ich würde das nicht so *machen.*	wie Typ IIa, fungiert mit Konj II als generalisierter Konjunktivausdruck
III	Er wird nach Haus *gebracht.* Diese Sitte wird hier *gepflegt.* Sie ist *befördert worden.*	resultative infinite Form: Partizip II, unflektiert, zeigt Vollendung der Handlung an*
IV	*Das wird schon.*	unbesetzte Komplementstelle, *werden* als tatsächliches „Vollverb"

* „Vollendung" bedeutet nur im Perfekt auch Abschluss der Handlung. Die Erreichung des Handlungszwecks wird mit dem Passiv nur anvisiert und kann sowohl bei perfektiven wie bei imperfektiven Verben in der Zukunft liegen (vgl. Redder 1995: 67).

Tab. 1:
Prädikatsbildung mit *werden*:
Basisprädikat *werden* mit seinen Komplementtypen[1]

verbalisiert dieses Verb in einer antizipierenden Feststellung (Redder 1995: 302ff.). Diese abstrakte Bedeutung konkretisiert sich jeweils anders, je nach dem Typ der Ergänzung zu *werden* (Nomen oder infinite Verbform).

In der Konstruktion mit dem Infinitiv wird die fragliche Handlung benannt, um sie vom Handlungsbeginn her anzuvisieren, die Verwirklichung zu antizipieren. Das geht deshalb, weil der Infinitiv als „Nennform" des Verbs den Substantiven nahe ist und zum Symbolfeld der Sprache nach Bühler (1934/83) gerechnet werden kann.

Das Passiv, also die Kombination von *werden* mit dem Partizip II, ist ein anderer Prädikationstyp. Es erhält seine Deutung ebenfalls aus der abstrakten Grundbedeutung zusammen mit dem resultativen Charakter des Partizips: Die benannte Handlung wird unter dem Aspekt ihres Ergebnisses zur Geltung

[1] Die Anordnung weicht von Redder (1992: 144) ab, um die seltenste Vorkommensweise als letzte zu nennen. Redders Analyse ist mit anderen Grammatiktheorien wie der X-bar-Syntax besser abgestimmt, was ich hier aber nicht im Einzelnen vemitteln kann.

gebracht (Redder 1992: 146), die Verwirklichung des Handlungszwecks liegt in der Gegenwart (Redder 1995: 67; Hoffmann 2013: 288). Eine empirische Studie von Shing-lun Chen (1995) zeigt sehr gut den Einsatz passivischer *werden*-Verwendungen in der betrieblichen Praxis. Sie schließt an die Redderschen Überlegungen an. Im Falle von *werden* + Partizip II ist demnach nicht von *einer* grammatikalisierten Passivform auszugehen, sondern das Basisverb *werden* zeigt in der Kombination mit dem resultativen Aspekt des Partizips dem Hörer, dass die benannte Handlung am Subjekt des Satzes vollzogen wird, häufig als prozessualer Übergang zur Realisierung des Handlungszwecks verstanden (Hoffmann 2013: 287).[7] Fehlt ein Subjekt, tritt der Vollzug der Handlung selbst in den Vordergrund, wie in der Äußerung: „Heute wird gefeiert."

Die aus der Schule bekannte Gegenüberstellung von Aktiv und Passiv als scheinbar gleichwertigen allgemeinen Kategorien des deutschen Verbsystems (vgl. Redder 1995: 59) ist für Sprachlerner irreführend. Bei vielen Verben besteht nämlich keine Konversionsmöglichkeit zwischen den „Genera verbi" mit ihrer Opposition von *Agens* (Täter, Handelnder) und *Patiens* (Ziel, Gegenstand) der Handlung (a.a.O., S. 70). In der Konsequenz heißt das: Viele so genannte Aktivformen sind gar nicht agentivisch, denn sie stellen Vorgänge oder Zustände dar. Bei Umformungsübungen in Lehrbüchern wird das Problem oft deutlich. Daher sollte man die Aussage der Duden-Grammatik (2005: 550) ernst nehmen, dass das „Aktiv" schlicht die Normalform des Verbs ist, und sich eine neue, einfachere Gliederung der Passivarten überlegen, die in Tab. 2 mit Beispielsätzen veranschaulicht werden. Denn schon die Bezeichnung „Vorgangspassiv" trifft weder den Verbtyp noch die semantische Spezifik von *werden* (vgl. Tab. 2 auf der folgenden Seite).

Jedes Basisverb, vor allem *sein* und *haben*, bildet wie *werden* ein kleines Teilsystem (Redder 1999: 327) mit parallelen zweiteiligen Prädikaten. Um noch ein weiteres Beispiel anzuführen: Im Falle des Basisprädikats *haben* führt die Kombination mit dem Partizip II eines Handlungsverbs dazu, dass das Subjekt als Agens verstanden wird und die abgeschlossene Handlung vom Standpunkt des erreichten Handlungszwecks her betrachtet wird – was als „Perfekt" bezeichnet wird (vgl. Redder 1995: 65ff.).

[7] Im Unterschied zum englischen Passiv kommt im Deutschen noch die etymologisch interessante ältere Form „worden" zum Einsatz, die noch stärker die Bewegung auf das Resultat hin zum Ausdruck bringt.

Beispiel	Deutung in Abhängigkeit vom Verbtyp des Komplements
Der Lohn wird am Ende ausgezahlt.	Perspektivenwechsel mittels Subjektwechsel bei transitiven Verben (Handlungsverben); Patiens ist Subjekt
Mir wurde geholfen.	Dativkomplement (Adressat) oder *Es*-Subjekt bei einigen intransitiven Verben
Hier wird gegessen.	Subjektloses Passiv bzw. *Es*-Subjekt, die Durchführung einer Tätigkeit steht im Vordergrund
Sie bekommen das Geld ausbezahlt.	„*bekommen*-Passiv", Adressat der Handlung ist Subjekt

Tab. 2:
Basisverben mit Partizip II in passivischen Konstruktionen

Sprachtypologisch ist interessant: Anders als in den verwandten europäischen Sprachen, so Redder, liegt im deutschen Prädikat durch die ausdrucksprägenden Basisprädikate „mehr Verbalität vor, als in der Valenzgrammatik zur Geltung kommt" (1995: 66), weil von der Valenztheorie nur die syntaktische Qualität des Infinitivkomplements berücksichtigt wird. Je nach Basisverb können aber auch bestimmte Phasen oder Stadien der Handlungen und Vorgänge ins Prädikat eingebracht werden. Das soll noch einmal am *sein*-Passiv verdeutlicht werden.

2.3 Das sog. Zustandspassiv

Prädikate wie *ist geöffnet* oder *ist informiert* werden in vielen Grammatiken als Zustandspassiv bezeichnet. Thurmair (1997: 37) vertritt parallel zu Redder die Auffassung, dass auch diese Formen besser „von der Prädikation her" zu erfassen sind. Basisverb ist hierbei *sein,* das Komplement ist wie oben ein Partizip II. Die Benennung ist wieder unglücklich, denn nicht Zustandsverben sind hier beteiligt, sondern die transitiven Handlungsverben wie beim ersten Typ des *werden*-Passiv. Semantisch handelt es sich auch nicht um eine einfache Zustandsbeschreibung. Die Differenz liegt nach Redder in einer „Perspektivenerweiterung": Mit *werden*+Infinitiv nimmt der Sprecher die Handlungsausführung in den Blick, mit *sein* einen anderen Teil der Geschichte, nämlich die Nachgeschichte[8] der Handlung (vgl. auch Hoffmann 2013: 290):

> Durch die Ausdrucksform ‚sein'+PartizipII wird die Nachgeschichte eines Geschehens kommuniziert, insbesondere die Nachgeschichte einer Handlung. Diese

[8] Deutlich unklarer ist hier die Redeweise der Duden-Grammatik (2005: 559), dieses Passiv sei „zeitlich versetzt".

> Kommunikation erfolgt zum Zweck der Einschätzung einer Situation, also mit Blick auf mögliche Anschlußhandlungen. (Redder 1995: 66)

Eine Alltagsäußerung wie *Ist der Tisch schon gedeckt?* legt Wert auf ein eingetretenes Handlungsresultat, das mit dem Basisverb *sein* (Zustand) als schon bestehendes vorgestellt wird. Der Sprecher schätzt dabei eine Gegebenheit ein, die – und das ist ein wesentlicher pragmatischer Gesichtspunkt – handlungspraktisch von Bedeutung ist. Die Äußerung dient daher meist als situative Eröffnung von Anschlusshandlungen. Im Beispiel oben, wo es um das Tischdecken geht, will der Sprecher diese Teilhandlung in seiner inneren ‚Tätigkeitsliste' sozusagen abhaken. Nicht zufällig treten dabei häufig deiktische Adverbien wie *jetzt* und *nun* auf. Das letztere Adverb gilt als Planungsdeixis.

Nach Redder bringt das Basisverb *sein* seine Potenz ein, der Handlung als abgeschlossener Wirklichkeitsqualität zuzusprechen, es wird also ein „Wissen um eine neue Wirklichkeitskonstellation" verbalisiert (Redder 1992: 201).

2.4 Die Verbklammer

Zwischen 1430 und 1730 entwickelten sich offenbar die Verbklammern im Deutschen zu einem prägenden Merkmal der Sprache, das auch heute noch weiter ausgebaut wird (vgl. Nübling 2006: 96). In der „Textgrammatik der deutschen Sprache" werden die von Redder analysierten zwei- und mehrteiligen Prädikate als „zweiteilige Verben" sehr ausführlich vorgestellt. Außer den oben dargestellten Typen von Basisverben mit Komplementen (vgl. Tab. 1) wird die Klammerstruktur sehr häufig mit – oft als „trennbare Verben" bezeichneten – Partikelverben wie *(ich) stehe … auf* realisiert.

Thurmair als Mitautorin hebt die Relevanz der „Verbalklammern" für Lerner des Deutschen hervor (Thurmair 1997: 33ff.). In vereinfachter Form tauchen sie auch in einigen DaF-Lehrwerken auf. Die Klammer ist sprachtypologisch wichtig, sie ist geradezu ein Prinzip der Satzbildung im Deutschen, und sprachpsychologisch ist sie eine Gedächtniseinheit in der Sprachverarbeitung. In der Duden-Grammatik werden Satzstrukturen mithilfe der Klammertypen topologisch beschrieben. Mit einem Beispiel von Thurmair sieht das dann so aus (vgl. Duden-Grammatik 2005: 901):

Vorfeld	**linke Satzklammer**	**Mittelfeld**	**rechte Satzklammer**	**Nachfeld**
Wir	*können*	*Ihnen und Ihrer Familie in dieser Angelegenheit*	*helfen*	*Ø*

Funktional-grammatisch sieht Redder (2013: 311) die Klammerstruktur als sprachliches Mittel, das zum „operativen Feld" von Sprache gehört, also für die Verarbeitung propositionaler Satzinhalte durch den Hörer/Leser notwendig ist. Generell gilt: Das einleitende Basisverb spricht „Wirklichkeit unter dem Aspekt ihrer Veränderung" an (a.a.O., S. 312). Das rechts abschließende Element der Verbklammer stellt die prädikative Sinneinheit her (*können helfen*) und markiert die Grenze des Mittelfelds.

Harald Weinrichs „Textgrammatik" plädiert dafür, auch im Lernprozess „von Anfang an von der Zweiteiligkeit des deutschen Verbs auszugehen" (Thurmair 1997: 34). Ein Argument dafür ist die hohe Frequenz zweiteiliger Formen in Texten. Werner Bartsch (1980: 19) spricht sich auch dafür aus, mit dem Argument, die generelle Rede von „Verbalkomplexen" erspare die Einführung von „schon der Diktion nach unglücklichen ‚einfachen' und ‚zusammengesetzten' Formen (gar ‚Zeiten'!)". Bei einer tatsächlich einteiligen Verbform wie im Satz *Wir essen heute um* 14 *Uhr.* würde dann die Strukturbeschreibung für die Sprachlerner eine „Nullstelle" (Ø) am Ende ansetzen (vgl. auch die Beispieltextanalyse in Weinrich 1993: 62). Für Sprachanfänger dürfte diese strukturalistisch motivierte Präsentation von Verben schwierig sein. Sie wird wohl erst dann plausibel, wenn man bereits „tiefer" mit der Sprache vertraut ist.

Die zweite didaktisch motivierte Neuerung in der Textgrammatik ist die Ersetzung des Infinitivs bei der Einführung oder in Wortlisten durch Präsensformen der Verben. Dadurch würde Zweiteiligkeit sofort deutlich. In den Lehrwerken hat sich das nicht durchgesetzt, u.a. wohl deshalb, weil auch die Infinitivform als Symbolfeldausdruck gelernt werden muss. M.E. kann aber in Anfängerlehrwerken und -kursen die Präsensform sehr gut als Zusatzinformation zum Infinitiv verwendet werden, so lange, bis die Partikeln, die sich abspalten, dem Lerner gut genug bekannt sind, um selbstständig auch am Infinitiv die Zweiteiligkeit zu erkennen.

An Transkriptanalysen von Schüleräußerungen zeigt Redder, dass gerade die Klammerstrukturen stark sensitiv sind für die Aneignung von neuem Wissen, was sich in der „sprachlichen Umorganisation relativ zur Wissensentfaltung" deutlich nachweisen lässt (Redder 2013: 325). Verbpartikeln wie *fort-, fest,* und- *zusammen-* dienen der Relationierung von Sachverhalten, was auch die Präpositionen leisten. Solche abstrakt–symbolischen Relationen sind oft wesentlich für die Genauigkeit oder Ungenauigkeit von Beschreibungen. Hier ergeben sich also gute Beispiele für Hoffmanns Aufsatztitel „Formulieren – ein Fall für die Grammatik" (2000b). Mit der Prädikatsformulierung werden bei der Sprechplanung sprachliche Mechanismen assoziativer Art, wie sie Saussure beschrieben hat (vgl. Redder 2013: 312f.), angeregt. Die Suche nach

passenden Begriffen oder einem Ersatz dafür, auch der Ausbau bekannter Wortfelder, um einem neu erworbenen Wissen gerecht zu werden, wirkt sich gerade in der Verbalkammer und ihren neutralen Komplementen aus. Von daher schließt Redder, dass im Deutschen die Diskontinuität des Prädikats in besonderer Weise im Wissenserwerb produktiv gemacht wird. Das spricht umso mehr dafür, die Klammerstruktur und die Prädikatstypen frühzeitig im Fremdsprachenerwerbsprozess zu verankern.

2.5 Das System der Personalformen des Verbs

Auf Basis der pragmatischen Analysekategorien muss auch das schulgrammatische und morphologisch gängige Teilsystem der „Person"-bezogenen Verbformen überprüft werden. Im „Linguistischen Wörterbuch" von Lewandowski (1994) steht die interessante, aber dort nicht erklärte Aussage, nur die 1. und 2. Person erfüllten die Bestimmung der Kategorie, die „3. Person" sei deren „Negation". Gemeint ist offenbar die Tatsache, dass diese dritte Verbform für *alle* denkbaren Subjekte verwendet wird, während die beiden ersten insofern echt *personal* bzw. *persönlich* sind, als sie nur für je eine Person gelten, die des Sprechers und die des Hörers.[9] Diese Unstimmigkeit ist sprachtheoretisch durch die Erklärung der verschiedenen beteiligten sprachlich–mentalen Prozeduren aufgelöst worden, wovon auch die grammatische Kategorie des „Personalpronomens" betroffen ist (vgl. Graefen 2007 und Kameyama 2007). *Ich* und *du* gehören zum Zeigfeld nach Karl Bühler, die passenden Verbformen sind ebenfalls deiktisch, während das anaphorische *er/sie/es* ein operatives Sprachmittel ist, das den Text als seinen Wirkungsraum hat: Es erlaubt den Rückgriff auf bereits benannte sprachliche Einheiten und stellt thematische Kontinuität her (vgl. z.B. Redder 1992: 129f.; Hoffmann 2000a; Graefen 1995). Von daher ist eine andere Einteilung als die nach „Personen" notwendig.

Nach Redder (1999) sind zwei Grundtypen von Prädikaten zu unterscheiden: Deiktische Verbformen (und Subjekte) mit dem unmittelbaren Verweis auf die am Diskurs beteiligten Personen kommen in „diskursiven Prädikaten" wie *(ich) arbeite* vor. Die operative (also nicht-deiktische) Verbform kennzeichnet „deskriptive Prädikate" wie *(Der Monteur/er) arbeitet*. Daran erweist sich eine grundlegende Opposition, die für den DaF-Unterricht eine wichtige Rolle spielen sollte: einerseits das Sprechen/Schreiben, bei dem der Adressat in Bezug auf einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum (Sprechzeitraum,

[9] Verfolgt man das grammatische Konzept zurück zu seinem Ursprung, lässt sich eine andere, ganz ungrammatische Motivation erahnen: „persona" war ursprünglich die Maske des Theaterschauspielers.

Textraum) angesprochen wird. Mündlich ist das meist ein unmittelbares Sprechen, das auch direktiv oder expressiv angelegt sein kann (vgl. zu den Illokutionen Zifonun et al. 1997); andererseits die sachbezogen informierende Kommunikation, die deskriptiv prädiziert und zur Formulierung von Assertionen mit beliebigem Inhalt und mit Geltungsanspruch führt. Auch Fragen gehören im Übrigen zu den assertiven Sprachmitteln und sind geeignet, Wissenslücken zu thematisieren und zum Mittel des Wissensaufbaus zu machen.

Deskriptive Prädikate sind nach Redder – das ergibt sich aus der Opposition zu den deiktischen – unpersönlich. Diese Sätze haben meist ein Subjekt, das genusspezifisch mit *er/sie/es* aufgenommen werden kann. Diese drei Anaphern sind also genusorientierte Ausdrücke, nicht an Personen gebunden und vor allem nicht auf die Interaktanten beziehbar.

2.6 Das Verbsystem in der Hoffmann-Grammatik

Glücklicherweise gibt es seit einigen Jahren eine neue Grammatik speziell für die Lehrerausbildung und die Schule. Sie stammt von Ludger Hoffmann (2013; 1. Aufl. 2012). Sie kann Anregung und Anleitung geben für notwendige Neuorientierungen in die oben dargestellte Richtung. Es steht damit eine Grammatik zur Verfügung, die auf der Analyse von realen Diskursen und Texten beruht und auch solche Beispiele bringt. Formale Eigenschaften des Deutschen werden ernst genommen und ihre Funktionen werden mit einem überschaubaren Apparat pragmatischer Kategorien verständlich dargestellt. Die Zweiteiligkeit der Prädikation wird ebenfalls früh eingeführt.[10]

Die Darstellung des Verbs beginnt Hoffmann sinnvollerweise mit dessen allgemeiner Funktionalität als grammatisches Zentrum der Prädikation im Satz und als dessen inhaltliches Zentrum („Vollverb"), das den Gedanken kommunikativ zugänglich macht (Hoffmann 2013: 228). Auch Hoffmann sieht eine Reduktion des Formenparadigmas der Verben als nötig an: Nur finite Formen haben daran teil. In der Umsetzung bei Hoffmann wird diese Erkenntnis knapp und bündig vorgestellt (a.a.O., S. 234):

> Das Deutsche hat nur zwei Grundtempora: Präsens und Präteritum; alle anderen sind zusammengesetzt und ihre Bedeutung ist aus den Bestandteilen und ihrer Zusammenfügung heraus zu erklären.

[10] Hoffmann stellt sich zu diesem Thema in seiner Grammatik etwas inkonsequent, wenn er sagt, im Deutschen bestehe häufig „das Verb aus einem Verbalkomplex" (a.a.O., S. 231); sinnvoller wäre hier zu sagen, dass das Prädikat aus einem Verbalkomplex besteht.

Dem entspricht die kurze tabellarische Darstellung mit nur drei Zeilen (a.a.O., S. 235). Diese m.E. maximal ökonomische Darstellung der Verbformen und -komplexe ergänzt er durch beispielreiche Funktionsbeschreibungen, auch durch Hinweise auf dialektalen Formengebrauch und freie Partizipialkonstruktionen (wie von Redder [2003] gefordert), an einem literarischen Beispiel. Hoffmann behält verbformbezogen die Rede von „Personen" bei, bietet aber eine gut verständliche Erläuterung der deiktischen Formen, die er „sprecherfundiert" bzw. „hörerfundiert" nennt (Hoffmann 2013: 230):

> Die Fundierung auf dem Sprecher (Autor) nutzt deiktische Mittel (Subjektausdruck: *ich*, Personalendung *–e*), die Hörer oder Leserfundierung ebenfalls (Subjektausdruck *du*, Personalendung *–st*). Bei besprochenen Dingen oder Personen finden wir andere Mittel (Subjektausdruck symbolisch: *Paula*, *Fisch* oder anaphorisch; *sie*, phorische Personalendung *–t*).

Redders analytische Bestimmung der „deskriptiven Prädikate" ersetzt Hoffmann durch den themenbezogenen Begriff „Besprochenes" (a.a.O. S. 24). Daraus resultiert „ein klarer Formaufbau des deutschen Finitums", wie von Redder gefordert (vgl. Redder 1992: 131), und eine bessere Erklärung der Funktionen. Den Begriff „Hilfsverb" benutzt Hoffmann (2013: 242) neben der Bezeichnung „Basisverb", ohne das theoretisch zu vertiefen. Aber er demonstriert die „Grundfunktionen" der Basisverben in einer Tabelle (a.a.O., S. 245).

In der Vorstellung des Passivs verdeutlicht Hoffmann dessen begrenzte Reichweite in engem Zusammenhang mit dem „*sein*-Passiv", erweitert durch das „*bekommen*-Passiv". Die Funktionalität wird über den Begriff der „Perspektivierung" erläutert (a.a.O., S. 285), die handlungstheoretische Einordnung des *sein*-Passivs wird graphisch gut verdeutlicht (a.a.O., S. 290).

3 Fazit

Mit der Einsicht, dass das Deutsche, formal gesehen, kein Futur und kein Passiv hat, steht Redder nicht allein. Aus didaktischen Überlegungen hatte sich schon Werner Bartsch (1980) dafür ausgesprochen, nur zwei Tempora vorzusehen und zu den Basisverben verschiedene Perspektiven zu vermitteln, die „sein-", die „haben-" und die „werden-Perspektive" vor allem. Leider ging er nicht so weit, die Einteilung in Voll- und Hilfsverben abzulehnen. Der zentrale Fortschritt, den Redder begründet, liegt darin, nicht ein Gesamtparadigma mit vielen ein- und mehrteiligen Formen eines Verbs anzunehmen, sondern „von einem analytisch vorgehenden Prädikationsverfahren" auszugehen (Redder 1999: 328). Sprecher und Hörer müssen diese Verfahren

natürlich nicht immer neu erfinden oder ausdeuten, die Kombinierbarkeit in einer analytischen Prädikatsform gehört zu ihrem operativen Sprachwissen.[11]

Das Ausgehen von der Eigenbedeutung des Basisverbs bringt didaktisch auch noch den Vorteil, dass man beim Zustandspassiv die Nähe zu Prädikaten mit Adjektivkomplementen nutzen kann – also von *Er ist mitgenommen.* zu *Er ist krank.* – und in der Progression nicht an den Erwerb des ‚Passiv' anschließen muss. Dabei erlaubt es die Zerlegung des Prädikats in Basisverb und Komplement, den resultativen oder perfektiven Aspekt, der durch das Partizip II hinzukommt, deutlicher zu thematisieren. Die Einbeziehung des Aspekts würde besonders Lernern, die selbst von einer slawischen oder anderen Aspektsprache herkommen, ein besseres Verständnis deutscher Verbformen ermöglichen (Redder 1992: 146f.).

Natürlich muss die linguistische Beschreibungsweise dem expliziten Sprachwissen der jeweiligen Lerner angepasst werden, Vorschläge und Erfahrungen liegen hier und da vor[12] und sind auch in die Hoffmann-Grammatik eingegangen. In diesem Beitrag ging es erst einmal um didaktische Grundprinzipien, nämlich die Frage, *was* gelernt werden soll und wie das begründet ist. Es ist hoffentlich deutlich geworden, dass nicht nur die angesprochene Vereinfachung des Verbparadigmas als Vorteil zu sehen ist, sondern dass auch die einzelsprachliche Adäquatheit einer grammatischen Beschreibung wichtig ist. Je besser das gelingt, desto eher kann das aufgebaute Sprachwissen auch ein „handlungspraktisches Bewusstsein" werden (Redder 1998).

Von einer pragmatischen Umorientierung im oben erläuterten Sinne her sind Erweiterungen in verschiedene Richtungen einfach möglich, z.B. können die ebenfalls bildungssprachlich relevanten sog. Funktionsverbgefüge (nach Angelika Storrer werden sie besser als Verb-Nomen-Gefüge bezeichnet) strukturell gut erfasst werden.

Sprachlehrer, die den Nutzen einer Umstellung auf die funktionale Grammatik bezweifeln, sollten sich fragen, ob es außer der Tradition und der Gewohnheit gute Argumente für das lateinorientierte Grammatiksystem gibt. Manche verteidigen die etablierten grammatischen Kategorien mit dem Verweis auf die vielen europäischen und auch außereuropäischen Sprachen, die eine lateinbasierte Grammatiklehre praktizieren, was die Übersetzung und das Erlernen erleichtere. Zwar kann man ein französisches Futur oder ein englisches Passiv mit *werden* ins Deutsche übersetzen, aber das Ergebnis ist

[11] Der auf Basis der Bühlerschen Feldeinteilung gewonnene Begriff ‚Operationsfeld' umfasst alle sprachlichen Mittel für die mentale Bearbeitung der Teile der Propositionen und ihrer Zusammenhänge.

[12] Vgl. Berkemeier (2011) für den Grund- und Hauptschulunterricht, Graefen (2004) für DaF-Kurse, Graefen/Moll (2011) für die Wissenschaftssprachvermittlung.

oft eine kommunikativ unpassende Äußerung, die konstruiert wirkt. Sowohl grammatische wie auch semantische Differenzen der beiden Sätze werden dabei leicht übersehen. Das spricht gegen die Beibehaltung unpassender Kategorien.

Wie erfolgreich die Rezeption der Hoffmann-Grammatik bei angehenden Lehrern verläuft, sollte noch geprüft werden. Nach Berkemeier (2011: 61) erfordert eine Umstellung „für Lehrkräfte ein komplexes Umdenken". Für DaF-Lerner in jüngerem Alter gelingt das Verständnis evtl. leichter, da ihr „Sprachwissen zweiter Stufe" (Redder 2000: 3) noch weniger festgelegt ist und sie der allgemeinen Kanonisierung der Kategorien (vgl. Menzel 1975 und Ehlich 2002) noch weniger ausgesetzt waren.[13] Schüler können in einem aufgeklärten Unterricht, wie Redder (2000: 2) sagt, zu „einfachen praktischen Sprachexperten" mit sprachtypologischen Grundkenntnissen werden.[14] Vorausgesetzt, ihre Lehrer lassen sich auf neue Erkenntnisse ein.

Literaturverzeichnis

Adelung, Johann Christoph (1782/1971): Umständliches Lehrgebäude der Deutschen Sprache, zur Erläuterung der Deutschen Sprachlehre für Schulen. Leipzig: Breitkopf [Nachdruck: Hildesheim, Olms].

Bartsch, Werner (1980): Tempus. Modus, Aspekt. Die systembildenden Ausdruckskategorien im deutschen Verbalkomplex. Frankfurt: Diesterweg.

Berkemeier, Anne (2011): Chancen einer funktional-pragmatischen Ausrichtung des Grammatikunterrichts. In: OBST 79, S. 57–77.

Bühler, Karl (1934/1982): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Fischer.

Brünner, Gisela / Redder, Angelika (1983): Studien zur Verwendung der Modalverben. Tübingen: Narr.

Chen, Shin-lung (1995): Pragmatik des Passivs in chemischer Fachkommunikation. Empirische Analyse von Labordiskursen, Versuchsanleitungen, Vorlesungen und Lehrwerken (= Arbeiten zur Sprachanalyse 23). Frankfurt a.M.: Lang.

[13] Hier scheint mir Engel zu übertreiben: Primär fixiert das Tempus Präsens ein Geschehen zeitlich in der Gegenwart des Sprechers. Die szenische Inszenierung von Vergangenem beim Erzählen und auch die Darstellung allgemeiner Wissensinhalte im Präsens widersprechen keineswegs seiner Grundfunktion.

[14] Das müsste allerdings Konsequenzen für die Lehrerausbildung haben, die immer noch zu sehr philologisch und zu sehr literaturbezogen ist.

Cherubim, Dieter (1975): Grammatische Kategorien. Das Verhältnis von „traditioneller“ und „moderner“ Sprachwissenschaft. Tübingen: Niemeyer.

Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.

Duden (2005): Die Grammatik. 7., völlig neu erarb. u. erw. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.

Ehlich, Konrad (2002): Analytische Sedimente. In: Peschel, Corinna (Hrsg.): Grammatik und Grammatikvermittlung. Frankfurt a.M.: Lang. S. 65–80.

Engel, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos.

Fabricius-Hansen, Catherine (1999): Grammatik und Verstehen. In: Redder, Angelika / Rehbein, Jochen (Hrsg.): Grammatik und mentale Prozesse. Tübingen: Stauffenburg. S. 15–29.

Graefen, Gabriele (1995): Ein Wort, das ‘es’ in sich hat. In: Zielsprache Deutsch 2, S. 82–93.

Graefen, Gabriele (2004): Von den Pronomen zu Zeigwörtern und Bezugswörtern. In: Kühn, Peter (Hrsg.): Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte (=Materialien DaF, H. 66). Regensburg: FaDaF. S. 243–266.

Graefen, Gabriele (2007): Pronomen. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Deutsche Wortarten. Berlin/New York: de Gruyter. S. 657–706.

Graefen, Gabriele / Moll, Melanie (2011): Wissenschaftssprach Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Frankfurt a.M.: Lang.

Hoffmann, Ludger (2000a): Anapher im Text. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 295–304.

Hoffmann, Ludger (2000b): Formulieren: ein Fall für die Grammatik. In: Deutschunterricht, H. 4, S. 7–20.

Hoffmann, Ludger (2013): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Schmidt.

Kameyama, Shinishi (2007): Objektdeixis, Persondeixis. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) Deutsche Wortarten. Berlin/New York: de Gruyter. S. 577–600.

Klotz, Peter (1996b): Auf dem Weg zu einer funktionalen Didaktischen Grammatik. In: Deutschunterricht 2, S. 58–64.

Knobloch, Clemens (1999): Kategorisierung, grammatisch und mental. In: Redder, Angelika / Rehbein, Jochen (Hrsg.): Grammatik und mentale Prozesse. Tübingen: Stauffenburg. S. 31–48.

Köller, Wilhelm (1983): Funktionaler Grammatikunterricht (Sekundarbereich I). Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Düsseldorf: Schroedel.

Menzel, Wolfgang (1975): Die deutsche Schulgrammatik. Kritik und Ansätze zur Neukonzeption. 3. Aufl. Paderborn: Schöningh.

Nübling, Damaris [et al.] (2006): Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Tübingen: Narr.

Rall, Marlene (2001): Grammatikvermittlung. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 880–886.

Redder, Angelika (1992): Funktional-grammatischer Aufbau des Verbsystems im Deutschen. In: Hoffman, Ludger (Hrsg.): Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten. Berlin/New York: de Gruyter. S. 128–154.

Redder, Angelika (1995): Handlungstheoretische Grammatik für DaF am Beispiel des sogenannten „Zustandspassivs". In: Dittmar, Norbert / Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Fankfurt a.M.: Lang. S. 53–74.

Redder, Angelika (1998): Sprachwissen als handlungspraktisches Bewusstsein – eine funktionalpragmatische Diskussion. In: Didaktik Deutsch 5, S. 60–76.

Redder, Angelika (1999): 'Werden' – funktionalgrammatische Bestimmungen. In: Redder, Angelika / Rehbein, Jochen (Hrsg.): Grammatik und mentale Prozesse. Tübingen: Stauffenburg. S. 295–336.

Redder, Angelika (2000): Fremde Reflexion über Sprache. In: Deutschunterricht 2, S. 1–7.

Redder, Angelika (2001): Zweitsprachenerwerb als Interaktion II. Interaktion und Kognition. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 742–751.

Redder, Angelika (2003): Partizipiale Ketten und autonome Partizipialkonstruktionen: Formen partikularen sprachlichen Handelns. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Funktionale Syntax. Berlin/New York: de Gruyter. S. 155–188.

Redder, Angelika (2013): Produktivität der Diskontinuität. Verbalkomplex und komplexe Verben in der Bildungssprache. In: Köpcke, Klaus-Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.): Wohin steuert die Schulgrammatik – Kontinuität und Wandel. Berlin: de Gruyter. S. 307–328.

Thurmair, Maria (1997): Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23, S. 25–45.

Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl und Eva-Maria Willkop. Mannheim: Dudenverlag.

Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3. Bde. Berlin/New York: de Gruyter.

Wolf-Dieter Krause (Potsdam)

Integration statt Separation: Grammatik im DaF-Unterricht

1 Einführung

Der Umgang mit dem Phänomen „Grammatik" im Lehr- und Lernprozess ist sicher eine der umstrittensten und auch kompliziertesten Fragen im Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerb. Es gab und gibt hier – je nach Standpunkt und vertretener Lehrmethode – diametral entgegengesetzte Vorstellungen. Das reicht von der völligen Ablehnung systematischer grammatischer Unterweisung bis zu einer Hypostasierung der Rolle der Grammatik. Diese Problematik berührt natürlich unmittelbar das Verhältnis von Linguistik und Fremdsprachendidaktik, das in der Vergangenheit immer problembehaftet und von Missverständnissen geprägt war, weil Fremdsprachdidaktiker und Lehrer häufig sprachwissenschaftliche Erkenntnisse nicht oder nicht ausreichend zur Kenntnis nahmen und Sprachwissenschaftler den Fremdsprachenunterricht gelegentlich als unvermitteltes Anwendungsfeld ihrer Theorien ansahen (vgl. Krause 2006: 116ff.). Diese Problematik soll hier nicht weiter vertieft werden, weil inzwischen außer Frage stehen sollte, dass eine systematische Unterweisung in Grammatik für den Lernerfolg, auch und vor allem in einem kommunikativ orientierten Spracherwerb, unverzichtbar ist, zumal wenn es sich um den institutionell gesteuerten Fremdsprachenunterricht und um kognitive Lerner handelt, da solide grammatische Kenntnisse den Lernprozess entscheidend erleichtern, weil ihre Systematik das Gedächtnis im Lern- und Kommunikationsprozess entlastet, indem sie den Lerner vom Zwang befreit, jeden neuen sprachlichen Input als Ganzheit quasi lexikalisiert zu speichern, und es erlaubt, selbständig und in gewisser Hinsicht kreativ neue sprachliche Strukturen zu bilden. Mit dem Hinweis auf den Kommunikationsprozess ist inhäriert, dass grammatische Strukturen eben nicht als Selbstzweck, gewissermaßen als geistige Exerzitien, gelernt werden, wie das in der Grammatik–Übersetzungsmethode der Fall war, sondern auf ein bestimmtes sprachexternes Ziel, einen letztlich kommunikativen Zweck hin. Allerdings sind damit auch Probleme verbunden, die

nicht immer erkannt oder im Lehr- und Lernprozess richtig beurteilt werden, denn Kommunikativität sprachlicher Entitäten bzw. ihre Textualität wird nicht allein durch sprachliche Mittel im engeren Sinne begründet und nicht jede nach den grammatischen Normen einer Sprache richtig gebildete und in einem bestimmten Kontext theoretisch mögliche sprachliche Struktur muss unbedingt korrekt in Bezug auf ihre praktische Verwendung in mündlichen und schriftlichen Texten sein, weil dies noch durch andere, pragmatische Faktoren beeinflusst wird, die mit den konkreten kommunikativen Bedingungen, mit sprachlich–kulturellen und sozialen Prägungen sowie entsprechenden Textsortenspezifika zusammenhängen.

Im vorliegenden Beitrag werden deshalb zwei Aspekte von Integration der Grammatik im Vordergrund stehen. Zunächst soll kurz auf das Verhältnis der Grammatik im engeren Sinne zu anderen Teilen des Sprachsystems eingegangen werden, um hier mögliche Potenzen für den Sprachunterricht anzudeuten. Im zweiten und etwas ausführlicheren Teil wird das Verhältnis der Grammatik zur Kategorie des Textes erörtert, wobei vor allem die Problematik der sprachlich–kommunikativen Stereotype bzw. Textroutinen im Mittelpunkt stehen soll.

2 Integration statt Separation

Der Komplex „Grammatik – Fremdsprachenlernen – Fremdsprachenunterricht" hat somit viele Facetten, ist das Objekt unterschiedlicher Herangehensweisen, determiniert durch unterschiedliche theoretische Auffassungen von Sprache und sprachlicher Kommunikation, differierenden Lernmethoden und dem Verhältnis zu den verschiedenen Bezugswissenschaften, darunter vor allem auch der Sprachwissenschaft. Ein Aspekt der Integration grammatischer Unterweisung in übergeordnete linguistische Zusammenhänge lässt sich in dem Schlagwort „Integration statt Separation" fassen. Es stellt gewissermaßen eine Variierung bzw. Umkehrung des Slogans von Dieling/Hirschfeld (2000: 64) dar, die gefordert hatten „Phonetik integrieren, nicht isolieren", d.h. phonetisch–phonologische Fragestellungen und Probleme sollten nicht isoliert von grammatischen behandelt werden. Das bedeutet im Umkehrschluss natürlich auch, dass grammatische Fragen nicht isoliert von phonetischen Hintergründen behandelt werden sollten, ja generell alle sprachlichen Teilsysteme in ihrem Zusammenwirken in Betracht gezogen werden müssen. So lässt sich z.B. die notorisch schwierige Genuszuordnung zu deutschen Substantiven nur in einem Zusammenspiel von semantischen und morphonologischen Faktoren zumindest zum Teil durchsichtig machen

(vgl. Krause 2004: 161ff.), d.h. die aus kontrastiver Perspektive scheinbare Arbitrarität der Genuszuweisung wird auf innersprachlicher Ebene durch bestimmte semantische, aber auch phonologische und morphologische Begründungszusammenhänge (Wortbildungssuffixe, Auslaut, phonetische Struktur von Einsilbern und Kernwörtern) minimiert (vgl. Menzel/Tamaoka 1995; Wegener 1995; Wegera 1997).

Ähnliches gilt für die Pluralbildung der Substantive im Deutschen, die ob ihrer Komplexität und scheinbaren Unüberschaubarkeit den Lehrenden und den Lernern immer wieder Probleme bereitet. Auch hier lassen sich durch phonetisch–phonologische Zusammenhänge manche schwer verständlichen Probleme durchsichtig machen, wie etwa der Null-Plural (vgl. Krause 2011: 21ff.), der durch die sog. Schwa-Tilgungsregel, die auf prosodischen Gegebenheiten beruht, einsichtig erklärt werden kann (vgl. Wegener 1995: 18ff.), weil der trochäische Fuß, der typisch für grammatische Formen im Deutschen ist, den Ausfall des Schwa-Lauts im Flexiv in der letzten Silbe bedingt, um den Wortrhythmus nicht zu stören (*der Balken – die Balken*, statt **die Balkene*). Das bedeutet auch, dass es im Deutschen keine einsilbigen Pluralformen, außer beim *s*-Plural, gibt. Auch die Verwendung des *s*-Pluralmarkers hat zum Teil phonetische Gründe (vgl. Wegener 1995: 22f.). Da er unsilbisch ist, wird dadurch die phonetische Struktur des Wortes erhalten, was besonders für Fremdwörter, Kurzwörter, Onomatopoetica und Eigennamen gilt (z.B. *die Bar – die Bars, das T-Shirt – die T-Shirts*), bzw. der für das Deutsche untypische Hiatus bei unbetontem Vollvokal vermieden (*Oma–Omas* statt **Omaen*). Mit der Pluralbildung lässt sich auch das phonetische Problem der Umlautung, d.h. der Frontierung mittlerer und hinterer Vokale, verbinden, das im Deutschen grammatische Relevanz hat, denn die Umlautung erfolgt systematisch bei allen Pluralformen auf *–er* (*Haus–Häuser, Buch–Bücher*) sowie durchgängig bei allen markierten femininen Substantiven (vgl. Wegener a.a.O.), die den Plural mit dem Flexiv *–e* bilden (*Wand–Wände, Hand–Hände*). Dadurch lassen sich grammatische Übungen zur Pluralbildung gleich effektiv mit phonetischen Übungen verbinden, da vor allem die gerundeten Vorderzungenvokale für viele nicht-native Sprecher eine besondere Schwierigkeit darstellen (vgl. Krause 2011: 22). Das lässt sich dann ohne Weiteres auf andere grammatische Phänomene wie die Steigerung der Adjektive (*groß–größer*) oder die Wortbildung (*Hund–Hündchen–Hündin*) ausdehnen, wobei man in diesem Zusammenhang auch die für viele Sprecher schwierigen Ich- und Ach-Laute einbeziehen und sie als positionelle Varianten ein und desselben Phonems erklären kann, dessen Realisierung davon abhängig ist, ob davor ein Vokal der vorderen oder der mittleren und hinteren Reihe steht wie beim Beispiel *Buch–Bücher* oder bei *Loch–Löcher*, *Dach–Dächer* usw.

3 Grammatik und Text

3.1 Phasen der Entwicklung

Bezüglich der Beziehung zwischen Grammatik und Text gibt es mehrere Phasen, die direkt mit der Entwicklung der Textlinguistik zusammenhängen. Zunächst gab es von Seiten der Grammatik die Erkenntnis, dass bestimmte grammatische Phänomene nicht auf der Ebene des Einzelsatzes erklärt werden können, sondern satzübergreifende Begründungszusammenhänge herangezogen werden müssen. Diese Herangehensweise, die auch „transphrastisch" genannt wurde, bezog sich auf vor allem auf solche grammatischen Einheiten wie die verschiedenen Pronomina, deren Funktionen nur in größeren Zusammenhängen erklärt werden können, aber auch den Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels, der darin besteht, dass im unmarkierten Fall ein neues Lexem in den Text mit dem unbestimmten Artikel eingeführt und dann mit dem bestimmten Artikel wieder aufgenommen wird. Mit dem Artikel ist im Deutschen natürlich auch das nominale Genus verbunden, das eine nicht unwesentliche Bedeutung für die Konstituierung von Textualität hat. Weinrich (1993: 326) geht z.B. davon aus, dass die drei Genera keine andere Bedeutung haben, außer der, dass sie die Grundlage der Genuskongruenz bilden und damit zur Markierung von Textualität beitragen. Eisenberg (1999: 156) weist auf die Rolle des Genus in der Nominalklammer hin, aber auch beim Gebrauch von Pronomina in phorischer Funktion: „In seiner textverweisenden und damit die Kohärenz von Texten sichernden Funktion kann die Bedeutung des Genus kaum überschätzt werden." Die neu entstehende Textlinguistik war in ihrer frühen Phase auch primär textgrammatisch orientiert, Zusammenhänge im Text wurden vornehmlich über Proformen oder andere Mittel der Substitution von Lexemen erklärt, was häufig mit dem Terminus „Textkohäsion" erfasst wurde. So hieß eine der ersten grundlegenden Arbeiten zur Textlinguistik „Pronomina und Textkonstitution" (Harweg 1968; zur Problematik von Texten als Folgen von Sätzen vgl. auch Adamzik 2004: 17ff.).

Mit dem Begriff „Textkohärenz" ist dann – vereinfacht gesprochen – im Allgemeinen eine Weiterentwicklung der Textlinguistik verbunden, weil nun der Text nicht mehr nur als eine Folge von grammatisch kohäsiven Sätzen aufgefasst wurde, sondern als Ergebnis des sprachlichen Handelns von Kommunikationspartnern, womit andere, textexterne Faktoren ins Spiel kamen wie die Eigenschaften der Kommunikanten, ihre kognitiven, kulturellen und persönlichen Determinanten, die Ziele und Zwecke von Texten, d.h. ihre Funktionen, sowie die allgemeinen und konkreten Bedingungen

der Produktion von Texten, also die Kommunikationssituation im weitesten Sinne. Alle diese Faktoren bewirkten dann zusammen mit den sprachlichen Mitteln das, „was Texte zusammenhält" (Wüest 2011), ja der Textbegriff wurde sogar so weit entgrenzt, dass sprachliche Gebilde, d.h. Folgen von sprachlichen Zeichen, nicht an sich Texte sind, sondern genau wie ein Zeichen „immer nur im Rahmen eines Prozesses für jemanden zu einem Zeichen werden" kann, „so ist auch eine Folge von sprachlichen Zeichen nicht ‚an sich' Text oder Nicht-Text, sondern sie kann als Text behandelt werden – oder nicht" (Adamzik 2010: 268).

3.2 Textroutinen

Bei den sprachlich–kommunikativen Stereotypen bzw. Textroutinen haben wir es mit einem Phänomen auf der sprachlich–formulativen Ebene zu tun, das in gewisser Weise die Vorstellung konterkariert, dass die alles entscheidende Grundlage und der einzig wirklich wichtige Faktor beim Erlernen einer Fremdsprache die souveräne Handhabung der Grammatik der betreffenden Sprache sei und alles andere ganz von allein komme. Das Phänomen, das man mit dem Begriff der Textroutinen zusammenfassen kann, ist intuitiv jedem vertraut, der in einer Fremdsprache, ob mündlich oder schriftlich, kommuniziert. Er produziert Texte korrekt nach den grammatischen Normen der betreffenden Sprache und ist sich zum Schluss doch nicht sicher, ob das, was er mündlich und schriftlich von sich gegeben hat, tatsächlich auch von den muttersprachlichen Rezipienten bzw. Kommunikationspartnern als adäquater Sprachgebrauch bewertet wird, d.h., ob seine Rede oder sein Text im gegebenen Fall auch „deutsch" klingen. Das heißt, es gibt neben der rein sprachlich–strukturellen Seite der Äußerungen, die im Chomskyschen Sinne Ausdruck der Kompetenz ist, auch die Seite der Performanz, d.h. die Umsetzung der Kompetenz unter ganz bestimmten kommunikativen Bedingungen. Coulmas hat das bereits 1985 folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

> Mit anderen auf angemessene Weise zu kommunizieren, kann als die Bewältigung einer Aufgabe bzw. als die Lösung eines Problems betrachtet werden. Nicht jede dieser Aufgaben ist neu, im Gegenteil, viele wiederholen sich Tag für Tag als ein normaler Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens. Sie sind Routine. Das heißt nichts anderes, als daß die Gesellschaft dem Individuum Vorgaben macht und ihm für viele Kommunikationssituationen bewährte Lösungen anbietet. Derartige Problemlösungen sind sprach-, kultur- und gesellschaftsspezifisch und lassen sich nicht ohne weiteres auf eine andere Sprache übertragen. (Coulmas 1985: 53)

3.2.1 Routinen als Rituale der mündlichen Kommunikation

Die im Zitat von Coulmas angesprochenen sprach- und kulturspezifischen Routinen beziehen sich vor allem auf sogenannte sprachliche Rituale, die im Bereich der kontaktiv-expressiven Sprachhandlungen von hoher Relevanz sind, weil sie zum einen als kommunikativ–regulative Sprachhandlungen den Kommunikationsablauf (Eröffnen/Beginnen, Beenden, Unterbrechen, Abbrechen, Fortsetzen usw.) und zum anderen im hohen Maße als sozial–regulative Sprachhandlungen die Beziehungen zwischen den Kommunikanten betreffen (Danken, Grüßen, Begrüßen, Verabschieden, Gratulieren, Kondolieren, Wünschen, Einladen usw.), aber auch dem Ausdruck von Emotionen z.B. in Form von Ausrufen, Flüchen u.ä. dienen. Es sind feste Rituale in der Kommunikation: „Sie verweisen auf eine bestimmte Ordnung, auf die Art und Weise, wie Individuen sich zueinander verhalten und ihre gegenseitige Wertschätzung bekunden" (Lüger 1992: 23). Es sind in aller Regel sprachliche Formeln von hoher Idiomatizität in der betreffenden Sprache, die deswegen nicht einfach von einer Sprache auf eine andere übertragen werden können, weil sie dort eben nicht idiomatisch sind. Das lässt sich z.B. an einer Wendung aus dem Neupersischen (Farsi) zeigen, die lautet „Daste shoma dard nakonad". Wenn man sie wörtlich übersetzt, so bedeutet das ungefähr „Möge Ihre Hand nicht schmerzen" bzw. „nicht weh tun". Wenn ein Perser diese Formel in der deutschsprachigen Kommunikation verwendet, indem er sie direkt überträgt, so wird er beim deutschen Kommunikationspartner die Vorstellung hervorrufen, dass er auf irgendwelche gesundheitlichen Probleme anspielt. Tatsächlich verwenden Perser diese Formel aber als sprachliches Ritual, wenn sie sich bei ihrem Gegenüber für eine erwiesene Leistung oder Hilfe bedanken. Vergleichbare Beispiele führt auch Coulmas (1985: 47f.) an, der den japanischen Satz „Pass auf deinen Körper auf!" zitiert, der im Deutschen etwa so viel bedeutet wie „Bleib gesund!". Derartige Wendungen vor allem aus der phatischen Kommunikation im mündlichen Sprachgebrauch, aber auch in Kontaktformeln und der Etikette im schriftlichen Bereich (Briefe, Mails), die ja in einem gewissen Grade konzeptionell mündlich sind, kann man in jeder Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft finden. Es sei auf die für deutsche Ohren ungewöhnlichen Glückwunschformeln zu solchen Ereignissen wie dem Besuch einer Sauna, einem vollzogenen Umzug, zur Ankunft usw. in der russischsprachigen Kommunikation verwiesen (vgl. Krause 2012: 18). Sie unterliegen den kulturspezifischen Eigenheiten der jeweiligen Gesellschaft. So ist die oben bereits angesprochene persische Kommunikationsgemeinschaft durch ein ganzes System von sprachlichen Ritualen („Taarouf") geprägt, die für die Aufrechterhaltung, Sicherung und Weiterentwicklung der

sozialen Kontakte und Beziehungen zwischen den Angehörigen dieser Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft wichtig sind, deren unmittelbare Transferierung auf andere Sprach- und Kommunikationsgemeinschaften aber zu interkulturellen Problemen oder Missverständnissen führen kann (vgl. Krause 2016: 57). In den Arbeiten u.a. von Coulmas (1981; 1985), Lüger (1992), Stein (2004) und bei Sosa Mayor (2006) zum deutsch–spanischen Vergleich finden sich grundlegende Überlegungen und zahlreiche Beispiele zu dieser Problematik, die vor allem unter interkulturellen Gesichtspunkten diskutiert werden. Das Ziel der Auseinandersetzung mit diesen Ritualen sollte u.a. sein, einen Beitrag zur interkulturellen Kompetenz, zum Erkennen und Bewältigen von „hotspots", also von Stellen, an denen häufig kommunikative Probleme auftauchen, zu leisten (vgl. Heringer 2012: 41).

3.2.2 Literale Textroutinen

Die Beschäftigung mit sprachlichen Routinen hat sich in den letzten Jahren auch auf den Bereich der schriftlichen Kommunikation in allen möglichen Domänen und Textsorten ausgeweitet. Hier sind vor allem die Arbeiten von Feilke (u.a. 2010 und 2012) aus muttersprachlicher Perspektive zu nennen. Für Feilke sind Textroutinen

> textkonstituierende, sprachlich konfundierte literale Prozeduren, die jeweils ein textliches Handlungsschema (Gebrauchsschema) und eine saliente Ausdrucksform (Routineausdruck) semiotisch koppeln. Sie können Typen von Sprachhandlungsmotiven indizieren, haben ein genrekonstitutives Potential und sind ausdrucksseitig durch rekurrent kookkurrente Ausdruckskomponenten ausgezeichnet. (Feilke 2012: 11)

Wir haben es hier also mit einer anderen Spezifik von idiomatischen Ausdrücken zu tun, die als „saliente", also auffällige, und rekurrente Sprachformen zum Ausdruck von bestimmten textlichen Handlungsschemata figurieren. Manche davon können absolut standardisiert sein, wie die bekannte Formulierung auf Beipackzetteln von Arzneien *Zu Risiken und Nebenwirkungen lesen Sie die Packungsbeilage oder fragen Sie Ihren Arzt oder Apotheker.* Diese Handlungsschemata sind funktionale Teilelemente von Texten, innerhalb von Subtexten (etwa Überschriften, Einleitungen, Themeneinführungen oder Zusammenfassungen in einem wissenschaftlichen Aufsatz, Begründungen in einem Bewerbungsschreiben, Handlungsanweisungen in Bedienungsanleitungen, Kochrezepten usw.), die zur Lösung einer kommunikativen Aufgabe beitragen, indem ihnen passende sprachlich–routinierte Ausdrucksmittel zugeordnet werden (vgl. Krause 2016). Sie sind im Sinne von Feilke „genrekonstitutiv", d.h. sie indizieren die Zugehörigkeit

zu einer bestimmten Textsorten bzw. kommunikativen Domäne. An anderer Stelle verwendet Feilke (2012: 21) dafür den Ausdruck „Produktionsidiome". Hier kann man wieder auf Coulmas und die mündlichen Routinen zurückgreifen, der bezüglich solcher Gebrauchsschemata etwa beim Telefonieren (Beginn eines Telefonats, Erbitten eines Rückrufs, Beenden des Gesprächs usw.) davon spricht, dass die diskursive Routine, der sie folgen, gewissermaßen die Idiomatik der Gebrauchsnorm ist (vgl. Coulmas 1985: 49). Diese Art von Idiomatik in der schriftlichen Kommunikation ist etwas, was auch muttersprachlichen Schreibern durchaus Probleme bereiten kann, wenn sie mit den „Produktionsidiomen" bestimmter Domänen und Textsorten nicht vertraut sind. Nicht zufällig gibt es Handbücher dafür, wie man z.B. eine vernünftige Bewerbung schreibt oder wie man wissenschaftliche Abhandlungen verfasst u.ä. Für Nichtmuttersprachler ist diese Problematik noch brisanter, wie ein Blick in fremdsprachige Textprodukte schnell zeigt, denn ein rein struktureller Analyseansatz kann nicht voraussagen, „welche der grammatisch und semantisch möglichen Kombinationen in einem bestimmten Textkontext sprachlich akzeptabel sind und welche nicht" (Feilke 2012: 21), zumal diese Textroutinen domänenspezifisch sind: „Um einen Leser zu überzeugen, müssen im wissenschaftlichen Schreiben andere literale Prozeduren eingesetzt werden als im journalistischen Schreiben […]." (Feilke 2010: 10).

Als Beispiel sei eine Aussage aus einer Power-Point-Präsentation zu einem wissenschaftlichen Vortrag angeführt, in der formuliert wurde: *eine Hypothese, die es zu testen gibt*. Die Konstruktion *etwas zu tun geben,* ist im Deutschen durchaus grammatisch korrekt, etwa in der Wendung „Es gibt viel zu tun, packen wir es an!". So kann es natürlich unter bestimmten Umständen auch etwas zu testen geben. In dem o.g. Kontext ist diese Struktur aber nicht angemessen, man müsste etwa formulieren: *eine Hypothese, die es zu testen gilt* oder noch besser statt *testen* das Verb überprüfen verwenden: *eine Hypothese, die zu überprüfen ist*. Das Beispiel zeigt zum einen, dass der muttersprachige Rezipient die gewählte Formulierung, die strukturell möglich ist, ohne Probleme versteht, sie nicht unbedingt als direkt falsch empfindet, aber dennoch das Gefühl hat, dass es irgendwie seltsam, für den beabsichtigten Zweck eben nicht routiniert klingt. Zum anderen wird auch deutlich, dass Textroutinen neben stark standardisierten Formeln – wie oben angeführt – in einem bestimmten Rahmen auch variierbar sind (*testen – überprüfen; es gilt etwas zu* überprüfen – *es ist etwas zu überprüfen*).

Zur weiteren Illustration soll eine andere Passage aus einem Entwurf einer wissenschaftlichen Qualifikationsschrift eines Nichtmuttersprachlers angeführt werden: *In den* 40*er und* 50*er des* 20*. Jahrhunderts wurden sprachsystematische Vergleiche in Form von parallelen Strukturbeschreibungen*

zweier Sprachen vorgenommen. Die systematischen Vergleiche sollten deshalb stattfinden, um mit den interlingualen Gemeinsamkeiten und Unterschieden Lernschwierigkeiten und Fremdsprachenfehler festzulegen und damit einen Beitrag für den Fremdsprachenunterricht zu leisten. Die Formulierungen sind verständlich und entsprechen auch der deutschen Grammatik, sind aber nicht passend, um das gewünschte kommunikative Ziel adäquat auszudrücken, denn die systematischen Vergleiche *sollten* nicht deshalb *stattfinden,* um damit *Lernschwierigkeiten und Fremdsprachenfehler festzulegen,* sondern *sie hatten das Ziel über die Feststellung interlingualer Gemeinsamkeiten und Unterschiede Lernschwierigkeiten und Fehler in der Fremdsprache zu diagnostizieren*. Es sind damit nach Feilke keine salienten Ausdrücke, keine Produktionsidiome, die dem gegebenen Gebrauchsschema entsprechen.

Hier noch ein Ausschnitt aus einer anderen Textsorte, einer Mail mit einer Ankündigung des beigefügten Textes einer Arbeit: *In der Anlage erhalten Sie meine Doktorarbeit im vollständigen Format. Ich habe versucht nach den vorgekommenen Problemen die Arbeit möglichst vollständig zu übersenden und hoffe, dass es Ihre Zufriedenheit zur Folge hat.* Auch hier ist die Ausdrucksweise des Nichtmuttersprachlers nicht routiniert, denn statt *vorgekommener Probleme,* wäre die Formulierung *Probleme, die es gegeben hat* angemessen gewesen, ebenso wie *dass Sie jetzt damit zufrieden sind* statt der gewählten verbo-nominalen Fügung *Zufriedenheit zur Folge haben.*

Die genannten sprachlich-formulativen Probleme sind auch keine rein textstilistischen Phänomene. Feilke (2010: 14) weist unter Bezug auf Sandig (2006: 11) ausdrücklich darauf hin, dass literale Prozeduren keine „stilistischen Handlungsmuster" sind, die lediglich stilistisch „die Art der Handlungsdurchführung" charakterisieren. Sie sind nach seiner Auffassung die textuell routinisierten Formen des Handelns selbst, nicht dessen sozial bedeutsame „Einkleidung". Das lässt sich auch an den o.g. Textbeispielen nachweisen, die sich im Bereich des Funktionalstils der Wissenschaft bewegen und keine individuellen oder sozial bedeutsamen Varianten darstellen. In Krause (2016: 59) hatten wir darauf hingewiesen, dass mangelnde Textroutine wie oben häufig als „Ausdrucksfehler" bezeichnet und bei der Bewertung von fremdsprachigen Texten, z.B. in Prüfungen, als solche oft vernachlässigt wird. Bei der Bewertung von wissenschaftlichen Publikationen aller Art, aber auch darüber hinaus in anderen öffentlichen Kommunikationsbereichen, sind sie natürlich eine nicht zu vernachlässigende Größe.

3.2.3 Didaktische Aspekte von Textroutinen

Das Lehren und der Erwerb der notwendigen Textroutinen ist ein ausgesprochen diffiziles Problem, das alle damit Befassten bewegt und das auch die eigene diesbezügliche Praxis immer wieder bestätigt. Coulmas (1985) hatte aus fremdsprachlicher Sicht bereits darauf hingewiesen, dass es außerordentlich schwierig ist, diese als Lerninhalt zu fassen, „da sich dafür nicht ohne weiteres Regeln angeben lassen" (Coulmas 1985: 49).

Zunächst liegt der Gedanke nahe, derartige Routinen gewissermaßen als Muster im Sinne des „pattern drill" einzuüben. Aber diese Vorgehensweise funktioniert nicht problemlos, denn das Wissen über solche Textroutinen

> setzt vor allem und in erster Linie voraus, dass der Gebrauchszusammenhang selbst verstanden worden ist […]. Nicht das Muster an sich, sondern der Gebrauchszusammenhang ist kompetenzrelevant, und der ist über ein Memorieren von Ausdrucksmustern gerade nicht zu vermitteln. (Feilke 2010: 3)

Es gibt deshalb nach Feilke eine Kompentenz „dritter Art", die eine Art prozedurales Wissen zwischen dem Produkt- und Prozessaspekt der Sprache darstellt.

Es ist deshalb im Sinne von Coulmas (1985) und Feilke (2010) notwendig, die Routineformeln und Rituale immer im Zusammenhang mit ihren Verwendungsbedingungen zu vermitteln und zu trainieren, was aber eine komplexe und anspruchsvolle Aufgabe ist:

> Der Erwerb des komplexen Geflechts konventioneller Implikaturen, das dem kompetenten Gebrauch literaler Prozeduren […] zugrundeliegt, kann unterrichtlich über entsprechend spracherfahrungsorientierte Material- und Lernumgebungen und darauf bezogene Aufgaben gestützt und gefördert werden. (Feilke 2010: 4)

4 Resümee

Es ist festzuhalten, dass der Komplex „Grammatik und Fremdspracherwerb" sehr viele Facetten hat und der Teufel, wie oft, im Detail steckt. Es war das Anliegen des Beitrags zu zeigen, dass grammatische Phänomene immer in größere Zusammenhänge eingebettet sind. Das können Zusammenhänge sein, die das Wechselspiel mit anderen Teilgebieten des sprachlichen Systems betreffen, deren Erkenntnis und Berücksichtigung manches grammatische Phänomen durchsichtiger und damit einsichtiger machen können. Das betrifft aber auch in nicht zu unterschätzendem Maße die Wechselwirkung grammatischer

Erscheinungen mit der Kategorie des Textes, als dem sprachlich manifesten Produkt sprachkommunikativen Handelns, in dem grammatische Phänomene erst wirklich wirksam und damit auch besser erklärbar werden.

Zugleich war zu zeigen, dass aber nicht nur allein der richtige Gebrauch grammatischer Regeln, die grammatisch und lexikalisch korrekte Formulierung von sprachlichen Einheiten den kompetenten Sprecher ausmachen, sondern dass es eines zusätzlichen Momentes bedarf, um ein wirklich kompetenter Sprecher bzw. Schreiber einer Sprache zu sein, etwas, was sprach- und kulturspezifisch ist und mit den Begriffen diskursive Routine bzw. Textroutine erfasst wird, die ein nicht geringes soziales Hindernis für den Sprachnutzer, sei es als Muttersprachler, aber noch mehr als Fremdsprachler, darstellt. Es ist das, was Coulmas bereits vor über 30 Jahren als die „Schibbolethfunktion" von routinisierten Ausdrücken bezeichnet hat und in seiner Bedeutung bis heute aktuell ist:

> Wer den richtigen Sprachgebrauch beherrscht, wird in einem gegebenen sozialen Bereich zugelassen; für den, der ihn nicht beherrscht, ist die Teilnahme an der sozialen Interaktion in diesem Bereich erschwert oder ausgeschlossen. Der Mangel an diskursiver Routine ist so gesehen das sprachliche Substrat dessen, was sozialpsychologisch als ‚Schwellenangst' bezeichnet wird. Die Teilnahme an institutionsspezifischer Kommunikation setzt das Überschreiten von Schwellen voraus, was zum Teil nicht nur für Fremdsprachensprecher sondern auch für ungeübte Sprecher der betreffenden Landessprache eine Schwierigkeit darstellt. Umgekehrt wird durch den Gebrauch des richtigen Ausdrucks am richtigen Platz der Zutritt zu einem sozialen Bereich bzw. der Einstieg in die Kommunikation sehr erleichtert. (Coulmas 1985: 60)

Literaturverzeichnis

Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer.

Adamzik, Kirsten (2010): Sprache. Wege zum Verstehen. 3. Auflage. Tübingen/Basel: Francke.

Coulmas, Florian (1981): Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik. Wiesbaden: Athenaion.

Coulmas, Florian (1985): Diskursive Routinen im Fremdsprachenerwerb. In: Sprache und Literatur, H. 56, S. 47–66.

Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula (2000). Phonetik lehren und lernen. Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache. Berlin et al.: Langenscheidt.

Eisenberg, Peter (1999): Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. II: Der Satz. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei" – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Fest-Platte für Gerd Fritz. Herausgegeben und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser. Gießen (17.05.2010). URL: **http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf**

Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt a.M. et al.: Lang. S. 1–31.

Harweg, Roland (1968): Pronomina und Textkonstitution: München: Fink.

Heringer, Hans Jürgen (2012): Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen. Tübingen/Basel: Francke.

Krause, Wolf-Dieter (2004): Einige Anmerkungen zur Wortkategorie des nominalen Genus im Deutschen aus kontrastiver Sicht. In: Лексика и лексикография. Сборник научных трудов. Вып. 15. Москва. Российская академия наук. Отделение литературы и языка. S. 157–166.

Krause, Wolf-Dieter (2006): Linguistik und Fremdsprachendidaktik – zwei zerstrittene Geschwister. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu DaF, Bd. 1). Budapest: ELTE. S. 116–134.

Krause, Wolf-Dieter (2011): Phonetik in der universitären Fremdsprachenausbildung. In: Babylonia, H. 2. S. 18–23.

Krause, Wolf-Dieter (2012): Zum Einfluss der Ausgangskultur auf schriftliche zielsprachliche Texte (Deutsch als Fremdsprache). In: Sprache der Kultur und Kultur der Sprache. Festschrift für Prof. Dr. sc. Ana Dimova. Veliko Tirnovo/Schumen: Faber. S. 15–23.

Krause, Wolf-Dieter (2016): Textsorten, Textroutinen und sprachliche Stereotype aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache. In: Findeisen-Freudenberg, Renate (Hrsg.): Auf dem Wege zu einer Textsortendidaktik. Hildesheim: Olms. S. 45–59 [im Druck].

Lüger, Heinz-Helmut (1992): Sprachliche Routinen und Rituale. Frankfurt a.M. et al.: Lang.

Menzel, Barbara/Tamaoka, Katsuo (1995): Der? Die?? Das??? Genuszuweisung bei Anfängern: Zufall, Pauken oder Strategie? In: Deutsch als Fremdsprache 1, S. 13–22.

Sandig, Barbara (2006): Textstilistik des Deutschen. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/New York: de Gruyter.

Sosa Mayor, Igor (2006): Routineformeln im Spanischen und Deutschen. Eine pragmalinguistische kontrastive Analyse. Wien: Praesens.

Stein Stephan (2004): Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation. In: Steyer, Kathrin (Hrsg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin/New York: de Gruyter. S. 262–288.

Wegener, Heide (1995): Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand. Tübingen: Niemeyer.

Wegera, Klaus-Peter (1997): Das Genus. Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts. München: Iudicium.

Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Duden.

Wuest, Jakob (2011): Was Texte zusammenhält. Zu einer Pragmatik des Textverstehens. Tübingen: Narr.

Rita Brdar-Szabó (Budapest)

Metonymische Kompetenz und Grammatikerwerb

1 Einleitung

Heutzutage befindet man sich in einem regelrechten Kompetenzdschungel, zumal das Wort Kompetenz in einer bunt schillernden Variationsvielfalt in beinahe unbegrenzt vielen Kollokationen, Konstruktionen und Kontexten anzutreffen ist.[1] Ein aktuelles Beispiel ist etwa Gesundheitskompetenz, ein Begriff, unter dessen Schirm auch eine Reihe von z.T. sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten subsumiert werden, wobei allerdings noch kein Konsens über seine genaue Bedeutung erzielt werden konnte. Nach Soellner et al. (2009) kommt dieses Wort sowohl im wissenschaftlichen Kontext als auch in der bildungspolitischen Debatte nicht selten vor, und im Rahmen diverser wissens- und/oder handlungsbasierter Definitionsansätze versuchen nun gerade zahlreiche Diskursteilnehmer seine Bedeutung auszuhandeln. Man fragt sich also mit Recht, ob eine weitere Kompetenzart überhaupt nötig wäre, und es ist auf jeden Fall erklärungsbedürftig, wozu diese dienen soll. In diesem Beitrag werde ich aber dennoch – wie das bereits dem Titel zu entnehmen ist – dafür argumentieren, dass eine bisher kaum beachtetete Kompetenzart aus ihrem Dornröschenschlaf erweckt werden sollte. Es handelt sich dabei um die metonymische Kompetenz, die frei nach Ruiz Mendoza als die arme Verwandte der metaphorischen Kompetenz[2] bezeichnet werden kann. Während nämlich metaphorische Kompetenz als fest etablierter Begriff der Kognitiven Linguistik gilt, ist das Konzept der metonymischen Kompetenz bei weitem nicht so gut eingeführt, was man auch daran sehen kann, dass sich die wenigen Definitionsversuche ausnahmslos an den Begriff der metaphorischen Kompetenz[3] anlehnen. Mit Barcelona (2000) und (2007), Radden (2000) und Kövecses (2013) gehe ich jedoch davon aus, dass

[1] Hier sei nur Informationskompetenz als Beispiel erwähnt. Vgl. Sühl-Strohmenger (Hrsg.) 2016.

[2] Ruiz de Mendoza (1999: 3) bezeichnet die Metapher als „pariente rica".

[3] Metaphorische Kompetenz wird in der Forschung entweder als eine Komponente der kommunikativen Kompetenz und/oder als eine Unterart figurativen Denkens – vgl. Littlemore 2001 und Littlemore/Low 2006 – oder aber als eine Erscheinungsform konzeptueller Geläufigkeit („conceptual fluency") – vgl. Danesi 1993 und 1995 – erfasst.

Metonymie als kognitiver Prozess grundlegender ist als Metapher und dass sie in allen Bereichen der Sprache eine maßgebende Rolle spielt. Eine möglichst unabhängige Begriffbestimmung der metonymischen Kompetenz ist deshalb unumgänglich.

In diesem Beitrag verfolge ich das Ziel, eine Arbeitsdefinition der metonymischen Kompetenz vorzulegen und zur Diskussion zu stellen. In einem ersten Schritt soll metonymische Kompetenz (sprach)handlungsbezogen definiert werden, wobei Metonymie auch aus der Erwerbsperspektive betrachtet werden und die Erwerbsaufgabe in Bezug auf die metonymische Kompetenz erfasst werden soll. Im Anschluss daran sollen Wesen und Funktionen der Metonymie näher beleuchtet werden, wobei auch die grammatischen Aspekte der Metonymie aufgegriffen werden. Es folgt darauf die Exemplifizierung: eine auf kontrastiv–typologischer Grundlage ausgearbeitete empirische Fallstudie zur Rolle der Metonymie am Beispiel der Kategorie Numerus in der Grammatik der Nominalphrase im Deutschen, Englischen, Ungarischen und Kroatischen. Diese vier Vergleichssprachen wurden gezielt im Hinblick auf die besondere Lage des DaF-Unterrichts in Ungarn ausgewählt, zumal das Deutsche hier in einem speziellen Mehrsprachigkeitskontext[4] vermittelt wird: die Lernenden haben nicht selten eine in Ungarn gesprochene Minderheitensprache als Muttersprache wie etwa das Kroatische, und das Deutsche wird meistens nach und/oder parallel mit dem Englischen gelernt. Da gegenwärtig keine lernersprachlichen oder erwerbsbezogenen Daten zur Rolle der Metonymie bei der Vermittlung der Grammatik zur Verfügung stehen, kann man sich vorläufig nur auf die Ergebnisse kontrastiv–typologischer Untersuchungen stützen, von denen sich bestimmte Erwartungen in Bezug auf die Besonderheiten des Zweit- und Dritt-/Viertspracherwerbs ableiten lassen, wenn man die Perspektive der Lernenden einnimmt. Abgerundet wird das gegenwärtig noch zugegebenermaßen etwas impressionistische Gesamtbild durch Fazit und Ausblick. Letzterer ist vor allem als Überleitung in die nächste Forschungsphase gemeint, die die empirische Überprüfung der hier vorläufig als vorsichtige Thesen formulierten Einsichten durch lernersprachliche, experimentelle und unterrichtsbezogene Daten gewährleisten und zur Elaborierung einer integrativen Theorie der metonymischen Kompetenz den Weg ebnen soll.

[4] Vgl. dazu Kostrzewa/Rada (Hrsg.) 2010; Feld-Knapp 2014; Feld-Knapp (Hrsg.) 2014; Brdar-Szabó et al. (Hrsg.) 2015; Eichinger 2015; Rada 2015.

2 Metonymische Kompetenz

Zur Wissenschaftsgeschichte der metonymischen Kompetenz ist festzuhalten, dass bei Augst (1977)[5] von einer „synchronen etymologischen Kompetenz" die Rede ist, wonach Sprachteilhaber nicht nur diachron betrachtet, sondern auch in einem Sprachzustand (synchron) belegbar über eine Fähigkeit verfügen, Bedeutungen metaphorisch zu übertragen oder metonymisch zu verlagern. Die Fähigkeit, neue Metaphern zu bilden und neue metonymische Bedeutungsverlagerungen vorzunehmen, gehört demnach zur Kompetenz eines native speakers. Dem ist die Fähigkeit vorgeordnet, rezeptiv gleichklingende Lautkomplexe durch Merkmalhinzufügung, -tilgung oder -dominanzveränderung aufeinander zu beziehen, soweit diese Sachverhalte sprachkonventionell vorgegeben sind. Augst stellt hier auch in Bezug auf den Erstspracherwerb eine Forschungslücke fest. Die Lernaufgabe wird wie folgt bestimmt:

> Wenn das Kind Metaphern und Metonymien erkennen will, muß es erst einmal bemerken, daß es gleichklingende Wörter mit verschiedenen Bedeutungen gibt. Es muß die Fähigkeit entwickelt haben, Wörter aus ihrem determinierenden oder doch zumindest eingrenzenden Zusammenhang zu lösen und konterdeterminiert aufeinander zu beziehen. (Augst 1977: 101)

Hier wird durch das Schlüsselwort „konterdeterminiert" die Anknüpfung an Weinrichs Metapherntheorie offensichtlich.

Im Folgenden soll metonymische Kompetenz – wie oben bereits angekündigt – nicht im Kielwasser der Metaphernforschung und auch nicht als blasses Spiegelbild der metaphorischen Kompetenz betrachtet werden, sondern möglichst unabhängig davon. Meine Arbeitsdefinition soll folgenden Anforderungen gerecht werden:

1. sie soll sprachhandlungsbezogen begründet sein;
2. sie soll aus der Erwerbsperspektive vorgenommen werden;
3. sie soll gut operationalisierbar und anwendbar, d.h. in die analytische Praxis gut umsetzbar sein;
4. Untersuchungsgegenstand ist der spontane Sprachgebrauch, natürliche Diskurse oder ihre Simulation in Unterrichtssituationen;
5. der Sprecher/Schreiber bzw. der Hörer/Leser befinden sich im Default-Fall im unbewusst–automatischen Verarbeitungsmodus, und ihre sprachanalytischen Fähigkeiten und Fertigkeiten unterliegen einer starken

[5] Metonymische Kompetenz kommt zwar bei Augst als Terminus nicht vor, sein Konzept der synchronen etymologischen Kompetenz umfasst jedoch sowohl die metaphorische als auch die metonymische Kompetenz.

individuellen bzw. gruppenspezifischen Variation, die wiederum ausgesprochen instruktionsabhängig ist;

6. die Definition der metonymischen Kompetenz ist nicht nur zur kommunikativen Kompetenz – insbesondere zur Textkompetenz[6] –, sondern auch zur kognitiv–konzeptuellen und kulturellen Kompetenz in Bezug zu setzen.

Metonymische Kompetenz definiere ich demnach als Fähigkeit und Fertigkeiten, metonymisch motivierte natürlichsprachliche Äußerungen einer Erstsprache spontan, unbewusst und automatisiert (d.h. ohne Verzögerung) zu erwerben, zu produzieren und zu verstehen. Die Erwerbsaufgabe richtet sich darauf, den angemessenen rezeptiven und produktiven Umgang mit allen Metonymietypen einer bestimmten Sprach- und Kulturgemeinschaft als Erst-, Zweit- oder Drittsprache[7] oder im Mehrsprachigkeitskontext[8] zu erlernen. Die Interpretationsaufgabe (aus rezeptiver Sicht) besteht darin, von einzelnen Textexemplaren auf der Folie bestimmter Diskurstraditionen ausgehend Sinn zu konstruieren, wobei Inferieren die zentrale Rolle spielt (sowohl in der Erstsprache, als auch in Zweit- und Drittsprachen oder in Mehrsprachigkeitskontexten). Die Produktionsaufgabe (aus der Sicht der Sprachproduktion) richtet sich darauf, metonymisch motivierte Äußerungen hervorzubringen (sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache bzw. in mehreren Zielsprachen). In Zwei- und Mehrsprachigkeitssituationen kommt eine weitere Aufgabe hinzu, und zwar die Transferierungsaufgabe, die den Transfer konzeptueller und/oder sprachlicher Metonymien zwischen Sprachen in beiden möglichen Richtungen zum Gegenstand hat.[9] Teil der metonymischen Kompetenz ist die Fähigkeit, die Legitimität metonymischen Transfers beurteilen zu können. Zu erkennen, was legitim ist, liegt bereits im Übergangsbereich zur Analysekompetenz, die multifaktoriell bedingt z.T. automatisiert, z.T. bewusst ist. Beim Zweitspracherwerb und in Mehrsprachigkeitssituationen ist die metonymische Kompetenz jedoch nicht nur für den Transfer von Metonymien aus der Erstsprache zuständig, die Metonymie kann nämlich in Sprachkontaktsituationen auch folgende Erscheinungsformen haben:

- Metonymie als Quelle für Transfer aus der Erst-, Zweit-, Dritt- oder Viertsprache (wobei Bewegung im Prinzip in beiden Richtungen möglich ist)

[6] Zum Begriff der Textkompetenz beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen vgl. Feld-Knapp 2014b.

[7] Vgl. Cenoz et al. (Hrsg.) 2001 und Hufeisen 2003.

[8] Vgl. Feld-Knapp (Hrsg.) 2014.

[9] Vgl. dazu Kecskes/Papp 2003 und Kecskes 2008.

- Metonymie als Quelle für Transfer in multilingualen Netzwerken
- Metonymie als Teil des zielsprachlichen Inputs
- Metonymie als lernersprachliche Kompensationsstrategie (wenn sie weder quell- noch zielsprachlich belegbar ist, und eindeutig als autonomes emergentes Merkmal einer Lernersprache zu identifizieren ist)
- Metonymie als kreative Kodierungs- oder Inferierungsstrategie
- Metonymie als Strategie des kontrastiven Lernens (als implizite oder explizite Bewusstmachungsstrategie).[10]

Metonymie wurde in der bisherigen Forschung kaum aus der Erwerbsperspektive betrachtet, dementsprechend gibt es auch im Allgemeinen kaum abgesichertes empirisches Faktenwissen über erwerbsbezogene Aspekte der Metonymie. Die wenigen verfügbaren Studien behandeln die lexikalische Metonymie im Erstspracherwerb[11] bzw. im auffälligen Spracherwerb.[12] Deutlich unterrepräsentiert ist die Erforschung der grammatischen Metonymie aus der Erwerbsperspektive. Die ersten umfassenden Arbeiten zur Rolle der Metonymie im Zweitspracherwerb liegen mit Littlemore (2009 und 2015)[13] und Barcelona (2010) vor. Das Problem des Transfers von Metonymien wurde jedoch – soweit mir bekannt ist – in der Forschung noch nicht systematisch behandelt.[14] Meine diesbezüglichen Überlegungen haben deshalb provisorischen Charakter und müssen noch durch detaillierte empirische Untersuchungen überprüft werden.

[10] Vgl. dazu die in Brdar-Szabó 2010 entwickelte Konzeption, wobei auch eine Arbeitsdefinition der Kontrastivität vorgelegt wurde. Metapher als Bewusstmachungsstrategie wird von Selinker und Kuteva (1992: 249) am Beispiel der Vermittlung stark polysemer Verben ohne isomorphe Entsprechungen in der Erstsprache im Rahmen eines kognitiven Modells vorgeschlagen. Metapher wirkt hier nicht als Quelle für Transfer aus der Erstsprache, sondern als Strukturierungsprinzip bei der Aufbereitung des zielsprachlichen Inputs. Für eine vergleichbare Einsetzung der Metonymie sind mir bisher keine Beispiele bekannt. Metonymisch motivierte Polysemie ließe sich m.E. durch diese Strategie auch effektiv vermitteln.

[11] Vgl. Nerlich [et al.] 1999; Rundblad/Annaz 2010a; Falkum [et al.] 2016; Pérez-Hernández/Duvignau 2016.

[12] Vgl. Annaz [et al.] 2008; Rundblad/Annaz 2010b sowie Melogno [et al.] 2012.

[13] Vgl. dazu insbes. Littlemore 2009: 107–124 und ders. 2015: 161–190. Littlemore et al. 2016 ist eine empirische Fallstudie zur Rezeption von Metonymien durch japanische L2-Lernende des Englischen.

[14] Das bezieht sich sowohl auf die aktuelle Interferenz- bzw. Transferforschung (vgl. Jarvis/Pavlenko 2008, Ortega 2009, Alonso Alonso [ed.] 2016), als auch auf die Lernersprachforschung (vgl. Fekete 2016). Littlemore (2015: 184) ist die einzige mir bekannte Ausnahme, wo ein Beispiel für negativen Transfer einer Metonymie aus dem Deutschen ins Englische erwähnt wird.

3 Metonymie: Begriffs- und Funktionsbestimmung

Da die Metonymie im Rahmen kognitiv–linguistischer Modelle hinsichtlich bestimmter Merkmale gegenwärtig kontrovers diskutiert wird, und da es mir hier nicht vorrangig auf das Definitionsproblem ankommt, stütze ich mich auf ein möglichst konsensfähiges Fundament und entscheide mich für eine in der analytischen Praxis gut anwendbare Definition. Als Ausgangspunkt wähle ich zwar in einem ersten Schritt zur allgemeinen Verortung der Metonymie die von Kövecses und Radden vorgeschlagene Arbeitsdefinition: „Metonymy is a cognitive process in which one conceptual entity, the vehicle, provides mental access to another conceptual entity, the target, within the same idealized cognitive model" (Radden/Kövecses 1999: 21). Diese allgemeine Definition der konzeptuellen Metonymie erfordert jedoch eine gewisse Einschränkung und Spezifizierung, damit sie praxistauglich und operationalisierbar wird. In meinen weiteren Überlegungen werde ich mich deshalb auf Panthers stringente Arbeitsdefinition der Metonymie stützen:

> In a linguistically manifest metonymic relation, a source meaning is related to a target meaning by means of a linguistic form (e.g. morpheme, word, phrase, sentence) that I call the linguistic vehicle. The larger ellipse […] represents the generally accepted assumption that the metonymic mapping takes place within one cognitive domain or […] ICM. […] the source meaning is not obliterated by the target meaning, but still conceptually present ('salient') or activated. […] the target meaning is an elaboration of the source meaning, with the source meaning being one conceptual component of the target meaning […]. (Panther 2005: 358)

Die metonymische Basisrelation lässt sich dabei – leicht adaptiert in Anlehnung an Panther (ebd.) – wie folgt darstellen:

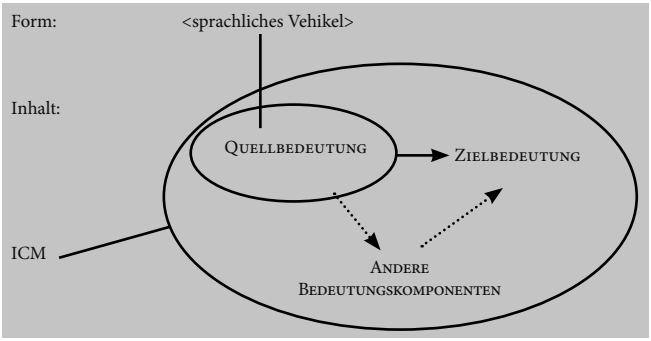


Abb. 1: Die metonymische Basisrelation[15]
(adaptiert nach Panther 2005: 358)

[15] Adaptiert nach Panther 2005: 358.

Das sprachliche Vehikel ist mit dem jeweiligen sprachlichen Ausdruck gleichzusetzen, der die Quellbedeutung liefert. Abbildung 1 vergegenwärtigt also eine sprachlich realisierte metonymische Relation, bei der die Quellbedeutung durch ein sprachliches Ausdrucksmittel zu der Zielbedeutung in Bezug gesetzt wird. Beim sprachlichen Ausdruck kann es sich um Morphem, Wort, Phrase oder Satz handeln. Die größere Ellipse in der Abbildung veranschaulicht die im Allgemeinen konsensfähige Annahme, wonach die metonymische Projektion innerhalb der selben kognitiven Domäne zu lokalisieren ist. Unterschiede zwischen einzelnen Forschern gibt es vor allem in Bezug auf die genaue Modellierung des Zuständigkeitsbereichs, innerhalb dessen Metonymien operieren, so dass neben Idealisierten Kognitiven Modellen vielfach von Frames und kognitiven Domänen die Rede ist. Panther (2005: 358) betont, dass die Quellbedeutung durch die Zielbedeutung der metonymischen Übertragung nicht verdeckt wird, so dass sie auf der konzeptuellen Ebene weiterhin aktiviert bleibt und salient ist. Panthers Definition fokussiert außerdem auf einen weiteren, in der einschlägigen Forschung bisher nicht beachteteten Aspekt der metonymischen Bedeutungskonstruierung: Die Zielbedeutung ist als eine Elaboration der Quellbedeutung anzusehen, wobei die Quellbedeutung eine konzeptuelle Komponente der Zielbedeutung darstellt.

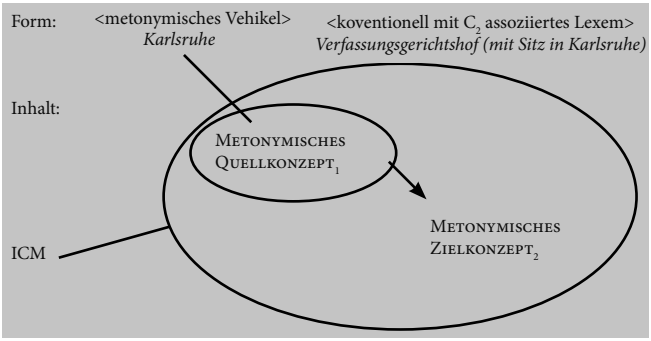


Abb. 2: Metonymische Interpretation von *Karlsruhe*

Unter (1a–b) wird je ein Beispiel für die wörtliche und für die metonymische Lesart desselben Wortes geliefert:

(1a) ***Karlsruhe** liegt im Bundesland Baden-Württemberg.*
(1b) *Rund drei Wochen nach der Einigung auf die Erbschaftssteuerreform schaltet sich **Karlsruhe** wieder ein. **Das Verfassungsgericht** kündigt an, sich im Herbst wieder mit der Steuer zu befassen.*

In (1a) bezieht sich das kursivierte Wort auf die Stadt Karlsruhe, in (1b) dagegen handelt es sich um eine metonymische Lesart, zumal die gleiche Wortform (d.h. das sprachliche Vehikel) hier nicht das Quellkonzept 'Stadt' bezeichnet, sondern eine metonymisch verschobene Bedeutung hat, wobei sie sich auf das Zielkonzept 'Verfassungsgerichtshof mit Sitz in Karlsruhe' bezieht, wie man es aufgrund des Folgesatzes in (1b) eindeutig ermitteln kann, welcher ja das mit Karlsruhe des Prätextes referenzidentische kontextuelle Synonym [D]/das Verfassungsgericht enthält. Dieses lässt sich wiederum als das konventionell mit dem Zielkonzept assoziierte Lexem bzw. als eine seiner Varianten identifizieren. Karlsruhe in (1b) ist demnach als eine Ort für Institution-Metonymie zu interpretieren.

Die allgemeine Definition der konzeptuellen Metonymie erfordert eine Feindifferenzierung der Typen metonymischer Übertragung und die Herausstellung der Prinzipien, durch die die Wahl der bevorzugten Ausgangs- oder Quellgröße gesteuert wird. Von Kövecses und Radden (1999) werden in diesem Zusammenhang diverse kognitive und kommunikative Faktoren diskutiert, die den Prozess der metonymischen Referenzübertragung beeinflussen können. Da mein Hauptinteresse in diesem Beitrag der Entdeckung sprach- und kulturspezifischer Beschränkungen im Gebrauch und Erwerb grammatischer Metonymien gilt, werde ich mich jetzt Klassifizierungs- und Typologiesierungsversuchen zuwenden, um im Anschluss daran meinen Untersuchungsgegenstand präziser einfangen zu können.

Die Typologie von Kövecses und Radden orientiert sich an der genauen Art der innerhalb eines bestimmten ICM (d.h. eines Idealisierten Kognitiven Modells) beobachtbaren metonymischen Übertragung. Es werden dabei auf einer allgemeinen Ebene zwei Übertragungstypen gegeneinander abgehoben, welchen wiederum im Grunde genommen verschiedene Teil–Ganzes-Relationen zugrunde liegen: 1) ganze ICMs und ihr(e) Teil(e) und 2) Teile eines ICM. Innerhalb beider Typen werden zahlreiche Subtypen jeweils in Abhängigkeit vom entsprechenden ICM-Typ unterschieden. Beim ersten allgemeinen Typ handelt es sich dabei u.a. um das Konstitution-ICM, das Objekt-und-sein-Teil-ICM und das Ereignis-ICM, beim zweiten dagegen u.a. um das Handlung-ICM, das Wahrnehmung-ICM, das Kausativierung-ICM und das Lokation-ICM. Die einzelnen Subtypen können schließlich meistens in spezifischeren Subvarianten vorkommen, jeweils davon abhängig, welche Teile eines bestimmten ICM dabei betroffen sind.

Metonymien lassen sich jedoch außer der Art der metonymischen Übertragung auch aufgrund ihrer diskurs-pragmatischen Funktionen typologisieren. Die von Panther und Thornburg (1999: 335 f.) vorgelegte Typologie wird diesem Anspruch gerecht. Im folgenden soll sie an je einem Beispiel

vorgeführt werden. Die in den Äußerungen unter (4–6) kursiv hervorgehobenen Ausdrücke sind jeweils Erscheinungsformen eines der drei pragmatischen Metonymietypen, die von Panther und Thornburg gegeneinander abgehoben werden. Es geht dabei um referentielle Metonymie in (2), um prädikative in (3) und um illokutionäre in (4):

(2) *Straubing Original **Dürer**: Ein Kirchenfenster macht Kunstkarriere*
*Die Sensation ist perfekt: Ein 7 mal 2,5 Meter hohes Kirchenfenster in Straubings Basilika ist als zuvor unbekannter **Dürer** erkannt worden. Das Bild zeigt die Übergabe der Zehn Gebote durch Gottvater an Mose.* (FAZ, 09.06.2005, Nr. 131, S. 33)

(3) ***Der Wagen** wurde an den Haken genommen.* (Duden 11, Redewendungen)

(4) ***Kann ich bitte eine zusätzliche Tüte haben?***

Die in (2) und (3) hervorgehobenen Ausdrücke werden als Erscheinungsformen propositioneller Metonymie angesehen, die in zwei Subtypen als referentielle – wie in (2) illustriert – und als prädikative Metonymie – wie in (4) veranschaulicht – vorkommen kann. Referentielle Metonymie liegt vor, wenn ein referierender Ausdruck, meistens eine Nominalphrase, die Ausgangsgröße bzw. die Quelle für eine implizite Zielgröße ist, die ebenfalls ein referierender Ausdruck ist, welcher gewöhnlich als Nominalphrase realisiert wird. Bei prädikativer Metonymie steht ein bestimmter propositioneller Inhalt für einen anderen propositionellen Inhalt. Eine illokutionäre Metonymie liegt schließlich vor, wenn ein bestimmter illokutionärer Akt für einen anderen illokutionären Akt steht. Wird nun die an der Art der metonymischen Übertragung orientierte Typologie auf die o.a. Beispiele angewandt, so lässt sich folgendes feststellen: In (2) handelt es sich um eine Schöpfer für Werk-Metonymie, in (3) um eine Teilhandlung für ganze Handlung-Metonymie innerhalb des Teile-einer-Handlung-ICM-Typs (gemeint ist hier nämlich, dass der Wagen abgeschleppt wurde) und in (4) schließlich um eine Frage für Bitte-Metonymie des Typs Teile-eines-illokutionären-Szenarios.

Da ich mich in diesem Beitrag des Weiteren auf die grammatischen Funktionen der Metonymie konzentrieren werde, soll in einem nächsten Schritt das Verhältnis von Grammatik und Metonymie kurz geklärt werden. Versucht man alle Erscheinungsformen der grammatischen Metonymie zu erfassen, die in der einschlägigen Forschung als solche analysiert werden, so zeichnen sich dabei zwei verschiedene Aspekte ab: Es gehören einerseits diejenigen Fälle dazu, wo das sprachliche Vehikel der metonymischen Übertragung eine grammatische Konstruktion ist wie etwa bei der prädikativen Metonymie. Es sind aber andererseits auch die grammatischen

Charakteristika von Metonymien mitzuberücksichtigen, deshalb sind auch die grammatischen Ausdrucksmittel (Funktionswörter wie etwa Artikel bzw. grammatische Affixe wie etwa Pluralmarker) und die grammatischen Kategorien (wie etwa Genus, Kasus und Numerus) in die Behandlung der referentiellen Metonymien miteinzubeziehen. Das Verhältnis von Metonymie und Grammatik wurde in der bisherigen Forschung relativ selten explizit aufgegriffen. Es gibt nur wenige Monographien, die ausdrücklich diesem Problem gewidmet sind, und die eine Vorreiterrolle auf diesem Gebiet der Kognitiven Linguistik spielen: Waltereit (1998) untersucht Kontiguitätsphänomene in der französischen Satzsemantik, Ruiz de Mendoza und Otal Campo (2002) behandeln prädikative Metonymien, Argumentstruktur-Konstruktionen, Extension und Reduktion von Valenzen, Modalität sowie anaphorische Referenz, Brdar (2007) setzt sich mit der metonymischen Motivation der Extension grammatischer Kategorien und Konstruktionen auseinander, Sweep (2012) thematisiert die lexikographischen Aspekte des metonymischen Objektwechsels am Beispiel des Deutschen und des Niederländischen, und mit Panther/Thornburg/Barcelona (eds.; 2009) liegt schließlich der erste thematisch fokussierte Sammelband vor, in dem die Rolle von Metapher und Metonymie in der Grammatik behandelt wird. Von besonderer methodologischer Relevanz ist im vorliegenden Beitrag der Sprach- und Kulturvergleich, der uns die Tür zur metonymischen Kompetenz im Grammatikerwerb einen Spalt breit öffnen soll. Barcelona misst dem Sprachvergleich als Methode in seiner bahnbrechenden Studie zur Metonymie im Zweitspracherwerb auch maßgebende Bedeutung bei (vgl. Barcelona 2010), wobei er betont, dass die durch kontrastive Analyse erschlossenen interlingualen Unterschiede und sprachspezifischen Restriktionen in der Nutzung von Metonymien zur Optimierung der Steuerung von Zweitspracherwerbsprozessen instrumentalisiert werden sollten.[16] An dieser Stelle soll – in aller Kürze – nur auf die wichtigsten Forschungsergebnisse verwiesen werden, auf die man sich im Bereich der Grammatik stützen kann.

An sprachenpaarbezogenen kontrastiven Untersuchungen sind folgende zu nennen: Panther und Thornburg (1999) widmen sich der Analyse der Potentialität für Aktualität-Metonymie im Englischen und Ungarischen, mit Panther/Thornburg (2003) wenden sie sich der Untersuchung des lexikalischen Aspekts im Englischen und Französischen aus der Sicht der Metonymie zu. Zum Sprachenpaar Englisch-Spanisch liegen zwei kontrastive Arbeiten vor: während in Ruiz de Mendoza/Diez Velasco (2003) die Produktivität der generellen Handlung für Prozess-Metonymie in diversen grammatischen

[16] Barcelona meint hier in erster Linie den Grammatikerwerb.

Konstruktionen des Englischen und des Spanischen verglichen wird, werden in Ruiz de Mendoza/Pérez Hernández (2003) interlinguale Unterschiede in der Nutzung genereller modaler Metonymien ermittelt. Brdar-Szabó (2007) ist der kontrastiven Untersuchung referentieller, prädikativer und illokutionärer Metonymien im Deutschen und Ungarischen gewidmet.

Die anderen gegenwärtig verfügbaren sprachvergleichenden Analysen zur Grammatik lassen sich zu dem kontrastiv–typologischen Ansatz zuordnen, zumal diese mindestens drei Sprachen – meistens fünf oder mehr als fünf – als Untersuchungsgegenstand haben. Aus der Sicht von Spracherwerbsprozessen in Mehrsprachigkeitskontexten sind solche Forschungen von besonderer Relevanz. Barcelona (2003) kontrastiert die Nutzung von Metonymien in der Grammatik der Eigennamen im Deutschen, Englischen, Französischen, Italienischen und Spanischen. Hilpert (2007) untersucht die sprachübergreifenden Besonderheiten der Nutzung körperteilbasierter Metonymien im Lexikon und in der Grammatik. Brdar und Brdar-Szabó[17] widmen sich in einer Reihe kontrastiv–typologischer Arbeiten der Untersuchung sprachspezifischer Restriktionen bei der Nutzung diverser Metonymietypen in der Grammatik des Deutschen, Englischen, Ungarischen und Kroatischen, in einigen Fallstudien unter Einbeziehung weiterer germanischer, slawischer und/oder romanischer Sprachen. Panther (2015) untersucht die Produktivität der Resultat für Handlung-Metonymie in passivischen Imperativsätzen im Deutschen und Englischen sowie einen Spezialfall der Potentialität für Aktualität-Metonymie in fünf Sprachen (im Deutschen, Englischen, Ungarischen, Französischen und Spanischen) und stellt dabei resümierend fest, „[…] dass übereinzelsprachliche Variation in der Ausnutzung von Metonymien existiert und ein lohnendes Forschungsgebiet ist." (vgl. Panther 2015: 213). Dieser Feststellung stimme ich auch voll zu, und mit Barcelonas These von der fremdsprachendidaktischen Auswertbarkeit dieser Forschungsansätze bin ich auch vollkommen einverstanden, in meinen Überlegungen zur metonymischen Kompetenz im Grammatikerwerb werde ich dennoch einen anderen Weg einschlagen.

Metonymische Kompetenz kann sich in verschiedenen Bereichen der Sprache manifestieren, und ihre o.a. Erscheinungsformen sind in dieser Hinsicht auch keine Ausnahmen. Da aber in diesem Beitrag der Grammatikerwerb im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, wurden in der obigen Übersicht nur diejenigen kontrastiven bzw. kontrastiv–typologischen Arbeiten erwähnt, die Metonymie in der Grammatik unter die Lupe

[17] Vgl. dazu im einzelnen Brdar 2009; Brdar et al. 2001; Brdar/Brdar-Szabó 2003, 2004 und 2009; Brdar-Szabó 2009; Brdar-Szabó/Brdar 2003a, 2003b, 2004, 2012 und 2014.

nehmen. In der folgenden Exemplifizierung sollen auch die grammatischen Aspekte der Metonymie besonders fokussiert werden. Im Folgenden werde ich jedoch nicht die Ergebnisse der o.a. linguistischen Forschungen referieren, zumal ich hier nicht die sogenannte praxisbezogene „Anwendung" kontrastiv-linguistischer Analysen anstrebe. Ich gehe davon aus, dass Spracherwerbsprozesse in Mehrsprachigkeitskontexten an und für sich als eigenständiger Forschungsgegenstand interessant sind und einen interdisziplinären Zugang erfordern, und ich werde mich deshalb im nächsten Kapitel darum bemühen, an einem aus linguistischer Sicht scheinbar trivialen Beispiel die Perspektive der Lernenden in Mehrsprachigkeitskontexten einzunehmen. Der Numerus als nominale Kategorie scheint auf den ersten Blick sehr simpel zu sein, bei näherem Hinsehen kann man sich aber schnell vom Gegenteil dieser Annahme überzeugen, zumal die einschlägige Fachliteratur Bibliotheken füllen könnte. Im Folgenden werde ich die den Numerus aus neuer Sicht betrachten, indem ich seine metonymischen Aspekte beleuchten und ausloten werde.

4 Exemplifizierung: Metonymie in der Grammatik der Nominalphrase am Beispiel des Numerus aus kontrastiver Erwerbsperspektive

4.1 Die Faktenlage: Deutsch, Englisch, Kroatisch und Ungarisch aus multiplen Erwerbsperspektiven

In einem ungarischen Ort in der Nähe der kroatischen Grenze stößt man auf folgende Aufschriften als Werbebotschaften, die Gäste aus Kroatien ansprechen sollen:

(5) *Knjiga*
Buch_Sing_NOM

(6) *Guma*
Reifen_Sing_NOM

Kroatische Muttersprachler interpretieren diese Ausdrücke anders als von den ungarischen Kaufleuten intendiert: anstatt an einen Buchladen bzw. an ein Reifenfachgeschäft zu denken, gehen sie davon aus, dass hier vielleicht auf ein besonders wertvolles Buchexemplar die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll. Bei Guma sind sie aber ratlos, da sie sich überhaupt nicht vorstellen können, was man mit einem Stück Reifen anfangen könnte. Die interkulturellen Verständigungsschwierigkeiten ergeben sich in beiden Fällen aus

den interlingualen Unterschieden in der Grammatik der Nominalphrase im Ungarischen und Kroatischen. Inhalte, die man im Ungarischen als

(7) *Könyv*
Buch_Sing_NOM

(8) *Gumi*
Reifen_Sing_NOM

schlicht und einfach als Nomen im Singular Nominativ zum Ausdruck bringt, werden im Kroatischen jeweils als

(9) *Knjige*
Buch_Pl_NOM

(10) *Gume*
Reifen_Pl_NOM

Nomen im Plural Nominativ kodiert. Die für Fehlinterpretationen Anlass gebenden Varianten sind als Spiegelübersetzungen der ungarischen Ausdrücke „Könyv" és „Gumi" entstanden und sind somit als negativer Transfer einzuordnen. Die Abweichungen zwischen Ungarisch und Kroatisch sind auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen und lassen sich in beiden Fällen darauf zurückführen, dass in der ungarischen Nominalphrase der Singular das Grundkonstrual bietet, während in der kroatischen Nominalphrase der Plural eine entprechende Funktion übernimmt. Zwischen Ungarisch und Kroatisch ergeben sich analoge Kontraste wie zwischen Ungarisch und Deutsch, zumal die einschlägigen deutschen Entsprechungen ähnlich wie im Kroatischen im Plural Nominativ stehen und artikellos sind:

(11) *Bücher*

(12) *Reifen*

Die artikellose Form Reifen stellt zudem DaF-Lernende vor die Herausforderung, grammatische Homonymie in den Griff zu bekommen, zumal die Interpretation als Singular oder als Plural erst durch entsprechende Artikelwörter oder aber durch Situation bzw. Kontext klar gestellt werden kann. Diese Form kann ungarischen DaF-Lernenden immerhin besondere Schwierigkeiten bereiten. Ist man mit Form und Bedeutung von Reifen bereits vertraut, kann sich unter dem Einfluss des ungarischen Äquivalents gumi die Annahme ergeben, dass es sich bei Reifen ebenfalls um eine Singularform handeln würde. Da die Kodierung der grammatischen Kategorie Plural am Substantiv im Ungarischen immer und ausnahmslos transparent ist, zumal das Morphem *-k* ein eindeutiger Pluralmarker ist, ist die Form gumi sehr gut

als Singular erkennbar. Die Interpretationsaufgabe wird dadurch ziemlich komplex, dass man dabei in diesem Fall – wenn auch für Muttersprachler unbewusst und unbemerkt – gleich dreimal metonymisch zu inferieren hat: in einem ersten Schritt wird eine Stoff für Objekt-Metonymie implementiert, dann die Spezielles für Generisches-Metonymie eingesetzt (vgl. dazu „specific for generic metonymy" bei Radden/Dirven 2007), und schließlich eine Ware für Geschäft-Metonymie aktiviert. Bei der deutschen Entsprechung gibt es keine Stoff für Objekt-Metonymie, und bei der Implementierung der Spezielles für Generisches-Metonymie lässt sich eine Abweichung im Vergleich mit dem Ungarischen beobachten, zumal die Ausgangsgröße für diese Metonymie ein artikelloses Substantiv im Plural ist und nicht eines im Singular.

Die Metonymie-Lage ist hier im Deutschen und im Englischen analog, gibt es doch in beiden Fällen artikellose Substantive im Plural. Vgl. dazu

(13) *Books*

bzw.

(14) *Tires*

Die einschlägigen grammatischen Konstruktionen des Englischen als Zweitsprache scheinen hier also aus der Sicht des Erwerbs des Deutschen als Drittsprache keine Lernbehinderung darzustellen, sondern es ist vielmehr anzunehmen, dass hier positiver metonymiebedingter Transfer vorkommen könnte, was in den entsprechenden lernersprachlichen Daten im adequaten Numerusgebrauch seinen Niederschlag finden müsste.

Transfer von Metonymie erlangt jedoch erst durch den Umstand wirkliche Relevanz, dass die o.a. illustrativen Beispiele keine isolierten grammatischen Einzelfälle sind. Wie u.a. in Barcelona (2007), Ruiz de Mendoza/Otal (2002) und Brdar (2007) gezeigt wurde, durchdringt Metonymie im buchstäblichen Sinne alle Bereiche der Grammatik. Die bereits verfügbaren kontrastiv–typologischen Forschungen haben – wie bereits erwähnt – neben universalen Tendenzen der Metonymie-Nutzung auch signifikante sprachspezifische Variation und Unterschiede zutage gefördert. Da die Behandlung der wichtigsten grammatischen Metonymien mehrere Bände füllen würde, und da die Bearbeitung der Grammatik der ganzen Nominalphase auch monographische Breite fordern würde, werde ich mich im Folgenden auf die Beleuchtung der Kategorie Numerus aus der Sicht der Metonymie beschränken. Am Beispiel der Grammatik der Nominalphrase ließe sich jedoch leicht zeigen, dass alle nominalen Kategorien – Genus, Numerus, Kasus und Definitheit – zumindest z.T. systematisch durch metonymische Prozesse beeinflusst bzw. motiviert

sind, was vor allem in Besonderheiten des Artikelgebrauchs und der Singular–Plural-Verwendung seinen Niederschlag findet.

Als Einstieg in die Grammatik der Nominalphrase sollen die von Talmy (2000) definierten raumbezogenen Kategorien Gebundensein, Plexität und Teilbarkeit dienen. Im Folgenden werde ich seine Definitionen im Wortlaut wiedergeben.

Über den Zustand des Gebundenseins äußert sich Talmy wie folgt:

> [...] state of boundedness, which has two principal member notions, that of unboundedness and that of boundedness. When a quantity is understood as unbounded, it is conceived as continuing on indefinitely with no necessary characteristic of finiteness intrinsic to it. When a quantity is understood as bounded, it is conceived to be demarcated as an individuated unit entity. (Talmy 2000: 31)

Diese Kategorie hat demnach zwei Mitglieder, Gebundenheit und Ungebundenheit. Sie spiegelt sich in der Grammatik in der Unterscheidung von Zählbarkeit und Unzählbarkeit. Gebundene Entitäten sind sprachlich als zählbare, ungebundene dagegen als nichtzählbare Nomina kodiert. Manche sind inhärent als gebunden konzeptualisiert, manche als ungebunden, es gibt aber auch zahlreiche Referenten, die sowohl gebunden als auch ungebunden konstruiert vorkommen können. Die konzeptuelle Verbindung zwischen diesen beiden Konstruierungsarten stellt die Metonymie dar (vgl. u.a. Brdar 2007: 79 und Radden/Dirven 2007: 73).

Plexität wird von Talmy folgendermaßen definiert:

> The category here to be termed plexity is a quantity's state of articulation into equivalent elements. Where the quantity consists of only one such element, it is uniplex, and where it consists of more than one, it is multiplex. When the quantity involved is matter, plexity is, of course, equivalent to the traditional linguistic category of "number" with its component notions 'singular' and 'plural'. (Talmy 2000: 48)

Die konzeptuelle Kategorie der Plexität liegt mit der Opposition zwischen uniplex und multiplex der Unterscheidung von Singular und Plural zugrunde. Es handelt sich dabei darum, ob sich eine bestimmte Kategorie in äquivalente Elemente gliedern lässt.

Die Kategorie des Zustands der Teilbarkeit wird von Talmy wie folgt definiert:

> The category of state of dividedness refers to a quantity's internal segmentation. A quantity is composite or (internally) discrete if it is conceptualized as having breaks, or interruptions, through its composition. Otherwise, the quantity is conceptualized as (internally) continuous. (Talmy 2000: 36)

Die konzeptuelle Kategorie der Teilbarkeit hängt mit der internen Granularität einer Entität zusammen, mit ihrer Konsistenz, die aus der Perspektive eines Beobachters entweder als homogen oder als heterogen wahrgenommen werden kann.

Die o.a. angeführten drei konzeptuellen Kategorien – d.h. Gebundensein, Plexität und Teilbarkeit – sowie die Domäne des Raums können gleichzeitig als Attributkomplex auf die selbe Entität zugreifen und diese durch ihre Interaktion charakterisieren, welche von Talmy (2000: 58) als Disposition einer Quantität bezeichnet wird.

Im Folgenden sollen metonymisch motivierte alternative Konstruierungsarten aus sprachvergleichender Sicht betrachtet werden. Behandelt werden einerseits Individuativa, die Pflanzen und Tiere bezeichnen sowie die mit diesen zusammenhängenden Stoffbezeichnungen, die essbare, trinkbare oder auf diverse Art und Weise verarbeitete Teile dieser individuativen Entitäten darstellen und durch OBJEKT FÜR STOFF-Metonymien motiviert sind , und andererseits weitere diverse Entitäten, die durch TEIL FÜR GANZES-Metonymien motiviert sind. Entsprechende Beispiele sind in beliebig großer Anzahl u.a. Prospekten von Lebensmittelketten sowie Kochrezepten zu entnehmen.

Folgende metonymische Relationen sollen das Phänomen der regulären lexikalischen Polysemie veranschaulichen, wobei uns Pflanzen- bzw. Tierbezeichnungen in der Bedeutung ‚Artbezeichnung' bzw. ‚ganze Pflanze'/‚ganzes Tier' als Ausgangspunkt dienen:

(15a) ‚Pflanze' – ‚Blüte dieser Pflanze'
(15b) ‚Pflanze' – ‚Frucht dieser Pflanze'
(15c) ‚Pflanze' – ‚als Nahrung zubereitete Teile dieser Pflanze'
(15d) ‚Pflanze' – ‚zu einem alkoholhaltigen Getränk verarbeitete Substanz dieser Pflanze'
(15e) ‚Pflanze' – ‚Anbauort dieser Pflanze'
(15f) ‚Tier' – ‚Fleisch dieses Tieres'
(15g) ‚Tier' – ‚Fell/Pelz dieses Tieres'
(15h) ‚Tier' – ‚als Nahrung zubereitete Teile dieses Tieres'

Die unter (15a–h) angeführten metonymischen Relationen lassen sich in Einzelsprachen auf unterschiedliche Pflanzen- bzw. Tierbezeichnungen bezogen mit jeweils variierender Produktivität belegen. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die sprachspezifischen Unterschiede bei der Nutzung einiger exemplarisch ausgewählter metonymischer Modelle, allerdings unter besonderer Berücksichtigung der grammatischen Aspekte der lexikalischen Polysemie.

Teil für Ganzes-Metonymien liegen also auch der Relation zwischen ganzer Pflanze und Frucht bzw. essbarem/ genießbarem oder verarbeitetem Teil zugrunde. Diese Metonymie lässt sich im Prinzip in allen 4 Vergleichssprachen belegen. Vgl. etwa *Tomate*, *Paprika*, *Kartoffel*, *Kaffee*, *Tee*, *Lavendel* oder *Rosmaring*, wobei die ganze Pflanze jeweils metonymisch für die essbaren, genießbaren bzw. irgendwie verwendbaren oder verarbeiteten Teile gesetzt werden kann. Die grammatischen Aspekte des Phänomens kommen vor allem beim Numerus- und Artikelgebrauch zum Tragen, insbesondere in solchen Fällen, wo durch die Verarbeitung bestimmter Teile einer Pflanze homogene Stoffe entstehen, die als unzählbare Nomina kodiert werden und deren Numerusgebrauch folglich auf den Singular eingeschränkt ist. *Kaffee*, *Paprika* und Gewürze wie etwa *Pfeffer* oder *Majoran* in gemahlener Form, *Tomate* als Saft oder Sauce, *Tee*(blätter), *Lavendel* und *Rosmaring* in zerkleinerter Form oder *Lavendel* in Ölform lassen sich etwa als Beispiele dafür anführen. In der Fachliteratur ist in solchen Fällen von „universal grinder" oder von „grinding" die Rede (vgl. Pelletier/Schubert 2002). Die Objekt für Stoff-Metonymie scheint in diesem Bereich in allen Vergleichssprachen ähnlich am Werke zu sein, so ist hier wohl mit positivem Tansfer zu rechnen. In übereinzelsprachlicher Hinsicht schließt sich hier eine weitere Metonymie an, die ebenfalls in allen Vergleichssprachen analog wirkt und die überall die gleichen grammatischen Effekte nach sich zieht, und zwar die Stoff für Portion-Metonymie. Hier kann man von den Mechanismen des Universalportionierers reden. Vgl. dazu etwa die folgenden Beispiele:

(16) *Kérsz egy kávét?*
(17) *Ich hätte gern einen Kaffee.*
(18) *I would like to have a coffee.*

In den o.a. Beispielen kann im Kontrast zum eingeschränkten Numerusgebrauch der einschlägigen Stoffbezeichnungen entweder von einer Portion oder von mehreren Portionen der selben Substanz die Rede sein, was sich in der grammatischen Kodierung als Singular nebst indefinitem Artikel bzw. als Plural bei Numeraliakonstruktionen niederschlägt. Hier sind allerdings auch sprachspezifische Besonderheiten festzuhalten: Im Ungarischen wird sprachtypologisch durch die fehlende Numeruskongruenz bedingt durchgehend der Singular verwendet, auch bei Numeraliakonstruktionen, und im artikellosen Kroatischen wird überhaupt kein indefiniter Artikel gesetzt.

(19) *Két/három/négy kávét rendeltek.*
(20) *Popio je kavu.*

Bei verschiedenen Obstarten gibt es systematische Kodierungsmöglichkeiten für die Relation von Frucht und Pflanze, so kann die Bezeichnung der ganzen Pflanze vielfach metonymisch für die entsprechende Frucht gesetzt werden. Hier lassen sich allerdings auch subtile sprachspezische Unterschiede ausfindig machen, zumal in bestimmten Fällen auch Komposita oder syntagmatische Paraphrasen zur Bezeichnung von Obstbäumen üblich sind, entweder als ausschließliche Nominationsmöglichkeit oder als synonyme Ausdrucksalternative. Im Deutschen lässt sich u. a. bei *Birne*, *Feige*, *Kirsche*, *Quitte* die produktive Nutzung der Teil für Ganzes-Metonymie beobachten, Frucht und Baum lassen sich dabei systematisch aufeinander beziehen. In grammatischer Hinsicht ist hier festzuhalten, dass zur Beichnung von Früchten meistens der Plural verwendet wird, die Kodierung von Bäumen kann sehr wohl auch im Singular erfolgen, als Synonyme sind aber auch entsprechende Komposita möglich: *Birnbaum*, *Feigenbaum*, *Kirschbaum*, *Quittenbaum*. Im Englischen gibt es durchgehend nur Komposita zur Bezeichnung von Obstbäumen, so etwa *pear tree*, *fig tree*, *cherry tree*, *quince tree*. Im Ungarischen dominieren ebenfalls Komposita bei der Kodierung von Obstbäumen, vgl. etwa *almafa*, *fügefa*, *körtefa, diófa*, *mandulafa*, *szilvafa*. Im Unterschied zum Deutschen wird im Ungarischen zur Bezeichnung von Früchten der Singular verwendet, der Plural wird nur zur Abgrenzung verschiedener Obstsorten eingesetzt. Im Kroatischen wird schließlich zur Kodierung von Obstbäumen durchgehend die Teil für Ganzes-Metonymie verwendet, so können *jabuka*, *kruška, trešnja,* šljiva, *breskva*, *dunja*, *smokva*, *orah*, *badem* systematisch sowohl die Frucht als auch den entsprechenden Baum kodieren, zur Bezeichnung von Früchten wird aber – anders als im Ungarischen, aber ähnlich wie im Deutschen – der Plural verwendet. Vgl. etwa die folgenden Beispiele:

(21) *Posadio je jabuku.*
(22) *Popeo je se na jabuku.*
(23) *Ima još jabuke na pijaci/u podrumu.*
(24) *Ültetett egy almafát.*
(25) *Felmászott az almafára.*
(26) *Van még alma a piacon/a pincében.*

Der stärkste Kontrast ergibt sich zwischen Ungarisch auf der einen Seite und allen anderen Vergleichssprachen, und zwar bei der Kodierung bestimmter Quantitäten diverser Gemüse- und Obstarten. Es macht dabei keinen Unterschied aus, ob es um haushaltsübliche oder um Großhandelsmengen geht, die sprachspezifischen Kontraste bleiben auf jeden Fall bestehen: Im Ungarischen wird systematisch und ausnahmslos der Singular

verwendet, wogegen im Deutschen, Englischen und Kroatischen der Plural bevorzugt wird. Einschlägige Beispiele lassen sich vor allem Prospekten von Lebensmittelmärkten sowie Kochrezepten entnehmen.[18]

(27) *paradicsom, hagyma, krumpli, körte, alma, nektarin, szőlő* (Sg)
(28) *Tomaten, Zwiebeln, Kartoffeln, Birnen, Äpfel, Nektarinen, Weintrauben* (Pl)
(29) *tomatoes, onions, potatoes, pears, apples, nectarines, grapes* (Pl)
(30) *rajčice, kruške, jabuke, nectarine, grožđice* (Pl)
(31) *luk, krumpir* (Sg)

Dieser Kontrast zwischen Ungarisch und allen anderen Vergleichssprachen ist durch die fehlende Kongruenz nach Numeralia im Ungarischen begründet. Durch die Obligatorik der grammatischen Konstruktion wird folglich im Ungarischen die metonymische Kodierung bestimmter Mengen diverser Gemüse-, Obst-, Kräuter- und Blumenarten erzwungen. Es handelt sich dabei um eine Unterart der Teil für Ganzes-Metonymie, genauer um die Instanz für (un)bestimmte menge-Metonymie. Dies führt im Endeffekt dazu, dass die entsprechenden Entitäten als homogene Substanzen konzeptualisiert werden. Den folgenden Beispielen ist zu entnehmen, dass im Ungarischen auch bei größeren Stückzahlen und gewichtsbezogenen Mengen jeweils durchgehend der Singular verwendet wird, im Deutschen und im Englischen der Plural im Nominativ, im Kroatischen dagegen ab 5 der Plural im Genitiv bzw. Genitiv Singular bei Entitäten, die als Stoffnamen konzeptualisiert sind.

(32) 5 *paradicsom,* 5 *kg paradicsom,* 10 *kg krumpli*
(33) 5 *Tomaten,* 5 *Kg Tomaten,* 10 *Kg Kartoffeln*
(34) 5 *tomatoes,* 5 *kg tomatoes,* 10 *kg potatoes*
(35) 5 *rajčica,* 5 *kg rajčica* (Pl Gen), 10 *kg krumpira* (Sg Gen)

In den übrigen Vergleichssprachen wird bei entsprechenden Entitäten nur dann der Singular verwendet, wenn entweder ein gut wahrnehmbares und einzeln verpacktes Stück oder aber die als homogene Gesamtheit erfasste Einheit kleinerer Teile erwähnt werden soll. Vgl. dazu etwa folgende Beispiele, wobei (36a–d) die stückweise, (36e–g) dagegen die einheitsstiftende Wahrnehmung und Konzeptualisierung illustrieren sollen:

(36a) *Deutschland/Bayern: Bierrettich, Kl. I, Stück, Aktionspreis*
(36b) *Österreich/Niederlande/Belgien: Gurke, Kl. I, Stück, Aktionspreis*
(36c) *Senegal: Mango, faserarm, Kl. I, Stück, essreif, Aktionspreis*
(36d) *Mini-Wassermelone, Italien, Kl. I, Stück; Wassermelone, Spanien,*

[18] Die folgenden Beispiele sind Prospekten von Aldi Süd, Penny und Rewe entnommen, sie werden jedoch aus Umfangsgründen ohne Kontext angeführt.

kernarm, Kl. I, Stück; Honigmelone, Spanien, Kl. I, Stück; Futuromelone, Spanien, Kl. I, Stück; Cantaloupemelone, Italien, Spanien, Kl. I, Stück

(36e) *Kohlrabi, Kl. I, Deutschland, Stück, Aktionspreis*

(36f) *IGLO Blatt-Spinat, mit ganzen Blättern,* 500*-g-Packung, portionierbar*

(36f) *Spanien: Zuckermais vakuumiert,* 400*-g-Packung*

(36g) *China/Peru: Bio Ingwer,* 100 *g, Aktionspreis*

Konzeptualisierungsunterschiede kommen insbesondere bei der Gegenüberstellung von (36d) und (37a) bzw. (37b) zum Tragen.

(37a) *Melonenvielfalt*
Honig-, Cantaloupe- und Galiamelonen gehören zu den Zuckermelonen. Den perfekten Reifegrad erkennen Sie am angenehm süßfruchtigen Geruch.

(37b) *Tipp: Lagern Sie Melonen besonders an warmen Tagen im Kühlschrank und bedecken Sie den Anschnitt mit Frischhaltefolie.*

Unter (37a) wird der sogenannte Sortenplural veranschaulicht, wobei unterschiedliche Melonensorten durch den Plural kodiert werden. Unter (37b) wird durch die Pluralform *Melonen* auf eine unbestimmte Menge und/oder eventuell auch auf Sortenvielfalt verwiesen. Die ungarische Entsprechung von (37b) ist dagegen nicht ambig, die zwei unterschiedlichen Lesarten von (37b) können nur durch zwei klar voneinander abgehobene Sätze zum Ausdruck gebracht werden.

(37c) *Javaslat: A dinnyét különösen meleg napokon tároljuk hűtőben és takarjuk le a vágási felületet frissen tartó fóliával.*

(37d) *Javaslat: A dinnyéket különösen meleg napokon tároljuk hűtőben és takarjuk le a vágási felületet frissen tartó fóliával.*

Während die Singularform in (37c) metonymisch unbestimmte Mengen von *Melonen* bezeichnet, bezieht sich die Pluralform in (37d) auf verschiedene Melonensorten. Der Kontrast zwischen Deutsch und den anderen Vergleichssprachen einerseits und Ungarisch andererseits kommt hier besonders markant zum Vorschein. Schwankungen zwischen Plural und Singular lassen sich im Deutschen in solchen Fällen beobachten, in denen Konstruierungsunterschiede transparent werden oder aber bei Variation der morphologischen Markierung des Plurals. Die unter (38–39) angeführten Beispiele veranschaulichen das erste Phänomen, diejenigen unter (40–42) das zweite.

(38) *gefüllte Aubergine/ gefüllte Auberginen mit Reis und Hackfleisch*
(39) *gefüllte Paprika/ gefüllter Paprika/ gefüllte Paprikaschoten*
(40) *Kürbis lagern – so wird's gemacht./ So werden Kürbisse richtig gelagert.*
(41) 100 *Kilo ungeschälte Kohlrabi/Rezept für gefüllte Kohlrabis*
(42) *ein Kilo Mangos/ein Kilo Mango*

Die Teil für Ganzes-Metonymien lassen sich auch in anderen Bereichen des Ungarischen belegen, wobei sich klare Kontraste zwischen Ungarisch und allen anderen Vergleichssprachen abzeichnen. Wie man den folgenden Beispielen entnehmen kann, wird im Ungarischen insbesondere bei Zugehörigkeitsrelationen auch zur Bezeichnung von zwei oder mehr als zwei Entititäten durchgehend der Singular bevorzugt – wobei eine Entität metonymisch für zwei oder mehr als zwei Entitäten gesetzt wird –, während im Deutschen, Englischen und Kroatischen in entsprechenden Fällen der Plural verwendet wird:

(43) *boka, fog, fül, kar, kéz, könyök, köröm, láb, műköröm, műszempilla, pupilla, szem, szembogár, szemöldök, szempilla, térd, vese*
(44) *Knöchel, Zähne, Ohren, Arme, Hände, Ellenbogen, Nägel, Füße, Beine, künstliche Nägel, künstliche Wimpern, Pupillen, Augen, Augäpfel, Augenbrauen, Knie, Nieren*
(45) *ankles, teeth, ears, arms, hands, elbows, nails, feet, legs, eyes, eyebrows, eyelashes, pupils, artificial nails, artificial eyelashes*
(46) *zglobovi na nogama, zubi, uši, ruke, zglobovi na rukama, nokti, noge, umjetni nokti, umjetne trepavice, pupille, oči* etc.

Die folgenden Beispiele sollen den Kontrast im Sprachgebrauch zwischen Ungarisch und den drei anderen Sprachen veranschaulichen:[19]

(47a) *Fogat mos.*
(48a) *Felvonta a szemöldökét.*
(49a) *Kitágult a pupillája.*
(50a) *Belakkozta a körmét.*
(51a) *A barátnőm műkörmöt csináltatott magának.*
(47b) *Er/sie putzt sich die Zähne.*
(48b) *Er/sie hat die Augenbrauen hochgezogen.*

[19] Auf ähnliche Kontraste zwischen Deutsch und Ungarisch wurde bereits in Juhász 1965 und 1970 aufmerksam gemacht. In der kontrastiven Linguistik wurde seitdem auch keine einheitliche Motivation angeboten: vgl. dazu u.a. Forgács 2007 und Pilarský (Hrsg.) 2013. In Honti 1995 und Varga 2014 wird die sprachtypologische Verortung des Phänomens vorgenommen, wobei gezeigt wird, dass das Ungarische hinsichtlich des Numerusgebrauchs den anderen uralischen Sprachen sehr nahe ist.

(49b) *Seine/ihre Pupillen weiteten sich.*
(50b) *Sie hat sich die Nägel lackiert.*
(51b) *Meine Freundin hat sich künstliche Nägel machen lassen.*
(47c) *He/she is brushing his teeth.*
(48c) *He/she raised his/her eyebrows.*
(49c) *His/her pupils dilated.*
(50c) *She has painted her nails.*
(51c) *My friend got artificial nails done.*
(47d) *Čisti zube.*
(48d) *Nabrao/nabrala je obrve.*
(49d) *Raširile su mu/joj se zjenice.*
(50d) *Lakirala si je nokte.*
(51d) *Moja prijateljica si je dala ugraditi umjetne nokte.*

Im Ungarischen wird in markantem Kontrast zu den drei anderen Vergleichssprachen sogar bei solchen Zugehörigkeitsrelationen der Singular bevorzugt, wo mehrere Personen betroffen sind. Vgl. dazu etwa das folgende Beispiel:

(52a) *Zwei Erwachsene sind ratlos. Ihre Herzen und Zungen gelähmt. Und ihre Gehirne, scheint es, ihre Gehirne auch.*[20]
(52b) *Két tanácstalan felnőtt. Szívük és nyelvük megbénult. Az agyuk pedig? Úgy látszik, az agyuk is.*[21]

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Ungarischen der Singular häufig metonymisch zur Bezeichnung einer Mehrzahl an Entitäten verwendet wird, so referiert etwa *málna* im Satz *Szedett málnát.* nicht auf eine einzige Himbeere, sondern auf eine unbestimmte Menge davon, auf jeden Fall auf mehrere Beeren. Wenn man auf eine einzige Himbeere verweisen will, so wird *Szedett egy szem málnát.* verwendet, d.h. eine Paraphrase mit einer Klassifizierer-Konstruktion, die eine Beere oder eine winzige Frucht als Einheit hervorhebt.

Während sich hier das Ungarische mit seiner Instanz für (un)bestimmte Menge-Metonymie in klarem Kontrast zum Deutschen, Englischen und Kroatischen befindet, wo die entsprechende Singularform eine einzelne oder eine einzige Himbeere bezeichnet, und wo sich die Pluralform auf eine unbestimmte Menge von Himbeeren bezieht, gibt es auch solche Fälle, bei denen sich auch Kontraste zwischen den drei Vergleichssprachen abzeichnen. Wie komplex sich der kontrastive Gesamtbefund mitunter gestalten kann, soll hier am Beispiel von *Gras* und *Haar* aufgezeigt werden.

[20] Erich Kästner: Das doppelte Lottchen. Hamburg/Zürich: Dressler/Atrium. S. 142.
[21] **http://www.amozgaselet.eu/pic/olvas/aketlotti.pdf** (02.12.2016).

'Gras' wird in allen vier verglichenen Sprachen durch die INSTANZ FÜR (UN) BESTIMMTE MENGE-Metonymie als homogene Einheit konzeptualisiert, was sich in der Grammatik durchgehend als Unzählbarkeit niederschlägt, deren Symptom im Default-Fall die Einschränkung der Numerusbildung auf den Singular ist; vgl. dazu das deutsche *Gras* und seine englische, ungarische und kroatische Entsprechung *grass*, *fű* und *trava* sowie die auf Kollektivierung fixierten Synonyme *Rasen*, *lawn*, *pázsit* und *travnjak*. Es ergeben sich dennoch vielfältige interlinguale Kontraste, zumal sowohl die Fokussierung auf ein einziges Exemplar eines als salient wahrgenommenen Teils dieser Pflanze als auch die Betonung ihrer Diversifikation in den einzelnen Sprachen durch z.T. unterschiedliche Strategien erzielt werden. Ersteres könnte im Prinzip auch metonymisch – genauer durch die PFLANZE FÜR TEIL DER PFLANZE-Metonymie – kodiert werden, diese Kodierungsstrategie wird jedoch in den untersuchten vier Sprachen nirgendwo genutzt. Im Deutschen und Ungarischen wird jeweils ein Determinativkompositum mit *Gras* bzw. *fű* als erster Unmittelbarer Konstitutente und mit *Halm* bzw. *szál* als Kopf der Konstruktion verwendet; vgl. dazu *Grashalm* bzw. *fűszál*. Oberflächlich betrachtet erscheinen einem die beiden Komposita als Wort-für-Wort-Entsprechungen, durch eine genauere Analyse lassen sich jedoch Abweichungen in der Bedeutung und im sprachinternen Status von *Halm* und *szál* ermitteln. Während *Halm* eine eigenständige lexikalische Bedeutung hat, den Stengel von Gräsern und Getreidearten bezeichnet und in bestimmten Kontexten als Kurzform das Kompositum *Grashalm* ersetzen oder wiederaufnehmen kann,[22] wird *szál* als weitgehend grammatikalisierter partitiver Ausdruck verwendet, der sich mit Bezeichnungen von diversen Entitäten verbinden lässt, die eine längliche Gestalt haben; vgl. dazu etwa partitive Konstruktionen vom Typ *egy szál kolbász*, *két szál virág* oder *egy szál cigaretta*. Im Kroatischen wird eine innerhalb der Wortbildung angesiedelte andere Kodierungstechnik eingesetzt, hier wird von *trava* durch Suffigierung – genauer mit Hilfe des Diminutivsuffixes *-ka* – das Substantiv *travka* gebildet. Im Englischen wird schließlich in starkem Kontrast zum Deutschen und Kroatischen, aber eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Ungarischen aufweisend mit *a blade of grass* eine partitive Konstruktion als Paraphrase verwendet. Die Bezeichnung einer einzelnen Pflanze im Singular und die Pluralformen *Gräser*, *füvek* und *trave* kommen vor allem in fachsprachlichen Texten vor, in denen diverse Grasarten (bzw. manchmal auch Heilkräuter) im Sinne von Spezies in der Botanik thematisiert werden. Im Englischen kommt noch als Besonderheit

[22] Vgl. dazu den folgenden Beleg: *Gras rupft er aus steckt immer ein zwei Halme in den Mund spuckt sie aber wieder aus,* […]. (**http://www.parents.at/forum/archive/index.php/t-70185.html**; abgerufen am 19.08.2016).

hinzu, dass die Pluralform *grasses* kaum allein gebraucht wird, diese ist vielmehr nur in typischen Kollokationen wie *ornamental grasses* und *herbal grasses* zu belegen.

Das Fallbeispiel von ‚Haar' ist aus kontrastiver Sicht auch als äußerst komplex und in hohem Maße als interferenzanfällig anzusehen. Im Deutschen und Englischen gibt es auch eine stark ausgeprägte und durch ähnliche Faktoren motivierte lexikalische Polysemie mit grammatischen Folgen, aber mit heimtückischen interlingualen Kontrasten in der Grammatik. Folgende Bedeutungsübersicht lässt sich dem Duden Online-Wörterbuch entnehmen:

1. beim Menschen und bei den meisten Säugetieren auf der Haut [dicht] wachsendes, feines, fadenförmiges Gebilde aus Hornsubstanz
2. 1. die Gesamtheit der Haare auf dem Kopf des Menschen; das Kopfhaar 2. (bei den meisten Säugetieren) Behaarung; Fell
3. (Botanik) haarähnliches Gebilde, das in großer Zahl besonders Blätter und Stängel bestimmter Pflanzen bedeckt

Die Bedeutungsstruktur von *hair* wird in diversen englischen Wörterbüchern mit gewissen Modifizierungen wiedergeben, die einzelnen lexikalischen Bedeutungen entsprechen aber im großen und ganzen denen im Deutschen. Aufgrund der Übersetzungsvorschläge des Deutsch–englischen Online-Wörterbuchs von Langenscheidt lassen sich folgende interlinguale Entsprechungen ermitteln:

(53) *Haar, Haare – hair*
das Haar, die Haare – the hair
schönes dickes Haar – beautiful thick hair
sich die Haare wachsen lassen – to let one's hair grow
(54) *Haar, einzelnes – hair*
(55) *Haar/Haare* (Botanik) – *hair*
(56) *Haar* (Zoologie) – *hair*
Haar (Zoologie) – *wool*

Nimmt man als Ausgangspunkt das Englische, so ergeben sich folgende deutsche Entsprechungen:

(57) *hair, single – (einzelnes) Haar*
(58) *hair – Haar* (Kollektivum)/*Haare* (Plural)
(59) *hair* (Botanik) – *Haar/Trichom*
(60) *hair, tiny hair, thread – Härchen/Fäserchen*
(61) *hair* (selten) (cloth, made from hair)
(62) *hair* (*hair's braedth*) – *Haaresbreite, Kleinigkeit*
(63) *by a hair – um Haaresbreite*

Der obigen Übersicht lässt sich entnehmen, dass im Englischen der Wechsel vom Individuativum *a hair* zum Kollektivum *hair* sowohl in der Bedeutung von einem einzelnen menschlichen Kopf- oder Körperhaar bzw. tierischen oder pflanzlichen Gebilde bis auf die Gesamtheit von all diesen vorkommen kann und metonymisch motiviert ist, genauer durch die INSTANZ FÜR (UN) BESTIMMTE MENGE-Metonymie. In all diesen Fällen gibt es im Englischen eine Numeruseinschränkung auf den Singular, im Deutschen können dagegen *Haar* und *Haare* z.T. synonym verwendet werden. Die Pluralform *hairs* ist jedoch auch nicht ganz ausgeschlossen, hat aber eine z.T. andere Bedeutung als *Haare*; ersteres bezieht sich nämlich ausschließlich auf mehrere einzelne Exemplare, letzteres kann aber nicht nur diese Bedeutung haben, sondern auch die Gesamtheit von Kopf- oder Körperhaaren bezeichnen als Synonym des Kollektivums *Haar*. Das ist der wichtigste Unterschied zwischen Deutsch und Englisch, es gibt aber auch noch einige weitere subtile Abweichungen: feine Formen von *hair* werden im Deutschen als *Härchen* oder *Fäserchen* bezeichnet, Pflanzenhaare heißen auf Deutsch nicht nur *Haare*, sondern auch *Trichome*, und *hair* kann außerdem metonymisch auch noch auf 'Haaresbreite', 'Kleinigkeit' sowie auf 'ein aus Haar als Material angefertigtes Kleid' referieren. Im Englischen lässt sich somit eine viel stärkere metonymische Breite belegen als im Deutschen. Der schärfste Kontrast zeichnet sich jedoch zwischen den beiden germanischen Sprachen einerseits und Ungarisch sowie Kroatisch andererseits ab, zumal in letzteren der dreifachen Polysemie der ersteren verschiedene Lexeme als interlinguale Äquivalente zugeordnet werden können: im Ungarischen *haj*, *hajszál, szőr, szőrzet, szőrszál* und *bolyh* bzw. im Kroatischen *kosa*, *vlasi* (*kose*), *dlaka* und *dlačica*.

(64a) *ein Haar*
(65a) *Haar/Haare*
(64b) **one hair, *two hairs*
(65b) *hair/*hairs*
(64c) *egy hajszál, egy szál haj/egy szőrszál, egy szál szőr*
(65c) *haj/*hajak*
(64d) *vlas kose* (ein einzelnes Kopfhaar)/*vlasi kose* (einzelne Kopfhaare)
(65d) *kosa* (Kopfhaar/Kopfhaare)
(66a) *dlaka* (ein einzelnes Körperhaar/Gesamtheit der Behaarung), *dlake* (Körperhaare)
(66b) *dlačica* (ein einzelnes Körperhaar), *dlačice* (Gesamtheit der feinen Körperbehaarung)

Von Stadtfeld wird ein interessantes Problem im Zusammenhang mit der Erwerbsaufgabe im Englischen angesprochen:

> Deutsche Fremdsprachenlerner des Englischen lernen im Falle der ausschließlich im Singular verwendeten englischen Übersetzung von Haar (*hair*) mutmaßlich nicht den hier grundsätzlich angenommenen Wechsel in der Konzeptualisierung dieses Begriffs, sondern lediglich die korrekte morphosyntaktische Verwendung des Begriffs auswendig. (Stadtfeld 2013: 17)

Die Aktivierung der metonymischen Kompetenz und die Sensibilisierung der Lernenden für die Wahrnehmung subtiler Bedeutungsunterschiede kann eben in solchen Fällen von großer praktischer Relevanz sein.

Ich hoffe nun am scheinbar trivialen Beispiel des Numerus gezeigt zu haben, dass die kontrastive Betrachtung der Erwerbsaufgabe und des Lernproblems ein weites Feld ist, wo sich fortgeschrittene Lernende zwar auch nicht auf ihren Lorbeeren ausruhen können, wo ihnen aber durch die Aktivierung der metonymischen Kompetenz sowie durch Sensibilisierung für subtile interlinguale Bedeutungsunterschiede die Sinnkonstruierung in allen ihren Sprachen erleichtert werden kann.

Die Analyse des Numerus lässt sich in einem nächsten Schritt zur kontrastiv–typologischen Betrachtung der Metonymie in der Grammatik der Nominalphrase als Erwerbsaufgabe und Lernproblem ausbauen, was zur Freilegung eines weit verzweigten viersprachigen Netzwerkes diverser grammatischer Kategorien und Konstruktionen in monographischer Breite führen wird, wobei Lehrer und Lernende dafür sensibilisiert werden können, dass nicht nur die Numerusdistinktionen, sondern auch der Artikelgebrauch sowie die Spezifika der Genuszuweisung und der Kasusmarkierung als grammatische Symptome der Metonymie zur Sinnkonstruierung ihren Beitrag leisten können. Die Grammatik kann auf diese Weise einen neuen Stellenwert bekommen, wobei man die Lernenden entdecken lässt, dass Grammatik immer sinn- und bedeutungsvoll ist und dass Grammatik in Texten stattfindet.[23] Das steht im Einklang damit, dass in der Kognitiven Linguistik zwischen Synchronie und Diachronie einerseits und zwischen Grammatik und Lexikon andererseits keine Zäsur gesetzt wird. Sie werden vielmehr in ihren Zusammenhängen als ein Kontinuum betrachtet.

Da sich die metonymische Kompetenz in verschiedenen Bereichen der Sprache manifestiert, ist sie bestens geeignet, ein breites Spektrum weit auseinanderliegender Phänomene einheitlich und kohärent zu behandeln. Wie man Barcelona (2010) entnehmen kann, lässt sich Metonymie als Schlüssel zur grammatischen und lexikalischen Polysemie sowie durch

[23] In einem gebrauchsbasierten Modell wird Grammatik als ein emergenter Prozess der Sinnkonstruierung im Kontext des Sprachgebrauchs in diversen Diskurstypen erfasst, wobei Sprachvariation und Type- vs. Token-Frequenzen einen wichtigen theoretischen Status zugewiesen bekommen. Vgl. dazu Barlow/Kemmer (eds.) 2000.

metonymie-basiertes pragmatisches Inferieren zur Erschließung des Textsinnes im Fremsprachenunterricht erfolgsträchtig einsetzen. Barcelona schließt seinen Aufsatz mit folgendem Fazit:

> Although there have to date been no studies of the benefits of an explicit focus on metonymy in the language classroom, it may well help learners to both understand and use creative instances of the target language. Further research is required to establish whether this is or is not the case. (Barcelona 2010: 149)

Diese Worte haben bis heute nichts an Gültigkeit verloren und charakterisieren den Forschungsstand ausgezeichnet. Mit meinen Überlegungen möchte ich daran anknüpfen, wenn ich nun im Folgenden aufgrund des kontrastiv–typologischen Befundes Thesen zur metonymischen Kompetenz im Zweit- und Drittspracherwerb vorbringen werde.

4.2 Thesen zur metonymischen Kompetenz im Zweit- und Drittspracherwerb aufgrund des Befunds des Sprachvergleichs

Zur metonymischen Kompetenz in Zweit- und Drittspracherwerbsprozessen unterbreite ich folgende Thesen, wobei ich mir dessen voll bewusst bin, dass der Befund sprachvergleichender Untersuchungen in der nächsten Forschungsphase systematisch durch lernersprachliche Daten, Ergebnisse der Sprachlehrforschung, Unterrichtsbeobachtung sowie durch Experimente überprüft, ergänzt und modifiziert werden soll:

1. Die metonymische Kompetenz spielt nicht nur im Erstspracherwerb und selbst dort nicht nur im Bereich der Lexik und der Pragmatik eine wichtige Rolle, sondern erleichtert auch den Zweit- und Drittspracherwerbsprozess sowohl im Bereich der Lexik und der Pragmatik als auch in der Grammatik.
2. Die übergeneralisierende Nutzung bestimmter Metonymien der Erst- bzw. der Zweitsprache kann in lernersprachlichen Varietäten sowohl bei der Sprachproduktion als auch bei der Sprachrezeption zu Fehlern führen, die durch negativen Transfer bedingt sind.
3. Gebrauch und Interpretation von Metonymien ist im Allgemeinen ein unbewusster und kaum bemerkter Prozess. Metonymie-Transfer spielt sich im Default-Fall ebenfalls unbewusst und unauffällig ab.
4. Die übergeneralisierende Übertragung von Metonymien lässt sich z.T. durch sprach- und kulturspezifische Kontraste motivieren.
5. Die sprach- und kulturspezifischen Kontraste im Metonymiegebrauch korrelieren mit lernersprachlichen und experimentellen Daten signifikant und sind für empirische Untersuchungen zugänglich.

6. Die implizite oder explizite Bewusstmachung metonymie-basierten Transfers und metonymisch bedingter Interferenzfehler kann zur Optimierung der Steuerung des Zweit- bzw. Drittspracherwerbsprozesses beitragen. In diesem Sinne kann metonymische Kompetenz auch als Strategie des kontrastiven Lernens angesehen werden.

5 Forschungsaufgaben und -perspektiven

Die o.a. Thesen zur Rolle der metonymischen Kompetenz sollen andeuten, dass es in diesem Bereich noch viele offene Fragen und unausgeschöpfte Potenziale gibt, die sowohl Theoretiker als auch Praktiker zur weiteren intensiven Forschung einladen. Es zeichnen sich dabei folgende Möglichkeiten einer fruchtbringenden Zusammenarbeit zwischen Linguistik und Sprachdidaktik ab: Da die ungarische DaF-Didaktik der letzten Jahre durch Textorientiertheit, die integrative Behandlung von Grammatik- und Wortschatzvermittlung, durch die Etablierung der Lehrerforschung,[24] durch eine stets zunehmende Verwurzelung in der Sprachlehrforschung sowie durch die Intensivierung der Erforschung des Deutschen als Drittsprache[25] bzw. in Mehrsprachigkeitskontexten[26] geprägt ist, ergeben sich relevante Berührungspunkte in den linguistischen und didaktischen Forschungsinteressen und -orientierungen. Eine wichtige gemeinsame Forschungsaufgabe in Bezug auf den Grammatikerwerb ist die Erhebung lernersprachlicher Daten, welche wiederum durch die umfassende Analyse der Kompetenzen der Lernenden ergänzt werden sollte, was dann in einem nächsten Schritt auch zu Lehrerkompetenzen, Lehrerwissen und Lehrerkönnen (inklusive der Lehrersprache) in Bezug gesetzt werden sollte. Außer der Lernersprache sollte – in Analogie zur sogenannten Caregiver-Sprache bzw. Motherese bei Erstspracherwerb – auch die Lehrersprache systematisch beobachtet und untersucht werden. Es zeichnet sich dabei ein neues Forschungsfeld ab: eine integrative und ganzheitliche Herangehensweise, die auf die Optimierung der Steuerung des Grammatikerwerbs im Rahmen von umfassenden Zweit- und Drittspracherwerbsprozessen abzielt.

Die Erwerbsaufgabe besteht aus rezeptiver Sicht darin, von einzelnen Textexemplaren auf der Folie bestimmter Diskurstraditionen ausgehend, Sinn zu konstruieren. Am Beispiel der Mediensprache lässt sich in bestimmten Diskurstypen und Textsorten anhand konkret belegbarer Metonymien

[24] Vgl. Feld-Knapp 2012 und 2014c.

[25] Vgl. Boócz-Barna 2007.

[26] Vgl. dazu Feld-Knapp (Hrsg.) 2014.

die Interpretationsaufgabe wie folgt empirisch ermitteln: Im politischen und Wirtschaftsdiskurs werden die Diskursakteure häufig metonymisch bezeichnet, wobei Entscheidungs- und Verantwortungsträger nicht immer ganz transparent gemacht werden. In politischen Texten kommen verschiedene Institutionen und Einzelpersonen als individuelle Vetreter diverser Insitutionen vor. In der Mediensprache lassen sich nicht selten metonymische Ketten belegen. In Wirtschaftstexten kommen vor allem Unternehmen, Firmen, Organisationen und ihre Vetreter sowie Produkte und Marken vor. Im Sportdiskurs werden nicht nur einzelne Sportler, Trainer, Funktionäre, sondern auch Vereine, Mannschaften und Organisationen häufig erwähnt. Meine Vorgehensweise besteht nun darin, von authentischen Texten ausgehend Belege für Metonymien zu ermitteln und diese DaF-Lernenden auf unterschiedlichen Stufen der Sprachbeherrschung ohne vorherige Sensibilisierung ihrer metonymischen Kompetenz sowie entsprechenden Kontrollgruppen nach feinfühliger fachkundiger Sensibilisierung durch DaF-Lehrer sowie im Kontrast dazu deutschen Muttersprachlern zur Interpretation vorzulegen bzw. Lückentexte im Zusammenhang mit Testpersonen bzw. Kontrollgruppen als Aufgabe zu präsentieren. Numerus, Genus, Kasus, Artikel und Kongruenz lassen sich dabei als Aspekte grammatischer Metonymien motiveren. Der Befund der empirischen Erhebung soll schließlich mit den Ergebnissen sprachvergleichender Untersuchungen konzeptueller Metonymien konfrontiert werden.

Zum Schluss möchte ich einige neue Bereiche der Forschung ansprechen, die meines Erachtens vielversprechend und zukunftsträchtig sind, die jedoch in den europäischen Germanistiken noch nicht richtig zum Tragen kommen. Die empirische Untersuchung der metonymischen Kompetenz in Mehrsprachigkeitskontexten kann zur gegenseitigen Befruchtung kognitiver und kontrastiv–typologischer Ansätze in Anwendung auf das Deutsche sowie auf Lernervarietäten des Deutschen einen relevanten Beitrag leisten.

In engem Zusammenhang damit sind Lernervarietäten und Lernerkorpora des Deutschen im europäischen Vergleich sowie Deutsch als Tertiärsprache im europäischen Vergleich zu sehen. Ein weiteres interessantes Problem bietet der Einfluss des Deutschen (als Zweit- bzw. Drittsprache) auf Ungarisch als Erstsprache (sowie auf andere einschlägige als Erstsprache fungierende europäische Sprachen) bzw. auf Englisch als Zweitsprache. Last but not least ist auch noch die Erforschung von Zusammenhängen zwischen atypischem Erstspracherwerb und DaF aus gesamteuropäischer Perspektive zu erwähnen. Hier zeichnen sich bereits die Konturen neuer Forschungsgebiete ab, deren Potenzial auszuloten eine große Herausforderung darstellt. Gemeinsame Bemühungen um die Etablierung und Profilierung dieser neuen Forschungsfelder könnten zugleich aber auch große Chancen für eine

länderübergreifende Vernetzung und Koordination von Forschungsprojekten im europäischen Raum bieten. Hier öffnen sich auch viele Möglichkeiten für die Erforschung der optimalen Steuerung von Spracherwerbsprozessen auf kognitiver Grundlage sowie für eine effektivere Nutzung von Kontrastivität als Strategie, was letztendlich auch das Interesse fürs Deutschlernen erneut stärken könnte.

Literaturverzeichnis

Alonso Alonso, Rosa (ed.) (2016): Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. Bristol/Buffalo: Multilingual Matters.

Annaz, Dagmara / Van Herwegen, Jo / Thomas, Michael / Fishman, Roza / Karmiloff-Smith, Annette / Rundblad, Gabriella (2009): Comprehension of metaphor and metonymy in children with Williams syndrome. In: International Journal of Language & Communication Disorders 44.6, S. 962–978.

Augst, Gerhard / Bauer Andrea / Stein Anette (1977): Grundwortschatz und Ideolekt: empirische Untersuchungen zur semantischen und lexikalischen Struktur des kindlichen Wortschatzes (= Reihe Germanistische Linguistik 7). Tübingen: Niemeyer.

Barcelona, Antonio (2000): On the plausibility of claiming a metonymic motivation for conceptual metaphor. In: Barcelona, Antonio (ed.), S. 31–58.

Barcelona, Antonio (2003): Names: a metonymic 'return ticket' in five languages. In: Jezikoslovlje 4, S. 11–41.

Barcelona, Antonio (2007): The multi-level role of metonymy in grammar and discourse: A case study. In: Kosecki, Krzysztof (ed.): Perspectives on Metonymy. Proceedings of the International Conference "Perspectives on Metonymy", held in Łódź, Poland, May 6–7, 2005 (= Łódź Studies in Language 14). Frankfurt a.M.: Lang. S. 103–131.

Barcelona, Antonio (2010): Metonymic inferencing and second language acquisition. In: AILA Review 23.1, S. 134–154.

Barcelona, Antonio (ed.) (2000): Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective (= Topics in English Linguistics 30). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3: Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (= Budapester Beiträge zur Germanistik 53). Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet.

Brdar, Mario (2007): Metonymy in Grammar: Towards Motivating Extensions of Grammatical Categories and Constructions. Osijek: Faculty of Philosophy, Josip Juraj Strossmayer University.

Brdar, Mario (2009): Metonymies we live without. In: Panther, Klaus-Uwe et al. (eds.), S. 259–274.

Brdar, Mario / Brdar-Szabó, Rita (2003): Metonymic coding of linguistic action in English, Croatian and Hungarian. In: Panther, Klaus-Uwe / Thornburg, Linda L. (eds.): Metonymy and Pragmatic Inferencing (= Pragmatics and Beyond. New Series 113). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. S. 241–266.

Brdar, Mario / Brdar-Szabó, Rita (2004): Lexikalische Lücken bei verba dicendi und ihre Schließung durch prädikative Metonymie: Eine kontrastiv-typologische Studie. In: Tóth, József (Hrsg.): Quo Vadis Wortfeldforschung? Frankfurt a.M. et al.: Lang. S. 141–163.

Brdar, Mario / Brdar-Szabó, Rita (2009): The (non-)metonymic use of place names in English, German, Hungarian, and Croatian. In: Panther, Klaus-Uwe et al. (eds.), S. 229–257.

Brdar, Mario / Brdar-Szabó, Rita / Gradečak-Erdeljić, Tanja / Buljan, Gabrijela (2001): Predicative adjectives in some Germanic and Slavic languages: On the role of metonymy in extending grammatical constructions. In: Suvremena lingvistika 27.1–2 (51–52), S. 35–57.

Brdar-Szabó, Rita (2007): Funktionen der Metonymie im Sprachvergleich unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen und des Ungarischen. Habilitationsschrift. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

Brdar-Szabó, Rita (2009): Metonymy in indirect directives: Stand-alone conditionals in English, German, Hungarian, and Croatian. In: Panther, Klaus-Uwe et al. (eds.), S. 323–336.

Brdar-Szabó, Rita (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 518–531.

Brdar-Szabó, Rita / Brdar, Mario (2003a): Referential metonymy across languages: What can cognitive linguistics and contrastive linguistics learn from each other? In: IJES. International Journal of English Studies 3.2, S. 85–105.

Brdar-Szabó, Rita / Brdar, Mario (2003b): The Manner for Activity metonymy across domains and languages. In: Jezikoslovlje 4.1, S. 43–69.

Brdar-Szabó, Rita / Brdar, Mario (2004): Predicative adjectives and grammatical-relational polysemy: The role of metonymic processes in motivating

cross-linguistic differences. In: Radden, Günter / Panther, Klaus-Uwe (eds.): Studies in Linguistic Motivation (= Cognitive Linguistics Research 28). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 321–355.

Brdar-Szabó, Rita / Brdar, Mario (2012): The problem of data in the cognitive linguistic research on metonymy: a cross-linguistic perspective. In: Language Sciences 34.6, S. 728–745.

Brdar-Szabó, Rita / Brdar, Mario (2014): Reguläre Polysemie und Wortbildung aus kontrastiv-typologischer Perspektive. In: Michel, Sascha / Tóth, József (Hrsg.): Wortbildungssemantik zwischen Langue und Parole: Semantische Produktions- und Verarbeitungsprozesse komplexer Wörter. Stuttgart: Ibidem. S. 377–393.

Brdar-Szabó, Rita / Knipf-Komlósi, Elisabeth / Rada, Roberta V. (Hrsg.) (2015): Zur Rolle und Positionierung des Deutschen in den Ländern Mitteleuropas: Sprachpolitische Überlegungen. Konferenzband zur Tagung Deutsch 3.0 in Budapest am 15.–16. Mai 2014. (= Budapester Beiträge zur Germanistik 72). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001): Cross-linguistic Influence on Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Clevedon et al.: Multilingual Matters.

Danesi, Marcel (1993): Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension. In: Alatis, James E. (ed.): Georgtown University Round Table on Languages and Linguistics 1992: Language, Communication and Social Meaning. Georgtown: Georgtown University Press. S. 489–500.

Danesi, Marcel (1995): Learning and teaching languages: the role of "conceptual fluency". In: International Journal of Applied Linguistics 5.1, S. 3–20.

Eichinger, Ludwig M. (2015): Deutsch und die Anderen. Zur sprachenpolitischen Lage des Deutschen in der Gegenwart. In: Brdar-Szabó, Rita / Knipf-Komlósi, Elisabeth / Rada, Roberta V. (Hrsg.), S. 13–28.

Falkum, Ingrid L. / Recasens, Marta / Clark, Eve V. (2016): *The moustache sits down first*: on the acquisition of metonymy. In: Journal of Child Language, S. 1–33.

Fekete, Olga (2016): Komplexität und Grammatikalität in der Lernersprache: Eine Längstschnittstudie zur Entwicklung von Deutschkenntnissen ungarischer Muttersprachler (= Mehrsprachigkeit 42). Münster/New York: Waxmann.

Feld-Knapp, Ilona (2012): Beruf und Berufung: Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium.

Feld-Knapp, Ilona (2014a): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.), S. 15–33.

Feld-Knapp, Ilona (2014b): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a.M.: Lang. S. 127–150.

Feld-Knapp, Ilona (2014c): Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.

Feld-Knapp, Ilona (2016): Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I (in diesem Band).

Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) (2014): Mehrsprachigkeit (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium.

Forgács, Erzsébet (2007): Kontrastive Sprachbetrachtung. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.

Hilpert, Martin (2007): Chained metonymies in lexicon and grammar: A cross-linguistic perspective on body part terms. In: Radden, Günter / Köpcke, Klaus-Michael / Berg, Thomas / Siemund, Peter (eds.): Aspects of Meaning Construction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 77–98.

Honti, László (1995): Der uralische Numerus absolutus – Was ist er eigentlich? In: Linguistica Uralica 3, S. 161–169.

Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4 – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 8.2–3, S. 97–109.

Jarvis, Scott / Pavlenko, Aneta (2008): Crosslinguistic Influence in Language and Cognition. New York/London: Routledge.

Juhász, János (1965): Richtiges Deutsch – 16 Gespräche über typische Fehler in der Umgangssprache für Ungarn. Budapest: Tankönyvkiadó.

Juhász, János (1970): Probleme der Interferenz. Budapest/München: Akadémiai Kiadó/Hueber.

Kecskes, Istvan (2008): The effect oft he second language on the first language: The dual language approach. In: Babilonia 2, S. 31–34.

Kecskes, Istvan, Tunde Papp (2003): How to demonstrate the conceptual effect of the L2 on L1? In: Cook, Vivian (ed.): The Effect of L2 on L1. Clevedon: Multilingual Matters. S. 247–267.

Kosecki, Krzysztof (ed.) (2007): Perspectives on Metonymy. Proceedings of the International Conference 'Perspectives on Metonymy', held in Łódź, Poland, May 6–7, 2005 (= Łódź Studies in Language 14). Frankfurt a.M.: Lang.

Kostrzewa, Frank / Rada, Roberta V. (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider.

Kövecses, Zoltán (2013): The metaphor–metonymy relationship: Correlation metaphors are based on metonymy. In: Metaphor and Symbol 28.2, S. 75–88.

Kövecses, Zoltán / Radden, Günter (1998): Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. In: Cognitive Linguistics 9.1, S. 37–77.

Littlemore, Jeannette (2009): Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Littlemore, Jeannette (2015): Metonymy. Cambridge: Cambridge University.

Littlemore, Jeannette / Arizono, Satomi / May, Alice (2016): The interpretation of metonymy by Japanese learners of English. In: Review of Cognitive Linguistics 14.1, S. 51–72.

Littlemore, Jeannette, Graham Low (2006): Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. In: Applied linguistics 27.2, S. 268–294.

Melogno, Sergio / Pinto, Maria Antonietta / Levi, Gabriel (2012): Metaphor and metonymy in ASD children: A critical review from a developmental perspective. In: Research in Autism Spectrum Disorders 6, S. 1289–1296.

Nerlich, Brigitte / Clarke, David D. / Todd, Zazie (1999): *Mummy, I like being a sandwich*: Metonymy in language acquisition. In: Panther, Klaus-Uwe / Radden, Günter (eds.), S. 361–383.

Ortega, Lourdes 2009: Understanding Second Language Acquisition. London: Hodder Education.

Panther, Klaus-Uwe (2005): The role of conceptual metonymy in meaning construction. In: Ruiz de Mendoza, Ibáñez / José, Francisco / Peña Cervel, M. Sandra (eds.): Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction (= Cognitive Linguistics Research 32). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 353–386.

Panther, Klaus-Uwe (2015). Metonymien im Sprachvergleich. In: Spieß, Constanze / Köpcke, Klaus-Michael (Hrsg.): Metapher und Metonymie: Theoretische, methodische und empirische Zugänge. Berlin/München/ Boston: de Gruyter. S. 207–226.

Panther, Klaus-Uwe / Thornburg, Linda (1999): The potentiality for actuality metonymy in English and Hungarian. In: Panther, Klaus-Uwe / Radden, Günter (eds.), S. 333–357.

Panther, Klaus-Uwe / Thornburg, Linda L. (2003): Metonymy and lexical aspect in English and French. In: Jezikoslovlje 4.1, S. 71–101.

Panther, Klaus-Uwe / Radden, Günter (eds.) (1999): Metonymy in Language and Thought (= Human Cognitive Processing 4). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Panther, Klaus-Uwe / Thornburg, Linda L. / Barcelona, Antonio (eds.) (2009): Metonymy and Metaphor in Grammar (= Human Cognitive Processing 25). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Pilarský, Jiří (Hrsg.) (2013): Deutsch-ungarische kontrastive Grammatik. Bd. 2. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Pelletier, Francis Jeffry / Schubert, Lenhart (2002): Mass expressions. In: Gabbay, Dov M. / Guenthner, Franz (eds.): Handbook of Philosophical Logic, Volume 10.2. Dordrecht: Kluwer. S. 265–330.

Pérez-Hernández, Lorena / Duvignau, Karine (2016): Metaphor, metonymy, and their interaction in the production of semantic approximations by monolingual children: A corpus analysis. In: First Language 36.4, S. 383-406.

Rada, Roberta V. (2015): Auslandsgermanistiken in der mittelosteuropäischen Region. In: Brdar-Szabó, Rita / Knipf-Komlósi, Elisabeth / Rada, Roberta V. (Hrsg.), S. 98-111.

Radden, Günter (2000): How metonymic are metaphors? In: Barcelona, Antonio (ed.): Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective (= Topics in English Linguistics 30). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 93-108.

Radden, Günter / Dirven, René (2007): Cognitive English Grammar (= CLiP. Cognitive Linguistics in Practice 2). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Ruiz de Mendoza, Ibáñez / José, Francisco / Díez Velasco, Olga (2003): High-level action metonymies in English and Spanish. In: Jezikoslovlje 4.1, S. 121-138.

Ruiz de Mendoza, Ibáñez / José, Francisco / Otal Campo, José Luis (2002): Metonymy, Grammar, and Communication (= Colección Estudios de Lengua Inglesa 7). Granada: Editorial Comares.

Ruiz de Mendoza, Ibáñez / José, Francisco / Pérez Hernández, Lorena (2003): High-level modal metonymies in English and Spanish. In: Jezikoslovlje 4.1, S. 103-120.

Rundblad, Gabriella / Annaz, Dagmara (2010a): Development of metaphor and metonymy comprehension: Receptive vocabulary and conceptual knowledge. In: British Journal of Developmental Psychology 28.3, S. 547-563.

Rundblad, Gabriella / Annaz, Dagmara (2010b): The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism. In: Autism 14.1, S. 29–46.

Selinker, Larry / Kuteva, Tania (1992): Metaphor as a consciousness-raising strategy. In: Mair, Christian / Markus, Manfred (Hrsg.): New Departures

in Contrastive Linguistics / Neue Ansätze in der Kontrastiven Linguistik. Vol. 2 / Bd. 2. Innsbruck: Universität Innsbruck. S. 247–259.

Soellner, Renate / Huber, Stefan / Lenartz, Norbert / Rudinger, Georg (2009): Gesundheitskompetenz – ein vielschichtiger Begriff. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 17.3, S. 105–113.

Stadtfeld, Tobias (2013): Zur Bestimmung der Zählbarkeit deutscher Substantive. Inaugural-Dissertation. Bochum: Ruhr-Universität Bochum.

Sühl-Strohmenger, Wilfried (Hrsg.) (2016): Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. Berlin/Boston: de Gruyter.

Sweep, Josefien (2012): Metonymical Object Changes: A Corpus-oriented Study on Dutch and German. Utrecht: LOT.

Varga, Márta H. (2014): The function of the singular form in the Hungarian language. In: Linguistica Uralica 2, S. 122–130.

Waltereit, Richard (1998): Metonymie und Grammatik: Kontiguitätsphänomene in der französischen Satzsemantik (= Linguistische Arbeiten 385). Tübingen: Niemeyer.

Pál Uzonyi (Budapest)

Kontrastivität in der ungarischen DaF-Grammatikografie

Auch wenn die ältesten Grammatiken im vorliegenden Beitrag ebenso zur Sprache kommen sollen wie die neuesten, auf einen vollständigen historischen Überblick musste aus verschiedenen Gründen verzichtet werden. Eine Vollständigkeit wäre u.a. wegen der vagen Grenzen der im Titel genannten Domäne kaum realisierbar. Das Attribut *ungarisch* weist beispielsweise nicht zwangsläufig auf die Metasprache Ungarisch hin, da diese sehr wohl auch das Deutsche oder sogar das Latein sein kann. Das Adjektiv bedeutet ebenso keine Beschränkung auf einen Erscheinungsort in Ungarn, Deutsch mit Ungarisch vergleichende Grammatiken sind ja auch in Nachbarländern mit ungarischen Minderheiten oder sogar in Deutschland erschienen. Mehr noch: Wenn gewisse hundertprozentig kontrastive Werke wie *Richtiges Deutsch* (Juhász 1965) nicht ausgeklammert werden sollen, muss man auch die begrifflichen Grenzen der Grammatikografie etwas ausweiten, das besagte Buch befasst sich nämlich zu einem Großteil mit Fällen, die in den Bereich der kontrastiven Lexikologie gehören.

Nicht in allen von uns untersuchten Grammatiken lassen sich Merkmale eines kontrastiven Ansatzes entdecken und es gibt auch welche, die nur sehr wenige marginale Verweise auf die L1 enthalten. Außerdem betrachten nicht alle untersuchten Grammatiken die Förderung des DaF-Unterrichts oder -Lernens als ihr Hauptziel, aber solch eine Verwendung wird gemeinhin auch nicht ausgeschlossen. Nicht einmal das für den Unterricht des Ungarischen als Fremdsprache konzipierte ungarisch–deutsche kontrastive Grammatik von Szűcs (1999) schließt DaF-Anwendungen völlig aus.

1 Erscheinungsformen der Kontrastivität in der Grammatikografie

Unter Kontrastivität will ich eine Art Strategie verstehen, wie sie von Brdar-Szabó (2001) ausgelegt wird:

> Mit Kontrastivität als Strategie meine ich einerseits die explizite Bewusstmachung von Unterschieden, Ähnlichkeiten und Identitäten in den Form- und

> Funktionszuordnungen als Strategie des kognitiven Lernens sowie andererseits die implizite Bewusstmachung von Kontrasten und Kontrastmangel in Situationen des Zweitspracherwerbs zur optimalen Steuerung des Lernprozesses. (Brdar-Szabó 2001: 196)

Falls außer der zu beschreibenden Sprache auf eine oder mehrere andere Sprachen mindestens einmal vergleichend hingewiesen wird, kann man bereits von einem minimalen Grad der Kontrastivität sprechen. Dieser Hinweis kann eindeutig explizit in der Metasprache formuliert werden, aber es können ebenso gut gewisse Beispiele einfach in eine andere Sprache übersetzt werden (laut Brdar-Szabó 2001: 201 ist es ebenfalls explizit). Nach der Meinung von Butzkamm (1993: 249) sollte man in der Explizierung nicht weiter gehen als das Übersetzen von Beispielen, denn die „Sinngliederung erfassen wir meist problemloser, wenn wir sie **in der Muttersprache abbilden, statt in ihr erörtern**" (Hervorhebung im Original).

Es gibt mehrere Abstufungen der Beispielübersetzungen. Didaktische Grammatiken bevorzugen in der Regel idiomatische Satzübersetzungen, jedoch wird hin und wieder – gerade aus didaktischen Erwägungen – (auch) eine wörtliche Übersetzung gegeben, damit daraus die Entsprechungen der Satzelemente klar hervorgehen (Ähnliches wird auch von Butzkamm [1993: 252 ff.] wegen der „strukturalen Transparenz" vorgeschlagen). Uzonyi (2005: 256) gibt z.B. die wörtliche Übersetzung in Klammern an: „Sie werden, was auch ihre Eltern waren. (Was werden sie?) 'Az lesz belőlük (tkp. azok lesznek), amik a szüleik is voltak.'"[1]

Eine Morphem-für-Morphem-Übersetzung ist eher nur für wissenschaftliche kontrastive Beschreibungen charakteristisch, wie z.B. bei László (1981: 219) oder Bassola (2006: 1280). Eine ähnliche, wörtliche Übersetzung ist in einigen, zumeist älteren Sprachlehrbüchern beobachtbar, wo die Übersetzung zwischen den Zeilen des fremdsprachigen Textes zu lesen ist. Die Anpassung der Struktur, insbesondere der Wortstellung der muttersprachigen Sätze an die der Fremdsprache führt in vielen Fällen zu ungrammatischen Konstrukten, was auch im Falle der L1 vermieden werden sollte. Ein Beispiel dafür ist ein Lehrbuch der schwedischen Sprache für Deutsche (Mutén 1964: 21), in dem u.a. Folgendes zu lesen ist:

> „Sedan borstar han sin kostym och klär på sig.
> Dann bürstet er seinen Anzug und kleidet an sich."

[1] 'Aus ihnen wird (eigtl. sie werden), […].' Sofern nicht anders angegeben, werden die relevanten ungarischen Textstellen im vorliegenden Beitrag in meiner deutschen Übersetzung angeführt (P.U.).

Übersetzung allein macht eine Grammatik natürlich noch nicht zu einer kontrastiven Grammatik, sie bietet bloß dem Benutzer die Gelegenheit, Strukturen der beiden Sprachen gewissermaßen zu vergleichen und dadurch Zusammenhänge zu verstehen oder sogar für sich zu formulieren, die eine kontrastiv ausgerichtete Grammatik explizit durchformuliert präsentieren würde.

Zwischen Grammatiken, die nur sporadisch kontrastive Hinweise geben, und solchen, die die Systeme zweier Sprachen in allen Details vergleichen, ist der Übergang im Prinzip kontinuierlich. Diese imaginäre Skala lässt sich auch als ein aus Prozentwerten bestehendes Kontinuum vorstellen, wobei die Werte anzeigen sollen, zu wie viel Prozent der beschriebenen L2-Fakten kontrastive Hinweise auf die L1 gehören. Die Quantität an sich besagt freilich nichts in Bezug auf die Relevanz der für Kontrastierung ausgewählten Teile. Die Selektion basiert oft darauf, bei welchen Phänomenen überhaupt Unterschiede zwischen L1 und L2 vorliegen, die zur Interferenz führen können. Dabei kann man auch das Ausmaß der einzelnen Abweichungen erwägen und „kleinere Unterschiede" unerwähnt lassen, was aber schon an die längst überholte „starke" Version der Kontrastivhypothese (vgl. z.B. Edmondson/House 2000: 223) erinnert. Ähnlichkeit oder Kontrastmangel („homogene Hemmung") können eine vergleichbar bedeutende Fehlerquelle darstellen, wie schon manche darauf hingewiesen haben (vgl. ebd., S. 224).

Es können sich auch weitere Fragen stellen, wenn eventuelle Fallen der Selektion unter die Lupe genommen werden. So eine Frage ist beispielsweise die folgende: Wo verläuft die Grenze zwischen „ähnlich" und „gleich"? In zahlreichen konkreten Fällen liegt es nämlich nicht auf der Hand. Z.B. kann der bestimmte Artikel sowohl im Deutschen als auch im Ungarischen vor pluralischen Subjekten von generalisierenden Kopulasätzen auftreten: *Die Katzen sind Raubtiere – A macskák ragadozók*. Während jedoch dies fürs Ungarische praktisch die einzige Option darstellt, ist im Deutschen auch die artikellose Form gebräuchlich, und zwar wesentlich häufiger.[2] Ein ähnliches Problem ist es, wenn zwei partiell synonyme Konstruktionen in der anderen Sprache ebenfalls mit zwei Konstruktionen ausgedrückt werden, jedoch ihre relative Häufigkeit abweicht. Das ist der Fall beim deutschen agenslosen Vorgangspassiv und der unbestimmt–persönlichen Konstruktion mit *man* einerseits bzw. beim ungarischen Aktiv in der 3. Person Plural mit inkorporiertem Subjekt und der unbestimmt–persönlichen Konstruktion mit *az ember* andererseits. Uzonyi (1996: 231) macht auf die daraus folgende Fehlerquelle aufmerksam:

[2] Im COSMAS II (Archiv Tagged-T) gab es nur einen Treffer für „Die Katzen sind MORPH(N nn)", während satzinitiales „Katzen sind MORPH(N nn)" 7 Belege lieferte (ges. am 9.01.2016). „N nn" steht für beliebige Appellative.

> […] es wäre verkehrt, ungarische Sätze mit einem unbestimmt–persönlichen Subjekt wegen der strukturellen Ähnlichkeit immer nur mithilfe von *man* ins Deutsche zu übersetzen, da es das für deutsche Texte charakteristische Verhältnis von Aktiv und Passiv verzerren würde".[3]

Dürscheid (1995: 112) erwähnt auch, dass die zwei unbestimmt–persönlichen Konstruktionen *(man* vs. *az ember)* funktional nicht isomorph sind.

Wenn eine Grammatik gänzlich kontrastiv ist, gibt sie zu allen grammatischen Phänomenen die Entsprechungen an, unabhängig davon, ob die Strukturen und Funktionen in L1 und L2 verschieden oder gleich sind (nach einem Vorschlag von Helbig [1992: 144f.] ist die Grammatik in diesem Fall „konfrontativ" – eine terminologische Neuerung, die nie wirklich Fuß fassen konnte). Wie sieht es aber mit den Grammatiken aus, die nur teilweise kontrastiv sind? Bringen sie in jedem Fall nur die Abweichungen zur Sprache? Ist es sinnvoll, in didaktischen Grammatiken auch Gleichheiten, Identitäten zu explizieren? M.E. ist es durchaus zweckmäßig, und zwar aus verschiedenen Gründen. Einer von diesen kann sein, dass sich viele Lernende gewisser Charakteristika ihrer Muttersprache nicht bewusst sind, um so weniger als diese in den Schulgrammatiken für Muttersprachler nicht thematisiert werden, weil sie erst vor dem Hintergrund bestimmter Fremdsprachen erwähnenswert werden. So z.B. einige Phonemrealisierungen im Ungarischen, u.a. der Ich-Laut oder der velare Nasal (vgl. Uzonyi 1996: 100), nasalierte Vokale (vgl. Mády 2001: 32). Ähnlicherweise kann man dem ungarischen Lernenden diejenigen deutschen reflexiven Verben, die nur zusammen mit dem Reflexivum vorkommen können, dadurch vertrauter machen, dass man ungarische Verben nennt, die ebenfalls nur mit *magát*, dem Äquivalent von *sich* gebraucht werden, z.B. *elszégyelli magát* 'sich (plötzlich) schämen', 'von Scham erfasst werden', *megmakacsolja magát* 'störrisch werden' (vgl. Uzonyi 2005: 90).

Bei der Aufzählung von Wörtern mit abweichenden grammatischen Charakteristika (z.B. Rektion) kann die Angabe von frequenteren nicht-abweichenden Fällen dem Lerner klar machen, dass diese Wörter keine abweichenden und daher nicht aus Versehen ausgelassene Wörter sind. Juhász (1965: 264ff.) oder Uzonyi (1996: 895ff.) listen nur die Wörter auf, deren Rektion nicht gleich ist, während Babics/Kenyeres (2001: 28ff.) häufig vorkommende Verben mit ihren Äquivalenten aufzählt, ohne zwischen abweichenden und gleichen Rektionen zu differenzieren. In der Grammatik der GmbH

[3] Original: „[…] helytelen lenne a strukturális hasonlóságra hivatkozva a magyar általános alanyú mondatokat mindig a *man* segítségével németre fordítani, ugyanis ez eltorzítaná a cselekvő és szenvedő szerkezetek német szövegekre jellemző arányát."

Lingea (2013) hat ein Abschnitt die Überschrift „Substantive mit Rektionen, die vom Ungarischen abweichen", aber in der Liste dieser Substantive haben zwei von den ersten fünf (*Abschied* und *Antwort*) gleiche Rektion im Deutschen und im Ungarischen. Diese Wörter dürften versehentlich in die Liste aufgenommen worden sein, an anderen Stellen des Bandes gibt es aber weitere zu bemängelnde Passagen, die schwerlich als aus Versehen begangene Fehler angesehen werden könnten. Ein Beispiel: „Während einige Verben im Ungarischen im Allgemeinen ein Suffix regieren, knüpft sich das deutsche Äquivalent ohne Präposition an: elfelejteni *vmit* [etw.] = vergessen + *Akkusativ ohne Präposition*"[4]; hier wird der Benutzer mit einer komplizierten und unverständlichen Formulierung konfrontiert, wobei zwei transitive Verben als Illustration angeführt werden. Der Autor scheint übersehen zu haben, dass beide Kasussysteme einen Akkusativ innehaben. Hier wird eine Identität in einen Unterschied umgemünzt, was die Bewusstmachung gefährdet, anstatt diese zu fördern.

Auch vollständige Kontrastivität lässt Variation zu. Juhász (1965) ist beispielsweise durchgängig kontrastiv, aber es wird keine komplette Grammatik gegeben, nur die Teilbereiche behandelt, die einen negativen Transfer bewirken können, außerdem wird auch die Lexik einbezogen. ProGr@mm kontrastiv[5] und Pilarský (2013) sind um kontrastive Teile ergänzte vollständige deutsche Grammatiken. Diese deutsch–ungarische Perspektive passt gut zur DaF-Grammatikografie.

Laut Brdar-Szabó (2001: 202) soll „implizite Bewusstmachung" Strategien wie Selektion, Komplexitätsreduktion, Progression, Metapher bedeuten. Die überwiegende Mehrheit der ungarischen DaF-Grammatiken sind Handbücher, weshalb sie jeder Progression entbehren (eine der Ausnahmen ist Scheibl 2016, wo die Kapitel von A1-A2 über B1 bis B2 gruppiert sind). Dafür ist eine Selektion durchaus vorstellbar, und zwar vor allem bei der Auswahl der Beispiele. Hierzu gehört die Selektion der o.a. Verbrektionen, wobei der Anteil der abweichenden Rektionen größer ausfallen soll als im Falle einer Selektion aufgrund der Häufigkeit. Helbig/Buscha (2001) schließt offenbar jegliche Kontrastivität aus, da die Zielgruppe Ausländer mit den verschiedensten ersten Sprachen sind. Für Dativverben werden 9 Beispiele gebracht, von denen 6 Verben ungarische Äquivalente mit anderer Rektion haben (die in dieser Grammatik natürlich nicht angegeben werden). Das Verhältnis ist also 1:2 (67 %), das in deutsch–ungarischer Relation bereits eine implizite

[4] Original: „Míg némely ige a magyarban általában ragot vonz, addig a németben elöljáró nélkül kapcsolódik."

[5] **http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=o** (11.04.2016).

Bewusstmachung bewirken kann, auch wenn dies höchstwahrscheinlich nicht die Absicht der Autoren war. Scheibl (2007: 5) schreibt im Vorwort, dass er den Erscheinungen eine besondere Aufmerksamkeit widme, die wegen der grundsätzlichen Abweichungen des Deutschen vom Ungarischen beim Sprachlernen Probleme bereiten können. Das bedeutet nicht nur explizite, sondern auch implizite Bewusstmachung: Er listet 23 Dativverben auf, von denen nur 4 ein Äquivalent mit Dativrektion haben, die Abweichungen stellen demnach 83 % dar. Bei den Dativ-Akkusativ-Verben weichen 80 % ab (ebd., S. 217 f.). Keine implizite Bewusstmachung durch Selektion ist hingegen z. B. bei Hanvai (1929: 109) anzunehmen: Es werden 77 Dativ-Akkusativ-Verben ohne Äquivalente angegeben, von denen nur 28 abweichen, was 36 % ausmacht. In der viel neueren Grammatik von Ajkay (1993: 66 ff.) ist der Anteil der abweichenden Verbrektionen noch kleiner: 21 %.

2 Sprachvergleich in der Geschichte der ungarischen DaF-Grammatikografie

2.1 Das 16. und 17. Jahrhundert

Laut Szigeti (1918: 5f.) sind zwei von den drei ältesten Grammatiken, die (auch) für Ungarn geschrieben worden waren, verschollen. Die einzige, die in der Landesbibliothek Halle gegenwärtig noch auffindbar ist, ist die 1691 in Kaschau herausgegebene, in deutscher Sprache geschriebene Grammatik von Christoph Warmer (ung. Warmer Kristóf). Das Buch beschreibt die Grammatik von 10 europäischen Sprachen, unter diesen auch die des Deutschen. Nach Szigeti (ebd.) ist es eigentlich nur eine Sammlung von Paradigmen und die Zielgruppe sollen allem Anschein nach Deutsch sprechende Benutzer sein. Eben deshalb kann man in diesem Fall nicht von einer richtigen DaF-Grammatik sprechen.

Ein wenig früher, 1678 ist die ebenfalls deutschsprachige Grammatik von Johannes Bakosch (ung. Bakoss János) in Hermannsstadt erschienen. Der Anfang ihres langen Titels heißt „Kurz- und rechtmässiger Grund der Hochdeutschen Sprache wie auch deroselben Schreibrichtigkeit". Sie könne aber nicht mehr eingesehen werden, ebenso wie die 1709 erschienene „Kurtze aber nützliche Anleitung zur deutschen Schreibe-, Rede- und Dichtkunst" von György Buchholz (vgl. Szigeti 1918: 6, bzw. Pukánszky 1931: 394).

Nach der umfassenden „teilkommentierten" Bibliografie von Lenhart/Kovács (2013), die vom 16. Jh. bis 1920 alle für Ungarn geschriebenen Lehrwerke (Lehrbücher, Grammatiken usw.) der deutschen Sprache (einschließlich Wörterbüchern) zu inventarisieren versucht, soll das älteste grammatische

Werk viel früher, 1517 erschienen sein. Das ist allerdings eine lateinische Grammatik von einem gewissen Christoph Hegendorff (lat. Hegendorphinus), in der nur die Beispiele auf Deutsch, Ungarisch und Polnisch gedeutet werden. Daher können wir hier wiederum von keiner deutschen Grammatik für Ungarn, sondern von einer lateinischen Grammatik für Ungarn und Deutsche sprechen (die Polen sollen natürlich auch nicht unerwähnt bleiben, zumal das Buch in Krakau herausgegeben wurde und das angeblich einzige öffentlich zugängliche Exemplar in Danzig aufbewahrt wird). Die ungarischen Teile wurden vermutlich von János Sylvester geschrieben. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Ungarischen wird kein bewusstes Ziel der Autoren gewesen sein, jedenfalls wird dadurch die Gelegenheit dieses Vergleichs gegeben, vgl. z.B. „Ablativo ab hoc fabro , von dißem schmit . od thego kowalya . vng. ez kowachtul . semel, eynmal . ieden raz . vng. ecczer." (zitiert nach Glück/Schröder/Pörzgen 2007: 4).

2.2 Das 18. Jahrhundert

In der Bibliografie von Lenhart/Kovács (2013) werden die o.g. Grammatiken von Bakosch und Buchholz nicht erwähnt. Die Autoren der Bibliografie konnten u.a. auf eine 1984 erschienene Bibliografie von Ferenc Szász zurückgreifen, welche die einschlägigen Werke zwischen 1718 und 1918 aufführt (Szász 1984).

Die erste vollständige deutsche Grammatik, die auch heute gelesen werden kann, ist das in lateinischer Sprache verfasste Werk von Matthias Bel(ius) (ung. Bél Mátyás). Die erste Auflage der Grammatik ist 1718 in Leutschau herausgegeben worden. Darauf folgten später zwei weitere Auflagen, beide umgearbeitet von C. Körber: 1730 und die letzte postum, 1755. Szigeti (1918) gibt eine detaillierte Beschreibung der Grammatik, aber der Aspekt des Vergleichs bleibt ausgeklammert (der Terminus *kontrastiv* wurde auch erst Jahrzehnte später geprägt). Bel wollte die Kommunikation zwischen Ungarisch- und Deutschsprechenden beleben (vgl. Szigeti 1918: 13), aber nicht einseitig, sondern auf Gegenseitigkeit gegründet. Deshalb hat er auch eine ungarische Grammatik in deutscher Sprache verfasst (Bel 1729). In dieser vergleicht er an einigen Stellen das Ungarische mit dem Deutschen bzw. mit ungenannten „sonstigen Sprachen", die vom Ungarischen hinsichtlich der gerade erörterten Charakteristika abweichen (z.B. Genus auf S. 23 oder Possessivsuffix auf S. 33). Wie auch andere zeitgenössische Grammatikschreiber führt er das ungarische Kasussystem nach dem Muster des 6-stelligen lateinischen Paradigmas vor. Der erste Grammatiker, der von einem auch heutzutage akzeptiertbaren 15-Kasus-System des Ungarischen sprach, war Ferenc Verseghy, der seine ungarische Grammatik (1805) ebenfalls in Deutsch schrieb, und zwar durchwoben von einer vergleichenden Betrachtungsweise (Éder [1995: 211]

nennt sie geradezu eine „kontrastive Grammatik"), was in der ungarischen Grammatik von Bel noch nicht der Fall war.

Was die deutsche Grammatik von Bel (1718) anbelangt, lässt sich festhalten, dass sie einige Hinweise auf andere Sprachen enthält, aber hierbei werden mehrheitlich Gleichheiten genannt, offenbar in der Annahme, dass der Leser diese Sprachen (oder mindestens einige von ihnen) kennt, wodurch er die Gegebenheiten der fremden deutschen Sprache leichter verstehen wird. Eine der Kontrastsprachen ist das Ungarische, vertreten sind aber auch Slowakisch, Tschechisch, Lateinisch, Griechisch, Französisch usw. Ein Beispiel für die Bewusstmachung der Übereinstimmungen: „*Articulus his cum Pronomine Demonſtrativo*, der/die/das/ille, illa, illud, *confundi haud debet. reſpondet ei apud Graecos* : ὁ, ἡ, τό; *apud* Hungaros *Articulus omnium Generum*: Az; *apud* Slavos: tento/ tato / toto." (S. 62). Anderswo werden auch gewisse Unterschiede hervorgehoben, aber hierbei ist wiederum nicht Ungarisch die einzige Kontrastsprache: „**L** / Nihil habet, quod non ſit cum aliis linguis commune. * *Viderint tamen* Hungari , *ne eidem ſonum ſui* ly , Bohemi *vero clausi* ř / *adfingant , quod eſſet pronunciationi germanica prorſus contrarium.*" (S. 42).

Fast alle deutschen Grammatiken, die in der zweiten Hälfte des 18. Jh. für eine ungarische Zielgruppe geschrieben wurden, verwendeten Gottscheds Grammatik (1748) als Basiswerk (vgl. Bleyer 1908: 459ff.). Zu dieser Zeit wurden plötzlich relativ viele Lehrwerke des Deutschen benötigt, da Maria Theresia den soliden Pfeiler des Zusammenhalts der Monarchie im allgemeinen Unterricht der deutschen Sprache und in ihrer Verbreitung im Mehrvölkerstaat erblickte. Der privilegierte Status des Deutschen unter den Fremdsprachen ist in Ungarn bis zur Mitte des 20. Jh. aufrecht erhalten geblieben. Das Prestige der Grammatik des zeitgenössischen Gottsched sowie die sich erst herausbildende Germanistik im damaligen Ungarn machen nachvollziehbar, warum diese deutschsprachige Grammatik von mehreren als Grundlage einer Adaptation gewählt wurde. 1769 und 1772 sind ausgewählte Abschnitte aus Gottscheds Werk ins Lateinische übersetzt und für Ungarn bzw. Letztere auch für Polen herausgegeben worden. Im letzteren Buch wird alles in Latein formuliert, aber im Ersteren kommen im phonetischen und im morphologischen Teil auch ungarisch abgefasste Passagen vor (vgl. Bleyer 1908: 460). Auch die lateinischsprachige Grammatik von Nagy (1775) gibt keine ungarischen Übersetzungen zu den Beispielen, die Artikel ausgenommen, bei denen auf den Gebrauch der ungarischen Artikel hingewiesen wird, und zwar mit ungarischen Beispielen illustriert (Bleyer ebd.).

Kratzer (1780), die erste ungarischsprachige Grammatik des Deutschen ist ebenfalls eine Übersetzung von Auszügen aus Gottscheds Grammatik (einige Teile sind deutsch-ungarische Paralleltexte in zwei Spalten). Laut

Bleyer (1908: 461) konnte Kratzer die deutsche Grammatik – trotz der Vermittlersprache Ungarisch – eben deshalb nicht „im Sinne der ungarischen Nation anwenden und auf die wesentlichen Unterschiede hinweisen, die vom Geist der beiden Sprachen rühren".[6]

Gleich danach bringt Bleyer das Lehrbuch von István Márton (1792) zur Sprache, das in der Bibliografie Lenhart/Kovács (2013) unerwähnt bleibt. Für Bleyer erscheint eine vergleichende Grundhaltung eindeutig als Positivum, was u.a. daraus ersichtlich ist, dass er Mártons Werk als einen „außerordentlichen Fortschritt" bezeichnet, denn Márton

> widmet ein gesondertes Kapitel einigen gewöhnlicheren, die deutsch–ungarische Übersetzung fördernden Anmerkungen, die hinsichtlich der aus der Natur der beiden Sprachen folgenden Unterschiede manche richtige und feine Beobachtungen enthalten.[7] (Bleyer 1908: 461)

Diesem Buch folgt chronologisch die Grammatik des Bruders von Márton, József Márton (1799). Er stützt sich laut Bleyer (1908) nicht nur auf Gottsched, sondern auch auf Adelung. Wie sein Bruder verwendet auch er Ungarisch als Beschreibungssprache. Das seinerzeit sehr populäre Grammatikbuch hat mehrere Auflagen erlebt. Die 4., erweiterte Auflage aus 1811 ist im Internet zugänglich,[8] im Weiteren möchte ich aus dieser einige Stellen zitieren (laut Vorwort wurden übrigens vornehmlich die Lektüren und das Wörterverzeichnis erweitert).

Der Vergleich scheint in diesem Buch bereits eine Selbstverständlichkeit, was zweifelsohne als ein Plus gesehen werden kann, wenn es mit den als Quellen dienenden Grammatiken (Gottsched, Adelung) verglichen wird. Sich an die Machtverhältnisse der damals in Ungarn benutzten Sprachen anpassend – nämlich dass das Deutsche das Latein als erste Fremdsprache immer mehr verdrängte –, bezieht der Vergleich an einigen Stellen drei Sprachen ein, wie z.B. im folgenden Fall, wo Ungarisch und Deutsch in Bezug auf den Vokativ gemeinsam dem Lateinischen gegenübergestellt werden: „[…] es ist unnötig ihn überall anzugeben, denn er hat weder im Deutschen noch im Ungarischen eine eigene Form. Im Lateinischen muss er aber angegeben werden, weil die Form in der 2. Deklination verändert wird" (ebd., S. 11).[9] Daselbst behauptet

---

[6] Original: „[…] 'a magyar nemzetnek értelmében' alkalmaznia és azokra a lényeges különbségekre rámutatni, melyek a két nyelv szelleméből erednek."

[7] Original: „[…]külön fejezetet szentel 'a német nyelvnek magyarra való fordítását elősegéllő némely közönségesebb jegyzéseknek', melyek a két nyelv természetéből következő eltérésekre nézve sok helyes és finom megfigyelést tartalmaznak."

[8] **goo.gl/ljIS8B**

[9] Original: „[…] szükségtelen azt mindenütt felrakni, mert az soha sem változik sem a' német

Márton, dass es weder im Deutschen noch im Ungarischen einen Ablativ gebe, was aber ein Irrtum ist, weil das ungarische Kasussystem damals schon seit Langem über einen Ablativ mit dem Suffix *-tól/-től* verfügte. Auch Mártons Neuerung, anstelle von *-é* das Dativsuffix *nak/-nek* als Genitivendung einzuführen (ebd.), wurde von der Hungarologie nicht akzeptiert, traditionell wird ja der Genitiv nicht einmal als ein ungarischer Kasus anerkannt.

Auf bedeutendere Unterschiede weist Márton (1799) fast in jedem Fall hin, so z.B. auch bei den Personalpronomina: „Diese werden im Nominativ neben die Verben gesetzt, im Ungarischen werden sie hingegen zumeist weggelassen […]."(S. 23).[10] Gleichheit wird gemeinhin nicht extra erwähnt, beim Adjektiv wird beispielsweise nicht darauf hingedeutet, dass es in beiden Sprachen 3 Steigerungsstufen gibt. Bei der Abhandlung von *wollen* steht jedoch Folgendes: „Dieses Verb wird von den Deutschen ebenso gebraucht wie von den Ungarn […]" (S. 53).[11] Über die ungarische Sprache werden hin und wieder auch Einzelheiten mitgeteilt (z.B. Vokalharmonie auf S. 59), die die Bewusstmachung von deutschen Strukturen kaum fördern können.

2.3 Das 19. Jahrhundert

Die Grammatik von Daniel Nits (1804) gibt bereits im Titel zu wissen, dass sie „nach Adelung" geschrieben worden ist. Das bedeutet aber keine simple Übersetzung, was u.a. daraus ersichtlich ist, dass Nits bei der Thematisierung der deutschen Sprachlaute oftmals auf das Ungarische verweist und bei der Abhandlung der Substantive und Artikelwörter geradezu vom Ungarischen ausgeht und zeigt, wie dasselbe im Deutschen ausgedrückt wird, z.B. „[…] wenn ich einen von der Art der Hunde auswähle und sage: *egy Anglus kutya* [ein englischer Hund]. Dieses ungarische *egy, valami* oder *valamelly*, das die Deutschen als *ein, eine, ein* [für sich] übersetzen, wird unbestimmter Artikel genannt" (ebd., S. 18).[12]

Er folgt aber Adelung bezüglich der Terminologie, indem er gleichfalls die lateinischen Termini verwendet. Daraus hätte allerdings nicht folgen müssen, dass „Vocativus" und „Ablativus" nach dem lateinischen Muster

sem a' magyar nyelvben. A' deák nyelvben azért kell kitenni, mert ott a' 2-dik Ejtegetésben változik."

[10] Original: „Ezek az első Ejtésben az ígék mellé tétetődnek, ámbár a' Magyarban többnyire elhagyódnak […]."

[11] Original: „Ezzel az ígével éppen úgy élnek a' Németek is, mint a' Magyarok […]."

[12] Original: „[…] ha a' kutyák fajtájából egyet ki-választok 's ezt mondom: *egy Anglus kutya*. Ez a' magyar: *egy, valami* vagy *valamelly,* 'mellyet a' Németek igy fordítanak **ein, eine, ein,** határozatlan Articulusnak neveztetik."

im deutschen Paradigma geblieben sind. Das „deutsche" Kasussystem wird nicht mit dem ungarischen konfrontiert, nur die Artikelformen *der, den* usw. werden übersetzt, allerdings mit Formen, die im Ungarischen als selbstständige Demonstrativpronomina gelten: *az, azt* usw. Es werden nur die Singularformen übersetzt, den Vokativ ausgenommen, aber nichts wird begründet (S. 21).

Die Grundlage von Nits (1804) ist also eine deutsche Grammatik, und wenn diese nur mit kontrastiven Anmerkungen ergänzt worden wäre, müsste die Perspektive des Vergleichs durchgängig eine deutsch–ungarische sein, d.h. anders als im o.a. Beispiel für den unbestimmten Artikel. Nun, für die entgegengesetzte Richtung gibt es im Buch auch einige Beispiele, aber in Bezug auf die ganze Grammatik kann man festhalten, dass darin nur wenige kontrastive Bemerkungen zu finden sind. Dafür sind alle Beispiele, sogar Wortformen der Paradigmen ins Ungarische übersetzt.

István Dunay (1826) fasst die deutsche Grammatik auf knapp 40 Seiten in Ungarisch zusammen, die restlichen Teile des 130 Seiten langen Buches sind verschiedene Übungen und Verzeichnisse. Der Aufbau des grammatischen Teils galt damals als neuartig: Der Autor stellt Fragen, die er selbst beantwortet, bald in einigen Zeilen, bald auf mehreren Seiten. Die erste Frage heißt: „Hány az Articulus a' Németeknél?" 'Wie viele Artikel gibt es bei den Deutschen?', die zweite bezieht sich auf die Funktion der Artikel, und bereits die dritte schließt die L1 mit ein: „Mit tesznek ezek az Articulusok Magyarúl?" 'Wie heißen diese Artikel auf Ungarisch?' (S. 5). In der Antwort wird u.a. darauf hingewiesen, dass dem deutschen unbestimmten Artikel in der ungarischen Übersetzung manchmal Artikellosigkeit entspricht, z.B. „Wer andern eine Grube gräbt, a' ki másnak vermet ás" (S. 4). Alle Beispiele des Buches sind übersetzt. Auf S. 18 gibt es eine vergleichende Bemerkung zu den Possessivpronomina und auf S. 28 wieder eine darüber, dass im Ungarischen – anders als im Deutschen – die „Präpositionen" (darunter werden hier allerdings Kasusendungen und Postpositionen verstanden) eine Possessivendung erhalten können, z.B. *től+em* 'von mir' (eigtl. „mein von") statt **én+től* (d.h. *ich*+Ablativsuffix). Abschnitt 8 (S. 29 ff.) behandelt von Anfang bis Ende die Übersetzbarkeit von deutschen Konstruktionen, v.a. auf die Unterschiede fokussierend; hier haben wir es also mit einem 7 Seiten langen kontrastiven Kapitel zu tun. Danach folgen Übungen, wo ungarische Sätze ins Deutsche übersetzt werden sollen, eine Liste der unregelmäßigen Verben mit ihren ungarischen Äquivalenten, Texte zum Übersetzen in beiden Sprachen, deutsche Konversationswendungen mit ungarischer Übersetzung, ungarische Redensarten ins Deutsche übersetzt, ein lateinisch–deutsch–ungarisches Verzeichnis von kulinarischen Ausdrücken sowie ein thematisches Wörterverzeichnis mit denselben drei Sprachen. Dieser

nicht-grammatische Teil umfasst 90 Seiten, auf denen die Gelegenheit zum Sprachvergleich durchgängig gesichert ist.

Die erste Auflage der Grammatik von Osterlamm ist 1827 erschienen, im Internet ist die zweite aus dem Jahr 1831 frei zugänglich.[13] Diese Grammatik ist in lateinischer Sprache geschrieben worden, was zu dieser Zeit eher die Ausnahme als die Regel war. Es ist bemerkenswert, dass die Zahl der deutschen Kasus hier nunmehr auf 4 reduziert ist. Der Autor erläutert diesbezüglich, warum dem Ablativ und Vokativ des Lateinischen keine deutschen Kasus entsprechen (S. 10f.). Die ungarische Sprache wird äußerst selten erwähnt, auch die Beispiele sind nur ins Lateinische übersetzt. Von den wenigen Verweisen aufs Ungarische befinden sich 3 in der Einführung in die Aussprache, wo mithilfe der lautlichen Entsprechung vereinzelter ungarischer Buchstaben bekannt gemacht wird, für welche Laute gewisse deutsche Grapheme gebraucht werden; so entsprechen beispielsweise deutsches <sch> und ungarisches <s> etwa demselben Laut, der aber im lateinischen Lautbestand nicht vertreten ist (dieser Behelf war nur nötig, weil es damals bekanntlich noch keine internationale Lautschrift gab). Außerdem wird auf S. 18 das ungarische Wort írás 'Schreiben' im Zusammenhang mit den deutschen deverbalen Neutra erwähnt. Die am Ende der einzelnen Kapitel befindlichen Übersetzungsübungen enthalten nur lateinische Texte, die ins Deutsche übertragen werden sollen. Auf S. 95 findet man Anmerkungen zum Zusammenhang von lateinischem *est* und *habeo*, deutschem *sein*, *werden* und *haben*, sowie ungarischem *nekem van* 'ich habe' bzw. *válni* '(zu etw.) werden'. Auf S. 166 erfährt der Leser, dass deutsche indirekte Fragen keine zusätzliche Konjunktion enthalten können, während im Ungarischen ein *hogy* 'dass' in jedem Fall einfügbar ist. Und damit ist die Liste der kontrastiven Textteile zu Ende. Im Vergleich zum Umfang der 200 Seiten starken Grammatik ist die Zahl der kontrastiven Anmerkungen bezüglich des Ungarischen so niedrig, dass man hier beinahe von einer Negligation der Kontrastivität in der Relation Deutsch–Ungarisch sprechen kann, was für zeitgenössische ungarischsprachige Grammatiken überhaupt nicht charakteristisch war. Das umfangreiche Glossar am Ende des Bandes ist gleichfalls konsequent deutsch–lateinisch. Im Vorwort wird übrigens kurz begründet, warum Latein als Beschreibungssprache gewählt worden ist, und zwar u.a. damit, dass Lateinisch eine für alle Nationen der Heimat gemeinsame Sprache sei.

Bereits der Titel der Grammatik von Pál Némethy (1836) „Ungarisch–deutsche Sprachlehre" nennt beide Sprachen. Nach Lenhart/Kovács (2013: 57) – mit Verweis auf J. Márton – beabsichtige auch diese Grammatik „die Vermittlung

[13] **https://goo.gl/nTdwy9**.

der Muttersprache für das Studium der Fremdsprache". Ausgangspunkt ist die Grammatik des Ungarischen, die deutschen Beispiele sind parallel zu den ungarischen angegeben. Was Lenhart/Kovács (ebd.) schreiben, bedeutet eindeutig Kontrastivität: „Unterschiede zwischen den beiden Sprachen werden in gesonderten Übungen behandelt."

Eine recht interessante, „bidirektionale" Grammatik dürfte Melczer (1842) sein, deren 3. Auflage (1853) laut Untertitel geeignet sei zu fördern, „dass sich sowohl ungarisch- als auch deutschsprachige Lernende in der Innenstruktur der eigenen Muttersprache gründlich weiterentwickeln und zugleich die Sprache des anderen gegenseitig theoretisch wie praktisch lernen können" (Lenhart/Kovács 2013: 67).[14] Es ist schade, dass laut Lenhart/Kovács (ebd.) von keiner Auflage ein Exemplar nachgewiesen sei.

Die „theoretische und praktische Grammatik" von Gusztáv Steinacker ist 1842 erschienen. Die in ungarischer Sprache geschriebene Grammatik erlebte 1850 bereits ihre 3., verbesserte Auflage. Im Buch sind alle deutschen Beispiele übersetzt. Kontrastivität kommt hier auch in expliziter Weise zum Ausdruck, und zwar zum Zweck der Bewusstmachung von Identitäten genauso wie der von Kontrasten. Auf die Gleichheit macht der Autor bei der Thematisierung der bestimmten und unbestimmten Artikel aufmerksam. Zu einem Beispielsatz auf S. 27 gibt er über die Übersetzung hinaus auch eine Fußnote, in der der Unterschied zwischen dem Kopulagebrauch im Deutschen und Ungarischen bewusst gemacht wird: „Im Ungarischen wird das Verb *van ist, vannak sind* in solchen Sätzen weggelassen, im Deutschen jedoch nie".[15] Außerdem werden u.a. die Abweichung des Numerusgebrauchs nach Numeralien (S. 39), die ungarische Entsprechung zum regierten Genitiv (S. 44), der Unterschied bei der Negation (S. 45), Äquivalente von *haben* (S. 57), die Differenz in der Vorkommenshäufigkeit des Vorgangspassivs, das damals noch auch im Ungarischen als eine paradigmatische Form galt (vgl. *elha-gyatik* 'wird weggelassen' im obigen Beispiel; S. 67), ungarisches Äquivalent von *sollen* in der Bedeutung 'angeblich' (S. 88), abweichende Wortstellung der Adpositionen (präpositiv vs. postpositiv; S. 93), die Weglassung des pronominalen Subjekts im Ungarischen (S. 103). Im Buch gibt es noch weitere kontrastive Anmerkungen, die zusammen mit der durchgängigen Zweisprachigkeit der Beispiele für eine solide Präsenz der Kontrastivität sorgen.

[14] Original: „[…] a magyar - mint a német ajkú növendékek saját anyanyelvük belszerkezetében alaposan gyarapodva, egyúttal az egyik a másiknak nyelvét is kölcsönösen elmélet - gyakorlatilag tanulhassa."

[15] Original: „A' magyarban az ilyen mondásokban a' van ist, vannak sind ige elhagyatik, de a' németben soha sem."

Die stark didaktische, Übungen und Instruktionen für Lehrende reichlich aufführende Grammatik von Sámuel Brassai wurde zuerst 1845 herausgegeben und erlebte 1858 bereits die 5. Auflage. Das zweibändige Werk beschränkt sich laut Titel auf die Grammatik des Satzes, aber in Wirklichkeit enthält es auch morphologische Themen.

Band 1 beginnt mit 40 deutsch–ungarischen Übersetzungsübungen. Zu mehreren dieser Übungen gehören kürzere oder längere Kommentare, Erläuterungen, nach einigen stehen sogar Kontrollfragen (z.B. auf S. 13). Die Erläuterungen beziehen sich meistens auf beide Sprachen, was an sich schon ausreicht, um von einem hohen Grad an Kontrastivität sprechen zu können. Auf S. 12 steht z.B. Folgendes: „Das Ungarische lässt das Subjekt in der 1. und 2. Person oft, sogar meistens weg; das Deutsche hingegen *nie*."[16]

Es ist zwar eine Grammatik des Deutschen, aber auch das Ungarische wird mit einer vergleichbaren Detailliertheit dargestellt. Man darf ja nicht vergessen, dass Brassai in erster Linie kein Germanist, sondern Hungarologe war, und zwar ein auch heutzutage viel zitierter Vertreter der Hungarologie, in dem ungarische Generativisten ihren Vorgänger entdeckt haben wollen (vgl. z.B. É. Kiss 1987: 36) – aber er wird auch als ungarischer Vorreiter der Valenztheorie von Tesnière erwähnt (Hegedűs 2011: 204f.). Letztere Einstufung scheint einem nicht ganz grundlos, wenn man folgende Zeilen liest: „Einige Verben sind so beschaffen, dass sie zur Ergänzung ihres Sinnes außer dem Subjekt auch andere *Substantive benötigen*. Z.B. in dem Satz: *die Henne ruft die Küken* ist „die Küken" solch eine Ergänzung" (S. 19).[17] Hier wurde als deutscher Terminus *Ergänzung* in dem Sinn angegeben, in dem er später von manchen auch in der germanistischen Valenzlinguistik verwendet werden sollte.

An einer Stelle tritt Brassai sogar mit der Attitüde des puristischen Sprachpflegers auf, indem er das zu der Zeit gebräuchliche ungarische Vorgangspassiv mit dem Formativ *(t)at(ik)/-(t)et(ik)* kritisiert, das seiner Meinung nach „nur eine grässliche Kreatur von Linguisten ist oder den Schranken derjenigen Übersetzer entsprießt, die Deutsch und Lateinisch besser können als Ungarisch"[18] (S. 184 f.). Stattdessen bezeichnet er die Verben mit dem Suffix *-ód(ik)/-őd(ik)* als „Passivformen", mit denen man außer der 3. Person Plural das deutsche Vorgangspassiv ins Ungarische übersetzen

[16] Original: „A magyar az első és 2-dik személyű alanyt sokszor, sőt többnyire elhagyja; a német ellenben *soha sem*."

[17] Original: „Némely igék oly természetűek, hogy értelmök kiegészítésére az alanyon kívül még más *főnevet* is *megkívánnak*. P.o. ezen mondatban: *a kotló hívja a csirkéket*, ily kiegészítő (Ergänzung): „„a csirkéket"".

[18] Original: „[…] csak nyelvészek szörnyeteg teremtménye, vagy németül s latinul jobban mint magyarul tudó fordítók rakonczája."

könne (S. 184). Die Mehrheit der mit diesem Suffix gebildeten Beispiele von Brassai sind allerdings für das gegenwärtige Sprachgefühl abweichend, z.B. „Ti kereső dtök" 'Ihr werdet gesucht' (S. 185). Zeitgenössische Grammatiken verwenden dabei unbeschränkt die Formen mit *(t)at(ik)/(t)et(ik),* vgl. z.B. Steinacker (1842).

Wie sein Bruder, der Lexikograf Mór Ballagi, ist auch Károly Ballagi als Bloch zur Welt gekommen und unter diesem Namen hat er auch seine erste Grammatik (1848) veröffentlicht. Auf der zweiten Auflage von 1851 steht schon der Name Ballagi. Die Sprache der grammatischen Beschreibung ist Ungarisch, alle Beispiele sind übersetzt worden. Die Zahl der expliziten kontrastiven Hinweise ist aber nicht zu hoch. Einige von diesen haben die Vergleichsperspektive Ungarisch–Deutsch, z.B. „Wenn das Prädikat ein Substantiv ist und im Ungarischen kein Artikel vor ihm steht, dann muss gewöhnlich der unbestimmte Artikel *ein, eine, ein* davor gesetzt werden"[19] (S. 63), andere befassen sich mit den ungarischen Übersetzungen der deutschen Formen, z.B. in Bezug auf das Pronomen *man:* „Wenn der Sprecher auch sich selbst darunter versteht; *az ember* –, wenn aber außer ihm andere darunter verstanden werden, dann wird es mit der dritten Person Plural übersetzt" (S. 135).[20] Wie auch das letzte Wort im zitierten Originaltext *(fordíttatik)* bezeugt, gebraucht Ballagi – anders als Brassai – ohne Bedenken das ungarische Vorgangspassiv. Unkommentiert übersetzt er mit dieser Form alle deutschen Beispiele für das *werden*-Passiv (S. 184ff.). Nicht zu oft zwar, aber es lässt sich im Buch stellenweise auch eine gewisse Inkonsequenz entdecken, z.B. in der Liste der Dativverben, die mehr als eine Seite lang ist (190f.), in der nicht jedem Dativverb ein ungarisches Verb mit Dativ entspricht. Die Äquivalente sind in allen Fällen angegeben, aber die Abweichung der Rektion wird nicht überall bewusst gemacht, z.B. „angehören, tartozni (hoz, hez)", aber „ähneln, hasonlítani" (S. 190), wo *hasonlítani* auch nicht den Dativ (*nak/nek*) regiert. Dagegen wird die abweichende Rektion zu keinem der Äquivalente der Dativ regierenden Adjektive (S. 215f.) angegeben. Beim Thema Negation dient wieder das Ungarische als Ausgangssprache, in der auch formal doppelte Verneinung eine einfache Negation ausdrücken kann, die aber nicht mit zwei Negationswörtern ins Deutsche übersetzt werden darf (S. 252).

Die Grammatik von Szende Riedl (1862) ist in ungarischer Sprache geschrieben worden, jedes der deutschen Beispiele liegt auch in ungarischer

[19] Original: „Ha a mondomány főnév, és a magyarban nincsen előtte névmutató, ugy a németben rendesen **ein eine, ein,** [sic!] határozatlan névmutatót kell elibe tenni."

[20] Original: „Ha alatta a szóló magát is érti; *az ember* –, ha pedig rajta kívül másokat ért: akkor a többes szám harmadik személyével fordíttatik."

Übersetzung vor. Der Vergleich mit dem Ungarischen kommt praktisch bei jedem grammatischen Thema auch in expliziter Form vor, so z.B. auch beim Artikel: „Der Artikel bleibt in der ungarischen Sprache immer unverändert; der deutsche Artikel hingegen drückt gleichzeitig alle Beziehungen des Substantivs durch besondere Flexionsformen aus" (S. 29);[21] bei den Personalpronomina: „Die Personalpronomina werden in der deutschen Sprache in vielen Fällen gebraucht, wo sie im Ungarischen durch Konjugationsendungen ausgedrückt werden" (S. 55).[22] Es wird auch auf die Identitäten hingewiesen, so beginnt z.B. Kapitel 6 folgendermaßen: „Wie die ungarischen, ebenso auch die deutschen Verben […]" (S. 81). Es kommt an einer Stelle vor, dass umgangssprachliche Formen, die dem ungarischen Äquivalent strukturell näher stehen als die standardsprachliche Form, vom Autor als falsch bewertet werden: „Der Brauch, nach dem das Besitzverhältnis auch im Deutschen in der Art der ungarischen Konstruktion ausgedrückt wird, ist falsch; z.B. *das ist meines Vaters* oder *meinem Vater sein Haus* statt *das ist das Haus meines Vaters* (atyám háza) usw." (S. 149).[23]

Die Schulgrammatik von Rudolf Mauritz (1867) ist in Deutsch geschrieben und u.a. deshalb erwähnenswert, weil sie – ähnlich wie Melczer (1842) – Sprecher beider Sprachen als Benutzer anvisiert: „Das Lehrwerk ist dt. und ungar. Muttersprachlern gewidmet" (Lenhart/Kovács 2013: 117).

Die zweibändige, ungarischsprachige Grammatik von Dávid Emericzy (1872–1887) hat einen Titel, der auf Kontrastivität schließen lässt („Deutsche Grammatik der ungarischen Sprache angepasst […]"), aber sie scheint leider nicht mehr einzusehen zu sein, da das einzige bekannte Exemplar vermisst sei (Lenhart/Kovács 2013: 117).

Die Grammatik für Mittelschulen, geschrieben von Zsigmond Simonyi und Ignác Halász (1882), wendet massiv die bewusste Kontrastierung an, und zwar auch bei Themen, auf die frühere Grammatiken in ihren expliziten Vergleichen nicht eingehen, z.B. „Deutsche Substantive unterscheiden sich gänzlich von unseren darin, dass sie verschiedene Genera haben können" (S. 16),[24] oder: „Die Frage mit Fragepronomen ist so wie im Ungarischen, z.B. *wer kommt?*" (S. 85).[25]

---

[21] Original: „A magyar nyelvben a névelő mindig változatlan marad; ellenben a német névelő egyszersmind a főnév minden vonatkozásait különös hajlítási alakok által fejezi ki […]."

[22] Original: „A személyes névmások a német nyelvben sok helyütt tétetnek ki, a hol magyarban ragok által fejeztetnek ki […]."

[23] Original: „Azon népszokás, mely szerint németben is a birtokviszony a magyar szókötés módjára fejeztetik ki, hibás; pl. *das ist meines Vaters* vagy *meinem Vater sein Haus* e.h. *das ist das Haus meines Vaters* (atyám háza) stb."

[24] Original: „Egészen különböznek a német főnevek a mieinktől abban, hogy különféle nemük lehet."

[25] Original: „A névmásos kérdés olyan, mint a magyarban, p. wer kommt?"

Bezüglich des Ungarischen kommen auch Details zur Sprache, die nicht unmittelbar zum Verstehen und Bewusstmachen der deutschen Regeln beitragen, z.B. der Satzakzent, der die Wortfolge des ungarischen Satzes stark beeinflussen kann (ebd., S. 130). Wenn die Autoren auch hier der Logik der restlichen kontrastiven Hinweise des Buches gefolgt wären, d.h., dass man vom Ungarischen ausgehend die entsprechenden deutschen Ausdrucksformen vorführt (z.B. faktitive Verben auf S. 13), hätte man beim Thema Wortstellung auch zeigen sollen, wie der deutsche Satzakzent mit der Wortfolge zusammenhängt – was aber vermutlich nicht zum Lehrstoff der damaligen Mittelschulen gehörte.

Das Buch von György Jeck (1887) verrät bereits durch seinen Titel, dass sein Thema „Abgestimmte Grundkenntnisse in der deutschen und ungarischen Grammatik" sein sollen, was den Vergleich der zwei Sprachen bedeutet oder den auf jeden Fall ermöglicht. Die Regeln werden teils auf Ungarisch, teils auf Deutsch erklärt (Lenhart/Kovács 2013: 196).

Unter dem Aspekt der Kontrastivität verdient die in Ungarisch geschriebene Grammatik von Ákos Endrei (1899) unbedingt Erwähnung, da im Vorwort im Geiste der erst nach einem halben Jahrhundert aufgekommenen (und sich bald als unzulänglich ausgewiesenen) Kontrastiv-Hypothese formuliert wird, wobei einer der zwei, beim Verfassen der Grammatik zugrunde gelegten Schwerpunkte gewesen sei, „dass in einer Fremdsprachengrammatik möglichst nur solche Sprachphänomene bekannt gemacht werden, welche sich in der Fremdsprache von der Muttersprache ausdrucksseitig unterscheiden"[26]. Das Buch beinhaltet dabei offensichtlich nicht nur abweichende Erscheinungen, um so weniger als der zweite Schwerpunkt im Vorwort auf eine Vollständigkeit der Darstellung abzielt (vgl. Lenhart/Kovács 2013: 267), zum anderen Schwerpunkt beträchtlich in Widerspruch geratend.

Die ebenfalls 1899 erschienene Grammatik von Ferenc Kemény vergleicht auch L1 und L2, aber die kontrastiven Erläuterungen beschränken sich auf die Unterschiede (Lenhart/Kovács 2013: 272).

2.4 Das 20. Jahrhundert

Über die kurz gefasste, ungarischsprachige Grammatik von Ernő Krebsz und Alfréd Schuster (1904) schreiben Lenhart/Kovács (2013: 316) Folgendes: „Der Autor [sic!] möchte das Sprachenlernen mit Hilfe von kontrastiven Hinweisen erleichtern." Schuster hat 1907 auch eine größere, zweibändige Grammatik

[26] Original: „[…] hogy az idegen nyelvtan lehetőleg csak azon nyelvjelenségeket ismertesse, melyek az idegen nyelvben eltérők az anyanyelv megfelelő kifejezésmódjától." (Übersetzung: Lenhart/Kovács 2013: 267)

veröffentlicht, diese wurde von Rezső Altai überarbeitet. Wie im Kommentar von Lenhart/Kovács (2013: 345) zu lesen ist, „Regeln und sprachkontrastive Hinweise wurden auf ungar. gegeben".

Die deutsche Grammatik von Jenő Márton (1914) wurde nicht in die teilkommentierte Bibliografie von Lenhart/Kovács (2013) aufgenommen, obwohl sie in mindestens zwei ungarischen öffentlichen Bibliotheken einsehbar ist. Die in ungarischer Sprache verfasste, knapp 100 Seiten starke Grammatik verwendet reichlich die Kontrastierung und gibt zu jedem deutschen Beispiel eine ungarische Übersetzung. Übereinstimmungen und Unterschiede werden gleichermaßen thematisiert, das Kapitel zum Substantiv beginnt beispielsweise wie folgt: „In der deutschen Grammatik werden die Substantive nach ihrer Bedeutung ebenso klassifiziert wie im Ungarischen (Eigennamen, Gattungsnamen, Sammelnamen usw.). Darüber hinaus unterscheidet die deutsche Sprache Substantive auch nach ihrem **Geschlecht**" (S. 11).[27] Zu jedem Kapitel gehört ein deutscher Lesetext mit einem kurzen deutsch–ungarischen Glossar. Nach dem Text steht eine ungarisch–deutsche Übersetzungsübung, in der bei Abweichung der Wortstellung die ungarischen Wörter nach der Abfolge ihrer Äquivalente durchnummeriert sind. Einige Äquivalente sind in Klammern angegeben. Das Verstehen des Textes wird in jedem Fall durch eine Reihe von Kontrollfragen geprüft, zu den grammatischen Themen gehören Aufgaben. Unter der Überschrift „Németességek" (etwa: 'Germanismen') werden bei jedem Thema die vom Ungarischen abweichenden Besonderheiten dargelegt. Z.B. wird auf S. 17 im Zusammenhang mit dem Akkusativ das Verb *haben* mit der ungarischen Entsprechung konfrontiert, wobei idiomatische Fügungen wie *Hunger haben* hervorgehoben werden. Zu diesem Teil gehört meistens auch eine Reihe von Sätzen mit unkommentierter Übersetzung, die jeweils einen Unterschied illustrieren soll (z.B. beim Akkusativ Sätze mit *brauchen, schuldig,* Temporaladverbialen im Akk. usw.). Bei den Erläuterungen wird der Unterschied nicht immer explizit formuliert, es wird nur die deutsche Form beschrieben, und die Übersetzung des Beispiels zeigt allein, dass man hätte hinzuschreiben können: „a magyartól eltérően" 'anders als im Ungarischen', z.B.: „*auch=is* steht vor dem Bezugswort. Auch der Vater war hier. Az atya is itt volt"(S. 34).[28] Aber die Explizierung des Andersseins kommt auch vor: „Das Deutsche, abweichend vom Ungarischen, verwendet statt eines Possessivsuffixes das Possessivpronomen" (S. 51).[29]

[27] Original: „A német nyelvtanban jelentésük szerint ugyanúgy osztályozzuk a főneveket, mint a magyarban (tulajdonnév, közös főnév, gyüjtő név stb). A német nyelv ezen kívül **nem** (das Geschlecht) szerint is megkülönbözteti a főneveket."

[28] Original: „Az *auch* = *is* a kiemelt szó előtt áll […]."

[29] Original: „A német, a magyartól eltérőleg, birtokos rag helyett birtokos névmást használ."

Lenhart/Kovács (2013) verzeichnen die Werke bis 1920. Es sind insgesamt 502 Titel, unter denen nach der Statistik der Autoren 81 Bücher als Grammatiken eingestuft werden können (S. XXVII). Wenn Grammatik mit einem Lesebuch kombiniert ist, gehört es schon zu einer anderen Kategorie „Lehrwerke und Mischformen". Ich habe auch einige von dieser Gattung in die Untersuchung einbezogen. In der obigen Beschreibung werden aber nur diejenigen Werke erwähnt, die nach den Angaben von Lenhart/Kovács und/oder nach meinen eigenen Untersuchungen mindestens ansatzweise vergleichenden Charakter haben. Dies schließt nicht aus, dass es in der Bibliografie auch weitere, von mir nicht eingesehene Grammatiken gibt, die kontrastive Hinweise enthalten, von ungarischen Beispielübersetzungen ganz zu schweigen. Nicht einmal bei in Deutsch geschriebenen Grammatiken (z.B. Mauritz 1867) ist es ausgeschlossen.

Die deutschen Schulgrammatiken für Ungarn samt allen sonstigen Lehrwerken der Periode 1921–1944 werden von Magyar Könyvészet III/A (1998) inventarisiert. In dieser Zeitspanne wurde die Grammatik von Gyula Lux und Gyula Theisz (1927) herausgegeben. Das ist eine Grammatik für Mittelschulen, vornehmlich parallel in Deutsch und Ungarisch, in zwei Spalten geordnet. Die Beispiele sind mehrheitlich nicht übersetzt. Beispiele im laufenden Text werden nicht zweifach, in beiden Spalten gegeben, sondern sind auf den deutschen und den ungarischen Text verteilt, z.B. die Frage „Was für Bücher? milyen könyvek?" steht in der deutschen, „Was für Kinder sind im Garten? Milyen gyermekek vannak a kertben?" in der ungarischen Spalte (S. 23). Paradigmen und Tabellen füllen die Seiten in voller Breite aus. Die Autoren haben ersichtlich Zweisprachigkeit angestrebt, auch wenn einige deutschsprachige Passagen ohne ungarisches Äquivalent geblieben sind, z.B. auf S. 11ff. Explizite kontrastive Informationen kommen im Buch kaum vor. Auf S. 18 wird mitgeteilt, dass den Vergleichskonjunktionen *wie* und *als* im Ungarischen das gemeinsame Äquivalent *mint* gegenübersteht. Auf der darauffolgenden Seite wird nur die deutsche Regel formuliert, und der Unterschied ist nur aus der ungarischen Übersetzung des Beispiels zu erschließen (ganz ähnlich wie bei Jenő Márton, s.o.): „Nach den Grundzahlen (natürlich mit Ausnahme von *ein*) steht das Hauptwort in der Mehrzahl: **zwei** Bücher két **könyv**" (S. 19). Außer diesen zwei Stellen und den spärlich vorkommenden Übersetzungen finden wir im Buch keine Spur der Kontrastivität, was allerdings auch mit dem Umfang zusammenhängen mag, die ganze Grammatik samt Verslehre und orthografischem Anhang umfasst nämlich 82 Seiten.

Ilona Hanvais deutsche Grammatik für Töchterschulen ist 1929 erschienen. Auch sie verwendet die Methode der Paralleltext-Spalten, jedoch konsequenter als Lux/Theisz (s.o.). Gleichfalls ähnlich ist, dass auch hier nur ziemlich

wenige Beispiele übersetzt sind und nur spärlich kontrastive Anmerkungen begegnen. Letztere befinden sich jeweils in der ungarischsprachigen Spalte. Eine von diesen behandelt die *würde*-Form: „Sie hat zwei Tempora: dem Präsens und der Vergangenheit des Ungarischen entsprechende *Imperfekt* bzw. *Plusquamperfekt*" (S. 52),[30] oder beim Thema Objekt: „Das Objekt kann […] ein Substantiv im *Akkusativ* sein […]. Es entspricht dem Akkusativobjekt [tárgy] in der ungarischen Sprache" (S. 105).[31] Auch den anderen Objekten werden Termini aus der ungarischen Grammatik zugeordnet, was eine spezifische, metasprachliche Ebene des Vergleichs darstellt, aber das Ziel ist hierbei ebenso die Bewusstmachung wie im Fall der objektsprachlichen Kontrastierung. Mehr Hinweise auf das Ungarische habe ich aber im ganzen – 142 Seiten starken – Buch vergeblich gesucht, also ist hier die Kontrastivität wahrscheinlich nicht aus Platzgründen zu kurz gekommen.

Eine Vernachlässigung der Kontrastivität kann jedoch nicht als allgemeines Charakteristikum der Grammatikografie in der Zwischenkriegszeit festgestellt werden, wofür die Grammatik von Mihály Bariska und János Heinrich (1941) als Beispiel genannt werden kann. Im Gegensatz zu den o.a. zwei Grammatiken ist diese in ungarischer Sprache geschrieben und neben den meisten Beispielen kann man eine ungarische Übersetzung finden. Die Kontraste, die in den früheren Grammatiken immer wieder angesprochen wurden, werden auch hier behandelt, so u.a. die Weglassung des pronominalen Akkusativobjekts in der 3. Person wegen der objektiven Konjugation des Ungarischen (S. 24), ungarisches Possessivsuffix als Äquivalent des deutschen Possessivpronomens (S. 25), Wegfall der Kopula in der 3. Person (S. 66) usw. Die Autoren vermögen aber einen noch höheren Grad an Kontrastivität zu erzielen, indem sie das deutsche und das ungarische System der Tempora und Modi miteinander konsequent vergleichen (S. 35 ff.). Zum Passiv bemerken sie nur, dass es „im Deutschen viel häufiger vorkommt als im Ungarischen" (S. 52), hiermit zugleich behauptend, dass es im Ungarischen ein Vorgangspassiv gibt, was auch die ungarischen Übersetzungen der deutschen Passiv-Beispiele bestätigen: „ich werde geführt = vezettetem, engem vezetnek" (ebd.). Sie sind bestrebt, die Terminologie der ungarischen Grammatik zu verwenden, wobei in Kapitelüberschriften neben den ungarischen die entsprechenden deutschen Fachausdrücke angegeben werden. Möglicherweise führte diese Praxis zu dem Mangel, dass im Buch die Thematisierung des Dativ-, Genitiv- und

[30] Original: „Két igeideje van: a magyar jelen és múlt időnek megfelelő *Imperfekt* és *Plusquamperfekt*."

[31] Original: „A tárgy lehet […] tárgyesetben álló főnév […]. Megfelel a magyar nyelvben a tárgynak."

Präpositionalobjekts gänzlich fehlt. Die Kapitelüberschrift ist nämlich „A tárgy. – Das Objekt." (S. 68), aber das Wort *tárgy* bedeutet in Wahrheit nur 'Akkusativobjekt'. Deswegen ist bereits die durch die Überschrift suggerierte Äquivalenz irreführend. Die nicht thematisierten Objekte kommen im Buch zum Glück reichlich vor, aber nicht im Syntax-Kapitel, sondern im Anhang, wo auf mehr als 20 Seiten deutsche und ungarische Verben und Adjektive mit abweichender Rektion aufgeführt werden, und zwar gruppiert nach Kasus und Präpositionen, samt Beispielsätzen, was wiederum ein hohes Maß an Kontrastivität bedeutet. Auch die im Anhang befindliche Anleitung zur Übersetzung in beiden Richtungen stärkt den kontrastiven Charakter dieses Grammatikbuchs.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Russisch zur Pflichtsprache, demnach sind weniger Lehrwerke für den Deutschunterricht verlegt worden. Die Gymnasialgrammatik von Zoltán Paulinyi ist zuerst 1956 erschienen, danach folgten jährlich neuere Auflagen, sodass 1964 schon die neunte an der Reihe war. Die Beschreibungssprache ist Ungarisch, zu jedem Beispiel gibt es eine Übersetzung. Aber zu den grammatischen Fachwörtern, die durchgängig ungarische Termini sind, werden keine deutschen Äquivalente gegeben, nicht einmal in einem gesonderten Verzeichnis, folglich stehen auch im Register lauter ungarische Bezeichnungen (S. 258ff.).

Da die russische Sprache schon in der Sekundarstufe 1 Pflichtfach war, konnte man Russisch in einer Grammatik für Gymnasien als zweite Kontrastsprache anwenden, z.B gleich bei der Systematisierung der Wortarten: „Diese Wortarten, bis auf die Präposition, existieren auch im Ungarischen. Die aus dem Russischen bereits vertraute Präposition erfüllt auch im Deutschen die Rolle der ungarischen Postposition und des Adverbialsuffixes" (S. 24).[32]

Es wird auch auf Übereinstimmungen hingewiesen, z.B. im Abschnitt zum Artikel gleich dreimal (S. 26f.). Beim grammatischen Geschlecht wird der Unterschied explizit erwähnt, dass nämlich eine derartige Kategorie im Ungarischen nicht existiert (S. 30). Das andernorts in den Vergleich einbezogene Russisch hätte auch hier erwähnt werden können, denn die Lernenden mussten nicht nur die Präpositionen sondern auch die Genera im Russischen erlebt haben. Es ist dabei merkwürdig, dass im Zusammenhang mit den Kasus (S. 36) nur aufs Russische verwiesen wird, als hätte das Ungarische keine Kasus. Einige Zeilen weiter stellt sich dann heraus, dass es wirklich so gemeint war: „[…] die vier Kasus des Substantivs haben dieselbe Rolle, die im Ungarischen

[32] Original: „Ezek a szófajok, a viszonyszó kivételével, megvannak a magyarban is. Az oroszból már ismert viszonyszó a németben is a magyar névutó és határozórag szerepét tölti be."

die Konstruktionen mit (Adverbial-)Suffixen oder Postpositionen haben“[33] (ebd.). Dies ist schon daher eine falsche Behauptung, weil den deutschen reinen Kasus auch im Ungarischen (Kasus-)Endungen entsprechen, die deutschen Äquivalente der restlichen Kasussuffixe und der Postpositionen sind jedoch zumeist Präpositionen mit dem jeweiligen regierten Kasus.

Beim Thema Passiv (S. 156) wird mitgeteilt, dass es im Ungarischen kein Passiv gebe (in einer Grammatik 15 Jahre zuvor war es „weniger häufig als im Deutschen“, jedoch unbezweifelt lebendig, s. Bariska/Heinrich 1941: 52).

Die Verwendung von ausschließlich ungarischen Termini kann den Lernenden bei der Erörterung des Objekts leichthin verwirren. Zuerst wird *tárgy* (streng genommen steht es nur für *Akkusativobjekt*) dem Begriff des Objekts terminologisch gleichgesetzt: „Das Objekt [tárgy] kann im Deutschen – abweichend vom Ungarischen – in allen Kasus obliqui stehen, nicht nur im Akkusativ“ (S. 228).[34] Das Präpositionalobjekt wird anschließend als „indirektes Objekt“ dem Akkusativ-, Dativ- und Genitivobjekt als „direkten Objekten“ gegenübergestellt (S. 229). Im Französischen gelten zwar nur Präpositionalphrasen als indirekte Objekte, aber im Deutschen – und Autoren von Grammatiken des Deutschen sollten sich eher danach richten – ist nur das Akkusativobjekt ein direktes Objekt und zumeist wird ihm nur das Dativobjekt als indirektes Objekt gegenübergestellt, aber einige nehmen auch das Genitiv- und Präpositionalobjekt hinzu (vgl. Hentschel/Weydt 2003: 363 f.). Das ist keine neue Terminologie, die erst nach Paulinyis Grammatik erschienen ist, weil wir bereits in einer 1904 herausgegebenen Schulgrammatik (Auer 1904: 50) Folgendes lesen können: „1. nähere oder direkte Objekte, welche im Akkusativ stehen; 2. entferntere oder indirekte Objekte, welche im Genitiv oder Dativ stehen, oder welche eine Präposition vor sich haben.“

Es ist nicht gerade lernerfreundlich, dass Verbrektionen auf einer einzigen Seite abgehandelt werden (170f.), mit insgesamt 23 Beispielen, unter denen nur 10 von der anderen Sprache abweichen. Es gibt im Band auch keine abgesonderte Liste der Verben/Adjektive mit ihren Rektionen.

Der „praktische Leitfaden der deutschen Grammatik“ von Ivánné Markó ist in erster Auflage 1959 erschienen, dann hat ihn ein anderer Verlag in den 90er Jahren neu aufgelegt. Im Vorwort kann man über das Buch Folgendes lesen: „[…] entgegen den Grammatiken, die auf der *lateinischen Betrachtungsweise* aufbauen, nimmt [diese Grammatik] *Struktur* und Ausdrucksweise *der*

[33] Original: „[…] a főnév négy esetének ugyanaz a szerepe, ami a magyarban a ragos és névutós szerkezeteknek.”

[34] Original: „A tárgy a magyartól eltérően a németben minden függő esetben állhat, nemcsak tárgyesetben.”

ungarischen Sprache zur Grundlage" (S. 3).[35] Die Grammatik ist auf Ungarisch geschrieben worden, alle Beispiele liegen in beiden Sprachen vor. Die Richtung ist meistens Deutsch–Ungarisch, aber – getreu dem Vorwort – hin und wieder werden ungarische Sätze ins Deutsche übersetzt, so z.B. auf S. 68, wo es um die Weglassung des ungarischen Subjekts und Akkusativobjekts geht. Die Abweichung der Sichtweisen der zwei Sprachen wird an einigen Stellen mit wörtlichen Übersetzungen verdeutlicht, wobei auch die richtige Übersetzung angegeben wird, z.B. auf S. 69, wo der Satz *Ich wasche meinem Sohn den Kopf* wortwörtlich, mit einem normwidrigen „Satz" übersetzt worden ist.

Die Autorin hält sich nicht durchgängig an die im Vorwort formulierte Richtlinie. Wenn sie konsequent die „Struktur und Ausdrucksweise" des Ungarischen als Grundlage betrachtet hätte, wäre bei der Thematisierung des Befehlsmodus (S. 106) angebracht gewesen, darauf hinzuweisen, dass dieser Modus im Ungarischen über ein vollständiges Paradigma verfügt. Es ist auch befremdlich, dass als eines der möglichen Äquivalente des deutschen Vorgangspassivs unkommentiert die Form mit dem Suffix *-(t)at(ik)/-(t)et(ik)* angegeben ist (S. 112), während die beim Zustandspassiv angegebene Konstruktion *van* + Verbaladverb (S. 113) mit einer Fußnote versehen ist, nach der diese Form eine „wörtliche", „dem Ungarischen fremde" Übersetzung des deutschen Zustandspassivs sei.

Das Objekt verursacht auch in dieser Grammatik terminologische Komplikationen. In der Überschrift des Kapitels stehen auch hier *tárgy* und *Objekt* als äquivalente Wörter nebeneinander. Zuerst wird nur das Akkusativobjekt behandelt, was völlig in Ordnung ist, das wird nämlich der ungarischen Überschrift gerecht. Auf der nächsten Seite des Kapitels kommt es dann zu den besagten Komplikationen, denn hier steht u.a. Folgendes: Rektionen seien oft „mit einem bestimmten Kasus oder Präpositionalgefüge ausgedrückte Objekte [tárgyak]" (S. 147).[36] Weiter unten: „Diese Rektionen drücken oft kein Objekt [tárgyat], sondern ein Adverbial aus" (ebd.).[37] Danach folgt die Vorstellung der 3 Objekte: „mit Genitiv ausgedrücktes Objekt [tárgy]", „mit Dativ ausgedrücktes Objekt [tárgy]" und „mit einer präpositionalen Rektion ausgedrücktes Objekt [tárgy]"[38] (S. 147 f.). Aus den Beispielen wird klar, warum überall „tárgy" in der Bezeichnung steht: Die ungarischen Äquivalente der angeführten deutschen Verben, die Dativ, Genitiv oder eine

[35] Original: „[…] a *latin szemléleten* felépített nyelvtanokkal szemben a *magyar nyelv szerkezetét* és kifejezésmódját veszi alapul."

[36] Original: „meghatározott esettel vagy viszonyszós szerkezettel kifejezett tárgyak."

[37] Original: „Ezek a vonzatok sokszor nem tárgyat, hanem valamilyen határozót fejeznek ki."

[38] Original: „Genitivussal kifejezett tárgy", „Dativussal kifejezett tárgy", „viszonyszós vonzattal kifejezett tárgy"

Präposition fordern, sind lauter Transitiva, die als solche Akkusativ regieren (Akkusativ heißt übrigens ungarisch *tárgyeset*, der Kasus wurde also nach dem Satzglied *tárgy* benannt, das nur in diesem Kasus stehen kann). Im Kapitel über die Adverbiale (149ff.) sind die ungarischen Rektionen so genannte „bildhafte Lokalbestimmungen" (nach der damaligen hungarologischen Terminologie), aber ihre deutschen Äquivalente sind zumeist ebenso Präpositionalobjekte wie diejenigen, die mit Akkusativobjekt ins Ungarische übersetzt werden. Der Benutzer wird aufgrund dieser Informationen kaum wissen, wie er manche Fälle von den auf den Seiten 121ff. aufgelisteten Rektionen einstufen soll. Der Genitiv bei *sich erfreuen* kann beispielsweise kein „mit Genitiv ausgedrücktes Objekt [tárgy]" sein, da ihm im Ungarischen kein Akkusativ, sondern Dativ entspricht. Diese Grammatik ist ein gutes Beispiel dafür, wie viele Fallen es in sich bergen kann, dass von der Struktur der L1 ausgegangen wird, und was daraus resultieren kann, wenn nicht alle Fallen vermieden werden können.

1969 ist diejenige Grammatik für Mittelschulen erschienen, die sich auch heute im offiziellen Lehrwerkverzeichnis des ungarischen Bildungsministeriums befindet. Die Autoren sind Lajos Karácsony und Istvánné Tálasi. Während Paulinyis Grammatik (1956) 264 Seiten hatte, ist diese Grammatik 466 Seiten stark, was nicht nur mehr Beispiele und Listen, sondern auch Behandlung von Themen und Kategorien bedeutet, die in den Grammatiken der Fünfzigerjahre noch nicht enthalten sein konnten. Auf Valenz fußende Satzmodelle zu präsentieren war z.B. bei Paulinyi (1956) noch so gut wie ausgeschlossen, da Tesnières Valenztheorie erst 1959 in einem weiteren Kreis bekannt werden konnte und die Germanistik den Valenzgedanken auch mit etwas Verzögerung aufgriff. In den 70er Jahren dagegen gehörte das Valenzkonzept bereits zum Alltag der germanistischen Linguistik, sodass in der 8., erweiterten Auflage (1978) sogar der Terminus *Valenz* (ung.: *valencia*) in den Fachwortschatz der ungarischen Gymnasien eingeführt wird (S. 302). Danach werden die wichtigeren Satzmodelle samt Listen von Verben mit abweichender Rektion angegeben. Die Bezeichnungen für Satzglieder passen sich einigermaßen den Valenzbeziehungen an: Für *Objekt* wird meist *Ergänzung* [kiegészítő] gebraucht, aber an einigen Stellen steht das deutsche Wort *Objekt* im ungarischen Satz, mit dem nötigen ungarischen Formativ, z.B. *Präpositionalobjektet* mit Akkusativendung (S. 341). Das Kapitel zum Objekt wurde trotzdem als „A tárgy" betitelt, weswegen die Erörterung gleich am Anfang mit der Klärung der terminologischen Unterschiede beginnen musste. Im laufenden Text kommt auch *tárgy* in der Bedeutung 'Objekt' vor, aber jeweils in Anführungszeichen. Dem valenzgrammatischen Konzept entsprechend hat man die Adverbiale in Adverbialergänzungen, die obligatorisch sind, und freie Angaben geteilt (S. 343).

Paulinyi spricht noch nicht von einem Zustandspassiv, auch wenn der Begriff von Hans Glinz schon 1952 eingeführt worden ist. Bei Karácsony/Tálasi wird es aber schon besprochen, als Äquivalent wird *van* + Verbaladverb angegeben, aber mit der Einstufung „Konstruktion" statt „Verbform" des Ungarischen, was dem hungarologischen Standpunkt gerecht wird. Auf jeden Fall ist es ein großer Fortschritt im Vergleich zu Markó (1959), die diese Form als falsch bezeichnete.

Im Vorwort der 8. Auflage steht Folgendes: „In unserem Buch haben wir einen Vergleich mit den ungarischen und russischen sprachlichen Phänomenen, d.h., die Verwirklichung des Prinzips einer *Kontrastivität in zwei Richtungen* angestrebt" (S. 6).[39] Dieses Prinzip kennen wir bereits seit Paulinyi (1956), aber die Konfrontationen mit dem Ungarischen und parallel mit dem Lateinischen usw. Jahrhunderte zuvor stehen auch nicht sehr weit davon (z.B. Bel 1718 oder Márton 1799). Die im Vorwort deklarierte zweiseitige Kontrastivität kommt im Buch allerdings ziemlich inkonsequent zur Geltung, die meisten Vergleiche beziehen sich nämlich nur auf das Deutsche und das Ungarische. Russisch wird z.B. bei der Erörterung der bestimmten und unbestimmten Artikel einbezogen, aber auch hier wird nicht ganz korrekt formuliert: „In der russischen Sprache z.B. macht das reiche Deklinationssytem, in dem die Endungen meistens Genus, Numerus und Kasus des Substantivs ausdrücken, den Gebrauch eines Artikels überflüssig" (S. 48).[40] Bereits der Ausgangspunkt ist ein Irrtum, nämlich dass die einzige Funktion des Artikels die Bezeichnung von Genus, Kasus und Numerus wäre, er bezeichnet ja auch die Determiniertheit. Die Formenbildung der Nomina ist im Ungarischen viel reicher und transparenter als im Russischen, hier wären also die Artikel nach dieser Logik noch weniger nötig – aber im Ungarischen gibt es sowohl bestimmte als auch unbestimmte Artikel, mit denen keine weiteren grammatischen Kategorien ausgedrückt werden (ähnlich wie im Englischen).

Nachdem das Russische aufgehört hatte als Pflichtsprache zu fungieren, wurden auch in den neueren Auflagen der deutschen Grammatik die Verweise aufs Russische gestrichen, was im Falle des oben zitierten Satzes nur zu begrüßen ist. Aus der Erörterung der grammatischen Geschlechter ist der Verweis allerdings nicht vollständig verschwunden, er hat sich nur umgewandelt, aber wiederum auf eine ungeschickte Weise. Vor der Wende konnte man an der betreffenden Stelle Folgendes lesen: „Der Begriff des grammatischen

[39] Original: „Könyvünkben a magyar és az orosz nyelvi jelenségekkel való egybevetés, a *kétirányú kontrasztivitás* elvének megvalósítására törekedtünk."

[40] Original: „Az orosz nyelvben pl. a gazdag deklinációs rendszer, amelyben a végződések többnyire jelzik a főnév nemét, számát és esetét, feleslegessé teszi a névelő használatát."

Geschlechts […] hat im Ungarischen keine Entsprechung, aber wir kennen schon diesen Begriff aus dem Russischen. [...]. Vom Russischen *abweichend*, wird das Geschlecht im Deutschen *nicht* von der Substantivendung, sondern der Form des *Artikels* oder eines anderen *Determinans* ausgedrückt" (S. 57).[41] In der Auflage von 1995 steht hingegen statt „aus dem Russischen" bereits „aus anderen indoeuropäischen Sprachen", der Rest ist unverändert geblieben (S. 54). Dabei lernen in der Schule bei weitem nicht alle eine Sprache, in der das Substantiv ein Genus hat (die meisten lernen Englisch). Wenn diejenige Minderheit gemeint ist, die eine romanische Sprache lernt, ist die Gegenüberstellung wiederum schwer nachvollziehbar, denn diese drücken das Genus auch nicht (nur) mit Endungen, sondern (auch) mit Artikeln aus.

Seit der ersten Auflage von Karácsony/Tálasi sind Dutzende von deutschen Grammatiken auf dem ungarischen Buchmarkt erschienen, aber nur einige sind ins offizielle Lehrwerkverzeichnis aufgenommen worden. Für Hochschulen sind Grammatiken als Studienbücher bereits früher herausgegeben worden, z.B. Mollay (1952), aber diese entbehren der Kontrastivität (sogar bei Mollay gibt es allerdings mindestens 11 Seiten, auf denen vereinzelte Wörter aus den vielen langen Wortlisten ein ungarisches Äquivalent bekommen haben). Auch in den Siebzigerjahren gab es ein ähnliches Studienbuch, Hell (1973), das, anders als Mollays Buch, in Ungarisch verfasst wurde, und nicht für Germanistikstudenten, sondern für Studierende der Technischen Universität, die Deutsch als Fremdsprache lernten. Trotzdem kommen im Buch nur sporadisch kontrastive Bemerkungen vor, z.B. eine auf S. 12, wo als Äquivalent des *werden*-Passivs merkwürdigerweise die damals schon längst veraltete Form mit *-(t)at(ik)/-(t)et(ik)* angegeben ist. Die meisten Beispiele sind vielleicht wegen der im Titel genannten Zielgruppe („für Fortgeschrittene") nicht übersetzt. Die grammatischen Termini werden nur ungarisch angegeben, nur an einer Stelle, in der Fußnote steht *Zustandspassiv* als deutsches Äquivalent des ungarischen Ausdrucks. Die Zahl der ungarischen Äquivalente zu den deutschen Beispielen ist gering im Vergleich zum Umfang von insgesamt knapp 200 Seiten, auf denen die Beispiele viel mehr Platz einnehmen als die Regeln, Erklärungen und Kommentare.

Die „praktische Darstellung mit Übungen für Fortgeschrittene", bekannt als „Die Wortklassen des Deutschen" von Piroska Kocsány und Sarolta László (1986), will laut Vorwort „vor allem im Angebot von Lehrmaterialien für Germanistikstudenten eine Lücke schließen" (S. 3). Es ist keine vollständige

[41] Original: „A nyelvtani nem […] fogalmának a magyar nyelvben nincs megfelelője, de ismerjük már ezt a fogalmat az orosz nyelvből. […] *Eltérően* az orosztól, a németben *nem* a főnév végződése, hanem a *névelő* vagy más *determináns* alakja jelzi a főnév nemét."

Grammatik, im Zusammenhang mit den einzelnen Wortarten werden vornehmlich morphologische Aspekte thematisiert und geübt. Das Studienbuch betrachtet Kontrastivität als ein leitendes Prinzip und legt „großen Wert darauf, auf die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen und die sich daraus ergebenden Fehlerquellen hinzuweisen" (S. 4). Nichtsdestoweniger finden sich im knapp 120 Seiten langen Kapitel zum Verb nur einige kurze metasprachliche Hinweise auf das Ungarische: Passiv (S. 33), Vergangenheitstempora (S. 53), indirekte Rede (S. 71), Imperativ (S. 76) und noch ein paar in den Aufgaben. Die Kontrastivität kommt eher indirekt, im Rahmen der Objektsprache(n) zur Geltung, vor allem in den Übersetzungsübungen in der Richtung Ungarisch–Deutsch. Ansonsten steht im Buch alles in deutscher Sprache, zu keinem Beispiel gehört eine Übersetzung, was bei der betreffenden Zielgruppe völlig nachvollziehbar ist. Eine implizite Bewusstmachung ist auch in der Selektion der Übungsmaterialien zu entdecken, z.B. in den Übungen zur Wahl zwischen deutschen Modalverben, die oft mit ein und demselben Verb ins Ungarische übersetzt werden *(können/dürfen, müssen/sollen)*, aber auch die zu übersetzenden Sätze sind offensichtlich unter einem kontrastiven Aspekt ausgewählt worden.

1991 hat Péter Bassola eine Grammatik in ungarischer Sprache veröffentlicht. Seine Mitverfasserinnen waren Magdolna Orosz und Sarolta Polákovits. Das Ziel soll laut Vorwort die Bewusstmachung der Grammatik sein. Dem wird die Berücksichtigung der gleichfalls im Vorwort betonten „kontrastiven Aspekte" völlig gerecht. Diese Aspekte seien bei all den Erklärungen und Übungen zu berücksichtigen, wo es nötig sei (S. 3). Bei Thema I wurde es demnach nicht als nötig erachtet, die 4 deutschen Kasus mit dem ungarischen Kasussystem zu kontrastieren (S. 7), aber auf der darauffolgenden Seite finden wir schon den ersten kontrastiven Hinweis: „Oft wird die Präposition im ungarischen Äquivalent eines deutschen Ausdrucks nicht mit der o.a. Bedeutung übersetzt" (S. 8).[42] Weiter oben sind nämlich die wichtigeren deutschen Präpositionen mit den ungarischen Äquivalenten angegeben, die die Grundbedeutung der Präposition wiedergeben. Die Beispiele sind auch anderswo mehrheitlich übersetzt worden. Unter den Übungen gibt es relativ viele, in denen ungarische Sätze übersetzt werden sollen. Im Abschnitt II (Das System der Konjugation) gibt es keine kontrastive Anmerkung, dafür wird beim Thema III (Wortstellung, Negation) der Zusammenhang zwischen Wortfolge und Informationsstruktur im Deutschen und Ungarischen sogar mithilfe eines grafischen Schemas vergleichend dargestellt (S. 32). In

[42] Original: „Gyakran egy német kifejezés magyar megfelelőjében az elöljárószót nem a fenti megadott jelentéssel fordítjuk."

jedem der 15 Abschnitte finden sich im Schnitt mindestens 1 bis 2 kontrastive Bemerkungen oder Kommentare.

1992 ist in Ungarn die einsprachige Grundgrammatik Deutsch, die 4 Jahre zuvor im Verlag Diesterweg herausgegeben worden war, mit der Kooperation des Nationalen Lehrbuchverlags (NTK) erschienen (Kars/Häussermann 1992). Das deutschsprachige Quellwerk ist selbstverständlich frei von allen erdenklichen Vergleichen mit dem Ungarischen, aber der ungarische Lehrbuchverlag hat für ungarische Lernende ein 21 Seiten langes Begleitheft mit herausgegeben, das von Jánosné Csillag verfasst worden war. Sie schreibt in der Einleitung des Beihefts Folgendes: „Wir waren bestrebt die grammatischen Probleme herauszugreifen, die für ungarische Lernende des Deutschen besondere Schwierigkeiten darstellen“[43] (S. 4). Im Heft wird zunächst auf mehr als 3 Seiten die Übersetzung des deutschen Inhaltsverzeichnisses gegeben, in der u.a. die ungarischen Entsprechungen der wichtigeren Fachtermini präsentiert werden. Danach folgen auf weiteren 2 Seiten diverse Anmerkungen (S. 9ff.). Auf den restlichen 10 Seiten befinden sich in erster Linie kontrastive Hinweise. Dazu gibt es auch ein paar Zeilen als Einleitung, wo man erfährt, dass nur zu den Themen Anmerkungen gehören, bei denen der Lernende „infolge einer Interferenz wegen seiner Muttersprache oft Fehler begeht“ (S. 12).[44] In manchen Fällen ist das Ziel die Differenzierung zwischen deutschen Formen, deren Entsprechung im Ungarischen ein und dieselbe Form ist, z.B. *mehr/mehrere: több, müssen/sollen: kell* usw. Es ist jedoch schwer zu verstehen, wieso ein Fall wie „Dativ statt Genitiv“ unter die kontrastiven Themen geraten ist (z.B. *während drei Tagen*). Im letzten, an den Anhang anknüpfenden Punkt (S. 21) wird zur Erschließung der Äquivalente der im Buch aufgezählten Verben mit präpositionaler Rektion ein zweisprachiges Rektionswörterbuch, László/Szanyi (1985) empfohlen, der Titel wird aber leider fälschlicherweise als „Deutsch–ungarische Verbrektionen“ angegeben. In Wirklichkeit ist es aber ein ungarisch–deutsches Wörterbuch, obendrein ohne ein deutsch–ungarisches Register, sodass es zur Übersetzung eines deutschen Wörterverzeichnisses nur bedingt geeignet ist.

Katalin Szabó hat ihre Grammatik in zwei Folgen herausgegeben: Die erste behandelte die Wortarten aus morphologischer Sicht (1991), das Thema des zweiten Bandes war Syntax (1992). Kontrastivität ist in einem minimalen Maße vertreten, kein Beispiel ist übersetzt worden. Die Regeln und Erläuterungen sind zwar in Ungarisch geschrieben, aber den Großteil der

[43] Original: „[…] igyekeztünk azokat a nyelvtani problémákat kiragadni, amelyek a németül tanuló magyar anyanyelvűek számára különös nehézséget okoznak.”

[44] Original: „[…] anyanyelvének interferenciás hatása következtében követ el gyakran hibákat.”

beiden Bände machen Übungen aus, wo die jeweilige Aufgabe nur auf Deutsch formuliert vorliegt. Zu jedem Kapitel gehört aber mindestens eine Übung mit ungarisch–deutscher Übersetzung. Deutsche Äquivalente der ungarischen Fachwörter werden im laufenden Text angegeben, außerdem gibt es in beiden Bänden ein deutsch–ungarisches Verzeichnis der grammatischen Termini.

Im Band zur Syntax (Szabó 1992) gibt es nur an zwei Stellen explizite metasprachliche Hinweise auf das Ungarische: Der erste befindet sich gleich am Anfang, auf S. 8: „Das Prädikat hat in der deutschen Sprache – im Gegensatz zum ungarischen nominalen Prädikat – immer einen verbalen Teil […]“;[45] der zweite Hinweis auf S. 53: „Abweichend von der ungarischen Sprache kann im deutschen Satz das Personalpronomen (őt, azt), das für eine Person, eine Sache oder einen Begriff steht, nicht fehlen“.[46]

Im Fall von *tárgy* '(Akkusativ)objekt' wird die terminologische Abweichung auf praktische Weise gemeistert: Als Entsprechung zum deutschen Objekt wird im ungarischen Text einfach das deutsche Wort mit ungarischen Endungen verwendet (wie z.T. bei Karácsony/Tálasi 1969). Beim Adverbial entsteht jedoch ein kleineres Durcheinander. Erstens wird auf S. 70 „Adverb“ als deutsches Äquivalent angegeben, zweitens wird der Ausdruck állandó határozó, der laut ungarischer Grammatiken alle regierten Kasus und Postpositionen ohne den Akkusativ zusammenfasst, im Sinne 'obligatorisches Adverbial' benutzt.

Die 1993 erschienene Grammatik von Eszter Ajkay enthält einen einzigen expliziten Hinweis auf das Ungarische, und zwar auf S. 150: „In der ungarischen Gegenwartssprache werden Passivkonstruktionen kaum gebraucht“.[47] Die Beispielsätze sind nicht übersetzt worden, bis auf zwei Wunschsätze auf S. 238. Ungarische Äquivalente finden sich eher neben den vorgeführten Funktionswörtern wie z.B. Konjunktionen (S. 204f., 262f.) oder Präpositionen (173ff.).

Auch Pál Kiss hat seine praktische Grammatik im Jahre 1993 veröffentlicht. Im Vorwort steht, dass „die Charakteristika der deutschen Grammatik […] mit den entsprechenden ungarischen Konstruktionen verglichen werden“ und die Beispielsätze übersetzt werden sollen, „damit die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen noch mehr ins Auge fallen“ (S. 9).[48] Zu den

[45] Original: „A német nyelvben az állítmánynak – ellentétben a magyar névszói állítmánnyal – mindig van igei része […].“

[46] Original: „A magyar nyelvtől eltérően a német mondatból nem hiányozhat a már ismert személyt, dolgot, fogalmat helyettesítő személyes névmás (őt, azt).“

[47] Original: „A mai magyar nyelvben alig használnak szenvedő szerkezetet.“

[48] Original: „[…] a német nyelv jellemzőit […] egybeveti a megfelelő magyar szerkezetekkel“; „hogy így a két nyelv közötti eltérések még inkább szembetűnjenek.“

grammatischen Fachausdrücken – zumindest zu den wichtigeren – werden beim ersten Vorkommen die deutschen Äquivalente angegeben.

Getreu dem im Vorwort Gesagten wird relativ häufig, auf 24 Seiten des 250 Seiten starken Buches auf das Ungarische verwiesen. Auf S. 9 wird beispielsweise auf die zusammenfallende Grundbedeutung des deutschen und ungarischen Präsens hingewiesen. Auf S. 87 steht in Petitschrift: „Achtung! Der Besitz steht im Deutschen vor dem Besitzer!"[49] Hier kann der Benutzer auch aus dem Fakt der Mahnung darauf schließen, dass es im Ungarischen anders ist.

Dass etwa auf jeder zehnten Seite kontrastive Hinweise zu finden sind und die Beispielsätze konsequent übersetzt worden sind, scheint ein ausreichender Anteil zu sein, dass man festhält: Diese Grammatik sieht Kontrastivität wirklich als eines ihrer Grundprinzipien an.

Das Verhältnis bei Uzonyi (1996) ist auch in der Nähe dieses 1:10, jedoch mit einem erheblichen Unterschied: Während bei Kiss (1993) i.d.R. jeweils 1 bis 2 kurze Anmerkungen auf den 24 Seiten standen, befinden sich bei Uzonyi auf 50 der Kontrastivität enthaltenden Seiten 21 durchgängig kontrastive Unterkapitel, die zu den einzelnen Themen der deutschen Grammatik gehören. In den restlichen Teilen des Buches sind die Beispiele nicht übersetzt worden, weil die ursprünglich bestimmte Zielgruppe Fortgeschrittene waren. Nachträglich wurde jedoch ein zweisprachiges Wörterverzeichnis zu den Beispielen angegeben, da der Verlag auch Benutzer mit bescheideneren Sprachkenntnissen anvisieren wollte. Kontrastive Hinweise gibt es aber auch außerhalb der kontrastiven Abschnitte, z.B. auf S. 258f., wo der Gebrauch des Imperativs für die erste Person Singular problematisiert wird.

Das Ziel war, eine möglichst vollständige deutsche Grammatik für ungarische Muttersprachler zu verfassen. Der Vergleich geht deshalb nicht von einem Tertium Comparationis aus, sondern von dem System der deutschen Grammatik. Bei der Kontrastierung kommt jedoch mitunter auch die gegensätzliche Richtung zu Geltung. Das bedeutet, dass zu den Funktionen einer deutschen formalen Kategorie diejenigen ungarischen Kategorien angegeben werden, die diese Funktionen ausdrücken, aber dann wird auch angedeutet, über welche weiteren Funktionen eventuell diese ungarischen Formen verfügen, die im Deutschen anders ausgedrückt werden. Z.B. wird beim deutschen Konjunktiv II mitgeteilt, dass ihm in den meisten Kontexten der ungarische Modus Konditional entspricht, dann wird aber auch erläutert, in welchen Fällen diesem Konditional ein Indikativ im Deutschen entsprechen kann (S. 257).

[49] Original: „Figyelem! A németben a birtok megelőzi a birtokost!"

Da in den anderen Kapiteln viele deutsche Beispiele angeführt sind, geben die kontrastiven Teile diese nicht immer noch einmal an, nur noch ungarische Beispiele. Die kontrastiven Abschnitte sind ohne die nicht-kontrastiven oft nicht informativ genug. Beim Vergleich der beiden Tempussysteme (S. 206f.) sind z. B. die 6 deutschen Tempora nicht wieder thematisiert worden, diese findet man nämlich in den vorangehenden Abschnitten.

Die „Stufengrammatik" von Éva Bedő und Ute Lambrecht ist ebenfalls 1996 herausgekommen. Die veränderte, 8. Auflage der Übungsgrammatik, nunmehr ohne Phonetik und Audio-Beilage, ist 2004 erschienen, daraus möchte ich einige Stellen zitieren. Übungsbücher habe ich bei meiner Untersuchung grundsätzlich außer Acht gelassen, dieses will ich aber aus dem Grunde besprechen, dass neben Karácsony/Tálasi (1995) und Uzonyi (2009) dieses Lehrwerk das einzige ist, das sich mit „Grammatik" im Titel im ofiziellen Lehrwerkverzeichnis Ungarns finden lässt.

Die Übungsgrammatik ist für die Sekundarstufe I konzipiert worden, was gleich das Sprachniveau größtenteils bestimmen müsste. Dementsprechend sind einige Aufgaben nur ungarisch, andere nur deutsch, wieder andere in beiden Sprachen formuliert worden. Es gibt auch zweisprachige Übungen, z.B. Zuordnung von Wörtern oder ungarisch–deutsche Satzübersetzung (S. 8). Letzterer Typ mit der Überschrift „Wie sagst du es deutsch?" kehrt mindestens zweimal pro Kapitel wieder, aber zum Kapitel „Pronomen" gibt es viel mehr, 10 Übungen zur ungarisch–deutschen und auch 2 zur deutsch–ungarischen Übersetzung, bzw. zum Kapitel „Verb" 13 ungarisch–deutsche und wiederum 2 deutsch–ungarische Übersetzungsübungen. In den zwei letzten kurzen Kapiteln gibt es dafür überhaupt keine Übersetzungen. Im Band liegen insgesamt 11 Kapitel mit 588 Übungen vor, folglich sind die Übungen, die das Ungarische außer Acht lassen, in signifikanter Mehrheit. Jedoch kann man keinesfalls zu dem Schluss kommen, dass das Übungsbuch die Kontrastivität gänzlich negligiert. Da es eben ein Übungsbuch ist, wäre es auch verkehrt zu bemängeln, dass metasprachliche kontrastive Hinweise darin nicht vorhanden sind.

2.5 Das 21. Jahrhundert

Eine etwas verkürzte, zu einem Lexikon umstrukturierte Abwandlung der systematischen Grammatik Uzonyi (1996) wurde 2001 herausgegeben. Dem Wunsch des Verlags gemäß ging die Kürzung mit der Weglassung der kontrastiven Kapitel einher. Dafür hat jedes Beispiel eine ungarische Übersetzung erhalten. Teilweise sind aber die kontrastiven Hinweise im beschreibenden Text erhalten geblieben, z. B. auf S. 415 das Personalpronomen als Subjekt, auf S. 416 dasselbe als Objekt, auf S. 183 der bestimmte Artikel, außerdem hat die

Liste der Wörter mit abweichenden Rektionen auch ins grammatische Lexikon Eingang gefunden (S. 489 ff.).

Gleichfalls 2001 ist die Grammatik für Mittelschulen aus der Feder von Anna Babics und Ildikó Kenyeres in demselben Verlag herausgekommen. Sie ist in Ungarisch geschrieben worden, aber die Beispiele sind nicht übersetzt. Den einzigen metasprachlichen Hinweis auf das Ungarische finden wir auf S. 140, wo es um die Übersetzbarkeit des Hilfsverbs *szokott* geht. Bei diesem Buch kann also von einer völligen Ausklammerung der Kontrastivität sprechen – bis auf die besagte Stelle.

Im Jahre 2002 ist die „für alle" gedachte deutsche Grammatik des Ehepaars Babári in ungarischer Sprache erschienen. Obwohl es im kurzen Vorwort (S. 10) nicht erwähnt wird, ist für das Buch eine eindeutige Präsenz der Kontrastivität charakteristisch. Alle Beispiele liegen in beiden Sprachen vor, außerdem finden wir auch hier die in der seit Jahrhunderten tradierten ungarischen DaF-Grammatikografie oft vorkommenden kontrastiven Themen in Bemerkungen, u.a. zum Tempussystem (S. 35, 43), Konjunktiv (S. 44f.), Passiv (S. 57f.), Artikel (S. 106f.) usw. Es werden auch einige teilweise lexikalische Abweichungen thematisiert, z.B. *sich stellen, stehen* vs. áll (S. 33) oder *Uhr, Stunde* vs. óra (S. 212). Beim Zustandspassiv gibt die Grammatik als Äquivalent *van* + Verbaladverb an, das aber ziemlich eigenartig charakterisiert wird: es soll in der Standardsprache („köznyelv") gebraucht werden, „die Literatursprache gebraucht stattdessen das Aktiv"[50] (S. 190). Es ist unwahrscheinlich, dass mit „köznyelv" die Umgangssprache gemeint war, dafür wird nämlich auf S. 190 die Bezeichnung „társalgási nyelv" verwendet.

In demselben Jahr wurde die ungarische Adaptation des Grammatikbandes der Reihe „Der kleine Duden" herausgegeben (Hoberg/Hoberg 2002). Im Vorwort steht zwar, dass sie „einerseits die Ansprüche der fremdsprachigen Lernenden berücksichtigt, von denen die der Muttersprachler abweichen, andererseits sich ausgesprochen die spezifischen Lern- und Kommunikationsbedürfnisse der ungarischen DaF-Lerner gegenwärtig hält"[51] (S. 5), das bedeutet jedoch nicht, dass die deutsch–ungarische Kontrastivität in diesem Buch, das als Duden-Band letzten Endes doch für deutschsprachige Benutzer geschrieben worden ist, signifikant vertreten wäre. Die Beispiele stehen ohne Übersetzungen in der Adaptation, abgesehen von einigen wenigen Ausnahmen, z.B. auf den Seiten 54, 70f. und 292f. Aber bereits das Quellwerk (Hoberg/Hoberg 1997) war nicht ganz

[50] Original: „[…] az irodalmi nyelv a cselekvő szerkezetet használja helyette."

[51] Original: „[…] egyrészt figyelembe veszi az idegen nyelvű tanulóknak az anyanyelvűektől eltérő igényeit, másrészt kifejezetten a magyar anyanyelvű nyelvtanulók speciális nyelvtanulási és nyelvhasználati szükségleteit tartja szem előtt.»

kontrastivitätsfrei, weil es Hinweise auf das Englische enthielt. Letztere wurden bei der Adaptation durch Hinweise auf das Ungarische ergänzt, was in mehreren Fällen die Streichung des englischen Beispiels bewirkte (vgl. Földes 2002: 17). Neu ist beispielsweise der Verweis auf den ungarischen Artikel (hier wurde nichts gestrichen; S. 234), die Einbeziehung des Ungarischen beim Thema Anrede *(du/Sie)*, wo Englisch, weil von beiden Sprachen abweichend, bleiben musste (S. 241). Von den drei Verben, die den Unterschied der Verbrektionen illustrieren sollen, wurden zwei ausgetauscht, da sie nur vom Englischen eindeutig abweichen, vom Ungarischen weniger: statt *denken (an)* wurde *sorgen (für),* statt *sich sehnen (nach) sich kümmern (um)* aufgenommen (S. 315).

2005 ist beim ungarischen Lehrbuchverlag eine neue Grammatik für Mittelschulen erschienen (Uzonyi 2005), aber parallel wird die neue Auflage von Karácsony/Tálasi (1969) auch weiterhin durch das Lehrwerkverzeichnis empfohlen. In der neueren Grammatik gilt neben Kommunikativität – ähnlich wie in der älteren – die Kontrastivität als Schwerpunkt. Uzonyi (1996) wartete mit ganzen kontrastiven Kapiteln auf, aber im Fall der kleineren didaktischen Grammatik sind es nur noch Absätze oder Sätze, auf die am Seitenrand ein spezielles Piktogramm aufmerksam macht, z.B. beim Zustandspassiv: „Ungarisches '*van* + Verbaladverb' ist in den meisten Fällen für die Übersetzung des deutschen Zustandspassivs geeignet (z.B. *ist geschlossen = be van zárva*)" (S. 71).[52]

Da es eine didaktische Grammatik für Nicht-Fortgeschrittene ist, erscheinen hier auch für Anfänger charakteristische Interferenzfehler als kontrastive Anmerkungen, z.B. bei der indirekten Frage: „Im Deutschen wird vor das W-Wort oder die Konjunktion *ob* kein dem 'hogy' entsprechendes *dass* gesetzt" (S. 80).[53]

Die im Jahre 2007 erschienene Grammatik von György Scheibl präsentiert die Grammatik des Deutschen in 222 Punkten. Diese werden zwar in 5 Gruppen eingeteilt, aber man kann hier von keiner systematischen Grammatik im herkömmlichen Sinn sprechen, obwohl der Autor laut Vorwort „eine systematische Beschreibung der deutschen Grammatik anstrebt" (S. 5).[54] In demselben Vorwort wird auch Kontrastivität versprochen, wie es bereits in Abschnitt 1 zitiert wurde. Mehr noch: Auch Vergleiche mit dem Englischen werden in Aussicht gestellt. An die neue Situation des Sprachunterrichts in Ungarn angepasst kehrt hier also die „zweiseitige Kontrastivität" von Karácsony/Tálasi (1969) wieder. Über die implizite Bewusstmachung im Buch wurde oben

[52] Original: „A magyar 'van + határozói igenév' alak általában alkalmas a német állapotot jelölő szenvedő alak fordítására (pl. ist geschlossen = be van zárva)."

[53] Original: „A németben a kérdőszó és az *ob* elé nem tesszük oda a 'hogy'-nak megfelelő *dass* kötőszót."

[54] Original: „[…] törekszik a német nyelvtan szisztematikus leírására."

schon geschrieben. Die Beispielsätze sind mit Übersetzungen versehen. Es gibt reichlich vergleichende metasprachliche Verweise auf die L1, z.B. Passiv (S. 81), Partizip I (S. 94), Gerundiv (S. 99), Verbaladverb vs. Partizip I/II (S. 100) usw. Die Anmerkungen in Bezug auf das Englische sind viel seltener, ich konnte 6 Stellen zusammenzählen.

Ungenauigkeit ist dem übrigens unterhaltsamen, in ungezwungenem Ton verfassten Buch nicht eigen, jedoch nach meinem Lieblingsthema, dem Zustandspassiv suchend habe ich einen Mangel entdecken können: Im Beispielsatz „A sebész be van rúgva" (S. 84) steht – entgegen der Behauptung des Autors – ebenso kein Zustandspassiv wie in seiner deutschen Übersetzung „Der Chirurg ist betrunken" (die im Buch nicht angegeben ist), weil weder *berúg* in der betreffenden Bedeutung noch *sich betrinken* transitive Verben sind. Im Ungarischen ist es m.E. Zustandsaktiv (vgl. Uzonyi 2010), im Deutschen eine Sonderform des Zustandsaktivs, auch Zustandsreflexiv genannt (vgl. z.B. Helbig/Buscha 2001: 196f.).

2013 ist eine ganze Reihe von Grammatiken erschienen. Sowohl wegen des Umfangs als auch wegen der im Titel angegebenen Gattung gilt in diesem Kontext die dreibändige „Deutsch-ungarische kontrastive Grammatik" von Jiří Pilarský et al. als eine überragende Leistung. Der Herausgeber Pilarský betont im Vorwort, dass die Reihenfolge von *deutsch* und *ungarisch* im Titel kein Zufall ist, das ist nämlich „eine durch kontrastive Elemente ergänzte umfassende Grammatik der deutschen Sprache" (S. 15). In dieser Hinsicht ist der Unterschied zwischen Uzonyi (1996) und Pilarský (2013) nicht allzu groß, sogar der Umfang ist ziemlich ähnlich (1071 bzw. 1182 Seiten). Daher konnte die Pilarský-Grammatik verschiedentlich auf die Uzonyi-Grammatik zurückgreifen und sie hat es – i.d.R. mit Verweis auf die Quelle – auch getan. Ein auffallender Unterschied besteht in der Metasprache, die bei Pilarský Deutsch ist. Außerdem werden in der neuen kontrastiven Grammatik alle Beispielsätze ins Ungarische übersetzt, bei Uzonyi hingegen nur die Beispiele in den kontrastiven Kapiteln (s.o.).

Pilarskýs Grammatik ist für Germanistikstudenten konzipiert, die Ungarisch sprechen. Sie zählt daher nicht ohne Weiteres zu den DaF-Grammatiken. Da aber als „Sinn und Ziel der kontrastiven Zugangsweise" u.a. „eine bewusste Bekämpfung der durch erstsprachliche (L1)Strukturen bedingten Einflüsse" genannt wird (ebd., S. 11), geht es den Autoren offensichtlich nicht nur darum, dass die Zielgruppe mehr über das Deutsche (und das Ungarische) weiß, sondern auch darum, dass sie besser Deutsch kann, was doch schon in den Bereich des DaF gehört.

Ich habe auch in dieser Grammatik die Behandlung der Zustandskonstruktionen geprüft – und etwas Befremdliches gefunden. Dass die Autoren aufgrund der als Basis dienenden Grammatik von Engel (1992, 2004) *sein* + Partizip II bei Transitiva als Zustandspassiv, bei Intransitiva als Perfekt

Aktiv eingestuft haben, war überhaupt nicht verwunderlich – auch wenn ich mit dieser Zweiteilung nicht einverstanden bin (vgl. Uzonyi 1996, 1997, 2010, 2013). Seltsam fand ich eher, wie ungarische Entsprechungen dieser Formen eingestuft worden waren. Die ungarischen Äquivalente sind die Vergangenheitsform in der 3. Person Plural und Konstruktionen mit *van* + Verbaladverb. Letztere werden in der kontrastiven Grammatik zunächst in standardsprachliche und umgangssprachliche Formen geteilt, wobei Transitiva in dieser Form ein standardsprachliches ungarisches Zustandspassiv darstellen, während Intransitiva in derselben Konstruktion ein umgangssprachliches Perfekt bzw. Zustandreflexiv des Ungarischen sein sollen (S. 454). Ein Perfekt kommt vermutlich nach dem Muster der deutschen Referenzgrammatiken ins Blickfeld (wo das Perfekt allerdings nicht auf die Umgangssprache beschränkt ist). Dabei ist ung. *vmi (még mindig) be van fagyva* ebenso kein Perfekt, sondern Präsens wie das deutsche Äquivalent *etw. ist (immer noch) zugefroren*. Vergangenheitsformen sind *vmi (két héttel ezelőtt) befagyott* bzw. *etw. ist (vor zwei Wochen) zugefroren* (Perfekt von *zufrieren*).

Im selben Jahr hat man die Übungsgrammatik von Szilvia Dömők herausgegeben (Dömők 2013). Auf der linken Seite des aufgeschlagenen Buches sieht man immer die Beschreibung in Ungarisch, auf der rechten Seite die daran anknüpfenden Übungen, wo die Aufgaben auf Deutsch formuliert sind. Die deutschen Beispiele der Beschreibung sind mehrheitlich nicht übersetzt worden, nur auf ca. 20 Seiten finden wir vereinzelt übersetzte Beispielsätze, außerdem sind auch die unregelmäßigen Verben in der Liste auf den Seiten 183–188 mit ungarischen Äquivalenten versehen. Zu den Verben, Substantiven und Adjektiven, die mit ihren Rektionen auf den Seiten 189–192 aufgelistet sind, sind ebenfalls Äquivalente mit den eigenen Rektionen angegeben. In der Liste stehen mehrheitlich Wörter mit abweichenden Rektionen, es gibt aber auch Übereinstimmungen, z.B. *abhängen, sich beschäftigen* usw. Nur auf zwei Seiten gibt es kontrastive metasprachliche Hinweise: „Er ging weg, ohne dass er uns begrüßt hat. (Im Deutschen wird hier kein Konditional gebraucht, wie wir es im Ungarischen tun würden.) […] anstatt dass sie lernt. (Auch hier wird kein Konditional gebraucht.)“ (S. 116);[55] und „Die deutsche Rektion kann von der des ungarischen Verbs abweichen“ (S. 118).[56]

Da auch unter den Übungen, die die Hälfte des Bandes einnehmen, keine Übersetzungsaufgaben zu finden sind, kann man festhalten, dass Kontrastivität auf keinen Fall als Schwerpunkt dieses Lehrwerks bezeichnet werden kann.

[55] Original: „... begrüßt hat. (A németben itt nem használunk feltételes módot, ahogyan azt a magyarban tennénk.) [...] anstatt dass sie lernt. (Itt sem használunk feltételes módot.)”

[56] Original: „A német vonzat eltérhet a magyar ige vonzatától.”

Die Grammatik „Deutsch kurz & bündig" von PONS ist vom Verlag Klett 2013 in ungarischer Sprache herausgegeben worden (Voit/Neubold 2013). Es wurde praktisch nur der metasprachliche Text übersetzt, die Beispiele nicht. Nur sporadisch finden sich Äquivalente, z. B. auf S. 8: „Der bestimmte Artikel (ungarisch: a, az) […]". Die metasprachlichen Hinweise erwähnen fast nur triviale Gleichheiten, als hätte man die Absicht gehabt, ohne relevante kontrastive Aussagen zumindest den Schein der Kontrastivität zu erwecken, z. B. „In der deutschen Sprache – ähnlich wie im Ungarischen – haben die meisten Substantive eine Singular- und eine Pluralform" (S. 23);[57] „Die Verben werden – ähnlich wie im Ungarischen – auch im Deutschen konjugiert" (S. 79).[58]

2013 ist auch die eingangs kritisch besprochene Lingea-Grammatik erschienen. In dieser sind alle Beispiele übersetzt, explizite kontrastive Hinweise kommen relativ häufig vor – nur sind leider bei der praktischen Realisierung der kontrastiven Konzeption an mehreren Stellen Fehler unterlaufen (s. o.).

Nun sind wir in der Gegenwart angekommen. 2016 ist die neueste Grammatik von György Scheibl, „Einfach Grammatik" erschienen. Das Buch unterscheidet sich wegen seines attraktiven Designs auf den ersten Blick von den bisherigen ungarischen DaF-Grammatiken. Ähnlich den Sprachlehrbüchern der deutschen Verlage ist es voller Farbfotos, das Layout der Druckschrift ist gleichfalls ansprechend.

Die Struktur erinnert einigermaßen an Scheibl (2007), denn man hat die Abschnitte auch hier glatt durchnummeriert, aber diesmal sich der Tradition der Systemgrammatiken nähernd, weil die im System zusammengehörigen Abschnitte jeweils in einem Block aufeinanderfolgen. Diese thematische Gruppierung wiederholt sich allerdings teilweise auf verschiedenen Ebenen, weil ein übergeordnetes Grundprinzip die Sprachniveaus zur Grundlage nimmt: A1 und A2 sind zusammengezogen, danach folgen B1 und B2.

Im Vorwort wird hier Kontrastivität nicht extra erwähnt, aber schon der zweite Satz des ersten Abschnittes nimmt auf die L1 Bezug: „Es wird ebenso gebraucht wie das ungarische Präsens" (S. 8).[59]

Da das höchste Niveau im Buch B2 ist, ist völlig nachvollziehbar, dass die Metasprache das Ungarische ist. Die überwiegende Mehrheit der vorgeführten Formen und der Beispiele wird mit Übersetzungen versehen. Einige grammatische Begriffe werden im Text konsequent nicht mit dem ungarischen, sondern mit dem deutschen Terminus wiedergegeben. Das Verzeichnis dieser

[57] Original: „A német nyelvben a magyarhoz hasonlóan a legtöbb főnévnek van egyes és többes száma."

[58] Original: „A magyarhoz hasonlóan a németben is ragozzuk az igéket."

[59] Original: „Ugyanúgy használjuk, mint a magyar jelen időt."

insgesamt 15 Wörter (u. a. Perfekt, Präsens, Akkusativ usw.) samt Äquivalenten findet sich auf S. 7.

Von den deutschen transitiven Verben sind nur diejenigen aufgelistet, die „im Deutschen – vom Ungarischen abweichend – Akkusativ regieren" (S. 20).[60] Auf der nächsten Seite folgen intransitive Dativ-Verben; hier regiert nur etwa die Hälfte der aufgezählten deutsch–ungarischen Verbpaare nicht den gleichen Kasus (S. 31). Bei den 21 transitiven Dativ-Verben (S. 32) ist die Zahl der Abweichungen lediglich 2 *(anbieten, mitteilen)*. Hier wäre m.E. angebracht gewesen statt einiger Verben mit gleicher Rektion abweichende anzuführen, die in der Rektionsliste (S. 222ff.) alphabetisch geordnet zu finden sind, so u.a. *stehlen* oder *beibringen*, die mit dem Niveau A2 kompatibel sind.

Es gibt auch einen Abschnitt (jeder Abschnitt nimmt genau eine Seite ein), der praktisch nur die Erscheinungen erörtert, die vom Ungarischen abweichen. Das ist Abschnitt 32 (S. 39), in dem es sich um den Gebrauch des Plurals handelt. Die Abschnitte 35 und 36 (S. 42f.) befassen sich mit dem Gebrauch der Artikel und gehen in erster Linie ebenfalls auf die Unterschiede ein, aber hier werden auch Übereinstimmungen erwähnt, z. B. dass vor prädikativ gebrauchten Berufs- und Nationalitätenbezeichnungen in beiden Sprachen der Nullartikel steht.

Scheibl (2016) als eine gedruckte Grammatik der auch designmäßig neuesten Generation betrachtet als natürlich und selbstverständlich, dass die Sprache der Zielgruppe bei jeder Gelegenheit einbezogen wird, und zwar nicht nur in der Meta- sondern auch in der Objektsprache. Wo die Übersetzung des Beispiels ausreichend scheint, wird keine metasprachliche Explikation gegeben.

Das gedruckte Buch ist aber heutzutage nicht mehr das einzige Medium der Grammatikografie, es gibt ja mittlerweile elektronische und unter diesen auch Online-Grammatiken. Zu Letzteren zählen u.a. „canoonet",[61] „Grammis"[62] oder „ProGr@mm".[63] Die Hypertext-Grammatik „ProGr@mm" hat auch ein deutsch–ungarisches kontrastives Modul, das auch als eine DaF-Grammatik für Ungarn angesehen werden kann. Wegen der deutschen Metasprache ist sie grundsätzlich für Fortgeschrittene zu empfehlen, aber natürlich auch für ungarische Germanistikstudenten wie die Grammatik von Pilarský (2013).

Ein erheblicher Anteil der Beispiele wird mit Übersetzung angegeben, außerdem gibt es an manchen Stellen einblendbare kontrastive Abschnitte, die

[60] Original: „[…] amelyek a németben a magyartól eltérően Akkusativot vonzanak."

[61] URL: **http://www.canoo.net/** (27.05.2016).

[62] URL: **http://hypermedia.ids-mannheim.de/index.html** (27.05.2016).

[63] URL: **http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht** (27.05.2016).

den gerade erörterten Fakten der deutschen Grammatik die entsprechenden ungarischen Strukturen, Formen und Funktionen zuordnen.

Das kontrastive Modul, in dem auch weitere Kontrastsprachen vorliegen, ist im Rahmen eines internationalen Projekts am IdS[64] entwickelt worden. Nach der Grundkonzeption soll diese elektronische Grammatik als Grundlage für weitere kontrastive Grammatiken in den Ländern der Projektteilnehmer dienen bzw., wie die Projektleiterin Gisela Zifonun in der Anfangsphase schrieb:

> In anwendungsbezogener Hinsicht soll das geplante Werk als Bindeglied zwischen der wissenschaftlichen Grammatikographie des Deutschen und den spezifischen Grammatiken und Lehrwerken für Deutschlerner mit einer bestimmten Ausgangssprache dienen. (Zifonun 2001: 145)

3 Fazit

In den DaF-Grammatiken für Ungarisch sprechende Lernende ist Kontrastivität seit dem 17. Jh. bis heute kontinuierlich präsent. Wenn nur diese Grammatiken betrachtet werden, findet man in ihnen keine eindeutigen Spuren des allgemeinen Vormarsches der Kontrastiven Linguistik im Sprachunterricht der zweiten Hälfte des 20. Jh. bzw. eines späteren „schlechten Rufes" (vgl. Brdar-Szabó 2001: 198). Für die vergangenen Jahrhunderte war ebenso eine Art Gleichmäßigkeit charakteristisch wie für die Zeiten seit der Geburt der Kontrastiv-Hypothese: Zu jedem Zeitalter können wir sowohl markant kontrastive (z.B. Márton 1799; Dunay 1826; Steinacker 1842; Brassai 1845; Simonyi/Halász 1882; Márton 1914; Bariska/Heinrich 1941; Karácsony/Tálasi 1969; Kiss 1993; Uzonyi 1996; Pilarský 2013; Scheibl 2016) als auch Sprachvergleich nur ansatzweise praktizierende (z.B. Bel 1718, Lux/Theisz 1927, Szabó 1992) Grammatiken finden. Die Vergleichbarkeit von L1 und L2 dank Beispielübersetzungen garantiert auch ohne metasprachliche Hinweise einen bestimmten Grad an Kontrastivität im betreffenden grammatikografischen Werk (z.B. Uzonyi 2001). Unter den von mir untersuchten Grammatiken sind Kontrastivität (fast) völlig ausklammernde Werke eindeutig in der Minderheit, aber auch solche gibt es zu allen Epochen der Geschichte der ungarischen DaF-Grammatikografie (z.B. Osterlamm 1827; Mollay 1952; Ajkay 1993; Babics/Kenyeres 2001).

[64] Näheres zum Projekt EuroGr@mm siehe unter **http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=o&v_id=5928** (27.05.2016).

Für die Mehrheit der Autoren von für Ungarn geschriebenen grammatischen Werken scheint aber irgendein Vergleich des Deutschen mit der Muttersprache des Grammatikbenutzers eine Selbstverständlichkeit zu sein.

Literaturverzeichnis[65]

Ajkay, Eszter (1993): Gyakorlati német nyelvtan [Praktische deutsche Grammatik]. Budapest: Panem-Akkord.

Auer, Hermann (1904): Schulgrammatik der deutschen Sprache für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Stuttgart: Kohlhammer.

Babári, Ernő / Babári, Ernőné (2002): Német nyelvtan mindenkinek [Deutsche Grammatik für alle]. Székesfehérvár: Lexika.

Babics, Anna / Kenyeres, Ildikó (2001): Középiskolai német nyelvtan [Deutsche Grammatik für die Mittelschule]. Budapest: Corvina.

Bariska, Mihály / Heinrich, János (1941): Német nyelvtan a kereskedelmi középiskolák használatára [Deutsche Grammatik für höhere Handelsschulen]. Budapest: Athenaeum.

Bassola, Péter (Hrsg.) (1991): Rendszerező német nyelvtan és gyakorlatok [Systematisierende deutsche Grammatik und Übungen]. Budapest: Budapesti Nyelviskola.

Bassola, Péter (2006): Kontrastive Fallstudie: Deutsch – Ungarisch. In: Ágel, Vilmos et al. (Hrsg.): Dependenz und Valenz / Dependency and Valency. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 25.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1279–1286.

Bedő, Éva / Lambrecht, Ute (1996): Stufengrammatik. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bedő, Éva / Lambrecht, Ute (2004): Stufengrammatik Neu. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bel, Matthias (1718): Matthiae Belii Institvtiones Lingvae Germanicae. In Gratiam Hvngaricae Ivventvtis Edidit, atqve de Lingvae Germanicae et Slavicae in Hvngaria Ortv, Propagatione et Dialectis Praefatvs est. Levtschovia: Typis Brewerianis, M DCC XVIII. URL der 2. Auflage, 1730: **http://vd18.de/de-sub-vd18/content/pageview/49839218** (11.04.2016)

[65] Die deutsche Übersetzung der ungarischen Buchtitel von 1780 bis 1907 habe ich bis auf einige Bücher aus der Bibliografie von Lenhart/Kovács (2013) übernommen, alle anderen Titel sind von mir übersetzt worden (P.U.).

Bel, Matthias (1729): Meliboei ungarischer Sprachmeister. Pressburg: Royer. URL: **https://goo.gl/nbkcoF** (11.04.2016)

Bleyer, Jakab (1908): Gottsched hazánkban [Gottsched in unserer Heimat]. In: Magyar Tudomány, 19. kötet. S. 450–465.

Bloch, Károly (1848): Német nyelvtan az ujabb nyelvészet elvei szerint. Írta Bloch Károly nevelő [Deutsche Grammatik nach den Prinzipien der neueren Sprachwissenschaft. Verfasst von Karl Bloch, Erzieher]. Pest: Heckenast Gusztáv (2. Aufl. 1851, als Ballagi).

Brassai, Sámuel (1845, 1847): Okszerű vezér a német nyelv tanulásában. Írta Brassai Samu, magyar és más Tudományos Társaságok levelező tagja [Logischer Führer zur Erlernung der deutschen Sprache. Geschrieben von Samuel Brassai, korrespondierendem Mitglied der ungarischen und anderer wissenschaftlicher Gesellschaften]. 2 Bde. Bd. 1: I. rész. Az egyszerű és az egyszerűen bővített mondat [1. Teil. Der einfache und der einfach erweiterte Satz]. Kolozsvár: Selbstverlag. Bd. 2: II. rész. A' tovább bővített mondat és a' mondatfűzés [2. Teil. Der weiter erweiterte Satz und die Zusammensetzung]. Kolozsvár: Selbstverlag.

Brdar-Szabó, Rita (2001): Kontrastivität in der Grammatik. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 195–204.

Butzkamm, Wolfgang (²1993): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache (=UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher 1505). Tübingen/Basel: Francke.

Dömők, Szilvia (2013): Gyakorló német nyelvtan [Deutsche Übungsgrammatik]. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Dunay, Imre (1826): Rövid német grammatika, ahoz tartozó német 's magyar grammatikai gyakorlásokkal, mellyeket öszveszedte 's kiadta Dunay Imre, az Ev[angéliumi] Ágostai V[allás] t[ételt] követő Miskóltzi Oskolának eggyik Professora [Kurze deutsche Grammatik, mit deutschen und ungarischen grammatischen Übungen, welche Emmerich Dunay, Professor der dem Augsburger Bekenntnis anhängenden Miskolcer Schule, zusammengestellt und herausgegeben hat]. Kassa: Ellinger István. URL: **https://goo.gl/oH3ecr** (11.04.2016)

Dürscheid, Christa (1995): Passivische Konstruktionen im Deutschen und im Ungarischen. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik, S. 109–126.

Éder, Zoltán (1995): Verseghy magyar–német összevető nyelvtana [Die ungarisch-deutsche vergleichende Grammatik von Verseghy]. In: Hungarológia 7, S. 208–220.

Edmondson, Willis / House, Juliane (²2000): Einführung in die Sprachlehrforschung (= UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher 1697). Tübingen/Basel: Francke.

Emericzy, Dávid (1872, 1877): Német nyelvtan, a magyar nyelvhez alkalmazva magyar és német példákkal s gyakorlati feladatokkal ellátva [Deutsche Grammatik, der ungarischen Sprache angepasst, mit ungarischen und deutschen Beispielen und praktischen Aufgaben versehen], 2 Bde. Sárospatak/Debrecen: Steinfeld Béla.

Endrei, Ákos (1899): Rendszeres német nyelvtan. A német verstan vázlatával. A közép-, polgári és felsőbb leányiskolák felső osztályai számára, írta Endrei Ákos [Systematische deutsche Grammatik. Mit einem Abriss der deutschen Verslehre. Für die oberen Klassen der Mittel-, Bürger- und höheren Töchterschulen, verfasst von Ákos Endrei]. Budapest: Lampel Róbert.

Engel, Ulrich (1992): Deutsche Grammatik. 2 Bde, verbesserte Auflage. Heidelberg: Groos/Budapest: Múzsák.

Engel, Ulrich (2004): Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. München: Iudicium.

Földes, Csaba (2002): Grammatik-Typologie und Grammatikographie. In: Földes, Csaba (Hrsg.): Auslandsgermanistische Beiträge im europäischen Jahr der Sprachen. Wien: Praesens. S. 3–24.

Glück, Helmut / Schröder, Konrad / Pörzgen, Yvonne (2007): Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918: eine teilkommentierte Bibliographie. Wiesbaden: Harrassowitz.

Gottsched, Johann Christoph (1748): Grundlegung einer Deutschen Sprachkunst, Nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasset. Leipzig: Breitkopf.

Hanvai, Ilona (1929): Deutsche Grammatik. Német nyelvtan a leányközépiskolák III–VIII. osztálya számára [Deutsche Grammatik für die Klassen III–VIII der höheren Töchterschulen]. Budapest: Athenaeum.

Hegedűs, Rita (2011): Wahlverwandtschaften. Beiträge zur Problematik der Valenz im Ungarischen. In: Berliner Beiträge zur Hungarologie (= Schriftenreihe des Fachgebiets für Ungarische Literatur und Kultur an der Humboldt-Universität zu Berlin 16). Berlin/Budapest. S. 204–222. URL: **https://goo.gl/Fr950d** (11.04.2016)

Hegendorphinus, Christophorus (1527): Rudimenta grammatices Donati cvm nonnvllis novis praeceptiunculis, tum optimis quibusq[ue] exemplis locupletata in gratiam puerorum, qui nondum magnis grammaticis audiendis maturi sunt. Acceßit commentariolus de usu pronominum reciprocorum sui et suus. Ad lectorem. Scripsimus haec pueris, pueris prodesse studemus id si sit, satis est, non aliud audimus. Autore

Christoforo Hegendorphino. Acceßit et nunc denuo triplex (uidelicet Almanica, Polonica et Vngarica) exemplorum interpretatio. Krakau: Hieronymus Vietor.

Helbig, Gerhard (1992): Grammatiken und ihre Benutzer. In: Ágel, Vilmos / Hessky, Regina (Hrsg.): Offene Fragen – offene Antworten in der Sprachgermanistik (= Reihe germanistische Linguistik 128). Tübingen: Niemeyer. S. 135–150.

Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Hell, György (1973): Részletes német nyelvtan haladók részére [Ausführliche deutsche Grammatik für Fortgeschrittene]. Budapest: BME.

Hentschel, Elke / Weydt, Harald ([3]2003): Handbuch der deutschen Grammatik. Berlin/New York: de Gruyter.

Hoberg, Rudolf / Hoberg, Ursula ([2]1997): Deutsche Grammatik. Der kleine Duden, Bd. 4. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Hoberg, Rudolf / Hoberg, Ursula (2002): Német nyelvtan [Deutsche Grammatik]. Hrsg. der ungarischen Ausgabe: Földes, Csaba. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Jeck, György (1887): A magyar és német nyelvtan összehangzó alapismeretei. Magyar, valamint vegyes tannyelvű népiskolák számára [Abgestimmte Grundkenntnisse in der deutschen und ungarischen Grammatik. Für Volksschulen mit ungarischer und gemischter Unterrichtssprache]. Szeged: Traub B. és társa.

Juhász, János (1965): Richtiges Deutsch. Budapest: Tankönyvkiadó.

Karácsony Lajos / Dr. Tálasi Istvánné ([1]969, [8]1978, [21]1995): Német nyelvtan a középiskolák számára [Deutsche Grammatik für Mittelschulen]. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kars, Jürgen / Häussermann, Ulrich (1992): Grundgrammatik Deutsch [mit einem Begleitheft von Jánosné Csillag]. Frankfurt a.M./Budapest: Diesterweg/Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kemény, Ferenc (1899): Rendszeres német nyelvtan gyakorlatokkal és a verstan elemeivel. A gymnasiumok V–VIII. és a reáliskolák III–VIII. osztálya, továbbá tanító- és tanítónőképezdék, a polgári, felsőkereskedelmi és felsőbb leányiskolák számára [Systematische deutsche Grammatik mit Übungen und den Grundzügen der Verslehre. Für die 5.–8. Klassen der Gymnasien und 3.–8. Klassen der Realschulen, sowie für die Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, die Bürger-, höheren Handels- und höheren Töchterschulen]. Budapest: Lampel Róbert.

É. Kiss, Katalin (1987): Configurationality in Hungarian. Dordrecht/Budapest: Reidel/Akadémiai Kiadó.

Kiss, Pál (1993): Gyakorlati német nyelvtan [Praktische Grammatik des Deutschen]. Budapest: KOTK.

Kocsány, Piroska / László, Sarolta (1986): Die Wortklassen des Deutschen. Eine praktische Darstellung mit Übungen für Fortgeschrittene. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kratzer, János Ágoston (1780): Új német grammatika, vagy: német szóra tanító könyv, mellyet nagy részént néhai Gottsched Lipsai professornak könyveiből szedegetvén sok példákkal és gyakorlásokkal bővítvén, és a magyar nemzetnek értelméhez s hasznához alkalmaztatván legelőször magyar nyelven írt és nyomtattatott Kratzer János Ágoston királyi normális oskolabéli tanító [Neue deutsche Grammatik oder: Lehrbuch der deutschen Sprache, das aus den Büchern des weiland Johann Christoph Gottsched, Professor zu Leipzig, gesammelt, mit vielen Beispielen und Übungen ergänzt, zum Gebrauch der ungarischen Nation das erste Mal in ungarischer Sprache geschrieben und herausgegeben wurde von János August Kratzer, Lehrer einer königlichen Normalschule]. Poson: Patzko Ferentz Ágoston.

Krebsz, Ernő / Schuster, Alfréd (1904): Alapvető rövid német nyelvtan [Abriss der deutschen Grammatik]. Budapest: Athenaeum.

László, Sarolta (1988): Mikroebene. In: Mrazović, Pavica / Teubert, Wolfgang (Hrsg.): Valenzen im Kontrast. Ulrich Engel zum 60. Geburtstag. Heidelberg: Groos. S. 218–233.

László, Sarolta / Szanyi, Gyula (1985): Magyar–német igei vonzatok [Ungarisch-deutsche verbale Rektionen]. Budapest: Tankönyvkiadó.

Lenhart, Rolf / Kovács, Teofil (2013): Deutschlernen in den ungarischen Ländern vom 16. Jahrhundert bis 1920. Eine teilkommentierte Bibliographie. Herausgegeben von Helmut Glück (= Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 12). Bamberg: Bamberg University Press. URL: **https://goo.gl/beotUw** (11.04.2016)

Lingea Kft. (2013): Német nyelvtani áttekintés [Deutsche Grammatik im Überblick]. Komárom: Lingea.

Lux, Gyula / Theisz, Gyula (1927): Német nyelvtan – Deutsche Grammatik. A gimnáziumok, reálgimnáziumok, reáliskolák és a leányközépiskolák IV–VII. osztályai számára [Für die IV–VIII. Klassen der Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und höheren Töchterschulen]. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Mády, Katalin (2001): Kontrastive Phonetik deutsch–ungarisch in Hinblick auf zu erwartende Interferenzphänomene. In: Szigeti, Imre (Hrsg.): Germanistische Linguistik aus dem Ambrosianum. Festschrift für György Hell. Piliscsaba: PPKE. S. 30–51.

Magyar könyvészet [Ungarische Bibliographie] (1998): Bd. III/A: 1921–1944. Alsó- és középfokú iskolai tankönyvek [Lehrwerke der Grund- und Mittelschulen]. Budapest: OPKM/OSZK-Nyomda.

Markó, Ivánné (1959): Der... Die... Das... A német nyelvtan gyakorlati útmutatója [Praktischer Leitfaden der deutschen Grammatik]. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.

Márton, István (1792): Márton István a' Reformátusok' Pápai Gymnásiumának első Professora – A' Német nyelv' első Kezdete, mellyet a' gyengébb Tánúlók' számára egy kis rövid Grammatikával 's Német-Magyar Szótárral kiadott [István Márton, erster Professor des Reformierten Gymnasiums in Pápa – Erster Anfang der deutschen Sprache, den er für schwächer lernende Schüler samt einer kurzen Grammatik und einem deutsch–ungarischen Wörterbuch herausgegeben hat]. Győrött.

Márton, Jenő (1914): Német nyelvtan olvasmányokkal és gyakorlatokkal [Deutsche Grammatik mit Lektüren und Übungen] (= Ismeretek Tára 7). Budapest: Rényi Károly.

Márton, József (1799): Német Grammatika, készítette Márton Jósef Lőtsei Professor, Egy Német Olvasnivaló-Könyvel és ahoz tartozó Lexiconnal együtt [Deutsche Grammatik, verfasst von Josef Marton, Professor in Leutschau, samt einem deutschen Lesebuch mit dazugehörendem Lexikon]. Kassa: Füskuti Landerer Ferentz. URL der 4. Auflage, 1811: **https://goo.gl/T8EB7g** (11.04.2016)

Mauritz, Rudolf (1867): Deutsche Sprachlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen. Pest: Karl Osterlamm.

Melczer, Lajos (1842): Magyar és német szó- és mondattan gyakorlati szempontból. Ungarische und deutsche Wort- und Satzlehre aus Übungsperspektive. Pest: Geibel Károly.

Mollay, Károly (1952): Deutsche beschreibende Grammatik. Budapest: Tankönyvkiadó.

Mutén, Alexander (1964): 30 Stunden Schwedisch für Anfänger. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Nagy, György (1775): Elementa Linguae germanicae in gratiam hungaricae et transylvanicae juventutis ex optimis autoribus collecta. Vienna: Typ. Joan. Thom. Nob. de Trattner.

Némethy, Pál (1836): Magyar–német Nyelvtudomány, iskolai könyvül írá Némethy Pál, a' miskolczi ágostai hitvallású Evang. Nemzeti Fő-Iskola Igazgatója, 's a' szókötési, szónoklati 's költészeti egyesített Osztály' rendes Tanítója, közelebb Tanítványainak számukra [Ungarisch–deutsche Sprachlehre, als Schulbuch geschrieben von Paul Némethy, Direktor der Miskolcer nationalen evangelischen Hauptschule Augsburger

Konfession, sowie ordentlicher Lehrer der Schüler der vereinigten Klasse für Wortverbindung, Rhetorik und Dichtung]. Kassa: Ellinger István Könyvnyomtató-Intézetből.

Nits, Dániel (1804): Német grammatika Adelung szerint egy olvasó könyvel együtt. Kiadta Nits Dániel a S[áros-] Pataki Colleg[ium] a régi Római, és Német Literaturának Extraord[inarius] Profeszszora, az oda való Aug. Conf. levők Catechetájok és a Jénai Mineralóg Társaságnak Corresp[ondencia] Tagja. Nyomtattatott Mayer Józsefnél [Deutsche Grammatik nach Adelung mit einem Lesebuch. Herausgegeben von Daniel Nits, Außerordentlicher Professor für altrömische und deutsche Literatur am Kollegium zu Patak am Bodrog, korrespondierendes Mitglied zu der dortigen Aug. Conf. und der Jenaer Mineralogischen Gesellschaft. Gedruckt bei Josef Meyer]. Leutsovia: Ts[ászári] Kir[ályi] Priv[ilegált] Könyvnyomt[ató] és találtatik S[áros-] Patakon Keppler Kristian Fridr[ich] Kollégiumnak Könyvkötőjénél. URL: **https://goo.gl/jc5S55** (11.04.2016)

Osterlamm, Christian Theophil (1827): Grammatica germanica practica in usum iuventutis scholasticae patriae suae edita Werthmüller. Leutschovia: Werthmüller. URL der 2. Auflage, 1831: **https://goo.gl/TlGmPQ** (11.04.2016)

Paulinyi, Zoltán (1956): Német nyelvtan az általános gimnáziumok számára [Deutsche Grammatik für allgemeinbildende Gymnasien]. Budapest: Tankönyvkiadó.

Pilarský, Jiří (Hrsg.) (2013): Deutsch–ungarische kontrastive Grammatik. 3 Bde. (= Veröffentlichungen des Instituts für Germanistik an der Universität Debrecen, Studienmaterialien 10). Debrecen: Debrecen University Press.

ProGr@mm kontrastiv. Hrsg. vom Institut für deutsche Sprache, Mannheim. URL: **http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=o** (11.04.2016)

Pukánszky, Béla (1931): Geschichte des deutschen Schrifttums in Ungarn von der ältesten Zeit bis um die Mitte des 18. Jahrhunderts (= Deutschtum und Ausland 34/36). Münster: Aschendorff.

Riedl, Szende (1862): Német nyelvtan [Deutsche Grammatik]. Pest: Pfeiffer Ferdinánd.

Scheibl, György (2007): Német nyelvtan 222 pontban [Deutsche Grammatik in 222 Punkten]. Szeged: Maxim.

Scheibl, György (2016): Einfach Grammatik. Szeged: Maxim.

Schuster, Alfréd / Altai, Rezső (1907): Német nyelvtan és olvasókönyv. Direkt módszer alapján. Írta Schuster Alfréd, Budapesti állami főgimn[áziumi]

tanár. A polgári iskolai tanterv szerint átdolgozta Altai Rezső, székesfővárosi polgári iskolai tanár [Deutsche Grammatik und Lesebuch. Nach der direkten Methode. Verfasst von Alfred Schuster, staatlicher Obergymnasiallehrer in Budapest. Nach dem Lehrplan der Bürgerschule überarbeitet von Rezső Altai, Bürgerschullehrer in der Haupt- und Regierungsstadt]. 2 Bde. Bd. 1: I. rész. A polgári fiúiskolák I. és II. osztálya számára [1. Teil. Für die 1. und 2. Klasse der Bürgerschulen für Jungen]. Budapest: Athenaeum. Bd. 2: II. rész. A polgári iskolák III. és IV. osztálya számára [Teil 2. Für die 3. und 4. Klasse der Bürgerschulen]. Budapest: Athenaeum.

Simonyi, Zsigmond / Halász, Ignác (1882): Német nyelvtan középiskolai használatra [Deutsche Grammatik für Mittelschulen]. Budapest: Eggenberger.

Steinacker, Gusztáv (1842): Elméleti 's gyakorlati német nyelvtan, leginkább honunk leány növendékei számára [Theoretische und praktische deutsche Grammatik, insbesondere für ungarische Töchterschulen]. Pest: Heckenast Gusztáv.

Szabó, Katalin (1991): Wer? Was? Wo? Wann? Wie?: Német leíró nyelvtan és nyelvtani gyakorlatok [Deutsche beschreibende Grammatik und grammatische Übungen]. Budapest: Tankönyvkiadó.

Szabó, Katalin (1992): Was? Wann? Womit? Wozu?: Német leíró nyelvtan és nyelvtani gyakorlatok. Mondattan [Deutsche beschreibende Grammatik und grammatische Übungen. Syntax]. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

Szász, Ferenc (Hrsg.) (1984): Germanistik und Deutschunterricht in Ungarn. Bibliographie der Buchveröffentlichungen. Bd. 1. Wissenschaftliche Publikationen und Lehrbücher 1718–1918 (= Budapester Beiträge zur Germanistik 13). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

Szigeti, Ilona (1918): Bél Mátyás német nyelvtana [Die deutsche Grammatik von Matthias Bel]. Budapest: Pesti Könyvnyomda Részvénytársaság.

Szűcs, Tibor (1999): Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában [Ungarisch–deutsche kontrastive Linguistik in der Hungarologie]. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Uzonyi, Pál (1996): Rendszeres német nyelvtan [Systematische deutsche Grammatik]. Budapest: Aula.

Uzonyi, Pál (1997): Zustandsbezeichnungen im Deutschen und im Ungarischen. In: Kiss, György (Hrsg.): Kétnyelvűség a nyelvvizsgáztatásban [Zweisprachigkeit in der Sprachprüfung]. Budapest: ITK. S. 108–112.

Uzonyi, Pál (2001): Német nyelvtani lexikon [Deutsches grammatisches Lexikon]. Budapest: Corvina.

Uzonyi, Pál (2005, ²2009): Német nyelvtan (nem csak) középiskolásoknak [Deutsche Grammatik (nicht nur) für Mittelschulen]. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Uzonyi, Pál (2010): Zustandspassiv und Zustandsaktiv im Deutschen und im Ungarischen. In: Czeglédy, Anita / Hess-Lüttich, Ernest W. B. / Langanke, Ulrich H. (Hrsg.): Deutsch im interkulturellen Begegnungsraum Ostmitteleuropa (= Cross Cultural Communication 19). Frankfurt a.M.: Lang. S. 451–462.

Uzonyi, Pál (2013): Das Paradigma von Zustandsaktiv und anderen Zustandsformen. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth et al. (Hrsg.): Dynamik der Sprache(n) und der Disziplinen. 21. internationale Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest (= Budapester Beiträge zur Germanistik 70). Budapest: ELTE Germanistisches Institut. S. 33–39.

Voit, Heike / Neubold, Joachim (2013): Pons Grammatik Deutsch kurz & bündig. Budapest: Klett.

Warmer, Christophorus (1691): α & ω Gazophylacium Decem Lingvarum Europæarum apertum, In qvo Non solum Pronunciationes, Declinationes & Conjugationes; sed etiam diversi Dialogi in Sermone Germanico, Polonico, Bohemico, Belgico, Anglico, Latino, Gallico, Hispanico, Italico & Vngarico reperiuntur. Das ist: Neů eroeffneter Schatz-Kasten/ Der fuernehmsten Zehen Sprachen in Europa/ Darinnen nicht allein die Pronuntiationes, Declinationes und Conjugationes in Deutscher/ Polnischer/ Boehmischer/ Niederländischer/ Engelaendischer/ Lateinischer/ Frantzoesischer/ Spanischer/ Italienischer und Vngrischer Sprache; Sondern auch unterschiedliche nuetzliche Gespraeche in gedachten Zehen Sprachen zu finden/ von allerhand gemeinen Sachen und Geschaeffften welche taeglich in der Haußhaltung/ in der Kauffmanschafft und andern Verrichtungen zu Hause und auff der Reise fuer fallen sowol vor die studierende Jugend als auch allen Liebhabern dieser Sprachen zu Nutz mit sonderem Fleiße geschrieben und zusamen gebracht Von Christophoro Warmern Artium Lib[erum] & Lingv[arum] Cultore, & p. t. apud Cassovienses Ecclesiaste germanico. Cassoviæ , Excudit Johannes Klein, Anno Christi M. DC. XCI.

Zifonun, Gisela (2001): Neue Wege in der vergleichenden Grammatikschreibung. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik, S. 143–155.

Attila Péteri (Budapest) – Péter Bassola (Szeged)

EuroGr@mm: Projekt für eine Internetgrammatik des Deutschen im Spiegel von fünf europäischen Sprachen

1 Grammatik? Wozu denn das?

Wieviel Grammatik braucht der Mensch? Diese Frage wurde bereits 1982 an einer Sprachdidaktiktagung gestellt (vgl. Ermert 1983). Die gleiche Frage bildet den Titel eines berühmt gewordenen Sammelbandes von Theo Harden und Clíona Marsch aus dem Jahr 1993. Etwas modifiziert hat Mathilde Hennig nahezu zehn Jahre danach die Frage gestellt: *Welche Grammatik braucht der Mensch?* (Hennig 2001). Sie bespricht dreizehn – nach Grund-, Mittel- und Oberstufe gruppierte – didaktische und neun linguistische Grammatiken.

Die Frage scheint heute ebenso aktuell, vielleicht sogar immer aktueller zu sein. Die sich in den 80er Jahren rasch entwickelnde – und in sich sehr begrüßenswerte – kommunikative Methode im Sprachunterricht hat den Grammatikunterricht in letzter Zeit ziemlich in den Hintergrund gedrängt. Dass die Grammatik als Selbstzweck häufig kritisiert und der Grammatikunterricht als Mittel für die Bewältigung kommunikativer Ziele dem Sprachgebrauch untergeordnet wird, ist natürlich ein vollkommen richtiger Ansatz. Doch haben wir den Eindruck, dass man in der heutigen Unterrichtspraxis manchmal geneigt ist, aus dem einen ins andere Extrem zu fallen. An dieser Stelle können die Sprachwissenschaftler etwas Wesentliches für den Sprachunterricht tun, um die adäquate Stelle und die adäquate Form des Grammatikunterrichts wieder zu finden.

Die unterschiedlichen Auffassungen über die Rolle und Wichtigkeit des Grammatikunterrichts hängen offensichtlich auch damit zusammen, dass der DaF-Unterricht immer bestimmte Vorbilder hatte, d.h. nie ganz autonom war. Bis zu den 60er/70er Jahren war die sog. grammatikalisierende Methode vorherrschend, die ursprünglich für den Lateinunterricht entwickelt wurde. Das klassische Latein war eine sehr stark flektierende und synthetisierende Sprache (vgl. Haarmann 2003), die uns in einer geschlossenen Anzahl schriftlicher Texte überliefert wurde. Das Hauptziel des Lateinunterrichts besteht

darin, eine Lesekompetenz für diese Texte zu entwickeln und das passive Verstehen zu fördern. Im Vordergrund der Lateingrammatik steht dementsprechend die Morphologie, die sich besonders in langen Konjugations- und Deklinationstabellen manifestiert, mit denen der Systemcharakter der Sprache in den Vordergrund gestellt wird.[1]

Diese Methode kann an den Unterricht moderner Fremdsprachen nicht einwandfrei adaptiert werden. Engel (1992) zeigt zugleich, dass sie nicht nur den modernen Anforderungen an den Fremdsprachunterricht nicht genügt, sondern auch den typologischen Eigenschaften des Deutschen nicht entspricht. Das Deutsche hat im Laufe seiner Sprachgeschichte einen Übergang vom synthetischen zum analytischen Sprachbau erlebt (vgl. Admoni 1989), es kann heute als synthetisch-analytische Mischsprache charakterisiert werden, in der die Wortflexion zwar noch immer eine wichtige Rolle spielt, aber die analytischen Konstruktionen zunehmend relevant sind.[2]

Deshalb plädiert Engel (1992) statt einer morphologisch orientierten für eine syntaxorientierte Grammatik, in der die Morphologie als Teilbereich der Syntax aufgefasst werden kann.

Seit den 70er und 80er Jahren kann im Sprachunterricht die rasche Verbreitung angelsächsischer Muster beobachtet werden. In diesen Modellen wird jedoch der explizite Grammatikunterricht in den Hintergrund gedrängt bzw. auf höhere Stufen des Sprachunterrichts verwiesen. Das ist im Englischunterricht verständlich. Das Englische stellt nämlich unter den europäischen Sprachen die am meisten analytische Sprache dar, in der die Wortflexion nur noch sporadisch vorhanden ist (vgl. Siemund 2003). Die englische Grammatik scheint für den Sprachanfänger ganz leicht zu sein, der Sprachlerner hat den Eindruck, dass er einfach Wörter nebeneinander stellt und dadurch korrekte Sätze bilden kann. Natürlich spielt die Grammatik auch im Englischen eine große Rolle, aber erst auf höheren Stufen in komplexeren Strukturen. Hinzu kommt, dass das Englische unter den Sprachen der Welt als allgemeine Lingua franca eine besondere Rolle spielt. Bei einer weltweit benutzten Verkehrssprache ist es mehr oder weniger notwendig, dass sie im Bewusstsein der Sprachbenutzer, deren größter Teil diese Sprache nicht als Muttersprache spricht, von ihrem kulturellen Hintergrund getrennt als technisches Hilfsmittel für die Bewältigung bestimmter kommunikativer Aufgaben betrachtet wird. Dies führt notwendigerweise zu Vereinfachungen, zur sog.

[1] Eine tote Sprache, die durch eine geschlossene (wenn auch sehr große) Anzahl überlieferter Texte repräsentiert wird, wird natürlich viel „systematischer" empfunden als eine lebendige, die sich ständig dynamisch weiter entwickelt, die in sehr unterschiedlichen Situationen gebraucht wird und zahlreiche Variationen aufweist.

[2] Vgl. dazu ausführlich Abschn. 3.

Kreolisierung bzw. Pidginisierung (vgl. Migge 2004). Zwischen dem gewählten British English und dem als internationale Verkehrssprache benutzten Englisch bestehen also große Unterschiede.

Sprachen sind mit ihrem kulturellen Hintergrund normalerweise eng verbunden. Bekanntermaßen spiegeln sie auch ein Weltbild, eine Sichtweise, eine Perspektivierung der Welt wider, so dass in manchen linguistischen Schulen von einer sog. „sprachlichen Zwischenwelt" gesprochen wird (vgl. Weisgerber 1962). Der Sprachunterricht hat auch eine wesentliche kulturvermittelnde Funktion, die Fremdsprache bildet zugleich die Brücke zum besseren Verständnis anderer Völker, anderer Kulturen. Zur Verwirklichung dieses Ziels ist eine „Außenperspektive", eine Übersicht über das System der gegebenen Sprache unentbehrlich.

In den gegenwärtigen ungarischen sprachpolitischen Strebungen wurde richtig erkannt, dass der Englischunterricht, der als erste Fremdsprache eine ausgezeichnete Position im ungarischen Unterrichtswesen hat, nicht alle Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts übernehmen kann. Zum Pflegen einer europäischen Bildung bzw. eines europäischen Bewusstseins zumindest unter der geschulten Bevölkerung ist eine zweite Fremdsprache unentbehrlich. Deklariertes Ziel ist, dass Abiturienten mindestens auf B1-, Hochschulabsolventen auf B2-Niveau auch eine zweite Fremdsprache beherrschen. Diese zweite Fremdsprache kann jedoch nicht mit den gleichen Methoden unterrichtet werden wie die erste. Deshalb müssen dringend neue Methoden entwickelt werden, die sowohl den Anforderungen des modernen Sprachunterrichts als auch den Spezifika der gegebenen Fremdsprache Rechnung tragen. Dabei ist auch der Grammatik eine angemessene Stelle einzuräumen. Sie darf weder über- noch unterschätzt werden.

In der heutigen Situation des Deutschunterrichts scheinen die in der neueren deutschen Grammatikographie etablierten Konzeptionen praktisch ohne Wirkung zu bleiben. Dieses Problem wurde in der inländischen Fachdidaktik sowohl in Bezug auf den Muttersprach- (vgl. Köpcke/Ziegler [Hrsg.] 2007) als auch auf den DaF-Unterricht (Breindl/Thurmair 2003) erkannt.[3] Mangels angemessener Adaptationen an den Unterricht (Lehrstoffe, Unterrichtsmethoden) werden die Fremdsprachlehrer den Grammatiknterricht erwartungsgemäß entweder vernachlässigen (und dabei meinen sie oft sehr modern und kommunikativ zu arbeiten), oder kehren zu den alten, „gut bewährten" Methoden (Flexionstabellen, Regeln und Ausnahmen, grammatische Übungen) zurück.

[3] In der ungarischen Fremdsprachendidaktik wird dieses Problem nach unserem Eindruck kaum diskutiert. In den letzten drei Jahrgängen der Fachzeitschrift *Modern Nyelvoktatás* ('Moderner Sprachunterricht') wird der Grammatikunterricht beispielsweise in keinem einzigen längeren Aufsatz problematisiert.

Diesem fundamentalen Mangel abzuhelfen und Sprachlehrern bzw. Lehramtstudierenden dabei Hilfe zu leisten, war das Hauptziel des am Institut für Deutsche Sprache offiziell sechs Jahre lang geführten EuroGr@mm-Projektes.[4] Die Grammatik dient in der Auffassung dieses Projektes einerseits als Mittel zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben, insofern ist sie notwendigerweise gebrauchsorientiert. Andererseits stellt sie eine gewisse Außenperspektive dar, durch die Lehrer und Lernende die inneren systematischen Zusammenhänge einer Sprache erkennen und dadurch einem besseren Verständnis des durch die Sprache repräsentierten Weltbildes, der dahinter stehenden „charakteristischen Denkweise" einen Schritt näher kommen. Eine solche Grammatik muss möglichst kompakt und übersichtlich, reichlich mit authentischen Beispielen illustriert sein, den typologisch relevanten strukturellen Merkmalen der betreffenden Sprache Rechnung tragen und durch den kontrastiven Vergleich mit der Muttersprache bzw. eventuell mit anderen gelernten Fremdsprachen der Zielgruppe die Eigenart und die Spezifik der dargestellten Sprache bewusst machen.

2 Hypertext als angemessene Form für eine moderne Grammatik

Zu den oben aufgeführten Zielen passt ideal eine neue Form der Textgestaltung, nämlich der sog. Hypertext. Der Hypertext ist ein in elektronischen Systemen benutzbares Format für die Darstellung textueller Informationen, eigentlich eine Datenbank, deren Einzeldaten als zusammenhängende Texte gespeicherte sprachliche Informationen, ‚Einheiten' sind.[5] Er ermöglicht die vielfältige Vernetzung der Einzeldaten, so dass Zusammenhänge zwischen ihnen leicht erkannt werden können.[6] Man kann bei einer beliebigen Einheit „einsteigen", d.h. mit dem Lesen bzw. mit der Bearbeitung anfangen und jederzeit bei den entsprechenden Hyperlinks zu einem anderen Text umschalten. Auf diese Weise werden die einzelnen Texte nicht linear gelesen,

[4] Das für sechs Jahre genehmigte Projekt dauerte mit den vielen notwendigen Vor- und Nacharbeiten de facto mehr als neun Jahre.

[5] Die Arbeit mit digitalen Datenbanken ist keine Selbstverständlichkeit, sie muss gelernt werden. Sie stellt aber eine wesentliche Präferenz der gegenwärtigen Bildungspolitik dar, so dass die Arbeit mit einer Hypertextgrammatik in der Schule oder auch im Hochschulwesen außer den hier genannten Zielen im Sprachunterricht auch anderen, strategisch wichtigen bildungspolitischen Zielen dienen kann (vgl. Lévai 2013).

[6] Zu den Möglichkeiten einer Hypertextgrammatik vgl. auch Storrer (1998) und Schneider (2006).

sondern in einer beliebigen, vom Benutzer selbst bestimmten Reihenfolge. Wenn man sich also beispielsweise über die deutschen Tempora informieren will, findet man beim ersten Einstieg einen relativ kompakten Überblick über das System. Von hier aus kann man in verschiedene Richtungen weiter gehen, z. B. in Richtung der detaillierten Beschreibung der einzelnen Tempora, in Richtung der Tempusbedeutungen im Vergleich mit dem Begriff der Zeitlichkeit oder in Richtung der Verbflexion und der Flexionsklassen deutscher Verben. Man kann aber auch Einzelfragen wählen, die – wie z. B. die Wahl zwischen Präteritum und Präsensperfekt – im gegebenen Zusammenhang besonders relevant oder schwierig sind. So erkennt man die systematischen Zusammenhänge zwischen verschiedenen sprachlichen Ebenen wie der Morphologie, der Syntax und der Semantik. Dabei muss der Benutzer entweder selbstständig arbeiten (dazu braucht er eine gewisse Übung und Autonomie) oder der Lehrer/Betreuer kann auch eine individuelle Tour für den Lerner zusammenstellen.

Weitere Vorteile des Hypertextes bestehen darin, dass die Grammatik nicht auf die Morphologie und auf die Syntax beschränkt werden muss, sondern auch die damit zusammenhängenden phonetischen, textlinguistischen und pragmatischen Kenntnisse enthalten kann. Das elektronische System bietet die Möglichkeit, auch lautliche und graphische Informationen zu speichern und wahrnehmbar zu machen (Tonbeispiele, Bilder, einfache und animierte Abbildungen). Die Farben dienen nicht nur zur optischen Hervorhebung und als Blickfang, sondern wenn sie konsequent benutzt werden, lassen sich mit ihnen einzelne wesentliche Informationstypen abgrenzen, die dann eine leichte Übersicht ermöglichen. Schließlich können die einzelnen Einheiten mit verschiedenen interaktiven Übungen zur Selbstkontrolle ergänzt werden. Bei einfachen Übungen kann der Benutzer seine Antworten mit einem Klick auf Korrektheit hin überprüfen, bei komplexeren Fragen, die er kreativ ausführen soll, kann er Gesichtspunkte und Kriterien für die Selbstkontrolle bekommen.

Die hier dargestellte Hypertextgrammatik wurde in erster Linie für die Ziele der universitären Lehre entwickelt, sie ist eine einführende Grammatik für Studienanfänger im Germanistikstudium sowie im Lehramtsstudium Deutsch als Fremdsprache. Zugleich können aber einzelne Teile auch im Schulwesen im Fortgeschrittenenunterricht bzw. zur Vorbereitung auf das erhöhte Abitur benutzt werden. Im Folgenden wird zuerst das zugrunde liegende internationale Projekt dargestellt, dann werden der Aufbau und die Benutzung der Grammatik erörtert.

3 Das Projekt: Grammatikologische und grammatikographische Grundlagen

Die Idee, ein internationales Forschungsprojekt auf die Beine zu stellen, in dessen Rahmen *EuroGr@mm* und *ProGr@mm-kontrastiv* erarbeitet werden, ist im IDS im Jahre 2004 entstanden. Es wurde festgelegt, dass die deutsche Grammatik mit der Grammatik von fünf europäischen Sprachen verglichen wird: Französisch, Italienisch, Norwegisch, Polnisch und Ungarisch, von denen Norwegisch als germanische Sprache dem Deutschen am nächsten und Ungarisch von ihm am weitesten entfernt steht. Zwischen den beiden Endpunkten befinden sich Französisch und Italienisch als romanische Sprachen sowie Polnisch als slawische Sprache. Ungarisch als eine der wenigen nicht indoeuropäischen Sprachen in Europa weist ein anderes grammatisches System auf als die meisten europäischen Sprachen.

Zuerst wurden die Leiter der einzelnen sprachlichen Projektgruppen gebeten, die jeweiligen Personen für die Arbeit auszuwählen.[7] 2005 und 2006 wurde die Arbeitsvorgehensweise diskutiert und festgelegt. Der Arbeitsplan wurde dann 2006 bei der Leibniz-Gesellschaft vorgelegt, die die Arbeit in zwei Perioden (2007–2009 und 2010–2012) finanziell unterstützte.[8]

Das Endprodukt der internationalen Zusammenarbeit des IDS *EuroGr@mm* ist *ProGr@mm-kontrastiv*, welches die Internetgrammatik *ProGr@mm* als Grundlage nimmt und mit ihr die Grammatik der jeweiligen Sprache vergleicht. Somit ist diese vergleichende Grammatik bereits die vierte Generation der am IDS erarbeiteten Grammatiken.[9]

1997 ist die dreibändige *Grammatik der deutschen Sprache* (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997), die unter der wissenschaftlichen Leitung von Gisela Zifonun als kategoriale und Valenzgrammatik mit funktionalen und satzsemantischen Perspektiven erarbeitet wurde, beim de Gruyter Verlag erschienen.[10]

Eine leicht didaktisierte und zum Hypertext überarbeitete Version dieser Grammatik ist *grammis* (das grammatische Informationssystem des Instituts für Deutsche Sprache), die Internetgrammatik, welche seit 1999 online zu erreichen ist.[11] Dieses grammatische Informationssystem ist einerseits eine systematische Grammatik, es enthält andererseits eine Reihe weiterer nützlicher

[7] Zur Leitung und Mitarbeit s. **https://goo.gl/NsYbFo**.

[8] Zu der Projektbeschreibung, den Adressaten und dem theoretischen Rahmen s. **https://goo.gl/NmrKKj**.

[9] Siehe Bassola/Dabóczi/Péteri/Schwinn 2014: 72ff.

[10] S. **https://goo.gl/Gi1LBb**.

[11] S. **hypermedia.ids-mannheim.de**.

Zusatzflächen wie Korpusgrammatik, Grammatisches Glossar, Grammatische Bibliographie, Grammatik in Fragen und Antworten.[12]

Die dritte Generation heißt *ProGr@mm* ***Pro***pädeutische ***Gramm***atik. Es wurde als Internetportal unter dem Namen *Porta Lingua* von einer Gruppe unterschiedlicher Universitäten und dem IDS 2001 ins Leben gerufen. *Porta Lingua* ist dann vom IDS zu *ProGr@mm* weiterentwickelt worden, indem die für *grammis* erstellten Zusatzflächen mit übernommen wurden.[13]

EuroGr@mm war als ein Forschungsnetzwerk tätig,[14] das sich aus der IDS-Gruppe und den Forschungsgruppen für die fünf Kontrastsprachen zusammensetzte. Das Hauptziel von *EuroGr@mm* war, *ProGr@mm kontrastiv* auf den Grundlagen von *ProGr@mm* auszuarbeiten, und dabei die deutsche Grammatik von den unterschiedlichen Perspektiven der Kontrastsprachen aus aufzuzeigen. Auf den Sitzungen, die zwischen 2005 und 2014 jährlich einmal im IDS (Mannheim) und jeweils einmal in Szeged, Paris, Neapel, Oslo bzw. zweimal in Wroclaw stattgefunden haben, wurden u.A. die thematischen Einheiten diskutiert und dabei die auftauchenden Probleme sowohl im Deutschen als auch in den Kontrastsprachen besprochen.

Für *ProGr@mm kontrastiv* wurden fünf thematische Einheiten von *Progr@mm*, (*Primäre Komponenten des Satzes, Phrasen, Wortarten, Tempus und Wortstellung*) mit kontrastiven Beschreibungen für die fünf Vergleichssprachen erweitert. Neu zusammengestellt wurde die deutsche Einheit *Flexionsmorphologie* und wesentlich revidiert die thematische Einheit *Prosodie*, zu denen die Vergleiche ebenfalls erstellt wurden.

In der Sprachtypologie können die Sprachen unterschiedlich gruppiert werden. Betrachtet man z. B., wie grammatische Markierungen ausgedrückt werden, ob flexivisch oder lexikalisch, heißt die eine Gruppe synthetisch, die zweite analytisch. Es kommt aber so gut wie nicht vor, dass eine Sprache die grammatischen Markierungen nur mit der einen oder nur mit der anderen Methode ausdrückt. So gehört Ungarisch eher zu den synthetischen Sprachen, aber es weist auch Merkmale analytischer Ausdrucksformen auf. Deutsch dagegen ist eine eher analytische Sprache mit viel wenigeren Merkmalen der synthetischen Ausdrucksweise.

In der ungarischen Grammatikographie spricht man von dreierlei Typen von Suffixen:[15] Wortbildungssuffix, Grundsuffix und Endsuffix.[16] Es ist dabei

[12] S. **hypermedia.ids-mannheim.de** und Bassola/Dabóczi/Péteri/Schwinn 2014: 73f.

[13] Vgl. Schwinn/Vorderwülbecke 2004 und **http://hypermedia.ids-mannheim.de/programm**.

[14] Vgl. Bassola/Dabóczi/Péteri/Schwinn 2014: 75.

[15] Vgl. **https://goo.gl/Blpomf** (Nominalflexion – Kontrastiv: Die deklinierbaren Wortarten im deutsch–ungarischen Kontrast (ein- und ausblenden).

[16] Die etablierten ungarischen Termini sind *képző* (Wortbildungssuffix), *jel* (Grundsuffix) und *rag* (Endsuffix).

zu betonen, dass die Reihenfolge der eben genannten Suffixe immer dieselbe bleibt. Z.B.:[17]

(1) *kiegészítéseidről* ‚von deinen Ergänzungen'

kiegészít	*-és*	*-e*	*-i*	*-d*	*-ről*
ergänzt-	Wbsuff	Poss	Pl	Sg 2	von

Die sog. agglutinierenden Sprachen, und das Ungarische ist eine solche, hängen unterschiedliche Suffixe an die Substantive (s. das obige Beispiel), aber ebenso auch an die Verben:

(2) *Itt van egy gyönyörű kabrió. Megvehetném.*
‚Hier steht ein wunderschöner Cabrio. Ich könnte ihn kaufen.'[18]

Megve-	*-het*	*-né*	*-m*
kauf-	können	Konj Präs	Sg 1 defKonj*

* Das Ungarische verfügt im Präsens über zwei Konjugationstypen. Wenn das Verb ein definites Objekt (definites Substantiv oder Pronomen in der 3. Person) hat, liegt die definite Konjugation vor; in diesem Fall kann das pronominale Objekt wegfallen. Wenn aber das Verb kein Objekt hat oder das Objekt indefinit ist, wird die allgemeine Konjugation verwendet.

Was die Tendenz betrifft, können wir sagen, dass sich die deutsche Sprache, die vor etwa 1300 Jahren noch eine stark synthetische Sprache war, in den zurückliegenden Jahrhunderten einen viel mehr analytischen Charakter gewonnen hat. Diese Tendenz hält noch immer an: während der Konjunktiv für die Gegenwart noch vor 50–60 Jahren eher synthetisch ausgedrückt wurde, können wir heute fast nur mehr die analytische Ausdrucksweise hören:

(3) *Ich äße jetzt gerne einen Apfel.* → *Ich würde jetzt gerne einen Apfel essen.*

Interessante Abweichungen zeigen beispielsweise die Infinitivkonstruktionen (im Folgenden: IK). Untersuchungen haben gezeigt, dass IK im Ungarischen wesentlich seltener vorkommen als im Deutschen.[19] Dies können wir im *ProGr@mm kontrastiv* innerhalb der thematischen Einheit *Primäre Komponenten des Satzes* in Überblick über die *Komplementklassen und ihre*

[17] Erklärung der verwendeten Abkürzungen: **defKonj.**: definite Konjugation; **KonjPräsSg**1: Konjunktiv Präsens Singular 1. Person; **Pl**: Plural; **PossSg**: Possessiv Singular 3. Person; **PossPl**: Possessiv Plural; **VrbPart**: Verbalpartikel; **Wbsuff**: Wortbildungssuffix.

[18] Vgl. **https://goo.gl/iMkVVV**; (Verbflexion – Kontrastiv: Regeln der Suffigierung ungarischer Verben (ein- und ausblenden).

[19] Vgl. Molnár (2016). Besonders auffallend ist die unterschiedliche Frequenz, wenn der Vergleich je nach Wortart des Regens (Verb, Substantiv, Adjektiv) vorgenommen wird – vgl. dazu Bassola 2007, 2008a und 2008b.

Realisierungsformen kontrollieren.[20] Wir können an den Belegen erkennen, dass jeweils die Verben (oder Substantive sowie Adjektive) dafür verantwortlich sind, ob im Ungarischen die IK möglich ist oder nicht:[21]

(4) *Regierungen müssen* ***haushalten*** *lernen* […].
[die tageszeitung, 19.05.2004]
Ung.: *A kormányzatoknak meg kell tanulniuk* ***gazdálkodni****.*

(5) *Ein Militärsprecher hoffte,* ***noch Überlebende zu finden****.*
[die tageszeitung, 13.07.2000]
Ung.: *Egy katonai szóvivő abban bízott,* ***hogy találnak még túlélőket.***[22]

Mit der Klammerstruktur weist das Deutsche unter den europäischen Sprachen eine besondere Topologie auf.

Die zwei Typen der topologischen Beweglichkeit werden als *flexibel* und *gebunden* bezeichnet. *Flexibel* ist die Wortstellung einer Sprache, wenn sie pragmatisch bestimmt ist und *gebunden*, wenn sie grammatisch geregelt ist. Da in den Sprachen im Allgemeinen beide Regelungen, die grammatische und die pragmatische, gleichzeitig, wohl aber mit unterschiedlichen Proportionen vorkommen, können wir nur sagen, dass die deutsche Sprache eher über eine gebundene, die ungarische aber eher über eine flexible Wortstellung verfügt.[23]

In einer didaktischen Grammatik der deutschen Sprache wurde die Wortstellung in Bezug auf die Informationsstruktur zum ersten Mal in *ProGr@mm*[24] und *ProGr@mm-kontrastiv*[25] analysiert. Der für die Information wichtige Bereich einer äußerung heißt Vordergrund und der übrige Teil Hintergrund. Die drei Stellungsfelder des deutschen Satzes werden je nach dem analysiert, wo Vordergrund- und Hintergrundelemente vorkommen können. Vordergrundelemente werden meistens in der rechten Hälfte des Mittelfeldes und im Nachfeld platziert, Hintergrundelemente dagegen überwiegend im Vorfeld und in der linken Hälfte des Mittelfeldes. Wenn aber Vordergrundelemente von ihren sonst zugewiesenen Plätzen in den Bereich von Hintergrundelementen kommen, können sie auch so zur Fokussierung beitragen und somit Vordergrundelemente bleiben. Ein

[20] Vgl. **https://goo.gl/GCe5Vt** – s. die Belege und die kontrastiven Beschreibungen im Ungarischen in dieser thematischen Subeinheit.

[21] Siehe Bassola 2007, 2008a und 2008b.

[22] Zu den Belegen (4–5) s. *ProGr@mm-kontrastiv* a.a.O.

[23] Siehe **https://goo.gl/DMq2jr** (Funktionen der Wortstellung; ein- und ausblenden: Sprachtypologische Parameter).

[24] Siehe **https://goo.gl/nrJWGp**.

[25] Siehe **https://goo.gl/KE8vz5**.

solcher Bereich ist das Vorfeld; in diesem Fall haben diese Elemente häufig den Kontrastakzent.[26]

Im Ungarischen steht das fokussierte Element unmittelbar vor dem Verbum finitum, und wenn diese Stelle besetzt ist, hinter ihm:

(6) *Tegnap* ***Hamburgba*** *mentünk.*
Wir sind gestern ***nach Hamburg*** *gefahren.*

(7) *Szomszéd úr, kölcsön tudná adni* ***ma este a sztereoberendezését?***
Herr Nachbar, können Sie mir vielleicht heute Abend mal ***Ihre Stereoanlage*** *ausleihen?*[27]

Es gibt Elemente, die im ungarischen Satz immer in Fokusposition, d.h. vor dem Verbum finitum stehen müssen; das sind die satzverneinende Negationspartikel *nem* und die Interrogativpronomina. In diesem Fall verschiebt sich die Verbalpartikel, deren unmarkierte Position die präverbale ist:

(8) ***El****olvastad az újságot?* ‚Hast du die Zeitung gelesen?'

El-	*-olvasta-*	*-d*	*az újságot?*
VrbPart	last	du	die Zeitung?

Még nem *olvastam* ***el.*** ‚Ich habe sie noch nicht gelesen.'

Még nem	*olvasta-*	*-m*	*el.*
Noch nicht	las	ich	VrbPart

Mikor *olvasod* ***el?*** ‚Wann wirst du sie lesen?'

Mikor	*olvas-*	*-od*	*el?*
Wann	liest	du	VrbPart

Im Rahmen des *EuroGr@mm*-Projektes sind außer der Hypertextgrammatik auch zahlreiche Publikationen entstanden, in denen sowohl die theoretischen und deskriptiven Hintergründe zu den vergleichenden Teilen der Grammatik als auch die Anwendungsmöglichkeiten und die damit verbundenen neuen Lehr- und Lernmethoden erörtert wurden (so z.B. Schwinn 2007; Bianco 2007; Dabóczi 2007; Dabóczi/Túri 2009 und 2011; Bassola/Dabóczi/Péteri/Schwinn 2014).

Wie bereits erwähnt, hat die Projektgruppe *EuroGr@mm* die thematische Einheit Flexionsmorphologie neu ausgearbeitet. Die dabei gesammelten

[26] Siehe **https://goo.gl/Mood62**.

[27] Siehe **https://goo.gl/s84kuZ** (Kontrastiv: Wortstellung und Informationsstruktur… [ein- und ausblenden]).

Erfahrungen der theoretischen Forschungen wurden in zwei Bänden (Blachut/Cirko/Jurasz/Tworek 2009 und Augustin/Fabricius-Hansen 2012) veröffentlicht.

Als Abschlussarbeit von *EuroGr@mm* kann der 2015 erschienene Sammelband „Variation im Europäischen Kontrast" von Dalmas, Fabricius-Hansen und Schwinn betrachtet werden, in dem der Satzanfang der deutschen sowie der französischen, norwegischen, polnischen und ungarischen Sprache quantitativ und qualitativ, grammatisch und pragmatisch sowie informationsstrukturell analysiert wurde.

4 Das Ergebnis: ProGr@mm-kontrastiv: Aufbau und Benutzung

Am Anfangsbildschirm der vorliegenden Hypertextgrammatik kann man unter fünf Kontrastsprachen (Französisch, Italienisch, Norwegisch, Polnisch, Ungarisch) wählen. Der Haupttext der einzelnen Einheiten, der die deutschen grammatischen Strukturen darstellt, ist immer der gleiche. Im laufenden Text befinden sich sog. „Versteckabsätze" mit kontrastiven Darstellungen, die mit einem roten Titel repräsentiert sind. Diese Absätze variieren je nach gewählter Vergleichssprache. Mit einem Klick auf die rote Titelzeile öffnet sich der kontrastive Absatz. Ferner kann man bei rot markierten Stichwörtern im fortlaufenden Text zu einer anderen Einheit wechseln (auf Abb. 1 sind diese „Verbalkomplex", „Primäre Komponenten des Satzes" und „Flexion der Adjektive). Wörter mit lila Buchstaben sind Fachtermini, die beim Klick in einem Pop-up-Fenster in der Form eines terminologischen Wörterbuchs erklärt werden (hier: *regiert* zu „Rektion", „Nominalphrase" und „Subjekt"). Am Ende der meisten Einheiten findet sich eine interaktive Übung, mit der der Benutzer kontrollieren kann, wie weit ihm gelungen ist, sich die gegebene Einheit anzueignen.

Der Screenshot in Abb. 1 zeigt eine Bildschirmseite im Volltextmodus (nur der Text der gegebenen Einheit ist sichtbar) aus dem Modul Flexionsmorphologie, wo es sich um finite und infinite Verbformen handelt (s. nächste Seite).

Schon dieses erste Beispiel zeigt, dass der Benutzer unter vielen Möglichkeiten wählen kann, die ihm bei der Bearbeitung des Grammatiktextes eine Hilfe bedeuten können. Die Wahlfreiheit setzt allerdings einen gewissen Grad an Selbständigkeit beim Benutzer voraus. Wenn man von jeder der bestehenden Möglichkeiten Gebrauch macht, kann man sich in dieser umfangreichen Datenbank leicht verlieren. Bei jeder Verzweigung (wenn also der

Benutzer einen rot oder lila hervorgehobenen Hyperlink findet) muss man individuell überlegen, ob man wirklich zu einer anderen Einheit wechseln will. Einerseits kann man bei Verständnisschwierigkeiten wechseln. Da man diese Grammatik nicht linear liest, kann es vorkommen, dass im vorhandenen Text auf für den Benutzer unbekannte Informationen verwiesen wird. In diesem Fall können sowohl das terminologische Wörterbuch als auch die anderen vernetzten Texte hilfreich sein. Der andere Motivationsgrund besteht darin, dass jemand sich ausführlich über eine Teilfrage informieren will. Die Einheiten in einer Hypertextgrammatik sind nämlich i. A. sehr kompakt und haben einen einheitlichen Gedankengang. Teilthemen werden nicht in der Einheit selbst ausgeführt, sondern in einer neuen Einheit, auf die mit einem Hyperlink verwiesen wird. Falls der Benutzer nach gründlicher Überlegung für den Wechsel entscheidet, lohnt es sich, die Ausgangseinheit mit einem Bookmark zu markieren, damit man nach dem Abstecher zum Ausgangspunkt zurückfinden kann.

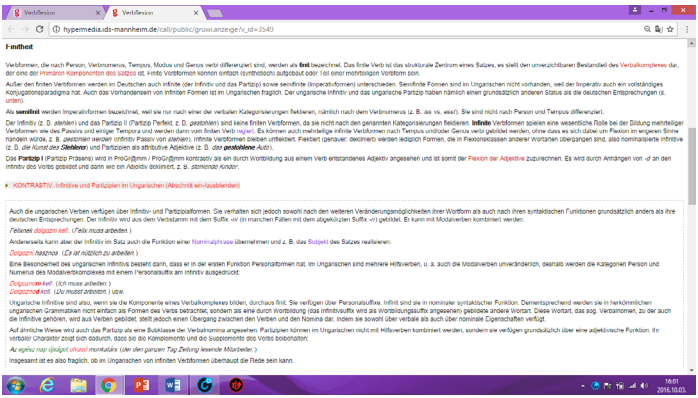


Abb. 1: Textbeispiel im Volltextmodus
(hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.anzeige?v_id=3549)

Auch weitere vielfältige Hilfsmittel stehen dem Benutzer zur Verfügung. Der Screenshot in Abb. 2 (s. nächste Seite) zeigt das volle Screenbild mit allen erreichbaren Dienstleistungen:

Das terminologische Wörterbuch kann auch selbstständig als Hilfsmittel zum Germanistikstudium benutzt werden. In ihm werden zu den grammatischen Fachtermini jeweils die Äquivalente in den Vergleichssprachen, thematisch verwandte Termini im Deutschen, eine kurze Definition sowie Beispiele angegeben. Ferner übernimmt das terminologische Wörterbuch

auch die Funktion des Sachregisters, indem mit den Wörterbucheinträgen diejenigen Einheiten verlinkt sind, in denen der gegebene Terminus ausführlich behandelt wird. Das grammatische Wörterbuch ist ein nützliches Hilfsmittel zum Deutschlernen auf höheren Stufen. Es enthält das Wörterbuch der Affixe, das Verbvalenzwörterbuch und das Wörterbuch der Präpositionen, in denen die Benutzung der grammatischen Strukturen außer den formalisierten Strukturbeispielen auch mit vielen authentischen Verwendungsbeispielen erklärt wird. Die grammatische Bibliographie ist besonders für Forschungszwecke geeignet, sie enthält eine umfangreiche Datenbank zur Fachliteratur der deutschen Grammatik, wobei elektronisch zugängliche Beiträge wieder verlinkt sind und im Internet leicht gefunden werden können.

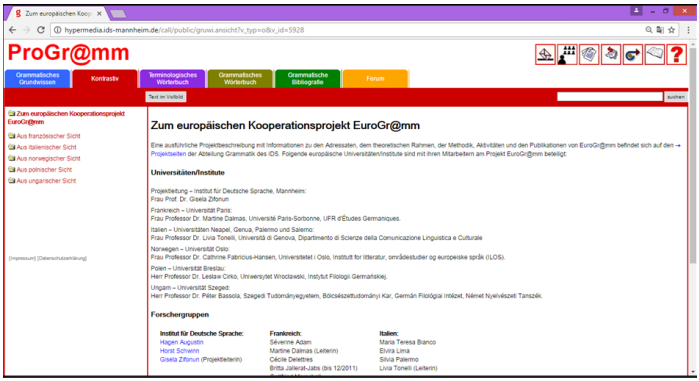


Abb. 2: Der volle Bildschirm mit allen Dienstleistungen (**hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=o&v_id=5928**)

Einige Dienstleistungen des vorliegenden Online-Systems sind nur für registrierte Benutzer zugänglich. Die Registrierung ist jedoch kostenlos und frei von jedweder Verpflichtung. Sowohl Einzelbenutzer als auch ganze Lernergruppen können sich registrieren. Bei Gruppen (hauptsächlich sind diese Seminargruppen an verschiedenen europäischen Universitäten) kann der Leiter der Gruppe für die Mitglieder individuelle „Touren" in der Grammatik zusammenstellen, damit die Gruppenmitglieder alle die gleichen Einheiten in der gleichen Reihenfolge lesen. Er kann ferner auch Zusatzmaterialien hochladen, die nur für seine Gruppe zu erreichen sind. Die registrierten Benutzer können zu den einzelnen Einheiten individuelle, nur für sie sichtbare Notizen anlegen und auch an Fora teilnehmen, in denen Benutzer einander Hilfe leisten können.

Der Screenshot in Abb. 3 zeigt einen weiteren Textteil aus dem kontrastiven Modul deutsch-ungarisch. Auf der linken Seite befindet sich die Inhaltsübersicht, mit deren Hilfe die aktuell geöffnete Einheit (halbfett hervorgehoben) im Gesamtsystem positioniert wird. Wir befinden uns also im Hauptkapitel *Primäre Komponenten des Satzes*, darunter im Kapitel *Komplemente* und im Unterkapitel *Komplementklassen*. Hervorzuheben sind die vielen sorgfältig ausgewählten Verwendungsbeispiele, die meistens auch übersetzt sind.

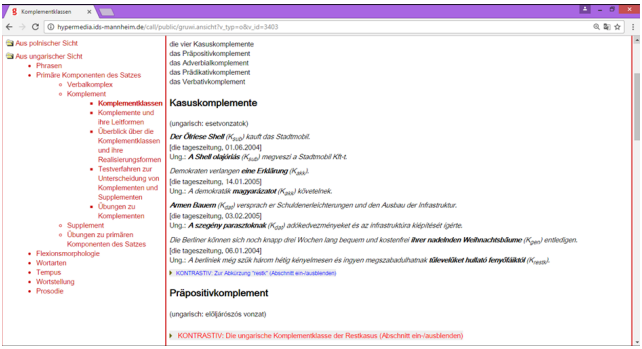


Abb. 3: Verwendungsbeispiele
(**hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=o&v_id=3403**)

Bei der Auswahl der Beispiele wurden soweit wie möglich authentische Korpusbelege aus dem im Institut für Deutsche Sprache entwickelten Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) bevorzugt.[28] Zugleich wurde auch darauf geachtet, dass die Beispiele möglichst einfach sind und in ihrem Mittelpunkt die dargestellte grammatische Struktur steht. Die ungarische Übersetzung dient einerseits als Hilfe für den Fall eventueller Verständnisschwierigkeiten der Benutzer, andererseits leitet sie den kontrastiven Teil ein, indem strukturelle Ähnlichkeiten und Unterscheide zwischen dem Deutschen und dem Ungarischen an den Beispielen sofort sichtbar sind.

ProGr@mm-kontrastiv ist ein ideales Hilfsmittel zum Deutschlernen auf höheren Stufen. Insbesondere Studierende der Germanistik sowie Lehramtsstudierende für Deutsch als Fremdsprache können es mit großem Erfolg benutzen. Einige Teile lassen sich auch im fortgeschrittenen Erwachsenenunterricht bzw. als Vorbereitung auf das erhöhte Abitur einsetzen.

[28] Konstruierte Beispielsätze sind nur in Ausnahmefällen zu finden, wenn sie zur Veranschaulichung der darzustellenden grammatischen Struktur unentbehrlich sind.

Zur Benutzung braucht der Lerner jedoch mindestens Deutschkenntnisse auf der Stufe B1/B2, weil die Beschreibungssprache das Deutsche ist. Darüber hinaus braucht man – wie gezeigt wurde – auch ein großes Maß an Selbstständigkeit sowie gewisse Erfahrungen mit Datenbanken im Hypertext-Format. Diese Fertigkeiten sind bei den meisten Schülern, die in den ungarischen Schulen Deutsch lernen, nicht gegeben. Auch wenn viele Schüler sich in der Computerbenutzung häufig viel besser auskennen als die Lehrer, beschränken sich ihre Fertigkeiten auf einfache Aufgaben, meistens auf die Benutzung von Computerspielen, auf die Besichtigung von Videos etc. Mit komplexen Aufgaben, die eine differenzierte und disziplinierte Vorgehensweise benötigen, sind sie meistens nicht vertraut.

Deshalb wäre es im Sinne der in der Einführung skizzierten Ziele sehr notwendig, aufgrund der im *EuroGr@mm*-Projekt entwickelten grammatikographischen Methode auch weitere Hypertextgrammatiken für verschiedene Zielgruppen (je nach Sprachniveau, Alter und Lernziele) zu erstellen. Die Grammatiken für Lerner auf niedrigeren Sprachstufen sollten die Muttersprache der Sprachlerner als Beschreibungssprache benutzen, wobei der Schwerpunkt auf die reichlichen Verwendungsbeispiele verlagert werden könnte (kurze und kompakte Beschreibungen mit vielen Beispielen). Die Verwendungsbeispiele müssen jeweils dem Interesse und den Präferenzen der gegebenen Zielgruppe Rechnung tragen. Mit einer angemessenen Hypertext-Grammatik für den Sprachunterricht in und außerhalb der Schule könnten jedoch nicht nur Sprachfertigkeiten gefördert werden, sondern ein differenzierter und durchdachter Umgang mit den Möglichkeiten des Computers, damit der Computer endlich auch zu Zwecken benutzt wird, zu denen er geschaffen wurde: nicht als Spiel-, sondern als Werkzeug.

5 Zum Beispiel: Flexionsmorphologie

Um den Aufbau und die Methoden von *ProGr@mm-kontrastiv* besser zu demonstrieren, wird das Kapitel *Flexionsmorphologie* als Beispiel gewählt. Diese thematische Einheit wurde im Rahmen des *EuroGr@mm*-Projektes geschrieben und erst später auch in das Modul *Grammatisches Grundwissen* integriert.[29] So trägt sie vielleicht am eindeutigsten die Merkmale der Kontrastivität.

[29] Bei den anderen thematischen Einheiten wurde der Haupttext, in dem die deutsche Grammatik dargestellt wird, zuerst für das Modul *Grammatisches Grundwissen* ohne kontrastive Ziele verfasst und erst später mit kontrastiven Teilen ergänzt. Diese Einheit wurde jedoch von vornherein unter Berücksichtigung der fünf Kontrastsprachen konzipiert. Hier kann man am besten sehen, dass der Sprachvergleich auf die einzelsprachliche Grammatik einen sehr

Für das Deutsche ist insbesondere das parallele Vorhandensein synthetischer Wortformen und analytischer Konstruktionen zum Ausdruck der gleichen Kategorie charakteristisch. So wird das Tempus Präteritum synthetisch (*machte*), das Präsensperfekt analytisch ausgedrückt (*hat gemacht*). Im Falle der nominalen Kasus werden bestimmte Genitivformen synthetisch (z.B. *Goethe**s** Werke*), die meisten anderen Kasusfomen jedoch analytisch (z.B. ***den** Tisch*) markiert.

Die Kontrastsprachen verhalten sich gerade im Hinblick auf ihr morphologisches System am vielfältigsten (vgl. dazu Abschnitt 3). Diese typologische Vielfalt und der besondere Status des Deutschen als typologische Mischsprache motiviert für das hier zu besprechende Kapitel eine theoretische Einführung, in der das Phänomen der Flexion geklärt und sein Platz im Gesamtsystem der Sprache dargestellt wird. Diese Einführung hat theoretisch–linguistische Merkmale, ist für Studierende mit linguistischen Grundkenntnissen konzipiert, gewährt aber einen sehr interessanten Einblick in den Aufbau der Sprachen überhaupt, erklärt die Vielfalt der Sprachen und zeigt, worin das Besondere im System des Deutschen besteht. Im Vergleich zum Ungarischen wird zugleich auf die Unterschiede des flektierenden und des agglutinierenden Sprachaufbaus eingegangen, was für ungarische Deutschlerner von besonderem Belang ist, aber auch für andere, sprachwissenschaftlich interessierte Benutzer interessant sein kann.

Die beiden zentralen Einheiten innerhalb der Flexionsmorphologie werden der Nominalflexion (auch Deklination genannt) und der Verbflexion (auch Konjugation genannt) gewidmet. Dem Benutzer werden grundsätzliche Unterschiede im Sprachsystem bewusst gemacht. Im deutsch–ungarischen Vergleich ist es z.B. auffällig, dass das Deklinationssystem in den beiden Sprachen auf ganz anderen Grundlagen basiert. Das 18-Kasus-System des Ungarischen, in dem nur der Nominativ, der Akkusativ und der Dativ mit den deutschen Kasus vergleichbare Funktionen, die anderen hingegen adverbiale Funktionen haben, wird anschaulich in Kontrast zum deutschen System gestellt. Damit lässt sich auch sehen, warum die Deklination sowohl für Deutsch lernende Ungarn als auch für Ungarisch lernende Deutsche besondere Schwierigkeiten bereitet. Das agglutinierende System der Deklination erfordert eine andere Denkweise, eine andere Einstellung zur sprachlichen Realität. Somit ist das Lernen einer Fremdsprache immer notwendigerweise mit einem gewissen Umdenken verbunden. Der Lerner muss sich in die Denkweise anderer Leute einleben. Zugleich ist dies aber auch eine interessante Entdeckung:

positiven Einfluss ausübt und dass die Struktur der Einzelsprache gerade durch den Vergleich mit anderen Sprachen am besten erkannt werden kann.

Der Vergleich der beiden Systeme zeigt, wie unterschiedlich die Welt durch die Sprachen kategorisiert werden kann.

6 Fazit

Der moderne Unterricht darf nicht mit dem Verzicht auf komplexe und differenzierte Inhalte einhergehen, sondern er ist vor allem die Suche nach angemessenen, zeitgenössischen Methoden. Nach wie vor (oder neuerdings vielleicht noch mehr als früher) müssen in den Schulen, an den Universitäten sowie an anderen Bildungsinstitutionen vielfältig gebildete, differenziert denkende Menschen ausgebildet werden, die offene Augen auf die Welt haben und mit der Komplexität in unserer Welt umgehen können.

Für den Sprachunterricht bedeutet dies, dass neben dem allgemein verbreiteten Englischunterricht auch der Unterricht anderer Sprachen weiterhin unentbehrlich ist. Die Unterrichtsstoffe und -methoden müssen jedoch sprachspezifisch und unter Berücksichtigung der jeweiligen Unterrichtsziele erarbeitet werden. Weder die alte traditionelle sog. grammatikalisierende Methode, die auf den Grundlagen des Lateinunterrichts entwickelt wurde, noch die angelsächsische sog. kommunikative Methode können ohne Adaptation eins zu eins auf andere Sprachen übertragen werden.

Für den modernen Grammatikunterricht bietet die computerbasierte Hypertext-Form einen angemessenen Rahmen. Damit können grammatische Kenntnisse übersichtlicher strukturiert werden als in traditionellen Printgrammatiken. Die individuelle Bearbeitung kann mit verschiedenen Hilfsmitteln gefördert werden, die grammatischen Beschreibungen werden mit reichlichen authentischen Beispielen illustriert. So kann der Grammatikunterricht einerseits zur besseren Kommunikationsfähigkeit, andererseits auch zum besseren Verständnis der Systemhaftigkeit der deutschen Sprache und somit zum besseren Verstehen des deutschen Denkens beitragen. Diese Ziele werden in der Grammatik *ProGr@mm-kontrastiv* für eine Zielgruppe mit guten Deutschkenntnissen optimal verwirklicht. Die Adaptation der Hypertext-Methode für niedrigere Stufen des Unterrichts und besonders für den Schulunterricht steht noch aus.

Literaturverzeichnis[30]

Admoni, Wladimir (1989): Historische Syntax des Deutschen. Niemeyer: Tübingen.

Bassola, Péter (2007): Von Verben abhängige Infinitivgruppen im Deutschen und im Ungarischen. In: Sandra Reimann / Katja Kessel (Hrsg.): Wissenschaften im Kontakt. Kooperationsfelder der Deutschen Sprachwissenschaft. Für Albrecht Greule. Tübingen: Narr. S. 81–94.

Bassola, Péter (2008a): Von Substantiven abhängige Infinitivkonstruktionen im Deutschen und im Ungarischen. In: Scheibl, György (Hrsg.): Tests im DaF-Unterricht – DaF-Unterricht im Test. Festschrift für Katalin Petneki. Szeged: Grimm. S. 7–20.

Bassola, Péter (2008b): Von Adjektiven abhängige Infinitivkonstruktionen im Deutschen und im Ungarischen. In: Canisius, Peter / Hammer, Erika (Hrsg.): 50 Jahre Germanistik in Pécs. Akten eines internationalen Kongresses am 5. und 6. Oktober 2006 (= Pécser Studien zur Germanistik 3). Wien: Praesens. S. 11–25.

*Bassola, Péter / Dabóczi, Viktória / Péteri, Attila / Schwinn, Horst (2014): EuroGr@mm und die Propädeutische Grammatik ProGr@mm – ein kontrastiver Blick auf die Grammatik des Deutschen. In: Dengscherz, Sabine / Businger, Martin / Taraskina, Jaroslava (Hrsg.): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr. S. 71–89.

*Bianco, Maria Teresa (2007): Internet im Unterricht. Die deutsche Standardgrammatik ProGr@mm – Ein Erfahrungsbericht aus Italien. In: Sprachreport Sonderheft März 2007. Auslandskooperationen des IDS. S. 2–7.

*Błachut, Edyta / Cirko, Lesław / Jurasz, Alina / Tworek, Artur (Hrsg.) (2009): Studia Linguistica XXVII. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Breindl, Eva / Thurmair, Maria (2003): Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer „Grammatik der gesprochenen Sprache" (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 40/2, S. 87–93.

*Dabóczi, Viktória (2007): EuroGr@mm – neue Denkweise und moderne Medien im Sprachenlernen: Ein Projektbericht. In: Deutschunterricht für Ungarn 1–2, S. 129–136.

[30] Mit * werden die Sammelbände und Beiträge vermerkt, die im Rahmen des Projektes EuroGr@mm entstanden sind bzw. über die Projektarbeit berichten.

*Dabóczi, Viktória / Túri, Ágnes (2009): Zwischenbilanz ProGr@mm/EuroGr@mm – Erste Evaluationsergebnisse an der Universität Szeged (Ungarn). In: Studia Linguistica XXVII (= Acta Universitatis Wratislawiensis No 3160). S. 17–27.

*Dabóczi, Viktória / Túri, Ágnes (2011): EuroGr@mm – Német nyelvtan európai szemmel. In: Váradi, Tamás (Hrsg.): V. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia-kötet.: Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. S. 3–15. URL: **https://goo.gl/knoYL3**

*Dalmas, Martine / Fabricius-Hansen, Cathrine / Schwinn, Horst (Hrsg.) (2016): Variation im europäischen Kontrast. Untersuchungen zum Satzanfang im Deutschen, Französischen, Norwegischen, Polnischen und Ungarischen (= Konvergenz und Divergenz 5). Berlin/Boston: de Gruyter.

Engel, Ulrich (1992): Der Satz und seine Bausteine. In: Ágel, Vilmos / Hessky, Regina (Hrsg.): Offene Fragen – offene Antworten in der Sprachgermanistik. Tübingen: Niemeyer. S. 53–76.

Ermert, Karl (Hrsg.) (1983): „Wieviel Grammatik braucht der Mensch?" Aufgaben, Konzeptionen und Probleme der Sprachdidaktik im Deutschunterricht. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 5. bis 7. November 1982. Loccum: Evangelische Akademie.

Haarmann, Harald (2003): Latein. In: Roelcke, Thorsten (Hrsg.), S. 325–358.

*Hagen, Augustin, / Fabricius-Hansen, Cathrine (Hrsg.) (2012): Flexionsmorphologie des Deutschen im Kontrast. Tübingen: Groos.

Harden, Theo / Marsch, Clíona (Hrsg.) (1993): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München: Iudicium.

Hennig, Mathilde (2001): Welche Grammatik braucht der Mensch? Grammatikführer für Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.

Köpcke, Klaus-Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.) (2007): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen (= Reihe Germanistische Linguistik 293). Berlin/New York: de Gruyter.

Lévai Dóra (2013): A digitális állampolgárság és digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan. In: Oktatásinformatika 1–2. URL: **https://goo.gl/p9eTJa** (28.04.2016).

Migge, Bettina (2004): Pidgin Language and Creole Language. In: Ammon, Ulrich et al. (Hrsg.): Sociolinguistics. Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 300–305.

Molnár, Krisztina (2016): Infinitivkonstruktionen als Objekte im Sprachvergleich. Habilitationsschrift, Manuskript. Pécs: Universität Pécs.

Roelcke, Thorsten (Hrsg.) (2003): Variationstypologie. Variation Typology. A Typological Handbook of European Languages in Past and Present. Berlin/New York: de Gruyter.

Schneider, Roman (2006): Texttechnologie und Grammatik. In: Breindl, Eva / Gunkel, Lutz / Strecker, Bruno (Hrsg.): Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen. Gisela Zifonun zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr. S. 601–616.

*Schwinn, Horst (2007): EuroGr@mm – Ein neues Forschungsnetzwerk. In: Sprachreport, Sonderheft März 2007. Auslandskooperationen des IDS. S. 7–10.

*Schwinn, Horst / Vorderwülbecke, Klaus (2004): Das grammatische Lernsystem ProGr@mm. In: Schmitz, Ulrich (Hrsg.) (2004): Linguistik lernen im Internet. Das Lehr-/Lernportal Porta Lingua. Tübingen: Narr. S. 87–100.

Siemund, Peter (2003): Englisch. In: Roelcke (Hrsg.), S. 1–29.

Storrer, Angelika (1998): Hypermedia und Grammatikographie. In: Storrer, Angelika / Harriehausen, Bettina (Hrsg.): Hypermedia für Lexikon und Grammatik. Tübingen: Narr. S. 29–56.

Weisgerber, Leo (1962): Die sprachliche Gestaltung der Welt. Düsseldorf: Schwann.

Zifonun, Gisela / Strecker, Bruno / Hoffmann, Ludger (Hrsg.) (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. Berlin/New York: de Gruyter.

Internetquellen

ProGr@mm. Die propädeutische Grammatik:
http://hypermedia.ids-mannheim.de/programm

ProGr@mm-kontrastiv:
http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=o

Das EuroGr@mm-Projekt:
http://www1.ids-mannheim.de/gra/abgeschlosseneprojekte/eurogramm.html

Katalin Boócz-Barna (Budapest)

Erwerbsfördernde Grammatikarbeit im L3-Deutschunterricht[1]

1 Einleitung

Die voneinander abweichenden Eingangskompetenzen und Vorerfahrungen der Lernenden können vielfältige Chancen für die effiziente Erschließung und Verarbeitung neuer grammatischer Phänomene im Unterricht der zweiten Fremdsprache bieten – allerdings nur dann, wenn schon vorhandene Kompetenzen und Erfahrungen in den Lernprozess einbezogen werden. In diesem Fall werden Neugier und dadurch Interesse einzelner Lernender für das Neue erweckt und der Erwerbsprozess positiv beeinflusst. Neurolinguistische Untersuchungen (vgl. Grein 2013) untermauern nämlich, dass jeder Reiz als erstes den Limbus passiert, und dass der Informationsinhalt mit bereits vorhandenen Wissensbeständen verglichen und emotional bewertet wird, und zwar danach, ob die ankommenden Reize bekannt oder unbekannt, wichtig oder unwichtig oder eben angenehm oder unangenehm sind. Weitergeleitet wird der Reiz, der einen **emotional anspricht**, für einen **wichtig und sinnvoll** ist und **mit vorhandenen Wissensbeständen verknüpft** werden kann.

Man sollte ferner damit rechnen, dass Lernende sich die erste Fremdsprache (L2) in individuell unterschiedlichen Entwicklungsphasen aneignen und die Unterschiede des Entwicklungsprozesses sich im Unterricht der zweiten Fremdsprache (L3-Unterricht) vervielfachen **können.** Daher sollten das unterschiedliche Sprachniveau und der abweichende allgemeine Entwicklungsstand der einzelnen Lernenden noch mehr berücksichtigt werden als im L2-Unterricht.

Aus der Erwerbsperspektive ist der Brennpunkt, wie die vorhandenen Wissensbestände der Lernenden aufgegriffen werden, damit der Unterricht zur optimalen Entfaltung der grammatischen Kompetenz von Einzelnen beiträgt. Im Beitrag wird studiert, wie viel Raum für die Ko-Konstruktion in der Grammatikarbeit geschaffen werden kann, wie die Beiträge einzelner Lernender von Anderen aufgegriffen und weitergeführt werden können.

[1] Unter L3 wird hier die zweite Fremdsprache verstanden.

Ein zentrales Anliegen ist, durch die Beschreibung ausgewählter Übungen der Festigungs- und Transferphase **die wichtigsten, erwerbsfördernden Merkmale der Übungen** darzulegen.

2 L3-Deutsch lernen

Zuerst soll man darüber nachdenken, wodurch sich die Gruppe der L3-Lernenden auszeichnet. Wie Lerner-Befragungen zum Fremdsprachenprofil, Sprachlernbiographien, Lernbiographien der Lernenden und Einstufungs-ergebnisse am Anfang des L3-Unterrichts davon zeugen, steigen Lernende der Mittelschule, um die es in unserem Fall geht, mit bereits mehr oder weniger, jedoch unterschiedlich entwickelten allgemeinen Kompetenzen und kommunikativen Sprachkompetenzen in den Lernprozess einer neuen Sprache ein. Aus der Sicht der Fragestellung dieses Beitrags sollen zwei Momente besonders hervorgehoben werden:

1. die Sprache wird im Fremdsprachenunterricht nicht nur als Mittel der Sprachproduktion gebraucht, sondern sie ist zugleich das Objekt der Reflexionen über die Sprache als System
2. die Lernenden verfügen in diesem Alter bereits über ein entwickeltes Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, so dass die Bewusstmachung im Grammatikerwerb dieser Gruppe eine außerordentliche Rolle spielt.

Wegen des unterschiedlichen Wissensstandes ist es äußerst relevant zu studieren, welche Zugänge, welche Wege der Bewusstmachung die einzelnen Lernenden fördern.

2.1 Einstellungen der L3-Lernenden

Im Prozess der L2-Aneignung entfalten sich die kommunikativen Kompetenzen von Lernenden, darunter auch die strategische Kompetenz. Der L2-Erwerb wird darüber hinaus durch Lebens- und Lernerfahrungen und die L1 selbst beeinflusst. Auf das L3-Lernen wirken ferner die L2-Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien, die L2 und das Wissen um den eigenen Lerntyp (Hufeisen/Riemer 2010) ein.

Von den Einflussfaktoren des L3-Fremdsprachenlernens **möchte ich** zuerst die emotionalen Faktoren und konkret die Einstellungen hervorheben, die den Zugang zu der neuen Sprache entscheidend beeinflussen. Hufeisen und Riemer (2010: 828) behaupten nämlich, L3-Lernende scheinen risikofreudiger, selbstständiger und offener dem FSU gegenüber und kreativer im

Sprachgebrauch als L2-Lernende, sie sehen formale Richtigkeit als weniger wichtig an, haben konkretes Wissen sowohl über das System der L1 als auch über das der L2, sie haben bereits ein Konzept vom Fremdsprachenlernen entwickelt und gehen gelassener vor, wenn sie etwas nicht auf Anhieb können. Eine spannende Frage ist, ob L3-Lernende in der Regel bereits so „reif" geworden sind oder eben, wie sie in dieser Hinsicht „reif gemacht" werden können; d.h. vor allem, wie dafür im L3-Grammatikunterricht Raum geschaffen werden kann.[2]

2.2 Eigenarten des L3-Fremdsprachenerwerbs

Untersuchungen **zum mentalen Lexikon** belegen, dass die Erstsprache und die Fremdsprache(n) interagieren, dass es nicht nur Verknüpfungen zwischen den Elementen derselben Sprache, sondern auch zu den Elementen verschiedener Sprachen gibt (Raupach 1994: 31). Beim L2-Erwerb besteht bereits ein Begriffssystem als Referenz, durch Konfrontation mit Sprache (L2) und Kultur (K2) werden die muttersprachlichen Konzepte ausdifferenziert, beim L3-Erwerb stehen L1 und L2 als Referenz zur Verfügung. Der Umfang des mentalen Lexikons ist individuell verschieden, es ist ein System in Bewegung, das ständig „aus- und umgebaut" wird (ebd., S. 26). Hier muss festgehalten werden, dass der für unsere Perspektive wichtige Aspekt – der erfolgreiche Grammatikerwerb – folglich einen an die Lernenden angepassten Input und den lernerorientiert gestalteten Prozess des Hypothesenbildens und -testens voraussetzt.

Die Einwirkungen bereits gelernter Sprachen auf die eben zu erlernende Sprache wurden von mehreren Experten erkannt (Klein 2001). Die vorhandenen Sprachen sowie Sprachkenntnisse und -erfahrungen nehmen Einfluss auf den Erwerbsprozess der neuen Fremdsprache und können ihn entweder positiv oder negativ beeinflussen. In diesem Zusammenhang kann man über positiven oder negativen Transfer sprechen. Die Übertragung von Kenntnissen und Kompetenzen in die neue Fremdsprache kann zugleich als eine wichtige Strategie erachtet werden, auch wenn sie gegebenenfalls doch nicht zu positiven sprachlichen Ergebnissen führt.

Im L3-Unterricht ist es also sehr fruchtbar, auf die Kontaktpunkte zweier (oder mehrerer) Sprachen zu fokussieren, die **Transfererscheinungen aufzudecken**. Zum Thema Transfer beim L3-Lernen liegen in der neuesten Literatur bereits auch konkrete Empfehlungen und nützliche Sammlungen vor (vgl. Hufeisen/Neuner 2005; Boócz-Barna 2007 und 2009; Hufeisen/Marx 2010). In diesem Zusammenhang soll auf die besondere Rolle des Englischen als

[2] Vgl. die Übungsbeispiele in Abschn. 3.

L2 beim L3-Deutschlernen für nicht-indoeuropäische Muttersprachler hingewiesen werden (Marx 2000). Ermittelte Fälle eigener Untersuchungen untermauern, dass ungarische Lernende öfter auf L2-Englisch, also auf eine mit dem Deutschen genetisch verwandte Sprache zurückgreifen, wenn sie etwas nicht wissen, als auf L1-Ungarisch (Boócz-Barna 2010).

3 Ziele und Prinzipien der Grammatikvermittlung

Im modernen Fremdsprachenunterricht wird Grammatik als Werkzeug betrachtet. Die Lernenden sollen über die Kenntnis der grammatischen Mittel der Zielsprache und über die Fähigkeit verfügen, diese kompetent zu verwenden. Grammatik ist also kein Selbstzweck, sie wird den jeweiligen Kommunikationszielen untergeordnet. Die Lernenden werden befähigt, in echten, kommunikativen Situationen sozial angemessen und rollenadäquat zu handeln. Als erfolgreich gilt der Grammatikerwerb**,** wenn grammatische Phänomene langfristig verfügbar und schnell abrufbar sind und situationsadäquat angewendet werden können. Dabei sollte unbedingt das Aufheben der starken Trennung von Wortschatz- und Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht beachtet werden (Edmondson /House 1993), wofür ich auch plädiere.

Wie im Fremdsprachenunterricht allgemein werden auch bei der Grammatikarbeit die Prinzipien des handlungsorientierten Ansatzes und die der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Hufeisen/Marx 2010) eingesetzt. Auch hier gelten die **persönliche Relevanz der Lernenden,** die **Lernerorientierung** und die **Textorientierung**, sowie das **Prinzip des entdeckenden Lernens**. Die Bewusstmachung ist zentral, d.h. die des vorhandenen Wissens, der bereits bekannten Strategien oder eben neuer sprachlicher Mittel und neuer Strategien. Die Reflexion über Sprache, die Aufmerksamkeit im Sprachverarbeitungsprozess bewirken bei vielseitigen Verarbeitungsformen und „sinnvollen" Übungen und Aufgaben mit persönlichem Bezug (Funk 2006) nachhaltiges Lernen.

Im Sinne des Vier-Lernfeldermodells (Funk et. al. 2014) arbeiten die Lernenden in der Phase von Lernen durch Hören, Lesen, Hörsehen mit bedeutungsvollen Inhalten, in der Phase des sprachbezogenen Lernens mit sprachvollen Formen, danach folgt das Training von Flüssigwerden im Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen und Hörsehen und schließlich produzieren sie bedeutungsvollen Output in der Phase des Lernens durch Sprechen und Schreiben.

Über die oben skizzierten **fremdsprachendidaktischen** Erkenntnisse hinaus soll hier auf die **konstruktivistischen und psycholinguistischen**

Forschungserkenntnisse verwiesen werden, die als wissenschaftliche Grundlage lernerorientierter Grammatikarbeit zu betrachten sind. Im Sinne der konstruktivistischen Auffassung dürfen Lernende nicht mit fertigem Wissen konfrontiert werden, sondern – da sie zum erfolgreichen Lernen alles neu konstruieren müssen – lediglich „Baumaterial" erhalten, das sie selbst zu ihren individuellen Systemen zusammensetzen (Wolff 1996). Der Spracherwerb sollte als Prozess des Hypothesenbildens und -testens (Tönshoff 1995) betrachtet werden, den der Input und das Intake (Auswahl) grundsätzlich beeinflussen.

3.1 Funktionen des Inputs im Grammatikerwerb

Die Spracherwerbsforschung befasst sich bereits seit den 1980er Jahren mit den Funktionen des Inputs im Grammatikerwerb (vgl. Klein 2001). Hier wird auf die Darstellung der Konzepte verzichtet, aufgegriffen werden zwei für die Perspektive des Beitrags besonders wichtige Annäherungen, nämlich die von Tönshoff (1995) und von Boeckmann (2010).

In seinem Modell „Prozess von Hypothesenbilden und Hypothesentesten" zeichnet Tönshoff (1995) die Aufnahme und Verarbeitung des Inputs, also die Aufnahme der Sprachdaten nach. Da der Input von den Lernenden nicht vollständig, sondern nur teilweise wahrgenommen wird, wird das vom Input wahrgenommene Phänomen in Tönshoffs Modell als **‚Intake'** ausdifferenziert. Auf Intake hin bilden und testen die Lernenden Hypothesen und internalisieren anschließend die getesteten Sprachdaten. Intake erfolgt nach einer Relevanzprüfung. Das ist der Moment, der in der Einführung kurz angerissen wurde, nämlich dass der neue Informationsinhalt mit bereits vorhandenen Wissensbeständen verglichen und emotional bewertet wird, wobei nur als wichtig, sinnvoll und angenehm erkannte Reize weitergeleitet werden. Im Modell ist noch ersichtlich, dass die exogenen und endogenen Faktoren, von denen der Entwicklungsprozess beeinflusst wird, auf den Input zurückwirken.

Unter den neuesten Betrachtungen sollte Boeckmann (2010) herangezogen werden. Für den **‚Input'** verwendet er **‚Sprachangebot'**, das alles umfasst, „was für Erwerbende an sprachlichem Material zugänglich ist, sei es speziell für sie bestimmt, aufbereitet bzw. zugeschnitten oder nicht" (Boeckmann 2010: 7). Als Quellen des Sprachangebots im Fremdsprachenunterricht gelten nach Boeckmann hauptsächlich die Unterrichtssituation und die damit zusammenhängenden Aktivitäten, einbezogene Medien, evtl. Kontakte im Alltag (in verschiedenen Projekten), sowie Internetseiten, Zeitungen, Radio- und Fernsehsendungen. Bei der Effizienz des Sprachangebots können die Lehrmaterialien einen grundsätzlichen Beitrag leisten. Boeckmann hebt

ein wichtiges Merkmal des Fremdsprachenunterrichts hervor, nämlich den Umfang des Sprachangebots, indem er behauptet, dass die Lernenden nicht „mit einer schier unendlichen Fülle von Inhalten konfrontiert werden, wie sie in ihrer sprachlichen Umgebung jeden Tag vorkommen, sondern mit einem gefilterten Sprachangebot, auf das sie wenig bis gar keinen Einfluss haben" (2010: 34). Desto notwendiger ist es meines Erachtens, die Relevanz und die Effizienz des zur Verfügung stehenden Sprachangebots mittels Reflexion überprüfen zu lassen sowie mit ihm bewusst umzugehen.

Um einen effektiven Fremdsprachenunterricht realisieren zu können, sollte man also erkennen, dass es sich als äußerst notwendig – gar unerlässlich – erweist, das zur Verfügung stehende Sprachangebot überall, wo es nur möglich ist, aufzugreifen und durch Lernende reflektieren zu lassen.

3.2 Interaktion – Konzept der Ko-Konstruktion von Wissen

Bevor ich auf die Beispiele eingehe, möchte ich kurz das Konzept der Ko-Konstruktion von Wissen erläutern. Man sollte voranschicken, dass dieses (von kognitiven Lernmodellen ignorierte) Konzept besonders relevant für den Fremd-/Zweitsprachenunterricht ist, da sprachliches Wissen nicht nur durch kognitive Anstrengung, sondern auch durch sozial–affektive Interaktionsprozesse erworben wird (Witte/Harden 2010). Lernende können das Neue effektiver erschließen oder ein Problem wirkungsvoller lösen, wenn sie es untereinander diskutieren, die Ideen von den Anderen aufgreifen, weiterführen oder eben argumentierend ablehnen bzw. korrigieren. Die Erkenntnisse und die Einsichten der einzelnen Lernenden erweisen sich bei der Konstruktion des neuen Wissens als inspirierend, bestätigend und unbedingt fruchtbar.

3.3 Phasen der Grammatikarbeit

Im Erschließungsprozess des neuen grammatischen Phänomens werden **Intuition und Reflexion** als grundlegend wichtig erachtet. Für Beides sollte im (L3-)Unterricht genügend Raum eröffnet werden. Man darf die Wichtigkeit der Intuition nicht unterschätzen, im Gegenteil, Lernende sollten darin verstärkt werden. Entdeckendes Lernen trägt wesentlich dazu bei, wenn nämlich Lernende durch Sammeln, Ordnen und Systematisieren Regelhaftigkeiten in der Fremdsprache erkennen (vgl. Funk 2006). Durch entdeckendes Lernen wird zugleich die Lernerautonomie gefördert. Einen überzeugenden Beleg für diesen Weg zur **Regelfindung** kann man den Videomontagen „Entdeckendes Lernen" und „Bewusstmachung" von Palotás (2015a) entnehmen, die in einem TÁMOP-Projekt der Philosophischen Fakultät der Eötvös-Loránd-Universität Budapest entwickelt wurden.

Ich verweise hierorts noch kurz auf die Bedeutung des **Transfers aus L2-Englisch und des Sprachwechsels in L1-Ungarisch** beim L3-Erwerb, die man in diesen Sequenzen aus dem L3-Deutschunterricht sehr wohl erkennen kann. Ohne darauf ausführlich eingehen zu wollen, möchte ich festhalten, dass L2-Transfer im Unterricht des Deutschen nach dem Englischen bei ungarischen Lernenden auf allen linguistischen Ebenen – d.h. auf phonologischer, morphologischer, syntaktischer, semantischer und pragmatischer Ebene – vorkommt. Als Beispiele können folgende Transfers erwähnt werden, in denen Lernende durch das Englische zum Deutschen gelangen:

A)
Schüler: *Der Teppich liegt [ʌndə] … und / … unter dem Tisch.*

(Boócz-Barna 2010: 178)

B)
Lehrerin: *Tante Emma hatte also Rembrandts-Gemälde und Schmücke, aus welchem Material sind die Schmücke, wenn sie so wertvoll sind?* [sic!]
Schüler 1: *aus gyémánt (ungarischer Redebeitrag)*
Lehrerin: *nicht aus gyémánt, sondern … (wartet auf das deutsche Wort)*
Schüler 2: *aus /daiəmənd/, aus /gould/ /ænd/ aus /silvə/*
Lehrerin: *nicht /gould/ /ænd/ /silvə/, das ist Englisch (wartet auf die Korrektur)*
Schüler 3: *silber!*

(Boócz-Barna 2007: 156)

Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive ist jedoch der Umgang mit den Transfererscheinungen von entscheidender Bedeutung. Lehrende sollten daher fördern, dass die Lernenden ihre Sprachen nicht als getrennte Systeme oder etwa als getrennte Unterrichtsfächer betrachten. So können Transferbrücken zwischen den Fremdsprachen der Lernenden im L3-Unterricht aufgebaut, d.h. Sprachen miteinander sinnvoll verknüpft werden. Aus der Erwerbsperspektive erscheinen Lernerbeiträge und -Initiativen als grundlegend, deshalb wurden von mir die Transfererscheinungen im L3-Deutschunterricht in der Untersuchung 2007 nicht nach den linguistischen Aspekten, sondern nach zwei fremdsprachendidaktischen Kriterien – nach der Initiierung und der Bewusstmachung – klassifiziert. Die erhobenen Transfererscheinungen konnten nach folgenden Aspekten gruppiert werden:

a) Transfererscheinungen ohne Bewusstmachung
b) Lehrer-Hinweise auf Transfer

c) lernerinitiierte Transfererscheinungen – erfolgreich realisierte Verbindungen mit Bewusstmachung durch einen Lernenden
d) lernerinitiierte Transfererscheinungen – verpasste Verbindungen
e) lehrerinitiierte, geplante Bewusstmachung
f) lernerinitiierte Entwicklung strategischer Kompetenzen (auch mit „Nebenwirkung").

Ein Beispiel für c) Lernerinitiierte Transfererscheinungen – erfolgreich realisierte Verbindungen mit Bewusstmachung durch einen Lernenden:

Lehrerin:	*Vergleichen wir die Bilder miteinander! Marci, du sollst bitte Opel Corsa mit Ford Fiesta vergleichen!*
Schüler 1:	*Opel Corsa (…) die Höchstgeschwindigkeit von Opel Corsa ist genau viel als von (…) Ford (…) ist als viel als*
Schüler 2:	*(spricht mit S3 neben ihm) az ugyanannyi nem azt jelenti, hogy als viel als?*[3]
Schüler 3:	*lehet, hogy az angolban igen, de a németben nem!*[4]
Lehrerin:	*genauso viel wie die von Ford Fiesta*

(Boócz-Barna 2007: 158)

Die Untersuchung brachte vielfältige fremdsprachendidaktische Erkenntnisse in Bezug auf den Ertrag des Transfers. Um nur einige aufzugreifen:

- Belegt wurde, dass es zum positiven Transfer führen kann, wenn der unbewusste Einfluss, d.h. das Anklingen einer anderen Sprache reflektiert wird, also die möglichen Entstehungsgründe des Transfers geklärt werden.
- Durch die Reflexionen kann das Verständnis des momentanen Sprachzustandes und des Sprachlernprozesses in beiden involvierten Sprachen verbessert werden. Die metakognitiven und strategischen Kompetenzen der Lernenden können entfaltet werden. Dabei sollte man darauf achten, dass die Reflexionen in den sprachbezogenen Unterrichtsphasen gleich nach dem Transfer, in den mitteilungsbezogenen Phasen aber erst nachträglich erfolgen sollten.
- Ein wichtiges Argument für die besondere Rolle der ersten Fremdsprache im L3-Lernen ist, dass L3-Deutschlernende im Anfängerunterricht in den meisten ermittelten Fällen auf L2 Englisch zurückgreifen, wenn sie etwas nicht wissen, nicht auf L1 Ungarisch. Das ist selbstverständlich in erster Linie auf die genetische Verwandtschaft vom Englischen und Deutschen im Gegensatz zu dem Ungarischen zurückzuführen.

[3] Übers. [Heißt „genau so viel" auf Deutsch nicht „als viel als"?]

[4] Übers. [Im Englischen mag es sein, im Deutschen aber nicht.]

Aus der Erwerbsperspektive sind die **Übungs- und Anwendungsphasen** und besonders deren **Qualität** entscheidend, deren Merkmale Palotás (2015b) sehr plastisch wie folgt beschreibt:

> Damit das intensive Üben spannend und attraktiv wirkt, sollen die Übungen abwechslungsreich gestaltet werden […]. Aber auch die geschlossenen Übungen sollen etwas Relevantes, Interessantes, Neues mitteilen, was aber von der neuen Grammatik nicht ablenkt, was die Lernenden verstehen und worauf sie Bezug nehmen können. (Palotás 2015b: 96)

Die neu erworbenen grammatischen Kompetenzen können anschließend in der Phase der **freien Anwendung** zur Geltung kommen, wenn Lernende ihre eigenen Meinungen äußern, ihre Einstellungen, Wünsche unter Einbezug des frisch erlernten grammatischen Phänomens ausdrücken, Pläne entwerfen oder eben mit Vertretern der Zielsprache mündlich oder schriftlich in Kontakt treten können und in diesem Prozess neue, für sie wichtige Erkenntnisse machen und Sprache und Kultur unter einem neuen Aspekt erleben.

4 Erwerbsfördernde Übungen in der L3-Grammatikarbeit

In den meisten Lehrwerken gibt es wenige Übungen zur Grammatik. Lehrende betrachten es daher als eine grundlegende Aufgabe, für passende, vielfältige Zusatzmaterialien zu sorgen, die sie in der Übungsphase einsetzen können. Da ich dem „sinnvollen" Üben (Funk 2006) große Relevanz beimesse, möchte ich durch die Analyse die Auswahl angemessener Übungen erleichtern.

In diesem Abschnitt werden fünf Übungen vorgestellt, die effektiv zur Aneignung der jeweiligen grammatischen Phänomene beitragen. ‚Übungen' werden hier in Anlehnung an Funk als sinnvolle Aktivitäten verstanden, die Aufgaben vorbereiten, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren: „Sie zielen auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben ab." (Funk 2014: 14).

Im Sinne der in den vorangehenden Abschnitten ausgeführten Auffassung von mir werden hier fünf ausgewählte Übungen der Festigungs- und Transferphase beschrieben, die **die wichtigsten erwerbsfördernden Merkmale** aufweisen, nämlich:

- die Übungen sprechen Lernende kognitiv und emotional an
- sind für Lernendepersönlich wichtig
- können mit vorhandenen Wissensbeständen (evtl. mit anderen Sprachen der Lernenden) verknüpft werden

- erscheinen als sinnvoll
- verknüpfen Formen mit Bedeutungen
- stellen eine kreative Herausforderung dar
- setzen Ko-Konstruktion voraus.

4.1 Festigungsphase

In dieser Phase wird das Einüben neuer grammatischer Phänomene zum Ziel gesetzt. Die Automatisierung neuer Kenntnisse funktioniert durch den Einsatz verschiedener reproduktiver Übungen, deren Effektivität erhöht werden kann, wenn Lernende nicht mechanisch, ohne zuzuhören, das zu Übende wiederholen oder transformieren.

4.1.1 Lügendiktat

Kontext und Ziel
Nach dem Schritt, in dem Lernende den jeweiligen gelesenen Text verstanden und sich die neue Grammatik bewusst gemacht haben, kann ein Lügendiktat zur Verinnerlichung des neuen grammatischen Phänomens eingesetzt werden.

Verlauf
Die Lehrkraft diktiert den Lernenden einen Text, dessen Sätze neue Grammatikstrukturen beinhalten, die geübt werden sollen. Einige Sätze sind richtig, einige sind falsch. In Partnerarbeit spekulieren die Lerner darüber, welche Sätze wahr sind (Krenn 2006: 174). Nachdem die Paare sich entschieden haben, werden in der Großgruppe Ergebnisse und Erkenntnisse diskutiert, Argumente ausgetauscht und durch den Vergleich mit dem Originaltext werden endgültige Entscheidungen getroffen.

Merkmale der Übung
Durch die Herausforderung „Lügen" zu finden, werden Lernende kognitiv und emotional angesprochen. Sie werden inspiriert, genau zu lesen, Formen mit Bedeutungen zu verknüpfen, miteinander in der Partnergruppe zu kooperieren, einander zuzuhören, Ideen voneinander weiterzuführen oder eben abzulehnen. Ko-Konstruktion von Wissen erfolgt in beiden Schritten – während der Überlegungen in Partnerarbeit und bei der Diskussion im Plenum. Diese Art der Auseinandersetzung ist für Lernende wichtig und sinnvoll: sie können das vorhandene Wissen verwerten und evtl. die Erkenntnisse mit ihren anderen Sprachen verknüpfen. Diese Aktivitäten fordern Kreativität heraus; ermöglichen entdeckendes Lernen und Reflexion.

4.1.2 Sprachschatten in Partnerarbeit

Kontext und Ziel
Nach der Phase der Bewusstmachung, in der Phase der Einübung können Drill-Übungen eingesetzt werden, und zwar solche, in denen sich Lernende über sich selbst äußern können und durch die ihre Partner zum Zuhören angeregt werden.

Verlauf
Lernende sollen Echo spielen (Funk 2006), d.h. den Beitrag des Partners/der Partnerin wie im Beispiel wiedergeben:

⇨ *Morgens stehe ich um sechs auf.* *Echo: Du stehst um sechs auf.*

Die Attraktivität der Aufgabenstellung kann erhöht werden, indem Lernende nicht nur wiederholen sollen, sondern indem sie auch ihre Emotionen mit entsprechenden Interjektionen zum Ausdruck bringen.

Variation 1

⇨	*Morgens stehe ich um sechs auf.*	*Echo: Aha, du stehst um sechs auf.*
⇨	*Ich arbeite von neuen bis fünf.*	*Echo: Ach so, du arbeitest von neun bis fünf.*
⇨	*Am Samstag muss ich auch arbeiten.*	*Echo: Hmm, du musst am Samstag arbeiten?*
⇨	…	*Echo: …*
⇨	…	*Echo: …*

Variation 2

Kommentierendes Echo

⇨	*Ich habe mal eine Radtour gemacht.*	*Echo: Ja, ja Radtouren sind cool.*
⇨	*Ich habe schon mal in der Ostsee gebadet.*	*Echo: Ooh! Sag bloß nicht!*
⇨	*Ich habe schon mal den Stephansdom in Wien besichtigt.*	*Echo: Na endlich mal! Super!*
⇨	…	*Echo: …*
⇨	…	*Echo: …*

Variation 3
Flüsterecho – eine spielerische Version: Hier geht es auch um Echo, wie in Übung (=Variation) 1, jedoch nicht laut, Lernende flüstern nämlich dem Partner ihr Echo zu.

Merkmale der Übung
Statt des herkömmlichen, einfachen Reproduzierens automatisieren die Lernenden das Neue in der Kommunikation miteinander, sie hören einander zu und drücken ihre Einstellung zum Gesagten durch Interjektionen aus, indem *a)* echte, realitätsbezogene Aussagen formuliert werden, *b)* Kreativität herausgefordert wird und *c)* die Lernenden – wenn sie sich auf die Übung einlassen – auch das Spielerische erleben und einander durch eventuelles, überraschendes Echo ermuntern und anregen können. Die Übung kann durch einen Partnerwechsel erweitert werden.

4.1.3 Sätze umschmieden[5]

Kontext und Ziel
Eine traditionelle Transformationsübung kann durch den außergewöhnlichen Inhalt der Sätze zur echten Meinungsäußerung werden. Die Lehrenden können für ihre Lernenden Fragen zusammenstellen, die die Lernenden besonders ansprechen.

Verlauf
Die Lernenden sollen in Partnerarbeit die Fragen aneinander stellen und wie im Beispiel beantworten:

⇨	*Gehen Sie in die Kirche?*	*Ob ich in die Kirche gehe oder nicht, das ist meine Privatsache.*
⇨	*Waschen Sie sich täglich die Haare?*	…
⇨	*Sind Sie reich?*	

Merkmale der Übung
Bei gruppenadäquat ausgewählten Fragen können sich die Lernenden mit dem Inhalt identifizieren. Durch die Äußerung *„das ist meine Privatsache"* wird die Übung lebendig und es macht Spaß, die eigene Persönlichkeit mit ins Spiel hineinzubringen. Die Reproduktion kann spielerisch oder eben ernsthaft gestaltet werden, durch den Inhalt können echte, die Lernenden momentan bewegende Themen angesprochen werden, die im Weiteren aufgegriffen und diskutiert werden können.

[5] Siehe Häussermann/Piepho 1996: 147.

4.2 Transferphase

In dieser Phase werden Übungen mit neuem Kontext angeboten, die Lernenden können das Gelernte auf andere Situationen übertragen.

4.2.1 Kontaktzettel

Kontext und Ziel
Die Einübung von *zu*+Infinitiv-Konstruktionen kann mit Einsatz persönlicher Wünsche attraktiver als herkömmliche Drills werden.

Verlauf
Lernende schreiben ein Angebot und eine Erlaubnis auf Post-its – sie dürfen allerdings nur Angebote und Erlaubnisse formulieren, die im Klassenraum machbar sind, z.B.: *Ich erlaube dir, mich anzulächeln.* oder *Ich biete dir an, ein Gedicht vorzutragen*. Lernende heften dann die Zettel an verschiedene Körperstellen so an, dass die Anderen den Text erst sehen können, wenn sie die Zettel umdrehen. Lernende gehen im Raum herum, lesen gegenseitig die Angebote und Erlaubnisse und führen sie evtl. aus. Die Lehrperson kann sehr wohl mitmachen und als Gruppenmitglied den Anderen bei der Korrektur eventuell vorkommender falscher Formen helfen. Nach diesem Schritt werden die spannendsten Aktivitäten im Plenum diskutiert.

Merkmale der Übung
Lernende äußern persönliche Wünsche, sie können Humor, Spaß und einen lebendigen Austausch erleben, außerdem fordert die Übung Kreativität heraus. Die Teilnehmenden sind neugierig und interessiert, möglichst viele Kontaktzettel kennenzulernen und eigene den Anderen zu zeigen, sich mit den Partnern und Partnerinnen auszutauschen.

4.2.2 Regisseur-Spiel[6]

Kontext und Ziel
Zur Einübung vom Imperativ kann folgende Drill-Übung mit Einsatz eines geeigneten Bildes beitragen, indem Lernende das zu erlernende Phänomen in einer kreativen Situation einsetzen.

Verlauf
Der/die Regisseur/in bekommt von der Lehrperson ein Bild mit einer Szene, die er/sie durch Anweisungen an die Anderen im Klassenraum zu inszenieren hat. Er /sie instruiert die Anderen, was sie und wie sie etwas tun sollen.

[6] Nach Vatai 1998.

Er/sie darf aber nicht verraten, was auf dem Bild steht und darf die Rollen der Schauspieler, die sie verkörpern, nicht benennen (z.B. falsch: „Du bist ein Kellner."). Die Schauspieler bleiben in ihrer Pose, solange die ganze Szene eingestellt wird. Schließlich vergleichen sie das Ergebnis mit der Szene auf dem Bild.

Merkmale der Übung
Die besonderen Rollen, die Lernende in dieser Übung wahrnehmen, wecken Neugier und fordern Kreativität heraus. Lernende verwenden bzw. hören das neu Gelernte in einer für sie ungewöhnlichen Situation. Sie sind Mitgestalter, durch ihre Handlungen (Instruktionen – Ausführungen) entsteht nämlich die Szene, für deren Gelingen sie mitverantwortlich sind.

5 Schlusswort

Im Beitrag wurden die wichtigsten Komponenten des L3-Deutschlernens und der L3-Grammatikarbeit angerissen. Durch die Beschreibung ausgewählter Übungen der Festigungs- und Transferphase wurden die wichtigsten erwerbsfördernden Merkmale der Übungen präsentiert, mit dem Ziel, Lehrenden bei der Gestaltung und der Auswahl geeigneter Übungen zu helfen. In den angeführten Übungen konnte belegt werden, dass bei den Lernenden durch außergewöhnliche Übungen auch in der Phase der Reproduktion Neugier geweckt, Kreativität herausgefordert, Lernlust und Aufmerksamkeit bewirkt werden können. Falls genügend Raum für die Ko-Konstruktion in den Übungen geschaffen wird, können die Lernenden neue Erkenntnisse von Anderen gewinnen, sie evtl. aufgreifen, weiterführen oder in Frage stellen – und dadurch einander zum Nachdenken und Querdenken inspirieren.

Literaturverzeichnis

Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs (= Ergänzungsheft Fernstudieneinheit 15). Kassel/München: Langenscheidt.

Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (= Budapester Beiträge zur Germanistik 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

Boócz-Barna Katalin (2010): Az első idegen nyelvi transzfer vizsgálata a német mint második idegen nyelvet tanulók szókincs-elsajátításában. In: Navracsics, Judit (Hrsg.): Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I. Budapest: Tinta. S. 176–184.

Boócz-Barna, Katalin (2014): Zum Wortschatzerwerb-Wortschatzlernen im Unterricht des Deutschen als zweiter Fremdsprache in Ungarn. In: Dringó-Horváth, Ida et al. (Hrsg.): Das Wort – ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: Gáspár-Károli-Universität der Reformierten Kirche/L'Harmattan Kiadó. S. 205–217.

Edmondson, Wolfgang / House, Julianne (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke.

Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 17–52.

Funk, Hermann (2006): Modelle einer produktionsorientierten Grammatikdidaktik. Anmerkungen zu „Sinn-losen" und sinnvollen Übungen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu DaF 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/ Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 155–169.

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, *Übungen,* Interaktion (= DLL 4). München: Klett.

Grein, Marion (2013): Neurodidaktik. München: Hueber.

Häussermann, Ulrich / Piepho, Hans-Eberhard (1996): Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium.

Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strassbourg: Europarat.

Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 738–753.

Klein, Wolfgang (1984): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königstein: Beltz Athenäum.

Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch

(= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin/New York: de Gruyter. S. 604–617.

Krenn, Wilfried (2006): Grammatik motivierend. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu DaF 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 170–181.

Marx, Nina (2000). Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 5/1. URL: **http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-1/beitrag/marx.htm** (09.12.2015).

Marx, Nina / Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 826–832.

Neuner, Gerhard / Hufeisen, Britta et al. (2003): Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik. München: Langenscheidt/Goethe-Institut.

Palotás, Berta (2015a): Videomontagen „Entdeckendes Lernen" und „Bewusstmachung". Im Archiv von TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért". Budapest: ELTE BTK.

Palotás, Berta (2015b): Der Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die sprachlichen Mittel. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta: Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsészet- és M*űvészetpedagógiai Kiadványok 6)*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. S. 90–107.

Raupach, Martin (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Karl (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr. S. 19–37.

Tönshoff, Wolfgang (1995): Fremdsprachenlerntheorien. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer. München: Goethe-Institut/Klett. S. 4–15.

Vatai, Éva (1998): A dráma eszköztárának használata az idegen nyelv tanít*ásában. Drámapedagógiai Magazin. Különszám.* S. 1–8.

Witte, Arnd / Harden, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht. In: Krumm, Hans-J*ürgen* / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). S. 1328–1329.

Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23. München. S. 541–560.

Anna Reder (Pécs)

Grammatikalische Besonderheit in Instruktionen

1 Relevanz von Arbeitsanweisungen im Unterrichtsgeschehen

Wenn man Unterrichtsvorbereitungen trifft, werden bekanntlich für Lehrende gängige Textsorten wie Unterrichtsentwürfe oder Arbeitsblätter erstellt, um den Unterricht im Vorfeld zu planen. Beim lernerorientierten Unterrichtsprinzip spielt dabei die Zielgruppe eine besondere Rolle. Die Lehrperson überlegt sich vor dem Hintergrund des einschlägigen Lehrplans Lernziele und gleicht diese mit dem Lehrwerk ab. Demnach plant sie lehrwerkbasiert oder mit Hilfe von Ergänzungsmaterialien. Befolgt man bei der Planung das „Modell didaktische Analyse", sind in etwa Phasen, Inhalte, Sozialformen, Medieneinsatz und die Zeit für die einzelnen Aktivitäten zu überlegen (vgl. Brinitzer/Ros 2013 und Ende et. al. 2013). Nach der Vorbereitung kommt es in der Regel zur praktischen Umsetzung des Entwurfes im Unterricht. Um jedoch die einzelnen geplanten Phasen im Unterrichtsgeschehen zu verwirklichen, sind Arbeitsanweisungen notwendig. Ihre Relevanz ist unumstritten, denn erst sie ermöglichen, dass die Lernenden die vorgesehenen Aktivitäten ausführen. Die Praxis zeigt, dass Aufgabenstellungen für Deutschlehrende nicht deutscher Muttersprache immer wieder sprachliche Herausforderungen sind. Sie müssen sich z.B. entscheiden, ob sie mit Imperativ oder mit Indikativ auffordern. Was passt besser in die jeweilige Situation? Ist z.B. Aufgabenstellung (1) mit dem Hilfsverb *sollen* oder Aufgabenstellung (2) mit Imperativ angebracht?

(1) *Ihr sollt euch in Paaren über das Thema Schauspielerei unterhalten. Ihr sollt Pro- und Contra-Argumente nennen – mithilfe der gelernten Vokabeln.*
(2) *Lest jetzt den Beitrag aufmerksam durch und schreibt einen kurzen Kommentar mit eurer Meinung über das Thema!*[1]

Ausgehend von diesen Beispielen widmet sich vorliegender Aufsatz grammatikalischen Besonderheiten unterrichtlicher Arbeitsanweisungen. Er geht der Frage nach, welche Schwierigkeiten Arbeitsanweisungen Lehramtsstudenten nicht deutscher Muttersprache bereiten können. Als Einstieg in die Thematik

[1] Die Aufgabenstellungen sind Belege von protokollierten Unterrichtsbesuchen in der Übungsschule der Universität Pécs aus den Studienjahren 2014–2016.

werden Instruktionen als eine spezielle, unterrichtsbezogene Textsorte definiert. Anschließend wird eine empirische Untersuchung besprochen, die das Ziel verfolgt, mögliche Ursachen für fehlerhafte Instruktionen zu ermitteln. Abschließend werden Handlungsvorschläge zur Vermittlung von Arbeitsanweisungen an angehende Lehrende unterbreitet.

2 Instruktionstexte

Nähert man sich dem Unterricht durch das bekannte didaktische Dreieck – Lehrende und Lernende sowie Thema/Stoff (vgl. Decke-Cornill/Küster 2013: 3) –, können zum einen der Stoff und zum anderen die Interaktionen zwischen den Beteiligten hervorgehoben werden. Eine unumstritten relevante Frage ist, welchen Stoff man im DaF-Unterricht einsetzt. Nach dem textorientierten Ansatz bilden vorwiegend Texte den Lehr- und Lernstoff. Dabei kommen alle möglichen schriftlichen und mündlichen Texte in Frage. Lehrende und Lernende behandeln also Texte im Unterricht und führen dabei Interaktionen durch. Die Texte können je nach Untersuchungsaspekt unterschiedlich gruppiert werden. Zieht man als Klassifikationskriterium die Funktion der Texte für die Förderung der Textkompetenz heran, ergeben sich die Texttypen didaktisierte Texte, leicht modifizierte Texte, originale Texte, Lernertexte sowie Klassenraumdiskurs (classroom discourse) und Instruktionen (vgl. Hallet 2010: 174):

Texttypen	**Funktionen**
didaktisierte Texte	Bewusstmachung neuer grammatischer Strukturen und Vokabeln durch ihr gehäuftes Vorkommen
leicht modifizierte Originaltexte	Berücksichtigung des Lernniveaus; Vermeidung von Überforderung; Förderung der Textkompetenz auf die nächste Stufe
originale Texte	Repräsentation der fremdsprachigen Kultur; Modelle der fremdsprachigen Kommunikation
Lernertexte	Entwicklung der Diskursfähigkeit; Repräsentation authentischer Kommunikation zwischen Lernenden und Texten sowie zwischen Lernenden; Steigerung intrinsischer Motivation
Klassenraumdiskurs (classroom discourse) und Instruktionen	Organisation des Unterrichtsverlaufs; Entwicklung der Textkompetenz durch echte Interaktionen in der Lernwelt; Klassenzimmer

Tab. 1: Texttypen nach ihrer Funktion zur Förderung der Sprachkompetenz (in Anlehnung an Hallet 2010: 174)

Jeder in Tabelle 1 angeführte Texttyp trägt unumstritten zur Entwicklung der Sprachkompetenz bei und kann durch seine Vielfalt als ein eigenständiges Forschungsfeld behandelt werden. Der vorliegende Aufsatz hat den Texttyp „Klassenraumdiskurs und Instruktionen" im Blick. Innerhalb des Klassenraumdiskurses werden hier Instruktionen in den Mittelpunkt gestellt. Unter Instruktionen verstehen wir mit Hallet Lehreräußerungen, „die Lernanleitungen im umfassenden Sinn darstellen" (Hallet 2010: 174). Es geht also um Anweisungen, Aufgabenstellungen oder Arbeitsaufträge während des Unterrichtsverlaufs. Der Fokus auf dieser Textsorte ist durch die Relevanz von Arbeitsanweisungen im Unterricht begründet. Instruktionen kommen im Unterricht nämlich häufig vor. Wenn die Aufgabenstellungen zielsprachig sind, ergibt sich der Vorteil, dass sie in der Lernumwelt Klassenraum echte Mitteilungsabsichten versprachlichen. Dadurch entstehen also authentische Kommunikationssituationen. Es ist davon auszugehen, dass die fremdsprachige Unterrichtsatmosphäre den Spracherwerb der Lernenden bedeutend vorantreibt.

Instruktionstexte können je nach Komplexität der anvisierten Aktivität aus einem Satz oder aus mehreren Sätzen bestehen, wie z.B. in den folgenden exemplarischen Beispielen.

(3) *Schlagt unbekannte Kollokationen im Wörterbuch nach! Sucht erst bei der Basis!*
(4) *Lade deinen Text auf die Lernplattform hoch! Lies mindestens drei Texte von Mitschülern! Kommentiere die angeführten Argumente kurz verbal oder mit Emoticons!*

Lehrende verwenden bei der Formulierung von Aufgabenstellungen eine berufsspezifische Lehrersprache, die aus unterrichtsrelevanten Vokabeln besteht, wie z.B. *die richtigen Lösungen abhaken, den Stoff nachholen*, *die Bedeutung umschreiben etc.* (für weitere Beispiele siehe Butzkamm 2007). Über spezielle grammatische Strukturen, die nur für die Lehrersprache typisch sind, kann man nicht sprechen. Es lässt sich jedoch bezüglich Instruktionstexten anmerken, dass Konstruktionen der Aufforderung in ihnen gehäuft vorkommen.

2.1 Lehrersprache

Eine deutschsprachige Unterrichtsführung fordert von Lehrenden – wie oben angesprochen – eine spezielle sprachliche Kompetenz. Welchen Stellenwert hat die Sprachkompetenz unter den Lehrerkompetenzen? Diese werden in verschiedenen Modellen erfasst, in denen die kommunikative Kompetenz mehr

oder weniger zum Tragen kommt. Zwei Modelle werden hier angesprochen, um auf die Wichtigkeit einer gut entwickelten Lehrersprache hinzuweisen.

In der Kompetenzliste von Schocker (2002) sind sechs Kompetenzbereiche hierarchisch angeführt: Selbstkompetenz, Beziehungskompetenz, Gesprächskompetenz, unterrichtsorganisatorische Kompetenz, didaktische Kompetenz und fachliche Kompetenz. Die beiden Kompetenzen im mittleren Bereich – unterrichtsorganisatorische Kompetenz und Gesprächskompetenz – lassen sich mit der Lehrersprache gut verbinden. Im Konzept der unterrichtsorganisatorischen Kompetenz wird erfasst, dass die Gruppe gut geführt und die Unterrichtszeit optimal genutzt wird. Diesem Merkmal kann wohl die Lehrersprache zugordnet werden, denn die zielsprachige Unterrichtsorganisation setzt eine gute sprachliche Kompetenz von Lehrenden voraus. Entschlossene Arbeitsanweisungen und eindeutige Impulse steuern den Unterricht zielsicher. Aber auch in der Gesprächskompetenz kann die Lehrersprache platziert werden. Hier geht es um die Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit von Lehrenden im Allgemeinen. Dies sind also jene Kompetenzen, die die Lehrersprache wohl weitgehend prägen.

Im Kompetenzmodell von Hallet (2006) werden die Kompetenzen nicht hierarchisch gedeutet. Hallet unterscheidet Kompetenzen nach didaktischem Aspekt in „unterrichtsbezogene Kompetenzen“ und „übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen“. Einen weiteren selbständigen Bereich bilden in seinem Modell die „kommunikativen Kompetenzen“. Das Modell von Hallet deutet explizit darauf hin, dass alle Tätigkeiten der Lehrenden auf erfolgreiches Kommunizieren angewiesen sind: „Kommunikative Fähigkeiten in einem umfassenden Sinne sind eine übergreifende Kompetenz und betreffen alle Seiten des Lehrberufs“ (Hallet 2006: 35). Dieses Modell stellt also die kommunikative Kompetenz in den Mittelpunkt, über die die Lehrenden verfügen sollten, um den Unterricht effektiv zu führen und passende Instruktionen zu geben.

Werfen wir im Folgenden mit Hilfe einer empirischen Untersuchung einen Blick in die Unterrichtsrealität. Welche konkreten Anforderungen stellen die deutschsprachigen Arbeitsaufträge an angehende Lehrende nicht deutscher Muttersprache?

3 Empirische Untersuchung zu Arbeitsanweisungen – Forschungsinteresse

In diesem Abschnitt steht eine empirische Untersuchung zu Arbeitsanweisungen im Mittelpunkt, die das Ziel verfolgte, Daten über Instruktionstexte

im Unterrichtsgeschehen zu sammeln. Die Datenanalyse sollte Aufschluss darüber geben, mit welchen sprachlichen Herausforderungen Lehrende bei deutschsprachigen Arbeitsanweisungen konfrontiert sind. Die erkannten Schwierigkeiten dienen schließlich als Grundlage zum Erstellen von speziellem Arbeitsmaterial, das gezielt den Gebrauch von Arbeitsanweisungen trainiert.

3.1 Datensammlung und Probanden

Zur Datensammlung wurde die methodologische Triangulation (zum Begriff s. Aguado 2014: 50) eingesetzt, um Arbeitsanweisungen aus mehreren Perspektiven beobachten zu können. Die Daten wurden durch protokollierte Hospitationen (n=30) und mit Hilfe von Unterrichtsentwürfen (n=30) gesammelt.

Die Probanden waren Lehramtsstudierende der Universität Pécs, die in den zwei Studienjahren von 2014 bis 2016 ihr Unterrichtspraktikum absolvierten. Die Datenerhebung erfolgte in den Übungsschulen der Universität Pécs.[2] Da in den Praktika der Lehramtsstudenten üblicherweise Unterrichtsbesuche gemacht werden, konnte die Datenerhebung in den Unterrichtsalltag integriert werden. Die teilnehmenden Lehramtsstudenten wurden erst nachträglich über ihre Probandenfunktion informiert. Dadurch konnte das Beobachtungsparadoxon etwas verringert werden. Die Probanden hatten nicht nur Daten für die Untersuchung geliefert, sondern sie hatten auch einen „Gewinn" davon. Sie wurden nach dem Abschluss der Untersuchung zum einen auf Stolpersteine in der Lehrersprache aufmerksam gemacht. Zum anderen bekamen sie ein Übungsangebot, mit dem sie gezielt ihre Lehrersprache entwickeln können.

In Hospitationen können bekanntlich verschiedene Aspekte beobachtet werden, wie z.B. Unterrichtsschritte, Sozialformen, Medieneinsatz etc. (zu ausführlichen Beobachtungskriterien vgl. z.B. Schart/Legutke 2013, Ziebell 2001 und Ziebell/Schmidjel 2012). In den Beobachtungen für die empirische Untersuchung zur Lehrersprache wurden die im Unterricht verwendeten Arbeitsanweisungen protokolliert. Jeder Proband wurde in einer Unterrichtseinheit beobachtet und hat zusätzlich noch den Unterrichtsentwurf zur Verfügung gestellt. So entstand eine Sammlung von mündlichen

[2] Hiermit bedanke ich mich bei den MA-LehramtsstudentInnen für Deutsch, die zwischen 2014 und 2016 an der Universität Pécs ihr Unterrichtspraktikum absolvierten, für ihre Unterstützung bei der Datensammlung. Mein Dank gilt auch den MentorInnen der Übungsschulen der Universität Pécs, die Interesse am Thema zeigten und offen dafür waren, die Vermittlung von Arbeitsanweisungen in ihr Ausbildungsprogramm zu integrieren.

Arbeitsanweisungen, die in Unterrichtsbesuchen vom Datensammler aufgeschrieben wurden. Die Probanden lieferten aber auch schriftliche Daten, indem sie nachträglich in ihren Unterrichtsentwürfen Aufgabenstellungen angeführt haben. Die so gesammelten Daten wurden in der Analysephase bearbeitet.

3.2 Analyseverfahren

Die Daten der Unterrichtsbeobachtungen und der Unterrichtsentwürfe wurden mit Methoden der Fehleranalyse ausgewertet (zur Fehleranalyse s. Kleppin 1998). Die gesammelten Instruktionen wurden also durchgesehen und die sprachlich nicht korrekten bzw. die in der jeweiligen Situation nicht üblichen ausgewählt. Die als nicht üblich oder nicht korrekt ausgesonderten Anweisungen wurden im nächsten Schritt einem Sprechakt zugeordnet. In Anlehnung an Butzkamms „Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler" (2007) wurde – soweit es möglich war – jeweils ein passender Sprechakt bestimmt. Dieser Schritt sollte die analysierten Arbeitsanweisungen inhaltlich strukturieren. Anschließend wurden die erkannten Fehler auf der sprachlichen Ebene beschrieben. Es ging dabei darum, zu bestimmen, ob der Fehler auf der morphosyntaktischen, lexikalischen, textlichen oder pragmatischen Ebene liegt. Zum Schluss kam es – soweit es möglich war – zur Bestimmung von Fehlerursachen, die möglichst keine monokausalen Erklärungen sein sollten.

4 Erkenntnisse der empirischen Untersuchung

Aus den empirischen Daten geht hervor, dass Lehramtsstudenten den Unterricht in der Regel auf Deutsch führen. Dem Belegmaterial ist zu entnehmen, dass Lehramtsstudenten immer wieder auf Stolpersteine bei Arbeitsanweisungen in der Zielsprache stoßen. Hier werden jene fehlerhaften Arbeitsanweisungen exemplarisch dargestellt und durch Beispiele veranschaulicht, die sich dem Sprechakt „Aufforderung" zuordnen lassen. Aus den Daten geht nämlich eindeutig hervor, dass bestimmte Instruktionen den Probanden in diesem Sprechakt überindividuell häufig Schwierigkeiten bereiten. Das ist nicht weiter verwunderlich, denn dieser Sprechakt ist im Unterricht frequent. Die Daten zeigen, dass die Probanden bei Aufforderungen nur wenige Konstruktionen verwenden, obwohl das Deutsche bekanntlich ein reiches Repertoire anbietet (s. z.B. Buscha et al. 2001: 239–294 und Hoffmann 2014: 534–542). In den empirischen Daten sind vor allem der Imperativ und

Ersatzformen mit den Modalverben *sollen* und *müssen* belegt, während weitere Aufforderungsformen nur vereinzelt vorkommen.

Es ist anzumerken, dass die von der Lehrperson begangenen Fehler nicht so gravierend waren, dass sie zu Missverständnissen geführt hätten. Der Unterrichtsverlauf wurde nicht beeinträchtigt. Die Lernenden haben die erzielten Aktivitäten durchgeführt. Trotzdem sind m.E. Fehler in den Instruktionen zu thematisieren. Denn zum einen hat der korrekte Input eine Relevanz für die Sprachentwicklung der Lernenden (s. auch Argumente bei Schröder 2010) und zum anderen können sich Fehler in der Lehrersprache fossilisieren. Fossilisierte Fehler zu beheben ist bekanntlich ein besonders schwieriges Unterfangen.

4.1 Aufforderung

Beim Sprechakt „Aufforderung" im Klassenraum verlangt die Lehrperson von Lernenden, dass sie bestimmte Aktivitäten durchführen. Sie leitet also die Lernenden an, damit diese einen von ihr „gewollten Zustand durch eine geeignete Handlungsplanung und Realisierung" herbeiführen (Hoffmann 2014: 30). Typische sprachliche Probleme beim Sprechakt „Aufforderung" werden durch die Beispiele aus dem Belegmaterial (5)–(10) veranschaulicht.

(5) **Nimmt das Buch!*
(6) **Liest den Text!*
(7) **Gibt die Arbeitsblätter weiter!*
(8) **Spricht darüber in der Gruppe!*
(9) *Ihr sollt ankreuzen, was üblich ist.*
(10) *Ihr müsst die Aufgabe 1a lösen.*

Im Folgenden gehe ich auf die obigen Beispiele einzeln ein, beschreibe sie und suche nach Fehlerursachen.

4.1.1 Aufforderung mit dem Imperativ

Belege (5)–(8) zeigen einen typischen Fehler in der Verbkonjugation: Der Sprecher konjugiert das Verb auch im Plural mit Brechung. Das ist eindeutig ein Übergeneralisierungsfehler. Welche Gründe sind für die hohe Frequenz dieses Fehlertyps in den empirischen Daten auszumachen? Zum einen ist der Imperativ im Plural für die Lehramtsstudenten eine nicht häufig gebrauchte Form. Mehrere Personen in einem Klassenraum zu einer Aktivität aufzufordern, ist für sie als angehende Lehrende eine neue Situation. Sie sind vielmehr an Sprechabsichten gewöhnt, die mit dem Imperativ im Singular versprachlicht werden. Darüber hinaus dürfte der Imperativfehler im Plural auch

unterrichtsbedingt sein. Die Probanden haben vermutlich als SchülerInnen die Brechung in der Verbkonjugation sehr häufig geübt und eingeschliffen. Die übermäßige Übung einer unregelmäßigen Struktur kann bekanntlich die Abrufbarkeit der regelmäßigen Struktur beeinträchtigen. Das ist wohl auch hier der Fall.

4.1.2 Aufforderung mit Modalverben

Aufforderungen in der Übungsphase wie in etwa Beispiele (9)–(10) können wir ohne genauen Kontext schwierig auf Üblichkeit hin bewerten. Mit Hilfe von Modalverben lässt sich im Deutschen bekanntlich Aufforderung ausdrücken.

Diese Beispiele stehen exemplarisch für die Beobachtung, dass die Probanden unsicher bei der Verwendung des Imperativs und der Modalverben bei Erstaufforderungen sind. Diese Unsicherheit lässt sich nicht nur in den Unterrichtsbesuchen, also bei den mündlichen Aufgabenstellungen beobachten, sondern auch in den Unterrichtsentwürfen gut belegen. Die Probanden formulieren die schriftlichen Aufgabenstellungen in demselben Text variabel: mal mit dem Imperativ und mal mit einem Modalverb, als ob diese Formulierungen synonym wären.

Ein Fehler entsteht also, wenn Lehramtsstudierende Erstaufforderungen mit Hilfe von Modalverben formulieren und isolierte Sätze bilden, wie das die folgenden Beispiele (11) und (12) veranschaulichen:

(11) *Ihr sollt jetzt die Überschrift lesen.*
(12) *Ihr müsst den Text lesen.*

In diesen Beispielen liegt der Fehler auf der semantisch–pragmatischen Ebene. Eine Aufforderung mit *sollen* im Unterrichtskontext deutet nämlich darauf hin, dass sie eine wiederholte schon etwas dringlichere Aufforderung ist. Die Beispiele im Korpus haben jedoch die Funktion, neutrale Erstaufforderungen zum Ausdruck zu bringen.

Die Aufforderung mit *müssen* wie in den Beispielen (10) und (12) ist als Erstaufforderung in dieser Form ebenfalls nicht geeignet. Sie hebt die modale Bedeutung des Hilfsverbs, die Pflicht hervor und wirkt dadurch sehr nachdrücklich. Der Satz *Ihr müsst den Text lesen* könnte dennoch eine passende Aufforderung sein, wenn der Instruktionstext weitergeführt und eine Begründung angeführt wird, wie in etwa: *Ihr müsst jetzt den Text lesen, um ihn anschließend nacherzählen zu können.* Das Modalverb *müssen* hat in diesem Satz die Funktion, die Notwendigkeit deutlich zu machen.

Wie lässt sich die häufige Verwendung der Modalverben *sollen* und *müssen* als Erstaufforderung in der zweiten Person Plural erklären? Könnte dies ein Interferenzfehler sein? Ein Vergleich mit der ungarischen Sprache ergibt, dass es sich eher nicht um einen Interferenzfehler handelt. Ein Rückgriff auf die Muttersprache der Probanden würde sie sehr wahrscheinlich zu imperativischen Verbformen verleiten, denn die ungarische Sprache hat ein vollständiges morphologisches Paradigma im Imperativ, d.h. alle sechs Formen (zwei Numeri × drei Personen) sind morphologisch markiert.[3] So gebraucht man im Ungarischen für die direkte Aufforderung keine Ersatzformen mit Modalverben (s. Tabelle 2):

Person	Deutsch		Ungarisch	
	Singular	Plural	Singular	Plural
1.	*ich soll schreiben*	*schreiben wir*	*írjam*	*írjuk*
2.	*schreib(e)*	*schreibt*	*írjad*	*írjátok*
3.	*er soll schreiben*	*schreiben Sie*	*írja*	*írják*

Tab. 2: Aufforderung im Deutschen und Ungarischen mit Imperativ und Modalverben (vgl. Pilarsky 2013: 492)

Sogar bei der indirekten Aufforderung verwendet das Ungarische den Imperativ. In Beispiel (13) wird ersichtlich, dass dem deutschen Verbalkomplex mit Modalverb im Ungarischen eine Imperativform entspricht:

(13) *Die Referendarin bittet euch, dass ihr zu Hause die Vokabeln* ***üben sollt****.* *Azt kéri a kistanár, hogy otthon* ***gyakoroljátok*** *a szavakat.*

Der muttersprachliche Transfer als Fehlerursache kommt für die Beispiele (11) und (12) daher nicht infrage. So kann als nächster Schritt überprüft werden, ob es sich um Übergeneralisierungsfehler handelt. Was wird dabei fälschlich transferiert? Es sind wohl die Ersatzformen des Imperativs im Deutschen mit *sollen* und *müssen* in erster und dritter Person, die von den Probanden auf die zweite Person übertragen werden. Der Übertragungsprozess wird dadurch begünstigt, dass die so entstandenen Formen im Deutschen grammatikalisch nicht falsch sind. Es gibt schließlich ein vollständiges Paradigma für die Modalverben *sollen*

[3] Ein häufiger Fehler auf Niveaustufe A1–A2 fällt in der Unterrichtskommunikation auf, wenn Schüler ungarischer Muttersprache statt *soll ich vorlesen* folgendes fragen: *lese ich vor?* Dieser Fehler ist darauf zurückzuführen, dass der Schüler ausgehend von seiner Muttersprache versucht, im Deutschen den Imperativ in der ersten Person Singular zu bilden. Die morphologisch markierte Imperativform in der ersten Person Singular *olvassam fel* dient als Muster dafür.

und *müssen* (zwei Numeri × drei Personen). Ein Übergeneralisierungsfehler entsteht somit deshalb, weil nicht alle Formen mit den Modalverben *sollen* und *müssen* in den Kontext der Erstaufforderung passen.

Des Weiteren kann noch bezüglich der Fehlerursache in Erwägung gezogen werden, dass die Verwendung von Modalverben bei der Aufforderung eine kognitive Kommunikationsstrategie ist. Man hat beim Gebrauch eines Modalverbs zwei Vorteile, die das Gedächtnis entlasten. Erstens steht das Vollverb am Ende des Satzes, so gewinnt der Sprecher etwas Zeit für sein Abrufen. Zweitens steht das Vollverb dazu im Infinitiv, dementsprechend fordert sein Gebrauch keinen großen kognitiven Aufwand, denn es müssen keine Entscheidungen über Konjugationsformen getroffen werden. Die so frei gesetzte Kapazität kann für weitere mentale Operationen genutzt werden.

In Bezug auf die Verwendung von Modalverben lässt das empirische Material darauf schließen, dass die Probanden eine Präferenz für *sollen* und *müssen* zeigen. Wenn wir die Verwendung der Modalverben im Unterrichtsdiskurs mit muttersprachlichen Daten vergleichen, kommen signifikante Unterschiede zum Vorschein. In Tabelle 3 ist der Anteil der Verwendung von Modalverben festgehalten. Die erste Spalte zeigt den Prozentsatz von muttersprachlichen Probanden (Redder 1984: 24) und in der zweiten Spalte sind die Daten der vorliegenden Untersuchung festgehalten. Die Werte zeigen, dass muttersprachliche Lehrende das Modalverb *können* (51%) bevorzugen. DaF-Lehramtsstudierende ungarischer Muttersprache verwenden am häufigsten *sollen* und an zweiter Stelle *müssen*. Das Modalverb *können* steht mit 12% an der dritten Stelle der Häufigkeitsskala. Im Vergleich dazu ist das Modalverb *wollen* im vorliegenden Korpus kaum vertreten (3%), während es in den deutschsprachigen Daten einen deutlich höheren Wert (20%) einnimmt. Die Verben *dürfen* und *möchten* werden in den beiden Probandengruppen kaum verwendet, der Wert liegt jeweils unter 5%.

Modalverb	Anteil des Gebrauchs im Unterrichtsdiskurs von	
	muttersprachlichen Lehrenden	DaF-Lehramtsstudierenden ungarischer Muttersprache
können	51%	12%
wollen	21%	3%
müssen	14%	35%
sollen	7%	47%
dürfen	4%	1%
möchten	4%	2%

Tab. 3: Vergleich des Modalverbgebrauchs von muttersprachlichen Lehrenden und Lehramtsstudierenden nicht deutscher L1

4.2 Valenzfehler in Aufforderungen

Bei Aufforderungen haben die Lehrenden nicht nur die Entscheidung zu treffen, ob sie mit oder ohne Modalverben die Sätze formulieren, sondern auch welche Rektionen die verwendeten Verben haben. Das empirische Material belegt zahlreiche Fehler im Valenzbereich und liefert dadurch weiteres Belegmaterial für diesen bekanntlich fehleranfälligen Bereich. Die Beispiele (14)–(17) stehen exemplarisch für Valenzfehler:

(14) **Ordnet die Kollokationen zu den Bildern zu.*
(15) **Trefft ihr euch mit unbekannten Wörtern im Text, unterstreicht sie!*
(16) **Passt auf, ich gebe für euch Hausaufgaben.*

Das Verb *zuordnen* (Beispiel 14) wird besonders häufig in den Instruktionen verwendet, da Zuordnungsübungen im Unterricht gängig sind. Als Fehlerursache ist hier zum einen der L1-Transfer anzuführen. Die ungarische Entsprechung, *hozzárendel valamihez valamit* regiert eine Akkusativeränzung und die Präpositivergänzung *zu*. Eine weitere Ursache für den Fehler liegt wohl darin, dass die Ableitung *Zuordnung* ebenfalls *zu* regiert. So ist auch Übergeneralisierung als Fehlerursache anzunehmen. Für weitere Verwirrung sorgt vermutlich im mentalen Lexikon von DaF-Lehramtsstudenten, dass auch das unpräfigierte Verb *ordnen* mit der Bedeutung „etwas in eine bestimmte Reihenfolge bringen" in Aufgabenstellungen immer wieder vorkommt – mit der Rektion *zu* –, wie in den folgenden Beispielen:

(17) *Ordne die Wörter zu sinnvollen Sätzen!*
(18) *Ordne die Wörter zu Wortfamilien!*

Der Fehler in Beispiel (15) lässt sich aus kontrastiver Sicht erklären. Während im Deutschen die semantische Valenz von *sich treffen* auf Personen eingeschränkt ist, gibt es im Ungarischen diese Restriktion nicht. Darüber hinaus tragen wohl auch die Polysemie des Verbs *treffen* und die abweichenden Rektionen in den einzelnen Lesarten zur Fehlerfrequenz bei.

Beispiel (16) lässt sich als hyperkorrekte Form deuten und nicht als L1-Transferfehler. Das Verb *geben* regiert nämlich in den beiden Sprachen Dativ- und Akkusativergänzungen. Zieht man noch das Englische, die zweite Fremdsprache der Probanden, heran, kann ein negativer Einfluss angenommen werden *(give it to me).* Die häufige Verwendung der Präposition *für* mit dem Verb *geben* in Arbeitsanweisungen kann natürlich auch zielsprachenintern bedingt sein. Wir können daraus schlussfolgern, dass jene Probanden, die eine Präpositivergänzung mit *für* statt Dativergänzung verwenden, das zusätzliche lexikalische Mittel, die Präposition, ausdrucksstärker empfinden als die morphologische Markierung des Dativs.

5 Schulung der Instruktionskompetenz

Die empirischen Daten belegen eindeutig die Annahme, dass nicht muttersprachliche DaF-Lehramtsstudierende häufig Schwierigkeiten mit Instruktionen haben und ihr Repertoire ergänzungsbedürftig ist. Daher ist es in der Lehrerausbildung notwendig, gezielt ihre Instruktionskompetenz zu schulen. Ein weiteres Argument für die Thematisierung von Konstruktionen zur Aufforderung in der Lehrerausbildung, dem man m.E. weitgehend zustimmen kann, lautet: „Lehrende benötigen ein eingehendes Verständnis sprachlicher Phänomene und Strukturen, die sie vermitteln" (Dengscherz/Businger/Taraskina 2014: 11). Bei Instruktionen sind das u.a. der Imperativ, die Modalverben und die Valenzstrukturen.

Bei der Schulung der Instruktionskompetenz ist das Ziel, Lehramtsstudierenden Folgendes bewusst zu machen: „Als Grundform einer Aufforderung wird der Imperativ betrachtet" (Buscha et al. 2001: 239), so sollten die Imperativformen auch in zweiter Person Plural bei Lehramtsstudierenden automatisiert gespeichert sein. Für den Anfang kann der Adhortativ (der „*wir*-Imperativ", z.B. *Lösen wir die Aufgaben.*) als Strategie eingesetzt werden, da er zum einen unkompliziert und zum anderen eine solidarische Aufforderung ist. Aufforderungssätze mit dem *wir*-Imperativ „wirken emphatisch und nachdrücklich zugleich" (Buscha et al. 2001: 267). Darüber hinaus kann man mit dem *wir*-Imperativ die ersten schwierigen Unterrichtsversuche gut überbrücken. Schritt für Schritt werden auch die anderen Aufforderungsformen eingeführt. Butzkamm (2007:10) schlägt z.B. bezüglich Arbeitsanweisungen die Sandwich-Technik vor, in der zwischen den zwei zielsprachigen Instruktionen die muttersprachliche Entsprechung geäußert wird.

Ein weiteres wichtiges Ziel ist, dass DaF-Lehramtsstudenten Aufforderungen mit *sollen* und *müssen* vom Imperativ unterscheiden können. Sie üben ein, dass es für die Erstaufforderung üblich ist, vorwiegend den Imperativ zu verwenden, und erst bei der wiederholten Aufforderung *sollen* eingesetzt wird. Für Lehramtsstudenten ungarischer Muttersprache ist es wichtig, sich dessen bewusst zu sein, denn das Konzept der wiederholten Aufforderung ist im Ungarischen nicht in Form eines Modalverbs vorhanden. Eine Partikel oder eine Umschreibung kann dieses Konzept im Ungarischen ausdrücken, wobei das Verb im Imperativ steht – s. Beispiele (19) und (20):

Aufforderungs-kontext	**Deutsch**	**Ungarisch**
Erstaufforderung	(19) *Lest bitte den Text!*	*Olvassátok el a szöveget!*
wiederholte Aufforderung	(20) *Ihr sollt den Text lesen.*	*Olvassátok **már** el a szöveget. / **Mondtam már**, hogy olvassátok el a szöveget.*

Eine weitere aus dem ungarischen Äquivalent nicht bekannte Lesart von *sollen* erschwert seinen Gebrauch für Nichtmuttersprachler. In einer möglichen Lesart von s*ollen* ist enthalten, dass die Aufforderung von einer anderen Person oder Instanz bzw. Institution bestimmt ist (Hoffmann 2014: 302). In kontrastiven Grammatiken oder Wörterbüchern wird der Imperativ als ungarisches Äquivalent angeführt (vgl. z.B. Uzonyi 1996). So ist es wenig überraschend, wenn DaF-Lernende den Imperativ und die Aufforderung mit *sollen* als in jedem Fall synonym betrachten.

Eine weitere wichtige Beschaffenheit der Modalverben *sollen* und *müssen* ist in Bezug auf ihren Gebrauch als Aufforderung wichtig für Lehramtsstudenten – und zwar ihre konnotative Bedeutung. Denn *sollen* und *müssen* können im Deutschen als konkurrierende Ausdrucksweisen zum Imperativ verwendet werden, aber eher in der privat–mündlichen Kommunikation, in der klare Autoritätsbeziehungen herrschen (Buscha et al. 2001: 251). So ist es relevant, dass sich Lehramtsstudierende beim Gebrauch der Modalverben deren konnotativer Bedeutung bewusst sind. Hat man kein autoritäres Verhältnis zur Lernergruppe, dann sind Instruktionen mit *müssen* und *sollen* nicht angebracht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Ziel der Instruktionsschulung letztendlich ist, die kommunikative Kompetenz der Lehramtsstudenten zu entwickeln. Sie sollten in der Lage sein, im Unterricht Instruktionen adäquat zu erteilen. Es ist davon auszugehen, dass das Reflektieren über ihre Arbeitsanweisungen und die Bewusstmachung von Fehlerursachen dazu beitragen können. Wir halten es mit Boócz-Barna: „Die veränderte neue Fehler- und Korrekturauffassung ist durch lernerseitige Reflexion und Reparatur gekennzeichnet" (2014: 111).

Über die Reflexion hinaus sollen angehende Lehrende ermutigt werden, die neue Lehr- und Lernkultur zu befolgen, in der „das Lernen im Mittelpunkt steht und Lehren als Optimierung betrachtet wird" (Feld-Knapp 2015: 16). Vor diesem Hintergrund sind in der Unterrichtskommunikation Vorschläge angebracht, die höflich und nicht streng wirken, wie z.B. die Konstruktionen Fragesatz ohne Fragewort + Modalverb *können* (21) oder *würde*-Form+Partikel (22).

(21) *Könntest du den Text vorlesen?*
(22) *Würdest du mal mit dem Nacherzählen beginnen?*

Die Verwendung explizit performativer Formen (wie z.B. *ich möchte euch bitten / ich bitte euch…*)[4] ist ein gutes Zeichen für die neue Lernkultur, in der sich die Rolle der Lehrenden und Lernenden verändert hat: Lehrende fungieren nunmehr als Berater und Begleiter des Lernprozesses und die Lernenden sind autonome Akteure.

Zum Erwerb von Aufgabenstellungen wird empfohlen, dass diese mit Hilfe von Chunks in handlungsorientierten Aktivitäten, also in vielen möglichen Unterrichtssituationen geübt werden. Der Chunkansatz ist vor allem in der Übungsphase wichtig, denn es gibt mehrere Arbeitsanweisungen, die im Ungarischen andere Konstruktionen aufweisen als im Deutschen. Ein gutes Beispiel ist der Einsatz des Modalverbs im Deutschen. Der Modalverbkonstruktion im Deutschen entsprechen im Ungarischen eine Partikel und das Vollverb im Imperativ – s. hierzu folgendes Beispiel (vgl. auch Beispiel [20]):

(23) *Wir **wollen** den Text lesen. Olvassuk **csak** el a szöveget!*

Für analytische Lernertypen kann es noch hilfreich sein, wenn sie bei Unsicherheiten auf ein Glossar zurückgreifen können (s. Tabelle 4). Das kontrastiv erstellte Glossar erfüllt auch die Funktion, Lehramtsstudenten dafür zu sensibilisieren, dass Konzepte in den einzelnen Sprachen nicht immer mit denselben Konstruktionen ausgedrückt werden.

Schließlich ist es praxisrelevant, solche Arbeitsanweisungen im Vorfeld zu formulieren und im Unterrichtsentwurf schriftlich festzuhalten, um darauf im Unterrichtsverlauf bei Bedarf zurückgreifen zu können.

Funktion	**Aufforderung in Deutsch**	**Aufforderung in Ungarisch**	**Konstruktion**	
			dt.	**ung.**
höfliche Erstaufforderung	***Gebt bitte** mithilfe von Redemitteln den Inhalt des Textes **wieder**!*	***Mondjátok el** a megadott kifejezések segítségével a szöveg tartalmát!*	Imperativ + Partikel	Imperativ
wiederholte Aufforderung	*Ihr **sollt** Informationen zum Thema sammeln.*	***Gyűjtsetek már** információkat a témához.*	*sollen* im Indikativ	Imperativ + Partikel

[4] Bei performativen Formen ist der Handlungscharakter in der Bezeichnung ausgedrückt (z.B. *ich bitte dich / ich habe eine Bitte …* (s. Hoffmann 2014: 536).

ungeduldige Aufforderung	*Du **sollst endlich** mit der Aufgabe beginnen.*	***Kezdd el már végre** a feladatot.*	*sollen* im Indikativ + Adverb	Imperativ + Partikel + Adverb
empathischer Appel	***Tragen wir** die fehlenden Informationen in die Tabelle **ein**.*	*Írjuk be a táblázatba a hiányzó információkat!*	Adhortativ	Imperativ
nachdrücklicher Vorschlag	***Ihr ergänzt** die Sätze wie im Beispiel.*	*A példa alapján **egészítsétek ki** a mondatokat!*	Indikativ	Imperativ
höfliche, definite Aufforderung mit Nachdruck	*Wir **wollen** auch noch den letzten Abschnitt lesen.*	*Olvassuk csak el az utolsó bekezdést is.*	*wollen* im Indikativ	Imperativ + Partikel
höfliche Bitte	***Könnt** ihr bitte den ersten Abschnitt lesen?*	*Kérlek olvassátok el az első bekezdést.*	*können* im Indikativ	Imperativ + Partikel
höfliche Bitte	***Würdest** du bitte die erste Aufgabe vorlesen?*	*Kérlek olvasd fel az első feladatot!*	*würde*-Form + Partikel	Imperativ + Partikel
Ratschlag	*Du **solltest** die Hausaufgaben regelmäßig machen.*	*Rendszeresen **meg kell** csinálnod a házi feladatot.*	*sollen* im Konjunktiv II	*kell* Indikativ + Verbpräfix
explizite Bitte	*Ich bitte euch, das Buch auf Seite X zu öffnen.*	*Kérem nyissuk ki a könyvet az X. oldalon.*	*bitten zu* + Infinitiv	Imperativ + Partikel

Tab. 4: Beispiele für verschiedene Konstruktionen im Deutschen und Ungarischen zur Aufforderung

6 Zusammenfassung

Im textorientierten Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, dass der Lernende mit möglichst viel Textinput konfrontiert wird. Auch die Instruktionen im Unterricht können als Textsorte aufgefasst werden und spielen – sofern sie zielsprachig sind – eine bedeutende Rolle beim Spracherwerb. Instruktionen haben den Vorteil, dass sie direkt im Unterricht echte Sprechabsichten versprachlichen und so Möglichkeiten zur mitteilungsbezogenen Kommunikation bieten.

Der vorliegende Aufsatz beschreibt eine empirische Untersuchung, in deren Rahmen Instruktionen von Lehramtsstudierenden im Unterrichtspraktikum gesammelt und analysiert wurden. Es konnte festgestellt werden, dass die

Probanden die Arbeitsanweisungen weitgehend auf Deutsch geben. Es war jedoch zu beobachten, dass die Anweisungen vorwiegend im Imperativ oder mit Hilfe der Modalverben *sollen* und *müssen* formuliert werden. Das reichhaltige Angebot des Deutschen, Aufforderungen auszudrücken, erscheint in den Arbeitsanweisungen von Lehramtsstudenten kaum. Der Imperativ in der zweiten Person Plural und der Gebrauch der Modalverben *sollen* und *müssen* sowie Rektionen der Verben wurden als typische Stolpersteine ermittelt. Bei der Analyse konnten mehrere mögliche Fehlerursachen festgestellt werden. Die Thematisierung dieser Fehler und die Bewusstmachung von Fehlerursachen im gezielten Training können vermutlich dazu beitragen, dass sich Lehramtsstudierende im Unterrichtspraktikum abwechslungsreicher und adäquater Instruktionen bedienen und dadurch den Spracherwerb der Lernenden effektiv fördern.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoc, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. S. 47–55.

Boócz-Barna, Katalin (2014): ‚Fehler' als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht. Lernerseitige Reflexion statt traditioneller Fehlerkorrektur. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Perge, Gabriella / Reder, Anna (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: DUfU 26. S. 103–113.

Brinitzer, Michaela / Ros, Lourdes (2013): Wie plane ich eine Unterrichtseinheit? In: Brinitzer, Michaela et. al (Hrsg.): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett. S. 154–163.

Buscha, Joachim / Freudenberg-Findeisen, Renate / Forstreuter, Eike / Koch, Hermann / Kuntzsch, Lutz (2001): Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Butzkamm, Wolfgang (2007): Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler. 2., aktualisierte Auflage. Ismaning: Hueber.

Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2013): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

Dengscherz, Sabine / Businger, Martin / Taraskina, Jaroslava (2014): Linguistik – Empirie – Didaktik. Perspektiven auf modernen Grammatikunterricht.

In: Dengscherz, Sabine / Businger, Martin / Taraskina, Jaroslava (Hrsg.): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. Tübingen: Narr. S. 9–19.

Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (= Deutsch Lehren Lernen 6). Berlin: Langenscheidt.

Feld-Knapp, Ilona (2015): Diskurse in Lehrerzimmern. Überlegungen zur neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna. Budapest. DUfU 27. S. 13–20.

Hoffmann, Ludger (2014): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Schmidt.

Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.

Hallet, Wolfgang (2010): Umgang mit Texten und Medien. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. S. 173–177.

Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur (= Fernstudieneinheit 19). Berlin: Langenscheidt.

Pilarský, Jiri (2013): Deutsch–ungarische kontrastive Grammatik. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Redder, Angelika (1984): Modalverben im Unterrichtsdiskurs: Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen: Niemeyer.

Schart, Michael / Legutke, Michael (2013): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung (= Deutsch Lehren Lernen 1). Berlin: Langenscheidt.

Schocker von Ditfuth, Marita (2002): Unterricht verstehen. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis. Modul 1: Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiter entwickeln. München: Goethe-Institut.

Schröder, Konrad (2010): Problematischer Input. Der *classroom discourse* wird im Englischunterricht häufig vernachlässigt. In: Praxis Englisch 2. S. 46–48. URL: **http://p15179.typo3server.info/fileadmin/content_tea/pdf/lesestoff/PE2_10_46_48.pdf** (gesehen am 22.09.2016).

Uzonyi, Pál (1996): Rendszeres német nyelvtan. Budapest: Aula.

Ziebell, Barbara (2001): Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten (= Fernstudieneinheit 32). Berlin: Langenscheidt.

Ziebell, Barbara / Schmidjel, Annegret (2012): Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung. Berlin: Langenscheidt.

Gabriella Pálffy (Budapest)

Panorama pédagogique du FLE en Hongrie : Contexte, projets, formations et résultats

1 Orientations actuelles en FLE

Dans la discipline didactique des langues étrangères, les chercheurs font souvent des états-des-lieux pour constater que le nom de la discipline change au cours des décennies. Parfois la question se pose de savoir si nous pouvons revendiquer le nom de « discipline » dans une situation intermédiaire entre les sciences constituantes et la pédagogie. De nos jours, la didactique des langues est appelée *didactologie des langues-cultures*. Depuis l'apparition du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001), l'objectif courageux d'enseigner aux apprenants en langue étrangère la tolérance par le concept de l'interculturel et les valeurs du plurilinguisme en classe devient de plus en plus prononcé. Il s'agit d'un objectif de dimension planétaire. Cependant, dans les textes officiels reflétant la politique de langue de chacun des pays de l'Union européenne, la culture ne joue pas un rôle digne de son influence, elle reste astreinte à la dimension linguistique dans les textes officiels, « l'habilité langagière » garde sa première position. Vu le fait que dans l'Hexagone, la vague de l'immigration avec l'installation des classes d'accueil occupe l'énergie majeure de l'éducation nationale depuis des dizaines d'années (CLIN, CLAD), le plurilinguisme reste un objectif lointain à réaliser. On se demande si la coexistence ou la juxtaposition de ces objectifs ne peut pas être contraproductif en faisant fonctionner leurs dynamiques les unes contre les autres dans le cas de la France.

2 La didactologie des langues-cultures (DLC)

2.1 Quelle culture ? La guerre des cultures perdure

« La prochaine guerre mondiale, si elle a lieu,
sera une guerre entre civilisations »
(Samuel Huntington, politologue américain)

À l'intérieur des murs des institutions scolaires, on rencontre souvent la guerre des langues contre les cultures, la guerre des cultures entre elles et

la guerre des langues étrangères entre elles. Certaines cultures et certaines langues se considèrent « plus égales que d'autres ». En didactique du FLE, la culture littéraire dominante depuis le XIXe siècle a été brutalement rejetée par les méthodes directes de deuxième génération (MAO et MAV). Peu de personnes défendent l'usage des ressources littéraires ou ne la défendent que théoriquement, mais évitent d'y recourir en classe. Dans les années 2000, on pouvait déjà considérer la concurrence de la littérature avec la linguistique comme une phase dépassée. Dans les universités d'été qui fonctionnent comme les formations en FLE accréditées par la France, acceptées comme formation continue dans les pays d'exercice de l'enseignant comme par exemple la Hongrie, les organisateurs ne proposent plus de modules linguistiques ou littéraires proprement dits. Ces contenus ont disparu au profit des propositions orientées vers les compétences, les techniques de classe et l'évaluation. Les techniques théâtrales et les arts sont cependant représentés comme des formes de communication.

La concurrence des sciences constituantes avec la culture scientifique et technique est une question pertinente dans les institutions scolaires également. Cependant, la technologie et les outils informatiques ont déjà pu se faire une place reconnue dans le domaine des sujets de baccalauréat des lycées bilingues. « La culture – vision (culture savante) littéraire, artistique, scientifique, technique, sociologique, sémiologique, historique, géographique, philosophique et des disciplines artistiques est reléguée au second plan par la culture-action expérientielle, acquise en famille, dans la rue, comportementale, concernant les savoir-faire, le savoir-être, savoir-être-avec, la pragmatique lexiculturelle, de la mise en scène (littérature), pratiques artistiques diverses » (Galisson 1999 : 97).

2.2 Querelle des Anciens et des Modernes en classe de langue ?

À la fin du XVIIe siècle, la question qui a déclenché une polémique vive en lettres était la suivante : « En matière de genres littéraires, les auteurs anciens sont-ils supérieurs aux auteurs modernes ou vice versa ? ». Charles Perrault essayait d'établir la primauté des Modernes contre les Anciens qui étaient défendus par Racine, Boileau, La Bruyère. Malgré ses illustres défenseurs, la culture latine n'a pas pu préserver ses positions. Dans les manuels actuels, la culture-action pragmatique est majoritaire, tandis que l'approche actionnelle redonne de l'espérance au retour des textes plus riches en contenus. Les besoins de la communication écrite liés à l'espace virtuel nécessitent la compréhension des textes liés aux sciences humaines et aux arts.

2.3 Le travail en classe dans le miroir des recherches-actions et des formations

À l'époque de l'éclectisme didactique, nous rencontrons le métissage des disciplines dans les intitulés des cours universitaires de plus en plus souvent : la géographie culturelle pour le niveau de la licence ou la grammaire pédagogique enseignée dans le cadre de la maîtrise pédagogique de la nouvelle formation non-divisée à l'Université Loránd Eötvös. Les cours transdisciplinaires apportent une valeur ajoutée à la discipline en garantissant son pragmatisme.

Dans la formation continue, assurée par les stages de 40 heures aux universités d'été organisées en partenariat par l'Institut français, le CIEF (Centre Interuniversitaire d'Études Françaises) de l'Université Loránd Eötvös et l'Association des professeurs de français, l'éventail de la formation ressemble à celui offert en France et se compose essentiellement de techniques de classe plutôt que d'une simple transmission de connaissances didactiques qui avaient parfois des conséquences néfastes et laissait des traces indélébiles. Actuellement, les enseignants s'intéressent plutôt aux procédés et démarches en classe de langue. Comment faire un travail cohérent, non pas fait de pièces et de morceaux, basé sur un contenu disciplinaire solide et une pédagogie de plus en plus exigeante ?

2.4 Quel contenu enseigner ? Quel manuel choisir ?

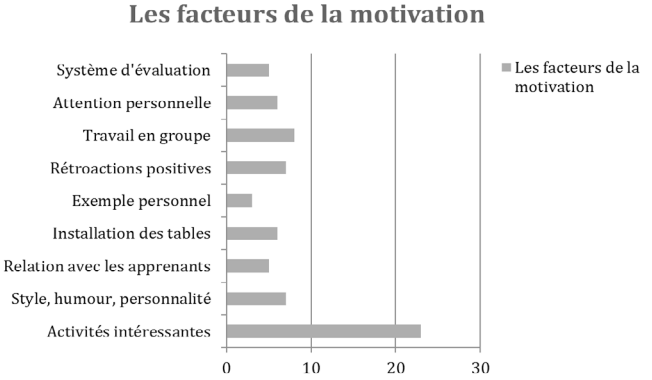
D'après les constatations des questionnaires, ces questions sont reléguées au second plan, car la situation financière des parents détermine l'option du livre accrédité par le ministère de l'éducation.

Comment enseigner pour faire apprendre tout en obtenant des résultats ? La question reste toujours valable et figure parmi les premières réponses. Comment apprennent les élèves ? Nous en savons toujours très peu, mais les enseignants cherchent des éléments de réponse grâce à leurs expériences, au cours de leur travail en classe.

Les bonnes pratiques et les voies de la recherche-action semblent s'intéresser aux démarches structurant rigoureusement le travail en classe, en avançant par les formes de travail variées selon l'avancement du cours. Les recherches-actions attestent également que les enseignants des lycées d'applications sont conscients de l'importance du choix des activités intéressantes ainsi que de celle du travail en binôme, ou à trois. Leur réponse prend en considération la troisième question. Les recherches-actions montrent que les démarches utilisées répondent aux besoins des apprenants. Citation simplifiée mais pertinente de la réponse d'un apprenant : « nous mettons les tables en forme U avant chaque cours de français, car nous avons remarqué que nous faisons du

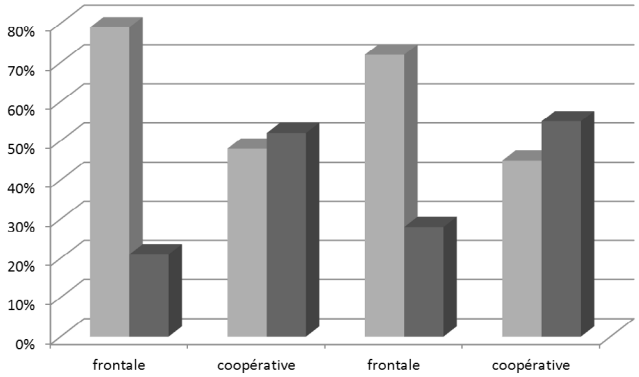
progrès plus rapidement en voyant les uns les autres, la communication en binôme ou à trois est facilitée ».

2.5 Quels sont les principaux facteurs de motivation des apprenants selon les enseignants des lycées d'application ?



1. tableau – D'après l'étude de Judit Orgoványi-Gajdos (Orgoványi-Gajdos 2015)

Qui parle plus pendant le cours ? L'enseignant ou l'apprenant ?



2. tableau – D'après Anikó Asztalos (Asztalos 2015)

Colonnes 1-2 : nombre des mots prononcés globalement pendant un cours
Colonnes 3-4 : nombre des mots à l'intérieur des tours de paroles (question, réponse, rétroaction) moins de 6 mots et plus de 7 mots/par tour de parole
(professeur en gris clair, apprenants en gris foncé)

3 La perspective actionnelle fait son entrée en classe

3.1 L'équilibre des contenus et des compétences change-t-il dans la perspective actionnelle ?

« Les objectifs de la compétence communicative étaient de développer des habiletés langagières basées sur les actes de paroles quotidiens ainsi, les dimensions éducatives, sociales étaient négligées. Les contenus stéréotypés, vidés de leurs dimensions culturelles ont causé la dévalorisation des cours de langues ». « Il serait important de parler, mais sur quoi ? ». Les textes faisaient défaut pour fournir le lexique et un contenu solide avec une réflexion complexe. Le niveau intellectuel des cours de langues a baissé et les apprenants doués s'ennuyaient, ce qui a causé leur démotivation.[1]

Dans le CERCL (2001), les habiletés langagières demeurent le premier objectif, cependant, dans les nouveaux manuels de la perspective actionnelle, un resserrement structural des activités propose un environnement plus ciblé sur les résultats de l'apprentissage. Nous pouvons suivre dans les tâches pré-pédagogiques, puis dans les séquences pré-communicatives des contraintes précises des consignes avertissant les enseignants : l'activité doit être réalisée entre les apprenants en binôme ou sous-groupe. Dans la phase de l'immersion et de la découverte par la compréhension globale où le travail peut être frontal, le rôle des questions inductives de l'enseignant est d'éviter l'explication, donner la parole à l'apprenant, faire dire par l'apprenant le maximum d'énoncés. Le *mot clé : ralentir* dans une micro-tâche veut dire qu'il est interdit d'économiser trois minutes par une explication rapide du professeur. Dans la grille dite „de Quintilien" classique, les apprenants doivent répondre aux questions posées sur une lettre (qui ? pour qui ? où ? quand ? pour quel objectif ?), puis elles doivent être visualisées par l'enseignant au tableau en tant que schéma, matrice pour la production. Ralentir dans les micro-situations signifie ne jamais parler à la place de l'apprenant. Facile à dire, difficile à réaliser pendant toute la durée du cours. Les manuels types conçus pour favoriser l'activité de l'apprenant sont par exemple *Version Originale*, *Rond Point* et *Alterego+*. Le premier (comme les méthodes pionnières en général) a passé inaperçu en Hongrie, le second a été accrédité, le troisième est devenu populaire sans accréditation et il est utilisé dans les écoles de langues.

Observons un plan de séquence pédagogique type créé par Emmanuel Daill, co-auteure d'*Alterego* et co-auteure avec Martine Stirman de l'ouvrage didactique Écrit et gestion du tableau (Daill 2014).

[1] Citations traduites de Feld-Knapp 1996, 2015.

3.2 Focaliser sur les actions de l'apprenant

Étape de la démarche	Objectifs du professeur	Actions de l'apprenant	Modalités d'animation
Sensibilisation	Faire émerger un besoin et faire le lien avec le vécu de l'apprenant	Réagir aux sollicitations du professeur, échanger sur son vécu	Collectif : professeur-apprenant + apprenant-apprenant
Compréhension globale	Faire identifier le type de document, son cadre énonciatif (qui écrit à qui ? quand ? où ?) et son utilité (pour quoi faire?)	Observer le document et répondre aux questions posées par le professeur	Collectif : professeur-apprenants
Compréhension finalisée	Faire comprendre l'organisation des idées exprimées et faire hiérarchiser les informations en fonctions des objectifs fixés	Observer/lire le document pour chercher et repérer les informations demandées par la consigne du professeur	Sous-groupes restreints (X2 ou 3) apprenants-apprenants
Conceptualisation	Faire observer le corpus et faire comprendre le fonctionnement de la langue	Observer les formes langagières isolées (mots, phrases), réfléchir sur le fonctionnement de la langue	Collectif : professeur-apprenants
Réemploi	Faire exercer, systématiser sur les formes langagières observées dans l'activité de compréhension	Associer, classer, répéter, compléter… Faire des exercices pour s'approprier et mémoriser les formes découvertes	Individuel ou en sous-groupes de 2–3 en fonction de l'exercice apprenants-apprenants
Production	Faire transférer tout ce qui a été compris	Réutiliser les formes vues dans une activité d'expression contextualisée	Individuel ou en sous-groupes, puis en groupe

(Trame d'une séquence pédagogique par E. Daill, Université d'été, Budapest, 2016)

En comparant le plan français à la taxonomie de Bloom, il ne manque que l'étape de l'évaluation qui, comme il s'agit d'une production écrite à rendre pour le cours suivant, ne peut naturellement pas figurer sur le même plan de cours. Y-a-t-il une différence en méthodologie entre les deux représentations

de planification ? La différence ne se trouve pas dans la planification. La représentation de la progression est-elle différente pour les enseignants d'anglais langue étrangère ? Les enseignants de français en Hongrie ont mentionné dans les interviews l'influence du courant « dogme » de Scott Thornbury et sa souplesse concernant l'utilisation du manuel. Cette conception semble avoir répandu récemment dans les écoles en Hongrie parmi les enseignants d'anglais. Cette tendance correspond à la situation de l'enseignant non-natif et se répand dans la pratique des deuxièmes langues étrangères. Les acquis de l'approche communicative sont présents dans la didactique de toutes les langues étrangères, cependant, des variantes culturelles existent.

L'élément qui n'est pas accepté par les enseignants natifs de FLE est le rôle du document pédagogisé. Le document authentique, le rythme de la parole authentique paraît crucial pour les enseignants natifs de FLE qui insistent sur ce point : « épargner la difficulté ne rend pas service à l'apprenant débutant » (Daill 2014). Néanmoins, les enseignants natifs ne sont pas majoritaires dans la communauté des enseignants de FLE.

3.3 Quels éléments caractérisent la progression en douceur chez S. Thornbury (2012) ?

A1 Les débutants ont besoin de répétition pour la fixation. Ne pas attendre une production orale, mais une imitation. Beaucoup de supports visuels à copier. Redondance des gestes, des paroles, et de la mimique. Le professeur parle beaucoup, les apprenants sont plus récepteurs, moins producteurs.

A2 Comme en six mois le vocabulaire actif atteint 1000 mots, les réponses de deux-trois mots sont fréquentes. Les stéréotypes « chunks » sont mémorisés, mais pas toujours correctement. Utilisation de supports visuels pour la mémorisation de nouveaux mots. Donner la possibilité aux apprenants de participer au travail en binôme, en groupes pour leur donner confiance avant de leur demander de prendre la parole devant toute la classe. Simplifier les documents, accepter les textes pédagogisés. Accepter la langue maternelle en situation adéquate. Faire écrire des phrases courtes et des textes à l'aide d'une matrice (Dóczi 2010).

Éviter un recours excessif à une méthode quand les professeurs savent que les résultats de cette méthode (manuel) n'ont pas été concluants paraît par contre plus acceptable pour un enseignant français natif que la simplification du document. Cette position est largement répandue en didactique de langue et culture françaises depuis les simulations globales de Francis Debyser et les travaux sur les supports visuels de Francis Yaiche. Rien de choquant dans les propositions de Scott Thornbury pour un prof de FLE : « La Bastille à démolir

du manuel est vide, il n'y a que quelques gardiens dans le bâtiment symbolique ». Pour les enseignants expérimentés, les travaux de Péter Medgyes en Hongrie (longtemps avant Thornbury) ont mis en relief les qualités et les avantages de l'enseignant non-natif, parfois soupçonné de conservativisme.

4 La belle au bois dormant de l'approche communicative : l'interactionnisme

4.1 La recherche-action sur l'observation qualitative : réflexions autour des enregistrements de cours

« On ne naît pas enseignant, on le devient. »[2] Exiger que l'apprenant devienne autonome et prenne en charge son propre apprentissage est l'objectif du CECRL, mais pour l'enseignant, la capacité de prendre en charge son enseignement doit être aussi acquise par un apprentissage formel, systématique. Pourquoi observer ? La formation initiale en profite largement par les étudiants qui ont plusieurs modèles à analyser, à suivre. L'observation est l'outil de construction de l'apprentissage en didactique.

Ce qui change pour l'enseignant observé, c'est la manière de vivre ses propres pratiques utilisées. Pendant l'auto-observation, on peut fixer un objectif pour pouvoir décrire ses propres pratiques. Apprendre à se décentrer : ne pas penser qu'il y a une seule manière à faire apprendre quelque chose, il faut admettre qu'il existe *plusieurs possibilités*.

Se professionnaliser veut dire : se poser des questions, s'interroger sur ses relations au groupe et envisager une amélioration. Quelle est ma position en classe ? Comment suis-je perçue ? Qu'est-ce que j'attends d'eux ? Qu'est ce qu'ils attendent de moi ? Comment peuvent-ils exprimer leurs demandes ?

Savoir communiquer le stress, les conflits est parfois nécessaire à l'apprenant pour exprimer son autonomie, pour trouver une confiance en soi, pour trouver son bonheur et être à l'aise dans la situation d'enseignement.

4.2 Questionnaire et interviews réalisés avec les enseignants après les cours filmés

Dans cette recherche-action, la question s'est posée de savoir si les réponses des enseignants vont répéter les résultats des évaluations européennes OECD, 2011. La comparaison des deux actions-recherches est accessible en langue hongroise dans l'article de Judit Orgoványi-Gajdos (Orgoványi-Gajdos 2015).

[2] Détournement de la phrase de Simone de Beauvoir.

La focalisation sur la planification de la progression (1.) et la motivation des apprenants (2.) sont en première place, ainsi que l'évaluation de son propre travail par les réflexions sur les cours.

Quels facteurs déterminent la planification du cours des enseignants pilotes des lycées d'applications ? Les réponses à la question ouverte mentionnées le plus souvent ont donné un résultat légèrement différent des réponses OECD 2011. Le public des lycées Treffort, Radnóti, Apáczai est plus homogène que la moyenne des autres lycées, ainsi, adapter son cours à son public est en deuxième position derrière les activités et les techniques.

1. COMMENT ? (45%)	activité intéressante, technique d'animation
2. POUR QUI ? (30%)	profil des apprenants
3. QUEL CONTENU ?	(28%) manuel, examens

4.3 Style et/ou stratégie ? Trois propositions par trois enseignants – trois interprétations pour l'interaction

L'enregistrement des cours et des interviews a été proposé aux profs pilotes volontaires des lycées d'applications de l'Université ELTE (Treffort, Radnóti, Apáczai pour le français) dans le cadre du projet TÁMOP.

Les étudiants des cours de didactique peuvent profiter de ces enregistrements, ils s'intéressent aux visites des cours au début de leur formation. Des classes débutants A1-A2 offrent le terrain d'observation le plus enrichissant et le plus utile pour les futurs professeurs. Évidemment, ce que nous pouvons observer ce n'est que la surface visible, audible, 2% de l'univers de la classe, car l'essentiel reste invisible et inaudible. Les 98 % sont de la matière et des énergies sombres car nous ne connaissons pas ce qui se passe dans le cerveau de l'élève : nous ne sommes pas en mesure de faire des hypothèses ou de recueillir des preuves indirectes. Avant le cours, la présentation du groupe nécessite une réunion avec les étudiants et après le cours, une analyse détaillée de l'observation est de rigueur selon le rituel.

Quelques contraintes pratiques exceptées (date, disponibilité des élèves), les profs ont pu choisir le groupe et le contenu de leurs cours et ont été invités à donner une interview après l'enregistrement. Les lycées d'application de l'Université offrent le premier terrain d'expérience pédagogique de la formation initiale. Enseigner à apprendre, est-ce une question de stratégie ou de style d'enseignement ?

4.3.1 Lycée Treffort – Immersion culturelle, apprendre à réfléchir sur la solidarité[3]

Madame Z.G. a préparé une activité cadre, elle en prépare toujours - pour motiver les élèves et donner une forme mémorable au cours. Elle propose une technique de classe structurée sur un travail d'immersion culturelle en amont. Sur deux cours enregistrés au lycée Treffort (2011, 2015) chez le même collègue, les mêmes caractéristiques de rituel ont façonné la forme du travail.

L'activité débute avec une image fixe, une photo emblématique. La consigne oriente les apprenants à formuler des hypothèses sur les personnages, le lieu, le contexte, la date ou la photo devait être prise. Ils doivent proposer un titre à la photo. Cette activité se poursuit en binôme où chacun doit expliquer la raison de son choix de titre à son camarade. Les activités sont orientées vers un texte sur les transports à Paris dans le manuel *France-Euro-Express Nouveau*. La démarche est idéale pour utiliser le texte du manuel comme déclencheur et aboutir à la préparation d'une production écrite divergente sur le sujet « métro, boulot, dodo ». Un rituel bien installé dirige l'interaction à l'intérieur du groupe de binôme, qui a été malheureusement enregistré d'une manière fragmentaire, - c'est la matière sombre - mais nous avons des traces écrites de son existence. Le devoir de fabriquer une partie du dialogue en binôme responsabilise l'apprenant.

Le rituel de l'installation des tables en forme U est de rigueur pour les cours de français chez l'enseignante. Les apprenants installent la salle sans rechigner, car ils avaient constaté que leurs connaissances de français évoluent plus rapidement en se regardant communiquer car la richesse des contacts stimule la communication. Le plan de cours est pratiquement identique à la trame proposée dans la suite par E. Daill, formatrice à l'Université d'été 2016.

4.3.2 Lycée Radnóti – Utilisation du manuel numérique, gestion interactive du tableau

Madame T.Ny. utilise la version électronique du manuel FEE avec un groupe débutant. Le cours présente la phase de conceptualisation - synthèse des verbes irréguliers avec fixation – du réemploi du verbe manger, la difficulté des verbes irréguliers comme vouloir en situation frontale avec le vocabulaire des fruits et des légumes pour aboutir à une simulation. Les activités précommunicatives aboutissent à un texte du manuel qui devient précieux, plein d'humour et intéressant grâce à la préparation en amont. « Qu'est-ce qu'il y a à manger

[3] Pour la fiche pédiagogique et le programme du cours, consulter le site **http://metodika.btk.elte.hu/oratervek.**

à la maison ? » Simulation de dialogue entre l'enfant et sa mère devant le frigo virtuel sur TBI. La communication entre enseignant et apprenant est basée sur la bonne relation, l'ambiance amicale et l'humour des situations. - Qu'est-ce que tu aimes ? –J'aime la baguette. - Tu aimes la baguette ? Moi aussi, j'aime la baguette. Les goûts et les préférences sont un sujet préféré où les relations se tissent entre les débutants en classe de langue. L'utilisation du manuel est à l'arrière plan, les activités à faire en binôme sont préparées en amont par les étapes pré-communicatives. La difficulté de la conjugaison de la forme « mangeons » exige une petite conversation en langue maternelle adéquate à la situation entre l'enseignant et l'apprenant. La répétition des formes pour la fixation est naturelle à cette étape. La vivacité du cours et les dialogues non-préparés pour l'identification des personnages créent un contexte naturel de cours de langue avec des **micro-tâches pré-communicatives**. L'espace visuel est divisé. Sur le TBI, la conjugaison est copiée, corrigée, répétée. À côté du TBI, sur le tableau noir, les apprenants dictent leur phrases exemple personnelle pour la synthèse grammaticale de l'acte de parole étudié. La **conceptualisation** a réussi, elle a été visualisée, toutes les phrases **exemples** de la règle ont été **dictées par les** élèves. Utilisant les atouts de l'enseignant non-natif, le cours enrichit la synthèse par le point de vue de la réflexion sur la langue.

4.3.3 Lycée Apáczai – Comparer les fêtes, faire réfléchir sur l'interculturel en utilisant l'intelligence taxonomique[4]

Madame Gy. B. au lycée Apáczai Csere a des groupes scientifiques spécialisé en chimie et en biologie. Quel est le profil de ces apprenants en classe de FLE ? Dans les recherches pédagogiques apparaît une catégorie des intelligences multiples de Gardner qui est l'intelligence taxonomique caractérisant les collectionneurs aussi bien que les chercheurs.

Depuis le plus jeune âge, les enfants font des groupes de rangement selon la couleur, la taille, la fonction des objets. Regrouper, catégoriser, faire des tableaux pour visualiser des relations internes structurantes favorise les esprits géométriques, taxonomiques, mais il est faisable par tous les débutants de 14-15 ans du lycée Apáczai remportant régulièrement des prix aux concours de chimie. Être fort en science et commencer une nouvelle langue étrangère après l'anglais est une situation psychologique complexe. Comment faire preuve de son intelligence dans une situation inconfortable après avoir fait preuve de leur compétence en anglais, en chimie et en mathématiques ? La comparaison des fêtes est aussi systématique que le tableau de Mendeleïev,

[4] Pour la fiche pédiagogique et le programme du cours, consultez le site **http://metodika.btk.elte.hu/oratervek.**

regroupement, définitions, réemploi, fixation par grilles. Les apprenants attendent le tour de leur groupe avec impatience devant le TBI où les bonnes solutions s'accumulent. Situation encourageante où le succès par la compréhension écrite est garanti par les aides visuelles et les connaissances en culture générale des groupes à orientation scientifique. Cette **orientation taxonomique** convient naturellement à toutes catégories d'apprenant, mais son utilisation répond adéquatement au profil de ces groupes mentionnés.

5 Regard rétrospectif sur dix années de « bonne pratique » du projet coopératif « franciaoktatas.eu » 2006–2016 centrée sur les TICE

2006. L'objectif était de découvrir et mutualiser des ressources pédagogiques FLE sur Internet. Partenariat entre le SCAC de l'Ambassade de France, le Ministère Hongrois de l'Éducation (OM) et le CIEF (Centre Interuniversitaire d'Études Françaises) de l'Université Loránd Eötvös. Le rôle du lecteur français est la coordination du partenariat. L'Ambassade de France finance l'inscription aux ressources électroniques de deux éditeurs français : KNE (Le Kiosque Numérique de l'Éducation) et CNS (Canal Numérique des Savoirs). Plusieurs ressources éducatives gratuites sont étudiées comme TV5 Monde et Didier FLE. Leur découverte se fait pendant des réunions où les enseignants développent leurs compétences numériques dans la salle informatique de l'Université ELTE ou dans les salles de cours équipés de TBI de l'Institut français de Budapest. Plusieurs formations aident le démarrage du projet, dont l'invitation d'Élodie Ressouches, formatrice en TICE, collaboratrice du CIEP Sèvres.

2007. La formation du groupe. L'Association Hongroise des Enseignants de Français (AHEF) propose la formation d'un groupe de travail coopératif composé d'enseignants regroupant les différents niveaux de l'enseignement du français en Hongrie, sous le nom de « **franciaoktatas.hu** ». Pour découvrir et mutualiser les ressources Internet en vue d'utilisation de documents authentiques, l'organisation des formations régionales étaient également prévue.

2009 *(le 26 mai). Présentation du portail pour l'accréditation.* Fin de la phase découverte**,** passage à la conception. Le portail s'enrichit de tutoriels, de fiches numériques et de plans de séquences pédagogiques. Les tandems d'enseignants se forment selon le niveau et l'âge de leur public.

2009–2011. Formations de mutualisation par les membres du groupe dans toute la Hongrie.

2012. Article dans *Modern Nyelvoktatás* (2012/4) sur les résultats et l'histoire du portail par Dóra Kovács, l'une des fondatrices du groupe. Expériences de conceptions de fiches TBI par le logiciel Open Sankoré.

2013. Abandon des ressources payantes pour des raisons financières. Abandon des fiches Open Sankoré au profit de SMART Notebook, largement répandu dans l'enseignement secondaire et supérieur hongrois aussi bien que dans les Instituts français.

Installation de la cellule *CRU* (Centre de Réussite Universitaire) par l'*AUF* dans les locaux du CIEF à l'Université ELTE prévu également pour les réunions du groupe pilote « **franciaoktas.eu** ». Financement des codes d'accès à la ressource Jalon pendant une dernière année par l'AUF. Choix définitif des ressources à accès libre.

2013–2014. Projet soumis à la FIPF (Fédération Internationale des professeurs de français) avec succès : soutenir un concours national de fiche pédagogique assurant la démultiplication de la matrice utilisée et promouvoir la culture digitale des enseignants de français par des formations de plusieurs journées.

2014–2015–2016. Concours de fiches pédagogiques avec une participation considérable de la part des étudiants du Département d'Études Françaises de l'Institut des Langues Romanes, 5 *étudiants lauréats* gagnant un stage pédagogique de 15 jours en France au cours des trois années.

2015. Article sur « franciaoktatas.eu » dans la revue bimensuelle du FIPF *Le français dans le monde* par Sophie Breyer, lectrice française à l'Université ELTE.

2015 *(été)* Le portail, transféré sur format *Wordpress* devient fragile, victime de piratage, les fiches pédagogiques disparaissent en grand nombre. Un travail de restauration est en cours dirigé par l'Institut français.

La spécificité hongroise du portail

Orienté vers un public hongrois, basé sur la pratique dans les écoles en Hongrie, le portail propose des ressources fiables, expérimentées et surtout une centaine de fiches pédagogiques élaborées pour être adaptées au public hungarophone. Le matériel de cours a été élaboré en respectant la thématique du baccalauréat et celui des examens de langues. Les fiches sont regroupées selon les niveaux du CECRL (de A1- a C1). Une grille d'orientation de bonnes pratiques relie les leçons du manuel *France-Euro-Express* 1–2–3. avec les fiches proposées par « franciaoktatas.eu ».

Trois bases institutionnelles

Le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France a assuré l'arrière-plan technique par des formations stratégiques pendant les différentes étapes du projet et a financé le voyage des collègues de province. Un grand merci au travail des collègues de l'Institut et de l'Ambassade de France qui ont lancé et soutenu le projet pendant dix ans. Depuis l'affiliation à l'AUF, l'Université ELTE propose la salle informatique du CIEF CRU équipée d'un TBI pour les séances de travail du groupe. Le lecteur français de l'Université ELTE gère les réunions, le concours de fiches et surveille les corrections linguistiques. L'Association offre son réseau pour les formations de démultiplications.

Les participants du travail coopératif

Les enseignants de français des différentes universités travaillent ensemble avec des collègues du secondaire. Les représentants de l'enseignement précoce ont rejoint le groupe depuis les deux dernières années. Les tandems sont mixtes en âge et en public d'exercice. Les seniors de la génération X et les jeunes de la génération Y, Z peuvent profiter des compétences de l'autre.

Les échanges pendant la conception des fiches pédagogiques ont présenté des occasions, des moments mémorables d'apprentissage mutuel pour tous les participants. La coopération externe fonctionne par exemple par le relais de l'enseignante didacticienne à ELTE qui a invité une collègue faisant partie du jury du concours pour évaluer le résultat des étudiants participants pendant un cours de didactique à la faculté. Le projet franciaoktatas.eu est intégré au programme de la formation des étudiants en master pédagogique et donne la possibilité aux futurs enseignants de tisser des liens professionnels.

Quelles sont les transformations nécessaires pour aller plus loin ?

Le portail n'est pas un blog, pourtant l'interaction serait souhaitée. Certaines fonctionnalités pourraient être reprises par le portail de l'AHEF (L'Association Hongroise des Enseignants de Français). La proposition de L'Institut français de Paris est que le groupe rejoigne l'IF-prof, le réseau Facebook international des enseignants de FLE. Les restrictions budgétaires en France réduisent le champ d'action et les possibilités de l'Institut français de Budapest dans la suivie des projets. Les enregistrements au réseau IF-prof sont en train de se faire, chacun teste les possibilités et certains craignent la perte de l'identité hongroise et du travail coopératif. Nos expériences seront-elles valorisées devant un public plus diversifié que le nôtre ? Les orientations d'un public de lycées

bilingues plus rapprochés du français langue maternelle et aux enseignants natifs, mélangées au public FLE plus large des enseignants non-natifs va-t-elle accroître la satisfaction générale ?

6 Conclusion

Les réflexions autour des cours filmés dans le cadre du projet TÁMOP reflètent une pratique personnelle conforme aux exigences de la didactique française, représentant cependant les qualités de l'enseignant non-natif. L'interaction en classe montre des *divergences et des richesses* en stratégies d'enseignement.

Le projet représentatif entre les années 2006-2016 du groupe « franciaoktatas.eu » est certainement un « hungarikum », une spécialité hongroise dans la formation continue. Les nouvelles technologies déferlent en plusieurs vagues vers la communauté des enseignants.

Sur l'utilisation critique des TICE, je cite l'opinion de ma collègue professeur d'anglais et enseignante-chercheuse : « Néanmoins, le partage d'un point de vue centré plus rigoureusement sur l'activité de l'apprenant, sur la coopération et l'autonomie serait tout aussi important. Sinon, ces technologies modernes ne vont pas servir les objectifs de l'apprentissage. Leur emploi en soi ne sert qu'à remplir l'espace et le temps » (Szabó 2015).

Le projet du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Hongrie portait sur les formations-mutualisations qui évoluaient avec le groupe. Comme la quantité des ressources utiles a augmenté, l'orientation vers les nouvelles technologies a été justifiée et a apporté ses fruits. Cependant, les objectifs TICE ont été rapidement dépassés par les objectifs didactiques des fiches pédagogiques.

Il s'agit d'un *projet évolutif*. Les membres du groupe « franciaoktatas.eu » qui était au début des utilisateurs, se sont transformés en concepteurs au fur et à mesure. Les acquis pédagogiques se sont infiltrés dans la pratique en classe, dans la formation initiale, enrichissant ainsi la culture pédagogique et se portant sur l'apprentissage de la culture sous toutes ses formes.

Bibliographie

Asztalos, Anikó (2015) : A tanulói kifejezőkészség fejlesztésének eredményei. In : Baditzné Pálvölgyi, Kata / Szabó, Éva / Szentgyörgyi, Rudolf (éds.) : Tanóratervezés és tanórakutatás : A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen. Budapest : Université Loránd Eötvös. p. 103–127.

Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona (2015) : Az idegennyelv-didaktika szerepe az egyetemi tanárképzésben a némettanárképzés példáján. In : Major, Éva / Tóth, Etelka (éds.) : Szakpedagógiai Körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok. Budapest : Université Loránd Eötvös. p. 81–95.

Daill, Emmanuelle / Stirman, Martine (2014) : Écrit et gestion du tableau : De la compréhension à la production. Paris : Hachette FLE.

Dóczi, Brigitta (2010) : Dogme – nyelvtanítás könyv nélkül, de internettel ? Tanárblog. URL : **https://goo.gl/JN75OX** (consulté le 29 juillet 2016).

Galisson, Robert / Puren, Christian (1999) : La formation en question. Paris : CLÉ International. p. 95–115.

Orgoványi-Gajdos, Judit (2015) : Tükörben a tanórával. In : Baditzné Pálvölgyi, Kata / Szabó, Éva / Szentgyörgyi, Rudolf (éds.) : Tanóratervezés és tanórakutatás : A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen. Budapest : Université Loránd Eötvös. p. 131–145.

Piccardo, Enrica / Yaïche, Francis (2005) : « Le manuel est mort, vive le manuel ! » : plaidoyer pour une nouvelle culture d›enseignement et d›apprentissage. Éla. Études de linguistique appliquée. Paris: Klincksieck. p. 443–458.

Szabó, Éva (2015) : Az óratervezés az angoltanítás szakirodalmában és magyarországi angoltanárok gyakorlatában. In : Baditzné Pálvölgyi, Kata / Szabó, Éva / Szentgyörgyi, Rudolf (éds.) : Tanóratervezés és tanórakutatás : A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen. Budapest: Université Loránd Eötvös. p. 28–45.

Thornbury, Scott (2012) : How important is detailed lesson planning ? Blogue pédagogique sur iTDi (International Teacher Development Institute). URL : **https://goo.gl/y2pMbI** (consulté le 29 juillet 2016).

Balázs Vida – Brigitta Dóczi (Budapest)

The changing role of grammar in instructed language learning

1 Introduction

"…the harmony between thought and reality
is to be found in the grammar of the language."
Ludwig Wittgenstein

When considering language teaching and learning, one cannot get far without encountering the concept of grammar. Thus, before the primary discussion, we briefly touch upon the nature of pedagogical grammar from both a theoretical and a practical perspective. Moreover, when teaching a language (including its grammar), we are to follow either an inductive or deductive mode, or a combination of these. As a second subtopic then, the difference between inductive and deductive modes of teaching and learning grammar will also be discussed.

Our main aim in the present paper is to examine the decisive motivating forces which have led to significant changes in the field of foreign language teaching and learning. On the whole, the article aims to present a historical overview of general attitudes by considering the objectives of the major methods and approaches. These range from the Grammar–Translation Method and its reactive counterpart, the Direct Method, through the mid-twentieth century behaviouristic, cognitive and humanistic approaches to the more recent communicative approach and task-based learning. A brief section on the relationship between technology, data and grammar concludes our exploration of methods and approaches. Specifically, our focus will be on their treatment of grammar, the possible differences between them, and additionally, the effects caused by their applications in real-world settings and reactions by other theorists. Thus, the main research questions are the following:

1. How have the attitudes towards teaching and learning grammar changed during different periods of foreign language teaching and learning?
2. What are the differences between methods and approaches with regard to their treatment of grammar?

2 Definition of key terms

2.1 The nature of pedagogical grammar

Let us start with a pertinent question: *What is grammar?* Surely, all of us have an answer to it, even if it is implicit in our minds. Is grammar about

- the organisation of linguistic units and structures; or
- a set of formal rules that govern our utterances; or
- the norms of usage and correctness of expressions; or
- a systematic account of the patterns native speakers use? (cf. Crystal, 2008, pp. 217–218).

Furthermore, our own interpretation as to what grammar denotes might change from time to time, so there are both inter- and intrapersonal differences regarding its definition. According to Larsen-Freeman (2009), there are at least seven possible ways of describing what we mean by the grammar of a language (p. 518):

1. an internal mental system that generates and interprets novel utterances (mental grammar)
2. a set of prescriptions and proscriptions about language forms and their use for a particular language (prescriptive grammar)
3. a description of language behaviour by proficient users of a language (descriptive grammar)
4. the focus of a given linguistic theory (linguistic grammar)
5. a work that treats the major structures of a language (reference grammar)
6. the structures and rules compiled for instructional and assessment purposes (pedagogical grammar)
7. the structures and rules compiled for instructional purposes for teachers (usually a more comprehensive and detailed version of 6) (teacher's grammar)

Narrowing our focus to the context of language instruction, we can observe that there is no general consensus among scholars even about the definition and components of pedagogical grammar (PG). Two of the most influential works on the issue are that of Dirven (1990) and of Odlin (1994). Their definitions of PG are as follows. Dirven describes it as "a cover term for any learner- or teacher-oriented description or prescription of foreign language rule complexes with the aim of promoting and guiding learning processes […]" (p. 1). According to Odlin, PG is "the types of grammatical analysis and instruction designed for the needs of second language students" (p. 1).

Comparing the above descriptions, we can see that their differences suggest that a universal, one-sentence definition of the concept accepted by everyone cannot be given because so much depends on our purposes and the context we are in.

Instead, it would be more worthwhile to characterise its features and properties in order to determine the true nature of PG, as was done by both Dirven (1990) and Odlin (1994). Dirven claimed that PG has *learning grammar*, *teaching grammar* and *reference grammar* as its components, but it is distinct from *descriptive grammar*. His purpose of emphasising the distinctness of PG and descriptive grammar justifies this categorisation because of the possible outcomes of studying each. PG is predominantly used for aiding the learning process (see his definition above), whereas descriptive grammar has to do with analysing and describing the language as it is.

After having briefly described grammar as *prescription*, as *description*, as an *internalised system* and as an *axiomatic system*, Odlin (1994) came to the conclusion that PG has a hybrid nature and is informed by all four types of grammar. The chief goal of his book is to provide new and interdisciplinary perspectives on PG. Again, in the light of this objective, his approach to PG is reasonable.

As teaching is a profession primarily concerned with practical solutions, Wang (2003) set out to explore "how PG is conceptualised and defined in current TESOL training practice," that is, how practical goals shape the description of PG (p. 66). He has sought answers to questions about the objectives, characteristics and structure of PG courses in the MATESOL programmes in the USA and Canada. In the Discussion, he reports on teacher trainers' conceptualisation of PG as presented in Figure 1:

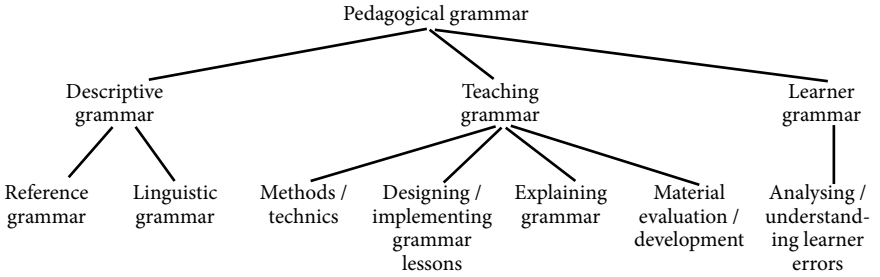


Figure 1.
Pedagogical grammar defined in current TESOL training practice (adopted from Wang, 2003)

What we can see in Figure 1 is a more extensive version of Dirven's (1990) concept of PG, as it still includes *linguistic grammar*. According to Wang (2003), this is the most likely reason that there is "no real consensus among TESOL professionals as to what constitutes PG" (p. 75), just as there is no unanimity among scholars. This diversity of opinion can only support our claim that, both as prospective and practising teachers, learning about the changing role of grammar in various methods and approaches can heighten our own awareness and guide us to make more informed decisions in our own teaching. This systematic study is what we turn to in the following.

2.2 Inductive and deductive approaches to teaching and learning grammar

The distinction between *inductive* and *deductive* modes of teaching has been influential in connection with teaching and learning grammar. In general, inductive teaching allows students to discover rules and generalisations largely based on a set of examples. Deductive methods are the ones in which students are acquainted with a general rule first, and then they have the opportunity to make specific observations in the light of these rules. The reason why it is a key distinction is that, as pointed out by Kelly (1969), both inductive and deductive ways of teaching have been present in language teaching since the beginnings.

The polarity between inductive and deductive teaching can be found in other works of the field. Among earlier attempts conducted in the 1970s to analyse language teaching methods conceptually, Krashen and Seliger's (1975) endeavour is worth considering. Krashen and Seliger aimed at establishing a set of binary features concerning the language instruction of late-adolescent and adult learners. Two of their eight features are especially important to refer to: ±deductive and ±explicit. Also, they presented an implication according to which a deductive approach is always explicit,[1] while the reverse is not true, since there are instances when rules are made explicit by the instructor or teacher after inductive reasoning on the part of students (Krashen & Seliger, 1975, pp. 175–178).

Rivers (1981) claimed that one can differentiate between *activists* and *formalists* regarding the fundamental "theoretical positions" of methods and approaches and of those who apply them (p. 25). He associated activists chiefly with inductive teaching and formalists with the deductive manner. However,

[1] With symbols: [+deductive] → [+explicit]. That is to say, using a deductive mode of teaching, the teacher must explicitly state the rule at first, even if it happens in the students' native language. Quite naturally, explicit presentation of a rule necessitates a solid understanding of grammatical terminology on the students' part.

he recognised that the distinction between these two features is acceptable only if we consider the area in between, as well. According to him, "if induction–deduction is regarded as the main axis", then one can range particular methods and approaches on that scale (pp. 50–51). This means that Direct Method occupied the leftmost position, i.e., the inductive end. Proceeding towards the deductive extreme, a "modified Direct Method" (referring to the Audiovisual Method, a French development, "as a more structured form" (p. 50) of the Direct Method) came, then the Audiolingual Method, the Cognitive approach and, finally, the Grammar–Translation Method followed. This arrangement of methods can be visualised as in Figure 2. With this view, he foreshadowed later thoughts by, for example, Thornbury (1999).

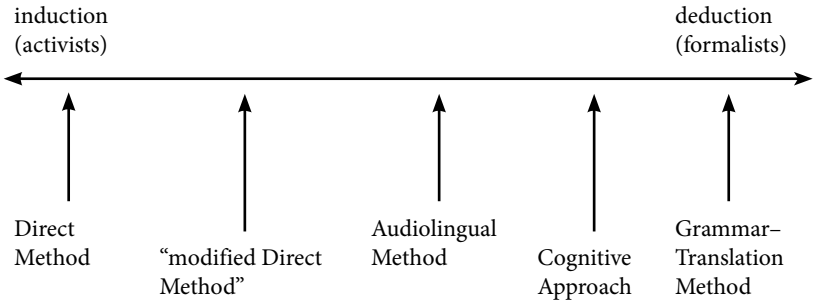


Figure 2.
Rivers's representation of methods in terms of their place on the inductive–deductive continuum (based on Rivers, 1981, pp. 50–51)

Thornbury (1999) complemented the binary concept of deductive versus inductive teaching of the sixties and seventies. After outlining a brief history of the field, he came to a conclusion in the form of a continuum line of methods and approaches with "zero grammar" and "heavy grammar emphasis" at its opposing poles, as presented in Figure 3.

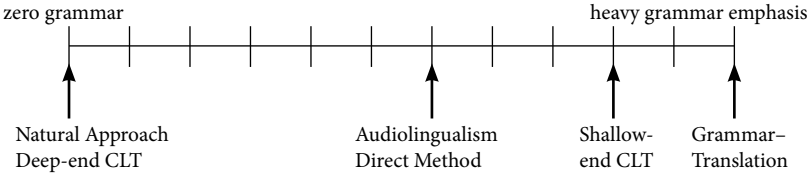


Figure 3.
Thornbury's demonstration of methods regarding their position on teaching grammar (adopted from Thornbury, 1999, p. 23).

As for the current terminology, Johnson (2008) viewed the divide between inductive and deductive teaching as one of the principal questions "to ask about a method", and he suggested the use of terms *EGRUL* and *RULEG* to denote the inductive (from *EX*amples to the *RUL*e) and deductive (from the *RUL*e to *EX*amples) modes, respectively (pp. 162–163).

3 The treatment of grammar in different language teaching approaches

In the main body of the article, the focal point turns to a specific examination of methods and approaches concerning their attitude to grammar.

3.1 Grammar–Translation Method and the emergence of the Direct Method

Characteristic features of the Grammar–Translation Method were rooted in the GraecoLatin and Renaissance tradition of studying and translating classical literary texts, an occupation of academic scholars (Kelly, 1969). However, with the expansion of public education in Europe at the turn of the nineteenth century (Garrouste, 2010), there was a need to "adapt these traditions to [such] circumstances and requirements of schools" as a result of the appearance of modern languages in school curricula (Howatt, 2004, p. 151). Some grammarians, mainly from Prussia, undertook the writing of grammar books that would fulfil this need of usability in classes of modern languages of secondary schools. The traditional purpose was to enable students to read and translate texts, mostly of a literary kind, of the target language (Larsen-Freeman, 2000). In this frame, a thorough knowledge of the grammar of the language was necessary. This sort of proficiency was ensured by a standard sequence of lessons: first, the grammatical rule was presented, then some related vocabulary items and sample sentences demonstrated the rule in action, which was succeeded by translation exercises (Richards & Rodgers, 2001, pp. 5–6). It can be concluded that grammar was taught in a deductive manner, and thus, rules were stated explicitly, usually in the native language (Rivers, 1981, p. 29). Moreover, as it was highlighted by Richards and Rodgers (2001), course books adopted a grammatical syllabus, which determined the order of grammatical elements.

From the mid-nineteenth century, however, there was a growing criticism of the practices of Grammar–Translation Method, especially directed at the neglect of oral skills, as well as translation and a heavy emphasis on grammar. As Richards and Rodgers (2001) noted, this opposition originated from the

fact that the role of communication increased among European people, which produced "a demand for oral proficiency in foreign languages" (p. 7).

It was at around the late nineteenth century to the early years of the new century that a noteworthy collaboration began between representatives of the teaching profession and members of the newly founded International Phonetic Association. This was called the Reform Movement, and its fundamental principles involved the dominance of speech in classrooms grounded in phonetic discoveries, an essential role of texts instead of separate sentences, the elimination of translation and inductive grammar teaching (Howatt, 2004, pp. 187–192). Parallel to the development of this Movement, "naturalistic principles of language learning" (Richards & Rodgers, 2001, p. 11), including teaching languages in accordance with the acquisition of native language and an active role of speaking, started to gain momentum, which manifested itself in the theoretical and practical work of—among others—Sauveur, Henness and Berlitz. Eventually, these two initiatives resulted in what has been known as the Direct Method (Richards & Rodgers, 2001; Howatt, 2004).

The stance of the Direct Method on grammar can be explained in the light of its history. As Stern (1983) argued, the principal change that the Direct Method brought was the "shift from literary language to the spoken everyday language" (p. 458). Instructions and communication during lessons happened only in the target language, usually in a question–answer format. Grammar was not given as much priority as previously in the Grammar–Translation Method. It was taught inductively, encouraging students to notice grammatical regularities based on texts, often without an explicit formulation of the rule. Approaching the issue from a different angle, Rivers (1981) claimed that "the study of grammar [was] kept at a functional level", and only those points were emphasised which were needed for students to be able to progress in oral communication skills (p. 33).

3.2 Oral-Situational Language Teaching

In the inter-war years of the twentieth century, the bedrock of a new scientific field, namely applied linguistics, was to be formed. Theorists such as Palmer and Hornby, who, being acquainted with the limitations of the Direct Method, started to "develop a more scientific foundation for an oral approach to teaching English than was evidenced in the Direct Method" (Richards & Rodgers, 2001, p. 36). As a result, the Oral Method was created, which eventually left a decisive impact on the teaching of English as a foreign language (Howatt, 2004).

This approach had its focus on "teaching basic grammatical patterns through an oral approach" (Richards & Rodgers, 2001, p. 37), that is, it continued the legacy of the Direct Method of being primarily speech-based, but at the same time, it sought to present the so-called sentence patterns of the language (Smith, 1999). The latter, however, did not mean a return to deductive teaching of grammar. Palmer defined the Oral Method as one that excluded "the more or less archaic language of literature, deductive grammar and (as far as possible) the use of the mother-tongue" (Palmer, 1922, p. 10). What he proposed was the use of substitution tables, for instance, that would enable students to guess how different parts of the sentence combine (for an example of a substitution table, see Table 1). Key features of Palmer's methodology were that unknown materials should follow the already known, abstract materials should be built on the concrete examples, implying the inductive nature of the Oral Method (Palmer, 1921, pp. 75–81).

I	saw	two	books	here	yesterday.
You	put	three	letters	there	last week.
We	left	a few	keys	on the table	on Sunday.
They	found	some	good ones	in this box	this morning.

Table 1.
A substitution table from Palmer (1916)

Hornby extended Palmer's idea of focusing on sentence patterns. In his articles, he recommended that new patterns and the order of their presentation should be affected by practical circumstances and situational elements (Howatt, 2004). Thus, the Oral Method became related to the Situational Approach in the 1950s as a result of Palmer's influence on Hornby's work, cf. Hornby's series of articles called *The Situational Approach in Language Teaching* (Hornby, 1950). Overall, as Pittman concisely stated, the essential feature of the Oral–Situational Method was the "oral practice of structures" (as cited in Richards & Rodgers, 2001, p. 40).

3.3 Audiolingualism and the rise of the Cognitive approach

The Audiolingual Method, developed in the United States of America, was the main language teaching method in the fifties and sixties. Its origins can be traced back to several methodological and scientific developments of the era (see Brown, 2001; Larsen-Freeman, 2000).

Considering its major objectives, the Audiolingual Method shared some of the characteristics of Oral–Situational Language Teaching. As Howatt (2004) claimed, Fries's work reflected the Palmerean influence, although Fries had been thought to emphasise the grammar element more than his British colleague did (pp. 243–244). That, however, did not mean that the Audiolingual Method would exclusively rely on a deductive approach to grammar teaching. American structuralist linguist Moulton listed the proverbial saying "Teach the language, not about the language" among the five slogans he announced for effective teaching using Audiolingual principles (Moulton, 1963, pp. 87–88). This proposition shows a break from the idea of presenting the grammatical rules of a given language used by the Grammar–Translation Method. Instead, it promoted an intense practice of verbal communicative skills through examples and sentence patterns as well as a significant emphasis on habit-formation (cf. the mimicry–memorisation technique) (Larsen-Freeman, 2000).

However popular they might have been in their time, the application of Oral–Situational Language Teaching and Audiolingual Method gradually decreased as a result of practical considerations. These included the insufficiency of students to be able "to transfer skills […] to real communication outside the classroom" (Richards & Rodgers, 2001, p. 65), in addition to the cognitive revolution happening progressively during the fifties, which essentially reformulated these fields (Miller, 2003).

One of the most influential contributions was made by Chomsky. As Richards and Rodgers (2001) emphasised, Chomsky questioned the structuralist view of language together with a "behaviorist theory of language learning" (p. 65) with his well-known assertion: "[l]anguage is not a habit structure. Ordinary linguistic behaviour characteristically involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy" (Chomsky, 1966, p. 153). He introduced his theory of Universal Grammar, which assumed the existence of an innate model that contains principles "universal to all human languages", with the aid of which children can generate surface sentences of an infinite number (Lightbown & Spada, 2006, p. 15).

However, as Lightbown and Spada (2006) noted, Chomsky himself did not directly connect his theory with issues regarding second language acquisition. Yet—influenced partly by his work (Paulston, 1992)—an approach, namely cognitive-code learning theory emerged in the late sixties. Carroll (1965) regarded it as "a modified, up-to-date grammar–translation theory", and as such, cognitive-code learning theory concentrated on "the learner's understanding of the structure of the foreign language" and his or her ability of being consciously aware "of the target language patterns" (p. 278). Accordingly, as

Celce-Murcia (2001) pointed out, the grammatical rules of the target language were dealt with during lessons, either inductively or deductively. Once such rules had been learnt, meaningful practice followed, in the frame of which students were supported to perform activities relying on their competence in the target language.

Nevertheless, the significance of this approach was in decline. No distinct method that integrated the Cognitive approach had developed afterwards, and, parallel to that, there was a growing importance of the hitherto missing affective–humanistic element in language teaching and learning (Richards & Rodgers, 2001). Owing to these factors, the subsequent period of the seventies and eighties saw the emergence of alternative methods and, later, the appearance of the comprehension-based approaches and communicative ones.

3.4 Alternative methods of the seventies: Community Language Learning, The Silent Way and Suggestopedia

As was discussed above, the sixties can be characterised by the opposition between the audiolingual habit formation and rule-governed cognitive theory. This conflict gave precedence to a general "uncertainty" and confusion of the period (Wardhaugh, as cited in Stern, 1983, p. 108). Moreover, as Arnold (2011) pointed out, a humanistic tendency was observable in pedagogy and psychology (cf. the works of humanistic psychologists, such as Allport, Maslow, Rogers). This current influenced language teaching, as well. In this era, permeated with dilemmas on the one hand and the idea of affection on the other, various alternative methods emerged, as generally considered, outside "the mainstream language teaching and second language acquisition research" (Richards & Rodgers, 2001, p. 67). These included, among others, Community Language Learning, The Silent Way and Suggestopedia. Although their history and origins are diverse, they can be collectively characterised as methods that emphasised respect for each other and the need for a low-anxiety, supportive environment, meaningful communication and cooperation among peers. They also recognised the individual learner as part of a group and his or her feelings and responsibilities. Teachers were generally seen as facilitators of classroom activity (Larsen-Freeman, 2000). In terms of grammar, this shift became embodied in the return to mainly inductive and implicit instruction, and only the necessary points were explained. Finally, the focus was on communicating meaning, and thus, production was valued over explanation (Richards & Rodgers, 2001).

3.5 Comprehension-based approaches

There is a tendency to regard Total Physical Response and Natural Approach as part of the umbrella term of alternative or designer approaches since they were similar in many features, such as chronological appearance, the move away from the structural, behaviouristic methods (such as Audiolingualism) and the Cognitive approach, and the incorporation of humanistic elements (Brown, 2001; Richards & Rodgers, 2001; Jin & Cortazzi, 2011). Nonetheless, for the reason that they provided a fresh viewpoint on second language acquisition and thus influenced grammar instruction, we consider these two representatives of the comprehension-based approaches, Total Physical Response and Natural Approach, separately (Larsen-Freeman, 2000).

In general, comprehension-based approaches put listening comprehension into the focus of foreign language teaching, unlike the drill-based behaviouristic methods (Nation, 1985). This theory was built on—but was not equal to—observations about children's first language acquisition. As Asher (1972) hypothesised, the fact that the skill of listening develops before that of speaking in children's language acquisition might suggest that "listening comprehension maps the blueprint for the future acquisition of speaking" (p. 133), indicating that speaking will naturally ensue in a suitable time.

Essentially, this idea gave the backbone of his approach, Total Physical Response (TPR). Central to TPR were activities that connected listening comprehension with actions such as students' listening to commands in the foreign language and their physical reaction to these imperatives. In this frame, Asher, Kusudo, and de la Torre (1974) suggested that "almost any aspect of the linguistic code for the target language", such as interrogatives and tense relations etc., can be expressed through commands (p. 26). In addition, as Celce-Murcia (1991) noted, the use of commands that are suitable for the students' level required a conscientious sequencing of grammatical elements (p. 461). Having done so, TPR acquainted students with grammatical forms and structures using an inductive and primarily implicit introduction to them in the form of having students listen to, comprehend and act upon commands.

The other noteworthy comprehension-based approach was the Natural Approach (NA), emerging from Terrell's teaching Dutch at the University of California, Irvine (Terrell, 1977); however, it was applied at diverse levels in multiple languages afterwards (Terrell, 1982). As he explained, his proposal of a "more 'natural' approach to the teaching of second language" was originally grounded in a "modified form of the 'direct' method", which indicates that the NA also adopted principles and theories of "second language acquisition in natural […] contexts" (Terrell, 1977, p. 325). Among these was Krashen's

influential model of second language acquisition, which gave the theoretical background of the NA (as cited in Richards & Rodgers, 2001). Krashen explained his five hypotheses in his book *Principles and Practice in Second Language Acquisition* in detail (Krashen, 1982). Nonetheless, we present the relevant implications of his theory regarding the view of NA on grammar instruction here.

Grammar as the sum of conscious knowledge of the rules and structures had a subsidiary yet well-defined place in the Natural Approach. On the one hand, since acquisition was prioritised over learning, explicit grammar instruction was discouraged; providing comprehensible input in situations with low affective filter should be the aim of teaching instead. Also, grammatical sequencing of the syllabus was dismissed on the ground of several arguments, including the claim that excessive focus on grammar may "prevent real and natural communication" (Krashen, 1982).

On the other hand, grammar as such was not abandoned fully; according to Krashen and Terrell (1995), "the study of grammar does have a role in the language program" (p. 57). Grammar was still considered to be necessary with some strict conditions. In accordance with one of the declared goals of the NA, "optimal Monitor users" should be able to apply the minimally learnt grammatical knowledge to certain appropriate situations in order to monitor their utterances and messages (Krashen, 1982, pp. 19–20). However, utilising grammatical knowledge should not hinder the flow and efficiency of communication. It follows that grammar was regarded "as a supplement to acquisition" (p. 120), or—put differently—as the knowledge which might aid comprehension, acquisition and production of the target language if used appropriately.

3.6 The communicative approach and task-based learning

As mentioned in the preceding sections, a pendulum swing from structural and cognitive methods and approaches to alternative as well as comprehension-based and communicative approaches occurred in the 1970s and '80s.

Impacts shaping the ensuing communicative movement included practical and theoretical contributions from several disciplines. Generally, "the progressive educational thinking" of the period alongside the scientific growth in the fields of applied linguistics and language pedagogy marked these two decades (Howatt, 2004, pp. 326–327). From the practical side, Widdowson (1979) highlighted the fact that the language teaching approaches current at that time, referring to Oral–Situational Language Teaching and Audiolingualism, were inadequate in the sense that they concentrated solely on the correctness of

structures, neglecting the equally important factor of sentences being used as a means of communicating. According to him, *linguistic forms* cannot be corresponded to *communicative functions* on a one-to-one basis.2 The unfortunate consequence of this claim was the fact that even if students had been taught English formally for years, they proved to be "deficient in the ability to actually use the language" in different contexts (pp. 117–119). At the same time, as Richards and Rodgers (2001) noted, communicative proficiency was considered to be paramount with the growing co-operation between European countries.

With regard to the theoretical bases, Howatt (2004) emphasised how ideas and theories from other academic branches influenced the emergence of CLT. Functionalism had its roots in philosophy and in linguistics. The main argument of systemic-functional grammar was that the functions of linguistic elements in terms of the meaning they express are more significant than the form they take (Chapman & Routledge, 2009). Furthermore, the effect of sociolinguistics was also notable. What became dominant concerning the evolution of CLT was Hymes's (1972) idea of communicative competence (CC).

Hymes felt the need to amend the Chomskyan distinction between competence and performance and develop it into "a theory that can deal with a heterogeneous speech community, differential competence, the constitutive role of sociocultural features […], socio-economic differences […]" (Hymes, 1972, p. 277). In short, he extended Chomsky's twofold distinction of the grammaticality criterion of competence and the acceptability criterion of performance, and determined four areas of enquiry in terms of language use: whether something is *formally possible* (possibility), *feasible* (feasibility), *appropriate* (appropriateness) and *actually performed or done* (attestedness).

Fundamentally, according to Richards and Rodgers (2001), the objectives of CLT have been twofold: placing CC in the focus of language teaching and promoting the interdependency of language (i.e., form or structures) and communication (i.e., function or use) by concentrating on the four language skills equally (p. 155). Furthermore, they noted that since the aims have been rather general to determine one exact approach, CLT could manifest itself in various forms. This has been especially valid for their stances on teaching grammar as it shall be described below.

---

[2] With symbols: linguistic forms ⇎ communicative functions. What this claim means is that one language element can express multiple functions (e.g., the exclamation *It's so hot in here!* can equally mean a way of sharing a personal opinion or a request for someone to open the window, depending on the context). Conversely, one communicative function can be attached to various forms (e.g., we can invite someone for dinner using different forms, such as *Do you want to grab dinner?* or *I was wondering if you would like to join me for dinner*, again, contingent on the circumstances).

Dörnyei (2013) confirmed Richards and Rodgers's claim, according to which the broad and vague nature of the goals of CLT produced a great range of variants. Additionally, he referred to the distinction between the shallow-end and the deep-end version of CLT, as proposed by Thornbury (1999). Interestingly, this dichotomy also corresponds to Howatt's labels of a weak ("learning to use English") and strong ("using English to learn it") version of communicative teaching, respectively (as cited in Richards & Rodgers, 2001, p. 155).

The shallow-end recognised the importance of the grammatical component within CC, and thus, it regarded grammar as a necessary—but no longer central—part, without which the accuracy of expressions would be of a lower degree (Canale & Swain, 1980). In practice, this stance had been realised with the help of the notional syllabus (Wilkins, 1976), in which grammatical forms were taught using their semantic context, such as expressing time, quantity and space relations. Thus, in shallow-end CLT, grammar has mostly been taught in an implicit way.

Deep-end CLT adopted an unfriendly position regarding explicit grammar teaching. Influenced primarily by works of Krashen and Prabhu, two well-definable claims have been formed against the case of grammar within CLT (Thompson, 1996). Whereas in fact Krashen's theory left a minor possibility for grammar instruction in certain cases with some conditions (see the discussion on Krashen and Terrell's Natural Approach above), adopters of a "zero option" to grammar in the frame of CLT frequently interpreted his theory as one that regarded grammar instruction unnecessary (Ellis, 1997, p. 47). The other argument was made by Prabhu, whose name is associated with the Bangalore—or as officially called—the Communicational Teaching Project (CTP). He and his associates developed the project as a response to the prevalent deficiency of the Structural–Oral–Situational teaching in South India in the 1970s (Prabhu, 1987). The project assumed that "form is best learnt when the learner's attention is on meaning" (as cited in Brumfit, 1984, p. 102). Furthermore, Prabhu (1987) claimed that the organisation and selection of grammatical content to be taught were bound to be flawed since no grammatical syllabus could represent the complexity of the "internal grammatical system [of] fluent speakers" (p. 17). Hence, as Berretta and Davies (1985) noted, a syllabus adhering to CTP principles did not include any specific grammatical items, but consisted of "a series of tasks in the form of problem-solving activities" (p. 121).

The use of tasks in the classroom indicated a new approach to language teaching. Task-based learning also set out to foster learners' communicative abilities taking their needs into account as well (Richards & Rodgers, 2001); however, it has done it chiefly through the involvement of learners in various

tasks. Tasks have been referred to as pieces of works and activities "in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form" (Nunan, 2004, p. 4). Subsequently, Nunan (2004) has added that form and meaning are closely connected (p. 4), implying that a knowledge of form, i.e., grammar, is often necessary to express meaning in order to complete a task more successfully. Therefore, tasks can function as devices that can "elicit the use of […] forms" (Nunan, 2004, p. 97) because students are encouraged to employ a given grammatical form (e.g., prepositions) which can prove useful for accomplishing the task (Loschky & Bley-Vroman, 1993).

This idea leads to the current issues with regard to the place of grammar in language teaching. As others, such as Larsen-Freeman (2003) and Willis and Willis (2007), also noted, a *focus on form* attitude might be helpful in making the learning process more effective. As Long (1997) originally put it, this means that students' attention is drawn to noticing certain elements of language, but only when meaningful discussions necessitate it. In other words, the use of focus-on-form can take place only when it is suitable for a student to make progress in communication; it is not pre-arranged by the teacher.

Another concept related to grammar instruction is *consciousness-raising*, which is initiated by the teacher. As Rutherford and Sharwood Smith (1985) described, it signifies a "deliberate attempt to draw the learner's attention specifically to the formal properties of the target language" (p. 274). Consciousness-raising can take several forms, such as noticing, consciousness-raising tasks, input processing or prolepsis (Larsen-Freeman, 2003, pp. 91–96). It is, however, a notion distinct from the traditional presentation of grammar, which was part of the presentation–practice–production sequence, since as Gass (1989) argued, "[explicit grammar instruction] is the *means* by which change is triggered; it is not the *end*" (p. 140). Specifically, consciousness-raising does not necessarily involve production, and it assigns students "an active role" in the learning process (Thornbury, 1999, p. 48). Although numerous studies have been conducted that support the utility of teaching grammar through consciousness-raising (e.g., Schmidt, 1990; Fotos & Ellis, 1991; VanPatten & Cadierno, 1993), further research is certainly needed to specify the actual link between learners' cognitive processes and the effect of explicit grammar instruction.

3.7 The role of technology and data in teaching grammar

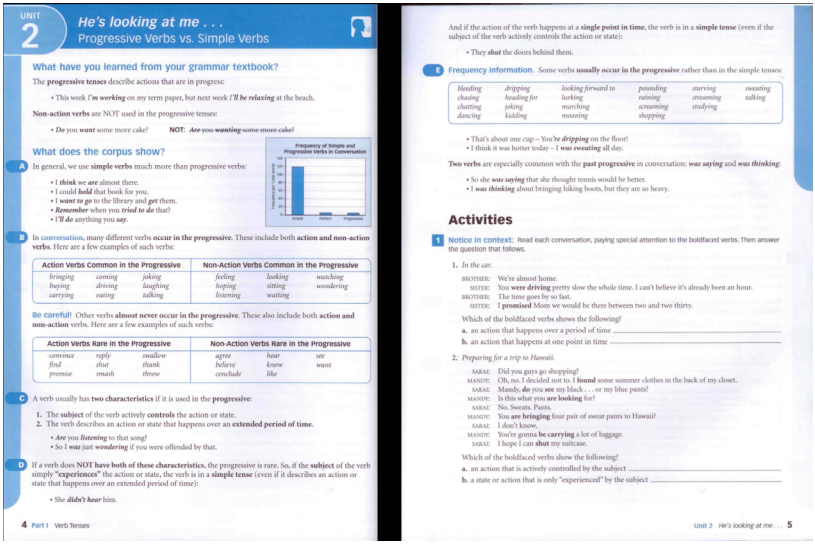
In our study of methods and approaches and the role of grammar within, Richards and Rodgers invite us to stop for a moment and take a look at the present and future of the foreign language teaching profession. Among such

other factors as government policies, influences by academic research or other disciplines, they list "responses to technology" as one of the potential driving forces of change (Richards & Rodgers, 2001, pp. 252–254).

Our digital age presents new challenges to us as the concept of the 21st-century classroom (Brown, 2000; Lever-Duffy, McDonald, & Mizell, 2002) involves more reliance on technological tools than ever before. On a much broader level, information and communications technology (ICT) has reshaped and continues to shape the way people interact, access information and use language (Warschauer, 2000). The term *multiliteracies* was coined by the New London Group to encapsulate their two main arguments (Cope & Kalantzis, 2000). One is that meaning-making is becoming "increasingly multimodal": their example is the way we construct meaning on the World Wide Web, where we are exposed to a myriad of different modes, such as written, visual, audio, spatial patterns. The other argument is about the current situation of English in the world. As a lingua franca and lingua mundi, English is "crossing linguistic boundaries," giving birth to various Englishes. Consequently, as they suggest, the time is ripe for an "open-ended and flexible functional grammar," which takes these modern needs into consideration (pp. 5–7).

Another tendency happening simultaneously is the growing importance of *corpora*, that is, vast collections of naturally occurring written and spoken language data, in language studies and language education. Applied linguists speak of the "corpus revolution" that has influenced not only lexicography and dictionary-compilation but has also contributed to another paradigm shift in ELT (Rundell, 2008). As McCarthy (2008) describes, nowadays it would be unimaginable for any major ELT publisher to announce either a dictionary or vocabulary materials or grammar reference books that are not corpus-based or at least corpus-informed. An example of an entirely corpus-based grammar course book is Conrad and Biber's (2009) *Real Grammar*, which focuses on authentic and appropriate uses of target structures (for sample pages, see Figure 6). Teachers, however, do not need to remain "passive consumer[s]" of corpus-based resources (McCarthy, 2008, p. 565). They can play an active and exploratory role in using resources that corpora provide (see the next paragraphs). The processes sketched above are to illustrate that our way of looking at grammar and its role in foreign language teaching are bound to change in the 21st century (Conrad, 2000).

The incorporation of corpora in ELT classrooms happens through the approach of data-driven learning (DDL). In DDL, learners are exposed to digitalised bodies of authentic linguistic data so that they can get actively engaged in exploring the language and detecting its intrinsic patterns (Boulton, 2009).



UNIT 2

He's looking at me . . .

Progressive Verbs vs. Simple Verbs

What have you learned from your grammar textbook?

The **progressive tenses** describe actions that are in progress:

• This week *I'm working* on my term paper, but next week *I'll be relaxing* at the beach.

Non-action verbs are NOT used in the progressive tenses:

• *Do* you *want* some more cake? NOT: ~~*Are you wanting* some more cake?~~

What does the corpus show?

A In general, we use **simple verbs** much more than progressive verbs:

• I *think* we *are* almost there.
• I could *hold* that book for you.
• I *want to go* to the library and *get* them.
• *Remember* when you *tried to do* that?
• *I'll do* anything you *say*.

Frequency of Simple and Progressive Verbs in Conversation

B In conversation, many different verbs **occur in the progressive**. These include both **action and non-action verbs**. Here are a few examples of such verbs:

Action Verbs Common in the Progressive			Non-Action Verbs Common in the Progressive		
bringing	*coming*	*joking*	*feeling*	*looking*	*watching*
buying	*driving*	*laughing*	*hoping*	*sitting*	*wondering*
carrying	*eating*	*talking*	*listening*	*waiting*	

Be careful! Other verbs **almost never occur in the progressive**. These also include both **action and non-action** verbs. Here are a few examples of such verbs:

Action Verbs Rare in the Progressive			Non-Action Verbs Rare in the Progressive		
convince	*reply*	*swallow*	*agree*	*hear*	*see*
find	*shut*	*thank*	*believe*	*know*	*want*
promise	*smash*	*throw*	*conclude*	*like*	

C A verb usually has **two characteristics** if it is used in the **progressive**:

1. The **subject** of the verb actively **controls** the action or state.
2. The verb describes an action or state that happens over an **extended period of time**.

• *Are* you *listening* to that song?
• So I **was** just *wondering* if you were offended by that.

D If a verb does **NOT have both of these characteristics**, the progressive is rare. So, if the **subject** of the verb simply **"experiences"** the action or state, the verb is in a **simple tense** (even if it describes an action or state that happens over an extended period of time):

• She *didn't hear* him.

4 Part I Verb Tenses

And if the action of the verb happens at a **single point in time**, the verb is in a **simple tense** (even if the subject of the verb actively controls the action or state):

• They *shut* the doors behind them.

E Frequency information. Some verbs **usually occur in the progressive** rather than in the simple tenses:

bleeding	*dripping*	*looking forward to*	*pounding*	*starving*	*sweating*
chasing	*heading for*	*lurking*	*raining*	*streaming*	*talking*
chatting	*joking*	*marching*	*screaming*	*studying*	
dancing	*kidding*	*moaning*	*shopping*		

• That's about one cup – You're *dripping* on the floor!
• I think it was hotter today – I *was sweating* all day.

Two verbs are especially common with the **past progressive** in conversation: ***was saying*** and ***was thinking***:

• So she ***was saying*** that she thought tennis would be better.
• I ***was thinking*** about bringing hiking boots, but they are so heavy.

Activities

1 Notice in context: Read each conversation, paying special attention to the boldfaced verbs. Then answer the question that follows.

1. *In the car.*

BROTHER: We're almost home.
SISTER: You **were driving** pretty slow the whole time. I can't believe it's already been an hour.
BROTHER: The time goes by so fast.
SISTER: I **promised** Mom we would be there between two and two thirty.

Which of the boldfaced verbs shows the following?

a. an action that happens over a period of time _____
b. an action that happens at one point in time _____

2. *Preparing for a trip to Hawaii.*

SARAI: Did you guys go shopping?
MANDY: Oh, no. I decided not to. I **found** some summer clothes in the back of my closet.
SARAI: Mandy, **do** you **see** my black . . . or my blue pants?
MANDY: Is this what you **are looking** for?
SARAI: No. Sweats. Pants.
MANDY: You **are bringing** four pair of sweat pants to Hawaii?
SARAI: I don't know.
MANDY: You're gonna **be carrying** a lot of luggage.
SARAI: I hope I can **shut** my suitcase.

Which of the boldfaced verbs show the following?

a. an action that is actively controlled by the subject _____
b. a state or action that is only "experienced" by the subject _____

Unit 2 He's looking at me . . . 5

Figure 4.
Sample pages from *Real grammar: A corpus-based approach to English*

According to Johns, a pioneer of DDL, this way learners are little "linguistic researchers" or "language detectives," quasi Sherlock Holmeses of language learning (Johns, 1997, p. 101).

This is not to say that students are given carte blanche to learn what they like. Indeed, as Mukherjee (2006) emphasised, tasks within DDL can range "from teacher-led and relatively closed concordance-based activities to entirely learner-centred corpus-browsing projects" (p. 12). This kind of flexibility of DDL can be utilised in several areas of foreign language instruction, the main ones being "extending or deepening knowledge of existing language items, distinguishing close synonyms, detecting patterns of usage, collocation, morphology, and so on" (Boulton, 2009, p. 83).

In this framework, studying grammar entails a "research-then-theory" attitude (Hadley, n.d.). As a possible classroom application, let us consider the following lesson plan designed with lower intermediate students in mind. The objective is to heighten learners' awareness of the position of adverbs in English. First, they are given a short reading passage and their task is to underline as many adverbs as they can find. Then, students are asked to produce concordances for different adverbs (for an example, see Figure 7) and to analyse the received data focusing on the immediate context the adverb

is in. Based on the informative examples they get, their main task is to work out a plausible grammar rule and to decide how they could test their idea by taking further examples into account. Finally, after a discussion about their guesses led by the teacher, students can prepare tests to check their peers' understanding of the findings. (This lesson idea has been inspired by Tribble & Jones, 1997.)

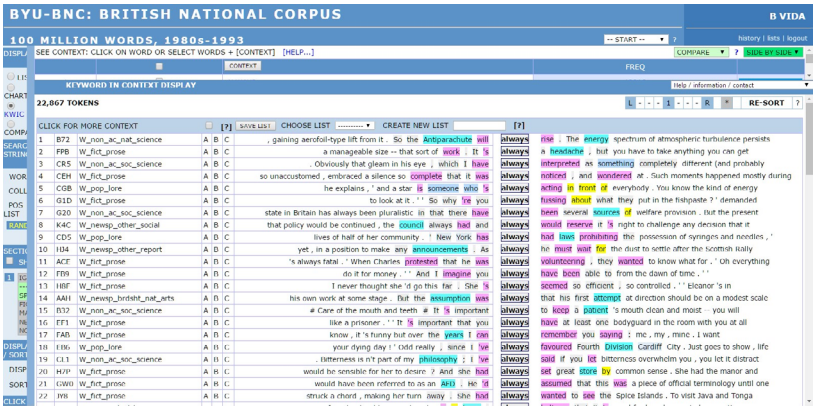


Figure 5.
Concordance for *always* with its context shown

Summarising this new role of grammar, we can claim that DDL aids students' discovery of grammatical patterns based on real-world examples, which makes it a new kind of "grammatical consciousness-raising" (Johns, 1991, p. 3). It might sound as if DDL stood on the inductive end of the continuum; however, Johns highlights that DDL is more than a typical inductive approach due to the primary role of data during instruction. Finally, in his words, "challenge and discovery [are the elements] that give DDL its special flavour and stimulus" (Johns, 1991, p. 3).

4 Conclusion

The main question whether grammar should be taught in foreign language settings, and if so, in what manner, i.e., explicitly or implicitly, inductively or deductively etc., or how to develop accuracy without compromising fluency, remains in the centre of scientific and practical attention. This area of enquiry, as this article hoped to demonstrate, has been in the centre of attention of the fields

of applied linguistics, language pedagogy and methodology and educational planning, often drawing on other related fields, such as linguistics, psychology and even philosophy. A general consensus about the exact role of grammar is implausible to be reached for several reasons. Without the list being exhaustive, these include the mere fact that grammar means different concepts to different people and also that individual differences of learners (their background, needs and goals, etc.) can affect particular situations. According to Cook (2008), "every teaching method works for someone somewhere" (p. 41); thus, every form of grammar instruction might be suitable for someone somewhere.

In contrast to this, a more likely scenario in the light of the changes that have been discussed is that concepts of grammar in the English as a foreign language context will continue to change. Nevertheless, the process of hypothesising and researching this topic is not restricted to theoretical domains. By adapting to specific circumstances, practising and prospective teachers all will, at some point of their career, contribute to the changing role of grammar in instructed language learning.

References

Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. *Anglistik. International Journal of English Studies,* 22(1), 11–22. Retrieved from **http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf**

Asher, J. J. (1972). Children's first language as a model for second language learning. *The Modern Language Journal,* 56(3), 133–139. Retrieved from **http://www.jstor.org/stable/324033**

Asher, J. J., Kusudo, J. A., & de la Torre, R. (1974). Learning a second language through commands: The second field test. *The Modern Language Journal,* 58(1/2), 24–32. Retrieved from **http://www.jstor.org/stable/323986**

Berretta, A., & Davies, A. (1985). Evaluation of the Bangalore Project. *ELT Journal,* 39(2), 121–127. **doi:10.1093/elt/39.2.121**

Berlitz, M. D. (1916). *Method for teaching modern languages: English part*. New York, NY: Berlitz School. Retrieved from **http://www.archive.org/details/methodforteachi01berlgoog**

Brooks, N. H. (1964). *Language and language learning: Theory and practice* (2nd ed.). New York, NY: Harcourt, Brace & World.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.

Brown, S. (2000). The 21st century classroom. *Techniques: Connecting Education and Careers,* 75(7), 22–25.

Boulton, A. (2009). Data-driven learning: Reasonable fears and rational reassurance. *Indian Journal of Applied Linguistics,* 35(1), 81–106. Retrieved from **https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/326990/filename/2009_boulton_IJOAL_reassurance.pdf**

Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics,* 1(1), 1–47. **doi:10.1093/applin/I.1.1**

Carroll, J. B. (1965). The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal,* 49(5), 273–281. Retrieved from **http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED018155.pdf**

Celce-Murcia, M. (1980). Language teaching methods from the Greeks to Gattegno. *MEXTESOL Journal,* 4(4), 2–13. An updated version was retrieved from **http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=394**

Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly,* 25(3), 459–480. Retrieved from **http://tesol.aua.am/tq_digital/TQ_DIGIT/VOL_25_3.PDF**

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Chapman, S., & Routledge, C. (Eds.). (2009). *Key ideas in linguistics and the philosophy of language*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

Chomsky, N. (1966). Linguistic theory. In J. P. B. Allen & P. Van Buren (Eds.), *Chomsky: Selected readings* (pp. 152–159). London, UK: Oxford University Press.

Conrad, S. (2000). Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st century? *TESOL Quarterly,* 34(3), 548–560. Retrieved from **http://www.jstor.org/stable/3587743**

Conrad, S., & Biber, D. (2009). *Real grammar: a corpus-based approach to English.* White Plains, NY: Pearson, Longman.

Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4th ed.). London, UK: Hodder Education.

Cope, B., & Kalantzis M. (2000). Multiliteracies: The beginnings of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies* (pp. 3–9). London, UK: Routledge.

Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Dirven, R. (1990). Pedagogical grammar. *Language Teaching,* 23(1), 1–18. **doi:10.1017/S0261444800005498**

Dörnyei, Z. (2013). Communicative language teaching in the twenty-first century: The principled communicative approach. In J. Arnold & T. Murphey (Eds.), *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching* (pp. 161–171). Oxford, UK: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly,* 25(4), 605–628. Retrieved from **http://www.hpu.edu/Libraries_HPU/Files/TESOL/TQD/VOL_25_4.pdf**

Gass, S. (1989). Grammar instruction, selective attention and learning process. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/Second language pedagogy research* (pp. 134–141). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Garrouste, C. (2010). 100 *years of educational reforms in Europe: A contextual database* (Research Report No. JRC57357). **doi:10.2788/58057**

Hadley, G. (n.d.). *Sensing the winds of change: An introduction to data-driven learning*. Retrieved from **http://www.nuis.ac.jp/~hadley/publication/windofchange/windsofchange.htm**

Hornby, A. S. (1950). The situational approach in language teaching (I–III). *ELT Journal,* 4(4–6), 98–103; 121–128; 150–156. **doi:10.1093/elt/IV.4.98; doi:10.1093/elt/IV.5.121; doi:10.1093/elt/IV.6.150**

Howatt, A. P. R. (2004). *A history of English language teaching* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth, UK: Penguin.

Jin, L., & Cortazzi M. (2011). Re-evaluating traditional approaches to second language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. II, pp. 558–575). New York, NY: Routledge.

Johns, T. (1991). Should you be persuaded. Two samples of data-driven learning materials. In T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom concordancing (ELR Journal, 4th Vol.)* (pp. 1–16). Birmingham, UK: University of Birmingham.

Johns, T. (1997). Contexts: The background, development and trialling of a concordance-based CALL program. In A. Wichmann, S. Fliegelstone, T. McEnery & G. Knowles (Eds.), *Teaching and Language Corpora* (pp. 100–115). London, UK: Taylor & Francis.

Johnson, K. (2008). *An introduction to foreign language learning and teaching* (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson Education.

Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching: An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology,* 500 *B.C.*–1969. Rowley, MA: Newbury House.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Retrieved from **http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf**

Krashen, S. D., & Seliger, H. W. (1975). The essential contributions of formal instruction in adult second language learning. *TESOL Quarterly,* 9(2), 173–184. Retrieved from **http://tesol.aua.am/TQD_2000/TQD_2000/TQ_D2000/Vol_09_2.pdf**

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1995). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Hertfordshire, UK: Prentice-Hall.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and testing grammar. In M. H. Long & C. J. Doughtey (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 518–542). Chichester, UK: WileyBlackwell.

Lever-Duffy, J., McDonald J., & Mizell A. (2002). *The 21st-century classroom: Teaching and learning with technology*. Boston, MA: Addison-Wesley Longman Publishing.

Lightbown, P. M., & Spada N. (2006). *How languages are learned* (3rd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

Long, M. (1997). *Focus on form in task-based language teaching*. Retrieved from **http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/option3.htm**

Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning* (pp. 123–168). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

McCarthy, M. (2008). Accessing and interpreting corpus information in the teacher education context. *Language Teaching,* 41(4), 563–574. **doi:10.1017/S0261444808005247**

Miller, G. A. (2003). The cognitive revolution: A historical perspective. *TRENDS in Cognitive Sciences,* 7(3), 141–144. Retrieved from **http://www.cs.princeton.edu/~rit/geo/Miller.pdf**

Moulton, W. G. (1963). *Linguistics and language teaching in the United States,* 1940–1960. Utrecht, NL: Spectrum. Retrieved from **http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038879.pdf**

Mukherjee, J. (2006). Corpus linguistics and language pedagogy: The state of the art – and beyond. In S. Braun, K. Kohn & J. Mukherjee (Eds.), *Corpus technology and language pedagogy* (pp. 5–24). Frankfurt am Main, DE: Peter Lang.

Nation, I. S. P. (1985). Listening techniques for a comprehension approach to language learning. *English Teaching Forum,* 23(4), 17–21. Retrieved from **http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/1985-Listening-techniques.pdf**

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Odlin, T. (Ed.). (1994). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ollendorff, H. G. (1858). *Ollendorff's new method of learning to read, write, and speak the German language; to which is added, a systematic outline of German grammar*. New York, NY: D. Appleton. Retrieved from **http://www.archive.org/details/ollendorffsnewm12ollegoog**

Palmer, H. E. (1916). *Colloquial English*. Cambridge, UK: Heffer & Sons. Retrieved from **https://archive.org/details/colloquialengliso1palmuoft**

Palmer, H. E. (1921). *The principles of language-study*. New York, NY: World Book. Retrieved from **https://archive.org/details/principleslanguoopalmgoog**

Palmer, H. E. (1922). *The oral method of teaching languages, a monograph on conversational methods together with a full description and abundant examples of fifty appropriate forms of work*. Cambridge, UK: Heffer & Sons. Retrieved from **https://archive.org/details/oralmethodofteacoopalmuoft**

Paulston, C. B. (Ed.). (1992). *Linguistics and communicative competence: Topics in ESL*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.

Rivers, W. (1981). *Teaching foreign-language skills* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Rundell, M. (2008). The corpus revolution revisited. *English Today,* 24(1), 23–27. **doi:10.1017/S0266078408000060**

Rutherford, W. E., & Sharwood Smith, M. (1985). Consciousness-raising and Universal Grammar. *Applied Linguistics,* 6(3), 274–282. **doi:10.1093/applin/6.3.274**

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics,* 11(2), 129–158. **doi:10.1093/applin/11.2.129**

Smith, R. C. (1999). *The writings of Harold E. Palmer: An overview*. Tokyo, JP: Honno-Tomosha. Retrieved from **http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/WritingsofH.E.Palmer.pdf**

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Terrell, T. D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The Modern Language Journal,* 61(7), 325–337. Retrieved from **http://www.jstor.org/stable/324551**

Terrell, T. D. (1982). The Natural Approach to language teaching: An update. *The Modern Language Journal,* 66(2), 121–132. Retrieved from **http://www.jstor.org/stable/326380**

Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal,* 50(1), 9–15. **doi:10.1093/elt/50.1.9**

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow, UK: Pearson Education.

Tribble, C., & Jones, G. (1997). *Concordances in the classroom*. Houston, TX: Athelstan.

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal,* 77(1), 45–57. **http://www.jstor.org/stable/329557**

Wang, W. (2003). How is pedagogical grammar defined in current TESOL training practice?

TESL Canada Journal, 21(1), 64–78. Retrieved from **http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852426.pdf**

Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly,* 34(3), 511–535. Retrieved from **http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/docs/global.pdf**

Widdowson, H. G. (1979). The teaching of English as communication. In C. J. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching* (pp. 117–121). Oxford, UK: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Willis, D., & Willis J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Antalné Szabó Ágnes (Budapest)

A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján

A tanulmány témája a tanári kommunikáció elemzése osztálytermi kontextusban. A tanári beszéd megértése befolyásolja a tanulók tanórai munkáját, tanulási eredményét. A kutatás célja feltárni a diskurzusszerveződés sajátosságait, elemezni a tanári beszédfordulókat és a diskurzusmintázatokat, vizsgálni a tanári beszédfordulók grammatikai sajátosságait. A kutatás foglalkozik a tanári beszédfordulókban megjelenő névmási és fogalmi szójelentésen alapuló koreferenciával, valamint kitér az anyanyelvi tanárok és az idegen nyelvi tanárok beszédének a részben eltérő funkciójára. A vizsgálat módszere videós órafelvételeknek és az ELAN diskurzuslejegyző szoftverrel készült lejegyzéseknek az elemzése. A vizsgálat anyaga 4 középiskolai magyar nyelvi és 4 középiskolai német nyelvi óra.

1 Bevezetés

Az osztálytermi diskurzus kutatásának fő területei a tanári és a tanulói kommunikáció, valamint ezek összefüggéseinek a vizsgálata. A tanulmány egy olyan diskurzuskutatás eredményeiből mutat be részleteket, amely a tanári beszéd sajátosságait és megértését kutatja magyar nyelvi és német nyelvi órák alapján. A kutatás kérdései:

- Mekkora a tanári beszéd aránya a tanórán?
- Van-e összefüggés a tanulói munkaformák és a tanári beszéd aránya között?
- Mekkora a tanári beszédfordulók száma és átlagos időterjedelme?
- Milyen megnyilatkozástípusok alkotják a tanári beszédfordulókat?
- Mi jellemzi a tanári beszédfordulókban megjelenő névmási és fogalmi koreferenciát?
- Mi a különbség és a hasonlóság a tanári beszéd funkciójában az anyanyelvi és az idegen nyelvi órákon?

A tanár sajátos intézményi, iskolai kommunikációs keretben beszél az órán, és személyiségén átszűri az intézményi kommunikációs elvárásokat, így

pedagógiai kommunikációját komplex módon jellemzik az intézményi és az egyéni kommunikációs sajátosságok, azaz a saját pedagógiai nyelvi személyisége, nyelvhasználata (Boócz-Barna 2015; Карасик 2015). A tanári beszéd az iskolai nevelés fontos tényezője: az oktatás-nevelés hatékonyságát és a tanulók tanulási eredményét alapvetően befolyásolja, hogyan és mennyit beszélnek a pedagógusok az órán (Antalné Szabó 2006). Mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi óráknak kiemelt célja a tanulók kommunikációjának a fejlesztése, és minél több időt és teret kapnak a tanulók a beszédre, annál eredményesebb lehet a beszédfejlesztés (Medgyes 1997; Bárdos 2000). A tanári megnyilatkozások megértését befolyásolják a diskurzus grammatikai sajátosságai is, ez pedig hatással van a tanulók órai munkájára. Ezért a diskurzuskutatás eredményei hasznosíthatók a nyelvpedagógiai kutatásokban is.

2 Egy diskurzuskutatás bemutatása

2.1 A kutatás módszerei és anyaga

A kutatás a diskurzuselemzés módszereivel vizsgálja az osztálytermi diskurzus egységeit, a jellemző diskurzusmintázatokat; elemzi a tanári beszédfordulókat és a tanári megnyilatkozásokat. Vizsgálja a tanári kommunikáció és a tanári beszédfordulók átlagos időtartamát. A kutatás hipotézisei:

1. Az osztálytermi diskurzus szerkezete hasonló az anyanyelvi és az idegen nyelvi órákon.
2. A tanári beszéd ideje nagyobb, mint a tanulói beszéd ideje az anyanyelvi és az idegen nyelvi órákon.
3. Az idegen nyelvi órákon kisebb a tanári beszéd aránya, mint az anyanyelvi órákon.
4. Összefüggés van a tanári beszéd ideje és az órán alkalmazott munkaformák között.
5. Összefüggés van a tanári beszédfordulók száma és átlagos időterjedelme között.
6. A tanári beszédfordulókat hasonló megnyilatkozástípusok alkotják a beszédaktusok alapján az anyanyelvi és az idegen nyelvi órákon.
7. A tanári beszédet meghatározza a tanár pedagógiai nyelvi személyisége.

A kutatás 8 videós óra elemzésére épül, ebből 4 magyar mint anyanyelvi és 4 német mint idegen nyelvi óra. Az órafelvételekről a lejegyzések az ELAN diskurzuslejegyző szoftverrel készültek. A magyar nyelvi órák lejegyzését részben magam végeztem, részben Király Flóra, a német nyelvi órákét pedig Kránicz

Eszter. A tanulói beszédet külön diktafonok rögzítették, ennek a tanulmánynak nem célja a tanulói beszéd elemzése.

Az órákat többéves tanítási gyakorlattal rendelkező tanárok tartották középiskolai osztályokban. A tanárok között 3 férfi és 5 nő van.[1] Az adatok statisztikai elemzése (Pearson-féle korreláció, T-próba) az SPSS 20.0 szoftverrel készült 95%-os konfidenciaszinten. Az adatok minden esetben 45 perces órára számolt átlagértékek. Az elemzett órák didaktikai céljai vegyesen az ismeretbővítés és a gyakorlás voltak.

2.2 Az osztálytermi diskurzus szerkezete

Az osztálytermi diskurzus szereplői általában a tanár és a tanulók, ennek megfelelően az osztálytermi diskurzust a tanári és a tanulói beszédfordulók egymással összefüggő láncolata alkotja. A beszédforduló mint diskurzusegység az ugyanahhoz a beszélőhöz tartozó beszédszakaszt jelenti, egy forduló addig tart, ameddig a beszélőnél van a szó. Szóátadáskor egy új beszédforduló kezdődik (Walsh 2006; Boronkai 2009; Schiffrin et al. 2011). A beszédfordulók lehetnek verbálisak és nem verbálisak egyaránt, a kutatás elsősorban a verbális diskurzuselemeket vizsgálja.

Az osztálytermi diskurzusban a tanári és a tanulói beszédfordulók tipikus háromelemű szomszédsági párt alkotnak mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi órákon. Ennek első eleme jellemzően egy tanári beszédforduló, ezt követi a tanulói válaszcselekvés, a tanulói beszédforduló, majd a szomszédsági párt általában egy újabb tanári beszédforduló zárja (Antalné Szabó 2006; Király 2015).

Háromelemű szomszédsági pár az 1. számú magyar nyelvi óráról:

Tanár:	*Akkor ha egy gyors számegyenest felrajzolnánk a táblára így ismétléspképpen, akkor milyen pontokat adnátok meg? Melyek azok az évszámok, amik szerintetek mindenképpen felkerülhetnének ide a számegyenesre?*
Diák:	1790.
Tanár:	Így van*, mi történt* 1790*-ben?*

Háromelemű szomszédsági pár az 1. számú német nyelvi óráról:

Tanár:	*Was machst du?*
Diák:	*Ich treibe Triathlon.*
Tanár:	*Triathlon, richtig. Welche Sportarten sind dabei bei Triathlon?*

Az első tanári beszédforduló funkciója általában a kommunikáció kezdeményezése, ez történhet például tanári kérdéssel, instrukcióval, kijelentő

[1] Ez a tanulmány nem foglalkozik gendervizsgálatokkal, ezért a szövegben következetesen a *tanár* elnevezés jelöli az órát tartó pedagógust.

megnyilatkozással vagy felhívó fatikus megnyilatkozással. Ezt követi a tanulói válasz vagy válaszcselekvés: 1790. / *Ich treibe Triathlon.* A záró tanári beszédforduló funkciója általában a visszacsatolás, a tanulói válasz értékelése: Így van... / *Triathlon, richtig.* Ennek egyik eszköze – ahogy a német nyelvi példa is mutatja – a tanulói válasz megismétlése pozitív visszacsatolásként. Végül a beszédfordulót gyakran a diskurzust továbbvivő elem zárja: *Mi történt 1790-ben? / Welche Sportarten sind dabei bei Triathlon?*

A magyar nyelvi és a német nyelvi példa azt is szemlélteti, hogy a tanári beszédfordulókat a rájuk jellemző beszédaktus alapján különféle típusú megnyilatkozások alkotják (Antalné Szabó 2006 és 2016):

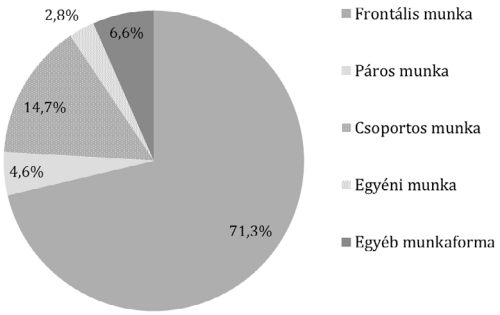
- Kijelentő, magyarázó megnyilatkozások: *Az* A *jelű szöveg egyébként bizonyos dolgokat így lefed vagy eltitkol, de ezt nyilvánvalóvá lehet tenni, hogyha ezt összetetté alakítjuk. / Das ist ein kleines Dorf eigentlich.*
- Kérdező megnyilatkozások: *Hány tagmondat ez? / Wie heißt das Dorf?*
- Felszólító megnyilatkozások: *Na, ezen a ponton próbáljunk megalkotni egy definíciót! / Denn jetzt machen wir die Gruppen nach den Farben!*
- Értékelő megnyilatkozások: Így van. *Nagyon jó. / Richtig. Ganz prima.*
- Fatikus megnyilatkozások: *Péter! / Réka?*
- Diskurzusjelölő megnyilatkozások: *Na, … Hát, … Jó? / Gut? Gut. Okay? Okay.*

A tanári megnyilatkozástípusok között átfedések vannak, hiszen a különféle pragmatikai funkciókat különböző nyelvi és nem nyelvi eszközökkel lehet kifejezni, és ugyanannak a grammatikai formájú megnyilatkozásnak különféle pragmatikai funkciója lehet az osztálytermi diskurzusban. A tanári instrukció a vizsgált órákon megjelenik például kijelentő grammatikai formájú megnyilatkozásként: *Majd nagyon rövid indoklást is kérnék némelyik esetről, ahol nem gondolom én feltétlenül evidensnek a megoldást. / Wir brauchen Heft.* Kérdő grammatikai formájú, felhívó funkciójú tanári instrukciók a következők: *Ki tudna egy látványos példát mondani arra a jelenségre, amire az Öcsi itt céloz? / Okay, habt ihr noch etwas Neues?* Elhangoznak az órákon felszólító grammatikai formájú tanári instrukciók is: *Beszéljünk először az A típusú szövegről! / Und markiert dann, bitte, die Verben in dem Text!*

A kérdő grammatikai formájú megnyilatkozásokhoz társulhat a kérdezés beszédaktusa: *Bonyolult ez a szöveg? / Habt ihr das auch aufgeschrieben?* Kifejezhetnek felszólítást: *Meg tudnád magyarázni? / Könnt ihr etwas dazu sagen?* Igen gyakran kapcsolódik hozzájuk közvetlenül fatikus funkció is: *Niki? / Ja, Fanni?*

2.3 A kutatás eredményei

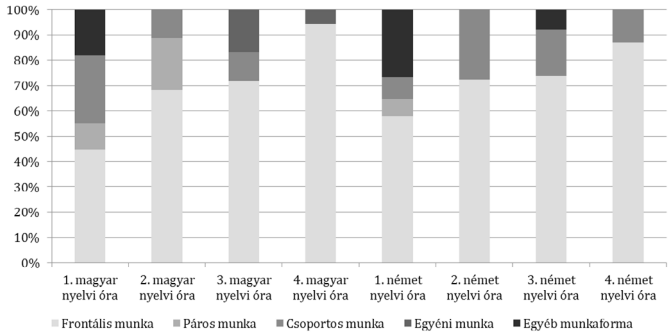
A vizsgált órák lejegyzése a tanári és a tanulói beszédfordulók, valamint a tanulói munkaformák szegmentálásával történt. Az 1. ábra azt szemlélteti, hogy átlagosan milyen arányban alkalmazták az órákon a frontális, az egyéni, a páros, a csoportos, valamint az egyéb munkaformákat. Az egyéb munkaformák részben frontálisan, részben egyénileg megoldandó interaktív táblás feladatokat, részben közös filmnézést, részben közös magnóhallgatást jelentettek. Az adatok alapján a vizsgált 8 órán átlagosan 71,3%-os arányban folyt a tanulás-tanítás frontális munkában, és valamilyen mértékben megjelent mindegyik munkaforma: az egyéni 2,8%-ban, a páros 4,6%-ban, a csoportos munka pedig 14,7%-ban. Mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi órákon fontos az egyéni beszédfejlesztés, ezért is sajnálatos ez az eredmény, hiszen a frontális munka során lényegesen kevesebb tanulónak van megszólalási lehetősége, mint egyéni, páros vagy csoportos munkában.



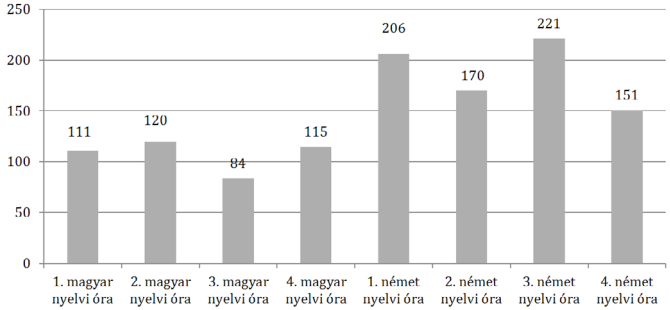
1. ábra: A tanulói munkaformák átlagos százalékos aránya
4 magyar nyelvi és 4 német nyelvi órán

A következő oldalon található 2. ábra a különböző munkaformák megjelenési arányát mutatja be külön-külön a vizsgált magyar nyelvi és az idegen nyelvi órákon. A diagram jól szemlélteti az órák változatosságát.

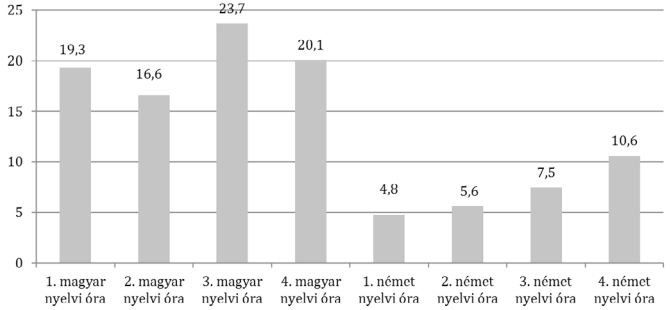
Árnyaltabb képet ad az osztálytermi diskurzusról és a tanári kommunikációról, ha a diskurzuselemzés módszereivel a tanári beszédfordulók számát (3. ábra, a túlsó oldalon) és átlagos terjedelmét is (4. ábra, a túlsó oldalon) vizsgáljuk.



2. ábra: A tanulói munkaformák megoszlása
4 magyar nyelvi és 4 német nyelvi órán



3. ábra: A tanári beszédfordulók száma
4 magyar nyelvi és 4 német nyelvi órán (db)



4. ábra: A tanári beszédfordulók átlagos időbeli terjedelme (s)
4 magyar nyelvi és 4 német nyelvi órán

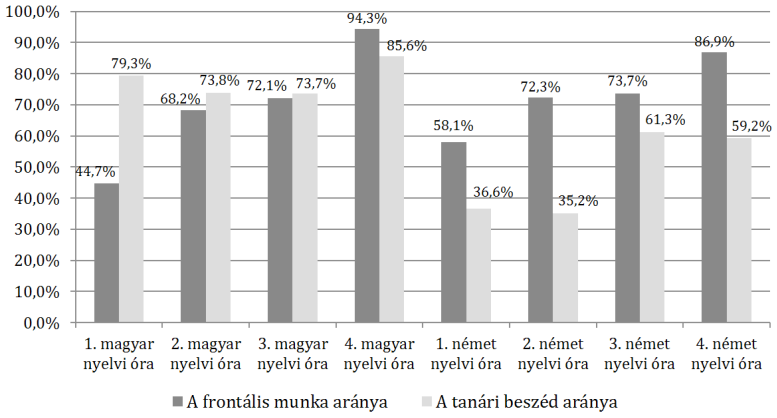
Az adatok azt mutatják, hogy a tanári beszédfordulók száma és átlagos időtartama alapján különféle kommunikációs stratégiákat alkalmaznak a pedagógusok. Vannak olyan tanárok, akik gyakrabban szólalnak meg, de akkor jellemzően röviden beszélnek, például az 1. számú németóra pedagógusa; ezzel szemben más tanárok ritkábban szólalnak meg, de akkor hosszabb ideig tartják maguknál a szót, például a 3. számú magyar nyelvi óra tanára. Vannak olyan tanárok is, akik viszonylag gyakran és viszonylag hosszabban beszélnek, például a 4. számú magyaróra tanára. A tanulói beszéd fejlesztése szempontjából az ideális kommunikációs stratégia az, amikor ritkábban és viszonylag tömören beszélnek a tanárok, ezt a stratégiát leginkább a 4. számú németóra tanára alkalmazza.

A vizsgált órákon a hosszabb időtartamú tanári beszédfordulók a megnyilatkozástípusok közül nagy számban tanári magyarázatokat, tanári instrukciókat és tanári kérdéseket tartalmaznak. A redundanciát részben az okozza, hogy a tanár igen bonyolultan fogalmaz, ezt ő is érzékeli, ezért többször megismétli vagy más szavakkal újra megfogalmazza ugyanazt az instrukciót vagy ugyanazt a kérdést. Az elemzett magyar nyelvi órákon nemritkán hangoznak el nagyrészt kijelentő megnyilatkozást, sok ismétlést tartalmazó, hosszadalmas tanári magyarázatok.

A statisztikai elemzés (Pearson-féle korreláció) szerint erős negatív korreláció, szignifikáns összefüggés van a tanári beszédfordulók száma és terjedelme között a magyar nyelvi és a német nyelvi órákon (r = -0,925, p = 0,001). Ez azt jelenti, hogy minél nagyobb a tanári beszédfordulók száma, jellemzően annál rövidebbek a tanári megszólalások. Ugyanakkor az adatok azt is mutatják, hogy egyéni különbségek is megfigyelhetők a tanárok pedagógiai kommunikációjában.

A tanári beszédfordulók száma és időtartama alapján ki lehet számítani a tanári beszéd arányát 45 perces tanórára vonatkoztatva. A korábbi, más mintán végzett kutatások részben erős, részben mérsékelten erős korrelációt, szignifikáns összefüggést tártak fel az órán alkalmazott munkaforma és a tanári beszéd aránya között (Antalné Szabó 2016), ezért ezt is vizsgáltam a 4 magyar nyelvi és a 4 német nyelvi órán. Az eredményt az 5. ábra mutatja.

Az adatok tanúsága szerint a pedagógusok kommunikációja jelentős túlsúlyban van a tanórán a diákok kommunikációjához képest, a pedagógusok viszonylag gyakran szólalnak meg, és hosszan beszélnek, különösen jellemző ez a magyar nyelvi órákra. Ez az aránytalanság nem segíti a diákok kommunikációs képességének a fejlődését. Az 1. és a 2. sz. német nyelvi óra kivételével a tanár teljes beszédideje meghaladja az 50%-ot, minden magyar nyelvi órán a 70%-ot. A 4. sz. magyar nyelvi órán a tanári beszéd aránya átlagosan 78,1%, míg ennél lényegesebb kedvezőbb az arány a 4. sz. német nyelvi órán, átlagosan 48,1%.



5. ábra: A frontális munka és a tanári beszéd aránya
4 magyar nyelvi és 4 német nyelvi órán

A tanári beszédidőt számos tényező befolyásolja, közöttük a tanulói munkaforma is. A korábbi tanóra- és diskurzuskutatások azt igazolták, hogy erős korreláció, szignifikáns összefüggés van a frontális munkaforma aránya és a tanári beszéd aránya között (Antalné Szabó 2016). Ez azt jelenti, hogy ha magas a frontális munka aránya, akkor általában magas a tanári beszéd aránya is az órán. Ennek az az oka, hogy az egyes munkaformákhoz jellemző interakciótípusok kapcsolódnak (Einsiedler 2001; Азимов 2009; Boócz-Barna 2015), a páros és a csoportos munkaformák alkalmazásakor párhuzamosan beszélhetnek a tanulók. A frontális munkaforma alkalmazásakor általában nincsenek vagy kis számban vannak párhuzamos tanári és tanulói beszédfordulók. Ez alól kivétel az idegen nyelvi órákon előforduló kórusban beszélés, a közös éneklés. Ugyanakkor ez a munkaforma önmagában nem alkalmas a tanulói beszéd egyéni fejlesztésére. Az egyéni, a csoportos és a páros munka alkalmazása kínál nagyobb teret és több időt a tanulók egyéni fejlesztésére, ezeknél a frontális munkához képest lényegesen több diák kap beszédjogot, megszólalási lehetőséget. Míg a frontális munkaforma esetén a tapasztalatok alapján a tanulói beszédfordulók rövidek, néhány szavasak csupán – egy korábbi, magyar nyelvű órákra vonatkozó kutatás szerint átlagosan csak 7 szóból állnak (Antalné Szabó 2006) –, addig a kooperatív és az egyéni munkaformák alkalmazásakor a tanulóknak több lehetőségük van hosszabb időtartamú, összefüggő megszólalásokra (Asztalos 2015).

A 8 vizsgált óra adatain végzett statisztikai elemzés nem mutatott ki korrelációt, szignifikáns összefüggést a frontális munkaforma és a tanári beszéd

aránya között, ezáltal nem igazolódott a korábbi kutatási eredmények alapján megfogalmazott hipotézis. Ennek az oka részben a kis elemszám, részben az órákon alkalmazott tanári kommunikációs stratégiák nagy fokú változatossága lehet. A kutatásban részt vevő tanárok között volt olyan pedagógus (az 1. sz. magyar nyelvi óra tanára), aki a viszonylag alacsony arányú frontális munkaforma ellenére is igen nagy arányban beszélt az órán. Volt olyan pedagógus is (a 4. sz. német nyelvi óra tanára), aki a legmagasabb arányú frontális munkaforma mellett is viszonylagosan keveset beszélt az órán.

A statisztikai vizsgálat erős negatív korrelációt, szignifikáns összefüggést mutatott ki a tanári beszéd aránya és a beszédfordulók száma között (r = -0,719, p = 0,045), ez azt jelenti, hogy a vizsgált 8 órán a jellemzően gyakrabban megszólaló – többnyire idegen nyelvi – tanárok átlagosan kisebb arányban beszélnek az órán, mint a ritkábban, ám általában hosszabban megszólaló – többnyire magyar nyelvi – pedagógusok. A mintán végzett statisztikai vizsgálat eredményei erős korrelációt, de nem szignifikáns összefüggést mutatnak a tanári beszéd aránya és a tanári beszédfordulók időbeli terjedelme között (r = 0,888, p = 0,003). Ez arra utal, hogy ha hosszabb a tanár beszédfordulójának az átlagideje, akkor gyakran magasabb a tanári beszéd aránya is az órán.

A kutatási eredmények csak részben mutatnak szignifikáns eltérést a magyar nyelvi és a német nyelvi tanárok kommunikációja között. A T-próbával végzett statisztikai elemzés nem mutatott ki szignifikáns eltérést a magyar nyelvi és a német nyelvi órákon alkalmazott frontális munkaforma aránya között (p = 0,812). De a T-próba szignifikáns eltérést jelzett a magyar nyelvi és a német nyelvi órákon elhangzó tanári beszédfordulók száma (p = 0,004), a tanári beszédfordulók átlagos időtartama (p = 0,001) és a magyartanárok, valamint a némettanárok beszédidejének az aránya között (p = 0,007). Ez a szignifikáns különbség részben azzal is magyarázható, hogy a magyar nyelvi órákon tanuló diákok anyanyelvi szinten beszélik a tanóra nyelvét, míg a német nyelvi órák tanulói idegen nyelvként tanulják a német nyelvet, és ehhez a nyelvi tudásbeli különbséghez is alkalmazkodnak az idegen nyelvi tanárok.

3 A tanári beszédfordulók grammatikai megformáltsága

A tanári beszéd kognitív funkciója vitathatatlan az osztálytermi diskurzusban, a diákok tanulási folyamatában. A tanári beszéd explicit és implicit elemei együttesen szolgálják a megértést, a tanulók kognitív tevékenységének, a tanári beszéd dekódolásának a sikerességét. A tanári magyarázatok, a tanári instrukciók és a tanári kérdések szemantikai szerkezete és grammatikai megformáltsága egyaránt befolyásolja, hogy a tanulók megértik-e, és milyen szinten

értik meg, hogyan értelmezik a tanári kommunikációt. Mindez hatással van a tanulási eredményükre (Sáfrányné Molnár 2016).

A megértést meghatározó elemek a diskurzusszervező grammatikai eszközök is, közöttük a névmási és a fogalmi szójelentésre épülő koreferencia. Az anaforikus, a kataforikus és a deiktikus névmások használata a tanári beszéd követhetőségét és érthetőségét támogatják, ha a megfelelő helyen és a szükséges mértékben élünk velük. A hosszabb terjedelmű tanári beszédfordulókban a névmási koreferencia a tanulóktól folyamatos figyelmet, megfelelő emlékezőképességet igényel a névmási anaforákat nem tartalmazó, a fogalmi szójelentésre, például az tematikus főnevek ismétlésekre épülő koreferenciához képest (Kugler–Tolcsvai 2015). A tanári instrukció megismétlésekor a tanárok gyakran alkalmazzák azt a kommunikációs stratégiát, hogy nem a teljes instrukciót ismétlik meg, hanem csak ennek grammatikailag hiányos vagy névmási koreferenciát tartalmazó formáját (Sáfrányné Molnár 2016). Ez a kommunikációs stratégia feltételezhetően nagyobb sikerrel alkalmazható az anyanyelvi órákon, mint az idegen nyelvi órákon a tanulóknak az anyanyelvi tudásához képest alacsonyabb szintű idegen nyelvi tudás miatt. A névmási anaforák – ha a megértést nem zavaró számban alkalmazzuk őket – a magyar nyelvi órákon a tanári beszédben segítenek elkerülni a szükségtelen ismétlést és az ebből származó redundanciát.

A tanári beszéd megértését komplex módon határozza meg a tanári beszéd grammatikai megformáltságán túl a diskurzus pragmatikai kontextusa, a tanulók tudáskerete, a tanulóknak az osztálytermi diskurzusra, a tanári beszéd témájára vonatkozó fogalmi sémái, a forgatókönyvek is (Kugler–Tolcsvai 2015). A magyar nyelvi és az idegen nyelvi órákon a nyelvi tudás más-más módon befolyásolja a megértést. Az anyanyelvi órákon a tanulók szabadon, különösebb nehézségek nélkül használják anyanyelvüket. Az idegen nyelvi órákon a fejlesztés célja magának a nyelvnek a megtanulása, ezért az idegen nyelvi órákon nagy súllyal játszik szerepet a tanári kommunikáció megértésében a tanulóknak az idegen nyelvvel kapcsolatos pragmatikai, grammatikai, lexikai stb. tudásának a szintje.

A következő magyar nyelvi és német nyelvi tanári beszédfordulók az ún. tanári „bőbeszédűséget" szemléltetik. Megfigyelhetők a példákban a tanári kommunikációs redundancia különböző forrásai: a tanári megnyilatkozások megismétlése azonos vagy hasonló nyelvi formában; a megnyilatkozások halmozása; a megnyilatkozás grammatikai formai bonyolultságának az észlelése és a megnyilatkozás újrafogalmazása, a szünettartás hiánya stb.

> *Nem hiányzik senki? Jó, foglaljon helyet mindenki! Köszönöm szépen. […] Na, akkor a mai alkalommal a múlt órán lezárt, egyszerű mondatról szóló egység után az összetett mondatról elmondandókra váltanánk át. A füzet legyen mindenki elé teregetve, és mindjárt ki fogok osztani egy olyan szöveggyűjteményszerűséget, amit*

használni fogunk az elemzendő mondatokhoz. Amit egyelőre tudhatunk, az öö csak emlékeztetőül, ezt nem kell feltétlenül újra leírni, a következő: innen ágaztunk el még annak idején, több héttel ezelőtt, a mondat fogalmától, és állapítottuk meg azt, hogy alapvetően egy egyszerű, illetve egy összetett ágra lehetne ezt – nemcsak a magyar nyelvben, hanem a legtöbb nyelv esetében – bontani. És akkor ezt, szerkezete szerint legalábbis ezt az oldalt boncolgattuk tovább. Most váltanánk át a másik oldalra. Az elnevezésekből – közben ezt én kiosztom –, az elnevezésekből következhetne egy érdekes dolog, meg szerintem lehet is egy ilyen fajta rutinja a társaságnak az elmúlt órákon elemzett mondatok kapcsán, hogy az egyszerű mondat ugyebár egy egyszerűbb dolog volna értelemszerűen, és ahhoz képes ez az összetett mondat képviselne valamiféle nagyobb öö *bonyolultságot. Az első feladat az volna […], egyet egyelőre, jó? Hogy legyen biztosan elég. Az első feladat az volna, hogy a, az A, illetve a B jelű szöveget olvassa végig mindenki két szempontot szem előtt tartva. Az egyik az egyszerű, illetve összetett mondatok aránya volna: mennyire egyszerűek, illetve mennyire összetettek szerkezetük szerint ezek a mondatok? A másik pedig a szöveg* öö *bonyolultsági foka vagy összetettsége, nehézsége volna. Adok ide még egyet. Tehát csak az A-t meg a B-t egyelőre, minél gyorsabban. […] Egyszerű, illetve összetett mondatok aránya, és a szöveg öö bonyolultsága, nehézsége, finomsága. […] Na, nagyjából át lehetett futni énszerintem a dolgot. Kinek volna meglátása? Beszéljünk először az A típusú szövegről! Mennyire egyszerűek, illetve összetettek ezek a mondatok? Ádám?* (4. sz. magyar nyelvi óra)

A fenti tanári beszédforduló magában foglal magyarázó, kérdő, felszólító, fatikus, óraszervező és diskurzusjelölő tanári megnyilatkozásokat. A beszédforduló mintegy két harmada magyarázat, majd szünettartás nélkül követi a tanulói feladat igen bonyolult grammatikai formájú, nehezen követhető instrukciója: *Az első feladat az volna […] egyet egyelőre, jó? Hogy legyen biztosan elég. Az első feladat az volna, hogy a, az A, illetve a B jelű szöveget olvassa végig mindenki két szempontot szem előtt tartva. Az egyik az egyszerű, illetve összetett mondatok aránya volna: mennyire egyszerűek, illetve mennyire összetettek szerkezetük szerint ezek a mondatok? A másik pedig a szöveg* öö *bonyolultsági foka vagy összetettsége, nehézsége volna.* A hiányos grammatikai szerkezetű instrukció nem ismétli meg a korábban elhangzott *olvassa végig* instrukcióigét, a hiánnyal utal vissza a teljes instrukcióra: *Tehát csak az A-t meg a B-t egyelőre, minél gyorsabban.* Nem ismétli meg az újabb instrukcióban sem az instrukcióigét, sem az ige bővítményét (*két szempontot szem előtt tartva*), de megismétli az első instrukció második részét hiányos grammatikai szerkezetben: *Egyszerű, illetve összetett mondatok aránya, és a szöveg öö bonyolultsága, nehézsége, finomsága.* A grammatikai hiány ebben az esetben is koherenciát teremt a diskurzus egységei között. Az ez után következő megnyilatkozásban az általános fogalmi jelentésű *dolog* szó komplex módon utal vissza a korábbi instrukciókban megnevezett A és B szövegekre, valamint részben magára a feladatra is. A következő megnyilatkozásban a hiányzó vonzat

teremt erős koherenciát a diskurzuselemek között: *Kinek volna meglátása?* Majd a tanár teljes grammatikai szerkezetű megnyilatkozásokban fogalmazza meg ismét az instrukciót: *Beszéljünk először az A típusú szövegről! Mennyire egyszerűek, illetve összetettek ezek a mondatok?* A beszédforduló végén a tanár gondolkodási időt sem hagyva névvel szólít fel egy tanulót.

A következő diskurzusrészletben is megjelennek a diskurzuskoherencia szemantikai és grammatika eszközei.

> *Ez az első. Akár, jól figyeld meg, akár készíthetsz jegyzeteket is róla. Ez az első. […] Ez a második kép. […] Ha valaki közelebbről meg szeretné nézni, úgy gondolja, hogy több információt* öö *talál akkor, ha nem olyan távol nézi, akkor […]. Ez a harmadik kép, úgyszintén azt mondanám, hogy ha […]. Jó. És persze, ugye, az is kérdés, hogy egy képet milyen öö, öö rétegben öö tudunk feldolgozni, tehát felismered-e az épületet vagy nem. Nem kérem azt egyébként, de vannak olyan jelek a képeken, amelyek öö, öö megsegítik a válaszokat. És ez a következő öö kép. Itt* öö *azt mondanám, hogy, bocsánat, egy picit még segítsünk rá, és utána visszateszem a fényt, tehát így néz ki. Kinagyítottam, ott látjátok egy felületnek egy képét. Jó, hogyha a továbbiakban szeretnéd megnézni, akkor gyere közelebb, és próbáld ezeket a képeket összerendezni, és megtalálni bennük a közös pontot! Jó? Tehát van-e olyan fogalom, elem,* öö *amely összekapcsolja? Ki talált, ezeket a képeket, ki talált ilyen elemeket, ami? Nagyon tág? Jó, nézzük az első képről mit érzékeltetek? Milyen, mit, mit tudtatok leolvasni? Máté, mi volt az első képen?* (3. sz. magyar nyelvi óra)

A diskurzusrészletben koherenciateremtő eszköz a *kép* tematikus főnév többszöri megismétlése. Koherenciateremtők ebben az esetben is a hiányos grammatikai szerkezetű megnyilatkozások: *Ha valaki közelebbről meg szeretné nézni, úgy gondolja, hogy több információt öö talál akkor, ha nem olyan távol nézi, akkor…* De az első példához képest több deiktikus névmást is tartalmaz, amelyek értelmezéséhez a szituáció ismerete feltétlenül szükséges: *Ez az első; Akár, jól figyeld meg, akár készíthetsz jegyzeteket is róla; Ez a második kép.* Jellemzően több deiktikus diskurzuselem hangzik el azokban a beszédfordulókban, amelyeket szemléltetés kísér. Ez a fajta diskurzusgrammatikai stratégia folyamatosan nagy figyelmet vár el a tanulóktól.

A magyar nyelvi órákon – ahogyan azt a korábbi adatok is bizonyították – nagyobb számban hangoztak el egy percnél hosszabb tanári közlések. Az elemzett német nyelvi órákon jellemzően kevesebb volt az egy percnél hosszabb tanári beszédforduló, ezek egyike a következő példa.

> *Okay. Ich glaube die Zeit war genug dafür. Jetzt machen wir dann mit euren Ideen eine kleine Statistik. Okay. Wenn ihr kurz an die Tafel guckt, öö hab ich hier dieselben Fotos, diesmal in Farbe. Das sind übrigens eigene Fotos von XX Schüler gemacht. Und mich interessiert* öö, was findet ihr positiv, was findet ihr negativ

> hier an der Schule. Und deshalb habe ich hier zwei Smileys, okay? Dieses Smiley ist sehr optimistisch und glücklich, und findet alles toll. Das hier ist ein böses Smiley, und man kann diese Symbole klonen. Okay, ich zeige erstmal. Öö, ich brauche hier dann eine Person zur Hilfe. Er oder sie soll einfach die Symbole in die Rubriken ziehen. Okay, das ist nur die Aufgabe. Okay. Also hör ich etwas Positives über die Schüler, mache ich dann so. Okay? Und dort haben wir dann ein Smiley. Okay, gut öö. Das brauchen wir jetzt nicht. Und vielleicht sehen wir am Ende was unsere Meinung ist. Okay. Hat jemand Lust, hier an der *Tafel zu arbeiten?* (4. sz. német nyelvi óra)

Az idézett németórai tanári beszédfordulóra kevésbé jellemzők a hiányos grammatikai szerkezetű megnyilatkozások és az anaforikus névmásoknak mint diskurzuskoherencia-teremtő eszközöknek a használata, sokkal inkább jellemzi a tematikus főnevek megismétlése (*Tafel, Foto, Smiley* stb.), ez teremt koherenciát a megnyilatkozások között. Ugyanakkor ebben a részletben is igen nagy számban fordulnak elő olyan deiktikus névmások és kifejezések, amelyek értelmezését a diskurzuskontextus, a szituáció, a tevékenységek eljátszása, megmutatása segíti: *Ich glaube die Zeit war genug dafür; Jetzt machen wir…; …hab ich hier dieselben Fotos; Das sind übrigens eigene Fotos…; Dieses Smiley ist…; Das hier ist ein böses Smiley…; man kann diese Symbole klonen; …ich brauche hier dann eine Person zur Hilfe; mache ich dann so; Das brauchen wir jetzt nicht* stb. A következő megnyilatkozásben elhangzó anaforikus *das* névmás az őt megelőző tanári megnyilatkozásokra utal vissza: *Okay, das ist nur die Aufgabe.*

Mind a második magyar nyelvű példában, mind a német nyelvi diskurzusrészletben gyakran hangoznak el – valószínűleg a tanár egyéni nyelvhasználatára jellemző – hezitációk (öö) és diskurzusjelölő megnyilatkozások (*Jó. Jó? Okay.*). A diskurzusjelölők is hatással vannak a tanári beszéd megértésére, értelmezésére, a legtöbb esetben segítik a megértést, árnyalják az értelmezést, nemritkán tagolják a beszédfordulót, ugyanakkor túlzó használatuk zavarhatja is a tanulók kognitív tevékenységét, a megértési, értelmezési folyamatot.

Az elemzett órákon a tanári közlések időnként túlságosan bonyolultak, nehezen érthetők voltak, sok redundáns elemet tartalmaznak. Az idegen nyelvi órán sem elsősorban a nyelvről, hanem az adott nyelven szükséges beszélnie a pedagógusnak (Medgyes 1997; Bárdos 2000). Az ismétlés és a megnyilatkozás újrafogalmazása nem szükségszerűen fölösleges az idegen nyelvi órákon, hanem támogatja a különböző nyelvi szinten álló diákok beszédértését, a tanulók figyelmének az ébrentartását.

Mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi tanárnak elsősorban az feladata, hogy úgy kommunikáljon, hogy kommunikációja segítségével bővüljenek a diákok ismeretei, fejlődjön kommunikációjuk. Ezért fontos a tanár nyelvi

és didaktikai, szakpedagógiai tudatossága. A jól megválasztott szövegek, a találó példamondatok, az egyszerű, érthető tanári közlések szükségtelenné teszik a hosszas tanári magyarázatokat (Medgyes 1997; Feld-Knapp 2015). A tanulás kognitív szemlélete feltételezi az ösztönös megfigyelést, a tanulók autonóm felfedező személyiségének a nagyobb szerepét.

Az idézett diskurzusrészletek azt is mutatják, hogy a tanárok általában nem tartanak szünetet a tanári kérdés és a tanári instrukció után. A tanári kommunikáció dominanciáját növelik azáltal, hogy anélkül, hogy meggyőződtek volna az elhangzó tanári megnyilatkozás megértéséről, szünet nélkül egymás után többször megismétlik ugyanazt a megnyilatkozást az eredeti formában vagy egy-egy újabb nyelvi variánsban. Az osztálytermi kommunikáció természetes része a csend, nem kell az óra minden percét tanári beszéddel megtölteni (Medgyes 1997; Antalné 2006). Nemcsak a rövid, érthető instrukciók segítenek a gondolkodásban, a minél több tanuló aktivizálásában, hanem az utánuk tartott beszédszünet is.

A tanulóknak mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi kommunikációjára pozitívan hat a nyelv tanításának a funkcionális szemlélete, ha a nyelvtani rendszerrel is autentikus szövegek és diskurzusok segítségével, az élő nyelvhasználat vizsgálatával ismerkednek meg a gyerekek. A pragmatikai funkciók többoldalú megközelítése árnyalja a tanulókban az anyanyelv és az idegen nyelv rendszeréről, grammatikai és pragmatikai sajátosságairól kialakult képet. Kialakul bennük a nyelv és a nyelvhasználat többértelműségének, a nyelv és a kommunikáció nyitottságának a szemlélete, felfedezik a nyelvi kreativitást (Medgyes 1997; Boócz-Barna 2015; Feld-Knapp 2015).

4 A pedagógus nyelvi személyisége és a tanári beszéd funkciója

A nyelv mint tantárgy specifikuma abban is rejlik, hogy míg a legtöbb tantárgyban a nyelv eszköze a tudás közvetítésének és elsajátításának, addig az anyanyelvi és az idegen nyelvi órákon kettős a funkciója, egyszerre eszköze és tárgya is az oktatásnak–nevelésnek. A pedagógus különféle szerepek és elvárások rendszerében tanít és nevel (Fábián 2002). Egyetlen pedagógus, a nyelvtanár viselkedése sem értelmezhető a személyiség, a tanári attitűdök és a tanári szerepek komplex vizsgálata nélkül. A nyelvtanár saját személyiségén keresztül szűrve igyekszik megfelelni az intézményi és a társadalmi kommunikációs elvárásoknak, ezért ennek az „átszűrésnek" az eredménye, pedagógiai kommunikációja is részben egyéni arculatot mutat. A tanári kommunikációban is megjelennek a tanárok beszédének egyéni jellemvonásai,

a nyelvi személyiségük (Карaулов 1987; Карасик 2015). Az eddigi kutatások és a tanulmányban elemzett adatok azt igazolják, hogy az egyéni beszédsajátosságok, az egyéni pedagógiai kommunikációs stratégiák is különféle nyelvi és nem nyelvi elemekben jelennek meg a tanári kommunikációban, ezek például a következők (Анталне Сабо 2016):

- az idővel való gazdálkodás a tanári kommunikációban;
- egyéni strukturális sajátosságok és beszédmintázatok;
- a pragmatikai funkciók és nyelvi, nem nyelvi kifejezőeszközeik egyéni alkalmazása;
- a pragmatikai, szemantikai, grammatikai, stilisztikai, retorikai, fonetikai stb. diskurzuselemek mennyiségi, eloszlási és gyakorisági mutatói stb.

Az anyanyelvi beszélő tanár beszédének részben más a funkciója, mint az idegen nyelvi tanáré. Az anyanyelvi tanár beszéde más értelemben minta, mint az idegen nyelvi tanáré. A tanári beszéd funkciója az anyanyelvi órán jellemzően az osztálytermi diskurzus és az osztálytermi tanulás szervezése, a szociális kommunikációs formák elsajátítása. A modern anyanyelv- és idegennyelv-tanításnak egyaránt fontos része a diskurzus, a szöveg nyelvtanának a megfigyelése, elemzése is. A véges idejű tanítási folyamat azonban korlátokat szab a nagyszámú pragmatikai funkció és a nagyszámú kifejezőeszköz megfigyelésének és tudatos alkalmazásának (Bárdos 2000), így az osztályteremben zajló diskurzusok, benne a tanári beszéd is mintát adhat a diskurzusszervező elemek használatára.

Az idegen nyelvi tanár és az anyanyelvi tanár beszédének mintaszerepe abban is különbözik, hogy az idegen nyelvi tanárnak mindig választania kell az idegen nyelvi repertoárjából, hogy érthető legyen a tanulók számára. Az anyanyelvi órán tanuló diákok ezzel szemben többnyire birtokában vannak anyanyelvüknek, ezért az anyanyelvi tanár beszéde általában érthető számukra. Az anyanyelvi órán a tanulók saját anyanyelvi ismereteiből, kommunikációs tapasztalataiból lehet kiindulni, erre lehet és szükséges is építeni. Ugyanakkor a tanulók nem feltétlenül tudnak tudatosan bánni az anyanyelvükkel sem. Az idegen nyelvi tanár és az anyanyelvi tanár beszédének fontos nyelvi szocializációs szerepe is van a tanulók beszédfejlődésében. Az idegen nyelvi és az anyanyelvi órán is más-más módon, de az életkori sajátosságokhoz és a tanulók fejlődő nyelvhasználatához, alakuló nyelvi tudatosságához, szókincséhez igazodva egyre komplexebb nyelvhasználatra van lehetőség és szükség a tanár részéről azért, hogy a pedagógus beszéde valóban mintaértékű és érthető legyen (Bárdos 2000; Feld-Knapp 2015). A pedagógus kommunikációja a mintafunkció mellett minden nevelési–oktatási szinten és minden színtéren, minden szaktárgyban fontos nevelési funkciót is betölt.

A tanári beszéd mint pedagógiai eszköznek a hatékonyságát számos egyéb tényező is befolyásolja a pedagógus személyiségén kívül: a tanulók sajátosságai, a pedagógus és a tanulók közötti kapcsolat, a kommunikációs körülmények, az egyéb dologi tényezők. A nevelésben fontos szerepe van a tanár és a tanári beszéd hitelességének is. A pedagógus egész személyiségével, beszédével és viselkedésével meghatározó benyomást tesz az osztályra. Mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi tanár alkalmazhat retorikai eszközöket beszédében a megértés támogatására, a figyelem felkeltésére és fenntartására, a tanulás motivációjának az erősítésére (Apel 1997). Fontos, hogy a pedagógusok képesek legyenek a verbális és a nonverbális eszközöket változatosan, hitelesen, a tanulók sajátosságainak, a pedagógiai és a szaktárgyi céloknak, az osztálytermi komplex kontextusnak megfelelően használni.

A tanulók fejlődésében és tanulási eredményében meghatározóak, hogy kikkel és milyen kommunikációs kapcsolataik vannak az iskolában és az osztálytermen túl. A pozitív osztálytermi légkör kedvezően hat az egész oktatási-nevelési folyamatra. Motiváló légkört azonban csak azok a pedagógusok képesek teremteni, akik törekszenek a nyitott, partneralapú kommunikációra, a mértéktartó, empatikus tanári beszédre, akik elegendő időt és teret adnak a tanulóknak a megszólalásra, az egymás közötti kommunikációjukra.

5 Összegzés

A vizsgálat eredményei csak részben igazolták a kutatás hipotéziseit. Az osztálytermi diskurzus szerkezete a példák alapján hasonló a magyar nyelvi és az idegen nyelvi órákon, alapegységük a tanári és a tanulói beszédforduló, amelyek jellemzően háromelemű szomszédsági párt alkotnak. A tanulmány példákat mutatott be arra, hogy a tanári beszédfordulókat milyen tipikus tanári megnyilatkozások alkotják. A kutatási eredmények alapján igazolódott az a hipotézis, amely szerint a tanári beszédidő általában mind a magyar nyelvi, mind a német nyelvi órákon nagyobb, mint a tanulói beszédidő, és igazolódott az a feltevés is, hogy az idegen nyelvi órákon kisebb a tanári beszéd aránya, mint a magyar nyelvi órákon. A vizsgálatok nem támasztották alá azt a hipotézist, hogy szignifikáns összefüggés van a tanári beszéd ideje és a frontális munka aránya között. Az eredmények meggyőzően igazolták azonban a szignifikáns összefüggést a tanulói beszédfordulók száma és átlagos időterjedelme, valamint a tanári beszéd aránya között, továbbá a szignifikáns eltérést a magyar nyelvi és a német nyelvi órákon elhangzó tanári kommunikáció között. Bár a kutatás konkrét eredményekkel nem támasztotta alá, de az elemzett órák adatai arra utalnak, hogy a tanári kommunikációt

meghatározza a tanár pedagógiai nyelvi személyisége, amely a különféle kommunikációs stratégiákban mutatkozik meg. A tanulmány példákkal szemléltette, hogyan befolyásolhatja a tanári beszéd megértését a tanári beszédfordulók grammatikai és szemantikai szerkezete. Az eredmények jelzik továbbá azt is, hogy a tanári diskurzusmintázatokat komplex tanórai kontextusban szükséges és érdemes vizsgálni.

A diskurzuskutatások eredményei segítik a pedagógusokat tanári kommunikációjuk tudatos megfigyelésében, elemzésében és fejlesztésében. Mindez hozzájárulhat ahhoz, hogy az iskolákban több hatékonyan kommunikáló pedagógus tanítson–neveljen. Ez azért is fontos, mert a technikai eszközök térhódítása ellenére a személyes kommunikáció, a tanári beszéd az iskolai nevelés meghatározó eszköze napjainkban is.

Irodalomjegyzék

Азимов, Эльхан Гейдарович / Щукин, Анатолий Николаевич (2009): Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР.

Antalné Szabó Ágnes (2006): A tanári beszéd empirikus vizsgálatok tükrében. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 225. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Antalné Szabó Ágnes (2016): A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok.* Komarno: International Research Institute. p. 47–56.

Анталне Сабо, Агнеш (2016): Дискурсивный анализ в контексте школьных уроков разных языков. In: «Научное наследие Б.Н. Головина в свете актуальных проблем современного языкознания». Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород. p. 647–653.

Asztalos Anikó (2015): A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. Anyanyelv-pedagógia 2. URL: **http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=571** (30.12.2015).

Apel, Hans Jürgen / Koch, Lutz (1997): Überzeugende Rede und pädagogische Theorie und Praxis. Weinheim/München: Juventa.

Bárdos Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Boócz-Barna, Katalin (2015): Zur Rolle von Interaktionen beim Fremdsprachenlernen. Plädoyer für echte Diskurse im Fremdsprachenunterricht.

In: Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. p. 38–51.

Boronkai Dóra (2009): Bevezetés a társalgáselemzésbe. Budapest: Ad Librum.

Einsiedler, Wolfgang / Götz, Margarete / Hacker, Hartmut / Kahlert, Joachim / Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe (2001): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fábián Gyöngyi (2002): A nyelvtanár viselkedésének megismerhetősége a személyiség, attitűdök és szerepek összefüggésében. In: Bárdos Jenő / Garaczi Imre (szerk.): Nyelvpedagógia az ezredfordulón. Veszprém: Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány. p. 25–50.

Feld-Knapp, Ilona (2015): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen. In: Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. p. 23–37.

Карасик, Владимир Ильич (2015): Языковое проявление личности. Москва: Гнозис.

Караулов, Юрий Николаевич (1987): Русский язык и языковая личность. Москва: Наука.

Király Flóra (2015): A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. URL: **http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552** (30.03.2016).

Kugler Nóra / Tolcsvai Nagy Gábor (2015): Magyar nyelv. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. Nitra: Nyitra.

Medgyes Péter (1997): A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana. Budapest: Corvina.

Sáfrányné Molnár Mónika (2016): A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban I. Anyanyelv-pedagógia 2. URL: **http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php?issue=35** (30.06.2016).

Schiffrin, Deborah / Tannen, Deborah / Hamilton, Heidi (2011): The Handbook of Discourse Analysis. Oxford: Blackwell.

Walsh, Steve (2006): Investigating Classroom Discourse. New York: Taylor & Francis e-Library.

Veszelszki Ágnes (Budapest)

Academic Writing, wissenschaftliches Schreiben, tudományos írás

Egyetemi hallgatók írásos produktumai – stilisztikai és grammatikai szempontból

1 Célkitűzések

E tanulmány célja az, hogy valós tapasztalatokkal és bőséges magyar példatárral hozzájáruljon a nemzetközi szakirodalomban alaposan körüljárt terület, a tudományos írás(készség-fejlesztés) témaköréhez a magyar mint anyanyelv kontextusában. A vizsgálat kiindulópontját az ún. *academic writing* oktatása adta: több mint tíz éve tanítok egyetemen (többek között szóbeli és írásbeli kommunikációt, stílus- és írásgyakorlatot, szöveg- és stíluselemzést, általános és üzleti kommunikációt), emellett pedig négy éve két szakkollégiumban is kifejezetten íráskészség-fejlesztést. A kurzusokon a hallgatókkal megbeszéljük – más és más aspektusból – a minél hatékonyabb és a kommunikációs céloknak leginkább megfelelő írásos produktumok jellegzetességeit, és a tanítási egységet rendszerint egy több különböző szövegből álló írásos portfólió leadása zárja. Fontosnak tartom a folyamatközpontú írástanítást: a diákok félév közben az órai és házi feladatokat mindig leadhatják javításra, hogy folyamatosan tudjanak dolgozni és javítani a végül értékelésre kerülő produktumon.

A benyújtott portfóliókból ezúttal a tudományos munkához kötődő szövegeket emelem ki vizsgálatra: a szemináriumi, tudományos diákköri és szakdolgozatokat, az esszéket, illetve az absztraktokat. Az ellenőrzés során folyamatosan gyűjtöm és jegyzetelem a sajátos (esetleg hibás) nyelvi megoldásokat, ezeket elemzem a következőkben. Nem célom azonban egy szigorú preskriptív norma bemutatása és betartatása – mindössze az írott kommunikáció hatékonyságát, sikerességét mozdítják elő a javaslatok, miközben a rendszeresen a köznyelvi írott normától eltérő formában használt alakok, megfogalmazásmódok a folyamatban lévő nyelvi változás(ok)ra is rámutatnak.

2 A tudományos írás (academic writing)

A tudományos stílusréteg jellegzetessége az egyértelmű terminológia, az értelmi jellegű kifejezésmód túlsúlya (ezáltal az érzelmi hatású, expresszív nyelvi elemek kerülése), lehetőség szerint a választékos megfogalmazásmód. Mondatformálására a kijelentő modalitás a jellemző (a retorikai kérdés azonban gyakori eszköze), és általában világos szórendre, a logikus gondolatfűzésre törekszik. Gyakran alkalmaz vizuális stilisztikai eszközöket, felsorolásokat. Sajátossága az idézetek és hivatkozások használata. A tudományos stílusréteghez köthető szövegműfajok többek között: szemináriumi dolgozat, szakdolgozat, diákköri dolgozat, folyóiratcikk, konferenciacikk, konferenciabeszámoló, tanulmánykötet, monográfia, tudományos ismeretterjesztő cikk (amely részben a publicisztikai stílushoz is tartozik), recenzió, absztrakt, kivonat, vitairat, szótár, tankönyv, lexikonszócikk (vö. Szathmári 2004; Veszelszki 2015).

A tudományos írás készségének fejlesztésére az 1990-es évek elejétől kezdve fordítanak különös figyelmet. Nagy-Britanniában, az ún. *academic literacies* elmélet keretében kezdték el a témakört alaposabban tanulmányozni (ennek az oka az volt, hogy ebben az időben vált a korábbi szűkebb körű felsőoktatás tömegoktatássá, és az egységesség érdekében a különböző szociális és képzettségi háttérrel rendelkező diákoknak szükségük volt a tudományos írás módszertanának elsajátítására; Gruber–Huemer 2016: 83). Német környezetben a kérdéskör (*wissenschaftliche Schreibkompetenz*) sokáig a német mint idegen nyelv (DaF) és a didaktika körébe tartozott, a németet anyanyelvként beszélő, érettségizett diákoknál adottnak vették a tudományos írás kompetenciáját, és csak a kilencvenes évek végén vált az (anyanyelvi beszélő) egyetemi hallgatók íráskészségének tanulmányozása kanonizált nyelvészeti kutatási területté – állapítja meg Gruber és Huemer (uo.).

Gruber és szerzőtársai (2006: 26) Bourdieu (1992) nyomán elkülönítik egymástól a tudományos és az egyetemi szociális területet, ezáltal az átfedésekkel rendelkező tudományos és az egyetemi írást (*„universitäres" und „wissenschaftliches" Schreiben*). A két doménben különböznek a pozíciók (hallgatók, oktatók vs. junior és szenior kutatók), a releváns tőkejavak (intézményspecifikus tudás és szövegtípus-kompetencia vs. diszciplínaspecifikus tudás és szövegtípus-kompetencia), az elsődleges tudásszerzés módja (biztos, tudományág-specifikus tudás vs. kutatói tudás) és a fő szövegműfajok (jegyzet, kivonat, referátum, előadás stb. vs. monográfia, tudományos folyóiratcikk, kézikönyv, recenzió, projekt-összefoglaló stb. – a szemináriumi és szakdolgozatok köztes pozíciót foglalnak el) (Gruber et al. 2006). E megkülönböztetés alapján a munkámban elsődlegesen az egyetemi írással és annak elsajátításával foglalkozom.

Gruber és Huemer (2016: 88) oktatói interjúkat és szemináriumi megfigyelési naplókat vizsgáló empirikus elemzése szerint az egyetemi oktatók a diákjaik írásos produktumaitól meglepően egységesen ugyanazokat várják el: tudományos stílus; egységes kinézet; világos szerkezet („ein roter Faden"), érvelés és a megfelelően alátámasztott saját vélemény (ez utóbbival kapcsolatban nem volt teljes az egyetértés), a szakirodalom használata és helyes idézése. Meglepő eredmény, hogy a hallgatók e követelményeket nem a tudományos diskurzusra jellemző általános szövegnormaként, hanem az egyes oktatók egyéni elvárásaiként interpretálták – márpedig ha a diákok nem tartják kommunikatív, célorientált elveknek e kritériumokat, az megnehezíti a szövegtípus-kompetencia elsajátítását.

Kornmeier (2011: 34) szerint 70%-ban a tartalom, 20%-ban a stílus és 10%-ban a forma számít a tudományos munkák értékelésekor. Bennett (2009: 44–45) a tudományos írásra felkészítő munkákban öt visszatérő alapelvet talált:

1) általános elvek (az *academic writing* explicit definíciói vagy az általános elvek kimondása): a világosság, a gazdaságosság, az objektivitás, az érveléstechnika követelménye;
2) szövegstruktúra: a tervezés szükségessége, a teljes szöveg strukturálása; a bekezdések szerkezete (tételmondat, mondatok száma egy bekezdésben); koherencia és kohézió;
3) grammatikai kérdések: mondatszerkezet és mondathosszúság; alárendelés és mellérendelés; aktív és passzív fogalmazás; időviszonyok; modalitás stb.;
4) lexikai jellemzők: használandó és kerülendő szókincs; a szakszókincs használata;
5) egyéb: hivatkozás és idézés; plagizálás elkerülése; elméletek beépítése; empirikus adatok bemutatása.

3 Tanácsok a hallgatók tudományos dolgozatainak elkészítéséhez

3.1 Tartalomra és szerkezetre vonatkozó tanácsok

Martin Kornmeier a német akadémiai közegben széles körben ismert, *Wissenschaftliches Schreiben leicht gemacht* című iránymutató munkájában a tudományos írást kuglófsütéshez hasonlítja: a kuglóf fajtájának kiválasztása a témaválasztásnak, a hozzávalók megfelelősége a források felhasználásának, az összekeverés a kidolgozásnak és megfogalmazásnak, a kuglófformába öntés pedig a megformázásnak felel meg. A kuglóf-analógia segítségével ismerteti a szerző a dolgozatkészítés közben elkövethető hibákat is (1. táblázat):

Sütés	**Tudományos munka**
kevés előkészítés	témaválasztás elsietése, a kutatott kérdés nem elég precíz
lemondás az élesztőről	kutatási kérdés: kitűzött cél és mozgatórugó
kevés liszt	hiányzik az anyag (szubsztancia), nem megalapozott érvelés
vaj helyett margarin	nem színvonalas szakirodalom
régi tojás	régi, elavult szakirodalom
citromhéj, mazsola elhagyása	önálló (primér és szekundér empirikus) kutatás elmulasztása
elsózás	túl sok, felesleges illusztráció, nem hathatós érvek
tej kölcsönkérése a szomszédtól	lemondás az önálló gondolatokról
mindent egyszerre a tálba	nem az érvelésnek megfelelő felosztás, tagolás, struktúra
nehéz kandiscukor	a források feldolgozás, értelmezés nélküli visszaadása
néhány keverés	felületes megfogalmazásmód
robotgép helyett kanál	modern eszközök helyett elavultak
tepsi a kuglófforma helyett	formai előírások elhanyagolása
nem kelesztjük	nem jut idő aludni rá még egyet, átolvastatni
túl soká sütés	túljavítás, a kevesebb néha több

1. táblázat: A dolgozatkészítés közben elkövethető hibák – a kuglófsütés analógiájával (forrás: Kornmeier 2011)

A Kornmeier-féle tanácsadó kötet is figyelmet fordít az ún. írásblokádra (*Schreibblokade*) vagy íráskrízisre (*Schreibkrise*), bár nem tartja megoldhatatlan gondnak. Indoklása szerint ezt a fogalmat egyes tanácsgyűjtemények marketingcélra használják, pedig (szemben a szépirodalmi művek írásával) tudományos munkák elkészítésekor ez nem jelentkezhet, hiszen sajátos munkamódszerrel kell dolgozni, amely megakadályozza a „fehér papír-szindrómát" (Kornmeier 2011: 23). Az Írás 1.0 című (nem csak a tudományos, hanem

általában véve az írást tematizáló) kötet hangsúlyosan foglalkozik a „ceruzahegyezési pánik"-nak nevezett témakörrel, és számos, önállóan és csoportmunkában is megoldható kreatív írásgyakorlatot ad az írástól való félelem feloldására (Blaskó–Hamp 2007: 9).

A hallgatóimat a szemináriumi követelményként előírt dolgozat elkészítése előtt egy tanácslistával szoktam ellátni, amely a dolgozat tartalmára, szerkezetére, nyelvi megformáltságára, helyesírására, küllemére, valamint a dolgozatkészítés etikájára és a hivatkozásokra vonatkozóan tartalmaz javaslatokat. Ezek közül a következőkben a tartalmi és a szerkezeti tanácsokból mutatok példákat.

A dolgozat tartalma kapcsán olyan témát érdemes választani, amelyről valóban van a szerzőnek mondanivalója. A szakirodalom összeollózása nem elegendő feltétele egy szemináriumi vagy szakdolgozatnak. A szakirodalom értő és kritikus használatán túl saját gondolatokat is a dolgozatba kell építeni – az önálló kutatás, megfigyelés, kísérlet, kérdőíves vizsgálat, szövegelemzés, eszmefuttatás alapján írt megállapítások lehetnek csak újszerűek.

Ami a beadandó munka szerkezetét illeti, kiemelendő, hogy a dolgozatot fejezetekre kell bontani, így átláthatóbb lesz az egész munka, a felépítése – akár a tartalomjegyzékben is – áttekinthető lesz. A részeket fejezetcímekkel, alcímekkel kell ellátni, és az egységeknek logikus rendben kell követniük egymást. A dolgozatot bekezdésekre is kell tagolni, ezek szintén az értelmi tagolást, az olvasó szövegbeli eligazodását szolgálják. Ne legyenek azonban egymondatos bekezdések a szövegben (ennek irodalmi szövegben stilisztikai funkciója lehet, tudományos szövegben azonban széttördeltté teszi a gondolatmenetet). A bevezetésnek, illetve a befejezésnek, összegzésnek is legyen címe. A logikus elrendezést szolgálja a decimális számozás (amelyben ne legyenek csupán egy alpontból álló egységek).

3.2 Megfogalmazásra vonatkozó tanácsok

A legtöbb, íráskészség-fejlesztéssel foglalkozó műben ajánlott, klasszikus munka az Umberto Eco által írt *Hogyan írjunk szakdolgozatot?* című könyv (1977, magyarul: 1996). A kötet tisztázza a szakdolgozat céljait, tanácsokat ad a témaválasztáshoz, az anyag felkutatásához, a munkaterv elkészítéséhez és a jegyzetek készítéséhez (a digitális korszakban a részletesen kifejtett papíros-cédulázós módszer elavultnak tűnik), a megfogalmazáshoz és a szöveg végső változatának elkészítéséhez. Eco egyes szám első személyű szövegének stílusa mesélős, kevésbé tárgyilagos, képletesen szólva a szerző kézen fogja a szakdolgozatírót, és így vezeti a dolgozatírás során. Nem ismertethetek itt részletesen minden, a kötetben szóba kerülő témakört, csupán az

elemzésünk szempontjából releváns két utolsó, a megfogalmazást és a végső formába öntést tárgyaló fejezetből emelek ki jellegzetes részeket. Eco (1996) szerint „senki nem Proust", tehát érdemes kerülni a hosszú mondatokat és az alanytalan szerkezeteket; „senki sem e. e. cummings", vagyis a szakdolgozat ne legyen formabontó, tartsa tiszteletben a tanulmányírás szabályait. További szövegalkotási tanácsai, az ecói sorrendet és megfogalmazást követve: „írjanak sokszor új bekezdést"; „írjanak le mindent, ami az eszükbe jut, de csak a legelső megfogalmazáskor"; „használjuk a témavezetőt kísérleti alanyként"; „ne ragaszkodjunk ahhoz, hogy a munkát az első fejezetnél kezdjük"; „ne használjanak állandóan három pontot, felkiáltójelet és ne magyarázgassák az iróniát"; „mindig akkor definiáljanak egy dolgot, amikor először szólnak róla". (A továbbiakban pedig a jegyzetekről, az idézetekről, a tudományetikáról és a grafikai követelményekről szól a kötet.)

Az áttekintett – eredetileg olasz, német és magyar nyelvű – írástanácsadó kötetek és gyűjtemények (Eco 1996; Blaskó–Hamp 2007; Kornmeier 2011; W1), továbbá az angol nyelvű tanácsok (összegző elemzésük: Bennett 2009) szerint a jó szöveg: érthető, tömör, kliséktől, közhelyektől mentes, aktív megfogalmazású (azaz a szerző vállalja a mondottakért a felelősséget), egyszerű; konkrét, logikus, követhető gondolatmenettel rendelkezik; egyértelmű és félreérthetetlen; csak lényeges információt tartalmaz; életteli és szemléletes. Ezzel szemben a rossz szöveg: többértelmű, túlbonyolított (negatív példa: *A pozitív eredménnyel záruló két vizsgálat közlésre kerül, míg a negatívval végződő másik tíz nem, holott lehet, hogy az eredmények a véletlennek köszönhetőek.*); beszélt nyelvi, laikus, bulvár (negatív példák: *a középnemzedék brutálisan tehetséges tagja*; *tudósok egy csoportja… Lássuk a medvét!*); semmitmondó, közhelyes (negatív példák: *Kidurrant a dotcom-lufi; Az internet meghatározza az életünket; lényeg a lényeg*); dagályos, poétikus, túlzó (negatív példa: *ha csodás gyógyulást nem is, de csodás életet várhatunk*; a példák forrása: W1).

A mértéktartó objektivitás és az érvelő stílus követelményei egy íráskészség-fejlesztő online tananyag szerint a következők:

> Törekedni kell a téma elfogadott nyelvezetének, fogalmainak szakszerű használatára. Feleslegesen és indokolatlanul azonban nem kell idegen kifejezéseket használni. Kerülni kell […] a hétköznapi informális kommunikációban használatos kifejezéseket vagy laikus megfogalmazásokat. Kerülni kell a homályos, kétértelmű megfogalmazásokat, túlbonyolítást, felesleges szavakat és szóismétléseket. Visszafogottan kell használni a minősítéseket és értékeléseket. Ne alkalmazzunk túlzó jelzőket, érzelmi töltésű kifejezéseket. Az érvelő-bizonyító stílusban minden kijelentésnek tartalmilag alátámasztottnak kell lennie. Kerülni kell az érveléssel alá nem támasztott minősítéseket. (W1)

A következő pontban mindezen elvek figyelembevételével a nyelvi megformáltságra, megfogalmazásra vonatkozó megfigyeléseimet tárgyalom, egyetemi diákdolgozatokból hozott példák alapján.

4 Szövegproduktumok elemzése

Az ebben a fejezetben előforduló példák megvizsgálása a tanárszakos hallgatók számára több szempontból is hasznos, tanulságos lehet, hiszen egyrészt mind az egyetemi tanulmányaik, mind a pedagógusi (és esetleg az ehhez kapcsolódó tudományos) munka során folyamatosan írásos szövegeket kell produkálniuk, másrészt pedig a (leendő) tanároknak – eltérő hangsúlyokkal ugyan, de – szakterülettől függetlenül figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy a diákok elsajátítsák a hatékony, az adott kommunikációs célnak megfelelő írás készségét. A kiemelt példák ugyan (alap- és mesterszakos) egyetemi hallgatók írásos produktumaiból származnak, ám az írott szövegekben ténylegesen és gyakran előforduló, főbb kommunikációs, stilisztikai és grammatikai hibatípusokat az általános és középiskolás diákokkal foglalkozó pedagógusoknak (pedagógusjelölteknek) is érdemes megismerniük.

4.1 A gondolatmenet követhetősége

Lényeges, hogy a szövegalkotás során ne feledjük el az olvasót – hiszen mindig az olvasónak írunk (nem pedig a könyvespolcnak vagy fióknak). Az érthetetlen, körülményes fogalmazás nem a tudományos munka alapfeltétele. Eco megfogalmazásában:

> a szakdolgozat [és bármely egyetemi tudományos dolgozat] olyan munka, amely speciális okok miatt a referenshez vagy a korreferenshez íródik, tény azonban, hogy feltételezhetően mások is el fogják olvasni, olyan szakemberek is, akik nem rendelkeznek közvetlen tapasztalatokkal az adott tudományág területén. (Eco 1996: 97)

A nem egyértelmű utalásokat tartalmazó, esetleg alanytalan mondatok helyett az aktív, cselekvő megfogalmazást érdemes tehát előnyben részesíteni (1–2).

(1) *A cáfolat tulajdonképpen kritika, ahhoz, hogy ezt megtegyük* [mit???], *meg kell érteni a másik véleményét, gondolatmenetét.*
(2) *Bár ezek csak hangokat jelöltek, nem azt, amit ábrázoltak.*

A számítógépes szövegalkotással kapcsolatban a következőket figyelhetjük meg: A számítógép ugyan az írógép billentyűzetével rendelkezik, de a szöveget nem közvetlenül a papírra írjuk, az eredeti a gépben marad. Az

anyagtalanság miatt lehetséges többek között a szöveg(részletek) nyomtalan törlése, a beszúrás, a nem lineáris szerkesztésmód. Egyrészről ez a szövegek alaposabb végiggondolásához is vezet (ahogy ezt kísérletek is bizonyították, vö. Kruzslicz 2013), másrészről viszont a sokszoros javítás, átírás további hibalehetőségeket, félkész mondatokat is szül. A dolgozatokban előforduló értelmetlen mondatok gyakorta érezhetően a számítógépen történő átfogalmazásból adódnak (3–17):

(3) [a motivációs levél] *Az alapvető kritériumoknak teljesen megfelel, hiszen megtaláljuk benne az imént felsorolt közhelyek zömét…*
(4) *Sem a felkiáltójelek, sem a* ***három pont*** *esetében nem a* ***három*** *az állandó mennyiség.*
(5) *A tájszókat csak az érti meg, aki* ***beleolvad a mindennapokba****.*
(6) *Az emberek törekednek az egyszerűségre, ezzel* ***nem kihasználva szókincsüket****.*
(7) *Szinte* ***beleivódtak*** *ezek a szófordulatok a szókincsünkbe.*
(8) *Az előző bekezdéssel szoros kapcsolatban áll a hitelvesztés.*
(9) *Nem tudjuk magunkat* ***saját szóhasználatokon keresztül*** *kifejezni.*
(10) ***Helytelennek állítanak*** *nyelvi eszközöket…*
(11) *Téves szavak, amelyek nem hordoznak plusz információt a mondandókhoz*
(12) *Még itt az elején leszögezném, a gamer nyelvek eredetileg az angolra építenek,* ***mint világnyelv*** *azonban egy-egy hazai szerveren honosulások figyelhetőek meg.*
(13) *Vannak átfogó jellemzői, melyek alapjai a műfaj céljának eléréséhez.*
(14) *A múlt idő jele,* ***amiből*** *a törökben négy van* ***belőle****.*
(15) *Ez csak* ***egy fajtája*** *az egy nyelv elsajátításának számos motivációi* ***közül****.*
(16) *Az angolból* ***jön alakult ki*** *minden szó.*
(17) *Ennek megfelelően az elemzésben* ***kiemelendőnek*** *tartottuk azon felvételi követelmények* ***kiemelését****, amelyek példaként szolgálhatnak a hazai elitképző intézmények számára is.*

A többszörösen összetett, nehezen követhető mondatok hosszabb, bővebben kifejtendő logikai következtetést is tartalmazhatnak, ezért célszerű azokat több, rövidebb mondatra tagolni (18–20). Eco így fogalmaz: „Ne írjanak hosszú mondatokat. Ha éppen úgy adódik, írják le, de aztán szabdalják szét őket" (1996: 98).

(18) *A mesterséges nyelvek létrehozása a gyakorlati életben próbálná könnyíteni azon emberek dolgát, akik különböző anyanyelvelés egy bizonyos*

értelemben politikai mentességet nyújthatna a beszélőinek, mivel legtöbb esetben a választott nyelv, amit beszélünk politikai nézeteinkre, származásunkra is utalhat.

(19) *Problémát jelent a kis- és nagybetűk alkalmazása, hiszen csetelés közben nem figyelünk arra, mit hogyan írunk, hiszen ekkor rövid üzeneteket váltunk egymással, ezeket pedig nem szedjük mondatokba.*

(20) *Személyesen pedig, bár nagyon sok esetben voltam én a gyakorlatlanabb fél egy beszélgetésben, egy anyanyelvi beszélővel szemben, még mindig úgy gondolom, hogy a mesterséges nyelvek kialakítása, itt gondolok az eszperantóra és társaira, vagyis a beszélt nyelvekre, értelmetlen próbálkozások, ugyanis az emberi kialakítású rendszer, amelyek nem tükrözik a természet egy működését, a legtöbb esetben összeomlanak legfőképpen abban az esetben, ha az ember nincs rászorulva annak használatára.*

Ennek ellenkezője, a túl sok rövid mondat szaggatottá teszi a gondolatmenetet, és arra utal, hogy a szerző nem látta át a témát. A logikus gondolatmenet felépítésében segíthet a tartalmilag összefüggő, túlságosan rövid mondatok összevonása egy mondattá, illetve az egymás után következő bekezdések láncszemszerű átvezetése (21):

(21) *A korpusz felépítésével célom volt egy olyan adatbázis létrehozása, amely az internetes nyelvhasználat más aspektusainak vizsgálatára is alkalmas lehet, így alapot adhat esetleges későbbi kutatások számára is – akár magam vagy mások részére. Ennek megfelelően a mintavétel során törekedtem nemcsak a reprezentativitásra, hanem a megismételhetőségre is.*

4.2 A szerzői attitűd

A szerzőség jelölésére használható az egyes szám első személyű megfogalmazásmód (például: *elvégeztem*, *vizsgálom*), a többes számú fogalmazásra csak többszerzős munkákban kell törekedni (például: *elvégeztük*, *vizsgáljuk*) – ezt ajánlja Eco is (1996: 102). Umberto Eco a „bátor megfogalmazáshoz szükséges tudományos önérzet”-ről szól (1996: 116), és megállapítja, hogy:

> [n]incs bosszantóbb annál, ha […] a szerző folyton excusationes non petitae-t alkalmaz. […] Hogyhogy nem kompetensek? Hónapokat, sőt talán éveket szenteltek a választott témának, feltehetően elolvasták róla mindazt, amit lehetett, gondolkodtak rajta, jegyzeteket készítettek, és most veszik észre, hogy nem kompetensek? (Eco 1996: 116–117)

A szerző határozatlanságát, bizonytalanságát (és álszerénységét) jelzi a feltételes mód (22–24), a *talán, esetleg* partikula (25), illetve az *igyekszik* ige (26) használata. Sok esetben magabiztosabbnak hat a dolgozatszerző a kijelentő mód

alkalmazásával. Ugyancsak gördülékenyebbé válik a stílus a *szeretném*-szerkezet egyszerűsítésével.

(22) *A következőkben **rátérnék** arra…*
(23) ***szeretném** bemutatni*
(24) *Először általánosságban **mutatnám be** a megakadásjelenségek főbb jellemzőit, ezt követően példákon keresztül **szemléltetném** a típusait.*
(25) ***Talán** kezdjük ott, mik is ezek a kifejezések, amiket fent említettem.*
(26) *a dolgozatban **igyekszem** megvizsgálni*

A túlzott őszinteség (?) sem mindig szerencsés (27–29):

(27) *Dolgozatomban **semmi újat nem tudok** felmutatni.*
(28) *A norma **kis csúsztatással** korrelál a fejlettséggel, pénzüggyel, ami már közvetlenül párhuzamban áll a technikai fejlettséggel.*
(29) *Nem szeretnék nyelvszociológus szerepében **tetszelegni**.*

4.3 Stílus: közhelyek, képzavarok, stílustörések

A tudományos fogalmazás stíluskérdései nyelvenként (nyelvcsaládonként) eltéréseket mutatnak, miként ezt Bennett és Muresan (2016) az angol és az újlatin nyelvek academic writing-útmutatóinak összehasonlításával bizonyította. Eszerint míg az angol nyelvű tudományos szövegekkel szembeni elvárás az egyszerű, letisztult fogalmazásmód, az információk egyenes közlése (vö. az angol akadémiai nyelvről és útmutatókról: Bennett 2009), addig az újlatin (portugál, spanyol, olasz, román) nyelvek beszélői a tudományos stílusban is hangsúlyt fektetnek a nyelvi komplexitásra és részletekre, a szubjektivitást nem zárják ki a tudományos diskurzusból (az adatokat hangsúlyosan a megfigyelő ember tudatának szűrőjén keresztül prezentálják). Empirikus kutatást ugyan ezzel kapcsolatban még nem végeztem, ám megfigyeléseim szerint a magyar tudományos diskurzus stílusa e két véglet között helyezhető el: a magyar tudományos szövegekben fontos az egyéni stílus, az idiolektus megtartása, de az objektivitásra törekvés és az egyszerűség is (és ebben közel áll a német tudományos szövegek elvárásaihoz).

Az útmutatókban visszatérő elemként szerepel, hogy az olvasó figyelembevételével kell fogalmazni. Kornmeier (2011: 236) hármas szempontrendszert ad: 1. Milyen információt akarunk átadni az olvasónak? 2. Koncentráljunk a lényegre! 3. Töröljünk ki minden olyan szót és mondatot, amelynek nincsen a szövegben tényleges funkciója! Ezáltal nem raboljuk az olvasó idejét. A csupán helykitöltésre, a terjedelem növelésére szolgáló közhelyes szerkezetek nem viszik előre a gondolatmenetet (30–37):

(30) *lehetőségek tárháza*
(31) *ezt még hosszan ragozhatnám/sorolhatnám/bogozhatnám*
(32) *hogyan és miként*
(33) *mint tudjuk*
(34) *mint már említettem*
(35) *a teljesség igénye nélkül*
(36) (a) *a mai rohanó világunkban*
(b) *ebben a felgyorsult világban*
(c) *felgyorsuló, rohanó világban*
(37) *Látszik, hogy az emberi kreativitás határtalan. Mindenek felett törekszünk a boldogságra.*

Egészen hosszú gyűjteményt lehet összeállítani a semmitmondó bevezető mondatokból (38–41):

(38) *A kommunikáció a mai világban nélkülözhetetlen tevékenység.*
(39) *Napjainkban a kommunikációnak rengeteg formája létezik.*
(40) *A 21. század rohamos fejlődésének hála ma már mindennapjaink részévé vált az újabb típusú kommunikációs eszközök használata.*
(41) *Dolgozatom témájának kiválasztása először elég nehéz feladatnak tűnt számomra. Sokat gondolkoztam, hogy melyik témát válasszam, míg végül az érvelés téma kezdett érdekelni.*

Az üres, az érvrendszert nem segítő megfogalmazások azonban nem csak a dolgozat elején, a fehér papírtól (vagy talán a fehér képernyőtől és az üresen villogó kurzortól) való félelemből születhetnek, hanem a dolgozat bármely pontján előfordulhatnak. A szöveg végső formába öntésekor, az átdolgozás során érdemes az ún. ballasztot (a felesleges szavakat, mondatokat, bekezdéseket) kidobni (Kornmeier 2011: 251). Kosztolányi megfogalmazásában:

> […] nincs nagyobb művészet a törlésnél. Én […] az iskolában ezt előbb tanítanám, mint a fogalmazást. Végre az alkotás is ezzel kezdődik. Elhagyunk valamit, ezer millió dolgot, melyet mellékesnek tartunk, és kiemelünk valamit, egyetlenegy dolgot, melyet fontosnak tartunk. Aki tudja, mit ne mondjon, az már félig-meddig tudja, hogy mit mondjon." (Kosztolányi 1932)

Néhány példa a fentiekre (42–44):

(42) *Egyáltalán, hogy mennyire jellemző, hogy* ***valaki*** *megoszt* ***bármit*** *is az üzenőfalán,* ***hogy mi is ez a valami és, hogy ez*** *mennyire személyes jellegű, illetve milyen képet ad az illetőről.*
(43) *Tovább keresgélve az interneten,* ***kicsit bonyolultabb, mélyebb megfogalmazás****okat is találtam.*

(44) *Manapság már **minden fiatal, középkorú és az idősek** nagy része is ismeri a különböző hangulatjeleket.*

Az írásbeliségben nem eléggé explicit fogalmazás gyakori példája az *ilyen, valami, bizonyos, adott* stb. szavak használata (45–48). A szóbeli kommunikációban előforduló, implicit jellegű, kontextusra és szituációra történő utalásokat tartalmazó megfogalmazások kiküszöbölésére jó módszer lehet, ha a szerző leírja őket, hogy túllendüljön az esetleges fogalmazási nehézségen, majd a szöveg javítási fázisában átalakítja e mondatokat explicit formájú, kevesebb deixist tartalmazó szövegrészekké.

(45) *Nem csak a sztároknak van **ilyen** húzóereje, elég megnézni egy középiskolai osztályt.*
(46) *Ezek adják meg a végső lökést, hogy megvegyem azt a **valamit**.*
(47) *Azt hinné az ember, hogy **ilyen** helyzetben **olyan** durvaságokra nem is kerülhet sor, azonban szeretnék pár példát hozni.*
(48) *Néha viszont **olyan** is előfordul, hogy tényleg nincs extra haszon egy **ilyen** akcióból. Példának hozom az X pékséget, ami rendszeresen csinál **olyan** akciókat, hogy egy **adott** terméket ingyen adnak.*

A *dolog és a valami* állandó, visszatérő használata helyett érdemes a kontextusba illő, tartalmas szinonimákat keresni (49–52):

(49) *A harmadik **dolog**, amiről beszélni kell, a központozás.*
(50) *A nonverbális jelek elengedhetetlen **dolog**ban, a benyomáskeltésben alapvető fontosságúak.*
(51) *Ezen eszközöknek az érzelmekre gyakorolt hatása a mindennapi életben mérhető és valós, létező **dolog**…*
(52) *mivel egy folyamatos változásban lévő **dolog**ról van szó…* [a nyelvről]

Egyes esetekben kiemelhető a mondandónk az *érdekes és fontos* melléknevekkel, ám ezek a túlzott alkalmazásuk során elveszítik a hangsúlyozást szolgáló szerepüket (53–58):

(53) *Ami itt **érdekes** velük kapcsolatban…*
(54) ***Érdekesség**, hogy a posztolók az írásjeleket emotikonokkal helyettesítik.*
(55) ***Érdekesség** a magánhangzók sokszorosítása.*
(56) ***Érdekesség** volt a vizsgálat közben az is, hogy…*
(57) *Rendkívül **érdekes**, hogy a márkák hogyan érik el, hogy „márkásak" legyenek.*
(58) *Vizsgálatom nyelvészeti és önreprezentációs szempontból **fontos**.*

A stílustörés a stílusegység hirtelen megbomlása. Ennek az oka az lehet, hogy a szövegtípusba, a szövegkörnyezetbe nem illő, más nyelvváltozatban vagy stílusváltozatban használatos szavak kirínak a szövegből (lásd Szathmári szerk. 2004). Az elemzett dolgozatokban is előfordulnak a tudományos stílus objektivitásra törekvéséhez nem illő szavak: ritkábban a szépirodalmi stílusrétegből származó vagy fennkölt stílusárnyalatú szóalakok (59–60), sokkal gyakoribb azonban, hogy a társalgási stílusrétegből, a bulvársajtó nyelvéből vagy akár a szlengből (61–68) kerülnek be szókincselemek a tudományos dolgozat szövegébe:

(59) *Mivel **gyarló** emberek vagyunk, ezért manipulálhatók vagyunk.*
(60) *Az egyik legbosszantóbb marketingfogás a pékségek és gyorséttermek **kínzó valósága**. A fogyasztók szempontjából ez rendkívül **aljas fogás**.*
(61) *Ha az ember felkészületlenül, érvek nélkül áll ki a közönség elé, annak **súlyos leégés** lesz a vége.*
(62) *Előbb **jár a szánk**, mint sem, hogy utána gondolnánk, hogy pontosan mit is szeretnénk mondani.*
(63) *A **gazdi** szereti azt hinni, hogy ha **kedvence** édes kis játékokkal játszhat, akkor a **kiskedvenc** boldogabb lesz.*
(64) *Ebben az esetben nem volt jelentős **fölény**, **kiélezett eredmény** született.* [kérdőív értékelése, nem kosárlabda-közvetítés!]
(65) *Az idézeteknek az ég egy adta semmi köze nincs a képekhez*
(66) *Bár ezzel **lelövöm a poén** egy részét*
(67) *…az oly gyönyörű a magyar nyelvet, mely milliónyi szinonimával rendelkezik, **erodálják, mint kóla a fogzománcot**.* [szemináriumi dolgozatban]
(68) *Elkezd **matatni a cuccaival*** [szemináriumi dolgozatban]

A képzavar létrejöttének az oka a *Retorikai lexikon* (Adamik főszerk. 2010) szerint, hogy a képi elem és a hozzá kapcsolódó tárgyi elem jelentésmezője nincsen összhangban egymással. Álljanak itt egyetemi dolgozatokból származó példák a képzavarok sokféleségének illusztrálására (68–84):

(69) *A digitális kommunikáció a magyar nyelv **szépségét** rövidítésekkel **szegényíti**.*
(70) *Ez azonban csak egy teoretikus feltételezés, hiszen a gyakorlatban szinte lehetetlen, hogy az állami iskolarendszer **kielégítse** az oktatási szükségletek olyan széles **palettáját**, melyet a társadalom igényel és elvár.*
(71) *Olyan, mintha megszólítana, s ha a járókelő **szeme beleakad a szövegbe,** és éppen el is olvassa...*

(72) *A nyelv mindig a nagy tömeget hivatott kiszolgálni, a nagybetűs mainstream szolgálatában állt.*
(73) *Hogyan* ***jöttek létre*** *a Grammar Nazik* ***mint személyek****?*
(74) *mondván egy zoológus* ***ne fogjon a szavak pengetéséhez***
(75) *a* ***jelentéstan területére átnyergelve*** *a szóképeket veszem górcső alá*
(76) ***Fájó pontot mozdíthattam meg*** *az emberekben*
(77) *Az életkort tekintve* ***behatárolt voltam***
(78) *A* ***köztudatba*** *lassan* ***beég a jelszó****, miszerint deviszontot soha.*
(79) ***Kárpótolhatatlan rést*** *hagyna kultúránkon.*
(80) *Ezek után említi meg az eszperantó nyelvek* [sic!]*, amely ugyancsak a 19. század végén jelent meg Zamenhof* ***keze által****.*
(81) *Továbbhaladva az írásban mikor a* ***gondolatok tengere lecsillapodik****, és már nagyon nem jut semmi a nebuló eszébe…*
(82) *A* ***közhelyek melegágya*** *még, mikor az ember olyan helyzetbe kerül, mikor semmi érdemlegeset nem tud válaszolni egy semmitmondó beszélgetésben…*
(83) *A művészek forradalmakat indíthattak el, vagy* ***tarthatták fent*** *azok* ***lángját*** *műveiken keresztül.*
(84) *A megfigyeléseimet ezen négy év tapasztalatainak* ***szentelem alá***

A paradoxonok ellentmondásra vezető állítások vagy olyan kijelentések, amelyekből a józan észnek ellentmondó következtetések vezethetők le (így például a [85] számú mondatban: a gyerekek csak gyerekkorukban tudnak érzékenyek lenni, a későbbiekben már nem a gyerekkorukat élik, azaz nem gyerekek többé; 86–87).

(85) *A változások a gyermekkori szakaszban történnek, mert ekkor még érzékenyek a gyerekek*
(86) *Egy még nem létező nyelvről nem állíthatjuk, hogy rossz*
(87) *A közeljövőben kezdi végezni*

Szintén stilisztikai problémának tekinthető a gyakran használt kifejezések, frazémák (nem szándékos, nem stílushatást célzó) összecsúszása, összekeveredése, illetve a kollokációk nem összeillő használata (88–93):

(88) *… aki nem csak égből kapott tulajdonságokat halmoz egymásra…*
(89) *nyelvi* ***hibát vétett*** (*hibát ejt* × *vét*)
(90) *A csetnyelv során is ezt a* ***funkciót*** *szeretnék* ***kielégíteni*** *a használók.* (*igényt kielégít* × *funkciót betölt*)
(91) *Ismerjük a technika áldásos oldalait.* (*áldásos hatás* × *pozitív oldal*)
(92) *nem* ***hozta be*** *a hozzá fűzött* ***reményeket*** (*nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket*)

(93) *nyomósabb hangsúlyt fektet* (*nyomatékosít* × *hangsúlyt helyez/fektet valamire*)

Mindezen stilisztikai nehézségek kiküszöbölésében a következők segítenek: A dolgozatot elkészülte után érdemes még egyszer, „hideg fejjel" átolvasni – így a fogalmazási sutaságok, az átírásból adódó értelmetlen mondatok és az elgépelések nagy része kiszűrhető. Ezenkívül érdemes „külső szemlélővel" is átolvastatni a szöveget (Kornmeier [2011: 254] Muttitestje nyomán anyu-tesztnek hívom ezt a folyamatot).

4.4 Szóhasználat: idegen szavak, terminusok, paronimák

A túlságosan szakmai nyelv, a nem feltétlenül szükséges idegen szavak megnehezítik a szöveg befogadását. Az idegen szavak nem minden esetben szakkifejezések (vö. Kornmeier 2011: 218–219). A túlzott és nem megfelelő idegenszó-használat akár nevetségessé is teheti a szöveget (94–96):

(94) *A manapság fennálló világrend ezen régről hordozott* ***civilizációs problémája****, az* ***analfabétizmus*** *még 2014-ben sem nyert* ***maximális abszolválást****. Ezen elkeserítő* ***faktum*** *számtalan* ***kauzára*** *hivatkozik.*

(95) ***Digitális bibliotékánk*** *nyilvánvaló erényei mellett hátrányként* ***aposztrofálható*** *az* ***információ devalválódása****.*

(96) *A csönd, az ingerszegény környezet* ***markánsan marginalizálódik*** *és életszerűtlenné válik.*

Az idegen szavakat a szövegbe illő jelentésüknek megfelelően kell használni, és törekedni kell a fordítási hibák, leiterjakabok, hamis barátok elkerülésére. A hamis barátok (*faux amis*) a fordítók hamis barátai, vagyis olyan szavak, amelyek egy idegen nyelvben a fordító anyanyelvének valamely szavára hasonlítanak, mégis más jelentést hordoznak (vö. Kornmeier 2011: 221). Például az angol *billion* szó magyarra nem a hasonló hangzású *billió*-ként, hanem *milliárd*-ként fordítandó, a szintén angol *Obama Administration* helyes fordítása *Obama-kormányzat* (nem pedig *Obama-adminisztráció*), az angol *silicon* magyar megfelelője a *szilícium* (és nem a *szilikon*).

Ugyancsak feltehetőleg az idegen szó jelentésének nem ismeretéből adódik a pleonazmus (*előzetes hipotézis*, *teoretikus feltételezés, szubjektív vélemény*, *erkölcsi-morális, kölcsönös kompromisszum, először debütál*; vö. Kornmeier 2011: 175, 212–213):

(97) *elöljáróban bevezetésül*

(98) *formális hivatalos szöveg*

(99) *retorziót alkalmazott a hibák megtorlására…*

Malapropizmusnak nevezzük a téves idegenszó-használatot, amely az elemzett dolgozatok tanúsága szerint főként e paronimapárok kapcsán fordul elő: *adaptál – adoptál; akció – aukció – kaució* (**kaukció*); *komplexum – komplexus, koncesszió – koncepció*; *ökonomikus – ökumenikus; rezsi – rezsim; szuverén – szuterén – szuvenír* (100–101).

(100) *A képregény egyik alapeszközét* ***inventálta*** *a műfajba.*
(101) *pubertárskor* [népetimológiás szóalkotás]

Gyakori magyar paronimák, vagyis hasonló hangzású, de eltérő jelentésű szavak többek között a következők: *egyenlőre – egyelőre*; *ijedség – ijedtség, fáradság – fáradtság, izzadság – izzadtság; önkényes – önkéntes*; *tanúság – tanulság – tanultság; egyhangúan – egyhangúlag; előfeltételezés* (*előfeltevés* × *feltételezés*) (102–104).

(102) *Magam is kissé* ***ellenszenvesen*** *fogadtam a lájkol kifejezést.*
(103) *Kiváló* ***fölényekre*** *tehetnek szert a kétnyelvűek*
(104) *vette-e a* ***fáradtságot****?*

Minden tudományterület rendelkezik sajátos szakszókinccsel, amelynek révén röviden, érthetően és egyértelműen ki lehet fejezni jelentéstartalmakat. A tudományosságban alapkövetelmény a helyes terminushasználat. A következő példák írói ezt az explicit normát sértették meg:

(105) *Mint fentebb említettem egyik legelterjedtebb* ***nyelvváltoztatás*** *a rövidítések.*
(106) *shaman-sámi: Itt már jelen van a* ***honosulás*** *is, ugyanis nem az angol rövidítést használjuk, hanem már magyar „becézést".*

4.5 Grammatika: mondatszerkezeti és morfológiai sajátosságok

Minden bizonnyal a számítógépes szövegalkotás és a mondatok újra és újra átírása is okozhatja, hogy az alany és az állítmány egyeztetése elmarad. Mind névszói állítmány (107–109), mind igei állítmány (110–111) esetén előfordul az egyeztetés elmaradása:

(107) *A legalapvetőbb* ***eset*** *a* ***gyerekek****.*
(108) *Másik ügyes* ***marketingfogás*** *a* ***kuponok****.*
(109) *Mint fentebb említettem egyik legelterjedtebb* ***nyelvváltoztatás*** *a* ***rövidítések****.*
(110) *A statikus emotikonok az első* ***hangulatjelek****,* ***melyek*** *többségében egy kettőspontból, egy kötőjelből és egy zárójelből* ***épül*** *fel.*
(111) *Vannak rádiósok, akik minden témafelvezetést úgy kezdenek, hogy „Egy érdekes témával folytatjuk"* ***ez*** *számomra roppant unalmassá* ***teszik*** *a témafelvezetéseket.*

A szövegalkotók alkalmanként nem egyeztetik a birtokos szerkezeteket (112–114):

(112) *a pénzügyi válsághelyzetekben a **gazdagoknak** nagyobb az **esélye**…*
(113) *A fejlődési **szakaszoknak** megvan a saját **törvénye**.*
(114) *A **hatásuk fajtájuktól** függenek, hogy hogyan jeleníthetők meg grafikusan.*

Nyelvi változási folyamatot jelöl az *ami – amely* kötőszók használata. Írott szövegben (az irodalmi nyelvben) az *ami* általában az előtte álló egész tagmondat tartalmára utal, míg az *amely* csupán a kötőszó előtt álló névszói alaptagú szerkezetre (az *aki* pedig személyre vonatkozik, de csoportra, intézményre nem). Szóbeli kommunikációban az *amely* helyettesítése *ami*-vel elfogadottá vált. A dolgozatírók nyelvi produktumaiban mind a csak *ami*-zós, mind a hiperkorrekt, mind pedig a teljesen vegyes, következetlen használat megfigyelhető (115–116). Az *amely* vonatkozó névmási kötőszó, a *mely* pedig kérdő névmási szerepben szokott szerepelni – a beadott írásos munkák tanúsága szerint azonban elmozdulás figyelhető meg a *mely* kötőszó szerepű használata felé.

(115) *A beszélőnek módja van választani a nyelvi eszközök közül, **amik** ugyanannak a dolognak a kifejezésére alkalmasak.*
(116) *…megnevezni az eszközöket, **amiket** átvettünk*

Hiperkorrekció (azaz túlhelyesbítés) akkor történik, ha az *ami* lenne a norma szerinti forma, ám a nyelvhasználók – éppen az *ami–amely* elkülönítésére vonatkozó szabályt túlerőltetve – az *amely* névmást használják helyette (117–118):

(117) *Az egyik fotó teljesen kiégett, utóbbi pedig belátást enged a tulajdonosának szobájába is, **mely** szintén komoly hiba egy ilyenfajta kép esetében.*
(118) *A kicsiknek meg kell tanulni egy többé-kevésbé eltérő nyelvet, **amely** nem szokott zökkenőmentesen zajlani.*

A vonatkozó névmási mellékmondat esetén a félreérthetőség elkerülése érdekében feltétlenül figyelni kell a kommunikációs célnak megfelelő szórendre (119):

(119) *A szövegértési feladat mellett szeretnék kitöltetni egy háttérkérdőívet a kutatás **résztvevőivel, amely** főként a család olvasási szokásaira vonatkozó kérdéseket tartalmazna.*

Az ismert nyelvművelő babonával ellentétben nem a *hát* szóval (partikulával) nem érdemes mondatot kezdeni, hanem a vonatkozó névmási kötőszóval, mint a 120. példában:

(120) *Graur Mesterséges és természetes nyelv című írásában írja le a mesterséges nyelvek történetét.* ***Melyben*** *először Leibniz 17. századi filozófust említi, mint ennek a gondolatnak első próbálkozóját.*

A nem fokozható melléknevek felsőfoka helyett az alapfok használatát szokták javasolni, tehát a *legoptimálisabb, legtökéletesebb, legideálisabb, legmaximálisabb* helyett az *optimális, tökéletes, ideális, maximális* formákat (a jelenség a német nyelvben is előfordul: Kornmeier 2011: 215–217). A *más* szó fokjellel ellátott alakja *(másabb)* nem hordoz eltérő jelentést a középfok jele nélküli változathoz képest. Újfajta fejleménynek tekinthető a középfokban álló melléknév és a *kevésbé* kapcsolata (121–122):

(121) *kevésbé kreatívabb*
(122) *kevésbé kötöttebb beszélgetés*

Egyes szavaknak nem értelmezhető a többes számú alakjuk: *szakirodalmak* > *szakirodalom*; *médiák* > *média* (bár a latin többes szám elhomályosulása vita tárgyát képezi); *digilektusok* > *digilektus*; *gesztikulációk* > *gesztikuláció, gesztusok*.

A dolgozatokban előforduló hibás vonzatok (határozóragok) több esetben két, hasonló jelentésű, de eltérő vonzatszerkezettel rendelkező kifejezésre vezethetők vissza (123–127):

(123) *pár kultikus* ***helyszíntől*** *biztosan* ***búcsút inthetünk*** (*búcsút int valaminek* × *búcsúzik valamitől*)
(124) ***Figyelmezteti*** *a kutatókat a mesterséges intelligencia* ***veszélyeiről***. (*figyelmeztet valamire*)
(125) *Az e-mail-regény a modern* ***levélregénnyel*** *is* ***megfeleltethető***. (*megfeleltethető valaminek*)
(126) ***Szót*** *kell* ***ejteni*** *a körülményekből származó* ***érvekre*** *is.* (*szót ejt valamiről*)
(127) ***Kitérek*** *egy hozzám közel álló* ***témához*** (*kitér valamire*)

A példasorozat zárásaképpen még a *mint* kötőszóhoz és határozóvá tevőhöz kapcsolódó jelenségekre mutatok két példát. A *mint* és a *mind… – mind…* páros kötőszó hasonló hangzása alapján felcserélődött a 128-as számú mondatban:

(128) *A volapük nyelv az angol nyelvet veszi alapjául,* ***mint*** *nyelvtani és szerkezeti,* ***és mint*** *a szavak felépítésének szempontjából.*

A beszélt nyelvben egyre többször hallható a '-ként' jelentésű, a *Magyar grammatika*ban (Keszler szerk. 2000: 41, 69) önálló viszonyszói szófajnak tekintett,

az essivusi állapothatározói viszonyt jelölő határozóvá tevőnek nevezett *mint* és a *-ként* viszonyrag együttes használata – e jelenséggel az írásos produktumokban is találkozni lehet (129):

(129) *A szó rövidülés is,* ***mint*** *időtakarékos* ***eszközként*** *van jelen.*

5 Összegzés

A tudományos írás (academic writing) angol, német és újlatin nyelvekre vonatkozó koncepcióinak ismertetése után (amelynek során teljességre természetesen nem törekedhettem) bemutattam a hallgatói tudományos dolgozatoktól elvárt (nyelvi) követelményeket és tanácsgyűjteményeket. A munka empirikus részét az elmúlt tíz év egyetemi (főként magyar szakos) szemináriumi dolgozatainak nyelvi elemzése adta. Öt fő szempont szerint mutattam be az írásos produktumok sajátos vagy bizonyos esetekben a befogadást nehezítő nyelvi megoldásait: a gondolatmenet követhetősége és az olvasó szempontjának figyelembevétele, a szerzői attitűd explicitté tétele (túlzott szabadkozás), stílus (közhelyek, implicit, túlságosan deiktikus megfogalmazás, stílustörés, képzavarok, paradoxonok, összekeveredett frazémák), lexika (idegen szavak, terminusok, hamis barátok, pleonazmus, malapropizmus, paronímia), grammatikai: mondatszerkezeti és morfológiai sajátosságok (egyeztetés, hiperkorrekció, vonatkozó névmások; melléknevek fokozása, többes szám, vonzatok) vizsgálatával. Az ily módon rendszerezett példatár segíthet a pedagógusjelölteknek abban, hogy saját írásos produktumaikat e szempontrendszer szerint is áttekintsék, és a későbbiekben a diákjaiknak támpontokat, illetve segítséget tudjanak adni a hatékony, a befogadót figyelembe vevő (tudományos) írás készségének elsajátításában.

Irodalomjegyzék

Adamik, Tamás főszerk. (2010): Retorikai lexikon. Pozsony: Kalligram.

Bennett, Karen (2009): English Academic Style Manuals: A Survey. Journal of English for Academic Purposes 8, p. 43–54.

Bennett, Karen – Muresan, Laura-Mihaela (2016): Rhetorical Incompatibilities in Academic Writing: English versus the Romance Cultures. Synergy 12/1, p. 95–119.

Blaskó Ágnes / Hamp Gábor (2007): Írás 1.0. Az ötlettől a jól strukturált szövegig. Budapest: Typotex.

Bourdieu, Pierre (1992): Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Eco, Umberto (1996): Hogyan írjunk szakdolgozatot? Fordította: Klukon Beatrix. Kairosz Kiadó. (Eredetiben: Umberto Eco: Come si fa una tesi dilaurea. Le materié umanistiche. XI edizione „Tascabili Bompiani" febbraio 1987. Első kiadása: 1977.) Online: **https://goo.gl/OJcGYD** (utoljára megtekintve: 2016. 07. 21.).

Gruber, Helmut / Huemer, Birgit (2016): Studentisches Schreiben erforschen und lehren: Grundlagenforschung und ihre Umsetzung in ein Kursprogramm. ZFHE 11/2 (Mai 2016), p. 81–101.

Gruber, Helmut / Rheindorf, Markus / Wetschanow, Karin / Reisigl, Martin / Muntigl, Peter / Czinglar, Christine (2006): Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Münster: LIT.

Keszler Borbála (szerk.) (2000): Magyar grammatika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kornmeier, Martin (2011): Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht für Bachelor, Master und Dissertation. 4., aktualisierte Auflage. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.

Kosztolányi Dezső (1932): Egy és más az írásról. Pesti Hírlap, 1932. november 27.

Kruzslicz Tamás (2013): A digitális kommunikáció hatása a középiskolások nyelvhasználatára. Tanári mesterszakos szakdolgozat (kézirat; Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, BTK).

Szathmári István (2004): Stilisztikai lexikon. Stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemléltetve. Budapest: Tinta.

Veszelszki Ágnes (2015): Formális szövegek. In: Antalné Szabó Ágnes / Raátz Judit / Veszelszki Ágnes (szerk.): Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról. Segédkönyv az anyanyelvi kritériumvizsgához. (Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10.). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. p. 108–120.

W1 = sz.n.é.n.: A tudományos stílus és a jó szövegminőség. Online: **https://goo.gl/vGdSbW** (utoljára megtekintve: 2016. 07. 21.).

Rudolf Iványi (Budapest)

Zu einigen Widersprüchen der Grammatikvermittlung

Zugleich ein Plädoyer für einen differenzierteren Umgang mit sprachlicher Korrektheit im DaF-Unterricht

Einleitung

Kaum ein Bereich des Sprachunterrichts ist so umstritten wie der Grammatikunterricht. Sowohl im fremdsprachlichen als auch im muttersprachlichen Unterricht ist die Vermittlung der Grammatik „seit undenklichen Zeiten das beliebteste Streitobjekt der Praktiker, Didaktiker und Linguisten" (Rall 2001: 880). Im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wurde der Grammatik eine unterschiedlich wichtige Rolle zugeteilt. Das ergab sich aus den Paradigmenwechseln und den damit einhergehenden Akzentverschiebungen in der Fremdsprachendidaktik. In der sogenannten Grammatik–Übersetzungsmethode (GÜM), die in Europa im 19. Jahrhundert für den neusprachlichen Unterricht an Gymnasien in Anlehnung an den Unterricht in den klassischen Sprachen entwickelt wurde (vgl. Faistauer 2010b), war Grammatik Selbstzweck des Fremdsprachenunterrichts. Unterrichtsziel dieser Methode war nicht die freie Verwendung der Sprache im Kontext, sondern Kenntnis und Reproduktion des formalen Systems. Dementsprechend standen Schriftlichkeit und die damit verbundenen Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) im Mittelpunkt. Diese Methode fußte darauf, dass der Fremdsprachenerwerb auf dem genauen Wissen der grammatischen Regelmäßigkeiten beruht und der Lernprozess dann erfolgreich ist, wenn der Lernende fähig ist, von der Muttersprache in die Fremdsprache und von der Fremdsprache in die Muttersprache zu übersetzen. Hier zeigt sich, dass diese Methode sehr stark auf einer strikten grammatischen Progression aufbaut (vgl. Funk/Koenig 1991; Funk 1995). In den 40er/50er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde diese Methode durch die audio-linguale/audio-visuelle Methode abgelöst, in deren Mittelpunkt bereits Mündlichkeit (und somit die Fertigkeiten Hören und Sprechen), authentischer sprachlicher Input und

Einsprachigkeit standen. Die wichtigste Zielsetzung dieser Methode war, dass der Sprachverwender dazu fähig sein soll, sich in der Fremdsprache verständigen zu können. Grammatik und Wissen über die Sprache wurden dadurch in den Hintergrund gerückt (vgl. Faistauer 2010a). Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts wurden die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts durch den Einfluss der Pragmalinguistik wiederum neu definiert: Kommunikative Handlungskompetenz sollte gefördert werden. Statt Systemwissen stand Handlungswissen im Zentrum des Sprachunterrichts: Nicht die sprachlichen Formen, sondern das sprachliche Handeln, die Kommunikation und dementsprechend der Sprachgebrauch und die Förderung der kommunikativen Kompetenz wurden wichtig (vgl. Faistauer 2010c; Funk 1995). In diesem kommunikativen Ansatz wurde der Akzent vom Wissen auf das Können verschoben, was bedeutete, dass die Beherrschung der Grammatik einer Sprache nicht mehr als Ziel oder Selbstzweck des Unterrichts aufgefasst wird, sondern eine „stärker dienende Funktion für den Spracherwerb" hat (Königs 2004: 46). Eine Überbetonung des kommunikativen Aspekts führte jedoch dazu, dass Grammatik und deren systematische Vermittlung im Fremdsprachenunterricht häufig vernachlässigt, wenn nicht völlig vom Unterricht verbannt wurden – sprachliche Richtigkeit verlor an Bedeutung:

> Die vielerorts mißverstandene Konzentration auf die Kommunikation führte nicht selten zu der Ansicht, Grammatikvermittlung und damit die bewußte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand seien unzweckmäßig und somit zu vermeiden. Die Tatsache, daß man sich in den letzten Jahren mehrfach mit der Frage auseinandergesetzt hat, wie kommunikativ denn der Fremdsprachenunterricht eigentlich sein könne oder solle […], belegt die Einsicht, daß sich der allzu weitgehende Verzicht auf explizite Behandlung der Grammatik sowohl aus unterrichtspraktischer als auch aus lerntheoretischer Sicht nicht bewährt hatte. (Gnutzmann / Königs 1995: 13).

Im vorliegenden Beitrag wird die Ansicht vertreten, dass Grammatik und sprachliche Richtigkeit als „Werkzeug" eine entscheidende Rolle im modernen Fremdsprachenunterricht haben und ein kommunikativ orientierter Ansatz nur dann effektiv sein kann, wenn Sprachwissen gleichzeitig als Handlungswissen und als analytisches Wissen über Sprache erworben wird. Zu überprüfen ist jedoch, wie die Kategorien der Sprachrichtigkeit und Korrektheit im Fremdsprachenunterricht didaktisch zu fassen sind. In diesem Zusammenhang sollen zunächst einige Widersprüche der Grammatikvermittlung im modernen Fremdsprachenunterricht unter die Lupe genommen werden, wobei zugleich für einen differenzierteren Umgang mit sprachlicher Korrektheit plädiert wird. An dieser Stelle soll aber zunächst deutlich gemacht werden, dass Lernende unterschiedliche Bedürfnisse und

Ziele haben und „kein Ansatz für alle in gleicher Weise gültig sein kann“ (Fandrych 2010: 1017), weshalb auch die hier erörterten Gedanken keineswegs als „Rezepte“ für den Umgang mit Grammatik und Korrektheit, sondern vielmehr als Überlegungen zur Optimierung der Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht zu verstehen sind.

1 Einige Widersprüche der Grammatikvermittlung

Trotz der in der Einleitung skizzierten, im Fremdsprachenunterricht stattgefundenen Paradigmenwechsel und Akzentverschiebungen, sowie vieler einschlägiger linguistischer, didaktischer und lernpsychologischer Forschungen scheint die Grammatikvermittlung heute immer noch ein Problembereich des Deutschunterrichts zu sein, der von Widersprüchen geprägt ist. Diese sehe ich vor allem

1) in einer heute immer noch dominierenden langue-Zentriertheit beim Umgang mit Grammatik im Fremdsprachenunterricht trotz des Lernziels Sprachgebrauchskompetenz,
2) in einer strikten Orientierung an der Schriftlichkeit bei der Grammatikvermittlung trotz des Prinzips der integrierten Entwicklung der vier Fertigkeiten einerseits und
3) einer existierenden eigenständigen mündlichsprachigen Norm und konzeptuellen Mündlichkeit andererseits, sowie
4) in der Arbeit mit prototypischen Musterbeispielen bei der Grammatikvermittlung trotz des Prinzips der Authentizität.

1.1 Langue-Zentriertheit

Der in der Einleitung kurz beschriebene kommunikative Ansatz stellt die anwendungsbezogene unterrichtliche Kommunikation in den Mittelpunkt. Fremdsprachenlernen wird dabei im Sinne der Sprechakttheorie als handlungsorientierter Vorgang gesehen, dessen Ziel der authentische Gebrauch der Sprache und die Fähigkeit der Lernenden, sprachlich angemessen zu handeln, ist (vgl. Faistauer 2010c). Das ist eine eindeutige Abkehr von der in der GÜM geltenden zentralen Rolle der langue und zugleich eine Aufwertung des Sprachgebrauchsaspektes. In fast allen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts kann man dies schon durchaus beobachten, jedoch spiegelt es sich bei der Vermittlung von Grammatik und beim Umgang mit sprachlicher Korrektheit nur sehr selten wider. Der Grammatikunterricht orientiert sich immer noch am geschriebenen Standard und ist somit stark

langue-zentriert geblieben, was zugleich zu weiteren Problemen führt, die unten noch ausführlicher erläutert werden sollen. Für den Umgang mit sprachlicher Korrektheit bedeutet das, dass von den Lehrenden überwiegend die Ansicht vertreten wird, korrekt sei nur, was aus der langue ableitbar ist. Genau das kritisiert Ágel (1991) in Bezug auf die Vermittlung der Grammatik und plädiert in seinem Beitrag zur Problematik der grammatischen Korrektheit zugleich für eine neue „linguistische Weltanschauung" im Sprachunterricht.

> Die Grammatikvermittlung ist trotz „kommunikativen" Sprachunterrichts ungestört langue-zentriert geblieben […] und ‚kommunikativ' heißt eigentlich nur ‚sich an aus der langue üblicherweise und in alltäglichen Situationen Abgeleitetem orientierend'. (Ágel 1991: 93)

In diesem Zusammenhang kritisiert er auch, dass im Fremdsprachenunterricht häufig die Ansicht vertreten wird, dass derjenige eine fremde Sprache beherrsche, der in dieser fremden Sprache denken kann. Vereinfacht laute demnach die zentrale Frage des DaF-Unterrichts: „Wie sagt man das auf Deutsch?". Ágel führt ein pragmatisches Moment ein, indem er vorschlägt, die Frage folgenderweise umzuformulieren: „Wie sagt das der Deutsche?" (Ágel 1991: 101). Damit stellt er das konkrete Sprechen, die Sprechtätigkeit in den Mittelpunkt. Eine Fremdsprache zu beherrschen bedeutet demnach:

> Ich, der Lerner der Sprache L, beherrsche die Sprache L erst dann, wenn ich in den kommunikativen Situationen, in denen ich diese Sprache benutze, verbal in etwa so handeln kann, wie ein in sozio-kultureller Sicht vergleichbarer Muttersprachler der Sprache L an meiner Stelle handeln würde. (Ágel 1991: 94)

Diese Annäherung an das sprachliche Können ist also insofern modern, als sie die langue-Zentriertheit aufgibt, die Verwendung der Sprache in konkreten kommunikativen Situationen in den Mittelpunkt stellt, ohne die wichtige Rolle der langue abzustreiten, und einen differenzierteren Umgang mit sprachlicher Korrektheit ermöglicht (s. dazu Kapitel 2).

Die in dem kommunikativen Sprachunterricht vorherrschende langue-Zentriertheit beim Umgang mit der Grammatik geht u.a. auch mit einer früher schon angedeuteten strikten Orientierung an der Schriftlichkeit einher, was in Anbetracht der Zielsetzungen und Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts wiederum widersprüchlich ist.

1.2 Orientierung an der Schriftlichkeit vs. „Integrierte Förderung der vier Fertigkeiten"

Die Abkehr von der zentralen Rolle der Grammatik im Sprachunterricht in der GÜM sowie die Betonung des Benutzeraspekts der Sprache und die damit

verbundene Akzentverschiebung vom Sprach*wissen* zum Sprach*können* rückten die vier sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) ins Zentrum der Curriculumentwicklung, der Unterrichtspraxis und der Leistungsmessung (vgl. Krumm 2001: 5). Seit der audiolingualen bzw. kommunikativen Didaktik sind Fertigkeiten „Fundament und ‚tragendes' Moment des Fremdsprachenunterrichts" (Faistauer 2010d: 961). Fertigkeiten sollen nicht nur isoliert, sondern auch kombiniert gefördert werden (s. dazu ausführlich Krumm 2001). Im modernen Fremdsprachenunterricht sind Fertigkeiten nicht mehr als reine Kommunikationstechniken, sondern als Sprachhandlungen zu verstehen (vgl. Feld-Knapp 2014: 137f.). Das spiegelt sich u.a. auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER; Europarat 2001) wider, der statt einem linearen Fertigkeitstraining ein neues Modell kommunikativer Funktionen anbietet. Durch die Definition von Fertigkeiten als Sprachhandlungen wird die Aufmerksamkeit auf Textverarbeitung gelenkt (vgl. auch Feld-Knapp 2014: 138).

> Sprachliche Aktivitäten umfassen die Ausübung der kommunikativen Sprachkompetenz eines Menschen in einem bestimmten Lebensbereich, um zur Ausführung einer Aufgabe einen oder mehrere Texte (rezeptiv oder produktiv) zu verarbeiten. (Europarat 2001: 21).

Die kommunikative Sprachkompetenz wird also im GER im Unterschied zum Fertigkeitskonzept in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten beschrieben, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung umfassen, wobei jede dieser Aktivitäten in mündlicher oder schriftlicher Form bzw. in beiden Formen vorkommen kann. Rezeption und Produktion (mündlich und/oder schriftlich) sind ganz offensichtlich primäre Prozesse, weil beide bei der Interaktion benötigt werden (Feld-Knapp 2014: 138).

In diesem Zusammenhang stellen sich bei der Grammatikvermittlung zwei wichtige Probleme. Einerseits wird Grammatik in vielen Fällen nur durch schriftliche Texte vermittelt, das heißt, dass Lernende die neuen Strukturen anhand von schriftlichen Inputtexten lesend behandeln bzw. entdecken. Lernende haben also keine Chance, (rezeptive) grammatische Hörmuster für sich aufzubauen,[1] was u.a. nicht zuletzt deshalb von wesentlicher Bedeutung wäre, weil diese das Hörverstehen erleichtern können, sondern auch, weil „gehörte/gesprochene Sprache andere Prozesse der Verarbeitung auslöst als geschriebene bzw. gelesene Texte" (Lauterbach 2005: 37).

Bei Dahlhaus (1994: 55) finden wir eine tabellarische Zusammenfassung der Unterschiede zwischen Lesen und Hören, die hier übernommen und mit weiteren Aspekten ergänzt wird:

[1] Einen möglichen Vorschlag, wie das im DaF-Unterricht konkret zu realisieren ist, bietet Lauterbach (2005) am Beispiel der Satzgliedstellung im Deutschen.

	Lesen	**Hören**
DIE SPRACHE	meist überlegt, durchformt keine/wenig Abweichung von der schriftsprachlichen Norm konzeptuell eher schriftlich komplexer Satzbau (eher Hypotaxen) unabhängig von der gegenwärtigen Situation des Lesers	oft spontan, „fehlerhaft“ (Reparaturen, Verzögerungen) häufige Abweichung von der schriftsprachlichen Norm konzeptuell mündlich einfacherer Satzbau (eher Parataxen) abhängig von der jeweiligen Situation des Hörers
STRUKTURIERUNGSHILFEN	Leerstellen zwischen Wörtern Satzzeichen Absätze im Text Text ist gegliedert, segmentiert (Groß- und Kleinschreibung, Layout, visuelle Hervor-hebungen) Visualisierungen Layout hilft bei Hypothesenbildungen	Pausen zwischen Wortgruppen Pausen am Ende der Sätze Pausen bei neuen Gedankenschritten nicht gegliederter Strom von Lauten, muss gegliedert werden (Stimmhöhe, Lautstärke, Betonung und Intonation) Geräusche Hypothesenbildungen anhand von Stimme, Geräuschen usw.
PROZESS	Rhythmus und Tempo können selbst bestimmt werden Zeit spielt eine untergeordnete Rolle Die gesamte Information ist ständig präsent Text(stelle) kann mehrmals gelesen werden Leser kann an einer Stelle verweilen Text kann (erst einmal) überflogen werden	Rhythmus und Tempo liegen fest; Zeitfaktor ist entscheidend Information ist nur punktuell präsent Text(stelle) kann meist nur einmal gehört werden Hörer muss dem Text folgen Text kann nicht überflogen werden

Tab. 1: Unterschiede zwischen Lesen und Hören (s. v.a. Dahlhaus [1994: 55])

Aus der obigen Tabelle wird ersichtlich, dass (authentische) mündliche Texte[2] anders beschaffen sind und dadurch ein andersartiges Potenzial für den Spracherwerb bieten können als schriftliche Texte: Sie weisen typische Strukturen mündlichen Sprachgebrauchs auf, die in schriftlichen Texten nicht vorkommen. Der Rezipient muss sich bei der Verarbeitung eines mündlichen Textes anderer Strategien bedienen. Suprasegmentalia und Geräusche sind im Falle eines mündlichen Textes gegeben, was den Rezipienten bei der Hypothesenbildung unterstützen kann.

[2] Den Begriff 'Hörtext' verwende ich in diesem Kontext bewusst nicht, denn es handelt sich bei Hörtexten sehr oft um Texte, die für den Fremdsprachenunterricht konstruiert sind und somit dem Prinzip der Authentizität nicht bzw. nur beschränkt gerecht werden (vgl. Jenkins 2010).

Andererseits wird häufig kritisiert, dass Grammatikunterricht im Fremdsprachenunterricht fast ausschließlich der Automatisierung diene und damit zu produktionsorientiert sei (s. dazu vor allem Portmann-Tselikas 2001 und 2003). Das Konzept der Automatisierung, das auch noch heute im Fremdsprachenunterricht zu beobachten ist, wurde – wie Portmann-Tselikas (2003: 13) schreibt – vom Audiolingualismus unter Berufung auf die behavioristische Lerntheorie in die Fremdsprachendidaktik eingeführt. Portmann plädiert dafür, die rezeptive Kompetenz und die Bewusstmachung bei der Vermittlung der Grammatik nicht auszuklammern und nicht sofort zu Produktionsübungen überzugehen.

> Auch grammatische Erscheinungen, die aktiv beherrscht werden sollen, müssen wahrgenommen und verstanden werden können, damit der Sprachkontakt außerhalb des Grammatikunterrichts wahrhaft produktiv sein kann. Nur dann kann die praktische Erfahrung damit längerfristig zu einem konsolidierten Lernergebnis beitragen. Wenn die zu lernende Form von Anfang an aktiv verwendet werden muss, haben die Lernenden genau diese Gelegenheit nicht, bewusst und deutlich wahrzunehmen, wie Sätze und Formulierungen aussehen und tönen, in denen diese Form korrekt und vorbildhaft verwendet wird. (Portmann-Tselikas 2003: 20f.)

1.3 Orientierung an der Schriftlichkeit vs. eigene mündlich-sprachliche Norm und konzeptuelle Mündlichkeit

Wenn man den Erwerb der kommunikativen Handlungskompetenz als Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts betrachtet, erscheint es sinnvoll, sich auch mit den Erkenntnissen der Gesprochene-Sprache-Forschung auseinanderzusetzen. Deren Analysen grammatischer Strukturen im tatsächlichen kommunikativen Gebrauch können für den DaF-Unterricht insofern von Relevanz sein, als die Ausrichtung an grammatischen Strukturen in der Sprachwirklichkeit, und damit die Orientierung an der Alltagssprache und ihrer situationsspezifischen Variabilität, den Interessen an einem kommunikativ orientierten Sprachunterricht entgegenkommen (Günthner 2000: 352).

Die Erforschung der gesprochenen Sprache im deutschsprachigen Raum hat im Vergleich zu der an der Schriftlichkeit orientierten Grammatikschreibung eine vergleichsweise kurze Tradition: Erst seit Mitte der 60er Jahre ist die Gesprochene-Sprache-Forschung zu einem etablierten Wissenschaftsbereich geworden (vgl. Hennig 2006: 7). Dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der gesprochenen Sprache inzwischen Früchte getragen hat, zeigt sich auch in der Grammatikographie: Seit 2005 gibt es in der Duden-Grammatik (DUDEN 2005) ein eigenständiges Kapitel zum Thema

„Gesprochene Sprache", in dem die Eigenschaften gesprochener Sprache systematisch beschrieben werden. Dass im Sprachunterricht heute trotzdem immer noch eine Dominanz der geschriebenen Sprache zu beobachten ist, lässt sich nicht nur auf die relativ kurze Tradition der Gesprochene-Sprache-Forschung zurückführen. Auch das gesellschaftliche Sprachbewusstsein[3] scheint von der geschriebenen Sprache geprägt zu sein:

> Die Schwierigkeiten der Textproduktion richten das Bewusstsein stark auf die Strukturen und Eigenschaften der geschriebenen Sprache. Die Leichtigkeit und der automatische Charakter des Sprechens hingegen bewirken, dass gesprochene Sprache nicht in gleicher Weise ins Zentrum der Aufmerksamkeit und des Sprachbewusstseins rückt. (Fiehler 2012: 14)

Weitere Gründe sieht Fiehler in der „‚Anschaulichkeit' und Dauerhaftigkeit von Texten – im Gegensatz zur Auditivität und Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache", in der Manifestation grammatischer Kategorien in der Form der Schriftlichkeit, sowie in dem höheren gesellschaftlichen Ansehen geschriebener Sprache (ebd., S. 15).

Aus diesen und weiteren Gründen wird die gesprochene Sprache häufig an der Norm der geschriebenen Sprache gemessen, die oft auch als „Standardnorm" aufgefasst wird. Genau das kritisiert auch Dürscheid (2006):

> Wenn in der Germanistik von „Schriftsprache" […] die Rede ist, wird nicht nur nahe gelegt, dass es sich um eine Sprachform handelt, die im Medium der Schrift vorliegt. Es wird auch suggeriert, dass es sich bei dem Geschriebenen um einen sprachlich elaborierten Text handelt. Nicht von ungefähr stehen die Termini „Schriftsprache" und „Literatursprache" in enger Verbindung zu „Standardsprache" bzw. „Hochsprache". (Dürscheid 2006: 44)

Alles andere als die geschriebene Sprache galt – wie Thurmair (2005: 42) schreibt – lange Zeit als ‚Abweichung' oder wurde sogar als fehlerhaft gewertet. Heute ist schon klar, dass es sich bei den Charakteristika der gesprochenen Sprache nicht um ‚Abweichungen' handelt, sondern um eine Sprachverwendung, die den Bedingungen der gesprochenen face-to-face-Situation gut angepasst ist. Man spricht in diesem Zusammenhang von spezifisch gesprochensprachlichen *Gebrauchsnormen*, die von anderen fehlerhaften Äußerungen zu unterscheiden sind, die sich im Allgemeinen auf Performanzbedingungen (Zeitdruck, Planungsprobleme, mangelnde Konzentration usw.) zurückführen lassen (vgl. Thurmair 2005: 42 und 45f.). Auch im Fremdsprachenunterricht sollten diese spezifischen Gebrauchsnormen vermittelt werden. „Lernende sollen die typischen Erschei-

[3] Im Sinne von „Denken über die Sprache".

nungen der gesprochenen Sprache kennen – das ist angesichts des immer noch gültigen Globalziels der ‚Kommunikativen Kompetenz' bzw. der ‚sprachlichen Handlungsfähigkeit' nur plausibel" (Thurmair 2005: 47).

Ein weiterer Grund, warum es sinnvoll wäre, die gesprochene Sprache auch zum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts zu machen, ist, dass mündlichsprachliche Phänomene heutzutage auch immer häufiger in schriftlichen Texten verschiedener Art vorkommen. Schriftlich fixierte Äußerungen weisen nicht notwendig bestimmte sprachliche Merkmale auf und das Auftreten bestimmter sprachlicher Merkmale ist auch nicht notwendig an schriftlich fixierte Äußerungen gebunden (vgl. Dürscheid 2006: 44). In diesem Zusammenhang ist das Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher (1985) zu erwähnen, das die Einordnung von Textsorten zwischen die Pole der Schriftlichkeit und Mündlichkeit möglich macht. Koch/Oesterreicher gehen davon aus, dass neben diatopischer (=räumlicher), diastratischer (=soziokultureller) und diaphasischer (=stilistischer) Variation[4] auch die mediale Realisierung zur Beschreibung der Architektur einer Sprache und der Form einzelner Äußerungen berücksichtigt werden muss. Bezüglich der medialen Realisierung unterscheiden sie zwischen geschriebener und gesprochener Sprache. Sie differenzieren noch weiter, indem sie die Kategorie der Konzeption heranziehen. Demnach gibt es medial und konzeptionell schriftliche bzw. mündliche Texte. Die mediale Dimension erfasst also die mediale Realisierung einer Äußerung (graphisch oder phonisch) und ist dichotomisch, während die konzeptuelle Dimension als ein Kontinuum erfasst wird. Die Position, die ein geschriebener oder gesprochener Text in diesem Kontinuum einnimmt, wird von verschiedenen kommunikativen Parametern (wie z.B. Verhältnis der Sprecher, Öffentlichkeitsgrad, Spontaneität usw.) bestimmt. Aus der Unterscheidung „medial schriftlich/konzeptionell schriftlich" (und analog dazu „medial mündlich/konzeptionell mündlich") folgt, dass schriftlich fixierte Äußerungen nicht notwendig bestimmte schriftsprachliche Merkmale aufweisen und umgekehrt. Viele von der schriftsprachlichen Norm abweichende, typisch gesprochensprachliche Strukturen kommen heutzutage auch immer häufiger in schriftlichen Texten verschiedener Art vor – besonders in informellen Textarten und solchen, die Elemente der Mündlichkeit aufnehmen, z.B. E-Mail, Chat etc. (vgl. Fandrych 2005: 18).

1.4 Arbeit mit prototypischen Musterbeispielen vs. Prinzip der Authentizität

Die oben kritisierte langue-Zentriertheit und somit die Vernachlässigung der parole, also der Sprechtätigkeit, sowie die daraus resultierende Orientierung

[4] siehe dazu Coseriu 1970: 32ff.

an der Schriftlichkeit führen dazu, dass im Grammatikunterricht nur selten mit natürlichen Beispielen oder Texten gearbeitet wird. Das widerspricht dem allgemein verbreiteten Prinzip der Authentizität im Fremdsprachenunterricht. „Texte sollen authentisch sein, damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern" (Edelhoff 1985: 7). Der Grammatikunterricht, aber auch die meisten Lehrwerke operieren häufig nur mit prototypischen, meist schriftsprachlichen Musterbeispielen, die den wirklichen Verhältnissen der Grammatik nicht gerecht werden, vgl.:

> Die Schüler lernen (oft routinemäßig) mit Standardfällen umzugehen. Allerdings ist die Frustration groß, wenn das Erlernte schon auf den ersten Satz aus einer beliebigen Tageszeitung nicht mehr angewendet werden kann." (Köpcke/Noack 2011: 4)

Die mangelnde Authentizität im Fremdsprachenunterricht lässt sich aber nicht nur bei der Vermittlung der Grammatik beobachten. In Bezug auf die Dialoge bzw. Hörtexte in modernen DaF-Lehrwerken stellt Günthner (2000) fest, dass sie zwar manchmal gewisse syntaktische Phänomene der gesprochenen Sprache (z.B. Linksversetzungen, Adverbialsätze im Vor-Vorfeld, Verbspitzenstellungen usw.) enthalten, diese aber in keinem der untersuchten Lehrwerke systematisch erläutert werden, und zwar trotz der Tatsache, dass sie teilweise von den bislang erworbenen, an der Schriftsprache orientierten grammatischen Strukturen abweichen (vgl. Günthner 2000: 357). Manche dieser Strukturen (wie z.B. die Verbspitzenstellung) würden dagegen in einigen Dialogen überstrapaziert und in Kontexten verwendet, die über die im tatsächlichen gesprochenen Deutsch vorzufindenden hinausreichen. Andere Aspekte, die typisch für das gesprochene Deutsch sind, würden dagegen fehlen (ebd.).

2 Umgang mit sprachlicher Korrektheit im Fremdsprachenunterricht

Sofern für einen Fremdsprachenunterricht plädiert wird, der auch die gesprochene Alltagssprache und die authentische Sprachwirklichkeit berücksichtigen soll, erscheint es notwendig, sich mit der Problematik beim Umgang mit sprachlicher Korrektheit auseinanderzusetzen. Im Folgenden wird versucht zu zeigen, dass die traditionelle Auffassung von sprachlicher Korrektheit als eine Dichotomie zwischen ‚richtig' und ‚falsch' im modernen Fremdsprachenunterricht nicht zielführend ist. Der Begriff „sprachliche

Korrektheit" verbindet sich eng mit dem Begriff „Fehler", zumal sprachlich nicht korrekte Äußerungen i. d. R. als Fehler bewertet werden.

2.1 Zum Begriff „Fehler"

Während Fehler noch bis zu den 60er Jahre des 20. Jahrhunderts als „‚Sünde' des Fremdsprachenlerners" gesehen wurden (Kleppin 2010: 1060), ist heute didaktisches Allgemeingut, dass Fehler natürliche Etappen und Zwischenschritte auf dem Weg des Sprachlernprozesses darstellen. Seit den 1980er Jahren wird die positive, erwerbsfördernde Dimension von Fehlern betont, was mit der Auffassung des Fehlers als Chance bzw. Ressource einhergeht (siehe dazu Kleppin 2010; Krumm 1990, Boócz-Barna 2014). In diesem Zusammenhang wird gewöhnlich zwischen *Kompetenzfehlern* und *Performanzfehlern* unterschieden. *Kompetenzfehler* sind „unvermeidbare, vorübergehende Produkte der sich entwickelnden Lernersprache der Lernenden" (Boócz-Barna 2014: 105). Unter *Performanzfehlern* werden dagegen neben reinen Flüchtigkeitsfehlern Verstöße verstanden, die bei sämtlichen Formen der Sprachverwendung unvermeidbar sind und sogar bei Muttersprachlern normal sind (Europarat 2001: 156). Während Kompetenzfehler außerhalb der Beurteilungskompetenz der Lernenden liegen, weil die betroffene Struktur noch nicht gelernt, falsch verstanden usw. wurde, können Performanzfehler von den Lernenden erkannt bzw. selbst korrigiert werden (vgl. Kleppin 2010: 1063).

Betrachtet man Fehler vor dem Hintergrund der Korrektheit, so ist gewöhnlich zwischen *Systemfehlern* (im Sinne von Abweichung vom Sprachsystem) und *Normfehlern* (im Sinne von Abweichung von der geltenden linguistischen Norm) zu unterscheiden. Die zwei Begriffe gehen auf Coseriu (1988) zurück, der für die Struktur einer funktionalen Sprache drei Gestaltungsebenen (System, Norm und Sprachtypus) unterscheidet. Aufgrund dieser Unterscheidung differenziert Ágel den Begriff *grammatischer Fehler* weiter und gelangt zur folgenden Typologie:

a) […] (ursprünglich) ein reiner Systemfehler […], der (mittlerweile) zur Norm avanciert ist (Typ: *eines Nachts*).
b) […] ein reiner Systemfehler […], der nicht zur Norm avanciert ist, sich jedoch im Sprachgebrauch hartnäckig hält (Typ: *meines Erachtens nach*).
c) […] (ursprünglich) ein Normfehler […], dessen Quelle konfligierende Teilsysteme sind und der (mittlerweile) zur Norm avanciert ist (Typ: *frohen Mutes*).
d) […] (ursprünglich) ein Normfehler […], dessen Quelle konfligierende Teilsysteme sind und der (mittlerweile) die alte Norm streitig macht.

Die alte Norm ist noch nicht verdrängt, die neue ist noch nicht voll etabliert. Es entsteht eine Normvarianz (Typ: *Du brauchst nicht zu kommen* vs. *Du brauchst nicht kommen* oder *Ich frage dir/dich die Vokabeln ab* […]).

e) […] (ursprünglich) ein Normfehler, dessen Quelle der periphere Systemstatus des Elements oder der Konstruktion ist und der (mittlerweile) zur Norm avanciert ist (Typ: *bekommen*-Passiv mit Verben des Nehmens) […].

f) […] ein Normfehler […], dessen Quelle der periphere Systemstatus des Elements oder der Konstruktion ist, der nicht zur Norm avanciert ist, sich jedoch im Sprachgebrauch hartnäckig hält (Typ: *einen klassen Kaffee* oder *ein lilanes/beiges Kleid*). (Ágel 2008: 67f.)

Im Zusammenhang mit dem Umgang mit sprachlicher Korrektheit sind vor allem diejenigen grammatischen Fehler, die ‚noch nicht zur Norm avanciert sind' (d.h. Typ *b*, Typ *d* und Typ *f*), besonders interessant. Hennig (2009: 22) spricht bei diesen Fehlertypen von „grammatischen Zweifelsfällen", die im Sprachgebrauch durchaus oft vorkommen. In den neueren, vor allem sprachdidaktisch angelegten Arbeiten wird die erwerbsfördernde Dimension der sprachlichen Zweifelsfälle betont: Sie sind als Ressource aufzufassen, denn sie bieten das Potenzial zur Reflexion im Unterricht (s. v.a. Köpcke/Noack 2011; Köpcke 2011). „Die Reflexion der Zweifelsfälle schärft letztlich das Bewusstsein für das ‚Regelhafte'" (Köpcke/Noack 2011: 6). Lernende sollen dafür sensibilisiert werden, Zweifelsfälle als etwas Normales zu interpretieren und nicht als Ausnahmen abzutun (ebd., S. 9).[5] Mit dem Begriff „Zweifelsfall" wird schon angedeutet, dass die Beurteilung von (grammatischen) Fehlern mit den Kategorien ‚richtig' und ‚falsch' durchaus problematisch, in vielen Fällen gar nicht möglich ist. Das wirft die Frage nach der Notwendigkeit eines differenzierteren Umgangs mit sprachlicher Korrektheit auf, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

2.2 Sprachliche Korrektheit differenzierter beurteilen: Grammatikalität – Akzeptabilität – Angemessenheit

In vielen Arbeiten wird bereits die Ansicht vertreten, dass eine Sichtweise, wonach der grammatische Fehler im Deutschunterricht als binäre Opposition zwischen ‚richtig' und ‚falsch' verstanden wird, sich als problematisch erweist (s. dazu v.a. Köpcke 2011; Hinze/Köpcke 2007; Ágel 1991). Hinze/Köpcke

[5] Wie das konkret in der Unterrichtspraxis zu realisieren ist, zeigen Köpcke/Noack (2008) für den muttersprachlichen Deutschunterricht am Beispiel der Akzeptabilität von Ausklammerungen.

(2007) zeigen am Beispiel der Verwendung der Perfektauxiliare, dass eine Regel (wie z.B. die Transitivitätsregel beim Perfekt) im Sprachunterricht nicht als absolut normsetzend betrachtet werden kann und sie kritisieren die oben erwähnte traditionelle Betrachtungsweise besonders stark. Einerseits, weil diese voraussetzt, dass das sprachliche System vollständig und eindeutig regularisiert ist, was gegen diachrone Grunderkenntnisse verstößt, wonach Sprache als dynamisches System zu begreifen ist. Andererseits aber auch deshalb, weil diese Auffassung einer selbst konstruierten Norm bedarf, oder einer, die aus einer Überbewertung bestimmter Prinzipien oder Wirkfaktoren zuungunsten anderer resultiert (Hinze/Köpcke 2007: 120). Sie weisen auch auf die Schwierigkeit hin, Abweichungen als eindeutige Fehler zu identifizieren:

> Grammatische Kategorien sowie die damit assoziierten Strukturmerkmale und die jeweiligen Alternativen sind oftmals nicht als Entweder-oder zu verstehen, sondern über Zwischenstufen und Zweifelsfälle verbunden, die systeminhärente ‚Fehler' provozieren. Umso ausgeprägter der Bereich des Übergang von einem Paradigma zu einem anderen, desto schwieriger wird es, Abweichungen als ‚Fehler' zu charakterisieren, vielmehr ergibt sich ein Bereich, in dem alternative Formen oder Strukturelemente auf der Basis der sie motivierenden (gleich gewichteten) Faktoren frei variieren. In diesem Wirkungsbereich hat ein Eher-so-als-anders Vorzug vor dem Entweder-oder. (Hinze/Köpcke 2007: 121)

Damit wird erkannt, dass grammatische Kategorien nicht trennscharf sind, was einen differenzierteren Umgang mit sprachlicher Korrektheit nahelegt.

Die Betrachtung der sprachlichen Korrektheit im oben kritisierten Sinne, also als Entweder-oder bzw. als binäre Opposition zwischen ‚richtig' und ‚falsch', ist ausschließlich vor dem Hintergrund der Grammatikalität möglich. *Grammatikalität* bezeichnet die grammatische Wohlgeformtheit eines Satzes innerhalb des grammatikalischen Systems einer Sprache. Sie bezieht sich somit lediglich auf die grammatische Richtigkeit eines Satzes, nicht auf seine Akzeptabilität (vgl. Fritz 2010: 107). Der Begriff *Akzeptabilität* bezieht sich auf Sprecherurteile über die Korrektheit sprachlicher Äußerungen und bezieht somit semantische und pragmatische Faktoren mit ein. Er betont im Unterschied zu Grammatikalität, dass der Übergang von ‚akzeptabel' zu ‚unakzeptabel' graduell ist (vgl. Welke 2010: 6).

An dieser Stelle soll auf Hundt (2005) verwiesen werden, der zeigt, dass von der Menge aller produzierten Sätze nur eine Teilmenge grammatisch ist. Diese Sätze werden von allen muttersprachlichen Sprechern ausnahmslos als grammatisch betrachtet. Darüber hinaus wird auch klar, dass weder alle grammatischen Sätze als akzeptabel gelten, noch alle akzeptablen Sätze notwendig grammatisch sind.

Neben den Begriffen Grammatikalität und Akzeptabilität ist der Begriff *Angemessenheit* zu erwähnen, der m.E. zum Maßstab der sprachlichen Korrektheit im modernen Fremdsprachenunterricht gemacht werden sollte, ohne dabei die beiden anderen Begriffe auszuklammern. Auch Ágel misst der Angemessenheit eine zentrale Rolle im DaF-Unterricht bei:

> Der Lerner muß sich bewusst sein, daß der Maßstab eines jeden Diskurses (der Textproduktion) nicht die Korrektheit [im Sinne von Grammatikalität; Anmerkung von mir: R.I.], sondern die Angemessenheit ist: Der Text hat nicht der langue, sondern dem kommunikativen Zweck im weiteren Sinne, der auch die Hörererwartungen und das Gelingen der Kommunikation mit einschließt, zu entsprechen. (Ágel 1991: 100)

Um die Unterschiede zwischen Grammatikalität, Akzeptabilität und Angemessenheit deutlich zu machen, sollen hier ein paar Beispiele stehen.

Jeder Muttersprachler ist in der Lage, eindeutige Urteile darüber abzugeben, ob eine Äußerung grammatisch richtig ist:

(1) *Er hat ihr zum Geburtstag nicht gratuliert.*
(1') **Er hat ihr zum Geburtstag nicht gegratuliert.*

Muttersprachler (und im Idealfall auch DaF-Lernende mit einer gewissen Basisgrammatik) würden den Satz in Beispiel (1) hinsichtlich der Grammatikalität ausnahmslos als ‚richtig', Beispiel (1') aufgrund der falschen Partizip-Perfekt-Bildung als ‚falsch' einstufen. Damit können wir sehen, dass Grammatikalität ein objektives, trennscharfes Kriterium ist, m.a.W., es gibt eine klare, objektive Grenze zwischen ‚richtig' und ‚falsch'. Soll man die Akzeptabilität einer Äußerung beurteilen, so sind andere Kriterien zu berücksichtigen.

(2) *Es hat geregnet,* ***weil*** *die Straßen* ***sind*** *nass.*
(2') **Es hat geregnet,* ***weil*** *die Straßen nass* ***sind****.*

Betrachtet man die Beispiele (2) und (2'), wird einem klar, dass die Beurteilung der Grammatikalität bzw. Akzeptabilität dieser Äußerungen nur auf den ersten Blick einfach zu sein scheint. Nach den „Regeln" der deutschen Satzgliedstellung gilt, dass das Prädikat nach *weil* – zumindest in der Schriftsprache – die rechte Satzklammer bildet und das finite Prädikatsteil – sofern es sich nicht um einen Ersatzinfinitiv handelt – somit am Ende des Satzes zu stehen hat. Bei Sätzen (2) bzw. (2') sind aber andere kommunikative Faktoren entscheidend. In Beispiel (2) wird mit *weil* keine propositionale Begründung, sondern eine epistemische Einstellungsbegründung ausgedrückt, d.h. der *weil*-Satz nennt die Information, „die zur Schlussfolgerung im vorausgegangenen (Teil-)Satz führt" (Günthner 2000: 359). Das wird ersichtlich, indem man den Satz folgenderweise umschreibt:

(2a) *Es hat geregnet. Ich behaupte das, weil die Straßen nass sind.*

Die Tatsache, dass die Straßen nass sind, führt also zu der Schlussfolgerung, dass es geregnet hat. Eine faktische Lesart ist bei diesem Satz so gut wie ausgeschlossen. Ersichtlich wird es, wenn wir das Korrelat *deshalb* wie gewöhnlich einsetzen:

(2'a) **Es hat deshalb geregnet, weil die Straßen nass sind.*

Die Tatsache, dass die Straßen nass sind, ist nicht der Grund dafür, dass es geregnet hat, sondern dafür, warum man behauptet, es habe geregnet.

Diese epistemische Verwendung von *weil* kommt vor allem (aber keineswegs nur) in der gesprochenen Sprache vor und gilt dort als durchaus korrekt (vgl. Thurmair 2005: 44f.). In der epistemischen Verwendung von *weil*, bei der eine faktische Interpretation nicht möglich ist, kann oft semantisch sinnvoll überhaupt keine Verb-End-Stellung verwendet werden. In der geschriebenen Sprache würde man stattdessen die koordinierende Konjunktion *denn* oder das Adverb *nämlich* verwenden (ebd.).

Befragt man aber Muttersprachler über die Korrektheit der Sätze (2) bzw. (2'), wird klar, dass die Antworten kein einheitliches Bild darstellen. Zur Beurteilung der Korrektheit sind in diesem Fall nämlich andere Faktoren wie z.B. ‚schriftliche oder mündliche Äußerung', ‚formeller oder informeller Kontext' usw. (also Kenntnisse über den Kontext) mit einzubeziehen.

Interessanter wird die Frage, inwieweit Muttersprachler *weil* mit Verb-2-Stellung akzeptieren, wenn es sich durchaus auch um eine faktische Lesart handeln kann.

(3) *Ich mache jetzt Pause,* ***weil*** *ich einen Kaffee trinken* ***möchte****.*
(3') *Ich mache jetzt Pause,* ***weil*** *ich* ***möchte*** *einen Kaffee trinken.*

In (3) ist *weil* faktisch, weil es angibt, warum der Sprecher Pause macht. In (3') dagegen wird es zur Markierung einer Begründung im Sprechaktbereich verwendet (sprechhandlungsbezogenes *weil*): Der Sprecher begründet mit *weil*, warum er die vorausgehende Feststellung/Ankündigung geäußert hat. Im mündlichen Sprachgebrauch sind beide Sätze – je nach Kontext – durchaus grammatisch, fraglich ist aber, wie Muttersprachler (oder auch DaF-Lehrer) Beispiel (3') hinsichtlich seiner Akzeptabilität bzw. Angemessenheit beurteilen. Akzeptabilität und Angemessenheit sind nämlich – im Gegensatz zu Grammatikalität – keine trennscharfen Begriffe, d.h. der Übergang zwischen ‚akzeptabel' vs. ‚inakzeptabel' und ‚angemessen' vs. ‚nicht angemessen' ist fließend. Der Unterschied zwischen Akzeptabilität und Angemessenheit liegt m.E. vor allem darin, dass Akzeptabilität eine subjektive, Angemessenheit

hingegen eine relative, situationsabhängige Kategorie ist. Das werde ich anhand von zwei Beispielen erläutern:

(4) *Sie werden mir jetzt helfen!*
(5) *Würden Sie mir bitte helfen?*

Die Sätze (4) und (5) drücken implizit eine Aufforderung aus. Obwohl beide grammatisch und als Aufforderungssatz akzeptabel und somit korrekt sind, gelten sie als unterschiedlich angemessen, da sie nur in jeweils unterschiedlichen kommunikativen Situationen geäußert werden können. Während Satz (4) als ‚Befehl' zu interpretieren ist und somit – je nach Intonation – ziemlich unhöflich wirken kann, wirkt Satz (5) als höfliche Bitte. Das heißt, während Satz (5) in einer bestimmten Situation durchaus angemessen ist, kann er in einer anderen Situation (z.B. wenn eine nachdrückliche Aufforderung notwendig ist) unangemessen sein.[6]

Obwohl die synthetische Konjunktiv-Form *hülfen* in Beispiel (5') grammatisch durchaus richtig ist, gilt sie heute schon als veraltet, weswegen eine Äußerung wie (5') heute verfremdend wirkt und somit nicht akzeptabel ist.[7]

(5') *Hülfen Sie mir bitte?*

Die wichtigsten Unterschiede zwischen Grammatikalität, Akzeptabilität und Angemessenheit sollen in der folgenden Tabelle zusammengefasst werden:

Grammatikalität	Orientierung an der langue	trennscharf	objektiv
Akzeptabilität	Orientierung an der langue und an der parole	nicht trennscharf	subjektiv
Angemessenheit	Orientierung primär an der parole	nicht trennscharf	relativ

Tab. 2: Unterschiede zwischen Grammatikalität, Akzeptabilität und Angemessenheit

3 Fazit und Konsequenzen für den DaF-Unterricht

Der vorliegende Beitrag setzte sich zum Ziel, auf einige „Schwachstellen" der Grammatikvermittlung aufmerksam zu machen, indem auf einige Widersprüche eingegangen wurde. Es wurde dabei zu zeigen versucht, warum eine stärkere Berücksichtigung des Sprachgebrauchsaspektes bei der

[6] Hier muss noch angemerkt werden, dass im mündlichen Sprachgebrauch andere prosodische Faktoren (wie z.B. die Intonation) die „Schärfe" der Äußerung relativieren können.

[7] Außer in klar ironischer Verwendung.

Vermittlung von Grammatik wichtig wäre. Außerdem wurde für mehr Mündlichkeit bei der Grammatikvermittlung plädiert, v. a. hinsichtlich der Erarbeitung bestimmter grammatischer Strukturen anhand von authentischen Texten gesprochener Sprache. Es wurde weiters das erwerbsfördernde Potenzial von sprachlichen „Zweifelsfällen" angedeutet, was – zusammen mit der Berücksichtigung der Varianten der gesprochenen Sprache – einen differenzierteren Umgang mit der Kategorie der sprachlichen Korrektheit notwendig macht. In welchem Ausmaß gesprochene Sprache und „Zweifelsfälle" zum Gegenstand des DaF-Unterrichts gemacht werden sollten, ist natürlich im Sinne der Lernerorientierung von den individuellen Bedürfnissen, Zielen und Interessen der Lernenden sowie weiteren unterrichtlichen Faktoren bzw. Lern- und Lehrbedingungen abhängig.

Anhand exemplarischer Beispiele wurde gezeigt, warum es sinnvoll wäre, sprachliche Korrektheit im Fremdsprachenunterricht vor dem Hintergrund der Akzeptabilität bzw. Angemessenheit zu beurteilen. Mit der Kategorie der Angemessenheit wird der Begriff der sprachlichen Korrektheit nämlich über die Grammatikalität hinaus durch weitere, semantische und pragmatische Kriterien ergänzt, was einen sensibleren, differenzierteren Umgang mit Korrektheit im Fremdsprachenunterricht möglich macht. Bei der Vermittlung der Grammatik ist eine wichtige Aufgabe der Lehrenden, Lernenden in Bezug auf die Akzeptabilität bzw. Angemessenheit einer Konstruktion Hinweise zu geben. Das setzt voraus, dass Lehrende bei der Vermittlung der Grammatik – zumindest rezeptiv – auch Zweifelsfälle, Abweichungen von der schriftsprachlichen Norm und Elemente bzw. Konstruktionen mündlicher Sprache behandeln und zum Gegenstand der Reflexion machen. Das kann u.a. das Bewusstsein der Lernenden für das ‚Regelhafte' stärken (vgl. Köpcke/Noack 2011 und 2008). Nun ist es – wie Thurmair (2005: 47) schreibt – für Muttersprachler sicherlich einfacher zu beurteilen, inwieweit bestimmte Erscheinungen in der gesprochenen Sprache noch als spezifische Gebrauchsnormen zu akzeptieren sind, aber auch für Muttersprachler sind diese Grenzen durchaus fließend, „da sie meist nicht nur den Einflüssen der jeweiligen spezifischen Gesprächssituation unterliegen, sondern oft auch individuellen und subjektiven Wertungen" (ebd.). Für nicht-muttersprachliche Lehrkräfte ist es i.d.R. noch schwieriger, klare Akzeptabilitätsurteile abzugeben: Das bedarf Kenntnisse über die gesprochene Sprache und erfordert viel Flexibilität vonseiten der Lehrenden, die „erfahrungsgemäß [...] aber eher zu wenig als zu viel Toleranz gegenüber den Charakteristika der gesprochenen Sprache [zeigen]" (Thurmair 2005: 47). Lehrende müssen beim Umgang mit Fehlern zwischen Kompetenz- und Performanzfehlern unterscheiden können, Performanzfehler als solche erkennen und als natürlich betrachten und

dürfen folglich die situations- und kontextangemessene Verwendung mündlichsprachlicher Varianten nicht sanktionieren. Eine wichtige Aufgabe der Lehrenden ist m.E. auch, Lernenden zu zeigen, dass Sprache dynamisch ist und die einzelnen Varianten konfligierender Teilsysteme durchaus unterschiedliche kommunikative Funktionen haben (können). Lernende sollen erkennen können, dass Grammatik das Ergebnis von Systematisierungsbemühungen verschiedener Menschen ist (vgl. Eisenberg/Menzel 1995) und von den Sprachverwendern nicht unabhängig ist. Um dies zu unterstützen, erscheint es mir als sinnvoll und angebracht, bei der Vermittlung von Grammatik dem trennscharfen und wertenden Begriff ‚Regel' den neutralen Begriff ‚Tendenz' vorzuziehen. Damit kann u.a. deutlich gemacht werden, dass Sprache nicht von den Sprachverwendern isoliert betrachtet werden kann, durchaus dynamisch ist und die scheinbar festen „Regeln" der Sprache durch kommunikativ–pragmatische Faktoren determiniert sind.

Literaturverzeichnis

Ágel, Vilmos (1991): Grammatische Korrektheit als typologisches Problem. Zugleich ein Plädoyer für eine neue „linguistische Weltanschauung" im Sprachunterricht. In: Deutsch–ungarische Beiträge zur Germanistik. Hrsg. v. Werner Biechele. Budapest. S. 93–103.

Ágel, Vilmos (2008): Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. In: Info DaF 35/1, S. 64–84.

Bittner, Andreas (2011): Das Implizite ‚explizieren' – Überlegungen zum Wissen über Grammatik und zum Gegenstand des Grammatikunterrichts. In: Köpcke, Klaus-Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.): Grammatik – Lehrern, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 17–36.

Boócz-Barna, Katalin (2014): ‚Fehler' als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht. Lernerseitige Reflexion statt traditioneller Fehlerkorrektur. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Perge, Gabriella / Reder, Anna (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 103–113.

Coseriu, Eugenio (1970): Einführung in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 14). Tübingen: Narr.

Coseriu, Eugenio (1988): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen: Francke.

Dahlhaus, Barbara (1994): Fertigkeit Hören (= Fernstudieneinheit 5). Berlin/ München/ Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.

Duden (2005): Die Grammatik. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage (= Der Duden in 12 Bänden, Bd. 4). Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Dürscheid, Christa (2006): Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Edelhoff, Christoph (1985): Authentische Texte im Deutschunterricht. Ismaning: Hueber.

Eisenberg, Peter / Menzel, Wolfgang (1995): Grammatik-Werkstatt. In: Praxis Deutsch 129, S. 14–23.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Faistauer, Renate (2010a): „audiolingual/Audiolinguale Methode (ALM)". In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. S. 16.

Faistauer, Renate (2010b): „Grammatik–Übersetzungsmethode (GÜM)". In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. S. 108–109.

Faistauer, Renate (2010c): „kommunikativer Fremdsprachenunterricht". In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. S. 158–159.

Faistauer, Renate (2010d): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 961–969.

Fandrych, Christian (2005): Schauplatz: Wortstellung. Wichtige Regeln und Tendenzen. In: Fremdsprache Deutsch 32, S. 12–18.

Fandrych, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 1008–1021.

Feld-Knapp, Ilona (2014): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a.M.: Lang. S. 127–150.

Fiehler, Reinhard (2012): Gesprochene Sprache – gehört sie in den DaF-Unterricht? In: Reeg, Ulrike / Gallo, Pasquale / Morlando, Sandro M. (Hrsg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes. Münster: Waxmann. S. 13–28.

Funk, Hermann (1995): Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken: Historische und aktuelle Perspektiven. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen: Narr. S. 29–46.

Funk, Hermann / König, Michael (1991): Grammatik lernen und lehren (= Fernstudieneinheit 1). München: Langenscheidt.

Fritz, Thomas (2010): „Grammatikalität". In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. S. 107.

Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (1995): Grammatikunterricht im Spiegel der Entwicklung. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen: Narr. S. 11–26.

Günthner, Susanne (2000): Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? In: Info DaF 27/4, S. 352–366.

Hennig, Mathilde (2006): Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis. Kassel: kassel university press.

Hennig, Mathilde (2009): Wie viel Varianz verträgt die Norm? Grammatische Zweifelsfälle als Prüfstein für Fragen der Normenbildung. In: Hennig, Mathilde / Müller, Christoph (Hrsg.): Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik. Kassel: kassel university press. S. 14–38.

Hinze, Christian / Köpcke, Klaus-Michael (2007): Was wissen Grundschüler über die Verwendung der Perfektauxiliare *haben* und *sein*? In: Köpcke, Klaus-Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Tübingen: Niemeyer. S. 95–128.

Hundt, Markus (2005): Grammatikalität – Akzeptabilität – Sprachnorm. Zum Verhältnis von Korpuslinguistik und Grammatikalitätsurteilen. In: Lenz, Friedrich / Schierholz, Stefan (Hrsg.): Corpuslinguistik in Lexik und Grammatik. Tübingen: Stauffenburg. S. 15–40.

Jenkins, Eva-Maria (2010): „Hörtext". In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. S. 119.

Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch

(= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 1060–1072.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36. Berlin/New York: de Gruyter. S. 15–43.

Königs, Frank G. (2004): Grammatikvermittlung im Trend – Trends der Grammatikvermittlung. Beobachtungen zu Rolle und Gestaltung der Grammatikvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn, Peter (Hrsg.): Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte. Fachverband Deutsch als Fremdsprache (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 66). Regensburg: Becker und Kuns. S. 40–78.

Köpcke, Klaus-Michael (2011): Grammatikalität und Akzeptabilität – Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe verstehen lernen. In: Köpcke, Klaus-Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen (= Reihe Germanistische Linguistik 293). Berlin/Boston: de Gruyter. S. 287–304.

Köpcke, Klaus-Michael / Noack, Christina (2008): „Hau weg den Ball!" – Ausklammern oder nicht? In: Deutschunterricht 2. S. 26–31.

Köpcke, Klaus-Michael / Noack, Christina (2011): Zweifelsfälle erwünscht: Perspektiven für den Sprachunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael / Noack, Christina (Hrsg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider. S. 3–12.

Krumm, Hans-Jürgen (1990): „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!" – Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Leupold, Eynar / Petter, Yvonne (Hrsg.): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 353). Tübingen: Narr. S. 99–105.

Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. In: Fremdsprache Deutsch 24, S. 5–12.

Lauterbach, Stefan (1995): Wortstellung hören! – Ja, kann man das? Zum Aufbau grammatischer Hörmuster. In: Fremdsprache Deutsch 32, S. 37–41.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck: Studienverlag. S. 9–48.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Fremdsprachenunterricht. In: German as a foreign language 2. S. 29–58.

Rall, Marlene (2001): Grammatikvermittlung. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 2 (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 880–886.

Thurmair, Maria (2005): „Aber man spricht doch ganz anders heute!?" – Wortstellungsvariationen der gesprochenen Sprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch 32, S. 42–48.

Welke, Klaus (2010): „Akzeptabilität". In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. S. 6.

Enikő Jakus (Budapest)

Zur Rolle des Transfers grammatischer Strukturen in der Textproduktion des Deutschen als Fremdsprache

Eine Analyse von Abiturtexten ungarischer Fremdsprachenlernender

> „Die Grammatik ist für einen Schriftsteller wie Anatomie für einen Bildhauer, die Noten für einen Musiker. Man kann sie hassen oder langweilig finden, aber nichts wird sie ersetzen, und wenn sie gemeistert wird, unterstützt sie wie ein Fels."
>
> *B. J. Chute*[1]

1 Einleitung

Seitdem nicht nur alte Sprachen (Griechisch, Latein), sondern auch moderne Sprachen wie Englisch oder Deutsch als Fremdsprache im institutionellen Rahmen unterrichtet werden, ist die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ein kontroverses Thema, dessen Einschätzung im Laufe der Jahrzehnte ständige Veränderungen erlebte und ein Nacheinander von einander in einigen Fällen sogar widersprechenden Theorien bzw. Methoden mit sich brachte.[2] Diese Kontroversen lassen sich vor allem auf das Wesen des Faches DaF als interdisziplinäres Forschungsfeld, speziell auf die hohe Anzahl konkurrierender und miteinander manchmal nicht zu vereinbarender Ansätze, Modelle und Theorien der Grundlagen- und Referenzwissenschaften zurückführen. Außerdem wird dieser Wandel von den aktuellen Bedürfnissen der Gesellschaft und dadurch von wandelnden Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht beeinflusst.

Man denke nur an die früheren Annäherungen an die Grammatik, die durch die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) bzw. durch die direkte, die audiolinguale und die audiovisuelle Methode in die Praxis umgesetzt

[1] Übersetzt von der Autorin aus dem Englischen.

[2] Der Begriff Grammatik wird von der Autorin als grammatisches Wissen, also Teil der Sprachbasis und als Kompetenz verwendet, d.h. als eine Kenntnis, welche zu metasprachlichen Leistungen befähigt (Funke 2005: 7). Für eine ausführlichere Erklärung des Begriffs s. Jakus 2016.

wurden. Bei der ersten war der Unterricht nach dem Muster des Lehrens von alten Sprachen – mit Vorrangstellung der lexikalischen und grammatischen Kenntnisse – konzipiert, was aber infolge der zunehmenden internationalen Kontakte durch die Reformbewegung von Viëtor (Direkte Methode) abgelehnt wurde. In den Mittelpunkt wurden nach der behavioristischen Auffassung des Lernens die Wichtigkeit von mündlichen Fertigkeiten und eine induktive, auf Nachahmung und Automatisierung basierende Grammatikarbeit gestellt, bei der Fehler nicht tolerierbar waren. Diesen Extremen folgte eine Rückbesinnung auf traditionelle Erziehungsziele und Bildungsinhalte anhand geistig–formaler Bildungskonzepte (Vermittelnde Methode) bzw. ein wieder größerer Stellenwert des Grammatikunterrichts, der durch eine zyklische Progression (vom Elementaren zum Spezifischen) verwirklicht wird (vgl. Henrici 2001: 845f.).

In den 60er und 70er Jahren kam es dann zu der sogenannten kognitiven Wende und zur Ausarbeitung der Generativen Grammatik (Chomsky 1965). Diese universale, auf alle Sprachen anwendbare Theorie übt massive Kritik an den behavioristischen Ansätzen (direkte, audiolinguale, audiovisuelle Methode) und betrachtet das sprachliche Wissen als angeboren, nicht erlernt (Nativismus). Spracherwerb ist dementsprechend eine Reihe angeborener Fähigkeiten z.B. zur Generalisierung, Hypothesenbildung oder Informationsverarbeitung. Das bedeutet zum Beispiel, dass eine unendliche Zahl an Sätzen mithilfe von rekursiven Regeln aus einer endlichen Zahl von Lexemen zu generieren ist.

Die Geschichte der konkurrierenden Theorien und Herangehensweisen der Grammatik erlebte dann einen weiteren, bedeutenden Wendepunkt. Die sog. kommunikativ–pragmatische Wende brachte in den 70er Jahren wieder eine Neubewertung der Grammatik im FSU mit sich. Grammatik soll dementsprechend nicht als Selbstzweck betrachtet werden, sondern sie hat eine dienende Rolle bei der Herausbildung der kommunikativen Handlungsfähigkeit. In Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (2001) versteht man darunter die Befähigung der Sprach-lernenden, als „sozial Handelnde", als Mitglieder einer globalisierten und mehrsprachigen Gesellschaft unter bestimmten Umständen, in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern und in verschiedenen Situationen kommunikative Aufgaben zu bewältigen (GER 2001). Diese Wende bedeutete aber für den Stellenwert der Grammatik, dass sie wegen der Orientierung an pragmatischen Aspekten und der kommunikativen Kompetenz wieder in den Hintergrund gerückt wurde. Die Grammatik besteht nämlich nicht nur aus sprachlichen, sondern auch aus soziolingualen und pragmatischen Komponenten. Dadurch wird allerdings auch die erhöhte Stellung von bewusster Spracharbeit

und genauer Aufmerksamkeit auf formale Details in Bezug auf Grammatik (Portmann 2001) aufgegeben und von einer produktionsorientierten Didaktik ersetzt. Diese auf Sprachproduktion ausgerichtete Annäherung geht von den Lernenden aus und stellt bedeutungsvolle syntaktische Strukturen in den Vordergrund. Infolgedessen spielt authentisches Sprachmaterial (Input) eine äußerst wichtige Rolle, wodurch implizites Lernen erzielt wird.

Heutzutage scheinen die vorher skizzierten Kontroversen der Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht durch eine differenziertere Betrachtung aufgelöst zu werden:

> […] wie soll man sich sonst überhaupt über die Gegenstände verständigen? Wie sollen Verbesserungen der Kommunikation dingfest gemacht werden können, wenn nicht ein Gerüst vorhanden ist, mit dem die Funktionen der Sprache transportiert werden können?

– fragt sich zum Beispiel Eroms (2011: 154) hinsichtlich der Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Auch Fandrych (2008) sieht die linguistischen Kompetenzen des GER als konstitutive Bestandteile, als Kern der kommunikativen Kompetenz, zu der „[…] das ‚Kommunikative' als etwas den Kernkompetenzen additiv Hinzugefügtes gesehen wird" (Fandrych 2008: 14). Eine sogenannte sprachliche Basis wird deshalb als eine „Voraussetzung für Sprachhandlungen, d.h. für den adäquaten Einsatz von sprachlichen Mitteln und Strukturen" gesehen (Feld-Knapp 2014: 13). Um den Prozess des Fremdsprachenlernens optimieren zu können, müssen Lernende ihre Sprachbasis optimal verwenden lernen:

> Die Sprachbasis umfasst das phonologische, orthografische, lexikalische und grammatische Wissen um sprachliche Mittel und Strukturen. Sie ist die zentrale Voraussetzung dafür, dass Sprache im jeweiligen soziokulturellen Kontext verstanden und verwendet werden kann. (Feld-Knapp 2014b: 13).

Wie die Sprachbasis der Fremdsprachenlernenden ausgebaut wird, steht heutzutage ebenso im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Inwieweit explizites Lernen durch Aufmerksamkeit und Sprachbewusstheit eine Rolle dabei spielt, wird von verschiedenen Modellen unterschiedlich gesehen, von den sogenannten no-interface-Modellen durch Übergangstheorien (weak-interface) bis zu den full-interface Konzepten. Im ersten Fall wird das explizite Lernen z.B. grammatischer Strukturen nicht als Voraussetzung für kommunikative Effektivität und für den Ausbau der Lernersprache gesehen, bei full-interface-Modellen wird totale Durchlässigkeit zwischen implizitem und explizitem Lernen gesehen, wo Informiertheit über ein sprachliches

Phänomen eine ausreichende Basis darstellt, um Lernersprache relativ direkt mit den entsprechenden Kenntnissen anzureichern (Portmann 2001: 27).

Man sieht aber auch ein, dass die Rolle der Sprachbewusstheit für den Sprachgebrauch nicht überschätzt werden darf. Wenn man die Sprachbasis, darunter die Beherrschung der Grammatik, betrachtet, gilt, dass die Vermittlung von Wissen nicht automatisch zur Entwicklung von Sprachbewusstheit, die Vermittlung der Grammatik nicht automatisch zum Verständnis, zur spontan richtigen Anwendung grammatischer Regeln führen (Wolff 2002). „Was die Sprecherinnen und Sprecher über den eigenen Sprachgebrauch ‚wissen', stimmt nicht notwendigerweise mit dem überein, was sie ‚tun', wenn sie sprechen" (Häcki Buhofer 2002: 19).

Es wäre deswegen aus der Lehrerperspektive eine naive Vorstellung, diese Beziehung zwischen Sprachwissen und Sprachhandlungen umkehren zu können, d.h. zu denken, dass die sprachlichen Produkte der Fremdsprachenlernenden immer zeigen, was diese wirklich wissen. Zahlreiche individuelle Faktoren spielen nämlich beim Fremdspra-chenerwerb eine Rolle, die nur durch qualitative Forschung, beispielsweise durch Interviews mit den Lernenden erforscht werden können. Eine Analyse bestimmter Merkmale ihrer Produkte (z.B. ihrer Texte) in der Fremdsprache kann aber der Ausgangspunkt für weitere Analysen sein und schon viel davon zeigen, wie sie mit den sprachlichen Strukturen einer Fremdsprache umgehen, was ihnen bei der Produktion in der Fremdsprache eine Herausforderung bedeutet, wo noch Förderbedarf im Unterricht besteht oder welche Strukturen die Lernenden sich erfolgreich angeeignet haben, d.h. in welchen Bereichen sich die Erfolge des Fremdsprachenlernens zeigen.

In diesem Beitrag werden davon ausgehend die Ergebnisse eines Pilotprojektes vorgestellt, das dem empirischen Forschungsprojekt meiner Dissertation an der Universität ELTE im Bereich Angewandte Linguistik zugrunde liegt. Nach der obigen Einleitung über die Rolle der Grammatik im FSU wird in Abschnitt 2 die Problemstellung des Projektes im ungarischen Kontext des Fremdsprachenlernens skizziert. Im dritten Abschnitt wird das im Mai 2016 durchgeführte Pilotprojekt durch die Beschreibung meiner Forschung, d.h. durch die Vorstellung der Forschungsziele, -fragen und -hypothesen bzw. der Probanden und Forschungsmethoden präsentiert. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse dieses Projektes zusammengefasst und der Beitrag mit einem Fazit abgerundet, in dem die wichtigsten Erfahrungen in der Planungsphase des Forschungsprojektes formuliert werden.

2 Problemstellung

Nach der Entstehung der europäischen Einheit des 20. Jahrhunderts, durch das Verschwinden der politischen Grenzen, bzw. infolge der großen Mobilität und der Globalisierungstendenzen wurde Mehrsprachigkeit, die in Europa als Realität und Potenzial vorhanden ist, immer wichtiger (Feld-Knapp 2014a: 15f.). Sie ist seit den 90er Jahren auch als bildungspolitisches Ziel gesetzt. Verschiedene Dokumente der Europäischen Kommission und Veranstaltungen der EU und des Europarats trugen in den letzten Jahrzehnten dazu bei, dass das Bewusstsein für eine europäische Vielfalt vertieft wird und qualitative Veränderungen beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen angeregt werden (Feld-Knapp 2014a: 16f.).[3]

Als Ziel des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn gilt also in diesem Kontext im Sinne der Mehrsprachigkeit und der Handlungsorientierung, dass mehrere Fremdsprachen – am zweithäufigsten das Deutsche – mit möglichst geringem Energieaufwand effektiv erlernt werden und die kommunikative Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen gefördert wird. Die wichtigste Frage im ungarischen Kontext ist aus diesem Grund in Bezug auf das Fremdsprachenlernen, wie der Prozess der Aneignung einer Fremdsprache für Sprachenlernende mit L1 Ungarisch optimiert werden kann. Um den Prozess des Fremdsprachenlernens optimieren zu können, müssen Lernende ihre Sprachbasis optimal verwenden lernen.

Für Sprachenlernende mit L1 Ungarisch bedeutet es aber eine besonders große Herausforderung, einen Zugang zur Mehrsprachigkeit – z.B. zu germanischen Sprachen wie Englisch oder Deutsch – zu schaffen. Das Ungarische als Teil der finno-ugrischen Sprachfamilie befindet sich nämlich in Europa in einer isolierten Situation, nachdem es sprachgenetisch weit von den anderen europäischen Sprachen entfernt steht. Ungarisch ist eine agglutinierende Sprache, die keine Kasus im indoeuropäischen Sinne unterscheidet und Kasus durch Suffixe kodiert. Syntaktisch gesehen wird es als Nominativsprache kategorisiert und es ist in dieser Sprache möglich, Personalpronomina in Neutralsätzen wegzulassen. Im Vergleich zu den germanischen Sprachen Englisch und Deutsch ist für das Ungarische eine eher pragmatisch geregelte Wortfolge typisch (Brdar-Szabó 2010b).

Die aus der Perspektive des DaF-Lernens bedeutendsten Unterschiede zwischen der ungarischen und deutschen Grammatik liegen also im Bereich der

[3] Vgl. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (Europäische Kommission, 1995), Europäisches Jahr der Sprachen (2001), Die Schlussfolgerungen der Sitzung des Europarates in Barcelona (2002), Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt 2004–2006 (Europäische Kommission, 2003), Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005).

Morphosyntax. Ein bedeutender Unterschied zwischen der deutschen und ungarischen Satzstruktur wurde von László (1988) erforscht. Der Ausgangspunkt für die Forschungen war, dass syntaktisch kodierte Valenzstrukturen des Deutschen im Ungarischen vielfach komplexere Verbformen darstellen (*Ich sehe ihn.* vs. *Látom.*). Die Beobachtungen von László (1988) führten dazu, dass in der Valenztheorie ein Zwei-Ebenen-Modell ausgearbeitet wurde, das verschiedene (morphologische und syntaktische) Realisierungsebenen der Valenz unterscheidet (Ágel 1994).

Die Rolle des Verbs ist also bei kontrastiven Arbeiten mit den Sprachen Deutsch–Ungarisch und bei der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn – wo Deutsch nach Englisch die meistgelernte Fremdsprache ist – zentral. Als Grundlage für diese Forschungen können verschiedene linguistische Sprachbeschreibungsmodelle dienen. Für die vorliegende Arbeit und für die geplante Forschung haben von diesen die Ergebnisse der vorher erwähnten Valenztheorie eine hohe Relevanz: Sie geht davon aus, dass verschiedene Einheiten im Satz (meistens das Verb) die Eigenschaft haben, Leerstellen zu eröffnen, die mit anderen sprachlichen Ausdrücken gefüllt werden, damit ein semantisch vollständiger und grammatisch korrekter Ausdruck gebildet werden kann (Zifonun 1997).

Die Valenztheorie hat eine wichtige, wenn nicht die wichtigste Position unter den dem Unterricht zugrunde gelegten Grammatikmodellen. Das zeigt sich auch darin, dass sie in Wörterbüchern, Grammatiken und Lehrwerken Eingang gefunden hat (Müller-Küppers 1991). Als eine einfache und transparente Theorie mit Kombination von Wortschatz und Syntax ist sie durch die Vorrangstellung des Verbs – zur Beschreibung von Sprachen wie dem Deutschen, die über ein ausgeprägtes Kasussystem verfügen, besonders geeignet (Thurmair 2006: 1377).

Auch Curcio (2012) behauptet, dass das Wissen in Bezug auf das Verb die Basis für die Konstruktion von Sätzen ist und große Relevanz für den produktiven Gebrauch der Sprache hat. Die Entwicklung des grammatischen Wissens über die von den Verben organisierten Satzstrukturen im Deutschen kann folglich einen wichtigen Beitrag zum optimalen Fremdsprachenerwerb, zur Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit im Spiegel der Mehrsprachigkeit leisten.

Der ungarische Sprachenlernende bedient sich aber – wie erwähnt – anderer struktureller Mittel im Dienste der Kommunikation und aufgrund sprachstruktureller Unterschiede können Fehler wegen negativem Transfer bei der Sprachproduktion in Deutsch oder Englisch als Fremdsprache vorkommen. Wenn man aber anfängt, eine zweite germanische Fremdsprache zu lernen, können die Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und Englisch

durch positiven Transfer den Fremdsprachenerwerb fördern. Die Bezugnahme auf andere Sprachen, d.h. die Einbeziehung der Muttersprache und der vorher bzw. parallel gelernten Fremdsprache, können dementsprechend durch kontrastive Analyse zur Erklärung der Schwierigkeiten und zur Analyse von möglicherweise bestehenden Potenzialen eingesetzt werden. Bei einer differenzierten Betrachtung der Kontrastivität eröffnen sich nämlich vielfältige Möglichkeiten für die optimale Steuerung des Unterrichtsprozesses (Brdar-Szabó 2010a: 524).

Im Bereich des institutionellen FSU in Ungarn gilt aber, dass nicht nur die erfolgreiche Kommunikation, d.h. Verständlichkeit eine Rolle spielt, sondern auch die richtige Verwendung der jeweiligen Fremdsprache. Fremdsprachenlernende müssen nämlich auch fähig sein, eine Abiturprüfung oder verschiedene Sprachprüfungen erfolgreich abzulegen, die zu dem Erfolg der Bildungskarriere beitragen und den Sprachenlernenden Zugang zu verschiedenen Universitäten und Arbeitsstellen ermöglichen. Im Kontext des akademischen Sprachgebrauchs hängt nämlich der Erfolg der Kommunikation auch von ihrer Art und Verwendungsweise stark ab, d.h. von der richtigen Verwendung der jeweiligen Fremdsprache. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist dementsprechend die Aneignung nicht nur einer Alltags-, sondern auch einer Bildungssprache.

Besonders wichtig sind diese Ziele in den sog. Nationalitätengymnasien Ungarns, in denen Deutsch in erhöhter Stundenzahl, durch eine zweisprachige sprachliche Ausbildung durch bilingualen Fachunterricht beigebracht wird, ergänzt mit ungarndeutschem Volkskunde- und Volkstanzunterricht. Nach fünfjähriger Erfahrung als Deutschlehrerin an einem Nationalitätengymnasium in Budapest kann ich feststellen, dass der erwähnte Prozess im rezeptiven Bereich (Lesen, Hören) weniger problematisch zu sein scheint, da die Schüler mit der geschriebenen und gesprochenen deutschen Sprache im bilingualen Sachfachunterricht ständig konfrontiert werden, was ihre rezeptiven Kompetenzen zusätzlich fördert.

Nach Erfahrungen mit der Vorbereitung auf das DSD-Sprachdiplom und auf die Abiturprüfung Deutsch als Nationalitätensprache und Literatur leisten aber die Lernenden im komplexeren produktiven Bereich weniger, vor allem bei Textproduktionsaufgaben schneiden sie wesentlich schlechter ab. Die niedrigeren Punktezahlen liegen bei der Textproduktion nicht selten daran, dass die Schüler auch nach vielen Jahren Deutsch- und Englischunterricht ihre Texte sprachlich nicht angemessen strukturieren können. Sie produzieren manchmal elementare Fehler in der Satzstruktur, die auf dem Niveau C1 nicht zu tolerieren sind. Texte mit einem hohen Anteil von diesen satzstrukturellen Fehlern weisen nicht nur mangelnde Kenntnisse über Grammatik, also über

die strukturellen Merkmale der jeweiligen Zielsprache, auf, sondern sind auch nach anderen Kriterien (wie z.B. logischer Aufbau) mit weniger Punkten zu bewerten.

Darüber hinaus beobachte ich oft, dass die Fehler häufig auf die sprachtypologischen Unterschiede zwischen Ungarisch und den westgermanischen Fremdsprachen zurückzuführen sind. Obwohl die von den Abiturienten vorher bzw. parallel gelernte germanische Fremdsprache (Englisch) wegen der Ähnlichkeiten theoretisch viel helfen könnte (vgl. Hufeisen/Marx 2010), zeigen die Erfahrungen, dass die Lernenden oft Fehler begehen, weil sie sowohl aus ihrer Muttersprache (Ungarisch) als auch aus der parallel gelernten Fremdsprache (Englisch) Transfer als Strategie einsetzen – allerdings entweder ohne oder mit nur geringem Erfolg. Die Aufdeckung der Fehlerquellen in Lernertexten könnte beispielsweise einen Zugang zu den Indikatoren im Lernprozess ermöglichen und zur Optimierung der Bewusstmachung von Fehlerquellen bzw. von ungenutzten Potenzialen aufgrund von Ähnlichkeiten im Fremdsprachenunterricht des Deutschen und Englischen beitragen.

3 Über die Forschung

In meinem Forschungsprojekt, das 2016/17 durchgeführt werden soll, interessiere ich mich unter anderem für die Erforschung der Transfererscheinungen im satzsystematischen Bereich mit einem Verb im strukturellen Mittelpunkt. Die Pilotierungsphase, deren Ergebnisse in diesem Beitrag präsentiert werden, setzte sich zum Ziel, dieses Projekt vorzubereiten, Beispiele zu sammeln und zu typisieren, außerdem Konsequenzen zu ziehen, welche sprachlichen Strukturen in Lernertexten auf Deutsch als Fremdsprache sowohl aus der Lehrer- wie auch aus der Forschungsperspektive interessant sein können.

Den Forschungsgegenstand des Pilotprojektes bilden dementsprechend die Merkmale der schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache Deutsch (als L2 oder L3) von FS-Lernenden mit L1 Ungarisch, mit besonderem Interesse an Satzstrukturen mit einem Verb im Mittelpunkt (Verbvalenz). Das Forschungsmaterial bietet das „Endprodukt" der fünfjährigen, zweisprachigen gymnasialen Ausbildung, die Abiturprüfung 2016 im Fach Deutsch als Nationalitätensprache und Literatur.

Die Abiturprüfung besteht aus dem Teil Leseverstehen, ergänzt mit Aufgaben zur Grammatik und zum Wortschatz und aus einer schriftlichen Textproduktionsaufgabe, bzw. aus einem mündlichen Teil mit sprachlichen und literarischen Themen, die von den Abiturienten gezogen und vorgetragen werden. Im Projekt wurden die von den Abiturienten produzierten Texte der

schriftlichen Textproduktion unter die Lupe genommen. Bei dieser Aufgabe werden den Abiturienten drei Essaythemen vorgeschlagen, von denen sie eines wählen und in 180 Minuten ausarbeiten müssen.

3.1 Probanden

Die Probanden sind alle Abiturienten des Jahrgangs 2016, sie arbeiteten alle das Thema „Volks- und Leistungssport" aus, zu dieser Aufgabe sollten sie eine Erörterung zum Thema verfassen. Die Textproduktion war durch einen sprachlichen Input angeregt (ein Abschnitt aus einem Zeitungsartikel zum Thema) und die Abiturienten sollten in ihren Texten auf verschiedene (insgesamt fünf) Schwerpunkte eingehen, z.B. *Welche Schattenseiten kann Sport – vor allem Leistungssport – haben?*

Die Probanden haben alle in den letzten fünf Jahren in demselben Nationalitätengymnasium Deutsch gelernt und haben alle Ungarisch als L1, obwohl einige aus zweisprachigen ungarndeutschen Familien stammen (in diesen Familien wird aber kein Standarddeutsch, sondern einer der ungarndeutschen Dialekte gesprochen, meistens nur von den Großeltern). Die große Mehrheit der 24 Lernenden hat in Dezember 2015 nach der erfolgreichen DSD-Prüfung das Niveau C1 erreicht. Sie hatten in diesen fünf Jahren in jedem Schuljahr 6 Deutschstunden pro Woche, außerdem noch Fachunterricht auf Deutsch in den Fächern Geschichte, Physik, Volkskunde, Erdkunde, Ethik, Medien und Philosophie. Die 24 Probanden besuchten alle eine Klasse und wurden in zwei Gruppen (mit 15 bzw. 9 Schülern) von verschiedenen Deutschlehrerinnen unterrichtet.

3.2 Forschungsziele, -fragen und -hypothesen

Das Ziel des Pilotprojekts war – wie erwähnt – einen Einblick in die Merkmale der Abiturtexte von DaF-Lernenden auf dem Niveau B2–C1 zu gewinnen, mit besonderer Rücksicht auf syntaktische Strukturen mit einem Verb im Mittelpunkt, das die Struktur des deutschen Satzes steuert – manchmal anders als im Ungarischen. Außerdem sollten die Ergebnisse des Projektes als eine Grundlage für die Auswahl der Strukturen dienen, die im Rahmen des Forschungsprojektes meiner Dissertation einer ausführlicheren Analyse unterzogen werden sollen.

Die Forschungsfragen des durchgeführten Pilotprojektes waren dementsprechend die folgenden:

1) Wie lassen sich die Texte der Probanden nach den Kriterien der Bewertung der Abiturprüfung charakterisieren?

2) Was ist charakteristisch in den Schülertexten für den Umgang mit deutschen Satzstrukturen, wo das Verb im strukturellen Mittelpunkt steht und mit seinen Ergänzungen einen sinnvollen und richtigen Satz bildet?
3) Welche Beispiele können für fehlerhafte bzw. richtig verwendete Strukturen mit einem Verb im Mittelpunkt in den Schülertexten gefunden werden, wo wahrscheinlich Transfererscheinungen im Hintergrund stehen?
4) Wie sind die von den Schülern begangenen satzstrukturellen Verbvalenzfehler zu typisieren?
5) Welche Strukturen scheinen den Probanden die größte Herausforderung zu sein?

Aus den Forschungsfragen lassen sich die folgenden Hypothesen generieren:

1) Obwohl die Probanden fünf Jahre lang dasselbe Gymnasium besucht haben, schneiden sie in der Abiturprüfung ziemlich heterogen ab. Wegen der schon abgelegten B2/C1-Prüfungen sind aber insgesamt gute Abiturergebnisse zu erwarten, im Durchschnitt mit 70-80%.
2) Der Umgang mit Strukturen, wo das Verb im Mittelpunkt steht, ist unterschiedlich. Vermutlich gibt es Lernende, die mit diesen Strukturen weniger erfolgreich umgehen und mehr Fehler in diesem Bereich machen, als andere. Die Mehrheit der Probanden sollte aber gemäß der bestandenen C1-Sprachprüfung mit weniger satzstrukturellen Fehlern Texte produzieren können.
3) Die erwarteten Fehlertypen, die am häufigsten in den Schülertexten vorkommen, sind präpositionale Ergänzungsfehler, wo die Strukturen zwischen Deutsch und Ungarisch unterschiedlich sind bzw. Dativergänzungen, die im Ungarischen keine Äquivalente haben.

3.3 Forschungsdesign

Um die oben skizzierten Forschungsfragen zu beantworten, wurde eine zweistufige Textanalyse an den Abiturtexten durchgeführt, die von den 24 Probanden im Mai 2016 geschrieben wurden. Diese besteht aus einer Analyse und Bewertung nach den Kriterien der Abiturprüfung im Fach Deutsche Nationalitätensprache und Literatur (Mittelstufe) bzw. aus einer speziellen, konkret auf den Umgang mit den erwähnten Strukturen eingehenden Textanalyse. Die Bewertungskriterien der Textproduktion bei der Abiturprüfung sind:

- Inhalt (30 Punkte): Verstehen des Themas, Richtigkeit in Bezug auf den Text, sprachliche Bildung, Bewandtnis im Thema, Problemorientiertheit, Objektivität, selbstständige Problem-behandlung, persönliche Stellungnahme – Hervorheben des Wesent-lichen, Fähigkeit zum Systematisieren – Kenntnis gesellschaftlicher Probleme, kultivierte Denkweise, Qualität der Argumentation, Beweis der Behauptungen
- Struktur, Aufbau und Stil (10 Punkte): Entsprechung der in der Gattung angegebenen Elemente, Einheit der Aussage, Proportionen in der Struktur, Gliederung, fließender, präziser, der Aufgabe und der Situation entsprechender Stil – Einhalten des gegebenen Umfangs
- Sprachliche Qualität (30 Punkte): sichere Kenntnis der Standardsprache, adäquater und abwechslungsreicher Wortgebrauch, der Aufgabe und der Kommunikationsabsicht entsprechender Stil, klare, sich auf das Wesentliche konzentrierende, differenzierte Vortragsweise, fließender, klarer Satz- und Textbau, leserliche Schrift, geordnetes Schriftbild
- Beim Kriterium *Sprachliche Qualität* werden die Texte laut den Vorschriften und dem Zeichensystem des „Deutschen Sprachdiploms der KMK" bewertet. Folgende Minuspunkte (Fehlerpunkte) können vergeben werden:
  - grammatische Fehler (falscher Artikelgebrauch, fehlerhafte Konjugation/Deklination, Tempusfehler usw.) = 1 Punkt
  - falscher oder an falscher Stelle gebrauchter Ausdruck = 1 Punkt
  - unbedeutender Wortgebrauchsfehler = 1/2 Punkt
  - Rechtschreibfehler = 1/2 Punkt
  - Interpunktionsfehler = 1/4 Punkt.

Am Ende der Arbeit wird der Fehlerquotient (Fehlerzahl × 100/Wörter) berechnet, der mithilfe einer Tabelle in Punkte umzusetzen ist.

Da die Abiturprüfungen auf der Mittelstufe von den eigenen LehrerInnen korrigiert und bewertet werden, wurden die Arbeiten der zwei Gruppen von zwei unterschiedlichen FachlehrerInnen bewertet, die sich aber während der Korrekturphase miteinander mehrmals über die Bewertung konsultieren, ihre Bewertungen besprochen und auch einige Arbeiten, wo sie bei der Bewertung unsicher waren, doppelt bewertet haben, um die Objektivität der Bewertung zu erhöhen.

Im zweiten Schritt wurden die nach den zentralen Kriterien bewerteten Texte einer weiteren Analyse unterzogen, in der die markierten grammatischen Fehler noch einmal unter die Lupe genommen bzw. die Strukturen mit Verbvalenzfehlern markiert, gesammelt und typisiert wurden. Daneben

wurden aber auch die trotz interlingualer Unterschiede richtig verwendeten Strukturen markiert.

4 Ergebnisse

Die untersuchten Probanden erreichten in der schriftlichen Textproduktionsaufgabe der Abiturprüfung 2016 im Durchschnitt 47,875 Punkte von den maximal erreichbaren 70 (68%). Dieser Durchschnitt zeigt nach den Bewertungskriterien des Abiturs ein insgesamt gutes Ergebnis. Wenn man aber die Leistung der einzelnen Schüler unter die Lupe nimmt, ist es festzustellen, dass die Leistung der Schüler ziemlich heterogen war. Die Gesamtpunktezahlen der Textproduktion zeigen in den untersuchten Gruppen eine hohe Variabilität (Variationskoeffizient [RSD]: 24,85%), die Ergebnisse variieren von 30% bis 97%.

Innerhalb des Kriteriums *Sprache* sind die Schülertexte auch von unterschiedlichem Niveau: Einerseits formulierte eine bedeutende Zahl der Schüler (insgesamt sieben Lerner) jeweils einen Text mit höherem sprachlichen Niveau, sie erreichten nämlich 25 oder mehr Punkte von den erreichbaren 30. Andererseits ist auch die Zahl der Schüler, die sprachlich unter 15 Punkten (also 50%) geblieben sind, mit fünf Personen ebenso auffällig. Die andere Hälfte der Probanden (zwölf Deutschlernende) liegt im mittleren Bereich.

Die untersuchten Texte sind aus diesen Gründen für eine weitere Analyse gut geeignet. Die richtig bzw. fehlerhaft verwendeten Strukturen liegen in den Texten auf einer größeren Skala und zeigen unterschiedliche Arten von Fehlern auf verschiedenen sprachlichen Niveaus der Stufen B2/C1 auf.

Im Rahmen des Pilotprojektes bzw. dieses Beitrags lassen sich natürlich keine allgemeinen Tendenzen über die Abiturienten des Jahrgangs 2016 dieses Nationalitätengymnasiums feststellen. Gemäß den Zielen der Pilotforschung werden deshalb im Folgenden die allgemeinen Merkmale über den Umgang mit Strukturen mit einem Verb im Mittelpunkt bzw. die am meisten vorkommenden, typischen Fehlertypen kurz skizziert und reflektiert.

Wie auch nach den Ergebnissen der offiziellen Bewertung, zeigen die untersuchten Texte auch im Umgang mit Strukturen, wo das Verb im Mittelpunkt steht, bemerkbare Unterschiede. Es gibt zahlreiche Beispiele dafür, dass die Probanden das Deutsche als Fremdsprache trotz interlingualer Unterschiede schon auf einem hohen Niveau beherrschen, während bei den anderen z.B. der Einfluss des Ungarischen eindeutig ist, wie etwa im Text von Schüler ‚S':

**Treibt Sport, der nur in einem Tag eine Stunde spaziert?*

Das fehlende Subjekt in diesem Satz ist wahrscheinlich auf den Einfluss aus dem Ungarischen zurückzuführen (ung.: *Sportol, aki naponta csak egy órát sétál?*). In dieser Sprache wäre nämlich eine solche Satzkonstruktion ohne Subjekt durchaus möglich und korrekt. Auch bei Schüler ‚F' führten satzstrukturelle Unterschiede zu einem inkorrekten deutschen Satz:

*Wenn es *über Sport zu treiben geht, …*
(ung.: *Ha sportolásról van szó, …*)

Aber auch innerhalb der einzelnen Texte lassen sich Unterschiede im Umgang mit den untersuchten Strukturen feststellen. Im Bereich der Präpositionalobjekte produziert zum Beispiel Schüler ‚H' manchmal korrekte Strukturen, wo wegen interlingualen Unterschieden zwischen dem Ungarischen und Deutschen im genannten Bereich eher Fehler zu erwarten sind, wie im folgenden Satz:

Fast bei allen Sportarten kämpft man ums Überleben.
(ung.: *Szinte minden sportág esetében a túlélésért harcol az ember.*)

In anderen Sätzen produziert dann derselbe Schüler fehlerhafte Strukturen wie:

*Also sie waren *darauf gezwungen, Fußball als Leistungssport zu treiben.*
(ung.: *Tehát arra voltak kényszerülve, hogy a labdarúgást versenysportként űzzék.*)

die eindeutig den Einfluss der Muttersprache zeigen. Nicht nur der Einfluss der Muttersprache, sondern auch Transfer aus der parallel gelernten Fremdsprache Englisch ist unter den fehlerhaften Strukturen zu finden, wie bei Schüler ‚H':

*… weil ich in der Grundschule *mit Fußball in Liebe gefallen bin*
(engl.: *fall in love with sg*)

Die meisten Schwierigkeiten sind tendenziell im Bereich der reflexiven Verben, der Kasusobjekte, Infinitivkonstruktionen und Präpositionalobjekte zu finden. Diese Fehler lassen sich auf die Unterschiede zwischen den Sprachen Ungarisch und Deutsch zurückführen.

Oft vorkommende Arten von Fehlern zeigen zum Beispiel die reflexiven Verben, wie im folgenden Beispielsatz von Schüler ‚A':

*Bei übergewichtigen Menschen *erhöht die Wahrscheinlichkeit für Herzkrankheiten.*

SchülerIn	Inhalt	Aufbau, Stil	Sprache	Gesamtergebnis
A	17	5	17	39 (56%)
B	23	5	23	51 (73%)
C	24	9	20	53 (76%)
D	20	6	25	51 (73%)
E	25	8	19	52 (74%)
F	19	5	19	43 (61%)
G	25	5	10	40 (57%)
H	26	6	18	50 (71%)
I	21	7	24	52 (74%)
J	23	8	26	57 (81%)
K	17	5	21	43 (61%)
L	15	6	27	48 (69%)
M	20	6	23	49 (70%)
N	16	4	14	34 (49%)
O	16	5	18	39 (56%)
P	30	9	29	68 (97%)
Q	22	6	25	53 (76%)
R	29	9	28	66 (94%)
S	13	4	11	28 (40%)
T	29	10	28	67 (96%)
U	26	8	18	52 (74%)
V	28	8	24	60 (86%)
W	15	6	0	21 (30%)
X	12	5	16	33 (47%)

Tabelle 1: Ergebnisse der Probanden in der Textproduktionsaufgabe des Abiturs 2016 nach Kriterien und Gesamtpunktzahl[4]

Im Hintergrund solcher Fehlertypen steht die Tatsache, dass das Ungarische als agglutinierende Sprache die Reflexivität des Verbs *sich erhöhen* als Suffix realisiert *(növekszik).* Folglich fehlt in den von Sprachlernenden mit

[4] Die unterschiedlichen Farben zeigen, welcher Gruppe die Probanden angehören.

L1 Ungarisch produzierten deutschsprachigen Texten das Wort *sich* bei reflexiven deutschen Verben ziemlich oft. Weitere Beispiele für fehlende Marker für Reflexivität kamen in den untersuchten Texten bei den Verben *sich konzentrieren, sich fühlen, sich treffen, sich bewegen, sich ausruhen, sich entscheiden, sich bewerben, sich erfrischen, sich entwickeln, sich konfrontieren* und *sich ernähren* vor.

Bei den sog. unechten reflexiven Verben, die ohne Reflexivpronomen eine nicht reflexive Bedeutung haben (z.B. *treffen, bewegen, ernähren*) ist die Rolle der Grammatik in der Textproduktion besonders deutlich: in diesen Fällen bedeuten Fehler nicht nur inkorrekte Strukturen sondern können auch zu Verständigungsproblemen führen.

Auch die richtige Verwendung von Infinitivkonstruktionen wie *Wir leben *um kämpfen.* haben den Probanden tendenziell Schwierigkeiten bereitet, als Grund lassen sich auch in diesem Fall die sprachstrukturellen Unterschiede zwischen ihrer L1 und L2 oder L3 nennen. Im Ungarischen werden auch in diesem Fall Suffixe verwendet, um einen Zielsatz auszudrücken (ung. *Azért élünk, hogy harcoljunk.*).

Die meisten Beispiele für sprachstrukturelle Fehler können aber im Bereich der Präpositionalobjekte gefunden werden. Die folgenden Sätze lassen sich wahrscheinlich auf Transferprozesse aus dem Ungarischen zurückführen:

*… erhöht sich die Wahrscheinlichkeit *auf Herzkrankheiten.* (Schüler ‚A')
(ung.: *megnövekszik az esély, lehetőség valamire* = *auf*+Akk statt *für*+Akk)

*Schwimmen ist das Einzige, *in dem ich gute Erfahrungen gesammelt habe.* (Schüler ‚C')
(ung.: *Az úszás az egyetlen [dolog], amiben jó tapasztalatokat szereztem.* = *in*+Dat statt *mit*+Dat)

„*Es gibt bestimmte Gründe, warum man *einen Sport beginnt.*" (Schüler ‚O')
(ung.: *Vannak bizonyos okok, melyek miatt az emberek elkezdenek egy sportot.* = Akk statt *mit*+Dativ)

*Leistungssport zieht alle Vorteile des Sports *nach sich …* (Schüler ‚O')
(ung.: *A teljesítménysport a sport minden előnyét maga után vonja.* = *nach*+Dativ)

Aber auch die richtige Verwendung von Dativobjekten scheint zahlreichen Probanden eine Herausforderung zu sein, wie am folgenden Beispiel zu sehen ist:

*Auch *anderen Sportarten bin ich offen, …* (Schüler ‚V')

Natürlich sind aber nicht alle Fehler im untersuchten Bereich der Grammatik auf interlinguale Unterschiede zurückzuführen. In vielen Fällen scheinen die Probanden eher Probleme mit der Konzentration zu haben und in einigen Fällen zeigen ihre Fehler weder Spuren des Ungarischen noch des Englischen wie im Satz:

> *… dass man dadurch *aus den alltäglichen Problemen befreien kann.* (Schüler ‚I')

Auf Ungarisch würde man diesen Satz mit dem der deutschen Präposition *von* entsprechenden Suffix *-tól*, aber nicht mit dem Suffix *–ból* (für die dt. Präposition *aus*) formulieren (ung.: *megszabadulni a hétköznapi problémáktól*). Der fehlende Reflexivmarker zeigt aber trotzdem, dass dieser Schüler ebenfalls Probleme mit den reflexiven Verben des Deutschen hat – wie auch Schüler ‚F', der den Reflexivmarker in einen Satz einsetzt, in dem das Verb gar keinen braucht:

> *… und *dadurch folgt sich …* (ung.: *… és ebből következik*)

Diese fehlerhafte Struktur zeigt einerseits eine Übergeneralisierung, in deren Hintergrund vermutlich die Tatsache steht, dass im Ungarischen die Reflexivität oft durch die Suffixe *-kodik, -kedik, -ködik / -kozik, -kezik, -közik* realisiert wird. Warum aber der Schüler den Fehler mit dem Präpositionalobjekt gemacht hat, bleibt unklar.

5 Ausblick

Zusammenfassend bedeuten die Ergebnisse des Pilotprojektes hinsichtlich der vorher skizzierten Hypothesen Folgendes:

1. Obwohl die Probanden fünf Jahre lang dasselbe Gymnasium besucht haben, schneiden sie in der Abiturprüfung ziemlich heterogen ab. Ihr Durchschnittsergebnis liegt mit 68% etwas unter dem erwarteten Niveau.
2. Der Umgang mit Strukturen, wo das Verb im Mittelpunkt steht, ist nicht nur unter den einzelnen Probanden, sondern auch innerhalb eines Textes unterschiedlich. Diese Menge bzw. Arten satzstruktureller Fehler wären aber auf dem Niveau C1 in zahlreichen Fällen nicht zu erwarten. Die Gründe, warum solche grundlegenden satzstrukturellen Fehler auf diesem sprachlichen Niveau vorkommen und warum in anderen Fällen ähnliche Strukturen richtig verwendet werden, ist in vielen Fällen unklar

und bedarf weiterer Forschungen. Vermutlich spielen jedoch in vielen Fällen interlinguale Transferprozesse eine Rolle bei der Textproduktion.

3. Die Fehlertypen, die tendenziell im Bereich verbzentrierter Strukturen in den Schülertexten vorkommen, sind vor allem präpositionale Ergänzungsfehler, wo die Strukturen zwischen Deutsch und Ungarisch unterschiedlich sind, Dativergänzungen, die im Ungarischen keine Äquivalenten haben, bzw. reflexive Verben, die im Ungarischen anders realisiert werden als im Deutschen.

Um die vorher erwähnten Unklarheiten und Vermutungen einer grundlegenden Analyse unterziehen zu können, sind weitere Forschungsarbeiten nötig. Die Erfahrungen des Pilotprojektes zeigen, dass die Grammatik bzw. die Strukturen mit einem Verb im Mittelpunkt auch auf höherem sprachlichem Niveau eine wichtige Rolle spielen und das Gesamtergebnis in einer Prüfungssituation beeinflussen können. Die Informationen über die Merkmale dieser Abiturtexte als Endprodukte einer intensiven Beschäftigung mit dem Deutschen als Fremdsprache zeigen, dass in diesem Bereich noch sehr viel Forschungspotenzial steckt. In den bevorstehenden Forschungsphasen sollten dementsprechend der Sprachstand der Probanden in Form von Fragebögen ausführlicher erfasst sowie – mithilfe von Interviews – die im Hintergrund der oben angeführten Beispielsätze stehenden Faktoren gründlicher untersucht werden.

So könnte dieser komplexe Untersuchungsgegenstand Theorien, Perspektiven, verschiedene Disziplinen bzw. Forschungsbereiche im Dienste der Förderung des institutionellen Fremdsprachenunterrichts in Ungarn verbinden. Durch weitere Forschungen könnte ein Einblick in die fremdsprachige Textproduktion ungarischer Sprachenlernender – und dadurch auch in die Rolle ihrer sprachlichen Basis im Bereich der Satzgrammatik – gewonnen werden.

Durch die Untersuchung der interlingualen Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten und deren Rolle in der fremdsprachigen Textproduktion von Fremdsprachenlernenden kann in der Sprachkonstellation Ungarisch–Deutsch–Englisch transparent gemacht werden, wo im DaF-Unterricht interlinguale Fehlerquellen und Potenziale für die Anknüpfung der parallel gelernten germanischen Fremdsprache zu finden sind. Das heißt, dass in einem Teilbereich der Grammatik Wege aufgezeigt werden, wie Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht des Deutschen effektiviert werden können. Dadurch können auch in der Praxis der Lehrenden die vorher geschilderten Zusammenhänge transparent gemacht werden und den Lehrpersonen kann dadurch die Möglichkeit geboten werden, im Unterricht relevante grammatische Kenntnisse zu vermitteln, Lehr- und Lernprozesse zu effektivieren und die Förderung der

kommunikativen Handlungsfähigkeit als eines der wichtigsten Faktoren des Fremdsprachenlernens in mehreren Sprachen zu steuern.

Literaturverzeichnis

Ágel, Vilmos (1994): Valenzrealisierung, Grammatik und Valenz (= Arbeitspapier Nr. 20 [Neue Folge] des Instituts für Sprachwissenschaft zu Köln). Köln: Institut für Sprachwissenschaft.

Brdar-Szabó, Rita (2010a): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Christian, Fandrych / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 518–531.

Brdar-Szabó, Rita (2010b): Kontrastive Analyse Ungarisch–Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen / Christian, Fandrych / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 732–737.

Chomsky, Noam (1965): Aspects of the theory of syntax. 2. Aufl. Cambridge/Mass.: MIT Press.

Curcio, Martina Nied (2012): Valenz? Auf jeden Fall! – Aber nicht nur. Didaktische und lexikographische Überlegungen. In: Fischer, Klaus / Mollica, Fabio (Hrsg.): Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 181–206.

Eroms, Hans-Werner (2011): Ulrich Engels Dependenz-Verbgrammatik und ihr Wirkungshorizont. In: Eichinger, Ludwig M. / Kubczak, Jacqueline / Berens, Franz Josef (Hrsg.): Dependenz, Valenz und mehr. Beiträge zum 80. Geburtstag von Ulrich Engel. Tübingen: Groos. S. 153–172.

Fandrych, Christian (2008): Sprachliche Kompetenz im „Referenzrahmen". In: Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens. S. 13–34.

Feld-Knapp, Ilona (2014a): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–32.

Feld-Knapp, Ilona (2014b): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné,

Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a.M.: Lang. S. 127–150.

Funke, Reinhold (2005): Sprachliches im Blockfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Niemeyer.

GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) (2001): Lernen, lehren, beurteilen. URL: **http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm** (03.10.2016).

Häcki Buhofer, Annelies (2002): Steuert Sprachbewusstheit den eigenen Sprachgebrauch? Überlegungen zum Zusammenhang an Beispielen aus der deutschen Schweiz. In: Der Deutschunterricht 3, S. 18–20.

Henrici, Gert (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache (= Handbücher für Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 841–853.

Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Christian, Fandrych / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 826–832.

Jakus, Enikő (2016): Die Rolle der Sprachbasis bei der Förderung der fremdsprachigen Textproduktion – über eine geplante Studie. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium [im Druck].

László, Sarolta (1988): Mikroebene. In: Mrazovic, Pavica / Teubert, Wolfgang (Hrsg.): Valenzen im Kontrast. Ulrich Engel zum 60. Geburtstag. Heidelberg: Groos. S. 218–233.

Müller-Küppers, Evelyn (1991): Dependenz-, Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Kritische Bilanz mit Vorüberlegungen zu einer integrierten syntaktisch–semantischen Dependenz-Verb-Grammatik aus unterrichtspraktischer Perspektive. Regensburg: FaDaF.

Portmann-Tselikas, Paul (2001): Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck: StudienVerlag. S. 9–48.

Thurmair, Maria (2010): Grammatiken. In: Krumm, Hans-Jürgen / Christian, Fandrych / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= Handbücher zur Sprach- und Kommu-

nikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 294–304.
Wolff, Dieter (2002): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Der Deutschunterricht 3, S. 31–38.
Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.

Eszter Kránicz (Budapest)

Zur Relevanz von Chunks im DaF-Unterricht

1 Einleitung

Der Problematik der Wahrnehmung von der Grammatik und die Erfassung der Bedeutung bei der Sprachverarbeitung wird in den letzten Jahrzehnten in wissenschaftlichen Diskussionen großer Wert beigemessen. Die Erkenntnisse der Gehirnforschung leisten bei der Auseinandersetzung mit dieser Problematik einen wichtigen Beitrag. Lange Zeit wurde angenommen, dass Grammatik und Bedeutung voneinander getrennt verarbeitet werden. Neue Forschungsergebnisse (vgl. Bornkessel-Schlesewsky/Schlesewsky 2011) zeigen jedoch, dass beim Verstehen einer komplexen sprachlichen Äußerung im ersten Schritt diejenige Kombination der gehörten Elemente (Wörter) interpretiert wird, die aufgrund der früheren Spracherfahrungen die wahrscheinlichste ist. Dabei werden die beiden Bereiche Grammatik und Bedeutung als aufeinander bezogen wahrgenommen. Der Frage der grammatischen Richtigkeit wird erst im zweiten Schritt eine Rolle zugesprochen.[1] Daraus folgt, dass das Gehirn bei der Sprachverarbeitung nicht aus der Form (wie es die Chomskysche syntaxdominierte Grammatikauffassung besagt; vgl. Bornkessel-Schlesewsky/Schlesewsky 2011; Götze 2013), sondern sowohl von der Bedeutung als auch von der Grammatik der jeweiligen sprachlichen Äußerung ausgeht. Die Sprachverarbeitung erfolgt demnach in Einheiten, in denen „Bedeutung und Funktion sprachlicher Äußerungen mit Morphologie und Syntax zusammen[spielen]" (Götze 2013: 40). Damit wird nicht gesagt, dass die Unterscheidung zwischen Grammatik und Bedeutung aufgegeben werden soll, aber ihre strikte Trennung scheint überholt zu sein (vgl. Bornkessel-Schlesewsky/Schlesewsky 2011; Götze 2013).

[1] Die Wissenschaftler haben dieses Phänomen mit solchen fehlerhaften Sätzen untersucht, in denen die Handlungsteilnehmer plausibel sind, die Relation zwischen ihnen jedoch falsch ist, z.B. *Der Kuchen backt den Konditor.* Anhand der Elemente ist die wahrscheinlichste Kombination *Der Konditor backt den Kuchen,* oder *Der Kuchen wird vom Konditor gebacken*. Das Gehirn erkennt erst in einem zweiten Schritt, dass der Satz nicht diesen Erwartungen entspricht, und signalisiert einen grammatischen Fehler (vgl. Bornkessel-Schlesewsky/Schlesewsky 2011).

Götze (2013) hat diese Erkenntnisse aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik interpretiert. Da das Gehirn die Sprache bei der Sprachverarbeitung in Einheiten behandelt, regt er an, sie im Fremdsprachenunterricht in Einheiten zu vermitteln. Zu diesem Zweck sollen diejenigen Bausteine der Sprache (über der Wortebene) gefunden werden, mit deren Hilfe der Fremdsprachenerwerbsprozess am besten gesteuert werden kann.

Diese Rolle können m.E. die Chunks einnehmen. Der Begriff „Chunk" wurde von George A. Miller in den 1950er Jahren geprägt, als er in seinen kognitionspsychologischen Untersuchungen feststellte, dass die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses durch die Bündelung der Informationen erweitert werden kann. Der Prozess der Bündelung wird Chunking, das Bündel selbst Chunk genannt.

Chunking wird als grundlegendes Prinzip beim Erwerb neuen Wissens angesehen; so ist es auch im Fremdsprachlernprozess ein wichtiger Lernmechanismus (vgl. Aguado 2002; Ellis 2003). In die Fremdsprachendidaktik hat der Begriff Chunk „im Sinne einer Einheit der Gedächtnisorganisation" (Handwerker 2009: 51) Eingang gefunden. Darunter werden diejenigen rekurrenten, mehrteiligen Formulierungen[2] verstanden, die beim Sprachgebrauch nicht jedes Mal aus ihren Komponenten gebildet werden, sondern bei der Rezeption als Ganzes wahrgenommen bzw. memorisiert, und bei der Produktion als Ganzes abgerufen werden (Aguado 2014). Der Anteil dieser mehr oder weniger festen Ausdrücke ist im Sprachgebrauch relativ hoch,[3] dementsprechend ist ihre kommunikative Funktion bedeutend (Handwerker 2008; Ellis 2003).

Chunks weisen eine zweifache Funktion im Sprachlernprozess vor (Westhoff 2011). Ihre primäre Funktion liegt in ihrer Speicherung als Ganzheit: Da auf sie in der Sprachproduktion als Ganzes zugegriffen wird, wird auf die Regelanwendung verzichtet. Dadurch wird das Kurzzeitgedächtnis entlastet (was besonders bei Lernenden im Anfangsstadium von großer Relevanz ist), und die entstandene Zusatzkapazität kann für parallel ablaufende kognitive Prozesse bereitgestellt werden. Die sekundäre Funktion liegt in der Analyse ihrer Struktur: Bei der späteren expliziten Grammatikarbeit kann auf sie zugegriffen werden, d.h. sie können als Beispiel für die jeweilige grammatische Struktur fungieren.

---

[2] Zur Bezeichnung dieser Formulierungen werden zahlreiche Begriffe verwendet, z.B. Kollokationen, Idiome, Doppelbenennungen, Funktionsverbgefüge, Routineformeln (vgl. Siyanova-Chanturia/Martinez 2014). Alle diese Bezeichnungen werde ich in diesem Beitrag unter dem Sammelbegriff „Chunk" subsummieren.

[3] Bis zu 20–50 Prozent. Die Ergebnisse der unterschiedlichen Forschungen hängen davon ab, welche Elemente der Sprache untersucht wurden, d.h. was in der jeweiligen Forschung als Chunk aufgefasst wurde (vgl. Siyanova-Chanturia/Martinez 2014).

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht das Thema der Optimierung des Fremdsprachenlernprozesses durch Chunks bzw. durch den Lernmechanismus Chunking. Es wird der Frage nachgegangen, welche Rolle Chunks im modernen Fremdsprachenunterricht zugeschrieben wird. Durch die Analyse von DaF-Lehrwerken wird gezeigt, ob und wie Chunks thematisiert und in den Lehr- und Lernprozess integriert werden. Die Analysekriterien sind dementsprechend die folgenden:

- In welchem Kontext kommen Chunks vor?
- Wie werden sie bewusst gemacht und automatisiert?
- Welche Funktion erfüllen Chunks?

Für die Analyse wurden zwei in Ungarn weit verbreitete Lehrwerke ausgewählt: *studio d* und *Kon-Takt*. Sie werden auf A1-Niveau[4] untersucht, d.h. die Analyse betrifft jeweils den ersten Band der Lehrbuchreihen. Bei der Bestimmung des zu analysierenden Niveaus war ausschlaggebend, dass die Relevanz von Chunks bei Anfängern am größten ist.

Auf Grund der Analyse werden Schlussfolgerungen gezogen, ob und inwieweit das Potenzial von Chunks und Chunking durch die Lehrwerke in die Praxis integriert wird.

2 Analyse der Behandlung von Chunks im Lehrwerk *studio d*

2.1 Vorstellung des Lehrwerks

Das erste ausgewählte Lehrwerk ist *studio d*. Die Autoren des Lehrwerks sind Hermann Funk, Christina Kuhn und Silke Demme, namhafte Experten im Bereich Deutsch als Fremdsprache an deutschen bzw. österreichischen Universitäten. Das Lehrwerk besteht aus einem Buch. Der Übungsteil ist in den Band integriert, er folgt unmittelbar auf jede der 12 Kursbuchlektionen. Die erste deutsche Ausgabe ist 2005 erschienen. Das Lehrwerk wurde von Ildikó Sóti und Péter Kulcsár an die Bedürfnisse der ungarischen Lernenden angepasst. In meiner Analyse untersuche ich die dritte Ausgabe der ungarischen Version, die 2013 herausgegeben wurde.

Bei der Entwicklung des Lehrwerks wurden Erkenntnisse der Gehirnforschung berücksichtigt und neurowissenschaftlich begründete Verfahren entwickelt, um die Lehr- und Lernprozesse zu optimieren (vgl. *studio d*, 2005).

[4] *Kon-Takt* 1 wird dem Niveau A1–A2 zugeordnet, es zielt also auf eine höhere Niveaustufe ab als das andere Lehrwerk. Diese Tatsache hat meine Forschung nicht beeinflusst.

2.2 Chunks und ihre Funktion im Lehrwerk *studio d*

In dem vorliegenden Beitrag wird durch fünf Beispiele analysiert, ob und wie Chunks in *studio d* behandelt werden und welche Funktion ihnen zugeschrieben wird.

2.2.1 Beispiel 1

Kontext des Vorkommens von Chunks
Das erste Beispiel stammt aus der ersten Lektion. Das Ziel hier ist, die Lernenden zu befähigen, sich und andere vorzustellen, bzw. ein Getränk in einem Café zu bestellen. Die Lernenden hören drei Gespräche, die mit Bildern illustriert sind. Beim ersten Hören sollen sie nur das Thema der Gespräche herausfinden, indem sie Wörter anhand des Gehörten und mithilfe der Bilder sammeln. Vor dem zweiten Hören werden sie auf die auf der nächsten Seite folgende Transkription aufmerksam gemacht, und werden gebeten, beim Hören den Text mitzulesen:

(1) – *Entschuldigung, ist hier noch frei?*
– *Ja klar, bitte. Sind Sie auch im Deutschkurs?*
– *Ja, im Kurs A1. Ich heiße Samira Sundaram.*
– *Ich bin Katja Borowska aus Russland.*
– *Was trinken Sie?*
– *Ehmmm, Orangensaft.*
– *Zwei Orangensaft, bitte.*

(2) – *Grüß dich, Julian, das sind Belal und Alida.*
– *Hi! Woher kommt ihr?*
– *Wir kommen aus Marokko, und du? Woher kommst du?*
– *Aus den USA.*
– *Was möchtest du trinken?*
– *Kaffee.*
– *Ja, ich auch!*
– *Ich auch!*
– *Ja, bitte!*
– *Vier Kaffee, bitte!*

(3) – *Hallo, Marina!*
– *Tag, Liu Mei!*
– *Marina, das ist Frau Schiller. Sie ist Deutschlehrerin. Frau Schiller, das ist Marina Álvarez.*

– Guten Tag, Marina. Woher kommen Sie?
– Ich komme aus Argentinien, aus Rosario.
– Was möchten Sie trinken?
– Eistee!
– Ich auch.
– Also drei Eistee.

(studio d, S. 17)

Durch das Mitlesen wird das Verstehen der Hörtexte gefördert, was die Grundlage der darauffolgenden Übungen ist.

Bewusstmachung und Automatisierung von Chunks
Die Lernenden werden auf die in den Texten vorgekommenen Chunks auf diverse Weisen aufmerksam gemacht. Die **Bewusstmachung** von Chunks erfolgt schrittweise von rezeptiver Wahrnehmung zu produktiver Anwendung.

Im ersten Schritt werden in einem Minimemo[5] Chunks, die in einem Café gut anwendbar sind, in Form von kommunikativen Aussagen aus den Dialogen aufgelistet:

(4) *Entschuldigung, ist hier noch frei?*
Was möchten Sie trinken? / Was möchtest du trinken?
Kaffee oder Tee?
Was nehmen/trinken Sie?
Zwei Kaffee, bitte!

(studio d, S. 18)

Während dieses Minimemo nur der Förderung der Rezeption dient, sollen in der darauffolgenden Redemitteltabelle Chunks produktiv angewendet werden. Zu drei[6] Kategorien (Begrüßung, Vorstellung, Abstammung) sollen Chunks in den Texten gesucht und in der Tabelle ergänzt werden. An manchen Stellen sind Chunks oder ihr Anfang schon angegeben (z.B. *Ich heiße…; Das ist…*), andere sollen komplett von den Lernenden ausgefüllt werden.

In der nächsten Aufgabe sollen diese Ausdrücke in kleine Situationen eingebettet werden. Durch diese Aufgabe wird die **Automatisierung** der behan-

[5] In den kleinen roten Minimemo-Kästen wird wesentliches Sprachmaterial auf knappem Raum dargeboten, um es besser memorisierbar zu machen. In ihnen werden z.B. kommunikative Ausdrücke aufgelistet, grammatische Strukturen transparent gemacht (z.B. im = in dem) und praktische Informationen vermittelt (z.B. 500 g = 500 Gramm = 1 Pfund).

[6] In der Tabelle sind noch zwei weitere Kategorien (Name, Getränke) zu finden, die aus der Sicht meiner Untersuchung irrelevant sind. Zu „Name" gibt es in den Texten kein Beispiel, in der Tabelle wird eine Frage angegeben. Zu Getränken müssen nur Wörter und keine Chunks gesammelt werden.

delten satzwertigen Chunks begonnen. Anschließend folgt eine Hörverstehensübung: Die Lernenden sollen die Äußerungen nachsprechen. Das Ziel besteht in einer Förderung der richtigen Aussprache und zusätzlich können die Ausdrücke besser ins Gedächtnis gelangen.

In der nächsten Aufgabe müssen die Lernenden mithilfe der behandelten Chunks kleine Dialoge bilden. Die Aufgabe wird mit einem Bild von einer Lerngruppe illustriert. In Sprechblasen werden die Chunks angegeben, die nun mit **echten** Daten (eigener Name, Heimatland usw.) ergänzt werden sollen. Durch diese Sprechblasen wird gut visualisiert, welche Wörter eine Einheit bilden und in dieser Form angewendet werden sollen (z.B. *Ich wohne in…*, *Hallo, …, das ist…*, *Was möchtest du…?* usw.). Obwohl zur Vervollständigung der letzten Äußerung in dieser frühen Phase des Spracherwerbs den Lernenden erst ein Verb zur Verfügung steht (*trinken*), wird auf indirekte Weise bewusst gemacht, dass die Leerstelle am Satzende auch mit anderen Verben ergänzt werden kann. Es ist leicht vorstellbar, dass einige Lernende nach weiteren Verben (z.B. *essen*) fragen, weil sie das kommunikative Potential dieses Chunks wahrgenommen haben. Ein weiterer Vorteil dieses Chunks ist, dass die Lernenden die Satzklammer unbewusst internalisieren – auf diesen Satz kann (bzw. könnte, zumal es im Lehrwerk nicht der Fall ist) bei der expliziten Behandlung der grammatischen Struktur zurückgegriffen werden.

Funktion von Chunks
Chunks erscheinen in diesem Beispiel in einer Situation mit hoher pragmatischer Relevanz. Die Bewusstmachung und Automatisierung dieser Chunks trägt zur Förderung der Fertigkeit Sprechen bei. Schon in dieser frühen Phase des Sprachlernens werden Lernende befähigt, in ähnlichen kommunikativen Situationen mithilfe der Chunks sprachlich handeln zu können, um ihre kommunikativen Bedürfnisse zu befriedigen.

2.2.2 Beispiel 2

Kontext des Vorkommens von Chunks
Das zweite Beispiel bezieht sich auf die Vermittlung der temporalen Präpositionen *um, am, von* und *bis*. Die erwähnten Präpositionen werden im Rahmen des Themas Tagesablauf vermittelt. Der Einstieg ins Thema erfolgt mit sechs Bildern, die die wichtigsten Phasen des Tages abbilden. Unter jedem Bild steht ein Verb, mit dem die Handlung ausgedrückt werden kann (z.B. *aufstehen*, *frühstücken* usw.). Dadurch wird der Wortschatz der Lernenden erweitert, damit sie die nächsten Aufgaben lösen können.

Bewusstmachung und Automatisierung von Chunks
Der erste Schritt der **Bewusstmachung** erfolgt in Form einer Partnerarbeit. Unter den Bildern werden acht Fragen zum Thema Tagesablauf aufgelistet, z.B.:

(5) *Wann stehst du am Sonntag auf?*
Bis wann arbeitest du?
Wann gehst du schlafen?

(studio d, S. 92)

Die Lernenden sollen einander fragen und die Fragen mit einfachen Strukturen (z.B. *Um neun.*) beantworten. Die richtige Verwendung von *um* und *am* wird durch einen beigefügten Minimemo-Kasten gesteuert: Den Lernenden wird bewusst gemacht, dass *am* mit einem Tag, und *um* mit einem Zeitpunkt steht.

Danach folgt eine so genannte Sprachschattenübung, die für die Förderung der **Automatisierung** von Chunks besonders geeignet ist. Die Lernenden sollen wieder mit einem Partner arbeiten. Die von dem einen Partner geäußerte Information wird von dem Gesprächspartner wiederholt. Als Beispiele werden drei Minidialoge angegeben:

(6) *– Morgens stehe ich um sechs auf.*
– Aha, du stehst um sechs auf.
– Ich arbeite von neun bis fünf.
– Ach so, du arbeitest von neun bis fünf.
– Am Samstag muss ich arbeiten.
– Hmm, du musst am Samstag arbeiten.

(studio d, S. 92)

Die Lernenden können diese Chunks mit den temporalen Präpositionen schnell aufnehmen und durch das Produzieren von Informationen über ihren Tagesablauf mit eigenen Inhalten ergänzen.

Funktion von Chunks
Das Ziel von Chunks ist in erster Linie die Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit. Besondere Beachtung soll außerdem der umgangssprachlichen Färbung (z.B. *Ach so…*) der Sprachschattenübung geschenkt werden, die den Lernenden die Alltagssprache näherbringt.

2.2.3 Beispiel 3

Kontext des Vorkommens von Chunks
Das Thema Orientierung wird mit einer Aufgabe eingeführt, die die Förderung der Fertigkeit Hören bewirkt: Die Lernenden sollen auf dem beigefügten

Stadtplan den in der Hörübung beschriebenen Weg finden und markieren. Dann haben sie die Möglichkeit, die Dialoge zu lesen bzw. zu üben, da die Transkriptionen der Hörtexte unter dem Stadtplan zu finden sind:

(7) – *Entschuldigung, wo geht's hier zur Friedrichstraße?*
– *Ich weiß nicht. Ich glaube, das ist ziemlich weit. Nehmen Sie den Bus.*
– *Entschuldigung. Wir wollen zur Friedrichstraße. Können Sie uns helfen?*
– *Oh, keine Ahnung, ich bin auch Tourist.*

– *Entschuldigung. Wo ist bitte die Friedrichstraße?*
– *Die Friedrichstraße? Das ist ganz einfach. Gehen Sie hier geradeaus durch das Brandenburger Tor, Unter den Linden entlang, und dann die dritte Querstraße, das ist die Friedrichstraße.*
– *Vielen Dank.*

(studio d, S. 142)

Bewusstmachung und Automatisierung von Chunks
Viele der hier thematisierten Chunks werden in Form von Redemitteln **bewusst gemacht**. Im ganzen Lehrwerk wird den Redemitteln eine signifikante Rolle zugeschrieben. Zu jedem Thema werden in auffälligen blauen Kästen Redemittel aufgelistet, die zur Bewältigung der behandelten Sprachhandlung besonders geeignet sind. Zum Thema Orientierung wird der nächste Kasten präsentiert:

(8) **so kann man fragen**

Entschuldigung,	*wir suchen*	*einen Flohmarkt/ ein Café/ eine Bank.*
	wo ist	*die Friedrichstraße? / der Reichstag?*
	wie komme ich	*zum Alexanderplatz? / zur Schlossbrücke?*
	wo geht es	

so kann man antworten

Zuerst	*gehen Sie hier*	*rechst/links; bis zur Kreuzung/zur Ampel.*
Dann		*geradeaus die… Straße entlang.*
Danach		*die erste/zweite/… Straße links/rechts.*
		links, an der/dem … vorbei.

Dann sehen Sie den/das/die…

(studio d, S. 143)

Die **Automatisierung** erfolgt dann mithilfe von Dialogen und Hörverstehensübungen. Eine besondere Form ist die sog. „Textkaraoke"-Übung, in der diese beiden Übungsformen integriert werden. Die Lernenden können die Sätze des einen Gesprächspartners lesen, während die Sätze des anderen nicht abgedruckt sind, sondern von der Audio-CD abgespielt werden. Es entsteht ein situationstypischer Dialog, indem die Lernenden in den Sprechpausen die vorgegebenen Sätze laut lesen:

(9) – …
– *Ja, gehen Sie geradeaus und an der nächsten Kreuzung rechts. Dann die nächste Straße links.*
– …
– *Nein, an der nächsten Kreuzung rechts.*
– …
– *Die Bank ist das große moderne Haus auf der rechten Seite.*
– …
– *Na ja, etwa fünf Minuten.*
– …

(studio d, S. 150)

Funktion von Chunks
Die Chunks sind in diesem Beispiel in Redemitteln eingebettet, die zwar nicht immer kurz, aber leicht merkbar sind, auch weil sie viele Chunks enthalten. Sie werden in kommunikativen Situationen eingeübt, wodurch wieder einmal die Fertigkeit Sprechen gefördert wird.

2.2.4 Beispiel 4

Kontext des Vorkommens von Chunks
Das vierte Beispiel bezieht sich auf die Vermittlung des Perfekts. Dieses Tempus wird mithilfe von Auszügen aus dem Urlaubstagebuch einer Familie eingeführt, z. B.:

(10) 3. *Tag:* 1. *Juli*
Vormittags haben wir einen Bummel durch Linz gemacht. Ich habe Linzer Torte probiert, sehr gut! Mittags Weiterfahrt Richtung Melk. Dort haben wir das Kloster besucht.
7. Tag: 5. *Juli*
Hurra, nach 326 km haben wir Wien erreicht! Das Riesenrad im Prater haben wir schon angeschaut und fotografiert. Morgen machen wir einen Tag Fahrradpause und besichtigen die Stadt.

(studio d, S. 166)

Insgesamt gibt es sechs solche Beiträge, die mit dem passenden Bild zu verbinden sind. Durch die Bilder wird nicht nur das Verstehen gesteuert, sondern auch die Landeskundekenntnisse werden erweitert.

Bewusstmachung und Automatisierung von Chunks
Als der erste Schritt der **Bewusstmachung** werden Substantiv-Verb-Kombinationen (z.B. *ein Picknick machen*, *eine Stadt besichtigen*) aus dem Text thematisiert: Die Lernenden sollen den angegebenen Substantiven das passende Verb mithilfe des Textes zuordnen. Damit werden die Lernenden auf mehrteilige Einheiten der Sprache, die gleichzeitig Chunks sind, aufmerksam gemacht, und sie werden für das Erkennen solcher zusammengehörigen Kombinationen sensibilisiert.

In der folgenden **Automatisierungsübung** werden diese Chunks nun lexikalisch gefüllt, d.h. statt der unbestimmten Form *eine Stadt besichtigen* wird *Budapest besichtigen* benutzt. Die Einübung dieser Chunks wird mit der Automatisierung eines weiteren Chunks verbunden. Die Lernenden sind nämlich aufgefordert, einander mit dem Satzanfang *Haben Sie schon mal…* Fragen zu stellen, die dann mit einfachen Strukturen (z.B. *Ja, na klar!*) beantwortet werden sollen.

(11) *Haben Sie schon mal*	*eine Radtour gemacht?* *in der Ostsee gebadet?* *am Meer gezeltet?* *Budapest besucht?* *eine Stadtreise geplant?* *den Stephansdom in Wien besichtigt?*

(studio d, S. 167)

Die zwei großen Einheiten der Sätze werden dank einer Linie auch graphisch sichtbar gemacht. Dies dient dem Ziel, Lernende zu sensibilisieren bzw. zu befähigen, Chunks in Sätzen zu erkennen. Von besonders großer Relevanz ist, dass das Perfekt an dieser Stelle noch nicht explizit gemacht wurde (dies folgt im nächsten Schritt mithilfe der Textauszüge), aber die Lernenden werden schon in die Lage versetzt, komplexe sprachliche Äußerungen mit Vergangenheitsbezug auszudrücken. Das Erkennen des Vergangenheitsbezugs wird durch das Chunk *schon mal* gesteuert. Dieses wurde in einer früheren Lektion behandelt, als Inhalte mit der Präteritumform von *sein* produziert wurden – z.B. *Warst du schon mal in Italien?* (*studio d*, S. 46).

Funktion von Chunks
Hier erscheinen Chunks nicht nur als Mittel zur Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit, sondern auch als Mittel zur Erleichterung der Grammatikvermittlung. Das Chunk *schon mal* fungiert auch als gutes Beispiel für die Verwirklichung des Prinzips vom vernetzten Lernen.

2.2.5 Beispiel 5

Kontext des Vorkommens von Chunks
In diesem Beispiel werden mehrere Textstellen zitiert, in denen sich Chunks finden. Sie wurden immer längeren Lesetexten[7] entnommen:

(12) *(…) Meine Arbeit ist sehr interessant und ich habe immer viel zu tun. ich mache alle typischen Büroarbeiten: Texte am Computer schreiben, Telefonate führen, E-Mails schreiben und beantworten, Faxe senden, für meinen Chef Termine machen und viel organisieren. (…)*
(studio d, S. 156)

(13) *(…) Wir machen den Service für alle Audi-Modelle. Meine Aufgaben sind: Diagnose, Termine machen, reparieren und Kunden beraten. Service schreiben wir groß! (…)*
(studio d, S. 157)

(14) *(…) Viele deutsche Urlauber fahren gern mit dem Auto in die Ferien. Italien und Österreich sind Topreiseziele. Mit rund einer Million Urlaubsreisen liegt Deutschland bei den Autourlaubern aber auf Platz 1 (…)*
(studio d, S. 171)

Bewusstmachung und Automatisierung von Chunks
Zu den zitierten Texten gibt es keine Aufgaben, die die **Bewusstmachung** oder die **Automatisierung** von Chunks zum Ziel haben. Der Grund dafür liegt wohl darin, dass diese Texte zur Förderung der Fertigkeit Lesen beitragen. Aus diesem Grund sind Aufgaben nur zur Kontrolle des Verstehens zu finden.

Funktion von Chunks
Obwohl die Chunks in diesen Texten nicht thematisiert werden, erfüllen sie doch eine Funktion. Auch ohne die Bewusstmachung wird die Idiomatizität des deutschen Sprachgebrauchs angedeutet (z.B. *viel zu tun haben*, *etwas großschreiben*, *auf Platz X liegen*). Diese können in den rezeptiven Wortschatz

[7] Im Fremdsprachenunterricht wird ein Text entweder als kürzerer Basistext oder als längerer Lesetext eingesetzt. Der Unterschied liegt außer der Länge in der Notwendigkeit der Intensivität ihrer Erarbeitung (vgl. Feld-Knapp 2005).

aufgenommen werden und später, wenn die Lernenden ihnen mehrmals begegnet sind, dem aktiven Wortschatz hinzugefügt werden.

3 Analyse der Behandlung von Chunks im Lehrwerk *Kon-Takt*

3.1 Vorstellung des Lehrwerks

Das zweite zu analysierende Lehrwerk ist *Kon-Takt*, welches von der bekannten ungarischen DaF-Lehrwerkautorin Judit Maros geschrieben wurde. Bei der Entwicklung des Lehrwerks wurden in erster Linie die Bedürfnisse der ungarischen Lernenden und die Anforderungen des modernen Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt. Das Lehrwerk besteht aus einem Lehrbuch und einem Arbeitsbuch und gliedert sich in 8 Lektionen. Das Lehrwerk ist 2011 erschienen. In meiner Analyse untersuche ich die 2016 erschienene Ausgabe.

3.2 Chunks und ihre Funktion im Lehrwerk *Kon-Takt*

In dem vorliegenden Beitrag wird anhand von vier Beispielen analysiert, ob und wie Chunks in *Kon-Takt* behandelt werden und in welcher Funktion sie erscheinen.

3.2.1 Beispiel 1

Kontext des Vorkommens von Chunks
Das erste Beispiel bezieht sich auf vier Dialoge aus der ersten Lektion: Vier Jugendliche sind zu einem Casting gekommen. Sie stellen sich vor und berichten in groben Zügen auch über ihre Hobbys. Von den vier Dialogen werden hier zwei zitiert:

(15) – *Wie heißt ihr und woher kommt ihr?*
– *Wir kommen aus Weimar. Ich heiße Paula und er heißt Paul. Ich singe Blues und er spielt Gitarre.*
– *Ach, ihr macht zusammen Musik! Das ist prima!*
– *Ja.*

(16) – *Grüezi!*
– *Ich bin Sabine aus Basel.*
– *Herzlich willkommen, Sabine! Du kommst also aus der Schweiz. Und was machst du dort?*

– *Ich bin Fotomodell, ich mache Sport, ich fotografiere, schreibe, kompo niere, singe, tanze, ich spiele Gitarre, ich filme und…*
– *Das ist fantastisch! Und was machst du hier?*
– *Ich tanze Ballett.*
– *Wie bitte?*

(Kon-Takt LB,[8] S. 14f.)

Die Lernenden sollen sich die Dialoge anhören bzw. mitlesen, dann wird eine Aufgabe zum Textverstehen gestellt bzw. die Wortfolge des Aussagesatzes und der W-Frage thematisiert.

Bewusstmachung und Automatisierung von Chunks
Obwohl anhand der Dialoge die Wortfolge vermittelt wird und dazu Aufgaben angeboten werden, findet sich in dem Arbeitsbuch doch auch eine Übung zur **Bewusstmachung** von Substantiv-Verb-Kombinationen:

(17) *spielen:* *Computer / Blues / Gitarre / Blume*
machen: *Torte / Kamera / Foto / Kaffee*
hören: *Sonne / Rap / Information / Konzert*
wohnen: *im Zimmer / im Restaurant / im Hotel / in der Schweiz*
komponieren: *Song / Casting / Oper / Musik*
trinken: *Tee / Zitrone / Kaffee / Cola*
fotografieren: *Hotel / Grüezi / Dom / Oktoberfest*

(Kon-Takt AB, S. 11)

Die Lernenden sollen immer den Ausdruck finden, der nicht zu dem angegebenen Verb passt. In der Aufgabe wird nicht nur der Wortschatz in den Dialogen behandelt, sondern auch früher gelernte Wörter werden wiederholt. Die Aufgabenstellung könnte m.E. optimiert werden, indem die Verben hinter die Substantive gestellt werden; so wäre auch die Wortfolge der Chunks repräsentiert. Zur **Automatisierung** dieser Chunks habe ich keine Übungen gefunden. Mir fehlt auch, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden weder im Lehrbuch noch im Arbeitsbuch auf die Strukturen *aus der Schweiz* bzw. *in der Schweiz* als Ausnahmen gelenkt wird.

Funktion von Chunks
Positiv ist, dass in der Aufgabe im Arbeitsbuch auch früher gelernte Ausdrücke vorkommen und als Chunk bewusst gemacht werden; so wird im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie das alte Wissen mit dem neuen verbunden. Die Chunks werden aber in keiner kommunikativen Situation eingeübt, und in der Folge fehlt ihre Automatisierung, d.h. den Lernenden wird keine

[8] LB = Lehrbuch; AB = Arbeitsbuch.

Möglichkeit gegeben, diese Chunks für die Bewältigung ihrer kommunikativen Bedürfnisse zu internalisieren.

3.2.2 Beispiel 2

Kontext des Vorkommens von Chunks
Das nächste Beispiel ist ein Telefongespräch von zwei Freunden, welches die Lernenden anhören und lesen sollen:

(18) – *Hallo Michael, was gibt es?*
– *Hallo Tobias. Hör mal, ich bin gerade mit Peter im Mediencenter. Hier gibt es heute ein Sonderangebot, die Preise sind jetzt wirklich toll! Nur heute! Peter kauft einen Computer und ich… ein Handy.*
– *Du hast aber schon drei Handys.*
– *Nein, Peter hat drei Handys! Ich habe nur zwei, sie sind schon alt.*
– *Alt? Dein Fernseh-Handy ist doch ganz neu!*
– *Aber nein, es ist schon sechs Monate alt… Oder sieben. Aber das hier ist ein Multimedia-Handy! Es hat zwei Jahre Garantie! Egal, wo ich bin, ich habe alles dabei: Mobiltelefon, Internet mit E-Mail, SMS und MMS! Und es hat auch noch ein GSP-Modul und eine 12-megapixel-Kamera! Super! Heute kostet es nur 399 Euro.*
– *Nur? Billig ist das nicht! Woher habt ihr so viel Geld?*
– *Wir haben natürlich nicht so viel Geld, wir kaufen alles auf Kredit! Kaufst du auch ein Handy?*
– *Auf Kredit kaufe ich nicht so gern. Und ich habe jetzt gerade Besuch.*
– *Hm… Ist sie hübsch?*
– *Na klar. Und sehr intelligent.*
– *Mensch, du hast aber Glück! Und ist sie auch sportlich? Hat sie Humor?*
– *Ja, mein Besucher ist sportlich und hat auch Humor, er ist mein Opa!*
(Kon-Takt LB, S. 45)

Danach folgt eine Multiple-Choice-Übung zur Kontrolle des Verstehens und die Regel der Wortfolge in Sätzen mit Verb-Erststellung wird thematisiert.

Bewusstmachung und Automatisierung von Chunks
In dem Text erscheinen zahlreiche Chunks (z.B. *Hör mal*, *egal, wo ich bin*, *billig ist das nicht*, *Mensch, du hast aber Glück* usw.), die über einen großen kommunikativen Mehrwert verfügen: Sie sind typisch für die Jugendsprache, welche der Lebenswelt der Lernenden besonders nahesteht. Zur **Bewusstmachung** und **Automatisierung** sind jedoch keine Übungen zu finden. Nur an einer Stelle werden einige von diesen Chunks thematisiert: in der deutsch–ungarischen Vokabelliste der Lektion in dem Arbeitsbuch.

Funktion von Chunks
Die Funktion von Chunks liegt darin, dass die Lernenden damit der Umgangs- und Jugendsprache, bzw. der Idiomatizität der Zielsprache nahekommen. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird hier jedoch nicht auf sie gelenkt. Sie können höchstens in den rezeptiven Wortschatz der Lernenden gelangen und ohne Automatisierung könnten sie nur bei häufigem Kontakt mit diesen Phänomenen produktiv verwendet werden, wofür es aber in diesem Lehrwerk keine Evidenz gibt.

3.2.3 Beispiel 3

Kontext des Vorkommens von Chunks
Als drittes Beispiel habe ich eine Situation im Restaurant gewählt. Sie ist in vier Teile gegliedert. Alle Teile sollen angehört und mitgelesen werden, und anschließend soll zu den angegebenen Fragen die jeweils passende Textstelle gefunden werden. Hier werden die Textstellen zitiert, in denen Kellner und Gäste miteinander kommunizieren:

(19) – *Wir möchten bestellen! Wir hätten gern einen Salat Nizza und eine Pizza Mafia.*
– *Groß oder klein?*
– *Groß. Und können Sie uns noch einen Salat Vegetaria bringen?*
– *Ja, natürlich. Und was wollen Sie trinken?*
– *Wir nehmen einen Gemüsecocktail und eine Cola.*

(20) – *Entschuldigung, bringen Sie uns noch einen Apfelsaft. Und wir möchten bezahlen.*
– *Zusammen oder getrennt?*
– *Zusammen.*
– *Also, das macht zusammen* 25,40 *Euro.*

(Kon-Takt LB, S. 77)

Nach dem Hören werden drei Fragen zum Text gestellt, die zur Verständniskontrolle dienen. Mithilfe des ganzen Dialogs wird das Modalverb „wollen" vermittelt: Das Konjugationsparadigma des Modalverbs soll ergänzt werden.

Bewusstmachung und Automatisierung von Chunks
Die **Bewusstmachung** erfolgt in Form durch Einführung von Redemitteln. Nach den oben genannten Aufgaben werden in einem Redemittelkasten[9]

[9] Das zitierte Beispiel wurde der sechsten Lektion des Lehrwerks entnommen. Vor dieser Lektion gibt es nur zwei Stellen im Lehrbuch, an denen Redemittelkästen erscheinen. In *Kon-Takt* werden Redemittel wesentlich später eingeführt und thematisiert als in *studio d*.

Redemittel des Kellners und des Gastes aufgelistet. Diese enthalten auch Chunks, die noch nicht vorgekommen sind (z.B. *Ich hätte gern*), aber es gibt auch welche, die früher schon behandelt wurden (z.B. *Was möchten Sie?*). Hier werden je zwei Äußerungen des Kellners und des Gastes zitiert:

(21) **Im Restaurant**

Kellner	Gast
Was möchten / nehmen Sie?	*Ich hätte gern… / möchte… / will… / nehme…*
Schmeckt es Ihnen?	*Das ist lecker / schmeckt (mir) gut / prima.*

(zum vollständigen Kasten vgl. Kon-Takt LB, S. 77)

Die Redemittel sollen dann in einen Dialog eingesetzt werden: Die Lernenden sollen mit einem Partner ähnliche Gespräche führen, zu denen sie keine weiteren Anweisungen bekommen, nur die Redemittel sollen verwendet werden.

Funktion von Chunks
Die in Redemittel eingebetteten Chunks (bzw. Redemittel, die selbst Chunks sind) sind Mittel zur Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit. Daneben werden früher vorgekommene Chunks auch hier thematisiert, nun in einer anderen Situation. Dadurch wird den Lernenden bewusst gemacht, dass sie ihre sprachlichen Ressourcen (in diesem Fall die Chunks) nicht nur in derjenigen Situation, in der sie ihnen begegnet sind, sondern auch in anderen anwenden können.

3.2.4 Beispiel 4

Kontext des Vorkommens von Chunks
Als letztes Beispiel wird eine Textstelle aus dem sog. Schluss-Takt[10] der siebten Lektion zitiert. Die Aufgabe ist, Inhaltsangaben von Kinofilmen zu lesen bzw. zu jedem Film zwei Überschriften aus den angegebenen zu finden. Der gewählte Auszug lautet folgendermaßen:

(22) *(…) Garry und Gerry fahren mit ihrem alten Auto durch die endlose Prärie von Amerikas Mittelwesten. Dann kommen sie auf die Idee, ein bisschen zu laufen. Aber sie finden den Weg zurück zum Auto nicht mehr. (…)*
(Kon-Takt LB, S. 99)

Bewusstmachung und Automatisierung von Chunks
Die in den Texten auftretenden Chunks werden **weder bewusst gemacht noch automatisiert**. Der Grund mag wohl sein, dass die Texte, wie erwähnt, sich in dem Schluss-Takt befinden, der Zusatzmaterial darstellt.

[10] Am Ende jeder Lektion ist ein „Schluss-Takt" mit authentischen Texten zur Erweiterung landeskundlicher Kenntnisse zu finden.

Funktion von Chunks
Die Rolle der Chunks ist hier (genauso wie bei dem zweiten Beispiel aus demselben Lehrwerk bzw. bei dem fünften aus *studio d*), den Lernenden die Sprache in ihrer Idiomatizität zu präsentieren. Es ist nicht zu erwarten, dass sie diese gleich aufnehmen, aber durch (häufige) Wiederholung kann das gelingen. Die produktive Verwendung von Chunks kann in einem weiteren Schritt erfolgen.

4 Fazit

In dem vorliegenden Beitrag wurden Chunks in zwei populären ungarischen DaF-Lehrwerken untersucht. Aufgrund der Analyse lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

1) Chunks kommen in beiden Lehrwerken in authentischen Kontexten vor, sie werden jedoch verschieden behandelt und in unterschiedlichem Grad thematisiert: Während die Autoren von *studio d* sich dem Thema Chunks mit einem breiteren methodischen Repertoire annähern, lassen sich in *Kon-Takt* nur wenige Übungen finden, in denen sie bewusst gemacht oder automatisiert werden.
2) Der Grund für die unterschiedlichen Herangehensweisen mag wohl darin liegen, dass die Autoren von *studio d* bei der Entwicklung des Lehrwerks Erkenntnisse der Gehirnforschung (wonach das Gehirn die Sprache in Einheiten verarbeitet) berücksichtigt haben. Demgegenüber scheint das methodologische und kognitive Grundkonzept von *Kon-Takt* (zumindest diesbezüglich) eher durch traditionelle Muster geprägt zu sein.
3) In den meisten dargestellten Beispielen dienen Chunks der Förderung der Fertigkeit Sprechen. Dabei darf nicht vernachlässigt werden, wie schnell die Lernenden ihre sprachlichen Ressourcen abrufen und situationsgemäß einsetzen können, um ihre kommunikativen Bedürfnisse befriedigen zu können. Durch die gezielte Bewusstmachung von mehrteiligen Elementen der Sprache und ihre diversen Automatisierungsformen in *studio d* wird die kommunikative Handlungsfähigkeit der Lernenden gefördert, in *Kon-Takt* bleibt dieses Potential jedoch unausgeschöpft.
4) In den Lehrwerken werden Chunks auch weitere Funktionen zugeschrieben. Einerseits wird den Lernenden mit ihrer Hilfe zu einem idiomatischen Sprachgebrauch verholfen. Andererseits wird den Chunks

in *studio d* auch bei der Grammatikvermittlung eine Rolle zugesprochen, wodurch Schwierigkeiten grammatischer Art im mündlichen Sprachgebrauch überwunden werden können und die Flüssigkeit des Sprachgebrauchs gesteigert wird. Jedoch wird in keinem der Lehrwerke auf früher gelernte Chunks Bezug genommen, wenn die ihnen zugrunde liegende grammatische Struktur explizit gemacht wird. Zusätzlich erscheinen Chunks auch dem Prinzip des vernetzten Lernens dienlich.

5) Um das Potential von Chunks optimal nutzen zu können, sind noch zahlreiche Forschungen nötig. Doch offensichtlich gibt es schon Lehrwerke, die damit beginnen, die Erkenntnisse der Gehirnforschung in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu integrieren. Dadurch kann auch die Verbindung von Grammatik- und Wortschatzarbeit sichergestellt werden.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2016): Chunks als Schnittstelle zwischen Lexikon und Grammatik. Skizzierung eines handlungsorientierten Ansatzes zum Erwerb sprachlichen Wissens. Plenarvortrag auf der 6. Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (Bern, 18.06.2016).

Aguado, Karin (2014): Kannst du mal eben…? In: Magazin/Extra 1, S. 5–9.

Aguado, Karin (2002): Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdsprachenerwerbs. Habilitationsschrift. Universität Bielefeld.

Bornkessel-Schlesewsky, Ina / Schlesewsky, Matthias (2011): Abschied vom Baukastenprinzip. In: Gehirn und Geist 9, S. 68–72.

Ellis, Nick C. (2003): Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. In: Doughty, Catherine J. / Long, Michael H. (Hrsg.): The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell. S. 63–103.

Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht. (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovač.

Götze, Lutz (2013): Was sagen uns die bunten Bilder wirklich? Anmerkungen zum Stand der Hirnforschung und ihrer Bedeutung für den Erwerb von Fremdsprachen. In: Deutsch als Fremdsprache 1, S. 36–41.

Handwerker, Brigitte (2008): Chunks und Konstruktionen. Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. In: Estudios Filológicos Alemanes 15, S. 49–64.

Handwerker, Brigitte / Madlener, Karin (2009): Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung. Baltmannsweiler: Schneider.

Miller, George A. (1956): The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. In: The Psychological Review 63, S. 81–97.

Siyanova-Chanturia, Anna / Martinez, Ron (2015): The Idiom Principle Revisited. In: Applied Linguistics 35/5, S. 549–569.

Studio d (2005): **http://www.cornelsen.de/studio_d** (24.11.2016).

Westhoff, Gerard J. (2011): Valenzchunks. Empirisch fundiertes Lernmaterial. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 243–248.

Lehrwerke

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Demme, Silke (2013): studio d. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch A1. Berlin. Ungarische Ausgabe von Baráthné Sóti Ildikó u. Péter Kulcsár. Szeged: Maxim.

Maros, Judit (2016): Kon-Takt 1. Lehrbuch. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Maros, Judit (2016): Kon-Takt 1. Arbeitsbuch. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

AutorInnen des Bandes

Antalné Szabó, Ágnes, Dr.	**a.szabo.agnes@btk.elte.hu**
Bassola, Péter, Prof. Dr.	**bas5326@ella.hu**
Boócz-Barna, Katalin, Dr.	**boocz.barna@gmail.com**
Brdar-Szabó, Rita, Dr.	**rbrdarszabo@gmail.com**
Dengscherz, Sabine, Dr.	**sabine.dengscherz@univie.ac.at**
Dóczi, Brigitta, Dr.	**doczi@caesar.elte.hu**
Feld-Knapp, Ilona, Dr.	**knappilona@t-online.hu**
Graefen, Gabriele, Dr.	**GGraefen@gmx.net**
Krause, Wolf-Dieter, Prof. Dr.	**wkrause@uni-potsdam.de**
Pálffy, Gabriella, Dr.	**gpalffy@caesar.elte.hu**
Péteri, Attila, Dr.	**peteria@t-online.hu**
Reder, Anna, Dr.	**reder.anna@pte.hu**
Uzonyi, Pál, Dr.	**uzonyip@upcmail.hu**
Veszelszki, Ágnes, Dr.	**veszelszki.agnes@gmail.com**

Iványi, Rudolf, PhD-Student	**ivanyi.rudolf@gmail.com**
Jakus, Enikő, PhD-Studentin	**jakus.eniko@gmail.com**
Kránicz, Eszter, PhD-Studentin	**kraniczeszti@gmail.com**
Vida, Balázs, PhD-Student	**balazsvd@gmail.com**

Grammatik
Hrsg. von Ilona Feld-Knapp
ISBN 978-615-5371-72-1

Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung
Hrsg. von László Horváth und Ilona Feld-Knapp

Die Reihe unterliegt dem *peer-review*-Verfahren.

ISSN 2063-837X

Verantwortlicher Herausgeber:
László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums
Anschrift: ELTE Eötvös-József-Collegium
H-1118 Budapest, Ménesi út 11–13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen VerfasserInnen
Alle Rechte vorbehalten