

# **Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ**

## **Wortschatz – Chunks – Grammatik**

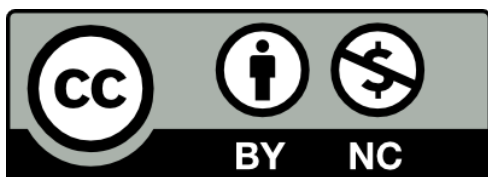
Akten der Sechsten Gesamtschweizerischen Tagung für  
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer  
17. und 18. Juni 2016 – Universität Bern

*herausgegeben von*

Monika Clalüna

Barbara Tscharner

© Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (AkDaF) / Verein der Lektorinnen und Lektoren für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (Ledafids), 2017



Dieses Werk ist lizenziert mit einer CC BY-NC 4.0 International Lizenz:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Herausgegeben von: Monika Clalüna und Barbara Tschärner  
Ursprünglich erschienen als Sondernummer des Rundbrief AkDaF

DOI: <https://doi.org/10.51363/unifr.lrp.ffhv44>

ISBN: 978-3-033-06293-1

ISSN: 3042-7460 (Online)

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	5
----------------	---

## **Wortschatz: Wortschatzlernen und Wortschatzwissen**

Erwin Tschirner: <i>Wortschatzwissen als Grundlage zweitsprachlicher Kompetenzen</i>	11
Michael Langner: <i>Wortschatzlernen in Zeiten der Euphorie. Neurodidaktik und digitale Medien</i>	23
Elke Breitenfeldt: <i>Be - deut - ung: morphologisches Wissen nutzen zum Wortschatzaufbau. Worte auseinander nehmen und zusammensetzen statt sie zu übersetzen</i>	29
Mia Smith: <i>Kann man das googeln?</i>	35
Regula Schmidlin: <i>„Anwohner gestattet!“ - Theorie und Praxis der Varianten des Standarddeutschen</i>	41

## **Chunks: Zwischen Wörterbuch und Grammatik**

Karin Aguado: <i>Chunks als Schnittstelle zwischen Lexikon und Grammatik. Skizze eines handlungsorientierten Ansatzes zum Erwerb sprachlichen Wissens</i>	53
Peter Lenz und Malgorzata Barras: <i>Chunks statt Grammatik in niederschwelligen DaZ-Kursen? Ergebnisse einer Interventionsstudie mit erwachsenen DaZ-Anfängerinnen und Anfängern</i>	65
Edgar Marc Petter: <i>Unterricht auf hohem Niveau: To chunk or not to chunk?</i>	77

## **Grammatik: Explizites und implizites Lernen**

Elke Hentschel: *Grammatikunterricht für Lernende ohne Grammatikkenntnisse* 87

Julia Scheller und Stephanie Hafner: *Der lexiko-grammatische Ansatz im Blended-Learning Modus* 103

Katsiaryna El-Bouz und Ferran Suñer: *Lernmehrwert kognitions-linguistischer Animationen in der Grammatikvermittlung* 109

Georgina Dragović: *Dramapädagogische Grammatikvermittlung im schulischen DaF-/DaZ-Unterricht* 117

Tamara Zeyer: *Grammatiklernen mit einer interaktiven Lernsoftware* 125

**Glossar** 133

**Autorinnen und Autoren** 139

## *Bausteine des Spracherwerbs DaF / DaZ*

### *Wortschatz – Chunks – Grammatik*

Das war das Thema der Sechsten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer im Juni 2016 in Bern. Sie wurde erneut von den beiden Schweizer Fachverbänden für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache organisiert und durchgeführt, dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache in der Schweiz (AkDaF) und dem Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an Hochschulen in der Schweiz (Ledafids).

Im vorliegenden Band werden alle Vorträge an der Tagung dokumentiert sowie Thesen und Ergebnisse aus den Workshops, die sich mit der Vermittlung von Wortschatz, Chunks und Grammatik befassten. Die Beiträge zeigen auch auf, welche Rolle neue Erkenntnisse aus der Neurolinguistik und der Einsatz von digitalen Medien in diesen Unterrichtsbereichen spielen.

### *Wortschatz – Chunks – Grammatik*

Auch wenn im DaF-/DaZ-Unterricht oft noch einzelne Vokabeln isoliert gelernt werden und wenn sich der Grammatikunterricht vor allem auf korrekte Endungen bei Adjektiven und Verben konzentriert, so hat sich in der Forschung und in der Methodik/Didaktik doch allmählich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Trennung von Wortschatz und Grammatik eigentlich eine künstliche und darum für den Spracherwerb nicht sinnvoll sei; denn flüssiger und kompetenter Sprachgebrauch zeichnet sich vor allem durch die Verwendung einer Vielzahl von Routineformeln, von Redewendungen und Floskeln, nämlich den Chunks aus.

Mittels korpuslinguistischer Untersuchungen hat sich gezeigt, dass Chunks vor allem in der Alltagskommunikation einen sehr grossen Platz einnehmen. So unterschiedliche Mehrwortausdrücke wie „Hallo, wie geht’s?“, „Keine Ursache!“, „schweren Herzens“, „grausiger Fund“, „eine Entscheidung treffen“, „in Strömen regnen“ oder „Das kann ja wohl nicht wahr sein!“ (Agudo) stehen zwar so (noch) nicht in den Wörterbüchern, aber es stellt sich die Frage, ob sie nicht sinnvollerweise auch im DaF-/DaZ-Unterricht als Einheit präsentiert und gelernt werden sollten. Sie alle weisen ja das gemeinsame Merkmal auf, dass ihre Bedeutung nicht aus der Summe der Einzelwörter erschlossen werden kann, sondern sie erhalten ihren Sinn nur genau in dieser festen Zusammensetzung.

Eines der zentralen Themen an der sechsten Berner Tagung war darum die Frage, wo diese Chunks im Verhältnis zu den traditionellen Bereichen Wortschatz und Grammatik situiert werden sollen. Für die Praxis folgt daraus, dass Strategien und Methoden entwickelt werden müssen, um festzustellen, welchen Platz sie im Unterricht einnehmen sollen und mit welchen Methoden sie vermittelt werden sollen.

Die Verbindung zwischen Theorie und Praxis gehört zu den Leitgedanken der „Berner Tagungen“. Ebenso wichtig ist, dass in den Beiträgen an der Tagung grundlegende Fragen und Probleme vor allem auch aus der Praxis angesprochen werden. „Was gehört eigentlich in einen Basiswortschatz?“ „Wer bestimmt darüber?“ „Wie kommen welche Wörter ins Wörterbuch?“ und „Wie erklärt man Lernungewohnten, was ein Dativ ist?“. Wir hoffen, dass mit den vorliegenden Akten diese und andere Fragen beantwortet werden können und innovative Wege für den DaF-/DaZ-Unterricht aufgezeigt werden können.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Mitarbeit an diesem Band. Den Verbänden AkDaF und Ledafids sei an dieser Stelle für die finanzielle Unterstützung der Publikation gedankt.

Monika Clalüna und Barbara Tschärner  
Juni 2017

Die Vorbereitung und Durchführung der „Berner Tagungen“ ist nur möglich durch das grosse Engagement einer Gruppe von Kolleginnen und Kollegen. Der Dank der DaF-/DaZ-Verbände in der Schweiz, AkDaF und Ledafids, geht darum an die Mitglieder dieser Gruppe:

Monika Clalüna, Hedi Desaulles, Franziska Gugger, Ursula Holzer Zeh, Ann Hotz-Cartwright, Pascal Schweitzer, Naomi Shafer, Barbara Tschärner, Kerstin Uetz Billberg und Ella Michèle Wren.

Da die Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Ländern kommen, haben wir den dort jeweils geltenden Standard übernommen – dies gilt insbesondere für die Schreibung von „ß“ oder „ss“ in Wörtern wie „schliesslich / schließlich“. Auch in der Frage der geschlechtsneutralen Formulierungen haben wir die Entscheidung den Autoren und Autorinnen selbst überlassen und ihre Versionen übernommen.







Wortschatz:  
Wortschatzlernen und Wortschatzwissen



## *Wortschatzwissen als Grundlage zweitsprachlicher Kompetenzen*

Obwohl Wortschatz und Wortschatzlernen fester Bestandteil der Fremdsprachendidaktik sind und sich in den letzten zwanzig Jahren viel Wissen darüber angesammelt hat, welche Wörter für welche Zwecke auf welchen Sprachniveaus von Bedeutung sind und wie sie gelernt werden können, scheint sich in Schulen, Sprachinstituten und Universitäten relativ wenig geändert zu haben. Wörter werden vor allem zu Hause gelernt, Wörter werden vor allem schriftlich gelernt, Wörter lernen wird als anstrengend und unangenehm empfunden und die Wörter, die gelernt werden sollen, entstammen gewöhnlich dem Lehrwerk oder fallen relativ zufällig beim Lesen, Sprechen oder Schreiben auf. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) hat zwar für das Deutsche u.a. durch die Wortschatzliste B1 des Goethe-Instituts und Profile Deutsch (Glaboniat u.a. 2005) Vorgaben für die Lehrwerkentwicklung und Prüfungen gemacht, ungewiss ist jedoch der sprachliche Gewinn jenseits dieser Prüfungen. Auch Hinweise wie der des Goethe-Instituts, dass Wörter vor allem induktiv gelernt werden sollen<sup>1</sup>, entstammen zwar der Handlungsorientierung des GER, widerspiegeln aber nicht unbedingt heutiges Wissen. Schließlich scheint, insbesondere für die Niveaus A1-B1, vor allem das Sprechen (Produktion, Mündlichkeit) Maß aller Dinge zu sein, was auch wiederum auf die jüngere Vergangenheit in der DaF-Didaktik zurückgeht, die Anregungen vor allem aus der *Kontaktschwelle Deutsch* (dem Vorläufer von *Profile Deutsch*) (Baldegger u.a. 1980) und dem GER übernommen hat.

Der folgende Beitrag möchte die Fragen nach dem Was und dem Wie, also welche Wörter und wie man sie lernt, auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der Korpuslinguistik und dem Zweitsprachenerwerb erörtern und Vorschläge machen, wie sich die Probleme traditioneller, GER-basierter Ansätze überwinden lassen.

### 1. Wortschatzbreite

Ziel zweitsprachlichen Lernens ist es, Kompetenzen aufzubauen für das, was Menschen mit Sprache machen, also mündlich und schriftlich kommunizieren, mündliche und schriftliche Texte verstehen. Dies gilt für den Wortschatz genauso wie für die Grammatik und die Phonetik. Die Frage ist, ob ein einleitender Fokus auf einzelne Elemente, z.B. Wörter, grammatische oder phonetische Muster, dem weiteren Erwerb rezeptiver und produktiver

---

<sup>1</sup> [https://www.goethe.de/resources/files/pdf86/LHR3\\_Methodisch-didaktische\\_Tipps.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf86/LHR3_Methodisch-didaktische_Tipps.pdf)

Kompetenzen zuträglich ist oder nicht. Nation (2013) nimmt an, dass direktes Lernen eine wichtige Rolle spielt und weist ihm ca. 25% der Unterrichtszeit zu, weitere 25% dem fokussierten Verstehen mündlicher und schriftlicher Texte, weitere 25% dem mündlichen und schriftlichem Kommunizieren und die restlichen 25% dem Flüssigkeitstraining, worunter er das Anwenden von bereits Gelerntem in neuen Kontexten und unter erhöhtem Informationsdruck versteht.

Nation (2013), Schmitt & Schmitt (2014) und andere gehen davon aus, dass neue Wörter zwar aus dem Kontext gelernt werden können, wenn sie beim Lesen und Zuhören auftauchen, dass dies aber ein relativ langwieriges und mit vielen Unwägbarkeiten behaftetes Vorgehen ist. So scheint es, dass neue Wörter im Durchschnitt ca. 16 Mal in unterschiedlichen Kontexten erfahren werden müssen, wobei mindestens 97% der Wörter in ihrer Umgebung bekannt sein müssen, damit sie aus dem Kontext erschlossen werden können. Durch direktes Lernen bereits bekannte Wörter scheinen deutlich schneller aus dem Kontext gelernt zu werden, im Durchschnitt möglicherweise bereits nach drei Erfahrungen (Nation, 2013). Deshalb sollten Wörter sowohl direkt gelernt als auch indirekt erfahren werden, da nur letzteres bewirkt, dass Wörter Eingang ins mentale Lexikon finden. Die große Frage ist, welche Wörter direkt gelernt werden sollen.

Geht man davon aus, dass der eigentliche Spracherwerb durch Input stattfindet, geht es vor allem darum, wie viele Wörter man benötigt, um mündliche oder schriftliche Texte zu verstehen. Im Deutschen decken die häufigsten 1000 Wörter ca. 73 Prozent der laufenden Wörter eines durchschnittlichen Textes ab, die häufigsten 2000 Wörter ca. 79%, die häufigsten 4000 Wörter ca. 84% und die häufigsten 8000 Wörter ca. 87% (Tschirner 2010). Allerdings unterscheiden sich diese Zahlen, wenn man sich mit bestimmten Textsorten beschäftigt. So decken z.B. die häufigsten 3000 Wörter bereits 90,9% der laufenden Wörter eines Alltagsgesprächs ab, während sie nur 77,3% eines durchschnittlichen Zeitungstextes abdecken. Die häufigsten 4000 Wörter des Deutschen decken im Durchschnitt 87,1% eines Romans der Bestsellerliste ab, während sie lediglich 80,7% eines Fachtextes abdecken. Zählt man Namen hinzu, die ja nicht verstanden werden müssen, dann erreicht man mit den häufigsten 4000 Wörtern ein Verständnis von 93,1% der laufenden Wörter eines durchschnittlichen Alltagsgesprächs, 91,2% der Wörter eines Bestsellers, 86,9% der Wörter eines Zeitungstextes und 82,8% der Wörter eines Fachtextes (Tschirner 2009).

	1000	2000	3000	4000	4000+Na- men
Gespräch	85,2%	89,2%	90,9%	91,9%	93,1%
Bestseller	77,8%	83,0%	85,3%	87,1%	91,2%
Zeitungstexte	67,4%	73,9%	77,3%	79,4%	86,9%
Fachtexte	67,6%	74,7%	78,5%	80,7%	82,8%

Tabelle 1. Genre und Textdeckung im Deutschen (Tschirner 2009)

Untersuchungen zum Englischen haben gezeigt, dass man mindestens 90% der laufenden Wortformen eines Textes verstehen muss, um dem Text minimal folgen zu können (Schmidt & Schmidt 2014), und mindestens 97%, um neue Wörter aus dem Kontext erschließen zu können (Schmidt 2008). Auf das Deutsche angewendet, würde das bedeuten, dass ca. 2000 Wörter benötigt würden, um Gesprächen zu folgen, und ca. 4000 Wörter, um Bestseller zu lesen. Für gehobene Zeitungssprache und Fachtexte wären deutlich mehr als die häufigsten 4000 Wörter notwendig.

Für das Englische geht man davon aus, dass für eine allgemeine Lesekompetenz die häufigsten 8000 bis 9000 Wortfamilien benötigt werden (Nation 2006), für eine allgemeine Hörkompetenz (Film, Radio, Vorlesungen, Diskussionen) die häufigsten 6'000 bis 7'000 Wortfamilien (Schmidt 2008) und für ein Studium die häufigsten 10'000 Wörter sowie das Fachvokabular des jeweiligen Faches (Hazenbergh & Hulstijn 1996). Der Wortschatzbedarf für allgemeine rezeptive Kompetenzen scheint also deutlich größer zu sein, als man es aus der Fremdsprachendidaktik gewohnt sein mag, entspricht aber durchaus dem, was man über muttersprachliche Wortschatzumfänge weiß. Bereits 10-jährige Kinder haben einen Wortschatz von ca. 7'500 Grundwörtern und gebildete 22-jährige Muttersprachler haben einen Wortschatzumfang von ca. 20'000 Wörtern. Dazu fügen gebildete Muttersprachler ihrem Wortschatz pro Jahr ca. 1000 neue Wörter hinzu (Nation 2013).

Einige Studien haben sich mit der Frage auseinandergesetzt, welchen Wortschatzumfang Fremdsprachenlerner auf unterschiedlichen GER-Niveaus haben. Milton (2010) fasst zwei Studien zusammen, die er mit Englischlernern in Griechenland ( $N = 88$ ) und Ungarn ( $N = 144$ ) durchführte. Diese Lerner unterzogen sich zur selben Zeit einem Wortschatztest und einem der Cambridge Tests (KET, PET, FCE, CAE und CPE). Milton (2010:226) kommt zu dem Ergebnis, dass das GER-Niveau A2 einen Wortschatzumfang von ca. 2'000 Wörtern voraussetzt, das Niveau B1 einen Umfang von ca. 3000 Wörtern und das Niveau C1 von mindestens 5'000 Wörtern. Eine neuere Studie mit englischsprachigen Russischlernern (Hacking & Tschirner in Druck) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Das Niveau A1 entspricht einem Wortschatzumfang von ca. 1'000 Wörtern, B1 mit einem Umfang von ca. 3000 Wörtern und C1 mit einem Umfang von ca. 5000 Wörtern. Tabelle 2 zeigt den prognostizierten Zusammenhang zwischen Wortschatzumfang und GER-Niveau im Hinblick auf die Lesekompetenz.

GER	A1	A2	B1	B2	C1
Umfang	1000	2000	3000	4000	5000

Tabelle 2. Wortschatzumfang und GER-Leseniveaus

Vergleicht man diese Ergebnisse mit Ergebnissen vor allem aus korpuslinguistischen Analysen des Englischen, so fällt auf, dass diese empirischen Ergebnisse etwas niedriger sind als die korpuslinguistischen. Das Niveau B2, dessen Deskriptoren im GER eine allgemeine Lesekompetenz (Romane, Zeitungen) vermuten lassen, korrespondiert empirisch mit 4000 Wörtern und korpuslinguistisch mit 8000 bis 9000. Dies mag damit zusammenhängen, dass die empirischen Angaben Minimalangaben sind oder auch damit, dass jemand, der die häufigsten 4000 Wörter gut beherrscht, auch viele Wörter jenseits der 4000-Grenze beherrscht, ohne jedoch eine komplette weitere Tausenderliste gemeistert zu haben. Dies würde daraufhin deuten, dass ein bestimmtes Niveau mehr als die angegebene Zahl an Wörtern voraussetzt, mindestens jedoch die häufigsten Wörter, wie sie in der jeweiligen Tausenderliste erfasst ist.

## 2. Wortschatztiefe

Unter Wortschatztiefe versteht man das umfangreiche Wissen, das man über die Wörter seines mentalen Lexikons hat. Diese Art von Wortwissen ist das Wissen, das uns erlaubt, Wörter in Satz- und Textkontexten zu verstehen und Wörter zu Äußerungen zusammenzufügen. Wortschatztiefe korreliert signifikant mit Wortschatzbreite, weshalb oft nur letzteres gemessen wird, es ist aber die Wortschatztiefe, die es uns erlaubt, mündlich und schriftlich zu kommunizieren sowie mündliche und schriftliche Texte zu verstehen.

Nation (2013) listet insgesamt 18 Arten lexikalischen Wissens auf, die Voraussetzung für ein umfassendes Wortwissen sind. Diese Arten von Wissen fasst er zu drei Gruppen mit je drei Untergruppen zusammen, wobei jede dieser neun Untergruppen eine rezeptive und eine produktive Komponente aufweist. Die Großgruppen sind Form, Inhalt und Verwendung.

Das **Wortformenwissen** umfasst Wissen zur gesprochenen Wortform sowohl aus der rezeptiven Perspektive - wie hört sich das Wort an? - als auch aus der produktiven Perspektive - wie spricht man das Wort aus? Es enthält weiterhin Wissen über die geschriebene Wortform, wie das Wort visuell aussieht und wie man es schreibt. Weiterhin beinhaltet es Wortbildungswissen, ebenfalls aus einer rezeptiven und produktiven Perspektive. Interessant an dieser Zusammenstellung ist der Hinweis, dass Wörter schriftlich und mündlich, rezeptiv und produktiv gelernt werden müssen und dass Komposition und Derivation wichtige Aspekte lexikalischen Wissens sind.

Zum **Wortbedeutungswissen** gehört das Wissen über die allgemeinen Wörterbuchbedeutungen eines Wortes sowie das Wissen über Bedeutungsnuancen in bestimmten Kontexten. Weiterhin gehört dazu ein Wissen über Konnotationen, über Nebenbedeutungen emotionaler Art, die es zu verstehen gilt bzw. die man anklingen lässt, wenn man ein bestimmtes Wort benutzt. Während man die allgemeinen Wörterbuchbedeutungen direkt lernen kann, lässt sich das Erkennen von Bedeutungsnuancen in bestimmten Kontexten und von Konnotationen, die man ebenfalls vor allem aus dem Kontext lernt, nur kumulativ über vielfältige Erfahrungen in vielen unterschiedlichen Kontexten erwerben.

Zum **Verwendungswissen** gehören grammatisches Wissen, das Wissen über Kollokationen und das Wissen über Register und Restriktionen. Grammatik ist eine Eigenschaft von Wörtern. Zum grammatischen Wissen gehört ein Wissen darüber, in wie vielen unterschiedlichen Konjugations- oder Deklinationsformen ein Wort erscheinen kann und wie diese Formen mit anderen Formen in Sätzen und Äußerungen zusammenhängen. Weiterhin gehört zu diesem Verwendungswissen ein Wissen darüber, mit welchen anderen Wörtern ein bestimmtes Wort auftauchen kann bzw. auftauchen muss. Schließlich gehört zum Verwendungswissen das Wissen darüber, welches Wort aus einer Gruppe von Synonymen von wem, wo, wann und unter welchen Bedeutungen verwendet wird bzw. in welchen Kontexten, mit welchem Gegenüber und mit welchen Zielen man welches Wort aus dieser Gruppe verwenden würde. Interessant an dieser Zusammenstellung ist, dass Grammatik nicht als abstraktes Wissen aufgefasst wird, sondern als konkretes Verwendungswissen von Wörtern in konkreten Situationen. Ähnlich wie das Wissen über konkrete Bedeutungen in konkreten Kontexten lässt sich dieses Verwendungswissen wohl am besten kumulativ über viele Erfahrungen hinweg sammeln, d.h. über das Lesen und das Rezipieren von vielen und vielfältigen schriftlichen und mündlichen Texten.

Nation (2013) geht davon aus, dass man dieses vielfältige Wissen über Wörter direkt und indirekt lernen kann und lernen muss. Zum direkten Lernen zählt er das Vokabellernen und -üben, das Nachschlagen und das Fragen und das bewusste Ausprobieren von neuen Wörtern beim Schreiben und Sprechen. Implizites, indirektes Lernen findet vor allem rezeptiv statt, beim Lesen, beim Rezipieren von Filmen und Audiobüchern, Vorträgen, Diskussionen u. Ä. Diese Erfahrungen führen zu einem immer größeren und umfassenderen Wissen über einzelne Wörter. Manche Aspekte wie Konnotationen, Kollokationen und morphologisch-syntaktische Verwendung lassen sich möglicherweise nur durch Erfahrungen lernen. Die Mischung von direkten und indirekten Lernstrategien scheint insgesamt aber am erfolgreichsten zu sein. Um Eigenschaften von unbekannten Wörtern indirekt, d.h. aus dem Kontext lernen zu können, benötigt man eine gute Basis, da nicht mehr als drei Prozent der Wörter in der Umgebung des unbekannten Wortes ebenfalls unbekannt sein dürfen. Deswegen sind Grundwortschätze wichtig, die dafür sorgen, dass durch das Lesen und Zuhören sukzessive wichtige Eigenschaften unbekannter Wörter erschlossen werden können.

### 3. Grundwortschätze

In der Wissenschaft gibt es keinen Konsens, wie Grundwortschätze geformt werden sollten. Während in der neueren angelsächsischen Literatur vor allem das Häufigkeitsprinzip maßgeblich ist, stehen für die deutschsprachige Fremdsprachendidaktik pragmatisch orientierte Ansätze im Vordergrund (Kühn 1990). So orientierte sich das Goethe-Institut bei der Entwicklung seiner Zertifikatsliste nicht so sehr an sprachstatistischen Vorgaben, sondern ging von den grundlegenden Kommunikationsintentionen, Themen und Kommunikationssituationen aus, deren Beherrschung im alltäglichen Leben notwendig ist. Lernende sollten mit Hilfe dieser Liste in die Lage versetzt werden „ein in natürlichem Sprechtempo geführtes Gespräch über Themen des täglichen Lebens zu verstehen und sich daran zu beteiligen“ (zitiert nach Kühn 1990:1357). Auch der GER hat eine pragmatische Basis. Der Vorläufer des GER, der funktional-relationale Ansatz, dessen sprachliche Mittel in der *Kontaktschwelle Deutsch* (engl. *Threshold Level*) gesammelt wurden, beschäftigte sich mit dem Sprachfertigniveau, das es Lernenden ermöglichen sollte, mit minimaler Angemessenheit in alltäglichen Situationen funktionieren zu können (Kühn ebd.). Die sprachlichen Mittel der *Kontaktschwelle* wurden auf *Profile Deutsch* übertragen und wiederum nach pragmatischen Kriterien auf die GER-Niveaus A1-B2 verteilt.

Natürlich gibt es Wörter, die nicht zu den häufigsten 3'000 oder 4'000 Wörtern gehören, die für die Domänen *Schule/Unterricht* oder *Alltag* wichtig sind und die relativ früh gelernt werden müssen. Dabei handelt es sich aber nicht um besonders viele Wörter. So hat die *Oxford 3000* Liste, die die wichtigsten 3'000 Wörter des Englischen für Englischlerner umfasst, zusätzlich zu den häufigsten knapp 3'000 Wörtern des Englischen etwas weniger als 100 Wörter hinzugefügt, die für die oben erwähnten Domänen wichtig waren. Die rein pragmatische Orientierung deutscher Listen führt nämlich zu einer deutlichen Diskrepanz zu empirisch ermittelten Häufigkeitslisten. Die Wortliste für das Goethe-Zertifikat B1 z.B. umfasst ca. 3400 Wörter (Glaboniat u.a. 2016). 43% der häufigsten 3'400 Wörter des aktuellsten Häufigkeitswörterbuchs des Deutschen (Jones & Tschirner 2006) sind nicht in dieser Liste enthalten. Dies ist ein sehr großer Prozentsatz. Jemand, der die Zertifikatsliste lernt, kennt am Ende nur die häufigsten 2000 Wörter des Deutschen, eine Zahl, die eher mit einer Lesekompetenz auf dem Niveau A2 korrespondiert als mit B1. Ähnlich ist es bei *Profile Deutsch*. 61% der häufigsten 2'000 Wörter des Deutschen befinden sich nicht in den Wortlisten zu A1-B1 produktiv, die sich aus insgesamt 2089 Wörtern zusammensetzen. Die Diskrepanz selbst zu den 1000 häufigsten Wörtern des Deutschen ist gewaltig. 55% dieser Wörter sind nicht in den *Profile Deutsch* Listen zu A1-B1 produktiv enthalten. Dazu gehören Wörter wie *auftreten*, *beteiligen*, *beschäftigen*, *betreiben*, *klingen*, *stimmen*, *umfassen*, *bewusst*, *breit*, *deutlich*, *eng*, *gering*, *notwendig*, *plötzlich*, *rund* und *unmittelbar*.

Diese zwei Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, zu welcher eklatant unterschiedlichen Ergebnissen eine pragmatische und eine Häufigkeitsorien-



tierung führen. Aus meiner Sicht gibt es vor allem zwei Gründe, die zu diesem Auseinanderklaffen führen, zum einen die Orientierung des GER und von vielen nationalen Sprach- und Kulturinstituten an der Alltagssprache und dabei vor allem an der mündlichen Interaktion, zum anderen bestimmte Eigenschaften von Wörtern, die dazu führen, dass manche von ihnen besonders wichtig für Lehrwerks-, Curriculum- und Prüfungsentwickler erscheinen, selbst wenn sie es nicht sind.

Die generelle Zielrichtung des GER lässt sich an einem Zitat aus dem Vorwort zum *Threshold Level* (van Ek 1975) erkennen. Die sprachlichen Mittel des *Threshold Level* richteten sich an:

*„People who want to prepare themselves, in a general way, to be able to communicate socially on straightforward everyday matters with people from other countries who come their way, and to be able to get around and lead a reasonably normal social life when they visit another country“ (Trim 1975).*

Zwar wurde *Threshold* im GER als B1 uminterpretiert, die sprachlichen Mittel der *Kontaktschwelle Deutsch* wurden in *Profile Deutsch* jedoch auf die Niveaus A1 bis B2 verteilt, d.h. der Einfluss der gesprochenen Alltagssprache wirkt sich bis auf das Niveau B2 hin aus. Da der GER selbst sehr deutlich durch die Mündlichkeit geprägt ist - 31 seiner 56 Skalen verweisen direkt oder indirekt auf das Sprechen - ist der Einfluss alltäglicher, insbesondere produktiver Handlungen auf seine grundlegende Philosophie unverkennbar. Insbesondere die Prüfungen und die auf GER-Prüfungen vorbereitenden Sprachkurse der in ALTE zusammengeschlossenen Sprach- und Kulturinstitute Europas richten sich bis B2 vor allem an Erwachsene, die in den jeweiligen Ländern den Alltag meistern sollen, und sind dadurch eher nicht für Schulen und Universitäten geeignet, in denen u.a. den rezeptiven Fertigkeiten, insbesondere der Lesekompetenz, eine tragende Rolle zugewiesen werden.

Niederhaus u.a. (2016) z.B. zeigen deutlich, wie unzureichend pragmatisch entwickelte Wortlisten, die sich an der gesprochenen Alltagssprache orientieren, sind, wenn es um bildungssprachliche rezeptive Kompetenzen geht. Sie untersuchten exemplarisch die sprachlichen Mittel, die für ein Verständnis von Schulbuchtexten und Prüfungsaufgaben für die 7. und 8. Klassen in Nordrhein-Westfalen im Bereich Prozentrechnung notwendig sind. Diese Texte weisen eine Fülle von bildungssprachlichen Elementen auf, die in der Alltagssprache kaum vorkommen, insbesondere Wortbildungselemente wie Präfixverben (*betreiben, verändern, verteilen*), Partikelverben (*ablesen, herausbringen*), Adjektivderivate (*regelmäßig, sorgfältig, zuzüglich*), Nomen-derivate (*Befragung, Fehlerwahrscheinlichkeit, Verbraucher*) sowie Komposita (*Kompaktleuchtstoff-lampe, Nahrungsmittelkreis, Säulendiagramm*). Nur ein rezeptiver, korpuslinguistischer, sprachstatistischer Ansatz vermag es, diese lexikalischen Mittel zu erarbeiten.

Ein weiteres Problem, das ein pragmatisches Verfahren, das sich auf Expertenurteile verlassen muss, mit sich bringt, ist, dass es eine Reihe von lexikalischen Merkmalen gibt, die bewirken, dass bestimmte Wörter auffallen

und andere nicht. Zu diesen Merkmalen gehören Gegenständlichkeit (*concreteness*), Vertrautheit (*familiarity*) und Vorstellbarkeit (*imageability*) (Crossley u.a. 2013). Wörter, die diese Merkmale aufweisen, werden leichter gelernt, werden im Spracherwerb früher erworben, sind vorherrschend in Alltagsgesprächen und sind vorherrschend in Lehrwerken und Grundwortschätzen. Sie sind aber gerade nicht die Wörter, die man braucht, um bildungssprachliche Texte verstehen zu können. Letztere müssen korpuslinguistisch erfasst werden.

Im Grunde genommen handelt es sich bei diesen zwei Ansätzen, dem häufigkeitsorientierten und dem pragmatischen, um unterschiedliche Annahmen, welche Domänen und Modalitäten für eine bestimmte Zielgruppe wichtig sind. Pragmatische Ansätze stellen produktive Kompetenzen und die Alltagssprache in den Mittelpunkt, häufigkeitsorientierte Ansätze verweisen auf die Wichtigkeit rezeptiver Kompetenzen und bildungssprachlicher Domänen. Diese Sichtweisen sind bei der Auswahl lexikalischer Mittel schwer miteinander vereinbar und führen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Deshalb ist es wichtig, Zielgruppen genau zu bestimmen. Erwachsenen Lernern, die im Gastland den Alltag meistern wollen, kann durchaus ein pragmatischer Ansatz von Nutzen sein, während für bildungssprachliche Kontexte ein korpuslinguistischer Ansatz zielführender sein sollte. Letzterer sollte auch schneller dazu führen, Lerner zu autonomen Lernern zu machen, die sie nur sein können, wenn sie den notwendigen Wortschatz gelernt haben, der es ihnen erlaubt, für sie interessante Texte zu lesen oder Hör- und Hörsehtexte zu rezipieren und auf diese Weise eigenständig zu ihrem weiteren Wortschatzerwerb beizutragen.

#### 4. Vorschläge zum Wörter lernen

Die unterschiedlichen Ansätze in der Entwicklung von Grundwortschätzen - häufigkeitsorientierte und pragmatische - deuten darauf hin, dass sie unterschiedliche Bedürfnisse bedienen. Aus meiner Sicht ist der größte Unterschied zwischen beiden Ansätzen einer, der zwischen rezeptiven und produktiven Bedürfnissen unterscheidet. Da ein häufigkeitsorientierter, rezeptiver Ansatz Lerner zum autonomen Lernen befähigt, sollte dieser bei allen Lernergruppen, für die Lesen und das Rezipieren von mündlichen Texten außerhalb der Alltagskommunikation wichtig sind, eine zentrale Rolle spielen. Auch der pragmatische Ansatz ist wichtig, da Lerner natürlich auch mündlich und ggf. schriftlich kommunizieren müssen. Nur gibt es dafür keinen Grundwortschatz, der für alle Lerner derselbe wäre. Alle Lerner haben ihre eigene Biographie, ihre eigene Persönlichkeit, ihre eigenen Bedürfnisse und benötigen damit einen ganz eigenen, auf das eigene Leben zugeschnittenen Wortschatz. Ein „one-size-fits-all“ kann es in diesem Sinne deshalb nicht geben. Über diesen Wortschatz müssen Lerner selbst entscheiden und sie müssen ihn selbst entwickeln. Hier spielt es meist keine Rolle, wie häufig

oder wie selten ein Wort ist. Für diesen Wortschatz können aber nur Rahmenbedingungen entwickelt werden, Aufgaben, die Lernern helfen, sich diese Wörter zusammenzusuchen, und keine Wortlisten.

Der rezeptive Wortschatz jedoch, der zum Lesen und Hören und autonomen Lernen befähigt, ist für alle Lerner sehr ähnlich. Hier handelt es sich in der Tat zunächst einmal um die häufigsten Wörter, die einen hohen Anteil eines jeglichen Textes ausmachen. Diese Wörter müssen verstanden werden. Wenn Wörter völlig unbekannt sind, dauert es sehr lange, bis sie aus Texten heraus gelernt werden können. Deshalb bietet es sich an, diese Wörter durch direktes Lernen „vorlernen“ zu lassen. Wichtig bei diesem „Vorlernen“ ist dazu, Wörter nicht nur visuell zu lernen, sondern auch auditiv. Das umfangreiche Wortwissen jedoch, das im vorherigen Abschnitt beschrieben wurde und das für den kommunikativen, auch rezeptiv kommunikativen Gebrauch von Sprache notwendig ist, erwirbt man vor allem durch Erfahrungen. Dies bedeutet, dass viel gelesen und gehört werden muss. Dabei muss der Schwierigkeitsgrad der Texte an das jeweilige sprachliche Niveau der Lerner angepasst sein, da mindestens 90% der Wörter eines mündlichen oder schriftlichen Textes bekannt sein müssen, um den Text verstehen zu können. Dies bedeutet, dass bei der Textauswahl auch der Wortschatzumfang eine Rolle spielen sollte und dass es wichtig ist, dass viele leichte Texte gelesen und gehört werden.

Zum Wortwissen gehört auch ein Wissen darüber, wie Wörter in Sätzen verwendet werden, und dazu gehört grammatisches Wissen. Da grammatische Elemente im Deutschen vor allem in unbetonten Silben auftreten, die nicht auffallen und damit oft nicht wahrgenommen und verarbeitet werden, ist es für den Grammatikerwerb besonders wichtig, dass diese Elemente auffällig gemacht werden, indem z. B. danach gefragt wird. Diktate, Lückentexte, aber auch viele weniger traditionelle Übungsformen können bewirken, dass z.B. Deklinations- oder Konjugationsformen holistisch gelernt werden und in ähnlichen Situationen ebenso ganzheitlich wieder abgerufen werden.

In der Fremdsprachendidaktik fehlt es nicht an Vorschlägen und Übungsformen für das Wörterlernen, es fehlt eher daran, dass empirische Ergebnisse wahrgenommen und in theoretische Modelle als Grundlage einer Wortschatzdidaktik gegossen werden. Nations Konzept der Wortschatztiefe sowie empirische Ergebnisse zum Wortschatzumfang könnten auch in DaF eine neue Phase in der Wortschatzdidaktik einläuten, insbesondere wenn sprachstatistische und pragmatische Ansätze miteinander in Einklang gebracht werden.

## 5. Bibliographie

- Baldegger, Markus / Müller, Martin / Schneider, Gerd (1980): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
- Crossley, Scott / Feng, Shi / Cai, Zhiqiang / McNamara, Danielle (2013): Computer simulations of MRC Psycholinguistic Database word properties: Concreteness, familiarity, imageability. In: Jarvis, Scott / Daller, Michael (Hg.), Vocabulary Knowledge: Human Ratings and Automated Measures. Amsterdam: John Benjamins.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz / Wertenschlag, Lukas (2005): Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Niveau A1-C2. Berlin: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela / Perlmann-Balme, Michaela / Studer, Thomas (2016): Goethe-Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Wortliste. München: Goethe-Institut.
- Jones, Randall / Tschirner, Erwin (2006): A frequency dictionary of German. Core vocabulary for learners. London: Routledge.
- Hacking, Jane / Tschirner, Erwin (in Druck): Reading proficiency, vocabulary development and curricular design: The case of college Russian. In: Foreign Language Annals.
- Hazenberg, Suzanne / Hulstijn, Jan (1996): Defining a minimal receptive second language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. In: Applied Linguistics 17, 145-163.
- Kühn, Peter (1990): Das Grundwortschatzwörterbuch. In: Hausmann, Franz Josef / Reichmann, Oskar / Wiegand, Herbert Ernst / Zgusta, Ladislav, Hg., Wörterbücher / Dictionaries / Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Zweiter Teilband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1353-1364.
- Milton, James (2010): The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. In: Bartning, Inge / Martin Maise / Vedder, Ineke, Hg., Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research, 211-232.
- Nation, Ian S. P. (2006): How large a vocabulary is needed for reading and listening? In: Canadian Modern Language Review 63, 59-82.
- Nation, Ian S. P. (2013): Learning Vocabulary in Another Language, 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niederhaus, Constanze / Pöhler, Birte / Prediger, Susanne (2016): Relevante Sprachmittel für mathematische Textaufgaben – Korpuslinguistische Annäherung am Beispiel Prozentrechnung. In: Tschirner, Erwin / Bärenfänger, Olaf / Möhring, Jupp (Hg.), Kompetenzprofile Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen: Stauffenburg, 135-162.
- Schmitt, Norbert (2008): Review Article. Instructed Second Language Vocabulary Learning. In: Language Teaching Research 12, 329-363. Online: <http://www.norbertschmitt.co.uk>.
- Schmitt, Norbert / Schmitt, Diane (2014): A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. In: Language Teaching 47, 484-503.

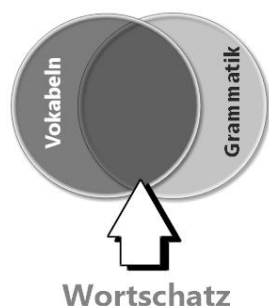
- Trim, John (1975): Foreword. In: van Ek, Jan, *The Threshold Level*, Strasbourg: Council of Europe, I-II.
- Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Fandrych, Christian / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. New York/Berlin: Mouton de Gruyter, 236-245.
- Tschirner, Erwin (2009). Korpuslinguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Bartoszewicz, Iwona / Hałub Marek / Tomiczek, Eugeniusz (Hg.), *Argumente-Profile-Synthesen [Germanica Wratislaviensia 129]*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 117-132.



## *Wortschatzlernen in Zeiten der Euphorie Neurodidaktik und digitale Medien*

### Was ist Wortschatz(Lernen)?

Meist verstehen wir unter Wortschatzlernen einfach nur Vokabeln lernen. Dies ist aber die sogenannte enge Definition. Eine deutlich weitere Definition – das eigentliche Wortschatzlernen – umfasst hingegen idiomatische



Wendungen, Phrasen, Chunks, ... Wenn man will, kann man also Wortschatzlernen als den Überschneidungsbereich zwischen Vokabeln und Grammatik ansehen. Wie in der Grafik sichtbar, ist dieser Bereich recht gross, was bedeutet, dass dem eigentlichen Wortschatzlernen ein hoher Stellenwert zukommt. Siepmann (2007) spricht von der Konstruktionshaftigkeit des Wortschatzes, was meint, dass wir eigentlich nicht Vokabeln, sondern lexikalische Konstruktionen (fachsprachlich auch Kollokationen genannt) lernen.

Dies wird deutlich durch ein paar Zahlen im Vergleich zwischen Erst- und Zweit-/ Fremdsprache: Auch wenn die individuellen Unterschiede in Abhängigkeit vom Bildungsniveau sehr stark schwanken (Goethe sagt man einen Umfang von 90'000 Wörtern nach), so geht man heute von einem durchschnittlichen Wortschatzumfang eines Erwachsenen in der Erstsprache von ca. 15'000 bis 20'000 Wörtern aus (siehe Tschirner in diesem Band). Dies bedeutet, dass bis zum 20. Lebensjahr durchschnittlich ca. 3-4 Wörter pro Tag gelernt werden.

Was die Fremdsprachen betrifft, so gehen wir derzeit für das Niveau B2 (des Allgemeinen Europäischen Referenzrahmens GER) von ca. 4'000 aktiv verwendeten Wörtern aus. (Wie der Beitrag von Tschirner in diesem Band zeigt, sind diese Angaben deutlich zu niedrig, wenn man die ebenfalls im GER formulierten Kompetenzen/Lernziele für die verschiedenen Niveaustufen ernst nimmt!). Lernende müssten in der Schule pro Unterrichtsstunde drei neue Wörter lernen, um auch nur diesen recht niedrigen Wert für B2 zu erreichen! Und hier ist immer nur von einzelnen Vokabeln die Rede. Dies heisst, dass wir dem Wortschatzlernen im weiteren Sinne ein deutlich grösseres Augenmerk widmen müssen.

Wenn wir also berücksichtigen, dass die Zahlen für die Niveaustufen des GER deutlich zu niedrig sind, dass wir nicht einfach Vokabeln lernen sollen, ergibt sich eine wichtige Aufgabe für den Unterricht (und ausserhalb!). Es braucht also systematische Spracharbeit, die gerade auch ausserschulisches Lernen miteinschliessen muss. Es ist unrealistisch, mit weniger als

1500 Unterrichtseinheiten in 9 Schuljahren ein sprachpolitisch geforder-  
tes B2-Niveau ohne ausserschulisches Lernen zu erreichen.

## Wie lernen wir Wortschatz?

Für das eigentliche Wortschatzlernen gilt schon seit längerer Zeit ein Drei-  
schritt: Semantisierung – Vernetzung – (Re-)Aktivierung.

**Semantisierung:** Ein neues Wort muss in seiner Bedeutung erfasst werden und das bedeutet wesentlich mehr als einfach eine Wortgleichung zwischen Erst- und Fremdsprache. Dazu kommt, dass weder in der Erstsprache noch in der Fremdsprache eine Bedeutung umfassend erworben wird. In unterschiedlichen Zusammenhängen (verschiedene Texte, Kommunikationssitu-  
ationen) werden zeitlebens immer weitere Komponenten der Bedeutung er-  
fasst.

Das Einprägen neuer Wörter geschieht durch **Vernetzung**, also den Einbau in schon vorhandene Wissensstrukturen. Hier werden auch die unterschied-  
lichsten Mnemotechniken eingesetzt, damit unsere unterschiedlichen Sin-  
neskanäle aktiviert werden. Beim Wortschatzlernen gilt also ebenso wie für  
jegliches Lernen, dass der Einbezug verschiedener Modalitäten (Sinnesor-  
gane) deutlich komplexere Vernetzungen und damit bessere Lernergeb-  
nisse erbringt.

Und dann kommt die **Wiederholung**, also die **Aktivierung** und **Reakti-  
vierung**. Nur durch häufige Verwendung der neu gelernten Wörter werden  
und bleiben diese aktiv. Hier muss aber deutlich gemacht werden, dass  
Wiederholung ein hochkomplexer Prozess ist. Es kommt darauf an, dass die  
Anwendung in unterschiedlichsten Übungstypen erfolgt (Abwechslung),  
dass ein bestimmter Rhythmus des Wiederholens eingehalten wird (verteilt-  
tes Lernen oder Intervalllernen) und dass auch Pausen und Zerstreuung  
notwendig sind. (Carey 2015:108ff.)

Die **Lernumgebung** spielt für den Lernprozess eine nicht zu unterschät-  
zende Rolle: ein konstruktivistisches Grundprinzip ist die sogenannte *reich-  
haltige Lernumgebung*. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Teile  
der Lernumgebung (z.B. Musik, oder das berühmte Taucherbeispiel: Lernen  
unter Wasser<sup>1</sup>) einen grossen Einfluss auf die Lernergebnisse haben kön-  
nen: bei Tests, die unter andere Bedingungen stattfinden (andere Musik,  
nicht unter Wasser) werden deutlich schlechtere Ergebnisse erzielt. (Carey  
2015 S. 82ff.)

---

<sup>1</sup> Es geht bei diesem Taucherexperiment darum, dass sich unsere Gedächtnisleistung ver-  
bessert, wenn wir in das Umfeld zurückkehren, in dem wir uns diese Gedächtnisinhalte  
erworben haben. Dazu wurden zwei Gruppen gebildet, von denen die eine unter Wasser  
lernte, die andere in "klassischer" Form an Land. Bei den nachfolgenden Tests, die an Land  
stattfanden, schnitten die "Taucher" deutlich schlechter ab. Als man dann einen weiteren  
Test unter Wasser durchführte, schnitten die "klassischen" Lernenden deutlich schlechter  
ab.



## Warum die Beschäftigung mit Wortschatzlernen?

Diese Frage stellt sich, weil durch verschiedene Untersuchungen deutlich gemacht wurde, dass der nach der Sekundarstufe II erreichte Wortschatz in einer Fremdsprache deutlich zu gering ist, als dass ein Studium dieser Fremdsprache oder auch in dieser Fremdsprache (z.B. Englisch für die internationalen Masterstudiengänge) möglich ist (siehe Tschirner in diesem Band).

Ausserdem wissen wir, dass durch sogenanntes inzidentelles Lernen (beiläufiges, zufälliges Lernen z.B. beim Hören von Popsongs oder Schauen von Videos) nur sehr geringe Lernzuwächse entstehen.

Zudem gilt, dass man neuen Items häufig begegnen muss, um sie lernen zu können. Dazu reicht aber der Input des traditionellen Schulunterrichts nicht aus. Die einzelnen Items begegnen den Lernenden zu selten, d.h. auch nicht in den geeigneten Abständen für einen guten Lernprozess.

Aber der Hauptgrund ist die Tatsache, dass wir inzwischen wissen, dass bewusstes Lernen effektiv ist – Behaltensraten von 40 bis 60% zwei Wochen nach der Erstbegegnung mit dem Wort. Und hier ist auch deutlich zu machen, dass Assoziationen zwischen L1 und L2 (also Übersetzen, was lange Zeit eigentlich verpönt war – das Diktum des einsprachigen Unterrichts) zu einer deutlich höheren Behaltensrate führen als die (oft krampfhaften) Bedeutungserklärungen in der Zielsprache (Siepmann 2007)

## Wo befindet sich der Wortschatz im Gehirn?

Diese Frage beschäftigt uns, seit wir wissen, dass das Gehirn unser wichtigstes Lernorgan ist. Aber unser Gehirn ist nicht wie ein Möbel mit vielen Schubladen aufgebaut, es gibt keine Schubladen für Wortschatz oder Grammatik, auch Bedeutungen sind nicht in einer speziellen Region abgespeichert. Wir wissen heute, dass Wortbedeutungen über das gesamte Gehirn verteilt abgespeichert werden. Bedeutungen von relativ konkreten Wörtern wie Verben der Bewegung eher in den motorischen Teilbereichen, Bedeutungen aus dem Sehbereich eher in den visuellen Bereichen.

Auch Wortarten lassen sich schwerpunktmässig unterschiedlichen Bereichen zuordnen: Substantive eher zu Zentren, die für Objekterkennung und Klassifikation verantwortlich sind, Verben eher zu Zentren für Motorik.

## Und wie kommt er dort hinein?

Die spannende Frage stellt sich vor allem deshalb, weil wir inzwischen wissen, dass ein grosser Teil der von unseren Sinnesorganen gelieferten Informationen gar nicht bis in die Grosshirnrinde vordringt. Der allergrösste Teil wird herausgefiltert und nur wichtige Informationen werden weiter verarbeitet. Aber wir können die Wichtigkeit der Informationen beeinflussen:

- Einerseits durch *bewusstes Lernen*, also das aktive Umgehen mit neuen Wörtern.
- Weiter spielt die *Bewegung* eine grosse Rolle: aktives Schreiben auf Papier (Kartei), aber auch die stressabbauende Wirkung von Bewegungen (Högger 2013)
- Inzwischen gibt es neueste Forschungsergebnisse, die darauf hinweisen, dass Bewegung die sogenannte Neuroplastizität direkt positiv beeinflusst, was direkte Auswirkungen auf das Lernen hat. (Kempermann 2016:204ff.)
- Ebenso wichtig ist *der Einbezug verschiedener Sinne*. Wir sollten versuchen, mehrere Sinne zu mobilisieren. Mehrfachkodierung ergibt eine stärkere Vernetzung, also auch bessere Abrufleistungen

Unterstützen können wir dies multisensorische Lernen durch Lesen, Betrachten farbiger Bilder, bewusstes Nachdenken, Sprechen, Hören, Schreiben, Malen und sogar durch Ganzkörper-Bewegungen. Durch diese verschiedenen Lernwege werden sehr unterschiedliche Gehirnareale aktiviert. Alle diese Vorschläge sorgen für eine tiefe Verarbeitung der Informationen und damit die Überführung in Wissensstrukturen. (Siehe Stangl online)

## Gibt es gehirngerechtes (Wortschatz-)Lernen?

Obwohl sich der in meinen Augen nicht sinnvolle Begriff Neurodidaktik immer weiter verbreitet, spreche ich hier lieber (wie Gasser 2010) von „gehirngerechtem Lernen“. Die Neurowissenschaften haben in den letzten Jahren deutlich gezeigt, dass unser Hirn für optimale Lernprozesse Übung, also Wiederholung braucht. Nur so (in der Zeit) können sich die neuronalen Strukturen bilden. Diese Wiederholungen sollten in einem gewissen Rhythmus einschliesslich notwendiger Pausen stattfinden.

Vielgestaltige Aktivitäten wie Anschauen, Betasten, Identifizieren, Gliedern und Gruppieren ermöglichen eine gute Vernetzung. Und wenn wir uns daran erinnern, dass nur sehr wenige, aber eben wichtige Informationen das Grosshirn erreichen, so wird diese Wichtigkeit durch die individuelle Bedeutsamkeit und die emotionale Beteiligung verstärkt. Auch die Mehrfachkodierung hilft beim Lernen: Neue Wörter sollten an schon bekannte (auch in der Erstsprache) angebunden werden, mit einem Bild oder einem Geschmack, oder mit ganzen Aussagen verknüpft werden.

## Zwischenstopp

Hier thesenartig unsere bisherigen Ergebnisse:

- Lehrer sollten Wortschatz kontextualisieren und ihn in herausfordernden kommunikativen Aktivitäten bedeutungsvoll machen!
- Explizite Wortschatzarbeit ist nicht einfach Vokabelarbeit!
- Wortschatz grundsätzlich in Einheiten oberhalb der Wortebene lernen (partielle Ausnahme: Konkreta wie z.B. *planet*)
- Konstruktionshaftigkeit! Wortschatz zwischen Vokabeln und Grammatik.
- Reichhaltiger Input führt zu Intake! Redundanz fördert Behaltensleistung! Also Wiederholen!
- L1-L2-Assoziationen führen zu einer höheren Behaltensrate als L2-Bedeutungserklärung
- Kontrastierung von Eigenschaften lexikalischer Items durch Übersetzung → höhere Behaltensrate.
- Verankerung der Form-Bedeutungsassoziation und weiterer Eigenschaften des Items wird durch Übersetzen gestärkt, da mehr kognitive Ressourcen frei bleiben
- 10 neue Items innerhalb einer Unterrichtseinheit (Kerninformationen)
- Repräsentationen untereinander verknüpft → Mitaktivierung beim Aufruf
- Hinweisinformationen aus der Umgebung (*cues*) werden ebenfalls mitverknüpft
- Je mehr Hinweisreize, Kerninformationen und Kontextinformationen mit der Vokabel gekoppelt sind, desto besser ist die Erinnerungsfähigkeit

## Welche Möglichkeiten bietet die Digitalisierung?

Wir leben in einer Zeit der digitalen Euphorie: ein Grossteil der Bevölkerung ist beständig online, wir haben nicht mehr einfach einen Computer, nein – PC, Laptop, Tablet und Smartphone – lauter digitale Endgeräte. Hinzu kommt die Ubiquität von Informationen – alles ist nur noch einen Klick entfernt! Und dann die *digital natives* – gibt es die eigentlich?

Was bedeutet dies nun eigentlich für das Lernen? Auch hier verspricht uns die Industrie – und viele Bildungspolitiker lassen sich davon beeinflussen: die digitale Bildung ist die wirkliche Demokratisierung des Wissens, alle können überall lernen! Ist das wirklich so? Es gilt immer noch: gelernt werden muss selbst! Deswegen ist auch der Begriff Wissensgesellschaft irreführend: Wissen wird aus Information erst durch die jeweils individuelle Aneignung, durch die bewusste Verarbeitung der Information.

Wortschatzarbeit im Unterricht – von der war bisher die Rede – geschieht nur ausnahmsweise digital. (Digitale) Wortschatztrainer helfen eventuell bei der Rhythmisierung des Lernens. Und Wortschatz-Apps sind eine zusätzliche Möglichkeit. Gute Wortschatz-Apps müssen mehr bieten als einfach Wortschatzkärtchen mit Text: einfach zu bedienende Aufnahmefunktionen,

Bildintegration und die leichte (automatische) Synchronisierung mit anderen Geräten.

Es gibt aber auch einige Einschränkungen: elektronische Wörterbücher führen häufig nicht zum Wortschatzlernen, da die jeweilige Information so schnell zugänglich ist, dass ein Lerneffekt unterbleibt. Und online-Wörterbücher auf Smartphones unterstützen die Meinung, dass man Wortschatz gar nicht mehr lernen muss. Mir sagte vor kurzem in der Diskussion nach einem Vortrag zu Wortschatzlernen ein deutlich über 65jähriger Mann! – seiner Meinung nach bräuchten wir in 10 Jahren gar keine Sprachen mehr lernen, weil wir fremdsprachliche Kommunikation dann per Smartphone erledigen würden.

Und noch ein Hinweis aus der Theorie des *cognitive load*: Wenn Apps oder Programme nicht wirklich einfach in der Bedienung sind, so werden zu viele kognitive Ressourcen dafür verbraucht und gehen dem eigentlichen Lernprozess verloren. Dies ist vermutlich der Grund dafür, dass sehr viele digitale Lernhilfen nicht sehr lange genutzt werden, denn die Benutzenden merken es intuitiv, dass das Lernen damit weniger effizient ist. Auch der Ablenkungseffekt durch die digitalen Endgeräte, die im Alltag für soziale Medien, SMS etc. genutzt werden, ist sehr gross. Sie werden doch meist als eine Art Spielgerät angesehen. Also: reflektierter Einsatz digitaler Medien als Komplement zu anderen Lernformen!

## Etwas Literatur:

Carey, Benedict / Schmidt, Thorsten (2015): Neues Lernen. Warum Faulheit und Ablenkung dabei helfen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gasser, Peter / Jäncke, Lutz (2010): Gehirngerecht lernen. Eine Lernanleitung auf neuropsychologischer Grundlage. Bern: hep der Bildungsverlag.

Högger, Dominique (2013): Körper und Lernen. Mit Bewegung, Körperwahrnehmung und Raumorientierung das Lernen unterstützen. Bern: Schulverlag.

Jäncke, Lutz (2015): Ist das Hirn vernünftig? Erkenntnisse eines Neuropsychologen. Bern: Huber (Programmbereich Psychologie).

Kempermann, Gerd (2016): Die Revolution im Kopf. Wie neue Nervenzellen unser Gehirn ein Leben lang jung halten. München: Droemer.

Kühn, Peter (2000): Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und -methodik. In: Kühn, P. (Hrsg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Hildesheim u. a., 5–28.

Siepmann, Dirk (2007): Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 46, 59-80.

Stangl, Werner: Verarbeitungstiefe:

<http://lexikon.stangl.eu/9824/verarbeitungstiefe/>

*Be –deut –ung: morphologisches Wissen nutzen zum Wortschatzaufbau. Worte auseinander nehmen und zusammensetzen statt sie zu übersetzen*

1. Relevanz morphologischen Wissens für den Lehr-Lern-Prozess

*Verlieben* wird gemeinhin als etwas sehr Positives erlebt, *verlaufen* hingegen weniger. Beide Verben verändern ihre Grundbedeutung durch das Präfix *ver-*. Hat es denn nun keine negative Bedeutung? Offensichtlich nicht ausschliesslich. Morphologisches Wissen, d.h. die Bedeutung einzelner produktiver Silben zu kennen, öffnet Türen zur kreativen Erschliessung von unbekanntem Wortschatz, wobei man dabei durchaus auf dem Holzweg landen kann (Wieso dieser in die Irre führt, wäre auch eine Frage, der nachzugehen sich lohnen könnte.) – wie beispielsweise bei dem Analogieschluss von *herr-lich* zu *däm-lich*. Grundkenntnisse im Bereich der Wortbildung führen jedoch meist auf produktive Wege der Wortschatzerweiterung.

Mein Ausgangspunkt für die Überlegungen, welchen Gewinn morphologisches Wissen für den Lehr-Lern-Prozess haben könnte, ist die zunehmende Präsenz von internetfähigen Geräten in Lernsituationen. Je nach Lerngewohnheiten der Studierenden aus den unterschiedlichsten kulturellen Kontexten stellt es für sie eine mehr oder weniger hohe Hürde dar, sich auf ein weitgehend einsprachiges Unterrichtsgeschehen einzulassen. Die Versuchung, das nicht verstandene Vokabular schnell nachzuschauen und zu übersetzen, ist mit den allseits präsenten technischen Möglichkeiten weit aus grösser geworden. Meiner Erfahrung nach geht damit häufig eine Beschleunigung des „Vergessenskreislaufs“ einher. Bekanntermassen hat die Anwendung neurodidaktischer Forschungsergebnisse auf das Fremdsprachen-Lernen erwiesen, dass Wissen um so besser gespeichert wird, je mehr Aufmerksamkeit das Gehirn einem bestimmten Reiz gibt. Dazu kommen die Aspekte des mehrkanaligen Lernens und der möglichst positiven, und damit motivationsfördernden, emotionalen Besetzung des Lerninhalts.<sup>1</sup>

Ein Charakteristikum des Deutschen ist seine morphologische Produktivität. Durch Zusammensetzungen und das Hinzufügen bedeutungstragender Silben entsteht eine Vielfalt neuer Wortschöpfungen. Meines Erachtens wird dieses Phänomen der Sprache von Beginn des Sprachkontakts an von den Lernenden entweder als Faszinosum erlebt und damit emotional positiv besetzt oder als mühsam wahrgenommen, was zu einer eher ablehnenden Haltung der Sprache gegenüber führen kann. Gelingt es von Anfang an,

---

<sup>1</sup> Vgl. Greiner (2013)

morphologisches Wissen als Weg aufzuzeigen, um sich Wortschatz zu erschliessen und anzueignen, ist damit sehr viel gewonnen hinsichtlich der Förderung der Lernmotivation und damit einhergehend der Nachhaltigkeit des Lernprozesses.

Das Verständnis von Wortbildungsmorphemen leistet sowohl für den analytischen wie für den synthetischen Weg der Erarbeitung von Wortschatz einen produktiven Beitrag.

## 2. Typen der Wortbildung

Die **Komposita-Bildung** ist der Aspekt der Wortbildung, mit dem die Lernenden meist zuerst konfrontiert werden. Der Unterschied zwischen *Kuhmilch* und *Milchkuh* erschliesst sich durch die Klärung von Bestimmungswort und Grundwort, wobei sich auf letzteres der Artikel bezieht. Zwei- und dreigliedrige Komposita kommen im Deutschen häufig vor, aber auch der *Eierschalensollbruchstellenverursacher* ist keine Anekdote, sondern ein ernst zu nehmendes Haushaltsgerät.

Etwas schwerer zu durchschauen sind **Derivate (Ableitungen)**, die anhand von Wortbildungsmorphemen gebildet werden, wobei **Suffixe** meist Wortarten konstituierende Funktion haben:

- Adjektive: -isch, -ig, -lich usw.
- Nomen: -ung, -heit, -keit, -e, -ling usw.
- Verben: -en

**Präfixe (Vorsilben)** verändern zumeist die Bedeutung von Verben. Die Terminologie soll an einigen Beispielen verdeutlicht werden. Die kleinste bedeutungstragende Einheit eines Wortes bezeichnet man als **Morphem**.

**be<sup>1</sup>-deut<sup>1</sup> e t<sup>3</sup>                      Be<sup>1</sup>-deut<sup>1</sup> -ung<sup>2</sup>**

**Un<sup>1</sup> nah<sup>1</sup> bar<sup>1</sup> keit<sup>2</sup>**

**<sup>1</sup>: Lexem**

**<sup>2</sup>: Wortbildungsmorphem**

**<sup>3</sup>: Flexionsmorphem**

## 3. Präfigierung bei trennbaren und untrennbaren Verben

Besonders vielfältig und produktiv ist die Präfigierung von Verben. Schon auf der Stufe A1 werden **trennbare Verben** eingeführt. Der Verbzusatz in Form von Präpositionen ist bei Verben mit konkreter Bedeutung zumeist sehr direkt nachvollziehbar, *mitgehen*, *ausmachen* usw.. Häufig kommt jedoch eine abstrakte Bedeutung hinzu, die weniger unmittelbar zu erschliessen ist. Das Licht *anschalten* bzw. *ausschalten* entspricht der lexikalisch

korrekten Ausdrucksweise. Sinnvollerweise müsste man die umgangssprachlichen Varianten dazu einführen: *ausmachen* – *anmachen* und hätte die abstrakte Bedeutung von *anmachen* ergänzend zu erklären.

Neben den Präpositionalpräfixen sind weitere zu nennen:

Adverbien: her, hin, herunter, dahin, .....

Adjektive: fest, hoch, frei, los, fehl, .....

Substantive: preis, stand, teil, .....

Während diese in ihrer Bedeutungszuweisung recht einfach nachvollziehbar sind, da sie eine eigenständige Bedeutung haben, ist die Bedeutungerschliessung bei den Präfixen der untrennbaren Verben deutlich schwerer unmittelbar ersichtlich. Die grosse Anzahl der Präfixe sollte im Sinne der Überschaubarkeit und Lernökonomie auf die Einführung der häufigsten reduziert werden.

Häufigkeitsverteilung deutscher Verbalpräfixe:<sup>2</sup>

45% **ver-**

25% **be-**

15% **ent-**

10% **er-**

5% alle übrigen

Dem Grund der semantischen Unterscheidung des Präfixes *ver-* in den Worten *verlieben* und *verlaufen* nachzugehen, lohnt sich demnach, da knapp die Hälfte der untrennbaren Verben dieses Präfix aufweist.

Es lassen sich in der einschlägigen Literatur unterschiedlich differenzierte Einteilungen der Bedeutungsgruppen finden. Für die Anwendung im Sprachlernprozess scheint mir folgende vereinfachte Zusammenstellung nach Fleischer<sup>3</sup> die pragmatischste, da am ehesten überschaubar:

#### A. Das Präfix **ver-**

##### 1. *perfektivierende Funktion*

ändern – verändern      mischen – vermischen      heilen – verheilen  
sinken – versinken      hungern – verhungern      sprechen – versprechen

*etwas verarbeiten, verbrauchen*: vermauern, verweben

*zu etwas machen*: verfilmen, verdampfen, verschrotten, verkomplizieren

*zu etwas werden*: verdunsten, verwaisen

verteuern, verbessern, vereinfachen (deadjektivisch)

##### 2. *negative Bewertung*

*falsch, weg vom rechten Weg*:

verlaufen, verlernen, versprechen, verschütten

*negative Bewertung*: verwässern, verhöhnen, vergiften,

---

<sup>2</sup> nach Duden Bd. 4 (1984)

<sup>3</sup> Nach Fleischer (1983)

3. *neutrale, ornative, desubstantivische Ableitungen*  
verkorken, verglasen, vergolden, verlinken

#### B. Das Präfix **be-**

1. *intransitive Verben werden transitiviert*  
beantworten, bedienen, bejammern, belächeln, beklagen, besteigen

*intensivierende, perfektionierende Komponente:*  
laden – beladen                  wohnen – bewohnen  
grüssen – begrüssen        drängen – bedrängen

2. *ein Objekt wird mit dem durch das Basissubstantiv Bezeichneten versehen (Ornativa)*  
bebildern, befrachten, bevollmächtigen, beflaggen, bedenken, beglücken, beneiden

*Ableitungen von Adjektiven:*  
belustigen, beruhigen, bekräftigen, beschönigen (!)

#### C. Das Präfix **ent-**

*wirkt perfektivierend oder intensivierend bei Verben, die ein Weggehen oder Entfernen ausdrücken*  
entfallen, entfliehen, entweichen, entgehen, entkommen

*aufhebender Gegensatz:*  
entfesseln, entspannen, entloben, entfetten, entlieben (produktive, neuere Bildung)

#### D. Das Präfix **er-** (althochdeutsch: *ur-*, *aus-heraus*)

*lässt die gegenüber be- unterschiedliche lokale Bedeutung noch erkennen:*  
Das Haus war erleuchtet. – Das Haus war beleuchtet.

*Produktiv als deadjektivische Bildung zur Bezeichnung des Übergangs in einen anderen Zustand:*  
erheitern, erhellen, erkalten, erlahmen, erstarren, erwachen, erblinden

*Erreichen eines Ergebnisses:*  
erkämpfen, erbitten, ersparen, erarbeiten, erringen



### E. Präfixe **zer-** und **miss-**

*negative Bedeutung, oft mit perfektivierend- intensivierender Komponente*  
zerfallen, zerbröckeln, zerbrechen, zerstückeln  
missdeuten, missglücken, misshandeln

Interessant für die Lernenden scheint mir auch der Hinweis auf die anhaltende Produktivität dieser Präfixe, die sich beispielsweise in folgenden Neologismen niederschlägt:

abhängen, abspacen, abziehen (*CH-Bedeutung: ausziehen /in D umgangssprachlich für „jemanden berauben“*), anklicken, anklopfen, aufbrezeln usw.

## 4. Zusammenfassung

Auf semantischer Ebene ist die Leistung der Präfixe in folgenden Aspekten zu sehen:

- Präzisierung der Wortbedeutung
- Sprachökonomie
- Semantische Breite
- Stilistische Variabilität

Wenn es gelingt, den Lernenden den Blick für den Gewinn morphologischer Grundkenntnisse zu öffnen, dann könnte deren Aneignung den Lernprozess in folgenden Aspekten produktiv unterstützen:

- Bestimmung des Genus
- Entscheidung, ob ein Verb trennbar ist oder nicht
- Differenzierung der Wortarten (Konsequenzen für orthographische Korrektheit)
- Bedeutungserschließung
- kreative, selbstständige Wortschatzerweiterung

## Literaturverzeichnis:

Bergenholtz, Henning / Mugdan, Joachim (1979): Einführung in die Morphologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Duden Bd. 4 Grammatik (1984): Mannheim Bibliographisches Institut.

Fleischer, Wolfgang (1983, 5. Aufl.): Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliographisches Institut.

Greiner, Monika (2013): Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. München: Huber.

Heringer, Hans-Jürgen (1984): Wortbildung: Sinn aus dem Chaos. In: Deutsche Sprache 12, 1-13.



## Digitale Werkzeuge: Sprachliche Strategien

## 1. Rechtschreibkontrolle

## 2. Wikipedia

### 3. Google

#### 4. Google Translate

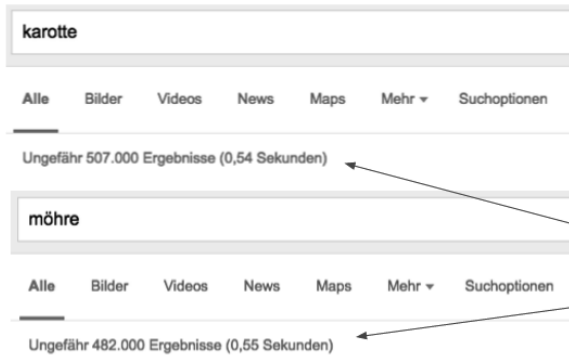
## 5. Digitale Wörterbücher - im Internet sowie im Smartphone

Manchmal wird vorausgesetzt, dass alle Schüler mit der Rechtschreibkontrolle umgehen können. Das ist aber nicht immer der Fall, und eine Erklärung darüber, wie man sich mit den roten Strichen befassen kann, ist notwendig. Man muss aber auch betonen, dass die Schreibenden die korrekte Schreibweise manchmal besser kennen als das Programm dies tut.

Unter den Schülern und Schülerinnen ist *Wikipedia* als Informationsquelle eine sehr bekannte und wichtige Webseite. Sie kann aber auch sprachlich behilflich sein. Bei *Wikipedia* findet man Wörter, die nicht im Wörterbuch zu finden sind, unter anderem die Namen von Tieren und Pflanzen, Ortsnamen und Namen von Personen, die sich je nach Sprache unterscheiden. Wenn man den richtigen Artikel in der eigenen Sprache findet, kann man einfach in der linken Spalte, unter *Sprachen*, die Sprache wechseln und den richtigen Begriff in



## Google



Schon lange haben Sprachforscher in Datenbanken Frequenzsuchen gemacht. Jetzt kann jeder dasselbe in Sekunden machen.

Bei Google lernt man nicht nur ob ein Begriff im Internet zu finden ist, man sieht auch schnell wie viele Suchergebnisse ein Begriff hat.

Ausserdem wird oft die

korrekte Schreibweise vorgeschlagen falls es im Wort Fehler hat.

## Google Translate

Automatische Übersetzungsprogramme wie z.B. *Google Translate* werden ständig verbessert, nicht nur vom Hersteller selbst, sondern auch von den Benutzern. In dieser „Übersetzer-Community“ kann jeder einen Beitrag leisten, z. B. durch Bewertungen von Übersetzungsvorschlägen in die eigene Sprache. Trotzdem muss der Benutzer auf verschiedene sprachliche Probleme achten.

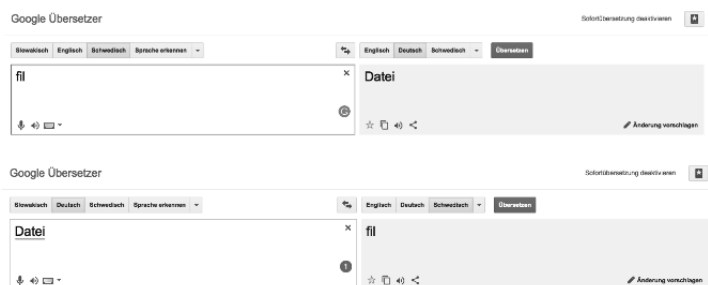
### Beispiel 1:

Ein Beispiel aus dem Schwedischen: Für das schwedische Wort „fil“ gibt es vier mögliche Übersetzungen. Für Fremdsprachige ist es nicht einfach zu entscheiden, welche Übersetzung hier die richtige ist.

### Homonyme

Schwedisch: *fil*

1. die Fahrspur
2. die schwedische Sauermilch
3. die Feile
4. die Datei



## Beispiel 2:



Ein zweites Beispiel kommt aus dem Englischen:

Eine idiomatische Wendung wurde hier wortgetreu übersetzt, was auf Deutsch eher seltsam wirkt. Mit Hilfe solcher Beispiele können die Schüler das Problem wahrnehmen und analysieren.

## Digitale Wörterbücher

Bei digitalen Wörterbüchern muss man darauf achten, auf welchen Übersetzungsprogrammen sie basieren, und dabei die oben genannten Probleme berücksichtigen. Es gibt aber auch digitale Wörterbücher, die von Verlagen herausgegeben wurden und darum verlässlicher sind. Leider sind sie häufig ziemlich teuer.

Um die Unterschiede festzustellen, kann man ein Wort oder eine Phrase mit unterschiedlichen Werkzeugen übersetzen und die Übersetzungen vergleichen. Welche Übersetzung war am besten? Warum? Gibt es einen möglichen Grund, warum die Versionen sich unterscheiden? Die Diskussionen darüber führen zu einem tieferen Verständnis dafür, welche linguistischen Merkmale im aktuellen Fall eine Rolle spielen.

Für alle unterschiedlichen Werkzeuge, mit denen nachgeschlagen oder kontrolliert werden kann, gilt, dass das Schreiben gehemmt wird, wenn der Schreiber zu oft etwas nachschlägt. Das ist aber bei Wörterbüchern aus Papier genauso wie bei digitalen Wörterbüchern.

## Digitales Leseverständnis

„Digitales Leseverständnis“ ist ein relativ neuer Begriff. Basis ist das traditionelle Leseverständnis, es werden aber noch zusätzliche Fähigkeiten dafür verlangt.

In einem Artikel, der im schwedischen Schulwerk veröffentlicht wurde, geben Anna Karin Lindqvist und Ann Bjerk Lund Larsson von der Universität Göteborg dazu die wissenschaftliche Begründung. Sie stellen fest, dass es sich um die folgenden Fähigkeiten handelt.

1. Wichtige Fragen identifizieren
2. Auskunft lokalisieren
3. Auskunft analysieren
4. Auskunft zusammenstellen
5. Auskunft kommunizieren

Wenn wir einen Lernenden bitten, etwas im Internet zu recherchieren, verlangen wir also, laut Lindqvist und Bjerklund Larsson, Folgendes:

1. die Fragestellungen zu identifizieren und Stichwörter zu formulieren
2. eine Suchmaschine zu verwenden
3. eine Liste mit Suchergebnissen lesen zu können
4. eine Webseite mit unterschiedlichen graphischen Formaten lesen zu können
5. Wege zu finden, wie Auskünfte auf einer Webseite zu finden sind
6. Wege zu finden zum Weiterklicken, damit auf gelinkten Seiten nach weiteren Informationen gesucht werden kann
7. auf eine vorhergehende Suche zurückkehren zu können
8. eine «Sackgasse» zu erkennen

Damit wir überhaupt besprechen können, wie wir am Computer lesen, muss bei allen eine entsprechende Terminologie bekannt sein. Man geht oft davon aus, dass sich die Schüler und Schülerinnen im Internet ohne Probleme bewegen können. Vielleicht ist es teilweise so, aber auch die *Digital Natives* müssen diese „Muttersprache“ lernen. Daraus einige Beispiele:

<i>Stichwortabfrage</i>	<i>URL</i>
<i>Link</i>	<i>Suchmaschine</i>
<i>Liste der Suchergebnisse</i>	<i>Eine Suche verengen</i>
<i>Eine Suche erweitern</i>	<i>Multimodalität</i>
<i>Glaubwürdigkeit</i>	<i>Quelle</i>
<i>Kontext</i>	<i>Formalität</i>
<i>Zweck</i>	

Bei Übungen, bei denen die Schüler Informationen im Internet suchen, können Folgefragen das Verständnis des Leseprozesses vertiefen. Dabei liegt der Schwerpunkt nicht auf der der eigentlichen Frage, sondern auf Folgefragen.

#### *Beispiel 1:*

1. Finden Sie die Website von McDonald's in Indien. Wie ist der URL?
- 1.1. Werfen Sie einen Blick auf das Menü. Notieren Sie die Namen von drei Hamburgern, die nicht in Ihrem Land zu finden sind.
- 1.2. Wie wird das Menü von der Kultur des Landes beeinflusst? Welche Kenntnisse braucht man, um die Unterschiede zwischen den Menüs in verschiedenen Ländern zu verstehen?

### Beispiel 2:

2. Wie viele Menschen in der Welt sprechen Chinesisch? Hier sind viele Alternativen möglich, wenigstens zwei Antworten, bitte.
  - 2.1 Welche scheint die plausibelste der Antworten zu sein? Warum?
  - 2.2 Wenn Sie zwei unterschiedlichen Webseiten anschauen, welche scheint Ihnen glaubwürdiger? Kommentieren Sie Ähnlichkeiten und Unterschiede der Webseiten mit Hilfe der folgenden Stichwörter: *formell/informell, glaubwürdig, aktuell, Quellen*.
  - 2.3 Gibt es zu der Hauptfrage (Wie viele Menschen in der Welt sprechen Chinesisch?) eigentlich eine eindeutige Antwort? Warum? Warum nicht?

Allerdings kann die Beantwortung der Folgefragen manchmal sprachlich schwierig sein und die Lehrperson muss entscheiden, ob sie je nach Niveau auch in der Muttersprache beantwortet werden können.

### Fazit

Unsere Schüler und Schülerinnen werden auf jeden Fall digitale Werkzeuge verwenden, auch wenn wir das im Unterricht nicht thematisieren. Wenn wir diese aber im Unterricht einbeziehen, können wir ihnen helfen, sie korrekt zu verwenden.

Versuchen Sie es einmal, mit ihnen zusammen!

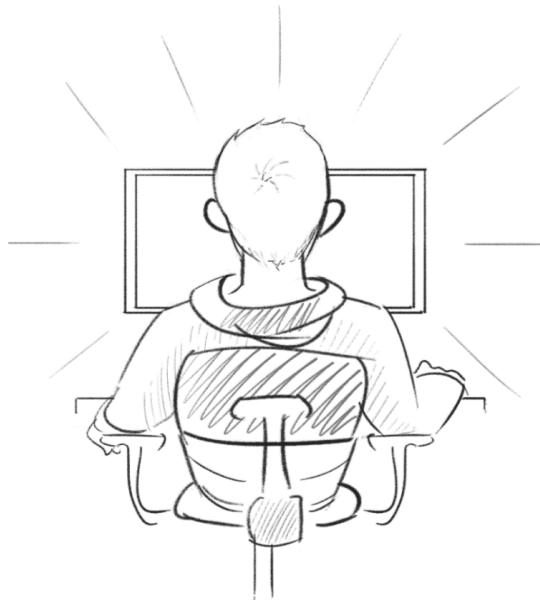


Bild: Anton Widéll <http://kalimax.tumblr.com/>

## Quellen:

Lindqvist, Anna-Karin / Bjerklund Larsson, Ann. (2014) *Bedömningsstöd i engelska: digital läsförståelse i engelska*. Stockholm: Skolverket.

Schwedische Grundschule, Klassen 3-6 (Stufe A2.1) [https://bp.skolverket.se/documents/18117255/0/Digital+I%C3%A4sning\\_%C3%A5rskurs+3-6.pdf/a008f685-32f0-4d34-9327-3e7488e4c1ff](https://bp.skolverket.se/documents/18117255/0/Digital+I%C3%A4sning_%C3%A5rskurs+3-6.pdf/a008f685-32f0-4d34-9327-3e7488e4c1ff)

Schwedische Grundschule, Klassen 7-9 (Stufe B1.1)  
[https://bp.skolverket.se/documents/18117410/0/Digital+I%C3%A4sning\\_%C3%A5rskurs+7-9.pdf/52be00da-b92a-48de-98d6-e0f6cd1b75c0](https://bp.skolverket.se/documents/18117410/0/Digital+I%C3%A4sning_%C3%A5rskurs+7-9.pdf/52be00da-b92a-48de-98d6-e0f6cd1b75c0)

Schwedisches Gymnasium, Stufen 5 und 6 (Stufen B1.2. und B2.1)  
[https://bp.skolverket.se/documents/18408025/0/Digital+I%C3%A4sning+i+engelska\\_eng+5+och+6.pdf/ab3bdf7d-1ea5-48ad-aec2-08538b20844d](https://bp.skolverket.se/documents/18408025/0/Digital+I%C3%A4sning+i+engelska_eng+5+och+6.pdf/ab3bdf7d-1ea5-48ad-aec2-08538b20844d)



## „Anwohner gestattet!“ – Theorie und Praxis der Varianten des Standarddeutschen

### Einleitung

Eine Person, die Vieh schlachtet, zu Fleisch- und Wurstwaren verarbeitet und diese verkauft, wird in Österreich meist *Fleischhauer* genannt, in Ostösterreich *Fleischhacker*, in Österreich, Norddeutschland und Mitteldeutschland *Fleischer*, im Norden und mittleren Westen Deutschlands auch *Schlachter* und in Westösterreich, in der Deutschschweiz und im mittleren Westen Deutschlands *Metzger*.<sup>1</sup> An diesem Beispiel wird ersichtlich, dass es trotz des wahrscheinlich 95% umfassenden gemeindeutschen Wortschatzes nicht möglich ist, in jedem lexikalischen Bereich in der intendierten Stillage gemeindeutsch zu schreiben. In solchen Fällen ist die Wahl eines bestimmten Wortes immer auch die Wahl, sich entweder zu einer bestimmten sprachlichen Herkunft zu bekennen oder aber diese nicht preiszugeben. Oft werden Varianten des Standarddeutschen als störend empfunden, ganz besonders beim Erwerb von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache. Im Folgenden werde ich erläutern, wie die Autorinnen und Autoren des Variantenwörterbuchs des Deutschen (Ammon et al. 2004, 2016) vorgegangen sind, um die standardsprachlichen Varianten des Deutschen auf empirischer Basis zu dokumentieren (Kapitel 2), sowie den didaktischen Stellenwert von Varianten des Standarddeutschen thematisieren (Kapitel 3). Zunächst wird das theoretische Konzept der Plurizentrik von Standardsprachen, auf dessen Basis das Variantenwörterbuch entstanden ist, kurz erläutert (Kapitel 1).

### 1. Zur plurizentrischen Perspektive auf die deutsche Standardsprache

Die Plurizentrik ist ein theoretisches Modell, standardsprachliche Variation zu erfassen, wie sie sowohl in geschriebener als auch in formell gesprochener Sprache vorkommt (Clyne 1992, Ammon 1995). Aus plurizentrischer Sicht wird dabei nicht (mehr) von einem einzigen, geographisch lokalisierbaren Zentrum einer Standardsprache ausgegangen, das die Referenzgröße für sprachliche Normen darstellt; denn aus dieser Sicht würde man sich umso mehr von der Norm entfernen, je weiter man sich in Richtung

---

<sup>1</sup> Soweit die Angaben der ersten Auflage des Variantenwörterbuchs des Deutschen (Ammon et al. 2004); in der Neuauflage (Ammon et al., 2016) werden für *Fleischer* ganz Österreich und Deutschland und für *Schlachter* ganz Deutschland als Geltungsareale angegeben.

Peripherie dieses Zentrums begibt. Im Falle des Deutschen hiesse das, je weiter man vom Norden in den Süden kommt. Das Modell der Plurizentrik von Standardsprachen trägt stattdessen dem Umstand Rechnung, dass Standardsprachen überall, wo sie National- oder Amtssprachen sind, aufgrund politisch-historischer Eigenentwicklungen eigenständige Varietäten hervorgebracht haben. Oft erweist es sich als schwierig, im ausserlinguistischen Diskurs klarzustellen, dass es bei den regionalen und nationalen Ausprägungen der deutschen Standardsprache nicht um dialektale Varianten geht (auch wenn zahlreiche Varianten ursprünglich auf den Dialekt zurückgehen mögen), sondern um Varianten, die in geschriebener und in formeller gesprochener Sprache gut belegt werden können, so auch in der Qualitätspresse und den staatlichen Medien. Man hat die standardsprachlichen Varianten, welche die Varietäten des Standarddeutschen in der Schweiz (CH), Österreich (A) und Deutschland (D) ausmachen, *Helvetismen*, *Austriazismen* und *Teutonismen* genannt, letzteres mit Vorbehalten und nur, weil es keine gute Begriffsalternative gibt (zur Begriffsdiskussion s. Schmidlin 2011:75f). Beispiele für Varianten sind der Helvetismus *Vortritt* im Strassenverkehr, wozu es den Austriazismus *Vorrang* und den Teutonismus *Vorfahrt* gibt, oder der Teutonismus *klasse* für *grossartig*. Dass eine Durchfahrt für Personen, die an der betreffenden Strasse wohnen, trotz generellem Fahrverbot erlaubt ist, wird in Deutschland mit *Anlieger frei* oder *Anwohner frei* ausgedrückt, in Österreich mit *ausgenommen Anrainer* und in der Schweiz mit *Anwohner gestattet* (Ammon et al. 2016:40).

Auch mögliche areale Geltungskombinationen werden beschrieben und in der Literatur zuweilen als *Austro-Helvetismen*, *Teuto-Austriazismen* (diese Komposita auch in umgekehrter Reihenfolge) benannt. So kommt z.B. das Wort *allfällig* sowohl in der österreichischen als auch in der schweizerischen Standardsprache vor, und der *Einzelhändler*, der in der Schweiz eher *Detailist* heisst, wird sowohl in Österreich als auch in Deutschland verwendet. Die Variation der Standardsprache wird also nicht durch die Landesgrenzen allein strukturiert. Varianten, die in nationenübergreifenden Regionen gebräuchlich sind, sind häufiger anzutreffen als Varianten, die national beschränkt sind. (Zur theoretischen Debatte zur Plurizentrik vs. Pluriarealität s. Schmidlin 2011:81f, Elspaß / Niehaus 2014, Niehaus im Druck). Aufgrund von Regionalmarkierungen in einschlägigen Vollwörterbüchern ist die plurizentrische (im Sinne sowohl der nationalen als auch regionalen) Variation auf vielleicht 5% zu veranschlagen. Der Anteil an Wortschatzeinheiten, durch die sich die Varietäten voneinander unterscheiden, ist also klein und gefährdet die sprachkulturelle Einheit des deutschen Sprachraums keineswegs. Dennoch sind die national- und regionalspezifischen Varietäten des Deutschen in der Regel gut erkennbar. Die vielleicht 5% lexikalischer Besonderheiten betreffen oft zentrale Lebensbereiche; es sind Wörter, die im alltäglichen Standardsprachegebrauch häufig sind und aus diesem Grund didaktisch nicht einfach vernachlässigt werden können. Sobald die Standardsprache zudem gesprochen wird, sorgen markante Unterschiede in der Aussprache dafür, dass die Varietäten national (in manchen Fällen zudem regional) gut zugeordnet werden können. Die Aussprachevariation der Standardsprache ist mittlerweile gut dokumentiert (König 1989, Krech et

al. 2010, Hove 2002). Die jeweilige Kontrastierung von Nachrichtensprechern der staatlichen Fernsehsender in Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz zeigt dies, trotz einiger Konvergenzentwicklungen (Werlen 2004), noch immer deutlich auf. Eine im Vergleich zur Lexik und zur Aussprache geringere Rolle spielen morphologische und syntaktische Unterschiede – diese werden im internationalen Forschungsprojekt *Variantengrammatik des Standarddeutschen* erforscht (Niehaus 2016, Dürscheid / Elspaß 2015, <http://www.variantengrammatik.net/> (7.6.2017)). Markant, aber lexikographisch schwierig darstellbar sind schliesslich pragmatische Unterschiede, also Unterschiede des Sprachgebrauchs in bestimmten Situationen. Ein Beispiel für einen pragmatischen Helvetismus ist, dass man nach einer kurzen Unterbrechung eines Telefongesprächs sein Gegenüber fragt: „Sind Sie noch da?“ Dies ist eine schweizerische Gewohnheit in der Telekommunikation, die ausserhalb der Schweiz offenbar für Erheiterung sorgen kann.

## 2. Lexikographische Aufzeichnung von Varianten des Standarddeutschen

Die Varianten des Standarddeutschen werden seit den 1960er Jahren lexikographisch aufgezeichnet, einerseits als Sammlungen von so genannten Besonderheiten der deutschen Standardsprache (Meyer 1989, 2006, Ebner 2009) und andererseits als lexikographische Einträge bspw. im *DUDEN Universalwörterbuch* oder dem *Grossen Wörterbuch der deutschen Sprache* (DUDEN 1999) sowie in Wörterbüchern für Deutsch als Fremdsprache. Besonders hervorzuheben ist hier das *Langenscheidt Grosswörterbuch für Deutsch als Fremdsprache* 2003. Beim *Variantenwörterbuch des Deutschen* (Ammon et al. 2004, 2016) handelt es sich hingegen nicht um ein Vollwörterbuch, sondern um eine Sammlung der wichtigsten Varianten aus dem ganzen deutschen Sprachraum, die erstmals vergleichend dargestellt werden. Sämtliche Wörterbuchartikel sind in ein komplexes Verweissystem eingebunden. Um das Beispiel des Vortragstitels aufzugreifen: Die Varianten *Vortritt*, *Vorrang* und *Vorfahrt* („Recht, eine Kreuzung oder Einmündung zeitlich vor einem anderen herankommenden Fahrzeug zu passieren“) verfügen über je eigene Wörterbucheinträge, wo die Varianten nicht nur erklärt, belegt und Kompositabildungen vermerkt werden, sondern wo jeweils auch auf die Varianten in den anderen Sprachregionen verwiesen wird.<sup>2</sup> Zudem ist das Variantenwörterbuch nicht einfach eine Kompilation aller bereits in Wörterbüchern verzeichneter Varianten des Standarddeutschen, sondern es wurde für seine Erarbeitung ein aktuelles Textkorpus neu erhoben und ausgewertet.

---

<sup>2</sup> In der ersten Auflage des Variantenwörterbuchs (Ammon et al. 2004) werden folgende Geltungsareale angegeben: *Vorfahrt* D, *Vorrang* A D-südost, *Vortritt* CH. Die Überarbeitung und aktuelle empirische Überprüfung des Artikels in Ammon et al. 2016 ergab neu: *Vorfahrt* A D, *Vorrang* A D-südost, *Vortritt* CH.

Bei der Auswahl der Quellen wurde sowohl in Bezug auf die Verlagsorte als auch in Bezug auf die Herkunft der Autorinnen und Autoren auf eine breite regionale Verteilung geachtet. Unter den Presstexten sind Produkte mit lokaler, regionaler wie auch überregionaler Reichweite vertreten. Das Textkorpus umfasste für die Erstauflage (Ammon et al. 2004) für Deutschland, Österreich und die Schweiz jeweils folgende Textkategorien: Tages- und Wochenzeitungen; Zeitschriften, Illustrierte, Magazine; populäre Sachbücher; „gehobene“ Romane, Kriminalromane, Trivialromane; Kinder- und Jugendbücher; Prosatexte aus literarischen Anthologien; Broschüren, Werbetexte, Formulare, Gesetzestexte; formelle mündliche Quellen; Internetquellen. Alle Quellen sind also offiziell herausgegeben worden, private Schriftlichkeit wurde nicht berücksichtigt. Bei den Sachtexten wurde zudem auf eine breite Verteilung auf inhaltliche Domänen, orientiert an bereits vorhandenen volkskundlichen Kategorien, geachtet: z.B. Bildung, Erziehung; Öffentliche Institutionen; Tourismus, Gastronomie und Verkehrswesen; Sport, Spiel, etc. Bei der Erarbeitung der potenziellen Varianten wurden die Quellentexte von Teams in Österreich, der Schweiz und in Deutschland in mehreren Lesegängen auf standardsprachliche Varianten hin überprüft.<sup>3</sup> In den Quellen markiert wurde alles, was den Bearbeitern als fremd und ihnen in ihrer eigenen Varietät als ungebräuchlich erschien.

Bei Zweifelsfällen entschied eine Besprechung innerhalb der nationalen Teams über die definitive Markierung einzelner Varianten, bevor die markierten Quellentexte an die Teams in Österreich und Deutschland verschickt wurden. Allfällige nationale Varianten des Standarddeutschen wurden so durch Sprecher der jeweils anderen Zentren, also aus der Fremdperspektive, identifiziert. In Deutschland und Österreich wurde für die regionale Variation innerhalb der Zentren zudem auf ein Netz von Informanten aus allen Subregionen zurückgegriffen. Nach beendetem Rundlauf wurden die so ermittelten standardsprachlichen Varianten in einer Datenbank erfasst. Mit anderen Worten: Man ging bei der Erhebung der Varianten zunächst von der individuellen Repräsentation der Variation beim einzelnen, linguistisch geschulten Beurteiler aus. Dann überprüfte man diese individuelle Repräsentation auf ihre Mehrheitsfähigkeit innerhalb der Forschungsteams.

Schliesslich erhob man empirisch die Repräsentation im ganzen Sprachraum, soweit sie sich quantitativ ermessen lässt. Dies geschah mit Hilfe von Korpusanalysen, in denen die fraglichen Varianten in bestehenden elektronischen Textsammlungen gesucht wurden. Für Frequenzanalysen wurde auch das WWW als Kontrollkorpus beigezogen. Entscheidend beim WWW war die Funktion der domain-spezifischen Abfrage. Nur ca. 45% der anfäng-

---

<sup>3</sup> Das Projekt *Wörterbuch der nationalen und regionalen Varianten der deutschen Standardsprache* wurde von Forschungsteams an den Universitäten Duisburg, Innsbruck und Basel 1997-2003 bearbeitet und hauptsächlich gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG, den Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) in Österreich und den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF).

lich markierten Ausdrücke erwiesen sich im Laufe dieser weiteren empirischen Überprüfungen tatsächlich als regionale und nationale Varianten, welche in die engere Auswahl für Artikel im Variantenwörterbuch kamen.<sup>4</sup>

Die Auswertung des Korpus förderte unterschiedliche Variantendichten je nach regionaler Herkunft der Texte, nach Textsorte, Erscheinungsjahr und Genre zu Tage (ausführlich beschrieben in Schmidlin 2011). Beispielsweise ist die Variantendichte in literarischen Texten am geringsten und in Zeitungen am höchsten; national- und regionalspezifische Inhalte der Tagespresse erhöhen den Anteil der Sachspezifika und damit die Variantendichte. Nicht überraschend ist der Befund, dass kleinräumige Zeitungen (z.B. *Bote der Urschweiz*) mehr Varianten aufweisen als grossräumige (z.B. *Neue Zürcher Zeitung*), ebenso wenig wie die Tatsache erstaunt, dass die Variantendichte zwischen den Rubriken grosse Unterschiede aufweist; z.B. hat das Feuilleton eine geringe und der Lokalteil eine grosse Variantendichte. Wichtig ist aber festzuhalten, dass Varianten des Standarddeutschen auch in Zeitungen gehobener Qualität und grosser Reichweite, Beispiele dafür sind *Die Presse* in Österreich und die *Neue Zürcher Zeitung* in der Schweiz, häufig vorkommen. Varianten kommen also nicht nur in Boulevard-Blättern wie *Blick*, *Bild* oder der *Kronenzeitung* vor.

Bei der Neubearbeitung des Variantenwörterbuchs<sup>5</sup>, die im September 2016 erschien (Ammon et al. 2016), hat man auf belletristische Texte verzichtet und ganz auf elektronische Zeitungs-Korpora gesetzt, „ausgehend von der These, dass gerade Zeitungstexte die standard(schrift)-sprachlichen Varietäten des Deutschen repräsentieren, einen gewissen Vorbildcharakter haben und zudem aber auch regionale bzw. nationale Differenzen aufweisen.“ (Ammon et al. 2016: XIV) 1500 Artikel der Erstauflage, die den neuen empirischen Überprüfungskriterien nicht mehr standhielten (Ammon et al. 2016: XIX), schieden aus. Es kamen jedoch 2100 neu erhobene Varianten hinzu.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Für vertiefende Informationen zum empirischen Verfahren s. Bickel 2000, Schmidlin 2011.

<sup>5</sup> Das Projekt *Variantenwörterbuch des Deutschen – NEU* wurde von Forschungsteams an den Universitäten Duisburg-Essen, Wien und Basel 2012-2014 bearbeitet und hauptsächlich gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG, den Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) in Österreich und den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF).

<sup>6</sup> Weitere Informationen zur Neubearbeitung des Variantenwörterbuchs s. Fink et al. 2015, Bickel et al. 2015, Bickel 2012, Schneider-Wiejowski 2013.

### 3. Zur Bedeutung der Plurizentrik für den Sprachunterricht

Dass die Lernenden des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache auf die regionale und nationale Variation vorzubereiten sind, liegt auf der Hand. Umstrittener ist, welche Sachverhalte und welches Mass an Variation im DaF-/DaZ-Unterricht angemessen sind. Eichinger (2005:21f) plädiert dafür, schriftnahe Varianten prioritär zu behandeln gegenüber Elementen, die deutliche Merkmale der gesprochenen Varietät zeigen, da die Konzeptualisierungen dessen, was als angemessener gesprochener Gebrauchsstandard gilt, regional und national stark variieren. Da sich das Variantenwörterbuch auf geschriebene Korpora stützt, kann sein Einsatz im DaF-/DaZ-Unterricht aus dieser Perspektive also als angemessen gelten. Wie stark werden aber lexikographische und sprachwissenschaftliche Beschreibungen der Varianten des Standarddeutschen, die es nicht erst seit Erscheinen des Variantenwörterbuchs (Ammon et al. 2004) gibt, in den Unterricht einbezogen? Hägi (2015) weist darauf hin, dass bis 1990 die standardsprachliche Variation im DaF-/DaZ-Unterricht weitgehend unberücksichtigt blieb. In den Lehrmaterialien waren nur klischeehaft verzerrte und auf touristische Kontexte beschränkte Blicke auf das Deutsche in Österreich und der Schweiz auszumachen, was einer Fremdmachung des Deutschen ausserhalb Deutschlands (dem *Othering*, s. Thomas-Olalde / Velho 2011, vgl. Shafer 2015:16), gleichkommt. Seither hat es einige Meilensteine bei der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes gegeben, darunter die ABCD-Thesen 1990 auf Anregung des Internationalen Deutschlehrerverbands IDV oder die ÖSD-Prüfungen nach den Stufen des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (s. Glaboniat et al. 2002).

Bei den aktuelleren Beispielen aus Lehrwerken, die Hägi (2015) heranzieht, fällt jedoch schnell auf, dass eine Differenzierung zwischen Dialekt und Standardvarianten nach wie vor Not tut, dass sich mit dem Varietätenpurismus aber ein weiteres Problem abgezeichnet hat. Dies bringt uns weg von Verständlichkeit und Handlungsfähigkeit als didaktischem Ziel. Hägi (2015) zitiert in diesem Zusammenhang einen Bericht (Dirim et al. 2013:127) über einen Schüler, der in Österreich dafür korrigiert wird, dass er *Kartoffel* statt *Erdäpfel* verwendet – ein Beispiel dafür, wie die Variantenthematik zum ideologischen Kampfplatz umfunktioniert wird. Hägi schreibt treffend:

*„Die Plurizentrität des Deutschen wird bisweilen als Ausgangspunkt für sprachpuristische und nationalistische Anliegen instrumentalisiert. Es ist nachvollziehbar, wenn durch solche heiklen Kontexte und Gratwanderungen die Plurizentrik im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ausgeklammert wird. Eine Lösung, die der standardsprachlichen Variation des Deutschen gerecht wird, ist es allerdings nicht.“ (Hägi 2015:123)*

Auch Niehaus (im Druck) warnt davor, besonders in Bezug auf die Standardsprache in Österreich das monozentrische binnendeutsche Konzept durch ein nationales Konzept absoluter Varianten zu ersetzen und bspw. nur noch *das E-mail* statt *die E-mail* als richtig gelten zu lassen. Gerade in Österreich sind oft mehrere Varianten hinreichend häufig, um problemlos

als Standard anerkannt zu werden, und entsprechend ist die Variantentoleranz als oberstes Ziel zu betrachten, das der Realität des Sprachgebrauchs am ehesten gerecht wird. Vor allem aber wird sowohl mit jeder Form des Variantenpurismus als auch mit dem Negieren standardsprachlicher Variation die Chance vergeben, über sprachökonomische und sprachökologische Dimensionen von Standardsprachen nachzudenken. Wie entstehen Sprachnormen, wer kodifiziert sie, wie verändern sie sich? Dabei sollten die im vorliegenden Bericht erwähnten lexikographischen Werke gerade dazu dienen zu vermitteln, dass die regionale und nationale Dimension eine von mehreren Variationsdimensionen der deutschen Sprache darstellt. Von zentraler Wichtigkeit im Zusammenhang mit regionalen und nationalen Zweifelsfällen scheint mir die Vermittlung des Stellenwerts lexikographischer arealer Markierungen zu sein. Möglicherweise kommt die Variantenskepsis gerade vieler Lehrerinnen und Lehrer<sup>7</sup> dadurch zustande, dass die Markierungen *schweiz.* oder *österr.* in Wörterbucheinträgen nicht als Angabe zur Herkunftsregion einer standardsprachlichen Variante gelesen wird, sondern inadäquaterweise als *cave!* bei der produktiven Verwendung der Standardsprache. Hier ist die linguistisch-lexikographische Aus- und Weiterbildung der Lehrenden gefordert. Dazu gehört auch, damit umgehen zu lernen, dass Varianten ihren Status ändern können und ihre Angemessenheit an einen spezifischen Verwendungszusammenhang gebunden sein kann, wie die Neuauflage des Variantenwörterbuchs (Ammon et al. 2016) für einige Ausdrücke zeigt.

## Literaturverzeichnis

- [ABCD-Thesen] ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: Deutsch als Fremdsprache Heft 5, 306-308.
- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin, New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Ebner, Jakob / Esterhammer Ruth / Gasser, Markus / Hofer, Lorenz / Kellermeier-Rehbein, Birte / Löffler, Heinrich / Mangott, Doris / Moser, Hans / Schläpfer, Robert<sup>†</sup> / Schlossmacher, Michael / Schmidlin, Regula / Vallaster, Günter (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin, New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Lenz, Alexandra N. (2016): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Arnett, Carlee / Levine, Glenn S. (2012): More than a Culture Capsule: Teaching Switzerland and Austria in the German Curriculum / A Pluricentric Approach to Teaching German. In: Die Unterrichtspraxis. Teaching German 45.2, 2012, Wiley Online Library.

---

<sup>7</sup> Zu Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf die Varianten s. Davies (im Druck), Scharloth 2006, Schmidlin 2011.

- Bickel Hans (2012): Deutsche Varietäten in Internetkorpora – eine kleine Entwicklungsgeschichte. In: Elmiger, Daniel / Kamber, Alain (Hrsg.): *La linguistique de corpus - de l'analyse quantitative à l'interprétation qualitative*. Travaux neuchâtelois de linguistique Nr. 55, 7–23.
- Bickel, Hans (2000): Das Internet als Quelle für die Variationslinguistik. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): *Vom Umgang mit sprachlicher Variation: Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte*. Festschrift für Heinrich Löffler zum 60. Geburtstag. Basel, Tübingen: A. Francke, 111–124.
- Bickel, Hans / Hofer, Lorenz / Suter, Sandra (2015): Variantenwörterbuch des Deutschen (VWB) – NEU. Dynamik der deutschen Standardvariation aus lexikografischer Sicht. In: Kehrein, Roland / Lameli, Alfred / Rabanus, Stefan (Hrsg.): *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin, Boston: de Gruyter, 541–562.
- Clyne, Michael (1992) (ed.): *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Davies, Winifred V. (im Druck): Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten. In Davies, Winifred V. / Häcki Buhofer, Annelies / Schmidlin, Regula / Wagner, Melanie / Wyss, Eva (Hrsg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis: Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*. Tübingen, Basel: Narr, Francke und Attempto.
- Dirim, Inci / Eder, Ulrike / Springsits, Birgit (2013): *Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik*. Innsbruck etc.: Studienverlag.
- Duden Deutsches Universalwörterbuch (1996): Bearbeitet von Günther Drosowski und der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.
- Duden Deutsches Universalwörterbuch (2007): Hg. von der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.
- Duden. Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache (2000): Elektronische Daten. Hrsg. Bibliographisches Institut, Mannheim. Mannheim: F.A. Brockhaus: Dudenverlag.
- Duden. Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden (1999): Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.
- Dürscheid, Christa / Elspaß, Stephan (2015): Variantengrammatik des Standarddeutschen. In: Kehrein, Roland / Lameli, Alfred / Rabanus, Stefan (Hrsg.): *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin, Boston: de Gruyter, 563–584.
- Ebner, Jakob (2009): *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. 4., völlig überarbeitete Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Eichinger, Ludwig M. (2005): Deutsch in Österreich. In: *GFL German as a foreign language* No. 1, 1–23.
- Elspaß, Stephan / Niehaus, Konstantin (2014): The standardization of a modern pluriareal language. Concepts and corpus designs for German and beyond. In: *Orð og tunga* 16, 47–67.
- Fink, Juliane / Gellan, Andreas / Kleene, Andrea (2015): Neuerungen in der Zweitauflage des Variantenwörterbuchs des Deutschen (VWB). In: Lenz, Alexandra N. / Breuer, Ludwig M. / Glauninger, Manfred M. / Kallenborn, Tim (Hrsg.):



- Dialekte und ihre Dynamik im Bairischen Sprachraum. Beiträge zur 12. Bayerisch-Österreichischen Dialektologentagung, Wien.
- Glaboniat, Manuela et al. (2002): Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel. Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2. Berlin: Langenscheidt.
- Hägi, Sara (2014): Eine Tüte voller Leckerbissen. Feinheiten der deutschen Sprache aus plurizentrischer Sicht. In: IDE, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 3/2014, 69–77.
- Hägi, Sara (2014): Eintüten (D) und schubladisieren (A, CH)? Ein Varianten-Sortivorschlag für konstruktive Begegnungen mit der Plurizentrik im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=Cathedra Magistrium. CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Bd. II). Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium. 81– 96.
- Hägi, Sara (2015): Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachpolitisch-didaktisches Problem. In: Lenz, Alexandra N. / Glauninger, Manfred (Hrsg.): Standarddeutsch im 21. Jahrhundert – Theoretische und empirische Aspekte mit einem Fokus auf Österreich. Vienna university press (Wiener Arbeiten zur Linguistik 1), 109–135.
- Hove, Ingrid (2002): Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz. Tübingen: Max Niemeyer.
- König, Werner (1989): Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland. Ismaning: Hueber.
- Krech, Eva-Maria / Stock, Eberhard / Hirschfeld, Ursula / Anders, Lutz-Christian (2010): Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin: de Gruyter.
- Langenscheidt Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen wollen (2003): Dieter Götz et al. (Hrsg.), in Zusammenarb. mit der Langenscheidt-Redaktion. Berlin: Langenscheidt.
- Meyer, Kurt (1989): Wie sagt man in der Schweiz. Mannheim: Dudenverlag.
- Meyer, Kurt (2006): Schweizer Wörterbuch. So sagen wir in der Schweiz. Mit einem Beitrag von Hans Bickel. Frauenfeld: Verlag Huber.
- Niehaus, Konstantin (2016): Areale Variation in der Syntax des Standarddeutschen. Ergebnisse zum Sprachgebrauch und zur Frage Plurizentrik vs. Pluriarealität. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 82(2), 134–168.
- Niehaus, Konstantin (Im Druck): Die Begrenztheit plurizentrischer Grenzen: Grammatische Variation in der pluriarealen Sprache Deutsch. Erscheint in: Davies, Winifred V. / Häcki Buhofer, Annelies / Schmidlin, Regula / Wagner, Melanie / Wyss, Eva (Hrsg.): Plurizentrik des Deutschen: Zwischen Norm und Praxis.
- Scharloth, Joachim (2006): Asymmetrische Plurizentralität und Sprachbewusstsein. Einstellungen der Deutschschweizer zum Standarddeutschen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 33, 236–267.
- Schmidlin, Regula (2011): Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin, New York: de Gruyter.
- Schmidlin, Regula (2013): Gebrauch und Einschätzung des Deutschen als plurizentrische Sprache. In: Schneider-Wiejowski, Karina / Kellermeier-Rehbein, Birte / Haselhuber, Jakob (Hrsg): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache. Berlin: De Gruyter, 23–42.

- Schneider-Wiejowski, Karina (2013): Zur Überarbeitung des Variantenwörterbuchs am Beispiel der Teutonismen. In: Schneider-Wiejowski, Karina / Kellermeier-Rehbein, Birte / Haselhuber, Jakob (Hrsg.): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache. Berlin: De Gruyter, 43-64.
- Shafer, Naomi (2015): DACH unter der Lupe. Zu einem Leitfragenkatalog aus dem Workshop C für die DACH- bezogene Analyse von DaF-(Landeskunde-)Materialien. In: IDV-Magazin 88, 15-20.
- Thomas-Olalde, Oscar / Velho, Astride (2011): Othering and its Effects – Exploring the Concept. In: Niedrig, Heike / Ydesen, Christian (Hrsg.): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Frankfurt am Main: Lang, 27-51.
- Werlen, Iwar (2004): Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz. In: Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 79, 1-30.

Chunks:  
Zwischen Wörterbuch und Grammatik



## *Chunks als Schnittstelle zwischen Lexikon und Grammatik. Skizze eines handlungsorientierten Ansatzes zum Erwerb sprachlichen Wissens*

### 0. Einleitende Bemerkungen

Kompetenter – d.h. flüssiger, idiomatischer und korrekter – Sprachgebrauch kennzeichnet sich durch frequente, konventionalisierte und somit erwartbare Mehrwort-Ausdrücke, Konstruktionen und Muster unterschiedlicher Komplexität. Was dies in Bezug auf die traditionell in der Sprachwissenschaft vorgenommene getrennte Betrachtung von Lexikon und Grammatik bedeutet, wird von Siyanova-Chanturia & Martinez so zusammengefasst:

*"The finding that MWEs [multi-word expression, K.A.] are integral building blocks of language undermines traditional distinctions between the lexicon and grammar and raises questions about the way linguistic knowledge is learnt and subsequently represented in the lexicon of a native speaker and a L2 learner." (Siyanova-Chanturia & Martinez 2015: 551).*

Ausgehend von dieser Feststellung stehen zum einen die theoretische Verortung der auch als Chunks bezeichneten komplexen Form-Funktions-Einheiten im Sprachsystem und zum anderen ein sich daraus ergebender Vorschlag für eine kompetenz- und handlungsorientierte Vermittlung zweit- und fremdsprachlichen Wissens im Fokus des vorliegenden Aufsatzes. Dabei soll vom Ende her gedacht werden: was sollen die Lernenden können, und wie kann dieses Ziel am besten erreicht werden? Dass sich Lehrzeitpunkte und Lernzeitpunkte voneinander unterscheiden, *Input* also nicht mit *Intake* gleichzusetzen ist und dass Sprachenlernen ein langwieriger und anspruchsvoller Prozess ist, dem eine gewisse „Inkubationszeit“ eingeräumt werden muss, ist eine inzwischen weitgehend akzeptierte Einsicht. Allerdings erscheint es möglich und sinnvoll, Lernende schon während dieses Prozesses sprachlich handlungsfähig zu machen. Wie dies aussehen könnte, soll im zweiten Teil dieses Beitrags dargestellt werden. Da sprachliches Wissen in Abhängigkeit von Faktoren wie Alter, Vorwissen oder Lernsetting unterschiedlich erworben wird, erscheint im vorliegenden Zusammenhang eine kurze Behandlung der wesentlichen Merkmale und Unterschiede von explizitem und implizitem Wissen und Lernen sinnvoll. Zunächst soll jedoch die zuvor bereits angesprochene klassische Zweiteilung des Sprachsystems in Grammatik vs. Lexikon kritisch beleuchtet und in diesem Zusammenhang die Frage diskutiert werden, wie so unterschiedliche Mehrwortausdrücke wie „Hallo, wie geht's?“, „Keine Ursache!“, „schweren Herzens“, „grausiger Fund“, „eine Entscheidung treffen“, „in Strömen regnen“ oder „Das kann ja wohl nicht wahr sein!“ theoretisch zu fassen und zu verorten sind.

## 1. Lexikon vs. Grammatik

Die traditionelle Sprachwissenschaft, aber auch nativistisch und generativ geprägte Ansätze gehen von der einfachen Annahme aus, dass auf idiosynkratische Verknüpfungen von Form und Inhalt ganzheitlich und auf regelmäßige Verknüpfungen von Form und Inhalt analytisch zugegriffen wird. Entsprechend sind idiosynkratische Zeichen im Lexikon inventarisiert, während regelmäßige Zeichen in der Grammatik gebildet werden. Seit jeher stellen einzelne sprachliche Phänomene wie Komposita oder Partikelverben eine strikte Lesart dieser Konzeption in Frage und machen deutlich, dass es sich hier um eine fließende Grenze handeln muss.

Mittels korpuslinguistischer Methoden ist es gelungen, „eine ungeahnte Vielfalt an Mehrwortausdrücken [aufzuspüren], die nicht-kompositionelle Eigenschaften oder doch zumindest einen hohen Grad an Usualität aufweisen, und ihren Platz im Lexikon (oder Konstruktikon) zu beanspruchen scheinen“ (Engelberg et al. 2011:5). Aus diesem Grund wird in neueren, konstruktionsgrammatischen Ansätzen die zuvor erläuterte strenge Grenzziehung bzw. die modulare Konzeption von Lexikon und Grammatik nachdrücklich in Frage gestellt (vgl. v.a. Goldberg 2006). Im Konstruktivismus werden sprachliche Systeme als Inventare von nicht-kompositionellen Form-Bedeutungs-Paaren betrachtet, die verschieden hohe Komplexitäts- und Abstraktionsgrade aufweisen können. Der Begriff der Konstruktion ist allerdings insgesamt etwas unscharf, und da es eine Reihe unterschiedlicher konstruktionsgrammatischer Ansätze gibt, koexistieren auch mehrere, unterschiedlich detailliert ausgearbeitete Auffassungen davon, was unter einer Konstruktion zu verstehen ist. Gemeinsam ist allen Ansätzen die Annahme, dass Konstruktionen arbiträre, nicht aus ihren Bestandteilen ableitbare bzw. vorhersagbare Gesamtbedeutungen aufweisen.<sup>1</sup> D.h. die Gesamtbedeutung einer Konstruktion kann nicht vollständig aus den jeweiligen Einzelbedeutungen und Verknüpfungsbeziehungen abgeleitet werden: es kommt außerdem immer noch eine Konstruktionsbedeutung hinzu, die Informationen über ihre Funktion im Gebrauch enthält.

Der Auffassung von Goldberg (2006) zufolge wird das gesamte sprachliche Wissen in Form von Konstruktionen gespeichert. Daneben gibt es Ansätze, die davon ausgehen, dass Konstruktionen neben grammatischen Regeln und traditionellen lexikalischen Einträgen existieren. Entsprechend wird das postulierte ‚Konstruktikon‘ entweder anstelle von Lexikon und Grammatik angenommen, als Teil des Lexikons oder der Grammatik konzipiert oder als Drittes neben Lexikon und Grammatik gestellt. Da alle sprachlichen Ausdrücke, deren Gesamtbedeutung sich nicht aus den Einzelbedeutungen seiner Bestandteile ableiten lässt, als Konstruktionen aufgefasst werden, zählen

---

<sup>1</sup> Der Minimalkonsens, auf den sich auch Nicht-Konstruktionisten verständigen können, besteht darin, dass Morpheme Konstruktionen sind und im Lexikon abgespeichert werden (vgl. Müller 2011:213), und zwar weil sich ihre Bedeutung nicht aus den Phonemen ableiten bzw. vorhersagen lässt, aus denen sie bestehen.

sämtliche Phraseme, Idiome, Routineformeln, Floskeln und Redewendungen, aber auch Kollokationen inklusive Zwillingsformeln und Funktionsverbgefüge sowie kollokationsähnliche Ausdrücke dazu.<sup>2</sup> Goldberg (2006) rechnet überdies auch kompositionelle und somit theoretisch vorhersagbare Ausdrücke zu den Konstruktionen, allerdings unter der Voraussetzung, dass sie frequent sind und aus diesem Grund nicht bei jedem – produktiven oder rezeptiven – Gebrauch neu zusammengesetzt oder analysiert werden, sondern stattdessen ganzheitlich aus dem mentalen Lexikon abgerufen werden. D.h. auch regelhaft gebildete Äußerungen wie im Hinblick auf die kommunikative Funktion eindeutige und transparente Satzmuster à la „*Ich hätte gern...*“, „*Wo finde ich ...?*“, „*Wie wär's mit...*?“ oder Syntagmen wie „habe gegessen“ oder „bin interessiert“ sind aufgrund ihrer Häufigkeit Goldberg zufolge als Konstruktionen zu betrachten. Außerdem werden auch andere regelhaft gebildete Ausdrücke bzw. Ableitungen wie z.B. „*Trinker*“ als Konstruktionen bezeichnet, weil ihre Bedeutung eine andere ist als die Summe der Bedeutungen ihrer Komponenten „trink-“ und „-er“. Sie sind wie die aufgrund ihrer Gebrauchshäufigkeit hochgradig lexikalisierten Ableitungen „*Leser*“ oder „*Fahrer*“ in den mentalen Lexika kompetenter Sprecher/innen sowie im Grundwortschatz von Wörterbüchern enthalten.

Insgesamt variieren Konstruktionen somit im Hinblick auf das Kriterium „Festigkeit“: während einige Konstruktionen (wie Phraseologismen, Formeln oder Redewendungen) vollkommen fixiert sind, können andere (wie die o.g. Satzmuster) variieren, da sie Leerstellen eröffnen, die unterschiedlich gefüllt werden können, und somit produktiv sein. Allerdings ist es trotz der vorhandenen ‚Regelhaftigkeiten‘ in scheinbar kompositionellen Konstruktionen häufig nicht möglich, allein aus den lexikalischen Bedeutungen der einzelnen Bestandteile die kommunikative Gesamtbedeutung bzw. -funktion abzuleiten. Als Beispiel mag hier die gemäß syntaktischer Regeln konstruierte Frage: „*Wie geht's?*“ dienen. Aus den Bedeutungen der einzelnen Elemente *wie*, *geht* und *es* kann nicht vorhergesagt werden, dass es sich bei der Äußerung um eine Frage nach dem Befinden der befragten Person handelt. Ähnlich verhält es sich mit Ausdrücken wie „ins Kino gehen“ – die Gesamtbedeutung des Syntagmas (nämlich die Absicht, einen Film zu sehen) ist eine andere als die Summe der Einzelteile (nämlich die Bezeichnung einer direktionalen Handlung), und zwar obwohl die Sequenz regelhaft gebildet ist. Somit spricht einiges dafür, auch kompositionelle Formulierungen genau darauf hin zu prüfen, ob sie nicht eventuell Konstruktionen sind und daher anders gespeichert und abgerufen werden. Dies hätte Konsequenzen für ihren Erwerb und ihre Vermittlung, insofern als Lernende zusätzliche Informationen zum angemessenen Gebrauch solcher Formulierungen benötigen („Wer sagt was in welcher Situation, mit welcher Absicht und mit welchem Effekt zu wem?“).

---

<sup>2</sup> Ausnahmen scheinen auf den ersten Blick transparente Kollokationen wie „*Zähne putzen*“, „*den Tisch decken*“ oder „*das Handtuch werfen*“ zu sein, da sie verstanden werden können, sofern die Bedeutungen der jeweiligen Elemente bekannt sind; allerdings gilt dies nur für deren Rezeption, nicht aber für die Produktion. Um nicht Formulierungen wie „*Zähne waschen*“, „*den Tisch legen*“ oder „*das Handtuch schmeißen*“ zu produzieren, muss die Kollokation bekannt sein.

Für den vorliegenden Kontext von besonderer Relevanz ist die Tatsache, dass es sich beim Konstruktivismus um eine gebrauchsbasierte Konzeption von Sprache handelt (vgl. dazu auch Tomasello 2003, 2006). Konstruktionen sind kognitive Einheiten, die usualisierte Muster enthalten, die hinsichtlich Form und Bedeutung bzw. Funktion fest miteinander verknüpft sind. Die Tatsache, dass in ähnlichen Situationen ähnliche Formulierungen verwendet werden, führt dazu, dass sprachliche Verwendungsmuster entstehen, die in den Köpfen der Sprecher/innen aufgrund ihrer hohen Gebrauchshäufigkeit als Konstruktionen schematisiert und ganzheitlich als Form-Bedeutungs-Einheit im mentalen Lexikon gespeichert werden. Entsprechend wird in gebrauchsbasierten Sprachlerntheorien angenommen, dass Form-Funktions-Einheiten aus dem sprachlichen Input abstrahiert werden und dass Sprache somit ein emergentes System ist, das durch seinen Gebrauch entsteht. Relevant für den Spracherwerb ist daher der sprachliche Input in usualisierten Mustern, die in typischen Interaktionssituationen verwendet werden. Die Verwendung dieser kontextuell eingebetteten und funktional eindeutigen Mehrwortausdrücke ermöglicht es L2-Lerner/innen<sup>3</sup>, von Anfang an sprachlich handlungsfähig zu sein. Es handelt sich also um ein holistisches Lernen, bei dem das im Laufe der Zeit induktiv zu entwickelnde abstrakt-schematische Wissen anhand von konkret-spezifischen komplexen *Items* bzw. Beispielen aufgebaut wird. In Bezug auf den kindlichen Erstspracherwerb wurde in jüngster Zeit beobachtet, dass Kinder in frühen Erwerbsphasen weniger generativ bzw. produktiv sind als bislang angenommen (vgl. dazu Behrens 2011:385). D.h., um kommunikative Anforderungen zu bewältigen, halten sie sich zunächst an Modelle, die sie aus dem Input übernehmen. Offenbar tun sie dies so lange, bis sie die jeweilige Struktur ‚verstanden‘ haben, die Form-Funktions-Einheit analysieren und das abgeleitete Wissen für die Generierung neuer Äußerung nutzen können.<sup>4</sup> Sobald also die zugrundeliegenden Regularitäten von Konstruktionen erkannt und abstrahiert worden sind, können sie auf neue Situationen transferiert werden. Hier stellt sich in Bezug auf die unterrichtliche Vermittlung die Frage, welche formalen, funktionalen und distributionellen Faktoren das Erkennen und die Abstraktion von solchen Regularitäten fördern können und entsprechend den Lernenden angeboten werden sollten.

## 2. Implizites Wissen/Lernen vs. explizites Wissen/Lernen

Explizites Wissen ist bewusstes, metasprachlich formulierbares Wissen über Sprache, d.h. Lernende haben bewussten Zugang zu diesem Wissen und

---

<sup>3</sup> „L2“ bezeichnet im Folgenden sowohl Zweit- als auch Fremdsprachen – die in anderen Zusammenhängen unverzichtbare Unterscheidung zwischen diesen beiden Konstrukten ist im vorliegenden Kontext nicht entscheidend und wird deshalb nicht vorgenommen.

<sup>4</sup> Die Frage, ob es – wie Stefanowitsch (2011) argumentiert – aus ökonomischen und logischen Gründen angemessener ist, nur **ein** Verarbeitungssystem anzunehmen, ist eine für die Theoriebildung hochinteressante Frage, die im vorliegenden Beitrag nicht unberücksichtigt bleibt.



können es auch benennen. Sein Erwerb erfolgt durch die gezielte Vermittlung von grammatischen Regeln und die bewusste Anwendung dieser Regeln in Übungen und Aufgaben. Es ist „limited by the capacity of an individual's attention and memory resources“ (Roehr-Brackin 2015:132), und seine aktive Anwendung kann – gerade für Anfänger – eine große kognitive Belastung darstellen.

Unter implizitem Wissen versteht man inzidentell erworbenes, unbewusstes, intuitives, automatisiertes, beispiel- bzw. gedächtnisbasiertes Wissen (vgl. dazu Ellis 2002:167). Erworben wird es durch eine aktive und bedeutungsvolle Kommunikation und durch die Wahrnehmung, Sammlung und Speicherung von sprachlichen Sequenzen und deren distributionellen Eigenschaften (vgl. Rumelhart & McClelland 1986). Entscheidend für den Erwerb sind die Faktoren ‚Zeit‘ und ‚Frequenz‘: „Grammatical structure emerges in the course of extended periods of time and many exposures to the target structure“ (Andringa & Rebuschat 2015:188).

Hulstijn fasst die Unterschiede zwischen den beiden Lernarten folgendermaßen zusammen:

*„Explicit learning is input processing with the conscious intention to find out whether the input information contains regularities and, if so, to work out the concepts and rules with which these regularities can be captured. Implicit learning is input processing without such an intention, taking place unconsciously“ (Hulstijn 2005:131).*

Für einen erfolgreichen Spracherwerbsprozess spielt sowohl das explizite als auch das implizite Wissen eine Rolle – es geht hier also nicht um ‚entweder oder‘, sondern vielmehr um ‚sowohl als auch‘. Entsprechend steht die Klärung des Verhältnisses dieser beiden Wissensarten zueinander im Mittelpunkt aktueller fremdsprachendidaktischer Forschung. Da unbestritten ist, dass eine Reihe von Faktoren wie z.B. Lernsetting, Alter, Sprachstand, Lernerfahrung, Lernertyp, Lerngegenstand und Aufgabe einen Einfluss haben, ob eher implizit oder eher explizit gelernt wird, geht es also um die Beantwortung der Fragen, zu welchem Lehr-Lern-Zeitpunkt welche Art von Wissen, welche Lerninhalte und welche Lernziele für welche Zielgruppe am besten geeignet sind, d.h. es geht um die Reihenfolge und die Gewichtung beider Wissens- und Lernarten. Es wird inzwischen davon ausgegangen, dass sie ‚kooperieren‘ und somit der langwierige Prozess des Erwerbs impliziten Wissens durch die Vermittlung expliziten Wissens unterstützt, ergänzt und sogar abgekürzt, aber nicht ersetzt werden kann: „explicit information can be a shortcut to input processing in more targetlike ways and, consequently, a circumvention of statistical learning processes“ (Andringa & Rebuschat 2015:189). D.h. explizites grammatisches Wissen kann die selektive Aufmerksamkeit steuern und das *noticing* – eine zentrale Voraussetzung für jegliches Lernen (vgl. dazu Schmidt 1995) – erleichtern: „instruction may serve to direct attentional processes toward particular formal aspects of the input and away from others, which in turn affects the frequency-based uptake of these forms“ (Andringa & Rebuschat 2015:189; vgl. dazu auch N. Ellis 2002, 2005 und Ellis et al. 2014).

Ich schließe mich hier der sogenannten *schwachen Interface*-Position an, der zufolge die Vermittlung und der Erwerb von explizitem Wissen nützlich sein können und deshalb auch als Option im Fremdsprachenunterricht mit jugendlichen und erwachsenen L2-Lernenden genutzt werden sollte. Im Unterschied zu kindlichen L1- und L2-Erwerber/innen erhalten ältere L2-Erwerber/innen in der Regel weniger Input und somit weniger Lerngelegenheiten für den Aufbau einer ausreichenden Basis für Generalisierungen, Musterbildungen und Transfer. Darüber hinaus verfügen sie bereits über eine gewisse kognitive Reife, über Lern- und Problemlösungsstrategien sowie über kommunikationsrelevantes Weltwissen und natürlich über Sprachkenntnisse, die sich allerdings – je nach sprachlichem Phänomen, Sprachstand, Grad der Verwandtschaft bzw. Ähnlichkeit der beteiligten Sprachen – sowohl störend als auch fördernd auswirken können.

### 3. Vorschlag für eine kompetenz- und handlungsorientierte Vermittlung von Chunks im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

Sprecher/innen benutzen Sprache, um Absichten (wie Informieren, Mitteilen, Fragen, Auffordern, etc.) zu realisieren. Und genau dazu sollte der Sprachunterricht L2-Lernende vorrangig befähigen: Sie sollten lernen, korrekt, flüssig und idiomatisch zu sprechen, um in angemessener Weise an der Zielkultur partizipieren zu können. Ob und inwiefern die explizite Kenntnis von sprachlichen Regeln dazu beitragen kann, ist in der einschlägigen Literatur außerordentlich umstritten. Dass der Grammatik generell eine eher dienende Funktion zukommt und ihre Vermittlung kein selbständiges Ziel im Fremd- oder Zweitspracheunterricht sein sollte, ist inzwischen größtenteils anerkannt. Die von Hölscher et al. formulierte Forderung: „Gebt den Schülern Wortschatz, die Grammatik finden sie von allein!“ (Hölscher, Piepho & Roche 2006:14) versucht hier, ein Gegengewicht zu der vielfach vorherrschenden Grammatiklastigkeit von Fremdsprachenunterricht zu schaffen.

Wray (200:9) definiert den im vorliegenden Beitrag diskutierten Gegenstand als „a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar.“ Diese wie ‚große Wörter‘ memorisierten Sequenzen haben den Status von Wahrnehmungs- und Gedächtniseinheiten und werden daher als „a short cut to production and comprehension“ (Wray 1999:213) bezeichnet.

Bei den hier behandelten Mehrwortausdrücken handelt es sich – wie zuvor bereits angedeutet – um höchst unterschiedliche Phänomene. Neben Phra-

semen, Idiomen, Redewendungen und Routineformeln gehören auch Kollokationen im weitesten Sinne<sup>5</sup> sowie Präpositionalsyntagmen wie „mit dem Auto“, „mit der Bahn“, „zur Arbeit“, „ins Kino“, „ans Meer“, „vor einem Jahr“, „seit einem Monat“ oder „in einer Woche“ und Satzmuster wie „Was ist das?“, „Wie geht das?“, „Wo finde ich ...?“ dazu. Ganzheitlich gespeicherte und abgerufene Sequenzen wirken sich nachweislich positiv auf die Sprechflüssigkeit, die Idiomatik und die Komplexität von sprachlichen Äußerungen aus (vgl. dazu z.B. Taguchi 2008) und werden von den meisten jugendlichen und erwachsenen L2-Lernenden auch genau dafür verwendet – für den weiteren Kompetenzaufbau werden sie hingegen nicht oder nur wenig genutzt (vgl. dazu Ioup 1996; Handwerker 2008 oder Taguchi 2008).

Präpositionalsyntagmen und Satzmuster enthalten – wie zuvor bereits erläutert – grammatische Informationen, die nicht von allen Lernenden ohne Weiteres ‚herausgelöst‘, also segmentiert und analysiert werden können. Für eine solche Analyse, die die Voraussetzung für einen kreativ-produktiven Sprachgebrauch darstellt, benötigen ältere L2-Lernende offenbar zusätzlich zu frequentem, wahrnehmbarem und strukturiertem Input gezielte unterrichtliche Unterstützung in Form von expliziten Erklärungen sowie systematische Übungen.

Ich möchte im Folgenden vorschlagen, in Bezug auf die Vermittlung komplexer Konstruktionen die klassische Reihenfolge – „erst erklären, dann anwenden“ – umzudrehen. Dies wäre auch im Sinne der Feststellung von Larsen-Freeman: „No one denies that rules can describe a grammatical system, but is it rules that are acquired, or is it, instead, that students learn patterns from exemplars?“ (Larsen-Freeman 2015: 273; vgl. dazu bereits N. Ellis 2002). Dabei sollten die inzwischen allgemein bekannten Lehr-Lern-Prinzipien (vgl. dazu Ellis 2005, Nation 1996, Nation 2007 sowie Nation & Newton 2009) berücksichtigt und die relevanten Fertigkeiten möglichst integrativ und ausgewogen trainiert werden.

Sprechen ist ein sozialer Prozess, und Sprache – sei es die Erstsprache, eine Zweitsprache oder eine Fremdsprache – wird am besten in der Interaktion gelernt. In der Interaktion kann man Sprache erleben und selbst mit Sprache handeln: man bekommt Input von den Interaktionspartner/innen, den man als Modell nehmen kann, um sich selbst mitzuteilen und eigene Absichten sprachlich zu realisieren. Und, was mindestens ebenso wichtig und erwerbsrelevant ist, man erhält *Feedback*, das den eigenen Output entweder ‚ratifiziert‘ oder Hinweise liefert, dass und im Idealfall auch wie die eigene Äußerung modifiziert werden muss, um als korrekt und angemessen akzeptiert zu werden.

---

<sup>5</sup> Aus Platzgründen kann hier nicht auf die große Vielfalt der unter dem Sammelbegriff ‚Kollokation‘ zusammengefassten sprachlichen Ausdrucksmittel eingegangen werden. Daher soll an dieser Stelle lediglich der Hinweis erfolgen, dass ihnen aufgrund der Tatsache, dass die Sprache von solchen Mehrwortausdrücken ‚durchflutet‘ ist und sie somit für den alltäglichen Sprachgebrauch unverzichtbar sind, ein deutlich höherer Stellenwert im Fremdsprachenunterricht zukommen sollte, als dies gegenwärtig der Fall ist.

Um Lernende kommunikativ handlungsfähig zu machen und in die Lage zu versetzen, die Zielsprache außerhalb von fremdsprachlichen Unterrichtssituationen korrekt, idiomatisch und flüssig zu verstehen und zu produzieren, muss diese Fähigkeit aktiv und intensiv im Unterricht geübt werden. Auch wenn viele Lehrende das unterrichtliche Üben als Vergeudung von Unterrichtszeit empfinden, so ist es für die Verarbeitung, die Prozeduralisierung und die Automatisierung von neuem Lernstoff unverzichtbar. So meint auch Nation: „If the items that have been learned are not readily available for fluent use, then the learning has been for little purpose.“ (Nation 1996:10) und Hulstijn ergänzt: „In the real world of L2 learning and teaching, the only I can advise myself and others is: practice, practice, and practice speaking the language in a variety of communicative situations.“ (Hulstijn 2015:41).

Ein wesentlicher Schritt der unterrichtlichen Förderung der Sprachkompetenz ist – neben der Herstellung eines geeigneten situativ-kommunikativen Handlungsrahmens – also die gezielte Aktivierung der Lernenden. Handlungsorientierung heißt, dass Lernende Aufgaben mit einem Lebensweltbezug bearbeiten, die sie auf authentisches sprachliches Handeln außerhalb von Unterrichtssituationen vorbereiten. Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht somit darin, durch die Unterrichtsgestaltung Sprechanlässe zu schaffen, die den Einsatz bestimmter grammatischer Strukturen zwingend erfordern. Zentral sind dabei die jeweiligen Handlungen und die dafür benötigten sprachlichen Mittel, die grammatische Progression spielt dabei eine eher untergeordnete Rolle.

Zur effektiven Nutzung der stark begrenzten Unterrichtszeit, zur Erhöhung der Sprechzeit aller Lernenden und zur Schaffung von maximal vielen Sprachverwendungsgelegenheiten sollten die Lernenden – wann immer möglich – in Zweierteams arbeiten. Die daraus resultierende Lerner-Lerner-Interaktion bringt die Notwendigkeit mit sich, Sprache nicht nur still im Kopf zu planen und zu formulieren, sondern sie für den Interaktionspartner wahrnehmbar zu produzieren. So wird erreicht, dass sich aktuelle Lernsituationen und künftige Anwendungssituationen ähneln, was die Authentizität und somit die Transferwahrscheinlichkeit (vgl. Segalowitz 2003) erhöht und eine ideale Vorbereitung für das außerunterrichtliche Weiterlernen darstellt.

Das unterrichtliche Üben dient der Internalisierung von Sprache und somit der Schaffung von Sicherheit auf Seiten der Lernenden: Die ersten Übungen müssen daher so beschaffen sein, dass sie auf jeden Fall gelingen. Im Sinne des *scaffolding* (also der schrittweisen Hilfestellung zur erfolgreichen Bewältigung von Aufgaben) sollte in den Übungen so viel Material vorgegeben werden, dass die Lernenden im Prinzip keine Fehler machen und somit angstfrei sprechen und interagieren können. D.h. es muss sichergestellt werden, dass der von Lernenden produzierte Output – grammatisch, idiomatisch und prosodisch – korrekt ist, um zu vermeiden, dass evtl. fehlerhafte Sequenzen automatisiert werden. Durchgängig sollten dabei die folgenden drei Grundsätze gelten:

1. Es geht ums Üben.
2. Das Üben soll Spaß machen.
3. Das Lernen soll nebenbei erfolgen.

Diese Art des Übens ermöglicht Lernenden die flüssige Produktion und Rezeption von zielsprachlichen Äußerungen, die durch häufige und schnelle Wiederholungen automatisiert werden sollen – insgesamt geht es hier also um die Förderung von Gebräuchlichem. Erst wenn die in den Übungen enthaltenen Konstruktionen ‚sitzen‘, sollten die entsprechenden Regeln angeboten und vermittelt werden. Im nächsten Schritt kann dann eine allmähliche Öffnung der Übungsstruktur und eine zunehmende Steigerung der ‚kreativen‘ bzw. „generativen“ Anteile auf Seiten der Lernenden erfolgen.

Da einige sprachliche Phänomene, Strukturen und Regularitäten aufgrund ihrer Komplexität in ihrer expliziten Lehr- und Lernbarkeit eingeschränkt sind, kann insbesondere ein auf Aktivierung und Automatisierung ausgerichteter Fremdsprachenunterricht, in dem – wann immer möglich – gezielt mit Chunks gearbeitet wird, den Erwerbsprozess unterstützen, und zwar durch

- intensiven, strukturierten und gut wahrnehmbaren Input in Form von eindeutigen, einschlägigen und kontextualisierten Beispielen,
- die systematische Lenkung der lernerseitigen Aufmerksamkeit auf diesen Input und die Gewährleistung von *noticing*,
- intensives, interaktives, erfolgsorientiertes, automatisierendes und memorisierendes Üben in verschiedenen Modalitäten und durch
- kontinuierliches, angepasstes korrekatives Feedback sowie metasprachliche Erklärungen, die je nach Lernziel, Lernerfahrung und Sprachniveau variieren sollten.

#### 4. Fazit

Die im vorliegenden Aufsatz behandelten Mehrwortausdrücke sind unterschiedlich komplex, unterschiedlich kompositionell und unterschiedlich transparent. Gemeinsam ist allen, dass sie trotz ihrer Komplexität von kompetenten Sprachbenutzer/innen nicht bei jedem Gebrauch aufs Neue gebildet bzw. analysiert werden, sondern als Ganzes produziert bzw. rezipiert werden. Damit dies auch L2-Sprecher/innen frühzeitig gelingt und sie solche Ausdrücke flüssig verarbeiten lernen, bedarf es eines entsprechenden Trainings im Unterricht. So sollten von Anfang an komplexe Konstruktionen präsentiert werden, damit die L2-Lernenden damit vertraut gemacht werden, sie situativ und diskursiv angemessen zu verwenden und auf diese Weise eine authentische, unmarkierte und ‚unauffällige‘ Kommunikationskompetenz erwerben.

Der von mir vertretene Ansatz zum unterrichtlichen Erwerb sprachlichen Wissens integriert die Gebrauchsbasiertheit konstruktionsgrammatischer Ansätze mit der Handlungsorientierung lerntheoretischer Ansätze. Da Spracherwerb grundsätzlich durch Sprachgebrauch erfolgt, sollte das intensive, interaktive, automatisierende Üben im Unterricht einen deutlich höheren Stellenwert erhalten, als ihm gegenwärtig zugestanden wird. In einem auf Gelingen, Aktivierung und Automatisierung angelegten handlungs- und erfolgsorientierten fremdsprachenunterrichtlichen Übungsgeschehen können Lernende eine Fremd- oder Zweitsprache im und durch Gebrauch erwerben. Die Progression eines so angelegten Unterrichts verläuft kontinuierlich von der imitierenden Wiederholung vorgegebener Äußerungen über die Musterbildung bis hin zur generativ-kreativen Formulierung eigener Äußerungen. Das leitende Prinzip sollte daher lauten:

Erst erwerben und automatisieren, dann analysieren und transferieren!

## Literaturverzeichnis

- Andringa, Sible & Rebuschat, Patrick (2015): New Directions in the Study of implicit and explicit Learning. An Introduction. In: *Studies in Second Language Acquisition* 37(2), 185-196.
- Behrens, Heike (2011): Grammatik und Lexikon im Spracherwerb: Konstruktionsprozesse. In: Engelberg et al. (Hrsg.), 375-396.
- Ellis, Nick (2002). Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition* 24(2), 143-188.
- Ellis, Nick (2005): At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. In: *Studies in Second Language Acquisition* 27(2), 305-352.
- Ellis, Nick / O'Donnell, Matthew Brook / Römer, Ute (2014): Does Language Zipf Right Along? Investigating Robustness in the Latent Structures of Usage and Acquisition. In: Connor-Linton, Jeffrey & Wander Amoroso, Luke (Hrsg.): *Measured Language: Quantitative Studies of Acquisition, Assessment, and Variation*. Washington: Georgetown University Press, 33-50.
- Ellis, Rod (2005): Principles of Instructed Language Learning. In: *System* 33(2), 209-224.
- Engelberg, Stefan / Holler, Anke / Proost, Kristel (Hrsg.) (2011): *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin: de Gruyter.
- Engelberg, Stefan / Holler, Anke / Proost, Kristel (Hrsg.) (2011): Zwischenräume – Phänomene, Methoden und Modellierung im Bereich zwischen Lexikon und Grammatik. In: Engelberg et al. (Hrsg.), 1-34.
- Goldberg, Adele E. (2006): *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford etc.: Oxford University Press.

- Hölscher, Petra / Piepho, Hans-Eberhard / Roche, Jörg / Simic, Mirjana (2006): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken.
- Handwerker, Brigitte (2008): Chunks und Konstruktionen – Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. In: Estudios Filológicos Alemanes 15, 49-64. Abrufbar unter: <http://www2.hu-berlin.de/daf/mitarbeiter/handwerker/HandwerkerChunksKonstruktionen2008.pdf>
- Hulstijn, Jan Hendrik (2005): Theoretical and empirical Issues in the Study of implicit and explicit Second-Language Learning. Introduction. In: Studies in Second Language Acquisition 27(2), 129-140.
- Hulstijn, Jan Hendrik (2015): Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning. The virtues and pitfalls of a two-system view. In: Rebuschat, Patrick (Hrsg.): Implicit and Explicit Learning of Languages. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 25-46.
- Ioup, Georgette (1996): Grammatical knowledge and memorized Chunks. A response to Ellis". In: Studies in Second Language Acquisition 18, 355-360.
- Larsen-Freeman, Diane (2015): Research into practice. Grammar learning and teaching. In: Language Teaching 48(2), 263-280.
- Müller, Gereon (2011): Regeln oder Konstruktionen? Von verblosen Direktiven zur sequenziellen Nominalreduktion. In: Engelberg et al. (Hrsg.), 211-249.
- Nation, Paul (1996): The Four Strands of a Language Course. In: TESOL in Context 6(2), 7-12.
- Nation, Paul (2007): The Four Strands. In: Innovation in Language Learning and Teaching 1(1), 1-12.
- Nation, Paul & Newton, Jonathan (2009): Teaching ESL/EFL listening and speaking. London & New York: Routledge.
- Roehr-Brackin, Karen (2015): Explicit knowledge about language in L2 learning: A usage-based perspective. In: Rebuschat, Patrick (Hrsg.): Implicit and Explicit Learning of Languages. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 117-138.
- Rumelhart, David & McClelland, James (Hrsg.) (1986): Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition. Cambridge: MIT Press.
- Schmidt, Richard (Hrsg.) (1995): Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Segalowitz, Norman (2003): Automaticity and second language learning. In: Doughty, Catherine & Long, Michael (Hrsg.): The handbook of second language acquisition. Malden etc.: Blackwell Publishing, 382-408.
- Siyanova-Chanturia, Anna / Martinez, Ron (2015): The idiom principle revisited. In: Applied Linguistics 36, 549-569.
- Stefanowitsch, Anatol (2011): Keine Grammatik ohne Konstruktionen: Ein logisch-ökonomisches Argument für die Konstruktionsgrammatik. In: Engelberg et al. (Hrsg.), 181-210.
- Taguchi, Naoko (2008): Building language blocks in L2 Japanese: Chunk learning and the development of complexity and fluency in spoken production. In: Foreign Language Annals 41, 130-154.

- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006): *Acquiring linguistic constructions*. In: Kuhn, Deanna & Siegler, Robert (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley. [pdf]
- Wray, Alison (1999): *Formulaic language in learners and native speakers*. In: *Language Teaching* 32, 213-231.
- Wray, Alison (2000): *Formulaic sequences in second language teaching: principle and practice*. In: *Applied Linguistics* 21/4, 463-489.



*Chunks statt Grammatik in niederschwelligen  
DaZ-Kursen?*

*Ergebnisse einer Interventionsstudie mit erwachsenen  
DaZ-Anfängerinnen und Anfängern*

Abstract

Ein beachtlicher Teil der Migrantinnen und Migranten, die in der Schweiz niederschwellige DaZ-Anfängerkurse<sup>1</sup> besuchen, haben nur wenig Erfahrung mit schulischem Unterricht, besonders auch schulischem Fremdsprachenunterricht. Dies stellt Lernende und Unterrichtende vor bedeutende Herausforderungen. Der vorliegende Text handelt von einer quasi-experimentellen Studie des wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit<sup>2</sup>, welche die Eignung und den Erfolg eines didaktischen Ansatzes untersucht hat, der wesentlich auf dem Erwerb von formelhaften Ausdrücken (Chunks) und auf der Entwicklung von Sprachflüssigkeit aufbaut, jedoch keinen spezifischen Grammatikunterricht umfasst. An der Studie waren insgesamt zwölf DaZ-Anfängerklassen beteiligt. Aus jeweils zwei Klassen desselben Kursanbieters wurde ein Klassenpaar gebildet, wobei die eine Klasse jedes Paares nach dem Interventionskonzept (Chunks und Flüssigkeit) unterrichtet wurde und die andere Klasse nach dem üblichen Konzept, das auf einem aktuellen Lehrwerk basierte. Die Ergebnisse erlauben den Schluss, dass das Interventionskonzept insgesamt erfolgreich eingesetzt werden kann, vor allem mit denjenigen Deutschlernenden in den Klassen, die nur über wenig Schulerfahrung verfügen. Die verschiedenen Sprachtests, mit denen die Lernfortschritte gemessen wurden, zeigen ein interessantes, interpretationsbedürftiges Muster. Wie erwartet, sprechen die Lernenden der sechs Klassen der Interventionsgruppe im Mittel flüssiger als die Lernenden der Kontrollgruppe. Sie machen aber im mündlichen Test bei vergleichbarem Inhalt mehr Fehler, während sich die Korrektheit im schriftlichen Test nicht unterscheidet. Skehans Trade-off-Hypothese (Skehan 2009) sowie die Annahme eines „ballistischen“ Verhaltens automatisierter Chunks (Segalowitz & Hulstijn 2009) bieten mögliche Erklärungen.

---

<sup>1</sup> Bei niederschwelligen Kursen ist der Zugang in verschiedener Hinsicht erleichtert, insbesondere hinsichtlich des Grades der schulischen und sprachlichen Vorkenntnisse und der Finanzierung.

<sup>2</sup> Vgl. dazu den Projektbericht (Lenz, Barras & Manz 2017).

## 1. Hintergrund und Ziele

Erwachsene Migrantinnen und Migranten, die in Sprachkursen eine Schweizer Landessprache erlernen, sind zum Teil kaum schulgewohnt. Viele Erfahrungen haben gezeigt, dass sich der Ansatz, der in den gängigen DaZ-Lehrwerken umgesetzt wird, für diese Zielgruppe nur beschränkt geeignet ist, d.h. für das Lernen nicht optimal ist und die Dynamik im Unterricht belastet (Lenz, Andrey & Lindt-Bangerter 2009). Tragende didaktische Merkmale dieser Lehrwerke sind unter anderem ein relativ grosses Gewicht auf explizitem, analytischem Grammatikunterricht (*focus on forms* gemäss Long 1991) und eher traditionelle Wortschatzarbeit mit Wortschatzlisten. Es gibt bisher wenig empirisch untermauertes Wissen darüber, wie der Sprachunterricht für dieses Zielpublikum optimal zu gestalten wäre. Das Ziel der vorliegenden Studie bestand deshalb darin, einige Erfolg versprechende didaktische Elemente in ein Kurskonzept für die Zielgruppe der erwachsenen Migrantinnen und Migranten in niederschweligen Sprachkursen zu integrieren, dieses umzusetzen und zu evaluieren.

Seit den neunziger Jahren ist der sogenannte Lexikalische Ansatz (Lewis, 1993, 1997) immer wieder als didaktische Alternative im Gespräch. Den Kern des Lexikalischen Ansatzes bildet die Arbeit mit Chunks. Bei diesen handelt es sich um mehr oder weniger feststehende formelhafte Wendungen wie „*Ich hätte gern ein...*“ oder „*Guten Morgen, wie geht es dir?*“, die (natürlich) sowohl Wortschatz als auch Grammatik in sich tragen. Der Lexikalische Ansatz entstand unter dem Einfluss korpuslinguistischer Befunde, die ergaben, dass ein Grossteil der Sprache aus solchen Chunks besteht, die vermeintlich freie Kombinierbarkeit einzelner Wörter also wesentlich eingeschränkt ist (Lewis 1993; vgl. Aguado 2002; Wray & Perkins 2000). Für den Sprachunterricht haben Chunks den Vorteil, dass mit ihnen direkt brauchbare, idiomatisch richtige Ausdruckselemente grösstenteils en bloc vermittelt werden können. Das erscheint in einem Kontext wie dem vorliegenden, in dem „Überlebensdeutsch“ gelernt werden soll, besonders günstig. Chunks werden in einem ersten Schritt wie Wortschatz gelernt. Nach dem Verständnis des Lexikalischen Ansatzes analysieren die Lernenden die Chunks und deren Variationen nach und nach auf sprachliche Regularitäten hin und leiten daraus ihr implizites und teilweise explizites Grammatikwissen ab. Den zweiten Pfeiler unseres alternativen Unterrichtskonzepts bildet regelmässiges Training der sprachlichen Flüssigkeit (Nation & Meara 2002). Der Entscheidung dafür liegt die Einsicht zugrunde, dass die Kenntnis von Chunks nur dann von Nutzen ist, wenn diese im Sprachgebrauch innert nützlicher Frist erkannt bzw. selbst produziert werden können (Schmitt 2008).

Im vorliegenden Projekt wurde also ein didaktisches Konzept, das durch die zwei Hauptmerkmale Lernen von Chunks und Flüssigkeitstraining charakterisiert ist („Interventionskonzept“), mit einem Konzept verglichen, das unter anderem anstelle von Chunks getrennt Wortschatz und Grammatik vermittelt („Kontrollkonzept“). Vieles Weitere ist beiden Konzepten gemeinsam, weil dieselben Lehrwerke (und damit beispielsweise dieselben Themen

und sehr ähnliche Kommunikationsaufgaben) als Grundlage verwendet wurden. Im Projekt sollten die Effekte der gezielt eingeführten Unterschiede in den beiden didaktischen Ansätzen möglichst rein zur Geltung kommen, weshalb die übrigen Elemente möglichst konstant gehalten wurden.

## 2. Vorgehen

### *Die Studie*

An der Studie nahmen erwachsene Migrantinnen und Migranten aus zwölf niederschweligen DaZ-Intensivkursen für Anfängerinnen und Anfänger teil. Sie wurden während zehn bis 16 Wochen (je nach Kursanbieter) gemäss unseren Richtlinien und mit den von uns angepassten oder empfohlenen Materialien in Deutsch unterrichtet. In dieser Zeit arbeiteten sie den ganzen ersten Band des Lehrwerks durch.

Das Design der Studie kann als quasi-experimentell bezeichnet werden. Es ist offensichtlich, dass in realen Sprachkursen keine Laborbedingungen geschaffen werden können, aber bei der Bildung der Interventions- und der Kontrollgruppe wurde versucht, Gegebenheiten zu neutralisieren, bei denen absehbar war, dass sie die Ergebnisse zugunsten der einen oder der anderen Gruppe beeinflussen würden. Zu diesen Gegebenheiten gehörten Einflüsse auf der Anbieter- und Kursleiterebene (Stundenzahl, Lehrwerk, Menge der Hausaufgaben) und solche auf der individuellen Ebene (v.a. der sprachliche und der schulische Hintergrund). Konkret wurden aus den zu bestimmten Zeitpunkten für einen Anfängerkurs angemeldeten Personen immer zwei Klassen gebildet (ein Klassenpaar), in denen die erfahrungsgemäss am meisten lernrelevanten Merkmale Herkunft/Muttersprache(n) und Schulgewohntheit möglichst ausgeglichen vertreten sein sollten. Bei der Zuordnung der Kursleitenden wurden deren Präferenzen für das jeweilige Kurskonzept berücksichtigt. Das Ziel bestand darin, für beide Konzepte Unterrichtende zu haben, die sich im Rahmen des jeweiligen Konzepts für einen guten Unterricht engagieren würden.

Die Unterrichtsintervention erfolgte in zwei gleich langen Kursabschnitten. In der ersten Hälfte wurden die Effekte der Konzepte noch nicht evaluiert. Die Kursleitenden sollten sich in dieser Phase mit dem jeweiligen Konzept und den Materialien vertraut machen können. Dies war v.a. für die Interventionsgruppe wichtig, wo der Anteil an Neuem wesentlich grösser war. Fast alle Kursteilnehmenden erwarben in dieser Zeit ihre ersten Deutschkenntnisse. Am Ende dieser ersten Phase wurde der Eingangs-Sprachtest für die Studie durchgeführt. Nach der ersten Kurshälfte kam es zu den üblichen Abgängen und Neuzugängen bei den Kursteilnehmenden. Alle neu Dazugekommenen legten ebenfalls den Eingangstest ab. In den letzten Tagen der zweiten Kurshälfte wurde dann der Abschlusstest der Studie durchgeführt.

## Materialien für den Unterricht

Die sechs Klassen der Kontrollgruppe arbeiteten mit den regulären Lehrwerken<sup>3</sup> und gemäss den Anweisungen im Lehrerhandbuch. Den Unterrichtenden der Interventionsgruppe wurde neben modifizierten Materialien auch ein angepasstes Handbuch abgegeben. Die Unterrichtskonzepte beider Gruppen wurden vor Ort eingeführt. Darüber hinaus sollten unter anderem Unterrichtsbesuche, ein Unterrichtsjournal sowie ein Beratungsangebot des Projektteams für eine konzeptgetreue Umsetzung sorgen. Bei beiden Konzepten wurden die Unterrichtenden verpflichtet, die konzeptionellen Vorgaben so strikt wie möglich umzusetzen. Damit war auch der Spielraum für die Kursleitenden der Kontrollklassen kleiner als sonst. In den Klassen, die das Lehrwerk *Schritte plus* einsetzten, war üblicherweise ein Teil der Unterrichtszeit für die Arbeit an Kommunikationsaufgaben aus dem Alltag der Lernenden reserviert. Um auch diese Zeit im Sinne der jeweiligen Konzepte nutzen zu können, stellte das Projektteam selbst entwickelte Materialien zur Verfügung, welche zu diesem Zweck eingesetzt werden konnten: die *Alltagsdialoge*. Jeder Alltagsdialog knüpft an die Thematik von einer der sieben Lehrwerkslektionen an und vertieft diese durch ein Zusatzangebot mit Schwerpunkt mündliche Interaktion im Alltag<sup>4</sup>. Die Dialoge wurden für die Interventions- und Kontrollgruppe dem jeweiligen Konzept entsprechend didaktisiert. Die Alltagsdialoge werden in Lenz, Barras & Davallou (2017) näher beschrieben und können im Internet eingesehen und von Kursleitenden für den Einsatz im Unterricht heruntergeladen werden<sup>5</sup>.

Die Änderungen an den vorhandenen Materialien waren relativ aufwändig, was auch damit zusammenhängt, dass bei den Anbietern, die mit uns zusammenarbeiteten, zwei verschiedene Lehrwerke im Einsatz waren. Beide Lehrwerke mussten für die Interventionsgruppe systematisch angepasst und neu gedruckt werden. Es wurden Elemente gestrichen, verändert und ergänzt, damit die Arbeit mit Chunks (die in den beiden Lehrwerken durchaus auch vorhanden ist) zum zentralen Element werden konnte. Die folgenden Änderungen wurden an den Lehrwerken vorgenommen:

---

<sup>3</sup> D.h. mit Lehrwerken, die normalerweise bei diesen Kursanbietern in den Kursen für Anfänger/innen eingesetzt wurden: *Schritte plus*, *Ausgabe Schweiz* (Hueber), *Studio d*, *Schweizer Ausgabe* (Cornelsen). – Anmerkung: Unser Projekt darf nicht als Kritik an diesen Lehrwerken missverstanden werden. Die Stossrichtung ist eine andere: Das Projekt hatte zum Ziel zu untersuchen, was geschieht, wenn im Anfängerunterricht mit diesem spezifischen Publikum ausschliesslich nach unserem Interventionskonzept, d.h. zu wesentlichen Teilen nach dem Lexikalischen Ansatz, gearbeitet wird.

<sup>4</sup> Die Basis für Wahl und Ausgestaltung der Dialoge bilden die fide-Szenarien (Staatssekretariat für Migration BFM, o. J.).

<sup>5</sup> Die eingesetzten Alltagsdialoge werden zusammen mit der Didaktisierung für die Interventionsgruppe auf der Webseite des KFM zum Herunterladen zur Verfügung gestellt (Link: <http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/de/content/der-einfluss-von-fremdsprachendidaktischen-verfahren-auf-das-sprachenlernen-von-0>).

- Wortschatzlisten und Grammatikübersichten wurden entfernt und durch ein *Lexical Notebook* ersetzt, wie es von Lewis (1997) empfohlen wird. Das *Lexical Notebook* gibt eine Notizstruktur vor, welche die Lernenden im Verlauf des Kurses nach und nach mit zahlreichen personalisierten Äusserungen für den eigenen kommunikativen Gebrauch auffüllen. Es kann sowohl zum Nachschlagen als auch zum Üben von Chunks und Gesprächssequenzen verwendet werden.
- Das Übungsgeschehen wurde umfassend angepasst. Wo die Kontrollgruppe mit Wörtern oder Morphemen arbeitet, arbeitet die Interventionsgruppe mit Chunks. Übungstypen, die als Elemente des Lexikalischen Ansatzes empfohlen werden (Lewis 1997), bilden die Basis dafür:
  - Zuordnen – z. B. Bildung von Chunks aus ihren Bestandteilen;
  - Sortieren – z. B. Ordnen „durcheinandergeratener“ Gesprächsbeiträge aus verschiedenen Gesprächen;
  - Vervollständigen – z. B. Lückendiktate, wobei ganze Chunks ergänzt werden müssen oder durch Wortergänzungen Chunks entstehen. Dieser Übungstyp wird im Zusammenhang mit den Alltagsdialogen mit der Zeit so weit ausgebaut, dass ganze Sprecherrollen ergänzt werden müssen.
- Ersatz der stark grammatiklastigen Lernzielkontrollen durch analoge Instrumente mit einem Chunk-Fokus (z. B. Ergänzen eines ganzen Chunks anstatt einer Wortendung).

Beim Flüssigkeitstraining, dem zweiten konstitutiven Element des Interventionskonzepts neben den Chunks, wird die zuvor gelernte Sprache automatisiert. Dafür werden teils Aktivitäten aus dem modifizierten Lehrwerk oder aus den Alltagsdialogen verwendet und teils zusätzliche, spezifische Übungsformen eingesetzt. Eine vielfältig einsetzbare Übungsform ist das *Pointing*: Ein Stichwort, eine Wortkarte oder ein Bild ist Anlass für Äusserungen unterschiedlicher Länge. Das Flüssigkeitstraining umfasst auch schriftliche Aktivitäten, z. B. das Schreiben von möglichst vielen Sätzen zu einem Bild als Gruppenwettbewerb. Den Kursleitenden werden 20 bis 30 Minuten Flüssigkeitstraining zu Beginn jedes Kurstages empfohlen. Wichtig ist, dass die im Flüssigkeitstraining verwendeten sprachlichen Mittel bereits gut bekannt sind und zuvor im Unterricht geübt wurden. Nicht-idiomatische oder inkorrekte Äusserungen zu automatisieren, macht wenig Sinn.

### *Datenerhebung*

Um die Effekte des Einsatzes des Interventionskonzepts erfassen zu können, wurden drei Typen von Daten erhoben:

- Hintergrunddaten zu den Teilnehmenden gemäss Unterlagen der Kursanbieter (z.B. Geschlecht, Alter, Herkunft, Schuljahre, Sprachkenntnisse, Aufenthaltsdauer in der Schweiz)
- Informationen der Kursleitenden a) zur Eignung der beiden Kurskonzepte für die unterschiedlichen Lernenden; b) zum Lehr- und Lernpro-

zess, unter Berücksichtigung einerseits der ganzen Gruppe und andererseits der Individuen. Diese Daten wurden durch leitfadengestützte Interviews direkt nach Abschluss der Unterrichtsintervention erhoben.

- Testergebnisse von zwei Testzeitpunkten: aus der Mitte (Eingangstest) und vom Ende der Interventionsphase (Abschlusstest). Die Tests zu den beiden Zeitpunkten umfassten weitgehend gleiche Teile und wurden computergestützt durchgeführt, um eine möglichst grosse Vergleichbarkeit der Testbedingungen sicherzustellen. Einerseits gab es schriftliche, andererseits mündliche Testteile.
- Im schriftlichen Test wurde zum einen das bekannte C-Test-Format (C-Test-Team, o. J.) eingesetzt. Dabei handelt es sich um eine Form des Lückentests, bei der Texte gelesen und dabei Worthälften schriftlich ergänzt werden müssen. Der C-Test ist ein integrativer Test, d.h. er misst verschiedene Teilkompetenzen gleichzeitig, schwerpunktmässig natürlich in Bezug auf den schriftlichen Sprachgebrauch. Zum anderen wurde eine Reihe von Testaufgaben zur Grammatik eingesetzt.
- Die zwei hauptsächlichen Formate des mündlichen Testteils sind *elicited imitation* und gesteuerte mündliche Produktion. Bei der *elicited imitation* hören die Kursteilnehmenden eine Äusserung und wiederholen sie anschliessend möglichst genau. Bei der Variante dieses Formats, die wir einsetzten, muss zwischen Hören und Wiederholung zudem eine Zahl vorgelesen werden, die eingeblendet wird. Die Störung soll verhindern, dass Gehörtes einfach aus dem Sinnesspeicher wiederholt werden kann, anstatt dass es verstanden und anschliessend reproduziert werden muss. Die Leistungen in der *elicited imitation* wurden einerseits unter inhaltlichen und andererseits unter formalen Gesichtspunkten ausgewertet, d.h. es wurde überprüft, wie viele Elemente des Gehörten wiedergegeben wurden und wie korrekt das Wiedergegebene war. Das Testformat der *elicited imitation* umfasst jeweils ein rezeptives (Hörverstehen) und ein produktives (Wiederholung bzw. Rekonstruktion) Element.
- Bei der gesteuerten mündlichen Produktion wurden Bilder gezeigt und in einem ersten Schritt von einer muttersprachlichen Sprecherin beschrieben. Anschliessend sollten die Lernenden dieselben Bilder auf ähnliche Art und Weise beschreiben, wie es das Sprachvorbild getan hatte. Die Aufnahmen der mündlichen Produktionen wurden im Projekt für die Messung der Sprachflüssigkeit genutzt.

Alle Testinstrumente wurden eigens für diese Untersuchung geschaffen. Sie orientieren sich inhaltlich eng am Unterricht, da es möglichst darum gehen soll, die sprachliche Entwicklung zu erfassen, die durch den Unterricht, und nicht etwa durch private Sprachkontakte, verursacht ist. Dies bedeutet, dass die Tests für die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer, die mit unterschiedlichen Lehrwerken lernten, nur teilweise identisch sein konnten. Auch die Tests, die zu den beiden Zeitpunkten eingesetzt wurden, entsprachen sich nur partiell. Die vorhandenen Überschneidungen erlaubten es aber, die Ergebnisse aus den verschiedenen Testvarianten mithilfe geeigneter statistischer Methoden auf ein und dieselbe Ergebnisskala zu bringen und anschliessend gemeinsam zu analysieren.

### 3. Ergebnisse

#### *Interviews mit den Kursleitenden*

Aus den Interviews geht hervor, dass nach beiden Konzepten insgesamt gut unterrichtet werden konnte. Die Materialien werden als nützlich eingestuft. Eine Umsetzung des Interventionskonzepts wäre ohne das umfassende Angebot an Unterrichtsmaterialien nicht möglich gewesen. Besonders schätzen die Kursleitenden die zusätzlich zur Verfügung gestellten Alltagsdialoge. Die Aussagen der Kursleitenden bestätigen, dass sich das Konzept der Interventionsgruppe eher für Schulungsgewohnte und das Konzept der Kontrollgruppe eher für Schulerfahrene eignet. So vermissten einige Kursteilnehmende der Interventionsgruppe, v.a. solche mit Erfahrung im schulischen Fremdsprachenlernen, den „klassischen“ Grammatikunterricht und die entsprechenden Materialien. Das tägliche Flüssigkeitstraining wurde von den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern nach einer Eingewöhnungszeit insgesamt als gute Lern Gelegenheit wahrgenommen. Den Kursleitenden der Interventionsgruppe fehlte gelegentlich bei der Fehlerkorrektur die grammatische Metasprache. Kritisch sehen sie den Umstand, dass sie nicht verhindern konnten, dass die Lernenden während des Flüssigkeitstrainings in Partner- und Gruppenarbeit häufig fehlerhafte Sprache wiederholten und einübten. Die Lernenden verfügten über viele der Chunks offenbar noch nicht mit genügender Sicherheit. Die Klassengrößen wiederum erlaubten es Kursleitenden nicht, während der Trainingsphasen selbst in wesentlichem Umfang korrigierend einzugreifen.

#### *Ergebnisse der Sprachtests*

Nach Abschluss der Untersuchung lagen Testdaten von 131 (*elicited imitation*) bis 139 (schriftlicher Testteil) Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern aus zwölf Klassen vor. Den zweiten Kursblock hatten 153 Kursteilnehmende in Angriff genommen. Das Ausscheiden aus dem Kurs bzw. das Fehlen bei einem Testteil ist weitgehend kursextern begründet. Zwischen dem Ausscheiden und den Ergebnissen im Eingangstest oder der Zugehörigkeit zu einer der Gruppen ist kein Zusammenhang ersichtlich.

Die Testteile wurden hinsichtlich verschiedener sprachlicher Gesichtspunkte ausgewertet. Im Folgenden werden nur die wichtigsten Ergebnisse berichtet<sup>6</sup>.

Bei den *schriftlichen* Sprachtests zeigen sich zwischen den beiden Gruppen keine Unterschiede im Lernzuwachs. Dies betrifft sowohl den C-Test als auch den Testteil zur Grammatik.

In den *mündlichen* Testteilen sind dagegen hinsichtlich der Sprachflüssigkeit und der formalen Korrektheit signifikante Unterschiede festzustellen:

---

<sup>6</sup> Weitere Einzelheiten sind in Lenz, Barras & Manz (2017) nachzulesen.

- In der mündlichen Produktion ist in der Interventionsgruppe ein Zuwachs an sprachlicher Flüssigkeit festzustellen, während dies in der Kontrollgruppe nicht der Fall ist. Das Flüssigkeitsmass, das für diesen Vergleich verwendet wurde, ist die sogenannte *speech rate*: Anzahl Silben pro Sprechzeit, Pausen eingeschlossen. Die *speech rate* ist als Mass für Sprechflüssigkeit verbreitet, unter anderem weil sie gut mit der wahrgenommenen Sprechflüssigkeit übereinstimmt (de Jong, Steinel, Florijn, Schoonen & Hulstijn 2012).
- Die Auswertung der Leistungen in der *elicited imitation* zeigen, dass bezüglich der mündlichen Korrektheit die Kontrollgruppe eine signifikant grössere Leistungssteigerung aufweist als die Interventionsgruppe.

Kein Unterschied zeigt sich zwischen den beiden Gruppen, wenn in der *elicited imitation* die Anzahl der wiedergegebenen Inhaltselemente verglichen wird.

## Diskussion der Ergebnisse und Schluss

Insgesamt ist es im Rahmen der vorliegenden Studie gelungen, ein Unterrichtskonzept zu entwickeln und in einer Reihe von DaZ-Anfängerkursen umzusetzen, das ohne einen spezifischen Grammatikunterricht und die diesbezüglichen schulisch-kognitiven Anforderungen auskommt.

Die Ergebnisse bei den Sprachtests zeichnen ein recht buntes Bild mit Vor- und Nachteilen für das Lehren und Lernen in beiden Gruppen. Gewisse Ergebnisse erscheinen erklärungsbedürftig.

Die Ergebnisse in den schriftlichen Testteilen scheinen die Erwartungen der Vertreter eines lexikalischen Ansatzes zu bestätigen, dass mit einem lexikalischen Ansatz sprachliche Formen ebenso gut erworben werden können wie mit einem Ansatz, in dem die sprachlichen Formen im Unterricht systematisch und in beträchtlichem Umfang behandelt werden. Das Ergebnis, das für die Kontrollgruppe beim Sprechen einen grösseren Zuwachs an formaler sprachlicher Korrektheit ausweist, überrascht vor diesem Hintergrund zumindest auf den ersten Blick. Gerade durch die Arbeit mit Chunks sollten den Lernenden nahezu „fertige“ Ausdrucksmittel zur Verfügung stehen, die sie nicht nur rascher, sondern auch korrekter einsetzen können sollten. Die Äusserungen der Lernenden, die mit dem Interventionskonzept gelernt haben, sind aber im Mittel fehlerhafter als die Äusserungen der übrigen Lernenden. Zwei Konzepte aus der Sprachlehr- und -lernforschung bieten sich als Erklärungen für dieses Phänomen an: Die Trade-off-Hypothese (Skehan, 2009) und die Annahme eines „ballistischen“<sup>7</sup> Verhaltens von automatisierter Sprache (Segalowitz & Hulstijn, 2009). Die Trade-off-Hypothese besagt, dass bei der Sprachverwendung wegen der beschränkten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses Kompromisse gemacht werden müssen, und zwar entweder im Bereich der Komplexität, der Korrektheit oder der Flüssigkeit von

---

<sup>7</sup> d.h. wie eine abgeschossene Kugel



Äusserungen. In Anbetracht der Unterrichtsschwerpunkte der beiden Gruppen ist es plausibel zu vermuten, dass die Kontrollgruppe bei den mündlichen Tests, wo die Beschränkungen des Arbeitsgedächtnisses auch eher zum Tragen kommen, besonders auf die Korrektheit fokussiert, während für die Interventionsgruppe die Flüssigkeit das Hauptanliegen ist, für welches die kognitiven Ressourcen eingesetzt werden. Wenn dies zutreffen würde, könnte es sich bei den beobachteten Unterschieden also lediglich um Performanzphänomene handeln, die nicht zwingend Schlüsse über die eigentlich vorhandene Kompetenz nach sich ziehen. Es wäre allerdings seltsam, wenn sich nicht zumindest das umfangreiche regelmässige Flüssigkeitstraining in erhöhter Sprachflüssigkeit niedergeschlagen hätte, die auch kognitiv verankert ist. Gerade das Vorhandensein von kognitiven Spuren des Flüssigkeitstrainings kann aber auch eine Erklärung für die geringere mündliche Korrektheit in der Interventionsgruppe bieten. Wie aus den Interviews mit den Kursleitenden hervorgeht, wurden nämlich während des Flüssigkeitstrainings viele Äusserungen eingeübt, die fehlerhaft waren. Folglich dürften oft inkorrekte automatisierte Äusserungen abgespeichert worden sein. Wenn Lernende mit solchen Kenntnissen bei der *elicited imitation* Äusserungen reproduzieren müssen, schiessen diese wegen des hohen Automatisierungsgrades der gelernten Sprache sozusagen mit „ballistischer“ Wucht hervor und entziehen sich möglichen Korrekturen weitgehend (vgl. Segalowitz & Hulstijn 2009). Wenn jedoch, wie in den schriftlichen Tests, mehr Zeit zur Verfügung steht, können möglicherweise weitere sprachliche Ressourcen mobilisiert werden, die für mehr Korrektheit sorgen. Die unterschiedlichen Befunde zur Korrektheit im mündlichen und schriftlichen Bereich lassen sich auf diese Weise zumindest im Ansatz erklären.

Für die zukünftige Unterrichtspraxis im Bereich der niederschweligen Angebote für DaZ-Anfängerinnen und -Anfänger können aufgrund der Erkenntnisse aus der Studie die folgenden Schlüsse gezogen werden: Das Interventionskonzept mit den Schwerpunkten chunk-basiertes Lernen und Flüssigkeitstraining ist insgesamt ähnlich leistungsfähig wie das traditionellere Konzept mit relativ viel spezifischem Grammatikunterricht, das an die gängige Lehrwerkpraxis anschliesst. Die Akzeptanz jedes der beiden Konzepte hängt mit der Schulgewohntheit der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer zusammen. Das Interventionskonzept scheint bei schulungsgewohnten Kursteilnehmenden auf mehr Resonanz zu stossen, das Kontrollkonzept bei den bereits schulungsgewohnten. Eine interne Differenzierung der Unterrichtsangebote oder gezielte Kurszuteilungen für unterschiedliche Gruppen von Lernenden erscheinen deshalb wünschenswert. Weiter sollte auch im Zusammenhang mit Angeboten für Schulungsgewohnte geprüft werden, welche grammatischen Regeln und Begriffe für das Lehren und Lernen hilfreich sind, beispielsweise um die Fehlerkorrektur zu vereinfachen. Weil Flüssigkeitstraining auch tatsächlich zu mehr Sprachflüssigkeit führt, empfiehlt sich eine breitere Einführung dieses Unterrichtselements. Allerdings sollte besonders darauf geachtet werden, dass die Chunks, die automatisiert werden sollen, bereits weitgehend korrekt memorisiert sind und während des Trainings auch tatsächlich korrekt verwendet werden.

Weitere empirische Forschungsarbeiten sollten sich vertieft, d.h. vor allem auch separat, mit den Effekten der didaktischen Elemente beschäftigen, die in der vorliegenden Studie im Mittelpunkt stehen: chunk-basiertes Sprachenlernen und Förderung der Sprachflüssigkeit. Dabei ist jeweils dem Aspekt der Korrektheit (in Unterricht und individueller Sprachentwicklung) besondere Aufmerksamkeit zu schenken. In zukünftigen Studien sollte zudem vermehrt auch die mittel- und längerfristige Entwicklung in den Bereichen der Flüssigkeit, der Korrektheit und des impliziten und expliziten Sprachwissens unter dem Einfluss unterschiedlicher Unterrichtskonzepte erforscht werden.

## Bibliografie

### *Publikationen*

- Aguado, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL), 37, 27–49.
- de Jong, Nivja H. / Steinel, Margarita P. / Florijn, Arjen / Schoonen, Rob / Hulstijn, Jan H. (2012): Linguistic skills and speaking fluency in a second language. In: Applied Psycholinguistics 34(5), 893–916.
- Lenz, Peter / Andrey, Stéphanie / Lindt-Bangerter, Bernhard (2009): Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten. Bundesamt für Migration BFM. [http://www.fide-info.ch/doc/01\\_Projekt/fideDE01\\_Rahmencurriculum.pdf](http://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideDE01_Rahmencurriculum.pdf) (15.01.16).
- Lenz, Peter / Barras, Malgorzata / Davallou, Fabienne (2017): „Guten Tag, ich möchte gerne etwas gegen Kopfschmerzen.“ Deutsch lernen mit Alltagsdialogen. In: Babylonia (1), 52–55.
- Lenz, Peter / Barras, Malgorzata / Manz, Fabienne (2017): Flüssigkeit und Korrektheit – Flüssigkeit oder Korrektheit? Ergebnisse einer Interventionsstudie in niederschweligen Intensivkursen für DaZ-Anfänger/innen. Freiburg/Fribourg: Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit.
- Lewis, Michael (1993): The lexical approach: the state of ELT and a way forward. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael (1997): Implementing the lexical approach: putting theory into practice. Hove: Language Teaching Publications.
- Long, Michael H. (1991): Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: de Bot, Kees / Ginsberg, Ralph B. / Kramsch, Claire (Hrsg.): Foreign language research in cross-cultural perspective (Bd. 2). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nation, Paul / Meara, Paul (2002): Vocabulary. In: Norbert Schmitt (Hrsg.): An introduction to applied linguistics, 35–54. London: Hodder Arnold Press.
- Schmitt, Norbert (2008): Review article: Instructed second language vocabulary learning. Language Teaching Research 12(3), 329–363.

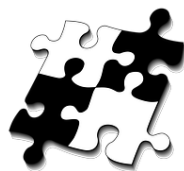
- Segalowitz, Norman / Hulstijn, Jan (2009): Automaticity in bilingualism and second language learning. In: Kroll, Judith F. / de Groot, Annette M. B. (Hrsg.): Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches, 371-387. Oxford University Press.
- Skehan, Peter (2009): Modelling second language performance: integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. In: Applied Linguistics 30(4), 510-532.
- Wray, Alison / Perkins, Mick R. (2000). The functions of formulaic language: an integrated model. Language & Communication, 20(1), 1-28.

### *Websites*

- C-Test-Team. (o. J.). C-Test [Der Sprachtest]. <http://www.c-test.de/deutsch/index.php> (15.01.17).
- Staatssekretariat für Migration BFM. (o. J.). fide. <http://www.fide-info.ch/de/home> (15.01.17).
- Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit (o. J.). Der Einfluss von fremdsprachendidaktischen Verfahren auf das Sprachenlernen von erwachsenen Migrantinnen und Migranten in niederschweligen Sprachkursen. <http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/de/content/der-einfluss-von-fremdsprachendidaktischen-verfahren-auf-das-sprachenlernen-von-0> (19.06.17).



*Unterricht auf hohem Niveau:  
To chunk or not to chunk?<sup>1</sup>*



Im Zentrum des Artikels steht die Frage, ob Grammatikthemen und Wortschatzerwerb im Fremd- und Zweitsprachenunterricht explizit vermittelt werden oder ob eher implizite Aneignungsprozesse angeregt werden sollen. Ich befasse mich hier vor allem mit der Frage, ob der Einsatz von Chunks auch mit fortgeschrittenen Lernenden Sinn macht, und wenn ja, wie dies im Unterricht umgesetzt werden könnte.

Der *Lexical Approach* von Michael Lewis (1997) scheint etwas in Vergessenheit geraten zu sein, was damit zusammenhängen könnte, dass seine Forderungen nach Vernachlässigung von explizitem Grammatikunterricht zum Teil sehr dogmatisch ausfielen. Dabei würde es sich durchaus lohnen, sich die wesentlichen Merkmale dieses Ansatzes von Neuem anzusehen und ihn in verschiedene Richtungen zu erweitern.

Es geht nicht um das Entweder-Oder, sondern um den geeigneten Einsatz verschiedener, sich miteinander verschränkender Herangehensweisen. Ich verwende dafür den Begriff der *Integrativen Ansätze im Zweit- und Fremdsprachenunterricht* und meine damit neben der Mehrsprachigkeitsdidaktik und den Ansätzen zur Verbindung von Sachfach- und Sprachenlernen (CLIL für *Content and Language Integrated Learning*) auch die sinnvolle Kombination mehrerer Übungstypen oder Fertigkeitstrainings, die Verbindung von Sprachenlernen und Bewegung, oder Sprachunterricht, der bewusst Literatur, Musik und bildende Kunst einbezieht.

So soll der explizite Grammatikunterricht auch nicht einfach aus dem Klassenzimmer verbannt, sondern durch implizitere Verfahren wie das bewusste Einüben von Chunks ergänzt werden. Das Erlernen solcher Chunks, also typischer Zwei- oder Mehrwortkombinationen - manchmal gar Einworteinheiten -, hat ja den grossen Vorteil, dass die oft künstlich wirkende Trennung von Wortschatz- und Grammatikerwerb zugunsten einer holistischen Herangehensweise aufgehoben wird.

Sinclair (1991) unterscheidet zwischen zwei weit auseinander liegenden Prinzipien. Es geht um die Frage, ob sprachliche Strukturen beim Gebrauch frei kombiniert werden oder als vorgefestigte Sprachbrocken abgerufen werden. Dem *open choice principle*, das auf die generative Grammatik von Chomsky zurückgeht, steht das von ihm so genannte *idiom principle* wie folgt gegenüber:

---

<sup>1</sup> Der Artikel basiert auf einem Workshop, den ich zusammen mit Raffaella Pepe an der sechsten Berner Tagung durchgeführt habe.

open choice/generative principle      idiom principle

selbst hergestellt		vorgefertigt
massgeschneidert		von der Stange
kreativ	versus	solid
neu entdeckt		oft gebraucht
spielerisch		klar geregelt
frei kombinierbar		fixiert

So attraktiv die Adjektivliste auf der linken Seite klingen mag, so notwendig ist die Liste auf der rechten. Was tausende Male in der Erstsprache benutzt und als richtig angesehen wird, kann in der Zweit- oder Fremdsprache gestrost als ganzes Paket übernommen werden. Beim Gebrauch der Zweit- oder Fremdsprache, aber auch bei der Erstsprache, besteht oft keine Zeit dazu, sich ständig möglichst origineller Ausdrucksweisen zu bedienen. Vielmehr schafft der Gebrauch von Chunks Spielraum für wirklich neue Gedanken. Und dass Chomskys frei kombiniertes *Colorless green ideas sleep furiously*, mit dem er demonstrierte, dass ein Satz zwar grammatisch korrekt, aber trotzdem sinnlos sein kann, zu einem der berühmtesten und meistzitierten Chunks geworden ist, entbehrt nicht einer gewissen Ironie!<sup>2</sup>

In ihrer interessanten Masterarbeit schlägt Anna Shadrova (2013) vor, Chunks in Erweiterung der Konstruktionsgrammatik als sogenannte *Basic Level Units* zwischen Wörter und Regeln bzw. abstrakte Konstruktionen zu schieben und damit ein Kontinuum anstelle einer Dichotomie zu ermöglichen. Sie sagt dazu:

*„Es scheint so, als spielten Chunks auf verschiedenen Ebenen der Sprachlichkeit eine wichtige Rolle: auf der Verarbeitungsebene scheinen sie zum Sprachrhythmus, zur Flüssigkeit und (mit Einschränkungen) zur Entlastung des Arbeitsgedächtnisses beizutragen. Sie sind Steigbügel im Erwerb, aber sie haben anscheinend auch eine normative und damit regulierende Wirkung, insbesondere auf der diskursiven und pragmatisch-rituellen Ebene.“ [...] (2013: 39)*

Und später:

*„Chunks spielen eine besondere und allgegenwärtige Rolle in der Sprache, sie sind kein Randphänomen. Viele Beobachtungen sprechen dafür, dass sie dem kreativen oder produktiven Gebrauch nicht neben-, sondern sogar übergeordnet sind. Das bedeutet aus meiner Sicht, dass sie nicht nur ein Ausschnitt aus dem mittleren Bereich eines Lexikon- Grammatik/Konkret-Abstrakt-Kontinuums sind, sondern eine besondere funktionale Kategorie darstellen (was keine scharfe Abgrenzung von Wörtern und/oder Konstruktionen höheren Abstraktionsgrades bedeuten soll).“ (2013: 41)*

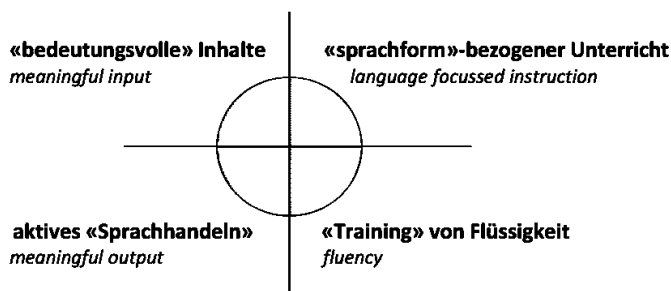
In dieser theoretischen Auffassung werden Chunks als zentrale Grundelemente der Sprache gesehen, die neben der Lexis und den regelbasierten Strukturen verortet sind. Es wird interessant sein zu sehen, ob sich diese

---

<sup>2</sup> Den witzigen Hinweis verdanke ich Karin Aguado, die unseren Workshop besucht hat!

Sichtweise in der noch offenen Diskussion um die Entwicklung der Konstruktionsgrammatik durchsetzen wird.

Wie das Zitat von Anna Shadrova oben auch zeigt, liegt einer der grossen Vorteile des Lernens von Chunks vor allem im mündlichen Bereich, weil sie schnell als Ganzes abgerufen werden können und sich so die Sprechflüssigkeit erheblich verbessern lässt. Im bekannten Modell von Hermann Funk zur angemessenen Verteilung der Unterrichtsaktivitäten erscheint das Training von Flüssigkeit ebenfalls prominent als eine der vier postulierten Aktivitäten, die im Unterricht gleichwertig vorkommen sollten:



Funk, H. (2010). Methodische Konzepte für den DaF-Unterricht - Grundlagen, Prinzipien, Lernfelder und Modelle.

Heute zweifelt wohl niemand mehr daran, dass durch das Erlernen von einfachen Chunks auf der Anfängerstufe die Sprechflüssigkeit erheblich gesteigert werden kann. Die meisten neueren Lehrwerken bieten deshalb Übungsmöglichkeiten mit Chunks an. Ich bin jedoch der Meinung, dass sich auch für die Arbeit mit Lernenden auf hohem Niveau eine Chance bietet, dank dem Einsatz von komplexeren Chunks eine markante Verbesserung der Argumentations- und Diskussionsfähigkeit zu erreichen. Dies ist nicht zu unterschätzen. Bei Lernenden auf C1- oder C2-Stufe zeigt sich oft eine leichte Resignation, was ihre Fortschritte anbelangt, die ja nicht mehr so deutlich spürbar sind wie auf den unteren Niveaus. Die bewusste Arbeit mit Chunks kann Aneignungsprozesse wesentlich beschleunigen und so zu Erfolgserlebnissen führen, die anders nicht zu erreichen wären.

Doch müssen Chunks nicht allesamt früher oder später analysiert werden? Gerhard Westhoff meint dazu:

*„Es ist übrigens nicht ausgeschlossen, dass Formerscheinungen, die in der Anfangsphase als Chunks erworben worden sind, in späteren Phasen des Erwerbsprozesses neu in Angriff genommen werden und dann aber analytischer. In einer solchen späteren Phase kann z.B. eine vergleichende Analyse mehrerer ähnlicher Chunks zum Aufstellen einer Regel mit einer etwas komplizierteren Handlungsstruktur führen, vorausgesetzt, das Arbeitsgedächtnis hat, weil in der Zwischenzeit ein grosses inhaltliches Repertoire aufgebaut ist, mehr Kapazität für solche Aktionen übrig.“ (2006:13)*

Wichtig ist hier die Kann-Formulierung. Umgekehrt könnte man sagen, es ist nicht in jedem Fall nötig oder wahrscheinlich nicht in jedem Fall überhaupt möglich, als Chunks gespeicherte Ausdrücke „auszupacken“ und zu analysieren. Vielmehr würde ich dafür plädieren, Chunks gerade auch im Unterricht mit Fortgeschrittenen viel mehr Beachtung zu schenken.

Folgendes Beispiel aus meinem eigenen Englischunterricht soll dies illustrieren:

Manchmal fordere ich meine Studierenden auf, mir auf Englisch zu sagen, wie lange sie bereits Englisch lernen oder wie lange sie bereits in Winterthur wohnen oder so ähnlich. Zugegebenermaßen ist es nicht ganz fair, seinen Studierenden im Englischunterricht aus dem Nichts auf Deutsch eine Frage zu stellen, die sie dann auf Englisch zu beantworten haben. Aber dennoch: Das Resultat ist jeweils ernüchternd. Die wenigsten meiner Studierenden, die bereits mindestens auf der Stufe B2 angelangt sind, schaffen es auf Anhieb, mir die richtige Antwort zu geben, also zum Beispiel: "I have been living in Winterthur for two years (now)." Die Antworten, die ich bekomme, sollen hier lieber nicht zitiert werden, aber die Frage stellt sich doch, weshalb dies den Studierenden so schwer fällt. Ich vermute, dass es damit zu tun hat, dass die deutsche und die englische Version doch recht verschieden gebildet werden, vielleicht aber auch damit, dass die Studierenden in ihrem bisherigen Unterricht alle möglichen und unmöglichen grammatikalischen Erklärungen gehört haben und, schlimmer, lernen mussten, bis die richtige Version eben nicht mehr spontan reproduzierbar war. Wäre es in einem solchen Fall nicht gescheiter, den Lernenden zumindest zusätzlich nahezu legen, ein paar Beispiele schlicht zu memorisieren, um sie als Chunks später wieder abrufen zu können? Das Beispiel zeigt auch, dass verschiedene Ansätze miteinander verbunden werden können, hier also das Lernen von Chunks mit der Bewusstmachung von Sprachstrukturunterschieden über die Sprachgrenzen hinweg. Chunks lassen sich aber auch monolingual vermitteln, indem man die Lernenden zum Beispiel auf Entdeckungstour nach geeigneten Mehrworteinheiten in interessanten Texten oder Vorträgen schickt. Aus meiner Erfahrung stellt sich die Frage nach entsprechenden Wendungen in der eigenen Sprache aber oft früher oder später sehr häufig doch wieder.

Es geht beim Erlernen von Chunks also zunächst um ein Hinlenken der Aufmerksamkeit auf längere Sinneinheiten in schriftlichen und mündlichen Texten. Erst wenn solche mit einer gewissen Sicherheit erkannt werden, kann die eigentliche Memorisierungsarbeit beginnen. Dies ist für viele Lernende der mühsamste Teil, aber es führt wohl kein Weg darum herum. Als Lehrkräfte sollten wir versuchen, möglichst viele Übungsmöglichkeiten in unseren Unterricht einzubauen, die den Lernenden ermöglichen, die Mehrworteinheiten im richtigen Moment auch auszuprobieren. Was sich anfänglich vielleicht wie ein Fremdkörper anfühlt, kann mit der Zeit ins eigene Sprachrepertoire eingebaut werden und wird die Ausdrucksfähigkeit wohltuend verbessern.



Anhand eines zweiten Beispiels soll gezeigt werden, wie der zwei- oder mehrsprachige Aufbau von Wortschatz bzw. von Regelwissen konkret gefördert werden kann. Eines der Hauptanliegen der Mehrsprachigkeits- bzw. Tertiärsprachendidaktik ist die Förderung von Sprachsensibilisierung und dadurch von Lernerautonomie. Mein Unterricht (ob Englisch oder DaF/DaZ) ist dementsprechend inzwischen darauf ausgerichtet, den Lernenden Gelegenheiten zu geben, neuen Wortschatz mit anderen Sprachen zu kontrastieren, Regeln in der zu lernenden Sprache mit solchen der Erstsprache zu vergleichen und in beiden Richtungen Sprachmittlung anzuregen. Dazu gehört auch das Aufspüren von Chunks in zwei oder gar mehreren Sprachen. Das im Workshop verwendete Beispiel war ein kurzer Text der offiziellen Plattform der Schweiz *swissinfo*:

<p><b>Der 14. Juni 1991 war ein besonderer Tag</b></p> <p>"Wenn Frau will, steht alles still" (1) lautete das Motto des schweizweiten Frauenstreiktags vor 25 Jahren. Zehn Jahre nachdem (2) die Gleichstellung von Mann und Frau in der Verfassung verankert worden war, (3) wollten die Frauen endlich Taten sehen. Die Mobilisierung war enorm: Rund eine halbe Million Frauen jeglicher Couleur (4) gingen auf die Strasse und forderten ein Gleichstellungsgesetz.</p> <p>Arbeiterinnen, Akademikerinnen, Beamtinnen, Mütter, Hausfrauen aus allen Landesteilen und Sprachregionen nahmen an diversen Streikaktionen teil und (5) gaben ihrem Unmut über die zögerliche Umsetzung des Gleichstellungs-Artikels Ausdruck.</p> <p>Der phantasievolle, laute und bunte Aktionstag – der just im selben Jahr wie die Feier zu 700 Jahren Eidgenossenschaft stattfand – (6) ging in die Geschichte ein.</p> <p>(7) Nach einer erbitterten Debatte im Schweizer Parlament (8) trat 1996 schliesslich das Gleichstellungs-Gesetz in Kraft. Aber noch immer verdienen Frauen rund 15% weniger als Männer. Sie werden also jeweils am 14. Juni weiterhin auf die Strasse gehen und (9) für ihre Rechte kämpfen, wenn auch nicht mehr zu Hunderttausenden.</p> <p>(Quelle: <i>swissinfo</i>, 16.06.2016)</p>	<p><b>Le 14 juin 1991: un jour qui est entré dans l'histoire</b></p> <p>«Les femmes bras croisés, le pays perd pied»: (1) c'est sous ce slogan que s'est tenue il y a 25 ans la grève des femmes. Dix ans (2) après l'inscription de l'égalité dans la Constitution fédérale, (3) les femmes se sont fait entendre pour voir enfin ce principe se concrétiser. La mobilisation fut énorme: près d'un demimillion de femmes (4) sont descendues dans la rue pour réclamer une loi sur l'égalité.</p> <p>Ouvrières, universitaires, employées, mères, femmes au foyer de tous les coins du pays et de toutes les régions linguistiques ont mené diverses actions de grève et (5) exprimé leur mécontentement lié à l'application hésitante de l'article sur l'égalité. Cette journée d'action pleine de fantaisies, colorée et bruyante – qui a eu lieu l'année du 700e anniversaire de la Confédération – (6) est entrée dans l'histoire.</p> <p>(7) Après un débat acharné au Parlement suisse, (8) la loi sur l'égalité est finalement entrée en vigueur en 1996. Toutefois, les femmes gagnent toujours environ 15% de moins que les hommes. Elles continueront aussi à descendre dans la rue chaque 14 juin pour (9) défendre les droits, même si elles ne sont plus des milliers.</p>
---	---

Der gewählte Text wird zunächst unbearbeitet auf mögliche Chunks abgesehen. Die hier gewählten Beispiele sollen zeigen, dass Chunks in den beiden Sprachen vorkommen, aber nicht immer an der selben Stelle oder im selben Fixierungsgrad. Wichtiger scheint mir hier die eigentliche Bewusstseinsmachung für das Phänomen der Bildung von Chunks. Die Aufgabe könnte noch auf weitere Sprachen ausgeweitet werden, je nachdem welche Erst- oder Tertiärsprachen für die Lerngruppe von Interesse sein könnten. Aus dem obigen Text würde ich allerdings nur wenige dieser Chunks lernen lassen (z.B. „*Das Motto lautet*“, „*auf die Strasse gehen*“, „*erbitterte Debatte*“), und die andern eher mitlaufen lassen. Zugleich würde ich Französischsprachige bitten, die Entsprechungen zu kommentieren bzw. Alternativen zu suchen. Wie die Beispiele zeigen, verwende ich in meinem Unterricht bei der Arbeit mit Chunks häufig kontrastive Sprachverfahren. Ich möchte hier auf einen Artikel verweisen, der meiner Meinung nach sehr schön aufzeigt, wie dank der Verbindung von Ansätzen und Theorien (auch aus anderen Wissenschaftsgebieten) neue Ideen entstehen können, die sowohl für die Forschung als auch die Praxis richtungsweisend sein können. Karin Aguado befasst sich seit Jahren mit dem Thema der Chunks und hat dazu viele Publikationen verfasst. In ihrem Artikel, den sie 2012 für den AkDaF geschrieben hat, macht sie darauf aufmerksam, dass ein systematisches und automatisierendes Üben unverzichtbar ist, wenn die Arbeit mit Chunks gelingen soll. In ihren Ausführungen verweist sie gleich auf drei verschiedene Theorien, nämlich auf Csikszentmihalyis *Flow*-Theorie, Krashens L2-Erwerbstheorie und die soziokulturelle Lerntheorie Vygotskys:

Damit ein *Flow*-Erlebnis zustande kommen kann, müssen die beiden folgenden Bedingungen erfüllt sein: Erstens muss ein Gleichgewicht zwischen individuellen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und den gestellten Anforderungen vorhanden sein. Csikszentmihalyi nennt diese Bedingung „Passung von Fähigkeit und Anforderung“: Sind die Anforderungen zu niedrig, kann es zu Langeweile kommen. Sind die Anforderungen hingegen zu hoch, kann ein Gefühl der Überforderung oder Angst entstehen. Sowohl Langeweile als auch Angst verhindern das *Flow*-Erleben – wobei zu beachten ist, dass es sich in beiden Fällen um subjektive Empfindungen handelt, die von aussen möglicherweise nicht ohne Weiteres nachzuvollziehen sind. In der Lehr-Lern-Forschung entsprechen diesem Konzept der „Passung“ zum einen das von Krashen (1981) eingeführte „*i+1*“ (= der L2-Erwerb erfolgt automatisch, wenn der Input minimal über dem aktuellen Sprachstand liegt) sowie das in der soziokulturellen Lerntheorie von Vygotsky (1985) eingeführte Konzept der *Zone of Proximal Development* (ZPD). In beiden Theorien geht es um „Passung“ als notwendige und zugleich ideale Voraussetzung für weiteres Lernen. (2012:20)

Der Verweis auf einen der Gründerväter der positiven Psychologie scheint mir hier besonders interessant. In der *Flow*-Theorie von Mihaly Csikszentmihalyi geht es um das fragile Gleichgewicht zwischen Über- und Unterforderung, um dieses schwebende und flüchtige Gefühl, das entsteht, wenn Zeit und Raum vergessen gehen und wir über uns hinauswachsen. Kinder erleben dies beim Spielen, und genau dasselbe hat Mihaly Csikszentmihalyi

auch bei Erwachsenen beobachtet und erforscht. Es ist sicher kein Zufall, dass viele seiner ProbandInnen *performing artists* auf hohem Niveau waren. Das Training von Chunks auf diesem Niveau könnte meiner Meinung nach gelingen, wenn wir mit der Idee des *Flow*-Erlebens im Klassenzimmer tüchtig herumexperimentieren würden, wenn also der Unterrichtsraum gewissermassen zu einer Bühne würde, die den Lernenden dazu verhilft, sprachlich über sich selbst hinauszuwachsen. Fast nahtlos lässt sich hier die Bemerkung anschliessen, dass das Auftreten auf der Bühne immer mit Bewegung zu tun hat. Auch dies ist ein Thema, welches unbedingt auch im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernenden aufgegriffen werden sollte. Ob fortgeschritten [sic!] oder nicht, Bewegung gehört nun mal zum Leben!

Abschliessend lässt sich feststellen, dass sich die Arbeit mit Chunks auf jeder Stufe lohnt. Chunks sind Bauklötze, mit denen muttersprachliche SprecherInnen täglich spielen. Sie funktionieren also. Der Zugriff auf vorgefertigtes Sprachmaterial entlastet das Gehirn für andere, vermutlich spannendere Aufgaben. Wenn diese Vorteile auch im Fremd- und Zweitsprachenunterricht genutzt werden können, werden Lernende Selbstvertrauen und Sicherheit gewinnen, unter Umständen gar ein soziales Zugehörigkeitsgefühl zur Zielkultur.

Der lexikalische Ansatz ist nicht neu, er geht auf die Zeit zurück, als dank den Errungenschaften der Computertechnologie riesige Textkorpora nach in natürlicher Sprache existierender Chunks abgesucht werden konnten. Die anfängliche Euphorie ist zwar etwas verflogen, aber der Ansatz ist meiner Meinung nach auch heute noch relevant. Er ersetzt bestehende Methoden und Ansätze nicht, sondern ergänzt sie.

## Literatur

### *Bücher*

- Csikszentmihalyi, Mihály (1990): *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Krashen, Stephen (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lewis, Michael (Hrsg.): (1997): *Implementing the Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove, England.
- Shadrova, A. (2013): *Mehr Chunks! Entwicklungsperspektiven für die Konstruktionsgrammatik unter Einbeziehung von Phraseologie, Psycholinguistik und L2- Erwerbsforschung, Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Arts“ im Fach Linguistik, Humboldt-Universität zu Berlin*.
- Sinclair, John (1991): *Corpus, concordance, collocation*, Oxford University Press, Oxford.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## *Aufsätze*

Aguado, Karin (2012): Progression, Erwerbssequenzen und Chunks, Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht, In: AkDaF Rundbrief 64 / 2012, 7-22.

Aguado, Karin (2014): „Kannst du mal eben...?“ Chunks als zentrale Merkmale eines kompetenten Sprachgebrauchs und Empfehlungen für ihre Behandlung im Fremdsprachenunterricht, In: Magazin/Extra, n.1, 2014, 5-9.

Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den DaF-Unterricht - Grundlagen, Prinzipien, Lernfelder und Modelle. In: Krumm, H.-J. / Fandrych, Chr. / Hufeisen, B. / Riemer, Cl. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 940-952.

Lackman, Ken (2011): Lexical Approach Activities. Methods for more effective teaching with less preparation, KL+ Ken Lackman and Associates – Educational Consultants.

Westhoff, Gerard (2006): Die mentale Handlungsstruktur grammatischer Regeln, In: AkDaF Rundbrief 63 / 2012, 6-19.

## *Links*

Der 14. Juni 1991 war ein besonderer Tag: [www.swissinfo.ch/ger/25-jahre-landesweiter-frauenstreik\\_der-14--juni-1991-war-ein-besonderer-tag/42181136](http://www.swissinfo.ch/ger/25-jahre-landesweiter-frauenstreik_der-14--juni-1991-war-ein-besonderer-tag/42181136) (27.03.2017).

Le 14 juin 1991: un jour qui est entré dans l'histoire: [www.swissinfo.ch/fre/25-ans-de-la-grève-des-femmes\\_le-14-juin-1991--un-jour-qui-est-entré-dans-l-histoire-/42210224](http://www.swissinfo.ch/fre/25-ans-de-la-grève-des-femmes_le-14-juin-1991--un-jour-qui-est-entré-dans-l-histoire-/42210224) (27.03.2017).



Grammatik:  
Explizites und implizites Lernen



## *Grammatikunterricht für Lernende ohne Grammatikkenntnisse\**

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie man grammatische Kategorien wie z.B. Genus, Kasus oder Numerus Lernenden vermitteln kann, die keinerlei theoretische Vorkenntnisse mitbringen und deren Muttersprachen noch dazu möglicherweise auch gar keine solchen Kategorien aufweisen. Es wird vorgeschlagen, zu diesem Zweck den jeweiligen semantischen Kern der betreffenden Funktion herauszuschälen, mit anderen Worten: von der Frage auszugehen, warum es so etwas überhaupt gibt und welche Aufgaben die Kategorie erfüllt. Dabei werden Kasus und Genus in den Mittelpunkt gestellt, da sie anders als Numerus – der auf die eine oder andere Art in der Mehrheit der Sprachen der Welt markiert wird – in vielen Sprachen entweder gar nicht existieren, wie dies etwa bei Genus der Fall ist, oder wie im Fall von Kasus zwar notwendig ausgedrückt werden müssen, aber häufig nicht mit morphologischen Mitteln, sondern auf völlig andere Weise markiert werden. Abschließend wird ein Blick auf die Ausdrucksmittel selbst geworfen, die für die Kennzeichnung grammatischer Kategorien generell zur Verfügung stehen, und aufgezeigt, welche davon das Deutsche verwendet.

### 1 Das Problem

Viele Sprachen kennen weder Tempora noch Kasus, haben kein Genus und weisen auch nur ganz rudimentär Numerus auf. Wenn Lernende mit solchen Muttersprachen, also etwa Menschen aus China oder Thailand, zudem noch nie eine Fremdsprache erworben haben und daher solchen Phänomenen auch noch nie begegnet sind, stellt sich natürlich die Frage, wie man derartige grammatische Kategorien im Deutschen überhaupt vermitteln kann. Wie erklärt man jemanden, der keinerlei Vorkenntnisse aufweist, was ein Akkusativ ist oder wie man Maskulinum, Femininum und Neutrum unterscheidet – und vor allem auch, wozu das überhaupt gut ist?

Aber auch bei Lernenden, deren Muttersprachen grammatische Kategorien dieses Typs kennen, stößt man bei der Erklärung solcher Phänomene insbesondere dann schnell an Grenzen, wenn die Betreffenden bisher weder in ihrer Muttersprache noch in anderen Sprachen Grammatikunterricht hatten.

Außerhalb des funktionalen Kerns, der in allen Sprachen gleich, aber dennoch nicht ganz einfach zu erkennen ist, haben grammatische Phänomene oft verschiedene Anwendungsbereiche und weisen recht unterschiedliche konkrete Verwendungsregeln auf. Im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen

daher Überlegungen dazu, wie auch komplexe grammatische Konzepte wie z.B. Kasus mit relativ einfachen Mitteln zugänglich gemacht werden können. Als Ausgangspunkt dient dabei die typische Frage Lernender: „Warum gibt es das überhaupt?“ „Wozu ist es gut?“. Fragen dieser Art sollte man ernst nehmen, denn es muss ja in der Tat einen Grund dafür geben, warum Sprachen seltsame Formen bilden, um so schwer erklärbare Funktionen wie Kasus oder Genus auszudrücken. Wenn man solche Fragen ernst nimmt, führen sie zu kognitiven und typologischen Ansätzen für das Verständnis grammatischer Funktionen, die viel zu selten für den konkreten Sprachunterricht fruchtbar gemacht werden. Denn viel wichtiger als die Form, die jeweils gewählt werden muss, ist natürlich die Funktion, um deretwillen es die Form zu bilden gilt. Wenn das Grundverständnis für die Funktion fehlt, dürfte die Lernbarkeit der Form extrem erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht werden. Wie so etwas auch dann aussehen könnte, wenn die Muttersprache der Lernenden gar nicht über die entsprechende Kategorie verfügt, soll im Folgenden erörtert werden.<sup>1</sup>

## 2 Wozu ist das alles überhaupt gut?

### Beispiel: Nominale Kategorien

Auch wenn nicht gänzlich unumstritten ist, dass alle Sprachen der Welt über nominale Wortarten – prototypisch also über Substantive – verfügen,<sup>2</sup> so dürfte es doch die überwältigende Mehrheit sein, bei der man davon ausgehen kann, dass sie über eine mit den deutschen Substantiven zumindest vergleichbare Kategorie verfügen. Im Unterschied zu Verben, die eine überwältigende Vielzahl der unterschiedlichsten grammatischen Kategorien in den Bereichen Tempus, Modus, Genus Verbi oder Aspekt bilden können, ist der potentielle Kategorienbestand bei Substantiven deutlich eingeschränkter. Abgesehen von der Kategorie Definitheit, die im Deutschen durch Artikel, in anderen Sprachen aber u.U. durch ganz andere Phänomene und dabei auch nicht unbedingt am Substantiv selbst ausgedrückt wird,<sup>3</sup> gibt es drei Kategorien, die prototypisch bei Substantiven auftreten können und dies im Deutschen auch tun:

- Kasus
- Nominalklasse (im Deutschen: Genus)
- Numerus.

---

<sup>1</sup> Für kritische Lektüre und Kommentare zu diesem Text danke ich Thomas Kobel, Sibylle Reichel und Varinia Vogel.

<sup>2</sup> Zu den Problemen, die grundsätzlich mit der sprachübergreifenden Definition von Wortarten zusammenhängen, cf. ausführlicher z.B. Haspelmath (2012).

<sup>3</sup> So wird in Turksprachen Definitheit beim Objekt durch Verwendung einer Akkusativendung ausgedrückt, die andernfalls entfällt (cf. Lewis 2000: 35f.); in slawischen Sprachen hingegen kann sie durch die Wahl des perfektiven Aspekts signalisiert werden (cf. dazu ausführlich Leiss 2013).



Von diesen Kategorien ist Numerus die einzige, die vermutlich in allen Sprachen zumindest an einigen Stellen auf die eine oder andere Art markiert wird (cf. Corbett 2000). Das Basisverständnis für das Konzept ‚Plural‘ muss daher sicher nicht erst hergestellt werden; die Schwierigkeit liegt hier vorwiegend in der Wahl der korrekten Form. Auch hier lohnt sich jedoch ein Blick hinter die Kulissen des scheinbar chaotischen Systems: Bei näherem Hinsehen wird erkennbar, dass das Deutsche auch bei der Wahl der Pluralform keineswegs arbiträr ist, sondern dass der Pluralbildung ein bei Köpcke (1993) als „Schema“ charakterisiertes Zuordnungssystem zugrunde liegt, das durchaus vermittelbar ist (cf. hierzu auch Gaeta 2008).

Anders als Numerus, den man als nahezu ubiquitär ansehen kann, ist die Kategorie Genus vermutlich höchstens in der Hälfte der Sprachen der Welt zu finden (cf. Corbett 2013). Eine solche Kategorie kann folglich durchaus auch grundlegende Verständnisprobleme verursachen – nicht nur deshalb, weil im Deutschen zudem recht komplexe Zuordnungsregeln für Genus vorliegen. Demgegenüber sind Kasusmarkierungen deutlich häufiger: Bei Iggesen (2013) wiesen 161 von insgesamt 261 untersuchten Sprachen solche Markierungen auf. Aber noch etwas Weiteres ist hier wichtig: Wenn es in einer Sprache keine Kasus gibt, müssen ihre Funktionen – anders als bei Genus, auf das man problemlos verzichten kann – ersatzweise mit anderen Mitteln ausgedrückt werden.<sup>4</sup> Daraus kann man schließen, dass die den Kasus zugrundeliegenden kognitiven Strukturen universell sind und ihre Versprachlichung unausweichlich auf die eine oder andere Art erfolgen muss.

Im Folgenden sollen die Kategorien Kasus und Genus unter diesen Gesichtspunkten näher betrachtet werden.

## 2.1 Kasus

Die Frage, warum hier oder dort ein Akkusativ oder Dativ steht und wozu das eigentlich gut ist, ist durchaus naheliegend: Kasus werden im Deutschen zwar nicht mehr durchgehend am Substantiv selbst ausgedrückt (cf. Hentschel / Weydt 2013:140f.), aber sie finden in Artikeln und attributiv gebrauchten Adjektiven ihren Niederschlag und können vor allem die meist ohnehin schon als schwer zu erlernen erlebte Adjektivdeklinations zusätzlich erschweren. Das Phänomen erscheint zudem auf den ersten Blick als wenig bis gar nicht regelgeleitet, und auch Grammatiken wie etwa Helbig / Buscha (2011:267), die ja sogar für den DaF-Unterricht geschrieben wurden, vertreten die entmutigende Ansicht, es sei „unmöglich, für jeden Kasus eine ‚Gesamtbedeutung‘ oder ‚Grundfunktion‘ anzunehmen“, und untermauern dies mit Beispielen wie *jemandem helfen* vs. *jemanden unterstützen* oder

---

<sup>4</sup> „In the languages lacking morphological case (e.g. Vietnamese), grammatical relations are expressed by word order and/or morphologically and prosodically independent function words (in general, prepositions and postpositions), and partly also by morphological devices on the verb.“ (Iggesen 2013).

*jemandem/jemanden kündigen*. Auch sonst ist die Ansicht, dass Kasus so etwas wie zufallsgesteuerte Formenbildungen sind, die man eben in bestimmten Kontexten so und nicht anders gebraucht und die man zu diesem Zweck beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache folglich auswendig lernen muss, nach wie vor weit verbreitet. Aber selbstverständlich entwickeln Sprachen keine komplizierten morphologischen Systeme, die mehr oder minder arbiträre Funktionen haben und bestenfalls dabei helfen, die syntaktische Funktion eines Wortes in einem ganz bestimmten Kontext zu erkennen – wobei man aber vorher auswendig gelernt haben muss, welche Form es ist, die in eben diesem Kontext gebraucht wird. Kasus haben eine Grundfunktion, deren Bedeutung in den kognitiven Strukturen des menschlichen Denkens wurzelt. Dabei kann man, wenn man so will, zwei „Sorten“ Kasus unterscheiden: die sog. Kernkasus und die eher peripheren, in der Typologie als „oblique Kasus“ bezeichneten. Die zentralen Konzepte, um die es dabei geht, werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

### 2.1.1 Kernkasus

In einem Satz wie *Gabi gähnt* liegt außer dem (intransitiven) Verb nur noch ein einziges Argument vor, für das Comrie (1981/2006: 110f.) schon früh eine sprachübergreifende Notation mit „S“ vorgeschlagen hatte, wobei das „S“ mnemotechnisch an den Begriff „Subjekt“ angelehnt ist. Im Unterschied dazu schlug er vor, bei Sätzen mit zwei Argumenten – sog. transitiven Prädikaten – wie *Der Löwe frisst den Großwildjäger* „in order to avoid circuitry“ (ibid.:111) andere Markierungen zu verwenden, und verwendete dafür die beiden Abkürzungen A (für Agens) und P (für Patiens), mit denen zugleich die prototypischen Funktionen dieser Argumente erfasst waren. So ergeben sich folgende Muster:

<i>Gabi</i> S	<i>gähnt.</i> intransitives Prädikat	
<i>Der Löwe</i> A	<i>frisst</i> transitives Prädikat	<i>den Großwildjäger.</i> P

Die Unterscheidung zwischen diesen Prädikatstypen und insbesondere zwischen S und A mag auf den ersten Blick unnötig kompliziert und sehr „akademisch“ erscheinen; dass sie es nicht ist, zeigt jedoch der Blick auf Sprachen wie das Tschuktische (eine sibirische Sprache) oder das Dyirbal (eine australische Sprache). In solchen Sprachen wird das S in Sätzen wie *Gabi gähnt* mit einem anderen Kasus markiert als das A in Sätzen wie *Der Löwe frisst den Großwildjäger*. Aber damit nicht genug: Das mit P bezeichnete Argument (hier also: *den Großwildjäger*), wird in solchen Sprachen mit demselben Kasus gekennzeichnet wie S. Während in Sprachen wie dem Deutschen also S und A mit ein und demselben Kasus markiert werden, während P einen Kasus ganz für sich bekommt, sind es in Sprachen wie Dyirbal S und P, die sich einen Kasus teilen müssen, und A hat dafür einen Kasus für sich alleine.

Neben Akkusativ und Nominativ gehört nur noch ein weiterer Kasus zu den Kernkasus des Deutschen. Ihn braucht man, wenn es nicht nur zwei, sondern drei Argumente gibt, die sich notwendigerweise – das heißt durch die Semantik des Verbs bedingt – mit dem Prädikat verknüpfen. Dies ist der Fall bei Verben vom Typ *geben*, die auch als ditransitiv bezeichnet werden. Für die beiden Objekte, die nun an der Stelle des bisher einzigen Objektes transitiver Prädikate auftreten, werden abermals neue Bezeichnungen verwendet: G (für engl. *goal*) bezeichnet den Rezipienten, also den Empfänger der Gabe; T (für engl. *theme*) bezeichnet den Gegenstand, der überreicht wird:

Auch hier gibt es nun in den verschiedenen Sprachen unterschiedliche Möglichkeiten zum Ausdruck der Rollen. Wenn für P (also etwa *den* Großwildjäger aus dem obigen Beispiel) und T (*einen* Fisch) derselbe Kasus verwendet wird, für G (*dem* Pinguin) jedoch eine anderer – wie das im Deutschen ja offensichtlich der Fall ist –, spricht man von einem direkten Objekt (T) und einem indirekten Objekt (G) und bezeichnet den Kasus für G als Dativ.<sup>5</sup>

Auch differenzierte Funktionen, die typischerweise der Dativ übernehmen kann, wie etwa der Ausdruck des Benefizienten oder des Besitzers, sind keineswegs willkürlich oder zufällig, sondern können direkt aus der Grundbedeutung ‚Rezipient‘ abgeleitet werden. Da man im Normalfall als Empfänger auch einen Vorteil davon hat, dass man etwas bekommt, ist die Rollentrennung zwischen Rezipient und Benefizient ohnehin nur in Ausnahmefällen klar möglich. Dabei kann, wenn auch seltener, auch der umgekehrte Fall

91

eintreten, dass der Rezipient durch die Gabe einen Schaden davonträgt, wie das etwa bei *Er gibt dem Kind eine Ohrfeige* der Fall wäre. Man spricht dann statt vom Benefizienten vom Malefizienten. Wichtig ist hier aber nicht die Terminologie, sondern die inhaltliche Verwandtschaft der beiden Konzepte; sie ist normalerweise intuitiv klar erkennbar. Und selbst der im modernen Deutschen nicht mehr sehr häufige, aber bei Körperteilen immer noch regelmäßig gebräuchliche possessive Dativ wie in *Ich schau' dir in die Augen, Kleines* – den man leicht daran erkennt, dass er durch ein Possessivpronomen (oder ggf. einen possessiven Genitiv) ersetzbar ist: *in deine Augen* – findet sich nicht nur im Deutschen, sondern auch in vielen anderen Sprachen. Der Grund, warum Dative in vielen Sprachen Besitz anzeigen können, folgt ebenfalls logisch aus der Grundbedeutung des Kasus: Was ich bekommen habe, geht in meinen Besitz über und gehört folglich nunmehr mir. Derselben Logik folgt das englische *to have got*, bei dem sich ja die wörtliche Bedeutung ‚bekommen haben‘ zu einem schlichten ‚haben‘ weiterentwickelt hat. Abermals wird deutlich, dass auch solche scheinbar komplizierten Bedeutungs-differenzierungen durchaus transparent und verständlich gemacht sein können.

### 2.1.2 Oblique Kasus

Die sog. obliquen<sup>6</sup> Kasus bilden eine sehr viel heterogenere Gruppe, die sich von Sprache zu Sprache stark unterscheiden kann. Das Deutsche kennt nur einen, den Genitiv. Genitive dienen dem Ausdruck der Possessivität und drücken Besitz- sowie Teil-von-Relationen aus, falls es für letztere in der Sprache nicht noch einen zusätzlichen Kasus gibt, der dann als Partitiv bezeichnet wird. Dass die beiden Konzepte ‚Besitz‘ und ‚Teil von‘ häufig zusammengefasst werden, ist nicht weiter verwunderlich, denn sie überschneiden sich oft: so ist z.B. *der Schwanz der Eidechse* sowohl ein Teil von ihr als auch ihr Eigentum. Da Menschen ein großes Interesse daran haben, wem was gehört, sind Genitive in den Sprachen der Welt alles andere als selten anzutreffen – und die Grundfunktion des Kasus ist entsprechend leicht zu vermitteln.

Eine große Gruppe von Kasus, die im Deutschen kein direktes Äquivalent haben, sind solche, die Bewegung oder Verortung im Raum ausdrücken. Kasus dieser Art finden sich in vielen Sprachfamilien, so in der indogermanischen, aber auch beispielsweise den Turksprachen oder den finnougri-schen Sprachen. Zu den zentralen Fragen, auf die dieser Typus von Kasus antwortet, gehören die nach dem Woher, dem Wohin und dem Wo; die entsprechenden Kasus werden als Ablativ (woher?), Allativ oder gelegentlich auch Direktiv (wohin?) und Lokativ (wo?) bezeichnet.<sup>7</sup> Die Vorformen des

<sup>6</sup> Der Terminus „obliquier Kasus“ wird in der traditionellen Grammatikschreibung mit einer anderen Bedeutung verwendet: Er meint dann alle Kasus außer dem Nominativ (vgl. hierzu sowie zum Vorigen ausführlicher Hentschel 2009).

<sup>7</sup> Darüber hinaus gibt es weitere lokale Kasus, die etwa die hier beschriebenen Richtungs- bzw. Ortsangaben mit zusätzlichen Informationen wie ‚in‘, ‚auf‘ oder ‚neben‘ verbinden

Deutschen verfügten wie ursprünglich alle indogermanischen Sprachen sowohl über einen Ablativ als auch über einen Lokativ, beide sind aber schon früh in der Sprachgeschichte des Deutschen verloren gegangen. In der Folge übernahm der Dativ zusammen mit einer Präposition ihre Aufgaben. Dass das nicht zu seinen eigentlichen Aufgaben gehört, sondern eine sozusagen in Stellvertretung übernommene ist, zeigt sich darin, dass ein reiner Dativ ohne Präposition zwar stets einen Rezipienten bezeichnen (z.B. *Ich koche dir jetzt erst einmal einen Kamillentee!*), aber nie eine Orts- oder Herkunftsanzeige (*\*Die Teekanne steht dem Tisch*) ausdrücken kann. Das erleichtert auch bei der Vermittlung die Trennung der Funktionen. Zur Angabe der Richtung steht hingegen der Akkusativ, der diese Funktion auch in allen anderen Sprachen der indogermanischen Sprachfamilie wahrnimmt, die in diesem Bereich noch eine Kasusunterscheidung kennen. Herkunft und Ort werden daher also mit Dativ (*aus dem Wald, vom Berg; im Garten, beim Haus*), Richtungen hingegen mit Akkusativ (*in den Wald, auf den Berg* etc.) gekennzeichnet. Abermals sind die Konzepte selbst, die dem Kasusgebrauch in diesen Fällen zugrunde liegen, intuitiv zugänglich, und es gibt auch nur sehr weniger Ausnahmen von diesem Grundprinzip wie die Präposition *zu*, die trotz ihrer direktiven Bedeutung einen Dativ regiert.

Zwei weitere oblique Kasus, die ebenfalls nur indirekte Äquivalente im Deutschen haben, sind der Instrumental und Komitativ, die dem Ausdruck des Mittels (des Instrumentes) bzw. des Begleitumstandes oder der Begleitperson dienen; manchmal dient auch ein und derselbe Kasus beiden Funktionen. Auch der noch im Althochdeutschen vorhandene indogermanische Kasus Instrumental konnte beides ausdrücken: Das Instrument („mit dem Messer“), der Begleitumstand („mit Absicht“) und die Begleitperson („mit einem Komplizen“) wurden von der Form her nicht unterschieden. Auch der Instrumental wird im modernen Deutschen durch einen Dativ mit Präposition ersetzt: *mit dem Messer, mit großem Vergnügen, mit einem Komplizen*. Mit dem Wissen darum, dass solche kognitiven Grundfunktionen oft durch eine eigene Form ausgedrückt werden, im Deutschen aber durch eine Kombination von Präposition und einem Kasus, der sozusagen nur „zweite Wahl“ ist, erscheinen auch solche Fälle oft schon wieder weit weniger willkürlich.

## 2.2 Genus

Anders als bei dem, was durch Kasus kodiert wird und was man in allen Sprachen auf irgendeine Weise ausdrücken können muss, kann man auf die im Genus enthaltene Information sehr gut verzichten: Es gibt zahlreiche Sprachen, die ohne jegliche nominalen Kategorien dieser Art auskommen. Warum es Genus gibt und welche Funktionen es hat, ist daher ungleich

---

und dann beispielsweise ‚aus heraus‘ vs. ‚von herab‘ ausdrücken können. Da im Deutschen jedoch nur die Richtung bzw. der Ort ausschlaggebend sind, wird hier nicht näher darauf eingegangen.

schwerer zu vermitteln, als dies bei Kasus der Fall ist. Dennoch ist auch Genus – anders, als das viele Grammatiken und sogar Lehrbücher glauben machen wollen – kein arbiträres und mehr oder minder sinnloses Phänomen, das man „eben auswendig lernen“ muss. Genus ist vielmehr eines der Mittel, mit denen manche Sprachen sozusagen Ordnung in die Masse der Dinge oder genauer: der Substantive zu bringen versuchen. Ein anderes solche Mittel wären sog. Klassifikatoren oder – als vermutlich typischste Vertreter der Gattung (cf. Grinevald 2004:1016) – Numeralklassifikatoren, wie man sie in vielen Sprachen beispielsweise dann benutzen muss, wenn man eine Anzahl von Dingen benennen möchte. Klassifikatoren sind typischerweise sehr zahlreich, und sie teilen die Dinge etwa nach ihrer Form ein, so dass man in solchen Sprachen sinngemäß so etwas sagt wie ‚ein flacher Gegenstand Tisch‘, ‚ein langer Gegenstand Kugelschreiber‘, ‚ein gebundener Gegenstand Buch‘. Genera sind demgegenüber sehr viel weniger zahlreich, nehmen dafür aber umfassendere Einteilungen vor. Typische Ordnungsprinzipien, die dabei versprachlicht werden, sind beispielsweise die Unterteilung in belebt/unbelebt oder in vernunftbegabt/nicht vernunftbegabt (cf. Corbett 1999:8–32) – wobei es vermutlich wenig überraschend ist, dass Menschen im Allgemeinen außer sich selbst nur noch Götter oder Geister für vernunftbegabt halten. Unter den Vernunftbegabten oder Belebten kann dann oft noch eine weitere Unterscheidung nach dem natürlichen Geschlecht vorgenommen werden.

Für das Verständnis einer Kategorie wie Genus ist es daher von zentraler Bedeutung, dass man zunächst den Bedeutungskern erfasst, der dem Genus-system der jeweiligen Sprache zugrunde liegt. Auch wenn die semantischen Grundlagen von morphologischen oder phonologischen Zuordnungsprinzipien ergänzt oder sogar überlagert werden können und bei Sprachen wie dem Deutschen sogar beide zusätzlichen Kriterien zur Anwendung kommen, kann man mit Sicherheit davon ausgehen, dass es immer einen semantischen Kern gibt (cf. ibd.: 8). Diesen gilt es sichtbar zu machen. Im Deutschen wird bei erwachsenen Menschen sowie bei geschlechtsreifen Tieren, denen historisch als Zuchttiere oder als jagdbares Wild eine besondere Bedeutung zukam, zwischen männlichen und weiblichen Wesen unterschieden, während der noch nicht geschlechtsreife Nachwuchs sowie die gesamte Gattung mit Neutrum bezeichnet werden. Diesem Prinzip folgen beispielsweise: *der Mann, die Frau, das Kind* (aber: *der Mensch*); *der Hahn, die Henne, das Küken, das Huhn*; *der Eber, die Sau, das Ferkel, das Schwein*. Anhand der Beispiele *Mann, Frau, Kind* lässt sich das semantische Prinzip sehr gut vermitteln. An solchen Beispielen kann man auch gut illustrieren, welche Vorteile das Genusssystem über die „Ordnung der Dinge“ hinaus mit sich bringt. Eine kleine Geschichte wie die folgende wird überhaupt nur dadurch verständlich, dass man die Pronomina den gemeinten Personen zuordnen kann; und eben dies wird durch das Genus ermöglicht:

*Ein Mann und eine Frau begegneten sich nach langer Zeit wieder. Er begrüßte sie freudig, aber sie erkannte ihn nicht. Darüber war er traurig.*

Durch die Reduktion der Deklinationsklassen, von denen im modernen Deutschen kaum noch etwas zu sehen ist, sind morphologische Zuweisungsprinzipien für Genera verloren gegangen. Eine mögliche Folge hiervon wäre der vollständige Abbau der Kategorie Genus in einer Sprache. Dazu ist es jedoch im Deutschen bekanntlich nicht gekommen, und stattdessen wird das Phänomen weiterhin nutzbar gemacht und dabei nun verstärkt auch als Ordnungsprinzip für Wortfelder eingesetzt. Am Wortfeld für Obst lässt sich das gut zeigen: Mit Ausnahme der Bezeichnungen *Apfel* und *Pfirsich*, die alte Obstsorten repräsentieren und aufgrund des häufigen Gebrauchs der Wörter eine ältere Genuszuweisung beibehalten haben, sind sämtliche Früchte feminin. Das wird insbesondere bei neu eingeführten, früher unbekannten Sorten wie *die Kiwi*, *die Kumquat*, *die Papaya* etc. sehr deutlich. Ein anderes Beispiel dafür, wie das Genus beim Verstehen des Gemeinten hilft, sind Motorfahrzeuge: *Sie fährt eine BMW* und *Er fährt einen BMW* sagen nicht nur etwas über die gewählte Marke aus, sondern lassen zugleich erkennen, dass es sich in einem Fall um ein Motorrad, im anderen jedoch um ein Auto handelt (zum Genus bei Wortfeldern cf. ausführlicher Köpcke / Zubin 2009:137f.).

Dass der semantische Kern des Genussystems von morphologischen Zuordnungsregeln nicht nur wie in anderen Sprachen ergänzt, sondern sogar überlagert wird, ist demgegenüber eine Schwierigkeit. Das Problem lässt sich jedoch nicht nur an Beispielen wie *das Mädchen* oder *der Säugling* (aber, dem semantischen Prinzip folgend: *das Baby*) gut illustrieren, bei denen die Suffixe *-chen* und *-ling* für die Genuszuweisung verantwortlich sind. Solche Beispiele führen dann auch zum sog. Letztgliedprinzip, das sich leicht erklären lässt und das auch intuitiv eingängig ist: Im Zweifelsfall ist der Teil des Wortes ausschlaggebend, der am weitesten rechts steht, ob nun ein Wortbildungsmorphem wie *-heit* oder ein eigenständiges Wort, das Teil eines zusammengesetzten Substantivs ist.<sup>8</sup> Damit sind schon sehr grundlegende Prinzipien der Genuszuweisung erfasst und eine Grundlage für das Verständnis der Regeln gelegt, die auch die Muttersprachler selbst anwenden. Und selbst für das im Hinblick auf die Vermittlung vermutlich schwierigste, vom Umfang der betroffenen Wortschatzanteile her gesehen aber auch kleinste Zuordnungskriterium, die Silbenstruktur (cf. ibd.:136f.), kann man anhand von prototypischen Beispielen durchaus sichtbar machen, dass auch hier eine regelgesteuerte Genus-zuweisung erfolgt.

---

<sup>8</sup> Die einzige Ausnahme von dieser sehr umfassenden Regel bilden Derivationen auf *Ge-* und *-e* (gelegentlich auch ohne *-e*) wie *Gebirge*, *Gefolge* oder *Gesetz*.

### 3 Ausdrucksmittel in verschiedenen Sprachen

Dass in allen Sprachen alles gesagt werden kann, was Menschen sich zu sagen haben, kann man als gegeben voraussetzen. Allerdings werden dafür sehr unterschiedliche Mittel eingesetzt, und auch ein Verständnis dafür, welche sprachlichen Mittel zu welchem Zweck zur Verfügung stehen, ist eine gute Voraussetzung für den Erwerb grammatischer Kategorien. Im Folgenden sollen daher nun noch kurz die sprachlichen Mittel zusammenfassend skizziert werden, die grundsätzlich zum Ausdruck grammatischer Relationen zur Verfügung stehen. Im Anschluss daran soll aufgezeigt werden, welche davon im Deutschen genutzt werden.

#### 3. 1 Grundsätzliche Ausdrucksmittel

Eines der, wenn man so will, radikalsten Mittel zum Ausdruck grammatischer Kategorien besteht darin, ein Wort von innen heraus zu verändern. Die folgenden Beispiele aus dem Arabischen illustrieren dieses Verfahren gut:

*jaktubu* 'er schreibt'  
*juktabu* 'es wird geschrieben'  
*kutiba* 'es wurde geschrieben'  
*uktub!* 'schreib!'  
*ka:tib* 'schreibend' / 'Schreiber'  
*maktu:b* 'geschrieben' / 'Brief'

In solchen Fällen, in denen sozusagen nur das konsonantische Grundgerüst eines Wortes erhalten bleibt, spricht man von einer Binnen- oder Wurzelflexion.

Mit etwas weniger tiefgreifenden Veränderungen am Wort, die nicht in seinem Innern, sondern am Ende vorgenommen werden, operieren Sprachen wie das Russische oder das Lateinische. Die folgenden Beispiele illustrieren, wie das im Lateinischen aussieht; angeführt wird dabei jeweils der Nominativ Singular, der Genitiv Singular und der Nominativ Plural des Wortes.

*dominus, domini / domini* 'der Herr'  
*oppidum, oppidi / oppida* 'die Stadt'  
*fabula, fabulae / fabulae* 'die Erzählung'  
*vir, viri / viri* 'der Mann'  
*genus, generis / genera* 'das Geschlecht'  
*manus, manūs / manūs* 'die Hand'  
*turris, turris / turres* 'der Turm'

Wie sich deutlich zeigt, gibt es kein alle Nomina umfassende Regel, anhand derer man z.B. einen Nominativ Singular erkennen oder einen Genitiv Singular bilden könnte; die Formen sind sehr uneinheitlich. So kann der Nominativ Singular die Endung *-us*, *-um*, *-a*, *-is* oder auch gar keine als solche



erkennbare Endung tragen, Genitive können auf *-i*, *-ae*, *-(er)is* oder *-ūs* enden, Plural-Nominative auf *-i*, *-ae*, *-(er)a*, *-ūs* oder *-es*. Und als wäre das nicht schon verwirrend genug, kann umgekehrt offenkundig auch ein und dieselbe Endung für ganz verschiedene Zwecke verwendet werden, so etwa *-i*, *-ae* oder *-ūs* für Genitiv Singular wie für Nominativ Plural. Ein solches Durcheinander von Formen und Funktionen – verschiedene Funktionen können durch dieselbe Form, dieselbe Funktion durch verschiedene Formen markiert werden – ist das Erkennungsmerkmal flektierender Sprachen.

Wenn die Zuordnung hingegen systematisch erfolgt, wenn eine Funktion stets auch durch dieselbe Form gekennzeichnet wird, spricht man nicht von Flexion, sondern von Agglutination. Dieses in den Sprachen der Welt sehr weit verbreitete Verfahren findet sich beispielsweise im Mongolischen oder im Türkischen. Die folgenden Beispiele aus dem Türkischen zeigen, wie die Kategorie ‚Plural‘ völlig unabhängig von der Wortart stets durch dieselbe Endung markiert wird:

*ev* ‚Haus‘, *evler* ‚Häuser‘  
*verir* ‚er/sie gibt‘, *verirler* ‚sie geben‘  
*genç* ‚jung‘, *gençler* ‚die jungen‘

Dies ist, wenn man so will, die logischste Art der grammatischen Markierung, eine 1:1-Übereinstimmung von Form und Funktion.<sup>9</sup>

Nun gibt es natürlich auch andererseits Sprachen, die über keines dieser Mittel verfügen, da ihre Wörter unveränderlich sind: die sog. isolierenden Sprachen. Zu ihnen gehört das Chinesische:

我	给	他	一	本	书
wǒ	gěi	tā	yì	běn	shū
ich	geben	er	ein	Band [Klassifikator]	Buch

‘Ich gebe ihm/ihr ein Buch’

他	给	我	一	本	书
tā	gěi	wǒ	yì	běn	shū
er	geben	ich	ein	Band [Klassifikator]	Buch

‘Er/sie gibt mir ein Buch’

In diesen Sätzen wird der Unterschied zwischen den Rollen der gebenden und der empfangenden Person, wie man sieht, einfach durch die Wortstellung ausgedrückt. Nun ist das natürlich nicht immer so einfach wie hier, und

<sup>9</sup> Um Missverständnissen zuvorzukommen: In Reinform findet sich dieses Prinzip so gut wie nie. Zudem zeigen auch agglutinierende Endungen oft in Form der sog. Vokalharmonie eine Angleichung an das Wort, an das sie angefügt werden. So verändert sich die hier als Beispiel angeführte Pluralendung *-ler* des Türkischen nach hinteren Vokalen zu *-lar*. Solche Veränderungen bilden die Grundlage für das Entstehen weniger durchsichtiger Formen, wie sie für flektierende Sprachen typisch sind (vgl. hierzu ausführlicher z.B. Lehmann 1995).

in komplexeren Fällen muss man daher noch weitere Elemente zum Satz hinzufügen, mit denen die Funktion der Wörter im Satz dann eindeutig wird. Sie verschmelzen jedoch nie mit den anderen Wörtern, wie dies Flexions- oder Agglutinationsendungen tun:<sup>10</sup>

我	给	他	买	了		一	本	书
wǒ	gěi	tā	mǎi	le		yì	běn	shū
ich	geben	er	kaufen	[Aspektpartikel]		ein	Band	Buch
,ich habe ihm ein Buch gekauft'								

Wie man sehen kann, markiert in diesem Satz nicht etwa die Wortstellung die Rolle des Rezipienten, sondern es bedarf einer zusätzlichen sprachlichen Markierung. Hierfür verwendet wird dasselbe Wort, das im vorigen Beispielsatz als Verb ‚geben‘ begegnet ist und das hier nun den Rezipienten markiert.<sup>11</sup>

### 3.2 Ausdrucksmittel im Deutschen

Auf der Grundlage solcher Definitionen soll nun näher betrachtet werden, was für einen Sprachtyp das Deutsche darstellt und welche Mittel es eigentlich nutzt – denn sie sind es ja, die es zu vermitteln gilt. Wenn man sich Beispiele wie die folgenden ansieht, stellt man schnell fest, dass das Deutsche offenbar eine ganze Reihe verschiedener Mittel gleichzeitig nutzt.

*Eines Tages **kamst** du später **als** sonst **nach** Hause.*

*Sie **ist** aufgestanden.*

*Du **hast uns gesagt**, du **kannst** das.*

*Die Katze **frisst** die Maus.*

An mehreren Stellen begegnet man hier Vokalveränderungen (*kamst* vs. *kommen*, *kannst* vs. *können*, *frisst* vs. *fressen*), wie sie oben als typisch für wurzelflektierenden Sprachen wie das Arabische beschrieben wurden; einmal werden sogar zusätzlich die Konsonanten verändert (*aufgestanden* vs. *aufstehen*). Die Formen *ist* und *uns* lassen nicht erkennen, was sie mit *sein* und *wir* zu tun haben; dafür sind die Endungen *-t* (in *frisst*) und *-st* (z.B. in *kannst*) offenbar sehr viel systematischer, denn sie markieren die zweite bzw. dritte Person. Dass *-t* allerdings auch noch andere Funktionen hat, zeigt die Form *gesagt*. *Ge-* wird einmal an den Anfang, einmal sozusagen in die Mitte gesetzt (in *aufgestanden*); dass es in wieder anderen Fällen ganz weggelassen wird, würde man bei der Berücksichtigung weiterer Beispiele

<sup>10</sup> Zusätzlich zu den genannten Sprachtypen werden oft noch polysynthetische Sprachen genannt, die grammatische Zusammenhänge typischerweise sehr vielfältig markieren und bei denen grammatische und lexikalische Morpheme besonders stark miteinander verschmelzen.

<sup>11</sup> Um was für eine Wortart es sich dabei in diesem Satz handelt, wird unterschiedlich beurteilt; zur Diskussion dieser Frage cf. Her (2006).

sehen. Zur Unterscheidung des Agens *Katze* und des Patiens *Maus* wird die Wortstellung eingesetzt, zur Angabe der Richtung oder eines Vergleichsobjekts werden zusätzliche Elemente (*nach, als*) verwendet... Kurzum: Das Deutsche scheint alles andere als wählerisch zu sein, was die Verwendung unterschiedlicher Mittel zum Ausdruck grammatischer Funktionen betrifft. Und genau das stellt natürlich auch ein Lehr- und Lernproblem im Bereich DaF dar, mit dem umzugehen nicht immer einfach ist. Dennoch ist es sehr hilfreich, sich die Natur der verwendeten Mittel bewusst zu machen und sie auch bewusst in die Vermittlung wie in die Fehleranalyse mit einzubeziehen.

## 4 Epilog

Die Frage, von der dieser Beitrag ausging, war die nach der Vermittelbarkeit abstrakter grammatischer Konzepte wie Kasus oder Genus an Lernende, die keinerlei theoretische Vorkenntnisse haben, wobei diese Aufgabe im konkreten Fall noch zusätzlich dadurch erschwert werden kann, dass viele Sprachen nicht nur ganz andersartige, sondern möglicherweise auch gar keine den deutschen grammatischen Kategorien entsprechenden Formen aufweisen. Man kann daher mit Sicherheit nicht darauf vertrauen, dass Lernende ein Pendant des jeweiligen Phänomens in ihrer Muttersprache finden und zum Verständnis heranziehen können. Was unter solchen Bedingungen auf den ersten Blick als nahezu unlösbare Aufgabe erscheinen mag, erweist sich indessen als durchaus handhabbar, wenn man die eigentliche Kernbedeutung der in Frage kommenden grammatischen Kategorien in den Mittelpunkt stellt und zunächst ihre grundlegende Funktion vermittelt. Wenn es sich dabei – wie etwa im Fall der Kasus – um Funktionen und Bedeutungen handelt, die zu den von allen Menschen geteilten kognitiven Basiskonzepten gehören und daher in allen Sprachen der Welt auf die eine oder andere Weise ausgedrückt werden müssen, können prototypische Beispielsätze eine gute Grundlage bilden, um ein Verständnis dafür zu entwickeln, wozu die Formen jeweils dienen: Schließlich muss man in allen Sprachen ausdrücken können, wer wen beim Boxen besiegt oder wer wen geküsst hat. Aber auch bei anderen, weniger ubiquitären Phänomenen wie z.B. Genus kann eine Besinnung auf den semantischen Kern helfen, die Kategorie fassbar zu machen. Zudem erleichtert ein Überblick über die zusätzlichen Funktionen, die Genus sowohl in semantischer als auch in syntaktischer Hinsicht erfüllen kann, ganz sicher den Zugang zu dieser Kategorie – und damit auch ihren Erwerb.

Neben der Existenz einer Kategorie als solcher spielt natürlich beim Erlernen einer Fremdsprache auch die Art und Weise eine Rolle, wie die Kategorie in der jeweiligen Sprache ausgedrückt wird. Das Deutsche zeichnet sich, was die Wahl der Ausdrucksmittel betrifft, durch eine ausgesprochene Vielseitigkeit aus: Binnenflexion steht neben Flexion durch Affixe, die in Einzelfällen auch als agglutinierend angesehen werden können; aber auch lexikalische Mittel oder die Wortstellung finden Verwendung als Mittel für Bedeutungsdifferenzierung. Diese Mischung ist nicht zuletzt eine natürliche Folge

des Sprachwandels, in dessen Verlauf mit dem Abbau synthetischer, die mehr ein gleichzeitiger Ausbau analytischer Ausdrucksmittel einhergeht,<sup>12</sup> wobei zeitweilig dann auch beides nebeneinander besteht. Diese Vielfalt kann auf den ersten Blick sicherlich sehr verwirrend sein. Aber auch hier hilft genaueres Hinsehen: Alle diese Ausdrucksmittel sind grundsätzlich durchaus erklärbar und damit auch vermittelbar.

*\* Dieser Artikel wurde zuerst in folgendem Sammelband veröffentlicht:  
Dengscherz, Sabine / Businger, Martin / Taraskina, Jaroslava (Hrsg)  
(2014):*

*Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr Verlag, 23-37.*

---

<sup>12</sup> Als „synthetisch“ bezeichnet man es, wenn eine grammatische Kategorie – also z.B. ein Kasus oder ein Tempus – am Wort selbst ausgedrückt wird, etwa durch das Anfügen von Flexionsaffixen wie in *der Baum* - *des Baumes* oder auch durch Wurzelflexion wie bei *kommst* – *kamst*. Analytische Formenbildung liegt demgegenüber dann vor, wenn zusätzliche selbständige Elemente hinzugefügt wurden (**bist** *gekommen*).

## 5 Bibliographische Angaben

- Corbett, Greville G. (1999): *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, Greville G. (2000): *Number*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, Greville G. (2013): „Number of Genders“. In: Dryer, Matthew S. / Haspelmath, Martin (eds.): *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Available online at <http://wals.info/chapter/30>, Accessed on 2014-03-06.)
- Croft, William (2009): *Typology and Universals*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaeta, Livio (2008): „Die deutsche Pluralbildung zwischen deskriptiver Angemessenheit und Sprachtheorie“. *ZGL* 36/2008:74–108.
- Grinevald, Colette (2004): „Classifiers“. In: Booij, Geert et al. (eds): *Morphologie/Morphology. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung / An International Handbook on Inflection and Word-Formation*. Berlin/New York, de Gruyter:1016–1031.
- Haspelmath, Martin (2012): „How to compare major word-classes across the world’s languages“. *UCLA Working Papers in Linguistics, Theories of Everything* 17: 109–130.
- Hentschel, Elke (2009): „Kasus“. In: Hentschel, Elke/Vogel, Petra (Hgg.): *Handbuch der deutschen Morphologie*. Berlin/New York, de Gruyter: 193–207.
- Her, One-Soon (2006): „Justifying part-of-speech assignments for Mandarin gei.“ *Lingua* 116: 1274–1302.
- Ilgesen, Oliver A. (2013): „Number of Cases“. In: Dryer, Matthew S. / Haspelmath, Martin (eds.): *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Available online at <http://wals.info/chapter/49>, Accessed on 2014-03-06.)
- Köpcke, Klaus-Michael (1993): *Schemata in der deutschen Pluralmorphologie. Versuch einer kognitiven Morphologie*. Tübingen: Narr.
- Köpcke, Klaus-Michael / Zubin, David A. (2009): „Genus“. In: Hentschel, Elke/Vogel, Petra (Hgg.): *Handbuch der deutschen Morphologie*. Berlin/New York, de Gruyter: 132–154.
- Lehmann, Christian (1995): *Thoughts on Grammaticalization*. München: Lincom Europe.
- Leiss, Elisabeth (2013): *Artikel und Aspekt. Die grammatischen Muster von Definitheit*. 2. Aufl. Berlin/New York: de Gruyter. (= *Studia Linguistica Germanica* 55).
- Lewis, Geoffrey L. (2000): *Turkish Grammar*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press.



## *Der lexiko-grammatische Ansatz im Blended-Learning-Modus*

### Einleitung

Häufig werden die Ziele des Grammatikunterrichts auf Produktion und möglichst schnelle Automatisierung gerichtet. Auch die TeilnehmerInnen des Workshops „*Der lexiko-grammatische Ansatz im Blended-Learning-Modus*“ haben in ihrem eigenen Unterricht vielfach die Erfahrung gemacht, dass der grammatische Input nicht automatisch zum Intake, also dem verinnerlichten lernersprachlichen System der Lernenden, wird.

Das Ziel des Workshops war es zunächst aufzuzeigen, warum der Prozess des Grammatikerwerbs so mühsam ist und der Grammatikunterricht oft zum Frust sowohl aufseiten der Lernenden als auch der LehrerInnen führt. So wurde zunächst gemeinsam reflektiert, wie sich aus dem grammatischen Wissen ein Teil des lernersprachlichen Systems herausbildet und wie der Grammatikunterricht diese Prozesse am besten unterstützen kann. Ausgehend von den Prinzipien einer wissenschaftlich fundierten, kognitiv orientierten Grammatik haben die Teilnehmenden anschließend in Gruppenarbeit eigene Unterrichtsskizzen zur Erschließung unterschiedlicher Grammatikphänomene erstellt. Die Unterrichtsskizzen wurden auf der Basis der relevanten mediendidaktischen Grundlagen (s. Abschnitt „Mediendidaktik“) als Blended Learning-Einheiten konzipiert.

### Theoretische Basis

Folgende kognitionslinguistische Thesen lagen dem Workshop zugrunde:

1. **Grammatische Kompetenz** und **grammatisches Regelwissen** dürfen nicht gleichgesetzt werden. Sprachenlernen bedeutet, dass das ziel-sprachliche System rekonstruiert werden muss. Grammatische Kompetenz entsteht in vielen Fällen implizit durch Speichern und Anwenden von Mustern (Chunks, festen Sequenzen) in vielfältigen Verwendungskontexten (Aguado 2012, Tschirner 2004).
2. Dennoch hat **systematisches Regelwissen** eine wichtige Funktion, da es die selektive Aufmerksamkeit der Lernenden steuert und auf die grammatischen Phänomene und formale Aspekte der Sprache lenkt. Der lange Weg der Rekonstruktion des zielsprachlichen Systems kann durch Regelwissen unterstützt und fokussiert werden. Es ist auch bekannt, dass Erwachsene meistens kognitive Lernverfahren bevorzugen.

Didaktisch sinnvoll strukturiert und gestaltet, erscheint Grammatikvermittlung als eine Art „Abkürzung“ für einen effektiven Spracherwerb.

3. Sprachgebrauch ist viel **idiomatischer**, als wir oft denken. Anhand Korpusdaten wird sichtbar, dass Wörter und grammatische Konstruktionen mit grosser Häufigkeit gemeinsam mit bestimmten Nachbarn auftreten (Aguado 2012, Segermann 2003, Siepmann 2007). Für diese Phänomene gibt es unterschiedliche Bezeichnungen (Chunks, Routinen, Kollokationen, Konstruktionen etc.). Wichtig für den Unterricht ist die Tatsache, dass Sprecher über ein breites Repertoire an solchen Mustern verfügen und sie bevorzugt in bestimmten Kontexten gebrauchen. Dadurch wird nicht nur die flüssige Produktion gewährleistet, auch Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft wird so signalisiert.
4. Für einen effektiven Spracherwerb reicht es aber nicht aus, bestimmte Chunks einfach nur abzurufen und einzusetzen. Vorgefertigte Formulierungen werden häufig als Chunks bereits früh korrekt verwendet, weil sie ja auch das Arbeitsgedächtnis entlasten. Für die Weiterentwicklung des lernersprachlichen Systems ist aber wichtig, dass diese formelhaften Sequenzen in einem weiteren Schritt analysiert werden, damit **die zugrunde liegende Regel** abgeleitet werden kann. Dazu brauchen Lerner unterrichtliche Unterstützung.
5. Das oben skizzierte Bild von einem idiomatischen Sprachgebrauch sowie das Phänomen der Chunks machen deutlich, dass **eine strikte Trennung zwischen Wortschatz („Wörter“) und Grammatik („Regeln“)** eine künstliche ist. In einem Chunk bzw. in einer formelhaften Einheit sind sowohl lexikalische als auch grammatische Elemente enthalten. Die Konzeption von Wortschatz als Sammlung von Einzelwörtern führt hingegen oft dazu, dass LernerInnen einzelne Wörter auf der Folie ihrer Muttersprache miteinander verbinden. Das klingt dann zwar grammatisch richtig, aber nicht zielsprachenkonform. Segermann (2007:52) schlägt deshalb vor, im Unterricht grundsätzlich von lexikogrammatischen Lerneinheiten auszugehen.

## Kognitiv-visuelle Grammatikvermittlung

Die allgemeine kognitive Funktion der Grammatik ist Sequenzierung und Strukturierung der (sprachlichen) Wirklichkeit. Grammatik basiert auf allgemeinen kognitiven Mechanismen wie z.B. Analogiebildung, Perspektivierung, Figur-Hintergrund-Unterscheidung und hat darüber hinaus auch eine bildliche Dimension. So steht z.B. beim Verb „wandern“ eine Abfolge von einzelnen Zuständen im Vordergrund, bei dem Funktionsverbgefüge „eine Wanderung machen“ erscheint hingegen die Handlung als eine ganzheitliche Gestalt, der Prozesscharakter ist weniger wichtig. Der Unterschied lässt sich ohne metasprachliche Erklärungen durch eine Visualisierung gut darstellen:



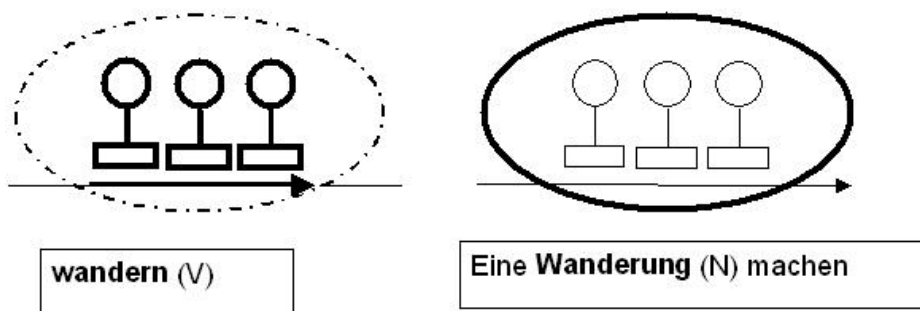


Abb. 1: Wildgend (2008:132)

Diese Art der Auseinandersetzung mit Sprache spricht die Neugier der Lerner an, knüpft an ihr Weltwissen und an bildliches Denken an. Das kann vor allem auch durch dynamische Visualisierungen (Animationen) unterstützt werden (Roche / Suñer 2014, Scheller 2008).

So sind Animationen ein zentraler Bestandteil der Grammatikvermittlung in den Aufgaben der Deutsch-Uni Online ([www.deutsch-uni.com](http://www.deutsch-uni.com)). Sie illustrieren die mentalen Konzepte, auf denen grammatische Phänomene beruhen. Die folgende Grammatikanimation zeigt Wechselprepositionen in einer dynamischen digitalen Szene: Während das Buch im ersten Fall (Dativ) innerhalb einer umgrenzten Fläche liegt, wird es im zweiten Fall (Akkusativ) über eine Grenze hinweg bewegt. Das Überschreiten bzw. Nicht-Überschreiten einer Grenze (Tischkante) ist das entscheidende visuelle Signal für Akkusativ oder Dativ:



Abb.2: Deutsch-Uni Online

## Mediendidaktik

Der Einsatz von Online-Lernmaterial in Kombination mit Präsenzunterricht im Blended Learning hat sich besonders bewährt, da digitale Medien in der Lage sind, Prozesse des Fremdsprachenlernens durch ihren „*funktionalen Mehrwert*“ (Roche 2008) anzureichern. Dieter Kranz und Bernd Lücking beschreiben Blended Learning als

*„abnehmerorientierte[n] Mix von verschiedenen didaktischen Methoden und Lernformen [...]. Durch eine möglichst optimale Kombination und ein ausgewogenes Verhältnis von Präsenzunterricht, Selbststudium und Lern- und Arbeitsphasen in virtuellen Arbeitsräumen soll ein erhöhter und nachhaltiger Lerneffekt erzielt werden“ (Kranz / Lücking 2005: ohne Paginierung).*

Prozesse des Spracherwerbs sollen in anderen Worten dahingehend unterstützt werden, dass intensiveres und bedeutungsvolleres Lernen in Präsenzsitzungen und Online-Phasen möglich wird. Wie aber muss der oben erwähnte Mix virtueller und nicht-virtueller Lernformen beschaffen sein, um nachhaltiges Lernen zu ermöglichen? Hier sind sich integrative, anreichernde und virtualisierende Konzepte zum Blended Learning zu unterscheiden (vgl. Schulmeister 2005). Studien haben gezeigt, dass die Integration die besten Lernerfolge bringt (vgl. u. a. Scida / Saury 2006). Während die Anreicherung Online-Übungen als lose Ergänzung des Präsenzunterrichts nutzt und die Virtualisierung hohe Online-Anteile mit wenig Präsenzunterricht kombiniert, verfolgt die Integration das Ziel, dass Online- und Präsenzphasen spezifische, aufeinander abgestimmte Aufgaben übernehmen.

Sprachliches Handeln ist stets der Ausgangspunkt für die Begründung des Medieneinsatzes. Daher haben sich Lehrende bei der Konzeption ihres Unterrichts bewusst zu fragen, warum sie Lernende diese Aufgabe in der Präsenzsitzung und jene Aufgaben im virtuellen Raum erfüllen lassen. Es hat sich gezeigt, dass eine fließende Ausgestaltung der Verzahnung zwischen Online- und Präsenzphasen bessere Lernerfolge bringt als eine starre Zuordnung von bestimmten Sprachkompetenzen zu einem der beiden Unterrichtsmodi. Ein online verfasster Blogeintrag sollte beispielsweise in den Phasen des Präsenzunterrichts vor- und nachbereitet werden. Dadurch kann eine sinnvolle Kombination der methodischen Stärken von Präsenzunterricht und Online-Aufgaben stattfinden, die bedeutungsvolles Lernen ermöglicht. Blended Learning kann daher als integriertes Gesamtkonzept beschrieben werden, das Lernaktivitäten im Präsenzunterricht und Online eng miteinander verzahnt (vgl. Rösler / Würffel 2010).

Auch in der kurzen Zeit, die zur Verfügung stand, konnten sich die Teilnehmer-Innen auf der Basis der oben dargestellten theoretischen Annahmen zur Grammatikvermittlung und zum Blended Learning Gedanken zu praktischer Umsetzung im Unterricht machen und erste grobe Unterrichtsskizzen erstellen:

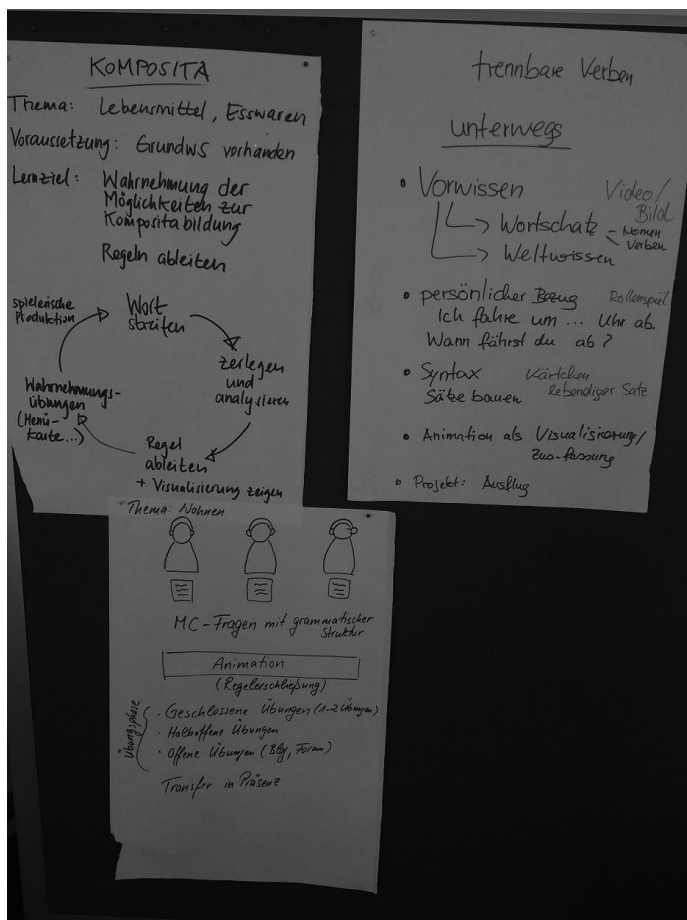


Abb. 3: Unterrichtsskizze als Ergebnis der Gruppenarbeit

Insbesondere die Frage nach der sinnvollen Aufteilung der Aktivitäten auf Präsenz- und Online-Phasen wurde von den TeilnehmerInnen sehr facettenreich und lebhaft diskutiert. So konnten sie die Erfahrung machen, dass die Konzeption einer Blended-Learning-Einheit eine interessante, herausfordernde und didaktisch anspruchsvolle Aufgabe ist.

## Verwendete Literatur

- Aguado, Karin (2012): Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: AkDaF Rundbrief 64, [http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/64\\_leseprobe.pdf](http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/64_leseprobe.pdf).
- Behrens, Heike (2009): Konstruktionen im Spracherwerb. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik (Online), 1613-0626, ISSN (Print) 0301-3294, DOI: <https://doi.org/10.1515/ZGL.2009.030>.
- Kranz, Dieter/ Lücking, Bernd (2005): Blended Learning – von der Idee zur Tat, vom Konzept zur Realisierung: Zwei Berichte aus der pädagogischen Praxis der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 10(1). Abgerufen unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/docs/KranzundLueking2005.pdf>.
- Roche, Jörg / Suñer Muñoz, Ferran (2014): Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19/2: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/36/33>.
- Roche, Jörg (2008): Handbuch Mediendidaktik. Ismaning: Hueber Verlag.
- Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2010): Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, Nr. 42, 5–11.
- Scheller, Julija (2008): Grammatik, Kognition und Imagination. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13/2: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/234/226>.
- Segermann, Krista (2003): Wortschatz und Grammatik im Dienste der Kommunikation – Methodische Alternativen zu tradierten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 2003/4, 340–350.
- Segermann, Krista (2007): Formaneignung und Inhaltsmotivierung im Fremdsprachenunterricht: Ein unlösbares Dilemma? In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Nr 46, 29–58.
- Schulmeister, Rolf (2005): Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik. Oldenburg: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- Scida, Emily E./ Saury, Rachel E. (2006): Hybrid courses and their impact on student and classroom performance: A case study at the University of Virginia. In CALICO Journal, 23(3), 517–531.
- Siepmann, Dirk (2007): Wortschatz und Grammatik. Zusammenbringen, was zusammen gehört. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 46, 59–80.
- Tschirner, Erwin (2004). Kommunikative Grammatik oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen. in M. J. Domínguez, B. Lübke, A. Mallo (Hg.) (2004): El alemán en su contexto español. [http://www.uni-leipzig.de/herder/red\\_tools/dl\\_document.php?PHPSESSID=ohj6f0kkvn9trueksrs67pchjeldh8h9&id=186](http://www.uni-leipzig.de/herder/red_tools/dl_document.php?PHPSESSID=ohj6f0kkvn9trueksrs67pchjeldh8h9&id=186).
- Wildgen, Wolfgang (2008). Kognitive Grammatik. Klassische Paradigmen und neue Perspektiven. Berlin/New York: de Gruyter.

Katsiaryna EL-Bouz (geb. Kanaplianik) und  
Ferran Suñer

### *Lernmehrwert kognitionslinguistischer Animationen in der Grammatikvermittlung*

Im Rahmen der kognitiven Linguistik wird die enge Verbindung zwischen allgemeiner Kognition, Perzeption und Sprache postuliert (Evans/Green 2006). Demzufolge ist jeder sprachliche Ausdruck inhärent bedeutungsvoll: Er wird nicht arbiträr gebildet, sondern spiegelt wider, wie der Mensch eine Situation versteht (konzeptualisiert) und versprachlicht (vgl. Langacker 2008). Diese Auffassung liefert wertvolle Anregungen für die Erforschung der Grammatik. Sie wird nicht mehr als eine rein formale und abstrakte Beschreibung der linguistischen Strukturen gesehen, sondern als ein Instrument zur Erfassung der Umwelt, das an sich bedeutungsvoll und motiviert ist. Auf dieser Grundlage werden grammatische Phänomene mit den körperlichen Erfahrungen und dem alltäglichen Leben verbunden und aus dem Sprachgebrauch abgeleitet dargestellt (siehe Evans / Green 2006, Langacker 1991f., Radden 2008, Roche 2013, Talmy 2000). So nehmen einige Ansätze körperliche Erfahrungen wie Bewegung, Druck etc. als Basis, um die scheinbar abstrakten Strukturen der Grammatik zu beschreiben (vgl. z.B. Langacker 2008). In diesem Zusammenhang wird Grammatik als ein bedeutungsvolles und plausibles System dargestellt, das sich unter Rückgriff auf konkrete, bildhafte Erfahrungen aus dem Alltag erklären lässt.

Die Nutzung von Animationen zur besseren Veranschaulichung der Bildhaftigkeit von Grammatik soll den Lernern einen leichteren konzeptuellen Zugang zur Sprache bieten, denn sie unterstützen die Lernenden bei der mentalen Simulation dynamischer Prozesse und sind daher für die Vermittlung von Erklärungsprinzipien, die räumliche und zeitliche Veränderungen sowie Kausalität implizieren, besonders gut geeignet (Betrancourt 2005, Roche 2013, Roche/Scheller 2008). Wichtig ist zu bedenken, dass die Animationen nicht per se lernförderlich sind: „Damit ein Lernmehrwert erzielt werden kann, müssen sie im Einklang mit den kognitionspsychologischen und sprachdidaktischen Prinzipien sowie mit Rücksicht auf die Funktionsweise des menschlichen kognitiven Systems sorgfältig konzipiert werden“ (Kanaplianik 2016:337, vgl. Roche 2013, Roche / Scheller 2008).

Im Folgenden soll die mediale Umsetzung dieser Erklärungsansätze anhand der Grammatikthemen „Wechselpräpositionen“, „Modalverben“, „Passiv“ und „Funktionsverbgefüge und Verben mit Präpositionen“ präsentiert werden.

## Wechselpräpositionen (Roche / Scheller 2008, Scheller 2009)

Die deutschen Wechselpräpositionen können anhand des Prinzips der Grenzüberschreitung (Langacker 1991, 2008, Roche/Webber 1996) dargestellt werden. Laut diesem Prinzip sind für die Kasuswahl nach einer Wechselpräposition (Akkusativ oder Dativ) nicht die in den DaF-Lehrwerken etablierten Unterschiede ausschlaggebend wie:

- Bewegung (Akkusativ) versus Nicht-Bewegung (Dativ)
- Wo? (Dativ) versus Wohin? (Akkusativ)

Alternativ kann die Kasuswahl durch die Opposition „Überschreiten (Akkusativ) oder Nicht-Überschreiten (Dativ) der Grenzen eines realen oder imaginären Zielbereiches“ erklärt werden. Dieses Prinzip wird durch einfache Beispiele aus dem Alltagsleben veranschaulicht und in Animationen umgesetzt:



Abb. 1: Screenshot aus den Grammatikanimationen von Scheller (2009)

## Modalverben (Kanaplianik 2016)

Die Modalverben können in Verbindung mit physikalischen Kräften und ihren Interaktionen erklärt werden (Johnson 1987, Langacker 2008, Talmy 2000). Die Basis dafür sind unsere alltäglichen körperlichen Erfahrungen: Beispielsweise wird beim Ausüben der Kraft auf physische Objekte ein Ergebnis – eine Bewegung oder eine Veränderung dieser Objekte – erreicht (Lakoff / Johnson 1999:53). Nach diesem Prinzip strukturieren wir auch die Ereignisse in der sozialen Welt wie Verpflichtung, Wunsch, Verbot etc., die

wir dementsprechend als auf uns oder in uns wirkende Kräfte, geöffnete oder geschlossene Barrieren wahrnehmen. So kann das Verb müssen in seiner deontischen Verwendung (Pflicht) als eine Kraft konzeptualisiert werden, die uns zur (fiktiven) Fortbewegung zwingt.

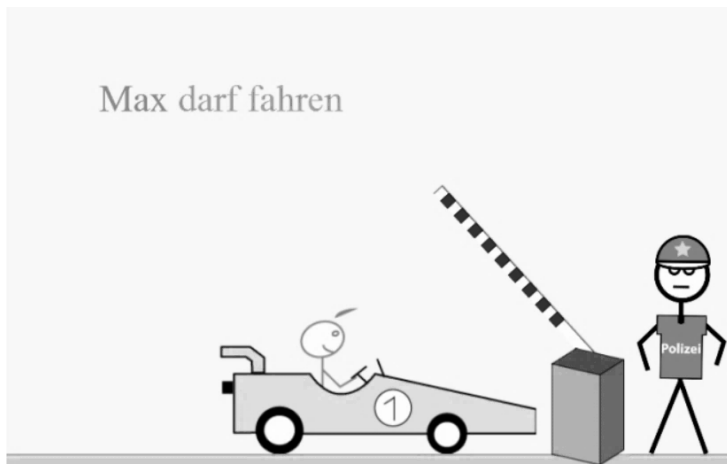


Abb. 2: Das Verb dürfen (Kanaplianik 2016:100)

### *Passiv (Suñer 2013, Suñer / Arnett 2017)*

Das Passiv und das Aktiv im Deutschen lassen sich in Anlehnung an Arnett (2004, vgl. auch Langacker 2004 und Suñer 2013) als zwei unterschiedliche Realisierungen derselben Szene darstellen: Ein Agens überträgt anhand eines Instrumentes eine gewisse Energie auf ein Patiens, welches eine Zustandsveränderung erfährt. Damit lassen sich abstraktere Domänen der Zustandsveränderung nach Langacker ebenfalls beschreiben (*caused change of state* und *caused experience*, vgl. Langacker 2004, S. 68). Dabei ermöglichen das Aktiv und das Passiv lediglich eine unterschiedliche Fokussierung der Gesamtszene: Während das Aktiv den Fokus auf das Agens legt, stellt das Passiv das Patiens in den Vordergrund. Die folgenden Abbildungen zeigen, wie durch das Billard und den Scheinwerfer jeweils die Energieübertragung und die Fokussierung didaktisch dargestellt werden können.

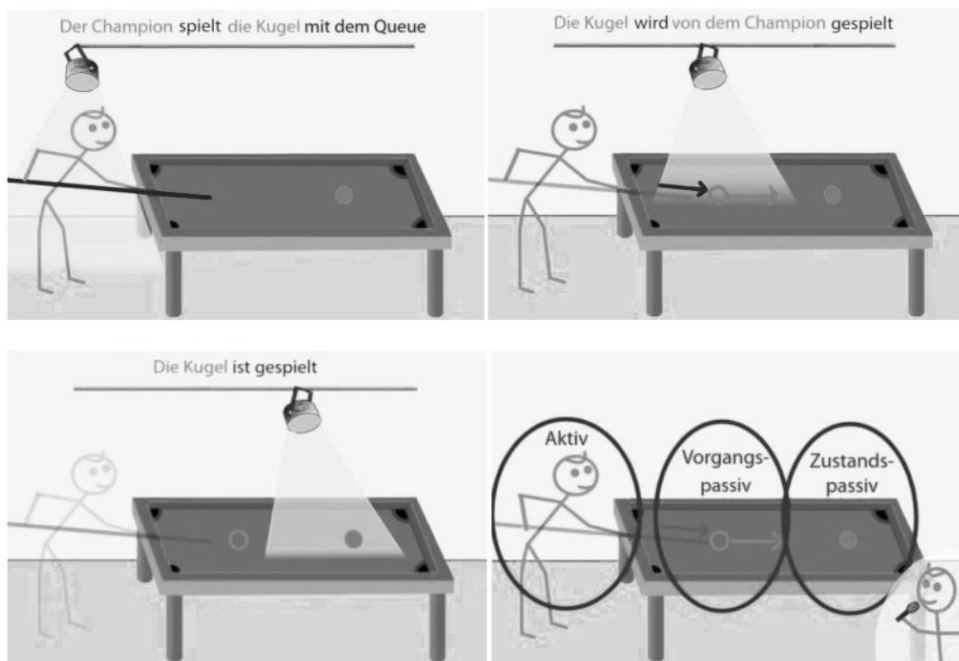


Abb. 3: Screenshots aus den Grammatikanimationen zum Thema Aktiv/Passiv (Roche / Suñer 2014: 134)

### *Funktionsverbgefüge und Verben mit Präpositionen*

Auch bei diesem Thema kann man auf die Verbindung zwischen unseren körperlichen Erfahrungen, der Kognition und der Sprache sowie auf die Prozesse der Metaphorisierung zurückgreifen. Statt die Lerner längere Listen „Verb + Präposition + Substantiv“ pauken zu lassen, kann man ihnen zeigen, dass viele solche Konstruktionen mit unseren physikalischen Erfahrungen verbunden sind und damit auch konzeptuell motiviert sind (Lakoff /Johnson 1999:77-78).

So basieren mehrere Funktionsverbgefüge und Verben mit Präpositionen auf unseren Vorstellungen von Vertikalität (Skala oben – unten), zum Beispiel „Anspruch auf etw. erheben“, „unter Verdacht stehen“, „sich über etw. ärgern/beklagen“.



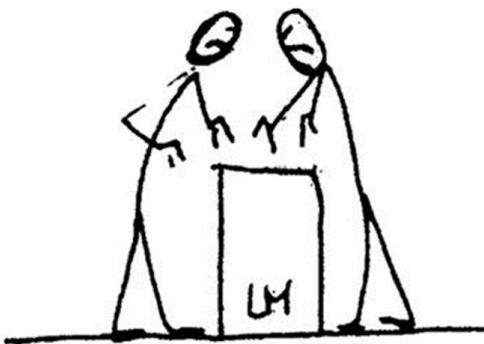


Abb. 4: „Über etwas diskutieren“ (aus Bellavia 2007: 124)

Nach der Präsentation der Erklärungsansätze und der Animationen wurden im Workshop die Konsequenzen für die Praxis in Gruppenarbeit diskutiert; als Denkanstöße dienten fertige Animationen sowie Handreichungen mit Unterrichtssequenzen.

Eine erste Gruppe befasste sich mit den Modalverben. Davor wurden im Workshop nur die Animationen zu den Modalverben *müssen* und *sollen* gezeigt. Die Teilnehmer entwickelten weitere Beispielsituationen zu diesen Verben und stellten die wirkenden Kräfte grafisch dar. Anschließend überlegten sie sich, wie sich andere Modalverben (*dürfen*, *können*, *wollen*, *möchten*) mit Konzepten wie Kraft, Druck, Barriere etc. sich erklären und anhand von Zeichnungen darstellen ließen. Auf dieser Basis entwickelten die Teilnehmer eigene anschauliche Skizzen, wo sie beispielsweise *können* mit einem Pfeil und *nicht dürfen* mit einem Gitter darstellten.

Eine zweite Gruppe suchte nach deutschen Funktionsverbgefügen und Verben mit Präpositionen, in denen man die Bedeutung „oben-unten“ findet (zum Beispiel *sich beschweren über Akk.*). Danach erstellten die Teilnehmer Zeichnungen zur besseren Veranschaulichung dieser Konzepte.

Die Teilnehmenden der dritten Gruppe arbeiteten eigene Unterrichtsbeispiele mit Einsatz der Animationen zum Thema „Passiv“ aus. Als Beispiel wurde ihnen der Plan einer Stunde zum Thema „Wechselpräpositionen“ (nach Roche 2001:137, Scheller 2009:129-130) vorgeschlagen.

Die Gruppenarbeit hat zu regen und spannenden Diskussionen geführt, in denen mehrere Anregungen zur Entwicklung der Animationen entwickelt wurden. Das Feedback am Ende des Workshops war sehr positiv, die Teilnehmer haben ein großes Interesse an den präsentierten Konzepten gezeigt. Im Workshop sollte vermittelt werden, dass es einen alternativen und auch effizienteren Weg gibt, die Grammatik zu erklären und an die Lerner zu vermitteln. Wie bereits einige empirische Studien gezeigt haben (Scheller

2009, Roche/Scheller 2008, Kanaplianik 2016, Suñer / Arnett 2017), bietet die Umsetzung solcher kognitionslinguistischen Erklärungsansätze in Form von Animationen enorme Vorteile. Vor allem aber wird der kreative Umgang mit der Grammatik gefördert und dadurch die Rolle des Lernalers als Sprachgestalter wieder aufgewertet.

## Literatur

- Arnett, Carlee (2004): *A cognitive approach to the semantics of the German passive*. New York: Edwin Mellen Press.
- Bellavia, Elena (2007): *Erfahrung, Imagination und Sprache. Die Bedeutung der Metaphern der Alltagssprache für das Fremdsprachenlernen am Beispiel der deutschen Präpositionen*. Tübingen: Narr.
- Betrancourt, Mireille (2005): *The animation and interactivity principles in multimedia learning*. In: Mayer, Richard (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of multimedia learning*. Oxford: Cambridge University, 287–296.
- Evans, Vyvyan / Green, Melanie (2006): *Cognitive linguistics. An introduction*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Johnson, Mark (1987): *The Body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kanaplianik (EL-Bouz) Katsiaryna (2016): *Kognitionslinguistisch basierte Animationen für die deutschen Modalverben. Zusammenspiel der kognitiven Linguistik und des multimedialen Lernens bei der Sprachvermittlung*. Berlin/Münster: Lit.
- Lakoff, George / Johnson, Mark (1999): *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Langacker, Ronald W. (1991): *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2004): *Grammar as image: The case of voice*. In Barbara Lewandowska-Tomaszczyk & Alina Kwiatkowska (Hrs.): *Imagery in language: Festschrift in Honour of Professor Ronald W. Langacker*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 63–114.
- Langacker, Ronald W. (2008): *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Radden, Günter (2008): *The cognitive approach to language*. In: Andor, József (Hrsg.): *When grammar minds language and literature. Festschrift for Prof. Béla Korponay on the occasion of his 80th birthday*. Debrecen: Inst. of English and American Studies, Univ. of Debrecen, 387–412.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik - Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg / Scheller, Julija (2008): *Grammar animations and cognition*. In: Zhang, Felicia / Barber, Beth (Hrsg.): *Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning*. Hershey: Information Science Reference, 205–218.

- Roche, Jörg / Suñer Muñoz, Ferran (2014): Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19(2), 119–145.
- Roche, Jörg / Webber, Mark (1996): Minigrammatik Deutsch als Fremdsprache. München/Stuttgart, Klett Edition Deutsch.
- Scheller, Julija (2009): Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen. Berlin/Münster: Lit.
- Suñer Muñoz, Ferran (2013): Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 18(1), 4–20.
- Suñer Muñoz, Ferran / Carlee Arnett (2017). Using cognitive grammar to teaching active and passive in German (eingereicht).
- Talmy, Leonard (2000): Toward a cognitive semantics. Cambridge: MIT Press.



## *Dramapädagogische Grammatikvermittlung im schulischen DaF-/DaZ-Unterricht*

*„Da die Grammatik die Kunst ist, die Schwierigkeiten einer Sprache zu beheben,  
darf der Hebel nicht schwerer sein als die Last.“  
(Antoine Comte de Rivarol)*

### Einleitung

Dieser Workshop setzte sich zum Ziel, das Potenzial dramapädagogischer Verfahren für die Grammatikvermittlung zu erläutern und herauszuarbeiten, wie der Einsatz von dramapädagogischen Mitteln im DaF/DaZ-Unterricht konkret aussehen könnte – dies zum einen, indem dramapädagogische Übungen im Workshop ausprobiert wurden und zum anderen, indem deren Einsatz im Unterricht erläutert und kritisch diskutiert wurde. Dementsprechend wurde anhand von Praxisbeispielen aufgezeigt, wie dramapädagogische Verfahren dazu verhelfen können, den Weg für ein verständliches, nachhaltigeres und motivierendes Grammatiklernen zu ebnen.

### Das Drama der Grammatikvermittlung

Zu Beginn wurden den Teilnehmenden Fragen zu Problemen gestellt, mit denen sie bei der Grammatikvermittlung konfrontiert sind, um die Vorüberlegungen des Workshops verständlich zu machen. Nach einer Diskussionsrunde wurde der Schluss gezogen, dass es nicht leicht ist, einerseits die Lernenden zum Grammatiklernen zu motivieren und andererseits die Grammatik in den kommunikativen Kontext einzubetten, um den Forderungen des kompetenzorientierten DaF-/DaZ-Unterrichts gerecht zu werden. Viele Lehrende haben das Gefühl, mit leeren Händen dazustehen, weshalb sie gerade im Bereich der Grammatik auf das Althergebrachte zurückgreifen. Traditionell geprägter Grammatikunterricht hat zwar den Vorteil, dass in kurzer Zeit sehr viel Stoff durchgenommen werden kann und verleiht den Eindruck, mehr Zeit für die Förderung der zentralen Kompetenzen übrig zu haben. Wer jedoch so unterrichtet, legt einen zu grossen Schwerpunkt auf die Grammatik und berücksichtigt nur den formalen Aspekt von Sprache, weshalb Gefühle im Unterricht kaum zur Geltung kommen, was sich demotivierend auf die Lernenden auswirkt. Darüber hinaus ist eine solche Herangehensweise hauptsächlich auf die Fehlerkorrektur ausgerichtet, was bei den Lernenden Sprechhemmungen auslösen kann. Des Weiteren führt frontaler Grammatikunterricht erwiesenermassen zu Lernschwierigkeiten, weshalb die Lernenden grammatische Regeln gemeinhin auswendig lernen –

vor allem dann, wenn sie sie nicht verstanden haben. Dies ist vor allem bei Lernenden im Kindesalter zu beobachten, was darauf zurückzuführen ist, dass ihr Abstraktionsvermögen noch nicht genügend ausgeprägt ist. Nach Piaget befinden sich 6/7- bis 11/12-Jährige im Stadium der konkreten Operationen, weshalb es Kindern in dem Alter schwer fällt, abstrakte grammatische Strukturen ohne eine entsprechende Konkretisierung zu verstehen und anzuwenden, was wiederum zu Motivationsverlust führt. Das grösste Problem liegt aber darin, dass beim herkömmlichen Verfahren der Grammatikvermittlung die Grammatik isoliert vermittelt, bzw. nicht in den kommunikativen Kontext eingebettet wird. Dies hat zur Folge, dass die Lernenden den Grammatikstoff zwar bestenfalls theoretisch beherrschen, aber ihr Wissen nicht in die Praxis umsetzen können, d.h. beim Sprachhandeln nicht anwenden können, – was eigentlich das höchste anzustrebende Ziel sein sollte.

Angesichts der Tatsache, dass die Lernenden eher demotiviert und negativ gegenüber dem Grammatiklernen eingestellt sind, weil sie die Grammatik als mühsam, langweilig und schwierig empfinden, dass sie Sprechhemmungen und Lernschwierigkeiten haben und dass der Transfer vom Wissen zum Können oftmals nicht oder nur schwer gelingt, sollte man sich Gedanken darüber machen, ob es nicht doch einen effizienteren Weg gäbe, Grammatik im heutigen DaF-/DaZ-Unterricht zu vermitteln. Doch wie umgeht man nun die oben aufgeführten Stolpersteine?

## Dem Drama mit der Dramapädagogik ein Ende setzen?

Geleitet von der im vorigen Abschnitt gestellten Frage konkludierte Elena Denise: *„Die Dramapädagogik kann dabei helfen.“* (Denise 2011:9) Allerdings war sie bei Weitem nicht die einzige, die zu dem Schluss kam. Überlegungen in diese Richtung stellten Alan Maley und Alan Duff schon vor mehr als 30 Jahren an (vgl. Maley & Duff 1985:8ff.). Die Idee kam schliesslich mit der Arbeit von Susanne Even zum Durchbruch. Sie entwickelte die „Dramagrammatik“ – ein Konzept, das dramapädagogische Ansätze in den Grammatikunterricht integriert. Dahinter steht die Zielvorstellung eines fremdsprachlichen Grammatikunterrichts, der die Grammatik nicht als ein behinderndes und als ein von den Sprechenden unabhängig existierendes Regelsystem betrachtet, sondern als integraler Teil realen Sprachhandelns auffasst. Die grundlegende Idee besteht darin, die Grammatik mit Hilfe von dramapädagogischen Verfahren auf eine kreative, handlungsorientierte, ästhetische, emotionale und empathische Art und Weise in konkrete Verwendungszusammenhänge zu stellen, um bei den Lernenden echte Lern- und Verstehensprozesse auszulösen, die dazu führen, dass das Gelernte in Kommunikationssituationen angemessen angewendet werden kann. Ihre Ideen setzte sie dann schlussendlich im universitären DaF-Unterricht um. Die Ergebnisse der im Rahmen ihres Dissertationsprojekts durchgeführten Studie belegen, dass dramapädagogische Grammatikvermittlung die Einstellung der Lernenden zur Grammatik verbessert, die Lernmotivation erhöht, die

Auseinandersetzung mit grammatischen Inhalten fördert, Fehlerängste abbaut und positive Auswirkungen auf die Konzentration, Aufnahmekapazität und Merkleistung hat (vgl. Even 2003:233f.).

Trotz dieser ganz hervorragenden Ergebnisse und detailliert dargestellten Unterrichtsbeispielen sind sich viele Lehrende noch immer nicht ganz im Klaren darüber, wie sie die Ideen dieses Konzepts, das in erster Linie für erwachsene DaF-Lernende entwickelt worden war, im DaF/DaZ-Unterricht mit Kindern und Jugendlichen umsetzen sollen. Zum einen mangelt es an praktischen Handreichungen, zum anderen an Lehrveranstaltungsangeboten, aber vielmehr liegt es an den Vorurteilen, die auf Grund falscher Vorstellungen von der Dramapädagogik entstanden sind, weil der Begriff gar zu oft zu falschen Schlüssen verleitet. Die Dramapädagogik wird allzu oft fälschlicherweise mit der Theaterpädagogik gleichgesetzt, weil das Wort «Drama» primär mit der literarischen Gattung assoziiert wird. Etymologisch betrachtet jedoch bedeutet „Drama“ (altgriechisch δρᾶμα) einfach nur «Handlung», weshalb Dramapädagogik als Lernen durch Handeln verstanden werden soll. Obwohl sich die Dramapädagogik theaterpädagogischer Methoden bedient, unterscheidet sie sich von der Theaterpädagogik in folgenden Aspekten:

**Ziel:** Der Schwerpunkt liegt auf der Erreichung pädagogischer Ziele. Sie nutzt die Mittel des Theaters vorrangig für pädagogische Zwecke. Ziel ist es „*[d]ynamisches, mehrkanaliges Lernen mit Imagination, Interpretationen, Dramatisierungsversuchen, Probehandeln, Feedback und Reflexion*“ (Sambanis 2013:117) zu ermöglichen.

**Fokus:** Dramapädagogische Arbeit ist prozessorientiert. Von zentraler Bedeutung ist hier die pädagogische Qualität der Lernprozesse und nicht die Präsentation der Ergebnisse. Der Lernprozess muss nicht zwingend mit einer Aufführung enden. Sie ist fakultativ und daher ist die Arbeit nicht produktorientiert.

**Partizipation:** Es gibt kein Publikum, weil alle aktiv am Geschehen beteiligt sind. Die dramatischen Aktivitäten dienen nicht anderen, sondern einzig und allein den Teilnehmenden.

Erst wer sich dieser Unterschiede bewusst wird, kann nachvollziehen, wie die Dramapädagogik in den schulischen Unterricht integriert werden kann. Dramapädagogische Übungen können in dem Sinne problemlos eingesetzt werden, um den Unterricht „*unter Berücksichtigung der intellektuellen, körperlichen, ästhetischen und emotionalen Dimensionen des Lernens*“ (Sambanis 2013:115) kreativer und motivationsfördernder zu gestalten. Da die Dramapädagogik ein holistischer Ansatz ist, wird im Unterricht ganz im Sinne von Pestalozzis Motto „*mit Kopf, Herz und Hand*“ und – wie Manfred Schewe später ergänzte – „*mit Fuss*“ gelernt (vgl. Schewe 1993:7). Durch den Einsatz des Theaters als didaktisches Mittel werden so Situationen ge-

schaffen, die unter der „*Grundregel des Spiels – ‚Handle so, als ob!‘*“ (Hentschel 2003:16) stattfinden. Solche Mittel werden demnach gezielt eingesetzt, um fiktive Handlungssituationen hervorzurufen, in denen die Lernenden echtes Mitteilungsbedürfnis empfinden, so dass reales Sprachenlernen ermöglicht wird.

## Für und wider die Dramapädagogik

Ausgehend vom Austausch von Argumenten für und wider die Dramapädagogik wurden im Workshop Möglichkeiten bezüglich der Bedingungen und Möglichkeiten ihres Einsatzes im DaF/DaZ-Unterricht analysiert. Die Teilnehmenden äusserten ihre Bedenken hinsichtlich des ständigen Zeitmangels, der Curricula- und Prüfungsanforderungen. Es ist zwar wahr, dass man für dramapädagogische Sequenzen mehr Zeit einplanen muss, aber wenn man den Lernerfolg, geschweige denn die Motivation, mit dem Erfolg der herkömmlichen Methoden vergleicht, wird man schnell einsehen müssen, dass dieser Ansatz trotz dieser Schwäche eine Chance verdient hat. Allerdings ist es meistens gerade im Anfängerunterricht in Anbetracht des Sprachstandes der Lernenden schwierig, Kommunikationsanlässe zu schaffen, in denen die Lernenden die Sprache handelnd lernen können. Es braucht Zeit und Geduld, bis sich die Lernenden (u. U. auch die Lehrenden) an innovative Übungsformen gewöhnt, sich von den Hemmungen gelöst und sich dazu bereit erklärt haben, an jeder Art von szenischem Spiel teilzunehmen. Aber gerade aus diesem Grund bedeutet das noch lange nicht, dass man die Techniken der Dramapädagogik für später aufbewahren sollte. Ganz im Gegenteil, denn je früher die Lernenden mit pantomimischer Darstellung, Standbildern und anderen Inszenierungstechniken vertraut gemacht werden, desto eher werden sie sich darauf einlassen, in einer Fremdsprache zu agieren. Vielmehr sollte man solche Aktivitäten gerade deswegen im Anfängerunterricht isoliert einsetzen, um die Lernenden langsam in den Bann zu ziehen. Zuerst sind es kleine Schritte, aber ehe man sich's versieht, hat man das Ziel erreicht.

## Dramapädagogisch Grammatik vermitteln – ein Beispiel

Im Anschluss an die Diskussion wurden verschiedene dramapädagogische Übungen ausprobiert, deren Ziel es war, speziell grammatische Lerninhalte zu vermitteln. Die Teilnehmenden bekamen Einsicht darin, wie dramapädagogische Aktivitäten konkret in den Unterricht eingebaut werden können. Da die Einführung in die theoretische und empirische Fundierung des dramapädagogischen Ansatzes, eine detaillierte Auslegung verschiedener Inszenierungsformen und -techniken und die ausführliche Präsentation aller im Workshop gezeigten Übungen mit dem Fokus auf Grammatik den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, wird im Folgenden ein ausgewähltes



Beispiel aus dem Workshop präsentiert, indem gezeigt wird, wie die Satzstellung geübt und unter anderem der Wortschatz wiederholt werden kann.

### *Die Satzstellung dramapädagogisch lernen*

#### Anleitung:

Die Lehrperson wählt Sätze (beispielsweise aus dem Kursbuch) aus, druckt sie aus und zerschneidet sie in Wörter. Die Anzahl der Zettel muss der Anzahl der Lernenden entsprechen. Jeder bekommt einen Zettel und wird aufgefordert, sich irgendwo im Raum zu positionieren:

1. Impuls: Die Lernenden werden gebeten, sich im Raum zu bewegen und das Wort irgendwie pantomimisch darstellen, bzw. verschiedene Haltungen auszuprobieren.
2. Impuls: Die Lernenden bewegen sich weiterhin im Raum und werden aufgefordert, das Wort auf verschiedene Weisen auszusprechen. Dabei kommt es darauf an, verschiedene Tonlagen und Gefühle auszuprobieren (mal leise, mal laut, gefühlvoll, wütend, traurig, nervös usw.).
3. Impuls: Die Lernenden sollen miteinander ins Gespräch kommen, indem sie dabei nur mit diesem Wort kommunizieren dürfen. Hierbei liegt der Akzent auf ihrer Körpersprache und der Art, wie sie das Wort aussprechen.
4. Impuls: Die Lernenden werden nun aufgefordert, miteinander Sätze zu bilden. Sobald die Lernenden mit den Zetteln einen Satz gebildet haben, suchen sie sich als Gruppe einen Platz im Raum aus.
5. Impuls: Sobald alle Gruppen gebildet worden sind, werden sie gebeten, ihre Sätze verschiedenartig solange pantomimisch darzustellen oder Standbilder zu bauen, bis sie sich auf eine Variante geeinigt haben.
6. Impuls: Die Lehrperson fordert die erste Gruppe auf, den Satz pantomimisch oder als Standbild darzustellen, während die restlichen Lernenden die Aufgabe haben, den dargestellten Satz zu erraten.



Abb. 1: Workshopteilnehmerinnen stellen als Gruppe den Satz: „Warum stechen Bienen?“ pantomimisch dar.

Hierbei handelt es sich um eine Übung, die sowohl im Anfängerunterricht als auch bei der Arbeit mit fortgeschrittenen Lernenden angewendet werden

und dementsprechend variiert werden kann. Die Lehrperson könnte nun z. B. Fotos von den zu Leben erweckten Sätzen machen, sie für die nächste Stunde ausdrucken und den Lernenden austeilen, damit sie sie ins Heft kleben und die Sätze unterhalb hinschreiben. Fortgeschrittene Lernende könnte die Lehrperson dazu veranlassen, eine Geschichte mit den vorgekommenen Sätzen zu schreiben, die daraufhin inszeniert werden könnte.

Der springende Punkt ist, dass bei der Grammatikvermittlung nach dem dramapädagogischen Ansatz verschiedene Denkprozesse angeregt und das ganze Wissensrepertoire aktiviert wird, was dazu führt, dass der Lernprozess intensiver wird. Es liegt nicht auf der Hand, wer welches Wort darstellt oder gar welcher Satz dargestellt wird. Die Lernenden werden daher nicht unterfordert, sind hoch konzentriert und haben beträchtlich mehr Freude am Lernen, weil der Unterricht nicht langweilig ist, nicht emotionsfrei abläuft und alle im wahrsten Sinne des Wortes aktiv sind. Dadurch, dass so viele Gefühle freigesetzt werden, entsteht eine angstfreie und vertrauensvolle Atmosphäre, die die Voraussetzung dafür bildet, dass die Lernenden keine Angst vor dem Fehlermachen spüren. Nicht zuletzt ist zu erwähnen, dass der Unterricht schülerzentriert, handlungsorientiert, autonomie- und kompetenzfördernd ist. Es mag sein, dass dieses Verfahren der Grammatikvermittlung mehr Zeit in Anspruch nimmt. Fakt ist aber, dass die Behaltensleistung steigt, wenn mit allen Sinnen gelernt wird, wodurch gleichzeitig die Lernzeit verringert wird. Abschliessend kann gesagt werden, dass die dramapädagogische Grammatikvermittlung als Doppelsieg betrachtet werden kann, weil nicht nur das Lernen, sondern auch das Lehren Spass macht.

## Zusammenfassung

Der Workshop hatte sich zum Ziel gesetzt, den Einsatz dramapädagogischer Verfahren bei der Grammatikvermittlung zu veranschaulichen und erfahrbar zu machen, wie diese hinsichtlich des Unterrichtskontextes und der bisherigen Erfahrungen benutzt werden können. Die Teilnehmenden erhielten einen theoretischen Input und konnten vor Ort am eigenen Leibe erfahren, wie Grammatik in imaginären Handlungskontexten vermittelt werden kann. Die Ergebnisse des Workshops zeigen, dass dramapädagogische Übungen nicht nur sporadisch als Abwechslung oder Auflockerung eingesetzt werden sollen, sondern dass sie gezielt unter den zeitlichen und curricularen Rahmenbedingungen des Schulunterrichts in den Unterricht eingebaut werden können, um den Lernenden das Erlernen und Anwenden von grammatischen Strukturen zu erleichtern.

## Literatur

- Elena, Denise (2011): Dramapädagogik für Englisch in der Sekundarstufe. Buxtehude:AOL-Verlag.
- Even, Susanne (2003): Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München:Iudicium.
- Hentschel, Ingrid (2003): ‚Als-ob‘. In: Koch, Gerhard / Streisand, Marianne (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin:Milow, 15-17.
- Maley, Alan / Duff, Alan (1985): Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht. München:M. Hueber.
- Sambanis, Michaela (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. Tübingen: Narr.
- Schewe, Manfred (1993): Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. 2., unveränd. Nachdr. d. 1. Aufl. Oldenburg: Didaktisches Zentrum d. Univ. Oldenburg.

## *Grammatiklernen mit einer interaktiven Lernsoftware*

### Einleitung

Mit Grammatik beschäftigen sich alle Fremdsprachenlernende sowie jede Lehrperson. Erstere müssen sich manchmal durch die Hürden der deutschen Grammatik durchkämpfen, Zweitere versuchen die Grammatik möglichst greifbar und spannend zu vermitteln. Durch die Entwicklung digitaler Medien findet man zahlreiche Lernangebote zum Grammatiklernen nicht nur in Papierform. Wodurch unterscheiden sie sich aber voneinander? Was bringt digitale Lernsoftware in den Lernprozess mit? Funktionieren technische Möglichkeiten und didaktische Überlegungen im Einklang? Am Beispiel der *Interaktiven Grammatik* - einer interaktiven Lernsoftware für DaF-Lernende auf dem Niveau A1 – sollen Möglichkeiten und Grenzen mediengestützten Grammatiklernens diskutiert werden. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Interaktivität des Lernprogramms, dank der Lernende von Anfang an in den Lernprozess einbezogen werden und eine aktive Rolle übernehmen. Sie können ihren Lernweg bestimmen und eigenständig entscheiden, welche Aufgaben sie lösen wollen und wie dies geschehen soll. Das Programm unterstützt sie durch die interaktiven Elemente. Außerdem soll ein Blick hinter die Kulissen des Entwicklungsprozesses geworfen werden.

### *Interaktive Grammatik* des Goethe-Instituts

Die Entwicklung einer Lernsoftware, die den selbstgesteuerten Lernprozess ermöglichen kann, ist ein komplexer Prozess. Er erfordert eine enge Zusammenarbeit der für die technische Entwicklung zuständigen Personen mit den für die didaktische und inhaltliche Konzeption Verantwortlichen, damit nach Bedarf in jeder Entwicklungsphase Änderungen in einem der beiden Aspekte vorgenommen werden können.

Die Entwicklung der *Interaktiven Grammatik* begann mit der Analyse von Lehrwerken und parallel wurde die aktuelle Forschungsliteratur zu mediengestütztem Grammatiklernen bearbeitet, erst dann erfolgte auf der Grundlage des ersten Schrittes die Konzeption von zehn Einheiten zu einzelnen grammatischen Themen, die für die Niveaustufe A1 relevant sind.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Es gibt Einheiten zu folgenden grammatischen Themen: Fragesätze, Position des Verbs im Aussagesatz, Komposita, Konjugation im Präsens, Satzklammer, Perfekt, Wechselpräpositionen mit Dativ, Wechselpräpositionen mit Akkusativ, Temporale Präpositionen, Imperativ.

Nachdem die Storyboards detailliert ausgearbeitet worden waren, konnte der Programmierer mit der technischen Realisierung anfangen. Im Laufe des Entwicklungsprozesses wurden außerdem die das Lernen unterstützenden Audio- und visuellen Materialien sorgfältig ausgesucht bzw. vom Entwicklungsteam erstellt (vgl. Zeyer / Bernhardt / Ivanovska 2015).

Die Einheiten der *Interaktiven Grammatik* haben jeweils den gleichen Aufbau und bestehen aus fünf Teilen bzw. Schritten. Dabei beinhalten die ersten zwei Schritte Informationen zu Funktionen und Bildung der jeweiligen grammatischen Phänomene, im dritten Schritt wird die Regel zusammengefasst und formuliert. Die letzten zwei Schritte sind Übungen, die sich in Schwierigkeitsgrad und Aufgabentyp voneinander unterscheiden. Die *Interaktive Grammatik* lässt die grammatischen Phänomene selbstständig erlernen, weil die ersten zwei Schritte einen entdeckenden Charakter haben und im Schritt der Regelformulierung die von den Lernenden gebildeten Hypothesen „überprüft“ werden. Die Schritte können jedoch in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden, somit ist sowohl eine induktive als auch eine deduktive Vorgehensweise möglich. Darüber hinaus versucht die *Interaktive Grammatik*, mehrere Kanäle beim Lernen anzusprechen, damit verschiedene Lernertypen sie erfolgreich nutzen könnten.

Besonders wichtig ist die visuelle Unterstützung unterschiedlicher Art. Durch farbige Markierungen wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Besonderheiten grammatischer Phänomene gelenkt. Z.B. in der Einheit *Position des Verbs im Aussagesatz* (Übung 1) werden die Verben, sobald sie auf der richtigen Position platziert sind, grün hervorgehoben. Somit wird die richtige Antwort signalisiert. Auch in der Entdeckungsphase bekommen die Lernenden visuelle Unterstützung durch Farbmarkierung. Bspw. müssen sie in der Regelentdeckungsphase in der Einheit *Temporale Präpositionen* in einer E-Mail die Uhrzeiten, Tage und Monate finden und anklicken. Die Ausdrücke werden mit allen dazugehörigen Präpositionen zusammen grün markiert (Abb. 1).

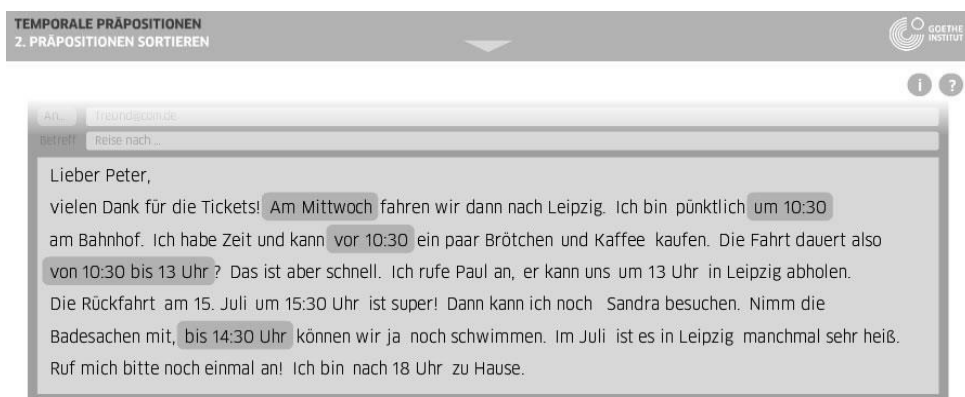


Abb. 1: Die hervorgehobenen Zeitangaben und dazu gehörigen Präpositionen in der Einheit Temporale Präpositionen (Quelle: Goethe-Institut)

Durch die Einbindung von Bildern lässt sich die Funktion der jeweiligen grammatischen Phänomene präsentieren, z.B. in den Einheiten zum *Imperativ* und *Perfekt*. In der Einheit *Perfekt* ist eine Zeitleiste zu sehen (Abb. 2), die mit „heute“ endet, alle Daten davor werden angepasst. Klickt man ein Datum bzw. ein verschwommenes Bild an, vergrößert sich das Bild und ein Satz im Perfekt erscheint. Mit den Bildern wird sowohl die Bedeutung des Satzes als auch die Funktion des Perfekts, also die Handlung in der Vergangenheit, dargestellt.



Abb. 1: Eine Zeitleiste in der Einheit zum Thema Perfekt (Quelle: Goethe-Institut)

Bilder werden nicht nur zur Veranschaulichung der Grammatikstrukturen, sondern auch als Informationsträger eingesetzt (vgl. Macaire / Hosch 1996: 85, 79). Z.B. müssen in der Übung 2 der Einheit *Temporale Präpositionen* die Präpositionen in den Sätzen - Aussagen von Nachbarn - ergänzt und dann die Sätze mit abgebildeten „Beweisstücken“ abgeglichen werden (Abb. 3). Dabei wird gefragt, ob die gerade aussagende Person ein Täter sein kann. Das Ziel der Übung besteht darin, nicht nur den Einsatz richtiger Präpositionen, sondern auch das Verstehen der Sätze und der Bilder zu illustrieren. Hier spielen Bilder eine wichtige Rolle, beinhalten Informationen und wecken Interesse.

Frau Schulz:

Von 15 bis 19 Uhr bin ich im Café „Kuchenparadies“ gewesen  
und habe meinen Kaffee getrunken.



Abb. 2: Ein Beispiel aus der Übung 2 der Einheit zu temporalen Präpositionen  
(Quelle: Goethe-Institut)

Außerdem gibt es dynamische Bilder, dazu gehören Audio-Bilder-Sequenzen, Videos und Animationen. Dabei erfüllen sie verschiedene Funktionen in Abhängigkeit davon, in welchem Schritt sie eingesetzt werden. Sie können die Bedeutung und/oder die Funktionen grammatischer Themen veranschaulichen und grammatische Phänomene in einem alltagsnahen Kontext präsentieren.

Die Darstellung grammatischer Phänomene ist in verschiedene Kontexte eingebunden, damit sollte den Lernenden die Relevanz der jeweiligen grammatischen Themen verdeutlicht werden. Temporale Präpositionen werden z.B. eingeführt, indem die Lernenden ein Bahn-Ticket online kaufen und die Informationen darüber in einer E-Mail ergänzen. Die Wechselprepositionen mit Dativ werden in Anzeigen an einem „Schwarzen Brett“ im Haus präsentiert. In der Einheit Fragesätze sollten die Lernenden Fragen in einem Chat bilden, die sich auf das Sprachenlernen beziehen, dabei bekommen sie Antworten, die zwar automatisch generiert sind, aber eine Chat-Kommunikation nachahmen. In einer der Übungen zum Perfekt „blättert“ man ein Fotoalbum vom Opa durch und ergänzt Partizip II-Formen. Somit wird ein Versuch unternommen, für grammatische Themen einen kontextuellen Rahmen zu schaffen.

Mit digitalen Grammatikübungen verbindet man häufig eher geschlossene Übungen, wie z.B. Multiple-Choice-, Zuordnungs- und Ergänzungsübungen (vgl. Rösler 2004: 138). Auch wenn das Repertoire möglicher Lernaktivitäten nicht so spannend klingen mag, können sie in Kombination mit visuellen und textuellen Komponenten motivierend sein. Darüber hinaus spielt die Zusammensetzung verschiedener Aktivitäten bzw. die Abwechslung

eine wichtige Rolle. Aus diesen Gründen werden einem Lernenden bei der Bearbeitung der *Interaktiven Grammatik* unterschiedliche Aktivitäten angeboten, die sich außerdem durch Interaktivität auszeichnen.

Die Interaktivität ist ein zentrales Merkmal der Lernsoftware, sie ermöglicht ein selbstgesteuertes Lernen grammatischer Themen. Dies geschieht hauptsächlich durch eine unmittelbare Reaktion des Programms auf jede einzelne Aktivität der Lernenden. Die Reaktion motiviert auch zu weiteren Handlungen. Somit kann auch entdeckendes Lernen realisiert werden. Spricht man von handelnden Akteuren, wird zwischen den Aktionen der Lernenden und denen des Systems unterschieden (Niegemann 2011), sie lassen sich in der *Interaktiven Grammatik* analysieren. Lernende können die Reihenfolge der zu bearbeitenden Schritte bestimmen, auswählen, ob sie die Aktion selbst ausführen oder ob sie die Hilfe-Funktion des Programms nutzen. Auf jede Eingabe folgt eine Rückmeldung des Programms (mehr zur Interaktivität der Lernsoftware s. Zeyer 2016). Durch automatisch generiertes Feedback übernehmen Lernende eine aktive Rolle im Lernprozess, dabei geht es nicht nur um die Übungsphase.

## Einsatzmöglichkeiten

Dank dem Aufbau des Programms lässt es sich in unterschiedliche Unterrichtskontexte einbinden. Man kann ein grammatisches Thema selbstständig erlernen – Regeln im Kontext entdecken und formulieren, mehr über die Bildung der jeweiligen grammatischen Phänomene erfahren sowie Übungen dazu machen. Dabei brauchen Lernende keine Hilfe der Lehrperson. Jedoch sollte man bedenken, dass nur zwei formfokussierte Übungen zu jedem grammatischen Thema zur Verfügung stehen. Deswegen wären weitere Übungen für die Festigung des Themas wünschenswert. Die mobile Version des Programms kann als Zusatzmaterial der Wiederholung grammatischer Themen dienen (vgl. Zeyer / Bernhardt 2015).

Die Einbindung der *Interaktiven Grammatik* in den Unterricht ermöglicht eine andere Präsentationsform des grammatischen Themas. Statt das jeweilige grammatische Phänomen bzw. seine Bildung an der Tafel zu präsentieren, kann die Lehrperson die ersten drei Schritte des Programms in der Reihenfolge durchklicken, die für die jeweilige konkrete Lernergruppe am besten passt. Alternativ kann ein Lernender mit Anweisungen von Mitlernenden die *Interaktive Grammatik* durchklicken. Somit tragen alle eine gemeinsame Verantwortung für ggf. gemachte Fehler und überlegen sich mögliche richtige Lösungen zusammen.



## Literatur

Macaire, Dominique / Hosch, Wolfram (1996): Bilder in der Landeskunde. Fernstudieneinheit 11. München: Langenscheidt.

Niegemann, Helmut (2011): Interaktivität in Online-Anwendungen. In: Paul Klimsa / Ludwig J. Issing (Hrsg.) Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. 2. verbesserte und ergänzte Auflage. München: Oldenbourg Verlag, 125-137.

Rösler, Dietmar (2004): E-Learning Fremdsprachen - eine kritische Einführung. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Zeyer, Tamara / Bernhardt, Lara (2015): Interaktive animierte Grammatik to go. In: Möbius, Thomas / Steinmetz, Michael / Lang, Verena (Hrsg.) Tablets im Deutschunterricht. Forschungsperspektiven - Unterrichtsmodelle., München: kopaed, 55-66.

Zeyer, Tamara / Bernhardt, Lara / Ivanovska, Inga (2015): Hinter den Kulissen einer Interaktiven Animierten Grammatik: Didaktische Konzeption und Entwicklung einer App zum Grammatiklernen. In: Katrin Biebighäuser (Hrsg.) Sondernummer zum Thema „Apps im DaF-Unterricht“ gfl-journal 2/2015, 71-98. [Online]  
<http://gfl-journal.de/2-2015/zeyer-bernhardt-ivanovska.pdf>

Zeyer, Tamara (2016): Wie interaktiv ist die Interaktive Grammatik? In: Zeyer, Tamara / Stuhlmann, Sebastian / Jones, Roger D. (Hrsg.) Interaktivität beim Fremdsprachenlernen und -lehren mit digitalen Medien. Hit oder Hype?. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Verlag, 191-210.

*Links zu Einheiten der Interaktiven Grammatik des Goethe-Instituts:*

Fragesätze: [http://www.goethe.de/lrn/pro/iga/GI\\_04\\_Fragesaetze/bin](http://www.goethe.de/lrn/pro/iga/GI_04_Fragesaetze/bin)  
(1.1.2017)

Imperativ: [http://www.goethe.de/lrn/pro/iga/GI\\_03\\_Imperativ/bin](http://www.goethe.de/lrn/pro/iga/GI_03_Imperativ/bin) (1.1.2017)

Position des Verbs im Aussagesatz: [http://www.goethe.de/lrn/pro/iga/GI\\_01\\_Satzbau/bin/](http://www.goethe.de/lrn/pro/iga/GI_01_Satzbau/bin/) (1.1.2017)

Temporale Präpositionen: [http://www.goethe.de/lrn/pro/iga/GI\\_07\\_Temp-Praep/bin](http://www.goethe.de/lrn/pro/iga/GI_07_Temp-Praep/bin) (1.1.2017)



## Kleines Glossar



## Kleines Glossar

### *Blended Learning*

Die Kombination von Präsenzunterricht mit Elementen des computergesteuerten Sprachunterrichts. Die Vorteile der beiden Formen (z.B. Lernen im sozialen Kontakt und zeit- und ortsunabhängiges Lernen) sollen so genutzt werden, um individuelle Lernprozesse möglichst wirkungsvoll zu unterstützen.

### *Chunk*

Die Zusammenfassung von einzelnen Wörtern zu grösseren Einheiten, z. B. „Wie geht's?“, „gern geschehen“ oder „in Strömen regnen“. Chunks werden als Ganzes gespeichert, oft durch Imitation erworben und un-analysiert abgerufen. So gruppiert kann das Arbeitsgedächtnis mehr Informationen behalten und verarbeiten. Auch Telefonnummern lernen wir eher gruppiert.

### *Derivation*

Ableitung. Durch Hinzufügen eines Präfixes oder eines Suffixes eines der wichtigsten Mittel zur Wortbildung im Deutschen. Z. B. **unvorsichtig**, **Menschheit**, **sprachlich**.

### *Digital natives*

Damit werden Personen bezeichnet, die in der digitalen Welt aufgewachsen sind (ab ca. Geburtsjahr 1980) und die darum vertraut mit dem Funktionieren und dem Gebrauch der digitalen Medien sind. Personen, die dies erst als Erwachsene gelernt haben, werden als *digital immigrants* bezeichnet.

### *Flektierende Sprachen*

Dazu werden die Sprachen gezählt, in denen die grammatische Bedeutung und die Beziehungen im Satz vor allem durch Veränderung in den Wörtern (Flexion) ausgedrückt werden. Z. B. durch Tempus im Verb (*antwortete*) oder durch den Kasus beim Nomen (*des Vaters*).

### *Flow(-Erlebnis)*

Bezeichnet das als beglückend erlebte Gefühl eines mentalen Zustandes völliger Vertiefung (Konzentration) und restlosen Aufgehens in einer Tätigkeit.

### *Helvetismus*

Sprachliche Besonderheit, die nur in Texten in und aus der Schweiz verwendet wird, z.B. *Velo*, *parkieren*. Der Begriff wird vor allem in Bezug auf den Wortschatz verwendet, es gibt aber auch in Orthographie, Morphologie, Syntax etc. Helvetismen. Entsprechende Begriffe für Österreich: *Austriazismus* und Deutschland: *Teutonismus*.

### *Idiosynkrasie*

*Semantische Idiosynkrasie:* Bedeutungsbelegung insbesondere von zusammengesetzten Wörtern, die von der üblicherweise unterlegten Bedeutung abweichen. Z.B.: ein *Löwenzahn* ist nicht der Zahn eines Löwen.

*Morphologische Indiosynkrasie:* Abweichungen von regelhaften grammatischen Formen. Z. B. Komparation von *gut* - *besser*, das Basisadjektiv bleibt in der Komparation nicht erhalten (vgl. *schlecht* – *schlechter*).

### *Input - Intake*

Input bezeichnet die gesamten sprachlichen Informationen, aus denen ein Lerner sprachliches Wissen erstellen kann. Intake bezeichnet den Teil des Inputs, der vom Lerner verstanden wird und somit für die Ausbildung des sprachlichen Systems relevant ist.

### *Kognitionslinguistik*

Die Kognitionswissenschaft erforscht natürliche und künstliche Wahrnehmungs-, Erkennens-, Wissens- und Handlungsleistungen. Im Fokus der Kognitionslinguistik alle Prozesse, die nicht nur mit der Sprache selbst, sondern auch mit anderen Aspekten der menschlichen Intelligenz zusammenhängen. Einen wichtigen Einfluss haben die Neurowissenschaften und Erkenntnisse über die Informationsverarbeitung aus der Informatik.

### *Kognitive Belastung (cognitive load)*

Lernen ist mit kognitiver Belastung verbunden. Da unser Arbeitsgedächtnis beschränkt ist, ist es wichtig, dass z.B. die Nutzung von Lernsoftware so einfach ist, dass nur möglichst wenig der kognitiven Belastung dafür aufgewendet werden muss.

### *Kognitive Grammatik*

Ein Forschungsansatz, der Grammatik und generell Sprache nicht als eigenes „Modul“, sondern im Rahmen einer Gesamtheorie der Kognition betrachtet. Mit Hilfe grammatischer Strukturen kategorisieren Menschen die Welt.

### *Kollokation*

Das häufig gemeinsame Vorkommen von meist zwei Wörtern, das aus dem Kontext so erwartet werden kann. Z. B. „*ewige Liebe*“ in einem populären Lied.

### *Komposition*

Häufige Wortbildung im Deutschen, bei der mehrere Wörter zusammengefügt werden. Z. B. *Apfelkuchen*, *himmelblau*.

### *Konnotation*

Nebenbedeutung eines Worts oder eines Ausdrucks, die mit diesem verbunden wird. Sie kann stilistische, soziale, emotionale oder regionale Komponenten enthalten, ist also das, was bewusst oder unbewusst bei der Verwendung eines Wortes mitschwingt. Konnotationen können sich je nach

Sprecher oder Kultur unterscheiden. So kann z.B. *Arbeit* positiv oder negativ konnotiert sein.

### *Konstruktionen*

Konstruktionen sind sprachliche Ausdrücke aus mehreren Wörtern, deren Bedeutung ganz oder teilweise fixiert ist. Ihre Bedeutung lässt sich nicht aus der Bedeutung der einzelnen Bestandteile erschliessen, z.B. „*ich rechne mit dir*“. In der Konstruktionsgrammatik werden Konstruktionen analog zu Wörtern als Einheiten in Form und Bedeutung angesehen.

### *Konstruktionsgrammatik*

Der Begriff bezieht sich auf grammatische Theorien oder Modelle, die von der Vorstellung ausgehen, dass die grundlegenden Einheiten der Grammatik nicht atomare syntaktische Einheiten und deren Kombinationsregeln sind, sondern sogenannte Konstruktionen.

### *Korpuslinguistik*

Die Korpuslinguistik befasst sich mit Sammlungen (Korpora) von authentischen Sprachdaten, die nach bestimmten Motiven oder Kriterien gesammelt wurden. Diese können nach bestimmten Fragen untersucht werden, z.B. nach der Häufigkeit von Kollokationen oder nach ihrer Bedeutung

### *Lexikalischer Ansatz (lexical approach)*

Der lexikalische Ansatz basiert auf der Grundannahme, dass natürliche Sprache sich aus lexikalischen Einheiten und nicht aus grammatikalischen Strukturen zusammensetzt. Bei diesen Einheiten geht es um Wörter, Kollokationen und mehr oder weniger feste Wendungen, also um Chunks.

### *Lexikographie*

Praxis der Erstellung von Wörterbüchern meist mit z.B. normativem (Rechtschreibung) oder deskriptivem (Beschreibung) Ziel. Eine eigene Wörterbuchdidaktik beschäftigt sich mit der Wörterbuchbenutzung.

### *Metaphorisierung*

Verbindung zwischen der zentralen und einer peripheren Bedeutung eines Wortes, z. B. „*Bär*“ - „*Bärenhunger*“. Die Anwendung schon gelernter Wörter auf neue Objekte ist eine wichtige Strategie beim Spracherwerb allgemein.

### *Morphologie*

Linguistisches Teilgebiet, das sich mit der Form oder Struktur der Wörter beschäftigt. Das Deutsche weist eine grosse morphologische Vielfalt und Kreativität auf. Durch Zusammenfügen und Hinzufügen von Elementen wie Präfixen, Suffixen etc. entstehen viele neue Wörter.

### *Multisensorisches Lernen*

Lernen mit allen Sinnen, da dadurch verschiedene Areale des Gehirns aktiviert werden und eine bessere Behaltensleistung erreicht werden kann.

### *Performanz*

Die Fähigkeit, sprachliche Kompetenz in einer konkreten sprachlichen Handlung zu realisieren. In *Performanztests* werden möglichst authentische Aufgaben gestellt, z. B. eine telefonische Krankmeldung in der Schule des Kindes.

### *Pluriarealität*

Während im Konzept der *Plurizentrik* von mehreren nationalen Zentren einer Sprache ausgegangen wird, wird im Konzept der Pluriarealität auch die Variation innerhalb von nationalen Zentren berücksichtigt. Die Varianten sind hier nicht an nationale Grenzen gebunden, besonders wenn sich z.B. Dialekträume über mehrere Staaten erstrecken, wie das Alemannische.

### *Plurizentrik*

Im Gegensatz zu monozentrischen Sprachen verfügen plurizentrische Sprachen über mehrere nationale Zentren mit unterschiedlichen Standardvarianten. Für das Deutsche gilt der Standard Deutschland als dominierende Varietät. Weitere Hauptzentren sind Österreich und die Schweiz. Die Schulsprache richtet sich nach dem nationalen Zentrum.

### *Präfigierung*

Die Bildung eines neuen Wortes durch das Voranstellen eines Präfixes, das trennbar oder nicht trennbar sein kann, z. B. *zerfallen*, *auffallen*.

### *Scaffolding*

Vom Englischen *scaffold* = *Gerüst*. Gemeint sind schrittweise Hilfestellungen bei der Lösung von Aufgaben.

### *Semantisierung*

Die Bedeutungserfassung von Wörtern z.B. durch Erklärungen, Umschreibungen, Illustrationen, Visualisierungen oder Übersetzungen.

### *Spachökonomie*

Die konstante Suche von sprachhandelnden Personen nach Gleichgewicht zwischen einer Reduktion auf das Relevante im Sprachsystem und der Aufrechterhaltung einer möglichst effizienten Kommunikation. Abkürzungen gehören wesentlich dazu. Z.B.: „*Sie hat nur AHV.*“ D. h. „*Sie bekommt nur eine geringe Rente und hat nur wenig Geld zur Verfügung.*“

### *Sprachökologie*

Kommunikation wird als Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren - verbaler und nonverbaler und situativer - in einem Sprechakt gesehen. Untersucht wird deren Impact auf die Kommunikation und auf den Spracherwerb. Die Sprachökologie untersucht besonders multiethnische Sprachräume und die Kommunikation zwischen mehrsprachigen Menschen (in Analogie zur Artenvielfalt in der Biologie).



### *Trade-off-Hypothese*

Sie besagt, dass bei der Sprachverwendung wegen der beschränkten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses Kompromisse gemacht werden müssen, und zwar entweder im Bereich der Komplexität, der Korrektheit oder der Flüssigkeit von Äusserungen.

### *Variante*

Unterschiedliche Bezeichnungen oder Wendungen für das Gleiche. Beispiel: *Vortritt (CH)*, *Vorrang (A)*, *Vorfahrt (D)*. Siehe auch *Helvetismus*.

### *Varietät*

Der Begriff Varietät bezeichnet in der Sprachwissenschaft eine bestimmte Ausprägung einer Einzelsprache, die diese modifiziert, erweitert oder verändert, jedoch nicht unabhängig von dieser existieren kann. Im Deutschen gibt es neben den nationalen Varietäten auch Dialekte und Soziolekte als Varietäten.

### *Referenz:*

Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. UTB.

Zusammenstellung: Monika Clalüna und Barbara Tschärner



## Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Karin Aguado, Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Kassel, Deutschland

Malgorzata Barras, Universität Freiburg und Pädagogische Hochschule Freiburg / Fribourg

Dr. Elke Breitenfeldt, Lehrbeauftragte, Universität St. Gallen

Monika Clalüna, lic. phil., Luzern

Georgina Dragović, M.A., DaF-Lektorin, Fakultät für Philologie und Künste, Universität Kragujevac, Serbien

Dr. Katsiaryna EL-Bouz, Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland

Dr. Stephanie Hafner, Goethe-Institut Washington, USA

Prof. Dr. Elke Hentschel, Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft, Institut für Germanistik, Universität Bern

Peter Lenz, Projektleiter, Universität Freiburg und Pädagogische Hochschule Freiburg / Fribourg

Dr. Michael Langner, Lehr- und Forschungsrat, Univ. Fribourg / Fribourg

Edgar Marc Petter, Dozent, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaft ZHAW, Winterthur

Dr. Julia Scheller, E-Learning Editor, Sieveking Verlag, München, Deutschland

Prof. Dr. Regula Schmidlin, assoziierte Professorin für Germanistische Linguistik, Universität Freiburg / Fribourg

Mia Smith, Lehrerin für Deutsch- und Englisch, Vallhamra Schule, Partille, Schweden

Prof. Dr. Ferran Suñer, Professor für Sprache und Didaktik des Deutschen, Université Catholique de Louvain, Belgien

Barbara Tschanner, Fachdidaktik Sprachen, Pädagogische Hochschule Freiburg / Fribourg

Prof. Dr. Erwin Tschirner, Professor für Deutsch als Fremdsprache, Herder-Institut, Universität Leipzig, Deutschland

Tamara Zeyer, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland



**Büro**  
für DaF  
und DaZ

**PHONETIK**  
DEUTSCHDIDAKTIK

# Die DaZ-Woche™

Planen Sie, Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache zu unterrichten?  
Möchten Sie sich **die einzelnen Inhalte der deutschen Sprache** erarbeiten?

Die DaZ-Woche™ bietet **Fachdidaktik DaZ/DaF** im Detail an. In praxisnahen Blöcken erarbeiten Sie sich ihr Handwerkszeug für den Unterricht und erlangen eine **seriöse linguistische Grundlage**.

- **Die Hauptthemen der deutschen Grammatik A1-B1**
- **Die Hauptthemen der deutschen Aussprache A1-B1**
- **Spezifische Hilfen zur Wortschatzerklärung**

**Voraussetzung:** Sie haben ein CAS DaZ oder einen sprachspezifischen SVEB-Lehrgang abgeschlossen oder nehmen gerade daran teil.



Luca Zanier für ECAP

**Daten:** 9. bis 13. Oktober 2017

(April-Woche auf Anfrage)

**Kursort:** Zürich, nahe Hauptbahnhof

**Preis (40 Lektionen):** Fr. 1850

inkl. Kursunterlagen / 2 Büchern

**Kursleitung:** Kerstin Uetz Billberg  
und Ann Hotz-Cartwright

Nähere Auskünfte erteilt Kerstin Uetz Billberg. Laden Sie sich noch heute einen Flyer herunter oder bestellen Sie einige für Ihre Schule!

**Büro für DaF und DaZ**  
Birchdörfli 17, 8050 Zürich  
Tel. 043 466 82 81  
daz-woche@aussprache-kurse.ch

[www.aussprache-kurse.ch](http://www.aussprache-kurse.ch)

# Sicher und kompetent DaF/DaZ unterrichten

Besuchen Sie unsere Weiterbildungslehrgänge für SprachlehrerInnen:

## **CAS Deutsch als Zweitsprache: Kultur- und Sprachunterricht in der Schweiz**

- Zertifikatslehrgang für SprachkursleiterInnen mit Fokus Schweiz
- Anerkannter Bildungsabschluss für die fide-Module FZD, MI und SBU
- Start jeweils im März



## **CAS Lehrer/-in für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**

- Praxisorientierte Ausbildung zum/zur SprachkursleiterIn für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für Erwachsene
- Anerkannter Bildungsabschluss für die fide-Module BAE und FZD
- Start jeweils im September

## **CAS Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache**

- Neu: Erste Durchführung mit Start März 2018

ZHAW Departement Angewandte Linguistik, LCC Language Competence Centre  
Theaterstr. 17, Postfach, 8401 Winterthur, Tel. +41 58 934 42 50, [weiterbildung.lcc@zhaw.ch](mailto:weiterbildung.lcc@zhaw.ch)

**[www.zhaw.ch/  
linguistik/lcc/  
weiterbildung](http://www.zhaw.ch/linguistik/lcc/weiterbildung)**

