



Bayrak
Frank
Heintges
Sotkov (Hg.)

Von Anapher bis Zweitsprache

Facetten kommunikativer Welten

Vorwort der HerausgeberInnen

Cana Bayrak¹

Annika Frank²

Jessica Heintges²

Mihail Sotkov²

¹WWU Münster, Münster, Germany

²TU Dortmund, Dortmund,
Germany

Dieser Sammelband ist ein Geburtstagsgeschenk für Ludger Hoffmann. Mit kurzen, zum Teil auch persönlich gefärbten Beiträgen möchten wir uns bedanken für Jahrzehnte voller wissenschaftlicher Erkenntnisse, Diskussionen und Reflexionen, die Ludger mit uns, seinen Wegbegleiterinnen und Wegbegleitern in Forschung und Lehre, sowie auch mit unzähligen Studierenden und Lehrkräften geteilt hat. Bezugsrahmen der einzelnen Beiträge sind Gedanken, Ideen und Werke von Ludger Hoffmann. Zentrum unseres Vorworts ist die Person Ludger Hoffmann selbst.

Gleichwohl er als Individuum mithilfe seines Eigennamens symbolisch identifiziert werden kann (vgl. Hoffmann 1999, S. 223 [1]), möchten wir einige spezifische Eigenschaften des individuellen Namensträgers, „die im Wissen abgelegt sind“ [1], näher beleuchten. Dabei bleiben wir nicht nur im „onomastische[n] Feld“ [1], sondern bewegen uns im gesamten Symbolfeld, um Ludger Hoffmann als Menschen charakterisieren zu können. Betrachten wir die Bedeutung des Appellativs *Mensch* als „„höchstentwickeltes gesellschaftliches Lebewesen mit der Fähigkeit zu arbeiten und zu denken““ (Pfeifer et al. 1995, S. 861 [2]), stellen wir fest, dass die Tätigkeiten des Denkens und Arbeitens in der Gesellschaft charakteristisch für die Gattung sind. Wir wollen zeigen, dass die Trias Denken-Arbeiten-Gesellschaft spezifisch auch für das Individuum Ludger Hoffmann ist – und zwar auf besondere Art und Weise.

Wie Udo Lindenberg hat auch Ludger Hoffmann immer sein Ding gemacht, „egal, was die anderen sagen“ (Udo Lindenberg, *Mein Ding* [3]). Dabei hat er sich immer auch die Freiheit genommen, die Dinge selbst zu denken, ohne in starren Traditionen verhaftet zu bleiben. Neben diese geistige Emanzipation tritt vor allem auch das Ernstnehmen der Gesellschaftlichkeit: So überwindet beispielsweise seine *Deutsche Grammatik* die durch die (altsprachliche) Tradition auferlegten Grenzen und denkt sprachliches Handeln konsistent gesellschaftlich-funktional. Dass in diesem Jahr die vierte Auflage erschienen ist (zum Beispiel um das Phänomen *Fake News* erweitert), zeigt die breite Rezeption seiner funktionalen Grammatik. Die Liste seiner Forschungsinteressen ist lang. Im Mittelpunkt steht jedoch immer die Funktionalität von Sprache, die den Reduktionismus der rein formalen Sprachbetrachtungen überwindet. Dazu gehört unweigerlich die konsequente und systematische Berücksichtigung des Hörers.

Das lateinische *Mens sana in corpore sano* nimmt Ludger Hoffmann wörtlich: Grammatik und Sprachreflexion für die geistige, das Fitnessstudio für die körperliche Gesundheit.

Den wissenschaftlichen Sprungaufschlag machte der gebürtige Hövelhofer mit seiner Dissertation *Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter* (1978) [4]. Einen (weiteren) Treffer seines linguistischen Schaffens erzielte Ludger dann mit seiner Habilitation zur *Kommunikation vor Gericht* (1983) [5], in der er durch die Analyse des Sprechhandelns in Gerichtsverhandlungen die pragmatische Betrachtung institutioneller Sprachverwendung maßgeblich voranbrachte. Viele weitere Schriften folgten. Auf seiner stets aktuellen, umfangreichen und informativen Homepage stehen viele davon zur Verfügung.

Zu seinen beruflichen Stationen zählen u.a. die Universitäten in Münster und Hamburg, das IDS in Mannheim sowie natürlich die Fußballhauptstadt Dortmund mit ihrer (heute technischen) Universität, an der Ludger über zwanzig Jahre den Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Deutsch als Zweit-/Fremdsprache besetzte. Dort konzeptionierte er in Kooperation mit der Anglistik/Amerikanistik die Studiengänge der Angewandten Sprach- bzw. Kultur- und Literaturwissenschaften. Bei ihrer Einführung 2001 zählten sie zu den ersten B.A./M.A.-Studiengängen deutschlandweit und sind bis heute auch eine Nachwuchsschmiede für eigene Köpfe.

Ludger Hoffmanns Kolloquium *Pragmatik & Sprachtheorie* war für Studierende und MitarbeiterInnen immer eine tiefe Quelle geistiger und wissenschaftlicher Inspiration. Ein jedes Semester begann hier mit zahlreichen Buchrezensionen und gleich ob anthropologische, belletristische, linguistische, philosophische, psychologische oder soziologische Werke – alle Disziplinen und Arbeiten wurden

überaus angemessen (kritisch) rezipiert und behandelt. Das Kolloquium wurde zu einem Begegnungsraum, in dem das Humboldtsche Bildungsideal (vor-)gelebt wurde – das Sich-Bilden des Individuums als essentieller Teil seiner Menschwerdung. Auch in seiner Vision einer „sprachsensiblen und mehrsprachigen Schule“ (Hoffmann 2017 [6]) spiegelt sich ein humanistischer Grundgedanke wider. Mit lauter Stimme stellt sich Ludger Hoffmann auch hier gegen institutionell systematisierte Bildungsbenachteiligung u.a. durch das Nicht-Beachten mehrsprachiger Identitäten und Potentiale. Er fördert das Sich-Bilden als Prozess der Selbstermächtigung. Seine Menschlichkeit im Sinne einer „Freundlichkeit im Umgang mit anderen“ (Pfeifer et al. 1995: 861 [2]) drückt sich in seinem gesamten sozialen Handeln aus und bewirkt unmittelbar etwas in seinen Mitmenschen: Sie vermittelt Wahrgenommen-Werden und echte Wertschätzung.

In seinen Arbeiten dachte und denkt Ludger Hoffmann auch um Ecken herum, um die nicht jeder – aufgrund der möglichen Abwendung von etablierten Theorien bzw. deren Erneuerung – hätte denken wollen. So geht auch dieser Sammelband mit seinem besonderen Format, einem persönlich gefärbten Duktus sowie einem zwinkernden, jedoch nicht weniger linguistisch-scharfem Auge in den Karikaturen einen Weg, der um eine vermeintlich ungewöhnliche Ecke führt.

Die Beiträge im Themenbereich **Mehrsprachigkeit** reichen von einer Untersuchung der Wahrnehmung nicht-muttersprachlicher Akzente in einer Fremdsprache (Bröcher-Drabent) über Probleme der Übersetzbarkeit (Naumovich) bis zu Motivationen von DaF-Lernenden, die deutsche Sprache zu erlernen (Wulff).

Im Themenbereich **Funktionale Grammatik** wird ein Blick auf zentrale (Rede-)Gegenstände in Hoffmanns *Syntax – formal und funktional* gerichtet (Budde), Parallelen zwischen den Prinzipien der Funktionalen Syntax und dem zwischenmenschlichen Handeln Ludger Hoffmanns werden gezogen (Heintges). Die mentale Verarbeitung der komplexen Nominalphrase wird illustriert (Selmani) und das aktuelle Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke der Kultusministerkonferenz mittels eines Gedankenexperiments kritisch hinterfragt (Bredel). Auch finden sich hier vertiefte Auseinandersetzungen mit ‚kleinen Wörtern, die es in sich haben‘: Untersucht wird sprachlicher Wandel bei der Partikel *mit* (Bücker) und bei *zumal*, das als Konnektor anderen Kausalkonnektoren gegenübergestellt wird (Ferraresi). Die Klassifikation des Ausdrucks *nur* als Konjunkt wird durch das Zusammentragen verschiedener Belege unterstrichen (Eroms), zudem werden Ansätze linguistisch begründeter Kriterien zur Verwendung von Mitteln der thematischen Fortführung (Anapher/Anadeixis) mit Blick auf DaZ-Didaktik diskutiert (Spiekermann).

Im Themenbereich **Sprache – Literatur – Musik** werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprache und Musik bezüglich ihres Ursprungs und ihrer Verarbeitung sowie ihre Potentiale herausgearbeitet (Leimbrink). Außerdem werden didaktische Ansätze für eine linguistisch-pragmatische Analyse literarisch inszenierter, realitätsnaher Gespräche skizziert (Düring & Langenbach).

Im Themenbereich **Pragmatik & Diskursanalyse** werden verschiedene Ausprägungsformen von Zäsuren beim autobiografischen Erzählen (Böing) sowie Strategien des Weglassens in geschriebener Sprache dargestellt (Eichinger). Der Relevanzpunkt wird als aussagekräftiger Literalitätsindikator bei LernerInnen analysiert (Grieffhaber) und anhand von Fallbeobachtungen die Bedeutung metakognitiven und metanarrativen Wissens beim Verfassen von Texten veranschaulicht (Quasthoff). Des Weiteren werden hier die an die Institution Kindergarten geknüpften Erwartungen in einen historischen Kontext eingeordnet und die Notwendigkeit der Erforschung der Alltagskommunikation im Kindergarten herausgestellt (Briedigkeit).

Im Themenbereich **Sprache & Rassismus** werden am Beispiel des Lexems *AFFE* Bedeutungspotentiale diskutiert mit spezifischem Blick auf rassistische Beleidigungen (Frank). In einem zweiten Beitrag werden das Gefüge von Macht, Sprache und Literatur erörtert und didaktische Anregungen für die Thematisierung von Rassismus und Diskriminierung im Literaturunterricht gegeben (Riedel).

Im abschließenden Themenbereich **Sprachvermittlung, Unterricht und Sprachförderung** finden sich Beiträge, die ihr Augenmerk auf eine sprachensible (Unterrichts-)Didaktik legen. Zwecks Erörterung der Anforderung und Komplexität des Beschreibens im Biologieunterricht werden hier exemplarisch Beschreibungen von Strichzeichnungen betrachtet (Bayrak) und am Beispiel einer Biologiestunde Hinweise gegeben, wie Textarbeit beim Übergang von der Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht gestaltet werden könnte (Kameyama & Sotkov). Es werden die Potentiale des generativ-kreativen Schreibens im Kontext der Aneignung von Interjektionen in internationalen Vorbereitungsklassen (Eggs) sowie der digitalen Medien zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten im Herkunftssprachenunterricht aufgezeigt (Kalkavan-Aydın). Ferner wird der Frage nachgegangen, wie es gelingen kann, dass SchülerInnen grammatischen Phänomenen mit einer forschenden Grundhaltung begegnen (Lang) und es werden Anregungen für gemeinsame Forschungs-„Pfade“ von Funktionaler Grammatik und Sprachdidaktik gegeben, um mit vereinten Kräften die Unterrichtspraxis zu verbessern (Steinhoff).

Zu diesen sechs Themenbereichen, die an Ludger Hoffmanns Forschung anknüpfen und sich an ihr orientieren, finden sich zudem jeweils einleitend Karikaturen, die über die Verknüpfung von Wissenschaft

und Witz zum Schmunzeln einladen (Sassen).

Wir bedanken uns bei allen Beitragenden für die gute Zusammenarbeit, vor allem während des doch sportlichen Endsprints. Claudia Sassen danken wir für ihre vielen kreativen Ideen zur Gestaltung des Covers und vor allem für die Umsetzung. Bei Florian Thind bedanken wir uns für seine Unterstützung bei der Redaktion.

Cana Bayrak
Annika Frank
Jessica Heintges
Mihail Sotkov

Dortmund, im Juni 2021

References

1. Hoffmann, Ludger (1999): Eigennamen im sprachlichen Handeln. In: K. Bühlig/Y. Matras (Hg.): Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Tübingen: Stauffenburg, S. 213-234.
2. Pfeifer, Wolfgang (1995): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Ungekürzte, durchgesehene Ausgabe. München: DTV.
3. Lindenberg, Udo (2008): "Mein Ding". Text: Udo Lindenberg; Musik: Jörg Sander, Sandi Strmljan. Stark wie zwei. Starwatch (Warner). CD.
4. Hoffmann, Ludger (1978): Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter. Eine Untersuchung in zwei Kindergärten aus dem niederdeutschen Sprachraum. Köln [u.a.]: Böhlau.
5. Hoffmann, Ludger (1983): Kommunikation vor Gericht. Tübingen: Narr.
6. Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Sahiner, Pembe; Wulff, Nadja (2017): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: ESV.

Corresponding authors: Annika Frank, TU Dortmund Dortmund, Germany, E-mail: annika.frank@tu-dortmund.de
Dr. Cana Bayrak, WWU Münster Münster, Germany, E-mail: cana.bayrak@uni-muenster.de
Mihail Sotkov, TU Dortmund Dortmund, Germany, E-mail: mihail.sotkov@udo.edu
Jessica Heintges, TU Dortmund Dortmund, Germany, E-mail: jessica.heintges@tu-dortmund.de

Citation note: Bayrak C, Frank A, Heintges J, Sotkov M. Vorwort der HerausgeberInnen. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten. Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/d290pb1-3

Copyright: © 2022 Cana Bayrak et al.

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Cartoon Mehrsprachigkeit

Claudia Sassen¹

¹Dortmund

Keywords: Parsingproblem, Praefrontalcortex, Zweitspracherweb



Satzbaumeister und Sprachitekt, Karl der freundliche Schmetterling, nahm seit Vollzug seines Zweitspracherwerbs den linken Praefrontalkortex gern in Dauerbetrieb. Auch wenn dies gelegentlich zu Parsingproblemen beim Gegenüber führte.

Citation note: Sassen C. Cartoon Mehrsprachigkeit . In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-19

Copyright: © 2022 Claudia Sassen

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Attitudes towards L2-Varieties in a Foreign Language

Kirsten Bröcher-Drabent¹

¹TU Dortmund

Keywords: sociophonetic research, L2-varieties, pronunciation

1 Introduction and Background

This essay serves the purpose of going back to one of Ludger Hoffmann's first works, namely his doctoral thesis (*Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter*, 1978) and his remarks on regional dialects and attitudes towards them. This exploratory study looks into the role of intonation in the perception of non-native accents as well as into attitudinal reactions of native speakers of German towards foreign-accented speakers of Korean, a language that is neither the speakers' nor the listeners' L1 but where knowledge about the L2 is available. Korean speech samples of four female speakers with three different L1s (French, Italian and German) in three different versions (unaltered, no intonation, intonation only) were each presented to a group of German L1-speakers. They also had to fill out a questionnaire covering social aspects of language perception to find out whether the speakers and their output were judged differently regarding their L1 and the version of the sound sample. The findings of this study show a tendency to rate those samples more favourably in which speaker and listener share an L1 (German).

Studies on foreign accent and dialect perception [1]; [2]; [3] show that deviations from the standard variety evoke attitudinal responses – sometimes positive, sometimes negative ones. Dialect speakers of German for example were long seen as being less competent linguistically because their use of dialect was linked to their assumed social status – an attitudinal attribution that was rejected by Hoffmann [3] in his doctoral thesis. Attitudinal attributions are not limited to certain dialects within a language; they can be observed with all kinds of linguistic output, including L2 varieties, which will be the focus of this paper. Spoken language, as Lambert/Dil [4] put it, is always tied to social group membership and serves as an identifying feature which inevitably evokes attitudes. These listener attitudes may depend on a number of variables, e.g. individual or societal experience with speakers of certain linguistic varieties or languages; they are also tied to linguistic properties (e.g. [2]). It has also been established that the strength of an accent can influence social judgments which are attributed to a speaker ([2]). Listeners have to be reasonably familiar with a variety to link it to a certain group and to draw on their knowledge of properties associated with that group. Hence, a strong accent is more likely to evoke a strong affective reaction than a light accent, because the strong accent is more prototypical. In this study [2], speakers with a light accent were rated more favourably than those with a strong accent in terms of status, but at the same time speakers with a strong accent were attributed more solidarity.

The speech samples used in the exploratory study discussed in this paper were taken from the Korean talk show *minyodeulri ssuda*: In this show expat women from all over the world discuss different topics in Korean which is the L2 they acquired as adults.

To somebody who is familiar with Korean, these women's pronunciations are different compared to a native speaker, e.g. the host of the show, but they also sound quite different compared to each other in terms of their accents in Korean. Further, I noted it to be fairly easy to identify some of the women's L1 without even looking at the screen, albeit restricted to L1s I am familiar with e.g. German, French, Italian.

Attitudes, as mentioned above, draw on some kind of knowledge (often stereotypic) a listener has about a certain group of speakers that is tied to linguistic properties/phenomena. For example, Germans tend to romanticise a French accent, and usually the attitude towards a French accent is profoundly positive (e.g. [5]). L1 German speakers know these accents connected to their own language, and in most cases confined to their own language only (a French accent in German as opposed to a French accent in any other language). Do a French or an Italian accent in Korean evoke similar attitudinal reactions from L1 German speakers? If this is the case, the French accented speech sample is expected to be rated more favourably than the Italian accented one. The

features that people draw on when identifying the first language of a speaker are the same that evoke attitudes. Did they express a stronger attitude towards accents they identified or did it not make any difference at all? If intonation were at the core of perceiving language and linguistic cues in a way that allows L1 or L2 identification, the listeners' responses to the various conditions should show that they reacted more strongly when only given intonational cues as opposed to segmental ones. Two of the speech samples feature German accents, one more prototypical than the other. Since humans are known to react more favourably to what is familiar to them, the German accented samples are expected to evoke more positive reactions compared to the samples featuring a different L1. The more prototypically sounding L1 German sample would then be expected to be rated best out of all samples by an L1 German audience. One way to test this is to let a group of listeners react to only the intonation of the examples versus the examples stripped of all intonational information and compare the results with the reactions to the unaltered speech samples.

2 Study Design

In the exploratory study, 45 L1 German university students were presented with four unaltered sound samples (original version – 00) taken from the tv show minyodeulri ssuda and a questionnaire covering social aspects of language perception such as sympathy and competence. Each sound sample contained an utterance by one speaker (L1 French, L1 Italian and 2 L1 German speakers) that was approximately of the same length, namely between 11 and 16 seconds. They did not have the exact same length because they are naturally occurring utterances and to cut them off after a certain number of seconds would have made them sound unnatural. The speakers were chosen based on a small pre-test: First, I picked out three speakers whose accents were most accessible, i.e. very easy to identify. Another L1 German speaker was chosen because I found her accent less easy to pinpoint compared to the other L1 German speaker. To verify my (mostly) intuitional choices regarding the accents' prototypicality, I also asked L1 Korean speakers for their opinion. They identified all accents correctly and also agreed with me that one of the L1 German samples showed an accent which was a lot easier to identify than the other, hence the labels 'strong' and 'light' are used later on. The speakers will be referred to as s1 (L1 French), s2 (L1 Italian), s3 (L1 German, strong accent), s4 (L1 German, light accent) in the following.

The questionnaire comprised attitude-related questions as well as questions regarding information on the linguistic background of the subjects. The participants were asked to rate the speakers as sounding either sympathetic or unsympathetic. They also were requested to rate what the samples sounded like to them in a binary opposition scale as being either pleasant or unpleasant, melodic or unmelodic, and soft or hard. By doing so, the questionnaire covered different dimensions of attitudes and judgments. The participants listened to the four speech samples two times in a row before filling out the questionnaire (condition 00).

The experiment was repeated twice with comparable listener groups and the same sound samples, but manipulated to have no intonation (condition 1111) and to have intonation only (condition 111) by removing pitch in Praat and by low pass filtering up to 500 Hz, respectively.

The participants were 135 native speakers of German with no prior knowledge of Korean, divided evenly between condition 00 (N=45), condition 1111 (N=43), and condition 111 (N=47).

3 Results

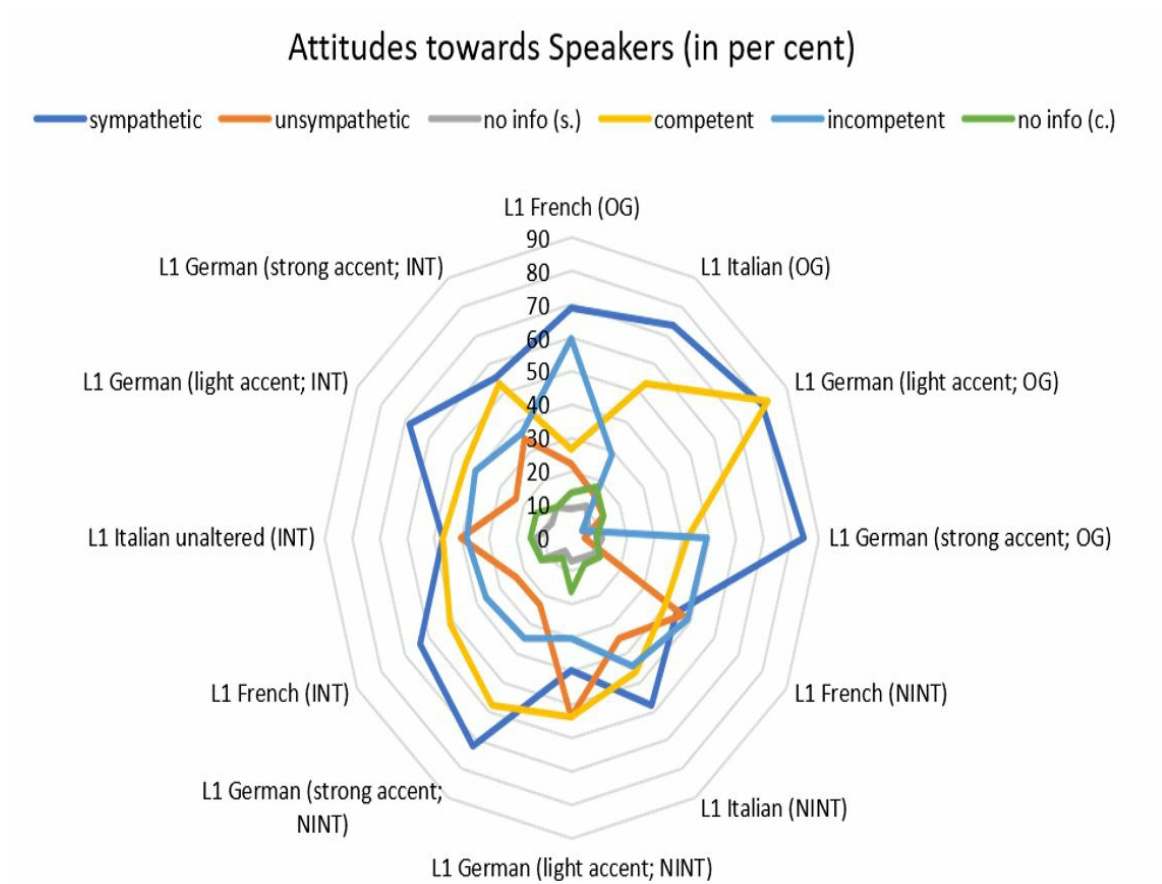


Figure 1 Attitudes towards speakers (in per cent)

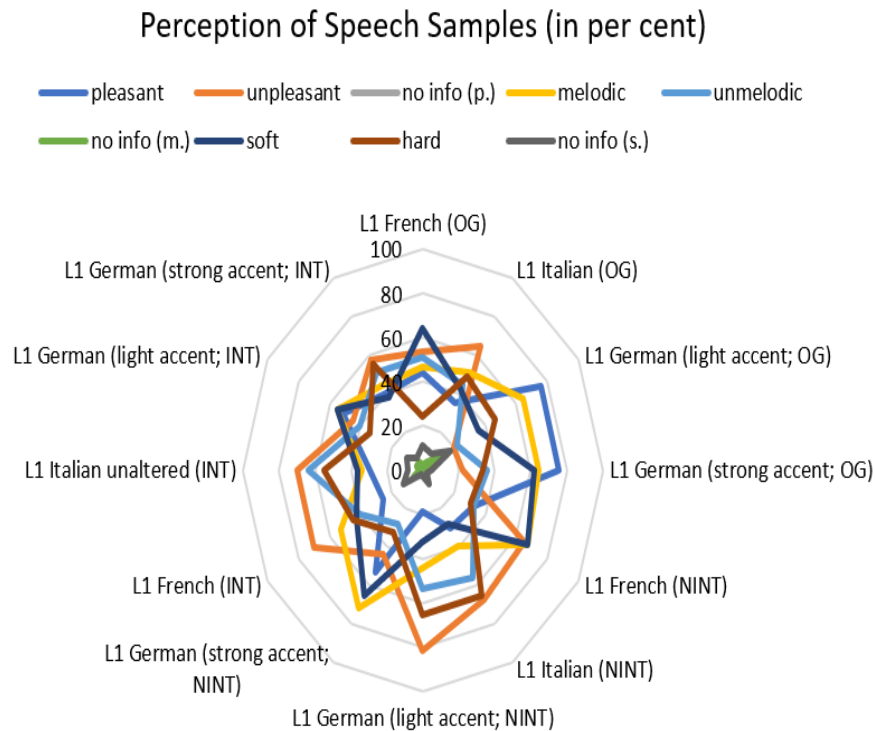


Figure 2 Perception of Speech Samples in per cent

A comparison of the collected data concerning attitudes (see Figure 1) shows that there is a tendency to rate those samples more favourably in which speakers and listeners share an L1, i.e.

German. Both German speakers were judged as being more sympathetic compared to the speakers with other L1s.

The two L1 German examples were assessed very differently, with the one featuring a stronger accent sounding the most pleasant, melodic, and soft out of all examples while the one featuring a lighter accent was rated least favourably out of all the speech samples.

Similar observations can be made for the assessment of the listeners' attitudes towards the speakers. S4 sounded the most sympathetic (and competent) whilst s3, with a less prominent accent, was rated as being the most unsympathetic one out of all four speakers, albeit only slightly less competent than s4. The link between linguistic proficiency and competence that was presented and observable under condition *og* is lost completely when the sound of the examples is monotonised.

Overall, the speech samples, (see Figure 2) with the exception of s3 – L1-German with a light accent – were perceived as sounding more unpleasant than pleasant. A larger portion of participants rated s3 and the L1-French example (s1) as sounding melodic rather than unmelodic. The former was also categorised as sounding much softer than all the other examples. Compared to the other two conditions, a rather large number of participants abstaining from choosing a category is notable. To test whether the difference between the three conditions is statistically significant, the data was coded as follows: It was coded for each response whether the response given by the participant was positive regarding sympathy or not. A logistic mixed effect model, in which the positivity of the response was predicted by the condition, was computed using the lme4 package in R. The model included "condition" as a predictor, and "sympathy" as the dependent variable, as well as random intercept for "participant" to make up for inter-participant variance. Condition *og* was defined as the baseline condition, to which the other two conditions were compared. The results revealed that the speakers were rated as sounding sympathetic significantly less for condition *int* compared to the baseline condition *og* (estimate = -1.07, SE = 0.29, $z = -3.75$, p_{NINT} , compared to the baseline condition *og* (estimate = -1.43, SE = 0.29, $z = -5.02$, p

In conclusion neither intonation, nor segmental information alone seem to lead to the same level of ratings for sympathy as the unaltered speech sample does.

4 Conclusion

The testing of the sociolinguistic category "sympathy" showed that the manipulation of the sound files had a statistically significant effect on listeners' attitude towards the speakers but the tendencies remained the same under all conditions. The hypothesis that intonational properties of language have the biggest influence on language perception processes has to be rejected.

Under condition *og* the L1 German speakers were rated more favourably for sympathy compared to all the other speakers. S3, with a lighter accent, was attributed less sympathy compared to s4 while s3 was rated as being more competent – an observation that is similar to the findings of other studies (e.g. Dragojevic et al. 2017). Both s3 and s4 possibly sound more familiar to the L1-German audience than the other two examples. The fact that both L1-Germans (s3 and s4) and their way of speaking were perceived as sounding more pleasant and melodic than the other speakers and examples points to the factor of familiarity at work here. To verify this, one could repeat the study with native speakers of French and Italian and samples with a stronger and a lighter French /Italian accent in Korean in order to find out if the reaction patterns are comparable. Under conditions *nmnt* and *int* s4 was still perceived as being the most sympathetic one while this does not hold true for the lightly-accented one (s3). This, again, hints at the strongly accented example as being more prototypical and, thus, more familiar sounding which enables listeners to identify and judge it accordingly.

By listening to different learner varieties two times in a row the participants must have acquired and retrieved some kind of linguistic knowledge, maybe based on similarities and differences in pronunciation, that enabled them to categorise the examples. This as well as their feel for language is thought to have an impact on the perception process. A problem present in all studies relying on and involving implicit knowledge and attitudes is that the cues that lead to certain assumptions are not accessible, neither to the listeners nor to the researchers. It is common for participants to be unable to verbalise neither their attitudes and observations, nor the linguistic knowledge that is the basis of their sociolinguistic judgments [6]. It is, of course, possible to alter parameters and measure differences in reaction, but it is near impossible to alter one parameter whilst keeping all the others intact. If speech samples are altered to have no intonation or to have intonational properties only, the voice quality automatically changes as well. So, further testing would be needed to isolate crucial underlying factors in perceptual evaluation processing.

References

1. Bröcher-Drabent, Kirsten (2018): Aussprache und Wahrnehmung. Eine empirische Studie zur Rezeption von L2-Varietäten des Deutschen. Tübingen: Stauffenburg.
2. Dragojevic, Marko; Giles, Howard; Beck, Anna-Carrie; Tatum, Nicholas T. (2017): The fluency principle. Why foreign accent strength negatively biases language attitudes. In: Communication monographs 84 (3), p. 385–405.
3. Hoffmann, Ludger (1978): Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter. Eine Untersuchung in zwei Kindergärten aus dem niederdeutschen Sprachraum. Köln [u.a.]: Böhlau.
4. Lambert, Wallace E.; Dil, Anwar S. (1972): Language, psychology, and culture. Essays. Stanford (CA): Stanford University Press.
5. Settinieri, Julia (2011). Soziale Akzeptanz verschiedener Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht – Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache 16 (2), p. 66–80.
6. Labov, William (2006): A sociolinguistic perspective on sociophonetic research. In: Journal of Phonetics 34 (3), p. 500–515.

Citation note: Bröcher-Drabent K. Attitudes towards L2-Varieties in a Foreign Language. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-10

Copyright: © 2023 Kirsten Bröcher-Drabent

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Probleme der Übersetzung von dahinten ins Russische

Olga Naumovich¹

¹Dortmund

Keywords: Lokaldeixis, Verweisraum, räumliche Orientierung

Schon innerhalb einer Sprache kann es bei der Orientierung im Raum zwischen dem Sprecher und dem Hörer zu Missverständnissen kommen, insbesondere wenn in einem sprachlichen Kontext Wörter mit einer schwer beschreibbaren Semantik, darunter der zusammengesetzte Ausdruck *dahinten* und seine Korrelate im Russischen gebraucht werden. Das „Versagen“ der räumlichen Orientierung kommt in alltäglicher Kommunikation, z.B. bei den Wegbeschreibungen, bei der Orientierung in der Stadt, beim Sprachkontakt usw. besonders häufig vor. Nach wie vor ergibt sich sowohl bei der Übersetzung als auch bei der Vermittlung der Fremdsprachen eine ganze Menge von Schwierigkeiten bei der Behandlung der Funktionen solcher sprachlichen Ausdrücke. Das Ziel unseres Beitrages ist es herauszufinden, wie der sprachliche Ausdruck *dahinten* in den deutsch-russischen Wörterbüchern übersetzt ist, und ob sich die Einträge in den zweisprachigen Wörterbüchern von den Übersetzungen der Texte unterscheiden können. Der Einblick in die Bedeutung von *dahinten* im Duden-Online-Wörterbuch hat das Folgende ergeben. Die Bedeutung von *dahinten* ist wie folgt angegeben (vgl. duden.de, Eintrag: *dahinten*) [1]:

dahinten: Adverb, ‚dort hinten‘

Aus dieser Definition ist ersichtlich, dass die Bedeutung von *dahinten* fehlt und durch den synonymischen lokaldeiktischen Ausdruck *dort* und den parametrischen Ausdruck *hinten* wiedergegeben wird. Diese Definition erweckt den Eindruck, dass der Ausdruck *dahinten* in der deutschen Sprache gar nicht verwendet wird. Eine exemplarische Suche nach *dahinten* in der Suchmaschine Google hat hier aber 1 020 000 Treffer mit *dahinten* ergeben.

Wenden wir uns kurz dem sprachlichen Ausdruck *dahinten* zu. *Da + hinten* ist ein zusammengesetztes Verweiswort (vgl. Rehbein 1995, S. 166 ff.) [2], das aus dem deiktischen *da* und dem parametrischen Ausdruck *hinten* besteht (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 1155) [3]. Daraus ist ersichtlich, dass einige Forscher die Funktion bzw. Funktionen von *dahinten* als eine Summe von seinen Bestandteilen *da + hinten* betrachtet werden. Die Komponentenanalyse dieses zusammengesetzten Verweiswortes ergibt das Folgende: *Da* ist ein lokaldeiktischer Ausdruck, der auf einen Fernbereich oder auf ein darin situiertes Objekt verweist, das dem Hörer bzw. Leser visuell zugänglich sein kann, sich jedoch außerhalb seines Nahbereichs befindet (vgl. Naumovich 2014, S. 236) [4]. Der Ausdruck *hinten* gehört laut Hoffmann (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 1155) [3] zu der Gruppe der *perspektivischen Lokaladverbialia der ersten Horizontalen*.¹ Hierher gehörige Ausdrücke legen bei der Lokalisierung eine Perspektive² zugrunde.

Der zusammengesetzte Ausdruck *dahinten* wird ins Russische wortwörtlich als *von szadi*, *von pozadi*; *tam szadi*, *tam pozadi* übersetzt. *Von/da* verweist im Russischen auf einen Fernbereich bzw. auf ein Objekt im Fernbereich mit klar definierten Grenzen. *Tam/da*, *dort* verweist im Russischen auf einen Fernbereich, der außerhalb des Nahbereichs liegt, dessen Grenzen nicht umrissen und konturiert sind, ein Bereich, der in kleinere Bereiche zerfallen kann. Die parametrischen Adverbien der ersten Horizontale *szadi*, *pozadi/hinten* haben die Bedeutung im Russischen ‚auf der Rückseite‘. Die Kombinationen *vonszadi*, *von pozadi* klingen im Russischen etwas befremdlich.

In der unten angeführten Tabelle sind verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten von *dahinten* im Russischen aufgeführt.

Tabelle 1: Die Übersetzung von ‚dahinten‘ in zweisprachigen Wörterbüchern

Deutsch	Übersetzung ins Russische	Wörterbuch
<i>dahinten</i>	<i>tam pozadi</i>	<i>Langenscheidts Taschenwörterbuch Russisch</i> (1994)

dahinten	tam szadi oder pozadi, szadi	Langenscheidt-Online-Wörterbuch
dahinten	tam pozadi	Deutsch-Russisches Wörterbuch (Polak/Lindner 1996)
dahinten	szadi	Yandex-Online-Übersetzer
dahinten	pozadi, za étim	Allgemeines Online Lexikon
dahinten	(tam) szadi, tam pozadi, za étim	Universalnyj nemezko-russkij slovar online [Das universelle deutsch-russische Wörterbuch online]
dahinten	kein Treffer	Pons-Online-Wörterbuch
dahinten	kein Treffer	Google-Übersetzer
dahinten	kein Treffer	Deutsch-Russisches Wörterbuch (Rachmanov 1967)

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass der zusammengesetzte deutsche Ausdruck *dahinten* ins Russische durch mehrere Korrelate übersetzt werden kann und zwar durch:

1. zusammengesetzte Ausdrücke *tam pozadi/dort, da hinten* (dreimal); *tam szadi /dort, da hinten*(zweimal)
2. dimensionale Adverbien der ersten Horizontale *szadi/hinten* (dreimal), *pozadi/hinten*(zweimal)
3. Präposition *za/hinter* und Objektdeixis *étim/dieses* (zweimal)

Drei Wörterbücher führen keine Übersetzung von *dahinten* an. Die Vielfalt der Korrelate im Russischen kann teilweise dadurch erklärt werden, dass es im Russischen für das Adverb der ersten Horizontale *hinten* zwei Ausdrücke gibt, *pozadi/hinten* und *szadi/hinten*. Wenden wir uns der Bedeutung der russischen dimensional Adverbien *pozadi, szadi/hinten* zu.³

Das Ušakov-Online-Wörterbuch definiert die Bedeutung von *pozadi/hinten* als ‚auf einer anderen Seite, von einer anderen Seite, *szadi/hinten*‘ (vgl. ushakovdictionary.ru, Eintrag: *сзади*) [5]. *Szadi/hinten* ist laut Ušakov dasselbe wie *pozadi/hinten*. Wie ersichtlich ist, betrachtet Ušakov *pozadi, szadi/hinten* als Synonyme. Laut Ožegov-Online-Wörterbuch [6] wird *szadi* durch die Semantik von *pozadi* bestimmt und zwar auf der Rückseite. Ožegov ist ebenso der Auffassung, dass *pozadi/hinten* dasselbe wie *szadi/hinten* ist. Aus beiden Definitionen geht hervor, dass die Ausdrücke *pozadi, szadi/hinten* in den Wörterbüchern der russischen Sprache oft als Synonyme betrachtet werden und die Bedeutung ‚auf der Rückseite‘ bzw. ‚dem Sprecher abgewandter, d.h. visuell nicht zugänglicher Seite‘ haben.

Duden-Online-Wörterbuch betrachtet die Bedeutung des deutschen parametrischen Adverbs *hinten* als ‚auf der abgewandten oder zurückliegenden Seite, auf der entfernteren Seite, im zurückliegenden, entfernteren Teil, Abschnitt‘ (vgl. duden.de, Eintrag: *hinten*) [7]. Aus der Definition von Duden geht hervor dass *hinten* nicht nur die Bedeutung ‚auf der abgewandten oder zurückliegenden Seite, Rückseite‘ hat, sondern auch auf die Entfernung zeigen kann, was seine russischen Korrelate laut den Bedeutungswörterbüchern von Ušakov und Ožegov in ihren Semen nicht aufweisen.

Im nächsten Schritt schauen wir uns an, zu welchen sprachlichen Mitteln die Übersetzer bei der Wiedergabe des zusammengesetzten Ausdrucks *dahinten* ins Russische greifen. Zu diesem Zweck wurde von uns das parallele Korpus NRAN herangezogen (vgl. <https://ruscorpora.ru/new/index.html>) [8]. Das Nationale Korpus der Russischen Akademie der Wissenschaft umfasst insgesamt 135 488 406 Wörter (Stand: 22.06.2021). Das deutsch-russische parallele Unterkorpus umfasst 28 777 994 Wörter (Stand: 22.06.2021). Es wurden für *dahinten* 44 Treffer in 25 Dokumenten gefunden. Das sind die Übersetzungen der literarischen Texte des 19. und 20. Jahrhunderts. Die Übersetzungen von *dahinten* ins Russische sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Tabelle 2:Die Übersetzung von ‚dahinten‘ ins Russische im parallelen Korpus NRAN

Russisch	Anzahl	wörtliche Übersetzung	Struktur im Russischen	Anmerkungen
<i>pozadi</i>	3	<i>dahinten, hinten</i>	Adverb	-

Russisch	Anzahl	wörtliche Übersetzung	Struktur im Russischen	Anmerkungen
<i>tam, pozadi</i>	1	<i>da/dort, hinten</i>	Lokaldeixis + Adverb	-
<i>tam, vpered</i>	2	<i>da/dort, vorne</i>	Lokaldeixis + Adverb	kein Eintrag im Wörterbuch
<i>szadi tam</i>	1	<i>hinten, dort</i>	Adverb	kein Eintrag im Wörterbuch
<i>von tam</i>	7	<i>da, dort</i>	Lokaldeixis + Lokaldeixis	-
<i>tam von</i>	1	<i>dort da</i>	Lokaldeixis + Lokaldeixis	Inversion von <i>von tam</i>
<i>von</i>	1	<i>da, dort</i>	Lokaldeixis	-
<i>tam</i>	2	<i>dort, da</i>	Lokaldeixis	-
<i>tam, vdaleke</i>	1	<i>da/dort, in der Ferne</i>	Lokaldeixis + Adverb	-
<i>na gorizonte</i>	1	<i>am Horizont</i>	Präpositionalphrase	Am Horizont impliziert die Entfernung. Etwas wird im Blickfeld des Sprechers lokalisiert.
<i>v glubine</i>	1	<i>in der Tiefe</i>	Präpositionalphrase	Die PP impliziert, dass der Bereich bzw. ein Objekt visuell eher nicht wahrnehmbar ist.
<i>za ich spinami</i>	1	<i>hinter ihren Rücken</i>	Präpositionalphrase	-
<i>za nim</i>	1	<i>hinter ihm</i>	Präpositionalphrase	-
<i>u vchoda</i>	1	<i>beim Eingang</i>	Präpositionalphrase	individuelle Autorenübersetzung
<i>v otdalenii</i>	1	<i>in der Entfernung</i>	Präpositionalphrase	individuelle Autorenübersetzung
<i>opustevšich</i>	1	<i>leer geblieben</i>	Partizip	individuelle Autorenübersetzung
<i>sumračnom</i>	1	<i>düster</i>	Adjektiv	individuelle Autorenübersetzung
<i>otsjuda</i>	1	<i>von hier</i>	Adverb	individuelle Autorenübersetzung
keine Übersetzung	11	-	-	-

Das parallele NRAN-Korpus zeigt, dass *dahinten* ins Russische mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln übersetzt werden kann. Siebenmal wird *dahinten* als *von tam/da, dort* ins Russische übersetzt. Das ist die häufigste Übersetzung im parallelen Korpus. Die Kombination der Lokaldeixis *von tam/da, dort* verweist im Russischen auf einen Fernbereich mit unklaren, unscharf definierten Grenzen, mittels *von/da* wird das Objekt im Fernbereich eingegrenzt.⁴ Der Hörer wird auf das Objekt im Fernbereich fokussiert. Die Inversion *tam von/dort da* – eine seltene Verwendung im Russischen – wird im Korpus

einmal verwendet. Zweimal wird *dahinten* durch die Lokaldeixis *tam/dort, da* übersetzt, die den Verweis auf den Fernbereich mit unklar definierten Grenzen vornimmt. Einmal wird der Fernbereich *tam/da, dort* durch das Adverb *vdaleke/in der Ferne* spezifiziert. Auf diese Weise wird die Entfernung doppelt in den Fokus genommen. Dreimal kommt im Korpus die Übersetzung von *dahinten* als *pozadi/dahinten, hinten* vor. Einmal wird *dahinten* als die Kombination *tam pozadi/dort* bzw. *da hinten* und einmal als eine Inversion⁵ *szadi tam/hinten dort* bzw. *da* übersetzt. Das sind die Übersetzungen von *dahinten*, so wie diese in den meisten zweisprachigen deutsch-russischen Wörterbüchern⁶ angeführt sind. *Pozadi, szadi* verweist laut seinen Bedeutungen in den Wörterbüchern auf die Rückseite, d.h. auf die dem Sprecher visuell nicht zugängliche, von ihm abgewandte Seite. Zweimal wird *dahinten* ins Russische als *tam, vpered/dort vorne, da vorne* übersetzt. Einerseits wird mit der Lokaldeixis *tam/dort, da* auf einen vom Sprecher entfernten Bereich gezeigt, andererseits wird mit dem dimensionalen Adverb der ersten Horizontalen *vpered/vornauf* ein Objekt bzw. einen Bereich auf der Vorder- bzw. Frontseite verwiesen (vgl. ushakovdictionary.ru, Eintrag: *вперед*) [9]. Diese Art der Übersetzung wird in keinem von den oben angeführten zweisprachigen Wörterbüchern fixiert. Siebenmal wird *dahinten* durch symbolische Ausdrücke ins Russische übersetzt, z.B. durch eine Präpositionalphrase wie *za nim/hinter ihm, za ich spinamil/hinter ihren Rücken, v otdalenii/in der Entfernung, vdaleke/in der Ferne, na gorizonte/am Horizont, v glubine/der Tiefe, u vchoda/beim Eingang*. Wie zu sehen ist, sind das symbolische Ausdrücke, die die Bedeutung der Entfernung implizieren, oder die dimensionale Präposition *hinter*, die die Bedeutung auf der Rückseite hat. Diese Übersetzungsarten sind ebenso in keinem der betrachteten zweisprachigen Wörterbücher zu finden. Fünfmal wurde eine individuelle Übersetzung *dahinten* vorgenommen. In den meisten Übersetzungen (11 Belege im Korpus) haben die Autoren auf die Übersetzung von *dahinten* verzichtet.

Die Analyse von *dahinten* in den Übersetzungen verdeutlicht, dass sich Funktionalität und Semantik von *dahinten* und die Strategien der Verwendung dieses dimensional parametrischen Ausdrucks im Deutschen und Russischen bedeutend voneinander unterscheiden, dass sich die russischen ÜbersetzerInnen bei der Auswahl eines sprachlichen Äquivalents für die Beschreibung einer räumlichen Situation nach unterschiedlichen Strategien richten, z.B. verschiedene sprachliche Ausdrücke bevorzugen. Nur wenige von diesen sprachlichen Ausdrücken (5) haben die Bedeutung ‚auf der Rückseite, auf einer zum Sprecher abgewandten, visuell nicht wahrnehmbaren Seite‘. Die meisten sprachlichen Äquivalente von *dahinten* haben die Bedeutung der Entfernung und werden mit der Lokaldeixis von *tam, tam, von* übersetzt.

-
- ¹ Der polare Ausdruck von *hinten* ist *vorne*.
 - ² Es handelt sich dabei um eine deiktische oder eine intrinsische Perspektive.
 - ³ *Pozadi* und *szadi* können im Russischen sowohl als Adverbien als auch als Präpositionen fungieren. Für unseren Beitrag ist ihre Verwendung als Präposition irrelevant.
 - ⁴ „Zoomfunktion“ (vgl. Naumovich 2014, S. 156) [4].
 - ⁵ Diese ist eine für das Russische seltene Kombination bzw. Verwendungsweise.
 - ⁶ Siehe dazu die Tabelle 1.

References

1. „dahinten“, in: Duden-Online-Wörterbuch. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/dahinten>, zuletzt geprüft am 16.06.2021.
2. Rehbein, Jochen (1995): Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede. In: Harald Wohlrapp (Hg.): Wege der Argumentationsforschung. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann, S. 166–204.
3. Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 2, 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 1155–1160.
4. Naumovich, Olga (2014): Die deiktischen Ausdrücke hier, da und dort und ihre russischen Entsprechungen. Eine empirische Untersuchung an Presstexten. Münster: LIT.
5. „сзади“, in: Ušakov-Online-Wörterbuch. Online verfügbar unter <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=69539>, zuletzt geprüft am 16.06.2021.

6. „сзади“, in: Ožegov-Online-Wörterbuch. Online verfügbar unter <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=28589>, zuletzt geprüft am 16.06.2021.
7. „hinten“, in: Duden-Online-Wörterbuch. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/hinten>, zuletzt geprüft am 16.06.2021.
8. Korpus NRAN. Online verfügbar unter <https://ruscorpora.ru/new/index.html>, Stand 22.06.2021.
9. „вперед“, in: Ušakov-Online-Wörterbuch. Online verfügbar unter <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=6894>, zuletzt geprüft am 16.06.2021.

Citation note: Naumovich O. Die Probleme der Übersetzung von dahinten ins Russische. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-.

Copyright: © 2022 Olga Naumovich

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

„Deutschlernen es macht ein Vollsinn“: Über die Gründe, die deutsche Sprache zu lernen

Nadja Wulff¹

¹Freiburg

Keywords: Deutschlernen, Gründe für DaF/DaZ, Grammatik

„Wenn sie so bleiben sollte, wie sie ist, müsste man sie [die deutsche Sprache] sanft und ehrerbietig bei den toten Sprachen absetzen, denn nur die Toten haben die Zeit, sie zu lernen.“

(Erwachsener Lerner des Deutschen, 19. Jh.)

„Wenn man sich in die deutsche Sprache vertieft, sich mit ihrer Linguistik und Literatur auseinandersetzt, wird man eine Sprache voller Logik, Gefühl und Leidenschaft finden.“

(Erwachsene Lernerin des Deutschen, 21. Jh.)

1 Deutsche Sprache – schwere Sprache

Der oben zitierte erwachsene Lernende des 19. Jahrhunderts, auch unter dem Pseudonym Mark Twain bekannt, schrieb in seiner Abhandlung *Die schreckliche deutsche Sprache* (1880/2009, S. 449) [1] über das Deutsche: „Der Erfinder dieser Sprache scheint sich einen Spaß daraus gemacht zu haben, sie in jeder erdenklichen Weise zu verkomplizieren.“ „Weil Deutsch zu den schwierigsten Sprachen zählt nimmt von den Hut ab für Menschen mit guten Deutschkenntnissen“, ergänzt eine zeitgenössische Lernerin (1031_0003043/4, hier und in weiteren Beispielen in der Originalschreibung) [2]. Dass es beim Erlernen der deutschen Sprache – und ganz speziell der Grammatik – einiges zu berücksichtigen gilt, bestätigt beispielsweise ein Blick in die *Deutsche Grammatik* von Ludger Hoffmann (2016) [3] mit ihren stolzen 647 Seiten. Weitere Belege für die Komplexität des Gegenstandes finden sich schnell: Man blättert in der umfänglichen dreibändigen *Grammatik der deutschen Sprache* des IDS (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997) [4], fokussiert die Syntax aus der formalen und funktionalen Perspektive (Hoffmann 2018) [5] oder befasst sich mit den Besonderheiten des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (Hoffmann 2017a) [6]. Auf weitere zahlreiche Publikationen zu den Herausforderungen in der deutschen Grammatik im Fremdspracherwerb (Fandrych/Thurmair 2018; Helbig/Buscha 2013) [7] [8] oder an den vierten Band *Grammatik* der Duden-Reihe sei an dieser Stelle nur hingewiesen.

Es kann festgehalten werden, dass sich seit fast eineinhalb Jahrhunderten – man denke an die Beschwerden des erwachsenen Lerner Ende des 19. Jahrhunderts – wenig geändert hat: Die (subjektive, aber häufig benutzte) Aussage „Deutsche Sprache – schwere Sprache“ bleibt nach wie vor bestehen. Und dennoch gibt es weltweit Menschen, die Deutsch lernen. Deutsch als Erst- und Zweit-/Fremdsprache ist mit ihren 135 Millionen Sprecherinnen und Sprechern im Vergleich zum Englischen (1358 Millionen SprecherInnen) oder Mandarin-Chinesisch (1200 Millionen SprecherInnen) laut *Ethnologue* nicht in der Top 10-Liste der Weltsprachen (vgl. <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>) [9]. Die Datenerhebungen des Auswärtigen Amtes in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, der Deutschen Welle, dem DAAD und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Auswärtiges Amt 2020) [10] legen nahe, dass das Interesse an der deutschen Sprache trotzdem groß ist. In Europa (inkl. der Russischen Föderation) lernen über 11 Millionen Menschen Deutsch als Fremdsprache an Schulen, Hochschulen und in Sprachkursen (z.B. beim Goethe-Institut), wobei Polen mit fast zwei Millionen als Land mit den meisten Deutschlernenden bezeichnet werden kann, dicht gefolgt von Russland mit beinahe 1,8 Millionen (ebd., S. 7) [10]. Insgesamt lernen 15,45 Millionen Menschen in Europa, Asien, Afrika und in Nord-/Süd-/Mittelamerika die Sprache von Goethe und Schiller, die Tendenz ist seit der letzten Veröffentlichung im Jahr 2015 leicht steigend (Auswärtiges Amt 2015) [11]. Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Gründe es für das Deutschlernen gibt, obwohl diese Sprache doch als schwierig zu erlernen gilt und nicht auf der Liste der Weltsprachen steht.¹ Um eine Antwort zu geben, warum Deutsch gelernt wird, sollen 41 Texte von fortgeschrittenen Lernenden zu diesem Thema analysiert werden.

2 Warum lernt man Deutsch?

„Warum halten Sie Deutschlernen für sinnvoll?“ lautete das Thema für eine Aufgabe in der Textproduktion einer telc-C1-Prüfung. Die PrüfungskandidatInnen sollten in einem argumentativen Text im Umfang von ca. 200 Wörtern begründen, warum es sich lohnt, Deutsch zu lernen, obgleich sich die meisten Menschen auf der Welt für Englisch, Französisch oder Spanisch als Fremdsprache entscheiden. Das analysierte Textkorpus, bestehend aus 41 Schreibprodukten von LernerInnen auf dem Niveau C1 GeR, bezieht sich auf die frei zugänglichen Ressourcen der Datenbank MERLIN (*Multilingual Platform for European Reference Levels: Interlanguage Exploration in Context*, vgl. <http://merlin-platform.eu>) [2]. Die Datenbank bietet insgesamt 2286 Lernertexte in den Sprachen Deutsch, Italienisch und Tschechisch. Für die deutsche Sprache liegen 1033 Texte auf den Niveaus A1 bis einschließlich C1 vor, die im Rahmen verschiedener telc-Prüfungen erhoben wurden.

Die hier untersuchten Lernertexte stammen von Prüflingen im Alter zwischen 17 und 50 Jahren, wobei das Durchschnittsalter bei 35 Jahren liegt. Daten zum Herkunftsland wurden nicht erhoben, die Angaben zur Erstsprache waren freiwillig. Die sprachliche Heterogenität der Stichprobe bei den angegebenen Sprachen umfasst Russisch (11), Türkisch (5), Spanisch (4), Italienisch (2), Rumänisch (1), Portugiesisch (1), Englisch (1), Tschechisch (1), Japanisch (1) und Malaysisch (1). Zum Zeitpunkt der Prüfung befanden sich einige Prüfungsteilnehmende in einem deutschsprachigen Land, andere absolvierten die Prüfung in einem telc-zertifizierten Zentrum im Ausland.

Die Texte der Prüflinge wurden nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) [12] ausgewertet. Die Kategorien wurden im deduktiv-induktiven Verfahren entwickelt. Für die deduktive Kategorienbildung wurden zunächst „10 Gründe für Deutsch“ vom Goethe-Institut übernommen und angepasst (vgl. <https://www.goethe.de/de/spr/wdl.html>) [13]. Hierbei ist zu beachten, dass auf der Seite des Goethe-Instituts die Auslandsperspektive eingenommen wird. Es handelt sich also um die Gründe, warum man Deutsch als Fremdsprache im Ausland lernen sollte. Da aber einige Prüflinge bereits seit mehreren Jahren in Deutschland leben, war davon auszugehen, dass auch andere relevante Beweggründe genannt werden.

Warum soll man Deutsch lernen? „...einfach weil die Arbeitschancen [sic!] hier in Deutschland deutlich besser als bei uns sind.“ (1031_0003207/34) [2]: Der am häufigsten genannte Grund, die deutsche Sprache zu lernen, ist unter der Kategorie *Arbeit in Deutschland bzw. Zusammenarbeit mit deutschen Unternehmen* zu finden. In 68% der Texte konnten entsprechende Zuordnungen vorgenommen werden. Im Zusammenhang mit der (globalen) Karriere wird erwähnt, dass Deutschland eine wirtschaftsstärke Macht ist, die viel exportiert und über eine entwickelte Industrie verfügt.

Auf Platz zwei der Gründe für den Erwerb der deutschen Sprache steht die Kategorie *Kulturelles Verständnis*: „Wenn man eine Sprache lernt, lernt man Denkweise von dieser Sprache. Ich habe in Deutschland nicht nur Deutsch gelernt, sonst Leute, die in Deutschland wohnen, kennengelernt.“ (1031_0003206/33) [2] Dabei umfasst diese Kategorie ein sehr breites Spektrum – von der Kommunikation und dem Umgang mit Menschen in Deutschland („Ohne Deutsch Kenntnisse wie konnte ich Konflikten mit Nachbarn lösen? wie konnte ich mit Nachbarn kommunizieren?“ (1031_0003246/36) [2]) bis hin zur interkulturellen Kompetenz, zum Verstehen von Lebensstilen, Traditionen und Gewohnheiten. Eng damit verbunden ist die Kategorie *Integration*, die vor allem bei Prüfungsteilnehmenden mit Migrationserfahrungen von besonderer Wichtigkeit ist. Bei dieser Kategorie lässt sich beobachten, dass das Gefühl des Fremdseins und „sich wie in der Heimat fühlen“ mit den guten Sprachkenntnissen in Verbindung gebracht wird: „Hier, in Deutschland ohne passender Sprachkenntnisse bleiben Menschen in Isolation. Sie können keine Freunde und Kollegen in deutschsprachiger Umgebung finden. Sie verstehen die Radio und Fernseher nicht, sie können keine Zeitung und Bücher lesen, alles bleibt fremd für sie. Wenn wir uns hier nicht fremd und ausgegrenzt fühlen möchten, sollten wir Deutsch lernen.“ (1031_0003186/29) [2]

Reisen als eine weitere Kategorie der vielfältigen Gründe fürs Deutschlernen ist eng damit verbunden, dass Deutsch in einigen Ländern Europas gesprochen wird. Es wird aber auch eine andere Perspektive angenommen: Deutsche reisen gern überall auf der Welt, daher ist es in der Tourismusbranche im Ausland sinnvoll, die deutsche Sprache zu beherrschen. Aber auch um ein *Studium* in Deutschland aufzunehmen, sind Sprachkenntnisse essentiell, und „[s]ehr viele Jugendliche aus unterschiedlichen Ländern der Welt wählen deutsche Universitäten aus, weil sie für die gute Qualität des Studiums bekannt sind.“ (1031_0003186/29) [2] Für die *Wissenschaft und Forschung* spielt die deutsche Sprache ebenfalls eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. Ammon 2015) [14], wurden doch 22 Nobelpreise in Physik, 30 in Chemie und 25 in Medizin an WissenschaftlerInnen aus den drei größten deutschsprachigen Ländern vergeben; so sind deutsche Sprachkenntnisse auch vorteilhaft im Wissenschaftsdiskurs: „[...]Deutsch besitzt den wichtigen Teil der Wissenschaft. Schön wurde so viele bekannte wissenschaftliche Bücher auf Deutsch geschrieben“ (1031_0003160/18) [2].

Auch die Auseinandersetzung mit den Meisterwerken der deutschen Philosophen, Musiker und

ganzen Welt“ (1031_0003160/18) [2], sie ist „totale Klarheit, pure Ordnung und absolute Präzision“ (1031_0003179/22) [2]. Damit widersprechen die zeitgenössischen Deutschlernenden den Behauptungen des oben zitierten Lerner des ausgehenden 19. Jahrhunderts.

3 Fazit

Wenn man fundiertes Wissen zu den Bereichen der deutschen Sprache erlangen möchte, die die Lernenden des 21. Jahrhunderts in dieser kleinen Studie als Gründe genannt und zum Teil expliziert haben, ist man mit den Arbeiten von Ludger Hoffmann gut beraten, sei es im Bereich des kulturellen Verständnisses und (sprachlicher) Integration im Kontext der Mehrsprachigkeit (Hoffmann et al. 2017; Hoffmann 2011; 2017b) [15] [16] [17], Poetik und Logik (Hoffmann/Stingelin 2018) [18] oder – selbstverständlich – funktionale Grammatik und Grammatikvermittlung (Hoffmann 2013; 2016; 2018) [19] [3] [5].

Was wäre nun das Fazit für diejenigen, die nach der Lektüre „Die schreckliche deutsche Sprache“ trotzdem gewisse Zweifel bekommen, ob sie den Herausforderungen des Deutschlernens gewachsen sind? „Für alle, die Deutsch lernen möchte, kann ich nur sagen: Mach es! Du wirst es nie bereuen!“ (1031_0003249/37) [2] Denn: „Wenn man sich in die deutsche Sprache vertieft, sich mit ihrer Linguistik und Literatur auseinandersetzt, wird man eine Sprache voller Logik, Gefühl und Leidenschaft finden.“ (1031_0003043/4) [2]

1

Man denke hier wieder an den Lerner des 19. Jahrhunderts, der für das Erlernen der deutschen Sprache die Ewigkeit vorschlägt: „Wusste nicht, wofür die Ewigkeit gut sei. Sie gibt uns eine Chance Deutsch zu lernen“ (Twain 2009) [1]. An dieser Stelle soll eine leichte Hoffnung geäußert werden, dass diese Vorstellung von der Ewigkeit beim Sprachenlernen durch Kompetenz-orientierung in der modernen Fremdsprachendidaktik revidiert werden kann.

References

1. Twain, Mark (1880/2009): Bummel durch Europa. Köln: Anaconda.
2. MERLIN (Multilingual Platform for European Reference Levels: Interlanguage Exploration in Context). Online verfügbar unter <http://merlin-platform.eu>, zuletzt geprüft am 16.06.2021.
3. Hoffmann, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: ESV.
4. Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
5. Hoffmann, Ludger (2018): Syntax – formal und funktional. In: Ludger Hoffmann, Olga Naumovich und Lirim Selmani (Hg.): Funktionale Grammatik und Sprachvergleich. Berlin: ESV, S. 15–48.
6. Hoffmann, Ludger (2017a): Besonderheiten des Deutschen als Zweitsprache. In: Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner und Nadja Wulff (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: ESV, S. 33–53.
7. Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2018): Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: ESV.
8. Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2013): Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für Ausländerunterricht. Stuttgart: Klett.
9. Ethnologue – Languages of the World (Stand: 2021): What are the top 200 most spoken languages? Online verfügbar unter <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>, zuletzt geprüft am 16.06.2021.
10. Auswärtiges Amt (Hg.) (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Online verfügbar unter https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/bro_deutsch-als-fremdsprache-weltweit-datenerhebung-2020.pdf, zuletzt geprüft am 17.03.2021.
11. Auswärtiges Amt (Hg.) (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Online verfügbar unter <https://www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf>, zuletzt geprüft am 17.03.2021.

12. Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
13. goethe.de: Warum Deutsch lernen? 10 Gründe für Deutsch. Online verfügbar unter <https://www.goethe.de/de/spr/wdl.html>, zuletzt geprüft am 16.06.2021.
14. Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
15. Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Şahiner, Pembe; Wulff, Nadja (Hg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: ESV.
16. Hoffmann, Ludger (2011): Mehrsprachigkeit im funktionalen Sprachunterricht. In: Ludger Hoffmann und Yüksel Ekinci-Kocks (Hg.): Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 10–28.
17. Hoffmann, Ludger (2017b): Mehrsprachige Schule in Deutschland. In: Kai Witzlack-Makarevich und Nadja Wulff (Hg.): Handbuch des Russischen in Deutschland. Berlin: Frank & Timme, S. 673–687.
18. Hoffmann, Ludger; Stingelin, Martin (Hg.) (2018): Schreiben. Dortmunder Poetikvorlesungen von Felicitas Hoppe; Schreibszenen und Schrift – literatur- und sprachwissenschaftliche Perspektiven. München: Fink.
19. Hoffmann, Ludger (2013): Eine funktionale Grammatik für die Vermittlung des Deutschen. In: Yüksel Ekinci, Ludger Hoffmann, Kerstin Leimbrink und Lirim Selmani (Hg.): Migration – Mehrsprachigkeit – Bildung. Tübingen: Stauffenburg, S. 413–433.

Citation note: Wulff N. „Deutschlernen es macht ein Vollsinn“: Über die Gründe, die deutsche Sprache zu lernen. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten. Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-13

Copyright: © 2022 Nadja Wulff

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Tabula Gratulatoria



Cana Bayrak
Susanne Beckmann
Michael Beißwenger
Anne Berkemeier
Deniz Böing
Ursula Bredel
Eva Briedigkeit
Kirsten Bröcher-Drabent
Jörg Bucker
Monika Budde
Kristin Bührig
Daniel Düring
Frederike Eggs
Konrad Ehlich
Yüksel Ekinci
Hans-Werner Eroms
Gisella Ferraresi
Jutta Fienemann
Annika Frank
Wilhelm Griebhaber
Susanne Günthner
Jessica Heintges
Christiane Hohenstein
Zeynep Kalkavan-Aydın
Shinichi Kameyama
Kristine Lang
Tim Langenbach
Kerstin Leimbrink
Ludwig M. Eichinger
Uta M. Quasthoff
Elke Montanari
Miriam Morek
Olga Naumovich
Erkan Özdil
Ina Pick
Angelika Redder
Jochen Rehbein
Monika Riedel

Heike Roll
Pembe Şahiner
Claudia Sassen
Klaus Schenk
Sarah Schimke
Jochen Schulz
Tanja Schütt
Lirim Selmani
Mihail Sotkov
Wienke Spiekermann
Torsten Steinhoff
Martin Stingelin
Angelika Storrer
Winfried Thielmann
Florian Thind
Nadja Wulff

Citation note: Tabula Gratulatoria. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-14

Copyright: © 2022

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Cartoon Funktionale Grammatik

Claudia Sassen¹

¹Dortmund

Keywords: Abtönungspartikel, Nager, Vorgängerkontext



Bar jedes erkennbaren Vorgängerkontextes erdreisteten sich unsere beiden kleinstkriminellen Nager doch tatsächlich, die Abtönungspartikel DENN zu bemühen. Dies ruft nach einer Differenzierung des Forschungsgegenstandes.

Citation note: Sassen C. Cartoon Funktionale Grammatik. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-20

Copyright: © 2022 Claudia Sassen

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Was wäre gewesen, wenn...? Ein Gedankenexperiment

Ursula Bredel¹

¹Hildesheim

Keywords: Satz, Artikel, Determination

Als Ludger Hoffmanns Deutsche Grammatik 2012 [1] erschien, lag zum ersten Mal eine umfassende Beschreibung des deutschen Sprachsystems mit einem im sprecher-hörerseitigen Verständigungshandeln fundierten Funktionsbegriff vor, dessen sprachlicher Ausdruck nicht nur für das Deutsche, sondern exemplarisch auch für andere Sprachen untersucht wird. Damit gab es endlich eine Grundlage Schüler und Schülerinnen beim Aufbau der Kompetenzen, wie sie für den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in den Bildungsstandards beschrieben sind, zu unterstützen. Hier ein Auszug aus den Bildungsstandards für die Primarstufe von 2004, S. 9 [2]:

Anknüpfend an ihre Spracherfahrungen entwickeln die Kinder ihr Sprachgefühl weiter und gehen bewusster mit Sprache um. In altersgemäßen, lebensnahen Sprach- und Kommunikationssituationen erfahren und untersuchen die Kinder die Sprache in ihren Verwendungszusammenhängen und gehen dabei auf die inhaltliche Dimension und die Leistung von Wörtern, Sätzen und Texten ein. Sie sprechen auch über Erfahrungen mit anderen Sprachen. Sie verfügen über ein Grundwissen an grammatischen Strukturen, einen Grundbestand an Begriffen und Verfahren zum Untersuchen von Sprache.

Mit Hoffmanns Grammatik könnte es sogar gelingen, die normalerweise in Opposition stehenden Gegenstände: Sprachgebrauch („Leistung von Wörtern, Sätzen und Texten“) und Sprachstruktur („Grundwissen an grammatischen Strukturen“) systematisch aufeinander zu beziehen.

Ungeachtet dieser Möglichkeiten und unter Absehung dessen, was die Bildungsstandards vorsehen, hat sich das neue „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ (im Folgenden VZ) [3], das die KMK 2019 zustimmend zur Kenntnis genommen hat, auf einen rein formalen Grammatikbegriff zurückgezogen, ohne dass dies an irgendeiner Stelle explizit gemacht wäre. Das Gegenteil ist der Fall: In ihrem Beitrag zur Rechtfertigung des Verzeichnisses schreiben Hennig/Langlotz (2020, S. 72) [4], ein wichtiges Kriterium für die Erstellung des Verzeichnisses liege in der „funktionalen Fundierung der Termini“ und meinen, das neue Verzeichnis biete „eine fachlich fundierte, möglichst widerspruchsfreie Orientierung, die in ihrer Systematik und ihren Form-Funktionsbezügen eine deutliche Verbesserung gegenüber dem KMK-Verzeichnis von 1982 darstellt“ (ebd., S. 81) [4]. Die Autorinnen versteigen sich sogar so weit, Ludger Hoffmann selbst zu zitieren mit der Aussage, dass „Formen und Formaufbau [...] nach Möglichkeit funktional erklärt werden [sollen]. Dazu muss man Phänomene im System verankern und ihre kommunikative Rolle verdeutlichen“. (Hoffmann 2011, S. 39, zitiert nach Hennig/Langlotz 2020, S. 78) [1] [4]

Zu Ehren von Ludger Hoffmann möchte ich ein Gedankenexperiment machen und kontrastiere dafür ausgewählte Termini des Verzeichnisses mit dem, was in der Hoffmann-Grammatik dazu steht. Ich wähle die Termini Satz, Artikel und Pronomen und möchte mindestens zweierlei zeigen:

Erstens, dass das VZ nicht die Spur von Funktion aufnimmt (was sich sowohl in den Definitionen als auch in der Auswahl der Termini niederschlägt). Zweitens, dass damit vom VZ ein Lernangebot ausgeht, das in jeder Hinsicht seinen Gebrauchswert verfehlt.

Zugleich wird deutlich, was hätte gewesen sein können, wenn die Grammatik von Ludger Hoffmann bei der Konstruktion des Verzeichnisses Pate gestanden hätte.

1 Der Satz

Im VZ ist der Satz wie folgt definiert:

Der Satz bildet u. a. eine intonatorische, semantische und grammatische Einheit. Der Satz ist ausgehend vom → Prädikat sowohl hierarchisch als auch bezüglich der Abfolge seiner

→ Konstituenten linear strukturiert. Hierarchisch heißt, dass die Konstituenten Funktionen in Bezug auf das Prädikat übernehmen (vor allem: → Satzglieder). Sie sind durch verschiedene Relationen verbunden (→ Valenz, → Rektion, → Kongruenz, → Koordination). Linear heißt, dass die Anordnung der Konstituenten bestimmten Regularitäten folgt (→ Felderstruktur). (VZ 2019, S. 27) [3]

Bestimmend für diese Satzdefinition sind Struktureigenschaften von Sätzen: die Konstituentenstruktur, syntagmatische Relationen und die Linearität. Eingegangen in die Initialdefinition sind daneben auch die Semantik und (irritierenderweise) die Intonation. Sie verlieren sich aber in der definitorischen Fortführung und haben auch sonst im Verzeichnis nirgends einen systematischen Ort.

Ein Unterricht, der mit dieser Satzdefinition arbeitet, wird sich an der für die Schule klassischen Satzgliedanalyse orientieren (Konstituentenstruktur), ggf. angereichert durch die Analyse und Beschreibung der inneren Zusammenhänge (syntagmatische Relationen), und er wird mit den Schülern und Schülerinnen auf der Basis der Felderstruktur die Regularitäten von Wortabfolgen thematisch machen (Linearität). Die Termini, die unter dem Terminus Felderstruktur aufgeführt sind, sind: Felderstruktur selbst, Satzklammer, Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld, die ihrerseits strukturell erfasst und beschrieben sind. Funktionale Unterschiede, etwa verschiedene Vorfeldbesetzungen für den Ausdruck des Äußerungsmodus, bleiben ungenutzt.

Hoffmann (2012, S. 64) [1] definiert den Satz so:

In einem SATZ wird ein Gedanke formuliert, ein Sachverhaltsentwurf (Proposition) kommunikativ für die Adressaten aufbereitet, indem von einem Redegegenstand etwas ausgesagt wird und dazu Subjektion und Prädikation verbunden werden (Synthese). Der propositionale Gehalt ist zeitlich verankert (Finitheit). Der einfache Satz enthält genau ein finites Verb. Der Äußerungsmodus begrenzt das illokutive Potenzial.

Den Ausgangspunkt bildet die Funktion, die Sätze mental (Gedanken formulieren) und kommunikativ (Sachverhaltsentwurf für einen Adressaten aufbereiten) haben. Von dort aus wird entfaltet, mit welchen sprachlichen Mitteln diese Funktionen erfüllt werden: Hoffmann (2012) [1] geht dabei von „außen“ nach „innen“, indem er sich zunächst auf die klassische Zweiteilung (Satzgegenstand/Satzaussage, bei Hoffmann (2012) [1]: Subjektion/Prädikation) bezieht, um dann auf das Zentrum von (einfachen) Sätzen, das Finitum zu fokussieren, dessen Auftreten funktional begründet wird (zeitliche Verankerung). Mit dem Hinweis auf verschiedene Äußerungsmodi, also das systematische Zusammentreten bestimmter sprachlicher Mittel (z.B. Position des Finitums, Vorfeldbesetzung, Partikeln) zur Eröffnung eines Handlungspotentials (vgl. Hoffmann 2012, S. 495) [1], ist eine formfunktionale Perspektive angesprochen, die mit dem Hinweis auf das illokutive Potential zugleich die Einbettung von Sätzen in eine geeignete Handlungskonstellation relevant setzt.

Ein Unterricht, der mit einer solchen Satzdefinition arbeitet, orientiert die Schüler und Schülerinnen auf den Gebrauchswert von Sätzen, auf die semantische Kernkonfiguration (Subjektion/Prädikation), auf ein entscheidendes formales Mittel (Finitum) sowie auf die Zwecke, die mit dem Äußern von Sätzen verbunden sind, und darauf, mit welchen sprachlichen Mitteln diese Zwecke erreicht werden.

Im Kontrast mit der Definition von Hoffmann (2012) [1] ist noch deutlicher als ohnehin schon zu sehen, dass dem VZ eine rein formale Perspektive auf Sätze zugrunde liegt. Die Hinweise auf Semantik und Intonation in der Initialdefinition erweisen sich ebenso als (in dieser Form auch für den Unterricht unbrauchbare) Attrappen wie die Hinweise auf eine funktionale Ausrichtung des Verzeichnisses in Hennig/Langlotz (2020) [4].

2 Artikel und Pronomen

Beim Komplex Artikel/Pronomen geht es nicht nur um die verschiedenen definitorischen Zuschnitte, sondern darum, was überhaupt mit welcher Begründung zu einem Terminus wird; die funktionale Perspektive im o.g. Sinne war es im VZ jedenfalls schon mal nicht, hier exemplarisch gezeigt an der allgemeinen Artikeldefinition, an der Definition für den definiten Artikel und den Eintrag für Pronomen:

Artikel

Der Artikel ist eine deklinierbare → Wortart (→ Deklination). Der Artikel tritt gemeinsam mit einem → Nomen in der → Nominalgruppe auf. Der Artikel zeigt meist die grammatischen Informationen → Kasus, → Genus und → Numerus einer Nominalgruppe an. Semantisch wird unterschieden zwischen → definitem Artikel, → indefinitem Artikel, Possessivartikel, Demonstrativartikel und Interrogativartikel. (VZ 2019, S. 14) [3]

Definitiver Artikel

Der definite Artikel ist ein → Artikel, der das durch die → Nominalgruppe Bezeichnete

semantisch als bereits bekannt kennzeichnet oder einen generalisierenden Gebrauch anzeigt. (Ebd.) [3]

Pronomen

Das Pronomen ist eine deklinierbare → Wortart (→ Deklination). Im Unterschied zu den → Artikeln bildet das Pronomen selbstständig eine → Konstituente im → Satz. Im Deutschen werden semantisch folgende Arten von Pronomen unterschieden: Personalpronomen, Reflexivpronomen, Possessivpronomen, Demonstrativ-pronomen, Relativpronomen, Interrogativpronomen, Indefinitpronomen. (Ebd., S. 15) [3]

Ausschlaggebend für die Unterscheidung zwischen Artikel und Pronomen ist die Satzgliedfähigkeit. Die Funktion der nicht satzgliedfähigen Artikel soll das Anzeigen von Kasus, Genus und Numerus der Nominalgruppe sein. Der definite Artikel soll außerdem durch eine spezifische Semantik bestimmt sein (typischerweise Bekanntheit des durch die Nominalgruppe Bezeichneten; unklar bleibt, wem das durch die Nominalgruppe Bezeichnete bekannt sein soll).

Die satzgliedfähigen Pronomen sind über ihre Deklinierbarkeit definiert. Die Subklassen sollen sich durch semantische Unterschiede ergeben.

Ein Unterricht, der mit diesen Definitionen arbeitet, wird vermutlich Wörter wie *dieser* einmal als (Demonstrativ-)Artikel (*dieser Mann*) und einmal als (Demonstrativ-)Pronomen (*dieser soll es sein*) bezeichnen.

Bei Hoffmann (2012) [1] ist die Sache (nur) auf den ersten Blick verwickelter. Er führt zunächst in die Funktion der Determination ein:

Die Determination ist wissensbezogen und operiert auf dem Hörerwissen. Sie unterstützt die Verarbeitung des versprachlichten Wissens, indem sie das Gemeinte in einem Wissensrahmen lokalisiert. (Hoffmann 2012, S.98) [1]

Auf dieser Basis unterscheidet er zwischen definiten und indefiniten Determination (hier am Beispiel der definiten Determination):

Ein definites Determinativ wie *der* oder *dieser* wird verwendet, wenn der Sprecher davon ausgeht, dass der Hörer den Redegegenstand in seinem Wissen unmittelbar oder durch eine Wissensverbindung auffinden kann. (Ebd., S. 99) [1]

Erst von dort aus erfahren der definite (bestimmte) und indefinite (unbestimmte) Artikel ihre Definitionen, hier am Beispiel des definiten Artikels:

Der bestimmte Artikel ist das charakteristische und primäre Mittel der Determination. Er verbindet sich mit einem Nomen und markiert einen beim Hörer schon bestehenden Wissenszugang. [...]Das deiktische Determinativ (*dieser*, *jener* betontes *der*, derjenige, solch) fügt [...] das Zeigen im Raum dazu. (Ebd., S. 106) [1]

Ein Unterricht, der mit diesen Zugängen arbeitet, identifiziert *dieser* als deiktisches Determinativ mit der doppelten Funktion, (a) den Redegegenstand als für den Hörer bekannt auszuweisen und ihm (b) den Weg zu zeigen, wie er zu diesem Wissen gelangt: über eine Zeiggeste.

Die Frage, ob *dieser* ein Artikel oder ein Pronomen ist, stellt sich nicht: Pronomen bilden bei Hoffmann (2012) [1] keine eigene Wortklasse. Was traditionell Pronomen genannt wird, geht zum überwiegenden Teil in den Begriff der Determination ein (konkret: deiktische, possessive und quantifizierende Determination). Eine Ausnahme bilden die Ausdrücke, die in herkömmlichen Grammatiken (und auch im VZ) als Personalpronomen bezeichnet werden. Hoffmann unterscheidet zwischen zeigender Personaldeixis (1./2. Person) und themenaufgreifender und -fortführender Anapher (3. Person).

Ein an diesem Modell orientierter Unterricht wird *dieser* als spezifische (zeigende) Form der definiten Determination erfassen, das Konzept der Bekanntheit korrekt auf das Hörerwissen beziehen, die semiotisch tiefe Differenz zwischen deiktischen und anaphorischen Verweisungen reflektieren und mithin die textlinguistisch wichtige Funktion der anaphorischen Themenfortführung jenseits der formalen Wortartenklassifikation in den Blick nehmen.

3 Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?

Bislang wurde an ausgewählten Beispielen zu zeigen versucht, dass dem *Verzeichnis grundlegender Grammatischer Fachbegriffe* von 2019 [3] eine formale Sprach- bzw. Grammatiktheorie zugrunde liegt, die in deutlichem Gegensatz zu einer funktionalen Perspektive steht, wie sie von Hoffmann (2012) [1] modelliert wird.

Dass diese Ausrichtung zugleich auch lerntheoretisch relevant ist, wurde an einer Entfaltung möglicher Unterrichtsszenarien illustriert, in denen exemplarisch die Lernpotentiale rekonstruiert wurden, die vom

VZ und von der Grammatik von Hoffmann ausgehen.

Die Frage, die sich stellt, ist, welchen Grammatikunterricht wir wollen, besser noch, welchen Grammatikunterricht wir brauchen.

Und hier teilt sich auch in der Fachdidaktik das Feld: Die formalen, genauer: strukturalistischen Zugänge zur Grammatik werden mit Sicherheit für den Orthographieerwerb gebraucht. Dafür wäre aber ein ganz anderes Verzeichnis erforderlich gewesen; etwa eines, in dem der Satz mindestens medienneutral definiert ist, eines, in dem der Fuß, mindestens aber der Trochäus als Terminus aufgenommen ist, eines, das zwischen Kernwörtern, Fremdwörtern und Eigennamen unterscheidet, eines, das zwischen Sätzen und Äußerungen unterscheidet usw.

Für eine Arbeit am eigenen sprachlichen Ausdruck beim Schreiben von Texten, aber auch für das Leseverstehen oder für die Interpretation von – auch literarischen – Texten ist eine funktionale Zugangsweise zur Sprache und zur Grammatik unerlässlich. Ein solcher Zugang wäre unter Bezugnahme auf die Grammatik von Ludger Hoffmann geleistet gewesen, der zusätzlich didaktische Pfade bereitstellt, die von Lehrkräften für ihre Unterrichtsplanung hätten genutzt werden können.

Dasselbe gilt für den wichtigen Bereich des Erwerbs des Deutschen als zweiter Sprache, für den der funktionale Zugang in besonderer Weise relevant ist. Die Grammatik von Ludger Hoffmann hätte, wäre sie Grundlage des Verzeichnisses gewesen, den Lehrkräften zugleich Hinweise auf kontrastive Perspektiven angeboten, von denen aus sie zielführende Fördersequenzen hätten planen können.

Die Konstrukteure des KMK-Verzeichnisses hatten keinen der genannten Zwecke des Grammatikunterrichts im Sinn:

[D]ie Terminologie im Bereich der Wort- und Satzlehre [ist] so gestaltet, dass sie es prinzipiell ermöglicht, für jedes Element eines Satzes eine Wortartbestimmung und eine Zuweisung einer Satzfunktion vorzunehmen. (Hennig/Langlotz 2020, S. 73) [4]

Ja, aber wozu?

Ganz offenbar schwebte über dem VZ die Idee eines linguistischen Propädeutikums für den Leistungskurs Deutsch der gymnasialen Oberstufe (wo übrigens so gut wie kein Grammatikunterricht mehr stattfindet). Abgesehen von der Frage, ob dieser Zugang zur Sprache (Oberstufen-)Schüler und Schülerinnen hinterm Ofen hervorlockt – die wirklich große Aufgabe des Deutschunterrichts, die Unterstützung der Schüler und Schülerinnen beim Auf- und Ausbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten, wird mit einem solchen Sprachzugang torpediert.

Es ist zu hoffen, dass kluge Lehrer und Lehrerinnen sich die Grammatik von Ludger Hoffmann unters Kopfkissen legen und jenseits von dem, was das VZ nahelegt, mit den Schülern und Schülerinnen sprachförderliche Sprachbetrachtungen unternehmen und sie für die interessanten Fragen über Sprache und Grammatik aufschließen. Für uns als Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen gehört die Hoffman-Grammatik sowieso zu den Grundlagen unseres Arbeitens.

References

1. Hoffmann, Ludger (2012): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 1. Aufl. Berlin: ESV.
2. Bildungsstandards (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (zuletzt gesehen am 9.9.2022)
3. VZ (2019) = Verzeichnis (2019): Laut, Buchstabe, Wort und Satz. Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 7. November 2019). Online verfügbar unter https://grammis.ids-mannheim.de/pdf/sgt/Verzeichnis_grammatischer_Fachausdruecke_180220.pdf, zuletzt geprüft am 21.06.2021.
4. Hennig, Mathilde; Langlotz, Miriam (2020): Das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ 2019: Neue Angebote für die Schulgrammatik. In: Didaktik Deutsch 49, S. 70–85.

Citation note: Bredel U. Was wäre gewesen, wenn...? Ein Gedankenexperiment . In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-17

Copyright: © 2022 Ursula Bredel

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Wovon die Rede ist: Redegegenstände in "Syntax – formal und funktional"

Monika Budde¹

¹Berlin

Keywords: Funktionale Syntax, Redegegenstände thematisieren, Modell des Verständigungshandelns

Mit Deinem Beitrag *Syntax – formal und funktional* steckst Du, lieber Ludger, den theoretischen Rahmen ab für den von Dir 2018 mitherausgegebenen Band *Funktionale Grammatik im Sprachvergleich* [1]. Du skizzierst ein beeindruckendes Begriffsgeflecht zur Erfassung des sprachlichen Handelns, das auch einen funktionsbasierten Vergleich des sprachlichen Handelns mit unterschiedlichen Sprachen erlaubt. *Syntax – formal und funktional* enthält die Essenz aus Deinen umfassenden, über Jahrzehnte entwickelten Darstellungen, insbesondere Deiner *Deutschen Grammatik* (2016) [2]. Im Zentrum dieses Ansatzes steht Sprache als Verständigungsmittel: Sprachliche Äußerungen werden von ihrem (kommunikativen) Zweck her, dem Verstehen durch einen Rezipienten, in den Blick genommen (2018, S. 29) [1]. Sprachliche Mittel dienen aus dieser Sicht u.a. dazu, Redegegenstände zu „thematisieren“, um etwas über sie „sagen“ zu können. So lag es nahe, anlässlich dieses besonderen Bandes einmal zu versuchen, mein Verständnis einiger zentraler (Rede-)Gegenstände von *Syntax – formal und funktional* und dem, was über sie gesagt wird, zu entfalten.

Vom Titel her ist der erste Gegenstand die Syntax bzw. die „Grammatik“. Diese fasst Du auf als „Systematik des sprachlichen Handelns“ (2018, S. 29) [1]. Sprachliches Handeln betrachtest Du dabei vom kommunikativen Zweck her als ein „Verständigungshandeln“ und damit als „Kooperation“ und eingebettet in eine „Handlungskonstellation“ (2018, S. 29) [1]. Damit leuchtet ein, dass Grammatik als „Beschreibung des Satzaufbaus“ (2018, S. 15) [1] aus Wortformen bzw. Morphen zu kurz greift: Der entscheidende Bezugspunkt, von dem her der Satzaufbau, d.h. „die Struktur von Äußerungen (Kombinatorik und Abfolge)“ (2018, S. 29) [1] verstanden werden kann, fehlt: das Verständigungshandeln.

Wichtig ist Dir auch die Rückbindung der grammatischen Analyse an „konkrete Vorkommen [der Sprache] in Gesprächen und Texten“ (2016, S. 27) [2] – und das ist für eine empirische Wissenschaft, die die Sprachwissenschaft ist, wohl auch unerlässlich. Die Rede ist also von solchen „konkreten Vorkommen [der Sprache]“ und dem, was zu ihrer Analyse benötigt wird. „Konkret“ verstehe ich dabei hier als „ontologisch elementar“, im Gegensatz zu allen Arten von Abstraktionen. Welche Differenzierungen des Konkreten enthält also das von Dir skizzierte Modell des Verständigungshandelns, welche Differenzierungen benötigt die Analyse?

Gefunden habe ich zunächst die titelgebende Unterscheidung von zwei Bereichen konkreter Entitäten: zum einen den formalen Bereich der sprachlichen Mittel, zu dem insbesondere (Einzel-)Äußerungen V gehören sowie Sequenzen und Verkettungen solcher Äußerungen (vgl. 2016, S. 28) [2]; und zum anderen den funktionalen Bereich, zu dem insbesondere Handlungen H gehören sowie „Handlungsmuster“, die „als Sequenz mit Sprecherwechsel ([...]) oder Verkettung der Handlungen eines Sprechers ([...]) organisiert werden“ (2016, S. 33) [2].

Äußerungen V und Handlungen H gehören zu unterschiedlichen Seinsbereichen, denn sonst könnte nicht eine Realisierungsbeziehung zwischen ihnen bestehen: „Jede sprachliche Handlung wird durch eine ÄÜßERUNG realisiert“ (2016, S. 32) [2]. Äußerungen sind ‚real‘, Handlungen *bedürfen* der Realisierung. Was macht nun die ‚Realität‘ von Äußerungen aus? Von was für einer Art von konkreten Entitäten ist die Rede, wenn Du von „Äußerungen“ schreibst? Ich probiere es einmal mit: von Sprechschall- bzw. gestischen ‚Ereignissen‘ sowie von Schrift-‚Objekten‘ (einschließlich der Spuren von Leuchtpunkten auf dem Bildschirm oder eines Fingers in der Luft) – also allgemein: von raumzeitlich-konkreten Entitäten. Von etwas, das extra-mental ist: das der sinnlichen Wahrnehmung zugänglich ist, das Gegenstand einer sinnlich vermittelten Wahrnehmung wie Produkt eines körperlich vermittelten ‚Tuns‘ sein kann.

Einleuchtend auch die Unterscheidung von sprecherseitigem „Meinen“ und rezipientenseitigem „Verstehen“ (2018, S. 44) [1]. Diese lässt mich bei einer konkreten Äußerung V zwischen ‚gemeinter Bedeutung‘ u_1 und ‚verstandener Bedeutung‘ (‚Verständnis‘) u_2 unterscheiden. Beide – u_1 und u_2 – sind konkrete ‚mentale‘ Entitäten, zu lokalisieren ‚in‘ den Personen, die an der konkreten Verständigung

teilhaben. Gibt es auch mentale Pendants der extra-mentalen Äußerung V? Auf Anhieb finde ich keine. Doch wie soll ein Sprecher/Schreiber eine sprachliche Äußerung V, die eine sprachliche Handlung von ihm realisiert, ohne ein mentales Pendant V_1 von V hervorbringen? Und wie ein Hörer/Leser eine sprachliche Äußerung V in einer gegebenen Handlungskonstellation verstehen, ohne dabei ein mentales Pendant V_2 von V aufzubauen? Als Visualisierung eines Verständigungshandelns komme ich damit zu einer Darstellung wie in Abbildung 1 (unter Vernachlässigung des funktionalen Bereichs).

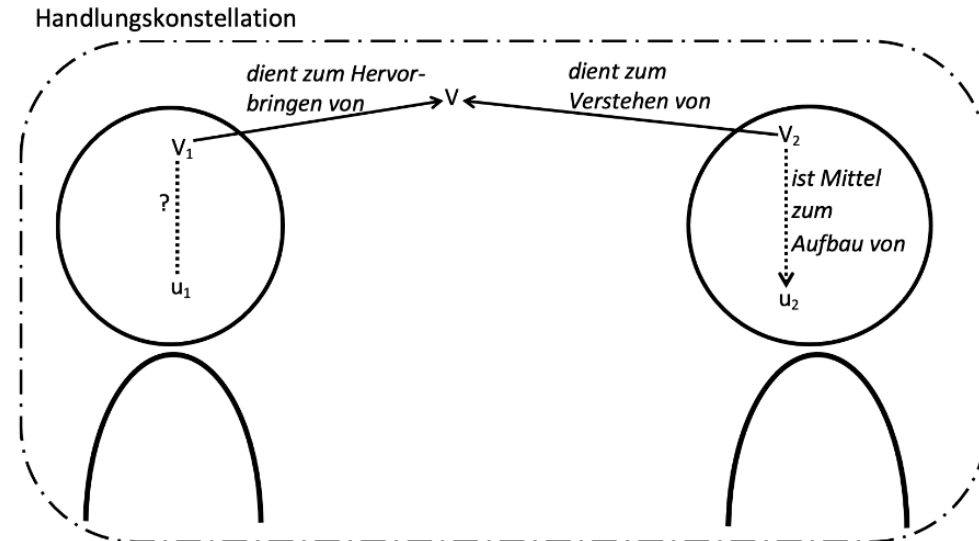


Abbildung 1: Modell des Verständigungshandelns – Ausschnitt (1. Versuch)

Wovon ist noch die Rede? Äußerungen sind „sprachliche Mittel“ und gehören als solche zum „formalen Bereich“ (2018, S. 31) [1]. Zugleich „enthalten“ sie aber auch sprachliche Mittel (2016, S. 32) [2] – u.a. „Wortgruppen“ und „Konfigurationen aus linearer Abfolge, Akzentuierung, lexikalischen Mitteln“ (2018, S. 31) [1]. Daher ist mit einer Äußerung immer auch eine „Konfiguration sprachlicher Mittel, die das illokutive Potential [auf eine bestimmte Weise] einschränkt“, verbunden: ihr „Äußerungsmodus“ (2018, S. 32) [1].

„Wortgruppen“ sind Beispiele für Äußerungen, ebenso wie „Sätze“ und bestimmte „Wörter“ (2018, S. 31: „Äußerungen (Sätze, Wortgruppen)“, 2018, S. 32: „Jede Äußerung – ob Satz, Wortgruppe oder Wort“) [1]. Diese müssen also konkrete Entitäten vom selben Typ (V) wie Äußerungen sein. Ich stutze: Sätze, Wortgruppen und Wörter bzw. Wortformen sollen raumzeitlich-konkrete Entitäten sein? Also wohl Abschnitte von Sprechschallereignissen usw.? Und ich stutze noch einmal: Was sind „Konfigurationen“ als etwas raumzeitlich Konkretes? Insbesondere wenn sie u.a. aus der „linearen Abfolge“ (von raumzeitlich konkreten Entitäten?) bestehen können? Bin ich hier nicht unvermeidlich in die Sphäre des Abstrakten geraten: der *Eigenschaften* von raumzeitlich-konkreten Entitäten? Ich verstehe: Wenn ich das, wovon hier die Rede ist, genauer in den Blick nehmen möchte, brauche ich andere Werkzeuge – versuchen würde ich es mit denen in Lieb (1983, 1988) [3] [4].

Ich setze neu an: Sprachliche Äußerungen sind Mittel zum Zweck – sie haben eine „Funktion“ beim Verständigungshandeln (2018, S. 44) [1]. Und sie sind *sprachliche* Mittel, erfüllen ihren Zweck also nicht als reine Formen und unmittelbar wie etwa ein Schmerzensschrei oder ein Lachen. Bei sprachlichen Äußerungen gibt es eine systematische, durch eine ‚Sprache‘ vermittelte Beziehung zwischen ihrer Form und ihrer Funktion, ihrem kommunikativen Sinn. Dazu finde ich (2018, S. 45) [1]:

Die Äußerungsbedeutung ist eine Verstehenskategorie, die das erfasst, was Hörer/Leser als kommunikativen Sinn einer konkreten Äußerung im Rahmen einer Handlungs- und Wissenskongstellatation im Wissen verarbeiten können.

Was genau wird also nun einer Äußerung als „Äußerungsbedeutung“ zugeordnet? Ist es das Verständnis u_2 , von dem schon die Rede war? Das passt nicht ganz, da sie ja etwas erfasst, was verarbeitet *wird*. u_2 hingegen hatte ich als *Resultat* eines Verstehensprozesses verstanden.

Auf der anderen Seite finde ich auch ein ‚konkretes‘ Beispiel für eine Äußerungsbedeutung, deren Gestalt mir wohlvertraut ist (2018, S. 47)[1]: eine komplexe Verarbeitungsanweisung u , die mittels der sprachlichen Mittel, aus denen die konkrete Äußerung *Eine schöne Frau trat ein* ↓ als formale Einheit aufgebaut ist, Schritt für Schritt aus funktionalen Einheiten aufgebaut werden kann (↓ = fallendes Grenztonmuster). Wohin gehören nun solche Anweisungen, auf die der Rezipient beim Aufbau seines Verständnisses zugreift? Könnten sie zur Verständigung beitragen, ohne dass sie zum geteilten ‚Wissen‘ gehören? Und wären sie als geteiltes Wissen nun rein intra-mental oder nicht vielleicht doch eher extra-mentale Abstraktionen mit intra-mentalenden Pendants? Was ich verstehe, ist: Das Verständnis eines

Rezipienten lässt sich begreifen als Resultat seiner Verarbeitung einer komplexen Anweisung, die er auf sich selbst, die Äußerung und die gesamte übrige Handlungskonstellation anwenden kann und soll. Die Anweisung *u* wäre also im Wesentlichen so etwas wie eine intensionale Relation zwischen den Komponenten von Handlungskonstellationen, die durch eine Sprache einem abstrakten Satz als Bedeutung zugeordnet ist, und die ein Rezipient bei seinem konkreten Verstehen auf die konkret vorliegende Handlungskonstellation anwenden kann, um eine konkrete Äußerungsbedeutung – sein Äußerungsverständnis – hervorzubringen. *u* wäre also das extra-mentale Gegenstück zu *V*, um das meine Visualisierung erweitert werden müsste (Abbildung 2). Und zugleich wären abstrakte Satzbedeutungen *u* Abstraktionen zu konkreten Äußerungsbedeutungen („Verständnissen“) *u*₂.

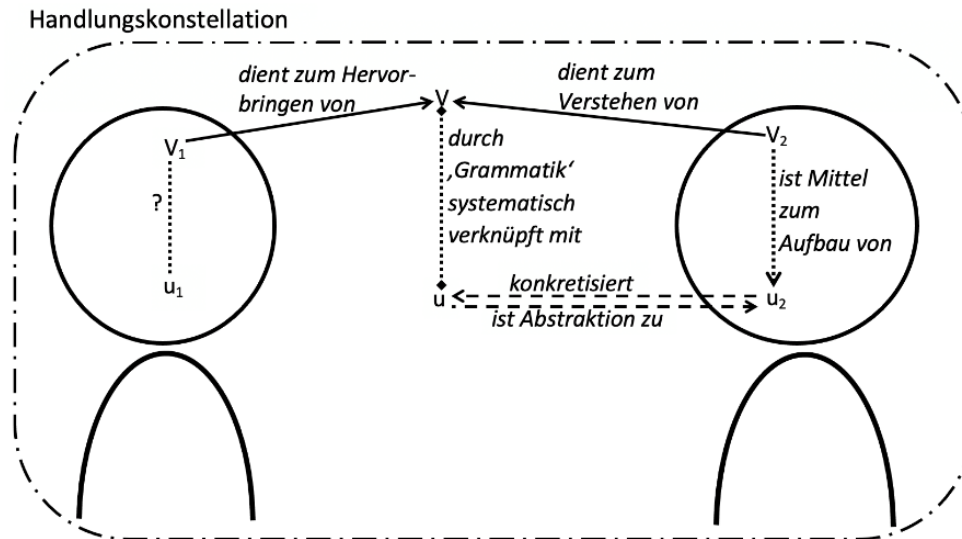


Abbildung 2: Modell des Verständigungshandelns – Ausschnitt (2. Versuch)

(Abstrakte) Satz- und (konkrete) Äußerungsbedeutungen auf diese Weise miteinander zu verknüpfen ist eine zentrale Idee in Lieb (1983) [3]. Das sind überraschende Bezüge, die ans Licht kommen – bei meinem Versuch, die Redegegenstände in *Syntax – formal und funktional* und das, was über sie gesagt wird, zu verstehen. Ob ich dabei ein Verständnis erreicht habe, „das in [dieser] spezifischen [Handlungs-]Konstellation angemessen ist“ (2018, S. 46) [1], vermag ich nicht zu beurteilen. Aber auf jeden Fall ist die Zeit gekommen, Dir, lieber Ludger, Danke zu sagen: Für Deine Anregungen zum Verstehen beim Nachdenken über Sprache und sprachliches Handeln, die für mich ein unschätzbarer Gewinn sind!

References

1. Hoffmann, Ludger (2018): *Syntax – formal und funktional*. In: Ludger Hoffmann, Volha Naumovich und Lirim Selmani (Hg.): *Funktionale Grammatik und Sprachvergleich*. Berlin: ESV, S. 15–48.
2. Hoffmann, Ludger (2016): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: ESV.
3. Lieb, Hans-Heinrich (1983): *Integrational Linguistics*. Vol. 1: General Outline. Amsterdam [u.a.]: Benjamins.
4. Lieb, Hans-Heinrich (1988): *Auditives Segmentieren: eine sprachtheoretische Grundlegung*. In: ders. (Hg.): *BEVATON – Berliner Verfahren zur auditiven Tonhöhenanalyse*. Tübingen: Niemeyer, S. 147–194.

Citation note: Budde M. Wovon die Rede ist: Redegegenstände in "Syntax – formal und funktional". In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): *Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten*. Dortmund: PUBLISSO; 2021-.

Copyright: © 2023 Monika Budde

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Koordination

Hans-Werner Eroms¹

¹Passau

Keywords: Koordination, Konjunktion, Verkettung

1 Wesen der Koordination

In seiner umfassenden Darstellung der Koordinationsmöglichkeiten im Deutschen hat Ludger Hoffmann (Hoffmann 1997) [1] u.a. deutlich gemacht, dass und wie sich die Prozedur der Verbindung von sprachlichen Elementen auf den einzelnen sprachlichen Ebenen niederschlägt. Sowohl auf der Phrasenebene als auch auf der Satzebene und darüber hinaus auf der Text- und Diskursebene sind immer die jeweils nächsthöheren Verkettungsebenen einzubeziehen, um die Kohärenz des Gesagten und vor allem die Stringenz der Verknüpfung herzustellen. Denn die Koordination ist ein aktiver Prozess; die herkömmliche Erfassung seiner semantischen und pragmatischen Leistung über die Reduktion von generierten und getilgten Elementen ist zwar syntaktisch praktikabel, verkennt aber die aufbauende Leistung dieser sprachlichen Prozedur. Denn es handelt sich nicht um eine Weglassung von, sondern gerade um eine Hinzufügung zu schon Gesagtem. In untersatzmäßigen Verhältnissen beruht Koordination auf einer „Mehrfachnutzung“ einmal eingeführter Elemente. Dem sollte eine formale Darstellung Genüge tun können. Auf diesen Aspekt wird in einem ersten Schritt nachfolgend kurz eingegangen. In einem zweiten Schritt soll die übersatzmäßige Koordination angesprochen werden. Es wird sich zeigen, dass trotz der auf der Hand liegenden Unterschiede dieser beiden Prozeduren starke Gemeinsamkeiten auszumachen sind. Dafür lassen sich zwei Gründe anführen: Einmal sind die Übergänge zwischen diesen Strukturtypen nicht absolut festzumachen, sie sind vielmehr gleitend. Zum andern sind die Grundleistungen der beiden Typen, trotz der jeweils einzusetzenden unterschiedlichen sprachlichen Strategien, gleich. Während es sich bei den untersatzmäßigen Koordinationen um Ersparungen handelt, sind es bei den übersatzmäßigen Kontextblöcke, die auf Gleichheiten und Unterschiede abzusuchen sind. In jedem Fall werden an die Verstehenskompetenzen der Kommunizierenden hohe Anforderungen gestellt: Sie müssen den Vor- und Nachkontext so verarbeiten, dass sie die Gleichheiten und Unterschiede der Konjunkte adäquat interpretieren. Während dies bei *und* als Hauptsatzkonjunktion zu einer semantischen Anreicherung der gemeinsamen Kenntnismenge führt, ist es bei *aber* ein Gegensatz, der jedoch genauer zu bestimmen ist. Zu diesen Verknüpfungstypen tritt in der Gegenwartssprache ein weiterer Konnektor, *nur*, der eine Menge von Eigenschaften aufweist, die auch *aber* kennzeichnet, sich aber in seiner diskursiven Leistung von *aber* durch eine „weichere“ Korrektur des Vortextes unterscheidet.

2 Untersatzmäßige Koordination

Hier handelt es sich im Wesentlichen um die Koordination gleichartiger Glieder. Die „Gleichheit“ ist jedoch, semantisch gesehen, nur ein formales Kriterium, das kommunikativ erst dadurch sinnvoll gefüllt wird, dass innerhalb der Gleichheit nach differenzierenden Unterschieden gesucht wird. Andernfalls würde sich kein kommunikativer Fortschritt ergeben. Betrachten wir dazu einige Beispiele, die Hoffmann (1997, S. 2367 f.) [1] anführt, um die Leistung des Konnektors *und* zu belegen. Hoffmann unterscheidet Satz- und Phrasenkoordination und zeigt zunächst, dass eindeutige Fälle von Satzkoordinationen nur vorliegen, „wenn vollständige Sätze (mit finiten Verben und mit Subjektsausdrücken) durch Konjunktoren oder Juxtaposition verbunden werden“ (ebd., S. 2368) [1], wie in (1). Fälle wie (2) sind dagegen Phrasenkoordinationen.

1. Es war aber andererseits auch günstig, **denn** es bewies seiner Meinung nach, daß man ihn unterschätzte **und** daß er mehr Freiheit haben würde, als er hätte von vornherein hoffen dürfen (F. Kafka, *Das Schloß*).
2. Jan und Anna kennen den Film.

Syntaktisch gesehen, werfen Koordinationen von Sätzen keine Ableitungsprobleme auf, denn sie werden, nach welcher syntaktischen Theorie auch immer, unabhängig voneinander generiert und über den Konjunktoren miteinander verbunden. Anders steht es bei Phrasenkoordinationen. In Sätzen wie (2) lassen sich die beiden Subjektsausdrücke in einer dependenzgrammatischen Darstellung durch einfache „Nktion“ verbinden, was in Bezug auf die Verbform deren Pluralmorphologie nach sich zieht. Die Regelung dieser syntaktischen Verhältnisse erfordert neben den hierarchischen

dependenzgrammatischen Regeln eine Interdependenzregel für die Reaktion des finiten Verbmorphems auf das pluralische Subjekt und für die Verbindung der beiden Subjektsausdrücke (Eroms 2000, S. 466 f.) [2]. Schwieriger sind Gappingfälle wie (3) und (4):

3. Sven hat die Goldmedaille gewonnen, (und) Martin die Silbermedaille.
4. Sven hat die Gold-, (und) Martin die Silbermedaille gewonnen .

Das noch relativ überschaubare Rückwärtsgapping (3) erfordert, bei der Rezeption den fehlenden Verbteil (*hat gewonnen*) auf den zweiten Satzteil zu übertragen, beim Vorwärtsgapping (4) zusätzlich für den ersten Satzteil die fehlenden Verbeile rückzuübertragen. Für generative Grammatiken ergeben sich dadurch aufwendige Erzeugungs- und Tilgungsprozeduren. Mit der Einbeziehung intonatorischer Bestandteile in die Syntax, wie es Hoffmann (2003, S. 26) [3] vorschlägt, lässt sich in (4) über die – allerdings nur fakultative – Staupause in Verbindung mit steigendem Offset vor dem Konjunkt nach *Gold-* die Interpretation auslösen, dass die so markierten Teile strukturell gleichartig sind.

In semantisch-pragmatischer Hinsicht sind die Verhältnisse einfacher, was darauf hindeutet, dass die Erzeugung, Rezeption und Analyse generellen Gesetzmäßigkeiten unterliegen, die auf allgemeinen sprachlichen Prinzipien beruhen. Es sind solche, die die Verrechnung des jeweiligen Vor- und Nachbereichs der infrage stehenden Glieder betreffen. Die dabei verwendeten Konjunktionen und vergleichbare Elemente geben die Signale für bestimmte Operationen. Der Vorteil eines solchen Vorgehens liegt darin, dass der abzusuchende Bereich prinzipiell offen sein kann. Das heißt sowohl untersatzmäßige als auch übersatzmäßige Felder (und für die letzteren ein variabler Vorbereich) sind für die adäquate Interpretation nicht festgelegt, sondern müssen im Gegenteil bei der Rezeption jeweils erst bestimmt werden, auch wenn es in den meisten Fällen der direkte Vorgängersatz ist. So aktiviert die Konjunktion *denn* in Beispiel (1) das Handlungsfeld ‚Begründung‘ für die Einordnung der infrage stehenden verbundenen Glieder und kann sich auf den Satz *Es war aber andererseits auch günstig* beschränken. Schaut man in den Originaltext von Kafka, erkennt man jedoch, dass das Begründungsfeld noch weiter zurückgreift. Denn das „einerseits“, das das *andererseits* nach sich zieht, ist hier für die Akzeptanz des Begründungsvorgangs unerlässlich. Es heißt:

K. horchte auf. Das Schloß hatte ihn also zum Landvermesser ernannt. Das war einerseits ungünstig für ihn, denn es zeigte, daß man im Schloß alles Nötige über ihn wußte, die Kräfteverhältnisse abgewogen hatte und den Kampf lächelnd aufnahm. (Franz Kafka, *Das Schloß*, Frankfurt: Fischer(1958), S. 10)

Unser Augenmerk soll aber zunächst weiter auf die „reine“ Koordination gerichtet sein, also auf durch *und* verbundene Elemente. Seit der Arbeit von Ewald Lang (Lang 1977) [4] wird das hier anzusetzende pragmatische Interpretationsfeld als ‚Gemeinsame Einordnungsinstanz‘ (GEI) aufgefasst. Die Aufgabe des Hörers/der Hörerin ist es, für die durch *und* koordinierten Glieder eine gleichartige Interpretationsinstanz aufzusuchen und sodann den Unterschied der Konjunkte, der sich in einem Textfortschritt niederschlagen muss, zu bestimmen. In Beispiel (2) ist das einfach: Mit der Nennung der ersten Person und der Anführung des Konjunktors *und* wird erwartet, dass aus dem semantischen Feld ‚Person‘ eine oder mehrere weitere angeführt werden. In (3) und (4) ist die GEI ‚Medaillen‘ ebenfalls, wie bei fast allen untersatzmäßigen Bezügen, unproblematisch. Dagegen erfordert die Verifizierung der GEI bei übersatzmäßiger Koordination zwingend eine Bezugnahme auf den Vorkontext. Darauf wird im nächsten Abschnitt eingegangen. Aus der Betrachtung untersatzmäßiger Verknüpfung kann dazu festgehalten werden, dass die Suche nach dem Geltungsbereich für die Angemessenheit der Verknüpfung sich von innen nach außen bewegt, bis eine sinnvolle Interpretationsgrundlage erreicht ist. Übersatzmäßige Verknüpfung wird dabei syntaktisch gesteuert, übersatzmäßige erfordert einen weit höheren Aufwand.

3 Übersatzmäßige Koordination

Der neutrale Fall ist auch hier die Koordination mit dem „Universalkonjunkt“ (Hoffmann 1997, S. 2387) [1] *und*. Diese Konjunktion ist inzwischen gut untersucht, so dass auf die Ergebnisse, die sich insbesondere in der Arbeit von Selmani (2012) [5] finden, verwiesen werden kann. „*Und* setzt eine komplexe Operation in Gang“, wie Selmani (2012, S. 147) [5] schreibt, die die Konjunkte im Diskurs vorwärts und rückwärts „zusammendenkt“. Die entsprechenden Einheiten gehören zusammen: „Durch die Koordination werden zwei Einheiten mit sich überschneidendem Funktionspotential unter einer einheitlichen Funktion kombiniert, bilden einen Funktionszusammenhang“ (Hoffmann 2003, S. 89) [3]. Aber *und* ist nur der Prototyp für eine durch einen Konnektor angezeigte Koordination. Wenn im Diskurs etwas hinzugefügt wird, lässt sich das als Anzeichen werten, dass etwas bis dahin argumentativ nicht ausreichend belegt worden ist oder ein Gegengewicht benötigt. Im Falle eines direkten Gegensatzes tritt dafür der Konnektor *aber* ein. Doch sind die beiden Konnektoren *und* und *aber* in manchen Fällen auch austauschbar.

Alle Konnektoren lassen sich, wie bereits angegeben, als Signale dafür auffassen, den Vorkontext

abzusuchen, um eine sinnvolle Verknüpfung in Gang zu setzen. *Und* ist dabei unmarkiert und benötigt keinen expliziten Indikator. Dagegen findet sich bei *aber* häufig ein solcher: der adverbiale Hilfsoperator *zwar*; er fokussiert im zu verknüpfenden Vorkontext auf den gegensätzlichen Verknüpfungsbereich. *Zwar* und *aber* treten sowohl untersatz- (*zwar*: Beispiel (6); *aber*: (5)) als auch übersatzmäßig (*zwar*: (5); *aber*: (6)) auf:

5. **Zwar** reichte sie nicht an die 10 Goldmedaillen aus dem Vorjahr heran. Mit acht Gold- und zwei Silbermedaillen bot Jackie Banky **aber** erneut ein herausragendes Ergebnis. (DeReKo: LTB16/MAI.00468 Luxemburger Tageblatt, 06.05.2016) [6]
6. „In Berlin habe ich **zwar** Gold gewonnen, **aber** die Silbermedaille hier in Daegu kann ich mehr genießen“, gab die 20-Jährige am vergangenen Sonntag einen Einblick in ihr Seelenleben. (DeReKo: B11/SEP.00991 Berliner Zeitung, 10.09.2011, S. 19) [6]

Bei der Bindung der *zwar-aber*-Koordination in einem Satz ergibt sich der abzusuchende Vorkontext für *aber* zwangsläufig, doch bei übersatzmäßigen Fällen ist der Kontext nicht vorgegeben, sondern muss für die *aber*-Verknüpfung bei der Rezeption erst rekonstruiert werden. Dieses Verhältnis trifft nun in viel offensichtlicherem Maße für den seit einiger Zeit an die Seite von *aber* tretenden Konnektor *nur* zu. Das Wort *nur* hat ursprünglich seine Domäne in der Funktion als Graduierungspartikel (z.B. *nur die Silbermedaille, nicht die Goldmedaille*). Auf die Entstehung der Konnektorenfunktion kann hier nicht näher eingegangen werden (vgl. dazu Eroms 1994; Pérennec 1989) [7] [8]. *Nur* in adversativ verknüpfender Funktion findet sich vor allem in argumentativen Kontexten und ist meist, aber durchaus nicht immer mit *aber* austauschbar. Das Wort betont zwar den Gegensatz, ist aber diskursiv gleichsam konzilianter, weil es die im Vorkontext ausgedrückte Ansicht nicht direkt angreift, sondern für den Diskursfortgang bestehen lässt und einen Gesichtspunkt anführt, der dem Diskurs ein bislang fehlendes Argument hinzufügt und ihn damit in eine andere Richtung lenken soll. So wird in (7) mit *nur* nicht in Abrede gestellt, dass die jungen Leute lesen wollen und damit Abonnenten von Tageszeitungen sein werden, sondern dass sich daraus eine Verpflichtung der Zeitung ergibt. In (8) zeigt sich die „weichere“ Argumentationsstrategie besonders deutlich: Der Opponent bestätigt den Vortext mit *Ja. Richtig* und schließt dann einen weiterführenden Gedanken an. (9) ist ein Beispiel dafür, dass häufig ein viel weiterer Vorkontext abgesucht werden muss, damit das mit *nur* angeschlossene Diskursargument richtig eingeordnet werden kann. Es wird als das entscheidende ausgegeben.

7. Diese jungen Menschen wollen lesen, und sie werden die kommenden Abonnenten von Tageszeitungen sein. *Nur*: Eine Zeitung hat in Gestaltung und Aufbereitung der Themen auf neue Lesergenerationen zuzugehen. (DeReKo: A97/APR.00958 St. Galler Tagblatt, 28.04.1997) [6]
8. Riester: Die Herren sollten erst einmal lesen, nachdenken und dann reden. FOCUS: Starker Tobak. Riester: Ja. Richtig. *Nur*: Ohne Grund treiben Hundt und Henkel erst ihre Leute auf die Barrikaden – und jetzt wissen sie nicht, wie sie ihre Truppe wieder zurückholen sollen. (DeReKo: FOC00/DEZ.00217 FOCUS, 11.12.2000, S. 034-036) [6]
9. Daß mit Bruno Kern ein nicht einmal als Außenseiter gehandelter Läufer gewinnen sollte, läßt sich eben auch damit erklären, daß besagter Fahrer an diese Abfahrt wie an jede andere ging – ohne Hohn und Unterschätzung. ÖSV-Cheftrainer Werner Margreiter sprach anschließend unumwunden von einer „klaren Niederlage und einer maßlosen Enttäuschung“. [...] Das zeugt von Größe. *Nur*: die Medaillen kommen davon auch nicht zurück. (DeReKo: N97/FEB.05841 Salzburger Nachrichten, 10.02.1997) [6]

Die Konnektoren *aber* und *nur* weisen auf unterschiedliche textuelle Strategien hin. Während *aber* für Argumente aus dem Vortext Gegensätzliches anführt, nimmt *nur* eine subtilere und konziliantere Korrektur vor. Als einer der ersten hat Ludger Hoffmann *nur* auch in seiner Konjunkturfunktion beschrieben (Hoffmann 1997, S. 2421 ff.) [1]. Die in diesem Beitrag angeführten Belege zeigen, dass dieser Konjunktoren nun den vollen Status eines solchen erreicht hat.

References

1. Hoffmann, Ludger (1997): Koordination. In: Gisela Zifonun, Ludger Hoffmann, Bruno Strecker (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 3, 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 2359–2446.
2. Eroms, Hans-Werner (2000): Syntax der deutschen Sprache. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
3. Hoffmann, Ludger (2003): Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren. In: ders. (Hg.): Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 18–121.
4. Lang, Ewald (1977): Semantik der koordinativen Verknüpfung. Berlin: Akademie-Verlag.

5. Selmani, Lirim (2012): Die Grammatik von und. Mit einem Blick auf seine albanischen und arabischen Entsprechungen. Münster [u.a.]: Waxmann.
6. Das Deutsche Referenzkorpus – DeReKo. Mannheim: IDS 2020.
7. Eroms, Hans-Werner (1994): Die Konnektoren aber und nur im Deutschen. In: Werner Roggausch (Hg.): Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland Polen 26.9.-30.9.1993. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, S. 285–303.
8. Pérennec, Marcel (1989): Nur: funktionale Vielfalt und semantische Einheit. In: Harald Weydt (Hg.): Sprechen mit Partikeln. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 451–463.

Citation note: Eroms HW. Koordination . In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-18

Copyright: © 2022 Hans-Werner Eroms

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Ludger zumal

Gisella Ferraresi¹

¹Istanbul

Keywords: Konnektoren, Fokuspartikel, Informationsstruktur

1 Problemaufriss

Zu den wenig erforschten Adverbkonnektoren, die in Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997) [1] erwähnt werden, gehört auch der aus der Reihe tanzende *zumal*. Dieser Konnektor tritt manchmal mit anderen Konnektoren wie *da* oder *wenn* in einer „verstärkenden Funktion“ auf, weshalb er in Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997, S. 2298) [1] als verstärkende Partikel zu *da* bezeichnet wird.¹ Allein im Satz als Adverbkonnektor dient *zumal* dazu, einen weiteren Grund einzuführen: „Mit *zumal*-Sätzen werden zusätzliche Begründungen für ein aus Sprechersicht ohnehin schon genügend begründetes Urteil nachgereicht“ (ebd.) [1]. *Zumal* gibt jedoch nicht die Ursache des im externen Konnekt ausgedrückten Sachverhalts auf der Sachverhalts- (propositionalen) Ebene wieder, vielmehr wirkt er auf der Illokutionsebene. Breindl (2004, S. 25) [2] schreibt *zumal* auch eine konzessive Lesart zu, wie im folgenden Beispiel, in dem *zumal* durch *obwohl* ersetzt werden kann:

1. Warum schreibt sie ihm, *zumal* sie ihn nicht leiden kann?

In (1) wirkt *zumal* auf der Illokutionsebene, indem es die Begründung des Frageakts einführt: Wenn der im externen Konnekt ausgedrückte Sachverhalt gegen eine Verhaltensnorm verstößt, kann vom Hörer eine konzessive Interpretation gefolgert werden. Dass die konzessive Relation auf Illokutionsebene entsteht und nicht propositional interpretierbar ist, zeigt sich im entsprechenden Deklarativsatz wie in (2):

2. *Sie schreibt ihm oft, *zumal* sie ihn nicht leiden kann.

Hier kann der *zumal*-Satz nicht als Ursache für das Schreiben interpretiert werden. Dementsprechend kann *zumal* wie *denn*, aber im Gegensatz zu *weil*, nicht als Antwort auf eine *warum*-Frage verwendet werden:

3. A: Warum schreibt sie ihm nicht?

B: **Zumal* sie ihn nicht leiden kann.

Welchen grammatischen Status hat also *zumal* und wie sind seine Funktion und Bedeutung zustande gekommen?

2 Grammaticische Analyse

Ein Vergleich zwischen *zumal* als Konnektor und anderen Kausalkonnektoren wie *denn*, *da* und *weil* verrät einige syntaktische Unterschiede und auch Gemeinsamkeiten (vgl. Ferraresi 2008) [3].

Im Unterschied zu *weil* und *da* – aber ähnlich wie *denn* – kann das interne Konnekt von *zumal* nicht durch eine Fokuspartikel modifiziert werden (4 a.), mit Korrelelementen wie *deshalb* vorkommen (4 b.), mit anderen Kausalsätzen oder -adverbialen koordiniert werden (4 c.):

4. a. *Peter kommt nicht, auch *zumal* er Maria nicht leiden kann.

b. *Peter kommt deshalb nicht, *zumal* er Maria nicht leiden kann.

c. *Peter kommt nicht, weil er krank ist und *zumal* er Maria nicht leiden kann.

Die Daten deuten also darauf hin, dass zwei unterschiedlichen Kategorien vorliegen: im *Handbuch der Konnektoren (HdK)* (Pasch/Brauße/Waßner 2003, S. 430) [4] wird *zumal* sowohl als Postponierer als auch als Adverb mit fokussierender Funktion analysiert. Nur in der ersten Funktion ist *zumal* kausal und kann mit ‚unter anderem, aber besonders deshalb, weil‘ paraphrasiert werden. In seiner adverbialen Funktion kann es durch ‚unter anderem, vor allem, besonders‘ ersetzt werden. Folglich wird *zumal* als ‚syntaktisch polykategoriale Einheit‘ definiert.

Bei der Diskussion von *zumal* als Postponierer wird zudem erläutert, dass im untersuchten Korpus *zumal* mit dem ganzen Konnekt im Mittelfeld selten und im Vorfeld des externen Konnechts nur einmal erscheint

(vgl. ebd.) [4]. Eine eingehendere Untersuchung zeigt aber, dass sich *zumal* zunehmend als Subjunktor verhält. Laut *HdK* führen Subjunktoren subordinierte Sätze ein, Postponierer aber nur eingebettete. Letztere sind im Unterschied zu Subjunktor stellungsfest: Sie stehen unmittelbar vor dem internen Konnekt und zusammen mit diesem können sie „nicht vor dem externen Konnekt auftreten“ (ebd., S. 419) [4]. Die Anteposition des *zumal*-Konnekts ist zwar selten, aber keine Ausnahme, wie eine Korpusuntersuchung zeigt (vgl. Ferraresi 2008) [3]:

5. *Zumal* bei uns eine soziale Kälte herrscht, sollte mehr Wert auf soziales Miteinander als auf wirtschaftliche Kompetenzen gelegt werden. (Berliner Morgenpost, 26.09.1999) [5]

Die Variante *zumal da*, die zur Reinterpretation von *zumal* als kausaler Konnektor geführt hat, scheint hingegen zunehmend seltener in Gebrauch zu sein.

3 Historische Entwicklung

Zumal ist bereits in mittelhochdeutschen Texten als Temporaladverbiale belegt mit der Bedeutung ‚zu dem Zeitpunkt, zu demselben Zeitpunkt‘ (vgl. DWB, Eintrag: *zumal*) [6]. Als Temporaladverbiale drückte *zumal* aus, dass zwei Ereignisse parallel stattfinden oder dass mehrere Personen am gleichen Ereignis beteiligt sind, wie in der folgenden frühneuhochdeutschen Textpassage, in dem von „Türcken / Moren“ behauptet wird, dass sie mehrere Frauen gleichzeitig haben:

6. weil die Türcken / Moren rc. mehr Weiber *zumal* haben (Rauwolf, Aigentliche Beschreibung der Raiß, S. 41, 26)

In dieser Funktion und Bedeutung wird *zumal* bis heute noch in manchen Dialekten gebraucht (vgl. Eberhardt 2017, S. 78) [7]. Von der Bedeutung ‚zum selben Zeitpunkt, gleichzeitig‘ ist der Schritt zur Reinterpretation als additive Partikel ‚auch‘ naheliegend. Dies ist in frühneuhochdeutschen Texten belegt:

7. ich hab noch andre schaf *zumal*,

die sind nicht ausz diesem schafstal(H. Sachs1, 265 K.)

In dieser Bedeutung ist *zumal* seit dem 20. Jahrhundert nicht mehr in Gebrauch.

Bereits im Mittelhochdeutschen ist *zumal* als Gradpartikel attestiert mit der additiven Bedeutung ‚auch‘ – eine Funktion, die bis zum Frühneuhochdeutschen in Gebrauch ist:

8. do er die red also geton hett, erschracken die diener *zumal* ser. (Anonym, Fortunatus, 359)
9. nun hoff ich, dasz der wein, die fremden speisen, die ich *zumal* gepfeffert und gewürzt, dasz sie zum trunk wie sommerwärme laden (Grillparzer 8, 55)

Die Äußerung mit *zumal* wird skalierend interpretiert. Dies bewirkt eine Einteilung in Aussage und Präsupposition – ähnlich wie bei *auch* (vgl. Altmann 1976) [8] – illustriert am Beispiel (9), paraphrasiert in (10):

10. Ich habe die Speisen *zumal* gepfeffert und gewürzt.

Aussage: Ich habe die Speisen gepfeffert und gewürzt.

Präsupposition: Ich habe mit den Speisen auch etwas anderes gemacht, z.B. zubereitet.

Alle Alternativen, die durch den Fokusakzent hervorgerufen werden, werden in einer Dimension bewertet. Im obigen Beispiel (9) könnte diese Dimension in allen Aktivitäten bestehen, die mit Speisen gemacht werden können {ich kaufe sie ein, ich bereite sie zu ...}. In (8) wird bei der skalierenden Lesart die Gültigkeit der niedrigeren Werte vorausgesetzt, die Gültigkeit der behaupteten Stufe wird hingegen assertiert (*sehr erschrecken*) (vgl. Altmann 1976, S. 178) [8].

Als additiver Konnektor verbindet *zumal* – wie *auch* – zwei Relata, die in einer symmetrischen Relation zueinanderstehen. Lang (1984) [9] spricht von „Bündelung“ gleichwertiger Alternativen. Anders als bei Kausalität oder Konditionalität ist die additive Relation allgemeiner Natur (vgl. Breindl 2007, S. 144) [10]. Dies führt dazu, dass die Bedeutung aufgrund verschiedener Faktoren im Kontext determiniert wird (vgl. Lang 1991) [11]. Dies ist auch der Prozess, der dazu geführt hat, dass *zumal* als kausaler Konnektor interpretiert wurde: In der Umgebung von *da* in *zumal da* (zur Entwicklung von Konnektoren vgl. Ferraresi 2014) [12]. Vor allem im 18. Jh. wird die Gradpartikel *zumal* in Verbindung mit den Kausalkonnektoren *weil* und *da* in *zumal da* und *zumal weil* verwendet. Der Kausalsatz gibt nicht nur den Grund für den Sachverhalt des externen Konneks an, sondern es wird gleichzeitig präsupponiert, dass keine höheren Stufen auf der Skala der möglichen Gründe gegeben sind bzw. dass gegebene Gründe nicht gültig sind:

11. Zu St. Trond fingen wir an, von Kokarden zu sprechen; dies setzte ihn, der den Beutel so

ungern zog, in Angst und Verlegenheit, *zumal*, *da* wir äußerten, daß man sich leicht eine Mißhandlung zuziehen könne, wofern man ohne dieses Schiboleth der Freiheit sich auf den Straßen sehen lasse. (Forster, Ansichten vom Niederrhein, Bd. 2, 534)

12. aber unmöglich fiel es mir / meine Prinzessin hinter mir zu verlassen: *zumal* *weil* ihre letzten worte mich aufmunterten / noch zu hoffen (Anton Ulrich Herzog von Braunschweig, Die durchleuchtige Syrerin Aramena, S. 435)

Als Gradpartikel wird *zumal* auch mit anderen Konnektoren benutzt, aber mit *da* ist es am häufigsten belegt.

Die Reinterpretation von *zumal* als kausale Konjunktion kann aufgrund verschiedener Faktoren erklärt werden: Zum einen wurde die Reanalyse dadurch begünstigt, dass Ursachen sehr selten deterministisch sind. Viel eher tritt der Fall ein, dass Ursachen einer Bewertung unterliegen, wie auch die Frequenz von Kausal- und Konditional-sätzen mit *zumal* verglichen mit anderen Nebensatztypen bezeugt. Zum anderen bieten Sätze wie im folgenden Beispiel (13) die Möglichkeit einer ambigen Lesart:

13. Wie wäre es nun möglich / daß die so veränderten Gestirne ihre alte Würckung behalten solten [...]? *Zumal* die Sternseher selbst glaubten / daß die Güte und Boßheit eines Gestirnes mehr aus dem Orte / wo er stünde / als aus seiner Eigenschaft zu urtheilen [...] (Caspar von Lohenstein, Großmütiger Feldherr Arminius, Bd. 1, S. 266)

Zumal in der ersten Position kann sowohl als Fokuspartikel als auch als Adverbkonnektor in der Vorerstposition interpretiert werden. Im ersten Fall hat *zumal* die Nominalphrase ‚die Sternseher‘ im Fokus, im zweiten Fall nimmt es den ganzen Satz als Argument. Dabei ist die Richtung des Verweises unterschiedlich, und dementsprechend unterschiedlich ist auch die Informationsverteilung. Ist *zumal* eine Fokuspartikel mit der additiven bzw. skalaren Bedeutung ‚auch, sogar, vor allem‘, dann ist die restliche enthaltene Information Hintergrundinformation: ‚auch‘ impliziert, dass es andere Individuen gibt, für die die Prädikation gilt. Ist *zumal* hingegen ein Konnektor, wird dadurch eine fokale Information eingeführt, welcher der oberste Stellenwert auf einer Skala eingeräumt wird. Dies ist auch im Kern die Bedeutung von *zumal* als Fokuspartikel. Schematisch können diese beiden Funktionen so dargestellt werden:

14. a. [[*zumal*/NP]_{NP} V...]

b. [*zumal*/NP... V_{letz}]_{int-Konnekt}

Beide Funktionen sind auch im heutigen Deutsch noch vorhanden. Überdies kann die Fokuspartikel *zumal* sowohl post- als auch pränominal erscheinen:

15. a. Grammatik ist schrecklich – die deutsche *zumal*. (Thurmair 2004: 182) [13]

b. Erst als der britische Autor indischer Herkunft über Literatur, *zumal* über die eigene spricht, gewinnt er jene Ironiefähigkeit und Stilsicherheit, die seine Werke von „Mitternachtskinder“ (1981) bis „Der Boden unter ihren Füßen“ (1998) auszeichnen. (Berliner Morgenpost, 26.11.1999, S. 25, Ressort: FEUILLETON; Nie mehr Schreibblockaden!)

Der Unterschied liegt in den Fokusverhältnissen und somit auch in der Interpretation: Bei der postnominalen Position (15 a.) handelt es sich um kontrastiven Fokus. Dabei werden Mitglieder derselben Kategorie auf einer Skala in Bezug auf ein graduierbares Adjektiv oder Prädikat verglichen. Das Element im Fokus von *zumal* steht auf einer hohen Position auf der Skala. In (15 a.) werden Grammatiken verschiedener Sprachen in Bezug auf die Eigenschaft ‚Schrecklichkeit‘ verglichen. Auf dieser Skala gehört die deutsche Grammatik zu den schrecklichsten. In der pränominalen Position (15 b.) wird aus einer Obergruppe eine Teilgruppe spezifiziert (als eine Art Partitivität), für die das Prädikat besonders trifft. Im Beispiel (15 b.) geht es um das Auftreten von Ironiefähigkeit und Stilsicherheit, die sich beim britischen Autor Salman Rushdie finden, wenn er über Literatur spricht. Die Eigenschaften Ironiefähigkeit und Stilsicherheit treten insbesondere bei der Diskussion über die eigene Literatur auf.

4 Fazit

An dieser Stelle bleibt mir nichts anderes übrig, als Ludger für seine beispielhafte Karriere als Dozent, als Forscher und Freund zu danken und zu seinem Geburtstag zu gratulieren. Alles Gute, Ludger *zumal*!

1 Man siehe auch die Diskussion zu verschiedenen Wortarten in Hoffmann (Hg.) (2007). [14]

References

1. Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
2. Breindl, Eva (2004): Konzessivität und konzessive Konnektoren im Deutschen. In: Deutsche Sprache 32 (1), S. 2–31.
3. Ferraresi, Gisella (2008): Adverbkonnektoren und Modalpartikeln als Mittel der Informationsstrukturierung im Deutschen – eine synchrone und diachrone korpusbasierte Untersuchung mit einigen Anmerkungen zum Spracherwerb. Habilitationsschrift, TU Dortmund. [Im Erscheinen].
4. Pasch, Renate; Brauße, Ursula; Waßner, Ulrich H. (2003): Handbuch der deutschen Konnektoren (HdK). Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
5. Berliner Morgenpost 1999 aus DeReKo (Deutsches Referenzkorpus). Online verfügbar unter <https://www.ids-mannheim.de/digspra/kl/projekte/korpora/>, zuletzt geprüft am 11.09.2022.
6. „zumal“, in: Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm (DWB), Bd. 32, Sp. 532. Online verfügbar unter <https://woerter.buchnetz.de/?sigle=DWB#1>, zuletzt geprüft am 22.06.2021.
8. Eberhardt, Ira (2017): From a particle to a conjunction: Diachronic and synchronic analysis of German zumal. In: Language 93 (2), S. 66–96.
9. Altmann, Hans (1976): Die Gradpartikeln im Deutschen: Untersuchungen zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik. Tübingen: Niemeyer.
10. Lang, Ewald (1984): The Semantics of Coordination. Amsterdam [u.a.]: Benjamins
11. Breindl, Eva (2007): Additive Konjunktoren und Adverbien im Deutschen. In: Joachim Buscha und Renate Freudenberg-Findeisen (Hg.): Feldergrammatik in der Diskussion. Funktionaler Grammatikansatz in Sprachbeschreibung und Sprachvermittlung. Frankfurt a. M.: Lang, S. 141–164.
12. Lang, Ewald (1991) "Koordinierende Konjunktionen", in: Arnim von Stechow und Dieter Wunderlich (Hrsg.) Semantik. Semantics. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Berlin: de Gruyter, S. 597-623.
13. Ferraresi, Gisella (2014): Grammatikalisierung. Heidelberg: Winter Verlag.
14. Thurmair, Maria (2004) "Grammatik ist schrecklich - die deutsche zumal. Oder etwa nicht?". Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 3, S. 182-185.
15. Hoffmann, Ludger (2007) (Hg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin [u.a.]: de Gruyter.

Citation note: Ferraresi G. Ludger zumal. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-26

Copyright: © 2023 Gisella Ferraresi

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die zwischenmenschliche Syntax

Jessica Heintges¹

¹TU Dortmund, Dortmund,
Germany

Keywords: Funktionale Syntax, Geteiltes Wissen, Sprache und Mensch

1 Theorie und außersprachliche Wirklichkeit

Mit seinem Text zur Funktionalen Syntax stellt Ludger Hoffmann (2003) [1] eine Syntaxtheorie vor, die von einer binären (inhärenten und kombinatorischen) Funktionalität sprachlicher Mittel, einer mehrdimensionalen Äußerungsstruktur (im Gegensatz zu einer strikt hierarchischen) und unterschiedlichen Arten von syntaktischen Prozeduren ausgeht (vgl. Hoffmann 2003, S. 21 f.) [1]. Somit erfassen diese Überlegungen reale Äußerungsstrukturen, ohne sie in eine vorgegebene Form zu pressen und mit Ausnahmen zu säumen. Das Modell ermöglicht ein kategoriales Erfassen aller in einer Äußerungseinheit realisierten Funktionseinheiten unter Berücksichtigung der Wissensverarbeitung auf Sprecher- und Hörerseite und mit Blick auf die Realisierung des Kommunikationszwecks (sofern der Verwendungszusammenhang bekannt ist).

Einzelne Aspekte des Modells spiegeln m.E. wider, wie Ludger Hoffmann als Professor, Lehrstuhlinhaber, Vorgesetzter und Doktorvater – alles institutionelle Rollen, in denen ich ihn kennenlernen durfte – mit seinen Mitmenschen umgeht, kommunikativen Austausch und Gemeinschaft lebt. Die folgende Betrachtung greift einzelne Prinzipien und Prozeduren der Funktionalen Syntax heraus und zieht Parallelen zwischen ihren Funktionsweisen und zwischenmenschlichen Dynamiken im universitären Forschungs- und Lehralltag mit Ludger Hoffmann – frei von jeglicher Wertung, in dankbarer Anerkennung für syntaktische und zwischenmenschliche Prozeduren. Ein Vergleich zu anderen Syntaxtheorien oder ForscherInnen ist nicht intendiert.

2 Zwischenmenschliche und funktional-syntaktische Dynamiken

2.1 Anerkennung jeder eingebrachten Leistung

„Flache Strukturen verdecken die Unterschiede“ (Hoffmann 2003, S. 20) [1] – ein Umstand, dem Hoffmann mit einer Betrachtung ausnahmslos jedes Satzelementes bzgl. seiner Funktion, Abhängigkeiten und Rolle in der Teil-Ganzes-Beziehung entgegenwirkt. Durch ein Auffächern, Vertiefen und Ausdifferenzieren der Strukturen entsteht im Rahmen der Funktionalen Syntax so die Möglichkeit, alle kommunikativen Einheiten einer Äußerung in ihrer Funktionalität zu charakterisieren. Eine hierfür beispielhafte syntaktische Prozedur bietet die propositionale Determination, die – der Funktion einer Determination entsprechend – die hörerseitige Verarbeitung verbalisierten Wissens unterstützt (vgl. ebd., S. 64 f.) [1]. Sie erfasst sprachliche Funktionseinheiten wie z.B. Abtönungspartikeln in ihrer Funktionalität und Rolle im syntaktischen Komplex und lässt sie nicht als Füller in einem Sammelbecken verschwinden, nur weil sie weder phrasal noch kompositional sind oder dem propositionalen Aufbau dienen. Mit *ja* wird zum Beispiel die Gewissheit bezüglich des eingebrachten Wissens unterstrichen.

(1)

Dass wir im Kolloquium bereits über das erste Beispiel lange diskutieren würden,

war ja von vornherein klar.



P-Determination

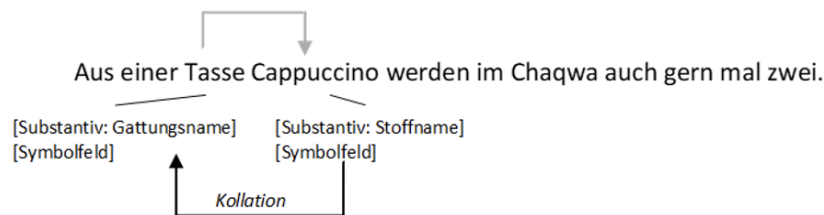
Anm. d. Verfasserin: Die hier angeführten Beispiele sind, entgegen funktional pragmatischen Standards

und Anspruches der empirischen Forschung, keinem Korpus entnommen, sondern im Sinne des Aufsatzthemas konstruiert. Sie sind vornehmlich als stilistisches Mittel zu verstehen.

Entsprechend werden auch im universitären Alltag alle Beteiligten, unabhängig von Status oder (institutioneller) Rolle, von Ludger Hoffmann in fachliche Diskurse und das Geschehen am Lehrstuhl einbezogen. Manchmal sieht er gar ein – funktionales – Potential in einem, das man selbst noch nicht entdeckt hatte oder sich zugetraut hätte.

Dieser Blick für die Anerkennung der wahren Leistung steckt auch in der Beschreibung der Doppelperspektivik der syntaktischen Prozedur der Kollation (s. Beispiel (2)):

(2)



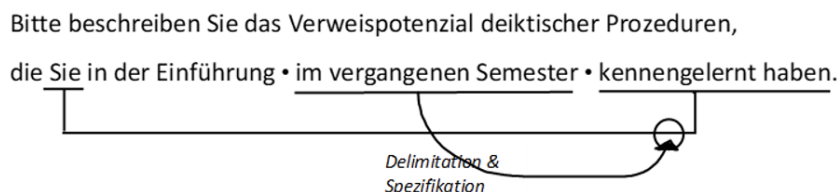
„Kollation lässt sich als Bildung einer Einheit beschreiben, die einen komplexen Gegenstand als gegenständliche Konfiguration unter einer Doppelperspektivik einführt (...)“ (ebd., S. 73) [1]. Herkömmliche Syntax sieht hier semantisch eine Restriktion des durch das Kopfnomen gegebenen Gegenstandsbereiches, so Hoffmann weiter (vgl. ebd.). Jedoch liegt – strenggenommen – keine Einschränkung des Gegenstandsbereiches vor, da sich auch das funktionale Eigengewicht des Integrats prägend auf die Funktion der entstandenen Einheit auswirkt. Die integrierte Einheit ergänzt die Funktion des Kopfes um eine weitere Perspektive, resultierend in der Doppelperspektivik. Die Erkenntnis, dass hier eine Erweiterung anstelle einer Restriktion vorliegt, zeigt einen umfassend offenen Blick für das, was die (Sprach-)Situation tatsächlich bietet.

2.2 Potentiale des gemeinsamen Wissensaufbaus

Die sprachlichen Mittel bringen ihre atomare Funktionalität in die Kombinationen, die sie eingehen, und tragen somit syntaktisch zum Wissensaufbau bei. Das entstehende Wissen übersteigt nicht selten die verbundenen Wissens Elemente. (Hoffmann 2003, S. 22) [1]

Das Erreichen des kommunikativen Zwecks einer sprachlichen Äußerung kann mit dem Lehr- und Forschungsgeschehen am Lehrstuhl verglichen werden. Alle Funktionseinheiten arbeiten mit dem Ziel Forschungserkenntnisse für (außeruniversitäre) Anwendung aufzubereiten: der Lehrstuhlinhaber mit seinem Forschungsprofil als Ausgangs- und Verankerungspunkt (einer Subjektion entsprechend), Lehrende, Hilfskräfte und Studierende (als Teil der Prädikation). Da solch eine Wissensfundierung und -aufbereitung einen Prozess darstellt, in dem sich die einzelnen involvierten Einheiten weiterentwickeln, neues Wissen hinzugewinnen oder an bereits vorhandenes Wissen, ggf. durch Aufforderung von DozentInnen, KollegInnen oder dem Lehrstuhlinhaber, anknüpfen (s. z.B. die Funktion der Determinative, auf den Wissensstatus des Rezipienten hinzuweisen (vgl. ebd.)), sind eine gewisse Flexibilität und ein konstanter Abgleich mit dem Wissen auf dem Weg zum Ziel gefragt. Diese Flexibilität und Offenheit findet sich zum Beispiel in installativen Prozeduren wieder:

(3)

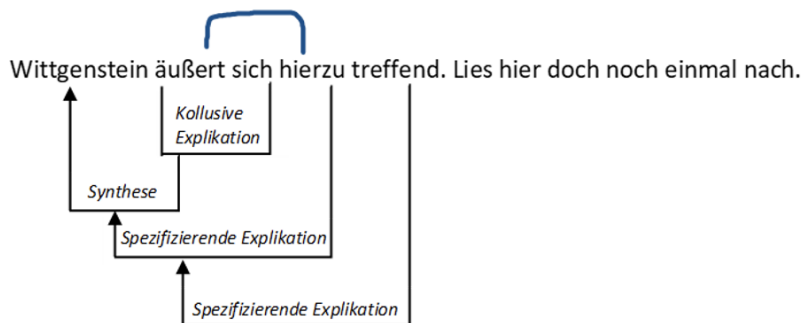


Installative Prozeduren können in bereits geschlossene, jedoch erweiterbare Einheiten eingefügt werden: Ein Phänomen, das in anderen Syntaxtheorien den kompositionalen Aufbau der Satzstruktur stört. Sie gehen „sekundär mit der Trägereinheit oder einem Teil von ihr koprozedural eine funktionale Beziehung

ein (Integration, Synthese etc.)“ (ebd., S. 92) [1]. Installative Prozeduren verdeutlichen die Einbringung weiterer Elemente an ausgewählter Position in der temporalen Struktur einer Äußerung und den damit einhergehenden Einfluss auf die Wissensverarbeitung in der Sprecher-Hörer-Koordination, die laut Hoffmann bis dato kaum systematische Berücksichtigung fand (vgl. ebd.). Es lassen sich zum Beispiel zusätzliche Integrate, die zur separaten Verarbeitung durch intonatorische oder interpunktive Abgrenzung markiert sind, durch die Installationsform der Delimitierung (s.o. Beispiel (3)) nach Belieben im linearen Ablauf und der Wissensverarbeitung einfügen. Diese Abbildung der Wahlmöglichkeit der Platzierung spiegelt die Flexibilität der Sprachproduktion als Reaktion auf das Rezipienten-Feedback und das Laufwissen wider. So wie in einem Satz durch Delimitierung sekundär einbezogene Einheiten ihren Platz finden, um bestimmtes Wissen zu gewichten oder ergänzen, war an Ludger Hoffmanns Lehrstuhl auch immer Raum für Gäste: seien es Gastvortragende, ehemalige MitarbeiterInnen oder die Kinder von MitarbeiterInnen, für die, ausgestattet mit Malbuch und Buntstiften, während des Kolloquiums immer Platz in der Kolloquiumsrunde war.

Erwähnenswert scheint ferner die unterstützende Rolle integrierter Funktionseinheiten, wie sie auf unterschiedliche, teils gegensätzliche Art (s. Explikation versus Restriktion) wirken, indem sie die Funktion ihrer Bezugseinheit unterstützen, ausbauen oder ausdifferenzieren. Dabei bleibt die als Basis fungierende Trägereinheit prägend für die Gesamtfunktion, die aus ihr heraus entsteht. Ein konkretes Forschungsanliegen als Basis vor Augen geht Ludger Hoffmann in den Austausch mit MitarbeiterInnen, KollegInnen und Studierenden, in Kolloquien oder bei einer Tasse Cappuccino im Campus Café. Hieraus resultierende Ideen oder Gedanken, die für die Forschung sinnvoll, eventuell gar gefordert sind, fließen zum Zwecke der Konkretisierung in die Forschung mit ein. Gleiches gilt für Anmerkungen Ludger Hoffmanns zu Forschungsprojekten seiner MitarbeiterInnen:

(4)



Dieser kurze Aufsatz kann nur einen kleinen Einblick in Hoffmanns Überlegungen zur Funktionalen Syntax bieten sowie einen Teil der möglichen Parallelen zu Dynamiken in der zwischenmenschlichen Wirklichkeit aufzeigen. In der Forschung stehen Wissensgewinn, reproduzierbare Ergebnisse und ihre Anwendung im Mittelpunkt, nicht die Personen hinter den Erkenntnissen. Mit diesen Seiten sei der Blick dafür geöffnet, dass sich, ohne eine Einbuße an Objektivität, doch auch Menschliches, eventuell gar Charakteristika einer Person in ihrer Forschung wiederfinden lassen können.

References

1. Hoffmann, Ludger (2003): Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren. In: ders. (Hg.): Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 18–121.

Corresponding authors: Jessica Heintges, TU Dortmund Dortmund, Germany, E-mail: jessica.heintges@tu-dortmund.de

Citation note: Heintges J. Die zwischenmenschliche Syntax. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-8

Copyright: © 2022 Jessica Heintges

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Anapher als Lerngegenstand – kindliche Themafortführung beschreiben und bewerten

Wienke Spiekermann¹

¹Dortmund

Keywords: Anapher/Themafortführung (als Lerngegenstand), Minimierungsprinzip, alternativsensitiver Gebrauch

1 Problemstellung

Die moderne Linguistik sieht ihre Aufgabe vor allem darin, Sprache als System und im Gebrauch zu beschreiben. Die Sprach-/Grammatikdidaktik steht jedoch, insbesondere, wenn sie kindliche Sprachhandlungsfähigkeit konkret fördern will (z.B. im Bereich DaZ), vor der wichtigen Forschungsaufgabe, linguistisch begründete Kriterien zur Beurteilung von diskursiven und textuellen Äußerungen zu entwickeln, um kindliches Sprachhandeln v.a. differenziert bewerten zu können. In diesem Beitrag wird am Beispiel des Konzepts der Themafortführung im Sinne von Hoffmann (1993, 1997, 2016) [1] [2] [3] und mit Blick auf kindliche DaZ-Lernende angedeutet, wie sich solche Kriterien entwickeln lassen. Berücksichtigt werden insbesondere das prototypische Mittel der Themafortführung im Deutschen, die Anapher (*er/sie/es*), und die Anadeixis (*der/die/das*) als Objektdeixis (neben der definiten Nominalphrase). Dabei liegt der Fokus auf dem Minimierungsprinzip (das neben dem Konstanzprinzip und dem Stilprinzip für die Themafortführung im Deutschen gilt) und auf Themen, die sich auf bestimmte singuläre Entitäten der realen oder einer fiktiven Welt beziehen (Personen, Tiere oder Dinge) und somit durch genusgestützte Mittel der Fortführung konstituiert werden (OBJEKTBEZOGENE THEMEN). Somit werden die Fortführungsmittel bzw. ihre Form-Funktions-Zusammenhänge nicht isoliert betrachtet, sondern in ihrem Zusammenspiel im Sprachgebrauch.

2 Anapher versus Anadeixis und das Minimierungsprinzip

Die Konzepte von ‚Anapher‘/‚anaphorischer Prozedur‘ vs. ‚Deixis‘/‚deiktischer Prozedur‘ bzw. ‚Anadeixis‘/‚anadeiktischer Prozedur‘ wurden von Ehlich (1979, 2007a/b) [4] [5] [6] ausgearbeitet und als zentrale Konzepte der Themafortführung von Hoffmann (1993, 1997, 2016) [1] [2] [3] weiterentwickelt. Wie sich die kommunikative Funktion von Anapher (Beibehaltung der Orientierung auf ein bestimmtes Thema) und Anadeixis (Reorientierung auf ein bestimmtes Thema) unterscheiden, zeigt das folgende Beispiel:

1. [Die Frau]_{Th1} plante mit [ihrer Schwester]_{Th2} ins Fußballstadion zu gehen.
 - a. [Sie]_{Th1} freute sich darauf.
 - b. [Die]_{Th2} freute sich darauf.

Der Ausdruck *sie* (a) wird parallel verarbeitet: Auf das, was im Vorgängersatz Subjekt ist, im Vorfeld steht (*die Frau*), wird auch die positionsgleiche Anapher im Folgesatz bezogen (*sie*). Der Ausdruck *die* (b) sorgt dafür, dass die thematische Kette mental rückwärts abgeschritten und nach dem nächsten zum Rhema (*sich freuen auf*) passenden Ausdruck gesucht wird (*ihrer Schwester*). Die jeweils andere Deutung von Anapher und Anadeixis ist nicht ausgeschlossen, aber von kompetenten SprachnutzerInnen nicht bevorzugt. Die lineare Abfolge bzw. die Parallelverarbeitung ist also ein wichtiger, jedoch kein mechanischer formaler Unterstützungsapparat der Anapher. Dass auch die Genuskongruenz ein formaler Unterstützungsapparat von Anapher und Anadeixis ist (und auch die Numeruskongruenz), zeigt sich deutlich, wenn man im Sprachbeispiel (1) den Ausdruck (*mit ihrer Schwester*) durch (*mit ihrem Bruder*) und somit den Ausdruck *sie* durch den Ausdruck *die* bzw. *die* durch *der* ersetzt. Dann ist der jeweilige thematische Bezug sicher geklärt.

Im Minimierungsprinzip spiegelt sich das allgemeine Bestreben kompetenter SprachnutzerInnen wider, den mentalen Verarbeitungsaufwand für den Hörer möglichst gering zu halten, indem sie jene Fortführungsmittel bzw. deren thematische Ausdrücke wählen, die „[...] den Aufwand an Gegenstands-

/Sachverhaltsbezug minimieren, zugleich aber den Themabezug sicherstellen“ (Hoffmann 2016, S. 212) [3]. Den geringsten Aufwand fordert die Anapher (*er/sie/es*), denn jede Orientierungsbeibehaltung „erspart dem Hörer die Ausführung einer neuen Orientierungstätigkeit“ (Ehlich 2007c, S. 180) [7].¹ Den nächst höheren Aufwand fordert die Anadeixis, weil sie beim Hörer/Leser jeweils eine erneute Reorientierung hervorruft. Einen noch höheren Aufwand fordert die definite Kennzeichnung (definite Nominalphrase), da in ihr „jedes Charakteristikum verarbeitet und einbezogen werden muss“ (Hoffmann 2016, S. 212) [3]. Da Anaphern (neben Eigennamen) den geringsten Aufwand fordern, ergibt sich aus dem Minimierungsprinzip „eine Präferenz für Anaphern, wo immer sie möglich sind“ (Hoffmann 1997, S. 540) [2]. Folglich ist der MINIMIERUNGSAUSDRUCK häufig, aber nicht immer, die Anapher.

3 Systematisierung des Minimierungsprinzips

Wenn das Minimierungsprinzip analytisch auf authentische Sprachdaten angewendet wird, stellt sich die Frage: Wie lassen sich Minimierungsausdrücke systematisch bestimmen? Möglich wird dies, wenn erfasst wird, wie die Mittel der Fortführung bzw. ihre Form-Funktions-Zusammenhänge miteinander „interagieren“ und welche große Anzahl von Kombinationen aus dem Zusammenspiel der Mittel hervorgeht (z.B. durch Wechselwirkungen von Syntax/linearer Abfolge und Genus). Dies geschieht auf Grundlage der Hypothese von Spiekermann (i.V.) [8], dass kompetente SprachnutzerInnen bei der Rezeption und Produktion von Anaphern in erster Linie versuchen, auf den formalen Unterstützungsapparat der linearen Abfolge zuzugreifen (im Abgleich mit dem Rhema)² und erst in zweiter Linie auf den formalen Unterstützungsapparat der Genus-/Numeruskongruenz (im Abgleich mit dem Rhema).

Die Systematisierung des Minimierungsprinzips folgt keinem Mechanismus, sondern bedarf einer analysierenden Abwägung, weshalb sich zur Veranschaulichung das Bild einer Waage eignet. Dies soll am folgenden Sprachbeispiel (2) verdeutlicht werden:

2. [Die Frau]₍₊₎Th1 schenkte [den Wein]₍₊₎Th2 ein.
 - a. [Sie]_{Th1} war sicher älter als ich.
 - b. [Die]_{Th2} war sicher älter als ich.

Die Anapher (a) wird mit dem parallel aufgebauten Ausdruck *die Frau* verarbeitet, der in Genus und Numerus mit der Anapher übereinstimmt und außerdem zum Rhema passt. Die Interpretation durch die Parallelverarbeitung ist also ganz unproblematisch und somit ist der Themabezug bei minimalem Aufwand gesichert. Bei der rückläufigen Verarbeitung der Anadeixis *die* (b) wird im Nahbereich (vgl. das „Pfeil“-Symbol/kurzer Pfeil), der Ausdruck *den Wein* erfasst, der weder numerus- und genuskompatibel ist noch zum Rhema passt. Sodann wird die Suche in der linearen Kette nach links fortgesetzt, bis im Fernbereich (vgl. das „Pfeil“-Symbol/langer Pfeil) mit *die Frau* ein rhematisch passender Bezugsausdruck gefunden ist, der in Genus und Numerus übereinstimmt. Zwar sichert auch die Anadeixis den Themabezug, jedoch „wiegt“ ihr Verarbeitungsaufwand deutlich „schwerer“. Ohne Frage ist in diesem Fall also allein die Anapher der Minimierungsausdruck.

Die analysierende Abwägung des Minimierungsausdrucks fällt nicht immer leicht, wie das Sprachbeispiel (3) zeigt:

3. [Der Mann]₍₊₎Th1 schenkte [den Wein]₍₊₎Th2 ein.
 - a. [Er]_{Th2} war sicher älter als ich.
 - b. [Der]_{Th2} war sicher älter als ich.

Die Anapher (a) wird mit dem im Vorgängersatz parallelen Ausdruck *der Mann* verarbeitet, der in Genus und Numerus mit der Anapher übereinstimmt und außerdem zum Rhema passt, aber nicht gemeint ist. Eine Hörerirritation ist unausweichlich (vgl. das „Blitz“-Symbol) und sie erhöht den Verarbeitungsaufwand bzw. erschwert den Nachvollzug enorm. Der Hörer könnte seine Irritation nur durch eine verständnissichernde Nachfrage auflösen (z.B. *Wer war älter als du? Der Mann oder der Wein?*). Der eigentlich minimale Verarbeitungsaufwand der Anapher „wiegt“ in diesem Fall also maximal „schwer“. Folglich kann hier der Minimierungsausdruck nicht die Anapher sein. Die Anadeixis (b) wird rückläufig verarbeitet, so dass im Nahbereich *den Wein* erfasst wird. Die Interpretation ist zwar unproblematisch, aber aus Hörerperspektive nicht sicher abzuschließen (vgl. das „Fragezeichen“-Symbol), weil ja auch der Ausdruck *der Mann* als potentieller Bezugsausdruck in Frage kommt. Deshalb wird in diesem Fall nicht nur die Anadeixis, sondern zusätzlich auch die definite Nominalphrase als Minimierungsausdruck betrachtet (*Der Mann schenkte den Wein ein. Der Wein war sicher älter als ich.*

Sprachbeispiel (4) zeigt einen Fall, in dem weder die Anapher noch die Anadeixis, sondern allein die definite Nominalphrase der Minimierungsausdruck ist:

4. [Der Mann]₍₊₎Th1 schenkte [den Wein]₍₊₎Th2 ein.
 - a. Ich mochte [ihn]_{Th1}.
 - b. Ich mochte [den]_{Th1}.

Die Anapher *ihn* (a) wird mit dem im Vorgängersatz parallelen Ausdruck *den Wein* verarbeitet, der in Genus und Numerus mit der Anapher übereinstimmt und außerdem zum Rhema passt, aber nicht gemeint ist. Es kommt zu einer Hörerirritation, ähnlich wie in Sprachbeispiel (3). Die Anadeixis (b) orientiert den Hörer im Fernbereich auf den Ausdruck *den Wein*, der zum Rhema passt und numerus- und genuskompatibel ist, aber nicht gemeint ist. Es löst also auch die Anadeixis eine Hörerirritation aus. Zwar sind der Verarbeitungsaufwand von Anapher und von Anadeixis in diesem Fall vergleichbar hoch, so dass sie „sich die Waage halten“, aber beide führen zu einer Hörerirritation, so dass die definite Nominalphrase mit geringerem Aufwand zu verarbeiten wäre als Anapher und Anadeixis und somit in diesem Fall als Minimierungsausdruck betrachtet wird (*Der Mann schenkte den Wein ein. Ich mochte den Mann.*).

Die Kriterien zur Bestimmung des Minimierungsprinzips lassen sich konsequent durchspielen, wenn vor dem Hintergrund der Thema-Rhema-Entwicklung und des Minimierungsprinzips das Zusammenspiel von Syntax, Thema/Rhema und Genuskongruenz erfasst wird. Allerdings zeigt sich bereits am Beispiel von einfachen Sätzen wie in den Sprachbeispielen (1) bis (4), wie komplex ein derartiges Vorhaben ist.³

Mit Blick auf die Syntax lassen sich insgesamt neun Fortführungstypen unterscheiden und zwar drei Typen von PARALLELEN FORTFÜHRUNGEN und sechs Typen von NICHT-PARALLELEN FORTFÜHRUNGEN. Von parallelen Fortführungstypen ist die Rede, wenn Fortführungsausdruck und Antezedent an derselben Satzposition bzw. im selben Satzfeld und in derselben Satzfunktion erscheinen.⁴ Von nicht-parallelen Fortführungstypen ist die Rede, wenn Fortführungsausdruck und Antezedent nicht dieselbe Satzfunktion ausdrücken und/oder nicht dieselbe Satzposition/dasselbe Satzfeld belegen.⁵

Die syntaxbezogenen Fortführungstypen lassen sich hinsichtlich Thema/Rhema und Genus weiter ausdifferenzieren:

- Mit Blick auf die Thema-Rhema-Entwicklung lassen sich EINDEUTIGE FORTFÜHRUNGEN und POTENTIELL MEHRDEUTIGE FORTFÜHRUNGEN unterscheiden. Eindeutige Fortführungen liegen vor, wenn vor dem Hintergrund der Thema-Rhema-Entwicklung nur ein Thema aktuell präsent ist (z.B. *Der Mann lachte. Ich mochte ihn*). Potentiell mehrdeutige Fortführungen liegen vor, wenn für den Hörer mehrere Themen bzw. mehrere potentielle Bezugsausdrücke aktuell präsent sind, so dass mehrere Themen infrage kommen könnten, wie in den Sprachbeispielen (1) bis (4).
- Potentiell mehrdeutige Fortführungen lassen sich mit Blick auf das Rhema noch weiter in FORTFÜHRUNGEN OHNE KONKURRIERENDEN BEZUG (kurz: OKB-FORTFÜHRUNGEN) und FORTFÜHRUNGEN MIT KONKURRIERENDEM BEZUG (kurz: MKB-FORTFÜHRUNGEN) unterscheiden. Eine OKB-Fortführung liegt vor, wenn der rhematische Ausdruck den Themabezug aufklärt (unter Einbeziehung des Weltwissens, Laufwissens etc.). Eine MKB-Fortführung liegt vor, wenn das Rhema nicht bezugssichernd wirkt. Dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob der konkurrierende Bezug durch die Genuskongruenz aufgeklärt wird oder nicht.
- Während bei eindeutigen Fortführungen die verstehensunterstützende Funktion der Genuskongruenz nicht unmittelbar erfahrbar und somit für die Klärung des Themabezugs irrelevant ist (schließlich kommt nur ein Thema in Frage), haben sie für potentiell mehrdeutige Fortführungen mitunter eine verstehensentscheidende Bedeutung. Folglich werden OKB-Fortführungen und MKB-Fortführungen mit Blick auf die Genuskongruenz (GK) in GK-GESICHERTE FORTFÜHRUNGEN und GK-UNGESICHERTE FORTFÜHRUNGEN unterschieden. Eine GK-gesicherte Fortführung liegt vor, wenn die Genuskongruenz den Themabezug aufklärt. Eine GK-ungesicherte Fortführung liegt vor, wenn die Genuskongruenz nicht bezugssichernd wirkt.

Ausgehend von einfachen Sätzen in der festgelegten Art (vgl. Fußnote 3) lassen sich so insgesamt 45 Fälle von möglichen Fortführungskonfigurationen unterscheiden bzw. neun syntaxbezogene Fortführungstypen mit jeweils fünf Untertypen (bzgl. Thema/Rhema und Genus).

4 Kindliches Sprachhandeln im Bereich des Minimierungsprinzips beschreiben und bewerten

Spiekermann (i.V.) [8] erforscht die Anapher/thematische Fortführung als Lerngegenstand bzw. deren Lernlogik bei vierzehn SchulanfängerInnen mit Türkisch als Erstsprache. Die Erforschung erfolgt sach- wie aneignungslogisch im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung nach Vygotskij (1934/2007) [9]. Ein zentraler Aneignungsbereich des Lerngegenstands ist nach Spiekermann (i.V.) [8] der ALTERNATIVENSENSITIVE GEBRAUCH. Er liegt vor, wenn im Sinne des Minimierungsprinzips gehandelt wird. Die fallbezogene Systematisierung des Minimierungsprinzips (vgl. Abschnitt 3) ist die notwendige Grundlage, um linguistisch begründete und präzise Kriterien zur Beurteilung von (nicht-)alternativsensitiven Gebrauchsweisen entwickeln zu können. Die konkreten Kriterien entwickelt Spiekermann (i.V.) [8] auf Grundlage von quasi-authentischen Sprachdaten der SchulanfängerInnen – konsequent ausgerichtet auf das langfristige Ziel, kindliches (DaZ-)Sprachhandeln im Bereich der Themaufführung linguistisch fundiert im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung bewerten und fördern zu können.

¹ Ebenso gering ist der Verarbeitungsaufwand, den der Eigenname auf Basis bekannter relevanter Charakteristika fordert (vgl. Hoffmann 2016, S. 212) [3].

² Bzw. bei nicht-parallelem Aufbau auf die Interpretationsstrategie einer vergleichbaren Beteiligungsrolle (im Abgleich mit dem Rhema).

³ Es handelt sich um Sätze mit Verbzweitstellung (Verbzweitsatz), die entweder nur ein Subjekt und kein Objekt oder neben dem Subjekt ein Objekt enthalten, wobei der Subjektausdruck vor der linken Satzklammer (Vorfeld) oder direkt nach der linken Satzklammer (vorderes Mittelfeld) und das Objekt im Mittelfeld erscheinen (vorderes oder hinteres Mittelfeld).

⁴ Es kann 1. Subjekt-Vorfeld-Parallelität (z.B. *[Der Mann]_{(+)Th1} schenkte den Wein ein. [Θ]_{Th1} lächelte*), 2. Subjekt-Mittelfeld-Parallelität (z.B. *Dann schenkte [der Mann]_{(+)Th1} den Wein ein. Dabei lächelte [Θ]_{Th1}*) oder 3. Objekt-Mittelfeld-Parallelität (z.B. *Dann schenkte der Mann_{(+)Th1} [den Wein]_{(+)Th2} ein. Ich trank [Θ]_{Th2}*) bestehen.

⁵ Es werden folgende nicht-parallele Fortführungstypen unterschieden: 1. Rechtsdrift des Subjekts (z.B. *[Der Mann]_{(+)Th1} schenkte den Wein ein. Dabei lächelte [Θ]_{Th2}*), 2. Linksdrift des Subjekts (*Dann schenkte [der Mann]_{(+)Th1} den Wein ein. [Θ]_{Th2} lächelte*), 3. Objekt-Subjekt-Wechsel ins Vorfeld (z.B. *Dann schenkte [der Mann]_{Th1} [den Wein]_{(+)Th2} ein. [Θ]_{Th2} war köstlich*), 4. Objekt-Subjekt-Wechsel ins vordere Mittelfeld (z.B. *[Der Mann]_{Th1} schenkte [den Wein]_{(+)Th2} ein. Wie gedacht war [Θ]_{Th2} köstlich*), 5. Subjekt-Objekt-Wechsel aus dem Vorfeld (z.B. *[Der Mann]_{(+)Th1} schenkte den Wein ein. Ich grüßte [Θ]_{Th1}*) und 6. Subjekt-Objekt-Wechsel aus dem vorderen Mittelfeld (z.B. *Dann schenkte [der Mann]_{(+)Th1} den Wein ein. Ich grüßte [Θ]_{Th1}*).

References

1. Hoffmann, Ludger (1993): Thema und Rhema in einer funktionalen Grammatik. In: Peter Eisenberg und Peter Klotz (Hg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett, S. 135–149.
2. Hoffmann, Ludger (1997): C6 Thematische Organisation von Text und Diskurs. In: Gisela Zifonun, Ludger Hoffmann und Bruno Strecker: *Grammatik der deutschen Sprache*, Bd. 1, 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 508–591.
3. Hoffmann, Ludger (2016): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: ESV.
4. Ehlich, Konrad (1979): *Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philologische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System*. Zugl.: Berlin, Diss., 1976. Frankfurt a. M. [u.a.]: Lang.
5. Ehlich, Konrad (2007a): *Anadeixis und Anapher*. In: ders. (Hg.): *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd. 2., 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 25–44.
6. Ehlich, Konrad (2007b): *Deixis und Anapher*. In: ders. (Hg.): *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd. 2., 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 5–24.
7. Ehlich, Konrad (2007c): *Denkweise und Schreibstil. Schwierigkeiten in Hegelschen Texten: Phorik*. In: ders. (Hg.): *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd. 2., 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 175–194.
8. Spiekermann, Wienke (i.V.): *Anapher (er/sie/es) und thematische Organisation als Lerngegenstand in der Grundschule*. (Dissertationsprojekt, TU Dortmund)

9. Vygotskij, Lev S. (1934/2017): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. 3., neu ausgestattete Aufl. Hg. v. Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Citation note: Spiekermann W. Die Anapher als Lerngegenstand – kindliche Themafortführung beschreiben und bewerten. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-12

Copyright: © 2022 Wienke Spiekermann

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die komplexe Nominalphrase: Grammatik und mentale Prozesse

Lirim Selmani¹

¹Münster

Keywords: Nominalphrase, Attribuierung, Integration

1 Einleitendes

Im Deutschen tendiert die Nominalphrase zu einer Komplexität, die andere Phrasen nicht erreichen. Sie kann im Vor- und Nachfeld – gemeint ist die Topologie der Nominalphrase – expandiert werden. Das Vorfeld ist ein Flexionsraum, in dem flektierbare Ausdrücke, vornehmlich Adjektive, erscheinen. Das Vorfeld wird oft mit dem Determinativ eröffnet. Ist das Nachfeld nicht besetzt, bildet der nominale Kopf, der immer das Zentrum der Phrase darstellt, die rechte Phrasengrenze. Im Nachfeld erscheinen syntaktisch schwere Modifikatoren: Präpositionalphrasen, Relativsätze, aber auch Adverbphrasen und Nominalphrasen. Diese Ausdrücke kennzeichnen das Nachfeld als einen Raum der Formkonstanz. Funktional und kommunikativ-pragmatisch überschneiden sich Vorfeld und Nachfeld darin, dass sie Räume der Restriktion sind, deren syntaktischer Reflex das Attribut ist, das eine Nominalphrase voraussetzt, an die es angedockt ist. Alle Elemente sind auf den Kopf der Phrase hingeeordnet. Der Kopf ist nicht nur syntaktisches Zentrum, sondern steuert auch die mentale Verarbeitung des aufgebauten Gegenstandsbereichs.

2 Restriktion als syntaktische Prozedur

Hoffmann (2003) [1] arbeitet in seiner "Funktionalen Syntax" unterschiedliche syntaktische Basisprozeduren in Anlehnung an Ehlich (2007 u.a.) [2] heraus. Als Basisprozedur ist zunächst die „Integration“ (Hoffmann 2003, S. 27 ff.) [1] zu nennen, die in mehrere Subtypen zerfällt.

Sprachmittel verbinden sich zu einer Funktionseinheit, in der die Funktion des einen auf die Funktion des anderen Mittels hingeeordnet ist und diese Funktion unterstützt, ausbaut oder ausdifferenziert. In der Integration erscheint eine Funktion auf mehrere Träger verteilt. Sie lässt einen bzw. den ursprünglichen Träger prägend bleiben. Die Funktion des Ganzen ergibt sich aus der dominant gesetzten Funktion eines Teils, der Basis der Konstruktion. In Phrasen ist es der Kopf, der die Funktion der ganzen Einheit prägt und die Basis bildet. (Ebd., S. 27) [1]

Die Integration ist demnach eine Prozedur, die der Bildung von Phrasen als Funktionseinheiten dient. Phrasen haben einen Kopf. Mit dem Kopf allein ist oft der kommunikative Zweck der Funktionseinheit nicht zu erreichen: „So kann die Hintereinander- oder Parallelschaltung integrativer Prozeduren erforderlich sein“ (ebd.) [1]. Für den Nominalphrasenaufbau ist die integrative Prozedur der „Determination“, die kommunikative Inanspruchnahme geteilten Wissens (vgl. Ehlich 2003) [3], konstitutiv (vgl. Hoffmann 2003, S. 56 ff.) [1]. Der nominale Kopf kann oft nicht alleine stehen. So verbinden sich Gattungsnamen mit einem Artikelwort: *Der Tisch ist rund*, **Tisch ist rund*. Der Ausbau der Nominalphrase wird mittels der Prozedur der „Restriktion“ (ebd., S. 47 ff.) [1] realisiert. Mit restriktiven Prozeduren wird der Gegenstandsbereich so eingeschränkt, dass seine Auffindung dem Hörer erleichtert wird.

Die nominale Restriktion beschränkt den Gegenstandsbereich. Sie unterstützt die Konstitution des Gegenstands, die oft nur mehrzünftig möglich ist. Reicht aufgrund der Zugänglichkeit des Gegenstands ein Ausdruck (Anapher, Persondeixis, Eigennamen), wird kein restriktiver Ausdruck verwendet. Insbesondere Nominalphrasen erhalten restriktive Erweiterungen. (Ebd., 47) [1]

Als restriktive Sprachmittel kommen differente Ausdrucksmittel in Frage. In artikellosen Nominalphrasen verbinden sich oft Ausdrücke mit gleicher prozeduraler Qualität (*nette Männer*). Kommt das Determinativ ins Spiel, entsteht ein operativ-symbolischer Prozedurenkomplex (*die netten Männer*). Da

Nominalphrasen, einfache und komplexe, einen Redegegenstand entwerfen, sind sie konstitutiv für die Bildung von Sätzen. In Sätzen wird ein vollständiger Gedanke ausgedrückt, der in „seiner Abgeschlossenheit [...] eine minimale Totalität“ (ebd., S. 79) [1] repräsentiert. In Subjektfunktion verbinden sich Nominalphrasen mit der Prädikation – alles, was über den Gegenstand gesagt wird –, zu einer höheren Funktionseinheit. Das Verfahren der Satzbildung nennt Hoffmann (2003, S. 79 ff.) [1] „Synthese“, die stets im Satz einmündet. In seiner maximalen syntaktischen Ausdehnung verbindet sich das Verb mit weiteren Komplementen.

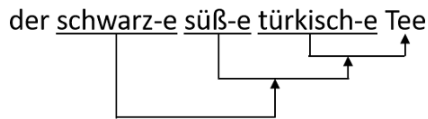
3 Nominalphrase: Ausbau im Vorfeld

Die Nominalphrase kann mit Determinativen eröffnet werden. Determinative sind Ausdrücke, die einen spezifischen Wissensstatus markieren (vgl. Hoffmann 2007b) [4]. Sie haben als ihren primären Zweckbereich die Determination, die kommunikative Inanspruchnahme geteilten Wissens. Unmittelbar an der Determination wirkt der definite Artikel.

Die Determination ist wissensbezogen und operiert auf dem Hörerwissen. Sie unterstützt die Verarbeitung des versprachlichten Wissens, indem sie das Gemeinte in einem Wissensrahmen lokalisiert. Für die Verarbeitung müssen Wissensressourcen (Vorwissen, Laufwissen, Weltwissen, Sprachwissen etc.) genutzt werden, um das Gemeinte aufzufinden. (Hoffmann 2016, S. 108) [5]

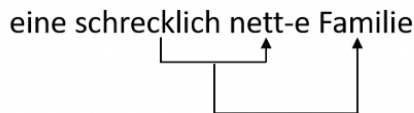
Die Flexion der Determinative ist kopfgesteuert. Das Substantiv als Kopf der Nominalgruppe überträgt seine flexivischen Merkmale auf das Determinativ. Determinativ und Kopf bilden eine nominale Klammer – Klammerstrukturen sind für das Deutsche spezifisch: Satzklammer, Nebensatzklammer. Die Voranstellung des Determinativs in der Nominalgruppe erzeugt einen Flexionsraum im Vorfeld. Zwischen Determinativ und Kopfnomen sind Ausdrücke zu positionieren, die der Flexion zugänglich sind. Das Determinativ spielt formal-grammatisch, morphologisch eine entscheidende Rolle: Es markiert den Kasus des Kopfes, der – außer in Subjektposition – verbgesteuert ist. Das Determinativ – die einzelnen Wortformen lassen sich gut voneinander unterscheiden – kompensiert, disambiguiert zu erheblichen Teilen den nominalen Formensynkretismus. Man denke hier nur an Feminina, die im Singular alle endungslos sind und damit keine Kasusflexive aufweisen. Prominent besetzen den Zwischenbereich Adjektive. Determinative, Adjektive und Substantive gehören flexionsmorphologisch zum nominalen Bereich. Sie flektieren mit denselben klassenbildenden Kategorien: Genus, Kasus und Numerus. Aus diesem Grund ist das Vorfeld ein Flexionsraum: Die Einheiten sind von gleicher morphologischer Qualität.

Die Paradeposition deutscher Adjektive ist der Bereich zwischen Artikel und Kopfnomen (vgl. Selmani 2020; Hoffmann 2016, S. 159 ff.) [6] [5]. So ist die syntaktische Basisfunktion des Adjektivs das Attribut – das Attribut ist die syntaktische Reflexion der Restriktion. Daher sind als Adjektive nur solche Ausdrücke zu klassifizieren, die sich prinzipiell mit Substantiven kombinieren lassen (vgl. Hoffmann 2016, S. 164) [5]. Adjektive kommen in Nominalphrasen so häufig vor, dass man die Struktur DET + ADJ + NOM als Standardfall der komplexen Nominalphrase sehen könnte. Die Elementarität der adjektivischen Restriktion und Charakterisierung lässt sich auch anhand des Erwerbs zeigen. Als ausgebaute Nominalphrasen setzen Kinder ab der zweiten Klasse vor allem solche ein, die mit restriktiven Adjektiven erweitert sind. Erst ab der vierten Klasse ist eine Nachfeldbesetzung zu beobachten (vgl. Augst/Disselhoff/Henrich/Pohl/Völzing 2007) [7]. Die Adjektivflexion ist artikelgesteuert. Das Kopfnomen überträgt seine Flexionsmerkmale auf das Artikelwort, das dann flexematisch auf das Adjektiv einwirkt. Die Zusammengehörigkeit von Artikel, Adjektiv und Kopfnomen wird nicht nur mittels der Nominalklammer gekennzeichnet, sondern auch durch morphologische Kongruenz. Das Adjektiv als wichtigstes Charakterisierungselement erscheint in der Nähe des zu Charakterisierenden. Hier wirkt also ein von Behaghel (1909) [8] beobachtetes Prinzip: Was zusammengehört, wird zusammengestellt. Dieses Anordnungsprinzip kommt der hörerseitigen Verarbeitung entgegen, wie noch gezeigt wird. Dem Ausbau mit Adjektiven sind kaum Grenzen gesetzt. So können, vornehmlich in der Schriftlichkeit, mehrere Adjektive das Vorfeld besetzen: *der schwarze süße türkische Tee*. Man sieht an den Adjektivendungen, dass alle Adjektive flektiert sind. Das letzte, das kopfnahes Adjektiv bezieht sich direkt auf das Nomen, das zweite bezieht sich auf die Verbindung des letzten Adjektivs mit dem Nomen, das erste bezieht sich auf die Verbindung dieser Verbindung. Die Flexion ist ein Indiz dafür, dass hier drei Adjektivphrasen vorliegen, die in ihrer phrasenbildenden Funktion am Aufbau der Nominalphrase beteiligt sind. Das letzte Adjektiv ist die Erweiterung des Nomens, das zweite die Erweiterung dieser Erweiterung und das erste wiederum die Erweiterung dieser Erweiterung.



Aufgrund der schweren Verarbeitbarkeit können Teile ins Nachfeld ausgelagert werden. Dann werden die Adjektive zu Präpositionalphrasen umgewandelt: *der schwarze süße Tee aus der Türkei*. Solche Entlastungsstrategien erleichtern das Hörerseitige Verstehen.

Flektierten Adjektiven kann ein unflektiertes Adjektiv vorangehen, das dann nicht adnominal ist, sondern adadjektivisch. Mit dem unflektierten Adjektiv wird nicht das Nomen charakterisiert, vielmehr das adnominale Adjektiv modifiziert. Diese beiden Adjektive verbinden sich, anders als im obigen Beispiel, zu einer komplexen Adjektivphrase, die mit ihrer kompletten Struktur auf das Kopfnomen zu beziehen ist.



Im Vorfeld kann das Kopfnomen durch eine einschränkende Nominalphrase erweitert werden. Diese Nominalphrase erscheint im Genitiv (vgl. Hoffmann 2016, S. 173 ff.) [5] und ist artikellos (**das Omas Fahrrad*). Kommt der Artikel zum Einsatz, wechselt das Genitivattribut das Feld, es wandert ins Nachfeld (*das Fahrrad Omas*). Die Artikellosigkeit bei vorangestellten Genitiven ist damit zu erklären, dass das Determinativ die Genitivnominalphrase nicht überbrücken kann. Diese blockiert den Bezug zum Bezugsnomen. In der Mündlichkeit kann der possessive Dativ Abhilfe leisten (*der Oma ihr Fahrrad, Oma ihr Fahrrad*). An dieser Stelle lässt sich als Muster festhalten: Folgt oder geht eine Nominalphrase einer anderen voran, ist diese Kategoriengleichheit so zu verstehen, dass eine Nominalphrase Attribut der anderen ist (das Erweiterungsnomen ausgenommen). Das Genitivattribut ist im Gegenwartsdeutschen relativ produktiv, auch wenn die *von*-Phrase als analytischer Genitiv eine Konkurrenzform darstellen mag (*das Fahrrad von Oma*). In der *von*-Phrase ist *von* in possessiver Lesart keine Präposition. Man könnte dann bei *von* von der Grammatikalisierung eines analytischen Genitivmorphems sprechen. Ist das Fahrrad ein Geschenk der Oma, ist *von* eine Präposition. Der Genitivkasus ist keine Relikterscheinung. Er ist als Objektkasus zwar nicht mehr so produktiv wie im Mittelhochdeutschen, als Attributkasus ist er aber stabil. Der Genitiv ist, anders als Akkusativ und Dativ, deutlich markiert. Das Genitivmorphem *-s* kommt bei Maskulina und Neutra zum Einsatz. Der Genitiv kann differente Beziehungen zum Kopfnomen ausdrücken. Im Vorfeld ist der Genitiv vor allem ein *genitivus auctoris* (*Goethes Gedichte*) oder ein *genitivus possessivus* (*Goethes Dokumente*).

Im Vorfeld können auch restriktive Partizipialattribute erscheinen, die zu einer besonderen Komplexität des Vorfeldes führen. Als solche sind nicht etwa Partizipien zu verstehen (*der gestiefelte Kater*), sondern vor allem solche, die sich mit weiteren Modifikatoren verbinden: *der dort wohnende Professor; die in Münster lebenden Professorinnen*. Als Modifikatoren der Partizipien kommen verschiedene semantische Klassen von Adverb- und Präpositionalphrasen vor. Dies ist kein Zufall, erscheinen diese doch auch im Nachfeld. Es gibt also ein ganz bestimmtes Repertoire von Einheiten, die als Partizipanten der Nominalphrase in Frage kommen. Das Vor- und Nachfeld sind keine Räume für beliebige Einheiten. Es liegt in der Argumentstruktur der Partizipien, welche Modifikatoren zu wählen sind. So fordert *wohnen* eine Lokalgängung als Komplement (*dort*), *leben* verbindet sich mit dem Lokalsupplement *in Münster*.

Kombinationen dieser Restriktionseinheiten sind im Vorfeld bei Adjektiven und Partizipialattributen möglich: *das schöne, sich in Münster befindende Haus*. Das Genitivattribut im Vorfeld muss nicht unmittelbar vor dem Kopf positioniert werden. Zwischen Genitivnominalphrase und Kopfnomen kann ein Adjektiv stehen: *Hannas nette Kollegin*. Voranstellung des Adjektivs ist ungrammatisch: **nette Hannas Kollegin*. Die Abfolge in der Nominalgruppe ist also relativ fest (vgl. Hoffmann 2018, S. 41) [9].

Das Vorfeld, genauer, der Bereich zwischen Determinativ und Bezugsnomen, ist ein Attribuierungsraum, der offen für Flexion ist. Attribute erscheinen in der Regel kopfnah, in der Nähe des Kopfnomens – die semantische Nähe schlägt sich nieder in einer topologischen. Attribute setzen einen Anker voraus, weil sie eine Satzfunktion zweiter Art sind. Ankerpunkt der Attribute ist das Kopfnomen, um das sich restriktiv die Attribute gruppieren. Die Attribute bereiten den Weg zum Gegenstandsbereich vor. Sie restringieren im Vorfeld den Referenzbereich zwecks besserer Identifizierbarkeit des Gegenstandes. Als Sprachmittel der Restriktion im Vorfeld stellt das Deutsche zur Verfügung: Adjektive, Nominalphrasen im Genitiv, Partizipialattribute.

4 Nominalphrase: Ausbau im Nachfeld

Das Nachfeld der Nominalphrase ist ein Restriktionsraum, aber kein Flexionsraum, sondern ein Raum der Formkonstanz. Hier erscheinen nicht flektierbare Einheiten. Auch hier können mehrere Ausdrücke stehen. Da das Nachfeld für Flexion nicht offen ist, können dort Adverbphrasen platziert werden, weiterhin Präpositionalphrasen und Relativsätze – syntaktisch schwere Elemente, die zu einer Komplexität des Nachfeldes führen können. Die einzige Einheit, die Flexionsmerkmale aufweist, ist die Nominalphrase im Genitiv.

Die Besetzung des Nachfeldes durch Adverbphrasen (vgl. Hoffmann 2007a) [10] unterliegt Restriktionen. So können modifikative Adverbien wie *gerne* dort nicht erscheinen. So wie die lexikalische Füllung des Kopfnomens das Adjektiv selegiert, so selegiert sie Adverbien. Vor allem temporal und lokal situierende deiktische Adverbien verbinden sich restriktiv mit dem Kopfnomen: *die Sitzung heute, das Haus dort* (vgl. Hoffmann 2016, S. 179) [5]. Diese Restriktion macht deutlich, dass das Attribut keine Basisfunktion des Adverbs ist. Adverbphrasen können durch weitere Adverbphrasen erweitert werden, so dass dann eine komplexe Adverbphrase vorliegt: *das Haus dort drüben*.

Präpositionalphrasen als Attribute im Nachfeld sind produktiver als Adverbphrasen, weil hier weitaus weniger Restriktionen zu erwarten sind (vgl. Selmani 2019, S. 125 ff.) [11]. Da Präpositionalphrasen schwere Phrasen sind, kann die Nominalphrase eine besonders komplexe Form annehmen (*die flotten Kinder mit den roten Mützen*). Oft finden sich dort Mehrfachbesetzungen: *die Kinder aus Lönneberga mit den vielen Spielzeugen aus Deutschland*. Solche Kumulationen sind vor allem spezifisch für das schriftsprachliche Register. Die hohe Vorkommensfrequenz von Präpositionalphrasen im Nachfeld der Nominalphrase hängt auch damit zusammen, dass Substantive eine spezifische Präpositionalphrase als Komplement regieren können. Zumeist handelt es sich um Deverbative, die die Valenz der Basen weitervererben: *Hoffnung auf bessere Zeiten, die Suche nach der verlorenen Zeit*. Es sind aber nicht ausschließlich Rektionssubstantive, die als Bezugsausdrücke in Frage kommen: *Giftanschlag auf russischen Oppositionspolitiker*.

Relativsätze als Nebensätze sind Attributsätze (vgl. Hoffmann 2016, S. 180 ff.) [5]. Auch hier sind dem Einsatz im Nachfeld kaum semantisch-pragmatische Grenzen gesetzt. Prinzipiell kann jede Nominalphrase mit einem Relativsatz erweitert werden. Die meisten Relativsätze sind restriktiv. Appositive Relativsätze verbinden sich vor allem mit Eigennamen. Mehrfachbesetzung durch Relativsätze ist nicht möglich. Der Umfang eines Relativsatzes führt zu einer Komplexität der ganzen Phrase. Das den Relativsatz einleitende Relativum muss nicht kasusidentisch sein mit dem Bezugsnomen: *meiner Mutter, die heute sechzig wird*.

Das restriktive Genitivattribut erscheint oft dann im Nachfeld, wenn dem Bezugsnomen ein Determinativ vorangeht: *die Gedichte Goethes*. Im Nachfeld kann der Genitiv unterschiedliche Beziehungen zum Kopfnomen ausdrücken: genitivus subiektivus/objektivus (*die Hinrichtung des Henkers*), genitivus partitivus (*die Hälfte eines Lebens*), genitivus possessivus (*die Stifte meiner Schüler*).

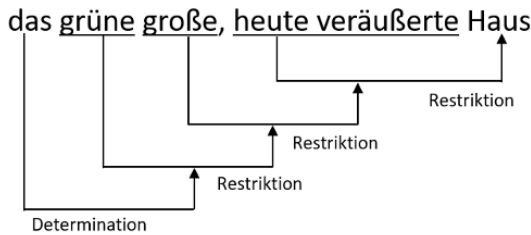
So wie im Vorfeld auch sind im Nachfeld Kombinationen von diesen Einheiten möglich, wobei spezifische Abfolgemuster zu beachten sind (vgl. ebd., S. 479 ff.) [5]. Dabei erscheint das Genitivattribut in unmittelbarer Nähe des Kopfnomens: *die Gedichte Goethes dort*; **die Gedichte dort Goethes*; *die Gedichte Goethes, die ich schon immer lesen wollte*; **die Gedichte, die ich schon immer lesen wollte, Goethes*. Eine Erweiterung nach dem Relativsatz ist kaum denkbar: *das Haus dort, das ich kaufen wollte*; *??das Haus, das ich kaufen wollte, dort*. Problemlos kombinierbar sind Adverb- und Präpositionalgruppen: *die Fliege dort drüben an der Decke*; *die Fliege an der Decke dort drüben*.

5 Nominalphrase: Grammatik und mentale Prozesse

Im Vorfeld und Nachfeld ausgebaute Nominalphrasen – in dieser Komplexität sind sie in Diskursen weniger zu erwarten – verlangen dem Hörer viel ab. Nicht selten kommt es zu Verzögerungen beim Verstehen, zu einer „Attribuierungskomplikation“ (Schmidt 1993) [12]. Der Zweck solcher Erweiterungen besteht darin, „das mögliche Gemeinte soweit auf ein Singuläres [...] einzuschränken, dass das faktische Gemeinte sich deutlich [...] nachvollziehbar herauskristallisiert“ (Hoffmann 2003, S. 47) [1]. Die zeitliche Abfolge der Teile in der Nominalphrase entspricht der Verarbeitungsreihfolge im mentalen Bereich des Hörers. Entscheidend für das Verstehen des Hörers ist zunächst das Erkennen der Grenzen einer Funktionseinheit (vgl. Hoffmann 2016, S. 479) [5].

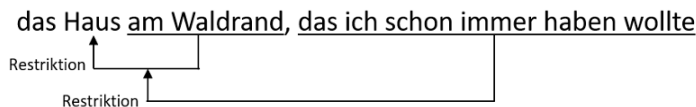
Das Vorfeld ist als ein Raum der *Vorschau*, das Nachfeld als ein Raum der *Nachschau* zu begreifen. Da Determinativ markiert die linke Phrasengrenze und eröffnet dem Hörer das Vorfeld. Primär wird dem Hörer mit dem Artikelwort operativ ein gemeinsames Wissen signalisiert. In einer Vorschau präsentieren

sich dem Hörer die restriktiven Mittel im Vorfeld. Den Kopf, die Basis der Funktionseinheit, rezipiert er als schon restringierte Einheit, als fertiges Bild. Die Voranstellung der Attribute im Flexionsraum führt zu einer zentrifugalen, progressiven Verarbeitung im Wissen. Die Teile drängen zum Kopfsubstantiv hin. Den mentalen Prozess, der sich im Hörerwissen abspielt, kann man sich so vorstellen:



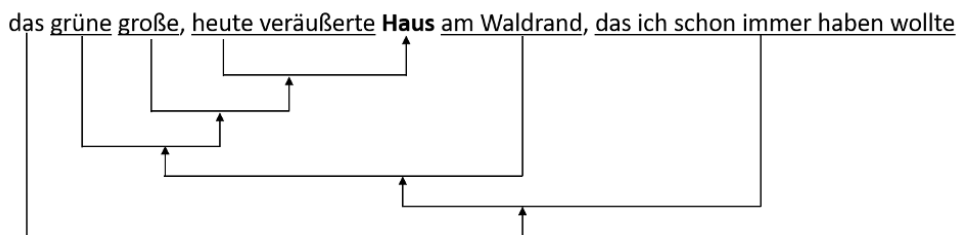
Die im Vorfeld erweiterte Nominalphrase ist ein Prozedurenkomplex. Der Kopf als Symbolfeldausdruck wird durch die symbolischen Adjektive und durch das deiktische Adverb charakterisiert. Das Determinativ ist operativ. Die Reihenfolge der Verarbeitung ist wie folgt zu paraphrasieren: Das, was kopfnah ist, wird zuerst verarbeitet (*heute veräußerte*). Dann kommt die Verarbeitung der kopffernen Elemente (*grüne große*). Diese Elemente sind auf die Basis (*Haus*) hingeeordnet, die für das hörerseitige Verstehen hinreichend restriktiv charakterisiert wird.

Im Nachfeld ist dasselbe Prinzip zu beobachten: Einheiten in unmittelbarer Kopfnähe werden zuerst als charakterisierende Sprachmittel verarbeitet. Kopferne bedeutet spätere Verarbeitung. Im Unterschied zum Vorfeld erfolgt die Verarbeitung in einer Nachschau, zentripetal, regressiv. Der Hörer muss auf die zu restringierende nominale Basis zurückorientiert werden:



Das Präpositionalattribut *am Waldrand* wird regressiv auf das Kopfnomen bezogen. Dies stellt den ersten Schritt der Eingrenzung dar. Diese Eingrenzung wird dann mit dem Relativsatz weiter eingegrenzt. Bei restriktiver Mehrfachbesetzung sind Restriktionen immer Restriktionen von Restriktionen.

Im Fall einer Vor- und Nachfeldbesetzung kommt es zu einer progressiven und regressiven Restriktion des Gegenstandsbereichs. Hier haben wir es mit einer komplexen Prozedurenanhäufung zu tun, wie sie in Sätzen vorkommen. Auch der Umfang gleicht dem Umfang von Sätzen, so dass man annehmen könnte, komplexe Nominalphrasen seien kondensierte Sätze. Die Nominalphrase bildet eine einzige Funktionseinheit, wie auch daran zu erkennen ist, dass sie mit ihrer kompletten internen Struktur das Vorfeld des Satzes besetzen kann.



Zunächst erfolgt die Restriktion im Vorfeld. Bei der Basis angekommen wird im Nachfeld die schon mehrfach restringierte Basis weiter restringiert. So hat der Hörer ein Wissen über das so versprachlichte *Haus*.

Für das Hörerverstehen ist das Erkennen der Grenzen der Funktionseinheiten von großer Bedeutung. Es ist davon auszugehen, dass der Hörer sich bei der Verarbeitung der komplexen Phrase an der Basis orientiert, die durch die Großschreibung markiert ist, und dann die progressive, gefolgt von der regressiven, Restriktion vornimmt. Die Phrase wird (auch beim Lesen) in ihrer Ganzheit wahrgenommen, was dem Verstehen des Satzes entgegenkommt. Sätze bestehen unmittelbar aus Phrasen. Das Erkennen der Phrasengrenzen korreliert mit dem Erkennen der Satzgrenzen.

References

1. Hoffmann, Ludger (2003): Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren. In: ders. (Hg.): Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 18–121.
2. Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
3. Ehlich, Konrad (2003): Determination – eine funktional-pragmatische Analyse am Beispiel hebräischer Strukturen. In: Ludger Hoffmann (Hg.): Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 307–334.
4. Hoffmann, Ludger (2007b): Determinativ. In: ders. (Hg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 293–356.
5. Hoffmann, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: ESV.
6. Selmani, Lirim (2020): Adjektiv. Heidelberg: Winter.
7. Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten; Völzing, Paul-Ludwig (2007): Textsortenkompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a. M. [u.a.]: Lang.
8. Behaghel, Otto (1909): Beziehung zwischen Umfang und Reihenfolge von Satzgliedern. In: Indogermanische Forschungen 1909/25/1, S. 110–141.
9. Hoffmann, Ludger (2018): Syntax – formal und funktional. In: Ludger Hoffmann, Volha Naumovich und Lirim Selmani (Hg.): Funktionale Grammatik und Sprachvergleich. Berlin: ESV, S. 15–48.
10. Hoffmann, Ludger (2007a): Adverb. In: ders. (Hg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 223–264.
11. Selmani, Lirim (2019): Präpositionen des Deutschen. Mit kontrastiven Analysen zum Albanischen. München: iudicium.
12. Schmidt, Jürgen E. (1993): Die deutsche Substantivgruppe und die Attribuierungskomplikation. Tübingen: Niemeyer.

Citation note: Selmani L. Die komplexe Nominalphrase: Grammatik und mentale Prozesse. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten. Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-11

Copyright: © 2022 Lirim Selmani

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Cartoon Sprache - Musik - Literatur

Claudia Sassen¹

¹Dortmund

Keywords: Binnenwiederholung, Jakob Romanson, Gebrauchstext



STARTERKIT ANTI-STOTTERTRAINING

AUS UNTERRICHT UND FORSCHUNG

Jakob Romanson, grinsdebile Manifestation der aberwitzigen Poetik & Grammatik-Verbindung, schult seine Teilnehmer anhand attraktiver Texte und deren schöpferischem Einsatz. In dem Bewusstsein, dass sich der poetische Text vs. Gebrauchstext beliebig wiederholen lässt, arbeitet der nebenberufliche Ökonom fieberhaft an Variationen, die durch Binnenwiederholung die Repetition phrasaler Texteinheiten völlig überflüssig machen und so einer Übermüdung seiner Probanden vorgreift. Ein Blick in sein geheimes Notizbuch offenbart bereits solch linguistische Schönheiten wie Halalililienlila, Nebenebenennennen und Rokokokokoskokon.

Citation note: Sassen C. Cartoon Sprache - Musik - Literatur . In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-21

Copyright: © 2022 Claudia Sassen

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Sprache und Musik in der (linguistischen) Forschung: Ursprung, Verarbeitung und Potentiale für die Sprachförderung

Kerstin Leimbrink ¹

¹Dortmund

Keywords: Prosodie, Spracherwerb, Sprachförderung

„Menschen können es in der Musik zu hoher Kompetenz mit Stimme oder Instrumenten bringen, entscheidend ist aber die Universalität: Jeder Mensch kann die musikalischen Grundelemente wahrnehmen.“

(Hoffmann 2011, S. 172) [1]

1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprache und Musik

Der Pianist Igor Levit wird nach einem Konzert nach den Hauptaussagen in Beethovens 2. Klavierkonzert gefragt. [2] Seine Antwort verweist auf einen Hauptunterschied zwischen Musik und Sprache: Es gibt keine Kausalität zwischen Musik und Hörschaft, die derart ausgestaltet ist, dass Musik quasi falsch oder defizitär gehört werden kann. Beim Hören von Musik geht es vielmehr um individuelles emotionales Erleben, das auch physiologisch messbar sein kann (z.B. Gänsehaut, erhöhter Blutdruck).

Der Psychologe Aniruddh Patel beschreibt den Unterschied zwischen Musik und Sprache so: „Try to transform your last published paper into a piece of music, so that someone (who has not read the paper) is able to understand its content“ (Patel 2008, S. 329) [3].

Beide, Levit und Patel, verweisen auf die Abwesenheit konventionell fixierter Bedeutung in der Musik. Dies führt zu der generellen Unterscheidung zweier koexistierender Systeme: Sprache ist im Kern ein System zum Transfer von Wissen und Erfahrung, ist Mittel zum Ausdruck und Austausch von Gedanken, Informationen und zum Erkenntnisgewinn (vgl. Ehlich 1998) [4]. Musik dagegen ist im Kern ein System zum Hervorrufen und zum Transfer von Emotionen und zur Modulierung von Stimmungen. Während Sprache mittels Schallwellen vom Mund übertragen wird und der restliche Körper für andere Handlungen frei bleibt, geschieht musikalisches Handeln mittels Stimme und/oder Instrument, wobei der gesamte Körper bei der Klangerzeugung eingebunden ist. Musizieren setzt ab einem bestimmten Niveau in höheren Maßen den gekonnten Umgang mit der Stimme bzw. einem Instrument voraus als dies beim Sprechen der Fall ist.

Die Gemeinsamkeiten von Sprache und Musik sind jedoch weitreichender und zahlreicher als die Unterschiede. Sprache und Musik

- sind universelle menschliche Ausdrucksformen, die kulturspezifisch geprägt und von einer sozialen Umgebung abhängig sind.
- sind in der Praxis auf kooperatives und koordiniertes Handeln angelegt (z.B. in einem Gespräch oder in einem Konzert). Die Handelnden sind gemeinsam anwesend und koordinieren ihr Handeln durch Sprecherwechsel, durch die Vergabe von Einsätzen, durch äußere Anzeichen des Verstehens wie Blickkontakt, Nicken und Mimik. Die Intonation wird synchronisiert, es erfolgt eine Anpassung an die Tonlage und an das Sprechtempo des Gegenübers, die Instrumente werden gestimmt usw.
- sind wahrscheinlich evolutionär gemeinsam verankert und genetisch angelegt.
- werden von Generation zu Generation tradiert. Die sprachlichen bzw. musikalischen Komponenten werden aber extragenetisch durch Lernen und Lehren weitergegeben, leben in der Veränderung und sind an menschliche Praxisfelder geknüpft.
- werden in der Ontogenese über gemeinsame prosodische Elemente erworben, die in der Terminologie ähnlich sind. Dazu zählen z.B.
 - Akzent und Rhythmus in der Sprache vs. Metrik, Rhythmik und Takt in der Musik,
 - Tonhöhe (Tonhöhenverlauf) in der Sprache vs. Melodik in der Musik,
 - Lautstärke vs. Dynamik,

- Sprechgeschwindigkeit vs. Tempo,
- Stimmfärbung vs. Klangfarbe und
- Pausen in beiden Domänen.
- sind syntaktische Systeme, die komplexe, hierarchisch strukturierte Sequenzen verwenden, die auf impliziten Strukturnormen beruhen. Die syntaktische Verarbeitung beinhaltet die Integration diskreter Elemente (z.B. Wörter, Töne und Akkorde) in Strukturen höherer Ordnung (z.B. Sätze in der Sprache und harmonische Sequenzen in der Musik) nach einer Reihe von kombinatorischen Prinzipien und auf der Folie eines Hintergrundsystems.
- teilen sich kognitive Repräsentationen und neuronale Ressourcen, die Mustercharakter haben können und von einer Konstellation abhängig sind.

2 Prosodie

Eine zentrale Schnittstelle von Sprache und Musik ist die Prosodie. Unter Prosodie (auch: Intonation), von (Alt-)Griechisch ‚das Hinzugesungene‘, die melodische Gliederung gesprochener Sprache, werden in der Linguistik die musikalischen Qualitäten der gesprochenen Sprache zusammengefasst. Dazu gehören die Tonhöhenbewegungen beim Sprechen, die Lautstärke, die Dauer von Segmenten, die Klangfarbe und die Pausengliederung wie auch der Rhythmus und der Takt. Im Deutschen kennzeichnet die Intonation u.a. den Satzmodus, Bedeutungsunterscheidungen bzw. -spezifizierungen, den Ausdruck von Emotionen – besonders bei Interjektionen wie *hm* – und gewichtet Äußerungsteile.

Die Verwendung prosodischer Merkmale unterscheidet sich in der Sprache zu Erwachsenen und zu kleinen Kindern. Prosodisch charakteristisch bei der kindgerichteten Sprache (KGS) ist die Tonhöhe. Während die normale Sprechstimme einer Frau bei ca. 220 Hz verortet wird, variiert sie in der KGS zwischen 250-650 Hz. Ein variiertes Tonhöhenverlauf und ein großes Tonhöhenpektrum sorgen für Aufmerksamkeit und motorische Aktivität des Säuglings und motivieren zu vokalen Äußerungen und zu Körperbewegungen. Funktionen von KGS sind die Erregung von Aufmerksamkeit, das Herstellen eines gemeinsamen Handlungsraums und das Erkennen von Wort- und Phrasengrenzen. KGS ermöglicht es, Regelmäßigkeiten über die Anordnung von sprachlichen Mustern wie Phonemen, Wörtern und Phrasen zu erwerben.

Sowohl in der Sprache als auch in der Musik finden sich universelle Intonationsmuster für bestimmte kommunikative Absichten, z.B. werden zur Beruhigung ein enger Tonraum und fallende Tonhöhenbewegungen verwendet, ähnlich ist es bei Wiegen- und Schlafliedern (vgl. Szagun 2013; Patel 2008) [5] [3]. In der Musik (Affektenlehre) stehen bestimmte musikalische Intervalle für bestimmte Emotionsausdrücke. Freude zeigt sich bei Sprache und Musik in aufsteigenden Melodielinien, einem höheren Frequenzbereich, einer größeren Variabilität der Frequenz, einer größeren Lautstärke und einem schnelleren Tempo.

3 Ursprung und Verarbeitung

Wir kommen nun zu der Frage, ob es einen gemeinsamen rhythmisch-prosodischen Ursprung von Sprache und Musik gibt. Konsens besteht in der Forschung weitgehend darüber, dass der Sprache in der Evolution eine wenig artikulierte gesangsartige Protosprache vorausgeht (vgl. Jespersen 1922; Wray 2000; Mithen 2006) [6] [7] [8]. Die musikalischen Elemente waren in der frühen Sprachgeschichte reichhaltiger als heute. In der Musikwissenschaft gibt es drei prominente Ursprungstheorien:

- a. *The Singing Neanderthals* (Mithen 2006) [8]
- b. Musilanguage-Modell (Brown 2000) [9]
- c. Mixed-Origins-of-Music-Theorie (Altenmüller/Kopiez 2015) [10]

Mithen (2006) [8] versucht durch Rückschlüsse auf heutige Affenarten und Fossilien die Ursprünge der lautlichen Kommunikation zu ergründen. Laut DNA-Analysen teilten sich Menschen vor acht bis sieben Millionen Jahren mit einigen afrikanischen Affenarten einen gemeinsamen Vorfahren. Primaten kommunizierten mit einem gemeinsamen Repertoire an Ruf- und Klangsignalen. Die Tonhöhe und deren Variation ist das zentrale Merkmal der Kommunikation. Mithen geht von einer Proto-Musiksprache aus, die er mit *Hmmmm* abkürzt. Gesten und Laute sind danach

- holistisch: Sie werden von Primaten nicht arbiträr genutzt, sondern gelten als einzelne, nicht kompositorisch verwendbare Äußerungen, die eine festgelegte Bedeutung haben. Artgenossen wurden durch Begrüßungen, Kommandos, Drohungen und Forderungen quasi gesteuert.

- manipulativ: Die Affen versuchten, das Verhalten ihrer Artgenossen zu beeinflussen bzw. bestimmte Reaktionen auszulösen.
- multi-modal: Diese Eigenschaft wird nur den Menschenaffen zugeordnet. Es werden sowohl Gesten als auch lautliche Formen gleichzeitig genutzt.
- mimetisch: Dieses Merkmal gilt für die frühen Menschen und bezieht sich auf die Fähigkeit, Geräusche, Lebewesen und Aktionen nachzuahmen. Dieses Element kam evolutionär erst später hinzu.
- musikalisch: Insbesondere Gibbons und Blutbrustpaviane verwenden rhythmisch und melodisch kontrollierte Äußerungen, synchronisieren ihr Verhalten und zeigen turn-taking prosodisch an.

Brown (2000) [9] geht von einem gemeinsamen Vorläufer aus, die sogenannte *Musilanguage*. Bedeutung entsteht durch Tonhöhe und Rhythmus. Ein Beispiel sind die Warnrufe der Grünen Meerkatze. Durch Gruppen-Bindung entstanden Formen der Urmusik, mit einfachen Mitteln und Werkzeugen wurden Klänge erzeugt (z.B. Didgeridoospiel, Trommeln, Urgesang). Danach teilten sich die Entwicklungslinien, einerseits in Musik mit Betonung auf der akustisch-emotionalen Ebene, andererseits in Sprache mit der bedeutungstragenden Seite.²

Die Mixed-Origins-of-Music-Theorie von Altenmüller/Kopiez (2015) [10] ergänzt das Musilanguage-Modell um physiologische Befunde, die Chill-Reaktion (Gänsehaut). Die Chill-Reaktion diene ursprünglich der Thermoregulation, aber auch der Abwehr. Sie trat einerseits bei positiv bewerteten Reizen auf, die mit sozialer Wärme einhergehen, andererseits bei negativ empfundenen schrillen Lauten. Neu gelernte akustische Muster wurden durch die Chill-Reaktion belohnt, was wiederum Antrieb zum weiteren auditiven Lernen war. Es entwickelte sich eine ausdifferenzierte rhythmisch-melodische Unterscheidungsfähigkeit, die erst die Voraussetzung für die „Erfindung“ der Musik bildete. Musik unterstützte auf spielerische Weise die auditive Mustererkennung. Dies führte zu einer sehr präzisen Wahrnehmung von Rhythmen und Melodien und könnte die Basis für die Entwicklung von Sprache und Musik bereitet haben. Musik bot einen Spielraum für neue Hörerfahrungen. Die begleitende Erregung und die Ausschüttung von Neurohormonen unterstützen die Gedächtnisbildung. Ein leistungsstarkes Gedächtnis für auditive Muster wurde notwendig. Dennoch ist die Frage nach der Entstehung von Musik und Sprache bis heute nicht gänzlich geklärt, denn die Empirie fehlt.

Kommen wir zur neuronalen Verarbeitung von Sprache und Musik. Nach Patel (2008) [3] kommt es bei der Verarbeitung zu Überschneidungen, da in beiden Domänen Wörter und Töne in größere Einheiten gruppiert werden. Im Broca-Areal erfolgt eine Spezialisierung, verschiedene Elemente von Sprache und Musik werden zu einem Gesamtbild zusammengefügt, einzelne Wörter zu Phrasen und Sätzen, einzelne Töne zu Intervallen, Melodien und größeren Einheiten. Wenn man ein Buch liest und dabei Musik hört, trennt das Gehirn die beiden Aufgaben nicht sauber voneinander. Das Broca-Areal ist mit beidem gleichzeitig beschäftigt. Wenn Probanden eine besonders schwierige Tonfolge vorgespielt wird, fällt es ihnen schwerer, die Struktur eines Satzes zu verarbeiten. Bei anspruchsvollen Aufgaben wie beim musikalischen Verständnis interagiert demnach die syntaktische Verarbeitung von Musik und Sprache.

Daran schließt sich die Frage an, ob musikalisches Training die Art und Weise verändern kann, wie das Gehirn Sprache verarbeitet. Nach Patel verbessert musikalisches Training dann die Sprachverarbeitung (insbesondere die Prosodieverarbeitung), wenn Musik höhere Anforderungen als Sprache an einen gemeinsamen sensorischen oder kognitiven Prozess stellt. Diese höheren Anforderungen müssen verbunden sein mit:

- emotionalen Belohnungen der Musik (z.B. der Chill-Reaktion),
- häufigen Wiederholungen, die die musikalische Ausbildung mit sich bringt und
- konzentrierter Aufmerksamkeit, die sie erfordert,

damit in der Kombination die neuronale Plastizität aktiviert wird und dauerhafte Veränderungen der Gehirnstruktur und -funktion bewirkt werden, die sich positiv auf die Sprachverarbeitung auswirken können.

Auch in der Ontogenese wird von einem gemeinsamen Ursprung von Sprache und Musik ausgegangen. Zu den ersten akustischen Reizen, die ein Fötus in der Schwangerschaft wahrnimmt, zählt die Stimme der Mutter und der Rhythmus ihres Herzschlags. Bei Neugeborenen wurde eine angeborene Präferenz für die Stimme der Mutter nachgewiesen, wahrscheinlich um Sprachinformationen unmittelbar nach der Geburt zu verarbeiten und zu speichern. Über die Stimme werden erste Wahrnehmungsschemata übertragen, die die nachgeburtliche Wahrnehmung z.B. von angenehm empfundenen Stimmen und von Musik beeinflussen. Neuronale Gedächtnisspuren bilden sich durch auditorisches Lernen (vgl. Partanen/Kujala/Tervaniemi/Huotilainen 2013) [11]. Die pränatale rhythmisch-melodische Wahrnehmung scheint die neuronale Basis für das spätere auditorische Synchronisieren zu schaffen, welches in der präverbalen Interaktion zu beobachten ist (vgl. Leimbrink 2016) [12].

Verarbeitet werden akustische Reize im primären auditorischen Kortex, dem Hörzentrum. Webb und Chang [13] führten 2015 eine Studie mit 40 Säuglingen durch, die zwischen der 25. und 32. Woche extrem früh geboren wurden. Untersucht wurde die Wirkung von Schallexposition auf die Hirnentwicklung, speziell auf den auditorischen Cortex (AC). Es handelte sich dabei um ungefilterten Krankenhauslärm (derzeitiger Pflegestandard) und tiefpass-gefilterte Aufnahmen der Mutterstimme und ihrer Herzschlaggeräusche über drei Stunden pro Tag.

Die Ergebnisse zeigten, dass Neugeborene, die im ersten Lebensmonat mütterlichen Stimm- und Herzschlaggeräuschen ausgesetzt waren, nach einem Monat einen signifikant größeren AC im Vergleich zu Kontroll-Neugeborenen aufwiesen, die routinemäßig behandelt wurden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die tägliche Exposition ausreichend war, um strukturelle Veränderungen im sich entwickelnden AC zu bewirken. Man geht davon aus, dass die Exposition der Stimme und des Herzschlags eine biologisch vertraute sensorische Erfahrung vermittelt, die eine wichtige Rolle bei der Eliminierung der Auswirkungen der schädlichen Krankenhausumgebung auf die Gehirnentwicklung spielen kann. Die Studie liefert Hinweise auf eine erfahrungsabhängige Plastizität im primären AC bei Frühgeborenen. Die frühe pränatale Phase spielt demnach eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des auditorischen Gehirnsystems.

Nun gehen wir genauer auf das wechselseitige prosodische Verhalten von Bezugspersonen und Säuglingen ein. Neugeborene reproduzieren die Hauptintonationsmuster ihrer jeweiligen Sprache in ihren eigenen Vokalisationen, was auf eine angeborene Fähigkeit zur auditiven Nachahmung und zur Rekonstruktion in Musterform hinweist.

Im Französischen ist die Intonation durch einen Tonhöhenanstieg gegen Ende sprachlicher Einheiten gekennzeichnet, während die deutsche Intonation typischerweise eine fallende Melodiekontur aufweist. Mampe/Friderici/Christophe/Wermke (2009) [14] wiesen nach, dass Schreimelodien von französischen und deutschen Neugeborenen ein entsprechendes Muster entweder für eine steigende (Französisch) oder fallende Intonationskontur (Deutsch) aufweisen.

In einer weiteren Untersuchung von Prochnow (2013) [15] wurden Schreimelodien von schwedischen und deutschen Säuglingen verglichen. Die schwedische Sprache hat zwei tonale Wortakzente, die zusätzlich zur Betonung des Wortes auftreten. Sie bewirken, dass die Intonation öfter auf- und absteigt, anders als beispielsweise im Deutschen oder Englischen. Die Ergebnisse zeigen, dass die schwedischen Neugeborenen einen signifikant höheren Anteil an komplexen Schreimelodien aufweisen, was bedeutet, dass der charakteristische Tonhöhenakzent höchstwahrscheinlich durch implizites Lernen auswendig gelernt und die Schreimelodie postnatal beeinflusst wird. Die Studie liefert weitere Belege für die Annahme, dass die Empfindlichkeit von Neugeborenen für die Prosodie, für Rhythmus, Dynamik und Akzentuierungen bedeutsam ist. Die Sensibilität für die Umgebungssprache scheint angeboren zu sein.

4 Rhythmus und Bewegungen

Rhythmus prägt als universelles Ordnungsprinzip die Musik, aber auch die gesprochene Sprache. Die gesprochene Sprache besteht aus einer Abfolge lautlicher Segmente, die beim Sprechen zu größeren Einheiten zusammengefasst werden. Die kleinste Einheit ist die Silbe, darauf folgt die rhythmische Gruppe und nach bestimmten Prinzipien betonte und unbetonte Silben. Betonte Silben werden durch die prosodischen Mittel Dynamik, Tempo, Tonhöhe, Intensität besonders hervorgehoben. Es ergeben sich mehr oder weniger feste rhythmisch-melodische Strukturen und Muster innerhalb einer Sprache, die – mit abnehmender Vorhersagbarkeit – in gesungenen Texten (streng vorgegebener Rhythmus), Kinderreimen, Gedichten, Prosatexten etc. und auch in der Alltagssprache anzutreffen sind.

Der Mensch hat die einzigartige Fähigkeit, seine motorischen Bewegungen mit einem externen auditorischen Stimulus zu koordinieren. Häufig zwingt uns Musik dazu, uns synchron zum Takt zu bewegen mit spontanem oder absichtlichem Finger- und Fußklopfen und rhythmischem Kopfnicken. Das auffälligste synchronisierte Verhalten ist das Tanzen (Ganzkörperbewegungen). Frühere Entwicklungsstudien zeigen, dass die Fähigkeit, sich mit einem externen Beat (schlagende Trommel) zu synchronisieren erst im Vorschulalter auftritt (4–8 Jahre). Die Voraussetzungen für das Synchronisieren scheinen jedoch schon lange vor dem Vorschulalter gegeben zu sein. Zentner/Eerola (2010) [16] untersuchten die Qualität rhythmischer Kopf-, Hand- und Fußbewegungen von Säuglingen. Stimuli waren Ausschnitte klassischer Musik (Mozart, Saint-Saëns), reine Rhythmusversionen derselben Ausschnitte, Kinderlieder, gleich lange Trommelschläge sowie musikalische Stimuli mit schnellen Tempowechseln. Sprachstimuli waren Ausschnitte aus ADS (an Erwachsene gerichtete Sprache) und KGS. ADS wurde genutzt, da diese auditiv und rhythmisch etwas variabler ist als KGS, aber nicht die strenge zeitliche Regelmäßigkeit von Musik aufweist. Die Säuglinge präsentierten insgesamt mehr rhythmische Bewegungen zu Musik und metrisch regelmäßigen Geräuschen. Die rhythmischen Versionen der Stimuli, einschließlich der Trommelschläge, riefen genauso viel rhythmische Bewegung hervor wie die Musik.

Zudem zeigten die Säuglinge bis zu einem gewissen Grad Tempoflexibilität: Ein schnelleres Tempo des Stimulus war mit einem schnelleren Bewegungstempo verbunden. Die Genauigkeit der Synchronisation korrelierte auch mit dem Lächeln, also dem Äußern positiver Emotionen. Zu beobachten waren Alterseffekte: sechsmonatige Säuglinge, die Jüngsten, bewegten sich rhythmischer zu KGS als die älteren Gruppen, reagierten also stärker auf prosodische Merkmale. Die Ergebnisse deuten auf eine Veranlagung für rhythmische Bewegungen als Reaktion auf Musik und andere metrisch regelmäßige Klänge hin. Die Fähigkeiten zur rhythmischen Synchronisation sowie zur systematischen Tempovariation scheinen angeboren zu sein.

Im Prozess des weiteren Spracherwerbs verinnerlichen Kinder die rhythmische Beschaffenheit der Sprache/n, die sie hören, hinsichtlich der Silbenzahl von Wörtern und Wortgruppen, Abfolgen von betonten und unbetonten Silben, Silbenreime etc. durch Kinderreime in Verbindung mit Klatschen und Bewegungen. Nachgewiesenermaßen bestehen enge neurologische Zusammenhänge zwischen dem Sprechen und (rhythmischen) Bewegungen (Klatschen, Stampfen, Tanzen etc.). Der Sprechrhythmus wird von Beginn an im Unbewussten verankert und sukzessive automatisiert.

Die Forschung zeigt, dass sprachauffällige Kinder oft auch rhythmische Defizite aufweisen (Synchronisation zu einem Beat). Fördermaßnahmen legen nahe, dass sich das Einüben sprechrhythmischer Muster in Verbindung mit Körperbewegungen positiv auf den Spracherwerb, insbesondere den Erwerb von Satzmustern in der L1 und L2 auswirkt (vgl. Meißner/Reinke 2015) [17].

5 Zusammenfassung

Für Sprache und Musik gilt:

- Sprache und Musik scheinen einen gemeinsamen evolutionären Vorläufer zu haben. Beide beruhen auf gemeinsamen prosodischen Kategorien. Bedeutungsunterschiede ergeben sich über die prosodischen Elemente Rhythmus und Tonhöhe.
- Die Grundlagen der Wahrnehmung von Musik und Sprache liegen in der vorgeburtlichen Phase. Sprachliche und musikalische Fähigkeiten werden über das pränatale Hören gemeinsam erworben.
- In der präverbalen Phase bilden die prosodischen Elemente die Grundlage für den Spracherwerb und den Erwerb musikalischer Fähigkeiten. Die Wahrnehmung und das Erkennen von prosodischen Elementen wie Tonhöhe, Tonhöhenverlauf, Lautstärke und Rhythmus sind eine wesentliche Voraussetzung für den frühkindlichen Spracherwerb.
- Erkenntnisse aus der Neurowissenschaft belegen die z.T. gemeinsame Verarbeitung von Musik und Sprache. Viele kognitive Verarbeitungsprozesse sind sowohl an der Wahrnehmung von Musik als auch an der von Sprache beteiligt. Teile der prosodischen Merkmale wie die Tonhöhe werden neuronal überlappend verarbeitet.
- Das Wahrnehmen und Produzieren von Musik ist ein komplexer Vorgang, der nahezu alle Bereiche des Gehirns involviert, mehr als beim Sprechen. Der Einsatz von Musik scheint Prozesse auf verschiedenen Ebenen der Sprachverarbeitung positiv zu beeinflussen und zu unterstützen. Verarbeitungsprozesse in einer Domäne profitieren von Training in der anderen Domäne.

6 Ausblick: Sprachförderung mit Musik

Die vorangegangenen Ausführungen legen nahe, dass eine sprachlich-musikalische Förderung einen interdisziplinären Forschungs- und Vermittlungsansatz erfordert mit Fachexpertise in beiden Domänen. Erfahrene Sprach- und Musikvorbilder, ErzieherInnen und Lehrkräfte mit Wissen über Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Interrelationen, Fördereinsätze etc., können anregungsreiche sprachlich-musikalische Reize (sensomotorische Erfahrungen im Zusammenhang von lautlicher Wahrnehmung und Bewegung) vermitteln, wenn sie entsprechend aus- und weitergebildet werden. Eine Implementierung des Themas in Lehramtsstudiengänge v.a. für Primarstufen und Förderschulen ist wünschenswert.³ Für WissenschaftlerInnen setzt dies eine engere Vernetzung und Wissensweitergabe linguistischer Erkenntnisse und Kooperationen voraus.

Beteiligte sind

- Frühgeborenen-Stationen und Kinderärzte,
- sprachheilpädagogische Kitas, Kindergärten und Frühförderzentren (präventive Musikintervention auffälliger Säuglinge und Kleinkinder) sowie

- Kitas und Schulen (Ausweitung musikalischer Förderprogramme wie Musikkindergärten, JeKi-Projekte etc.).

Notwendig sind weitere Forschungsstudien zur Synchronisation von Sprache und Musik, insbesondere in den Bereichen der pränatalen und präverbalen Entwicklung, die mehr Wissen über Einflussfaktoren liefern, z.B. der Frage nachgehen, wie sich die Digitalisierung und die Corona-Pandemie mit einem geänderten Kommunikationsverhalten (weniger face-to-face-Interaktionen führen zu weniger Blickkontakt und prosodischer Synchronisation sowie zu weniger musikalischer Aktivität in Kitas und Schulen) auf die kognitive, sprachliche und musikalische Entwicklung von Säuglingen und (Klein-) Kindern auswirkt.

¹ Video s. <https://www.facebook.com/brklassik/videos/320963498923562/>, zuletzt geprüft am 15.04.2021. [2]

² Bei tonalen Sprachen bzw. Tonsprachen als Zwischenformen ist der Tonhöhenverlauf einer Silbe bedeutungsunterscheidend, sie weisen lexikalische Töne auf. Bei sogenannten Intonationssprachen wie z.B. dem Deutschen oder dem Englischen lassen sich bestimmte Satzmelodien erkennen (z.B. enden die meisten Fragen steigend) sowie bestimmte syntaktische Verwendungen zur Hervorhebung von Phrasen. Durch Tonmuster wird der Hörer gelenkt (z.B. *hm*).

³ Dies betrifft in großem Maße den Bereich DaZ/DaF. Bisher sind rhythmisch-prosodische Aspekte in DaF/DaZ-Lehrwerken und Lernmaterialien zwar in Form von Gedichten bzw. Texten vereinzelt anzutreffen, werden jedoch selten explizit thematisiert bzw. systematisch eingesetzt. Rhythmisch und musikalisch aufbereitete Sprechstücke, Übungen zur Intonation und Aussprache sowie Grammatikvermittlung im Zusammenhang mit rhythmischen Elementen finden sich u.a. bei Fischer (2007) [18] und Weis (2014) [19]. Aussprachelernmaterialien für DaF mit rhythmischen Aspekten stellen u.a. Reinke/Hirschfeld (2014) [20] bereit.

References

1. Hoffmann, Ludger (2011): Kommunikative Welten – das Potential menschlicher Sprache. In: Ludger Hoffmann, Kerstin Leimbrink und Uta M. Quasthoff (Hg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 165–209.
2. <https://www.facebook.com/brklassik/videos/320963498923562/>, zuletzt geprüft am 15.4.2021.
3. Patel, Aniruddh D. (2008): Music, language, and the brain. Oxford: Oxford University Press.
4. Ehlich, Konrad (1998): Medium Sprache. In: Hans Strohner, Lorenz Sichelschmidt und Martina Hielscher (Hg.): Medium Sprache. Frankfurt a. M. [u.a.]: Lang, S. 9–21.
5. Szagun, Gisela (2013): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 5. aktualisierte Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
6. Jespersen, Otto (1922): Language: Its Nature, Development and Origin. London: Allen & Unwin.
7. Wray, Alison (2000): Holistic Utterances in Protolanguage: The Link from Primates to Humans. In: Chris Knight, Michael Studdert-Kennedy and James R. Hurford (Hg.): The Evolutionary Emergence of Language. Social Function and the Origins of Linguistic Form. Cambridge (MA): Cambridge University Press, S. 285–302.
8. Mithen, Steven (2006): The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind, and body. Cambridge (MA): Harvard University Press.
9. Brown, Steven (2000): Evolutionary Models of Music: From Sexual Selection to Group Selection. In: François Tonneau and Nicholas S. Thompson (Hg.): Perspectives in Ethology. Evolution, Culture, and Behavior. Vol. 13. Boston [u.a.]: Springer.
10. Altenmüller, Eckhard; Kopiez, Reinhard (2015): Warum uns Musik bewegt: Evolutionäre und musikpsychologische Aspekte. In: Archäologie in Deutschland, Sonderheft 7, S. 22–29.
11. Partanen, Eino; Kujala, Teija; Tervaniemi, Mari; Huotilainen, Minna (2013): Prenatal Music Exposure Induces Long-Term Neural Effects. In: PLoS ONE 8 (10). Online verfügbar unter <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0078946>, zuletzt geprüft am 14.06.2021.
12. Leimbrink, Kerstin (2016): Kommunikation von Anfang an. Die Entwicklung der Sprache in den ersten Lebensmonaten. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
13. Webb, Stuart; Chang, Anna (2015): Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? In:

Language Teaching Research 19 (6), S. 667–686.

14. Mampe, Birgit; Friderici, Angela D.; Christophe, Anne; Wermke, Kathleen (2009): Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language. In: *Current Biology* 19 (23), S. 1994–1997.
15. Prochnow, A. (2013). Der Erwerb melodisch-rhythmischer Grundbausteine im Rahmen der vorsprachlichen Entwicklung—eine vergleichende Analyse der Schreie von schwedischen und deutschen Neugeborenen (Doctoral dissertation, Universität Würzburg, zuletzt abgerufen am 12.5.2022).
16. Zentner, Marcel; Eerola, Tuomas (2010): Rhythmic engagement with music in infancy. In: *PNAS* 107 (13), S. 5768–5773.
17. Meißner, Svetlana; Reinke, Kerstin (2015): Deutsche Sprache fördern mit Sprechrhythmus. Zur rhythmusgestützten Vermittlung grammatischer Strukturen im Unterricht Deutsch als Zweitsprache (Primarstufe). In: *Zeitschrift für Deutsch als Zweitsprache* (1), S. 12–26.
18. Fischer, Andreas (2007): Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: Schubert-Verlag.
19. Weis, Ingrid (2014): Sprachentdecker und Textzauberer. Kreativ zu Grammatik und Text im Deutschunterricht der Grundschule. Stuttgart: Klett.
20. Reinke, Kerstin; Hirschfeld, Ursula (2014): 44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett.

Citation note: Leimbrink K. Sprache und Musik in der (linguistischen) Forschung: Ursprung, Verarbeitung und Potentiale für die Sprachförderung. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-.

Copyright: © 2023 Kerstin Leimbrink

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Gespräche in Erzähltexten linguistisch analysieren – am Beispiel eines Gesprächs aus Thomas Manns *Buddenbrooks*

Daniel Düring¹

Tim Langenbach²

¹Dortmund

²Dortmund

Keywords: Funktionale Pragmatik, Erzählen, Handlungsmuster

1 Literatur linguistisch analysieren

In diesem Beitrag diskutieren wir Ansätze zur Analyse einer literarischen Inszenierung eines Gesprächs aus linguistisch-pragmatischer Perspektive. Auf dieser Basis wird der Versuch unternommen, exemplarisch didaktische Potentiale zu skizzieren, die sich durch eine funktional-sprachanalytische Methodik für das Verständnis literarischer Texte, genauer der Darstellung dialogisch-diskursiver Elemente innerhalb erzählender Strukturen, im Deutschunterricht der Sekundarstufe II erschließen lassen. Die literarische Textgrundlage bildet ein Auszug aus Thomas Manns Roman *Buddenbrooks*, in dem ein Gespräch zwischen den Figuren Bendix Grünlich und Antonie (Tony) Buddenbrook wiedergegeben wird. In diesem Gespräch macht Bendix Grünlich Tony Buddenbrook einen Heiratsantrag, den sie aber entgegen der Erwartungshaltung des Antragstellers (zunächst) nicht annimmt.

Thomas Manns literarisches Werk ist ein fester Bestandteil des schulischen Literaturkanons.¹ Der von uns für die Analyse ausgewählte Textauszug ist in einem aktuellen Schulbuch für das Fach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe enthalten², und zwar als Analysebeispiel für die didaktisch-methodische Konkretisierung des im nordrhein-westfälischen Kernlehrplan verankerten inhaltlichen Schwerpunktes *Gesprächsanalyse*. Konkret wird in den curricularen Vorgaben von den Lernenden die Kompetenz erwartet, „die Darstellung von Gesprächssituationen in literarischen Texten unter Beachtung von kommunikationstheoretischen Aspekten analysieren“ zu können (Kernlehrplan NRW, Gymnasium/Gesamtschule. Deutsch 2014, S. 23) [1]. Aus dieser Kompetenzerwartung ergeben sich möglicherweise Chancen für eine integrative Analysemethodik, die sich auf literaturwissenschaftliche und linguistisch-diskursanalytische Ansätze und Perspektiven berufen kann.

Einen wichtigen theoretischen Ausgangspunkt für unsere Überlegungen stellen Beiträge zum Themenbereich *Linguistik und Poetik* dar, die in den letzten Jahren im Kontext der *Funktionalen Pragmatik* entstanden sind (vgl. Redder 2000a/b; Redder 2011; Thielmann 2017; Hoffmann 2012, 2014, 2018a/b; Hoffmann/Selmani 2014) [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]. Hoffmann formuliert zum Zusammenhang von literaturwissenschaftlicher und linguistischer Herangehensweise: „Der Mehrwert literarisch reflektierter Formgebung erschließt sich einer erweiterten funktionalen Sprachanalyse“ (Hoffmann 2014, S. 3) [7]. Entsprechend wird „für eine Einheit des Faches plädiert, in der Grammatik und literarisches Verstehen nicht länger getrennte Welten sind.“ (Ebd.; vgl. hierzu auch Hoffmann/Selmani 2014, S. 5) [7] [10]. Nach Hoffmann „sollen unter dem Vorzeichen der in den sprachlichen Mitteln angelegten Funktionalität neue Perspektiven der Textarbeit eröffnet werden“ (Hoffmann 2014, S. 3) [7].

Bezogen auf den von uns ausgewählten literarischen Textauszug fragen wir folglich, inwieweit ein in ein narratives (Groß-)Format integriertes Gespräch realitätsnahe dialogische Strukturen und Diskurse widerspiegeln kann, um als literarische Inszenierung den rezipientenseitigen Verstehensprozess zu unterstützen. Das hier wiedergegebene Gespräch ist Teil einer mit literarischen Mitteln umgesetzten Inszenierung, deren – für das Verstehen notwendige – Hintergrundfolie die sozialen Konventionen und Normen des Bürgertums innerhalb der entsprechenden historischen Konstellation bilden.

2 Das literarische Beispiel: ein Heiratsantrag

Im Zentrum des Analysebeispiels steht das sprachliche Handlungsmuster *Heiratsantrag*, das – als abgeleitete und überformte Variante – auf dem alltäglichen Handlungsmuster *Frage-Antwort* basiert (grundlegend zu sprachlichen Handlungsmustern vgl. Ehlich/Rehbein 1979) [11]. Dargestellt werden im Textauszug die verbale Kommunikation zwischen den Figuren, das außersprachliche Handeln sowie die Gedanken der Figur Tony, anhand derer Lesende die sprachliche Planung nachvollziehen können. Die Distanz zwischen den Figuren, die der Antragsteller zu überbrücken versucht, wird durch die Erzählweise verdeutlicht, wobei im Textauszug seitens der Erzählerfigur die Perspektive der Figur Tony eingenommen wird. Einblicke werden nur in ihre Gedanken gegeben („Mein Gott, musste gerade ihr dies begegnen! Sie hatte sich so eine Werbung nicht vorgestellt.“; Mann 2012, S. 170) [12]. Lesende nehmen wahr, was sie wahrnimmt („Tony starrte in sein rosiges Gesicht, auf die Warze an seiner Nase, und in seine Augen, die so blau waren wie diejenigen einer Gans.“; ebd.) [12], der Antragsteller wird distanzierend „Herr Grünlich“ genannt.

Der Zweck des Handlungsmusters *Heiratsantrag*, das auf dem alltäglichen *Frage-Antwort-Muster* basiert, besteht darin, ausgehend von der sprecherseitigen eigenen Versicherung des Wunsches, die andere Person zu heiraten, die angesprochene Person zu einer entsprechenden Erklärung zu bewegen. Das Handlungsmuster ist dann geglückt, wenn die Person, der der Antrag gemacht wird, die zentrale Frage positiv beantwortet und somit diskursiv Gewissheit hergestellt wird. Explizitheit ist dabei ein wichtiges Charakteristikum der komplementären, auf beide Aktanten verteilten Sprechhandlungen des Musters, das in einem beiderseitigen Heiratsversprechen als sprachlich fixierte, für beide Seiten verbindliche Absichtsübereinkunft resultiert. Als Folge des angenommenen Heiratsantrags ergab sich in der Regel ein sog. Verlöbnis, das als Eheversprechen im 19. Jh. unter Umständen als Vertragsschluss mit ggf. sich ergebenden Schadenersatzansprüchen – anders als heute – einklagbar war. Der Heiratsantrag war insbesondere im (groß-)bürgerlichen Milieu, das hier die soziale Hintergrundfolie des Romans bildet, eine hochgradig ritualisierte und damit institutionalisierte Form der Kommunikation und Teil einer durch soziale Normen geprägten Abfolge von festgelegten Schritten der sukzessiven Eheanbahnung. Die Ablehnung des Antrags ist zwar innerhalb des hier zugrundeliegenden Handlungsmusters möglich, sie ist allerdings mit einem erheblichen Gesichtsverlust für den Antragsteller verbunden.

3 Textanalyse

Hoffmann beschreibt (im Zusammenhang mit der Untersuchung eines Textes von Franz Kafka) die pragmatische Analyse literarischer Texte als Herangehensweise, bei der „ein Verstehensprozess modelliert [wird], der sich strikt an den grammatischen Manifestationen orientiert“ (Hoffmann 2012, S. 203) [6]. Diese Herangehensweise charakterisiert er als „ein *close reading*, das maximale Nähe zur sprachlichen Gestalt, den darin manifesten funktionalen Prozeduren und so zu einer basalen Bedeutung des Textes sucht“ (ebd.) [6]. Anlehnend an diese Analysekonzeption sollen nachfolgend im Rahmen einer funktional-pragmatisch angelegten linguistischen Analyse exemplarischer Textstellen Form-Funktionszusammenhänge der Inszenierung des Gesprächs zwischen den Figuren herausgearbeitet werden (für einen Überblick über die funktional-pragmatische Diskurs- und Textanalyse vgl. Ehlich 2007a/b; Rehbein 2001) [13] [14] [15].

Zunächst wird die *Vorgeschichte* (im Sinne von Rehbein 1977) [16] des im Textauszug dargestellten Heiratsantrags wiedergegeben:

Bendix Grünlich hat nach mehrmaligen Besuchen im Haus der Familie Buddenbrook, bei denen Antonie sich jedes Mal ihm gegenüber betont abweisend verhalten hat, ihren Vater um Erlaubnis gebeten, den Heiratsantrag zu machen. Seitens des Vaters, der eine Heirat aus gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gründen – Grünlich gilt als angesehen, wohlhabend und geschäftlich erfolgreich – befürwortet, ist ein „überaus diplomatischer Brief“ (Mann 2012, S. 106) [12] an den Antragsteller gesandt worden. Dem für die Analyse ausgewählten Textabschnitt, der nachfolgend in Auszügen (in fortlaufend nummerierte Handlungssegmente gegliedert) wiedergegeben wird, geht unmittelbar das für Antonie Buddenbrook überraschende Eintreten von Herrn Grünlich voraus.

Analysebeispiel: Thomas Mann: *Buddenbrooks*

(1) „Konnte ich länger warten... (2) Musste ich nicht hierher zurückkehren?“, (3) fragte er eindringlich. (4) „Ich habe vor einer Woche den Brief Ihres lieben Herrn Vaters erhalten, diesen Brief, der mich mit Hoffnung erfüllt hat! (5) Konnte ich noch länger in halber Gewissheit verharren, Fräulein Antonie? (6) Ich hielt es nicht länger aus... (7) Ich habe mich in einen Wagen geworfen... (8) Ich bin hierher geeilt... (9) Ich habe ein paar Zimmer im Gasthofe Stadt Hamburg genommen... (10) und da bin ich, Antonie, um von Ihren Lippen das letzte, entscheidende Wort in Empfang zu nehmen, das mich glücklicher machen wird, als ich es zu sagen vermag!“

(11) Tony war erstarrt; (12) ihre Tränen traten zurück vor Verblüffung. (13) Das war also die Wirkung des vorsichtigen väterlichen Briefes, der jede Entscheidung auf unbestimmte Zeit hinausgeschoben hatte! – (14) Sie stammelte drei- oder viermal: (15) „Sie irren sich. – (16) Sie irren sich...“

(17) Herr Grünlich hatte einen Armsessel ganz dicht an ihren Fenstersitz herangezogen, er setzte sich, er nötigte auch sie selbst, sich wieder niederzulassen, und während er, vorübergebeugt, ihre Hand, die schlaff war vor Ratlosigkeit, in der seinen hielt, fuhr er mit bewegter Stimme fort: (18) „Fräulein Antonie... Seit dem ersten Augenblick, seit jenem Nachmittage... (19) Sie erinnern sich jenes Nachmittages? ... (20) als ich zum ersten Mal im Kreise der Ihrigen eine so vornehme, so traumhaft liebliche Erscheinung erblickte... ist Ihr Name mit unauslöschlichen Buchstaben in mein Herz geschrieben...! (21) Er verbesserte sich und sagte: (22) „gegraben“. (23) „Seit jenem Tage, Fräulein Antonie, ist es mein einziger, mein heißer Wunsch, Ihre schöne Hand fürs Leben zu gewinnen, und was den Brief Ihres lieben Herrn Vaters mich nun hoffen ließ, das werden Sie mir nun zur glücklichen Gewissheit machen... nicht wahr?! (24) Ich darf mit Ihrer Gegenneigung rechnen... Ihrer Gegenneigung sicher sein!“ (25) Hierbei ergriff er auch mit der anderen Hand die ihre und blickte ihr tief in die ängstlich geöffneten Augen. [...] (26) Tony starrte in sein rosiges Gesicht, auf die Warze an seiner Nase und in seine Augen, die so blau waren wie diejenigen einer Gans.

(27) „Nein, nein!“ (28) brachte sie rasch und angstvoll hervor. (29) Hierauf sagte sie noch: (30) „Ich gebe Ihnen nicht mein Jawort!“ (31) Sie bemühte sich, fest zu sprechen, aber sie weinte schon.

(32) „Womit habe ich dieses Zweifeln und Zögern Ihrerseits verdient?“, (33) fragte er mit tief gesenkter und fast vorwurfsvoller Stimme. (34) „Sie sind ein von liebender Sorgfalt behütetes und verwöhntes Mädchen... (35) aber ich schwöre Ihnen, ja ich verpfände Ihnen mein Manneswort, dass ich Sie auf Händen tragen werde, dass Sie als meine Gattin nichts entbehren werden, dass Sie in Hamburg ein würdiges Leben führen werden...“

(36) Tony sprang auf, sie befreite ihre Hand, und während ihr Tränen hervorstürzten, rief sie völlig verzweifelt: (37) „Nein... nein! (38) Ich habe ja nein gesagt! (39) Ich gebe Ihnen einen Korb, (40) verstehen Sie das denn nicht, Gott im Himmel?!“

(41) Allein auch Herr Grünlich erhob sich. (42) Er trat einen Schritt zurück, (43) er breitete die Arme aus, indem er ihr beide Handflächen entgegenhielt, und sprach mit dem Ernst eines Mannes von Ehre und Entschluss: (44) „Wissen Sie, dass ich mich nicht in dieser Weise beleidigen lassen darf?“

(45) „Aber ich beleidige Sie nicht, Herr Grünlich“, (46) sagte Tony, denn sie bereute, so heftig gewesen zu sein. (47) Mein Gott, musste gerade ihr dies begegnen! (48) Sie hatte sich so eine Werbung nicht vorgestellt. (49) Sie hatte geglaubt, man brauche nur zu sagen: (50) „Ihr Antrag ehrt mich, aber ich kann ihn nicht annehmen“, damit alles erledigt sei...

(51) „Ihr Antrag ehrt mich“, (52) sagte sie, so ruhig sie konnte; (53) „aber ich kann ihn nicht annehmen... (54) So, und ich muss Sie nun verlassen, (55) entschuldigen Sie, (56) ich habe keine Zeit mehr.“

(57) Aber Herr Grünlich stand ihr im Wege.

(58) „Sie weisen mich zurück?“, (59) fragte er tonlos... (60) „Ja“, (61) sagte Tony; und aus Vorsicht fügte sie hinzu: (62) „Leider...“

[...]

(63) „Sie wollen mich nicht töten?“ (64) fragte er wieder, und sie sagte noch einmal in einem beinahe mütterlich tröstenden Ton: (65) „Nein – nein...“

(66) „Das ist ein Wort!“, (67) rief Grünlich und sprang auf die Füße. (68) Sofort aber, als er Tonys erschrockene Bewegung sah, ließ er sich noch einmal nieder und sagte ängstlich beschwichtigend: (69) „Gut, gut... (70) sprechen Sie nun nichts mehr, Antonie! (71) Genug für diesmal, (72) ich bitte Sie, von dieser Sache... (73) Wir reden weiter davon... (74) Ein anderes Mal... (75) Ein anderes Mal... (76) Leben Sie wohl! —“ (Mann 2012, S. 107 ff.)
[12]

Zunächst steht Grünlich am Anfang des Gesprächs – und damit unmittelbar vor der Realisierung der initialen Musterposition des eigentlichen Antrags – vor der Herausforderung, sein für Tony unerwartetes erneutes Erscheinen nachvollziehbar begründen zu müssen; die neue Handlungskonstellation muss plausibel aus der *Vorgeschichte* abzuleiten sein. Sein Erscheinen zum Zweck der Eröffnung einer ‚face-to face‘-Diskurskonstellation stellt er als logisches, nicht hinterfragbares Resultat einer Ereigniskette, der der Heiratsantrag folgen muss, dar. Tonys konsequente Reserviertheit seinen Werbungsversuchen gegenüber findet dabei keine Erwähnung. Die seitens des Antragstellers als günstig interpretierte Ausgangskonstellation für das Handlungsmuster *Heiratsantrag* wird mit dem Brief ihres Vaters begründet („dieser Brief, der mich mit Hoffnung erfüllt hat“; 4), („in halber Gewissheit“; 5). Die Verkettung rhetorischer Fragen (1, 2), von der Erzählerfigur als „eindringlich“ (3) charakterisiert, erfährt eine Steigerung durch die Kombination mit der vokativischen Anrede, durch die eine *expeditiv* (direkt lenkend in die Hörer-Handlungsplanung eingreifende) Prozedur³ vollzogen wird, mit der die Adressierte in die gedankliche Auseinandersetzung mit dem propositionalen Gehalt der Äußerung („nicht länger warten können“) einbezogen wird. Grünlich verbindet äußerungsübergreifend die *handlungsraumbezogenen* Modalverben (vgl. Redder 1984) [17] *können* und *müssen* mittels einer zögerlichen, schwebenden Intonation, die im Text durch grafische Auslassungszeichen („...“) angedeutet wird. Handlungsmöglichkeiten, die Alternativen zur Vorgehensweise des Sprechers dargestellt hätten, werden mittels einer dynamischen Handlungsraumfestlegung (*nicht können...müssen*) als unplausibel und nicht den sozialen Konventionen entsprechend bewertet. Diese Bewertung wird als beiderseits geteilt vorausgesetzte Wissensbasis etabliert.

Die Handlungsmöglichkeit ‚länger warten‘ wird, darin besteht die illokutive Qualität der rhetorischen Frage, zum Schein zur adressatenseitigen Prüfung vorgelegt. Die Entscheidung für die Modalität des ‚Nicht-Könnens‘ wird sprecherseitig als einzig nachvollziehbare qualifiziert. Dies hängt mit der für rhetorische Fragen charakteristischen taktischen Verwendungsweise des Fragemodus zusammen (vgl. Hoffmann 2016, S. 527) [18], die auf den Zweck ausgerichtet ist, „den Hörer zu einer Wissensabfrage zu veranlassen, die allgemein Gewusstes, Erschließbares oder Evidentes zutage fördert und eine Antwort erübrigt“ (ebd.) [18]. In (7-9) folgt (an den symbolisch aktualisierten Sachverhalt des ‚Nicht-Warten-Könnens‘ anknüpfend) die Wiedergabe der *engeren Vorgeschichte* des Gesprächs, dargestellt mit sprecherdeiktischer Aktantenorientierung (*ich*), im Bereich der Verben symbolisch verdeutlichter Hast (*geworfen*, *geeilt*) und Partizipien II als Markern für Handlungsergebnisse. Mit dem eine Fortsetzungserwartung auslösenden Konjunktiv *und* wird in (10) die ‚Ankunft im Diskurs‘ („und da bin ich“) als konstellativer Ausgangspunkt für die zentrale Sprechhandlung an die Wiedergabe der Handlungskette angeschlossen. Der Sprecher orientiert zeigend auf die relevante Diskurssituation und auf sich selbst als Handelnder. Der Vollzug der zentralen Musterposition der Zusage („das letzte, entscheidende Wort“) wird vorausgesetzt, als etwas, das er „von Ihren Lippen“ „in Empfang“ nimmt. Dabei wird die sprecherseitige Gewissheit in Bezug auf den gewünschten Ausgang und die emotionale Wirkung mit modalem *werden* (vgl. Redder 1999) [19] ausgedrückt.

Die unmittelbare Präsenz des Sprechers wird in (10) durch das deiktische Adverb *da* markiert: Relevant ist die räumlich-zeitliche Kopräsenz der beiden Aktanten, da das anschließende Handlungsmuster *Heiratsantrag* konventionell der mündlich-diskursiven Form bedarf. Grünlich verknüpft sein Erscheinen direkt mit seinem persönlichen Handlungsziel, das hier dem Zweck des Handlungsmusters, der verbindlichen, wechselseitigen Absichtserklärung, die Ehe eingehen zu wollen, entspricht („da bin ich, Antonie, um [...] das letzte, entscheidende Wort in Empfang zu nehmen“) (19). Die von ihm – im Zusammenhang mit offenbar präsuppositiv vorausgesetzten gesellschaftlichen Konventionen im gehobenen Bürgertum des 19. Jh. – erwartete explizite Einwilligung in die Ehe ist die nächste, musterfinale Position, wie Grünlich in seiner Formulierung deutlich heraushebt.

Tony Buddenbrook wendet sich in (27) entschieden gegen die seitens des Antragstellers beanspruchte Gültigkeit der in (24) ausgedrückten Gewissheit. Die Wiederholung des Responsivs verdeutlicht dabei in Realisierung einer *Malfeldprozedur* (s.o.) die sich steigernde Emotionalität, die vom Erzähler auch handlungsbeschreibend dargestellt wird (29, 31). Darauf folgt in (30), zur Absicherung des hörerseitigen Verständnisses des Handlungscharakters, eine explizite Realisierung der Verweigerung der

Zustimmung. Diese erweist sich allerdings nur als Versuch des Handlungsmusterabschlusses, weil Herr Grünlich eine Ablehnung des Antrags nicht wahrhaben will und eine andere Interpretation des Handlungscharakters – nämlich Ausdruck von „Zweifeln und Zögern“ (31) – behauptet. An dieser für den Gesprächsablauf markanten Stelle erfährt die literarische Inszenierung des Gesprächs eine Steigerung, analog zur Steigerung der dargestellten Handlung. Zur erzählerischen Vorbereitung der Wiedergabe ihrer Äußerungen werden in (36) das außersprachliche Handeln („Tony sprang auf, sie befreite ihre Hand“), die unkontrollierbare emotionale Regung („und während ihr Tränen hervorstürzten“) und der Äußerungsmodus („rief sie völlig verzweifelt“) fokussiert. Die erzählerische Verdichtung der Darstellung von Fassungslosigkeit kulminiert in den wiedergegebenen Äußerungen (37–40): *Die malende* Wiederholung des Responsivs („Nein, nein!“) im Zusammenhang mit der interpretativ erschließbaren Intonation (markiert mit dem Ausrufzeichen) macht die starke emotionale Regung deutlich. Auf die Erklärung der Explizitheit der sprachlichen Form („Ich habe nein gesagt!“) folgt – als weitere Steigerung – eine Benennung der sprachlichen Handlung („Ich gebe Ihnen einen Korb“). In den Äußerungen (45) bis (62) wird zusätzlich eine weitere Dimension des mit literarischen Mitteln präsentierten Gesprächs erkennbar; über die Darstellung der verbalen Äußerungen und außersprachlichen Handlungen hinausgehend werden durch die Erzählerfigur Einblicke in mentale Planungs- und Bewertungsprozesse gegeben. Tony weist den Vorwurf der Beleidigung zurück (45), gleicht mental den Gesprächsverlauf mit ihren Erwartungen und dem zugrundeliegenden Musterwissen ab (46) und bewertet resümierend den bisherigen Diskursablauf: „sie bereute, so heftig gewesen zu sein“ (46), „musste gerade ihr dies begegnen“ (47). Die Deixis (*dies*) verweist dabei retrospektiv auf das im Rederaum Vorangegangene. Als funktional ähnlich kann in (48) die Verwendung der Aspektdeixis so betrachtet werden: Es wird auf einen spezifischen Aspekt der Eheanbahnung gezeigt, konkret auf den von Tony nicht erwarteten und aus ihrer Perspektive auch unbefriedigenden Gesprächsverlauf. Sie revidiert zugleich ihre Einschätzung bezüglich einer geeignetenusterschließenden Formulierung, die beiden Aktanten die Gesichtswahrung ermöglicht hätte. Durch die Verwendung des Tempus *Präteritumperfekt* wird die Abgeschlossenheit der ursprünglichen Beurteilung, die nun nicht mehr aufrechterhalten werden kann, markiert, („hatte geglaubt“). Sie verbalisiert die Äußerung trotzdem, auch wenn sie längst erkannt hat, dass ein *Musterabschluss* („erledigt“) nun nicht mehr ohne weiteres möglich ist und sie nur noch entschuldigend auf angebliche Zeitgründe verweisen kann. Damit hofft sie zunächst, den Diskurs gesichtswahrend beenden zu können, um eine offensichtliche Desavouierung des Antragstellers nicht eingestehen zu müssen. Da dieser jedoch Explizitheit bezüglich der illokutiven Qualität ihrer Äußerungen fordert („Sie weisen mich zurück?“), gerät Tony in eine Engeposition: Sie kann die Bestätigungsfrage nur noch mit dem Responsiv *ja* positiv beantworten. Daran direkt anknüpfend, syntaktisch als kommunikative Minimaleinheit realisiert, wird die Modalpartikel *leider* geäußert, die Tonys nachgeschobene Bewertung der Zurückweisung des Heiratsantrags („die Abweisung ist zu bedauern“) zum Ausdruck bringt, und zwar hinsichtlich einer beiderseits geteilten, gesichtswahrenden Beurteilung des bisherigen Diskurses.

Der weitere (im Rahmen der Analyse des Beispiels z.T. nicht wiedergegebene) Handlungsverlauf entwickelt sich insofern zu Grünlichs Gunsten, als er erwirkt, dass der Handlungsmusterabschluss aufgeschoben wird. Sein anfängliches Vorhaben, kurzfristig Gewissheit zu erhalten, gibt er auf und drängt auf einen Abbruch des Gesprächs („sprechen Sie nun nichts mehr, Antonie!“), um das Muster für eine spätere Zusage geöffnet zu halten (73-75: „Wir reden weiter davon... Ein anderes Mal... Ein anderes Mal“).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen der Erzählung kommt der ausführlichen Darstellung des hier analysierten Gesprächs die Funktion zu, ein innerhalb des Romans besonders relevantes Geschehen – die Realisierung des *Heiratsantrags* – szenisch zu vergegenwärtigen und damit eine leserseitige Nacherlebbarkeit im Vorstellungsraum zu ermöglichen. Diese *szenische Vergegenwärtigung* (vgl. Hoffmann 2018c, S. 218 f.) [20] leistet darüber hinaus eine Ausschärfung der Charakterisierung der Figuren und ihrer Beziehung zueinander, insofern, als entsprechende Aspekte, die im Laufe der Erzählung bereits mittels verschiedener erzählerischer Mittel (Figurenrede, Handlungsweise, Beschreibung durch die Erzählerfigur, Charakterisierung aus der Perspektive anderer Figuren) deutlich gemacht worden sind, anhand der aufeinander bezogenen und erzählerseitig kommentierten sprachlichen Handlungen ‚plastisch‘ erfahrbar werden. Aspekte der Figurendarstellung (wie die Redeweise der Figur Grünlich) oder der Figurenbeziehung (wie die entschieden ablehnende Haltung der Figur Tony dem Antragsteller Grünlich gegenüber) können auf diese Weise besonders deutlich ‚vor Augen geführt werden‘.

Im Unterricht könnten, über die Betrachtung der im Textauszug dargestellten Kommunikation

hinausgehend, Besonderheiten der literarischen Inszenierung des Gesprächs thematisiert werden. Zentral ist dabei die Funktion der Erzählerfigur, die die sprachlichen Handlungen kommentiert und bewertet, wodurch auch satirische Überzeichnungen der Handlungsweisen der Figuren erkennbar werden. Wie bereits herausgestellt wurde, wird die Darstellung sprachlicher Handlungen, die auf eine Verengung der Handlungsmöglichkeiten innerhalb des Musters abzielen („das werden sie mir zur [...] Gewissheit machen, nicht wahr?“) (24) mit der Darstellung paralleler außersprachlicher Handlungen verbunden („er nötigte auch sie selbst, sich wieder niederzulassen“) (18). Der nicht zuletzt durch soziale Konventionen begrenzte Handlungsraum Tonys, den Antrag ablehnen zu können, wird im Romanauszug aus zwei Perspektiven fokussiert: Durch die Wiedergabe eines Gesprächs, dessen zugrundeliegendes Handlungsmuster reflektiert werden kann, und durch die Darstellung der parallelen außersprachlichen Handlungen, mit denen Grünlich Tony ebenfalls zu beeinflussen versucht.

Im Zuge einer Analyse eines solchen literarischen Textauszugs im Unterricht erscheinen exemplarische Reflexionen der Zusammenhänge zwischen grammatischen Formen und Funktionen sinnvoll (vgl. Hoffmann/Selmani 2014, S.13 f.) [10]. Im Rahmen dessen könnte z.B. die Verwendung der handlungsraumbezogenen Modalverben (s.o.) in den Äußerungen der Figur Grünlich zu Beginn des Gesprächs (1, 2) genauer in den Blick genommen werden.

Von der Analyse des im Text dargestellten Gesprächs ausgehend bietet sich als ein weiterer Reflexionsschritt eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit sprachlichen Handlungsmustern als zweckgebundenen und gesellschaftlich fundierten Strukturen sprachlichen Handelns an. Dabei sollten dann auch authentische Daten mündlicher Kommunikation einbezogen werden, um z.B. Unterschiede zwischen alltäglichen Diskursen und in erzählenden literarischen Texten wiedergegebenen Gesprächen herausarbeiten zu können.

Ein weiterer Aspekt, der hier noch kurz angesprochen werden soll, betrifft die im literarischen Beispiel dargestellte konventionalisierte sprachliche Handlungsform des *Heiratsantrags*. Geht man davon aus, dass man es in diesem Text mit einem literarisch geprägten Blick auf eine tatsächliche historische Handlungspraxis in einer bestimmten Zeit und in einer bestimmten gesellschaftlichen Konstellation zu tun hat, wäre zu fragen, inwiefern die Analyse der literarischen Inszenierung des Gesprächs Rückschlüsse auf historische Musterausprägungen ermöglicht, die einen Ausgangspunkt für hypothesenentwickelnde Zugänge bilden können. Damit sind historisch pragmatische Fragestellungen verbunden, deren Bearbeitung auf der Basis eines entsprechenden Textkorpus für eine weitere analytische Auseinandersetzung mit Manns Roman und anderen zeitgenössischen Texten lohnenswert erscheint.

1 Die Auseinandersetzung mit dem Roman *Buddenbrooks* wurde beispielsweise in NRW in den Jahren 2013 und 2014 im Rahmen der zentralen Abiturvorgaben für Deutsch-Leistungskurse erwartet.

2 Vgl. Schurf/Wagener (2015, S. 135 f.). [21]

3 In der Funktionalen Pragmatik werden sprachliche Prozeduren entsprechend ihrer Handlungscharakteristik verschiedenen sprachlichen Feldern zugeordnet: Zeigfeld (deiktische Prozeduren wie *ich*, *hier*), Symbolfeld (symbolische/nennende Prozeduren wie *Baum*, *fahr-*, *schön*), Operatives Feld (operative Prozeduren wie *und*, syntaktische Strukturen), Malfeld (malende; Einstellungen, Emotionen markierende Prozeduren wie Diminutivendungen (*-chen*), Wiederholung von Ausdrücken, intonatorische Markierung; vgl. Ehlich 2007a, S. 24). [13]

References

1. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf.
2. Redder, Angelika (2000a): Prozedurale Texturen beim ‚Floß der Medusa‘ in der Ästhetik des Widerstands von Peter Weiss. In: OBST 61, S. 139–164.
3. Redder, Angelika (2000b): Die Sprache der Bilder. Peter Weiss' Ästhetik des Widerstands. In: Annegret Heitmann und Joachim Schiedermaier (Hg.): Zwischen Text und Bild. Freiburg: Rombach, S. 65–91.
4. Redder, Angelika, (2011): Fragmentierte Sprache als narrativer Stil – Peter Handke. In: Anne Betten und Jürgen Schiewe (Hg.): Sprache – Literatur – Literatursprache. Berlin: Schmidt, S.118–131.
5. Thielmann, Winfried (2017): Topologisches und prozedurales Unterminieren – Beobachtungen zum ersten Satz von Franz Kafkas Roman Amerika. In: Yüksel Ekinci, Elke Montanari und Lirim Selmani: Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag. Heidelberg: Synchron, S. 413–422.

6. Hoffmann, Ludger (2012): Utopisches Erzählen. Franz Kafka, Wunsch, Indianer zu werden. In: Friederike Kern, Miriam Morek und Sören Ohlhus (Hg.): Erzählen als Form – Formen des Erzählens. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 201–210.
7. Hoffmann, Ludger (2014): Grammatik und Stilistik: Textanfänge. In: Der Deutschunterricht (3), S. 4–16.
8. Hoffmann, Ludger (2018a): Einen langen Satz schreiben. In: Martin Stingelin und Ludger Hoffmann (Hg.): Schreiben. Dortmunder Poetikvorlesungen von Felicitas Hoppe; Schreibszenen und Schrift – literatur- und sprachwissenschaftliche Perspektiven. München: Fink, S. 177–200.
9. Hoffmann, Ludger (2018b): Schreiben: Beschreiben. Mit Blick auf Peter Weiss, Die Ästhetik des Widerstands. In: Martin Stingelin und Ludger Hoffmann (Hg.): Schreiben. Dortmunder Poetikvorlesungen von Felicitas Hoppe; Schreibszenen und Schrift – literatur- und sprachwissenschaftliche Perspektiven. München: Fink, S. 219–246.
10. Hoffmann, Ludger; Selmani, Lirim (2014): Textkonstellation – eine linguistische Analyse am Beispiel eines Romananfangs (Michael Roes, Leeres Viertel). In: Der Deutschunterricht (2), S. 5–14.
11. Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 243–274.
12. Mann, Thomas (2012): Buddenbrooks. Frankfurt a. M.: Fischer.
13. Ehlich, Konrad (2007a): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: ders. (Hg.): Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 1, 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 9–28.
14. Ehlich, Konrad (2007b): Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In: ders. (Hg.): Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 1, 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 29–52.
15. Rehbein, Jochen (2001): Das Konzept der Diskursanalyse. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 927–945.
16. Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Stuttgart: Metzler.
17. Redder, Angelika (1984): Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Tübingen: Niemeyer.
18. Hoffmann, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: ESV.
19. Redder, Angelika (1999): ‚Werden‘ – funktional-grammatische Bestimmungen. In: Angelika Redder und Jochen Rehbein (Hg.): Grammatik und mentale Prozesse. Tübingen: Stauffenburg, S. 295–336.
20. Hoffmann, Ludger (2018c): Erzählen aus funktional-pragmatischer Perspektive. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 48 (2), S. 203–224.
21. Schurf, Bernd; Wagener, Andrea (Hg.) (2015): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen.

Citation note: Düring D, Langenbach T. Gespräche in Erzähltexten linguistisch analysieren – am Beispiel eines Gesprächs aus Thomas Manns *Buddenbrooks*. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-34

Copyright: © 2023 Daniel Düring et al.

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Cartoon Pragmatik und Diskursanalyse

Claudia Sassen¹

¹Dortmund

Keywords: Hörer, Institution, Massenhinrichtung



Institutions-Prunktionalfanatiker und Handlungsmusterknabe Vicco van Vloten legte wie hier stets Wert darauf, Defizite von Sprecher und Hörer unter Ausgleich ihrer Unwissensbestände interaktiv zu beheben. Die meisten waren übrigens mit dem Auto angereist. Fun Fact: In Hinrichtung gab es ca. 3 km Stau.

Copyright: © 2022 Claudia Sassen

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Rolle der Zäsur beim autobiografischen Erzählen

Deniz Böing¹

¹Dortmund

Keywords: autobiografisches Erzählen, Zäsur, Sprecheridentität

1 Einleitung

„Das, worum es doch beim autobiografischen Erzählen geht, sind die Zäsuren im Leben und deren retrospektive Plausibilisierung.“ (Zitat aus einem persönlichen Gespräch mit Ludger Hoffmann im Jahr 2016)

Ohne solche Zäsuren, d.h. einschneidende persönliche Ereignisse im Leben, die einen Bruch darstellen, sowie deren Bewertung und Plausibilisierung aus der Distanz würde sich das autobiografische Erzählen kaum von der Form des Lebenslaufs unterscheiden. Beim autobiografischen Erzählen wird der gegenwärtige Status des Sprechers aus dem Hier und Jetzt heraus erklärt, wobei der Anspruch auf Verträglichkeit mit der Erzählgegenwart stets gewährleistet werden muss. So werden die salienten Ereignisse, die Stationen des Lebens einleiten, zu Zwecken der Identitätspräsentation rekonstruiert und mit dem Ziel einer geteilten Wertung dargestellt (vgl. Hoffmann 2018, S. 221 f.) [1]. Der Hörer nimmt somit eine aktive Rolle ein; für ihn wird ausgewählt und erzählt, seine Rückmeldungen beeinflussen den Gang des Erzählens. Im Mittelpunkt steht dabei eine „umgekehrte Zielstruktur“ (Rehbein 1982, S. 54) [2], die darauf abzielt, den gegenwärtigen Status zu erklären, und die ins Hier und Jetzt mündet. Entscheidungsprozesse können dabei als zerdehnte dargestellt, plausibel gemacht und im Nachhinein begründet werden. Im Erzählprozess nutzt der Sprecher den interaktiven Raum als Ressource für die Entfaltung von salienten Lebensabschnitten. Dabei muss die Erzählstruktur mit Blick auf die eigene Identität über die gesamte Erzählung hinweg Kohärenz gewährleisten und Faktizität beanspruchen; die einzelnen Ereignisse, insbesondere der Umgang mit Brüchen und eine daraus erkennbare Verlässlichkeit sowie Regelmäßigkeit des Erzählers in Bezug auf sein Handeln, lassen die eigene Positionierung des Sprechers erkennen. Diese Kohärenz ermöglicht, dass die Stationen seines Lebens aus der Retrospektive plausibel werden und ein großes Ganzes, die eigene Identität nämlich, manifestieren (vgl. Hoffmann 2018, S. 221 f.) [1].

Die für das autobiografische Erzählen charakteristischen Zäsuren entstehen aus je individuellen situativen Umständen, denen der Sprecher im Verlauf seiner Biografie ausgesetzt war. Obwohl eine Vielzahl von je unterschiedlich ausgeprägten Parametern zu einer biografischen Zäsur führen kann, lassen sich doch verschiedene Kategorien herausarbeiten. Zunächst vergegenwärtigen wir uns, dass beim autobiografischen Erzählen höchst persönliche Erfahrungen für einen institutionellen Zweck, nämlich den der gesellschaftlichen Wissensgenerierung, erzählt werden. Der Diskurs ist für diesen Zweck bestimmt. Somit weist diese Diskursform Merkmale sowohl einer institutionellen Kommunikation als auch einer homileischen Alltagskommunikation auf (vgl. Ehlich/Rehbein 1980, S. 343) [3]. Der institutionelle Zweck tritt jedoch im Laufe des Gesprächs zugunsten der Etablierung einer gemeinsamen Erzählwelt immer mehr in den Hintergrund.

2 Zäsuren im autobiografischen Erzählen

Die folgenden Beispiele 1 und 2 des autobiografischen Erzählens, die im Rahmen zeitlich offener narrativer Interviews entstanden sind, haben ihren thematischen Schwerpunkt in den persönlichen Migrationserfahrungen der Erzähler.¹ Beide Erzähler (Namen pseudonymisiert) stammen gebürtig aus der Türkei und sind nach Deutschland migriert.

In Beispiel 1 „Prachtleben“ finden wir die folgende Konstellation: Der Sprecher Herr Ataman (70 Jahre) erzählt von seinen beruflichen Anfängen als Zahnarzt in einem kleinen Ort in der Ost-Türkei, wo er es in kurzer Zeit zu beruflichem Erfolg und finanziellem Wohlstand gebracht hatte. Er bahnt die Argumentation und Entscheidungsgrundlage für einen im späteren Gesprächsverlauf aufgegriffenen Standort-Wechsel seiner Praxis nach Istanbul an.

Beispiel 1: „Prachtleben“

- (s1) Und • dann fragt man sich • „Das war mein Ziel ↑ Meine Lebensaufgabe“ ↑ und „Wollen wir äh • eine solche Pracht“ ↓
- (s2) Für da also das war doch ein Prachtleben ↓ An/Angestellte → Bedienstete → Weil Sie ja Geld haben ↓
- (s3) • • Und ich mit meiner Frau äh zwei Tage allein gesprochen → hab ich gesagt „Versuchen wir es mal“ ↓ Also erst mal → • „Was können wir machen“ ↓

Eingeleitet wird diese biografische Zäsur mit einer reflektierenden Frage in Bezug auf die eigenen Lebensvorstellungen (s1). Der Sprecher versetzt sich mental in seine damalige Situation und vollzieht aus der früheren Perspektive heraus einen Abgleich zwischen seinem (ökonomischen) Lebensstatus – ausgedrückt im Symbolfeldausdruck *Prachtleben* (s2) – und seinen persönlichen Vorstellungen von Selbstverwirklichung, sprachlich realisiert im Symbolfeldausdruck *Lebensaufgabe* (s1). Diese gehen nicht miteinander konform und bilden somit zwei Pole, die in Opposition zueinander treten. Auch findet die Distanzierung des Sprechers gegenüber seinem eigenen Leben in finanziellem Wohlstand in der Äußerung *für da* (s2) Ausdruck: *da*, das als Lokaldeixis dem sprachlichen Fernbereich zuzuordnen ist, *für*, das eine relativierende Funktion erfüllt. Mit *da* distanziert sich der Sprecher von dem dörflichen Leben, es steht in Opposition zum Stadtleben in Istanbul, für das sich der Sprecher, wie er zu einem späteren Zeitpunkt des Diskurses erzählen wird, im Nachhinein entschieden hat. Dieser Kontrast wird im weiteren Gesprächsverlauf immer wieder aufgemacht. Die mentale Dissonanz zwischen Äußerem und Innerem mündet in einem Bruch mit der gegenwärtigen Situation, der zum Ausgangspunkt für eine neue Station in der Autobiografie des Sprechers wird. Dieser stellt heraus, dass er mit seiner Frau *allein* (s3) gesprochen hat, seine Frau und er also gemeinsam und unabhängig von anderen entscheiden. Im weiteren Gesprächsverlauf greift der Sprecher alle Möglichkeiten auf, die er aus der damaligen Perspektive hatte, um die von ihm gewünschte Vereinbarkeit von ökonomischer Unabhängigkeit und Selbstverwirklichung zu erreichen. Die ausgewählte Sequenz in Beispiel 1 gewährt somit Einblicke in die Wertvorstellungen des Sprechers, mit denen er sich positioniert und die es im weiteren Verlauf der Erzählung zu verfestigen gilt: Geld ist ihm nicht wichtig bzw. nimmt es in Relation zur Selbstverwirklichung eine untergeordnete Rolle ein. Kennzeichnend für diese biografische Zäsur ist also gerade nicht, dass ein äußerer Handlungszwang diese erzeugt hat, sondern ein innerer Wunsch nach Veränderung.

Anders verhält es sich in Beispiel 2 „Assistenzarztstelle“. Der Sprecher Herr Akova (65 Jahre) ist von Beruf auch Arzt und erzählt von seiner Suche nach einer Weiterbildungsstelle zum Facharzt, bei der er auf diverse Hürden stößt. Am Universitätsklinikum in Izmir wurde ihm von einem Professor im Fachbereich Urologie eine Assistenzarztstelle fest zugesagt. Diese Stelle wird ihm nun verwehrt, da sie spontan dem Sohn eines anderen Professors gegeben wird.

Beispiel 2: „Assistenzarztstelle“

- (s1) Am Anfang wollte er mir die Stelle sicherlich geben →
 (s2) aber ich denke also dass • der Sohn von anderem Professor später
 ins Spiel gekommen ist ↓ Andere Erklärung habe ich nicht ↓
 (s3) Und danach bin ich wieder • • nach Osten gegangen → um zu
 arbeiten → Geld zu verdienen ↓
 [...]
 (s4) Und pf ich glaube ich habe neun Monate dort gearbeitet →
 (s5) und zwischendurch kam die Idee → • • einige Freunde von uns in
 Deutschland waren • und mit denen wir ja auch mal → nicht ich
 aber anderer Freund Kontakt hatten → hat er gesagt „Mensch • •
 du kannst ja in Deutschland wenn du hier nicht warten
 möchtest → vier fünf Jahre Punkte sammeln möchtest → • In
 Deutschland habe ich gehört kriegt man sofort die
 Assistentenstelle und man muss nicht warten“ ↓
 (s6) • • Und kurzerhand hab ich mich u/ umentschieden und eigentlich
 • bin ich hier hergekommen ↓

Der Sprecher sucht zunächst nach Erklärungen dafür, dass er die ihm versprochene Stelle letztlich nicht bekommen hat. Er kommt zu dem für ihn plausibel erscheinenden Grund, dass der Urologie-Professor zum Zeitpunkt der Zusage *am Anfang* (s1) die tatsächliche Absicht hatte, ihn einzustellen. Diese Bewertung bringt auch zum Ausdruck, dass der Erzähler sich nicht etwa als Opfer einer ungerechten Behandlung sieht, sondern eher sachlich an die Analyse geht. Die einzige rationale Erklärung ist demnach, dass mit dem Erscheinen des Sohnes des anderen Professors der Sachverhalt im Nachhinein (s2) ein anderer als in der Ausgangssituation war, denn als Sohn des anderen Professors tritt der neue Konkurrent aufgrund der Beziehung und gemäß der gelebten Praxis nun an die erste Stelle. Der Sprecher schließt bei seiner Analyse der Situation mögliche Gründe, die z.B. in seiner Person liegen könnten, aus (s2). Daraus lässt sich ableiten, dass er nicht an sich zweifelt, sich stattdessen selbstbewusst präsentiert.

Diese veränderten Umstände führen dazu, dass der Sprecher seinen Plan verwerfen muss und *wieder nach Osten* (s3) geht. Die Suche nach der begehrten und zugleich raren Facharztstelle gestaltet sich umständlich und mit Wartezeit verbunden (*wenn du hier nicht warten möchtest (...) vier fünf Jahre Punkte sammeln möchtest*) (s5). Der Sprecher will diese Situation nicht abwarten und erwägt stattdessen neue Lösungen für das Problem, indem ihm die Idee kommt, die Ausbildung in Deutschland zu absolvieren, wo dies scheinbar unkomplizierter möglich ist. Diese kommt *zwischen*durch (s5), was eine gewisse Beiläufigkeit vermittelt: Der Erzähler gerät nicht in Bedrängnis, seine Situation ändern zu müssen, etwa weil er sie nicht ertragen könnte, sondern sucht aktiv nach guten Handlungsalternativen. Nun trägt es sich zu, dass er von einem Bekannten über eine Alternative, die Facharztausbildung anzutreten, informiert wird (s5). Interessant ist dabei, wie der Sprecher entscheidungsfreudig (s6) beschließt, dieser neuen Option auch tatsächlich nachzugehen. Diese durchaus folgenreiche Entscheidung, in einem fremden Land zu leben und zu arbeiten, wirkt durch die Äußerung *kurzer Hand* (s6) stark relativiert. Einmal mehr stellt der Erzähler seine Souveränität unter Beweis: Er ist dazu imstande, seine Lage selbst in die Hand zu nehmen und positiv zu beeinflussen, und dies sogar entschieden und schnell.

3 Fazit

Wir halten fest, dass sich verschiedene Ausprägungsformen von Zäsuren zeigen; anhand der Beispiele 1 und 2 sind folgende zu charakterisieren:

1. Es gibt Zäsuren, die durch einen inneren Handlungsdruck entstehen. Dieser kann Ausdruck finden im Überdenken von Wertvorstellungen, im Korrigieren von Prioritäten oder im Bruch einer Situation aufgrund einer bestimmten Haltung gegenüber einem Ereignis. Exemplarisch dafür steht das Beispiel 1 „Prachtleben“.

2. Es finden sich außerdem Zäsuren, bei denen ein Handlungsraum von außen versperrt ist: Der Sprecher hat keinerlei Einfluss – so im Beispiel 2 „Assistenzarztstelle“ – und ist gezwungen, eine Planrevision vorzunehmen. Äußere Umstände können etwa eine Kündigung, Krankheit, Umweltkatastrophen oder andere einschneidende Ereignisse sein.

Zentral für das autobiografische Erzählen ist also nicht einfach das Auftreten einer Zäsur, sondern der Umgang des Erzählers mit ihr: Wird er zum Handelnden oder wird er handlungsunfähig? In welcher Position stellt er sich selbst dar? Diese „primär sprecherorientierte Diskursfunktion“ (Hoffmann 2018, S. 208) [1], in der der Erzähler sich je nach „Involviertheit [...] in ein Geschehen“ (ebd.) [1] z.B. als Sieger/Verlierer, Glückspilz/Pechvogel charakterisieren kann, ist grundlegend für das autobiografische Erzählen. Bei dieser Diskursform geht es wie bei kaum einer anderen um das eigene Ich (Selbstbild) im Umfeld sozialer und persönlicher Umstände, um die Art und Weise, wie sich der Sprecher selbst sieht und v.a. auch wie er möchte, dass andere auf seine Biografie und damit auf seine Identität blicken, welches Fremdbild (Image) sie von ihm entwickeln. Eine Zäsur kann also – je nachdem, wie sie der Sprecher im Kontext der Progression seiner Lebensgeschichte bewertet – (retrospektiv) zur Möglichkeit im Sinne einer Chance werden.

Transkriptionszeichen (HIAT)

—	Gewichtungsakzent
/	Abbruch
↑↓→	steigender/fallender/progredienter Tonverlauf
•	sehr kurze Pause
••	Pause bis 0.5 Sek.

¹ Interviews (Aufnahme, Transkription und Segmentierung) D. Böing.

References

1. Hoffmann, Ludger (2018): Erzählen aus funktional-pragmatischer Perspektive. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 48 (2), S. 203–224.
2. Rehbein, Jochen (1982): Biographisches Erzählen. In: Eberhard Lämmert (Hg.): Erzählforschung. Stuttgart: Metzler, S. 51–73.
3. Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1980): Sprache in Institutionen. In: Hans P. Althaus, Helmut Henne und Herbert E. Wiegand (Hg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen: Niemeyer, S. 338–345.

Citation note: Böing D. Die Rolle der Zäsur beim autobiografischen Erzählen. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-29

Copyright: © 2023 Deniz Böing

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Auf den Anfang kommt es an. Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter (1978)

Eva Briedigkeit¹

¹Soest

Keywords: Kinder, Spracherwerb, Kompensatorik

1. Zurück zum Anfang

Die Schriften Ludger Hoffmanns zu würdigen, darum geht es in diesem Sammelband zum Geburtstag. Gewünscht waren Beiträge, die die Stationen seiner wissenschaftlichen Laufbahn abbilden – gerne mit persönlicher Note. Allein mit der Auswahl eines seiner vielfältigen Forschungsschwerpunkte hätte ich mich lange beschäftigen können. Ob Mehrsprachigkeit, Funktionale Grammatik, Pragmatik und Diskursanalyse oder Sprache und Recht – viele der in den Aufsätzen und Monographien behandelten Themen haben mich nicht nur persönlich beeindruckt, sondern auch Einfluss auf meine eigene Entwicklung gehabt. Doch beginnen wir am Anfang. Mit welchem Thema hat sich Ludger Hoffmann in seiner wissenschaftlichen Laufbahn zuerst beschäftigt und wie lese ich sein frühes Werk aus heutiger Sicht? Versetzen wir uns zur Beantwortung dieser Frage in die 1970er Jahre und betrachten die erste zentrale Station seiner Forschungsarbeiten.

2. Empirische Analyse der Sprache von Kindern im Kindergarten

Zu Beginn seines wissenschaftlichen Werdegangs hat sich Ludger Hoffmann mit seiner Dissertationsschrift der Analyse des Sprachverhaltens von Kindern im Vorschulalter gewidmet. Ziel seiner Arbeit war es, den Einfluss von Bildungsschicht und Dialektkontakt auf die Sprachentwicklung zu untersuchen. Ohne hier auf Details seiner Studie eingehen zu können, ist dies für mich eine besondere Arbeit. Zum einen hat Ludger Hoffmann das Sprachverhalten von Kindern im Vorschulalter in den Blick genommen. Bis dahin war vornehmlich der Spracherwerb jüngerer oder älterer Kinder untersucht worden (vgl. Hoffmann 1978, S. 1) [1]. Zum anderen hat er das sprachliche Handeln in authentischen Situationen des Kindergarten-Alltags erfasst und sich nicht auf evozierte Daten aus Sprachtests verlassen. Während auch heute noch viele Untersuchungen den Kindergarten als Ort nutzen, an dem wie durch Zufall viele Kinder beisammen sind, reflektiert Ludger Hoffmann bereits den institutionellen Rahmen: „Es dürfte klar sein, daß sich ein Kind in der gewohnten Umgebung des Elternhauses anders verhält als im Kindergarten.“ (Ebd., S. 9) [1] Neben interessanten syntaktischen Analysen erfolgt auch eine sprechhandlungssemantische Beschreibung von Aufforderungen. Seine exemplarische Analyse der Direktiva weisen auf institutionelle Überformungen hin, die auf unterschiedliche Strategien und Handlungsmuster zur Lösung der kindlichen Alltagsprobleme schließen lassen.

3. Bildungsreform des Elementarbereichs in den 1970er-Jahren

3.1 Kritik am Bildungssystem

Um die Arbeit von Ludger Hoffmann in den historischen Kontext einordnen zu können, werfen wir einen Blick auf einige Eckpunkte des bildungspolitischen Geschehens zur Zeit ihrer Entstehung. Zunächst müssen wir aber noch ein wenig weiter ausholen. Als Auslöser der sog. Ersten Bildungsreform der 1970er-Jahre gilt ein weltpolitisch bedeutendes Ereignis: der Sputnik-Schock. Seit Beginn des Kalten Krieges wetteiferten die USA und die Sowjetunion um die Vorherrschaft im Bereich der Hoch-Technologie und der damit einhergehenden militärischen Überlegenheit. Der Ost-West-Konflikt hat schließlich auch die Raumfahrttechnik erfasst und der Wettlauf der beiden Supermächte ins All begann. Im Oktober 1957 hat nun die Sowjetunion den ersten künstlichen Satelliten – namens Sputnik – erfolgreich in den Weltraum gestartet – sehr zum Erstaunen der westlich-kapitalistischen Welt. War doch der Westen bis dahin von der technologischen Überlegenheit der Vereinigten Staaten überzeugt. Die Befürchtungen der kapitalistischen Welt vor einer Reichweite sowjetischer Raketen nahm überhand und zog zunächst in den USA nicht nur mehr technologische Forschung, sondern auch umfassende

Umstrukturierungen des Bildungssystems nach sich. Die Idee war, dass durch höhere Investitionen in bildungspolitische Programme mehr Menschen am Bildungssystem teilhaben könnten und in Folge eine größere Zahl ausreichend qualifizierter Fachkräfte sich am technologischen Fortschritt des Landes beteiligen könnten (vgl. z.B. Kobelt Neuhaus/Macha/Pesch 2018) [2].

Mit einiger Verzögerung entfaltete der Sputnik-Schock auch in der Bundesrepublik Deutschland seine Wirkung. Beklagt wurden auch hier Mängel im Bildungssystem; im Vordergrund stand die Frage nach Fachkräften und die Kritik an der hohen sozialen Selektivität. Den Boden für die umfassenden westdeutschen Bildungsreformen bereiteten die Analysen des Theologen und Pädagogen Georg Picht, der 1964 die vielzitierte deutsche Bildungskatastrophe ausrief und das gesamte restaurative Schul- und Bildungssystem der Bundesrepublik seiner Zeit in Frage stellte (vgl. Picht 1964) [3]. Pichts Kritik gründete auf Studien zum Bedarf an wissenschaftlichem und technischem Personal in den OECD-Ländern, die dem deutschen Bildungssystem eine alarmierende Rückständigkeit attestierten. Die angestoßenen Reformen zogen sich durch das gesamte Bildungssystem und betonten insbesondere die Bedeutung einer frühkindlichen Bildung. In Folge wurde der Kindergarten im Strukturplan des deutschen Bildungswesens als Elementarstufe des Bildungssystems anerkannt. In der ersten Hälfte der 1970er-Jahre führten die Reformen zu einer bis dahin beispiellosen Bildungsexpansion: Bildungsausgaben wurden verdoppelt, was nicht nur eine Steigerung der Anzahl von Universitäten und Schulen, sondern auch einen enormen quantitativen Ausbau der Kindergartenplätze nach sich zog (vgl. Roux 2002; Schmidt/Smidt 2014) [4] [5].

3.2 Kompensatorische Erziehung

Vor diesem Hintergrund zeigt sich die besondere Bedeutung des Kindergartens als Forschungsfeld, war doch mit den hohen Investitionen in diese Institution die große Hoffnung auf frühe Förderung verbunden, um zum einen die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten, zum anderen aber auch soziale Ungerechtigkeiten auszugleichen. Hierbei sollten ausgleichende pädagogische Maßnahmen helfen, die bis heute unter dem Begriff kompensatorische Erziehung zusammengefasst werden. Dabei wurde den Einrichtungen der frühen Bildung eine besondere Einflussmöglichkeit auf die Weichenstellung der Bildungslaufbahn eines Kindes zugeschrieben (vgl. Iben 1971) [6].

Ludger Hoffmann kritisiert in seiner Arbeit zum Sprachverhalten von Kindern im Vorschulalter diese bildungspolitischen Bemühungen der kompensatorischen Erziehung der 1970er-Jahre nicht gerade zaghaft. Er bezieht sich dabei auf die hohen Erwartungen und ernüchternden Befunde vor allem aus den USA (vgl. Hoffmann 1978, S. 1 ff.) [1], die diese Entwicklung schon zehn Jahre vorher durchlaufen hatten. Die an den Programmen geäußerte Kritik bezieht sich auf die schwache bis nicht vorhandene empirische Basis der formulierten Thesen, dass Entwicklungsdefizite von Kindern durch die Kompensatorik in der frühen Kindheit ausgeglichen werden könnten (vgl. ebd., S. 2 [1]; aus heutiger Sicht Schmidt/Smidt 2014, S. 134) [5]. Doch nicht nur die Untersuchungsbefunde, sondern auch die formalisierten Trainingseinheiten, die einseitig auf sprachliche und kognitive Fähigkeiten ausgerichtet waren und nur wenig mit der Lebenswelt der Kinder zu tun hatten, sind Stein des Anstoßes (vgl. ebd.) [1] [5]. Ludger Hoffmann stellt auch die Aufgabenstellung, das Setting und die Durchführung der Testungen in Frage, auf deren Grundlage den Kindern Defizite zugeschrieben wurden (vgl. Hoffmann 1978, S. 2 f.) [1]. Ausgeprägte Mittelschichtorientierung, die von Kindern aus unteren Schichten zu starke Anpassungsleistungen fordere und ihre Fähigkeiten nicht wertschätze, sind weitere Vorwürfe, die bis heute auch von vielen weiteren Seiten geäußert werden (vgl. zusammenfassend Schmidt/Smidt 2014) [5].

4. Konsequenzen für die aktuelle Forschung und Weiterbildung

Parallelen zum PISA-Schock, der 2001 ausgelöst wurde, und sehr ähnliche Fachdiskussionen und Debatten in puncto kompensatorische Erziehung zur Folge hatte, liegen auf der Hand (vgl. zur heutigen Kritik an der kompensatorischen Erziehung u.a. Betz 2010) [7].

Trotz der Einschränkungen der damaligen Datenbasis sind die frühen Befunde Ludger Hoffmanns auch aus heutiger Sicht interessant, denn weiterhin sind Gespräche im Kindergarten nur wenig erforscht (vgl. die Studien zu Gesprächen in Kindergärten der ehemaligen DDR Kraft 2007 [8]; Meng/Kraft 2007 [9]; Kraft/Meng 2009) [10]. Auch wird in den Transkripten deutlich, dass die räumliche und zeitliche Organisation des institutionellen Alltags bemerkenswert veränderungsresistent ist und auch heute noch in ähnlicher Form durch ausgewiesene Spielzonen (z.B. Maltisch, Bau- und Puppenecke) oder durch Phasen des Freispiels und angeleiteter Angebote strukturiert wird (vgl. Hoffmann 1978, S. 324 ff.) [1]. Dieser Aspekt verdient auch zukünftig noch weitere Beachtung (vgl. in diesem Zusammenhang die

Überlegungen von Konrad Ehlich (2020) [11] zur institutionellen Resilienz). Zudem gibt es in Randbemerkungen der Studie interessante Hinweise auf das Handeln der pädagogischen Fachkräfte, die lohnenswerte Ausgangspunkte für aktuelle Studien bieten:

Die teilnehmenden Erzieherinnen gehörten einfach zur Situation dazu, da sie immer gegenwärtig waren. Die Kinder änderten ihren Sprachstil nicht, wenn sie beispielsweise die Erzieherin anredeten. Ein Grund dafür mag sein, daß die Kinder fast überhaupt nicht korrigiert wurden; vielmehr bedienten sich die Erzieherinnen oft einer der Kindersprache angenäherten Sprachvariante. Natürlich lernten die Kinder stets aus den Äußerungen der Erwachsenen; sie wurden teilweise sogar mit einem Übermaß an Erklärungen unbekannter Worte oder Tatsachen versorgt. (Hoffmann 1978, S. 27) [1].

Beziehen wir dieses Zitat auf den aktuellen Forschungsstand der empirischen Pädagogik, zeigt sich, dass der verbalen Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräften und Kindern zwar eine zentrale, entwicklungsbegünstigende Rolle zugeschrieben wird, eine konsequent dialogorientierte Gesprächspraxis jedoch nur selten beobachtet werden kann (vgl. Albers 2009 [12]; König 2007 [13]; Fried 2010) [14]. Im Zuge der aktuell bildungspolitisch favorisierten sog. alltagsintegrierten Sprachbildung stellt sich mit Blick auf die frühe Beobachtung von Ludger Hoffmann die Frage, wie das sprachliche Handeln der Fachkräfte überhaupt zu verändern ist (vgl. Briedigkeit 2011) [15]. Angesichts der großen politischen Anstrengungen und kostenintensiven Bemühungen der letzten Jahre, die Qualität der Kindertageseinrichtungen über die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zu erhöhen, ist diese Frage nicht marginal. Wenn das sprachliche Handeln in der Institution Kindergarten über Routinen der Fachkräfte gesteuert wird, benötigen wir eine Forschung, die diese Schemata aufdeckt. Aus der Beschreibung, welche spezifische Überformungen der Alltagskommunikation sich ausgebildet haben, könnten Handlungsempfehlungen für die Weiterbildung von Fachkräften abgeleitet werden. Diese sollten die kommunikativen Probleme und interaktiven Einsatzmöglichkeiten der pädagogischen Praxis stärker berücksichtigen als die aktuelle Weiterbildungslandschaft dies bisher getan hat (vgl. für die nord-amerikanische Weiterbildungslandschaft Eger/Eckhardt/Fukkink 2017) [16]. Ein in diesem Zusammenhang zentrales Ergebnis der Studie von Ludger Hoffmann ist der Befund, dass die natürliche Kommunikation im Kindergarten in erster Linie von dem dort „herrschenden Erziehungsklima“ abhängt (vgl. Hoffmann 1978, S. 308) [1]. So verstehe ich Ludger Hoffmanns Aufschlag, das sprachliche Handeln in natürlichen Zusammenhängen zu untersuchen, als Pionierarbeit für die Beschreibung der Institution des Kindergartens, die heute in vielseitiger Form für die Forschung und Weiterbildung aufgegriffen werden kann.

References

1. Hoffmann, Ludger (1978): Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter. Eine Untersuchung in zwei Kindergärten aus dem niederdeutschen Sprachraum. Köln [u.a.]: Böhlau.
2. Kobelt Neuhaus, Daniela; Macha, Katrin; Pesch, Ludger (2018): Der Situationsansatz in der Kita. Freiburg [u.a.]: Herder.
3. Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten [u.a.]: Walter.
4. Roux, Susanna (2002): PISA und die Folgen: Der Kindergarten zwischen Bildungskatastrophe und Bildungseuphorie. Online verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/967>, zuletzt geprüft am 01.04.2021.
5. Schmidt, Thilo; Smidt, Wilfried (2014): Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder – Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (1), S. 132-149.
6. Iben, Gerd (1971): Kompensatorische Erziehung. Analysen amerikanischer Programme. München: Juventa.
7. Betz, Tanja (2010): Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Peter Cloos und Britta Karner (Hg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 113-134.
8. Kraft, Barbara (2007): Und wo sind die Hände? Beobachtungen zur Funktion von Rückfragen bei der Erziehung und Wissensvermittlung im Kindergarten. In: Katharina Meng und Jochen Rehbein (Hg.): Kindliche Kommunikation. Münster: Waxmann, S. 229-254.
9. Meng, Katharina; Kraft, Barbara (2007): Streit im Kindergarten. Eine Diskursanalyse. In: Angelika Redder (Hg.): Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen:

Stauffenburg, S. 439-457.

10. Kraft, Barbara; Meng, Katharina (2009): Gespräche im Kindergarten. Dokumente einer Längsschnittbeobachtung in Berlin-Prenzlauer Berg 1980-1983. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
11. Ehlich, Konrad (2020): Linguistische Analyse und institutionelle Resilienz. In: Helmut Gruber, Jürgen Spitzmüller und Rudolf de Cillia (Hg.): Institutionelle und organisationale Kommunikation. Theorie, Methodologie, Empirie und Kritik. Gedenkschrift für Florian Menz. Göttingen: V & R unipress, S. 25-37.
12. Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
13. König, Anke (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens; Dissertation. Dortmund: Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie.
14. Fried, Lilian (2010): Wie steht es um die Sprachförderkompetenz von deutschen Kindergartenenerzieherinnen? – ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Hans-Joachim Fischer, Peter Gansen und Kerstin Michalik (Hg.): Sachunterricht und Frühe Bildung. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Bd. 9. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 205-218.
15. Briedigkeit, Eva (2011): Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster – Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. In: Empirische Pädagogik 25 (4), S. 499-517.
16. Egert, Franziska; Eckhardt, Andrea G.; Fukkink, Ruben G. (2017): Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Bildung 6 (2), S. 58-66.

Citation note: Briedigkeit E. Auf den Anfang kommt es an. Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter (1978). In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: [10.17877/d290pb1-2](https://doi.org/10.17877/d290pb1-2)

Copyright: © 2022 Eva Briedigkeit

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Ökonomie und Gewissheit - Kürze, von zwei Seiten her betrachtet

Ludwig M. Eichinger¹

¹Mannheim

Keywords: Ellipse, gesprochene Sprache, Kürze

1 Selbstverständlich

Der Alltag ist schwer zu beschreiben, weil er so selbstverständlich daherkommt, dass nicht ständig explizit gemacht werden muss, was da geschieht und was man tut; und das oft auch nur schwer explizit gemacht werden könnte. Auf der anderen Seite kann unser sprachliches Tun nicht davon gelöst werden, dass wir in einer literalen Welt handeln, in der eine schriftsprachlich basierte Sprache und ihre Regularitäten auch in den Alltag hineinreichen – mitsamt ihrer Neigung zur Entbindung vom jeweiligen Kontext (vgl. Ägel 2015, S. 137 f. [1]; Eichinger 2017, S. 300 [2]). Wenn diese Sprache auf die Praktiken des Alltags trifft, wirken Strategien, die eine nachvollziehbare Reduktion sprachlich expliziter Äußerungen erlauben (vgl. Eichinger 2016, S. IX) [3]. Dabei geht es um das Verhältnis zu den Dingen, die Ludwig Wittgenstein die „wohlbekannten“ nennt, und von denen gerade gilt:

(1) „Für die Realität ist es doch ein Umweg, sich über die Sprache zu erklären.“ (Wittgenstein 1973, S. 165) [4]

In der praktischen Interaktion geht es dann darum, zu sehen, wieweit diese Gewissheiten unausgesprochen tragen, oder inwieweit die sprachliche Explizierung zum Abgleich des Wissens und Könnens nötig ist und genutzt wird.

2 Weglassen

Man muss nicht immer Alles sagen. Auch in einer literalen Welt gibt es Strategien und Techniken, bei denen systematisch eine Ökonomie des Weglassens herrscht (vgl. Zifonun 2017, S. 39 ff.) [5].

Oft reicht es, dass und wenn Dinge vorher schon hinreichend deutlich gesagt und explizit gemacht worden sind (vgl. Helmer 2017, S. 2, S. 4 ff.) [6]. Da wäre es zumindest auffällig, wenn man schon Gesagtes oder Geschriebenes einfach wiederholen würde. Es gibt allerlei Gelegenheiten für solche Analepsen; viele Frage-Antwort-Sequenzen funktionieren so (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 372 f.) [7]. Man sieht das am folgenden Beispiel, ebenso, wie man mit den Techniken anaphorischer Kohäsionsbildung differenzierte Information einbringen oder ein unklares Verständnis präzisieren kann.

(2) [...] und ich glaubte ein Klirren zu hören. / Ein Klirren? / Nein, es war still. Vollkommen still. (Ransmayr 2006, S. 149) [8]

Es reicht hin, das in Frage Stehende (*ein Klirren*) aufzurufen, um eine funktionierende Frage-Äußerung zu erzeugen. Ob eine Existenz- oder Wahrnehmungsfrage, bleibt unspezifiziert, da irrelevant für die verneinende Antwort *nein*; und der steigernde Nachtrag mit *vollkommen* wird von der weitertragenden Struktur des Vorsatzes getragen. Wir können den hier intern ablaufenden Dialog nachvollziehen. Hier wie mehr noch in der gesprochenen alltäglichen Interaktion gilt, dass aufgrund der Erfahrungen aus den jeweiligen Situationstypen Elemente möglicher Verbalisierung als selbstverständlich vorausgesetzt gelten und damit sprachlich implizit bleiben können.

(3) Der Pilot blieb verschwunden. Keine Spuren, keine Reste. (Ransmayr 2006, S. 40) [9]

Man weiß gar nicht genau, was man ergänzen möchte; jedenfalls wiederum irgendein Existenzprädikat (oder, wenn man die Argumente in Bewegung lässt: *man fand*).

Ähnlich ist zum Beispiel auch im fingierten Selbstgespräch des Tagebuchschreibers gängig, auf die Nennung des auktorialen Ich-Subjekts ebenso zu verzichten wie auf andere entsprechende Finitheitsmerkmale, ja sogar auf ein satzkonstituierendes verbales Prädikat (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 416 [7]; Hoffmann 2018, S. 21 f. [9]), wie in dem folgenden Beispiel:

(4) Mit Reisiger zu Fuß gegen Zürich, dann im Wagen mit K. zur Stadt. (Th. Mann; zit. n. Eichinger 2004, S. 461) [10]

Elemente, die Bewegung in Raum und Zeit indizieren, scheinen besonders geeignet, ohne explizite verbale Stützung das gemeinte Sprachspiel zu indizieren. Oft ist es schwer, eine kommunikativ brauchbare Explizierung des implizit Angedeuteten zu finden. Auch dafür kann das Beispiel (4) stehen, gerade wegen der unterschiedlichen Bewegungsmodalität, die mit Adverbialia der Modalität mehr impliziert als expliziert wird – und daher perspektivisch in den Hintergrund rückt. Hinter einer expliziten Fassung, mit den Verben *gehen* bzw. *fahren*, stünde eine andere Perspektive (und eine andere Texthaltung):

Nebenher erwähnt sei als ein entsprechender Fall der – wesentlich mündlichere – sogenannte Absentiv, also eine Konstruktion vom Typ (5), wo im Unterschied zu (6) eine vorherige Wegbewegung vom Referenzpunkt eingebaut ist (vgl. Fortmann/Wöllstein 2013, S. 80) [11].

(5) [...] ich bin hoffnungsfroh, dass der Kollege Gerster gleich kommt [...] (Böhr [...]: Er ist noch etwas essen) (Landtag Rheinland-Pfalz 28.01.1997) [12]

(6) Die [Partei; Anm. L. E.] ist heute vollzählig anwesend, niemand ist beim Essen. (Hamburgische Bürgerschaft 19.05.2011) [12]

Aber auch mit den „gewöhnlichen“ Direktionalia kann – im Sinne empraktisch bedingten Situationswissens (vgl. Zifonun/Hoffmann/ Strecker 1997, S. 421) [7] – eine fast beliebige „Pointierung“ der Handlung vorgenommen werden. Hier hat die Argumentkonstellation eine so hohe Prägekraft, dass das eigentliche Prädikat wie im folgenden Fall als eine Modalisierung der Bewegung erscheint.

(7) Dann krückte er durch seine Wohnung. (taz 24.02.2004, S. 16) [12]

Diese Möglichkeit lässt sich zudem stilistisch wie etwa in (8) nutzen, wo umgekehrt der syntaktische Ausbau eines Satzes mit dem Verb *schreiben* zu jeweils selbständigen Äußerungen führt, um letztlich durch die direktionale Bestimmung in einen Bewegungs-Rahmen eingebunden zu werden.

(8) [...] und begann

[...]

Zu schreiben: unsere Namen

Unsere Namen

mit dem Schaft meines Eispickels

In den Schnee. (Ransmayr 2006, S. 62) [8]

Es ist die eine zwischen Skripturalität und Oralität schwankende Ebene, auf der vor dem Hintergrund unserer schriftsprachlichen grammatischen Erwartungen funktionale Kürze-Varianten eintreten. Man befindet sich also nicht in einer ganz anderen grammatischen Welt (vgl. Hoffmann 2018, S. 12 ff.) [9]. Gerade von direktionalen Bestimmungen gehen so starke Relationen aus, dass sie – als Präpositionalphrasen, adverbiale Fügungen oder entsprechende Nebensätze – eine Argumentstruktur entfalten, die ggf. durch ein (handlungsmodifizierendes) Finitum aktualisiert wird bzw. werden kann. Solch eine Struktur ähnelt stark den sogenannten Nominalverbfügungen – mit einem modal-finitisierenden und einem inhaltlich-infiniten Teil. Die Besonderheit ist dann, dass die direktionale Semantik durch verschiedene Präpositionen bzw. Konnektoren in diesem infiniten Teil indiziert wird, die räumliche Interpretierbarkeit für sich allein schon sichern.

3 Sich kurz fassen

Vermutlich muss dem aber noch hinzugefügt werden: wenn der Kontext und die Kommunikationssituation passen. Damit deutet sich an, dass man das Ganze auch von der anderen Seite her sehen kann, von der Frage ausgehend, wie viel sprachliche Unterfütterung eine Praxis jeweils braucht. Das beruht auf Erwartungen über das gegenseitige Beherrschen der Abläufe, die eine Praktik ausmachen, ein entsprechendes Sprachspiel prägen. In solch einem normativen Erwartungsrahmen bewegen sich die Kalkulationen zu einer ökonomischen Kommunikation und damit verbundenen Formen von Kürze. Im Vertrauen in eine gewisse Beherrschung der Praktiken ergibt sich im gesprochenen Alltag eine stärker auf Kürze hin orientierte Basisebene, von der aus im Ablauf nachgesteuert werden kann, was im Normalfall zu höherer Explizitheit führt. Sie liegt sicher im Normalfall nicht auf der Ebene höchstmöglicher Kondensierung; man muss zum Beispiel auch sehen, wie das Sprechen mit dem Handeln synchronisiert werden kann. Es kann dann nachgesteuert werden, wenn von der vermuteten Erwartung abzuweichen ist, oder wenn der Sachverhalt in irgendeiner Weise komplexer ist, als das für die jeweilige Praktik zu erwarten war. So gesehen geht es in dieser praktischen Welt nicht darum, dass

etwas nicht gesagt und explizit gemacht würde, was strukturell zu erwarten wäre. Vielmehr haben sich in vielen Fällen selbständige Kurzkonstruktionen entwickelt, die mehr oder minder systematisch zur Steuerung an kritischen Stellen verwendet werden. Sie sind es, die in der Situation gebraucht werden, von ihnen aus lassen sich Stufen einer höheren Explizitheit bei Bedarf aufbauen.

Literarische Texte wie der oben angesprochene (Beispiel (8)) nutzen gerne Verlangsamung als eine Technik der Fokussierung von Aufmerksamkeit. Entsprechend haben gerade im Gesprochenen (bzw. bei oralen Strukturen) Implizitheit und Kürze mit der Geschwindigkeit und Strukturierung der Abläufe und der nötigen Konzentration auf jeweilige Praktik zu tun. So stellt es durchaus eine Herausforderung dar, ein Gespräch im Wechsel der Turns nicht zu aufwendig wiederzugeben. Verständlich, nicht zu umständlich, nachvollziehbar strukturiert und womöglich auch effektiv soll die Wiedergabe sein. Dazu braucht es Techniken einer wirkungsvollen Kennzeichnung des Gesprächswechsels, um Gelenkakte in der Dialogwiedergabe. Wo so das Hin und Her eines Gesprächs an eine weitere Person vermittelt wird, finden sich Konstruktionen, die ihre Kürze unmittelbar einem gesprochenen Gebrauch verdanken. Einschlägig sind hier die eine Zeitlang intensiver untersuchten Quotativkonstruktionen mit *so* (im Anschluss an Golato 2000 [13] vielfach diskutiert, vgl. z.B. Lenzhofer 2018 [14]), wie sie sich in den folgenden Beispielen – verschriftlichter Mündlichkeit – finden. Man sieht jedenfalls, wie die Konstruktion *und ich/er so* als eine modal- deiktische Fügung in (9) verwendet wird, dann aber auch die ins Ungefähre führende Verwendung eines deiktischen *so* wie in (10) zeigt, wie sie für diese Partikel auch in anderen Alltagssprachlichen Fügungen zu finden ist (vgl. Eichinger 2017, S. 313 f.) [2]. Man kann die beiden folgenden Belege von *und ich/er so* als Exempel für ein schriftnahes Quotativum und ein deiktisches Element in einen als diffus gekennzeichneten – multimodalen oder synästhetischen – Ausdrucksraum nehmen. Schon beim Lesen zeigt sich zudem die Bedeutung der Intonation, der hier aber nicht weiter nachgegangen werden kann (vgl. aber Hoffmann 2018, S. 18 f.) [9].

(9) Ich sagte: „He, du hast mein Velo“, und er so: „Nein, das kannst du nicht beweisen.“ (Tages-Anzeiger 02.02.2017, S. 25) [12]

(10) Nach ein bisschen Smalltalk läuft er wieder zu großer Form auf und erzählt: „Der Typ neulich: Ich so BÄMM und er so aaarghh.“ (MOPO 27.10.2011, S. 6) [12]

4 Verlässlichkeit signalisieren

Es wäre schrecklich unökonomisch, wenn im Alltag nicht ein stabiles Maß an Verlässlichkeit und an Vertrauen an Verlässlichkeit das Maß an Explizitheit bestimmte, mit dem wir sprachlich interagieren müssen (oder wollen). Ökonomie heißt aber nicht einfach: weniger. Es gibt einen Grad der Explizitheit, der jeweils zum Tun als adäquat gilt, der sich auch in Ritualisierungen niederschlagen kann. Entsprechende Strukturen ökonomischen Handelns sind in der literal geprägten Basis des Deutschen angelegt, das Alltagshandeln schafft auf dieser Basis aber auch seine eigene sprachliche Praxis der Situationsbewältigung (vgl. z.B. Hoffmann 2018, S. 19 ff.) [9].

References

1. Ágel, Vilmos (2015): Die Umparametrisierung der Grammatik durch Literalisierung. Online- und Offlinesyntax in Gegenwart und Geschichte. In: Ludwig M. Eichinger (Hg.): Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 121–155.
2. Eichinger, Ludwig M. (2017): Gesprochene Alltagssprache. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Tübingen: Stauffenburg, S. 283–331.
3. Eichinger, Ludwig M. (2016): Praktiken: etwas Gewissheit im Geflecht der alltäglichen Welt. In: Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. VI–XIII.
4. Wittgenstein, Ludwig (1973): Philosophische Grammatik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
5. Zifonun, Gisela (2017): Eine Kur für die Ellipse. Zu nicht-kanonischen Äußerungsformen in der IDS-Grammatik. In: Yüksel Ekinici, Elke Montanari und Lirim Selmani (Hg.): Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag. Heidelberg: Synchron, S. 37–53.
6. Helmer, Henrike (2017): Analepsen mit Topik-Drop. Zur Notwendigkeit einer diskurssemantischen Perspektive. In: ZGL 45 (1), S. 1–39.
7. Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
8. Ransmayr, Christoph (2006): Ein fliegender Berg. Frankfurt a. M.: Fischer.

9. Hoffmann, Ludger (2018): Grammatik und gesprochene Sprache im Diskurs. In: Arnulf Deppermann und Silke Reinecke (Hg.): Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 5–28.
10. Eichinger, Ludwig M. (2004): Ein Geburtstag fast ohne Verben. Ein Tagebucheintrag zum 60. Geburtstag. In: Daniel Czicza, Ildikó Hegedűs, Péter Kappel und Attila Németh (Hg.): Wertigkeiten, Geschichten und Kontraste. Festschrift für Péter Bassola zum 60. Geburtstag. Szeged: Grimm, S. 451–464.
11. Fortmann, Christian; Wöllstein, Angelika (2013): Zum sogenannten Absentiv. In: Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte 4 (1), S. 77–93.
12. Deutsches Referenzkorpus (DEREKO) (<http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>). [alle Zeitungsbelege].
13. Golato, Andrea (2000): An innovative quotation for reporting embodied actions: 'Und ich so/und er so' 'and I'm like/and he's like'. In: Journal of Pragmatics 32, S. 29–54.
14. Lenzhofer, Melanie (2018): „Und er so: Geh ma Kino!“ – Phänomene syntaktischer Kompaktheit in ruraler und urbaner Jugendkommunikation Österreichs. In: Arne Ziegler (Hg.): Jugendsprachen. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 489–518.

Citation note: Eichinger LM. Ökonomie und Gewissheit - Kürze, von zwei Seiten her betrachtet. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-5

Copyright: © 2022 Ludwig M. Eichinger

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Ludger Hoffmann: Den Relevanzpunkt getroffen

Wilhelm Griebhaber¹

¹Münster

Keywords: Erzählen, Literalität, Relevanzpunkt

Über Erzählen und Erzählungen ist schon sehr viel geforscht und publiziert worden. Dabei dominieren Zugänge mit einer Fokussierung auf Eigenschaften der Erzählung und/oder die interaktive Realisierung des Erzählens. Nur in wenigen Arbeiten, vornehmlich im Rahmen der funktionalen Pragmatik, wird das Erzählen konsequent unter Einbeziehung des Handelns der RezipientInnen konzipiert und erforscht (u.a. Ehlich 1983 [1]; Rehbein 1984 [2]). Eine für meine Arbeit folgenreiche Bestimmung hat Ludger Hoffmann mit dem „Relevanzpunkt“ (1984, S. 206) [3] der Erzählung vorgenommen. Zur Einordnung dieser Bestimmung werden im Folgenden zunächst kurz Konzeptionen vorgestellt, die sich auf die Produkte und die Interaktionen konzentrieren. Darauf werden Hoffmanns Konzept des Relevanzpunkts und im Anschluss daran meine Integration dieses Vorgehens in die Ermittlung der Literalität in (vornehmlich) schriftlichen Texten von SchülerInnen behandelt.

1 Hintergrund: Produkt- und Produktionsbasierte Zugänge

Mit Bezug zu Propps (1928; deutsch: 1972) [4] bahnbrechender strukturalistisch-funktionaler Märchenanalyse legten Labov/Waletzky (1973) [5] ein induktiv entwickeltes Modell zur Analyse biografischer Erzählungen vor. Basis ihrer Analyse sind elizitierte biografische Interviews zu einem gefährlichen Erlebnis: „Were you ever in a situation where you thought you were in serious danger of getting killed?“ (Labov/Waletzky 1973, S. 81) [5]. Die so erhobenen Erzählungen gliedern sie in temporal geordnete narrative Teilsätze, die eine Gesamtstruktur aufweisen, beginnend mit einer Orientierung über Personen, Ort, Zeit und Handlungssituation. Den Hauptbestand der narrativen Teilsätze macht die durch ein Resultat abgeschlossene Komplikation aus. Über dieser Struktur liegt die Evaluation, die das Ziel der Erzählung enthält und den Punkt maximaler Komplikation besonders hervorhebt sowie den RezipientInnen verdeutlicht, dass die Erzählperson tatsächlich in Todesgefahr schwebte. In vielen Erzählungen ist der Evaluationsteil mit dem Resultat verschmolzen.

Dieser Aspekt der Komplikation (auch Planbruch) wird in der Folge zu einem zentralen Merkmal von Erzählungen ausgearbeitet, besonders markant im ‚Bielefelder Geschichtenschema‘ (vgl. Boueke/Schüle/Büscher/Hartmann/Terhorst 1995 [6], in: Wolf/Boueke/Schüle 2007, 161 ff. [7]). Es beansprucht die Struktur des Erzähltextes und die ihr entsprechende kognitive Repräsentation im ‚Kopf‘ des Erzählers abzubilden. Zusätzlich zur Komplikation wird der Evaluation eine zentrale Rolle zugeschrieben. Dabei geht es ähnlich wie bei Labov und Waletzky um eine zusätzliche Dimension der affektiven Darstellung der erzählten Ereignisse mit ‚Affekt-Markierungen‘. Sie werden unterschieden nach der psychologischen Nähe, der Valenz, d.h. Stärke, der emotionalen Grundqualität und nach ihrer Plötzlichkeit, bzw. Unerwartetheit.

Im Konversationsanalytischen Kontext steht die Produktion der Erzählung, d.h. die sprachliche Interaktion zwischen der Erzählperson und den RezipientInnen, im Zentrum (z.B. Hausendorf/Quasthoff 1996) [8]. Untersucht wird u.a., wie kompetente Erwachsene Kinder beim Erzählerwerb unterstützen. Beide Zugänge berücksichtigen die RezipientInnen in Bezug auf die Erzählung nur peripher.

2 Der Relevanzpunkt

In funktional-pragmatischer Sicht wird das Erzählen in seiner Einbettung in soziales Handeln betrachtet. Beim biographischen Erzählen geht es um „das Herstellen einer gemeinsamen Welt“ (Ehlich 1983, S. 139, Hervorh. i. O.) [1]. Die Erzählperson präsentiert sich sowohl durch das Erzählen als auch in der Erzählung. Besonders durch die Einbettung der Erzählung in das Handeln in Institutionen zeigen sich Unterschiede in beiden Bereichen (z.B. Rehbein 1984) [2]. Beim Erzählen vor Gericht dient das Erzählen

der möglichst plausiblen Sachverhaltsrekonstruktion und unterliegt deshalb dem „Relevanzsystem des Gerichts“ (Hoffmann 1980, S. 30) [9]. Am Beispiel einer Zeugenaussage bestimmt Hoffmann, wie ein „Relevanzpunkt gesetzt“ (ebd., S. 52) [9] wird, der den zentralen Punkt der Anklage betrifft. Die Aussagen des Zeugen haben demnach unterschiedliche Relevanz für die Institution. Die Aussage ist institutionsfunktional, wenn sie einen substantiellen Beitrag zur Sachverhaltsklärung liefert. Die Bewertung der Relevanz wird durch die institutionellen RezipientInnen vorgenommen. Dieser funktionale Aspekt der RezipientInneninvolvement wirkt auf das Erzählen und die Erzählung ein. Der so bestimmte Relevanzpunkt unterscheidet sich damit wesentlich von der Komplikation, bzw. dem Planbruch, die durch das Geschehen an sich bestimmt sind.

Vor dem Hintergrund der oben vorgestellten institutionellen Einbettung des Erzählens in das gerichtliche Relevanzsystem weist Hoffmann (1984, S. 204) [3] im Zusammenhang mit der Ausbildung und Förderung der Erzählkompetenz von Vorschul- und Grundschulkindern dem Relevanzpunkt eine wichtige Rolle zu. Es handelt sich um mindestens einen Handlungs- oder Ereignisstrang, der von den ErzählerInnen für erzählenswert gehalten wird und der den RezipientInnen nahegebracht werden soll. Dementsprechend hängt das Gelingen des Erzählens davon ab, dass „der vom Erzähler gesetzte Relevanzpunkt in das Relevanzsystem des Rezipienten übernommen werden kann“ (ebd., S. 206) [3]. Beim Relevanzpunkt muss es sich nicht notwendigerweise um eine Komplikation mit einem bestimmten Resultat handeln, es kann auch um ungewöhnliche Begleitumstände alltäglicher Aktivitäten, um die Vermittlung und den Nachvollzug spezifischer Erfahrungen des Erzählenden oder um etwas anderes gehen.

Mit der Übernahme des Relevanzpunktes durch die RezipientInnen unterscheidet sich dieser Ansatz von den oben genannten produktorientierten Konzeptionen. Damit wird im Erzählprodukt, der Erzählung, der Bezug zu den RezipientInnen analytisch zugänglich.

3 Der Relevanzpunkt als Literalitätsindikator

In meinen Arbeiten zum Schriftspracherwerb in der Grundschule und zur Produktion narrativer Texte im Förderprojekt „Deutsch & PC“ habe ich ab 2010 sukzessive den Relevanzpunkt als einen von zehn Indikatoren der Literalität eingeführt (Grießhaber 2010, S. 97, S. 232) [10] und anschließend Grießhaber (2012) [11] systematisiert. Die zehn Indikatoren erfassen die sprachliche Realisierung von zentralen narrativen Funktionen, u.a. die Situierung des erzählten Geschehens, textgliedernde Verfahren, textverkettende Anaphern, Emotionalität und den Relevanzpunkt. Es wird nur die mindestens einmalige Realisierung erfasst, ohne Aufsummierung der Verwendungshäufigkeit eines Indikators. Tabelle 1 zeigt grundlegende Werte für die SchülerInnen mit kontinuierlichem Schulbesuch von der 1. bis zur 4. Klasse.

Tabelle 1: Überblick über grundlegende Werte im Längsschnitt von der 1. bis zur 4. Klasse

Kl.	SuS	ES	MSE	L-all	RLP	Aktanten auf dem Bildimpuls
4	120	3,3	29,2	88	97,5	Junge, Hund, Schatten e. Mannes
3	123	2,9	19,1	69	61	Frau, Junge, Polizist / Radfahrer, Rucksackmann
2	126	2,4	15,3	71	83,3	Frau, Junge
1	120	0,9	5,2	17	18,3	Junge, Mädchen, Beine e. Erwachsenen

Legende: SuS: SchülerInnen; ES: Erwerbsstufe (1–4); MSE: minimale satzwertige Einheiten; L-all: Durchschnitt aller Literalitätswerte; RLP: Durchschnittswerte Relevanzpunkt

Über die Grundschulzeit hinweg steigen die grammatische Komplexität der Texte (Erwerbsstufe), die Länge der Texte (MSE) und mit einer Stagnation in der 3. Klasse der Durchschnitt der Literalitätswerte (L-all). Die Realisierung des Relevanzpunkts (RLP) erreicht schon am Ende der 2. Klasse ein hohes Niveau, sinkt aber in der 3. Klasse deutlich ab und erreicht in der 4. Klasse fast 100%. Der wahrscheinlich mit der diffusen Aktantenkonstellation zusammenhängende Rückgang in der 3. Klasse kann als Indiz dafür gelten, dass der Relevanzpunkt auch mit dem von der Erzählperson konstruierten Handlungsgeschehen verbunden ist.

Eine weitere Einflussgröße ist in der Textart zu sehen. In der Sekundarstufe I wird relativ häufig statt einer Erzählung ein Bericht oder eine Beschreibung produziert. So erreicht der Relevanzpunkt in 9. Klassen bei Beschreibungen nur 68,3% im Vergleich zu 100% in den narrativen Texten (Grießhaber 2019, S. 139) [12]. Der Indikator reagiert demnach auch auf textartenspezifische Merkmale. Insgesamt kann mit dem Indikator 'Relevanzpunkt' der Blick auf funktionale Aspekte der produzierten Texte unter Berücksichtigung der Rezipientenperspektive gelenkt werden.

References

1. Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Willy Sanders und Klaus Wegenast (Hg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Stuttgart: Kohlhammer, S. 128–150.
2. Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Konrad Ehlich (Hg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, S. 67–124.
3. Hoffmann, Ludger (1984): Zur Ausbildung der Erzählkompetenz: Eine methodische Perspektive. In: Konrad Ehlich (Hg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, S. 202–222.
4. Propp, Vladimir J. (1928): Морфология сказки. Leningrad. (Deutsch: Morphologie des Märchens. (1972) München: Hanser)
5. Labov, William; Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Jens Ihwe (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2, 2 Bde. Frankfurt a. M.: Fischer-Athenäum, S. 78–126.
6. Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder; Büscher, Hartmut; Hartmann, Wolf; Terhorst, Wolf (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.
7. Wolf, Dagmar; Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder (2007): Erzählen nach Bildergeschichten und „freies Erzählen“ – Ein Vergleich von Kindertexten aus der Vor- und Grundschulzeit. In: Katharina Meng und Jochen Rehbein (Hg.): Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 155–182.
8. Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.
9. Hoffmann, Ludger (1980): Zur Pragmatik von Erzählformen vor Gericht. In: Konrad Ehlich (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 28–63.
10. Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. 1. Aufl. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
11. Grießhaber, Wilhelm (2012): Zweitsprachkenntnisse und Literalität in sehr frühen Lernertexten. In: Bernt Ahrenholz und Werner Knapp (Hg.): Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2010. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 155–171.
12. Grießhaber, Wilhelm (2019): Literalität in erzählenden Texten. Indikatoren zur Beurteilung der Literalität. In: Una Dirks (Hg.): DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume: Sprech- & Textformen im Fokus. Marburg: Universitätsbibliothek, S. 129–146. Online verfügbar unter <http://archiv.ub.uni-marburg.de/es/2019/0051/pdf/DaFDaZDaM.pdf>, zuletzt geprüft am 22.04.2021.

Citation note: Grießhaber W. Ludger Hoffmann: Den Relevanzpunkt getroffen. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten. Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-6

Copyright: © 2022 Wilhelm Grießhaber

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

„Die Bewegung im Muster“ Metanarratives Wissen von jungen Schreibern und ihre Erwerbsprofile zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Uta Quasthoff¹

¹Technische Universität Dortmund

Keywords: Schreiben, Wissen, Grundschulkind

"Die Bewegung im Muster"

Metanarratives Wissen von jungen Schreibern und ihre Erwerbsprofile zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

1 Fragestellung und Daten

In den zahlreichen Publikationen von Ludger Hoffmann zu Schreiben und (schriftlichen) Texten (u.a. Hoffmann 2010 [1], 2014a/b [2] [3]) finden sich zentrale Einsichten, die er in der ihm eigenen Formulierungskraft z.T. sentenzartig formuliert. Dazu gehört „Schreiben ist Bewegung“ (Hoffmann 2014a, S. 56) [2]. Er meint dies im Weiteren metaphorisch: „Wer schreibt, bewegt sich in einem Muster der Inskription, das Gedachtes nach einem Plan in eine materielle Form bringt [...]“ (ebd., S. 57) [2]; er hat dabei aber sicher mitgedacht, dass besonders Schreiben mit der Hand auch in einem physischen Sinne Bewegung ist.

Die vorliegenden Überlegungen spinnen Ludgers Gedanken weiter und fragen, wie Viertklässler, also Schreibnovizen, „Gedachtes nach einem Plan in eine materielle Form“ bringen und wie sie darüber Auskunft geben. Schreiben als *planvolle* Handlung nach einem *Muster* erfordert Reflektiertheit, die sich im Verlauf der Schreibentwicklung stetig weiterentwickelt und im Grundschulalter nach allen Erwerbsmodellen noch wenig ausgebaut ist. Schreibbezogenes „Aktanten- und Transferwissen“ (Hoffmann 2010, S. 252) [1] im Sinne von „internen Ressourcen“ (Quasthoff/Kern/Ohlhus/Stude 2019, Kap. 9) [4] für das Schreiben dürfte also den untersuchten Kindern auf unterschiedlichen Erwerbsniveaus in unterschiedlicher Weise metakognitiv zugänglich sein.

Da Planungsprozesse und Wissen prinzipiell unbeobachtbar sind (vgl. Bergmann/Quasthoff 2010) [5] und weder aus dem Produktionsprozess noch aus den Textprodukten umstandslos erschließbar sind, können wir uns dem Verborgenen nur indirekt nähern. Im Unterschied zu Verfahren des „lauten Denkens“, das keine nachvollziehbare Kommunikationspraxis (von Kindern) darstellt, kontextualisieren wir die Explizierung des einschlägigen kindlichen Wissens in einer ihnen bekannten Gattung: Kinder erklären im Interview mit Erwachsenen (vorgeblich) für andere, jüngere Kinder, wie man Texte schreibt. Wir nutzen also zwei ineinander verschachtelte „Muster“, Daten zweiter Ordnung: Kinder geben mündlich in Erwachsenen-Kind-Interaktionen Anweisungen an Dritte, wie man Texte schreibt. Dabei geben sie Einblick, wie sie glauben, selbst im Schreibprozess „Gedachtes nach einem Plan in eine materielle Form“ zu bringen.¹

Die vorliegenden Interviewdaten bilden ein Teilkorpus des umfangreichen Datenpools der Studien DASS und OLDER², in denen die Diskurs- und Textentwicklung von Grundschulkindern von der Einschulung bis zum Beginn der vierten Klasse längsschnittlich verfolgt wurden (vgl. Quasthoff et al. 2019, S. 58) [4]. Neben den mündlichen Erlebnis- und Fantasieerzählungen und den Anleitungen in Kind-Erwachsenen-Interaktion, die in drei Wellen erhoben wurden, sowie den Schreibprodukten und z.T. -prozessen in denselben drei Gattungen, wurden die Kinder also am Ende der längsschnittlichen Begleitung zu Beginn der vierten Klasse nicht mehr beobachtet, sondern befragt mit dem Ziel, zusätzlich einen andersartigen Zugriff auf ihre bewussteinsfähigen Schreibstrategien, ihre internen Ressourcen (vgl. Quasthoff et al. 2019, Kap. 9.2) [4] zu erlangen. Wir haben die Kinder dafür in die Expertenrolle versetzt und ihnen erklärt, dass wir ein Buch schreiben wollen für jüngere Kinder, die noch keine Texte schreiben können, und sie um Tipps für die Schreibanfänger gebeten.

Die leitfadengestützten Interviews thematisierten Inhaltsbereiche, die im Zusammenhang mit der

Entwicklungs- und Schreibstudie insgesamt theoretisch interessant waren: Gattungswissen, die Verfügbarkeit eines globalen Textkonzepts, das Ausmaß von (vorgängiger) Planung beim Schreiben sowie die Phasen des Schreibprozesses. Das Schreiben „als Bewegung“ war also nicht zuletzt durch unsere Fragen adressiert, stellte aber erkennbar für die Kinder auch ein Linearisierungs- und damit globales Ordnungsprinzip dar, mit dem sie die ihnen zunächst ungeübte Untergattung Schreibenanleitung-Geben global ordnen. Das zeigt sich z.B. daran, dass die Kinder häufig bereits bei den ersten Impulsen im Interview (was ist besonders wichtig, wenn man eine Geschichte schreibt? Was muss in ihr vorkommen?) mit dem Beginn des Schreibprozesses einsetzen: Überschrift, Einleitung,...

„Schreiben als Bewegung“ ist also nicht nur zu rekonstruieren unter der Frage, ob und wie die Grundschulkinder ihr Schreibhandlungswissen metakognitiv abrufen und aktualisieren, sondern auch unter der, wie sie mit den Diskursanforderungen im aktuellen Kontext der Mündlichkeit umgehen. Die Frage nach der Schreibbewusstheit als verfügbares Handlungswissen – eben als ‚Ressource‘ – wird natürlich dann besonders interessant, wenn man sie im Zusammenhang mit dem Erfolg beim Schreiben selbst betrachtet. Dieser Beitrag fragt entsprechend in der gebotenen Kürze: Wie führen unterschiedliche Viertklässler durch die „Bewegung“ beim Schreiben und wie verhält sich diese metanarrative Führung zu ihrem eigenen Schreibprofil? Durch die integrierte Betrachtung der entsprechenden Daten erweitern wir – so ist zu hoffen – unser Verständnis der Rolle metakognitiven und metanarrativen Wissens beim Verfassen von Texten.

2 Fallbeobachtungen

Ich betrachte im Folgenden die Interviews zweier (von insgesamt vier) Kindern, die als Ergebnis von umfangreichen und sehr genauen longitudinalen Analysen des gesamten längsschnittlichen Korpus (N=33) an anderer Stelle (vgl. Quasthoff et al. 2019, Kap. 8.2) [4] als prototypisch für verschiedene Erwerbsprofile zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit vorgestellt wurden.

Sabine ist ein Kind, das bereits in ihren frühen mündlichen Erzählungen stark auf ihre *internen Ressourcen*, also ihre bereits relativ ausgebaute Kontextualisierungs-, Vertextungs- und Markierungskompetenz (vgl. Quasthoff et al. 2019) [4] rekurriert. Sie verlässt sich wenig auf die dialogische Unterstützung ihrer Zuhörer (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005) [6], die ihr im Gespräch als *externe Ressource* zur Verfügung stünde. Damit ist sie gut gerüstet für die schriftlichen Produktionsbedingungen ohne Zuhörerunterstützung. Diese meistert sie, ohne – wie andere Kinder – eine Art Übersetzungsstrategie aus dem Mündlichen (vgl. Quasthoff et al. 2019) [4] zur Hilfe zu nehmen, die langfristig den Anforderungen der Schriftlichkeit nicht gerecht werden kann. Das Pendant dazu ist Evas Erwerbsprofil, deren mündliches Erzählen wesentlich dadurch erfolgreich verläuft, dass ihre Zuhörer einen hohen Anteil an den Diskursen ko-konstruierend übernehmen. Dies ist im Mündlichen bei konversationellen Erzählungen durchaus gattungstypisch und nicht auffällig. Allerdings steht Eva bei der schriftlichen Textproduktion unter der Herausforderung, den weitgehenden Wegfall dieser externen Ressourcen kompensieren zu müssen, was ihr erwartungsgemäß nur eingeschränkt gelingt.

Vergleicht man vor diesem Hintergrund die Interviews von Sabine und Eva, fällt sofort auf, dass Sabine sich insgesamt sehr viel ausführlicher und engagierter äußert. Sie schneidet alle in den Interviews überhaupt vorkommenden Wissenskomplexe an: *Globales Strukturwissen*, *Gattungswissen*, Hinweise auf *Themenfindung*, zu verwendende *Mittel* und *Formen* (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005) [6], Strategien für den *Schreibprozess* und *Adressatenorientierung*. Inhaltlich lassen ihre Ausführungen erkennen, dass sie auf ein altersentsprechend jeweils ungewöhnlich hohes Niveau in den verschiedenen Wissensbereichen zurückgreifen kann: Sie betont bspw. immer wieder, dass eine Geschichte einen „Mittelpunkt“ haben müsse, stellt diese globale Strukturierung um einen ‚Planbruch‘ (vgl. Quasthoff 1980) [7] als Qualitätskriterium für eine gute Geschichte heraus und verknüpft sie funktional mit der Adressatenorientierung, die ansonsten sehr selten in den Interviews der Kinder angesprochen wird: „Man muss so schreiben, dass Leute das verstehen. Wenn kein Mittelpunkt ist, versteht man die Geschichte ja nicht.“ Auffällig ist auch der reflektierte Einsatz gattungstypischer („zum Beispiel ‚an einem schönen Morgen‘, ‚es war einmal‘“) oder anderer Formen: „Wenn man jetzt sagt ‚die Treppe knarrt‘, dann kann man auch schreiben ‚die Treppe quietscht‘“. Im Unterschied zu vielen anderen Kindern hält Sabine sich kaum mit Fragen der Rechtschreibung oder inhaltlichen Aspekten auf. Themen behandelt sie eher illustrierend als Anleitung „zur Verfertigung der Gedanken“ beim Schreiben: „zum Beispiel der Hund oder so - - - dann muss man einfach nur schreiben der Hund ist...“.

In überraschender Explizitheit verbalisiert Sabine ihr Profil des Rückgriffs auf interne Ressourcen bei der „Bewegung durch das Muster“: „Wenn einem nichts einfällt, dann muss man sich das durch’n Kopf gehen lassen; was man sich durch’n Kopf gehen lässt, dann muss man sich das abschreiben [...]“.

Eva schlägt für vergleichbare Probleme der „stockenden Bewegung“ beim Schreiben demgegenüber vor,

man soll im Lesebuch „nach Wörtern“ schauen. Sie sucht also auch beim Schreiben nach externen Ressourcen. Unter den relevanten Wissensbereichen spricht sie *globales Struktur- und Gattungswissen*, die *Themenfindung* und vereinzelt *Mittel und Formen* sowie - wie alle Kinder auf Grund entsprechender Fragen - den *Schreibprozess* an. Dabei lässt sie jeweils eher wenig ausgebaute interne Ressourcen erkennen. Beim globalen Strukturwissen z.B. erklärt sie auf die Frage, ob ein Text einen Schluss haben solle oder ob man einfach aufhören könne, dass beides möglich sei. Im Schreibprozess hält sie Revisionen für überflüssig, weil „die Geschichte gleich gut“ sei. Themen, Inhaltliches generell, scheinen für sie einen deutlich zentraleren Stellenwert bei der Schreibplanung zu haben als für Sabine: Sie nutzt die Themenfindung zu einer Art Flucht in die Mündlichkeit, indem sie gleich zu Beginn des Interviews eine Beispielhandlung entwirft („Eines Tages ist ein Kind aus seinem Bett gefallen“), die interessanterweise im mündlichen Vollzug einen Planbruch enthält, den Eva aber nirgends im Interview als einen notwendigen oder auch nur wichtigen Bestandteil einer Geschichte erwähnt. So scheint Evas „Bewegung“ durch den Schreibprozess auch im produktiven Muster der Anleitung eher intuitiv als bewusst planvoll, eher durch kleinschrittige Fragen der ZuhörerIn als durch global organisierte eigene Beiträge gesteuert. Auch hier gewinnt Evas mündliche Wanderung durch den kognitiven Raum entscheidend durch die externen Ressourcen der Interaktion.

Evas Selbstauskünfte bestätigen also das seinerzeit im Längsschnitt ermittelte (vgl. Quasthoff et al. 2019) [4] Erwerbsprofil der zielführenden Kompensation interner Ressourcen durch externe Ressourcen sowie der Tendenz, sich „vorgefertigter“ Muster zu bedienen.³

Die integrierte Betrachtung von Evas und Sabines Erwerbsprofilen und Selbstauskünften legen nahe, dass ein mit Hilfe externer Ressourcen und „Verfahrenstricks“ geglückter Vollzug der Diskurs- und Texthandlungen nur bedingt aussagekräftig für erfolgreichen Schreiberwerb ist: Bei der „Bewegung von Gedachtem in eine materielle [lautliche oder schriftliche] Form“ gibt es verschiedene externe Hilfsmittel (die dialogische Mitarbeit des Zuhörers, die Orientierung an verfestigten Formen/Vorlagen...), die dafür sorgen, dass diese Bewegung zu einem guten – zumindest kontextuell akzeptablen – Ende kommt. In dem Maße, in dem die „Bewegung“ des Schreibens jedoch „nach einem Plan“ (Hoffmann 2014a, S. 57) [2] vollzogen wird, der nicht nur intuitiv gesteuert, sondern metakognitiv zugänglich ist, ist ein neues, qualitativ erweitertes Erwerbsniveau erreicht, dem Sabine sich schon weiter genähert hat als Eva. Die metakognitive Planungsfähigkeit selbst dient dann wiederum – wie die Analysen in Quasthoff et al. (2019) [4] zeigen – als eine entscheidende weitere Erwerbsressource. Unsere Daten „zweiter Ordnung“ konnten also empirisch den Blick auf diese spezielle Erwerbsressource freilegen.

Der Vergleich mit dem Erwerbsprofil eines weiteren Kindes, Robert, das hier aus Raumgründen nicht genauer betrachtet werden konnte, zeigt weiteres analytisches Potential der ineinander verschachtelten „Bewegungen durch die Muster [beim Schreiben]“: Robert vollzieht seine Schreibhandlungen im Gegensatz zu seinen frühen mündlichen Diskursen deutlich ausgebauter und scheint sogar in seinen späteren mündlichen Erzählungen von der besseren Performanz im Schriftlichen zu profitieren (vgl. Quasthoff et al. 2019, Kap. 8.2.2.4) [4]. Sein Interview kann jedoch die zunächst naheliegende Annahme, er nutze beim Schreiben entwickelte metakognitiv zugängliche Planungskompetenzen in beiden Modalitäten, nicht belegen: Robert gibt nur minimale Auskünfte darüber, wie er die „planvolle Bewegung der Inskription in einem Muster“ – im Vollzug durchaus recht erfolgreich – organisiert, weil er offensichtlich an der komplexen mündlichen Anforderung der Produktion der komplexen Gattung *Schreibanleitung-Geben* scheitert. Dieser Vergleich wiederum macht deutlich, dass Sabine und Eva – im Unterschied zu Robert – offensichtlich beide einen (je unterschiedlichen) Grad der metakognitiven Organisiertheit und Zugänglichkeit ihres Schreibwissens erreicht haben, der den Transfer in die Produktion der mündlichen Anleitung ermöglicht.

Ludger Hoffmanns Metapher der Bewegung „in einem Muster der Inskription, das Gedachte nach einem Plan in eine materielle Form bringt [...]“ (Hoffmann 2014a, S. 57) [2], hat sich also als ein äußerst produktives analytisches Konzept in der Schnittmenge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit erwiesen, das die ontogenetisch relevante Rolle bewussten Handlungswissens exemplarisch vor Augen führen konnte, dessen Potential für die systematische Nachzeichnung einer weiteren Bewegung, nämlich der des Erwerbs, allerdings noch aussteht.

¹ In gewisser Weise könnte man sogar von Daten dritter Ordnung sprechen, insofern die Adressaten der Anleitungen, die Schreiben lernenden Kinder, nicht anwesend sind.

² Die von der DFG geförderten *Projekte Diskursfähigkeiten als sprachliche Sozialisation (DASS)*, AZ Qu 34/6-1; *Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen (OLDER)*, AZ Qu 34/7-3.

³ Transkripte und Umschriften der mündlichen und schriftlichen Erzählaktivitäten dieser beiden Kinder im Längsschnitt können in Quasthoff et al. (2019, Kap. 8.2) nachgelesen werden.

References

1. Hoffmann, Ludger (2010): Wissensgenerierung: der Fall der Strafverhandlung. In: Ulrich Dausendschön-Gay, Christiane Domke und Sören Ohlhus (Hg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 249–280.
2. Hoffmann, Ludger (2014a): Schreibkompetenz: Pragmatik und Grammatik der Textstruktur. In: Helmuth Feilke und Thorsten Pohl (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 54–84.
3. Hoffmann, Ludger (2014b): Informationsstruktur und Wissen. In: Maria Averintseva-Klisch und Corinna Peschel (Hg.): Aspekte der Informationsstruktur für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 15–52.
4. Quasthoff, Uta M.; Kern, Friederike; Ohlhus, Sören; Stude, Juliane (2019): Diskurse und Texte von Kindern: Praktiken – Fähigkeiten – Ressourcen: Erwerb. Tübingen: Stauffenburg.
5. Bergmann, Jörg; Quasthoff, Uta M. (2010): Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung: Methodische Problemfelder. In: Ulrich Dausendschön-Gay, Christine Domke und Sören Ohlhus (Hg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 21–34.
6. Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta M. (2005): Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten bei Kindern. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Gesprächsforschung.
7. Quasthoff, Uta M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Tübingen: Narr.

Citation note: Quasthoff U. „Die Bewegung im Muster“ Metanarratives Wissen von jungen Schreibern und ihre Erwerbsprofile zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-.

Copyright: © 2022 Uta Quasthoff

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Cartoon Sprache und Rassismus

Claudia Sassen¹

¹Dortmund

Keywords: Frittenschmiede, Kalorie, Logopädie



Als der Sprachfehler der Kaleinen Kalara das türkisch-deutsche Verhältnis für 3 Minuten doch etwas ins Wanken brachte.

Kurz darauf suchte die Kaleine Kalara einen Logopäden auf. Mit Erfolg, wie der nächste Cartoon zeigt:



Copyright: © 2022 Claudia Sassen

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Vom Affen und für einen affenstarken Linguisten

Annika Frank¹

¹TU Dortmund, Dortmund,
Germany

Keywords: Rassismus, Beleidigung, Vorurteil/Stereotyp

1 Einleitung

Im Wintersemester 2007/2008 betrat ich das erste Mal einen Hörsaal in der Emil-Figge-Straße 50: Vorne stand ein nicht allzu hoch gewachsener Mann, nein, ein Professor, Professor Hoffmann, der eine Vorlesung zu den Grundlagen der Grammatik halten würde, die meine Perspektive auf Sprache nachhaltig verändern sollte. Denn anders als ich es aus meinem schulischen Deutschunterricht kannte, war die Grammatik bzw. die Sprache kein strenges, formales System mit den Kategorien *Richtig* vs. *Falsch*, sondern ein funktionales Werkzeug, mit dem wir in einer kommunikativen Gemeinschaft zweckgerichtet handeln: „Gesagtes bedeutet etwas vor dem Hintergrund der Konstellation, in der gehandelt wird, und der kommunikativen Welt, die Sprecher und Hörer teilen“ (Hoffmann 2017, S. 34) [1]. Schaut man sich zum Beispiel das Lexem *Affe* an, können verschiedenste Bedeutungen ermittelt werden: Da ist das Tier – laut Digitalem Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) ein „menschenähnliches Säugetier, das in großen Verbänden auf Bäumen in den Tropen lebt“ (Eintrag: *Affe*) [2] –, das die meisten von uns aus dem Zoo kennen, manche haben es vielleicht auch schon in Freiheit beobachten können. Einige denken beim *Affen* vielleicht an einen berühmten süddeutschen Fußballtorwart (a.D.), wieder andere zurück an ihre Zeit bei der Bundeswehr und das schwere Marschgepäck auf dem Rücken. Mit *Affe* kann man metaphorisch einen guten Kletterer charakterisieren, aber auch zoologisch beleidigen, unter Umständen gar rassistisch: Dass sie meist entweder besonders positive oder besonders negative Attribuierungen implizieren, ist typisch für solche Tiermetaphern zur Charakterisierung von Personen (vgl. Hoffmann/Frank 2022; Wałaszewka 2017, S. 75)[3] [4]. Des Weiteren finden sich auch diverse Wortbildungen mit *Affe*: Man kann einen *affenstarken* Linguisten auszeichnen, das bisher Gelesene aber auch ziemlich *affig* finden oder im Studium bei Ludger Hoffmann eine *Affenliebe* zur Linguistik entwickeln. Da Letzteres auf mich zutrifft, möchte ich mich in diesem kleinen Beitrag nun dem *Affen* widmen, vor allem dem mit rassistischer Beleidigungsbedeutung und Beleidigungsfunktion.

2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Nun ist der Affe laut DWDS „menschenähnlich“, aber nicht dem Menschen gleich. Der Unterschied zwischen den Spezies Mensch ↔ Affe ist vor allem zu sehen in der ‚geteilten Intentionalität‘, die kollaborative Interaktionen bezeichnet, in denen Interaktanten mentale Zustände miteinander teilen: Während Affen vornehmlich mit dem Erreichen individuell persönlicher Ziele beschäftigt sind, zeigen schon Kinder gemeinschaftliche Interaktionen, teilen Informationen und nehmen sie auf, um gemeinsam mit anderen Ziele zu erreichen (vgl. Tomasello/Carpenter 2007) [5].

[Joint] attention, cooperative communication, collaborative action, and instructed learning [are the] cornerstones of cultural living. Shared intentionality is a small psychological difference that made a huge difference in human evolution in the way that humans conduct their lives. (Tomasello/Carpenter 2007, S. 124) [5]

Insbesondere die komplexe Wissensvermittlung mithilfe von Sprache unterscheidet Menschen von Affen (vgl. auch Leimbrink i. d. Bd.):

Affen kommunizieren offenbar keine symbolischen Bedeutungen als Momente der Wissensverarbeitung, können nicht mit reichem funktional-syntaktischem Aufbau zur

höherstufigen Symbolkonstitution (Gedanke, Gedankenkomplex etc.) umgehen. Sie können nur ein sprachliches Signalsystem oder Signalkomplexe erlernen und verwenden [...]. (Hoffmann 2011, S. 187) [6]

Nichtsdestotrotz hat gerade frühe anthropologische Forschung (Zeit der Aufklärung) immer wieder versucht, Menschen und Affen miteinander zu verbinden – das Missing Link der Evolution aufzudecken, womit gleichzeitig eine Grundlage für einen bis heute tradierten Alltagsrassismus gelegt wurde. Mit Blick auf die Medizingeschichte (Anthropologie/Anthrometrie) hat der Vergleich Mensch ↔ Affe in besonderem Maße auch dazu beigetragen, eine „Negerrasse“ zu konstruieren; methodisch wurde auf die vergleichende Vermessung von Körper- und Schädelformen zurückgegriffen mit dem Ziel der Beschreibung verschiedener ‚Rassenphysiognomien‘:

An einem Ende der Messskala befand sich so der ideale Menschentypus, der gleichzeitig die höchst entwickelte Kultur repräsentierte, am anderen Ende wurde der Affe positioniert, der für das Naturhafte und damit Kulturlose stand. (Bechhaus-Gerst 2011, S. 1843) [7]

Der deutsche Anthropologe Samuel Thomas Soemmerring kam bei seiner Forschung zu dem Schluss, dass das Missing Link in der „Rasse der Mohren“ zu finden ist, das die der Schwarzafrikaner den Affen ähnlicher sind: „Daß im allgemeinen, im Durchschnitt, die afrikanischen Mohren doch in etwas näher ans Affengeschlecht, als die Europäer gränzen [sic]“ (Soemmerring 1784, S. 32) [8]. Solche Forschungsergebnisse dienten seiner Zeit insbesondere auch der Rechtfertigung des Sklavenhandels: Durch die Abgrenzung der afrikanischen (Neger-)Rasse von der europäischen Rasse konnten christliche Werte (Gleichheit aller Menschen) mit dem ausbeuterischen Kolonialismus in Einklang gebracht werden (vgl. Bechhaus-Gerst 2011, S. 1843) [7]. Rassismus gründet also auf der Idee, dass Menschen in Rassen eingeteilt werden können: Auch wenn die Fachwissenschaft (Biologie, Genetik) heute keine Hinweise auf die Existenz verschiedener menschlicher Rassen findet (vgl. statt anderen Krause 2019) [9], finden alltagspraktisch solche Unterteilungen statt. Betrachtet man beispielsweise Grundgesetz und Strafgesetzbuch der BRD, wird an verschiedenen Stellen von „Rasse“ oder „rassischen Gruppen“ gesprochen (z.B. Art. 3 GG, § 130 StGB), auf deren Basis zwar nicht diskriminiert werden darf – ihre Existenz aber scheint gewissermaßen vorgegeben. Dass aktuell (2021) über eine Streichung dieser Begriffe diskutiert wird (öffentlich und auch in der Politik) zeigt aber auch, dass dieses Problem erkannt wurde.

Einmal etabliert, scheint sich das Konzept verschiedener Menschenrassen, von denen die einen dem Affen näher sind als die anderen, allerdings hartnäckig zu halten und gesellschaftlich in Form sozialer sowie – in bestimmten Konstellationen – rassistischer Vorurteile bzw. Stereotype zu tradieren und zu reproduzieren. Ergebnisse der Stereotypenforschung etwa zeigen, dass Personengruppen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status in den USA, Großbritannien und Australien ähnlich stereotypisiert werden und dass diese Stereotypen mit denen über Primaten (engl.: apes) übereinstimmen:

Concretely, people categorized as “white trash” [dt. ‚weißer Müll‘] ¹, “chavs” [dt. ‚Prols‘], and “bogans” [dt. ‚Asis‘] – derogatory class-based terms in the three societies – were perceived to differ from other people on the same traits that differentiated apes from humans. (Haslam/Loughnan/Holland 2013, S. 35) [10]

Als primär soziale Stereotype wirken hier vor allem Kulturlosigkeit und ein niedriges Bildungsniveau; das rassistische Stereotyp hingegen entsteht erst, wenn der Adressat einen Ankerpunkt hierfür aufweist, z.B. eine dunklere Hautfarbe. Wissen über (vermeintliche) Eigenschaften von Primaten werden auf Menschen bzw. soziale Gruppen übertragen; an der sprachlichen Oberfläche kann dies über „Du Affe!“ oder auch die Nachahmung von Affenlauten realisiert sein, die Beleidigungsbedeutung entwickelt sich dann konstellationsspezifisch (vgl. Frank i.E.) [11].

Die Äußerungsbedeutung ist eine Verstehenskategorie, die das erfasst, was Hörer/Leser als kommunikativen Sinn einer konkreten Äußerung im Rahmen einer Handlungs- und Wissenskonstellation im Wissen verarbeiten können. Dabei stützen sie sich auf die in ihrem Sprachwissen verankerte Grundbedeutung der Äußerungskonstituenten. Sie stellen in Rechnung, dass Ausdrücke durch die Adaption an unterschiedliche Konstellationen und historischen Wandel ein ausgedehntes Bedeutungs-potential haben können. Das Äußerungsverstehen kann, muss aber nicht dem vom Sprecher/Autor Gemeinten entsprechen. Die Entscheidung darüber, was als wahr oder plausibel gilt, fällt vor dem Hintergrund der kommunikativen Welt. (Hoffmann 2017, S. 45) [1]

Im Folgenden werden hierzu Beispiele betrachtet.

3 Affenbeleidigungen

In einem Streit hatte ein 60-Jähriger Münchner zu einem türkischstämmigen Mann Folgendes gesagt:

(1) „Affe, verpiss dich, das kannst du bei deiner IS machen, geh zu deiner IS zurück, man sieht dir an, dass du von einem Volk abstammst, das von Affen abstammt.“ (zit. n. *sueddeutsche.de*, 02.11.2015) [12]

In der Adressierung mit *Affe* steckt eine rassistische Beleidigung, die andockt an die Idee verschiedener menschlicher Rassen und die Positionierung des Adressaten in einem vom Affen abstammenden Volk, was im obigen Beispiel auch explizit gemacht wird. Diese Positionierung ist fundiert in der Rekurrenz auf saliente Merkmale des Adressaten, hier wahrscheinlich dunkle Haar-, Augen- und Hautfarbe, die für die Rasse des Adressaten typisch sind und ihn identifizieren. In der Klassifikation der Ressourcen des Beleidigers charakterisieren rassistische Beleidigungen auf Basis (vorgeblich) unveränderlicher Eigenschaften des Adressaten, hier: seiner „Rasse“ bzw. ethnischen Herkunft (*Volk*) (vgl. Hoffmann/Frank 2022; Frank i.E.) [3] [11]. Rassistische Beleidigungen operieren auf Polarisierung und Gruppenbildung: Der Sprecher gehört zur positiv bewerteten Wir-Gruppe, der Hörer zur negativ bewerteten Die-Gruppe (vgl. ebd.) [3] [11]. Ankerpunkte rassistischer Polarisierung sind Kulturlosigkeit, Pigmentierung, Kopfform und andere (vgl. Hoffmann 2020) [13]. Interessant ist am Beispiel (1) ferner, dass die moderne Wissenschaft zwar davon ausgeht, dass es einen evolutionären Zusammenhang zwischen Affen (Primaten) und Menschen gibt, der aber eben für alle Menschen gilt – auch für 60-jährige, hellhäutige Männer aus München. Solche eigentlichen Gemeinsamkeiten werden beim rassistischen Beleidigen ausgeblendet: Aus funktional-pragmatischer Perspektive funktionieren Stereotypen/Vorurteile als Sentenzwissen gerade auch aufgrund „pragmatischer All-Quantifizierung“ (Ehlich/Rehbein 1977, S. 55) [14], die praktischerweise allerhand Gegenbeispiele zulässt.

Neben der Bezeichnung „Du Affe“, in der der abwertende Mensch-Tier-Vergleich offenbar ist, ist auch ein Ideophon wie beispielsweise *Ugah Ugah*, mit dem Affenlaute imitiert werden, beleidigungsfunktional; dies wurde auch schon juristisch anerkannt: Das Landesarbeitsgericht Köln entschied, dass die Kündigung des Mitarbeiters (Herr C) aufgrund einer solchen, gegenüber einem Kollegen (Herr M) geäußerte Beleidigung rechtmäßig ist (vgl. Beispiel (2))

(2) Die Äußerung „Ugah Ugah“ gegenüber dem dunkelhäutigen Mitarbeiter Herr [sic] M ist eine abschätzige, mithin rassistische Äußerung, mit welcher Herr C Herrn M offensichtlich herabwürdigen und als „Affen“ bezeichnen wollte. [...] Beleidigt ein bereits einschlägig abgemahnter Arbeitnehmer einen dunkelhäutigen Kollegen in Anwesenheit mehrerer anderer Kollegen mit Affenlauten wie „Ugah Ugah“, so kann darin ein wichtiger Grund [für eine Kündigung des Beleidigers Herrn C; Anm. A. F.] im Sinne des § 626 Abs. 1 BGB gesehen werden. (LAG Köln, Urteil vom 06.06.2019, Rn. 18, 69) [15]

Es ist zu erwähnen, dass bei Verhandlungen, in denen ein Gericht entscheiden muss, ob eine bestimmte Äußerung als Beleidigung zu bewerten ist oder nicht, die Institution eng an das Alltagskonzept des Beleidigers anknüpft (Transfer; Hoffmann 1998, S. 523) [16]: Eine präzise Definition der Handlung in Gesetzestexten ist nicht vorhanden und sie wäre ob der Mannigfaltigkeit beleidigenden Sprechhandelns auch nicht funktional, so dass nur Strafbarkeit und Strafmaß normiert werden können (vgl. Frank i.E.; Hoffmann/Frank 2022; Hoffmann 1998) [11] [3] [16]. Aber zurück zu Beispiel (2): In Ideophonen wie *Ugah Ugah* kann man – wenn man denn so will – sogar einen tieferen Rassismus entdecken, da Ideophone zuerst für afrikanische Sprachen beschrieben wurden, in denen sie systematischer Teil von Grammatik und Wortschatz sein können (vgl. Reisigl 1999, S. 199; Wolff 1993, S. 452 ff.) [17] [18]. In europäischen Sprachen sind sie seltener zu finden bzw. spiegeln sich primär in solchen (Tier-)Lautimitationen wider. Damit geht dann gewissermaßen eine Gleichsetzung afrikanischer Sprachen mit der Kommunikation von Primaten, einer niederen Sprachform, einher.

Insbesondere auch im Fußball finden diese Beleidigungen Verwendung bzw. berichten Medien regelmäßig hierüber (vgl. statt anderen *tagesspiegel.de*, 17.02.2020) [19]: Dunkelhäutige Fußballer werden von rassistischen FußballanhängerInnen durch solche Lautimitationen beleidigt, wobei sich die Urheber solcher Anfeindungen häufig nur schwer identifizieren lassen, wenn sie sich in der Masse der Fans auf den Tribünen verstecken. Ferner zeigt sich, dass die Affenbeleidigung nicht nur im deutschen Fußball bzw. allgemeiner im deutschen Sprachraum Verwendung findet. Die italienische Serie A versuchte 2019 die Affenbeleidigungen in einer Rassismus-Kampagne gewissermaßen zu resignifizieren, d.h. die Beleidigungsbedeutung durch Implementierung in neue, nicht rassistische Verwendungskontexte zu nivellieren (vgl. Butler 2016/1997, S. 71) [20]: Der italienische Künstler Simone Fugazzotto entwarf

hierzu ein Tryptichon von drei Affenköpfen (s. Abbildung 1)², die unterschiedliche Augenfarben und -formen hatten, um so zu verdeutlichen, dass alle Menschen – unabhängig von Herkunft und Aussehen – Affen seien im Sinne einer gewissen genetischen Verwandtschaft (vgl. *sueddeutsche.de*, 17.12.2019) [21]. Die antirassistischen Intentionen dieser Kampagne wurden allerdings nicht anerkannt, die Resignifizierung scheiterte. Ein Grund hierfür ist meines Erachtens, dass solche Resignifizierungen bzw.



Abbildung 1: Bild der „No to Racism“-Kampagne der italienischen Serie A (Künstler: Simone Fugazzotto)

Appropriationen von beleidigenden Wörtern in der Regel von der Gruppe der Beleidigten ausgehen, die diese zur positiven Selbstbezeichnung nutzen und dadurch rekontextualisieren; klassisches Beispiel ist hier das Adjektiv *queer*, dass heute nicht mehr beleidigend ist, sondern Menschen aus der LGBTQ-Community als solche neutral charakterisiert (vgl. Butler 2016/1997; Technau 2018, S. 315 ff.) [20] [22]. Im vorliegenden Fall wurde die Resignifizierung von den italienischen Offiziellen des Fußballs quasi beschlossen, aber: Über Bedeutung entscheiden nicht die sprachlichen Handlungen und Intentionen einzelner Personen, sie entsteht durch zweckgebundenes sprachliches Handeln einer kommunikativen Gemeinschaft in kooperativen und auch kompetitiven Diskursen.

4 Fazit

Mir bleibt an dieser Stelle nicht mehr viel zu sagen, außer dem *affenstarken* Linguisten Ludger Hoffmann herzlich zu seinem Geburtstag zu gratulieren und ihm für die in mir erweckte *Affenliebe* zur Linguistik zu danken.

1 Die Übersetzungen der sozial abwertenden Bezeichnungen wurden von der Verfasserin vorgenommen und sind exemplarisch, da es schwierig ist, solche Bezeichnungen überhaupt angemessen in einen anderen Sprach- und Kulturraum zu übersetzen.

2 Zur Abbildung s. <https://www.sueddeutsche.de/sport/serie-a-rassismus-kampagne-affen-1.4726710>, zuletzt geprüft am 28.04.2021. [21]

References

1. Hoffmann, Ludger (2017): Bedeutung und Funktion. In: Arne Krause, Gesa Lehmann, Winfried Thielmann und Caroline Trautmann (Hg.): Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, S. 33–46.
2. „Affe“, in: DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/Affe>, zuletzt geprüft am 28.04.2021.
3. Hoffmann, Ludger; Frank, Annika (2022): Zur Pragmatik rassistischer Beleidigungen. In:

- Christiane Hohenstein und Antonie Hornung (Hg.): Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften. Jochen Rehbein zum 80. Geburtstag. Münster: Waxmann.
4. Wałaszewska, Ewa (2017): The offensiveness of animal metaphors. In: Silvia Bonacchi (Hg.): Verbale Aggression. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 73–88.
 5. Tomasello, Michael; Carpenter, Malinda (2007): Shared intentionality. In: *Developmental science* 10 (1), S. 121–125.
 6. Hoffmann, Ludger (2011): Kommunikative Welten – das Potential menschlicher Sprache. In: Ludger Hoffmann, Kerstin Leimbrink und Uta M. Quasthoff (Hg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 165–209.
 7. Bechhaus-Gerst, Marianne (2011): Medizingeschichte: Wie die Medizin der Aufklärung „den Afrikaner“ schuf. In: *Deutsches Ärzteblatt* 108 (36), S. 1842–1844.
 8. Soemmerring, Samuel Thomas (1784): Über die körperliche Verschiedenheit des Mohren vom Europäer. Online verfügbar unter <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10369474?page=37>, zuletzt geprüft am 14.06.2021.
 9. Krause, Johannes (2019): Die Reise unserer Gene. Eine Geschichte über uns und unsere Vorfahren. Unter Mitarbeit von Thomas Trappe. Berlin: Propyläen.
 10. Haslam, Nick; Loughnan, Steve; Holland, Elise (2013): The Psychology of Humanness. In: Sarah J. Gervais (Hg.): Objectification and (De)Humanization, 60th Nebraska Symposium on Motivation. New York (NJ): Springer, S. 25–51.
 11. Frank, Annika (i.E.): Die Beleidigung. Diskurse um Ehre, Respekt und Integrität im Kontinuum zwischen Alltag und Recht. Berlin: ESV.
 12. sueddeutsche.de (02.11.2015): 60-Jähriger verurteilt wegen Volksverhetzung. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/prozess-60-jaehriger-verurteilt-wegen-volksverhetzung-1.2719086>, zuletzt geprüft am 28.04.2021.
 13. Hoffmann, Ludger (2020): Zur Sprache des Rassismus. In: *Sprachreport* 36 (1), S. 40–47. Online verfügbar unter <https://pub.ids-mannheim.de/laufend/sprachreport/sr20.html>, zuletzt geprüft am 31.03.2021.
 14. Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Herma C. Goeppert (Hg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. München: Fink, S. 36–114.
 15. LAG Köln, Urteil vom 06.06.2019, 4 Sa 18/19. In: *openJur* 2019, 31018.
 16. Hoffmann, Ludger (1998): Fachtextsorten der Institutionensprache I: das Gesetz. In: Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper, Herbert E. Wiegand, Christian Galinski und Werner Hüllen (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, Bd. 1, 2 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 522–528.
 17. Reisigl, Martin (1999): Sekundäre Interjektionen. Eine diskursanalytische Annäherung. Frankfurt a. M.: Lang.
 18. Wolff, Ekkehard (1993): Referenzgrammatik des Hausa. Zur Begleitung des Fremdsprachenunterrichts und zur Einführung in das Selbststudium. Münster: LIT.
 19. tagesspiegel.de (k. A.), 17.02.2020: Fußball-Profi Kwadwo für Spielabbrüche bei Rassismus. Online verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/sport/dfb-kontrollausschuss-ermittelt-fussball-profi-kwadwo-fuer-spielabbrueche-bei-rassismus/25550872.html>, zuletzt geprüft am 28.04.2021.
 20. Butler, Judith (2016/1997): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Aus dem Englischen von Katharina Menke und Markus Krist. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
 21. sueddeutsche.de (17.12.2019): Serie A benutzt Affen-Bilder in Anti-Rassismus-Kampagne. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/sport/serie-a-rassismus-kampagne-affen-1.4726710>, zuletzt geprüft am 28.04.2021.
 22. Technau, Björn (2018): Beleidigungswörter. Die Semantik und Pragmatik pejorativer Personenbezeichnungen. Berlin [u.a.]: de Gruyter.

Corresponding authors: Annika Frank, TU Dortmund Dortmund, Germany, E-mail: annika.frank@tu-dortmund.de

Citation note: Frank A. Vom Affen und für einen affenstarken Linguisten. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten. Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-30

Copyright: © 2023 Annika Frank

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Rassismus und Diskriminierung. Sprache – Macht – Literatur

Monika Riedel¹

¹Dortmund

Keywords: Sprache des Rassismus, rassismuskritischer Literaturunterricht, Othering

1 Ausgangspunkt und Bestandsaufnahme

Die Bundesrepublik Deutschland tut sich mit der Vielfalt der (ethnischen) Herkünfte ihrer (Neu-)BürgerInnen seit jeher schwer. Sowohl in der Ära des politischen Postulats ‚Kein-Einwanderungsland‘ als auch seit der offiziellen Anerkennung der faktischen Zuwanderung, die die meisten Quellen – etwas vage – auf die Jahrtausendwende datieren, nimmt das Land sie kaum oder nur als zu verwaltes Problem zur Kenntnis. Die Antwort auf die drängendsten gesellschaftspolitischen Fragen, die eher sozialer Natur und auf Benachteiligungen zurückzuführen sind, sucht man vor allem in der (ein- und migrantenseitigen) Integration. Seit fast zehn Jahren werden Anstrengungen unternommen, die unter dem Stichwort ‚interkulturelle Öffnung‘ der gesellschaftlichen Institutionen subsumiert werden und in vielerlei Hinsicht immer noch in den Kinderschuhen stecken (siehe hierzu Vanderheiden/Mayer 2014) [1].

Auch in der Migrationsgesellschaft Deutschland sucht und findet man für politische Kategorisierungen immer neue Begriffe für den „Migrationsanderen“ (Mecheril/Castro Varela/Dirim/Kalpaka/Melter 2010, S. 17) [2], dessen Differenz im Laufe der Jahrzehnte an seiner Staatsangehörigkeit („AusländerIn“), ethnischen Herkunft („TürkIn“), Religion („MuslimIn“) und Herkunft der VorfahrInnen („Migrationshintergrund“) festgemacht wurde (zum Prozess der kulturellen Konzeptualisierung im Spiegel des Wechsels der Bezeichnungen siehe Schmitz 2018, S. 52 ff.) [3]. Der neueste Vorschlag der von der Regierung beauftragten *Fachkommission Integrationsfähigkeit*, vom Begriff ‚Migrationshintergrund‘ nach 15 Jahren Abstand zu nehmen und künftig „Eingewanderte und ihre (direkten) Nachkommen“ zu adressieren, ist begrüßenswert (vgl. Fachkommission 2020, S. 224) [4]. Doch wird auf die (erneute) Infragestellung unserer gesellschaftlichen Benennungspraxis endlich ein entschiedener Schritt, der nicht lediglich auf die Realität schaffende Wirkkraft des (positiven) Wortes setzt, sondern auch einen scharfen Übergang zu Ursachenbekämpfung, Inklusion und Chancengleichheit für alle markieren wird, folgen?

Sowohl im gesellschaftlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs gibt es Entwicklungen, die einerseits Anlass zur Hoffnung geben, andererseits aber zur Vorsicht mahnen. Eingewanderte und ihre Nachkommen machen seit einem halben Jahrzehnt wieder verstärkt auf mangelnde Repräsentation, fehlende Teilhabe und Rassismus aufmerksam und nutzen dabei unter anderem die *Social-Media*-Kanäle als Sprachrohr. Gleichzeitig widmen sich zahlreiche Sachbücher der gleichen Personengruppe diesen und ähnlichen Aspekten der Gegenwartsdiagnose und werden auch in den ‚traditionellen‘ Medien besprochen (vgl. Ogette 2017 [5]; Czollek 2018 [6]; El-Mafaalani 2018 [7]; Hasters 2019 [8]; Aydemir/Yaghoobifarah 2019 [9]; Foroutan/Hensel 2020 [10]; Gümüşay 2021 [11]). Beide Entwicklungen schaffen dadurch eine diskussionsbereite Gegenöffentlichkeit zum Rechtsruck, der sich erklärterweise aus dem schwindenden Vertrauen in die politischen Eliten und der eigenen, als prekär eingeschätzten sozio-ökonomischen Lage speist, werden aber in den Kommentarspalten von einem Teil ihrer LeserInnenschaft, die sich sogar nicht selten zur gesellschaftlichen ‚Mitte‘ zählt, diffamiert.

Mit den gesellschaftlichen Erfahrungen und Erzählungen von Ungleichheit in unserer pluralistischen Gegenwart setzen sich auch mehrere Wissenschaftsdisziplinen auseinander, allen voran die Migrationsforschung. Zwar hat sie zwischenzeitlich von einer zu der Jahrtausendwende einsetzenden Modernisierung des politischen Integrationsdiskurses berichten können, aber auch über seine „neuen Verwerfungen [...], welche die Bemühungen um stärkere Inklusion und Gleichberechtigung unterminieren“ (Mannitz/Schneider 2014, S. 69) [12]. Bei ihren VertreterInnen setzt sich allmählich die Erkenntnis über den Konstruktionscharakter des Wissens über Migration und MigrantInnen durch, so dass auch der ‚methodologische Kulturalismus‘ (vgl. ebd., S. 2 ff.) [12] bzw. der ‚methodologische Nationalismus‘ (vgl. Glick Schiller/Wimmer 2002) [13] der eigenen Wissenschaftsdisziplin reflektiert wird, um neuen methodischen Zugängen den Weg zu ebnen. Neben den Begriffen ‚Migration‘, ‚Kultur‘ und ‚Gesellschaft‘ soll in diesem Kontext auch der Diversitätsbegriff, der sich sowohl im akademischen als

auch im öffentlichen Diskurs als Alternative ethnischen Sortierungsmustern durchgesetzt hat und eine Abkehr suggeriert, die sie nicht einlöst, einer kritischen Revision unterzogen werden, es sei denn, er wird gegenüber anderen Differenzkategorien geöffnet und intersektional gedacht (vgl. Römhild 2014) [14].

Zu erwähnen wären hier kurz drei innovative Ansätze, die aktuell auf Expansionskurs sind: die transnationale, die postmigrantische und die rassismuskritische Perspektive. Neuere Transnationalismusstudien nehmen eine globale Perspektive auf Migrationsphänomene ein und befassen sich mit den Besonderheiten multipler Teilhabe von EinwanderInnen und ihren Nachkommen an verschiedenen nationalstaatlichen Kontexten, die ihre Zugehörigkeitsgefühle und soziale Praxen nachhaltig prägen (vgl. Pries 2008, S. 44 f.) [15]. Politik und Forschung haben die Bedeutung migrantischer Netzwerke und ihrer AkteurInnen für die Herkunftsländer längst erkannt, doch was fehlt, ist ein Bewusstsein für ihre Inklusionsleistungen nicht nur in transnationalen, sondern auch in lokalen Kontexten der Aufnahmegesellschaften.

Demgegenüber ist die postmigrantische Perspektive eine

Analyseperspektive, die sich mit gesellschaftlichen Konflikten, Narrativen, Identitätspolitiken sowie sozialen und politischen Transformationen auseinandersetzt, die *nach* erfolgter Migration einsetzen, und die über die gesellschaftlich etablierte Trennlinie zwischen MigrantInnen und NichtmigrantInnen *hinaus* Gesellschaftsbezüge neu erforscht (Foroutan 2018, S. 15, Hervorh. i. O.) [16].

Während sich die empirische Analyse der deutschen Gesellschaft auf die Frage nach den Auswirkungen der neuen Selbstdefinition ‚Migrationsgesellschaft‘ auf Bevölkerung und Institutionen konzentriert, empfiehlt sich auf der gesellschaftspolitischen Ebene die Untersuchung der „Omnipräsenz des Themas Migration“, die „die Gesellschaft vor sich hertreibt und zentrale zugrundeliegende Konflikte überdeckt“, sowie auf der normativen Ebene die Auseinandersetzung mit den „etablierte[n] Prozesse[n] des Ausschlusses und des *Otherring*“ (ebd.) [16].

Bei den zuletzt erwähnten stigmatisierenden und hierarchisierenden Zuschreibungen setzt die Rassismusforschung, eine im deutschsprachigen Raum relativ junge und sich gerade etablierende Wissenschaftsrichtung, an (vgl. Melter/Mecheril 2011) [17]. Sie befasst sich mit der theoretisch-systematischen und historischen Einordnung von Rassismus, untersucht seine unterschiedlichen Formen wie Antisemitismus, Antiziganismus und antimuslimischer Rassismus und setzt sich mit Diskriminierung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern und Institutionen moderner pluralistischer Gesellschaften auseinander.

Besondere Bedeutung kommt dabei der rassismuskritischen Bildungsarbeit an Schulen zu. Ausgehend von einem umfangreichen Wissensvorrat über Machtstrukturen der Gesellschaft und Mechanismen sozialer Etikettierungsprozesse möchte das Forschungsfeld die Erziehungswissenschaften und die Fachdidaktiken dahingehend weiterentwickeln, dass LehrerInnen in Besitz eines fundierten rassismustheoretischen Wissens in der Lage sind, den eigenen Unterricht als kulturelle Praxis – bestenfalls intersektional – zu analysieren und zu reflektieren, um allen SchülerInnen eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Fereidooni/Simon 2020 [18]; siehe auch die Bemühungen, die Schlechterstellung migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zu beenden Dirim/Mecheril 2018 [19]).

Doch wie reagiert auf diesen Paradigmenwechsel die germanistische Literaturwissenschaft? Im Folgenden sollen zunächst die von der Literaturwissenschaft bisher präferierten Lesarten vor dem Hintergrund der Besonderheiten der aktuellen literarischen Auseinandersetzung mit Anderssein, Rassismus und Diskriminierung in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur thematisiert werden. Anschließend sollen ausgehend von Ludger Hoffmanns Rassismus-Definition erste Überlegungen zum rassismuskritischen Literaturunterricht angestellt und an einem Beispiel für die Sekundarstufe illustriert werden.

2 Macht – Sprache – Literatur

Konzepte von Fremdheit, Andersheit, Identität und Mehrsprachigkeit gehören im deutschsprachigen Raum seit dem *cultural turn*, der kulturwissenschaftlichen Wende, die sich seit den 1990er Jahren in den Literaturwissenschaften vollzog, zu den zentralen Analyse kategorien. Mit den Prozessen der Globalisierung, Migration, Diaspora und Exil wuchs der Literatur die gesellschaftspolitische Aufgabe zu, für die Wahrnehmung des Fremden bzw. des Anderen zu sensibilisieren und die Strategien, mit denen wir ihm begegnen, bewusst zu machen (vgl. Leskovec 2011, S. 33) [20]. Die Literatur- (und Kultur-)Produktion transnationaler Subjekte verlangte durch ihre ‚andere‘ Beschaffenheit auch nach alternativen Zugängen: Die neuartigen Schreibweisen wurden etwa vor den Theorien des Kulturtransfers, Ansätzen

der interkulturellen und der postkolonialen Literaturwissenschaft sowie der Gender- und der Exilforschung diskutiert. Eine besondere Bedeutung kam bei der Lektüre den außerliterarischen Entstehungskontexten zu, die aber zu der intendierten Abgrenzung von Korpus und Gegenstand einzelner Forschungsbereiche voneinander oft kaum beitragen konnten (vgl. die Brandbreite der Beiträge und die Vermischung der Perspektiven in Babka/Dunker 2013) [21].

Angesichts der Infragestellung herkömmlicher Vorstellungen interkultureller Literatur durch eine junge, größtenteils in Deutschland, Österreich und der Schweiz geborene und/oder aufgewachsene SchriftstellerInnengeneration, werden in den kommenden Jahren, so meine These, die Weichen auch in der Literaturwissenschaft neu gestellt werden müssen. Denn die deutschsprachige Literatur verzeichnet in den letzten Jahren eine Fülle von neuen Romanen, deren Hauptfiguren in ihrer Weltdeutung und ihren Handlungen eine Abkehr vom Integrationsparadigma demonstrieren und zunehmend transnational und postmigrantisch agieren. Sie wehren sich gegen dichotomisch ethnisierende und rassifizierende Klassifizierungen, die sie in einem ‚Dazwischen‘ verorten, und Zuschreibungen, die sie wegen ihrer Herkunft defizitär erscheinen lassen. Sie revidieren die Feststellung des Schriftstellers Zafer Şenocak von der Jahrtausendwende – „Herkunft ersetzt die Biografie“ (2001, S. 98) [22] –, durch ihre Positionen und kulturellen Praktiken, die vom Bruch mit eingeübten Wahrnehmungsmustern und Evidenzen gesellschaftlicher Reflexion gekennzeichnet sind und Mehrdeutigkeit und Vielstimmigkeit zulassen. Neue Schreibstrategien gegen Othering und progressive Selbstverortungstendenzen liegen etwa den Romanen von Cihan Acar (*Hawaii*, 2020), Fatma Aydemir (*Ellbogen*, 2017), Samira El-Maawi (*In der Heimat meines Vaters riecht die Erde wie der Himmel*, 2020), Sandra Gugić (*Zorn und Stille*, 2020), Deniz Ohde (*Streulicht*, 2020), Ronya Othmann (*Die Sommer*, 2020), Sharon Dodua Otoo (*Adas Raum*, 2021), Karosh Taha (*Im Bauch der Königin*, 2020), Sasha Marianna Salzmann (*Außer sich*, 2017), Jackie Thomae (*Brüder*, 2019) und Olivia Wenzel (*1000 serpentinae angst*, 2020) zugrunde.

3 Rassismus und Diskriminierung als Gegenstand des Literaturunterrichts

Die Basis eines wissenschaftlich fundierten, rassismuskritischen Unterrichts sollte aus einer literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Perspektive eine Definition des Begriffs Rassismus, eine vielfältige Materialsammlung von Kulturgütern, die Rassismus in Geschichte und Gegenwart sichtbar machen, und eine interdisziplinär und global angelegte Analyseperspektive, die sich mit relevanten Wissensbeständen auch der eigenen Kultur dominanz- und machtkritisch auseinandersetzt, bilden. Im Folgenden möchte ich diese drei Aspekte kurz beleuchten und zum Schluss mit dem Roman von Samira El-Maawi, dessen Inhalten und literarisch-ästhetischer Form, in Verbindung setzen.

3.1 Rassismusbegriff und literaturgeschichtlicher Kontext

Eine präzise, verständliche und leicht zugängliche Begriffsbestimmung bietet Ludger Hoffmann, der sich der Sprache des Rassismus in mehreren Schritten nähert (vgl. Hoffmann 2020, S. 40 f.) [23]. Er stellt zunächst fest, dass die Grundlage des Rassismuskonzeptes eine gesellschaftliche Aufteilung in Gruppen sei, in der die (neutral oder positiv bewertete) *Wir-Gruppe* gegenüber den (abgewerteten) *Die-Gruppen* den Vorrang genieße. Um diese Unterscheidung treffen zu können, werden „Eigenschaften herangezogen, die als Indikatoren fungieren“ (ebd., S. 40) [23], die sowohl unveränderlicher, sichtbarer Natur (Hautfarbe, Gestalt, Sprache u.a.) als auch unsichtbar (Herkunft, Blut, Gene u.a.) sein können. Die Differenzierung erfolgt durch Zuschreibungen, die im kulturellen Gedächtnis gespeichert sind. Zu solchen mit einer Gruppe „assozierten Dispositionen und Handlungspraktiken“ (ebd.) [23] gehören u.a. Minderbegabung, Faulheit, Triebhaftigkeit, Essgewohnheiten, Feste. Während die Eigenschaften der Eigengruppe, führt Hoffmann weiter aus, „als Merkmale eines Normaltypus“ (ebd., S. 41) [23] dargestellt werden, spielen die Eigenschaften der *Die-Gruppen* eine minimale oder gar keine Rolle. In der Begründung, falls vorhanden, mischen sich „bloße Plausibilitäten, Vertrauen auf das oberflächlich Sichtbare“ und Formulierungen, die den Anschein von Wissenschaftlichkeit erwecken mit „Mythen, geheime[m] Wissen, spezielle[n] Zugänge[n] Eingeweihter“ (ebd.) [23]. Nicht zuletzt zeigen rassistische Äußerungen „die Merkmale eines im Wissen der Wir-Gruppe verankerten Bildes“ (ebd.) [23]. Hoffmann verweist ferner auf Diskursentwicklungen wie „Konversionen“ (ebd., S. 41, Hervorh. i. O.) [23] und nennt als Beispiele kulturalisierende gesellschaftliche Zuschreibungen bzw. die Religion als Indikator. Überhaupt stellt er die Wandelbarkeit und Flexibilität des Rassismus als das Gefährliche des Phänomens heraus (vgl. ebd.) [23]. Im weiteren Verlauf des Beitrags werden rassistische Äußerungen im Hinblick auf ihre sprachliche Form analysiert. Durch die Auswahl – Textstellen von Kant und Wagner, Artikel aus der

Bild-Zeitung, Postings von Politikern in den sozialen Medien – bestätigt Hoffmann nicht nur die Persistenz des Sprachmissbrauchs und der Hassrede, sondern verweist auch auf die Notwendigkeit einer historischen Einbettung bzw. synchrone Betrachtung kanonischer und nichtkanonischer Kulturgüter.

Dem kann der Deutschunterricht Rechnung tragen, indem er auf vielfältige Unterrichtsgegenstände wie literarische und publizistische Texte, Dokumentar-, Fernseh- und Spielfilme, Serien, Hörspiele, Malerei und Fotokunst, Podcasts, Weblogs und andere Internettexte zurückgreift und diese Kulturgüter einerseits als Produkte eines zeittypischen Diskurses betrachtet, andererseits vor dem Hintergrund aktueller Debatten und kultureller Lesarten einer kritischen Analyse unterzieht. Eine literaturhistorische Rückschau auf Reiseberichte, koloniale und postkoloniale Literatur, Kinder- und Jugendliteratur, Tagebücher und Essays weitet den Blick für das Problem kultureller Einschreibungen in unseren Wissensbeständen.

Die Vorläuferinnen der Schriftstellerinnen Samira El-Maawi, Sharon Dodua Otoo, Jackie Thomae und Olivia Wenzel, die Identität(en) im Spannungsfeld von ‚race‘, ‚class‘ und ‚gender‘, behandeln, wurden als Autorinnen der sog. Migrationsliteratur rezipiert. In diesen Zusammenhängen war die Literaturproduktion Schwarzer Schriftstellerinnen im deutschsprachigen Raum dreifach marginalisiert – durch die eigene doppelt minoritäre Stellung in einer von männlichen Schriftstellern dominierten und lange als randständig begriffenen Literatursparte (zur Literatur von „Autor/innen aus dem schwarzafrikanischen Kulturraum“ in Deutschland siehe Riesz 2000, S. 248 ff.) [24]. Ihr literarisches Schaffen artikulierte „Erfahrungen des Schwarzseins, mit Rassismen und/oder geschlechtsspezifischen Formen der Diskriminierung“ (Kron 2009, S. 86) [25] und umfasste

neben politisch-philosophischen Essays vor allem autobiographische Texte und Lyrik, aber auch hybride Textformen, die weder der Trennung zwischen fiktionaler und nicht-fiktionaler Literatur folgen, noch sich einem der klassischen literarischen Genres zuordnen lassen. (Ebd., S. 87) [25]

Durch ihre Texte setzten sie der Sprachlosigkeit der Schwarzen Community ein vorläufiges Ende und schrieben sich in den herrschenden Diskurs ein.

3.2 Der Roman "*In der Heimat meines Vaters riecht die Erde wie der Himmel*" (2020) von Samira El-Maawi im Literaturunterricht

Auch für die Schriftstellerin Samira El-Maawi, geboren 1980 im Kanton Zürich, ist das literarische Schreiben ein Mittel der Selbstermächtigung. Als „Schwarze Schweizerin“ (Wegelin 2020) [26] repräsentiert sie nicht nur die in der deutschsprachigen Schweizer Gegenwartsliteratur raren Positionen Schwarzer, sondern setzt sich fiktional auch mit den Alltags- und strukturellen Rassismen und ihrem Einfluss auf die Identitätsfindungsprozesse junger SchweizerInnen auseinander. In ihrem Debütroman *In der Heimat meines Vaters riecht die Erde wie der Himmel* gibt sie aus der Perspektive einer 10-jährigen Ich-Erzählerin einen Einblick in die Beziehung und die Lebenswirklichkeiten einer Schweizerin und ihres aus Sansibar stammenden Mannes in der Schweiz der 1980er Jahre. Sie trotzen den Anfeindungen und Diskriminierungen ihres Umfelds seit über zehn Jahren, doch als der gelernte Chemiker seine Stelle in einer Kantine und in Folge seinen Lebensmut verliert, entfremden sie sich zunehmend voneinander. Der Roman fokussiert die Fremdheitserfahrungen des Vaters und seiner beiden Töchter, ihren Umgang mit ausgrenzendem und diskriminierendem Verhalten und die individuellen Strategien der Töchter, trotz der wachsenden Abschottung des Vaters („*Mein Vater baut sich eine Insel mitten in der Schweiz.*“, El-Maawi 2020, S. 32, Hervorh. i. O.) [27], ein Zugehörigkeitsgefühl zu der Schweizer Gesellschaft zu entwickeln.

Zu den zentralen Schreibstrategien des Romans im Hinblick auf den Themenkomplex Rassismus, die ich für die Behandlung im Literaturunterricht vorschlagen möchte, gehören die Entlarvung rassistischer Äußerungen aus der Perspektive eines Kindes, die mit internationalen historischen Wissensbeständen verflochtene Darstellung von Diskriminierung und Rassismus in der Schweiz der 1980er Jahre und die Schilderung von Strategien und Maßnahmen, mit denen der Einzelne auf Ausgrenzung und Zurücksetzung reagieren kann. Der Romaneinstieg bietet alle drei miteinander verschränkt und lautet wie folgt:

Meine Mutter ist stolz, wenn sie über die Heimat meines Vaters spricht. Ich glaube, weil es etwas Exotisches ist, jemanden aus Afrika in der Schweiz zu haben.

Wie die Kokosnüsse in der Migros, die sind auch etwas Spezielles, weil sie nicht bei uns wachsen.

Mein Vater riss seine Wurzeln in Sansibar heraus und pflanzte sie wieder in der Schweiz ein. Hier kann er weiterwachsen.

- »Langsam, aber sicher verwurzelt er sich«, meint meine Mutter.
- »Wie lange geht es denn, bis sich eine Pflanze ganz verwurzelt?«, frage ich sie.
- »Das kommt auf die Pflanze drauf an.«
- »Und auf die Erde«, fügt meine Schwester hinzu.

(El-Maawi 2020, S. 9) [27]

Der Vater der Erzählerin wird hier durch die Rede ihrer Familienmitglieder über ihn eingeführt, er selbst ist nicht anwesend und kann, wie im gesamten Roman, nicht direkt für sich sprechen. Er wird auch nicht als selbstbewusstes Subjekt präsentiert, sondern durch Verdinglichung alterisiert: Er wird mit Kokosnüssen im Supermarkt und mit einer Pflanze, die sich verwurzeln muss, gleichgesetzt. Gleichzeitig entlarvt seine Tochter durch den seine Person herabsetzenden Vergleich mit Kokosnüssen und die darin steckende Ironie die Einstellungen seiner Frau. Sie ist eine emanzipierte Schweizerin, auf die der afrikanische Kontinent eine besondere Anziehungskraft ausübt. Ihre offene und wohlwollende Haltung, mit der sie auch in ihrem Umfeld aufklärerisch, als „Afrikaspezialistin“ (ebd., S. 52) [27], auftritt, entpuppt sich im Laufe des Romans als der ‚traditionell‘ zu nennende exotisierende Blick auf den Anderen, den Edward Said in seiner Studie *Orientalismus* (1978, 2009) [28] eindrücklich beschrieben hat. Ihr Mann, auf den sie ihre Sehnsüchte projiziert, fasziniert sie vor allem, weil er ein Repräsentant Afrikas, ein Einheimischer aus Sansibar, ist. Die historisch verbürgte Sprache des Rassismus wird in dieser Textpassage zudem mit dem aktuellen Integrationsdiskurs verknüpft, indem die gesellschaftlich geforderte Anpassung als natürlicher Prozess der ‚Verwurzelung‘ bezeichnet wird. Präsentiert wird zum Schluss auch eine Strategie der Schwester, mit Zuschreibungen umzugehen. Sie entlarvt die einseitige Forderung der Schweizer Gesellschaft nach Integration der Zugewanderten als diskriminierend, da deren erfolgreiche oder eingeschränkte Teilhabe in ihrem Verständnis auch von der Bereitschaft der Aufnehmenden – hier der „Erde“ – abhängig ist.

Formal gehen die Schreibstrategien mit einer Zersplitterung der Romanform einher, wobei zwischen den einzelnen Textteilen eine rhizomatische Verbindung besteht. Die ‚Leerstellen‘ erlauben Vieldeutigkeit und zwingen die Leserschaft, über das kulturell und sozial Erwartbare hinauszudenken, die Irritationen des Textes, wie etwa die Integration sprachlicher Elemente in Swahili oder die durch Wiederholungen und Variationen einzelner Textstellen erzeugte Textrhythmus, machen ästhetische Polyphonien der Gegenwartsliteratur erfahrbar.

4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass inzwischen die von Steven Vertovec diagnostizierte gesellschaftliche Superdiversität (vgl. Vertovec 2012) [29] nicht nur im Literaturbetrieb der deutschsprachigen Länder abgebildet ist, sondern in den Texten der jüngeren AutorInnen längst auch der Umgang mit den hochgradig heterogenen Erfahrungsmustern der Realität fiktional eingeübt wird. Sie bringen gravierende gesellschaftliche Umbrüche mit sich, die in den modernen westlichen Gesellschaften trotz postulierter Pluralität nur als Krise begriffen und immer öfter auch rassistisch abgewehrt werden. „Rassismus hat“, um noch einmal mit Ludger Hoffmann (2020, S. 46) [23] zu sprechen, „eine lange Geschichte. Er behindert Demokratie, friedliches Zusammenleben, Kooperation und internationale Kommunikation“, so dass auch wir – die VertreterInnen der Sprach- und Literaturwissenschaft – aufgerufen sind, diesen Entwicklungen für eine lebenswerte Zukunft entschieden entgegentreten.

References

1. Vanderheiden, Elisabeth; Mayer, Claude-Hélène (Hg.) (2014): Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
2. Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz.
3. Schmitz, Walter (2018): Handbuch Literatur der Migration in den deutschsprachigen Ländern seit 1945. Bd. 1: ‚Einwanderungsländer wider Willen‘. Prozess und Diskurs. Dresden: Thelem, S. 52–55.
4. Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit (Hg.) (2020): Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten. Online verfügbar unter <https://www.fachkommission->

- integrationsfaehigkeit.de/resource/blob/1786706/1880170/5a5d62f9636b87f10fd0e271ba326471/tde-artikel-data.pdf?download=1, zuletzt geprüft am 20.05.2021.
5. Ogette, Tupoka (2017): Exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast.
6. Czollek, Max (2018): Desintegriert euch! 2. Aufl. München: Hanser.
7. El-Mafaalani, Aladin (2018): Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. 4. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
8. Hasters, Alice (2019): Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten. Berlin: Hanser.
9. Aydemir, Fatma; Yaghoobifarah, Hengameh (Hg.) (2019): Eure Heimat ist unser Albtraum. Berlin: Ullstein.
10. Foroutan, Naika; Hensel, Jana (2020): Die Gesellschaft der Anderen. Berlin: Aufbau.
11. Gümüşay, Kübra (2021): Sprache und Sein. 14. Aufl. Berlin: Hanser.
12. Mannitz, Sabine; Schneider, Jens (2014): Vom „Ausländer“ zum „Migrationshintergrund“: Die Modernisierung des deutschen Integrationsdiskurses und seine neuen Verwerfungen. In: Boris Nieswand und Heike Drothbohm (Hg.): Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 69–96.
13. Glick Schiller, Nina; Wimmer, Andreas (2002): Methodological Nationalism and Beyond: Nation-State Building, Migration and the Social Science. In: Global Networks 2 (4), S. 301–334.
14. Römhild, Regina (2014): Diversität?! Postethnische Perspektiven für eine reflexive Migrationsforschung. In: Boris Nieswand und Heike Drothbohm (Hg.): Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 255–270.
15. Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
16. Foroutan, Naika (2018): Die postmigrantische Perspektive: Aushandlungsprozesse in pluralen Gesellschaften. In: Marc Hill und Erol Yildiz (Hg.): Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen. Bielefeld: transcript, S. 15–27.
17. Melter, Claus; Mecheril Paul (Hg.) (2011): Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. 2. Aufl. Schwalbach: Wochenschau.
18. Fereidooni, Karim; Simon, Nina (Hg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer.
19. Dirim, Inci; Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
20. Leskovec, Andrea (2011): Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft. Darmstadt: WBG.
21. Babka, Anna; Dunker, Axel (Hg.) (2013): Postkoloniale Lektüren. Perspektivierung deutschsprachiger Literatur. Bielefeld: Aisthesis.
22. Şenocak, Zafer (2001): Welcher Mythos schreibt mich? In: Zafer Senocak: Zungenentfernung. Bericht aus der Quarantänestation. München: Babel, S. 97–103.
23. Hoffmann, Ludger (2020): Zur Sprache des Rassismus. In: Sprachreport 36 (1), S. 40–47. Online verfügbar unter <https://pub.ids-mannheim.de/laufend/sprachreport/sr20.html>, zuletzt geprüft am 15.01.2021.
24. Riesz, János (2000): Autor/innen aus dem schwarzafrikanischen Kulturraum. In: Carmine Chiellino (Hg.): Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch. Stuttgart: Metzler.
25. Kron, Stefanie (2009): Afrikanische Diaspora und Literatur Schwarzer Frauen in Deutschland. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Migrationsliteratur? Eine neue deutsche Literatur? Online verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/index.php/de/2009/02/18/afrikanische-diaspora-und-literatur-schwarzer-frauen-deutschland>, zuletzt geprüft am 15.01.2021.
26. Wegelin, Anna (Tagblatt vom 17.11.2020): Ein Buch über Alltagsrassismus: Weil sie weiss, wie es ist, anders auszusehen. Online verfügbar unter <https://www.tagblatt.ch/kultur/ein-buch-uber-alltagsrassismus-weil-sie-weiss-wie-es-ist-anders-auszusehen-id.1280283>, zuletzt geprüft am 20.05.2021.
27. El-Maawi, Samira (2020): In der Heimat meines Vaters riecht die Erde wie der Himmel. Roman. Basel: Zytglogge.
28. Said, Edward W. (2009): Orientalismus. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
29. Vertovec, Steven (2012): Superdiversität. In: Heimatkunde. Migrationspolitisches Portal. Online

verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/de/2012/11/18/superdiversitaet>, zuletzt geprüft am 15.01.2021.

Citation note: Riedel M. Rassismus und Diskriminierung. Sprache – Macht – Literatur. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-7

Copyright: © 2022 Monika Riedel

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Cartoon Sprachvermittlung, Unterricht und Sprachförderung

Claudia Sassen¹

¹Dortmund

Keywords: Kleinsäuger, Lora et labora, Unterricht



FREMDSPRACHENVERMITTLUNG FÜR PAPAGEIEN

Schulmeister A. von Sissi, Mitarbeiter des Sprachinstitutes Menius & Co., unterrichtet besonders gern papageienartiges Federvieh, da er dieses aufgrund hoher linguistischer Rücklaufraten und phonetischer Punktlandungen sehr schätzt. Von Sissis Logbücher verraten, dass er vergleichbare Leistungen bei Kleinsäugern, Reptilien und ähnlichem Getier bislang nicht verzeichnen konnte.

Getreu dem Wahlspruch "Lora et labora" arbeitet von Sissi derzeit an einem Lehrprogramm zur Stärkung der syntaktischen und semantischen Fähigkeiten seiner gefiederten Freunde.

Citation note: Sassen C. Cartoon Sprachvermittlung, Unterricht und Sprachförderung. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-24

Copyright: © 2022 Claudia Sassen

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Beschreiben im Biologieunterricht

Cana Bayrak¹

¹WWU Münster, Münster,
Germany

Keywords: Fachunterricht, Beschreiben, Darstellungsform

1 Einleitung

„Keine Fachkommunikation, kein Fachunterricht, keine Erzählung, kein gemeinsames Planen, keine Kritik kann auf beschreibende Elemente verzichten.“ (Hoffmann 2018, S. 219) [1]

Während mit dem Beschreiben und der Beschreibung als schriftliche Handlungsform primär der Deutschunterricht in Verbindung gebracht wird, soll mit diesem Zitat die Aufmerksamkeit auf den Biologieunterricht, für den das Beschreiben von besonderer Relevanz ist, gelenkt werden. Dass das so ist, zeigt schon ein Blick in die Bildungsstandards des Faches Biologie für den mittleren Schulabschluss: Ganze 18 Mal wird dort die sprachliche Handlung des Beschreibens eingefordert. Dabei fällt auf, dass das Beschreiben sehr häufig in Kombination mit weiteren (komplexen) sprachlichen Handlungsformen wie dem Erklären oder dem Vergleichen gefordert wird: Die Schülerinnen und Schüler „beschreiben und erklären Struktur und Funktion von Organen und Organsystemen“, „beschreiben und vergleichen Anatomie und Morphologie von Organismen“, „beschreiben und erklären Originale oder naturgetreue Abbildungen mit Zeichnungen oder idealtypischen Bildern“ (Kultusministerkonferenz 2005, S. 13 ff.) [2]. Die Komplexität einer Beschreibung und damit verbunden die Herausforderung für den Schreiber wird durch verschiedene Faktoren bestimmt. Zu diesen zählen der übergeordnete Zweck der Beschreibung, die Objekteigenschaften sowie das Vorwissen des Adressaten (vgl. Hoffmann 2016, S. 538) [3]. Relevant für die Betrachtung des Biologieunterrichts erscheinen vor allem die beiden erstgenannten Aspekte: Der übergeordnete Zweck der Beschreibung und die Eigenschaften des Beschreibungsobjekts.

2 Beschreibungsobjekte und Darstellungsformen

Die Biologie gewinnt ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse u.a. durch die wissenschaftliche Beobachtung und so sind eine ganze Reihe von bedeutsamen Erkenntnissen dieser Disziplin auf der Grundlage wissenschaftlicher Beobachtung gewonnen worden. Die Wahrnehmung eines Objekts und die sich ausbildende Repräsentation sind für den Erkenntnisprozess von großer Relevanz, weswegen der Biologieunterricht großen Wert auf die Schulung der Wahrnehmung legt. Gängige Übungen sind hier das Anfertigen von Zeichnungen auf Grundlage der Beobachtung, häufig ergänzt durch Beschriftungen. Vor allem, wenn das Beobachten von Anschlusshandlungen wie dem Vergleichen oder dem Erklären gefolgt wird, entsteht die Notwendigkeit der schriftlichen Dokumentation des Beobachteten (gemeinsame Wissensbasis). Die typische sprachliche Handlung, mit der dies realisiert wird, ist die Beschreibung. Betrachtet man die Beschreibung in einem Handlungsmuster (vgl. Rehbein 1984) [4], kann man also festhalten, dass die Beschreibung als solche erst an vierter Position steht: Das zu beschreibende Objekt der realen Welt, dessen Perzeption und die sich ausbildende Repräsentation im Sprecherwissen gehen der Versprachlichung voraus und werden von Rehbein (1984, S. 68 f.) [4] als „Konstellation der Vorgeschichte“ des Beschreibens beschrieben.

Die Objekte, die im Biologieunterricht beobachtet und beschrieben werden, sind sehr vielfältig. Konkrete Objekte der realen Welt werden zudem auf verschiedene Arten betrachtet: Auf der makroskopischen Ebene wird nicht nur das äußere Erscheinungsbild beschrieben (z.B. Körperbau einer Katze), sondern auch das Erscheinungsbild des Inneren, was häufig zunächst einen äußeren Eingriff erfordert (z.B. Magen eines Wiederkäuers). Als wichtiges Instrument erlaubt es das Mikroskop, Objekte zu betrachten, die das menschliche Auge ohne Hilfe nicht wahrnehmen könnte. Nicht nur Einzeller können dann in ihrem äußeren Erscheinungsbild wahrgenommen werden, sondern auch Aufbau und Struktur bestimmter Objekte betrachtet werden (z.B. Aufbau der Epidermis). Weitere gängige Beobachtungs- und Beschreibungsobjekte sind wahrnehmbare Vorgänge (z.B. Bewegung einer Katze, Rauchentwicklung bei einem Experiment) sowie abstrakte Prozesse (z.B. Photosynthese). Diese breit gestreuten Arten von

Beobachtungs- und Beschreibungsobjekten erfordern im Unterricht eine Vielfalt an Darstellungsformen. So reicht der Erfahrungsmodus der Schülerinnen und Schüler von der Anschauung und der unmittelbaren Wahrnehmung des Objekts der realen Welt bis zur Rezeption eines Diagramms. Im Kontext des Biologieunterrichts sind mindestens folgende Darstellungsformen zu unterscheiden:

- a. *Reale Objekte* (z.B. Tulpe, Schweineherz)
- b. *Realitätsnahe Darstellungsformen* solcher Objekte der realen Welt (z.B. Foto einer Wüstenpflanze, Zeichnung einer Katze)
- c. *Logische Darstellungsformen* wie Diagramme oder Tabellen, mittels derer abstrakte Vorgänge und Prozesse dargestellt werden (z.B. Populationskurve von Räuber und Beute)
- d. *Strichzeichnungen bzw. Schemazeichnungen* von Objekten der realen Welt (z.B. Blutkreislauf) sowie von Vorgängen und Prozessen (z.B. Photosynthese)

Die unter d. benannten Strichzeichnungen machen einen beachtlichen Anteil der in Biologieschulbüchern verwendeten diskontinuierlichen Darstellungsformen aus (vgl. Brandstetter-Korinth 2017, S. 85) [5] und treten häufig in Kombination mit der Schreibaufgabe des Beschreibens und Erklärens auf. Insofern erscheint es lohnenswert, diese Darstellungsform im Kontext des Beschreibens genauer zu betrachten.

Strichzeichnungen kommen in verschiedenen Abstraktionsstufen vor: Es gibt Zeichnungen, die die Oberflächenform und die Merkmale eines realen Objekts möglichst naturgetreu abbilden und solche, die zusätzliche, mit einer Bedeutung behaftete Gestaltungsmittel verwenden. Anders als bei naturgetreuen Zeichnungen haben dann Farben und Farbverläufe, Formen und Konturen sowie Symbole wie Pfeile wichtige Funktionen. Nur wenn diese Gestaltungsmittel richtig gelesen werden, können sich objektadäquate Repräsentationen ausbilden, auf deren Basis Lernende das Objekt beschreiben können. Geht es um Prozesse, die mithilfe von Strichzeichnungen abgebildet werden – eine gängige Methode, um Experimente zu vergegenwärtigen – findet man häufig eine Zusammensetzung aus verschiedenen Einzelzeichnungen (vgl. Abbildung 1). Diese Art von Strichzeichnungen sollen die unmittelbare Durchführung und Wahrnehmung des Experiments ersetzen, doch sind sie schematischer und daher abstrakter als z.B. Fotodokumentationen.



A3 Beschreibe das Modellexperiment in Abb. 2 und formuliere das Ergebnis.

Abbildung 1: Strichzeichnung mit zugehörigem Arbeitsauftrag im Lehrwerk Markl Biologie I für die Klassen 5 und 6 [6]

Um die Abbildung beschreiben zu können, wie es die zu bearbeitende Aufgabe A3 im Schulbuch fordert, müssen Lernende erkennen, dass es sich im Grunde um zwei (Teil-)Experimente handelt – in der Abbildung lediglich erkennbar an einer blau hinterlegten Markierung mit (a) und (b). Jeweils zwei Zeichnungen bilden den Ausgangszustand und den Endzustand des jeweiligen Prozesses ab: Sowohl in (a) als auch in (b) besteht der erste Handlungsschritt in dem Einschütten des Becherglasinhalts in den Filter, der sich auf dem Erlenmeyerkolben befindet. Die jeweils zweite Abbildung zeigt den Endzustand

des Durchsickerns, so wie er sich nach einigen Minuten in der Wahrnehmung zeigt bzw. bei realer Durchführung zeigen würde, nämlich den Filter mit der Stärke darin und den Erlenmeyerkolben mit dem Wasser darin. Zwischen diesen Abbildungen ist jeweils ein schwarzer, waagerechter Pfeil abgebildet, der den Blick zum nächsten Bild lenkt. Was sich zwischenzeitlich ereignet, nämlich dass die Flüssigkeit durch das Filterpapier sickert, ist nicht abgebildet und muss von Lernenden mental ergänzt und schließlich versprachlicht werden. So z.B. folgender Schüler einer sechsten Klasse in seiner Beschreibung: *„Man schütet das Wasser mit Stärke ins Filterpapier. Das Wasser fließt durch den Becherglas, doch die Stärke die im Wasser war bleibt im Filterpapier.“*¹ Dass dies auch eine Herausforderung sein kann, zeigt folgende Beschreibung eines Mitschülers: *„Als erstes schüttelt man das Wasser mit der Stärke in den Trichter mit dem Filterpapier, ~~drin~~ dann sieht man das die Stärke im Filterpapier, drin ist. Und das Wasser auf dem Boden des Trichters ist.“* Der Schüler beschreibt hier lediglich das, was als Momentaufnahme mit der Abbildung illustriert wird, und lässt aber Beschreibungen dessen, was sich auf Grundlage der statischen Abbildung im Kopfkino abspielen soll, aus. Ähnlich beschreibt ein dritter Schüler den Versuch, doch markiert dieser die Zeitraffung sprachlich: *„Nach einer Weile sieht man dass die Stärke im Filterpapier hängengeblieben ist, und dass das Wasser durchgegangen ist.“* Mit der Kombination aus dem Präsensperfekt und der Präpositionalgruppe [*nach einer Weile*] nimmt er eine zeitliche Einordnung vor, die bei der Gegenwart, der aktuellen Wahrnehmung ansetzt [*sieht man*] und den beobachteten Sachverhalt als Resultat eines Prozesses darstellt, der vor der Äußerungszeit liegt (vgl. Hoffmann 2016, 279 f.) [3]. Die Beispiele legen nahe, dass im Zusammenhang mit Abbildungen transitive Perzeptionsverben wie in „man sieht“ anstelle einer dynamischen, prozessbegleitenden Beschreibung eine statische Beschreibung von Handlungs- und Prozessresultaten evozieren.

Anders als die schwarzen Pfeile geben die beigefarbenen, geschwungenen Pfeile die Bewegungsrichtung des abgebildeten Gegenstands vor, so dass die Bewegung des Kippens und das damit verbundene Einschütten des Wassers in den Filter mental repräsentiert werden muss. Die orangefarbenen Pfeile mit Farbverlauf stehen wiederum abstrakt für die Tatsache, dass auf die submikroskopische Perspektive gewechselt wird und steuern sogleich den Blick auf das, was für die Erklärung relevant sein wird. So, wie die Bedeutungen der Pfeile in dieser Strichzeichnung stets verschieden sind, folgen auch andere gängige Gestaltungsmittel von Strichzeichnungen wie z.B. quadratische oder dreieckige Formen keinen festen Konventionen. Dies erschwert für Lernende die Verinnerlichung ihrer jeweiligen Funktion und eine entsprechende Regelausbildung. Die Vertrautheit mit der Darstellungsform ist aber für die Ausbildung von mentalen Repräsentationen, auf deren Grundlage dann eine Beschreibung verfasst werden kann, von großer Relevanz (vgl. Schnotz und Bannert 1999, S. 224) [7]. Doch was spricht dann für den Einsatz von solchen Strichzeichnungen im Kontext von naturwissenschaftlichen Experimenten? Ein Vorzug im Vergleich zu Experimenten in der Praxis liegt, neben Zeit- und Kostenfaktoren, offensichtlich in der Aufmerksamkeitssteuerung des Rezipienten. Beobachten und Beschreiben erfordern immer eine Selektion, eine Unterscheidung von Relevantem und Irrelevantem. Dass dies anspruchsvoll und überhaupt nicht trivial ist, demonstriert bereits Karl Popper, der angesichts der Aufgabe „Protokolliere, was du eben erlebst!“ Überlegungen darüber anstellt, ob er protokollieren solle, dass er eben schreibt, dass er eine Glocke, einen Zeitungsausrufer und einen Lautsprecher hört oder dass er sich darüber ärgere (vgl. Popper 1935, S. 62) [8]. Die Strichzeichnung reduziert den Ausschnitt der realen Welt, indem sie lediglich die für die Erkenntnis relevanten Teilaspekte darstellt und den Blick auf diejenigen Aspekte lenkt, deren Wahrnehmung und Beschreibung Voraussetzung für eine fachlich-wissenschaftliche Erklärung sind.

3 Fazit

Hoffmann (2016, S. 538) [3] weist darauf hin, dass bei der Bestimmung der Komplexität einer Beschreibung verschiedene Untersuchungskategorien herangezogen werden müssen: Handelt es sich um die Beschreibung der Oberflächengestalt, um die Beschreibung der Funktionsweise, geht es um das Zusammenwirken einzelner Teile, liegt eine feste Perspektive vor oder wird eine dynamische Vorstellung aufgebaut? Über welches Vorwissen verfügen die Rezipienten? Und über welche Eigenschaften verfügt das Objekt? Denkt man das Beschreiben als Anforderung im Kontext von Schule und Unterricht, erscheint es notwendig, die Art und Weise der Darbietung eines zu beschreibenden Objekts mit zu berücksichtigen. Gerade im Fachunterricht werden Objekte häufig nicht unmittelbar wahrgenommen, sondern schematische Abbildungen dieser in Form von Strichzeichnungen perzipiert. Tatsächlich zu beschreiben sind aber, anders als z.B. bei Gemälden, die Objekte der realen Welt, nicht die Strichzeichnungen. So dürfte eine Beschreibung wie „Zwischen den beiden Erlenmeyerkolben befindet sich ein schwarzer, waagerechter Pfeil.“ bei Lehrkräften für großen Unmut sorgen.

¹ Die Beispiele entstammen einem Korpus mit Texten von Schülerinnen und Schülern der 6. Klasse eines Gymnasiums. Die Textauszüge werden originalgetreu wiedergegeben, d.h. ohne zielsprachliche Korrektur.

References

1. Hoffmann, Ludger (2018): Schreiben: Beschreiben. Mit Blick auf Peter Weiss, Die Ästhetik des Widerstands. In: Martin Stingelin und Ludger Hoffmann (Hg.): Schreiben. Dortmunder Poetikvorlesungen von Felicitas Hoppe; Schreibszenen und Schrift – literatur- und sprachwissenschaftliche Perspektiven. München: Fink, S. 219–246.
2. Kultusministerkonferenz (2005): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Biologie. Beschluss vom 16.12.2004. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf, zuletzt geprüft am 14.02.2021.
3. Hoffmann, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: ESV.
4. Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Konrad Ehlich (Hg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, S. 67–124.
5. Brandstetter-Korinth, Miriam (2017): Abbildungen Im Biologieunterricht. Berlin: Logos.
6. Markl, Jürgen; Gauß, Angelika (Hg.) (2014): Markl Biologie I. Schülerbuch. Stuttgart: Klett.
7. Schnotz, Wolfgang; Bannert, Maria (1999): Einflüsse der Visualisierungsform auf die Konstruktion mentaler Modelle beim Text- und Bildverstehen. In: Zeitschrift für Experimentelle Psychologie 46 (3), S. 217 –236.
8. Popper, Karl (1935): Logik der Forschung: Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft. Wien: Springer.

Corresponding authors: Dr. Cana Bayrak, WWU Münster Münster, Germany, E-mail: cana.bayrak@uni-muenster.de

Citation note: Bayrak C. Beschreiben im Biologieunterricht. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-0

Copyright: © 2022 Cana Bayrak

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Von Ottos Mops zu Ruths Kuh. Zur Aneignung der Interjektionen beim generativ-kreativen Schreiben in einer Internationalen Vorbereitungsklasse

Frederike Eggs¹

¹Flensburg

Keywords: Interjektionen, Generativ-kreatives Schreiben, Vorbereitungsklassen

1 Einleitung

Anhand eines Beispiels aus der Unterrichtspraxis wird gezeigt, wie eine Gruppe jugendlicher DaZ-Lerner und -Lernerinnen (Niveau A1 bis B1) mit dem methodisch-didaktischen Ansatz des generativen Schreibens eigene Gedichte zur Vorlage von Ernst Jandls „ottos mops“ [1] verfasst. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Wortklasse der Interjektionen gelegt, die im DaF-/DaZ-Unterricht bislang kaum systematische Beachtung findet. Ausgehend von der sekundären Interjektion *ogottogott* im jandlschen Original findet eine erste Annäherung an die Leistung der Interjektionen statt, anschließend werden weitere monovokalische Interjektionen eingeführt (u.a. *äh*, *äch*, *he*, *ih*, *igitt*, *öh*, *ûh*, *húch*¹), für die die Schüler und Schülerinnen dann in ihren Parallelgedichten geeignete Äußerungssituationen kreieren.

2 Interjektionen

Interjektionen (wörtlich: die „Dazwischengeworfenen“) wie *hm*, *ách*, *öh*, *ûh*, *ih* oder *psst* sind Ausdrücke ohne propositionalen Gehalt, die sich allein durch ihre selbstsuffiziente kommunikativ-interaktionale Funktion im Diskurs charakterisieren lassen. Mit ihnen nehmen die sie Äußernden direkten Einfluss auf den Handlungs- oder Empfindungsverlauf des Adressaten. Daher sind sie für den muttersprachlichen Deutschunterricht auch als „Lenkausdrücke“ bestimmt worden, die einen „direkten Draht zum Interaktanten“ (Redder 2002, S. 60) [2] verschaffen. Dabei können sich durch unterschiedliche intonative Strukturen Bedeutungsunterschiede ergeben. So dienen etwa bestimmte Formen von *hm* – mit fallend-steigender, steigender oder gleichbleibender Tonbewegung – dazu, Konvergenz oder auch (Prä-)Divergenz zu signalisieren und auf diese Weise aus der Hörerrolle heraus in das sprachliche Handeln des Sprechers einzugreifen (vgl. Ehlich 2007, S. 430 ff.; Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 368 f.) [3] [4]. Demgegenüber wird der mittels *äh*, *öh*, *ih* oder *ûh* zum Hörer hergestellte direkte Draht vom Sprecher genutzt, um diesem als spontane Reaktion oft auf ein nonverbales Ereignis sprachökonomisch und effizient seine emotionale Befindlichkeit zu mitzuteilen (vgl. Ehlich 2007, S. 433 f.; Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 386 f., S. 390 ff.) [3] [4].

Von den genannten primären Interjektionen, die sich durch eine einfache Silbenstruktur, Kürze und Opakheit auszeichnen, sind die sekundären Interjektionen wie *ogott(ogott)*, *oje(mine)*, *mensch* oder auch *mann(omann)* zu unterscheiden. Sie sind durch Univerbierung aus fakultativ reduplizierten Vokativstrukturen entstanden, mit denen eine Gottheit oder ein Handlungsverantwortlicher angerufen wird (vgl. Ehlich 2007, S. 435; Nübling 2001; Redder 1999, 2002) [3] [5] [6] [2], weisen also eine weitaus komplexere, jedoch meist noch recht transparente Struktur auf.²

Auch wenn ihre Funktionalität im Alltag offenkundig ist, werden Interjektionen selbst in einem kommunikativ orientierten DaF-/DaZ-Unterricht in der Regel vollständig übergangen. Verantwortlich hierfür ist fraglos der Umstand, dass sie charakteristisch für die gesprochene Sprache sind und zudem ungewöhnliche, schwer zu verschriftende Formeigenschaften aufweisen.

Gleichwohl ist es gerade für Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache in speziellen DaZ-Klassen³ lernen, interessant und lohnenswert, sich im Unterricht mit Interjektionen zu beschäftigen; schließlich eignen sich diese Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache tagtäglich auch außerhalb der Schule ungesteuert an und können sich so ihrer Hörerfahrungen bewusst werden oder sie sogar produktiv einbringen.

3 „ottos mops“ in einer Internationalen Vorbereitungsklasse

Das folgende Beispiel aus dem Deutschunterricht in einer Internationalen Vorbereitungsklasse (IVK) des Jahrgangs 7/8⁴ zeigt, wie die Leistung ausgewählter Interjektionen in der Auseinandersetzung mit Ernst Jandls Gedicht „ottos mops“ erarbeitet und sodann im Rahmen von sprachspielerischen Aktivitäten erprobt werden kann.

Das Sprachniveau der Lerngruppe erstreckt sich von A1 bis B1: 14 der 18 Schüler und Schülerinnen besuchen die IVK bereits seit fast elf Monaten, stehen also kurz vor ihrem Übertritt in die Regelklasse. Ihr Sprachniveau umfasst das Spektrum zwischen einem schwachen A2- und einem soliden B1-Niveau. Zwei Schüler sind seit rund sechs Monaten in der Klasse, zwei weitere haben erst vor wenigen Tagen aus einer Alphabetisierungsklasse in die IVK gewechselt, sind also gerade erst dabei, sich ein A1-Niveau zu erarbeiten.

3.1 Die Methode des generativen Schreibens

Die Methode des generativen Schreibens verbindet das Bewusstmachen und Üben ausgewählter sprachlicher Formen und Mittel mit dem Schreiben eigener kreativer Texte. Kleine ästhetische Texte werden spielerisch, aber systematisch und zweckbestimmt zur Sprachförderung, -bildung und -vermittlung genutzt (vgl. Lüth 2006, S. 59 f. bzw. Weis 2014, S. 9) [7] [8]. Auf diese Weise setzen sich Lernende beim Schreiben zum Beispiel mit Wechselprepositionen oder der Deklination des attributiven Adjektivs nach (in)definitem Artikel auseinander. Das Konzept ist ursprünglich für den integrativen Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen an der Grundschule entwickelt worden (vgl. Belke 2008; Lüth 2006; Frieg/Hilbert/Belke/Belke 2012) [9] [7] [10], lässt sich aber auch für ältere Schülerinnen und Schüler gewinnbringend nutzen (vgl. Heinrichs 2017) [11].

An einem geeigneten, einprägsamen poetischen Mustertext gilt es in einem ersten Schritt ausgewählte Aspekte der Sprache zu entdecken und zu durchdringen. Anschließend werden einzelne Elemente des Mustertextes so variiert, dass neue, individuelle Texte entstehen. Dabei wird die Neugestaltung zunächst durch gemeinsame Wortschatzarbeit und/oder Plakate vorbereitet, auf denen das zu substituierende grammatische Phänomen übersichtlich festgehalten wird. In Verbindung mit dem Gerüst des Basistextes entlastet dies die Lernenden (vgl. Weis 2014, S. 5) [8]. Denn nun müssen sie beim Schreiben nur noch bestimmte Leerstellen auffüllen und können so wesentlich komplexere Texte produzieren als ohne ein entsprechendes „Scaffolding“.⁵

3.2 Die generativ-kreative Schreibaufgabe

Für eine IVK als heterogene Lerngruppe ist das Konzept des generativen Schreibens insofern in besonderem Maße geeignet, als ihm die Binnendifferenzierung bereits inhärent ist: Fortgeschrittene Lerner und Lernerinnen können das Original stärker variieren und weiterentwickeln.

ottos mops

ottos mops trotz
otto: fort mops fort
ottos mops hopst fort
otto: soso

otto holt koks
otto holt obst
otto horcht
otto: mops mops
otto hofft

ottos mops klopft
otto: komm mops komm
ottos mops kommt
otto: ogottogott

Ernst Jandl, 1970

Freilich geht es bei der Schreibaufgabe für den Großteil der Lerngruppe weniger um das Einüben bestimmter grammatischer Formen. Schließlich sind die zentralen grammatischen Formen des lyrischen Originals – possessiver Genitiv, Verben, darunter ein trennbares, in der 3. Person Singular Präsens Aktiv und im Imperativ – den Fortgeschrittenen bereits hinlänglich bekannt. Die einfache Machart von Jandls Gedichts erlaubt vielmehr eine Fokussierung auf das Sprachspiel, das es nachzuahmen gilt: Es muss eine Minimalsituation mit einem menschlichen und einem tierischen Akteur kreiert werden, die zudem zur Leistung der ausgewählten Interjektion passt.

Auf diese Weise vertiefen die Lernenden zum einen ihr Wissen um die jeweilige Interjektion, zum anderen ermöglicht das Verfassen eines Parallelgedichts „eine Annäherung an ein Verständnis der Bauform des lyrischen Originals“ (Bredel/Pieper 2015, S. 280) [12].

Doch zunächst muss die formal-ästhetische Besonderheit erkannt und der Inhalt von Jandls „ottos mops“ verstanden werden. Zu diesem Zweck wird das Gedicht laut gelesen, und es werden erste Eindrücke gesammelt. Danach wird die Handlung des Gedichts mit sechs comicartigen Bildern aus dem ansonsten nicht genutzten Lehrwerk „prima plus – Deutsch als Fremdsprache“ (Jin/Rohrmann 2014)⁶ [13] veranschaulicht, eine Hilfestellung vor allem für die schwächeren Schülerinnen und Schüler. Anschließend wird das Gedicht gemeinsam Vers für Vers paraphrasiert. Unbekannte Wörter werden erklärt oder anhand der Bilder erschlossen. Fragen wie „Was macht Ottos Hund?“, „Wie findet Otto das?“, „Was sagt Otto daraufhin zu seinem Hund?“, „Was macht Otto jetzt?“ usw. unterstützen das Textverstehen. Den Schülerinnen und Schülern fällt nicht nur auf, dass das Gedicht ausschließlich Wörter mit dem Vokal (o) enthält, sondern auch, dass das Subjekt durchgängig entweder Otto oder aber sein Haustier, der Mops ist. Sie vermuten, dass der Mops am Ende kotzt, weil er nicht sprechen kann, seinen Unmut also nur so zum Ausdruck bringen kann. Die monovokalische Interjektion *ogottogott*, mit der das Gedicht endet, ist für die Lernenden aus der Situation heraus verstehbar und zudem als sekundäre Interjektion lexikalisch noch durchschaubar.

3.3 Einführung weiterer monovokalischer Interjektionen bzw. „Ausrufwörter“

Entsprechend den formal-ästhetischen Vorgaben der lyrischen Vorlage werden im nächsten Schritt weitere monovokalische Interjektionen eingeführt (Spalte 1). Dabei werden ihre abstrakten linguistischen Funktionsbestimmungen (Spalte 2) für die Lernenden durch modellhafte Situationsbeschreibungen mit den beiden Akteuren des Originalgedichts konkretisiert (Spalte 3):

Interjektion/ „Ausrufwort“	Linguistische Funktionsbestimmung ⁷	Modellhafte Äußerungssituation(en) für die Vermittlung im DaZ- Unterricht
ogott(ogott) òh	Ausdruck von Betroffenheit über ein unerwartetes und als negativ bewertetes Ereignis	1. Der Mops hat gekotzt. 2. Der Mops ist in eine Glasscherbe getreten. Er blutet. 3. Die Waschmaschine von Ottos Nachbarin ist kaputt. In der Wohnung ist überall Wasser. > Das findet Otto schrecklich. Er hat Mitleid mit dem Mops (1 + 2) bzw. mit der Nachbarin (3).
he na	Erzeugt Aufmerksamkeit, um Nicht-Kontakt in Kontakt und anschließende Kommunikation zu überführen (daher auch: Appellinterjektion)	Otto ruft den Mops, aber der Mops kommt nicht. Er sitzt in der Ecke, mit dem Rücken zu Otto. > Otto will, dass der Mops ihn anschaut, denn er will mit dem Mops sprechen.
ih, ìh igitt(igitt) ûh	Ausdruck von Abscheu und Ekel, der sich auf ein (meist präsent) Objekt bzw. Eigenschaften dieses Objekts bezieht	Otto sieht, dass der Mops einen Hundehaufen direkt vor die Haustür gemacht hat. > Otto ekelt sich.
âh ôh	Ausdruck von Bewunderung, die sich auf ein (nicht völlig) unerwartetes Ereignis bezieht	1. Der Mops kann auf zwei Beinen gehen! 2. Der Mops kann mit seiner Schnauze die Tür aufmachen! > Das findet Otto super. Er möchte applaudieren.
àch	Vor dem Hintergrund eines Erwartungskontrastes Ausdruck von Erstaunen oder Verwunderung über einen Redebeitrag von H	Ottos Nachbarin mag keine Tiere. Aber jetzt will sie sich auch einen Hund kaufen. > Otto ist sehr erstaunt über diese Neuigkeit. Das passt gar nicht zu seiner Nachbarin.
húch	Ausdruck von Überraschung über eigenes (oder fremdes) absichtsloses, einer Person oder einem Gegenstand potenziell Schaden zufügendes Handeln	1. Otto tritt dem Mops <i>aus Versehen</i> auf die Pfote. 2. Otto lässt <i>aus Versehen</i> die Schale mit dem Hundefutter fallen. > Otto ist erschrocken. Das hat er nicht mit Absicht gemacht.

Tabelle 1: Für die Unterrichtseinheit ausgewählte monovokalische Interjektionen

Im Unterricht selbst wird die Bedeutung der Interjektionen ausgehend von den kleinen Szenen zwischen Otto und dem Mops (Spalte 3) erarbeitet, denen die jeweils passende(n) Interjektion(en) aus der zur Auswahl stehenden Sammlung (Spalte 1) zugeordnet werden⁸, nachdem diese zunächst durch chorisches Nachsprechen und verknüpft mit passender Mimik eingeführt und ausprobiert worden sind.

Dabei werden Interjektionen didaktisch reduziert als „Ausrufwörter“ bezeichnet, bei denen man, wie die Lernenden am Beispiel von *oh* mit fallendem und *ôh* mit steigend-fallendem Tonmuster entdecken, darauf achten muss, „wie man die Stimme macht“, da das „oh“ je nach Betonung eine ganz andere Bedeutung hat. Zusammenfassend wird festgehalten, dass man Ausrufwörter benutzt, wenn man sich zum Beispiel über etwas, das jemand anderes oder auch man selbst sagt oder tut, besonders und ganz plötzlich freut, wundert, erschreckt oder ekelt, und die Mitanwesenden darüber schnell und eindeutig informieren möchte.⁹

Der Schreibprozess wird sodann mithilfe eines weiteren Arbeitsblattes vorentlastet, auf dem die Schüler und Schülerinnen in Zweier- oder Dreiergruppen in einer Tabelle zu einem ausgewählten Vokal 1) Ausrufwörter, 2) Vornamen, 3) andere Substantive¹⁰, 4) Verben in der 3. Person Singular Präsens, 5) Verben im Imperativ, 6) Adjektive und 7) sonstige Wörter sammeln; die anschließende Schreibaufgabe wird wahlweise alleine oder zu zweit bewältigt.

3.4 Die Parallelgedichte: Lilis Fisch, Ruths Kuh und Annas Affe

Die Parallelgedichte, die angelehnt an Jandls Vorbild mit einer vergleichbaren „Figurenkonstellation“ zwischen einem Menschen und seinem Tier entstehen, sind vielgestaltig:

Lilis Fisch	Ruths Kuh	Annas Affe
Lilis Fisch schwimmt.	Ruths Kuh püßt .	Annas Affe mag Ananas.
Lilis Fisch ist dick!	Ruth : uuh	Annas Affe sagt Ananas.
Lili : Spring, Fisch, spring!	Ruth sucht Luft .	Anna: aah!
Lilis Fisch springt.	Ruth : kurz , Kuh , kurz !	
Lili: Jippich!	Kuh küsst Ruth .	
Lili: sing Fisch sing!	RUTH KÜSST KUH	
Lilis Fisch singt.		
hili: igitt Fisch igitt!		

Abbildung 1: Ruths Kuh, Lilis Fisch und Annas Affe (IVK 7/8, Januar 2018)

Da ist zum Beispiel das Gedicht über Lilis übergewichtigen Fisch, der von Lili erst zu mehr Bewegung und anschließend zum Singen animiert wird, was Lili im ersten Fall positiv mit der vom Autorenteam selbst eingebrachten Interjektion „jippich!“, im zweiten Fall hingegen negativ mit „igitt, Fisch, igitt!“ bewertet. Demgegenüber kann das Gedicht über eine pupsende Kuh, die ihre Besitzerin Ruth mit interjektionalem „uuh“ zunächst das Weite suchen lässt, sogar mit dem Happy End eines von Ruth initiierten Versöhnungskusses aufwarten, so dass hier – anders als im jandlschen Original – am Ende die Eintracht zwischen Mensch und Tier wiederhergestellt wird.

Dass die Schreibaufgabe auch von weniger fortgeschrittenen Lernerinnen und Lernern durchdrungen und kreativ gelöst werden kann, zeigt schließlich das Kurzgedicht „Annas Affe“, das einer der beiden Neuzugänge verfasst hat, nachdem ihm ein Mitschüler die Aufgabe zunächst noch einmal in der gemeinsamen Erstsprache erklärt hat. Am Ende der Doppelstunde trägt er es zielsprachlich angemessen mit steigend-fallend intoniertem „âh“ vor.

- ¹ Mithilfe des Zirkumflexes wird ikonisch eine steigend-fallende Tonbewegung repräsentiert, mithilfe des Gravis eine fallende, mithilfe des Akuts eine steigende.
- ² Die Interjektion *oje(mine)* geht auf *oh, Jesus* bzw. *oh, Jesu domine* zurück (vgl. Nübling 2001, S. 37 f.) [5].
- ³ Je nach Bundesland werden diese Klassen einer Intensiv-Deutsch-Beschulung u.a. Vorbereitungs-, Willkommens- oder Auffangklassen genannt. Die Herausforderungen, die die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger hier bewältigen müssen, sind vielfältig (vgl. Budde/Prüsmann 2020, S. 13 ff.) [14].
- ⁴ „Internationale Vorbereitungsklassen“ (IVKs), wie Seiteneinsteigerklassen in Hamburg genannt werden und in denen die Schüler und Schülerinnen normalerweise zwölf Monate verweilen, bevor sie in eine altersgemäße Regelklasse vermittelt werden, sind außerordentlich heterogene Lerngruppen, und dies nicht nur, weil die Kinder unterschiedliche Erstsprachen und Lernvoraussetzungen mitbringen, sondern auch, weil die Klassen jahrgangsübergreifend (Jg. 3/4, 5/6 oder 7/8) organisiert sind und durch unterjährige Neuaufnahmen und Umzüge eine hohe Fluktuation aufweisen.
- ⁵ Die Metapher des „Scaffolding“ als eine Art „Baugerüst“, das Lernenden erlaubt, sich Lerngegenstände zu erschließen, die ein wenig über ihrem aktuellen Kompetenzniveau liegen, wird vor allem im Kontext eines sprachsensiblen, die Sprachkompetenz systematisch erweiternden Fachunterrichts verwendet, mithin im Kontext der Vermittlung und Aneignung spezifisch fachsprachlicher Ausdrucksmittel und Textsorten (vgl. etwa Beese/Benholz/Chlosta/Gürsoy/Hinrichs/Niederhaus/Oleschko 2014, S. 32 ff. [15] sowie v.a. Gibbons 2002 [16]).
- ⁶ Bild 1: der Mops trotzt und rollt sich wütend über den Boden; Bild 2: Otto ist verärgert und schickt den Mops weg; Bild 3: Otto trägt Kohlen; Bild 4: Otto ruft „Mops, Mops“; Bild 5: Otto öffnet dem Mops die Tür und sagt: „Komm, Mops, komm!“; Bild 6: Der Mops kotzt Otto vor die Füße. Otto sieht betroffen aus.
- ⁷ Zu den linguistischen Funktionsbestimmungen vgl. Ehlich (2007, S. 431 ff.) [3], Hoffmann (2016, S. 67) [17], Nübling (2001, S. 21) [5], Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997, S. 387, 391 ff.) [4]; die Ausführungen zu *húch* sowie die Einordnung von *ogott(ogott)* und *igitt(igitt)* sind von mir.
- ⁸ Hierfür erhalten die Schüler und Schülerinnen ein Arbeitsblatt, auf dem sie Minimalsituation und Interjektion (diese jeweils ohne diakritische Zeichen in einer Sprechblase) miteinander verbinden müssen.
- ⁹ Aus DaZ-didaktischen Gründen wird der Begriff ‚Wort‘ dem Begriff ‚Ausdruck‘ vorgezogen; das Determinans ‚Ausruf‘ erscheint für die Zielgruppe insofern besonders geeignet, als es die Expressivität, mit der Interjektionen geäußert werden, unmittelbar anschaulich macht. Der gewählte Terminus ist gleichzeitig sicher verantwortlich dafür, dass die Lernenden die ‚Ausrufwörter‘, anders als das Original es vorgibt, in ihren eigenen Gedichten fast ausnahmslos mit einem Ausrufezeichen versehen.
- ¹⁰ Dabei sind, sofern es sich um ein Schwa in der Endsilbe handelt, auch Wörter mit zwei verschiedenen Vokalbuchstaben wie etwa *Katze*, *Affe*, *Biene* oder *Apfel* erlaubt.

References

1. Jandl, Ernst (2018): Einer raus, einer rein. Die schönsten Gedichte ausgewählt von Klaus Wagenbach. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
2. Redder, Angelika (2002): Deutsch: vertraut, fremd und verfremdet. In: Der Deutschunterricht (3), S. 59–66.
3. Ehlich, Konrad (2007): Interjektion und Responsiv. In: Ludger Hoffmann (Hg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 423–444.
4. Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. Berlin [u.a.]: De Gruyter.
5. Nübling, Damaris (2001): Von Oh mein Jesus! zu oje! Der Interjektionalisierungspfad von der sekundären zur primären Interjektion. In: Deutsche Sprache 29 (1), S. 20–45.
6. Redder, Angelika (1999): Mann, oh Mann! In: Kristin Bührig und Yaron Matras (Hg.): Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Festschrift für Jochen Rehbein zum 60. Geburtstag.

- Tübingen: Stauffenburg, S. 50–76.
7. Lüth, Monika (2006): Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen. In: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (4), S. 57–64.
 8. Weis, Ingrid (2014): Sprachentdecker und Textzauberer. Kreativ zu Grammatik und Text im Deutschunterricht der Grundschule. Stuttgart: Klett.
 9. Belke, Gerlind (2008): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 4. Aufl. Baltmannsweiler: SVH.
 10. Frieg, Hendrike; Hilbert, Claudia; Belke, Eva; Belke, Gerlind (2012): Sprachförderung in ein- und mehrsprachigen Gruppen. Die generative Textproduktion. In: Sprachheilarbeit (3), S. 155–161.
 11. Heinrichs, Petra (2017): Generatives Schreiben. Produktive Schreibprozesse durch poetische Ausgangstexte lenken und begleiten. In: DaZ Sekundarstufe (3), S. 15–20.
 12. Bredel, Ursula; Pieper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: Schöningh.
 13. Jin, Friederike; Rohrmann, Lutz (2014): prima plus – Deutsch als Fremdsprache. A1.1. Schülerbuch. Berlin: Cornelsen.
 14. Budde, Monika; Prüsmann, Franziska (2020): Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. In: dies. (Hg.): Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterrichts. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 9–29.
 15. Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze; Oleschko, Sven (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt.
 16. Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.
 17. Hoffmann, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: ESV.

Citation note: Eggs F. Von Ottos Mops zu Ruths Kuh. Zur Aneignung der Interjektionen beim generativ-kreativen Schreiben in einer Internationalen Vorbereitungsklasse. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: Von Ottos Mops zu Ruths Kuh. Zur Aneignung der Interjektionen beim generativ-kreativen Schreiben in einer Internationalen Vorber

Copyright: © 2023 Frederike Eggs

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

SPOT an für Ludger! Interaktive Erkundungen eines digitalen Bilderbuches am Tablet in der Herkunftssprache Türkisch

Zeynep Kalkavan-Aydin¹

¹Freiburg

Keywords: Interaktion, Zeigfeld, Türkisch

1 Erkunden und Kommunizieren – Vorüberlegungen

Bilderbücher sind als probates Mittel zur Förderung von Erzählfähigkeiten im Vor- und Grundschulbereich allseits bekannt. Durch den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher können Kinder früh in ihren sprachlichen Fähigkeiten gefördert werden (vgl. Kalkavan-Aydin 2016 [1]; Hoffmann 2018 [2], 1989 [3]; Ehlich 1983 [4]; Hausendorf/Quasthoff 2005 [5]). Neue Medien erlauben es, aufgrund der Interaktionsmöglichkeiten, die traditionelle Form der „Erzählung“ aufzubrechen. Beim Umgang mit digitalen Bilderbüchern steht die eigentliche Erzählung nicht unbedingt von Anfang an im Fokus. Die Verknüpfung visueller und textueller Elemente mit taktilem Handeln beim interaktiven Betrachten einer Bilderbuch-App erfordert hohe Planungs- und Kommunikationsfähigkeiten. Wenngleich die Ausbildung der Erzählkompetenz eng mit Literacy-Erfahrungen verknüpft ist, wird in diesem Beitrag ein Spagat zwischen *Digital Literacy* – verstanden als digitale Grundbildung und soziale Praxen in Verbindung mit digitalen Medien (vgl. Lohe 2018) [6] – und einer Gruppeninteraktion von Grundschulkindern vorgenommen. In Anlehnung an kommunikative „Ressourcen“ nach Hoffmann (2018) [2] werden exemplarisch sprachlich interaktive Handlungen in der Erstsprache Türkisch in den Blick genommen, die auf Basis des partizipativen Umgangs mit dem Medium Sprechhandlungen in Bezug auf den gemeinsamen Wahrnehmungsraum – real wie virtuell – ermöglichen.

2 Kommunikative Handlungen und Ressourcen

Mündlichkeit wird nach Hoffmann (2018) [2] als

ressourcenbasierter Ansatz [verstanden, der aufzeigt,] welche aktuellen und potentiellen Konstituenten zum Aufbau der sprachlichen Form in der sprachlichen Kommunikation herangezogen werden können und welche Konsequenzen sich mit der Ressourcenallokation verbinden. Kommunikation vollzieht sich in einem gesellschaftlichen Rahmen, einer kommunikativen Welt, in deren soziale und kommunikative Bewegungsformen Kinder hineinwachsen. (Hoffmann 2018, S. 15) [2]

Beim Umgang mit einer Bilderbuch-App stehen Kinder als HörerInnen und SprecherInnen zugleich vor verschiedenen Herausforderungen und können ihre mehrsprachigen Ressourcen nutzen. Die kommunikative Konstellation setzt nicht nur sprachliche Fähigkeiten voraus; sie stellt zugleich eine Möglichkeit dar, auf Ressourcen der Mündlichkeit zurückgreifen zu können. Hoffmann (2018, S. 15 f.) [2] unterscheidet zwischen *externen* (z.B. adressierbare KommunikationspartnerInnen und Umgebung), *internen* (Wahrnehmungsmodi, Weltwissen, Sprachwissen etc.) und *perzeptiven* Ressourcen (auditive und visuelle Wahrnehmung).

In Bezug auf den Handlungsraum sind neben den SprecherInnen auch das Handlungspotential, die Perzeption, die Ausrichtung, der Ort, die Zeit sowie der Ereignisablauf zu berücksichtigen. Basierend auf Bühlers Origo-Modell (1934/1964; Ehlich 1979) [7] findet Verbalisierung als gemeinsame Orientierung mit „sprachlichen Zeigegesten“ (Hoffmann 2018, S. 20) [2] statt, zu denen, neben der personalen Deixis, die Deixis im konstellativen Raum und die in Bezug auf die Äußerungszeit zählt. Demnach inkludiert der gemeinsame Nähe- und Ferne-Raubereich der App-Erkundung neben der Personaldeixis (ich, du etc.) einerseits den Verweisraum (Wahrnehmung, virtueller Raum), andererseits den neutralen Raumbereich (da, hier) oder in Bezug auf Dinge oder Figuren (dieser, jener) wie auch Richtungen (hierher) und Perspektiven (dahin, hinaus). Im Vergleich zum Türkischen hält Hoffmann (2018) [2] fest:

Die Raumwahrnehmung bildet sich aber in der Deixis nicht einfach in der Relation <Sprecher> – <Objekt/Person im Raum> ab; die sprachlichen Ausdrücke haben Feld-

charakter und spannen Dimensionen wie Nähe – Ferne (Deutsch) oder Nähe – mittlere Distanz – Ferne (Türkisch) auf, so dass der Wahrnehmungsraum eine sprachliche Prägung erfährt. (Hoffmann 2018, S. 20) [2]

Der Hauptunterschied zeigt sich also im Gegensatz zur Zweierstruktur im differenzierten Dreiersystem des Türkischen, wie z.B. bei der Lokaldeixis im Türkischen anhand der Ausdrücke „orada“ (dort-Ferne), „şurada“ (mittlere Distanz) und „burada“ (Nähe) (vgl. Rehbein 2007, S. 413 f.) [8].

3 Mündliche Orientierung im gemeinsamen realen und virtuellen Wahrnehmungsraum

Das den Kindern vorher unbekannte digitale und textlose Zoom-Bilderbuch SPOT von David Wiesner (2015, Houghton Mifflin Harcourt Verlag) ist ein Medium mit Soundeffekten (z.B. Meeresrauschen etc.), das am Tablet betrachtet werden kann. Durch das Aufleuchten von Punkten und roten Pfeilspitzen auf den einzelnen Bildseiten erhalten die BetrachterInnen ein Signal, an welchen Stellen sie mit der sog. Pinch-to-Zoom-Geste weiter in die Geschichte eintauchen können, den Ort wechseln oder auch wieder zurückwechseln können. Sie verlassen eine Fantasiewelt und tauchen in eine neue ein, die mit der vorherigen nicht in direktem Zusammenhang steht. Die Geschichte beginnt in einem Arbeitsbüro, in dem drei Marienkäfer zu sehen sind. Je nachdem, für welchen Gegenstand oder welche Bewegungsrichtung sich die Kinder entscheiden, wird die Geschichte auf eine andere Weise fortgesetzt, so dass einzelne voneinander losgelöste Erzählstränge zu unterschiedlichen Handlungen zusammengeführt werden können. Durch das Zoomen in die Marienkäferpunkte wird ein neuer Ort geöffnet, an dem die schwarzen Punkte Regenschirme darstellen, die wiederum in eine Unterwasserwelt führen. Die sprachlichen Handlungen während der Erkundung der App basieren auf gemeinsamem Wissen in Bezug auf das Aufgabenziel. Alle Kinder sind HörerInnen und SprecherInnen zugleich und stehen daher vor der Aufgabe, untereinander Gesagtes zu verstehen und unmittelbar auszuführen. Die durch den stetigen Bildwechsel erzeugte Dynamik erfordert hohe Aufmerksamkeit. Die „geteilte Wahrnehmung“ sowie die „Orientierung“ verweisen darauf, dass die Kinder von unterschiedlicher raumorientierter Deixis (vgl. Hoffmann 2018, S. 17) [2] Gebrauch machen müssen, um sich im Hinblick auf die „Fortbewegung“ auf dem Bildschirm sowie im virtuellen Raum verständigen zu können. Nach einem gemeinsamen ersten Einstieg erfolgt eine komplexe sprachliche Kommunikation. Erkennbar ist dies an den realen Handlungen am Tablet (Streichen, Zoomen etc.) sowie an den illokutiven Akten, die mit diesen Handlungen verknüpft sind. Zur Verbalisierung dieser zählen neutrale sprachliche Verweise im gemeinsamen Wissensraum wie „şöyle“, „böyle“, „öyle“ (so, derart), die sich von lokal-sprachlichen Äußerungen im Deutschen im Hinblick auf Nähe und Distanz unterscheiden (vgl. Rehbein 2007) [8]. Eingebettet sind diese in Aufforderungen und Fragen, die die Bewegungsabläufe auf dem Tablet betreffen (Sequenz 6, Beispiel 1).

1	EMIS4:	Nereye gitti?
		Wo ist er/sie hingegangen?
2	FACO4:	Gözüm kapandı. Kim kapattı?
		Mein Auge ist geschlossen. Wer hat es zugemacht ? ((Gemeint ist hier das „virtuelle Auge“, da der Bildschirm dunkel wird und es kurze Zeit so wirkt, als hätte jemand den Blick in die virtuelle Welt gesperrt))
3	Alle:	Aah oha wow!
		Aah! Wow!
4	EMIS4:	Bir yere girdik. İçinden ses geliyor.
		Wir sind irgendwo reingegangen. Von dort kommen Geräusche.
5	FACO4:	Bi dakika! Bi dakika! Bi dakika!
		Eine Minute! Eine Minute! Eine Minute!

6	HASÖ4:	Şöyle zoom yapılıyor!
		So wird gezoomt!

Beispiel 1: Einstieg in die gemeinsame Erkundung (Übersetzungen jeweils unter den Zeilen)

Eine lokale Orientierung in der virtuellen Welt ist sichtbar an der Frage „Nereye gitti?“ (Sequenz 1, Beispiel 1). EMIS4 bringt mit dieser Frage sein/ihr Staunen zum Ausdruck, dass der Marienkäfer auf dem Display nicht mehr sichtbar ist und sich offenbar im virtuellen Raum fortbewegt hat. Daraufhin wird die Erkundung der Geschichte fortgesetzt, bis die Kinder feststellen, dass sie an einen anderen fremden Ort gelangt sind, aus dem unerwartete Laute ertönen. Währenddessen entdecken die anderen Kinder die Zoom-Geste. Anweisungen wie in Sequenz 6 (Beispiel 1), die die Handlung auf dem Tablet betreffen, folgen auch im weiteren Verlauf der Interaktion (Beispiel 2), wenn FACO4 aufgefordert wird zu stoppen (Sequenz 21, 23) oder in einen anderen Gegenstand einzutauchen (Sequenz 22). Bewegungsrichtungen werden mit der Lokaldeixis „şuraya“ (hierhin, Sequenz 24, Beispiel 2), „buraya“ (hierhin) oder „oraya“ (dorthin) vorgegeben.

21	HASÖ4:	Dur! Dur! Dur! Bi bırak!
		Stopp! Stopp! Stopp! Lass doch mal los!
22	EMIS4:	İçine (unv.) – Burdan açık.
		Da rein – Hier ist geöffnet.
23	HASÖ4:	Dur! Dur!
		Stopp! Stopp!
24	FACO4:	Ha şuraya girelim, şuraya!
		Ja, lasst uns hier reingehen, hier!

Beispiel 2: Handlungsanweisungen

Bewegungsverben wie „gidelim“ (Lass uns gehen) oder „çıkalım“ (Lass uns rausgehen) begleiten die Handlungen am Tablet, die mit der Ausführung der Orientierung zusammenhängen. Sie werden mit den Verben „anfassen“ (dokunmak), „kaymak“ (rutschen, statt streichen) oder „drücken“ (bastırmak) versprachlicht; z.B. in Sequenz 105, Beispiel 3, wenn raumdeiktisch mit „burdan“ (hier) auf ein Signal auf dem Bildschirm verwiesen wird und die Tätigkeit des Anfassens im Sinne der Pinch-to-Zoom-Geste mit „dokunuyorum“ (ich berühre es) versprachlicht wird. Die kooperative Aufgabenlösung wird deutlich an der Verbalisierung der eigenen Handlungsschritte wie etwa das Ausprobieren einzelner Funktionen. Das gemeinsame Entdecken und die sprachlichen Handlungen führen in Beispiel 3 in eine Stadt mit Fischen („balıklar şehri“), in der HASÖ4 eine Rakete erkennt und FACO4, der/die bereits die Fischwelt erkunden möchte, auffordert zu stoppen. FACO4 nimmt dies als Aufforderung zur Kenntnis, gemeinsam „auf die Rakete zu steigen“ (Sequenz 109).

105	HASÖ4:	Ben burdan dokunuyorum.
		Ich berühre (es) von hier.
106	EMIS4:	Bende burdan bastırayım. Aah, nerden açılıyor!
		Und ich drücke mal hier drauf. Aah, hier öffnet sich das!

107	FACO4:	Selamünaleyküm!
		Grüß Gott! ((Begrüßt die Fische, die plötzlich auf dem Bildschirm zu sehen sind))
108	HASÖ4:	Aleykümselam ah balıklar şehrine mi geldik? Oha! Dur, dur, roket var!
		Grüß Gott ((Gegengruß))! Ah, sind wir in einer Stadt voll von Fischen angekommen? Warte, warte! Da ist eine Rakete!
109	FACO4:	Rokete çıkalım!
		Lass uns auf die Rakete steigen!

Beispiel 3: Entdecken und Staunen

Am Beispiel deiktischer Ausdrücke wurde die Komplexität der Handlungen deutlich, die u.a. mit einer differenzierten Verweisstruktur im Türkischen zusammenhängt und eine reale Ebene mit einer virtuellen verknüpft. Die Verbindung auditiver und visueller Wahrnehmungen als „perzeptive Ressourcen“ stellen auf vielfältige Art einen komplexen Gegenstand dar, da die gemeinsame Orientierung der Handelnden (auf dem Bildschirm) „elementare Redegegenstände (bilden), die visuell und sprachlich fokussiert werden können“ (Hoffmann 2018, S. 16) [2]. Die in neue Fantasiewelten lenkenden Einzelbilder in der App führen dazu, dass in der interaktiven Auseinandersetzung am Tablet das kollaborative Erkunden vor dem eigentlichen Erzählen steht und dafür die kommunikative Ressource die Grundlage für eine gelungene Erzählung bildet. Das Potential digitaler Medien zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten wird deutlich, da interaktive Handlungen in der Erstsprache zum Lösen gemeinsamer Aufgaben kognitiv aktiviert werden.

References

1. Kalkavan-Aydin, Zeynep (2016): Mehrsprachige Ressourcennutzung in interaktiven Bilderbuchrezeptionen. In: Peter Rosenberg und Christoph Schroeder (Hg.): Mehrsprachigkeit als Ressource. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 25–54.
2. Hoffmann, Ludger (2018): Grammatik und gesprochene Sprache im Diskurs. In: Arnulf Deppermann und Silke Reineke (Hg.): Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 5–28.
3. Hoffmann, Ludger (1989): Zur Bestimmung von Erzählfähigkeiten. Am Beispiel zweitsprachlichen Erzählens. In: Konrad Ehlich und Karl-Richard Wagner (Hg.): Erzähl-Erwerb. Frankfurt a. M.: Lang, S. 63–89.
4. Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Willy Sanders und Klaus Wegenast (Hg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie. Stuttgart: Kohlhammer, S. 128–150.
5. Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.
6. Lohe, Viviane (2018): Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch mehrsprachige digitale Bilderbücher. Tübingen: Narr.
7. Ehlich, Konrad (1979): Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Frankfurt a. M.: Lang.
8. Rehbein, Jochen (2007): Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In: Katharina Meng und Jochen Rehbein (Hg.): Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 393–459.

Citation note: Kalkavan-Aydin Z. SPOT an für Ludger! Interaktive Erkundungen eines digitalen Bilderbuches am Tablet in der Herkunftssprache Türkisch. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-32

Copyright: © 2023 Zeynep Kalkavan-Aydin

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Textarbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern

Mihail Sotkov¹

Shinichi Kameyama²

¹TU Dortmund, Dortmund,
Germany

²Dortmund

Keywords: Bedarfsanalyse, neuzugewanderte SchülerInnen, Textentlastung

1 Biologieunterricht in einer Vorbereitungsklasse

Eine transkribierte Biologiestunde in einer Vorbereitungsklasse mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern (SuS) ist Ansatzpunkt für unsere Überlegungen dazu, wie man die Textarbeit beim Übergang von der Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht gestalten könnte.¹ Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren die SuS – 10 bis 16 Jahre alt, mit verschiedenen Herkunftssprachen – erst wenige Monate an der Schule und hatten sich erste Deutschkenntnisse im Unterricht mit dem Lehrwerk „Genial Klick“ A1 (Koenig u.a. 2013) [1] angeeignet.² Wenige grammatische Strukturen waren eingeführt; die Satzklammer, wichtiger Meilenstein beim Erwerb der Wortstellung im Deutschen, kannten die SuS noch nicht.

Für die Biologiestunde, auf deren Unterrichtsmaterialien wir im Folgenden genauer eingehen möchten, setzt die Lehrkraft einen *vermeintlich* einfachen Textausschnitt aus einem Schulbuch der Jahrgangsstufe 5 (Schulz u.a. 2004, S. 58) [2] ein. Das von ihr im Unterricht eingesetzte Arbeitsblatt lässt aufgrund der daraus entnommenen Aufgaben schließen, dass sie für ihren Unterricht auf ProDaZ-Unterrichtsmaterialien zurückgegriffen hat, die von der Website des Landesinstitut für Schulentwicklung aus verlinkt sind (vgl. Peschke 2011) [3]. Angesichts der Tatsache, dass es sich bei der Klasse um eine besondere Gruppe von SuS mit Deutsch als Zweitsprache handelt, hätte bei den Unterrichtsvorbereitungen deren Sprachstand sorgfältiger berücksichtigt werden müssen. Die Übungen zu den im Text verwendeten Bewegungsverbren konnte sie daher nicht wie geplant durchführen.

Eine erste Transkriptanalyse³ zeigt, dass die Lehrkraft die sprachlichen Anforderungen des Arbeitsblatts nicht analytisch erfassen kann, um daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen. Sie verlässt sich darauf, dass das Material sinnvoll für ihre Zielgruppe ausgewählt ist und folgt der vom Arbeitsblatt vorgegebenen Fokussierung auf Verben. Sie ist im Unterrichtsverlauf überfordert, was z.B. an der Zirkularität ihrer Worterläuterungen deutlich wird. Schülerseitig zeigt sich die Überforderung beim lauten Vorlesen: Viele Ausdrücke sind ihnen noch fremd. So muss das Vorlesen nach Korrekturen zur Aussprache von Wörtern abgebrochen werden. Die SuS werden mit der Hausaufgabe, sich den Text und die Ausdrücke daraus selbst mit Google Translate zu erschließen, aus dem Unterricht entlassen.

2 Bedarfsanalyse: Analyse des Textes⁴

Im Folgenden betrachten wir nun den Text auf dem Arbeitsblatt näher. Nach ihren Einschätzungen zu schülerseitigen Verstehensproblemen im vorliegenden Text befragt, nennen Lehrkräfte üblicherweise die Bereiche (1) Wortschatz, (2) Grammatik (Morphosyntax) sowie (3) Fachliches (inklusive Fachsprache).⁵ Damit liegen sie richtig, eine präzisere Eingrenzung und reflektiertere Bestimmung relevanter Analysekatoren können sie jedoch vor der gemeinsamen Betrachtung im Rahmen der Weiterbildung⁶ meist noch nicht leisten.

So thematisieren sie im Bereich des Wortschatzes häufig „zusammengesetzte Wörter“ – womit sie Komposita meinen – sowie (die Semantik von) Verben. Im betrachteten Text sind ca. 40% aller Nomen Komposita, allesamt Determinativ- bzw. regelmäßige Komposita (vgl. Löbner 2015, S. 233) [4]. Sie sind dahingehend komplex, als dass in ihnen symbolische und operative Prozeduren zusammenkommen. Das Determinativkompositum *Schleichjäger* beispielsweise wird gebildet aus den Symbolfeldausdrücken *schleich-* (Verbstamm) – hier in seiner Funktion als Determinans – und dem aus dem Verb *jagen*

gebildeten Nomen Agentis *Jäger* (Substantiv) – hier in seiner Funktion als Determinatum (vgl. Pfeifer 1995, S. 593) [5]. Der symbolisch-verbale Stamm *jag-* fusioniert mit dem Derivationsuffix *-er* (Agens-Konzept), einer operativen Prozedur. Aus der Handlung wird der Handelnde. Die zwei nennenden Prozeduren des Symbolfelds – *schleich-* und *Jäger* – werden dann mittels einer weiteren operativen Prozedur miteinander in Relation gesetzt. Das Determinans hat eine modifizierende Funktion (vgl. Motsch 2004, S. 376) [6]. Es bewirkt, dass das Kompositum als Hyponym (im Sinne einer paradigmatischen Bedeutungsrelation) zu seinem Kopf *Jäger* zu verstehen ist (vgl. Löbner 2015, S. 234) [4]. Im Sinne der Funktionalen Syntax ist das Determinativkompositum als integrative Prozedur der Restriktion zu bestimmen (Hoffmann 2003, S. 47 ff. [7]; vgl. auch Thielmann 2009, S. 283 f. [8]), d.h., das nominale, symbolische Prädikat *Jäger* wird durch das Determinans, das „den Gegenstandsbereich zusätzlich charakterisiert“ (Hoffmann 2003, S. 48) [7], restringiert. Im Kontext der Institutionensprache von Ämtern und Behörden und in Bezug auf Rupp (1978) [9] stellt Rehbein fest, dass „die Zusammensetzung von Nomina [...] zur Komprimierung komplexer Sachverhalte [führt]“ (Rehbein 1998, S. 668) [10]. Propositional wird im zusammengesetzten Symbolfeldausdruck *Schleichjäger* eine Entindividualisierung vorgenommen (vgl. ebd.). Diese verallgemeinerte Benennung durch das Abstraktum macht kategorisch den Begriff verfügbar.

Insgesamt ist zum Bereich des Wortschatzes festzuhalten, dass den neu zugewanderten SuS sehr viele Wörter des Textes unbekannt sind. Gleicht man die im verwendeten Lehrwerk bereits eingeführten Lexeme mit den im Text vorkommenden Wörtern ab, so stellt man fest, dass den SuS nur wenige lexikalische „Verstehensinseln“ bleiben. Um ein Textverständnis herstellen zu können, ist das zu wenig.

Die Profilanalyse nach Grieshaber (2013) [11] erfasst die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008) [12]. „Man kann die Profilanalyse auch auf Unterrichtstexte, die für den Fachunterricht vorgesehen sind, anwenden, um ihre Schwierigkeiten einschätzen zu können“ (Hoffmann 2016, S. 517 [13]; s. auch Grieshaber 2011, S. 83 [14]). Im Text finden sich insgesamt fünf Partizipialattribute, zwei davon erweitert. Die hohe Informationsdichte, die durch komplexe Attribuierungen in den Nominalgruppen entsteht, ist typisch für fachsprachliche Texte (vgl. z.B. Sotkov/Frank 2021 [15]). Auffällig ist, dass 17 der insgesamt 19 Teilsätze/minimalen satzwertigen Einheiten Profilstufe 3 haben. Dabei rückt das Subjekt hinter das Verb. Informationsstrukturell werden durch die lineare Abfolge so Hervorhebungsdomänen geschaffen; sprachlich vermitteltes Wissen rückt in den Vordergrund, wird gewichtet (vgl. Hoffmann 2016, S. 497 ff. [13]).

Fachlich betrachtet soll der Text taxonomisches Wissen – eine Biosystematik – vermitteln. Katzen stellen eine Familie innerhalb der Ordnung der RAUBTIERE dar (vgl. z.B. Macdonald 2003) [16]. Das Jagdverhalten ist dem Bereich der Verhaltensbiologie zuzuordnen (vgl. z.B. Kappeler 2006) [17] und ein inhärent konstitutives Merkmal von Raubtieren. So kann beispielsweise zwischen SCHLEICH-, HETZ- UND LAUERJÄGERN unterschieden werden. Das Taxon RAUBTIER (Ordnung) wird zwecks (thematischer) (Weiter-)Bearbeitung des typischen Jagdverhaltens der Katze eingeführt. Diese Bearbeitung geschieht im Rahmen einer Prozessbeschreibung. Sie ist der Kern des Textes und wird (text-)didaktisch eingerahmt (Abschnitt 2 und 6 des Textes, s. Tabelle 1).

Von der Textstruktur her lässt sich der Text in sechs Abschnitte unterteilen (s. Tabelle 1):

Tabelle 1: Gliederung des Textes in Abschnitte, Handlungsanalyse

Textabschnitt	Handlungsanalyse
1 Was tut die Katze, wenn sie auf Beutefang geht? Wie bewegt sich die Katze?	Didaktische Themeneinführung: Fragen lösen leserseitig eine Suchprozedur aus und eröffnen damit eine „Leerstelle“/„Antwortposition“ zur Wissensvermittlung; dadurch wird die Verarbeitung beim Lesen vorab beeinflusst; die Beantwortung der Fragen durch die Prozessbeschreibung (4) wird damit zum Wesentlichen des zu vermittelnden Wissens.
2 Die Katze – ein Schleichjäger	Überschrift: Sie nimmt das konstitutive Merkmal SCHLEICHJÄGER der Katze als Raubtier, das im Text (insb. (4) und (6)) ausgeführt wird, vorweg; Thema und Rhema werden durch Gedankenstrich verknüpft. ⁷

Textabschnitt	Handlungsanalyse
3 Bereits vor mehr als 1000 Jahren wurde die Katze zum Haustier. Dennoch ist sie immer ein Raubtier geblieben.	Ansatzpunkt Beziehung Mensch – Katze, Lebensweltbezug (als Didaktisierungselement): Die Domestizierung der Katze wird zeitlich verortet, (anders als beim zuvor im Schulbuch behandelten <i>Hund</i>) allerdings nicht weiter dargestellt; der Lebensweltbezug besteht darin, dass die Katze als <i>Haustier</i> geläufig ist. Fachliche Klassifikation (als Raubtier): Biologisch ist die Katze (aber) als RAUBTIER zu klassifizieren; der Kontrast, der durch die Parallelität von <i>Haustier</i> und gleichzeitig <i>Raubtier</i> (keine Antonyme) entsteht, wird durch den konzessiven Ausdruck <i>dennoch</i> bearbeitet.
4 Gespannt beobachtet auch eine gut gefütterte Katze die Vögel im Garten. [...] Mit einem Biss in den Nacken wird die Maus getötet.	Prozessbeschreibung (der Katze als Schleichjäger) : Gegenstand der Prozessbeschreibung ist die typische Katze beim Beutefang, wie sie in den vorangestellten Fragen (1) thematisiert wurde. In (4) wird der Ablauf einer Schleichjagd assertiv-verkettend nach dem Muster des BESCHREIBENS versprochen. Charakteristisch ist das Tempus Präsens sowie die Verwendung uneingeleiteter Konditional-sätze. Auffällig ist die Einführung der typischen Katze durch den unbestimmten Artikel im ersten Satz und das Agens-Backgrounding durch die Passiv-Verwendung am Schluss der Vorgangsbeschreibung.
5 Wie der Hund, so besitzt die Katze ein typisches Raubtiergebiss.	Vergleich (hinsichtlich des Raubtiergebisses mit dem Hund) (als Didaktisierungselement): Mit dem Vergleich wird an Vorwissen angeknüpft; der <i>Hund</i>, ebenfalls ein <i>Haustier</i>, und sein <i>Raubtiergebiss</i> werden (zumindest im Schulbuch) zuvor thematisiert; hier wird die Katze anders als in der Prozessbeschreibung generisch beschrieben; eine inhaltliche Kohärenz zwischen (4) und (5) wird hergestellt durch <i>Biss in den Nacken</i> und <i>Raubtiergebiss</i>.
6 Wegen ihrer Jagdtechnik und der lautlosen Fortbewegung bei eingezogenen Krallen bezeichnet man die Katze auch als Schleichjäger.	Fachliche Klassifikation (als Schleichjäger): Rückbezug auf das inhärent konstitutive Merkmal SCHLEICHJÄGER der Katze als Raubtier, das in der Überschrift (2) eingeführt wurde (Textrahmung) und hier (in Fettdruck) wieder aufgenommen wird; die Benennungsmotivation wird versprochen; hohe Informationsdichte in der Präpositionalgruppe als Kausaladverbial (<i>Wegen ihrer Jagdtechnik [...]</i>)

In Abschnitt 1 werden zunächst dem (eigentlichen) Text zwei Fragen vorangestellt. Sie thematisieren das zentral zu vermittelnde Wissen und lösen leserseitig eine mental-sprachliche Suchprozedur nach charakteristischen Bewegungsabläufen der Katze bei der Jagd aus, die nachfolgend in Abschnitt 4 in Form einer Prozessbeschreibung versprochen werden; die Fragen eröffnen damit die Antwortposition für die Prozessbeschreibung. So wird die Schleichjagd der Katze zum relevanten Wissen, das im Text vermittelt werden soll. Das reflexive Verb *sich bewegen* kann als Hyperonym des Determinans im Determinativkompositum *Schleichjäger* (*schleich-*) verstanden werden.

In Abschnitt 2, der Textüberschrift, wird das konstitutive Merkmal *Schleichjäger* der Konzeptualisierung der KATZE (als RAUBTIER) vorwegnehmend eingeführt.

In Abschnitt 3 wird eine Abstraktion bzw. Klassifikation vorgenommen, indem das Taxon der Biosystematik RAUBTIER – visuell durch Fettdruck hervorgehoben – im Text eingeführt wird. Hier wird zunächst das Präteritum als Tempus verwendet. Im Prädikativum zum Kopulaverb, der

Präpositionalgruppe zum *Haustier*, findet sich im Determinativkompositum *Haustier* eine (lebensweltnahe) Klassifikation: die Katze als HAUSTIER. Das Antonym zu *Haustier* ist *Wildtier*. Dieses findet hier jedoch keine Anwendung, da es nicht relevant ist für das zu vermittelnde Wissen. Stattdessen wird im nächsten Satz, eingeleitet durch den konzessiven Adverbkonjektor *dennoch* im Vorfeld und in Kombination mit der Verbsemantik der Kopula *bleiben*, der Kontrast, der durch die Parallelität der Konzepte HAUSTIER und RAUBTIER entsteht, bearbeitet. Der Tempuswechsel von Präteritum zum Präsensperfekt unterstützt den konzessiv eingeleiteten Kontrast zwischen den beiden Konzepten. Während das Präteritum „Vergangenheit relativ zur Sprechzeit aus[drückt]“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 1697) [18], wird das Präsensperfekt als zusammengesetztes Tempus „relativ zu einem zusammengesetzten Interpretationskontext gedeutet“ (ebd., S. 1702). Es „drückt Vergangenheit relativ zu präsen-tischen Betrachtzeiten aus, also relativ zu Betrachtzeiten beliebiger Lage“ (ebd.)⁸

In Abschnitt 4 wechselt das Tempus in das Präsens, das typisch ist für Beschreibungen (vgl. Hoffmann 2016, S. 539) [13]. Im Rahmen der Prozessbeschreibung werden einzelne Schritte des Jagdverhaltens einer (proto-)typischen Katze als Abfolge versprochen. Hier werden nun die dem Text vorangestellten Fragen beantwortet. Die Prozessbeschreibung schließt ab mit dem Erlegen der Beute. Dabei wird die Katze als Agens durch die Passivverwendung in den Hintergrund gestellt.

In Abschnitt 5 wird die Prozessbeschreibung der Katze als Raubtier und Schleichjäger beim Beutefang verlassen. Mit dem Adjunktor *wie* wird ein Vergleich zum zuvor im Lehrwerk behandelten Hund hergestellt (*Wie der Hund [...]*). Der Definitartikel wird hier (in beiden Fällen) generisch verwendet.⁹ In der Konzeption des Lehrwerks dient der Vergleich der Analogiebildung. So kann durch den Rückgriff auf Gewusstes neues Wissen integriert werden. Inhaltliche Kohärenz wird u.a. durch die Nominalgruppen *einem Biss in den Nacken* und *ein typisches Raubtiergebiss* hergestellt. Zudem taucht das Taxon RAUBTIER – hier als Determinans – erneut auf. Die Klassifikation der Katze als Raubtier wird hier auf das körperkonstitutive Merkmal GEBISS bezogen. Das Gebiss des Hundes wurde im Lehrwerk zuvor behandelt. Im Determinativkompositum *Raubtiergebiss* restringiert das Determinans das Determinatum. *Raubtiergebiss* verhält sich hyponym zum Determinatum *Gebiss*. An die Prozessbeschreibung schließt eine kurze Beschreibung der Katze im Hinblick auf ihr körperkonstitutives Merkmal RAUBTIERGEBISS an, die durch den Vergleich zum Hund eingeleitet wird.

Im abschließenden Abschnitt 6 wird im Kausaladverbial (Präpositionalgruppe *Wegen ihrer Jagdtechnik [...]*) die Benennung *Schleichjäger* begründet. Während *Jagdtechnik* sich auf den Kopf des Determinativkompositums bezieht, bezieht sich die Nominalgruppe *der lautlosen Fortbewegung bei eingezogenen Krallen* auf den Symbolfeldausdruck *schleich-* (Verbstamm), der als Determinans fungiert. So wird ein Textrahmen geschaffen, in dem das zentrale Thema (DAS RAUBTIER KATZE ALS SCHLEICHJÄGER) in der Überschrift eingeführt und im letzten Satz aufgegriffen wird, um den Ausdruck (und damit auch den Begriff) zu begründen.

3 Syntaktische Textentlastung und Unterrichtsplanung

Die Bedarfsanalyse verdeutlicht, dass die sprachlichen Anforderungen, die durch den Text gegeben sind, den Sprachstand der SuS weit übersteigen. Um sinnvoll mit dem Text arbeiten zu können, müsste man bei dem gegebenen Sprachstand der SuS über eine Textentlastung nachdenken.

Ziel der Lehrkraft ist es, die SuS der Vorbereitungsklasse schrittweise an die sprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts im Fach Biologie heranzuführen. Sie sollten nach der Textentlastung erst einmal möglichst in der Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski 1934/1986) [19] liegen. Fachliches sollte dabei nicht zu sehr vereinfacht werden. Im betrachteten Fall wäre ein mögliches Vorgehen, sich bei der Textentlastung zunächst auf syntaktische Entlastungen zu konzentrieren. Dabei könnte man folgendermaßen verfahren:

Zunächst kann die Wortstellung aller Teilsätze auf Grundlage der Profilanalyse vereinfacht werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die SuS sich auf Erwerbsstufe 1 (einfacher Satz mit finitem Verb, noch ohne Verbseparation) befinden. Die nächste für sie zu erreichende Profilstufe ist Stufe 2 (Satz mit Satzklammer, Verbseparation). Bei einer Reduktion auf Stufe 1 sind trennbare Partikelverben durch nicht-trennbare zu ersetzen. Wie in der Bedarfsanalyse festgestellt, besteht der Originaltext größtenteils aus Sätzen der Stufe 3 (Subjekt nach finitem Verb); man muss also das Subjekt durchgängig ins Vorfeld stellen, um auf Stufe 1 oder 2 zu kommen. Nebensätze (Stufe 4) sind durch Hauptsätze zu ersetzen; da uneingeleitete Konditionalsätze mit V1-Stellung den SuS unbekannt sind, sind sie in einen einfachen Hauptsatz mit V2-Stellung zu überführen. Partizipialattribute (Stufe 6) müssen durch andere Formen ersetzt oder in einfache Hauptsätze überführt werden. Sinnvoll ist es zudem, nicht eingeführte Tempusformen, Passiv und dergleichen zu vermeiden. Äußerungen im Präteritum (S5) sowie im

Präsensperfekt (S6) sind in Präsens umzuformulieren. Bei Umsetzung aller genannten Schritte ergibt sich folgender vorentlasteter Text – bis auf die einführenden Fragen alternativ in Profilstufe 1 bzw. 2 (Tabelle 2).

Tabelle 2: Vorentlasteter Text Die Katze – ein Schleichjäger (Verben kursiviert, geänderte Ausdrücke unterstrichen)

Nr.	Text <i>Die Katze – ein Schleichjäger</i>	Profilstufe
1	Was <i>tut</i> die Katze <u>beim</u> Beutefang?	3
2	...	–
3	Wie <i>bewegt</i> sich die Katze?	3
4	Die Katze – ein Schleichjäger	0
5	Die Katze <i>ist</i> bereits (<u>seit</u>) mehr als 1000 Jahre(n) ein Haustier.	1
6	Sie <i>bleibt</i> dennoch immer ein Raubtier .	1
7	Auch eine <u>satte</u> Katze <i>beobachtet</i> gespannt die Vögel im Garten.	1
8	Sie <i>stellt</i> auch Mäusen, Kaninchen, Fröschen und Eidechsen <i>nach</i> . Sie <u>jagt/verfolgt</u> auch Mäuse, Kaninchen, Frösche und Eidechsen.	2 1
9	Die Katze <i>erblickt</i> im Gras eine Maus.	1
10	Sie <i>duckt</i> sich und <i>schleicht</i> sich lautlos <u>an</u> . Sie <i>duckt</i> sich und <i>schleicht</i> lautlos <u>zu ihr</u> .	1, 2 1, 1
11	Sie <i>kommt</i> nahe genug <u>heran</u> . Sie <i>ist</i> nahe genug <u>bei ihr</u> .	2 1
12	Sie <i>kauert</i> sich <u>zusammen</u> . Sie <u>macht</u> sich ganz klein.	2 1
13	Sie <i>streckt</i> <u>ihren</u> Kopf <u>vor</u> und wartet auf einen günstigen Augenblick für den Sprung. Sie <i>streckt</i> <u>sich nach vorn</u> und wartet auf einen günstigen Augenblick für den Sprung.	2, 1 1, 1
14	Nur die Schwanzspitze <i>zuckt</i> in dieser Lauerstellung unruhig hin und her.	1
15	Sie <i>springt</i> schließlich <u>ab</u> Sie <i>springt</i> schließlich	2 1
16	und <i>stürzt</i> sich mit den scharfen, ausgefahrenen Krallen auf die Beute.	1 (6)
17	Sie <i>tötet</i> die Maus mit einem Biss in den Nacken.	1
18	Die Katze <i>besitzt/hat</i> wie der Hund ein typisches Raubtiergebiss.	1
19	Man <i>bezeichnet</i> die Katze wegen ihrer Jagdtechnik auch als Schleichjäger ,	1
20	denn sie <i>zieht</i> ihre Krallen <u>ein</u> denn sie <u>versteckt</u> ihre Krallen	2 1
21	und <i>bewegt</i> sich lautlos <u>fort</u> . und <i>bewegt</i> sich lautlos.	2 1

Was ändert sich dadurch am Text? – Zunächst wird deutlich, dass durch die regelmäßige Besetzung des Vorfelds durch das Subjekt die Sätze sehr starr und monoton wirken: Wichtige Mittel zu einer Gewichtung innerhalb des Satzes sowie zu einer satzübergreifenden Konnektierung gehen verloren, die Jagd-Beschreibung wird auf eine Aufzählung einzelner Handlungen reduziert. Der Text wirkt dadurch fragmentiert, inhaltliche Zusammenhänge sind vielfach nicht mehr explizit versprachlicht.

Es ist nicht einfach, auf alle trennbaren Verben zu verzichten, um den Text auf Profilstufe 1 zu reduzieren. Zu überlegen wäre daher, ob nicht doch der Zeitpunkt in der Sprachentwicklung der SuS abzuwarten wäre, bis erste trennbare Verben und damit Lexikalklammern¹⁰ im DaF-Lehrwerk eingeführt worden sind.¹¹ Dann würde es den SuS leichter fallen, diese syntaktische Struktur zu erkennen und zu

verarbeiten. Die didaktischen Fragen vorweg, in (S1) und (S3), lassen sich nicht anders formulieren und würden damit Profilstufe 3 vorwegnehmen; dies dürfte jedoch angesichts anderer Fragesätze, die die SuS bereits kennengelernt haben, keine allzu große Hürde darstellen.

Die syntaktische Textentlastung ermöglicht es der Lehrkraft, sich nun bei der Unterrichtsplanung stärker auf die Lexik des Textes zu konzentrieren. Schwierig erscheinende Ausdrücke im Text sollten nicht vorschnell vereinfacht werden, denn dies kann auf Kosten fachlicher Inhalte geschehen. Zur Unterrichtsvorbereitung sollte man sich möglichst einfache Synonyme und Umschreibungen für unbekannte alltags- und bildungssprachliche Ausdrücke, etwa für die Verben, aber auch für andere Ausdrücke zurechtlegen, um sie bei Bedarf erläuternd einsetzen zu können.¹²

Tabelle 3: Einfache Umschreibungen für Verben im Text

Verb	Umschreibung	Verb	Umschreibung
<i>tun</i>	<i>machen</i>	<i>zucken</i>	?
<i>bewegen</i>	?	<i>(blicken)</i>	<i>gucken</i>
<i>bleiben</i>	?	<i>anschleichen</i>	<i>ganz leise zu jdm. gehen – er/sie merkt es nicht</i>
<i>beobachten</i>	<i>zugucken, zuschauen</i>	<i>(schleichen)</i>	<i>ganz leise gehen</i>
<i>nachstellen</i>	<i>jagen</i>	<i>(sich) ducken</i>	?
<i>erblicken</i>	<i>sehen</i>	<i>abspringen</i>	?
<i>herankommen</i>	<i>zu ... kommen</i>	<i>ausfahren</i>	<i>rausholen</i>
<i>(sich) zusammenkauern</i>	<i>sich ganz klein machen</i>	<i>töten</i>	?
<i>vorstrecken</i>	<i>nach vorne strecken</i>	<i>besitzen</i>	<i>haben</i>
<i>(sich) strecken</i>	<i>lang machen</i>	<i>einziehen</i>	<i>reinholen</i>
<i>warten</i>	?	<i>bezeichnen als</i>	<i>nennen, sagen zu</i>

Solche einfachen sprachlichen Umschreibungen für alle Ausdrücke zu finden, ist nicht trivial. Sinnvoll wäre es also, dass man über Gesten und zusätzliche Materialien nachdenkt, die helfen könnten, die Bedeutung solcher Ausdrücke möglichst effizient zu vermitteln. Man könnte den Unterricht medial unterstützt gestalten, mithilfe illustrierender Bilder, die die Bewegungsabläufe der Katze bei der Schleichjagd veranschaulichen, wie etwa im Schulbuch (Schulz u.a. 2004, S. 58 f.) [2], oder mit Hilfe eines Films. Wichtig ist es auch, auf Zusammenhänge in der Lexik zu achten, wie sie sich aus der Wortbildung ergeben, etwa auf deverbale Nomen (*bewegen – Bewegung, fangen – Fang, springen – Sprung, jagen – Jagd – Jäger, beißen – Biss – Gebiss*) und über relevante Bedeutungszusammenhänge (etwa Antonyme für Adjektive wie: *nah(e) – weit, hungrig – satt, laut – leise – lautlos, scharf – stumpf*) nachzudenken und diese im Unterricht zu berücksichtigen. Wichtig für die Wortschatzarbeit ist, dass sie mit dem Ziel erfolgt, das Textverständnis zu fördern, d.h. sich nicht im Sprechen über einzelne Ausdrücke und Formulierungen erschöpft und damit zu einem Sprachunterricht an einem – letztendlich beliebigen – exemplarischen Sachverhalt gerät.

Das Textverständnis ist Grundlage für das mentale Erfassen des Unterrichtsgegenstands, und nur das, was im Diskurs mittels Arbeitssprache aus dem Unterrichtstext heraus aufgegriffen worden ist, kann in der Vorstellung und im Denken konzeptuell verarbeitet werden und als Grundlage für kognitives Erfassen fachlicher Sachverhalte in fachsprachlichen Begriffen und Begriffssystemen und fachangemessenen bildungssprachlichen Formulierungen dienen. Nur so kann Denksprache für ein sprachlich strukturiertes Denken entstehen (s. Rehbein 2011 [20]; Wygotski 1934/1986 [19]). Dafür ist es wichtig, dass die SuS sich sprachlich verstehend mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen und dabei muss die Arbeitssprache zunächst auf einer Entwicklungsstufe ansetzen, die dem Aneignungsstand der SuS entspricht.

Um zu einem Textverständnis und zum Sprechen über den Text zu kommen, wäre es also wichtig, dass auch bezogen auf größere Textabschnitte über einzelne Ausdrücke – im betrachteten Fall insbesondere über die zentralen Ausdrücke *Katze, Raubtier, Schleichjäger* – gesprochen wird. Auf diese Weise könnte die Auseinandersetzung mit den Wörtern im Text zu einer textbezogenen funktionalen Wortschatzarbeit ausgebaut werden, die zum Fachunterricht, zu einer Auseinandersetzung mit fachlichen Sachverhalten, Konzepten, Basiskonzepten, Betrachtungsweisen und dem damit verbundenen fachlichen Begriffssystem (Fachsprache) hinführt.

4 Fazit

Im betrachteten Beispiel hat die Lehrkraft den Plan, mit der Lektüre eines Unterrichtstextes und einer daran anschließenden Wortschatzarbeit ihre SuS an den Fachunterricht in Biologie heranzuführen. Alltags-, bildungs- und fachsprachliche Ausdrücke anhand von Unterrichtstexten aufzugreifen und mit SuS darüber zu sprechen, so wie es die Lehrkraft getan hat, stellt sicher einen geeigneten und wichtigen Ansatz dar, um den Übergang in den Regelunterricht zu gestalten. Allerdings unterschätzt die Lehrkraft in unserem Beispiel, dass der sprachliche Bedarf weit über dem Sprachstand der SuS liegt.

Um Texte der betrachteten Art im Unterricht sinnvoll behandeln zu können, bedarf es sorgfältiger Überlegungen und Vorbereitungen. Der sprachliche Lernstand der SuS und das im Unterricht eingesetzte Unterrichtsmaterial ist dabei angemessen einzuschätzen und der Unterricht so zu planen, dass die Lernziele in der Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Wygotski 1934/1986) [19] liegen, denn sonst sind alle Beteiligten überfordert. Übernimmt man fremdes Unterrichtsmaterial unreflektiert eins-zu-eins für den eigenen Unterricht, sind Probleme vorprogrammiert (vgl. auch Sotkov/Frank 2021) [15]. Bei den hier betrachteten neu zugewanderten SuS wäre ein mögliches Vorgehen, die Materialien an den Sprachstand und an die Ziele des eigenen Unterrichts anzupassen. Ratsam ist es, die sprachliche und fachliche Einbettung des Originaltextes im Schulbuch anzusehen. Im betrachteten Fall ist im Kapitel vorher vom Hund als HAUS- und RAUBTIER und HETZJÄGER und von der Domestizierung des Wolfes als WILDTIER (WILDTIER > HEIMTIER > NUTZTIER > HAUSTIER), woraus alle Hunderassen hervorgegangen sind, die Rede. Auffallen würde, dass der Text auf dem Arbeitsblatt ein kurzer Ausschnitt aus einem längeren Text (mit mehreren Abschnitten) zur Katze ist, dass bei beiden Tieren das Gebiss (RAUBTIERGEBISS) aufgegriffen wird und dass die Fragen vor der Überschrift auf dem Arbeitsblatt ergänzt wurden, um für die anschließende Textarbeit die Bewegungsverbren zu fokussieren. All diese Hinweise könnten bei der Orientierung helfen.

Lehrkräfte sollten in der Lage sein, (i) die sprachlich-kommunikativen Anforderungen ihres Materials kenntnisgeleitet einzuschätzen,¹³ (ii) zu reflektieren, wie fachliches Wissen sprachlich vermittelt wird („gnoseologische Sprachfunktion“; Ehlich 2007, S. 158 f.) [21], (iii) den Sprachstand ihrer SuS einzuschätzen sowie (iv) didaktisch-methodische Konsequenzen im Hinblick auf die Unterrichtsplanung und -umsetzung unter Berücksichtigung (a) des Sprachstands der SuS und (b) des Bedarfs, d.h. den sprachlich-kommunikativen Anforderungen, der Lehr- bzw. Unterrichtsmaterialien zu ziehen. Sie dürfen nicht blind den Labels *DaZ* und *sprachsensibel* auf Lehrwerken, -materialien etc. vertrauen, sondern müssen selbst in der Lage sein, diese sprachförderrelevanten Faktoren (sprachliche Fertigkeiten der SuS bzw. „Sprachkompetenzniveaus“ sowie sprachlich-kommunikative Anforderungen) zu erfassen, zu verstehen, zu reflektieren und im Unterricht systematisch zu berücksichtigen.

Sinnvoll für die Lehrerweiterbildung und -ausbildung wäre es, das Scaffolding an authentischen Beispielen (Unterrichtsmaterial und Unterrichtsdiskurse in transkribierter Form) zu reflektieren¹⁴ und über die Möglichkeiten von sprachfördernden/-sensiblen Unterricht weiter nachzudenken.¹⁵

¹ Wir möchten unserer Kollegin Jana Stuberg und unseren ehemaligen Hilfskräften Svenja Weirich, Venüs Karaca sowie Thorsten Hastedt herzlich für ihren Einsatz bei Datenerhebung und -aufbereitung danken sowie dem Schulleiter, den Lehrkräften und SuS dafür, dass sie uns so großzügig Einblick in den Unterricht an ihrer Schule gewährt haben. Ohne sie alle wären Datenerhebung und -aufbereitung nicht möglich gewesen.

² Eine approximative Sprachstandserfassung der Klasse ist anhand der Progressionen im Inhaltsverzeichnis und des Wortregisters möglich. Die Klasse behandelt zum Aufnahmezeitpunkt das Kapitel A1/3 des Lehrwerks „Genial Klick“.

³ Aus Platzgründen ist die Präsentation der Transkriptanalyse leider nicht möglich. Dies muss an andere Stelle erfolgen.

⁴ Ein Schema für eine pragmatische Textanalyse liegt mit Hoffmann (2001) [22] vor. Kategorien für die systematische Bedarfsanalyse von Texten werden in Sotkov/Frank (2021) [15] exemplarisch entwickelt.

⁵ Diese Aussage beruht auf subjektiven Erfahrungen im mehrfachen Einsatz dieser Materialien (Arbeitsblatt und Unterrichtstranskript) in diversen Gruppen im Rahmen der DaZ-Weiterbildung der TU Dortmund.

⁶ An der TU Dortmund werden von der Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache in Zusammenarbeit mit dem zhb/Bereich Weiterbildung in der DaZ-Weiterbildung Zertifikatskurse auf zwei Niveaustufen (DaZ I mit 6 CP, DaZ II mit 30 CP) angeboten. Siehe hierzu unter https://cms.zhb-tu-dortmund.de/zhb/wb/de/home/Weiterbildende_Studien/DaZ/, zuletzt geprüft am 16.06.2021.

- ⁷ „Der EINFACHE GEDANKENSTRICH markiert einen Einschnitt vor relevanten [...] Äußerungsteilen, an dem der Leser zusätzlichen Aufwand an Wissensverarbeitung erbringen soll“ (Hoffmann 2016, S. 586) [13]. Nach Bredel „reguliert [der Gedankenstrich] Defekte der textuellen Linearisierung“ (Bredel 2008, S. 122) [23]. Das Diskontinuierliche der mit dem Gedankenstrich vom Leser verlangten Verarbeitung besteht darin, dass in der Überschrift das, was im nachfolgenden Text noch weiter ausgeführt, auf den Begriff gebracht und fachsprachlich benannt werden soll, ausdrucksseitig vorweggenommen wird.
- ⁸ Hoffmann definiert die Funktion des Präsensperfekts folgendermaßen: „Das Präsensperfekt setzt an bei der Gegenwart, bei der Vergegenwärtigung eines Sachverhalts durch das Präsens. Der Sachverhalt befindet sich im Nachzustand eines Ereignisses, Prozesses oder einer Handlung, die zum Abschluss, zu einem Resultat gekommen ist; dieser Nachzustand wird vergegenwärtigt, mit der deiktischen Präsensform auf die Äußerungszeit bezogen.“ (Hoffmann 2016, S. 279) [13]
- ⁹ Zu generischen und anderen Lesarten des Definitartikels s. Hoffmann 2007, S. 312 ff. [24]
- ¹⁰ Zur Unterscheidung von Lexikal- und Grammatikalklammern s. Weinrich 1993, S. 41 ff. [25]
- ¹¹ In „Genial Klick“ wäre dies erst in Lektion A1/6 der Fall.
- ¹² Wie vielfältig die Nutzung von Präfix- und Partikelverben bei SuS in den Jahrgangsstufen 4 und 5 bereits ausgeprägt ist und wie produktiv auf (nicht-lexikalisierte aber durchaus sprachlich akzeptable) Ad-hoc-Bildungen zurückgegriffen wird, zeigt Runge (2013, S. 161 ff.) [26] . Sie weist in diesem Zusammenhang auch auf die wichtige Rolle der für die Alltagssprachliche Verständigung im schulischen Unterricht eingesetzten Passepartout-Verben wie *tun*, *machen* usw. hin (vgl. ebd., S. 163 ff.) [26].
- ¹³ Hierzu gehört etwa die Auseinandersetzung mit der Sprachentwicklung im Schulalter (Kameyama 2017a) [27], mit typischen grammatischen Problemen der deutschen Sprache, mit einer funktionalen Perspektive auf Grammatikunterricht (Hoffmann 2016 [13], 2006 [28]), mit Lehrprogressionen von DaF-Lehrwerken und mit einfach zu erlernenden Diagnoseverfahren wie der Profilanalyse nach Gießhaber (2013) [11].
- ¹⁴ In Beese u.a. 2014 wird das Scaffolding-Verfahren der Sprachförderung nach Gibbons, das im deutschsprachigen Raum insbesondere durch die Kurzdarstellung von Kniffka (2010) [30] bekannt geworden ist, für Lehrkräfte anhand konkreter Beispiele anschaulich präsentiert.
- ¹⁵ In Kameyama 2017b [31] wird auf Grundlage von Transkriptanalysen der Frage nachgegangen, worauf es beim Aufbau und der Aufrechterhaltung eines sprachlichen Fokus im Unterrichtsdiskurs ankommt.

References

1. Koenig, Michael; Koithan, Uwe; Scherling, Theo; Funk, Hermann (2013): Genial Klick. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch A1. München: Klett-Langenscheidt.
2. Schulz, Siegfried; Tegen, Hans; Cieplik, Dieter; Zeeb, Annely (Hg.) (2004): Erlebnis Naturwissenschaft 1. Braunschweig: Bildungshaus.
3. Peschke, Beatrix (2011): Biologie Klasse 5. Exemplarische Übungen zum Textverständnis. Online verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/sprachsensibler_FU/Textverstehen_Biologie_Kle, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
4. Löbner, Sebastian (2015): Semantik. Eine Einführung. 2. Aufl. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
5. Pfeifer, Wolfgang (1995): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. München: dtv.
6. Motsch, Wolfgang (2004): Deutsche Wortbildung in Grundzügen. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
7. Hoffmann, Ludger (2003): Funktionale Syntax. Prinzipien und Prozeduren. In: ders. (Hg.): Funktionale Syntax. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 18–121.
8. Thielmann, Winfried (2009): Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen. Heidelberg: Synchron.
9. Rupp, Heinz (1978): Sprache in der Demokratie. Sprachbarriere zwischen Bürger und Staat? Rede anlässlich der feierlichen Überreichung des Konrad-Duden-Preises der Stadt Mannheim durch Herrn Oberbürgermeister am 15. März 1978. Mannheim [u.a.]: Bibliographisches Institut.
10. Rehbein, Jochen (1998): Die Verwendung von Institutionensprache in Ämtern und Behörden. In: Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper und Herbert E. Wiegand (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Bd. 1, 2 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 660–675.
11. Gießhaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Online verfügbar unter <https://www.uni->

- due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
12. Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bonn und Berlin: BMBF.
 13. Hoffmann, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: ESV.
 14. Grieshaber, Wilhelm (2011): Zur Rolle der Sprache im zweitsprachlichen Mathematikunterricht. Ausgewählte Aspekte aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Susanne Prediger und Erkan Özgül (Hg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 77–96.
 15. Sotkov, Mihail; Frank, Annika (2021): Textanforderungen bedarfsanalytisch beurteilen für den sprachsensiblen (Fach-)Unterricht mit Seiteneinsteigern. In: Judith Asmayer, Catherine Serrand und Heike Roll (Hg.): Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 217–243.
 16. Macdonald, David (2003): Die große Enzyklopädie der Säugetiere. Rheinbreitbach: Ullmann.
 17. Kappeler, Peter M. (2006): Verhaltensbiologie. Berlin: Springer.
 18. Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 3, 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
 19. Wygotski, Lew S. (1934/1986): Denken und Sprechen (dt. Übersetzung aus dem Russischen). Frankfurt a. M.: Fischer.
 20. Rehbein, Jochen (2011): ‚Arbeitssprache‘ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule – ein Plädoyer. In: Susanne Prediger und Erkan Özgül (Hg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 205–232.
 21. Ehlich, Konrad (2007): Medium Sprache. In: ders. (Hg.): Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 1, 3 Bde. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 151–165.
 22. Hoffmann, Ludger (2001): Pragmatische Textanalyse. An einem Beispiel aus dem Alltag des Nationalsozialismus. In: Dieter Möhn, Dieter Roß und Marita Tjarks-Sobhani (Hg.): Mediensprache und Medienlinguistik. Frankfurt a. M. [u.a.]: Lang, S. 283–310.
 23. Bredel, Ursula (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens. Tübingen: Niemeyer.
 24. Hoffmann, Ludger (Hg.) (2007): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
 25. Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim [u.a.]: Bibliographisches Institut & Brockhaus.
 26. Runge, Anna (2017): Die Nutzung von (bildungssprachlichen) Verben in naturwissenschaftlichen Aufgabenstellungen bei SuS der Jahrgangsstufe 4 und 5. In: Angelika Redder und Sabine Weinert (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 152–173.
 27. Kameyama, Shinichi (2017a): Sprachentwicklung im Schulalter. In: Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner und Nadja Wulff (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: ESV, S. 268–295.
 28. Hoffmann, Ludger (2006): Funktionaler Grammatikunterricht. In: Tabea Becker und Corinna Peschel (Hg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 20–45.
 29. Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze; Oleschko, Sven (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt.
 30. Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. Online verfügbar unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
 31. Kameyama, Shinichi (2017b): Transkriptanalysen und Überlegungen zum sprachsensiblen Unterricht. In: Arne Krause, Gesa Lehmann, Winfried Thielmann und Caroline Trautmann (Hg.): Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, S. 609–623.

Citation note: Sotkov M, Kameyama S. Textarbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-15

Copyright: © 2022 Mihail Sotkov et al.

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Ludgers Grammatik oder die Grammatik von Ludger? Forschendes Lernen im Grammatikunterricht

Kristine Lang¹

¹Osnabrück

Keywords: Genitivattribut, Präpositionalphrase, Forschendes Lernen

1 Syntaktische Variation erforschen

Manche glauben, Grammatik sei trocken, schwierig, uninteressant. Und lassen sich die Faszination der neueren Forschung, die auf eine Erklärung von Sprachfähigkeit und kommunikativem Handeln aus ist, entgehen. Sie haben nie versucht, selbst grammatischen Phänomenen auf die Spur zu kommen. (Hoffmann 2016, S. 15) [1]

An diesem Punkt soll der vorliegende Beitrag anknüpfen: Wie kann es gelingen, dass SchülerInnen mit einer forschenden Grundhaltung grammatischen Phänomenen auf den Grund gehen? Wie kann erreicht werden, dass sie Grammatik sowie Grammatikunterricht nicht als langweilig oder „trocken“ wahrnehmen, sondern als spannend und als Bereicherung für das eigene sprachliche Handeln?

Insbesondere die syntaktische Variation sprachlicher Strukturen bietet sich für forschendes Lernen in der Sekundarstufe an. Forschendes Lernen wird hier verstanden als eine selbständige, entdeckende, aber auch systematische Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand oder Problem, die es den SchülerInnen ermöglicht, zu – für sie – neuen Einsichten zu gelangen (vgl. Messner 2009, S. 23) [2]. Exemplarisch sollen im Folgenden einige didaktische Ideen im Hinblick auf die syntaktische Variation von Genitivattribut (*Ludgers Grammatik*) und Präpositionalphrase mit *von* (*die Grammatik von Ludger*) skizziert werden. Die Betrachtung attributiver Strukturen ist auch deshalb von besonderer Relevanz, da vor allem das Genitivattribut als spezifisches Merkmal von Bildungssprache gilt, mit der sich die SchülerInnen in den höheren Klassenstufen nicht nur im Fach Deutsch, sondern außerdem im Fachunterricht auseinandersetzen.

2 Genitivattribut und Präpositionalphrase mit *von*

Häufig gilt die Präpositionalphrase mit *von* als die umgangssprachliche Variante des Genitivattributs, die es in bildungssprachlichen Kontexten zu vermeiden gilt. Tabelle 1 zeigt, wie vielfältig die Möglichkeiten der syntaktischen Variation attributiver Strukturen sind. Aufgenommen ist hier zusätzlich die in einigen Mundarten und in der Umgangssprache auftretende Form des sogenannten adnominalen possessiven Dativs (*dem Ludger seine Grammatik*).

Bei den hier aufgeführten Ausdrücken handelt es sich nicht um „konkurrierende“ oder „alternative“ Konstruktionen, sondern jede Konstruktion deckt ein eigenes Leistungsspektrum ab, erfüllt im jeweiligen Kontext also eine spezifische Funktion.

Tabelle 1: Möglichkeiten syntaktischer Variation (in Anlehnung an Lang 2018, S. 13) [3]

Genitiv	Beispiele	Syntaktische Variation	Beispiele
Postnominal	<i>das Buch meines Vaters</i>	Präposition	+ ¹ <i>das Buch von meinem Vater</i>
Pränominal	<i>meines Vaters Buch</i>	Adnominaler possessiver Dativ	+ <i>meinem Vater sein Buch</i>
Sächsischer Genitiv mit Appellativum	<i>Vaters Buch</i> <i>?mein Vaters Buch</i>	Präposition	+ <i>das Buch von Vater</i>

		Adnominaler possessiver Dativ	+dem Vater sein Buch
Sächsischer Genitiv mit Eigennamen	<i>Ludgers Grammatik die Grammatik Ludgers</i>	Präposition	+die Grammatik von Ludger
		Adnominaler possessiver Dativ	+dem Ludger seine Grammatik

Es gibt Kontexte, in denen eine der Formen obligatorisch ist. In einem Beispiel wie *die Gewinnung von Kohle* (vgl. Helbig/Buscha 2001, S. 500) [4] liegt ein generischer Singular des Possessors (*Kohle*) vor. In diesem Fall kann nur die Präpositionalphrase mit *von* verwendet werden. Auch verschiedene semantische Relationen verlangen entweder Genitivattribut oder *von*-Phrase wie z.B. der Genitivus Definitivus (*die Tugend des zivilen Ungehorsams* vs. **die Tugend von dem zivilen Ungehorsam*) (Beispiel aus Engelen 2010, S. 67) [5] oder der Mensurativ (*ein Baum von zwei Metern Höhe* vs. **ein Baum zweier Meter Höhe*) (Beispiel aus Zifonun 2005, S. 27) [6].

Auch in „fakultativen“ Kontexten, in denen beide Ausdrücke theo-retisch möglich wären, ist in einigen Fällen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens für die eine oder die andere Konstruktion größer. Beispielsweise folgen in der Regel zwei formal gleiche Konstruktionen nicht aufeinander (*das Geschenk von Peters Mutter* vs. *das Geschenk der Mutter Peters*). Für den Hörer können die Bezüge im zweiten Fall unklar sein, die erste Variante ist expliziter. Auch wenn der Possessor in Form eines Eigennamens auf einen s-Laut endet, wie *Thomas' Geschenk*, ist die Wahrscheinlichkeit, dass hier ein Genitivattribut verwendet wird, geringer. Umfassendere Darstellungen bieten z.B. Zifonun (2005) [6] und Lang (2018) [3].

3 Grammatische Formen und Funktionen erforschen

Statt den SchülerInnen zu vermitteln, dass das Genitivattribut grundsätzlich in bildungssprachlichen Texten eingesetzt wird und die *von*-Konstruktion die umgangssprachliche Variante darstellt, sollte vielmehr mit den Lernenden darüber reflektiert werden, warum sich Genitivattribute in Sach- und Fachtexten gut eignen, warum die *von*-Phrasen vor allem im Diskurs auftreten, in welchen Fällen die jeweiligen Konstruktionen obligatorisch sind oder wahrscheinlicher, also welche Funktion die Formen im entsprechenden Kontext erfüllen. Bei einer solchen Sichtweise ist stets die Wissensbearbeitung von Sprecher und Hörer zu berücksichtigen. Hoffmann (2016) [1] formuliert diesbezüglich:

Für die funktionale Perspektive ist es wichtig, die Position von Hörer oder Leser einzunehmen. Wie ist eine gegebene Äußerung in einem Gesprächszusammenhang in einer bestimmten Gesprächskonstellation zu verstehen? Welchen Beitrag zum Verständnis leisten die einzelnen funktionalen Elemente, die Wörter, die Wortgruppen, feste Formen, Teilsätze ...? (Hoffmann 2016, S. 16) [1].

So sind schriftliche Texte in der Regel geplant, Schreiber und Leser befinden sich nicht im gemeinsamen Rederaum (vgl. Ehlich 2003, S. 320) [7], was Auswirkungen auf das Schreibprodukt hat, denn der Schreiber muss z.B. mögliche Reaktionen des Lesers antizipieren.

Um die Funktion der Ausdrücke zu untersuchen, können die SchülerInnen ein eigenes Datenkorpus zusammenstellen. Dazu bieten sich z.B. die Texte aus den Lehrwerken, besonders aus dem Fachunterricht an, die im Hinblick auf die Verwendung der beiden Konstruktionen analysiert werden können. Wichtig ist, nicht mit konstruierten Beispielen zu arbeiten, sondern von authentischer Sprache auszugehen (vgl. Hoffmann 2016, S. 17) [1], d.h. echte Gespräche oder Texte zu nutzen. Um das Funktionsspektrum der Konstruktionen zu verdeutlichen, sollten verschiedene Textsorten betrachtet werden, wie sie das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) [8] zur Verfügung stellt. Hier besteht z.B. die Möglichkeit, Belletristik, Fachprosa und journalistische Texte zu untersuchen. Bezogen auf die gesprochene Sprache kann z.B. die Datenbank gesprochenes Deutsch (DGD) [9] des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim oder das DWDS, das Transkripte von gesprochener Sprache zur Verfügung stellt, genutzt werden. Die SchülerInnen können zusätzlich selbst Daten erheben und anschließend transkribieren. Hier bieten sich v.a. (private) Gespräche oder Radiosendungen, z.B. Interviews, an. Will man statistische Analysen durchführen, so bedarf es einigen Aufwandes, insbesondere dann, wenn vorher nicht alle Daten in Form von Transkripten vorliegen. Interessant ist

auch – vor allem in der Oberstufe – eigene Ergebnisse mit wissenschaftlichen Studien zu vergleichen. Bei den Analysen sollte stets hinterfragt werden, warum sich bestimmte Konstruktionen in Bezug auf den Hörer/Leser eignen.

Sprachvergleichende Untersuchungen sind eine weitere Option, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Hier können die verschiedenen Erstsprachen der SchülerInnen eingebunden werden. Sicherlich werden davon ausgehend andere Konstruktionen gefunden, die syntaktische Variation aufweisen, wie z.B. *das Haus von mir* vs. *mein Haus* oder *innerhalb von einem Monat* vs. *innerhalb eines Monats*.

Eine weitere Möglichkeit ist die Entwicklung von Fragebögen durch die SchülerInnen, in denen nach der Angemessenheit verschiedener Ausdrücke in bestimmten Kontexten gefragt wird. Auf diese Weise kommen die SchülerInnen mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Methoden in Kontakt. Es könnten z.B. einige authentische Beispiele, die entweder ein Genitivattribut oder eine Präpositionalphrase mit *von* enthalten, ausgewählt und die jeweilige syntaktische Variante gebildet werden. Die Probanden sollen dann entscheiden und begründen, warum sie einen der beiden Ausdrücke dem anderen vorziehen. Die Fragebögen können an MitschülerInnen aus verschiedenen Klassenstufen oder im familiären Kreis verteilt und zum Abschluss ausgewertet werden und als Gesprächs- und Reflexionsanlass dienen.

Ein Lernziel könnte die Entdeckung sein, dass die Leistung des Genitivattributs v.a. darin besteht, zu verdichten, aber gleichzeitig inhaltlich eher neutral bzw. allgemein zu sein, besonders in nicht-komplexen Konstruktionen, wie z.B. Teil-Ganzes-Relationen (*der Ast des Baumes; das Dach des Hauses*). Diese Funktionen machen das Genitivattribut im Vergleich zu Präpositionalausdrücken mit *von* für Sachtexte interessant, da sie ökonomischer und dafür inhaltlich weniger lenkend sein können (vgl. Lang 2018, S. 224 ff.) [3]. Die *von*-Konstruktion ist häufig expliziter, da sie durch die Präposition *von* eine spezifischere Bedeutung hat (Herkunft). Im Diskurs ergeben sich vielfältige Möglichkeiten durch die Verwendung der *von*-Phrase z.B. dadurch, dass die Präpositionalphrase vorangestellt werden kann (*von Ludger die Grammatik, die ist toll*). Die veränderte lineare Abfolge kann z.B. der besonderen Gewichtung dienen. Gleichzeitig sind Ausdrücke mit Präpositionalphrasen im Kontext von Bildungssprache in manchen Fällen stilistisch eher unangebracht (vgl. ebd.), wie z.B. *+das Auto vom Sohn* vs. *das Haus des Sohnes*.

Indem die Form in Bezug auf „ihre Funktion im sprachlichen Handeln“ (vgl. Hoffmann 2006, S. 44) [10] betrachtet wird, kann funktionaler Grammatikunterricht gelingen. Es geht also nicht darum, schematisch Formen einzusetzen, sondern ein Verständnis für die zugrundeliegende Funktion zu entwickeln: „Wenn wir wissen, was wir tun, können wir es auch verbessern: genauer formulieren, den Hörer im Blick behalten, die richtigen Worte wählen, das Verstehen optimieren“ (Hoffmann 2016, S. 16) [1].

¹ + gilt häufig als markiert bzw. als Substandard.

References

1. Hoffmann, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: ESV.
2. Messner, Rudolf (2009): Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht. In: ders. (Hg.): Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. Edition Körber-Stiftung, S. 15–30. Online verfügbar unter https://www.koerber-stiftung.de/fileadmin/bookshop/leseproben/Messner_Schuleforscht_28.pdf, zuletzt geprüft am 26.04.2021.
3. Lang, Kristine (2018): Possession. Empirisch-funktionale Untersuchungen zu Genitivattribut und Präpositionalphrase mit *von*. München: iudicium.
4. Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin: Langenscheidt.
5. Engelen, Bernhard (2010): Zum Beispiel das Genitivattribut. In: ders. (Hg.): Schwierige sprachliche Strukturen: Aufsätze zur deutschen Grammatik. Frankfurt a. M. [u.a.]: Lang, S. 59–70.
6. Zifonun, Gisela (2005): Grammatik des deutschen im europäischen Vergleich. Das Pronomen. Teil III: Possessivpronomen. Mannheim: IDS (amades 3/05).
7. Ehlich, Konrad (2003): Determination – eine funktional-pragmatische Analyse am Beispiel hebräischer Strukturen. In: Ludger Hoffmann (Hg.): Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 307–201.

8. DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache). Online verfügbar unter <https://www.dwds.de>, zuletzt geprüft am 26.04.2021.
9. DGS (Datenbank für gesprochenes Deutsch). Online verfügbar unter https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome, zuletzt geprüft am 26.04.2021.
10. Hoffmann, Ludger (2006): Funktionaler Grammatikunterricht. In: Tabea Becker und Corinna Peschel (Hg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 20–45.

Citation note: Lang K. Ludgers Grammatik oder die Grammatik von Ludger? Forschendes Lernen im Grammatikunterricht. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-31

Copyright: © 2023 Kristine Lang

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Didaktische Pfade

Torsten Steinhoff¹

¹Siegen

Keywords: Didaktischer Pfad, Grammatikunterricht, Spracherwerb

Ludger Hoffmanns zentrales Konzept für den Grammatikunterricht ist der „didaktische Pfad“. Darunter versteht er „einen in der Sache begründeten und im Schwierigkeitsgrad sich allmählich steigernden Zugang zu einem sprachlichen Funktionskomplex“ (Hoffmann 2009, S. 938) [1]. Der didaktische Pfad folgt der Logik der funktionalen Grammatik und Annahmen über den Spracherwerb der Lernenden. Er führt sie durch diesen Komplex wie ein Lehrpfad durch einen weitläufigen Park, einen dichten Wald oder ein zerklüftetes Gebirge.

Das „Grundprinzip“ eines didaktischen Pfads ist, „funktional eigenständige Einheiten in ihrem Gebrauch spielerisch nachvollziehbar zu machen, sie dann erst in ihre Bestandteile zu zerlegen und deren Formen zu erkunden“ (ebd.) [1]. Für die erste Begegnung mit der Grammatik im Grundschulunterricht etwa schlägt Hoffmann (2016, S. 21 f.) [2] einen Pfad durch den Komplex „Redegegegenstände formulieren“ vor, auf dem die Lernenden sich mit der Deixis der 1. und 2. Person, Eigennamen, der einfachen Nominalgruppe und Nomen samt bestimmten Artikeln befassen.

Die didaktischen Pfade erlauben ein Fortschreiten von einem „medialen“ über ein „kognitives“ zu einem „reflexiven“ Lernen. Das mediale Lernen vollzieht sich „über aktive Teilnahme an Kommunikation, über Resonanzen, geteiltes Verständnis einer Situation und kooperatives Erreichen von Zwecken“ (Hoffmann 2011, S. 192) [3]. Das kognitive Lernen ist „das schultypische, vom Gegenstand distanzierte, ihn objektivierende Lernen, das ein ‚Know-that‘ zur Folge hat“ (Hoffmann 2009, S. 926) [1]. Und das reflexive Lernen kennzeichnet, dass sich die Lernenden „ihrer Lernprozesse bewusst“ werden und „über ihr Lernen und seine Bedingungen“ sowie „das Verhältnis zum Medium Sprache“ nachdenken (Hoffmann 2014, S. 79) [4]. Diese Lernvorgänge lösen einander nicht ab, sondern ergänzen sich.

Das Pfadkonzept bestimmt Aufbau und Inhalt von Hoffmanns (2016) [2] Grammatik-Curriculum. Nach dem bereits erwähnten Komplex „Redegegegenstände formulieren“ werden dort fünf weitere Komplexe beschrieben und erklärt: „Gedanken formulieren“ – „Ausbau von Gedanken“ – „Gedanken verknüpfen und erweitern“ – „Abfolge und Kommunikative Gewichtung“ sowie „Zweckbereiche des Handelns und Äußerungsmodi“. Die Grammatik soll die Lehrenden dazu befähigen, didaktische Pfade anzulegen, die sich für ihren Unterricht eignen (vgl. ebd., S. 22 f.) [2].

Hoffmanns Position, dass sich der Grammatikunterricht am sprachlichen Handeln orientieren muss, ähnelt der Position, die im Paradigma der Kompetenzorientierung eingenommen wird: Die SchülerInnen sollen lernen, die Funktionen von Sprache in Gesprächen und Texten zu verstehen und zu nutzen. Um dieses Ziel zu erreichen, schlägt Hoffmann allerdings einen Weg ein, der sich deutlich von anderen grammatikdidaktischen bzw. sprachreflexiven Ansätzen abhebt – insbesondere durch die Bedeutung, die er dem grammatischen Wissen und der grammatischen Terminologie beimisst.

Im grammatischen Wissen sieht Hoffmann (2013a, S. 135) [5] ein Kulturgut ersten Ranges: „Ein Verständnis der Grammatik als System sprachlichen Handelns ist ebenso legitim wie ein Verständnis des Blutkreislaufes für die Biologie oder des Zahlensystems für die Mathematik.“ Außerdem nimmt er an, dass sich das grammatische Wissen positiv auf das sprachliche Können auswirkt: „Wenn wir wissen, was wir tun, können wir es auch verbessern: genauer formulieren, den Hörer im Blick halten, die richtigen Worte wählen, das Verstehen optimieren“ (Hoffmann 2016, S. 16) [2].

Die Terminologie, die Hoffmann verwendet, soll Lehrende und Lernende darin unterstützen, das in der Kommunikation Beobachtete zu ordnen und zu erschließen. Was die Lernenden „an den Phänomenen sehen, lässt sich in eine erste Systematik fassen, die dann auch sinnvolle Kategorien beinhaltet“ (Hoffmann 2013b, S. 131) [6]. Die Terminologie schließt an die Schulgrammatik an (z.B. „Pronomina“), ist letztlich aber funktionalgrammatisch geprägt (z.B. „Anapher“, „Objektdeixis“, „Relativum“). Damit erleichtert sie es den Lehrenden und Lernenden, grammatische Phänomene in den Blick zu nehmen, die in den meisten anderen Grammatikdidaktiken im Dunkeln bleiben (z.B. Prozedur, Partikeln, Adjunktorggruppe).

Ich setze Ludger Hoffmanns Grammatik in der universitären Lehre ein, um einen pragmatischen Zugang zu didaktisch relevanten sprachlichen Phänomenen zu bahnen, z.B. bei der Analyse von Schülertexten

oder Unterrichtstranskripten. Mich beeindruckt, wie Hoffmann sein Konzept theoretisch und terminologisch entwickelt, seine Ausführungen durch Beispiele aus dem alltäglichen und poetischen Sprachhandeln illustriert und das Forschungsfeld seit Jahrzehnten großflächig und geduldig kultiviert.

Um die funktionale Grammatik weiter zu erforschen und die Sprachdidaktik samt ihren Bezugsdisziplinen funktionalgrammatisch fortzubilden – und umgekehrt –, sollte der Austausch zwischen den verschiedenen Bereichen intensiviert werden. So könnte beispielsweise in den Blick genommen werden,

- wie sich das mediale, kognitive und reflexive Lernen zu einschlägigen Erwerbsmodellen verhält, etwa zu Gesprächs-, Lese- oder Schreibfähigkeiten (vgl. Gailberger/Wietzke 2013) [7],
- wie sich das funktionalgrammatische Wissen zu Wissensarten verhält, die in der Sprachdidaktik diskutiert werden („Prozesswissen“, „Analysewissen“, „Wissen in Funktion“ etc.) (vgl. Gornik 2014) [8],
- wie funktionalgrammatische Lern- und Wissenskonzepte empirisch operationalisiert werden können (z.B. Aufgaben, Tests oder Ratings) (vgl. Becker-Mrotzek/Grabowski/Steinhoff 2017) [9],
- ob und inwiefern funktionalgrammatisches Wissen einen (empirisch nachweisbaren) positiven Einfluss auf grammatisches Können hat (vgl. Feilke/Tophinke 2016) [10],
- ob und inwiefern es Zusammenhänge zwischen funktionalgrammatischem Wissen und fachlichem Lernen gibt (vgl. Röll/Bernhardt/Enzenbach/Fischer/Gürsoy/Krabbe/Lang/Manzel/Uluçam-Wegmann 2019) [11] oder
- wie sich didaktische Pfade im Unterricht im Vergleich zu anderen grammatikdidaktischen Konzepten auf sprachliches Wissen und Können auswirken (vgl. Binanzer/Langlotz 2018) [12].

In einigen Projekten der jüngeren Zeit, an denen ich betreuend oder forschend beteiligt war, standen ebenfalls – in einem weiten Sinne – didaktische Pfade im Mittelpunkt. Dabei ging es nicht um die Logik der Grammatik und den Erwerb grammatischen Wissens, sondern um die Typik des Sprachgebrauchs und die Entwicklung sprachlichen Könnens. Es ging um Funktionskomplexe, die im funktionalen Grammatikunterricht aufgrund ihrer Komplexität erst am Ende des Lehr-/Lernprozesses stehen: Handlungsmuster. Und es ging darum, diese Muster über für sie typische Formulierungen für die Lernenden nutzbar zu machen.

Untersucht wurde, wie sich in „Lernarrangements“ (kurz: „Arrangements“) zu den Handlungsmustern Argumentieren, Beschreiben und Erklären die Bereitstellung von „Textprozeduren“ auf den Sprachgebrauch der Lernenden auswirkten. Die Lernenden erhielten Hilfen zu „Textprozedurenschemata“ (kurz „Schemata“, z.B. „Vergleiche X mit Dingen und Personen.“), Hilfen zu „Textprozedurenausdrücken“ (kurz „Ausdrücke“, z.B. „... sieht aus wie ...“) oder Hilfen, die beides miteinander verbanden. Um die Effekte dieser Hilfen zu untersuchen, wurden in einer Reihe von Schulen quasi-experimentelle Studien durchgeführt.

In einer ersten Studie wurde das schriftliche Argumentieren und Beschreiben im Deutschunterricht der 4. Klasse untersucht (vgl. Ansket 2019) [13]. Die SchülerInnen sollten zu der Frage argumentieren, ob sie einen Ausflug in einen Park oder einen Zoo unternehmen wollen, und ein Playmobil-Zimmer so beschreiben, dass man es nachbauen kann. Es zeigte sich, dass Arrangements mit Schema-Ausdrucks-Hilfen zu besseren Texten führten als Arrangements mit Schema-Hilfen und Arrangements ohne Hilfen.

In einer zweiten Studie wurde das schriftliche Beschreiben von SuperheldInnen und -schurInnen im Deutsch- und Türkischunterricht der 6. Klasse untersucht (vgl. Rüßmann/Steinhoff/Marx/Wenk 2016) [14]. Es zeigte sich, dass Arrangements mit Schema-Ausdrucks-Hilfen und Schema-Hilfen zu besseren Texten führten als Arrangements mit Ausdruckshilfen und Arrangements ohne Hilfen. Des Weiteren zeigten sich interlinguale Lerneffekte: SchülerInnen mit deutscher und türkischer Familiensprache, die in ihren deutschen Texten Schema-Hilfen in Anspruch nahmen, nutzten sie auch in ihren türkischen Texten (vgl. Wenk/Marx/Rüßmann/Steinhoff 2016) [15]. Es fand also eine interlinguale Transformation statt.

In einer dritten Studie wurde das mündliche Erklären im Biologie- und Geschichtsunterricht der 8. Klasse untersucht (vgl. Steinhoff/Borgmeier/Brosowski/Marx 2020) [16]. Es zeigte sich, dass „bildungslexikalisch profilierte“ Arrangements mit Schema-Ausdrucks-Hilfen (z.B. Definieren & „... versteht man ...“), die im Rahmen von Lese- und Schreibaufgaben erarbeitet worden waren, zu besseren mündlichen Vorträgen führten als „fachlexikalisch profilierte“ Aufgaben mit Definitionen von Fachtermini (z.B. „Gewaltenteilung“ oder „Makrophage“). Das war sogar fächerübergreifend der Fall: Obwohl sich die SchülerInnen stets nur im Biologie- oder Geschichtsunterricht mit den Hilfen auseinandersetzten, waren sie in der Lage, sie auch im jeweils anderen Fach zu verwenden.

Die Ergebnisse der drei Projekte verdeutlichen, dass didaktische Pfade, die SchülerInnen helfen, typische Formulierungen mit Bezug zum sprachlichen Handeln zu erkunden und zu erproben, wirksam sind, und zwar sowohl in der Schriftlichkeit als auch in der Mündlichkeit und außerdem über Einzelsprachen und Schulfächer hinweg.

Dies wirft diverse Anschlussfragen auf, auch für die Funktionalgrammatik, etwa: Welche Effekte haben Hilfen zu anderen Komplexen wie etwa „Handlungen“, „Akten“ und „Prozeduren“ auf den Erwerb sprachlichen Könnens? Wie lassen sich solche Erwerbsprozesse mit der Vermittlung grammatischen Wissens vereinbaren? Und welche Rolle spielen dabei Faktoren des „medialen“, „kognitiven“ und „reflexiven“ Lernens?

References

1. Hoffmann, Ludger (2009): Didaktik der Wortarten. In: ders. (Hg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 925–950.
2. Hoffmann, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: ESV.
3. Hoffmann, Ludger (2011): Kommunikative Welten – das Potential menschlicher Sprache. In: Ludger Hoffmann, Kerstin Leimbrink und Uta M. Quasthoff (Hg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 165–210.
4. Hoffmann, Ludger (2014): Linguistische Theoriebildung, Schulgrammatik und Terminologie. In: Hildegard Gornik (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 59–89.
5. Hoffmann, Ludger (2013a): Grammatikunterricht. In: Björn Rothstein und Claudia Müller (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Unter Mitarbeit von Sandra Hiller und Melanie Banken. Ein Handbuch, S. 132–146.
6. Hoffmann, Ludger (2013b): Grammatikmethodik. In: Björn Rothstein und Claudia Müller (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Unter Mitarbeit von Sandra Hiller und Melanie Banken. Ein Handbuch, S. 122–132.
7. Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.) (2013): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim [u.a.]: Beltz.
8. Gornik, Hildegard (2014): Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung – ein Einblick in ein Begriffsfeld. In: Hildegard Gornik (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 41–58.
9. Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hg.) (2017): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster [u.a.]: Waxmann.
10. Feilke, Helmuth; Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. In: Praxis Deutsch 256, S. 4–11.
11. Roll, Heike; Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Fischer, Hans E.; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin; Manzel, Sabine; Uluçam-Wegmann, Işıl (Hg.) (2019): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch. Münster [u.a.]: Waxmann.
12. Binanzer, Anja; Langlotz, Miriam (2018): Grammatik. Empirische Forschung zu grammatischem Können und Wissen. In: Jan M. Boelmann (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 303–319.
13. Ansket, Nadine (2019): Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf argumentative und deskriptive Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Münster [u.a.]: Waxmann.
14. Rüßmann, Lars; Steinhoff, Torsten; Marx, Nicole; Wenk, Anne Kathrin: Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. In: Didaktik Deutsch 40, S. 41–59.
15. Wenk, Anne Kathrin; Marx, Nicole; Rüßmann, Lars; Steinhoff, Torsten (2016): Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 27 (2), S. 151–179.
16. Steinhoff, Torsten; Borgmeier, Hendrik; Brosowski, Tim; Marx, Nicole (2020): Förderung des mündlichen bildungssprachlichen Handelns in den Sachfächern der Sekundarstufe I. In: Cora Titz, Susanne Weber, Hanna Wagner, Anna Ropeter, Sabrina Geyer und Marcus Hasselhorn (Hg.): Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse. Stuttgart: Kohlhammer, S. 135–155.

Citation note: Steinhoff T. Didaktische Pfade . In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: 10.17877/de290pb1-27

Copyright: © 2023 Torsten Steinhoff

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>