

AG 14 Gabriela Perrig / Klaus Peter / Michael Schumann (Bern) Grammatikregeln für DaF-Lerner zwischen didaktischer Zweckmäßigkeit und linguistischer Angemessenheit

Bernt Ahrenholz (bernt.ahrenholz@uni-jena.de)

Demonstrativa im gesprochenen Deutsch, im Zweitspracherwerb und in der Sprachdidaktik

Demonstrativa haben eine wichtige Funktion bei Bezugnahmen auf Personen, Objekte, Sachverhalte oder Ereignisse im situativen Kontext. Zugleich stellen sie auch eine spezifische Möglichkeit dar, auf nicht-situativ gegebene Personen, Objekte, Sachverhalte etc. zu verweisen und entsprechende Wissensbestände entweder weiter zu fokussieren, eine bereits im Diskurs/Text erfolgte Referenz wieder aufzunehmen, mehrere Referenzen zu bündeln und fortzuführen oder Wissensbestände neu zu thematisieren.

Diese Verankerung der Äußerung im situativen oder diskursiven Kontext bzw. die Bezugnahme auf angenommene Wissensbestände kann mit verschiedenen sprachlichen Mitteln erfolgen, zu den wichtigsten gehören jedoch die Demonstrativa *dieser/diese/dieses* und die *d*-Pronomen *der/die/das*, die zum Teil ähnliche, zum Teil aber auch sehr unterschiedliche Funktionen haben.

Es soll genauer gezeigt werden, welche spezifischen Funktionen diese Demonstrativa haben und wieweit sie sich unterscheiden. Beispielsweise kann mit *dies-* auf spezifisches gemeinsames Wissen von Sprecher und Hörer Bezug genommen werden, aber nicht mit *d*-Pronomen, hingegen sind Verweise auf unikale oder generische Sachverhalte wiederum nur mit *d*-Pronomen möglich.

Es soll auch gezeigt werden, welche Präferenzen sich in dem Gebrauch der Demonstrativa im gesprochenen Deutsch aufzeigen lassen, welche Erwerbsprobleme sich diesbezüglich im Deutsch als Zweitsprache-Erwerb abzeichnen und welche Darstellungen in DaF-Lehrwerken zu finden sind.

Ziel ist es, modellhaft einen multiperspektivischen Ansatz vorzustellen, der Sprachbeschreibung, Sprachgebrauch, Spracherwerb und Sprachvermittlung versucht zu integrieren und dabei mit Korpora zum gesprochenen Deutsch und zum Zweitspracherwerb arbeitet. Dabei werden die Lehrbücher selbst auch als Korpora aufgefasst, d.h. es wird gezeigt, welche Merkmale die Lehrwerke als Textkorpus haben, mit dem sie einen bestimmten Input generieren, der neben expliziten Ausführungen zu sprachlichen Regularitäten in eigener Weise am Spracherwerb beteiligt ist.

Basis der empirischen Befunde sind ca. 5000 Vorkommen von *dies-* und ca. 6000 Vorkommen von *der/die/das* in der Verwendung als *d*-Pronomen. Ausgewertet wurden Transkripte aus dem Projekt „Kommunikation in der Hochschule“ (KIH), in dem Sprechstundengespräche erfasst sind, dem von Norbert Dittmar geleiteten „Projekt Modalität in Lernervarietäten im Längsschnitt“ (P-MoLL) und dem Crespi Günther Corpus. Neben muttersprachlichen Daten wurden insbesondere drei Längsschnittstudien zu italienischen Lernern des Deutsch berücksichtigt und um Querschnittsdaten von Deutschlernern verschiedener Erstsprachen ergänzt.

Literatur

Ahrenholz, Bernt (2007): *Verweise mit Demonstrativa im gesprochenen Deutsch. Grammatik, Zweitspracherwerb und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/New York: de Gruyter.

Crespi Günther, Marina (1998): *Frase complesse in tedesco L2. Percorsi di apprendimento della sintassi della subordinazione*. Milano: FrancoAngeli.

Dittmar, Norbert/Reich, Astrid/Schumacher, Magdalene/Skiba, Romuald/Terborg, Heiner (1990): "Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migranten. Eine empirische Längsschnittstudie". In: *Info DaF*, 17, 2, p. 125-172.

Martin Businger (mbusinger@ds.uzh.ch)

Artikellosigkeit im Deutschen und in DaF-Grammatiken

Die Wahl zwischen der Setzung des (definiten bzw. indefiniten) Artikels und der Artikellosigkeit in der Nominalphrase (NP) ist vor allem für Lerner mit einer Muttersprache ohne ein dem Deutschen vergleichbares Artikelsystem eine Herausforderung. Gegenstand des Referats sollen artikellose NPs im Deutschen sein, insbesondere die – im Deutschen ‚ausnahmshafte‘ – artikellose Verwendung von *Zählomen im Singular* (vgl. Eroms 1988, Pereltsvaig 2006). Im Kontext der AG ist nach der linguistischen und didaktischen Angemessenheit solcher Regelformulierungen in DaF-Grammatiken zu fragen, die auf Bedingungen für den artikellosen Gebrauch von NPs abzielen.

Ich gehe von zwei Beobachtungen aus, die das Zusammenspiel von Artikellosigkeit und Auftreten eines pränominalen Adjektivs in der NP betreffen. – Erste Beobachtung: In DaF-Grammatiken begegnen öfters Bestimmungen, denen zufolge das Erscheinen eines adjektivischen Attributs die Setzung eines Artikels erforderlich macht, dies in syntaktischen Kontexten, die grundsätzlich die Artikellosigkeit der betreffenden NP erlauben (vgl. u. a. Dreyer/Schmitt 2000:23, Reimann 2001:107). Eine solche Alternanz ist z. B. bei prädikativ verwendeten Nomen, die *capacities* ausdrücken (vgl. de Swart/Winter/Zwarts 2007), zu konstatieren (1).

- (1) a. Sie ist __ Lehrerin.
b. Sie ist *(eine) fähige Lehrerin.

Fälle wie *Sie ist __ diplomierte Reiseleiterin / __ gläubige Protestantin* bilden vor dem Hintergrund der oben angedeuteten Regelformulierung allerdings lästige ‚Ausnahmen‘. – Zweite Beobachtung: Die Artikellosigkeit begegnet im Deutschen häufiger bei NPs, die von Präpositionen regiert werden (2a), als bei NPs, die direkt von einem Verb abhängen (2b).

- (2) a. Sie kann nur mit __ / nicht ohne __ Laptop arbeiten.
b. Sie braucht *(einen) Laptop zum Arbeiten.

Die Angaben der DaF-Grammatiken darüber, welche Präpositionen betroffen sind und welche weiteren Bedingungen für ein artikelloses Auftreten der NP innerhalb einer PP erfüllt sein müssen, sind widersprüchlich oder erscheinen oft recht willkürlich. Bisher kaum erforscht und beschrieben sind insbesondere Fallgruppen, in denen die Artikellosigkeit mit dem Erscheinen eines pränominalen Adjektivs (oder Partizips) einhergeht (3).

- (3) a. Mit __ gebrochenem/eingebundenem/kaputtem Arm kann sie nicht schwimmen.
b. Er lief in __ schnellem/rasantem/gebremstem/beschleunigtem Tempo.
c. Nach __ katholischer/islamischer/hinduistischer Vorstellung erwartet uns nach dem Tod ...
d. Bei __ freiem/blockiertem Durchgang erfolgt ein Signal.

Die Beispielreihen deuten an, dass es sich bei dem hier angesprochenen Konstruktionstypus nicht bloß um eine abgeschlossene Menge von ‚festen Wendungen‘ handelt (vgl. auch Kiss 2007). Im Vortrag wird gezeigt, dass die Artikellosigkeit in (3) durch den spezifischen semantisch-pragmatischen Status des Nomens und des Adjektivs bedingt ist.

Die im Referat vorgestellte Studie leistet einen Beitrag zu Generalisierungsmöglichkeiten, die die Grundlage für eine zweckmäßig didaktisierte Regeldarbietung in Bezug auf Artikellosigkeit im Deutschen darstellen können.

Literatur

- Dreyer, Hilke/Schmitt, Richard (2000): Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Neubearbeitung. Ismaning: Hueber.
- Eroms, Hans-Werner (1988): Der Artikel im Deutschen und seine dependenzgrammatische Darstellung. In: Sprachwissenschaft 13. 257–308.
- Kiss, Tibor (2007): Produktivität und Idiomatizität von Präposition-Substantiv-Sequenzen. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 26. 317–345.
- Pereltsvaig, Asya (2006): Small Nominals. In: Natural Language & Linguistic Theory 24. 433–500.
- Reimann, Monika (2001): Essential Grammar of German. With exercises. Translated by Wolfgang Winkler. 2. Auflage. Ismaning: Hueber.
- Swart, Henriëtte de/Winter, Yoad/Zwarts, Joost (2007): Bare nominals and reference to capacities. In: Natural Language & Linguistic Theory 25. 195–222.

Martina Rost-Roth (rost-roth@phil.uni-augsburg.de)

Formen und Funktionen von Interrogationen. Fragen in grammatischen Beschreibungen, empirischen Befunden und Lehrwerksdarstellungen für Deutsch als Fremdsprache im Vergleich

Interrogationen sind sowohl in Hinblick auf Formen als auch Funktionen äußerst vielfältig. Schon in der Sprechhandlungstheorie haben sie aufgrund ihres Form-Funktionsverhältnisses besonderes Interesse gefunden, in verschiedenen syntaktischen Theoriebildungen bis hin zur Zweitspracherwerbsforschung sind Fragen im Deutschen aufgrund diverser Wortstellungsregularitäten von besonderem Interesse (Verb-erst bzw. Inversion, Position bzw. Bewegung des Fragewortes in Satzanfangsstellung). Phonetisch zeigen Fragen sehr differente Intonationsverläufe. Pragmatisch interessieren Fragen beispielsweise als Möglichkeiten zur Umsetzung von Höflichkeitsprinzipien über Indirektheit bei Bitten und Aufforderungen oder zur Modulation von Fremdkorrekturen, zudem können insbesondere Nachfragen in sehr unterschiedlichen Funktionen eingesetzt werden - womit nur einige Beispiele genannt seien.

Betrachtet man Fragen in Grammatiken, steht die Beschreibung von Wortstellungsphänomenen im Vordergrund, gleichwohl werden oft Aussagen über Funktionen oder Form-Funktionsverhältnisse getroffen, wobei diese einem Vergleich mit systematischeren Überlegungen oder empirischen Befunden nicht immer standhalten können. In Hinblick auf ko(n)textuelle und pragmatische Aspekte ist zunächst eine Unterscheidung von Nachfragen als äußerungsbezogenen Interrogationen und anderen Fragen von Bedeutung. Empirische Analysen zu gesprochener Sprache und mündlichen Kommunikationen zeigen sowohl für Nachfragen als auch für andere Fragerealisierungen unterschiedliche Prinzipien der Frageformulierung. Empirische Analysen von gesprochener Sprache ergeben ein sehr komplexes Bild, wobei ein Vergleich von Fragerealisierungen von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern zeigt, dass Frageformulierungen von letzteren in vielen Bereichen Beschränkungen aufweisen.

Bei der Betrachtung von Lehrwerken zeigt sich, dass bestimmte Form-Funktionsverhältnisse unterrepräsentiert sind, phonetische Darstellungen oft zu sehr vereinfachen und komplexe Fragerealisierungen, die insbesondere zur Umsetzung von höflichen Bitten und Aufforderungen und Realisierung von Höflichkeitsprinzipien eingesetzt werden können, noch unterrepräsentiert sind.

Literatur

- Rost-Roth, Martina (2006): *Nachfragen. Formen und Funktionen äußerungsbezogener Interrogationen*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Rost-Roth, Martina (2008): *Der zweitsprachliche Erwerb der Interrogation. Theoretische Implikationen und empirische Befunde*, in: Ahrenholz, B./ Bredel, U./Klein, W./Rost-Roth, M./Skiba (2008): *Empirie und Theorie in Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung* (Peter Lang).

Korakoch Attaviriyapap (korakocho@yahoo.com)

Die Behandlung des Perfekts im DaF-Unterricht

Das Perfekt gilt als ein Tempus, das im Erwerbsprozess des Deutschen als Zweit- bzw. Fremdsprache von großer Bedeutung ist. Als am häufigsten verwendetes Vergangenheitstempus wird es in allen DaF-Lehrwerken bereits in der Grundstufe eingeführt (vgl. z.B. Esterl et al. 2008), in DaF-Lehrwerken der Mittelstufe wird dann das Hauptaugenmerk oft auf eine besondere Bedeutungsvariante, nämlich auf die Abgrenzung von Perfekt gegenüber dem Präteritum, gelegt (vgl. z. B. Müller et al. 2006; Koithan et al. 2007). Die meisten Schwierigkeiten, die das Perfekt den DaF-Lernern bereitet, können allerdings nicht auf die Überschneidung mit dem Präteritum zurückgeführt werden. Feststellbar sind alle möglichen Fehlertypen wie z. B. Formenbildung der Partizipien (z. B. *er hat geschwimmt*), Auswahl des richtigen Hilfsverbs (z. B. *sie hat gesprungen*) und nicht zuletzt Verwechslung des Perfekts mit dem Präsens (z. B. *Ich habe Deutsch seit letztem Jahr gelernt*), die mitunter Einflüsse aus dem Englischen, das für viele DaF-Lernende erste Fremdsprache ist, erkennen lässt (vgl. present perfect: *I have studied German since last year*).

Das Perfekt taucht im Deutschen in drei zentralen Bedeutungsvarianten auf (Helbig/Buscha 2007): Bezeichnung eines vergangenen Geschehens (*Gestern haben wir einen Ausflug nach Rom gemacht*); eines vergangenen Geschehens mit resultativem Charakter (*Minna ist vor einer Stunde eingeschlafen – Sie schläft jetzt*); eines zukünftigen Geschehens (*Bald habe ich meine Seminararbeit abgegeben*). Die oben erwähnten drei Funktionen des Perfekts finden sich zwar in sog. Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache, z. T. auch lehrwerkungebunden, vgl. etwa. Hering et al. (2002: 78) und Dinsel/Geiger (2007: 104), die Behandlung dieser Funktionen ist in den meisten DaF-Lehrwerken trotzdem noch nicht gang und gäbe. Dies lässt sich damit erklären, dass die Vermittlung der Bedeutungsaspekte des Perfekts im Allgemeinen noch nicht für den Unterricht didaktisiert ist.

Das Perfekt braucht wegen seiner Multifunktionalität nicht unbedingt immer in Abgrenzung zum Präteritum behandelt zu werden. Hervorzuheben bei der Vermittlung des Perfekts im DaF-Unterricht ist in erster Linie dessen resultativer Charakter. Grundsätzlich gilt, dass das „Resultatsperfekt“ niemals durch ein Präteritum ersetzbar ist (Lipsky 2005: 87). Der Gegenwartsbezug, der durch das deutsche Perfekt entsteht, bezieht sich auf das Resultat eines vergangenen Geschehens, so dass es, anders als im Englischen, nicht möglich ist, dieses Tempus für eine Handlung zu verwenden, die in der Vergangenheit passiert ist und bis in die Gegenwart andauert. Auch der Gebrauch des Perfekts für Zukünftiges lässt sich mit diesem Ansatz erklären: mit einer Zeitangabe wird das Resultat bzw. die Abgeschlossenheit einer Handlung oder eines Ereignisses in der Zukunft hervorgehoben.

Literatur

- Dinsel, Sabine / Geiger, Susanne (2007): *Verbformen. Bildung & Gebrauch*. Ismaning: Hueber.
- Esterl, Ursula et al. (2008): *Team Deutsch – Deutsch für Jugendliche*. Stuttgart: Klett.

- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2007): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Hering, Axel/Matussek, Magdalena/Perlmann-Balme, Michaela (2002): *em Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Koithan, Ute (2007): *Aspekte Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch 1*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Lipsky, Angela (2005) „Zum Gebrauch von Perfekt und Präteritum. Sind die Erklärungen in den Lehrwerken ausreichend?“ *Deutsch als Fremdsprache* 42/2 (2005): 86-89.
- Müller, Martin et al. (2006): *Optimal B1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin etc.: Langenscheidt.

Nicole Schumacher (nicole.schumacher@rz.hu-berlin.de)

Nachzustände und Distanz. Linguistische, lerntheoretische und didaktische Dimensionen von Perfekt und Präteritum im Deutschen

Dem Wunsch von Lernenden und Lehrenden nach einer Regeldarstellung grammatischer Phänomene, die weder zu kompliziert noch zu einfach ist, kann durch interdisziplinäre Brückenschläge entgegengekommen werden. Am Beispiel des vieldiskutierten Klassikers der Abgrenzung von Perfekt und Präteritum werden in diesem Beitrag Brücken von der Linguistik über die Sprachlern- und -lehrforschung zur Didaktik geschlagen. Mit dem Ziel einer linguistisch und lerntheoretisch fundierten Didaktik vor Augen werden in Anlehnung an Schumacher (2005) folgende Ideen zur Diskussion gestellt: Das Perfekt verfügt nicht nur über Vergangenheitslesarten, sondern auch über Resultatslesarten, da es einen Nachzustand in seiner Konstruktionsbedeutung beinhaltet. Das Präteritum hingegen lässt nur Vergangenheitslesarten zu, signalisiert dafür jedoch Distanz. Die Bedeutungen des Nachzustands und der Distanz sind morphologisch im Perfekt bzw. Präteritum verankert und lassen sich im Rahmen von aktuell in der Sprachlern- und -lehrforschung diskutierten Konzepten didaktisch aufbereiten. Hierbei spielt die Interaktion der Tempora mit lexikalischen Mitteln wie Adverbialen und Verben eine zentrale Rolle. So wird es möglich, Lernenden und Lehrenden die Gebrauchsbeschränkungen und Gebrauchspräferenzen von Perfekt und Präteritum systematisch und verständlich zu vermitteln und damit über die idiosynkratisch erscheinende, nahezu ausschließlich auf Gebrauchspräferenzen ausgerichtete Darstellung in Lehrmaterialien hinauszugehen. Vorgestellt und als Hintergrundwissen für DaF-Vermittler aufbereitet werden Ergebnisse der Linguistik zu Bedeutung und Gebrauch von Perfekt und Präteritum (Musan 2002, Schumacher 2005, 2008) sowie konzeptionelle Grundlagen von Theorien zur Inputverarbeitung und formfokussierten Steuerung (Handwerker/Madlener 2009). Zudem werden Perspektiven eröffnet für das Erstellen von Lehrmaterialien und für curriculare Entscheidungen, die auf der Grundlage der linguistischen und lerntheoretischen Erkenntnisse getroffen werden können.

Literatur

- Handwerker, Brigitte/Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (inclusive DVD)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Musan, Renate (2002): *The German Perfect. Its Semantic Composition and its Interactions with Temporal Adverbials*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Schumacher, Nicole: (2005): *Tempus als Lerngegenstand. Ein Modell für Deutsch als Fremdsprache und seine Anwendung für italienische Lernende*. Tübingen: Narr
- Schumacher, Nicole (2008): *Vergangenheitstempora im Italienischen und Deutschen*. In: Nied Curcio, Martina (ed.): *Ausgewählte Phänomene zur kontrastiven Linguistik*

Mariola Wierzbicka (mwierzb@wp.pl)

Sprechzeiten und Schreibzeiten im DaF-Unterricht

Den Untersuchungsgegenstand meines Beitrags bildet gesprochen und geschrieben sprachliche Abgrenzung von Perfekt und Präteritum im DaF-Unterricht. Die Grammatik der geschriebenen Sprache ist einerseits Grundlage der Standard- oder Leitvarietät des Deutschen. Aber sie ist entgegen anders lautenden Meinungen und für Deutschlernende erst einmal mit Mehrarbeit verbunden und nicht immer mit der Grammatik der gesprochene Sprache in Einklang zu bringen. Denn die gesprochene Sprache folgt zum Teil anderen bzw. modifizierten Regeln. Das wird im vorliegenden Beitrag einerseits anhand des absoluten Gebrauchs der Tempora mit dem Fokus auf bereits Geschehenem bzw. Vergangenen, klassifiziert nach Verbgruppen, und der *consecutio temporum* bei relativem Gebrauch der Tempora in Temporalsatzgefügen in gesprochen und geschrieben sprachlichen Sequenzen aufgezeigt. Die richtige Anwendung von Präteritum und Perfekt kann im Prozess des Fremdsprachenunterrichts Probleme bereiten, weil die Regeln für Perfekt- und Präteritumsgebrauch oft nicht scharf gegeneinander abzugrenzen sind. Beide Tempora können vergangene Sachverhalte ausdrücken, und da sie im Text, im Gespräch oder in der Erzählung manchmal ohne ersichtlichen semantischen Grund wechseln und nicht scharf genug gegeneinander abzugrenzen sind, besteht die Gefahr, dass sie als Konkurrenztempora aufgefasst und gegenseitig ersetzt werden können. Der Grund, warum die beiden Vergangenheitstempora in einem Text nebeneinander auftreten können, ist aber ein anderer. Es ist auch nicht leicht, einheitliche Regeln zur korrekten Anwendung der jeweiligen Tempusform aufzustellen. Der Sprecher hat nämlich nicht nur nach grammatischen, sondern auch nach situativen, kontextabhängigen und sprachraumbedingten Kriterien zwischen Perfekt und Präteritum zu wählen. Darüber hinaus soll in dem Beitrag aufgezeigt werden, dass der richtige Tempusgebrauch durch bestimmte Sprechsituationen hervorgerufen wird.

Literatur

- Schlegel, D. (2004): *Alles hat seine Zeiten. Zeiten zu sprechen - Zeiten zu schreiben*. Peter Lang Verlag. Frankfurt/M.
- Schlegel, D. (2005): *Anteriorität in der gesprochenen deutschen Sprache*. In: Wierzbicka, M. et al. (Hrsg.): *Moderne deutsche Texte. Danziger Beiträge zur Germanistik Band 16*. Peter Lang Verlag. Frankfurt/M.
- Wierzbicka, M. (2003): *Vergangenheitstempora: Perfekt und Präteritum im DaF-Unterricht – Konkurrenz oder Opposition*. In: Kozmová, R. / Pongo, S. (Hrsg.): *Zeitschrift für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft in der Slowakei*. Fraus: Bratislava. S. 25-41.
- Wierzbicka, M. (2004): *Zeitbeziehungen in den Temporalsatzgefügen erörtert an den Gegebenheiten der Consecutio Temporum im Deutschen und im Polnischen*. Iudicium Verlag: München.
- Wierzbicka, M. / Schlegel, D. (2008): *Sprechzeiten im Diskurs. Zum absoluten und relativen Gebrauch der Tempora in der gesprochenen deutschen Sprache*. Iudicium Verlag: München.
- Wierzbicka, M. (2009): *Verwendungsweisen und Austauschmöglichkeiten von Perfekt und Präteritum bei Verben mit übertragener Bedeutung im DaF-Unterricht*. In: „Neue Wege zur Literalität“: Akten des 42. Linguistischen Kolloquium vom 27.-30.09.2007. Rhodos: Griechenland. Im Druck

Marie A. Rieger (marie.rieger@unibo.it); Marion Weerning (weerning@unipa.it)

Genuszuweisung im Deutschen: Regelanwendung oder Glückssache? – Untersuchungen im Rahmen des universitären DaF-Unterrichts in Italien

Beobachtungen aus dem Erstspracherwerb zeigen, dass L1-SprecherInnen das Genusssystem selbst bei Sprachen wie dem Deutschen, wo das Genus – um es mit Fischer vorsichtig auszudrücken – „nicht optimal organisiert“ (2005: 340) ist und überdies Genus, Kasus und Numerus in einem einzigen Morphem gekennzeichnet werden, verhältnismäßig problemlos erlernen. Sowohl im Zweit- als auch Fremdspracherwerb stellt der Genuserwerb dagegen ein beachtliches Lernproblem dar, und dies selbst bei Sprachen wie Italienisch oder Spanisch, „in denen das Genus viel eindeutiger und zuverlässiger an der Form des Nomens ablesbar ist“ (Menzel 2004: 97ff.) als im Deutschen (vgl. hierzu auch Chini 1998).

Studien speziell im Bereich Deutsch als Fremdsprache belegen, dass die Genuszuweisung nicht nur als Lernproblem empfunden wird (vgl. dazu Götze 1984; Thomoglou 2004), sondern selbst bei fortgeschrittenen LernerInnen noch eine häufige Fehlerquelle darstellt und nicht selten zu „therapieresistente[n] Fossilisierungen“ (Krohn/Krohn 2008: 270) führt. Zurückgeführt wird dies zum einen natürlich auf die Komplexität des deutschen Systems, die es gerade aus Sicht des DaF-Erwerbs zu einem nahezu regellosen System werden lässt. Diese Sicht scheint zum anderen nach wie vor auch von Lehrwerken und Lernergrammatiken übernommen zu werden, die sich bei dem Versuch, diese komplexe Lernaufgabe methodisch-didaktisch zu bearbeiten, auffällig zurückhalten, so dass Thomoglou in ihrer Studie – wenn unseres Erachtens auch etwas einseitig – sogar feststellt: „Die Schwierigkeiten, die die FremdsprachlerInnen beim Genuserwerb haben, sind auf die Systematik der Lehrwerke zurückzuführen“ (2004: 65).

Auf diesem Hintergrund aufbauend möchten wir die Situation erwachsener DeutschlernerInnen mit Muttersprache Italienisch untersuchen, und zwar sowohl im Hinblick auf das Lernangebot in Lehrwerken als auch im Hinblick auf das Genuswissen der LernerInnen. Die Auswertung der Lehrwerke wird dabei ein besonderes Augenmerk darauf werfen, ob in Bezug auf die Darstellung von Genusregeln und ggf. das entsprechende Übungsangebot Unterschiede zwischen muttersprachlichen und italienischen AutorInnen, die das Deutsche in der Regel als Fremdsprache erlernt haben, festzustellen sind.

Aus LernerInnensicht gehen wir dagegen folgenden Fragen nach: 1. Aufgrund welcher Kriterien erfolgt die Zuordnung des Genus zu einem bestimmten Nomen? 2. Findet das festgestellte Regelwissen in der (schriftlichen) Produktion Anwendung? 3. Verfügen LernerInnen über Funktions- und Strategiewissen in Bezug auf das Genus? D.h. sind sie sich über die Bedeutung des Genus z.B. zur Herstellung von Textkohärenz bewusst und sind sie z.B. in der Lage, bei Bedarf das – für sie zunächst unbekannte – Genus eines bestimmten Nomens aus einem gegebenen Text abzuleiten?

Hierbei erwarten wir uns insbesondere Hinweise darauf, ob bzw. wie die (ggf.) explizit angebotenen Regeln von den LernerInnen verarbeitet werden und wie diese Erkenntnisse dazu beitragen können, das Lernangebot in Lehrwerken/Lernergrammatiken im Bereich Genus zu verbessern. Das Untersuchungsdesign sieht sowohl aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen als auch im Sinne einer Triangulierung der Ergebnisse (vgl. dazu z.B. die Beiträge von Henrici und Königs in Aguado 2000) unterschiedliche Erhebungsmethoden (Fragebogenerhebungen, gleichzeitiges/nachträgliches Lautes Denken, Textproduktionsaufgaben) vor. Für eine möglichst große vergleichbare Datenbasis besteht die Kern-Probierendengruppe aus Studierenden auf B1-Niveau.

Literatur

- Chini, Marina: „Genuserwerb des Italienischen durch deutsche Lerner“, in: Wegener, H. (Hg.): *Eine zweite Sprache lernen: empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*, Tübingen (Narr), 39-60.
- Fischer, Rudolf-Josef (2005): *Genuszuordnung. Theorie und Praxis am Beispiel des Deutschen*, Frankfurt a.M. (Lang).
- Götze, Lutz (1984): *Artikelwörter und Genusverdeutlichung in der deutschen Gegenwartssprache*, München (Goethe-Institut).
- Henrici, Gert (2000): „Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs“, in: Aguado, Karin (Hg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren), 31-40.
- Königs, Frank G. (2000): „How to do research with words? Überlegungen zur Forschungsmethodologie in der Fremdsprachenerwerbsforschung“, in: Aguado, Karin (Hg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren), 55-61.
- Krohn, Dieter/Krohn, Karin (2008): *Der, das, die – oder wie? Studien zum Genuserwerb schwedischer Deutschlerner*. Frankfurt am Main u.a. (Lang).
- Menzel, Barbara (2004): *Genuszuweisung im DaF-Erwerb. Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen*, Berlin (Weißensee).
- Thomoglou, Polichronia (2004): *Genuserwerb bei griechischen Lernern des Deutschen*. Frankfurt am Main u.a. (Lang).

Sabrina Ballestracci (balestra@humnet.unipi.it)

Auf der Suche nach einem integrierenden Grammatikmodell. Die Behandlung kausaler Verknüpfungsmittel im DaF-Unterricht bei italophonen Universitätsstudierenden

1. Gegenstand, Fragestellung und Ziel

In den letzten Jahrzehnten hat sich innerhalb der DaF-Didaktik aufgrund der Forschungsergebnisse zum DaF-Erwerb immer mehr die Auffassung konsolidiert, deren zufolge die bewusste Kenntnis über die Zielgrammatik im DaF-Unterricht, vor allem bei erwachsenen Lernern, eine wesentliche Rolle spielt, da sie jene Sprachbewusstheit stimuliert, auf die sich der Spracherwerbsprozess unter gesteuerten Bedingungen zum größten Teil stützt (vgl. Boettcher / Sitta 1978; Eichler / Nolde 2007). Auf Ergebnissen aus Untersuchungen zum DaZ-Erwerb und zur Zweisprachigkeit basierend, nach denen die Aktivierung natürlicher Erwerbsstrategien bzw. -mechanismen durch den direkten Kontakt mit der Zielsprache erfolgt, stimmt ein Teil der DaF-Didaktik mit der These der Sprachbewusstheit nicht überein: Den kommunikationsorientierten Ansatz verfolgend ist man überzeugt, dass die Grammatik im Sprachunterricht nicht thematisiert, sondern eher durch die Rezeption und Produktion authentischer Texte indirekt vermittelt werden soll (vgl. Heid 1982; Tönhoff 1992).

Auch innerhalb jenes Teils der DaF-Didaktik, die die Grammatikvermittlung als einen wesentlichen Bestandteil des DaF-Unterrichts konzipiert, sind zwei theoretische Seiten zu unterscheiden (vgl. Götze 1999): Auf der einen Seite stehen die Theoretiker, die den sprachwissenschaftlichen Ansatz in Form einer Grammatikvermittlung vorschlagen, die auf Präzision und deskriptiver Adäquatheit basiert; auf der anderen Seite befinden sich hingegen die DaF-Didaktiker, die – sich auf kommunikative Methoden stützend – überzeugt sind, dass das im DaF-Unterricht vermittelte Grammatikmodell vereinfacht werden soll, um die kognitive Verarbeitbarkeit bei den Lernenden zu stimulieren. Beide Positionen erweisen sich in der didaktischen Praxis oft als unbefriedigend, weil sie zu negativen Ergebnissen bei den Lernern führen.

Von diesen theoretischen Betrachtungen ausgehend beschreibt mein Vortrag den didaktischen Ansatz, der an der Pisaner Fakultät von *Lingue e Letterature Straniere* angewandt wird,

wobei die Grammatikermittlung eine wichtige Rolle spielt, die jedoch die Erwerbsphasen und die Lernschwierigkeiten der Lerner berücksichtigt. Dabei handelt es sich – den moderneren didaktischen Tendenzen nach (vgl. Götze 2001; Rall 2001) – um ein eklektisches Grammatikmodell, bei dem theoretische Begriffe aus verschiedenen Grammatiktheorien und sprach- sowie geisteswissenschaftlichen Bereichen (u.a. Dependenz-Verb-Grammatik, Textgrammatik, Pragmatik und Kulturvergleich) miteinander in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Blühdorn / Foschi Albert 2006).

Anhand eines empirischen Versuchs, der an der Pisaner Fakultät von *Lingue e Letterature Straniere* mit italophonen Studierenden des zweiten Semesters im Grundstudium (Sommersemester 2009) durchgeführt wurde, möchte ich illustrieren, dass die Anwendung eines didaktischen Ansatzes, der die kommunikative mit der sprachwissenschaftlichen Perspektive kombiniert, im Sprachunterricht zur Förderung der Sprachbewusstheit bzw. metasprachlicher Kompetenzen sowie zur Verstärkung der „klassischen“ Sprachfertigkeiten (Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen) beiträgt.

2. Methode

Beim Versuch werden die Rezeption und die Produktion der kausalen Verknüpfungsmittel durch Studierende des zweiten Semesters innerhalb eines 8-stündigen Moduls zur kausalen Kohärenz untersucht. Das Experiment besteht aus drei Phasen:

Phase 1. In den ersten zwei Unterrichtsstunden werden die Studierenden einem ersten Ad-hoc-Test unterzogen. 18 Probanden nehmen am Test teil. Der Test enthält Aufgaben verschiedener Art: Übersetzung von Sätzen mit kausalen Verknüpfungsmitteln aus dem Italienischen ins Deutsche und umgekehrt, kurzes «Freies Schreiben» (narrativ und dialogisch); Textanalyse und theoretische Fragen zur Kausalität. Durch diesen ersten Test, dessen Daten statistisch analysiert werden, zielt man darauf ab, die Grundkenntnisse der Lerner im Bezug auf den Bereich der kausalen Kohärenz festzustellen.

Phase 2. In den nachfolgenden vier Unterrichtssitzungen werden die grammatischen Strukturen des Deutschen, die zum Ausdruck der kausalen Kohärenz dienen, beschrieben und durch die Analyse von Beispieltexten geübt.

Phase 3. In den letzten zwei Unterrichtsstunden werden die Studierenden einem zweiten Test unterzogen, der die gleichen Aufgaben des ersten Tests enthält. Am Test, bei dessen Analyse dieselbe Methode wie im ersten angewandt wird, nehmen 23 Probanden teil.

3. Ergebnisse und didaktische Implikationen

Obwohl nicht alle Studierenden am Ende des didaktischen Moduls das gleiche Kompetenz-Niveau besitzen, ergibt sich im Allgemeinen eine Entwicklung der Teilkompetenzen. Jene Studierende, die im ersten Test schon eine angemessene rezeptive Kompetenz aufwiesen, wiesen im zweiten Test auch eine adäquate Verwendung bei der Produktion von kausalen Strukturen auf. Die Probanden, die hingegen im ersten Test eine geringe Kompetenz sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion aufwiesen, wiesen im zweiten Test Fortschritte bei der Rezeption auf, während sie noch Probleme bei der Produktion hatten.

Durch die Berücksichtigung der formalen und funktionalen Dimensionen der Sprache eignet sich die angewandte Methode dazu, die größten Lernschwierigkeiten der DaF-Lerner zu umgehen, da grammatische Kompetenz und allgemeine Sprachkompetenzen miteinander zu korrelieren scheinen.

Literatur

Bausch, Karl-Richard (1993): *Neuere Tendenzen und Erkenntnisse für das Fach <Deutsch als Fremdsprache>*. In: Rubrecht, Rubi / Ryan, Edda (Hg.): *Prisma Special Edition. A Collection of Papers Presented at Workshops held at KONTAKT '91*, Regina, S. 5-33.

- Blühdorn, H. / M. Foschi Albert (2006): *Lettura e comprensione del testo in lingua tedesca. Strategie inferenziali e grammaticali. Tecniche euristiche. Materiale illustrativo*, Pisa.
- Boettcher, Wolfgang /Sitta, Horst (1978): *Der andere Grammatikunterricht*, München/Wien/Baltimore.
- Eichler, Wolfgang / Nold, Günter (2007): *Sprachbewusstheit*. – In: Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hg.): *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung*, Weinheim, S. 63-82.
- Götze, Lutz (1999): *Eine funktionale Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. In: Skibitzki, Bernd / Wotjak, Barbara (Hg.): *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig zum 70. Geburtstag*. Tübingen, S. 81-94.
- Götze, Lutz (2001): *Linguistische und didaktische Grammatik*. – In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm / Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York, S. 187-194.
- Helbig, Gerhard (1999). *Was ist und was soll eine Lern(er)-Grammatik?* In: DaF 2, 103-112.
- Heid, Manfred (Hg.) (1982): *Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*, New Yorker Werkstattgespräch 1981, München.
- Rall, Marlene (2001). *Grammatikvermittlung*. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin / New York, 2 Bd., Bd. II/2, S. 880-886.
- Tönhoff, Wolfgang (1992): *Kognitiverende Verfahren im FSU. Formen und Funktion*, Hamburg.

Theo Harden (theo.harden@ucd.ie)

Grammatikregeln als Problemlösungsstrategien

Der vorliegende Beitrag geht von der Beobachtung aus, dass das Verhältnis, das Fremdsprachenlerner gegenüber ‚Grammatik‘ haben, häufig die Charakteristika eines ‚double bind‘ aufweisen. Einerseits wird ein vages Defizit wahrgenommen, andererseits werden jedoch die expliziten Grammatikelemente oft als schwierig, langweilig und insgesamt wenig stimulierend empfunden.

Dies kann verschiedene Ursachen haben. Mit Bezug auf Pienemann (1986) könnte man argumentieren, dass die jeweils präsentierten Regeln möglicherweise noch nicht verarbeitet werden können und von daher ein subjektives Gefühl der Unzulänglichkeit beim Lerner zurück bleibt. Man könnte jedoch auch annehmen, dass diese Regeln innerhalb der lernerspezifischen Problemlösungsstrategien keine angemessene Funktion erfüllen. Anders ausgedrückt: Lerner wissen häufig mit der in grammatischen Regeln kondensierten Information nichts anzufangen, weil sie nicht mit wahrgenommenen Problemen korrespondieren. Praktikern wohlvertraut sind z. B. die schier unüberwindlichen Schwierigkeiten, die bei der Behandlung des Konjunktivs auftreten. Da im Unterricht – im Gegensatz zur Alltagskommunikation – jedoch das Sprechen über potentielle bzw. irrealen Welten naturwüchsig kaum auftritt, verharrt die Behandlung der grammatischen Phänomene auf der formalen Ebene. Ein Bezug zur Funktion ist nur mühsam herzustellen.

Im vorliegenden Beitrag wird argumentiert, dass nicht nur die oben bereits angedeutete Sequenzierung bei der Grammatikvermittlung eine Rolle spielt, sondern darüber hinaus die Transparenz der Funktion. Je stärker die Grammatikregel als Element einer Problemlösungsstrategie empfunden wird, um so erfolgreicher wird sie von der Ebene der ‚declarative knowledge‘ auf die der ‚procedural knowledge‘ überführt werden können.

Keywords: Grammatikkonzepte, Lehrbarkeit von Sprachen, Problemlösungsstrategien, ‚procedural & declarative knowledge‘.

Literatur

- Anderson, John (1983), *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Anderson, John (1993), Problem Solving and Learning. In: *American Psychologist* 48/1: 35-44.
- Glaserfeld, Ernst von (1987), Learning as a constructive activity. In: Janvier, Claude (ed) (1987), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 3-17.
- Glaserfeld, Ernst von (1995), A constructivist approach to teaching. In: Steffe, Leslie/Gale, Jerry (eds) (1995), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 3-16.
- Mayer, Richard (1996), Learners as information processors: Legacies and limitations of educational psychology's second metaphor. In: *Educational Psychologist*, 31(3/4), 151-161.
- Pienemann, Manfred (1986), Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Australian Working Papers in Language Development* 1/3: 1-41.
- Thornton, Karen (1999), Teenage boys lost in French. In: *The Times Educational Supplement* 1999, October 8: 11.