

**Desarrollo de un Concepto Gramatical Intersubjetivo  
Aplicado a la Flexión Nominal. Un Estudio Contrastivo  
Español-Alemán**

Tesis Doctoral

Universidad de Sevilla  
Facultad de Filología

Kurt Rüdinger  
2011

En agradecimiento a todos mis profesores, oficiales y clandestinos, sin cuyas aportaciones no habría sido capaz de realizar este trabajo.

Destaco un particular agradecimiento a Carmen por su paciencia y a mis hijos Carmen, Paula, Javier y Carlos por su impaciencia.

*Danke für alles* a mis queridos padres.

## ÍNDICE

<b>0.0</b>	<b>Introducción .....</b>	<b>5</b>
0.1	Consideraciones Previas .....	6
0.2	Metodología .....	17
<b>I.</b>	<b>Sprache – Denken – Grammatik (eine kritische Bestandsaufnahme und der Vorschlag einer Neubestimmung) - Lengua - Pensar - Gramática (una Revisión Crítica y una Propuesta de una Delimitación Innovadora).....</b>	<b>23</b>
I.1	Sprache und Denken – Grundlegende Erwägungen (Lengua y Pensar – Consideraciones generales).....	24
I.2	Was ist Grammatik (1)? - ¿Qué es Gramática (1)?.....	47
I.3	Was ist Grammatik (2)? Subjektive versus objektive Grammatik: Ein scheinbarer Gegensatz - ¿Qué es Gramática (2)? Gramática subjetiva y objetiva: Una Oposición ficticia.....	54
I.4	Zum Verhältnis von Inhärenter Grammatik und den verschiedenen akademischen Grammatikansätzen – Acerca de la Relación entre Gramática Inherente y Planteamientos Académicos .....	83
I.5	Zur Frage der Explizität und Implizität im Sprachenerwerb – Acerca de la Cuestión de Explicitud e Implicitud en la Adquisición de Lenguas .....	111
I.6	Unterschiede im Erwerb von L1 und L2-n - Diferencias en la Adquisición de L1 y L2-n .....	123
I.7	Entwurf eines transfertauglichen Grammatikmodells – Esbozo de un Modelo gramatical idóneo para el Transfer.....	134

## **II. Eingrenzung des Lernerprofils – Delimitación del Perfil de Estudiante ..... 147**

II.1 Kritische Anmerkungen zu den Niveaubestimmungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens im Bereich berufsorientierter Fremdsprachenausbildung – Nociones críticas acerca del Marco de Referencia en el Ámbito de la Enseñanza de Idiomas Extranjeros con Fines Profesionales.....	148
II.2 Sprachkönnen und Sprachwissen in der berufsorientierten Fremdsprachenbildung – Capacidad y Conocimiento Lingüístico en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras con Fines Profesionales .....	154

## **III. Grammatik und Fremdsprachenunterricht: Eine kritische Revision bestehender Ansätze - Gramática y Didáctica de Lenguas Extranjeras: Una Revisión Crítica de Planteamientos Existentes ..... 160**

III.1 Grammatik im Fremdsprachenunterricht: Einführung – Gramática en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Introducción.....	161
III.2 Pro-grammatikalische Ansätze – Planteamientos Pro-gramaticales .....	172
III.3 Antigrammatikalische Positionen in der Fremdsprachendidaktik – Posturas antigramaticales en la Didáctica de Lenguas Extranjeras .....	184
III.4 Gemischte Positionen in Bezug auf Grammatik und Fremdsprachenunterricht – Posturas mixtas acerca de Gramática y Enseñanza de Lenguas Extranjeras ...	194
III.5 “Bewusst” und “unbewusst”: Zum Status dieser Opposition im Sprachenerwerb – “Consciente” e ”Inconsciente“: Acerca del Status de esta Oposición en la Adquisición de Lenguas.....	200
III.6 „Explizit“ versus „implizit“: ein Scheingefecht? – „Explícito“ versus „Implícito“: ¿Un Espejismo? .....	207

**IV. Allgemeindidaktische Erwägungen und Überleitung zur Nominalflexion – Consicaciones de Didáctica General y Transición hacia la Flexión Nominal..... 212**

IV.1 Fremdsprachendidaktik und Allgemeine Didaktik – Didáctica de Lenguas Extranjeras y Didáctica General..... 213

IV.2 Zum Problem der Progresión – Acerca de la Cuestión de la Progresión.... 220

IV.3 Zur Notwendigkeit kritischer Revision der Unterrichtsinhalte – Acerca de la Necesidad de Revisión Crítica de los Contenidos de Enseñanza..... 223

IV.4 Überleitung zum Thema „Nominalflexion“ – Transición hacia el Tema de la „Flexión Nominal“ ..... 227

**V. Die Nominalflexion im Spanisch-Deutschen Sprachkontrast – La Flexión Nominal en el Contraste de las Lenguas Español y Alemán..... 231**

V.1 Was ist Kasusflexion? – ¿Qué es Flexión de Caso?..... 232

V.2 Was ist Flexion? Versuch einer Neubestimmung - ¿Qué es Flexión? Propuesta de una Nueva Definición..... 246

V.3 Syntaktische und Syntagmatische Flexion: Eine Begriffsklärung – Flexión Sintáctica y Syntagmática: Delimitación de un Concepto ..... 262

V.4 Einführung in den spezifischen Kontrast Deutsch-Spanisch – Introducción al Contraste Específico Alemán-Español..... 290

V.5 Die Personalpronomen im Deutschen und Spanischen: Ein wichtiger Anknüpfungspunkt - Los Pronombres Personales en Alemán y Español: Un Importante Punto de Enlace ..... 297

V.6 Die Kasusmorphologie des deutschen und spanischen Substantivs – La Morfología de caso del Substantivo Alemán y Español ..... 314

V.7 Die Deklination des deutschen Adjektivs: Eine Schimäre? – La Declinación del Adjetivo Alemán: ¿Una Quimera?..... 343

V.8 Die Flexion im deutschen Präpositionalgefüge – La Flexión dentro del Sintagma Preposicional Alemán .....	365
V.9 Zusammenfassung der Kontrastiven Analyse Deutsch-Spanisch im Bereich der Kasusvergabe – Resumen del Análisis Contrastivo Alemán-Español en el Ámbito de la Distribución de Casos .....	371
<b>VI. Resultate –Resultados .....</b>	<b>378</b>
<b>VII. Bibliographie - Bibliografía .....</b>	<b>387</b>

## **0.0 Introducción**

## 0.1 Consideraciones Previas

Si observamos el amplio panorama de la(s) lengua(s) y sus definiciones y delimitaciones fundamentales, rápidamente llegamos a unos fenómenos que oscilan entre irritantes y contradictorios.

Vamos por pasos: Una de las primeras definiciones transcendentales de lengua que solemos recibir a nivel escolar curiosamente no se nos comunica en el ámbito de humanidades, sino en biología. En esta disciplina aprendemos que lengua es la propiedad o destreza que distingue el ser humano de la demás fauna terrestre y de las especies genéticamente más cercanas – o sea los primates – en particular. Esa definición genérica como muchos de su tipo tiene rasgos tanto de esplendor como de miseria:

Empezamos con el lado del esplendor. Es el mérito de semejante planteamiento que, independiente de culturas, etnias, razas, capas sociales, etc. (todos aquellos conceptos que en mayor o menor medida se aplican en cualquier disciplina de humanidades desde sus inicios) plasma lengua como rasgo definitorio tan natural de la condición humana como el andar sobre las dos patas traseras y a la vez más destacado, porque esa última característica compartimos con los avestruces, canguros y unas cuantas especies más. De hecho, desde Punta Arenas hasta Hammerfest cualquier ser humano, salvo en caso de alguna patología grave, a partir de cierta edad sabe hablar. La intervención que uno no nace hablando, en otros términos: que se trata de una destreza adquirida, no resta mucho de la naturalidad de esa capacidad, ya que tampoco solemos nacer andando.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> El hecho que seres desgraciadas como el famoso Kaspar Hauser aprenden andar por su propia cuenta, pero no hablar, no contradice al concepto de naturalidad, ya que por un lado se trata de una destreza puramente individual y por el otro de una individual y social a la vez, o sea que depende de contactos con otros de su especie. Véase también Tarzán, que no estaba aislado, pero sí en “mala” compañía.



La miseria de esta definición biológica radica en que es ciega acerca de la propia dinámica diferenciadora que desempeña la lengua humana por su doble naturaleza de basarse en una capacidad humana *a priori*, y de ser producto de los mismos humanos en contacto en su evolución y desarrollo.

El concepto griego de *logos* en este sentido puede considerarse un precursor de lo que hoy en día en la lingüística se diferencia a varios niveles, ya que de forma rudimentaria plasma conceptos tan vivos como el de estilos funcionales y de pragmática.<sup>2</sup>

A pesar de que el primer establecimiento de normas de discurso – sean descriptivas o prescriptivas propiamente dicho – destruye la ingenua armonía propuesta por la definición de lengua como rasgo humano universal, las distintas comunidades lingüísticas suelen vivir los hechos resultantes sin grandes estragos a nivel comunicativo mientras que no crucen las fronteras de dicha comunidad. Desde luego, eso no quiere decir que no haya el fenómeno de incomprensión entre individuos o subcolectivos dentro de una comunidad lingüística, pero lo que se oculta detrás de frases como *Die zwei sprechen nicht dieselbe Sprache* en la mayoría de los casos es una divergencia de intereses y no se debe tanto a un desnivel en competencia lingüística. El hecho que en determinados debates entre expertos – sean catedráticos de física nuclear, abogados o narcotraficantes – no nos enteramos de nada, si no por gracia o desgracia pertenecemos al mismo gremio, es sólo una puntualización de lo antes mencionado: No compartimos el interés por la causa en cuestión con la misma intensidad para responder al lenguaje empleado. Tampoco queremos borrar las diferencias retóricas entre individuos de la misma CL respecto a temas compartidos, pero no suelen producir los mismos fenómenos de incomprensión, ni mucho menos suelen deberse a deficiencias morfo-estructurales por parte de uno de los interlocutores.

---

<sup>2</sup> La existencia de diferentes idiomas en el fondo está albergada en la misma consideración, porque atiende a parecidos mecanismos de inclusión y exclusión.

Resumimos: Todo humano sano habla un idioma – su lengua materna o L1 – en la que se comunica perfectamente conforme con su alcance intelectual y social.

Eso implica para las diferentes lenguas en cuestión que suelen ser de fácil (¿natural?) acceso para cualquiera que se inicia en ellas como hablante nativo, o sea, a este nivel no hay idiomas más o menos difíciles, véase *conditio humana*. Este hecho tampoco resta validez por la circunstancia que algunos subsistemas lingüísticos como por ejemplo la ortografía en algunas CL causan más problemas a sus propios hablantes que en otras.<sup>3</sup> Cabe destacar, sin embargo, que se trata de una destreza derivada, que aunque afecte la autoestima personal o en casos la evaluación externa no suele afectar mucho la comunicación en general. Véanse en este ámbito los países de habla alemana que llevan más de un siglo en la lucha por un sistema ortográfico a la vez vinculante y aprensible, sin que esa guerra haya llegado a un fin satisfactorio.

Además, aunque parezca polémico, entre tantas razones que millones de emigrantes aducen a favor de su decisión jamás se ha escuchado que alguien hay abandonado su país, porque no puede con su idioma materno y él de su país de destino le promete más capacidad comunicativa. Todo lo contrario, su lengua materna y todas las facetas de expresión que le permite suele ser entre lo que más echa de menos en la lejanía.<sup>4</sup>

Llegado a este punto, abandonamos la idílica situación que en cada cual crece y florece la capacidad inherente de comunicarse *via* lengua y a su antojo con los

---

<sup>3</sup> El famoso concurso de ortografía que periódicamente se celebra en el país vecino suele tener un verdadero ganador y no miles de campeones *ex aequo* como probablemente sería el caso en España. Por cierto en aquel concurso no suelen triunfar catedráticos de la *Sorbonne*, acostumbrados a dar clases magistrales sobre la correspondencia entre fonema y grafema, sino alguna desconocida administrativa. Eso corrobora la problemática que causa esta subdestreza a todos niveles sociales.

<sup>4</sup> Es sorprendente que en los testimonios de judíos que sobrevivieron el *Holocaust* por emigración las dos posturas opuestas se basan en la misma acusación de robo. Hay los que no hablan más alemán en su vida aunque les cueste para castigar simbólicamente lengua y cultura de sus perseguidores y asesinos de los suyos – “Nos habeis robado todo, ¡quedados la lengua también”. El otro grupo insiste en el uso del alemán y lo cuida por no dejar que dichos perseguidores y asesinos a parte de lo suyo y los suyos les roben su identidad (general y lingüística).

que le rodean. Parece que al entrar en el tema de adquisición de L2 ese *definiens* de la condición humana pierde toda su fuerza innata y el procedimiento en semejante tarea se convierte en un objeto abstracto de conocimiento más entre otras asignaturas como ciencias, matemáticas, geografía, etc. siguiendo pautas parecidas y provocando problemas similares. Así al menos se nos presenta en varias situaciones:

- Según que sistema escolar tarde o temprano alguna L2 se acoge al conjunto de materias comunes, seguida quizá, también según que sistema escolar por una L3 o incluso L4.
- No hemos tenido tanta suerte con nuestra formación escolar, pero, por la razón que sea, descubrimos la necesidad de adquirir conocimientos en algún idioma que no sea nuestro materno. Nos apuntamos por un curso de lengua extranjera, tal como nos apuntamos por otras materias desde informática hasta contabilidad, etc.
- Por la razón que sea tenemos que emigrar y para adaptarnos a la situación en el nuevo país tenemos que aprender el idioma. La solución más rápida y incluso obligatoria en caso de que tengamos que pasar por algún tipo de adquisición o reconvalidación de un título profesional es: apuntarse por un curso de lengua tal como nos apuntamos por otras materias, veáse arriba.

Vemos que con la decisión otorgada o personal de iniciarnos en una L2, 3, etc. nos vemos rápidamente en la “trampa” – según que edad – pedagógica o andragógica. ¿Por qué esta palabra malsonante e insinuosa? ¿Acaso hay algo malo en que lenguas extranjeras se enseñen como tantas otras materias? La respuesta a esta pregunta no resulta tan fácil como parece:

Desde luego no hay nada criticable en la intención de ampliar su espectro comunicativo a través de la adquisición de otras lenguas y tampoco en el empeño de transmitir los correspondientes conocimientos, mucho menos en tiempos de globalización que cada vez más convierte en una realidad aquello “del mundo que es un pañuelo”.

También es cierto que la adquisición de una L2, 3, etc. no puede ocupar el mismo espacio que llenó la adquisición de L1 en su momento. En este sentido la infancia no deja repetirse, por lo cual es obvio que el proceso haya de acelerarse a través de comprensión de contenidos, o sea en forma de cursos.

Es indudable que la intermediación de recursos intelectuales de una sociedad a través de enseñanza es el motor fundamental de progreso tanto individual como social.<sup>5</sup> Entonces, ¿cuál es el problema si el canon de materias se amplía por algo tan útil como puede ser otra lengua? – o sea, en otras palabras - ¿cuál es la mencionada trampa pedagógica respecto a las lenguas extranjeras?

Lo primero que cabe destacar es el hecho que la enseñanza en ninguna de sus materias es el simple enriquecimiento intelectual de sus alumnos. El factor tiempo es el primer causante de desniveles individuales. Es el ritmo otorgado que diferencia el alumnado en “talentos”, “normalitos” y “fracasos”.<sup>6</sup>

También es evidente que cualquier curso tenga su ritmo y sus objetivos definidos en el marco del tiempo disponible. La consecuencia que de esta forma algún que otro “desconecte” se lamenta pero se acepta por el bien de la sociedad que de tal manera puede calcular en que tiempo real dispondría de un personal X

---

¿Dónde estaría la humanidad, si cada cual tuviese que reinventar la rueda por enésima vez o descubrir las bendiciones del cálculo infinitesimal a través de sus propias vivencias?

<sup>6</sup>Nos parece importante destacar que sea la velocidad de un curso el discriminador principal, porque todos los efectos observables en el fondo la tienen como punto de referencia: Las evaluaciones tanto formales como informales miden el progreso en el tiempo real del curso. Eso implica que son indiferentes hacia las aportaciones extralectivas (clases de asistencia, ayuda de padres o amigos, esfuerzo extraordinario - “peloteo” -, obstáculos fuera de aula, problemas individuales, etc.

de determinadas destrezas. En el ámbito de enseñanza general y su enlace con el mercado laboral los descritos desniveles no suelen producir grandes problemas. Al fin de cuentas un barrendero en oficio aporta más a su entorno y a su propio bienestar que un ingeniero en el paro.

Con las lenguas la cosa merece otra consideración: Un individuo puede vivir tranquilamente sin ser un experto en historia, matemáticas o química orgánica, pero sin capacidad comunicativa respecto a su entorno social vive en dicha sociedad como si padeciese una discapacitación grave.

Este problema parece ampliamente reconocido a nivel de L1 y la reacción inmediata se hace patente en la definición de una serie de patologías y sus consiguientes terapias, una observación y intervención constante de los alumnos a partir de edades preescolares, todo aquello desconocido en otras materias en las que se producen semejantes evidencias de incompetencia.<sup>7</sup>

En el ámbito de enseñanza de L2,3 etc. tradicionalmente no se observa tanto intervencionismo psicoterapéutico. Parece mentira que cualquier sincretismo fonológico, cualquier tartamudeo temporal, metatesis ortográfica, etc., en L1 levante preocupaciones sobre el buen funcionamiento de las distintas hemisferas cerebrales del alumno, mientras que semejantes incorrecciones en L2 sólo suelen comentarse con malas notas y cualificaciones acerca de la ética personal del alumno. Aparentemente, lo que para unos forma parte intrínseca de su evolución personal – y en caso de que no se produzca se considera fruto de una patología – para otros será un reto intelectual entre varios – y en caso de disfunciones se considera falta de actitud o de inteligencia, ambas no definidas como trastornos propiamente dicho.

---

<sup>7</sup> Desde luego no queremos restar mérito al empeño de curar verdaderos trastornos lingüísticos. Sin embargo, a veces se observa una hipersensibilidad en diagnosticar patologías donde simplemente hay retrasos a nivel individual, debida quizás a la obsesión de devolver cuanto antes el “paciente” a la “normalidad” de la asignatura L1 a todos sus efectos de ritmo y evaluación pertinentes.

Esta evidente contradicción tiene varias explicaciones:

Una preocupación elevada y comprensible por el funcionamiento en L1, o – lo que es lo mismo – una baja valoración de la competencia en L2. Conocimientos en otras lenguas pueden ser decorosos y por tanto evaluables, pero no imprescindibles. Por la profesionalización en el ámbito de lenguas extranjeras ya no optarán alumnos que resienten problemas infranqueables con su adquisición.

Si el proceso de adquisición de L1 es idéntico o al menos simultáneo a él de concienciación sobre sí mismo y el mundo exterior, el aprendizaje de L2 realmente ha de considerarse un reto de otro carácter, que también requiere otro tratamiento tanto en la progresión como en la evaluación.

Sin calibrar en este lugar el valor de ideas subyacentes y conclusiones prácticas en los distintos ámbitos, vemos desde hace tiempo un acercamiento entre ellos a nivel teórico-práctico con efectos impactantes. La creciente sensibilización por los problemas en la adquisición de L2, 3, etc., según nuestro entender, tiene mucho que ver con una serie de paradigmas cambiadas en las sociedades modernas:

El dominio de al menos una L2 – en la mayoría de los casos inglés como lengua franca – ya no se considera un bonito detalle, sino una necesidad imprescindible en un creciente número de ámbitos profesionales y sociales.

En muchos países la inmigración masiva plantea un reto particular. Para fomentar la integración multiétnica parece indispensable plasmar la lengua oficial al menos como lengua franca en el propio territorio, con el fin de que tarde o temprano sea la lengua principal de todos. Es obvio que este intento de reconquista provocado por desdibujos demográficos evidencie más problemas que la simple adquisición de L1 como lengua de padres, abuelos y de toda la vida.

No sorprende por lo tanto que precisamente los países más afectados por movimientos de migración ostenten una elevada producción de trabajos científicos de diferente índole que enfrentan el tema de enseñanza/aprendizaje de L2.<sup>8</sup>

Si más arriba hemos advertido una posible hipersensibilidad en percepción y tratamiento de irregularidades en la adquisición de L1, la nueva valoración de L2 provoca un auténtico terremoto. Es evidente que si al mismo tiempo sube el listón de exigencias y se engrandece el número de aprendices cuyas condiciones circunstanciales mayoritariamente son peores que los de un alumno de bachillerato, los resultados obtenidos van a bajar en el pro medio, en otras palabras: una vez que se toma en serio el tema de adquisición de otras lenguas, el fracaso se convierte en algo habitual. Por un lado no sorprende que semejante fenómeno alarme un ejército de psicólogos, verdaderos y autonombrados, por el otro lado nos gustaría adelantar la pregunta, si realmente tantos que alegremente se comunican en sus lenguas maternas han de convertirse necesariamente en pacientes cada vez que se inician en otro idioma. Sin rehabilitar la antigua indiferencia respecto a irregularidades en el proceso de adquisición y sus posibles razones psicológicas y neurofisiológicas, nos parece atrevido y hasta impertinente apostar por una monocausalidad tan obsesiva en cuanto a la relación entre alumno y materia. Esta postura trae consigo una serie de implicaciones teóricas y prácticas algo problemáticas:

- De tal forma el responsable principal del fracaso sigue siendo el alumno, sólo que no se le atribuyen faltas éticas o de “talento”, sino deficiencias en procesar un determinado conjunto de informaciones.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup>Sin adelantar los pormenores de los consiguientes proyectos didáctico-pedagógicos podemos destacar que en este caso se trata de intermediación de L2 en el lugar donde es L1 y con el fin de que lo sea (L1), es decir que hablamos de una situación didáctica específica con todas sus implicaciones particulares.

<sup>9</sup>La impertinencia mencionada consiste en que se definen parapatologías colectivas, ya que ya no se trata de certificarle una discapacidad casual a un individuo desgraciado, sino el alumnado entero se define como incapaz de seguir determinadas pautas de la materia - ¡al menos en teoría!

- Esta convicción sólo admite dos conclusiones:

El reto de enseñanza de L2 es técnicamente impracticable por incapacidad patológica del alumnado. Eso en su esencia significaría una denegación de cualquier responsabilidad acerca del éxito del programa por parte de las entidades que organizan dicha enseñanza. Eso implica indiferencia absoluta en cuestiones metodológicas, ya que la adquisición parcial o elevada de L2 se produciría por casualidad. Semejante declaración de quiebra no es muy probable, con lo cual se pone de relieve la alternativa de enfrentar el reto didáctico-terapéutico a todos efectos. Si el alumno ostenta dificultades en acercarse al objeto de conocimiento tenemos que manipular este de manera que le entre hasta contra su disposición mental.

Aunque suene a contradicción, esta postura alimenta un sin fin de recetas didácticas y metodológicas. El problema evidente es que el objeto de enseñanza, es decir la lengua, sigue siendo el mismo en todas sus definiciones, delimitaciones y estructuras que corren peligro de quedar desapercibidas, o sea la capacidad de (auto)reflexión no se fomenta ni se supervisa sistemáticamente siguiendo pautas demasiado compasivas con el alumno.

El hecho de que gran parte de la didáctica moderna se inclina por una desgramaticalización parcial o total de la enseñanza de L2, 3, etc., no queda sin efecto sobre la evolución de la gramática como disciplina propia. Parece que las duras críticas de la gramática tradicional como parte integral de la enseñanza de lenguas extranjeras han producido un efecto desencadenador sobre esta disciplina. Libre de cualquier responsabilidad didáctica, reconducida en su vínculo más cercano con la adquisición de lengua como recurso de consulta y avalada sobre todo como subdisciplina de la lingüística científica, evoluciona a través de abstracciones y refinamientos descriptivos que de hecho no serán susceptibles de



intervenir en cualquier proceso de organización de discurso real, ni de aplicarse en las restantes secciones explicativas en el proceso de enseñanza.<sup>10</sup>

En una especie de *self-fulfilling prophecy* se han producido dos polos opuestos sobre un mismo objeto, es decir la lengua en cuestión. Mientras que procedan favorablemente, pueden vivir su autonomía, pero es cierto que abandonan un sin fin de alumnos en medio. Unos por darles explicaciones de difícil comprensión y aplicabilidad, los otros por denegarle la explicación necesaria para estructurar, diferenciar y organizar su creciente lista de palabras y expresiones hacia una capacidad lingüística plena y acertada.

Hay que reconocer que hemos dibujado el panorama existente de forma muy radical . En la práctica habrá mezclas, términos medios, *cross-overs* y variaciones metodológicos, pero esto no quiere decir que las distintas posturas mencionadas no existiesen, ni que implicasen en su fondo la implacable exclusión mutua de sus feudos, en menor o mayor medida siempre en detrimento del alumno.

En el centro de este escenario plantearemos el presente trabajo, siguiendo las pautas de una crítica fundamental de todos los entes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua con particular enfoque de la adquisición de L2,3. etc.

Los objetivos principales, por lo tanto, serán los siguientes:

- (1) Cuestionar los conceptos de lengua y pensamiento y su correspondiente interrelación con el fin de asentar las bases del funcionamiento de lengua y su desarrollo a nivel individual y social.

---

<sup>10</sup>Desde luego no queremos decir que la descrita evolución lingüística depende genealógicamente de los avances didáctico-metodológicos en sentido de una negativa relación causa-efecto, pero a nivel de resultados sorprende la simultaneidad.

- (2) La crítica de existentes planteamientos gramaticales y de los consiguientes implicaciones para su enseñanza/adquisición hacia un nuevo modelo gramatical basado en la intersubjetividad de cualquier faceta de movimiento lingüístico.
- (3) Ampliación de dicho modelo genérico hacia las supuestas condiciones en el aprendizaje de un idioma X como lengua extranjera.
- (4) La definición de clase de conocimientos considerados imprescindibles para un alumnado de determinadas características (estudiantes de carreras filológicas).
- (5) El análisis crítico de los principales debates didáctico-metodológicos de las últimas décadas con el fin de ajustar posiciones a base de los resultados obtenidos en (1-4).
- (6) La aplicación de los conceptos genéricos desarrollados al análisis contrastivo español-alemán en la cuestión de asignación de caso en el ámbito de la flexión nominal. Particular interés en este ámbito se merecen los problemas teórico-prácticos de diferentes planteamientos del caso (morfológico y/o semántico) en general y en su aplicación a diferentes sistemas lingüísticos y, respecto al alemán sobretudo la difícil definición de las condiciones flexivas del adjetivo.
- (7) Como conclusión de lo estudiado en (6) se desarrollará un nuevo enfoque protodidáctico de los hechos encontrados en el análisis contrastivo.

## 0.2 Metodología

La científicidad de semejante proyecto requiere una investigación de cada cual de las entidades materiales y personales en su idiosincrasia antes de relacionarlas entre sí.<sup>11</sup> El trabajo se dividirá en dos secciones principales:

En la primera parte estudiaremos los aspectos generales que según nuestro entender han de considerarse en el ámbito de aprendizaje/enseñanza de idiomas. En la segunda parte, fiel al proverbio inglés *The proof of the pudding is the eating*, analizaremos un macrotema de *Deutsch als Fremdsprache* con un nuevo enfoque basado en las reflexiones realizadas en la primera sección.

La primera parte tratará cuatro secciones principales:

- La sección I, titulada “Sprache – Denken – Grammatik (eine kritische Bestandsaufnahme und der Vorschlag einer Neubestimmung) - [Lengua – Pensamiento – Gramática (una revisión crítica y la propuesta de un nuevo planteamiento)]” partirá de una definición de lengua adaptada al ámbito de aprendizaje/enseñanza, en particular incluyendo las nociones fundamentales si de L2,3,etc. se trata. En el primer capítulo de esta sección nos basamos sobretodo en las aportaciones de DÖRNER (2005) acerca de la relación de lengua y pensamiento desde el punto de vista de la Psicología y al mismo tiempo en las distinciones resumidas de APeltauer (1987) et al. respecto a L1, L2 y COSERIU (1979) en cuanto a lengua en términos generales. A continuación se analizará el papel de gramática, partiendo de la definición enciclopédica de gramática(s) de LEWANDOWSKI (4-1984). Se estudiará como diferentes planteamientos gramaticales responden al ideal de la gramática inherente, tanto en su enfoque puramente teórico como,

---

<sup>11</sup>Este aviso es imprescindible, porque desgraciadamente las polémicas existentes muchas veces se llevan a cabo con una técnica que en alemán llamamos *das Kind mit dem Bade ausschütten* – es decir que se deniega el derecho de ser de un contenido por no encuadrar en los propios hipótesis.

sobretudo, en cuanto a sus posibles correspondencias y aportaciones al proceso de adquisición. La correspondiente investigación se basará en un análisis crítico de diferentes autores, entre los que destacan en orden de su aparición en el texto SCHMIDT (1991), REHBEIN (1987), TSCHIRNER (1995) respectivamente KRASHEN según TSCHIRNER, WEISGERBER (1982), HELBIG (1992-b), HIEBER (1992). Como consecuencia de dicho análisis se desarrollará una propuesta nueva de un planteamiento gramatical genérico, que al final de esta sección se ampliará hacia un modelo contrastivo, teniendo en cuenta las aportaciones de ENGEL (1983), REIN (1983) y WOTJAK (1988), sobretudo en la sensible cuestión del *tertium comparationis*. Al margen entrarán en consideración aportaciones tipológicas. En este ámbito destacan las reflexiones de INEICHEN (1979). Los conceptos recabados por DIEHL/PASTORIUS (2002) servirán de referencia en las cuestiones fundamentales del rol de la consciencia en el proceso de adquisición de segundas lenguas tanto como el de la secuenciación en el aprendizaje de determinados hechos gramaticales.

- La sección II delimitará el perfil de alumno a quien queremos dirigirnos en la elaboración del presente proyecto. Es obvio que los fines didácticos se pormenoricen en función del alumnado respectivamente de las destrezas que queremos asentar en él. Como fundamento de estas reflexiones nos servirá un análisis crítico del MCER y sus implicaciones. Al mismo tiempo valoraremos las reflexiones de WEISGERBER (1982), GNUTZMANN/STARK (1982) y MUÑOZ LICERAS (1992) respecto a la perfilación de conocimientos deseados en la formación de futuros profesores.
- En la sección III, titulada “Grammatik und Fremdsprachenunterricht: Eine kritische Revision bestehender Ansätze - Gramática y Didáctica de Lenguas Extranjeras: Una Revisión Crítica de Planteamientos

Existentes” analizaremos brevemente las distintas corrientes didácticas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto en sus planteamientos generales como en sus consiguientes enfoques del complejo gramatical/morfo-estructural. En cualquier momento relacionaremos las distintas aportaciones con el perfil de alumno anteriormente esbozado. En la introducción de esta sección trataremos las consideraciones generales de WEGENER (1995), BAUSCH/CHRIST/KRUMM (4/2003a) y GNUTZMANN/STARK (1982) entre otros. En cuanto a las posiciones pro-gramaticales cabe destacar la postura de McLAUGHLIN según SCHLAK (1999b), la de RALL/ENGEL/RALL (2-1985) y la crítica de Lingüística Aplicada en el ámbito de la enseñanza por parte de MINDT (1982).

Las posturas anti-gramaticales se ven encabezadas por los conceptos de KRASHEN (según SCHLAK, 1999b) y relativados por las consideraciones de GNUTZMANN/STARK (1982) entre otros.

Las posturas mixtas se analizarán sobretodo teniendo en cuenta las dudas de MUÑOZ LICERAS (1992).

Un esbozo propio de reconciliación entre los conceptos de Explicitud y Implicitud concluirá esta sección.

- La sección IV intentará identificar la Didáctica de Lenguas Extranjeras dentro del ámbito de la Didáctica General, destacando sobretodo su fatal tendencia de “patologizar” el proceso de enseñanza/adquisición de forma indebida.

Un resumen intermedio de pautas derivadas de estas cuatro secciones nos servirá para desarrollar un esquema fundamental que nos guiará

por el análisis del tema concreto que nos propondremos para la segunda parte.

En la segunda parte (sección V) enfocaremos el amplio tema de la flexión nominal en la lengua alemana en sus facetas principales. Supondremos como destinatario un alumnado hispanohablante universitario, con lo cual análisis y conclusiones didácticas se referirán prioritariamente al contraste particular entre las dos lenguas alemán y español, tanto a nivel teórico como práctico.

Esta parte del trabajo se dividirá en tres partes:

- La 1ª parte (V.1) partirá de una delimitación genérica del tema de flexión nominal a nivel lingüístico tanto como en el proceso de adquisición. Destacan en este ámbito los enfoques didácticos de HELBIG/BUSCHA (1986) y GRIESBACH (1986) y los teóricos de HELBIG (1990; 2000), FILLMORE (1977) y FINKE (1977)

En un segundo paso se definirán los aspectos materiales y semánticos que constituyen el fenómeno de flexión. En este contexto se analizarán las aportaciones de EISMANN/THURMAIR (1994), GALLMANN (1996) y HÄUSSERMANN (1991) acerca de los aspectos morfológicos y de HELBIG (2000) en cuanto a la cuestión de los casos semánticos)

A continuación se analizarán las condiciones sintácticas que enmarcan el sintagma nominal y los papeles funcionales y semánticos que puede desempeñar según sus capacidades distintivas. Se desarrollará un concepto nuevo de flexión nominal, teniendo en cuenta un análisis crítico de las aportaciones de CARTAGENA/GAUGER (1989) respecto al aspecto morfológico, MARTÍNEZ AMADOR

(s.d.), WEGENER (1995), HELBIG/BUSCHA (9-1986), WEISGERBER (1982), WELKE (1990) -sobretudo en cuanto al aspecto “funcional” - et al.

Un resumen de estos aspectos universales (V.4) nos servirá para plasmar las cuestiones principales en el contraste específico entre los grupos nominales alemán y español y para establecer el orden apropiado en el análisis de las distintas categorías implicadas, basándose en primer lugar en planteamientos simplificadores (EISMANN/THURMAIR, 1994) y “reconciliadores” (RUIPÉREZ, 2-1994; HALM, 1983).

- La 2ª sección (V.5-8) concretará el estudio contrastivo de los distintos componentes principales del grupo nominal en ambos idiomas y de su sendo comportamiento morfológico en determinadas situaciones. Los autores principales que harán de tenerse en cuenta serán por el lado de la lengua española ALARCOS LLORACH (1999), SECO (4-1994), CARTAGENA/GAUGER (1989), BERSCHIN/FERNÁNDEZ-SEVILLA/FELIXBERGER (1987), en cuanto a la lengua alemana DROSDOWSKI (1995), EISMANN/THURMAIR (1994), WEGENER (1995; 1991), COLLIANDER (1992), ENGELEN (1992), STORCH (1992), para mencionar tan sólo los más destacados. También se tendrá en cuenta el tratamiento del tema en diferentes gramáticas alemanas para estudiante hispanohablantes como p.ej. BALZER (1999), RUIPÉREZ (2-1994), CASTELL (1998), CORCOLL/CORCOLL (1994).

Por razones que se explicarán en el mismo trabajo empezaremos por el sistema pronominal, siguiendo con el sustantivo, adjetivo y por fin con el complejo preposicional. Se intentará establecer un modelo vertical en las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas de los distintos componentes en cada idioma. Al mismo tiempo se buscará de forma

horizontal el enlace entre fenómenos de ambas lenguas siempre que fuere posible, de forma que se evidencie una matrix de correspondencias aplicable entre los dos sistemas lingüísticos.

- La 3ª sección (V.9) resumirá los resultados obtenidos y establecerá en el sentido antes expuesto una matrix general de los sistemas nominales contrastadas.

Un esbozo de conclusiones teórico-didácticas basadas en el esquema desarrollado dará fin a la investigación.



**I. Sprache – Denken – Grammatik (eine kritische Bestandsaufnahme und der Vorschlag einer Neubestimmung)  
[Lengua – Pensamiento – Gramática (una revisión crítica y la propuesta de un nuevo planteamiento)]**

## I.1 Sprache und Denken – Grundlegende Erwägungen (Lengua y Pensar – Consideraciones generales)

Wenn wir an den Anfang der vorliegenden Arbeit eine Klärung des Begriffs “Sprache” stellen, so erscheint dies einerseits einleuchtend und andererseits platt. Einleuchtend, weil Sprache in allgemeiner wie konkreter Hinsicht der Gegenstand aller analytischen und didaktischen Anstrengungen im Laufe der sich anschließenden Untersuchung ist. Platt, weil, wenn der Vergleich erlaubt ist, der Eindruck erweckt wird, es würde bei Adam und Eva angefangen, um die Phänomene der modernen Ehe zu erklären. Schließlich wissen wir doch alle, was Sprache ist! - Wissen wir es wirklich? Dazu eine Reihe von Bemerkungen:

Wie schon in der Einleitung angedeutet wurde, gebietet die Wissenschaftlichkeit des Ansatzes alle Komponenten des zu beschreibenden Prozesses einzeln zu hinterfragen, bevor man sie in ihren Wechselwirkungen studiert. Beobachtet man, wie es gewissermaßen als Ausgangsunterstellung angenommen wird, Zielverfehlungen oder Störungen im Spracherwerbs- bzw. Vermittlungsbetrieb, so ist es naheliegend, an erster Stelle den Unterrichtsgegenstand als solches kritisch zu beleuchten und zweckdienlich zu definieren. Daran anknüpfende, analytische wie methodologische Fragestellungen sind schwerlich zielsicher zu führen, wenn sie ihren eigenen Bezugspunkt nicht oder nur verschwommen zur Kenntnis nehmen.

An dieser Stelle sei zunächst nur andeutungsweise darauf verwiesen, zu welchen unterschiedlichen Konsequenzen auf den Folgeebenen es führen mag, wenn man Sprache entweder im HUMBOLDT'schen Sinne (auch bei COSERIU, 1976) als pure *energía* oder nach WITTGENSTEIN(1921) als “Gesamtheit aller Sätze” oder reinen *érgon* betrachtet.

Es wird für die vorliegende Untersuchung sicherlich nicht notwendig sein, eine erschöpfende Begriffsbestimmung vorzunehmen – die ist, ohne zu endgültigen

Resultaten zu gelangen, in der Geistesgeschichte vielfach unternommen worden. Da es sich bei Sprachen um offene, evolutionierende Systeme handelt, ist eine solche vielleicht in der Tat immer nur vorläufig oder partiell zu treffen.

Allerdings scheint es unumgänglich, um einen gesteuerten Erwerbs- bzw. Vermittlungsprozess auf sie zu beziehen, sie in einigen Grunddaten "festzuschreiben". Offensichtlich dürften dabei in unserem Kontext neben allgemein übereinzelsprachlichen Bestimmungen, die Klärung von abgeleiteten Begriffen wie "Muttersprache", "Zweitsprache" und "Fremdsprache" einmal für sich, aber auch in Bezug auf die jeweils anderen bzw. universellen Kriterienkataloge besonderes Augenmerk verdienen.

Betrachten wir zunächst die Definition von "Sprache", wie sie uns in enzyklopädischer Schlichtheit von BUSSMANN (1983: 475) vorgestellt wird:

**Sprache.** Auf mentalen Prozessen basierendes, gesellschaftlich bedingtes, historischer Entwicklung unterworfenen Mittel zum Ausdruck bzw. Austausch von Gedanken, Vorstellungen, Erkenntnissen und Informationen, sowie zur Fixierung und Tradierung von Erfahrung und Wissen. In diesem Sinn bezeichnet S. eine artspezifische, nur dem Menschen eigene Ausdrucksform, die sich von allen anderen S. wie Tiersprachen, künstlichen Sprachen u.a. unterscheidet durch Kreativität, die Fähigkeit zu begrifflicher Abstraktion und die Möglichkeit zu metasprachlicher Reflexion.

Es mag zwar zum Teil der räumlichen Beschränktheit geschuldet sein, die einer einzelnen Begriffsdefinition im Rahmen eines Lexikons zugestanden wird, aber eine Reihe der aufgestellten Behauptungen ist nicht ganz einspruchslos hinzunehmen:

Utilitaristische Begriffsdefinitionen, das heißt solche, die ein Ding allein danach bestimmen, wozu es dient, sind grundsätzlich problematisch, weil sie

unterschlagen, was denn den besagten Gegenstand in Stand setzt, den angesprochenen Dienst zu leisten.<sup>12</sup> In Bezug auf Sprache erscheint dergleichen Definition noch problematischer, weil sie, ernstgenommen, unterstellt, dass Gedanken und Wissensfixierungen unabhängig von Sprache existieren würden. Dies ist nach unserer Einschätzung jedoch nur zu bejahen, wenn man die Sprache rein als Signifikant, als akustischen oder graphischen Eindruck einer vor ihr oder außerhalb von ihr existierenden Idee begreifen will. Im Unterschied dazu glauben wir, dass Sprache in ihrer Ganzheit nicht nur Mittel und Form zum Denken und Fixieren und abgeleitet davon zum Mitteilen von Gedanken ist, sondern vielmehr dieses Denken, Fixieren und Mitteilen ist, als seine Materiatu r gewissermaßen. Diese Auffassung wird im Prinzip bereits von PLATON (*Sophistes* 263e) vertreten, der das Denken als „inneres Gespräch der Seele mit sich selbst“ bestimmt, sowie von ARISTOTELES (*Über die Seele*, III. Buch), der Denken als Fähigkeit ausschließlich der Systeme ansieht, die über Sprache verfügen und sich somit „mit sich selbst beraten können“. Demgegenüber wird in modernen Arbeiten durchaus die kritische Anschauung vertreten Sprache und Denken hätten nichts oder wenig miteinander zu tun. So meint etwa PINKER (2001: 67): „Die Vorstellung, Gedanken und Sprache seien ein- und dasselbe, ist gewissermaßen eine konventionelle Absurdität“. Nach PINKER denkt der Geist ‚mentalesisch‘, in einer Art ‚Gedankensprache‘ (sic!). Die Sprache als solche hat demzufolge nur eine Zuliefer- und Abtransportfunktion, d.h. sie sorgt für *input* und *output* der eigentlichen Gedankentätigkeit. Dem gegenüber vertritt DÖRNER (2005: 3) eine scheinbar ausgleichende Position:

Eine genaue Analyse des Denk- als auch des Sprechvorgangs löst die Widersprüche auf. Denken ist sprachlich und ohne Sprache kaum möglich. Und Denken ist unsprachlich, hat mit der Sprache nichts zu tun. Das geht zusammen! Auch wenn man das zunächst nicht denken zu können meint.

---

<sup>12</sup>Definitionen der Art: „Ein Hammer ist, dass man damit Nägel einschlagen kann“ sagt zwar aus, was man damit machen kann, aber nicht warum. Dies mag zwar die Entscheidung eines Heimwerkers, der einen Nagel in die Wand schlagen muss, hinsichtlich der Wahl des geeigneten Werkzeugs begünstigen, stellt aber keinerlei Handlungsleitfaden für den Produzenten eines zum Einschlagen von Nägeln geeigneten Instruments dar. Auf dieser Ebene ist die Erklärung tautologisch!

Scheinbare Rückendeckung erfährt die Auffassung PINKERS vor allem von Seiten über ihr eigenes Denken reflektierender Naturwissenschaftler, so etwa Einstein: „Die Worte oder die Sprache, in schriftlicher oder gesprochener Form, scheinen in meinem Denkmechanismus keine Rolle zu spielen.“ Etwas konkreter Faraday, der sein Denken an vermeintlich unsprachlichen Vorstellungsbildern entlangbewegte, indem er magnetische Kraftlinien als eine Art gebogener Röhren im Raum sah. (Vgl.: PINKER, 2001: 87.) – Wenn er sich da mal nicht getäuscht hat! Wir wollen doch annehmen, dass er sich nicht physisch in oder vor einem Raum mit gebogenen Röhren befunden hatte, als ihn der nämliche Gedankenblitz ereilte – selbst dann wäre übrigens noch ein vermittelnder Satz der Art „Sieh an, so könnte es sich mit den Magnetlinien auch verhalten“ nötig. Dazu wieder DÖRNER (2005: 3):

Eine genaue Analyse des Denk- als auch des Sprechvorgangs löst die Widersprüche auf. Denken ist sprachlich und ohne Sprache kaum möglich. Und Denken ist unsprachlich, hat mit der Sprache nichts zu tun. Das geht zusammen! Auch wenn man das zunächst nicht denken zu können meint.

Und etwas weiter unten (DÖRNER, 2005: 22):

Man kann also Problemlösen so beschreiben, daß man sagt: Die Fragen lösen Suchprozesse aus; die Form dieser Suchprozesse aber ist unserer Beobachtung nicht zugänglich; sie sind nichtsprachlich.

Um schließlich den offenkundigen Widerspruch zwischen *Denken ist sprachlich* und *Denken ist unsprachlich* für aufgehoben zu erklären (DÖRNER, 2005: 22):

Es ist einfach beides der Fall. Das Fragenstellen geschieht sprachlich. Der durch die Frage ausgelöste Suchprozeß im Gedächtnis ist nicht sprachlich! [...]

Wir kennen die Frage, die einen Gedächtnisprozeß auslöst. Und wir bekommen eine Antwort. Wie aber der Suchprozeß im Gedächtnis aussieht, wissen wir nicht.

Den Einlassungen DÖRNER ist es zweifellos zu danken, dass er mit der Einführung der Heuristiken Sprache und Denken näher zusammengeführt hat,

gewissermaßen die Sprache als Auslöser des Denkvorgangs positioniert, allerdings zu dem Preis, dass er lediglich den Bereich des „Mentalesischen“, der unzugänglichen *Blackbox* gegenüber anderen Ansätzen eingeschränkt hat. Was er u.E. etwas zu beiläufig erwähnt, ist, dass am Ausgang dieser *Blackbox* ja wieder Sprache vorliegt, entweder als versprochenes Denkresultat – das dann u.a. wieder Ausgangsheurismus eines weiterführenden Denkprozesses sein kann - oder als aus dem Denken resultierender Handlungsheurismus (*Tu dies! – Lass jenes!*), dazu noch einmal DÖRNER (2005: 28):

Man kann das eigene Denken selbstreflektorisch verändern. Und das ist sogar notwendig. Wie oben schon dargestellt, ist die Menge der notwendigen Heurismen unendlich. Man muß im Grunde bei komplizierten Problemen immer erneut darüber nachdenken, wie man eigentlich vorgehen soll.

[....]

Die Häufigkeit von Selbstreflexionen ist wohl nicht allein ein Merkmal größerer oder geringerer Intelligenz, sondern (vor allem?) ein Merkmal eines stabilen oder instabilen Selbstwertgefühles. Selbstreflexion „kratzt“ am Selbstwertgefühl, da es immer Selbstwertkritik ist. Man muß einsehen, daß man Fehler gemacht hat. Vielen Menschen fällt genau das schwer.

Nebenbei bemerkt wollen wir ausschließen, dass Faraday regelrechte Räume voll krummer Röhren durch den Kopf gegeistert sind, sondern vielmehr die begriffliche Vorstellung von solchen = sprachliche Evozierung. Vom philologischen Standpunkt aus würden wir sagen, er hat sein Gedankenprocedere mit einer anschaulichen Metapher gefüttert, übrigens eine durchaus übliche Vorgehensweise in der etwas spekulativen Frühphase der modernen Naturwissenschaften (Bohrs Atommodell in Analogie zum Sonnensystem und in gewisser Hinsicht auch Einsteins Abteilbeleuchtung im fahrenden Zug). Mit anderen Worten: Es sind gerade die vermeintlich so objektiven Naturwissenschaften, die in ihrer Theoriebildung über Phänomene jenseits der unmittelbar sinnlichen Wahrnehmbarkeit auf sprachliche Mittel in ihrer lyrischsten Ausdrucksform rekurren. Das Wort, so unsere allerdings unbewiesene Vermutung, steht also nicht nur am Ausgangs- und am Endpunkt, sondern auch mitten im Procedere jedes simplen wie komplexen Gedankengangs und zu mehr als Ahnungslosigkeit dokumentierenden Bildern der Art *blackbox*

oder *mentalesisch* sind bislang Theorien über die Differenz von Sprache und Denken auch nicht gelangt. Ohne ein klares Modell vorzulegen, billigt DÖRNER (2005: 19) der Sprache letzten Endes doch eine unverzichtbare Bedeutung für das und/oder im Denken zu:

Wenn Leute nicht mehr mit sich selbst sprechen können, können sie auch nicht mehr denken. Sie können ja selbst einmal versuchen, ein Problem „sprachlos“ zu lösen.

[...]

Also können wir die Debatte abschließen: Pinkers Behauptung, daß Denken nichts mit Sprache zu tun habe, ist absurd!

Verlassen wir also ohne bahnbrechende neue Erkenntnis den Bereich des nobelpreisverdächtigen wissenschaftlichen Rasonnierens und wenden uns alltäglicheren Sprach-/Denkkontexten zu:

In der Entwicklung des individuellen menschlichen Verstands finden gerade bei den ersten manifesten Distinktionen Abstraktionen statt, die eigentlich nur als sprachliche zu verstehen sind. Verdankt das Wort „Mama“ vielleicht noch einem sinnlichen Erfahrungshintergrund seine korrekte Referentialität, ist dies bei „Papa“ versus „Opa“, „Junge“ versus „Mädchen“, „Bruder“, „Schwester“ versus „FreundIn“, etc. nicht mehr der Fall, da ja gerade der eigene Wissenshintergrund bezüglich der angesprochenen Referenten fehlt. Aussagen, wie „das ist mein Bruder“ basieren auf tradiertem, fremdem Wissen und sind nur aus ihrer abstrakten, d.h. sprachlichen Wahrnehmung erklärlich. In diesem Sinne könnte man postulieren, dass Sachbildung immer schon Sprachbildung ist.<sup>13</sup>

Nach den vorherigen Überlegungen würden wir ein generisches Modell über den Zusammenhang von Sprache und Denken anregen, das ohne über die

---

<sup>13</sup>Übrigens, sollte man seinem Kind in Bezug auf die zarten Familienbande etwas vormachen, ihm etwa einen falschen Vater oder Bruder unterjubeln, so begeht das Kind beim Weitererzählen selbstverständlich keinen sprachlichen Fehler, auch wenn die Aussage der Sache nach falsch ist. Strenggenommen begeht es überhaupt keinen Fehler, wenn es in dieser Situation irrtümlicherweise sagt „das ist mein Bruder“, vielmehr referiert es formal und inhaltlich korrekt auf eine gegebene Information.

bioelektrisch-mentalesischen inneren Vorgänge des Denkens im (neurophysiologischen?) Sinne zu spekulieren die fundamentale Bedeutung der Sprache im Gesamtprozess geistiger Tätigkeit deutlich macht:

Äußere Welt (sinnlich oder <b>sprachlich</b> vermittelte Perzeption)	<b>Heurismus</b> (denkauslösende <b>Sprache</b> )	<b>Blackbox</b> (eigentlicher Denkprozess, „Mentalesisch“)	<b>Resultatsprac</b> <b>he (sprachliches</b> Denkresümee)	Äußere Welt (Intervention – <b>sprachlich</b> oder [ <b>sprach</b> ]- handelnd)
--	---	---	---	---

Einen reinen, von den zugrundeliegenden Gedanken getrennten Mittelcharakter der Sprache können wir also, immer noch mit aller Vorsicht, allenfalls annehmen, wenn die im Kommunikationsprozess verwendete Sprache wenigstens für einen der Beteiligten nicht die natürliche oder Muttersprache ist, wenn der besagte Prozess also ganz oder teilweise als Traduktionismus stattfindet. Auch in diesem Fall liegt die Sprache jedoch nicht als reiner Signifikant vor, da sie sowohl direkt beim Muttersprachler als auch indirekt beim übersetzenden Fremdsprachler einen sprachlichen Gehalt, also Signifikant und Signifikat besitzt. Eventuelle Störungen eines so gearteten Gedankenaustauschs mögen beide Gesprächsteilnehmer beeinträchtigen, doch ist ihr Zustandekommen im Wesentlichen dem Auseinanderfallen von Gedanke und definitiver Versprachlichung beim Nicht-Muttersprachler geschuldet.

Auf Grund des Vorhergesagten müssen wir wohl annehmen, dass jede historische Sprache in gewisser Hinsicht wenigstens doppelt besteht: Als Materiatur des Denkens, stumm oder geäußert, bei jedem ihrer Muttersprachler,



und als Ausdrucksmittel für ihr äußerliche Ideen bei allen Sprechern, die ihre Gedanken nicht in ihr entwickeln.<sup>14</sup>

Dieser Gedanke ist keineswegs originell, lässt er sich doch von Humboldts Sprachbegriff über die berühmte SAPIR-WHORF-Hypothese<sup>15</sup> bis zur Wirklichkeitsdefinition moderner Konstruktivisten zumindest als Unterstellung annehmen. Umso erstaunlicher ist, dass er bei elementaren Erklärungen der entsprechenden Begriffe zu Gunsten instrumenteller Betrachtungen völlig in den Hintergrund rückt. Sehen wir hier zu APELTAUER (1987: 9)

In diesem Sinne ist die Aneignung einer weiteren Sprache unter schulischen Bedingungen ein nachzeitiger Zweitspracherwerb, weil die Erstsprache (Muttersprache) bereits weitgehend ausgebildet ist, ehe mit der Zweitsprache begonnen wird. Besteht für die Lerner keine Möglichkeit, außerhalb der Schule mit Sprechern Kontakt aufzunehmen, die diese Sprache als Muttersprache sprechen, wird vom Erwerb einer Fremdsprache gesprochen.

Betrachten wir hierzu ebenfalls die kaum umfangreicheren und keinesfalls inhaltlich ergiebigeren LEWANDOWSKI-Definitionen zu Mutter- und Zweitsprache, bzw. DUDEN (1996) zum Begriff der Fremdsprache. Zunächst LEWANDOWSKI (1985-4: 709):

**Muttersprache** [...]. (Wohl aus mlat. *Materna lingua*; verbreitet seit Luther (1523/24725).) Die Erst- oder Primärsprache, die von der frühen Kindheit an erworbene Sprache (die nicht die der Mutter zu sein braucht und nicht die am

---

<sup>14</sup>„Wenigstens doppelt“ soll heißen, dass der grundsätzliche Bruch von Denken und Sprechen möglicherweise eine Vielfalt von speziellen Zweck-Mittel-Relationen zur Folge hat. Die Unterscheidbarkeit verschiedener Interimsdialekte in Abhängigkeit der muttersprachlichen Provenienz scheint dies zu unterstreichen.

<sup>15</sup>Noch einmal DÖRNER (2005: 10ss.):

A propos Weltsicht: Im Zusammenhang mit diesem Thema wird die These von Sapir und Whorf oft diskutiert. Sie besagt, daß die Sprache unser Denken dadurch bestimmt, daß sie Kategorien für die Art und Weise, wie wir die Welt sehen vorgibt.

[...]

Pinker (1996, S. 76) weist darauf hin, daß z.B. Gärtner nun wirklich 30 bis 40 Apfelsorten kennen und die verschiedenen Apfelbäume am Wuchs unterscheiden können. Bislang sind aber Gärtner keineswegs als besonders abartige Denker hervorgetreten, die die Welt ganz anders sehen als andere und sich mit dem Rest der Welt gar nicht mehr verständigen können, da ihre Begriffswelt völlig neben der anderer Menschen liegt.

meisten geläufige Verkehrssprache bleiben muß). Besondere Bedeutung erhielt der Begriff der M. bei Weisgerber, der M. als gemeinsamen Besitz einer Gruppe und soziales Objektgebilde auffaßte, das Verhalten und Erkenntnis im Prozeß des Wortens der Welt weitgehend bestimmt.

Versus LEWANDOWSKI (1985-4: 1224):

**Zweitsprache** [...]. 1) Im Sinne von (erste) Fremdsprache oder *Zielsprache* im Gegensatz zur *Erstsprache* (L1) oder Muttersprache. 2) in mehrsprachiger Umgebung eine Sprache L2 mit besonderen (sozialen) Funktionen.

Versus DUDEN (1996: 537):

**Fremdsprache**, die: *fremde Sprache, die man sich nur durch bewusstes Lernen aneignet.* [...]

Sehen wir von LEWANDOWSKIs Verweis auf Weisgerber, der gewissermaßen das Versprachlichen der Welt als eigentliches *Definiens* der Muttersprache hervorhebt, bzw. von der ebenfalls nur knapp erwähnten, nicht spezifizierten Sonderrolle von L2 in Di- oder Polyglossiesituationen einmal ab, so erfahren wir auch in den LEWANDOWSKI- und DUDEN-Definitionen eigentlich auch nur Merkmale zur Erwerbsperiode („frühkindlich“ für Muttersprache) respektive Erwerbsweise („bewusst“ für Fremdsprache), ohne irgendeinen Verweis darauf, was dies für den Stellenwert als Denk- oder Kommunikationsmittel des sich in beiden bewegenden Individuums bedeutet.

„Bewusst“ kann u. E. nach dem Vorhergesagten indes nur bedeuten, dass Denken bereits in anderer Form, nämlich der eigenen Muttersprache, besteht und stattfindet, die neue Sprache also als Lerngegenstand von dieser her betrachtet und erfasst wird. Dann liegt **darin** aber auch der wesentliche Unterschied mit allen daraus resultierenden Problemen und didaktischen Aufgabenstellungen.

Vorläufig lässt sich festhalten: Während beim Erwerb von L1 Denk- und Sprachentwicklung ungeachtet spezifischer Hemmnisse auf einer der beiden Seiten im Wesentlichen in eins gehen, ist dies beim Erwerb von L2,3... systematisch ausgeschlossen, da dem die Bewusstseinsentwicklung in einer L1 ja bereits vorausgegangen sein muss. Es lässt sich ahnen, dass das Makroziel in der

Fremdsprachenvermittlung im geschickten Umgang mit einem Widerspruch in der Sache besteht: Sprachbeherrschung scheint im Grunde damit zusammenzuhängen, inwieweit in dieser Sprache gedacht wird. Beim Fremdsprachenlerner liegt jedoch in der Ausgangssituation ein Auseinanderklaffen der inneren Form (= des Denkens in L1) und der äußeren Form (= der L2) systematisch vor. Je entwickelter Bewusstseins- und Sprachstand in L1 sind, desto größer ist diese zu überwindende Kluft.<sup>16</sup>

Im Prinzip, scheint der Erwerbs-/Vermittlungsprozess dazu verurteilt zu sein, zumindest temporär die oben getroffenen Erkenntnisse zu ignorieren und die zu erwerbende Sprache eben doch als Mittel, als Technik „um zu“ zu behandeln. Diese notwendige Reduzierung der Sprache und damit einhergehende Binnendifferenzierung einzelner Aspekte derselben als diskrete „Themen“ ist auf Grund des vorher Abgeleiteten nicht unproblematisch, jedoch vertretbar, wenn sie sich ihres Stellenwerts im Rahmen der Gesamtaufgabe wirklich bewusst ist. Analyse und Synthese sind zwar eigentlich entgegengesetzte Geistesbewegungen, was jedoch nicht heißt, dass sie einander nicht in dialektischer Weise vorantreiben können.

Im Folgenden werden wir an Hand der Gedanken von COSERIU versuchen, den Gesamtkomplex Sprache noch einmal generell für unsere Zwecke aufzugliedern, bevor wir zum Kernstück dieses Abschnitts der vorliegenden Untersuchung, der Teildisziplin Grammatik überleiten.

Im allgemeinen Teil seines Werks zum romanischen Verbalsystem klärt COSERIU (1976: 18) universelle Grundaspekte der menschlichen Sprache(n) folgendermaßen:

---

<sup>16</sup>Dies mag auch als, wohlgemerkt, gegenstands begründete Erklärung für besondere Lernschwierigkeiten mit zunehmendem Alter und bei besonders hochgebildeten Lernern dienen: Je höher Sprach- und Bewusstseinsstand in L1, umso mehr wirkt sich das beim Lerner als Ballast beim Erwerb von L2 aus. Er steht sich, ganz unpsychologisch gemeint, selbst im Weg!

Dass die Sprache eine menschliche Tätigkeit ist, dass sie sich konkret als Sprechen (oder Schreiben), d.h. als eine Handlung darstellt, ist an sich eine geläufige, banale Feststellung. Nun aber sind die Tätigkeiten im allgemeinen zweierlei: nämlich Tätigkeiten, die Wirkungen, *Ergebnisse* haben können, die sich aber ganz in ihren Wirkungen erschöpfen (z.B. Atmen, das Laufen) und Tätigkeiten, deren Resultat ein *Erzeugnis*, ein Werk, ein *érgon*, etwas Gemachtes ist (z.B. Bauen). Die Griechen unterschieden diese zwei Typen der Tätigkeit durch die Verben *práttēin* und *poiēin*, die Römer durch die Verben *agere* und *facere*. Auch in den modernen Sprachen hat man bis zu einem gewissen Punkt denselben Unterschied (z.B. *tun - machen*, engl. *to do - to make*, fr. *agir - faire*, it. *agire - fare*, sp. *actuar - hacer*), aber er ist nicht so deutlich wie in den klassischen Sprachen. Die Sprache gehört offensichtlich dem zweiten Typ an, sie ist ein *poiēin*, ein *facere*, da das Gesprochene (oder Geschriebene) als Erzeugnis, als etwas Gemachtes gelten kann und materiell, z.B. auf Tonband, aufgenommen werden). Dieser zweite Typ der Tätigkeit, das *poiēin*, kann seinerseits zweierlei sein: nicht-schöpferisch und schöpferisch. Im ersten Fall realisiert man in der Tätigkeit ein "Machen-können", das man gelernt hat, eine *dynamis*, eine *Technik*, ohne etwas Neues, Erfundenes, nicht früher Gelerntes hinzuzufügen. Es sind also die rein technischen Tätigkeiten, die eine vorhergehende *dynamis* realisieren und für die dieses vorhergehende *dynamis* die notwendige Bedingung ist.[...]

Es ist für einen Linguisten mit strukturalistischer Ausrichtung nicht verwunderlich, dass er Sprache, bzw. Sprechen, subjektunabhängig als Tätigkeit bestimmt. Was verdanken indes wir einer solchen Bestimmung, wo doch unsere Fragestellung mehr daran orientiert ist, wie das Subjekt zur Sprache kommt, oder weiterhin, wie wir es zum Sprechen bringen?

Ganz einfach: Wenn wir nach wie vor davon ausgehen, dass wenigstens im muttersprachlichen Kontext Sprache und Denken eine Einheit dergestalt bilden, dass erstere wenigstens die Eingangs- und Ausgangsform des zweiten darstellt, können ohne weiteres die Begriffe *érgon* und *dynamis* auch auf das Denken bezogen werden. Das, was einer auf kommunikative Weise lernt ist ein schon von anderen Gedachtes, ein Produkt, also *érgon*. Die Art, in der Gedanken in geordnete Form gebracht werden, ist eine modellhaft vorgeführte und schrittweise erworbene Technik, also *dynamis*. Sprache liegt dabei zweifach doppelt vor, nämlich einerseits als Mittel, Information und Formgebung an das Individuum zu bringen und andererseits als Resultat, da es sich dabei ja um Vorgedachtes handelt. Andererseits wird beim Lerner ebenfalls beides induziert: zum einen die Aneignung eines fremden, bereits versprachlichten Wissensvorrats und zum

anderen die Fähigkeit, diesen in geeigneter sprachlicher Form ganz oder teilweise zu reproduzieren. Die besonderen Bedingungen eines konkreten Reproduktionskontexts führen dazu, dass das tatsächliche Sprechen in der Regel bereits als *energéia* als kreative Tätigkeit stattfindet.<sup>17</sup>

In Anlehnung an Coseriu können wir also drei grundsätzliche Sprachebenen annehmen, denen jeweils auch eine Rolle im individuellen und kollektiven Sprachentwicklungsprozess zukommt. Bei COSERIU (1976: 20-22) ergibt sich folgende Gesamtschau des Phänomens Sprache:

[...] Die Sprache ist im Grunde *energéia*, aber das schließt nicht die *dynamis*, die Technik aus, und andererseits kann die Sprache auch, wie alle schöpferischen Tätigkeiten, vom Gesichtspunkt der ihr entsprechenden Erzeugnisse betrachtet werden, also als *érgon*, Werk, als Sprachprodukt.

Die Sprache kann daher von drei Gesichtspunkten aus betrachtet werden:

- 1) als *energéia*, Tätigkeit, Sprechen
- 2) als *dynamis*, Potenz, Sprechen-können
- 3) als *érgon*, Produkt, Gesprochenes. [...]

[...]Das führt uns zum folgenden Schema der Gesamtstruktur der Sprache im allgemeinen:

Gesamtstruktur	<i>energéia</i>	<i>dynamis</i>	<i>ergon</i>
	Tätigkeit	Potenz	Produkt
	das Sprechen	Das Sprechenkönnen	das Gesprochene
Universell	das Sprechen im allgemeinen	das Sprechenkönnen im allgemeinen	das Gesprochene im allgemeinen (die Gesamtheit aller "Texte")
Historisch	die konkrete Sprache	die virtuelle Sprache (Sprache, die man kann)	(die abstrakte Sprache) (kommt empirisch nicht vor)

<sup>17</sup>Darin unterscheidet sich recht frühzeitig das kindliche Sprechen von dem kunsthandwerklichen Nachplappern eines gelehrigen Papageis, der vielleicht phonetisch und morphosyntaktisch korrekter reproduziert, jedoch nicht situativ partialisiert und variiert. Dass im Erziehungskontext mitunter das oftmals unreflektierte wörtliche Rezitieren verlangt und praktiziert wird, stellt dazu keinen Widerspruch dar, da der situative Kontext ja genau das verlangt, also dem Lerner die Entscheidung überträgt, dies zu erkennen und im Rahmen seiner Gedächtnisleistungen zu erbringen.

Individuell	die Rede (frz. <i>discours</i> )	der individuelle Sprachbesitz	der Text
-------------	-------------------------------------	----------------------------------	----------

Dieses Schema kann uns viele Fragestellungen erklären, die sonst nicht ganz deutlich sind und uns die Stellung der verschiedenen Sprachwissenschaften und ihre Verhältnisse zueinander genauer verstehen lassen. [...]

[...]Für die moderne geläufige Auffassung ist eine Sprache die virtuelle Sprache: man spricht Sprachen (also realisiert man sie im Sprechen), man *kann* Sprachen. Und für den Sprachwissenschaftler ist gewöhnlich eine Sprache die abstrakte Sprache, die Sprache, die er selbst vom Sprechen abstrahiert hat.

Es liegt auf der Hand, dass eine solche Gesamtschau des Komplexes Sprache(n) eine Reihe von Kategorien enthält, die für unseren konkreten Untersuchungsgegenstand von geringer oder gar keiner Relevanz sind.

So braucht uns etwa auf der universellen Ebene der *érgon* der Gesamtheit aller Texte nicht zu interessieren, da es uns logischerweise nur um Erwerb/Vermittlung bestimmter Sprachen geht. Die universelle *dynamis* des Sprechkönnens im allgemeinen hat den Charakter einer bloßen Hintergrundsbedingung, wohingegen der universellen *energéia* des Sprechens im allgemeinen insofern Bedeutung zukommt, als sie den Gedanken der Sprache als Materiatut des Denkens subjektunabhängig thematisiert, ohne das dies von COSERIU an dieser Stelle explizit erwähnt wird. Den Formanten der Sprache als neues Erzeugnis kommt dabei für sich betrachtet ein noch zu erläuternder allgemeiner Stellenwert zu, der sich in den Einzelsprachen zwar unterschiedlich, aber unter demselben Lemma materialisiert.

Wieso COSERIU ausgerechnet auf der Ebene der historischen Sprache an der Stelle des *érgon* die, wie er selbst sagt, empirisch nicht existierende abstrakte Sprache anstatt der Gesamtheit der in dieser gesprochenen Texte setzt, ist uns ehrlich gesagt nur daraus erklärlich, dass er einen Platz für das seinem strukturalistischen Dogma entsprechende „System“ auf dieser synchron-einzelsprachlichen Ebene gefunden zu haben glaubt. Wir nehmen an dieser Stelle

den Thesaurus bestehender Rede dieser Einzelsprache an. Dieser wäre dann sowohl als Erwerbsgegenstand für den Muttersprachler als auch für den Fremdsprachenlerner Modellhintergrund für adäquates Sprechen. *Dynamis*, virtuelle Sprache oder Sprache, die man kann, würde dann all die Fähigkeiten und Kenntnisse einbegreifen, die einen zum schöpferischen oder nicht-schöpferischen Umgang mit derselben in Stand setzen. Es ist offensichtlich, dass in diesem Bereich der Schwerpunkt aller Lehr- und Lernbemühungen bei Mutter- wie Fremdsprache anzusiedeln ist. Einzelsprachliche *energía*, d.h. konkrete Sprache wäre dann das soziale Resultat, zu dem jedes Individuum *idealiter* seinen Beitrag leistet. Die Befähigung zu solcher Teilhabe am Gesamtprozess gesellschaftlicher Kommunikation wäre das didaktische Ideal der gesamten Erwerbs- und Vermittlungsbemühungen.

Auf individueller Ebene ist *érgon*, also das, was einer gesagt hat, neben seiner Funktion für das Individuum als Thesaurus wiederholbarer Redebestandteile vor allem Stoff für Evaluationen jeglicher Art. So ist eine Examensarbeit nichts anderes als der *érgon*, auf Grund dessen eine bestimmte Note vergeben wird und auch auf sozialer Ebene wird eine Person vor allem danach charakterisiert, was sie schon einmal von sich gegeben hat. *Dynamis*, oder individueller Sprachbesitz, erfasst die Gesamtheit der Kenntnisse in einer oder mehreren Sprachen, mit Hilfe derer das Individuum mehr oder minder kompetent Gedanken prozessieren und an dem es umgebenden Kommunikationskontext teilhaben kann. *Energía*, Rede oder Diskurs sind Frucht der zugrundeliegenden *dynamis*, wobei es auf Grund des Vorhergesagten unerheblich ist, ob diese sich als innere Form eines nicht geäußerten Gedankens oder als dessen mündlicher/schriftlicher Ausdruck realisiert.

Einige Nachbemerkungen zu dieser etwas schematischen Aufgliederung scheinen unerlässlich:

Es ist offensichtlich, dass auf den Bereich der *energía* allenfalls indirekt von außen Einfluss genommen werden kann. Was jemand wann, wo, wie und zu

welcher Gelegenheit denkt oder sagt, ist letztlich seine ureigene Entscheidung und durch stimulierende oder disziplinäre Massnahmen kaum oder nur geringfügig zu steuern. Gleichwohl liegt auf der Hand, dass diese freie Tätigkeit nicht in völliger Emanzipation von einem vorherigen Input ausgeübt wird, sondern vielmehr in konstruktiver Anlehnung an denselben. Die logisch-ästhetische Qualität der individuellen Sprachproduktion steht also in einem, zwar nicht immer schlüssig nachweisbaren, wohl aber unbezweifelbaren Zusammenhang mit erworbenen Kenntnissen. Wenn der beschriebene Zusammenhang von Sprache und Denken - so wie dargestellt - besteht, ist fernerhin auch klar, dass die erworbenen Kenntnisse unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem Vermittlungsprocedere in der Art, wie sie assimiliert wurden, notwendig in künftige Denk- und Sprachprozesse eingehen.<sup>18</sup>

Wie erwähnt und wie es auf den ersten Blick auch logisch scheint, ist die *dynamis* der Einzelsprache(n) der zentrale Sektor aller Spracherwerbs- und vermittlungsanstrengungen. Um jedoch zur geeigneten Operationalisierung dieses Begriffs zu gelangen, ist vor allem zu klären, worin Sprache unter dem Gesichtspunkt der *dynamis* besteht und vor allem, welche Rolle der komplementäre Aspekt des *érgon* dabei spielt.

Landläufigen Auffassungen zu Folge setzt sich Sprache unter dem Gesichtspunkt der Technik aus den zwei Teildisziplinen Wortschatz und Grammatik zusammen und zwar derart, dass Wortschatz, bzw. in erweiterter Sicht auch Phraseologismen den signifikativen Rohstoff darstellen, der vermittels der Grammatik zweckmässig zu komplexeren Strukturen, Syntagmen, Orationen, Sätzen und Texten koordiniert wird. In der Praxis des Sprachlehr- und lernbetriebs ist diese Zweiteilung entsprechend durch die Existenz von zwei Standardgruppen unterrichtsbegleitender Nachschlagewerke repräsentiert: den verschiedenen

---

<sup>18</sup>Wenngleich allerlei Unwägbarkeiten die Selbstreflexion beeinträchtigen, sollte man als Lehrender deshalb seine Hände nicht vorschnell in didaktisch-pädagogischer Unschuld waschen. Manche der unliebsamen Geister, die man nicht mehr los wird, wären vielleicht nicht da, wenn man sie nicht gerufen hätte.



Klassen von Wörterbüchern (einsprachige, zweisprachige, Glossare, Rechtschreiblexika, etc) und Grammatiken (u.a. Lern-, Übungs-, Textgrammatiken, deskriptive, kontrastive Grammatiken etc.). Aber ist diese so gewohnheitsmäßig selbstverständliche Zweiteilung angemessen und entspricht sie einer sinnvollen Aufgliederung des Begriffs *dynamis* in getrennt zu behandelnde Teildisziplinen? Vorsicht scheint angebracht:

Betrachten wir zunächst den sogenannten Wortschatz: Ohne tief in die schwelende Debatte, was denn eigentlich ein Wort sei, eingreifen zu wollen, machen wir uns einfach den bei der Wörterbucherstellung üblichen Pragmatismus zu eigen, alle linguistischen Einheiten, die in flektierter oder unflektierter Form, aber autonom für sich allein oder in syntaktischer Kombination mit anderen Einheiten einen diskreten sprachlichen Inhalt repräsentieren, als Wörter zu betrachten. Jenseits dieser reichlich formellen Identität drängt sich indes schon bei naiver Betrachtung eine Differenzierung in Einheiten, die eine objektive außersprachliche Realität bezeichnen, und solchen, die rein innersprachliche Bedeutung haben. In besagter naiver Hinsicht werden zu der ersten Gruppe Substantive, Adjektive und Verben gerechnet, alle anderen Elemente, selbst Pronomen, werden hingegen der zweiten Gruppe zugerechnet.<sup>19</sup> Noch eindeutiger ist der Fall beispielsweise bei Junktoren, die der Verknüpfung einzelner Prädikationen dienen. Wenn auch ihre sinnstiftende Kraft im Textgefüge außer Zweifel steht, bleibt die Frage ob ihr Gehalt einen außersprachlichen Sachverhalt objektiv zum Ausdruck bringt. Sehen wir uns folgende Aussage an:

*„Obwohl der Stier schon schwer atmet, schlägt er noch heftig mit dem Kopf um sich.“*

---

<sup>19</sup>Nun wissen wir zwar spätestens seit DESCARTES, dass das “Ich” das erste und einzige ist, von dessen außersprachlicher Realität wir überzeugt sein können, doch verdankt sich dieses auch bei ihm bereits einer “Vergedanklichung”/Versprachlichung: *cogito, ergo sum*, also gerade einer nicht unmittelbar sinnlichen Wahrnehmung, sondern einem gedanklich-sprachlichen Konstrukt. Die Reihe ließe sich mit dem gesamten Pronominalparadigma fortsetzen, doch ist dies für das entsprechenden Kapitel des zweiten Teils der Arbeit ohnehin vorgesehen

Die Konjunktion „obwohl“ suggeriert einen Gegensatz zwischen den beiden Aussagen in Haupt- und Nebensatz, die für sich betrachtet wirklichkeitsentsprechende, beobachtbare Fakten darstellen. Ist das allerdings bei dem behaupteten Gegensatz ebenfalls der Fall? Man sollte doch vielmehr annehmen, dass beide beschriebenen Phänomene simultan und zwingend aus der spezifischen Stresssituation, der der angesprochene Paarhufer in der Arena ausgesetzt ist, hervorgehen, also keineswegs im Widerspruch zueinander stehen. Erklärlich ist dieser nur vom *torero/aficionado*-Standpunkt aus, die den geeigneten Moment für die *estocada* erwarten. „*Müde, aber noch nicht genug, für das, was wir mit ihm vorhaben*“ – nur in dieser interessierten Betrachtung erklärt sich der Gegensatz. Als solcher ist er dann aber ein rein gedanklich-sprachliches Konstrukt, das nicht einmal mehr die Objektivität der beschriebenen Situation, sondern die Bedingungen für den sachgerechten Umgang mit ihr zum Hintergrund hat.

Bei näherem Hinsehen kommen wir allerdings nicht umhin, auch die scheinbare Objektivität von Einheiten der ersten Gruppe in Zweifel zu ziehen. Praktisch die Gesamtheit aller Adjektive beinhaltet einen subjektiv-wertenden Aspekt, d.h. unterstellt einen gedanklich/sprachlichen Kriterienkatalog, der die Anwendung eines bestimmten Prädikats impliziert. Oder woher wollen wir eigentlich wissen, wann ein Mädchen vielleicht „*hübsch*“ aber nicht „*schön*“ ist? Ist ein Mann von einem Meter achtzig etwa *groß, klein* oder *durchschnittlich*?

Auch bei den Substantiven liegt eher in seltenen Fällen unvermittelte Denomination zu Grunde, wie man selbst an elementaren kategoriellen Oppositionen wie „Mensch-Tier“ beobachten kann.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup>Was haben etwa Delfine und Tintenfische biologisch gemeinsam, was sie vom Menschen unterscheidet? Auf dem Gaumen des Weißen Hais würde sich die Kategorisierung wohl anders buchstabieren!

Im Bereich der Verben leuchtet unmittelbar ein, dass Hilfsverben rein innersprachlichen Notwendigkeiten dienen, Modalverben in ihrer Anwendung immer schon einen sprachlichen Kontext voraussetzen und einem rein gedanklich-sprachlichen Zweck, nämlich dem Ausdruck einer subjektiven Disposition bezüglich einer Handlung dienen.<sup>21</sup> Aber auch eine große Anzahl von Handlungsverben bezeichnet Tätigkeiten, die sich nicht objektiv einfach vollziehen, sondern der Sichtweise, kollektiv oder individuell, eines Geschehens entspringen: z.B. *nerven; stören; erfreuen*, etc., auf subjektiver Ebene, sowie das aus allen DaF-Unterrichten bekannte Unterscheidungsproblem von *sitzen – stehen – liegen* bzw. *setzen – stellen – legen* auf kollektiver Ebene. Oder ist etwa aus dem Wirklichkeitsbezug einzusehen warum *man einen Brand legt* aber *den roten Hahn auf das Dach setzt*?

Wenn nun aber bereits im Bereich relativ alltäglicher Wörter der Kategorien Substantiv, Adjektiv und Verb gelinde Zweifel an ihrem kohärenten Bezug auf außersprachliche Wirklichkeiten aufkommen, so scheint auch die Vorstellung beim Satz- bzw. Textbau handle es sich um eine Technik, mit innersprachlichen lexikalischen Mitteln, sowie mit grammatikalischen Operationen für sich getrennt auf jeweilige außersprachliche Wirklichkeiten referierende Begriffe in einen geordneten Zusammenhang zu stellen, der dann wieder seinerseits auf eine außersprachliche Realität höherer Komplexität referiert, ins Wanken zu geraten. Es spricht vieles dafür, dass es sich bei Satz oder Text um virtuelle, eben sprachlich-gedankliche Wirklichkeitsentwürfe handelt, an denen alle sprachlichen Komponenten gleichermaßen mitwirken.<sup>22</sup> So verstehen wir jedenfalls auch EICHLER (1983: 91), wenn er WEISGERBER zitiert:

Weisgerber, 1950, S.7f. sagt: „Ausgehend von der Erkenntnis, daß die Sprache kein Ergon, kein abgeschlossenes, ruhendes Gebilde, sondern eine *Energeia*, eine immerfort tätige Kraft ist, sieht die Sprachforschung hier die erste, innerliche

---

<sup>21</sup>Dies gilt selbst für das scheinbar objektive „*müssen*“, denn in Wirklichkeit muss man gar nichts, außer sterben früher oder später!

<sup>22</sup>Ein strikter Bezug zu einer außersprachlichen Realität ist dabei nur eine mögliche Option. Sprecher und Hörer können im Fall geglückter Kommunikation geradeso zu einer gemeinsamen Definition einer fiktiven, objektiven, subjektiven oder falsch interpretierten Realität gelangen.

Leistung jeder Sprache: die Sprache als eine Kraft geistigen Gestaltens, insofern sie aus den Grundbedingungen der gegebenen Welt und des menschlichen Geistes die *gedankliche Zwischenwelt* herausformt, in deren geistiger Wirklichkeit das bewußte menschliche Tun sich weithin abspielt.“

Anders ausgedrückt: Besagte Komponenten sind unterschiedslos als Konstituenten eben dieser sprachlich-gedanklichen Wirklichkeit anzusehen, ohne dass *a priori* eine Hierarchie etwa hinsichtlich ihrer Mehr-oder-weniger-Referentialität bestünde.<sup>23</sup> Ebenso ist davon auszugehen, dass ein Gegensatzsignal des Typs *aber* oder *obwohl* keineswegs weniger signifikativ in dieser sprachlich-gedanklichen Wirklichkeits(re)konstruktion ist, als irgendein Nomen oder Verb mit scheinbar handfestem außersprachlichen Bezug.

Sind wir nun im Bereich des Lexikons zu der Einsicht gelangt, dass alle lexikalischen Komponenten, also im Speziellen auch sogenannte innersprachliche Elemente wie Konjunktionen, Pronomen, Adverbien, etc., gleichberechtigte Wirklichkeitskonstituenten sind, so legt sich die Frage nahe, welcher diesbezügliche Stellenwert dann eigentlich der Grammatik, bzw. grammatischen Phänomenen zukommt. Ähnlich wie wir für lexikalische Elemente von nicht ursprünglich referentiellm Charakter zu dem Schluss gekommen sind, sie als ebenbürtige Bausteine einer sprachlich-gedanklichen Wirklichkeitskonstruktion zu betrachten und nicht nur als Fugenkitt, um echte Referenten in ebenfalls referierende komplexere Sinnzusammenhänge zusammenzuführen, könnten wir dann für grammatische Phänomene ebenfalls annehmen, dass ihre Funktion in mehr besteht als der rein **technischen** Koordination von Sinnelementen in Richtung auf eine Gesamtabbildung zwischen diesen bestehender realer

---

<sup>23</sup>Zur Illustration: Für eine bestimmte Kategorie von Debatten sind im Deutschen sowohl die lexematische Komposition *Expertenrunde* als auch die Zusammenrückung *Runder Tisch* geläufig, obwohl weder unterstellt werden muss, dass die geladenen Gäste im Kreis sitzen, noch, dass ein Möbel der genannten Art und Form physisch präsent ist. Die Konstituenten bringen sich offensichtlich nicht in ihrer außersprachlichen Referenz ein, sondern sind an einem **sprachlichen**Sinnkonstrukt beteiligt, das als Ganzes zwar außersprachlich referiert, jedoch ganz anders als man das jedenfalls im zweiten Fall auf Grund der singulären „Referenzen“ annehmen könnte.

Beziehungen.<sup>24</sup> Zugegebenermaßen hat diese Vermutung mit allerlei tradierten Vorstellungen gebrochen, lässt sich jedoch an Hand von einfachen Beispielen durchaus plausibel machen. Betrachten wir etwa konkurrierende Ausdrucksweisen für Vorlieben:

*Ich mag Pizza.*          versus          *Mir schmeckt Pizza.*

Der Sache nach dürfte wohl kein Zweifel daran bestehen, dass beiden Aussagen eine identische Subjekt-Objekt-Beziehung zu Grunde liegt, nämlich zwischen Person – in dem Fall *ich* – und Objekt der Begierde – *Pizza* – wenngleich in dem zweiten Beispiel die Pizza als grammatikalisches Subjekt figuriert. Vom strikt referentiellen Standpunkt aus betrachtet, wäre der zweite Satz natürlich Unfug, da nichts auf der Welt Wohlgeschmack als Eigenschaft in sich trägt, außer dieser wird ihm von einem potentiellen oder tatsächlichen Verzehrter zugesprochen. Auf freier Wildbahn bekommt diese Redeweise einen geradezu zynischen Beigeschmack, wenn wir sagen - *Das Zicklein schmeckt dem Wolf* – als ob es nachgerade ein Lebensinhalt des Zickleins wäre, dem Jäger Isegrim eine kulinarische Freude zu bereiten. Deutlicher als beim Gefressen-werden kann im wirklichen Leben eine Objektrolle wohl kaum ausfallen.

Auch im Bereich der Zeitreferenz ist Vorsicht geboten. So sind Aussagen über zukünftiges Geschehen grundsätzlich nur als hypothetisch anzusehen, da sie

---

<sup>24</sup>„Es ist nicht zufällig, daß sich dieses weitere Konzept von Grammatik immer mehr durchgesetzt hat, weil sich Grammatik und Lexikon nicht prinzipiell funktional trennen lassen (etwa in der Weise, daß die Grammatik „verknüpft“, das Lexikon aber „bezeichnet“). Dagegen spricht schon der Umstand, daß manche Bedeutungen grammatisch und lexikalisch ausgedrückt werden können (z.B. die Zukunftsbedeutung im Deutschen: Ich *werde* nach Berlin fahren – Ich fahre *morgen* nach Berlin),...“ (HELBIG, 1992b: 150).

allenfalls auf ein geplantes oder absehbares, nicht aber auf ein tatsächliches Geschehen referieren.<sup>25</sup>

Dergleichen Sophistereien ließen sich noch endlos fortsetzen, doch geht es hier nicht darum, anekdotisches Material zur Unterstreichung einer Hypothese zum Sprachbegriff anzuhäufen. Vielmehr wollen wir auf Grund der angestellten Überlegungen eine Reihe von Vorannahmen treffen, die im weiteren Verlauf der vorliegenden Untersuchung von Bedeutung sein könnten, ihrerseits aber erst in den jeweiligen Abschnitten belegt werden sollen. Fassen wir noch einmal kurz zusammen:

- Sprache und Denken bilden eine unauflösliche Einheit dergestalt, dass ohne Denken Sprache nur als sinnentleerte phonetische Kette (Papageien u.ä.) erscheint und, was wesentlich wichtiger ist, ohne Sprache kein Denken möglich scheint. Wenn auch Sprache gewissermaßen die nach außen wie innen wahrnehmbare Seite des Denkens ist, wäre sie als reiner Signifikant des Denkens ungenügend beschrieben. Sie ist vielmehr in Anlehnung an SAUSSUREs Bestimmung des sprachlichen Zeichens auf allen Ebenen beides, Signifikant und Signifikat. Dieses Sprach-Denken bezieht sich jedenfalls in der Muttersprache sowohl auf sprachexterne Fakten als auch auf sich selbst, ist also in seinem Fortgang ein beständig evolutioniertes/evolutionierendes System. Beim Erwerb einer weiteren Sprache wird dieser Zusammenklang in beiden Richtungen zunächst einmal aufgehoben, d.h. sachbezogene Gedanken werden oder sind auf muttersprachlicher Folie entwickelt und suchen nun ihre adäquate Ausdrucksform in dem neuen linguistischen System (expliziter oder impliziter Traduktionismus). Sprachreflexionen werden quasi naturwüchsig als kontrastive angestellt, da ein sprachordnendes Bewusstsein zunächst einmal nur in der Muttersprache entwickelt ist.

---

<sup>25</sup>Es verwundert daher kaum, dass das Tempus Futur sowohl im Deutschen als auch im Spanischen gern als **Modus** zum Ausdruck ironischer Vermutungen gebraucht wird – *das wird schon eine große Rolle spielen!* - ¡Será posible!

- Sowohl Wörter als auch Sätze sind willkürlich intervenierende Strukturierungen der außersprachlichen Wirklichkeit. Oftmals sind Wörter und Sätze sogar Synonyme in ihrer Referenz, wie HELBIG schon zu bedenken gab. Wörter sind also unter Umständen weit mehr als Benennungen singulärer Phänomene, die dann (via Grammatik?) in Sätzen zu Makroabbildungen synthetisiert werden. Versuchen wir dazu nur einmal die Dimensionen des Referenzrahmens der Wörter wie *Tisch* einerseits und *Weltwirtschaftskrise* abzustechen. Manchmal sind aber auch Sätze einfach nur Benennungen (*Der mit dem Wolf tanzt*). Einwort- und Mehrwortaussagen sind also von vornherein semantisch untrennbar miteinander verwoben.

- Die Notwendigkeit von grammatischer Reflexion bzw. Applikation ergibt sich aus der Linearität jeder sprachlichen Äußerung, mündlich wie schriftlich (Letzteres gilt natürlich nur für dem Phonischen nachempfundene Verschriftlichungssysteme - „Alphabetschriften“). Nur so, d.h. über reinzidente Markierungen, sind interpretationsfähige Sinnkonstellationen auf Makroebene letzten Endes möglich und das unabhängig davon, wie die verschiedenen Einzelsprachen mit dieser Frage im Detail umgehen.

- Für die Sprachbildung folgt daraus, dass eine einseitige Überbetonung einer der Facetten Lexikon oder Grammatik in jedem Fall schädlich sein muss, da weder ein ausgebautes morphosyntaktisch/-syntagmatisch bezogenes Regelwerk ohne Benennungen, noch Benennungen ohne die Möglichkeit stabiler morphosyntaktisch/-syntagmatischer Beziehungssetzung zu zufriedenstellenden Sinn(re)konstruktionen führen können. Möglicherweise bildet diese Schnittstelle den Urgrund für Interimsdialekte, die dann als Resultat der „Ungeduld“ mit den schon gesicherten eigenen Ausdrucksressourcen zu interpretieren wären. (Welche ungewollten Blüten diese Ungeduld treiben kann, soll an späterer Stelle sowohl in den allgemeinen Überlegungen zur Didaktik im Fremdsprachenunterricht als auch in dem un besonders interessierenden Fall der Vermittlung des

Nominalsyntagmas und dabei im besonderen bei der u.E. künstlichen Verzögerung in der Behandlung der Adjektivmorphologie untersucht werden.)

- In L2 wäre die *Interlengua* als eine Art Rebellion des in L1 überschießenden Denkens gegen die mangelnden Sprachkenntnisse in der Zielsprache zu begreifen. In L1 reflektieren die kindlichen „Übergangssprachen“ möglicherweise den fragmentarischen Charakter des sich noch entwickelnden Denkens unmittelbar, d.h. die Abstraktion von der sinnlich erfahrbaren Umwelt ist selbst noch rudimentär (nach innen – Denken - und nach außen – Sprache.)

- Die Existenz zahlreicher morphosyntaktischer Ungereimtheiten und Unregelmäßigkeiten in den uns naheliegenden Sprachen sind weiterhin als Beleg dafür zu interpretieren, dass man sich Grammatik nicht als ein von außen an den Thesaurus des Lexikons herangetragenem Koordinationssystem vorstellen darf, sondern vielmehr davon ausgehen sollte, dass alle beteiligten Komponenten auch (nicht nur!) in Beziehung zueinander evolutionieren (Beispiel: Phonetische Entwicklung zum Abschwächen/Schwinden atonischer Morpheme evoziert veränderte Syntax [Satzordnung, obligatorisches Subjekt, präpositionale Markierungen, etc.]).

- Auch wenn nun klar sein dürfte, dass in der Sprache Grammatik und Lexikon vielfältig und unauflösbar zusammenhängen, oder aber gerade deswegen, ist nun zu fragen, was Grammatik eigentlich isoliert betrachtet sei, bzw. in welcher Weise sie ihrer **integrierten** (nicht integrierenden!) Aufgabe gerecht werden. Was kann, was soll sie in jeder Einzelsprache leisten? Was sollte sie (als Lerngegenstand in diesem Fall) zum gesteuerten Fremdspracherwerb beitragen, in welcher Darreichungsform auch immer? Wie muss sie (hier: als zugrundeliegendes Modell) darum beschaffen sein. Diese Fragen sollen die nächsten Kapitel dieses Abschnitts Zug um Zug beantworten helfen.



## I.2 Was ist Grammatik (1)? - ¿Qué es Gramática (1)?

War das vorangegangene Kapitel unter anderem dem Bemühen gewidmet, den Mittelcharakter der Sprache in Bezug auf das Denken zu relativieren, d.h. sie als zentralen Träger desselben, bzw. seine Materiatutur, herauszuarbeiten, so bezogen sich die dabei angestellten Überlegungen notwendigerweise in erster Linie auf ihre Rolle in der subjektiven Informationsverarbeitung und nur am Rande auf ihre Funktion in der zwischenmenschlichen Kommunikation. In gewisser Weise stellt sich die Frage, ob es sich bei Sprache um ein Kommunikationswerkzeug, also etwas Objektiv-Gegenständliches handelt erneut und mit noch mehr Eindringlichkeit. Für einen selber, für die denkinitiierenden Heurismen DÖRRERs, sowohl wie für die handlungsleitende „Resultatssprache“, mögen ja völlig idiolektale Formen hinreichen, aber im zwischenmenschlichen Kontakt müssen notwendigerweise irgendwelche von den beteiligten Interlokutoren geteilten Konventionen vorliegen, die das gegenseitige Verständnis erst ermöglichen. Sprache also doch eine objektive Kultur**technik**, die den Einzelnen auf ihre „Gesetzmäßigkeiten“ verpflichtet?

Wenn dem so wäre, könnte man schließen, wären auch entsprechend isolierte Partialdisziplinen, wie Lexikon, Grammatik und Lautlehre solche ebenfalls objektiven (Teil-)Techniken, die jeweils diskrete Beschreibungs-, Lehr- und Lerngegenstände abgäben, die dann in einer neuerlichen Synthese wieder zusammengeführt (korrekte) Sprache zum Resultat hätten. Ehe wir uns der Frage zuwenden, ob diese Partialisierung auf richtigen Annahmen beruht, sehen wir uns zunächst einmal an, wie Grammatik im linguistischen Umfeld definiert wird. Dazu vorerst wieder eine Lexikondefinition von LEWANDOWSKI (4-1984: 355):

**Grammatik.** Sprachbeschreibung; Beschreibung der Regeln zur sinnvollen Kombination der lexikalischen Elemente einer Sprache; die Ebene sprachlicher Formen, die sich als endliche Menge von Elementen konzipieren und als (funktionierendes) System darstellen läßt. Der Begriff >G.< kann aufgefaßt werden

- 1) als Lehrbuch oder Handbuch, das den Bau bzw. Die Struktur einer Sprache beschreibt;
- 2) als eine bestimmte Auffassung von Grammatik (traditionelle G., funktionale G., Konstituentenstruktur-G., Dependenz-G., generative G., Kategorial-G., Kasus-G. usw.);
- 3) als Teilgebiet der Sprachwissenschaft, als regelkonstruierende Theorie der sprachlichen Struktur, die Morphologie und Syntax zu ihrem Gegenstand hat und die u.U. auch die Satzgrenze im Sinne einer transphrastischen Text-G. überschreitet;
- 4) als einer Sprache zugrunde liegendes, intern repräsentiertes oder internalisiertes Regelsystem, das aktualisiert und modifiziert wird, wenn Sprachteilnehmer sprechen, schreiben, hören und verstehen – ein System, das, als hypothetisch angenommenes, weitgehend unbekannt ist und durch 1), 2) und 3) mehr oder weniger angemessen zur Darstellung gelangt...

Das Auffällige an der LEWANDOWSKI-Definition ist, dass die angenommene „eigentliche Grammatik“, d.h. die, derer sich alle Sprecher einer Einzelsprache befleißigen<sup>26</sup>, erst an vierter Stelle genannt wird. Wenn man - für einen enzyklopädischen Eintrag eher ungewöhnliche - belletristische Momente wie Spannungserzeugung einmal ausschließt, kommen dafür eigentlich nur zwei Erklärungen in Betracht:

- Eine gewisse Herablassung der „akademischen“ Sprachbetrachtung gegenüber einem „vulgär-populären“, weil irgendwie in jedem halbwegs kompetenten Sprecher einer beliebigen L1 existierenden, Gebrauchsregelwerk. (Dem unmittelbar aufkeimenden Kardinalverdacht, dass möglicherweise fehlerhafte Abstraktionen seitens „wissenschaftlicher“ Grammatikmodelle vorliegen könnten, wenn sie so gar nicht mit der realen sprachlich-grammatischen Welt und ihrer Entstehungs- Anwendungs- und Entwicklungsbedingungen zur Deckung zu bringen sind, wird allenfalls mit der fadenscheinigen Schutzbehauptung begegnet, es handle sich um mehr oder minder „angemessene Darstellungen“ derselben.

---

<sup>26</sup>- Und sie tun das historisch übrigens weitgehend unabhängig davon, ob über ihre Sprache eine spezifische Sprachwissenschaft oder ein institutionalisierter Sprachpflegeapparat (z.B. Schule) existiert!

- Das Eingeständnis einer real existierenden Schimäre nachzueifern. Schließlich bilde sich ein empragmatisches Regelwerk quantitativ wie qualitativ in jedem Sprecher einer Sprachgemeinschaft unterschiedlich ab und sei deshalb als diskretes Phänomen kaum fass- und noch weniger darstellbar. Dieser Gedanke, dem wir in expliziter Form noch an der ein oder anderen Belegstelle begegnen werden, soll indes nicht unwidersprochen bleiben:

So unterschiedlich Memo-Techniken und/oder Reflektions- bzw. Definitionsgrad im multiplen Einzelfall auch ausgeprägt sein mögen, fällt dennoch auf, dass innerhalb der Satzgrenzen, soll heißen in morphosyntaktischer Hinsicht, bei kompetenten L1-Sprechern selbst bildungsunabhängig weitgehend identische Versprachlichungsmechanismen zum Tragen kommen. Das impliziert u.E., dass die Inhalte des zugrundeliegenden Regel**wissens** auch weitgehend identisch sein müssen, unabhängig davon, ob sie farblich, graphisch, expliziert, exemplifiziert, in horizontalen oder vertikalen Paradigmen abgebildet sind - <sup>27</sup> nur stimmen sollten sie halt. Die - wie dann auch immer realisierte - wissenschaftliche Darstellung eines solchen essentiellen Grammatikoperators sollte kein prinzipielles Ding der Unmöglichkeit sein. Wenn, wie es häufig und beileibe nicht nur bei LEWANDOSKI der Fall ist, eine Mauer der Unzugänglichkeit, bzw. eine regelrechte „Geht-nicht“-Erklärung abgegeben wird, werden wir wieder auf unseren oben erwähnten Kardinalverdacht zurückverwiesen und die ketzerische Frage muss wohl erlaubt sein, welchem Erkenntnisinteresse sich eigentlich Beschreibungsansätze verpflichtet fühlen, die sich so rein gar nicht um die ontogenetischen Bedingungen des von ihnen fokussierten Gegenstands sorgen. An gegebener Stelle werden wir versuchen, wenigstens für einige der mittlerweile kanonischen, aber auch neueren Deskriptionsmodelle eine Antwort auf diese Frage zu finden. Dass sie selbst ungeachtet ihrer speziellen Erkenntnisinteressen

---

<sup>27</sup>Ob man den Schlusssatz der Neunten von Ludwig van Beethoven als klangliches Erlebnis geboten bekommt, sei es als „Ode an die Freude“ vom Chor der Berliner Philharmoniker, sei es als „Song of Joy“ von Miguel Rios, oder als graphisches Dokument in Form einer Partitur – übrigens die einzige Rezeptionsform des bedauernswerten Komponisten selbst, wie man weiß! – an seiner Genuität und Unverwechselbarkeit ändert das wenig.

im Rahmen ihrer Begründungsketten an eigene Grenzen stoßen, ist allerdings nicht nur uns aufgefallen, wie die folgenden Zitate von SCHMIDT (1991: 216) deutlich machen:

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß wichtige neuere grammatiktheoretische Konzepte insofern mit der verbozentrischen Dependenzgrammatik konvergieren, als Einigkeit darüber besteht, die je nach Theorie (*proper*)*government*, (*strikte*) *Rektion* oder *Valenz* genannte Strukturbeziehung zwischen dem Regens/*head* einer Phrase oder eines Satzes und seinen je nach Theorie *Komplemente*, (*strikt*) *regierte Konstituenten* oder *Ergänzungen/Aktanten* genannten Partnern in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen.

Und etwas weiter unten:

Mindestens ebenso beachtenswert wie diese theoretischen und deskriptionspraktischen Konvergenzen ist eine ganz andere „Konvergenz“ der ursprünglich so verschiedenartigen grammatikographischen und grammatiktheoretischen Ansätze: Die theoretische Begründung der zentralen Strukturbeziehung bzw. die Verbindung von Operationalisierung und theoretischer Begründung bleibt unbefriedigend. Durchaus vergleichbar mit den theoretischen Schwierigkeiten der verbozentrischen Dependenzgrammatik mit dem Valenzbegriff bleibt die Beziehung der Subkategorisierung zum konstituentenstrukturell definierten *Government*-Begriff in den neueren Grammatiktheorien bemerkenswert undeutlich.

Nimmt man den bei LEWANDOWSKI unter 4) angegebenen Begriff im Sinne einer - je nach Blickwinkel - eigentlichen, natürlichen oder gebrauchrelevanten Grammatik als Ausgangspunkt für weitere Forschungen ernst, so eröffnet sich sowohl einzel- als auch übereinzelsprachlich ein weites Betätigungsfeld:

- Einzelsprachlich wäre zu überprüfen, ob und welche Kenntnisse der üblichen schulisch-normativen wie akademischen grammatikographischen Ressourcen im Anwendungsmonitor des **allgemeinen** Sprechers eine essentielle Rolle spielen oder bei entsprechender Modifizierung (Didaktisierung?) spielen könnten. Dieses Unternehmen mag man deshalb so leicht als luxurierend empfinden, weil im Großen und Ganzen in der Muttersprache individuelle Sprachkompetenz vor bzw. neben der Zurkenntnisnahme dieser Modelle erworben wird. Das gilt natürlich für die Zunft der Sprachvordenker in der

nämlichen Weise! – Vielleicht ist das einer der Gründe, warum Inlandslinguistik im Primar- und überraschenderweise noch mehr im Sekundarschulbereich eher ein Stiefmütterchensein im Panorama der gesamten in diesem Sektor für wesentlich erachteten Bildungsgüter führt.<sup>28</sup>

- Mehr Regsamkeit ist auf dem Gebiet der Fremdsprachenvermittlung (natürlich auch DaF) von Linguistik bis Didaktik zu spüren. Allerdings mit fast zwingender Notwendigkeit mit etwas paradoxen Konsequenzen. Der muttersprachlich einigermaßen wohlorganisierte Sprecher, der, man verzeihe die Ironie, seine diesbezügliche Kompetenzentwicklung erfolgreich an allen irritierenden sprachwissenschaftlichen Reflexionen vorbeitragen konnte, trifft plötzlich auf ein Makrophänomen  $L_F$ , das ihm nur aus solch rätselhaften Ingredienzen gebacken zu sein scheint! Da er auf diesem Terrain nicht über eine apriorische Gebrauchssicherheit (auch Sprachwissen!) verfügt, mit Hilfe derer er die Dosierung und eventuelle Übernahme abstrakter Zusatz-, Verfeinerungs- und Sonderfall-Informationen souverän bestimmen kann, ist an die Nützlichkeit dieser Informationen ein erheblich verbindlicherer Anspruch zu erheben. (Im Klartext: Es reicht nicht, dass man bestimmte Phänomene unter einem bestimmten Blickwinkel in bestimmten Situationen auch so interpretieren könnte – als Entscheidungshilfe für *Newcomer* in der Sprache nützt dergleichen herzlich wenig!) Obwohl es sich bei Ausgangs- wie Zielsprache jeweils um natürlich prozessierende/prozessierte und evolutionierende/evolutionierte<sup>29</sup> Kommunikationssysteme handelt, entsteht unmittelbar ein Ungleichgewicht in Sachen Kontrollautonomie zwischen einem offenen, natürlich erworbenen und in seinen Grundfesten beherrschten Sprachsystem (L1) und einem abstrakten, zumindest im Hintergrund akademisch vordefinierten, entsprechend präsentierten Lerngegenstand.

---

<sup>28</sup>Dies gilt insbesondere für das Deutsche Bildungssystem.

<sup>29</sup>Wir setzen an dieser Stelle vorläufig bewusst Partizip I **und** II, da der unselbständige Produktcharakter der Sprache noch nicht schlüssig abgeleitet ist.

- An dieser Stelle wäre es wünschenswert, wenn bereits in der muttersprachlichen Grammatik die Kluft zwischen individueller Gebrauchsgrammatik und an **diese** angelehnter, intersubjektiver Begriffsbildung geschlossen wäre. Damit wäre in Bezug auf Hypothesenbildung und Objektivation derselben ein Monitorgrundmodell skizziert, das mit dem spezifischen L<sub>F</sub>-Input in analoger Wirkungsweise in der Zielsprachvermittlung operationalisiert werden könnte.

- Dass ein Rekurs auf L1 ganz überraschend und an unerwarteter Stelle Fortschritte in L2 induzieren kann entnehmen wir folgendem Beispiel von REHBEIN (1987: 115), auch wenn es hier zunächst einmal nur um Textrezeption geht:

Nachdem ihnen jedoch dieselbe Geschichte *auf Türkisch*, also in ihrer Muttersprache vorgelesen wurde, waren sie in der Lage, eine weitgehend vollständige Wiedergabe *in der zweiten Sprache Deutsch* zu machen. Dieses unerwartete Phänomen möchte ich im folgenden genauer untersuchen:

Und etwas weiter unten (REHBEIN, 1987: 123):

Am Beispiel dieses einzelnen Falles wird also deutlich: Die größere Abstraktionsfähigkeit des Kindes liegt in der Muttersprache; außerdem ermöglicht erst die Rezeption in der Muttersprache eine Wiedergabe in der Zweitsprache Deutsch. Aus diesem Befund läßt sich allgemein ableiten: Voraussetzung für die Wiedergabe eines Textes ist das *Verstehen*, und dieses vollzieht sich in der Muttersprache.

Festzuhalten ist die Feststellung REHBEINs bezüglich der größeren Abstraktions- bzw. Verständnisfähigkeit in der Muttersprache. In der Nutzbarmachung dieser intellektuellen Ressource liegt u. E. ein erhebliches, bislang ungenügend bzw. unzutreffend erschlossenes Potenzial.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup>Für den Gegenstand Grammatik bedeutet dies allerdings u.a. eine zumindest partielle Neubestimmung bezüglich zentraler grammatischer Aspekte in L1, was, so befürchten wir, ohne uns entmutigen zu lassen, in der praktischen Umsetzung vielleicht auf die größten Hindernisse stößt.

In den folgenden Kapiteln wollen wir den Versuch unternehmen, sukzessive ein Grammatikmodell zu entwickeln, das bestrebt ist den individuellen Grammatikalisierungsprozessen beliebiger Sprecher beliebiger L1 nahezukommen und gleichzeitig die Grundbedingungen eines positiven Transfers in Richtung auf zu erwerbende Fremdsprachen auszuloten. Im Anschlusskapitel gilt darum das Hauptaugenmerk der Frage, wie eigentlich Grammatik ontogenetisch, individuell und sozial entsteht bzw. evolutioniert. Daneben ist natürlich zu beleuchten, wie diese „natürliche“ Grammatikauffassung in der Fachwelt situiert wird, bzw. was dort an ihre Seite oder aber Stelle tritt.

### **I.3 Was ist Grammatik (2)? Subjektive versus objektive Grammatik: Ein scheinbarer Gegensatz - ¿Qué es Gramática (2)? Gramática Subjetiva y Objetiva: Una Oposición Ficticia**

Allen von Menschen geschaffenen Zeichensystemen ist notwendigerweise eigen, dass sie im Prinzip autoexplikativ sind, d.h., dass sie gerade in ihrer so ausgeführten Referentialität Informationen über ihre eigene Binnenstruktur mitliefern.<sup>31</sup> für Sprache allgemein heißt das, dass jede sprachliche Äußerung neben ihrer unmittelbaren kommunikativen Zielsetzung (oder Referentialität) auch eine metasprachliche Information implizit mitteilt, nämlich Auskunft über die ihr eigene Formbestimmtheit (lexikalische, morphosyntaktische Ausgestaltung, wenn man so will) bei der Realisierung des Kommunikationsinhalts. Das klingt auf die Einzelaussage bezogen etwas zirkulär (*Ich bin wie ich bin!*), kreuzt man indes die formalen Aspekte mehrerer, am besten vieler Aussagen, so trägt dies zur Hypothesen- und schließlich Theoriebildung über das Sosein bestimmter Sprachfakten bei.

Diese Theorie- oder Hypothesenbildung findet langsamer oder schneller, mehr oder weniger treffsicher, evolutiv und nachhaltig, bei **jedem** Individuum in **jedem** beliebigen Spracherwerbsprozess von L1, L2, etc. statt – ungeachtet dessen, dass für unterschiedliche Erwerbssituationen unterschiedliche Kriterien, gedankliche Übergänge und letztlich darum auch verschiedene Interventionstechniken im Vordergrund stehen mögen.

Bei dem bisher Dargelegten handelt es sich keineswegs um neue Erkenntnisse - im Gegenteil – Vertreter der gegensätzlichsten linguistischen wie didaktischen Richtungen setzen im Grunde ähnlich formulierte Gedanken gern an den Anfang ihrer Reflexionen, die sich dann allerdings kurz hinter diesem *Common Sense* –

---

<sup>31</sup>Zur reibungslosen Kommunikation, d.h. Enkodierung-Dekodierung ist es nötig, dass letztere sich an analogen Richtlinien orientieren, die zwingenderweise in der Erscheinungsform selbst mitgegeben sein müssen. Dies gilt vermutlich auch für Selbstgespräche im Sinne der Dörrerschen Heurismen, bzw. Gedächtniskeys, wenngleich man auf sich selber bezogen Attitüden, auch sprachliche, leichter ändern kann, nicht muss!



Statement sehr schnell in teilweise diametraler Richtung auseinanderbewegen. Sehen wir uns *Pars pro toto* ein paar Beispiele zur Ausführung dieses Gedankens aber auch zum jeweilig speziellen Übergang aus diesem heraus an:

Zunächst SHARWOOD SMITH hier in der Darstellung von TSCHIRNER (1995: 4ss.):

Sharwood Smith (1993) z.B. geht davon aus, daß Sprachgebrauch auf einem System von Wissensstrukturen basiert, daß Sprachlerner unbewußt, rein auf der Basis von Input aufbauen. Wie Jackendorf (1987) trennt Sharwood Smith streng zwischen den dem Bewußtsein unzugänglichen Prozessen, die Gedanken produzieren, und den Gedanken selbst.... ....Zu diesen unbewußt ablaufenden Prozessen zählt Sharwood Smith auch die Anwendung grammatischer Regeln. Diese Regeln existieren darüberhinaus nur im Kopf und nicht in der Sprache. Sprachlerner ziehen keine Regeln aus dem Schallstrom oder der Abfolge der Schriftzeichen auf dem Papier, sondern internalisieren Sprachdaten, die dazu benutzt werden, ein Regelsystem aufzubauen, das in der Lage ist, diese Sprachdaten genauso oder zumindest so ähnlich wie möglich hervorzubringen. Sowohl das Regelsystem selbst als auch der Aufbau dieses Regelsystems sind unbewußt. Das Produkt dieses Regelsystems, der Schallstrom oder die Zeichen auf dem Papier, sind dem Bewußtsein natürlich zugänglich und können metasprachlich erfaßt werden. Dieses metasprachliche Bewußtsein oder Grammatikwissen unterscheidet sich jedoch grundsätzlich von dem vom Sprachenlerner nachgebauten grammatischen Regelsystem oder dem Grammtikkönnen.

Dass die einem beobachteten Phänomen entlehnte Regelhaftigkeit desselben etwas grundsätzlich anderes ist, als das Phänomen selbst, würden wir ja gar nicht bestreiten. Ein fallender Stein ist natürlich nicht die Exekution der Newtonschen Fallgesetze (außer im Laborversuch natürlich), auch wenn er sich den in ihnen festgeschriebenen Konditionen nicht zu entziehen vermag. Woher allerdings der Gedanke kommt, dass der gemeine Sprecher seine „Grammatik“ grundsätzlich anders erstellt als der Wissenschaftler in seinem Ansatz metasprachlicher Erfassung, können wir am Ausgangspunkt des Theoriebildungsprozesses nicht nachvollziehen. Beide beobachten Schallstrom bzw. Schriftzeichenabfolge, prozessieren dabei registrierte Daten und setzen sie in einen Regelkodex ein. Dass der gemeine Sprecher sich damit „begnügen“ mag, diesen in der Generierung eigener analoger Redemuster zu recyceln und der Linguist damit einen Artikel für

DaF verfassen möchte, mag zu unterschiedlichen Endausprägungen führen, mag auch schon in der Verarbeitung einer anderen Heuristikenlinie folgen, an der Basistransformation von Sprachfaktum zur Entdeckung von Regelmäßigkeiten bemerken wir hingegen keinen grundsätzlichen Unterschied, nicht einmal in der Qualität des Resultats – Vertreter beider Personengruppen haben sich schon getäuscht und das nicht selten!

Der bei SHARWOOD SMITH durchscheinende Gedanke, dass die individuelle Grammatikbildung ein wenig bewusstes Verfahren ist, ist auch WEISGERBER und HELBIG geläufig, allerdings mit etwas unterschiedlichem Zungenschlag. Zunächst WEISGERBER (1982: 102):

Spracherwerb und Sprachgebrauch des Einzelnen lassen sich erklären als Ergebnis grammatischer „Hypothesenbildungen“ oder Analogieverfahren, mit deren Hilfe ein Regelsystem für das sprachliche Verhalten angeeignet, ausgebaut und angewandt wird. Allerdings muß man sich davor hüten, unter einer solchen Hypothesenbildung Prozesse bewußter Reflexion zu verstehen, deren Ergebnisse vom Individuum formulierbar und abrufbar wären. Außerdem entsprechen solche „Individualgrammatiken“, wie die später zu behandelnden „fehlerhaften“ Abweichungen zeigen werden, längst nicht immer den geltenden grammatischen Normen und Konventionen.

Es mag ja durchaus sein, dass viele Individuen absolut nicht in der Lage wären, ihrem im Praktischen durchaus ansehnlichen Sprachkönnen einen adäquat-korrespondierenden Ausdruck des Sprachwissens hinzuzufügen, daraus allerdings den Umkehrschluss auf die Qualität des **könnenzentrierten** Denkens zu ziehen halten wir aus mehrerlei Gründen für gewagt bis nahezu unverschämt:

- Dass die Menschheit den Weg vom steinwerfenden, teilzeitweibeinigen Hominiden nahezu bis zur industriellen Revolution ohne allgemeine Schulpflicht und bis zum Motorflug und der drahtlosen Informationsübermittlung ohne konsolidierte Sprachwissenschaft gegangen ist und dass diese Entwicklung ohne Sprache als zentralen Motor undenkbar gewesen wäre, ist ein unbestreitbares historisches Faktum. Wie all diese Fortschritte im **Bewusstsein** möglich gewesen

sein sollen, wenn der Motor desselben ein völlig **unbewusst** gehandhabtes Medium gewesen wäre, ist uns gelinde gesagt, schleierhaft.

- Wenn man unter bewusster Sprachreflexion nur versteht, was in Sprachunterricht, einschlägigen Seminaren und Tagungen debattiert wird, dann hat WEISGERBER natürlich recht, allerdings ist dabei dann zweierlei zu bedenken: Erstens muss man zu dergleichen Veranstaltungen erst einmal geladen sein und zweitens gelten dort dann die jeweils eigenen Vorstellungen in formaler/terminologischer Hinsicht, was überhaupt die Kriterien einer solchen Reflexion erfüllt. Bei davon abweichenden Rationalisierungsversuchen wäre dann redlicherweise zumindest zu prüfen, inwieweit sie ungeachtet ihrer Form den Gegenstand als solchen erfassen.

- Der Hinweis auf mögliche Ungereimtheiten der „Individualgrammatiken“ reicht uns als Argument nicht aus. Auch einschlägig Gebildete haben schon einmal kräftig danebengegriffen, s.o.

HELBIG (1992b: 154) seinerseits geht gleich soweit, seine Berufsnotwendigkeit als Grammatiklehrer aus der gelegentlichen Kluft zwischen Korrektur und Individualgrammatikalisierung herzuleiten:

Es darf jedoch auch hier nicht verkannt werden, daß das habituelle Lernkonzept oft mit einem scheinbaren Anspruch auf Reduzierung der Grammatik ( oder gar auf einen Verzicht auf sie) auftritt, in Wirklichkeit aber die Grammatik nur anders präsentiert: nicht explizit, sondern implizit, nicht in Form von Regeln, sondern in Form von Patterns, von prototypischen Beispielsätzen ( die die Grammatik inkorporieren) – dabei besteht allerdings die Gefahr, daß der Lernende (da er immer eine subjektive Grammatik herausbildet) aus den Beispielsätzen selber Regeln extrahiert, die nicht adäquat sind und bei der Bildung anderer Beispielklassen zu Fehlbildungen führen.

Das klingt zunächst einmal vernünftig, allerdings ist hier der didaktische Imperativ HELBIGs, den er anderer Stelle im selben Artikel deutlich macht, u. E. zu sehr auf Misstrauen gegen alles Nichtakademische begründet. Siehe dazu HELBIG (1992b: 151):

So entstand die falsche Alternative „grammatische Regeln oder kommunikativer Fremdsprachenunterricht“, die deshalb falsch ist, weil Regeln objektiv selbst in der Sprache vorhanden sind, deshalb auch von den Linguisten – und zwar so genau und so vollständig wie möglich – abgebildet werden müssen und von den Sprechern – und zwar so genau und so vollständig wie möglich – beherrscht werden müssen:

Als eine Warnung zur Vorsicht in der Wertschätzung von zu interventionistischem Grammatikunterricht könnte man EICHLER nach GNUTZMANN/STARK (1982: 18) verstehen:

Da im Muttersprachenunterricht die Schüler bereits über eine „innere Grammatik“ verfügen, spielt hier – im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht – der Aufbau einer neuen oder erweiterten Sprachfähigkeit nur eine untergeordnete Rolle, da „der Grammatikunterricht nur wenig Auswirkungen auf die Verbesserung der *muttersprachlichen* Kompetenz hat“ (Eichler 1980:36).

Die Grundfrage HELBIGs, wieviel Grammatik der Mensch denn brauche, ist damit jedoch, wenigstens für HELBIG (1992b: 151) schon deshalb nicht beantwortet, weil er der vermeintlichen Mehrdeutigkeit des Begriffs „Grammatik“ wenigstens drei für ihn wesentliche Unterscheidungen entnimmt:

Die Beantwortung hängt wesentlich mit der Mehrdeutigkeit dessen zusammen, was als „Grammatik“ bezeichnet wird. Mindestens ist zu unterscheiden

- eine Grammatik A: das der Sprache selbst innewohnende Regelsystem, unabhängig von dessen Beschreibung durch die Linguisten und von dessen Beherrschung durch die Sprecher;
- eine Grammatik B: die Abbildung des der Sprache selbst inne wohnenden Regelsystems durch die Linguistik;
- eine Grammatik C: das dem Sprecher interiorisierte Regelsystem (seine „subjektive Grammatik“), auf Grund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht.

Dass es eine ontologisch von dem Phänomen Sprechen/Sprache getrennte Abbildung desselben durch die Linguistik (Grammatik B) gibt, ist unbestreitbar eine empirische Realität. Wie bereits angedeutet, will uns allerdings nicht ganz einleuchten, worin der generische Unterschied zwischen HELBIGs Typ B und C

eigentlich bestehen soll, den wir ungeachtet aller speziellen Ausformungen für einen graduellen halten.<sup>32</sup> Eine weitere Frage, die im Anschluss zu klären ist, ist wie das scheinbar selbstverständlich als objektiv unterstellte Sprachregelsystem (Typ A) mit B/C zusammenhängt, genauer, ob es ontologisch wie praktisch überhaupt sinnvoll ist, von solcher Objektivität auszugehen.

Wenn HELBIG(1992b: 151) im Verlauf seines bereits mehrfach zitierten Artikels die Grammatik-ja-oder-nein-Frage als Scheinfrage charakterisiert, so geben wir ihm im Grunde recht, vor allem was die Abtrennung der Methodenwahl von derselben anbetrifft:

Es kann also kein Zweifel daran bestehen, daß die Grammatik für jeden ( auch für den kommunikativen) FU unverzichtbar ist. Insofern ist die Frage nach dem Wert oder Unwert der Grammatik eine Scheinfrage, da jeder Sprecher über Grammatik verfügen muß und auch jeder Sprachunterricht Grammatik einschließen muß, gleichgültig wie dies geschieht (ob explizit durch Regeln oder implizit über Patterns oder prototypisches Sprachmaterial), wann die geschieht und wieviel davon nötig ist ( das sind bereits spezielle Fragen – z.T. psychologischer und didaktisch-methodischer Art -, die aber die Grundfrage „Pro oder Contra Grammatik“ nicht berühren).

Allerdings hätten wir das Offenhalten der Frage nach Qualität und Quantität von Interventionen gleich dem mutmaßlichen Doppelcharakter der Sprache als Referenzmedium (1) und sich selbst repräsentierendes Regelsystem (2) direkt entnommen.

Folgende Konstellationen in der realen Mitteilung wären denkbar:

a. Form und Information werden simultan erfasst

---

<sup>32</sup>Die mehr oder minder entwickelte Explikationsfähigkeit bezüglich sprachlicher Fakten beim gemeinen Sprecher und beim Linguisten ist u.E. der eben nur graduelle Unterschied in einem im Grunde gleichen Transformationsprozess: Im Rahmen ihrer (sich bei beiden darüber noch entwickelnden) Sprachkompetenz perzipieren und verarbeiten sie denkend/sortierend Sprachfakten in Richtung auf Regelmäßigkeiten –Gebrauchsrahmen und dergleichen. Welchem Weiterverwendungszweck diese Initialbewegung zugeführt wird, impliziert zweifelsohne divergierende Heuristiken und Denkprozesse s.o. bei SHARWOOD SMITH, das gilt aber auch bereits intradisziplinär, wie man dem Vergleich des letzteren mit HELBIG und WEISGERBER entnehmen könnte.

- b. Information wird erfasst, Form dagegen nicht oder unvollständig
- c. Weder Form noch Information werden erfasst
- d. Form wird erfasst, Information nicht<sup>33</sup> oder unvollständig

Je nach Konstellation ließen sich *ad hoc* Art und Grad der Intervention entscheiden.

Was wir den verschiedenen oben zitierten Autoren als gemeinsames Element entnehmen können, ist das Anerkennen der Individualgrammatisierung aus der Sprachperzeption selbst, allerdings auch eine recht grundsätzliche nicht unbedingt argumentativ überzeugende Abkehr von dieser Erkenntnislinie hin zu einer zwar hinsichtlich ihrer Anwendung unterschiedlich bewerteten, aber als einzig wissenschaftlich ernstgenommenen „akademischen“ Sprachbetrachtung.

An dieser Stelle trennt sich dann auch unser Weg von den übrigen und wir wollen im Folgenden versuchen, den Bedingungen einer Verwissenschaftlichkeit der allgemeinen Sprachbewegung auf die Spur zu kommen. Dazu ist diese selbst zunächst einmal näher über das oben erwähnte noch geteilte Terrain hinaus zu charakterisieren.

Ohne Anspruch, linguistische Paläontologie oder gar Metaphysik (etwa im Sinne CHOMSKYs) betreiben zu wollen, können wir annehmen, dass Sprache als wiederverwertbares Zeichensystem daraus entsteht, dass bestimmte (auch formbestimmte im morphosyntaktischen Sinne) phonologische (ursprünglich) aber auch - obzwar erheblich später - in allmählich wachsendem Maße zusätzlich graphische Zeichenketten von den an der Kommunikation Beteiligten als Repräsentanten eines bestimmten Inhalts angenommen werden. In der repetitiven wie kreativen Wiederverwendung, sei es von Einzelllexemen, Phraseologismen

---

<sup>33</sup>Einsichtigerweise ein marginaler Fall. Man kann sich zwar vorstellen, dass jemand ein Perfekt erkennt, aber nicht die Bedeutung des Vollverbs. Dass jemand jedoch die Aktantenstruktur eines Satzes perfekt identifizieren kann, ohne die leiseste Ahnung zu haben, wovon die Rede ist, scheint eher unwahrscheinlich.

oder freien, aber bestimmten reinzidenten morphosyntaktischen Prinzipien folgenden Markierungen, werden diese Repräsentanten als kollektiv anerkannte Darstellungsmittel für jeweils eingrenzbare inner- wie außersprachliche Bezüge konsolidiert.

Dass Sprache so in etwa entsteht, bzw. evolutioniert, bedeutet jedoch nicht, dass sie sich jedem Individuum jederzeit als solch offen konsensgesteuertes, evolutionierendes System darstellt. Gerade Neuankömmlingen – seien es nun heranwachsende Kleinkinder, Migranten oder L2-Kursbesucher - präsentiert sich eher ein geschlossenes Bild eines objektiven, weil von der Masse der kompetenten Sprecher relativ einheitlich gebrauchten, starren Mediums.<sup>34</sup> Möglicherweise ist dieses scheinbar statische Erscheinungsbild der Sprache ein Grund dafür, sie dementsprechend als quasi subjektäußerlichen eigenständigen internen Strukturgesetzen folgenden Kommunikationsapparat oder –mechanismus zu analysieren – Damit wäre dann allerdings der konventionelle Linguist in der Tat der gleichen Täuschung erlegen wie der „naive“ Sprachlehrling. Auf die multiplen Konsequenzen in den auf einer solchen Fehlannahme beruhenden Erkenntnisgewinnungsprozessen und didaktischen Rezepten werden wir im Verlauf der vorliegenden Arbeit zwangsläufig immer wieder stoßen. Die Notwendigkeit einer dynamischeren Betrachtungsweise etwa der Grammatik ist dabei einmal mehr nicht uns als ersten aufgefallen, Siehe dazu WEISGERBER (1982: 105):

Unabdingbar aber erscheint noch eine weitere Ausweitung des Grammatikbegriffs: der Übergang von einer statischen zu einer dynamischen Betrachtungsweise. Das objektivierend-fixierende Verfahren und der normative Anspruch der meisten Grammatiken [...] verleiten Betrachter und Benutzer leicht zu der Ansicht, in der Grammatik sei die formale (vielleicht auch die inhaltliche) Struktur einer Sprache so dargestellt, wie sie ist und bleibt bzw. wie sie sein und bleiben soll.

---

<sup>34</sup>In der Tat, man muss schon ein paar Jährchen in der deutschen Sprachgemeinschaft mitgemacht haben, um mitzukriegen, dass gewisse mißliebige Umstände erst als *ätzend* dann *aasend* und schließlich *krass* bis *megakrass* denotiert werden oder das Mutter definitiv keinen Apfelkuchen mehr *buk* sondern *backte*, wozu übrigens mittlerweile *eine Tasse heißer Kaffee* und nicht *heißen Kaffees* hervorragend *mundet* (auch dieses Verb ein Anachronismus!)

So richtig uns diese Einlassung WEISGERBERs erscheint, überrascht sie uns doch zugegebenermaßen, stellt er doch, wie wir weiter oben sehen konnten, den eigentlichen Subjekten dieser Dynamik, den sprechenden Individuen eher schlechte Noten aus: Unfähigkeit zur Rationalisierung der eigenen Sprachaktivität, individuelle Entfernung, von dem, was Sprache zu gegebener Zeit ausmacht, etc. Worauf will er eigentlich abzielen? Etwa dass Sprachentwicklung ein unbewusster aber neue Faktenlagen schaffender Prozess ist, dem die „bewusste“ Linguistik dann die jeweils aktualisierte Deskription nachzuliefern hat? Sollte damit dann bereits dem von WEISGERBER (1982: 105) für die Grammatik instrumentalisierten Konzept HUMBOLDTs Genüge getan sein?

[...]

Dann wird Grammatik zum grundlegenden Prinzip dieser Entwicklung oder – um einen Begriff WILHELM VON HUMBOLDTs aufzugreifen – zur „inneren Form“ einer Sprache, die nicht nur deren Struktur, sondern auch ihre Entwicklung, ihre Welthaltigkeit und ihre Zukunftschancen begründet und bestimmt.

Wir glauben im Gegensatz dazu, dass die Dynamik der sprechergesteuerten Sprachformierung und –reformierung omnipräsent im wörtlichsten Sinne ist und gerade deshalb als die eigentliche Basis jeder individuellen, aber auch wissenschaftlichen und didaktischen, Modellbildung ernst genommen werden sollte. Dazu sind einige Präzisierungen nötig, um zu verstehen, was diese Dynamik eigentlich ausmacht:

Ohne die wechselseitige Einigung der an einer Kommunikationslandschaft beteiligten Interlokutoren auf bestimmte Interpretationen „zur Sprache kommender“ Fakten ist Kommunikation nicht oder schwer vorstellbar. Zweifel an diesen gemeinsamen Interpretationen werden gelegentlich aber nicht zwingend selbst zu Komponenten des Kommunikationsprozesses: *Ich verstehe nicht, was du mit X sagen willst. – Für mich ist X aber etwas ganz anderes. – Könntest du mir mal sagen, mit welchem Begriff von X du hier eigentlich arbeitest?* – um nur ein paar übliche Sprachhülsen aus dem Bereich intellektualisierender Konversationen



anzuführen. Der Minimalkonsens, das Gleiche verstanden zu haben, auch wenn man anders darüber denkt, ist das, was Sprache zwischen mindestens zwei Interlokutoren erst zum tauglichen Kommunikationsmedium macht. Dieser Konsens wird **immer** adhoc aufs Neue hergestellt, sei es bei der Reaffirmierung bereits vorliegender Muster, sei es bei im COSERIUSchen Sinne systemkonformen Innovationen, oder bei norm- wie systeminkonformen aber gleichwohl verständlichen Wendungen. Das vorgestellte Konzept des omnipräsenten Adhoc-Konsenses hat u. E. den Vorteil gleichzeitig für die angesprochenen Beharrungstendenzen bezüglich bestimmter Ausdrucksformen ebenso wie für tragfähige Innovationen und auch mögliche Interimsfossilisierungen<sup>35</sup> eine gemeinsame Beschreibungsplattform abzugeben. Dass die **Durchsetzung** innovativer systemkonformer wie –inkonformer Ausdrucksweisen nicht allein in der Hand des sie generierenden Subjekts liegt, ist dabei bereits in der elementaren Kommunikationssituation des Dialogs angelegt und stellt selbst im Misserfolgsfall, auf welcher sozialen Stufenleiter auch immer, keinen Widerspruch zu ihren ontogenetischen Bedingungen dar.

Umgekehrt ist der Durchsetzungserfolg einer Form - und dieser wiederum sicher in Beziehung zu der sozialen Stufenleiter, auf der er sich einstellt - das einzig evaluierbare Kriterium für ihre „Funktionalität“. Das wird an späterer

---

<sup>35</sup>Auch wenn der Gedanke Sprach- und Integrationspuristen ein Gräuel sein mag, Interimssprachen mögen zwar zu einem großen Teil L1-motiviert sein, doch ist ihre Persistenz wohl eher Frucht einer Erfolgsgeschichte in kommunikativer Hinsicht als Ausdruck sublimierten Heimwehs. Da mag für viele in dieser sprachlichen Nische eingemietete Migranten in leicht abgewandelter Weise zutreffen, was WEISGERBER (1982: 120) eigentlich eher für muttersprachlichen Unterricht als Grundmotivation annimmt:

Verbesserungsinteresse setzt erst ein, wo Probleme in Sicht sind: Im muttersprachlichen Unterricht führt der Weg nicht von der Grammatik zur Sprache, sondern von der Sprache zur Grammatik. Das heißt: Am Anfang steht der zunächst weitgehend unreflektierte Erwerb und Gebrauch der Sprache. Reflexion setzt ein, wenn der Sprachgebrauch problematisch wird. [...] Indem die bisher als selbstverständlich vorausgesetzte und verfügbare Sprache fragwürdig wird, gewinnt der Schüler Einsichten in Zusammenhänge und Ordnungsstrukturen, nach denen er sich auch bisher schon, aber ohne dies zu wissen und zu merken, in seinem sprachlichen Handeln gerichtet hat.

Stelle, wenn „funktionalistische“ Beschreibungsansätze im Detail kritisch unter die Lupe genommen werden, noch präziser dargestellt, soll an dieser Stelle jedoch als Prämisse vorausgeschickt werden: „Funktional“ ist eine sprachliche Form nur in Bezug auf dass, was der Sprecher mit ihr zum Ausdruck bringen will, bzw. was sie dem Hörer zum Verständnis dieses Anliegens beiträgt. Manche auf Grund irgendwelcher morphologischen Auffälligkeiten sehr schnell als funktionale Einheiten in Bezug auf andere Komponenten oder das Satz-/Textganze definierte Phänomene werden sich unter diesem Blickwinkel in einem anderen Licht darstellen.

Was REHBEIN (1987: 125) als *Top-down*-Methodik für das Verstehen von Texten und ihrer Einzelkomponenten vorschlägt, wäre demnach auch analog für den Grammatikalisierungsprozess in der Sprachverbreitung (Dekodierung → Hypothesenbildung) denkbar:

Das Verstehen des Ganzen bedingt also das Verstehen einzelner Elemente des Textes bzw. wirkt als Hilfe beim Erschließen nichtverstandener Abschnitte. [...] Hat der Hörer für das Gehörte einen Gesamtzusammenhang internalisiert, so kann er sein Vorwissen auf die *einzelne* gehörte Äußerung anwenden, also sein Vorwissen aktivieren. Dies kann man sich dann wiederum als Bezug eines „type“ (im Wissen) auf das „token“ (des Gehörten vorstellen Auch die „Type“-„token“-Beziehung wird so erst durch das *Verstehen des Gesamtzusammenhanges* in Gang gesetzt.

Wie wir weiter oben skizziert haben, ist der Dreh- und Angelpunkt jeder in der Kommunikation wirksam werdenden referentiellen Aktion, Modifikation und Evolution des Sprechers wie der Sprache der beständig herzustellende Konsens, der in seinen Akzentuierungen und Gewichtungen natürlich in Abhängigkeit von Zusammensetzung und Zielsetzung der involvierten Kommunikationsgemeinschaft und dem individuellen wie sozialen Entwicklungsstand der Sprache selbst variiert.

Im Folgenden wollen wir modellhaft ein paar Grundkonstellationen vorstellen, die in hoffentlich nicht zu simplifizierender, schematischer Reinheit so etwas wie

ein abstraktes Grundfundament für Sprachgenese und – entwicklung darstellen sollen:

- Modell I: Sprachgenese

Interlokutoren: min. A/B noch keine Sprache vorhanden

a. Rudimentäre Bezeichnungen meist sinnlich wahrnehmbarer Gegenstände durch Reiteration jeweils bestimmter auf letztere bezogene Lautfolgen → Basislexikon (durch wie auch immer hergestellte beidseitige Akzeptanz konsolidiert)

Sprecher A	Sprecher B
Vorschlag 1: <i>Affe</i> (für vierhändiges Tier) →	Annahme: (z.B. Kopfnicken)
Annahme: (z.B. Nicken – Konsolidierung)	← Übernahme: <i>Affe</i> (für vierhändiges Tier)
Annahme: ( z.B. Kopfnicken)	←Vorschlag 2: <i>Tiger</i> (für gestreiftes Raubtier)
Übernahme: <i>Tiger</i> (für gestreiftes Raubtier)→	Annahme: (z.B. Nicken – Konsolidierung)

Etc.

b. Erste Verknüpfungen von Wörtern bilden rudimentäre Orationen: auf die gleiche Weise aus:

Sprecher A	Sprecher B
Vorschlag 1: <i>Affe Banane</i> (für Affe	Annahme: (Nicken)

macht etwas mit der Banane) →	
Annahme: (Nicken)	← Übernahme/Erweiterung: <i>Affe Banane fressen</i>
Übernahme/Anwendung: <i>Löwe Affe fressen</i> →	Übernahme/Ausbau: <i>Affe Banane fressen Löwe Affe fressen</i> (deutet auf sich) <i>Mogli fressen</i> (für und ich?)
Annahme/Verständnis: gibt B Kokosnuss	Geste oder Lautfolge für <i>Danke?</i>

Etc.

Hierzu sind noch einige Anmerkungen nötig:

- Die vorgestellte generische Sprachentwicklung erhebt selbstverständlich keinen Anspruch auf Historizität, weder in lexematischer noch in morphosyntaktischer Hinsicht. Dies gilt insbesondere für vermeintliche Wortformen (Substantiv, Verb, etc.). Obwohl wir glauben, dass Bezeichnungen von Gegenständen, Lebewesen und Handlungen mit hoher Wahrscheinlichkeit am Anfang der Evolutionskette stehen dürften, muss dies nicht im Sinne moderner Wortklassenbegriffe geschehen sein. Das gleiche gilt für vermeintliche schon grammatische Formen wie Infinitive (*fressen*), die streng genommen erst vom Standpunkt eines wie auch immer entwickelten Verbalsystems aus wirklich identifizierbar sind.

- Die Wahl moderner lexikalischer Mittel haben wir jedoch aus zwei Gründen getroffen: (1) Wegen der Anschaulichkeit des Übergangs von Einzelbenennung zu Benennungsverknüpfung noch vor jeder sichtbaren Grammatikalität in der Komposition. U. E. wird nämlich durch die bloße Nebeneinanderstellung von Lexemen wie *Affe* und *Banane* in gewisser Weise ein Handlungskontext präjudiziert, in dem beide in ebenfalls präjudizierbaren Rollen teilnehmen. Es mag zwar nicht mehr für alle Benennungen des unterstellten Archilexikons gelten, aber in der Regel ist schon sehr viel an erwartbarem Geschehen voraussehbar, wenn

zwei bestimmte „Aktanten“ aufeinandertreffen. D. h. im Grunde wären später noch hinzutretende lexematische Detaillierungen (*fressen*) wie morphosyntaktische Determinationen (z.B. Subjekt/Objektform und/oder syntaktische Abfolge) in Bezug auf die Basismitteilung redundante, also sekundäre Markierungen! Das wiederum würde bedeuten, dass die diesen - noch zu schaffenden - Markierungen unterstellten Funktionen bereits im **Bewusstsein** der Sprecher/Hörervorhanden wären, bevor sie in Form von Morphemen, Regeln, etc. ontologischen Status erhalten. Anders ausgedrückt: grammatisches Denken ginge grammatischem Formen voraus. Mit dieser Sichtweise könnte man die Sprachausbildung sowohl in kollektiv-systemischer als auch in individueller Hinsicht als **bewussten** Prozess beschreiben. Daraus folgt nun auch (2), dass sich natürliche Sprachen in so heterogener und wechselhafter Weise entwickeln (z.B. erst Ausbau, dann Rückbau der verschiedenen Flexionssysteme). Diese Entwicklungen folgen nämlich keinem abstrakten Mandat, sondern in der täglichen Verwendung empfundenen (Nicht-)Notwendigkeiten. Nur so ist die beständige Koexistenz von Regelmäßigkeiten und Unregelmäßigkeiten, von Synkretismen und Distinktionen im selben syntaktischen Umfeld überhaupt zu begreifen: Es sind die **Sprecher**, die glauben, den vorgedachten Mitteilungsfunktionen bestimmte Formen oder Anwendungsweisen (Stellung, etc.) nach ihrem Gutdünken mitgeben zu müssen oder auch nicht.<sup>36</sup> Dies gilt dann, um einmal aus der linguistischen Vorsteinzeit herauszukommen, auch für bestimmte Erscheinungen der Interimssprachen, die in ihrer scheinbar ungrammatischen Aneinanderreihung unflektierter Formen in der in der Regel - wenn auch mit Mühe - erkennbaren Mitteilung durchaus die verschiedenen Funktionen kommunizieren **wollen** und das, so es jemand versteht, auch tun, wenn auch nicht mit den in der Sprachgemeinschaft aktuell gültigen Realisierungsweisen.

---

<sup>36</sup>Das vorgestellte Tarzan/Jane-Modell der Sprachentstehung könnte suggeriert haben, dass Sprachen auf **allen** Ebenen zu immer mehr Komplexität hin evolutionieren. Ein Blick in die Geschichte der indogermanischen Sprachen zeigt, dass z.B. Verbalsysteme oder Nominalflexionssysteme in morphologischer und distributiver Hinsicht sich auch vereinfachen können. Kasusschwund, Schwund kompletter Konjugationsparadigmen usw.

c. Entdeckung und Versprachlichung erster (noch sinnlich) motivierter Abstraktionen (z. B. Einheit/Zweiheit/Vielheit – Vorzeitigkeit/Nachzeitigkeit – Ich/du/dritte - Qualifikatoren - etc.). Da es sich bereits um Abstraktionen handelt, ist ihre Versprachlichung nicht mehr zwingend und schon gleich nicht die Art wie das geschieht (Tempusform oder Zeitadverbiale usw.).

d. Sequentielle und/oder morphologische Markierungen werden als diskurspragmatische Zeichen eingeführt und tragen zum Ausbau des Kommunikationsmediums bei. Auch hierfür diktiert die außersprachliche Realität keine Notwendigkeit, ihr Erscheinen und Verschwinden hängt, wie schon erwähnt, ausschließlich von dem (kollektiven) Willen der Kommunikationsgemeinschaft ab, sich bestimmter Sprachmittel zu bedienen oder nicht (mehr). Mit anderen Worten: Ob der Ablativ in Zeiten des Internets noch einen Platz hat, liegt weder am Ablativ, noch am Internet, noch viel weniger an irgendeiner vermuteten (Nicht-)Beziehung zwischen beiden, sondern basiert auf der Ablehnung durch die verschiedenen Sprechergemeinschaften, die ihn irgendwann einmal - früher oder später - aus dem Kanon ihrer benutzten Sprachformen ausgesondert haben. Gegenüber **a.** und **b.** wird in **c.** und **d.** definitiv der sichere Boden der gegenständlichen, sinnlich unmittelbar wahrnehmbaren Welt zugunsten einer schon sprachlich strukturierten „Zwischenwelt“ verlassen, d.h. auf unser vorheriges Beispiel bezogen, dass eine Aussage wie: *\*Gestern Löwe **hat** gefressen Affen* dem Hörer allerhand nicht mehr sinnlich/gegenständlich Erfahrbares sowohl in lexematischer als auch morphologischer Hinsicht zumutet. (Die angesprochenen, sichtbaren Novitäten sind fettgedruckt - implizit ist natürlich auch *fressen* als Part.II-Endung nicht identisch mit der obigen Infinitivform.) Selbst wenn er viel auf einmal begriffen hat, wird er folgendem Regelverstoß bei kreativer Übernahme kaum auskommen: *\*Gestern Affe **hat** gefressen Bananen* – was zwar nach obigem Sprachstand grammatikalisch wie inhaltlich ein korrekter Satz wäre, aber nicht den in korrekter Analogie geforderten Akkusativ Singular wiedergibt. Es liegt auf der Hand, dass

hier die Vorschlag-Annahme-Übernahme-Konsolidierungsdynamik einen etwas komplexeren Verlauf nehmen muss, gerade weil es sich nicht um ein objektiv standardisiert-rationales Markierungsregelwerk handelt:

Sprecher A	Sprecher B	Sprecher B	Sprecher A/C	Sprecher B	Sprecher A/C
Vorschlag: Affen (Akk.sing.)	Annahme/ Übernahme	Imit.: Affen kreat. Ü.: Löwen kreat. Ü.: Bananen*	Bestätigung Bestätigung Korrektur: Banane	Imit.: Banane	Bestätigung

Man sieht, dass der Übermittlungsprozess innersprachlicher Fakten selbst bei vermeintlich einfachen morphologischen Gegebenheiten bereits im generischen Modell einen erheblich komplexeren Verlauf hat. Zumal dem kundigen Betrachter nicht entgangen sein dürfte, dass *Bananen* eigentlich nur im Akkusativ Singular falsch ist und im wirklichen Leben tatsächlich kein Affe von nur einer Banane satt wird. Stimmt also, was EICHINGER (1991b: 205) in speziellem Hinblick auf die deutsche Sprache zu bedenken gibt:

Zu fragen wird also sein, ob die grammatischen Mittel im Sinne einer vom Grice'schen Goodwill getragenen Kommunikation als Hilfen zur Strukturierung der Information genutzt werden. Diese Fragen seien zunächst im Hinblick auf die spezielle Realisierung von Zuordnungen gestellt, denen in gewissem Umfang universale Bedingungen zugrundeliegen, die aber im Deutschen ein deutliches Komplexitätsmerkmal tragen.

und an etwas früherer Stelle, gewissermaßen als vorweggenommene Kritik an der Rolle der Sprecher A/C unseres letzten Modells (EICHINGER, 1991b: 204):

Instruktionen sind nur dann etwas wert, wenn man ihnen mit hinreichender Genauigkeit entnehmen kann, was man auf sie hin zu tun hat. Auf die Systemebene bezogen sollte das heißen, daß Verständlichkeit davon lebt, daß die grammatischen Mittel die an der jeweiligen Stelle benötigte Genauigkeit der Interpretation erlauben. Problematisch sollten daher vor allem Fälle sein, wo viel Inhalt auf relativ wenig genaue Ausdrucksmittel verteilt wird, andererseits aber auch Fälle, wo eine zu große

Streckung der Information auf die explizitest möglichen sprachlichen Mittel von mangelnder Strukturierung zeugt.

Rekapitulieren wir noch einmal: Sprache ist nicht, wie vielfach angenommen oder zweckmäßig unterstellt, ein apriorisches, in sich geschlossenes, objektives Zeichensystem, sondern ein nach vielfältigen pragmatischen Überlegungen beständig von der Sprechergemeinschaft evolutioniertes Medium, dessen Schwankungen im jeweils normgerecht empfundenen Regel- und Formeninventar deutlich machen, dass seine speziellen Ausprägungen in keinem nachweislichen Abhängigkeitsverhältnis zu der äußeren Welt, auf die es referiert, stehen. Diese scheinbare gelebte Freiheit macht Sprache in Unterschied beispielsweise zum Kleinen Einmaleins zu einem etwas widerborstigen Erwerbsgegenstand für Neuankömmlinge (sei es durch Geburt, Zuzug oder Kursanmeldung). Die müssen sich nämlich *volens-nolens* mit den Resultaten zur Sprachnorm geronnener **fremder** pragmatischer und sonstiger Erwägungen abfinden, die gerade dadurch absolut nicht harmloser werden, dass ihnen gelegentlich etwas die Kohärenz eines rein rational bestimmten Kommunikationsmediums abgeht. Im Prinzip tut sich u.E. genau an dieser Stelle der didaktisch-pädagogische Abgrund zwischen lerner- und lehrerzentrierten Vermittlungsphilosophien auf. Letztere sind sich dabei darin einig, dass der Mensch von selbst nicht zur korrekten Sprache kommt, was mit Pattern-Drill oder insistenter Grammatikindoktrination zwar praktisch unterschiedlich, aber in dem zu Grunde liegenden Misstrauen gegenüber den eigenen Erkenntnisfähigkeiten des lernenden Subjekts durchaus ähnlich beantwortet wird.

Hören wir dazu ein paar Stimmen aus fachkundiger Ecke (APELTAUER, 1987: 15):

Gespräche (natürliche Kommunikation), wie sie zwischen Sprechern einer Sprache zu beobachten sind, überfordern Lerner einer Zweitsprache, die noch keinen hohen Sprachstand haben. Aus der Datenfülle kann aufgrund des Überangebots häufig nur wenig ausgefiltert werden, so daß ein „Sprachbad“ unter solchen Voraussetzungen meist relativ unwirksam bleibt.



Wird ein Gespräch jedoch unter Berücksichtigung der sprachlichen Fähigkeiten eines Lerners geführt (angepaßte natürliche Kommunikation), so kann dieser davon profitieren. Drei Formen lassen sich dabei unterscheiden:

- die Sprache, die Mütter, Erzieher und ältere Geschwister gebrauchen;
- die Sprache der Lehrer, die meist an formalen Kriterien orientiert ist;
- die Sprache der Erwachsenen, die ihre Sprache ihrem ausländischen Kommunikationspartner durch Vereinfachung anpassen.

Wir wissen ja nicht, an welche Gesprächssituationen der „natürlichen Kommunikation“ und welchen „noch nicht hohen Sprachstand“ APELTAUER hier vordergründig denkt, glauben allerdings nicht, dass jegliche nicht-themenspezialisierte Allgemeinsprache einen erwachsenen L2-Lerner mit gewissem Kontextvorwissen zum hypothesenunfähigen Zuschauer degradiert.

APELTAUER (1987: 23) selbst widerspricht sich übrigens, wenn er an anderer Stelle auf einen Vergleich von Lernern verschiedener Altersgruppen verweist. (Wir unterstellen jetzt einfach einmal, dass in Sachen „Kommunikationsnatürlichkeit“ mit zunehmendem Alter der Lerner immer „rücksichtsloser“ verfahren wurde.):

Vergleiche in formellen Situationen zwischen Erwachsenen, 10-14jährigen und 8jährigen ergaben eine deutliche Überlegenheit der Erwachsenen im morphologischen und syntaktischen Bereich. Erwachsene konnten auch schneller verstehen.

Die Hypothesenbildung scheint ja doch und gerade unter „verschärften“ Rezeptionsbedingungen ganz gut zu funktionieren.

Wir wollen uns aber trotzdem nicht umstandslos der Überzeugung HELBIGs (1992b: 153) anschließen, dass zum Hörverstehen noch mehr Grammatikkenntnisse nötig wären als zum Sprechen, da er u.E. den Auf-/Übernahmeprozess in Richtung auf einen **jedenfalls** vorzuschaltenden Grammtikunterricht splittet:

[...] Für die passive Kompetenz (des Hörers) sind jedoch mehr grammatische Kenntnisse erforderlich als für die aktive Kompetenz (des Sprechers), denn als

Sprecher kann sich der Mensch auf einfache Strukturen zurückziehen, als Hörer oder Rezipient aber kann er dies nicht, sondern ist er auch hochkomplizierten Strukturen ausgesetzt, müssen seine grammatischen Kenntnisse weit komplexer sein (wenn er etwa Texte in den modernen Medien – z.B. Presse, Rundfunk oder Fernsehen – oder wissenschaftliche bzw. belletristische Bücher voll aufnehmen will).

Mal abgesehen davon, dass dies jeder L2-Erfahrung widerspricht – jeder hat wohl weit eher sein erstes Buch in der Fremdsprache gelesen als seinen ersten simplen Essay in derselben verfasst – einmal mehr unterstreicht HELBIG, dass ihm funktional-semantische Zusammenhänge jenseits konkreter normsprachlich-morphosyntaktischer Gegebenheiten, wenn nicht unbekannt so doch offenkundig bedeutungslos scheinen. Zur Erinnerung: In unserem zweiten generischen Sprachbildungsmodell haben wir bereits geschlossen, dass protogrammatische Konzepte bereits vor ihrer wie auch immer gearteten Realisierung im Bewusstsein vorliegen müssen und dementsprechend zwar jedes neu aufgenommene Regelwissen, als **redundantes** Zeichen an seiner Stelle repräsentiert, zu mehr Klarheit beiträgt, damit aber auch über seinen unmittelbaren Einzugsbereich hinausgehende Textverständnisfenster öffnen hilft, ohne dass deren formal-grammatischen Besonderheiten ihrerseits bis ins Detail durchdrungen sein müssten.<sup>37</sup>

ALBRECHT/ZOCH (1990: 204) setzen auf die systematische Wiederholung, müssen allerdings im selben Artikel weiter unten eingestehen, dass ihnen Verifizierungen zu den Kriterien ihres Ansatzes so noch nicht vorliegen:

Die Effektivität der systematischen Wiederholung soll die Systematisierung von Kenntnissen (als eine besondere Form der Wiederholung ) einschließen.

Systematisieren heißt, Bekanntes und Neues nach behaltensfördernden Gesichtspunkten zu ordnen und zueinander in Beziehung zu setzen, das Material neu zu strukturieren und vielfältig miteinander zu verbinden. In der Praxis findet diese Art der Wiederholung nach unseren Beobachtungen noch nicht die nötige Beachtung. Das ist auch ein Grund für unsichere grammatische Kenntnisse und

---

<sup>37</sup>In eher auf Rezeptionsfähigkeit zielenden Unterrichtsfächern (z.B. Alemán para Filósofos) haben wir die Erfahrung gemacht, dass Studenten mit stark eingeschränktem Grammatikinventar durchaus in der Lage waren, auch relativ komplizierte Textstellen zu verstehen ← Kontextwissen!)

damit für unzulängliche Anwendungen in Hör-, Sprech-, Lese-, und Schreibhandlungen.

Indes, weiter unten:

Bei der Zusammenstellung der aktuellen Anforderungen an die Wiederholung ist uns deutlich geworden, daß zu bestimmten Positionen tiefergehende Untersuchungen notwendig sind. Unserer Meinung nach betrifft das besonders die Auswertung von Ergebnissen gedächtnispsychologischer und psycholinguistischer Forschungen, die uns Aufschlüsse über die Verarbeitung von grammatischen Wissensbeständen geben können, z.B. darüber, wie die Übertragung von Informationen über grammatische Erscheinungen vom Kurzzeit- in das Langzeitgedächtnis erfolgt.

Welchen Richtlinien sollte also ein Grammatikerwerbs- bzw. Vermittlungsprozess folgen, wenn er im Sinne von GNUTZMANN/STARK (1982: 19) sprachliche Autonomie zum Ziel hat:

Die Hauptzielsetzung des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts könnte man grundsätzlich folgendermaßen umreißen: erfolgreicher Grammatikunterricht soll einen Transfer des Gelernten zum eigenständigen sprachlichen Handeln bewirken.

Wenn Sprache, wie mehrfach angeklungen, kein apriorisches System, kein kohärent logisches Konstrukt, aber gleichwohl transparent für den Erwerber sein soll, kommen im Prinzip für die reproduktive Spracherschließung drei gedankliche Grundbewegungen in Frage: **Imitation – Analogieschluss – Differenzerkennntnis.**

Mit diesen drei Bewegungen füttert das spracherwerbende Subjekt sowohl sein Sprachwissen wie sein Sprachkönnen, ohne dass wir an dieser Stelle bereits zwingend entscheiden müssten, wie vernetzt oder autonom sich diese beiden Bereiche in Wirklichkeit zueinander verhalten. Je nachdem, wie zutreffend oder nicht zutreffend die eine oder andere dieser Bewegungen in einer konkreten sprachlichen Situation zur Anwendung kommt, fällt denn auch die äußere Einschätzung der Sprachqualitäten eines Individuums aus.

Die **Imitation**, d.h. die komplette Nachahmung eines vorgegebenen Wort-, Syntagmen- oder Satzmusters impliziert eigentlich im strengen Sinne keine Grammatikkenntnis, auch wenn das Resultat analytisch betrachtet ein grammatikalisches ist, setzt sie doch zur korrekten Realisierung keinerlei eigene grammatische Reflexion und schon gleich keinen Transfergedanken voraus. Die korrekte Anwendung kann nur an technischen Ursachen (fehlerhaftes Nachsprechen) oder semiopragmatischen Kriterien (Kontextuntauglichkeit) scheitern – Der Vermeidung von Letzterer hätte somit besonders bei Pattern-Drill-Methoden das Hauptaugenmerk zu gelten.

Im Unterschied dazu ist **Analogie** ein deduktiv erkennendes und induktiv anwendendes Verfahren, das einen grammatikalisierenden Denkprozess (richtig oder falsch) in jedem Fall einschließt.

Analogie ist, wenn wir so wollen, der eigentliche Motor der individuellen Grammatikalisierung, weil sie als einzige der angesprochenen Bewegungen einem über das Einzelphänomen hinausgehenden Generalisierungsanspruch (→ Regel) folgt.

Ohne das Korrektiv des **Differenzwissens** würde die Analogisierungsbewegung gegenüber der normidiomatischen Realität allerdings komplett ins Kraut schießen, wie nicht nur HELBIG und WEISGERBER (s.o.) zu Recht befürchten. Es ist wieder einmal der Arbitrarität im inneren Aufbau natürlicher Sprachen geschuldet, dass von außen schwer erklärliche bzw. erfassbare Formen nur durch - wie wir meinen - explizite *on-dit*-Hinweise gebrauchssicher erworben werden können. Wiewohl es nicht gänzlich auszuschließen ist, dass ein Lerner von selbst darauf kommt, dass zwar aus *mandar* im Indefinido *mandó* folgt, aus *andar* aber nicht *andó* sondern *anduvo*, bedarf diese Korrektur in der Regel einer Intervention von bereits in Kenntnis des Phänomens stehenden Sprechern, die dann auf Grund der nicht analogen Singularität - wie erwähnt - mehr oder minder explizit zu erfolgen hat. Darum

können wir spätestens an dieser Stelle eigentlich KRASHEN, hier nach TSCHIRNER (1995: 4), nicht mehr folgen, wenn er den Graben zwischen Grammatikwissen und –erwerb derartig vertieft:

*Krashens Fünf-Hypothesen-Modell*

Krashens Modell zum Zweitsprachenerwerb beruht auf fünf Hypothesen:

1. der Hypothese, daß es einen Unterschied gibt zwischen Grammatikerwerb und Grammatiklernen
2. der Hypothese, daß Grammatikerwerb nur dann stattfindet, wenn die Sprache zu kommunikativen Zwecken verwendet wird.
3. der Hypothese, daß bewußt gelerntes, abstraktes grammatisches Wissen nur sekundär, als Monitor, verwendet werden kann, und nicht primär zur Initiierung einer Sprachhandlung
4. der Hypothese, daß es beim Grammatikerwerb natürliche Erwerbssequenzen gibt, die sich extern nicht oder nur schwer beeinflussen lassen
5. der Hypothese, daß Grammatikerwerb am besten in einer affektiv positiven, d.h. in einer „freundlichen, aufgeräumten, menschlichen Unterrichtsatmosphäre“ (Bleyhl 1989: 182) stattfindet.

Speziell die dritte Hypothese scheint uns für die beschriebenen Phänomene zweifelhaft. Der Monitor wäre hier ja gerade **vor** der Sprachhandlung gefragt. Auch die später noch genauer zu analysierende Differenz zwischen „prozeduralem“ und „deklarativem“ Wissen scheint zumindest im Bereich der Ausnahmen partiell außer Kraft gesetzt.

TSCHIRNER (1995: 4), der hier erneut die *ex-post*-Rolle des Monitors in Krashens *Natural Approach* hervorhebt, täuscht sich u.E. wenigstens an dieser Stelle:

Nach Krashen gibt es keinen direkten Zusammenhang zwischen Grammatikwissen und Grammtikerwerb, d.h. angelemtes Grammatikwissen hat keinen direkten Einfluß auf den Grammatikerwerb. Manche Menschen können allerdings ihr Grammatikwissen verwenden, um ihre sprachliche Produktion auf sprachliche Korrektheit zu überprüfen – besonders in der schriftlichen Produktion – und gegebenenfalls zu verbessern.

In der individuellen Evolution des Muttersprachenlernalers fällt diese „Wissensintervention“ in etwa mit der Eingliederung in offizielle, obligatorische Bildungsprogramme und mit der relativen „Ernstnahme“ als

Kommunikationspartner durch die übrige Sprachgemeinschaft zusammen (geschulte und ungeschulte „Lehrer“!) Modellhaft ließe sich folgendes Evolutionsschema skizzieren:<sup>38</sup>

	→	korrekt →	Weiterverwend ung	Fusion: Analogie + + Imitation'
Imitation →	Analogie			↑
	→	inkorrekt →	Korrektion →	Imitation ,

Etc.

Dazu ist mehrerlei anzumerken:

- Analogisierungen können aus verschiedenen Gründen fehlerhaft sein.

(1) Sie erfassen eine im Prinzip richtige Regel, z.B. das Konjugationsmuster der Verben auf *-er*, um in der Nähe des Fußnotenbeispiels zu bleiben, treffen aber auf ein unregelmäßiges Verb (*romper, poner*). Wenn wir einmal davon ausgehen, dass etymologisch-diachronische Legenden diesen Phänomenen zwar eine gewisse Logik anheimstellen, aber ohne ein komplexes diesbezügliches Vorwissen seitens des Lerners kaum unterrichtstauglich sind, bleibt nur der dogmatische *on-dit*-Zugang zu den nicht-analogen Formen. Sie müssen als Wissensinformationen dem übrigen Sprachkenntnisapparat inkorporiert werden. Das heißt aber dann auch, dass im Bereich des Sprachkönnens notwendigerweise ebenfalls – und seien es nur diese – Sprachwissensmomente wirksam sind. Für das Beispiel *romper* entsteht eine zusätzliche Komplikation, weil seine Komposita nicht der ansonsten üblichen Regel folgen, dass das unregelmäßige Partizip des Stammverbs auch im Kompositum zur Anwendung kommt (vgl. *roto* →

<sup>38</sup>Wir unterscheiden an dieser Stelle deutlich zwischen Primärimitationen, die auch in frühkindlicher Sprache die richtige Wiedergabe unregelmäßiger Formen realisieren können (*El juguete está roto*) und Sekundärimitationen als Korrekturkonsequenz einer vorausgehenden fehlerhaften Analogiebildung (*vendido* → *rompido*\* → *roto*), weil wir erst an dieser Stelle einen Monitorisierungsprozess im eigentlichen Sinne unterstellen können.

*corrompido* vs. *puesto* → *dispuesto*). Auch hier ist der Ausgangspunkt für spätere Automatisierung in einem Wissensbeitrag zu sehen.

(2) Analogien können aber auch zu kurz greifen und darüber fehlerhaft werden: z.B. könnte für das Indefinido geschlossen werden, dass aus *hablar* → *hablamos* und *vivir* → *vivimos* konsequenterweise *comprender* → *comprendemos*\* folgen würde (etwa auf Basis einer Regel die Synkretismus der 1.Pers.Pl für Presente und Indefinido annimmt). Die darauf erfolgende Korrektur hätte eine modifizierte **Regel'** zur Folge, weil Morphem *-imos* für alle regulären Verben auf *-er* gilt.

Wir sehen also, dass im Sprachgedächtnis, selbst wenn wir es als reinen Anwendungsoperator betrachten wollen unvermeidlich **Wissensinput** eingeschrieben wird, dies gilt u.E. auch dann noch, wenn ein besonders scharfsinniger Lerner diese Besonderheiten selbst aus dem Korpus ihm vorgestellter Sprache extrahiert.

Wie dieses abrufbare Gedächtnis genau strukturiert ist, können wir nur spekulativ beantworten. HIEBER (1992: 195) nimmt nach PAIVIO an, dass sogenannte **Imagene** und **Logogene** mit gewisser Überlegenheit der ersteren dabei wirksam sind:

Paivio geht davon aus, daß wir zwei grundlegend verschiedene Gedächtnisspuren haben, um Information „gedächtnisadäquat“ für das Langzeitgedächtnis aufzubereiten. Einerseits sog. **I m a g e n e**, gemeint sind imaginale Gedächtnisbilder, mit denen wir die Erinnerung an Personen, Szenen, Orte, Landschaften usw. speichern – bildhaft, komprimiert und nicht-sprachlich. Es sind Vorstellungen, etwa wie Bilder, die uns beim Träumen durch den Kopf gehen, ausgelöst durch nonverbale Reize. Andererseits sog. **L o g o g e n e**, verbale Gedächtnisbilder, d.h. eine Gedächtnisspur, die Sprachmaterial verarbeitet. Interessant ist nun, daß Untersuchungen immer wieder die Interdependenz der beiden Verarbeitungssysteme gezeigt haben, aber auch eine gewisse Überlegenheit der imaginalen Verarbeitung gegenüber der verbalen Repräsentation.

Daraus entwickelt er seinen Begriff des Grammatikfensters, als einer Art innerer Visualisierung (Über den heuristischen Wert von Visualisierung besteht eigentlich seit COMENIUS' *Orbis Pictus* über die Erfindung der Schultafel bis zur PowerPoint-Präsentation in Fachkreisen kein Zweifel, ebensowenig wohl darüber, dass dieser äußeren graphischen Repräsentation ein inneres Pendant entsprechen mag.) Dazu weiter HIEBER (1992: 195):

Grammatikfenster könnten eine Art Foto sein, Gedächtnisfotos, die den Lerner anregen, ein grammatisches Phänomen in ein Gedächtnisbild – vergleichbar einem Gemälde – umzusetzen, das leicht erinnerbar und abrufbar ist. Grammatikfenster ergeben in ihrer Summe eine Art Grammatik-Album (auch die nur ein bildhafter Arbeitsbegriff). Sie wären also die sichtbare, in eine gedächtnisadäquate Form gebrachte Seite der Information, wie sie im Unterrichtsmaterial präsentiert wird. Gedächtnisbilder dagegen sind die unsichtbare Seite, nämlich die Form der Information, wie sie im Gedächtnis des Lerners abrufbar ist.

Allerdings entdeckt HIEBER (1992: 199) auch, dass gerade den am meisten „geronnenen“ Formen expliziter Grammatik, den Termini eine durchaus bedeutsame Rolle für Spurensuche im Gedächtnis zukommt:

3) Wiederentdeckung des Nutzens der Grammatik-Terminologie (die in den Zeiten eines kommunikativ-pragmalinguistisch orientierten Sprachunterrichts gern vernachlässigt wurde). Sie liefert Adressen für die Spurensuche des Gedächtnisses, wichtige Begrifflichkeit in kompakter Form, hat einen „ordnenden und strukturierenden Wert“ und macht fähig zur „Versprachlichung von Sprachwissen. Gefordert ist natürlich – wie übrigens auch bei visuell-bildlichen oder mnemotechnischen Hilfen – eine breite Akzeptanz, d.h. möglichst geringe Verstehensschwierigkeiten für Lehrer und Lerner aus anderen Lehr- und Lerntraditionen.

- Analogisierung ist zweifellos der entscheidende Motor der Universalisierung von Sprachkenntnissen, d.h. ihrer im Prinzip schrankenlosen kommunikativen Anwendung, er ist aber nicht hinreichend. Dies ist jedoch nicht der individuell verschieden ausgestatteten Denkfähigkeit als solcher geschuldet, sondern liegt an der Arbitrarität mit der eine natürliche Sprache gebildet und evolutioniert wird – wir wählen hier absichtsvoll die Passivform, denn alles ist, wie erwähnt, das Werk der Sprecher bzw. Sprechergemeinschaft. Umgekehrt gäbe es natürlich kein Phänomen, das nicht früher oder später auch von selbst erkannt und erfolgreich im



Gebrauch recycled werden könnte. Didaktisch-pädagogische Interventionen haben daher ihre eigentliche Grundrechtfertigung u.E. in erster Linie als Katalysatoren in dem Sinne, dass sie lerner- wie gegenstandsmotivierte *Trial-and-Error*-Ketten abkürzen helfen. Am Beitrag zu dieser Leistung sind sie dann letzten Endes auch zu messen. Das soll nun nicht heißen, dass grammatiktheoretische Überlegungen immer gleich nach ihrer **direkten** Unterrichtstauglichkeit befragt werden müssen. (Dieser Maximalanspruch beflügelt in erster Linie die innerdidaktischen Grabenkriege, die wir im III. Hauptteil eingehender diskutieren werden.) Eine korrekte wissenschaftliche Sprachanalyse kann durchaus als Hintergrundwissen für zweckmäßige Vermittlungsarbeit dienen. Das wird von verschiedenen Forschern ähnlich beurteilt. Dazu zunächst HELBIG (1992b: 152):

Weder dürfen linguistische Erkenntnisse direkt und unvermittelt in den FU übernommen werden, noch kommt der FU ohne Sprachwissenschaft aus (weil didaktische Grammatiken zwar anderen Gesetzen als linguistische Grammatiken folgen, ihnen gegenüber aber nicht völlig autonom sind).

Diese für HELBIGsche Verhältnisse ungewöhnliche Bescheidenheit in Sachen „Was leistet die Linguistik für den Fremdsprachenunterricht?“ (bloße Hintergrundtätigkeit?) konterkariert er selbst unmittelbar an anderer Stelle (HELBIG, 1992b: 154):

Wohl aber bedeutet dies, daß der FU ein vollständigeres und expliziteres Regelwerk verlangt. Die ihm zugrunde liegende „Außenperspektive“ auf die Sprache bedingt nicht nur den höheren Grad an Expliztheit der Regeln, sondern auch vieles eher auf als aus der „Binnenperspektive“: Dies ist im übrigen ein Grund dafür, warum viele neue Einsichten und Entdeckungen im Bereich der deutschen Sprache nicht von deutschen sondern von ausländischen Germanisten stammen. Deutlich und allgemein gesagt: Für den FU braucht man nicht weniger, sondern mehr Grammatik als für den Muttersprachenunterricht...

Im Sinne der oben angesprochenen Katalysatorfunktion würden wir sofort zustimmen, dass mehr explizit-intervenierende Tätigkeit des Lehrenden wünschenswert wäre, warum allerdings eine Fremdsprachengrammatik „dicker“

sein sollte als eine muttersprachliche, leuchtet uns deshalb noch lange nicht ein.<sup>39</sup> Regeln sind Regeln und Ausnahmen sind Ausnahmen, das gilt für L1- wie L2-Lerner/Sprecher gleichermaßen. Regeln sind aus der realisierten Sprache heraus analogiezugänglich, Ausnahmen nicht. Dass man im FU möglicherweise lehrerseits die eine oder andere Analogie von sich aus antizipiert, heißt nicht, dass sich vom L2-Standpunkt aus der Regelkodex überhaupt vergrößert.

Ein klares Bekenntnis zur Linguistik als Hintergrundwissenschaft, aber auch eine ebenso klare Ausgrenzung derselben aus dem instrumentellen FU legen GNUTZMANN/STARK (1982: 17) ab:

Wiederum geht es um die Erklärung und Korrektur grammatischer, durch L1-Interferenzen bedingte, Fehlleistungen, die vom Schüler selbst mit Unterstützung des Lehrers analysiert und verallgemeinert werden können. Wiederum kommt es aber auch darauf an, daß der Lehrer erst einmal selbst imstande ist, die Strukturen zu analysieren und einen Abstraktionsprozeß einzuleiten. [...]

Die angeführten Beispiele zeigen, wie eng Ausbildung an der Hochschule und Grammatikunterricht an der Schule zusammenhängen, und daß Qualität und Art des Grammatikunterrichts an der Schule direkt von der Qualität und Art der an der Universität angebotenen Linguistik bestimmt werden. Somit können unsere vorangehenden Ausführungen als Plädoyer für *mehr Linguistik in der Lehrerausbildung und weniger Linguistik in der Schule* verstanden werden. Erweiterung des linguistischen Anteils im Studium bedeutet in diesem Sinne ein Vertrautwerden mit Arbeitsweisen und Argumentationsformen der Linguistik auf der Grundlage konkreter sprachlicher Daten.

Allerdings sind die eben zitierten Autoren an anderer Stelle durchaus kritisch was die - und sei es nur hintergründige - Beitragsleistung gewisser linguistischer Ansätze angeht (GNUTZMANN/STARK, 1982: 13):

Wie ein Grammatikmodell, das ausgeht vom „idealen Sprecher-Hörer in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft“ zur Gesprächsgemeinschaft erziehen soll ist vor dem Hintergrund des heutigen Diskussionsstandes kaum noch zu verstehen. Die Erklärung für eine derartige Wirkung der generativen Grammatik ist denn wohl auch nicht in der Linguistik oder Sprachdidaktik selbst zu suchen, sondern wird eher in der wissenschaftssoziologischen Situation dieser Disziplinen zu finden sein. Man könnte diese Situation durch das zwar stark ausgeprägte, aber letzten Endes zum

---

<sup>39</sup>Ein schlichter Blick ins Bibliotheksregal überzeugt uns schnell davon, dass die wahren Größenverhältnisse nicht dem HELBIGschen Postulat folgen, was übrigens selbst für die von ihm mitsignierten Werke gilt!

Scheitern verurteilte Bemühen charakterisieren, (gesellschafts)kritische Theorie und ein von gesellschaftlichen Bezügen gelöstes Grammatikmodell zu verbinden.

Auch MINDT (1982: 33) stellt dem Generativismus ein Untauglichkeitszeugnis für den FU aus, allerdings auf Grund einer im nächsten Kapitel noch näher zu beleuchtenden von uns für nicht ganz zutreffenden Skepsis über den Wert universalistischen Denkens in Hinblick auf den FU:

Die generative Transformationsgrammatik zielte dagegen vorrangig auf die Entdeckung sprachlicher Universalien, ein Erkenntnisziel, das dem Fremdsprachenunterricht fast entgegengesetzt ist, da es hier darum geht die Spezifika von Einzelsprachen gezielt zu beschreiben.

An etwas früherer Stelle im selben Artikel beschreibt er in generischer Weise, wie üblicherweise der Transfer linguistischer Einsichten in Richtung FU vonstatten geht (MINDT, 1982: 31)

Das häufigste Verfahren der Nutzung linguistischer Einsichten für den Fremdsprachenunterricht besteht darin, aus einer vorliegenden linguistischen Deskription (LD) der Zielsprache eine Grammatik für den Fremdsprachenunterricht (GrFU) abzuleiten. Dieses Verfahren, das in der Form (1) dargestellt ist, nenne ich Applikationsmodell.

(1)

$\boxed{\text{LD}} \quad \rightarrow \quad \boxed{\text{GrFU}}$

Im weiteren Verlauf desselben Artikels modifiziert bzw. differenziert er dieses Modell noch, kommt aber gleichwohl zu dem Schluss, dass der Applikationsgedanke wohl letztlich nicht zielweisend sein kann (Vgl. MINDT, 1982: 32ss.).

Den vorgenannten Überlegungen ist samt und sonders zu entnehmen, dass wohl ein Verhältnis zwischen Linguistik und FU bestehe oder zu bestehen habe, dass dieses aber aus den verschiedensten Gründen „kompliziert“ sei. Im folgenden

Kapitel werden wir der Frage auf den Grund gehen, inwiefern es an den bestehenden linguistischen Ansätzen selbst liegen mag, dass sich ihre wie auch immer geplante Operationalisierung für Vermittlungsprozesse (aber auch autodidaktische Spracherwerbsprozesse) so schwierig, unmöglich oder gar kontraproduktiv erweist.

#### **I.4 Zum Verhältnis von Inhärenter Grammatik und den verschiedenen akademischen Grammatikansätzen – Acerca de la Relación entre Gramática Inherente y Planteamientos Académicos**

Wenn es stimmt, wie LEWANDOWSKI annimmt, dass die bestehenden “akademischen” Grammatiken oder Schulgrammatiken als Versuch zu werten sind, sich der inhärenten Grammatik der Sprecher(gemeinschaft) anzunähern, ist es naheliegend zu prüfen, inwieweit sie diesem Ideal gerecht werden. Im vorangegangenen Kapitel haben wir den Versuch unternommen, skizzenhaft darzustellen, wie man sich diese inhärente Grammatik (oder auch Monitor) in etwa vorstellen könnte, wie sie funktioniert und welchen Stellenwert sie sowohl für Sprecher und Sprecherkollektiv als auch für die Sprachentwicklung besitzt. Gleichzeitig wurde aber auch an Hand zitierter Autoren wie HELBIG, WEISGERBER, MINDT, KRASHEN u.a. deutlich, dass gewissermaßen eine unüberbrückbare Barriere zwischen individueller (soll wohl heißen: nicht von geschultem Personal überwachter) Grammatikalisierung und linguistisch und/oder didaktisch motivierter Grammatikographie aus den verschiedensten Gründen aufgerichtet bzw. postuliert wird. Irgendwie scheinen beide Seiten nicht recht zueinander zu passen oder zu finden. Dies kann u.E. eigentlich nur zwei Gründe haben: Erstens, die von linguistischer wie teilweise didaktischer Seite behauptete Dichotomie **unbewusst** vs. **bewusst** trifft zu, dann wäre von zwei völlig zueinander indifferenten und voneinander komplett unabhängigen Herangehensweisen bzw. (Er)kenntnisinteressen an Sprache auszugehen. In dieser Unterschiedlichkeit läge dann auch die praktische Unvereinbarkeit, respektive Nutzlosigkeit, der einen für die andere Seite begründet. (Wenigstens „missionarische“ Grammatiker im Stile HELBIGs wollten das wohl indes auch nicht so einfach auf sich sitzen lassen.!) Wir haben allerdings im vorausgehenden Kapitel im Rahmen unserer eigenen Modellskizzierung bereits darauf hingewiesen, dass auf Grund der Eigenart „natürlich“ evolutionierter Sprachen Erwerbsprozesse grundsätzlich nicht von Wissensanteilen frei sein können, ob diese nun selbst entdeckt oder – wie wohl mehrheitlich der Fall – explizit an den

Lerner herangetragen werden. Wir haben fernerhin vermutet, dass der Transformationsprozess von beobachtbarem Sprachfaktum zur Hypothese bezüglich seiner (Nicht-)Regelhaftigkeit trotz unterschiedlicher Endausprägungen beim „allgemeinen Sprecher/Lerner gar nicht grundsätzlich anders prozessieren kann als beim linguistischen Forscher. Wenn wir also die behauptete Dichotomie bewusst/unbewusst in der Form gar nicht aufrecht erhalten können, käme als zweiter Grund der Nichttransformierbarkeit eigentlich nur noch in Frage, dass es mit der Adäquation der Theorien an die Sprachfakten möglicherweise nicht so weit her ist. Anders ausgedrückt: Es wäre, wie schon an anderer Stelle erwähnt, zu überprüfen, ob die in den jeweiligen Modellen zu Grunde gelegten Abstraktionen von der empirischen Realität und die daraus abgeleiteten Theorien schlüssig und zutreffend sind.

(1) Nach dem von uns abgeleiteten Sprachentwicklungs-/vermittlungsmodell wäre dann zu fragen, ob die verschiedenen theoretische Ansätze sich wenigstens im erkenntnisleitenden Ausgangspunkt an den vermeintlich tatsächlichen Sprachproduktionsprozessen orientieren. Daraus würde dann geradezu naturwüchsig ein Befund über ihre prinzipielle Operationalisierbarkeit resultieren.

(2) Ein ebenfalls bereits erwähnter Gedanke, der sich auch hier wieder an den Anfang der Untersuchung stellt, ist der nach der „Objektivität“ der Sprache im Sinne im Sinne einer außerindividuellen Technik, derer sich die Sprecher bedienen, indem sie sich den ihr eigenen Struktur- und Funktionalitätskriterien, bzw. dem entsprechenden Zusammenwirken mutmaßlicher Partialtechniken unterwerfen. Man vergleiche hierzu das „versöhnende“ Apodikt ABRAHAMs (1992: 9-10):

Kurzum: jeder Hinweis darauf, daß etwa über das so wichtig gewordene Projektionsprinzip Chomskys oder den Lexikonanteil in der Verbgrammatik Haiders (1983a, b) Valenzeigenschaften auch in der generativen Syntax entdeckt und Prominenz erlangen würden, geht grundsätzlich daran vorbei, daß mit der Registrierung von Valenzeigenschaften bei Verben, Adjektiven und einigen Nomina Anforderungen an eine grammatische Beschreibung noch nicht im entferntesten erfüllt sind. Diese Feststellung gilt - bei aller Bescheidenheit, die wir im

rasanten Verlauf der grammatiktheoretischen Überlegungen der letzten 20 Jahre lernen mußten – unabhängig vom Paradigmendenken, also der Perspektive dazu, ob etwa die Semantik, Syntax oder Pragmatik grundlegend für eine Grammatiktheorie zu sein hätte. Denn quer durch solche Schulen und die angrenzenden Disziplinen hinweg besteht Einmütigkeit darüber, daß eine satzerzeugende Grammatik über einen lexemspeichernden Lexikonteil und eine generalisierende, strukturell oder funktional aufgebaute Syntax- (oder Semantik-) Komponente verfügen muß.

Der Umstand, dass laut ABRAHAM alle Deskriptionsansätze dieses eigentlich sehr traditionelle Erklärungsmuster *Sprache = Lexikon + Grammatik* durch alle Modernisierungen und weiterführenden Debatten hindurch unerschütterlich beibehalten, weist u.E. schon eine entscheidende Spur, warum sich Sprechwirklichkeit und Sprachdeskription aber auch Präskription so unvereinbar zueinander verhalten.<sup>40</sup> Betrachten wir im Folgenden einige der grundsätzlichen Grammatikansätze im Sinne der LEWANDOSKI-Definitionen 1-3, sofern sie für den Bereich Sprachbildung in irgendeinem – behaupteten, tatsächlichen oder wenigstens mutmaßlichen – Verhältnis zu Sprachbildung allgemein (auch L1) und Fremdsprachenbildung im besonderen stehen:

(a) Normative Grammatik

Unter diesem Sammelbegriff wollen wir alle Grammatiktypen präskriptiven Charakters verstehen, d.h. solche, die den Anspruch haben, korrigierend auf den Sprachgebrauch ihrer potentiellen Benutzer einzuwirken. Zu dieser Gruppe gehören muttersprachliche Referenzgrammatiken (z.B. DUDEN-Grammatik für Deutsch), ebenfalls muttersprachliche Schulgrammatiken und natürlich - für unseren Forschungszweck am bedeutsamsten – Lerngrammatiken für den Fremdsprachenunterricht.

---

<sup>40</sup>Wenn wir uns an dieser Stelle auf ein *Statement* aus dem Jahr 1992 als „modern“ beziehen, klingt das zunächst scheinbar überholt, allerdings werden wir im Laufe der vorliegenden Arbeit noch auf neuere Ansätze stoßen, für die im Grunde immer noch die gleichen Annahmen gelten [z.B. BALZER (1999), GALLMANN (1996) u.a.]

Im Resultat sind normative Grammatiken - zumindest im Bereich L1 - wohl der inhärenten Grammatik am ähnlichsten, da sie gewissermaßen auf synchron system- vor allem aber **normkonforme** Auswahl der Sprachmittel unmittelbar abzielt, was letztlich dem abgeschlossenen Prozess inhärenter Grammatikalisierung idealtypisch zu entsprechen scheint. Sie unterscheidet sich jedoch für den mit ihr konfrontierten Sprecher/Lerner fundamental darin, dass sie ihm quasi als **vorgedachtes**, geschlossenes System gegenübertritt, ihn also damit *a priori* in seinen Kommunikationsabsichten reglementiert und damit gegebenenfalls auch beschränkt und einschüchtert. Neben diesem direkten, wenig wünschbaren, lernpsychologischen Effekt einer *Friss-oder-stirb*-Präskription birgt ein solches „apodiktisches“ Rezeptbuch aber auch noch ein theoretisches Problem von erheblicher Tragweite in sich:

Die Tatsache, dass (so wollen wir erst einmal unterstellen) die sprachlichen Einzelphänomene richtig – im Sinne kontextabhängiger, normenkonformer Anwendung - dargestellt sind, muss noch nicht notwendigerweise bedeuten, dass Anordnung und Klassifizierung derselben ebenfalls richtig sind.<sup>41</sup> Auf die Vermittlungs-/Erwerbssituation zurückprojiziert bedeutet das: Man kann zwar auch mit falschen Annahmen zu brauchbaren Ergebnissen gelangen, als allgemeiner „Gebrauchsalgorithmus“ müssen sie deshalb aber noch lange nicht taugen.<sup>42</sup>

Sowohl REIN als auch ENGEL scheinen dieses Problem grundsätzlich zu ahnen, beziehen es aber offensichtlich eher auf die Transformationsproblematik die wissenschaftliche (hier: kontrastive) Grammatikansätze beim Versuch ihrer „Didaktisierung“ aufwerfen. Zunächst REIN (1983: 92):

---

<sup>41</sup>Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden wir vor allem im Bereich der deutschen „Adjektivdeklinaton“ unsere Zweifel an der konventionell-normativen Bestimmung dieses Phänomens ausführen, die trotz richtiger Darstellung der morphologischen Phänomene zu einer wenigstens für bestimmte L2-Gruppen irreführenden Theoriebildung (a) und konsequenterweise fehlerhaften Praxis (b) fast zwangsläufig führen muss.

<sup>42</sup>Wie schon Erich Kästner sagte: „Irrtümer haben ihren Wert – Jedoch nur hie und da: Nicht jeder der nach Indien fährt, entdeckt Amerika!“



Zum anderen spiegelt diese Problematik der KL auch noch das Dilemma wider, das die heutige (Mutter-)Sprachdidaktik auf ihrer Suche nach einer modernen, in der Schule mit Nutzen direkt anwendbaren – „pädagogischen“ oder „didaktischen“ – Grammatik trifft und das dadurch gekennzeichnet ist, daß in der Praxis keines der (beiden) in der linguistischen Fachliteratur am meisten verbreiteten Modelle – weder die Abhängigkeits-(Dependenz-) noch die Erzeugungsgrammatik – sich uneingeschränkt bislang als „die“ Schulgrammatik durchsetzen konnte.

Beschreibt REIN gewissermaßen das Dilemma von in der Linguistik hochgeschätzten Modellen, die an der „Praxisfront“ offenbar auf Widerstand treffen, geht ENGEL (1983: 94) eher vom Gegenteil aus, d.h. der „Versklavung“ des Lernalerns in Abhängigkeit des ihm aufoktroierten Grammatikmodells:

Die Frage ist natürlich, wer solche Regeln braucht: [...] Der Lernende braucht sie im allgemeinen nicht zu kennen, aber die Lernschritte, die andere festlegen, müssen sich an diesen Regeln orientieren. Man lernt eine Sprache, indem man sich in ihr übt. Geübt werden selten unveränderliche Formeln, meistens aber variable Strukturen. Was hier aber als zu erlernende Struktur aufgefaßt wird, in welchen Grenzen also Variation zugelassen und stimuliert wird, das hängt von der Betrachtungsweise, von den gewählten Kategorien und damit vom zugrundegelegten Beschreibungsmodell ab. Der Lernende ist immer Gefangener des gewählten Grammatikmodells; bester Beweis dafür sind die Lehrwerksautoren, die behaupten, an kein Grammatikmodell gebunden zu sein.

Dass hier leise anklingende Befürchtungen bezüglich vorschneller Übernahme theoretisch-linguistischer Glaubensartikel erstens nicht ganz unberechtigt sind, weil sie zweitens auch durchaus ungehört verhallen können, macht ein Blick auf die Einleitung von BALZERS (1999: 15) *Gramática funcional del alemán* - immerhin eine der Standardgrammatiken für den iberischen DaF-Unterricht! - ohne weiteres deutlich:

La progresión de los distintos capítulos no es la de la gramática tradicional: fonema, morfema, lexema, oración... Comenzamos con lo que es la estructura de la oración para ocuparnos después de los elementos que la integran. Esto tiene el propósito de hacer ver cómo funcionan las unidades en su entorno, partiendo de la base de que el núcleo verbal es el centro neurálgico de toda oración y que los sintagmas se organizan alrededor de él.

Der in der deskriptiven Linguistik von TESNIÈRE bis heute ungebrochen beliebte Dependenzgedanke wird hier ohne Zögern zum Organisationsprinzip der gesamten (Lerner[!]-)Grammatik erklärt. Was von diesem wie anderen Modellen der Deskriptiven Grammatik zu halten ist, soll im nächsten Abschnitt etwas eingehender erläutert werden:

#### (b) Deskriptive Ansätze

Deskriptive Ansätze sind, wie es in dem Attribut angelegt ist, generell solche, denen es nicht in erster Linie um die Ermittlung von Handlungsdirektiven sondern um die reine Darstellung beobachtbarer Sprachfakten geht. Einsichtigerweise versammeln sich unter diesem Oberbegriff eine Reihe von Disziplinen die in Arbeitsweise und Untersuchungsfokus sehr unterschiedlich geartet sind. U. E. gehören dazu deskriptiv-einzelsprachliche und kontrastive Linguistik ebenso wie Typologie und Universalgrammatik, wobei wir die drei letzteren noch einmal in einem jeweils eigenen Abschnitt näher beleuchten wollen. Allen gemeinsam ist, wie schon an anderer Stelle angedeutet, ein methodologisches Moment der inhärenten Grammatikalisierung, nämlich das der Perzeption des Sprachverhaltens von Dritten (*Generalized Others* in psychologischer Terminologie!) als Deduktionsbasis für die weitere Theorie- bzw. Hypothesenbildung. Hier trennen sich jedoch dann auf sehr prinzipielle Weise die Wege von (Re-)Applikations- und Deskriptionsinteresse. Allerdings liegt das, wie wir meinen, weniger an den unterschiedlichen Erkenntniszwecken sondern vielmehr an einem seitens der Deskription –möglicherweise unbemerkt – vollzogenen Perspektivwechsel. Bleiben nämlich für den Lerner Sprecherintention (und damit Subjektivität!) und sprachlicher Ausdruck derselben als Einheit erhalten (z.B. in Bezug auf eigene Wiederverwendung in gleichen oder ähnlichen virtuellen Kontextsituationen), pflegen sich deskriptive Linguisten an diesem Punkt zusehends vom empirischen Sprecher zu verabschieden und betrachten die Sprache selbst nur noch als vom Subjekt getrennten, objektiven Wirkungsmechanismus, der seine interne

Organisation dann dementsprechend gar nicht mehr aus einer ihm äußeren Intentionalität bezieht, sondern seine Komponenten selbsttätig mit entsprechenden morphologisch-syntaktischen Konsequenzen aufeinander einwirken lässt. In der realen Sprechsituation hätte sich dann die angesprochene Intentionalität diesen Mechanismus zunutze zu machen, indem sie sich seiner Binnenorganisation unterwirft. Zur Illustration der eben dargelegten These wäre mit Sicherheit ein Blick auf die wohl nach wie vor die Morphosyntax-Debatten über weite Teile beherrschenden Dependenz-/Valenztheorien und Rektions-/Governmenttheorien verschiedenster Ausprägung hilfreich. Da diese aber zugleich im Zentrum unserer geplanten Analyse der Kasusmorphologie stehen werden, beschränken wir uns hier auf ein paar Erwägungen allgemeiner Art:

Erstens, es ist ja gar nicht so, dass die gewonnenen Sprachfakten sozusagen eine objektive Transformation in Richtung einer sie korrekt resümierenden Theorie herbeireklamieren würden. Der dogmatische Eingriff des deskriptiven Linguisten, bestimmte Fakten in einem bestimmten Wirkungs- oder Funktionszusammenhang sehen zu wollen, ist um nichts weniger subjektiv als der des „Individualgrammatikers“, der mit vermeintlich entdeckten Regelmäßigkeiten seinen „Monitor“ füttert. Zweitens, wenn sich herausstellen sollte, dass bestimmte theoretische Erkenntnisse *partout* nicht mehr reziprok in akzeptable Sprache rückverwandelbar sind, mag das ja im Einzelfall an einer nur anderen Wissensformen zugänglichen Kodierung liegen, obwohl wir das eigentlich bezweifeln möchten,<sup>43</sup> im Wesentlichen halten wir jedoch den Einwand, hier handle es sich um Wissenschaft und nicht um Vermittlung/Anwendung für einen Vorwand, die mangelnde Reziprozität infolgedessen für die Frucht eines Abstraktionsfehlers.

Es soll hier keinesfalls der Eindruck vermittelt werden, dass grundsätzlich **jede** Sprachbeschreibung neben den Fakten läge, nur der Frage, was bestimmte

---

<sup>43</sup>Die sportphysiologisch korrekte Beschreibung eines Tennisaufschlags bringt zwar von sich aus keinen Ball ins Feld, aber Rafa Nadal sicher, wenn er ihr in allen Punkten gehorcht (wozu dann möglicherweise noch die Vermittlungs-(Übersetzungs-?)Arbeit eines Trainers nötig ist).

Modelle an den faktischen Bewegungen von Sprache und Sprechern eigentlich kohärent nachzuvollziehen im Stande sind, muss sie sich schon von Fall zu Fall stellen.

Das zuletzt Ausgeführte stellt in gewisser Hinsicht eine Messlatte zur Evaluierung deskriptiver Erkenntnisse dar, allerdings darf der Bogen auch dahingehend nicht überspannt werden, in jedem Moment und an jeder Stelle Anwendbarkeit einzufordern. Auch eine in unserem Sinne korrekt abstrahierte Theorie mag Schwächen im unmittelbaren Anwendungs-*Recycling* haben, einfach weil sie (noch) nicht auf die „schnellen“ Zugriffsmöglichkeiten eines wirksamen Entscheidungsmonitors hinkonzipiert ist. Ihre Stärke könnte allerdings darin liegen, dass sie als offene, wertfreie Formel Modifizierungen zugänglicher ist als eine innere oder äußere Präskription, u. E. ein weiteres Argument für die auch im Erwerb relevante Rolle von Sprachwissen.

### (c) Kontrastive Ansätze

Im Prinzip ist die kontrastive Methode eigentlich nur ein Sonderfall der deskriptiven Methode, so dass die grundsätzlichen Erwägungen zu letzterer auch für sie gelten. Allerdings sind eine Reihe zusätzlicher Überlegungen notwendig, da die Situation grundsätzlich eine andere ist, wenn mehrere Sprachen ins Spiel kommen, zumal in der Regel höchstens eine davon als L1 mit ausgeprägter inhärenter Grammatik beim in Frage kommenden Sprecher/Lerner verfügbar ist.

Die erste und wichtigste Frage beim Vergleich von wenigstens zwei natürlichen Sprachen ist die nach dem *Tertium Comparationis* und damit - nicht nur unseres Erachtens eng verbunden - die nach der Beschreibungsmethode<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup>Eigentlich ist in der Debatte noch die Zielsetzung vorzuschalten, die oft sehr vorschnell und ganz im Sinne der Grundbedeutung von **Kontrast** als Suche bzw. Herausarbeitung von Unterschieden der zum Vergleich stehenden Sprachen festgelegt wird. Dem wäre unsererseits entgegenzuhalten, dass unterschiedliche Sprachen ja gerade in ihrer Oberflächenerscheinung diese Differenz am deutlichsten austragen – das gilt gegebenenfalls bereits für ausgeprägte diatopische Varietäten ein und derselben Sprache. Eine apriorisch geforderte Suche nach Unterschieden halten

Diesem wissenschaftstheoretischen Problem haben allerhand Autoren, die schwerpunktmäßig im Bereich der Kontrastiven Linguistik bzw. der grammatisch orientierten Fremdsprachendidaktik als ihrem Hauptanwendungsgebiet arbeiten, ihre Überlegungen gewidmet, von denen wir im Folgenden einige vorstellen und kommentieren wollen. Zunächst ENGEL (1983: 86):

Wenn im Deutschen 4 Kasusobjekte („Subjekt“, Akkusativobjekt, Genitivobjekt, Dativobjekt) unterschieden werden, in den flexionsärmeren romanischen Sprachen aber nur direktes und indirektes Objekt, so wird damit suggeriert, daß der Vielfalt im Deutschen eine bloße Zweiteilung im Romanischen gegenüberstehe. In Wirklichkeit sind die Kategorien für diesen Vergleich unangemessen definiert worden. Was im Deutschen die Kasus sind im Romanischen bestimmte Präpositionen (in bestimmter Distribution) und bestimmte Stellungseigenschaften; verwendet man die geeigneten Kriterien, so erhält man im Deutschen wie im Romanischen vier Objektklassen, die zwar (natürlicherweise) ausdrucksyntaktisch stark differieren, unterhalb der Oberfläche jedoch auffallende Gemeinsamkeiten aufweisen. Damit soll natürlich nicht einer totalen Symmetrie der Sprachsysteme das Wort geredet, und es soll genauso wenig die Tendenz bestärkt werden, in Sprache B alle oder möglichst viele Kategorien zu erwarten, die man in Sprache A vorgefunden hat (dies ist eine Erbsünde der traditionellen Grammatik, die mit großer Naivität Kategorien aus der Grammatik des Lateinischen und weniger neuerer europäischer Sprachen für Beschreibungen nahezu beliebiger Sprachen verwendet hat); aber es muß auf der anderen Seite auch nachdrücklich gewarnt werden vor der leichtfertigen Kontrastierung von Unterschieden, die lediglich darauf zurückzuführen sind, daß die grammatischen Teilmodelle differieren, daß also mit disparaten Kriterienbündeln, Sehweisen usw. gearbeitet wird.

Dem ist aus unserer Sicht zweierlei hinzuzufügen: Erstens, es scheint wohl eine Erblast der aus der Klassischen Philologie hervorgegangenen modernen Philologien zu sein, dass Kategorien der lateinischen Grammatik hemmungslos auf die Gegebenheiten wenigstens der modernen europäischen Sprachen angewendet wurden und werden, was zum Teil erhebliche Irritationen auslösen kann.<sup>45</sup> ENGEL weist nicht eigens darauf hin, aber mit dem Hintergrund der

---

wir deshalb für ebenso spannend wie Goldsuche im Inneren von Fort Knox! Interessanter und auch didaktisch vielversprechender wäre es doch unter verschiedenen Oberflächenbedingungen nach Ähnlichkeiten oder Übereinstimmungen auf der „Diskursplanungsebene“ zu suchen. Wo es unüberbrückbare Gegensätze gibt, machen die sich sowieso von selber geltend!

<sup>45</sup>So entspricht beispielsweise weder das spanische *gerundio* im mindesten dem lateinischen *Gerundium* noch viel weniger der französische *gerondif* dem *Gerundivum*. Zu dem Flurschaden, den eine vermeintlich **kongruierende** Adjektivdeklinations im Deutschen bevielen DaF-Lernern

lateinischen Grammatik ist *volens* ein *Tertium Comparationis* ohne jegliche methodologische Infragestellung etabliert. ENGEL warnt aber auch, u. E. zu Recht, vor dem entgegengesetzten Extrem, d.h. einer von der Oberflächendifferenz inspirierten völlig idiomatisierten Sichtweise einzelsprachlicher Phänomene im Kontrast. Interessanterweise führt er als Beispiel dafür die kontrastive Objektklassenanalyse im Romanischen und Deutschen an. Zu diesem Thema werden wir an anderer Stelle noch einen ausführlichen Beitrag liefern.

ENGEL (1983: 85) schließt weiter, dass also ein gemeinsames Grammatikmodell für einen Sprachvergleich essentiell ist:

Wer zwei Sprachen vergleichen will, muß sich jeweils auf dasselbe Grammatikmodell stützen. Dies scheint selbstverständlich zu sein, eine Gegenposition ist kaum vorstellbar. Jedenfalls sind bisher alle Autoren kontrastiver Grammatiken so verfahren.

Dem ist von der Einsicht in die Notwendigkeit eines *TC* her durchaus zuzustimmen, allerdings fehlt uns, und mit uns wohl auch REIN und WOTJAK, eine Zuspitzung auf bestimmte Kriterien, die ein solches *TC* bzw. Modell zu erfüllen hätte. Zunächst REIN (1983: 13-14):

Wenn auch die Theoretiker der KL immer wieder betonen, es sei für die kontrastive Methode gleichgültig, in welchem Grammatikmodell die kontrastive Analyse durchgeführt werde – wenn nur *beide* zu vergleichenden Sprachen *in ein und demselben* Modell beschrieben seien – die Diskussion um die zugrunde zu legende „richtige“ Grammatiktheorie ist eine der am häufigsten geführten in der recht umfangreichen Literatur zur KL.

Er belässt es dann auch nicht bei der Beschreibung der „Richtigkeitsdiskussion“, sondern fordert selbst ein zuverlässiges Vergleichskriterium (REIN, 1983: 28):

---

anrichtet, werden wir im eigens dafür vorgesehenen Kapitel unserer Nominalgruppenbeschreibung eingehend zu reden haben!

Mit der Feststellung, daß es keine feststehenden Kriterien des Sprachvergleichs gebe, ist zweifellos das methodische Hauptproblem des Kontrastierens angesprochen; die Suche nach dem sogenannten „tertium comparationis“ als Voraussetzung jeden Vergleichs. Soll dieser aussagekräftig sein, so bedarf er eines festen Bezugspunkts bzw. Kriteriensystems, von dem aus die beiden zu vergleichenden Sprachen beschrieben werden können.

Bereits an früherer Stelle im selben Werk glaubt REIN (1983: 4-5) diesen „archimedischen Punkt“, wie er es nennt, gefunden zu haben:

Ein solcher archimedischer Punkt, auf den die in Beziehung gesetzten Phänomene aus den beiden oder mehreren verglichenen Sprachen bezogen werden können, ist auf den ersten Blick die „gleiche Bedeutung“ oder Referenzidentität, ersatzweise dazu noch die „gleiche oder ähnliche Funktion“.

[...] Für den Bereich der Semantik und der damit verknüpften Syntax ist eine ebenso exakte allgemeine Bezugsbasis ungleich schwerer zu finden. Auf diesem Gebiet, das für die Kontrastivistik von größter Bedeutung ist, gelangt auch die KL an die Grenzen der modernen Linguistik bzw. Ist von deren jeweiligem Stande abhängig.

WOTJAK (1988: 112) äußert sich in ähnlicher Weise zum *TC*:

Als *TC* für die syntagmatischen semantischen Makrostrukturen können der kommunikative Sinn wie auch die kommunikative Angemessenheit herangezogen werden, die zugleich auch als Kriterien, als Meßlatte für die Bestimmung des Grades an Äquivalenzen zwischen kommunikativen Makrostrukturen von Äußerungen fungieren.

Es verwundert etwas, dass REIN wie WOTJAK, die ansonsten relativ streng gegen vermeintlich „weiche Wirklichkeitsdefinitionen“ argumentieren, mit „kommunikativem Sinn“ bzw. „Referenzidentität“ und „gleiche oder ähnliche Funktion“ (sic!) vergleichsweise dehnbare Begriffe ausgerechnet als „hartes“ Kriterium (*TC*) vorschlagen. Die bei WOTJAK im Text vorangegangene Beschränkung der Systemvergleichbarkeit auf entsprechend zu wählende Teilsysteme, wollen wir dann schon gleich nicht mehr verstehen, was sollte denn unter dem Vergleichskriterium „kommunikativer Sinn“ zwischen Spanisch und Deutsch etwa inkommensurabel sein? (WOTJAK 1988: 104):

Die Konfrontation setzt das Vorhandensein komparabler Vergleichsgrößen, vergleichbarer bzw. gleicher Beschreibungsverfahren wie auch einer möglichst vergleichbaren/gleichen Tiefenschärfe voraus und wird hinsichtlich der Wahl des Vergleichsgegenstandes (Zeichen oder Nichtzeichen) wie auch der Vergleichsdomäne, des TC und der Vergleichsrichtung (dazu u.a. PETKOW 1985) und der erwünschten Feinauflösung nicht unwesentlich von der mit der Konfrontation verfolgten Zielsetzung bestimmt. [...]

[...]Ein jeder Systemvergleich wäre als globaler Vergleich überfordert. Es gilt dahert, immer fest umrissene Teilbereiche mit einem gemeinsamen Hauptnenner (TC) auszuwählen:

In dieser Frage pflichtet ihm APELTAUER (1987: 31) bei, der ebenfalls eine komplette Vergleichbarkeit mehrerer Sprachen für ausgeschlossen hält, allerdings wohl offenbar morphosyntaktisch verbindlichere Phänomene für seinen partiellen Vergleichsausschluss im Kopf hat:

Ähnliches gilt für linguistische Beschreibungen. Jeder Sprachvergleich erfordert die Selektion von Teilsystemen (oder Strukturen), da es unmöglich ist, zwei Sprachen mit all ihren Differenzierungen kontrastiv zu beschreiben. Die Auswahl dieser Strukturen hängt von bewußten Annahmen und Erfahrungen der beschreibenden Linguisten ab.

Zweifelsohne ist es richtig, dass verschiedene Sprachen in ihrem inneren Aufbau an der einen oder anderen Stelle so weit auseinanderdriften, dass ein sinnvolles TC und ein daraus resultierender Vergleich kaum noch zu finden sind, es sei denn um den Preis so allgemeiner Kriterien, dass sich dann wieder die disparatesten Sprachfakten darunter einfinden. In diesem Fall hätte man dann allerdings u.E. die kontrastive Linguistik in Richtung angewandte Traduktologie verlassen – auch eine verdienstvolle Disziplin, nur leider gar nicht mehr „grammatisch“ im wohlverstandenen Sinne -. Immerhin sollte es doch im Ausgangspunkt um jeweils idiomatische Konstruktionsprinzipien und deren eventuelle Ähnlichkeiten und nicht nur um „Referenzidentitäten“ gehen. Wenn auf Zigarettenpackungen verschiedener Herkunft einmal *Fumar puede matar* und



ein andermal *Smoking kills* steht, so entdecken wir doch mehr als nur referenzidentische Weisen auf die Gefahren des Nikotinkonsums hinzuweisen (die natürlich auch!), in kontrastiver Sicht wäre darüberhinaus zu bemerken, dass die Verbsubstantivierung im Englischen offenbar nicht über bloße syntaktische Verwendungsänderung des Infinitivs sondern über die *-ing*-Form (*gerond*) erfolgt.<sup>46</sup> Ein weiterer Aspekt, der sowohl gegen Referenzidentität als auch Funktionsidentität als *TC* spricht, ist, dass zwei zu vergleichende Sprachen zwar grundsätzlich über gleiche oder ähnliche Mittel verfügen mögen, diese aber situativ sehr unterschiedlich zur Anwendung bringen können. Beispiel: Verbale vs. Adverbiale Ausdrucksweisen im Spanischen und Deutschen. Das Adverb *wieder* hat zwar mit *otra vez* eine klassenspezifische Entsprechung ebenso wie das Verb *zurückkehren* bzw. *volver*. Allerdings sind die diskurspragmatischen Kriterien für den Einsatz in bestimmten Kontextsituationen offensichtlich sehr unterschiedlich in beiden Sprachen: *Der Frühling ist wieder da* würde man im Spanischen wohl nicht mit *Otra vez está aquí la primavera\** sondern eher mit *Ha vuelto la primavera* referenzidentisch wiedergeben. Hingegen wäre *Die polare Kälte kehrt zurück* mit *Vuelve el frío polar* referenz- und funktionsidentisch übersetzt, das gleiche gälte für *Wieder diese Nervensäge!* und *Otra vez este pesado!*, wobei diesmal *wieder* nicht ganz im Sinne des Frühlingsbeispiels zu verstehen wäre. Irgendwie scheinen beide Kriterien auf Grund ihrer Oberflächennähe nicht genügend konsistent für einen stabilen Vergleichsmaßstab zu sein. Während Referenzidentität ein zu sehr vom Semiopragmatischen diktiertes Kriterium aufrichtet und damit zum Urteil einer totalen Idiomatizität in der Verwendung sprachlicher Mittel und letztlich eigentlich zur Konklusion völliger Unvergleichbarkeit gelangen muss, fehlt dem Begriff der Funktionsidentität u.E. noch ein klares Kriterium auf welcher Ebene diese vorzuliegen hat. (Man vergleiche dazu ENGELs Beispiel der Objektklassen im Spanischen und Deutschen.) Man bedenke aber auch die Falle, die einem eine semasiologische Kontrastierung in Bezug auf die Beurteilung ontologischer

---

<sup>46</sup>U.E. ist *smoking* übrigens viel eher als *Gerundium* zu interpretieren als *fumando* in gleich welchem Anwendungskontext – so viel zur lateinischen Grammatik als *TC*!

Bedingungen stellt. Man vergleiche HOLTUS' (1993: 469) Kommentierung der Grammatik von CARTAGENA/GAUGER:

Teil III, Die wichtigsten Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Spanischen in Morphologie und Syntax [vol- II, 331-396], ist semasiologisch strukturiert, er geht von materiellen Elementen aus und fragt nach deren inhaltlichen Funktionen. Die eher lose Zusammenstellung umfaßt die Themen unbestimmter und bestimmter Artikel, Substantiv: Genus, Numerus, Kasus; Adjektiv: Kongruenz (Genus, Numerus), Kasus; Stellung, Steigerung; Adverb; Pronomen und pronominale Adjektive: [...]

Was HOLTUS in seiner Rezension der Vergleichenden Grammatik von CARTAGENA/GAUGE eher beiläufig erwähnt, erweist sich bei näherer Betrachtung als eigentlicher Schwachpunkt dieses Ansatzes. Semasiologische Betrachtung setzt natürlich die Existenz einer sprachlichen Form voraus – nur was ist, kann auch eine Bedeutung haben. Wird diese ontologische Bedingung allerdings zu restriktiv (germanozentrisch im Fall von CARTAGENA/GAUGER?) ausgelegt, kann das abenteuerliche Resultate zur Folge haben.<sup>47</sup>

Der schon mehrfach kritisch beurteilte Entschluss, sich auch in der Beantwortung „funktionaler“ Fragen nur noch auf der medialen Ebene von Sprache (sprecherunabhängig) zu bewegen, schlägt nach unserer Auffassung im benannten Beispiel in methodologischer Hinsicht gleich doppelt zurück: Erstens etabliert die vorschnelle Identifikation einer bestimmten morphologischen Realisierungsweise mit einer entsprechenden Funktion in Wahrheit kein *TC*, sondern postuliert die spezifischen Gegebenheiten einer Sprache (hier: des Deutschen) als Vergleichsmatrix für die andere (hier: Spanisch). Zweitens, wie

---

<sup>47</sup>Im Rahmen unserer Analyse der deutschen und spanischen Nominalsysteme werden wir noch genauer darauf einzugehen haben, nur so viel an dieser Stelle, wenn man die Kategorie „nominaler Kasus“ für das Spanische so kategorisch ausschließt, wie es CARTAGENA/GAUGER tun, die Kasusdifferenzierung aber für das Pronominalsystem wieder anerkennen, stehen sie u.E. in einer gewissen Erklärungsnot, warum und mit welchen Kriterien dann eigentlich ein substitutives System (Pronominalsystem) **kasusbewusst** und **komplex** aus dem zugrundeliegenden bzw. übergeordneten, vermeintlich **kasusindifferenten** Nominalsystem resultieren sollte. (Vgl. V.5-V.6!)

schon der kurze Verweis in der Fußnote andeutet und wie die spätere eingehende Analysis noch weiter herausstellen wird, entstehen dadurch Deutungen, die eigenartige Widersprüchlichkeiten in der innereinzelsprachlichen Beziehung von Primär- und Sekundärkategorien aufwerfen.

Wie schon in einer früheren Fußnote dieses Kapitels angedeutet wurde, liegt den meisten bekannten kontrastiven Ansätzen eine, kurioserweise auch noch didaktisch begründete Vorliebe für Unterschiedlichkeiten der in ihren Vergleichs- bzw. Vermittlungsfokus geratenden Sprachen zu Grunde. Dazu noch einmal REIN 1983: 1-2):

„Kontrastive Linguistik“, auch „Kontrastive Grammatik“, ist kurz definiert, „eine vergleichende sprachwissenschaftliche Beschreibungs- und Analysemethode, bei deren möglichst detaillierten ‚Vergleichen‘ das Hauptinteresse nicht auf den Gemeinsamkeiten, sondern auf den Abweichungen oder ‚Kontrasten‘ zwischen den beiden – oder mehreren – verglichenen Sprachsystemen bzw. Subsystemen liegt“.

[...]

Die KL legt zwar in den meisten Darstellungen den Schwerpunkt aus noch zu besprechenden, vorwiegend didaktischen Gründen auf die *Unterschiede* der Sprachsysteme; aber aus praktischen wie systematischen Gründen, d.h. schon um die interessierenden Kontraste aufzufinden, ist eine vorausgehende Analyse der Gemeinsamkeiten beider Sprachen unumgänglich.

Nun würden wir aus ebenfalls didaktischen Gründen ja gerade entgegengesetzt nach Gemeinsamkeiten suchen, ist doch die Unterschiedlichkeit schon in der Oberflächenerscheinung der verschiedenen Sprachen mehr als deutlich mitgeteilt. Nach allem, was wir bislang über Sprache/Denken und deduktive Individualgrammatikalisierung abgeleitet haben, scheint es uns didaktisch wie begrifflich naheliegender, in der Ähnlichkeit von Sprachordnungsprinzipien den positiven Anknüpfungspunkt zu suchen – wo diese der Sache nach bestehen natürlich. Dazu verhält es sich dann jedoch u. E. kontraproduktiv, wenn auf Grund restriktiver oder gar unpassender Vergleichskriterien solche Gemeinsamkeiten systematisch „weganalysiert bzw. -deskriert“ werden. Auf der anderen Seite geht für unseren Geschmack aber auch das Didaktik-Problematisieren auf Basis der vermeintlich gefundenen Kontraste etwas flott voran. So wirft etwa

APELTAUER (1987: 31) gleich die Frage nach der Graduierbarkeit der Schwierigkeit von Kontrasten auf:

Zu fragen ist daher, ob durch sprachliche Unterschiede Sprachlernprobleme entstehen und welche Möglichkeiten es gibt, Sprachkontraste nach Schwierigkeiten zu ordnen.

Einen in diese Richtung gehenden, allerdings noch zu kommentierenden Ansatz stellt LADO bereits 30 Jahre früher vor (hier nach REIN (1983: 53-54) zitiert):

LADO, einer der ersten, die auf diesem Gebiet arbeiteten und über die dabei anzuwendende Methodik reflektierten, hat in seinem Werk >Linguistics across Cultures< 1957, S.66ff.) folgende>Procedures in Comparing two Grammatical Structures< aufgestellt.

Ein solcher Vergleich ist danach nur erlaubt, wenn für jede (Teil-)Struktur der zu erlernenden Sprache (L2) festgestellt worden ist, ob die entsprechende Struktur der Muttersprache (L1)

I. formal in gleicher Weise ausgedrückt werden kann und/oder

II. dieselbe Bedeutung hat (bzw. in derselben Funktion verwendet wird) und/oder

III. eine ähnliche Verteilung im Sprachsystem aufweist

[...] Je nach den Auftretenskombinationen dieser drei Äquivalenzen ergeben sich dann folgende Stufen der Übereinstimmung oder Diskrepanz zwischen den kontrastierten Sprachen:

I. *Identität* – oder doch weitgehende Übereinstimmung – bei Vorliegen aller drei Äquivalenzen – also semantisch, formal und distributional „gleich“ – in beiden Sprachen: So interessant solche Totalübereinstimmungen für den Typologen oder Historiolinguisten sind, von einem kontrastiven Standpunkt sind sie uninteressant, da sie keine Interferenz und keine Lernschwierigkeiten erwarten lassen.

II. *Leichtere und schwerere* (oder ausgeprägtere) Fälle von *Kontrast*: *Leichter*, geringerer Kontrast ist dann gegeben, wenn zwei der drei möglichen Äquivalenzen auftreten; in den meisten Fällen sind diese formal und inhaltlich/semantisch gleich, aber in der Distribution abweichend. *Schwerer*, starker Kontrast ist dann gegeben, wenn semantische oder formale *und* distributive Unterschiede auftreten; d.h., die Übereinstimmung findet sich nur bei einer der beiden ersten Äquivalenzmöglichkeiten (Inhalt oder Form), die dann mit verschiedener Distribution verbunden auftritt.

Positiv hervorzuheben ist, dass hier die Differenz nicht als apriorisches Untersuchungsziel definiert ist. Die Graduierung der Diskrepanzen erlaubt eine Eingrenzung erwartbarer Schwierigkeiten im Erwerbs-/Vermittlungsprozess - auch das in didaktisch-heuristischer Hinsicht ein Vorteil. Allerdings bemerken wir bei den Anmerkungen zum Begriff der *Identität* einen leichten Rückschritt in Sachen „zu geringe Differenzen interessieren uns nicht“, als ob es beim - auch kontrastiven – Aufschlüsseln von Sprachorganisation um eine sportlichen Aufgabe *citius-altius-fortius* ginge. Man könnte es auch anders formulieren: Differenzen sind von Haus aus immer problematisch. Wenn es also - und sei es nur partiell - gelingt sie einzuebnen, theoretisch wie in ihrer praktischen Anwendung, so sind eigentlich nur Vorteile zu erwarten, vor allem was den Zugang zu in Frage kommenden L1+n anbetrifft.

Einen Schritt näher kommen dem angestrebten Ziel NICKEL und WAGNER mit ihrem Kontrastmodell, das wir hier ebenfalls nach REIN (1983: 111) zitieren:

Das Modell einer Kontrastiven Grammatik von NICKEL und WAGNER (1968):  
 Die Autoren legen ihrem Modell die nicht unproblematische Annahme zugrunde, daß der Zweitsprachenerwerb in grundsätzlich gleicher Weise wie die Aneignung der Muttersprache erfolge. Dieser Prozeß wird stark vereinfacht, aber prinzipiell richtig mit CHOMSKY als „selbsttätiges Erlernen von Sprachregeln“ gesehen, die aufgrund der Sprachdaten in der Umgebung und mit Hilfe der angeborenen allgemeinen menschlichen Sprachfähigkeit zwischen dem 2. und 6., spätestens 10. Lebensjahr „spielend“ erfolgt. Dabei bildet sich zunächst eine eigene „Kindergrammatik“ =  $G_K$  aus, die durch ständige, meist unbewußte Korrektur durch die richtigen Muster der Umgebungssprache und Anpassung an diese Vorbilder schließlich zur „Erwachsenengrammatik“ erweitert wird. Diesen Vorgang bilden NICKEL/WAGNER so ab:

$G_1 > D_p > \text{Decod.} > G_K$

Dabei bedeuten:

$G_1$	=	Erst- oder Muttersprachgrammatik
$D_p$	=	(Sprach-)Daten der Umgebung
Decod.	=	Decodierung des Materials
$G_K$	=	Kindergrammatik

Im schulischen (Fremd-)Sprachenunterricht wird dieser „wilde“ Spracherwerb manipuliert und effektiviert durch Zwischenschalten didaktischer Reflexionen und methodischer Darbietungsverfahren, wodurch das Modell sich wie folgt erweitert:

$G_2 > D > M > \text{Decod.} > G'_2$

Dabei bedeuten:

$G_2$	=	Fremd-/Zielsprachgrammatik
D	=	didaktische Reflexion

M = methodisches Verfahren  
 G'₂ = jeweiliger Kenntnisstand in  
 der Fremdsprachengrammatik (≈Interimsgrammatik)

Wir teilen ein Stück weit die Skepsis REINs, was die Annahme grundsätzlicher Gleichheit von L1- und L2-Erwerb angeht. Wie schon im Eingangskapitel dieser Sektion über Sprache und Denken angedeutet, macht es wohl schon einen beträchtlichen Unterschied aus, ob die zu erwerbende Sprache auf eine schon in einer anderen beschriebene „fertige“ intellektuelle Landkarte trifft oder mit der Denkentwicklung Hand in Hand geht, von aus dem veränderten sozialen Umfeld und dessen Desideraten hervorgehenden spezifischen Notwendigkeiten einmal ganz abgesehen. Allerdings möchten wir hervorheben, dass dies der einzige uns zu Händen gekommene Ansatz ist, der den individuellen Grammatikalisierungsprozess in L2 sehr konsequent in Anlehnung an die Ausbildung der inhärenten Grammatik darstellt, wobei wir uns in erster Linie auf das zweite Modell beziehen.<sup>48</sup> Ist es beim ersten Modell gerade die Annahme der Unbewusstheit der Korrekturannahmen, die uns etwas irritiert hat, versöhnt uns im zweiten Modell, dass paradigmatisch an die Stelle von **Sprachdaten/Dekodierung** jetzt **didaktische Reflexion/methodisches Verfahren** treten, wird dadurch doch deutlich, dass diese in prozessualer und teleologischer Hinsicht grundsätzlich dieselbe Funktion bzw. denselben Status einnehmen, wie die „unprofessionellen“ Geistesbewegungen des L1-Erwerbs. Wir würden dem dann unmittelbar den Imperativ entnehmen, dass sie Letzteren auch so weit nur möglich zu entsprechen hätten. Hier entfernen wir uns jedoch wieder von NICKEL/WAGNER, da wir annehmen, dass sich die den didaktisch/methodischen Konsequenzen zu Grunde liegenden Dekodierungen etwas anders darstellen dürften, je nachdem welches L1-Sprach-Denken wir

---

<sup>48</sup>Modell I für den Muttersprachenerwerb hätten wohl noch die meisten anderen Autoren ebenfalls unterschrieben. Es entzieht sich unserer Kenntnis, ob die Annahme der „Unbewusstheit“ bei Korrekturannahmen genuin von NICKEL/WAGNER angenommen wird oder eine Einfügung REINs ist. Wir neigen dazu Letzteres anzunehmen, da es uns (1) etwas widersprüchlich anmutet, dass ein Individuum mit autonomer Hypothesenbildung (= wohl mit Fug und Recht als ein **Bewusstseinsakt** anzunehmen!) beginnt, die Korrekturen an derselben aber dann **unbewusst** assimiliert.

unterstellen müssen. Ob sich indessen dieser *L1-Impact* als Segen oder Fluch erweist, darüber kann man geteilter Meinung sein, wie wiederum REIN (1983: 97) an mehrerlei Stelle kundtut. Einmal positiv bei der Unterstellung großer Ähnlichkeit von L1 und L2:

Wie Lernen überhaupt durch Transfer erklärt wird, so ist auch der Erwerb der Zweitsprache dadurch stark beeinflusst; so wird er erleichtert, soweit diese L2 mit der bisherigen L1 übereinstimmt wie eingangs gesagt.

Und einmal negativ, für den statistisch wohl häufigeren Fall etwas größerer Differenzen in der Ausgestaltung von L1 und L2 (REIN, 1983: 32):

Die krasseste Kritik faßt er in die Formulierung: „Interferenz ist ein überflüssiger Begriff: Ignoranz ist die eigentliche Fehlerursache.“

JAMES geht zwar auf diese „Ignoranztheorie“ als „nur scheinbare Alternative zur Interferenztheorie“ ein und versucht, beide Thesen zu verbinden: Er tut dies durch die Annahme, daß die Interferenz immer dann eintritt, wenn keine exakte, d.h., keine zureichend gut gelernte Kenntnis von L2 vorliegt und deshalb als Ersatz für exaktes Wissen per Analogie aus L1 für passend gehaltene Elemente substituiert werden müssen.

[...] Die Beeinflussung aus der Primärsprache bleibt als zu klärendes Faktum bestehen und ebenso der kontrastive Systemvergleich als einer der geradesten Wege zu einer Aufdeckung und damit Vermeidung der Sprachlernfehler.

Das klingt auf den ersten Blick natürlich etwas hart und unerbittlich, trägt allerdings u.E. den wahren Kern in sich, dass die falsche L1- Analogie prinzipiell aus einem vorwärts gerichteten Kommunikations- und - was wir für noch wichtiger halten – einem Grammatikalisierungsinteresse (in L2) begründet wird und nicht aus vermeintlicher Trägheit sich aus dem gemachten L1-Nest fortzubewegen (obwohl dies gelegentlich auch der Grund sein könnte).

Für uns ergibt sich nach allen vorangegangenen Überlegungen nun folgendes Bild. Wenn kontrastive Analyse etwas zum L2-Erwerb beitragen kann, dann nur

wenn sich in dem beim Lerner zu vermutenden L1-Monitor<sup>49</sup> Anknüpfungspunkte für eine sinnvolle Grammatikalisierung in L2 anbieten. Wir geben allen Auffassungen recht, die Vergleiche nur in dafür geeigneten Teilsystemen für machbar und sinnvoll halten. Selbstverständlich können diese Anknüpfungspunkte, je nachdem, was diese Teilsysteme im Vergleich wenigstens zweier Sprachen hergeben, auf unterschiedlichen (Prä-)Realisierungsebenen angesiedelt sein. Dazu ein paar Beispiele: Vergleicht man etwa die indirekte Rede im Deutschen mit dem *estilo indirecto* im Spanischen, so gibt es eigentlich über den Verwendungszweck hinaus nur noch eine erwähnenswerte, abstrakte Gemeinsamkeit, nämlich dass es sich in beiden Fällen um markierte Redeformen handelt. Die Realisierung derselben folgt dann strikt idiomatischen Richtlinien: Die Markierung erfolgt im Spanischen bekanntlich über *consecutio temporum* in Bezug auf die Sprecher-*origo*, im Deutschen folgt die Temporalität der Rede-*origo* und die Markierung erfolgt modal über den Konjunktiv.

Vergleicht man die nominalen Hauptgruppen, so erhält man, wenn auch unterschiedlich materialisiert vier Objektklassen im Deutschen wie im Spanischen, wie wir weiter oben bei ENGEL sehen konnten, was schon eine merkliche Ähnlichkeit in der Diskursplanung annehmen lässt. Fokussiert man die morphosyntaktischen Gegebenheiten der Personalpronomen, gelangt man selbst auf der Anwendungsebene zu erstaunlichen Analogien, die dann ihrerseits auf die Regelerfassung im echten Nominalbereich wieder rückwirken können. Die schon einmal angesprochene Opposition Adverbiale (Deutsch) vs. Verbalperiphrase (Spanisch) ist eigentlich eher eine stilistisch/semantische denn grammatikalische Frage und ist deshalb unter diesem Beobachtungsfokus sicher schlüssiger zu beantworten. Da mag dann FIGGE (1997: 2) durchaus recht haben, wenn er

---

<sup>49</sup>Unterschiede bei diesem Monitor können auf verschiedene Weise konzipiert sein: Abhängigkeit von den Spezifika einer bestimmten L1 (möglicherweise auch Varietät derselben: *leísmo*, *laísmo*, *loísmo* bzw. phonetisch-morphologische Gewohnheiten: Nichtrealisierung des Pluralmorphems *-s* im Andalusischen, etc.), Sprachbildungs- und reflexionsgrad des Lerners, eventuelle Vorkenntnisse in dritten Sprachen und ihre relative Nähe zu L1 oder L2, etc. Je homogener das Lernerkollektiv desto stabiler wohl die Definition der Anknüpfungspunkte!



*grosso modo* eine integrierte Behandlung von Wortschatz- und Syntaxvergleich postuliert:

Was zumindest in der komparativen Praxis normalerweise auseinandergelassen wird, sind Wörter und Sätze, so daß es nebeneinander lexikologische und syntaktische Vergleiche von Sprachen gibt. Wörter üben ihre wesentliche Funktion jedoch als Elemente von Sätzen aus. Ich plädiere deshalb dafür, Wortschatz- und Syntaxvergleich ineinander zu integrieren.

Da all dies natürlich von der Unterstellung eines spezifischen Außenzugangs lebt, scheint uns das Problem des *TC* gar nicht so sehr ein apriorisches zu sein, sondern eher eines, das sich in der Ermittlung überhaupt in Frage kommender **Vergleichsebenen** *ad hoc* gleich mitbeantwortet. Was selbstverständlich ebenso auf der Hand liegt, ist die Notwendigkeit neben der Kenntnis von Ausgangs- und Zielsprache auch und vor allem die mutmaßliche Wahrnehmung der einen durch die andere ernsthaft unter die Lupe zu nehmen. Wenn wir auch ansonsten methodologisch nicht immer mit HELBIG (2005: 4) konform gehen geben wir ihm darin grundsätzlich recht:

[...]; die Argumentation stützt sich besonders darauf, dass dem Ausländer manche Eigenheiten der deutschen Sprache auffallen, die dem Muttersprachler verschlossen bleiben (geblieben sind), und dass der Auslandsgermanist sich nicht damit begnügen kann, Tatsachen zu registrieren, dass er vielmehr die deutsche Sprache auch so weit erklären muss, dass sie lehr- und lernbar wird.

Und etwas weiter unten im selben Artikel (HELBIG, 2005: 5):

Dabei ist u.E. der entscheidende Punkt, dass in der Inlandsgermanistik die Kompetenz der Studenten in der deutschen Sprache vorausgesetzt wird (und werden kann), in der Auslandsgermanistik in der Regel nicht. Deshalb muss in der Auslandsgermanistik die Kompetenz in der fremden Sprache erst entwickelt werden, ist sie als „Fremdsprachenphilologie“ vergleichbar z.B. mit der Anglistik in Deutschland. [...] Auf diese Weise treten Fragen in das Blickfeld, die der Inlands(Binnen)germanistik oft verschlossen geblieben sind, auch in der Ausbildung von Deutschlehrern für das Inland kaum eine Rolle spielen, weil sie für Muttersprachler kaum eine ernsthafte Fehlerquelle darstellen (z.B. die Perfektbildung mit *haben* oder *sein*, der Artikelgebrauch (*der*, *ein* oder  $\emptyset$ ), der Gebrauch von Partikeln, der Modalverben, des Zustandspassivs). Solche Erscheinungen werden vom Muttersprachler zumeist unreflektiert richtig verwendet

(sie gehören zu seiner „Kompetenz“). Wenn man jedoch die Muttersprachler nach den Regularitäten der Verwendung fragt, können sie (sogar von Inlandsgermanisten) zumeist nicht angegeben werden. Der Auslandsgermanist braucht aber diese expliziten Regeln, wenn er die richtige Verwendung lehren will und der Student nicht – wie der Muttersprachler – über diese Kompetenz verfügt. [...] Mindestens implizit wird die Sprache in der Auslandsgermanistik kontrastiv zu anderen Sprachen ( vor allem mit der Muttersprache des Lernenden ) gesehen. Daraus resultiert – im Unterschied zur Binnengermanistik – die große Rolle des kontrastiven Sprachvergleichs.

Es ist schon interessant zu beobachten, wie wenig (Selbst-)Wert sich eine Wissenschaft zubilligt, die sich um die Erzeugung/Vermittlung der von ihr zu verwaltenden Kenntnislandschaft offenkundig gar nicht mehr zu bekümmern braucht. In derselben monographischen Ausgabe von *DaF*, spricht sich GÖTZE (2005: 11-12) in ähnlichem Sinne aus:

Die Inlandsgermanistik hat diese Forderungen bis heute nicht zur Kenntnis genommen, ja, häufig sogar diese als abwegig bezeichnet. Für didaktische Fragen wie die Umsetzung germanistischer Inhalte im mehrsprachigen Klassenzimmer sei sie nicht zuständig, so ihr Plädoyer, vielmehr sei dies Aufgabe des Referendariats. Ihr gehe es schließlich um die Wissenschaft. Befragt, was für ein abstruser Wissenschaftsbegriff sich hinter dieser Ignoranz verberge, hört man häufig, jedes andere, also der Praxis des Unterrichts nähere Verständnis würde das Niveau der germanistischen Forschung und Lehre noch weiter absenken, als ohnehin bisher geschehen. [...]

Unsere These lautet deshalb: Die Inlandsgermanistik wird ihrer Aufgabe gegenüber der Gesellschaft in einer veränderten Welt nur dann gerecht, wenn sie sich dem Blickwinkel der Fremdperspektive öffnet und damit von der Auslandsgermanistik und dem Deutschen als Fremdsprache lernt.

Und auch HELBIG legt noch einmal kräftig nach in dem er gleich beide Sprachen prioritär „fremdperspektivisch“ beschreiben will (HELBIG, 2005: 5)

Vielmehr müssen bereits die einzelsprachlichen Beschreibungen (als Voraussetzungen für den Vergleich – im Sinne des alten Mottos „Beschreiben vor Vergleichen“) aus der Fremdperspektive vorgenommen werden. Über den Vergleich lassen sich die Spezifika der zu beschreibenden Einzelsprache besser erkennen (schon mit der Konfrontation als „Ermittlungsmethode“, dazu bedarf es noch gar nicht der Konfrontation als genereller „Darsellungsmethode“).

Soviel Fähigkeit zur (Selbst-)Kritik und Einsicht in neue Notwendigkeiten tut wohl, verkennt allerdings etwas ihre eigenen Wurzeln, weder sind HELBIG und

GÖTZE schließlich mit der Fremdperspektive auf die Welt gekommen, noch ist anzunehmen, dass sie diese als mittlerweile gebildete L2-n-Sprecher so einfach einnehmen können. Umgekehrt sind wir bei unseren Nachforschungen immer wieder auf Grammatikurteile „echter“ Auslandsgermanisten gestoßen, die ziemlich wörtliche Übernahmen aus muttersprachlichen deutschen Referenzgrammatiken (z.B. DUDEN) sind.<sup>50</sup> Alles in allem scheinen uns diese Reflexionen eher auf einen wunden Punkt der bestehenden **Gesamtgermanistik** hinzuweisen: Der vorteilhafte Umstand, dass die meisten Deutschlerner eben doch L1-Erwerber sind, die ihre wesentlichen Sprachprobleme im Griff haben, bevor sie dem ersten Linguisten (wenn überhaupt!) in die Finger kommen, hat eine gewisse Nachlässigkeit bezüglich der Verifizierbarkeit verschiedenster Erklärungsansätze einreißen lassen, die sich erst im DaF-Unterricht - dann allerdings nicht als Theoriefehler sondern als Scheitern in der Lern-/Lehrbemühung – bemerkbar macht. Festhalten wollen wir: Ja, es braucht den Blick auf die fremde Sprache, die eigene, die Beziehungen zwischen der einen und der anderen, das alles findet jedoch sowieso schon **ausnahmslos** bei jedem, der in einem solchen Sprachkontaktzusammenhang steht, automatisch, wenn auch nicht immer sehr erfolgreich statt. Die Aufgabe der kontrastiven Linguistik bestünde im Wesentlichen dann in der Entdeckung<sup>51</sup>, Präzisierung und Nutzenbestimmung möglicher *Links* in diesem Sprachenareal.

---

<sup>50</sup>Wer sind also diese Neuwahrnehmungen beitragenden Auslandsgermanisten? Gelernte Inlandsgermanisten, die sich auf den neuen Wachstumssektor DaF hinentwickelt haben? Ausländische Germanisten, die (wohl häufig nicht grundlos) eher an ihren eigenen (Er)kenntnissen zweifeln und deshalb muttersprachliche Selbstreflexionen als kanonische übernehmen? In unserer Detailanalyse des Nominalsystems werden wir auf die eine oder andere dieser „freundschaftlichen“ Übernahmen stoßen.

<sup>51</sup>Grundsätzlich sollte man eben nicht ausschließen, dass sich im Zuge der Kontrastierung manche liebgewordenen Begriffe über die jeweiligen L1 obsolet machen oder modifizieren.

#### (d) Sprachtypologie

Eine besondere Disziplin im Rahmen deskriptiver wie kontrastiver Ansätze ist die Typologie, d.h. der Versuch, an Hand bestimmter Merkmalsbündel Sprachen zu Gruppen zusammenzufassen, bzw. abzugrenzen und das unabhängig von Familienzugehörigkeiten. Auf den ersten Blick scheint ein solches Unterfangen gänzlich ungeeignet, einen Beitrag zur besseren Erfassung einzelsprachlicher Gegebenheiten zu leisten. Entsprechend ablehnend wird sie deshalb üblicherweise auch von der (fremd-)sprachdidaktisch inspirierten Fachwelt, besonders der ihr gerade noch am nächsten stehenden Kontrastiven Linguistik aufgenommen. Das verwundert nur teilweise, haben wir dort doch im Wesentlichen einen Hang zur Unterschiedssuche diagnostiziert, der dem typologischen Anspruch diametral entgegensteht. Man vergleiche, wie etwa MINDT (1982: 33) den transformativen Ansatz gerade wegen seines Universalismus abkanzelt:

Die generative Transformationsgrammatik zielte dagegen vorrangig auf die Entdeckung sprachlicher Universalien, ein Erkenntnisziel, das dem Fremdsprachenunterricht fast entgegengesetzt ist, da es hier darum geht die Spezifika von Einzelsprachen gezielt zu beschreiben.

Uns hingegen fasziniert gerade die Weltoffenheit des typologischen Ansatzes, die immer Resultate zu Tage fördert, die es verdienen, in die kritische Reflexion über einzelsprachliche Gegebenheiten einzugehen. So INEICHEN (1979: 62):

Vom Standpunkt der Wortstrukturen aus ist der grammatische Bau der deutschen Sprache durch eine Vereinigung von flexivischen und analytischen Mitteln gekennzeichnet. Mit Recht bezeichnet man in der letzten Zeit die deutsche Sprache gewöhnlich als eine flexivisch-analytische.

Diese Erkenntnis wird bei der Analyse der tatsächlichen morphosyntagmatischen Konditionen der deutschen Nominalflexion noch wertvolle Dienste leisten.

Insbesondere verdanken wir dem Autor aber den Aufschluss über die Rolle des Indogermanischen als etwas willkürlich gewähltes *TC* in der Frage, was es eigentlich mit *synthetisch* vs *analytisch* auf sich hat (INEICHEN, 1979: 64-65):

Nach dem Gesagten ist es klar, daß bei der Verwendung der zwei zur Diskussion stehenden komplementären Begriffe „analytisch“ vs. „synthetisch“ immer ein historisch-genetischer Gesichtspunkt mitspielt. Falls man nämlich Artikel, Personalpronomina, Präpositionen u.a. als „analytische Mittel“ begreift, dann könnte – im Hinblick auf die Selbständigkeit dieser Wortformen – zu Recht auch von einem isolierenden Typ die Rede sein, wie das Skalička für das Englische und das Französische in der Tat vorsieht.

In Wirklichkeit wäre eine Fügung wie frz. *tu vas chanter* dann nicht nur isolierend, sondern – zufolge der in dieser Sprache gültigen morphematischen Regulierung – in einem typologisch weiter nicht umschriebenen Zusammenhang sogar synthetisch.

Im Gegensatz zu den Haupttypen setzt die Vergabe von „analytisch“ oder „synthetisch“ stets ein *tertium comparationis* als Bezug voraus: Dieser beruht auf der Vorstellung einer indogermanisch gearteten suffigierenden Morphologie.

Allerdings mögen sich in typologischen Ansätzen gelegentlich hinterfragbare Urteile ergeben, wie etwa die Vorstellung vom intrinsischen Zusammenhang von Morphemabbau und fester Satzordnung, bzw. freier Anordnung in Abhängigkeit der Flexionserhaltung. Dazu noch einmal REIN (1983: 73):

Gerade auf diesem Gebiet zeigen sich zwischen den einzelnen Sprachen neben Universalien auch beträchtliche Unterschiede, die von der Sprachtypologie für die meisten Kultursprachen bereits herausgearbeitet sind. So werden diese z.B. anhand der Art, wie die wichtigsten syntaktischen Elemente *Subjekt*, *Prädikat* und *Objekt* angeordnet sind als SPO- oder SOP-Sprachen unterschieden, unter denen dann noch je nach dem Erhaltungszustand der Flexion solche mit einer „freien Anordnung“ wie Latein, Russisch, Deutsch von anderen mit starrer Wortordnung geschieden werden, in denen der Morphemabbau dies nicht gestattet und die Wortstellung wie z.B. im Englischen fast starr festliegt.

An späterer Stelle werden wir darauf zurückkommen, ob der zweifelsfreien historischen Kopräsenz der benannten Phänomene wirklich eine zwingende innersprachliche Logik zu Grunde liegt, was wir – so viel sei vorausgeschickt – bezweifeln möchten.

Dass Typologie auch künstliche Barrieren aufrichten kann, macht INEICHEN (1979: 104-105) an dem von ihm, wie auch von uns, unhaltbar angesehenen Versuch LEWYs deutlich:

Eine an die morphologische Typologie angelehnte Gliederung Europas, die wir für ganz untauglich halten stammt von Lewy (1942). Der Versuch Lewys besteht darin, „eine Anzahl – nämlich 18 – heutiger europäischer Sprachen kurz zu charakterisieren und zu gruppieren“. Daraus ergibt sich die folgende „typologische und geographische Gliederung des Gebietes“:

(L1) Das flexionsisolierende, atlantische Gebiet: Baskisch; Spanisch, Französisch, Italienisch; Irisch; Englisch, Schwedisch.

(L2) Das wortflektierende, zentrale Gebiet: Deutsch, Ungarisch.

[...]

Insgesamt beurteilen wir die Typologie eher als Impulsgeber für eventuell notwendige Korrekturen einzelsprachlicher und/oder kontrastiver Beschreibungen denn als Grammatikgenerator. Als solche Hintergrunddisziplin hat sie allerdings fraglos ihren Wert, vor allem weil sie letztlich unvoreingenommener agiert als es (un)eingestandenermaßen kontrastive Analysen jemals tun würden.<sup>52</sup>

#### (e) Didaktische Grammatik

Nach der einen Seite sind didaktische Grammatiken als Sonderfall normativer Grammatiken zu werten, d.h. die zu respektierenden Sprachnormen werden lediglich hinsichtlich eines methodologischen Progressionsplans dosiert. Andererseits kommt in ihren Darstellungen aber auch je nach Autoren-Credo ein Substrat diverser linguistisch/deskriptiver Erkenntnisse zum Tragen, immer ausgehend von einer geglaubten Operationalisierbarkeit Letzterer. Neben

---

<sup>52</sup>Obwohl wir in früheren Vorträgen auch die grundsätzliche Nützlichkeit universalgrammatischer Ansätze vertreten haben, verzichten wir in dieser Untersuchung auf einen eigenen Absatz zu diesem Thema, weil uns mittlerweile die aus dieser Richtung zu erwartenden Hilfestellungen doch arg formell und wenig applikabel erscheinen.

grammatikthemenspezifischen Übungsgrammatiken treten sie dem Benutzer häufig als Beiheft bzw. Anhang von jeweils benutzten Kursbüchern in Erscheinung. Üblicherweise unterwerfen sie sich in Erklärungssequenz und -umfang der in denselben geplanten Progression, was je nach den im Kursbuch vorgesehenen „Risikovermeidungsstrategien“ u.E. zu ausgesprochen lernprozessschädlichen Verzerrungen führen kann. (Beispiel: Das als komplex/kompliziert verklärte Phänomen der deutschen Adjektivmorphologie wird in vielen gängigen DaF-Lehrwerken solange hintangestellt, dass es bei nicht-intensiven Kursformen unter Umständen erst im zweiten Kursjahr zur Sprache kommt. Eingedenk der Tatsache, dass Qualifizierungen und Quantifizierungen zu den wichtigsten Komponenten menschlicher Kommunikation gehören ist es fraglich, wie man Lerner (gerade Erwachsene) so lange bei der Stange halten kann, wenn man ihnen diese Kommunikationsressource systematisch vorenthält. Die Präponderanz von schwierig vs. leicht gegenüber prioritär vs. sekundär leistet hier der Sprachvermittlung einen Bärendienst<sup>53</sup> und ist eigentlich nur aus dem Vorurteil der Grammatik als sprecher- und wortäußerlichem Algorithmus erklärlich. Das nunmehr dann seit 40 Jahren stetig zunehmende Orientieren an Bedürfnissen des Alltags, wie es ENGEL (1990: 100) schon 1990 entdeckt haben will, können wir nur in eingeschränkter Weise und so gut wie gar nicht beim angesprochenen Thema „Adjektive“ beobachten:

In den siebziger Jahren schließlich beanspruchen alle Lehrwerke für Deutsch als Muttersprache die „Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten“, und die meisten wollen dies mit Hilfe der Grammatik erreichen. Auch im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ ist die Wende zu erkennen. Diese Lehrwerke geben sich jedoch immer weniger grammatikorientiert; alles, was vermittelt wird, dient der sprachlichen Kommunikation. Dies ist im Grunde ein Allgemeinplatz, weil ja auch die älteren Lehrwerke grundsätzlich nichts anderes wollten, als die Lernenden zum richtigen und angemessenen Gebrauch der Zielsprache anzuleiten. Aber die Akzentverschiebung ist unverkennbar: grammatische Formen werden zunehmend kommunikativ motiviert, Bedürfnisse des Alltags werden in den Vordergrund gestellt.

---

<sup>53</sup>Dies insofern, als kein normaler, erwachsener Mensch solange an einem Spracherwerbsprozess ohne dieses Mittel festhält. Er wird also wohl zur Selbsthilfe greifen und autodidaktisch aktiv werden, was - da sind wir ausnahmsweise einmal wieder mit HELBIG einig – absehbar im Desaster endet, übrigens sogar und gerade dann, wenn er Grammatiken zu dem Thema konsultiert, wie wir noch sehen werden!

Zum Abschluss dieses Kapitels und als Überleitung zum nächsten Gesichtspunkt, der näheren Bestimmung des Verhältnisses von Explizit-Implizit-Automatisierung sei nur soviel festgehalten: Keiner der bestehenden Grammatikansätze scheint uns in seinen bisherigen Erkenntnisfokussierungen und Beiträgen eine große Hilfe in Bezug auf (Fremd-)Spracherwerb zu sein: Die Muttersprache wird im wesentlichen außerlinguistisch erworben und entwickelt, für L2 – Erwerb scheinen uns die bestehenden Modelle zu formell und zu wenig sprecherorientiert um einen rekonstruktiven Spracherwerb in Richtung auf weitgehende Beherrschung (vor allem dabei auch Ausbildung einer inhärenten Grammatik) positiv zu beeinflussen.



## **I.5 Zur Frage der Explizität und Implizität im Spracherwerb – Acerca de la Cuestión de Explicitud e Implicitud en la Adquisición de Lenguas**

Die im vorherigen Kapitel angekündigte Diskussion über „Explizität“ und „Implizität“ im Spracherwerb von L1-n ist keineswegs neu, im Gegenteil, sie beherrscht den (fremd)sprachdidaktischen Diskurs spätestens seit dem Aufkommen des *Natural-Approach*-Konzepts (KRASHEN u.a.) etwa zu Beginn der Siebziger Jahre. Es ist DIEHHL/PASTORIUS zu danken, die Essenz dieses anhaltenden Glaubenskriegs sehr kohärent in seinen wesentlichen Zügen zusammengefasst zu haben, weswegen wir in diesem Kapitel fast ausschließlich aus ihrem diesbezüglichen Aufsatz zitieren werden. Allerdings geht es uns nicht nur um eine Darstellung der herrschenden, gegensätzlichen Lehrmeinungen und auch nicht um eine einfache Übernahme der Überlegungen von DIEHL/PASTORIUS, sondern um eine kritische Analyse derselben auf Grund des in den vorherigen Kapiteln Abgeleiteten. Uns interessieren hier auch nicht vordergründig die didaktischen Schlussfolgerungen, die in einem eigenen Abschnitt diskutiert werden sollen. Wir wollen vielmehr die vorher getroffenen Grundannahmen über Stellenwert und Ausgeformtheit von Grammatik bei Sprecher und Sprache weiterentwickeln, um so dem Gegenstand Grammatik eine eigene (selbst)kritische Note zu geben, auf deren Basis – so meinen wir – die bestehende Debatte dann erst mit mehr Kriterium und weniger „Rezeptgläubigkeit“ geführt werden kann. Zunächst also die heuristische Einführung von DIEHL/PASTORIUS (2002: 226) in den Gegenstand:

Was die jetzige Wende von ihren Vorgängern unterscheidet, ist, dass sie Sinn und Nutzen des Grammatikunterrichts generell problematisiert und jene selbstverständliche Annahme hinterfragt, die seit jeher die Voraussetzung jeglicher Grammatikunterweisung war, nämlich: Schüler lernen Grammatik, indem sie Regeln erklärt bekommen, diese verstehen und üben und sie dann, nach hinreichender Automatisierung, in ihren Produktionen fehlerfrei anwenden können. Gelingt dies nicht, so liegt dies entweder am Schüler (seiner Intelligenz, seiner „Sprachbegabung“, seiner Motivation, seinem guten Willen, seiner Konzentration...), am Lehrer (seinen pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten...) oder auch am Lehrbuch (seiner Methodik, seinem Aufbau, der zugrunde liegenden linguistischen Theorie...).

[...] - , hat sich nun schon vor gut einem Vierteljahrhundert in der Forschung ein Perspektivwechsel vollzogen, der zu einer ganz anderen Fragestellung geführt hat, nämlich: Was tun Lernende eigentlich mit der grammatischen Information, mit der sie im Unterricht konfrontiert werden? Welche Rückschlüsse auf ihre Verarbeitungsstrategien lassen ihre L2-sprachlichen Texte zu; ...[....] Und die für den Grammatikunterricht zentrale Frage: Welche Rolle spielen dabei die expliziten Grammatikkenntnisse, die die Schüler in gezielten Tests einwandfrei unter Beweis stellen können, die aber in spontaner Produktion so oft auf der Strecke bleiben?

So richtig u. E. die Einlassung über aus traditioneller Sicht übliche Übergänge ist, die aus dem Scheitern eines Erwerbs- bzw. Vermittlungsprozesses unmittelbar auf subjektive Defizite bei Motivation, Talent, didaktisch-methodischem Geschick schließen, entdecken wir dennoch eine gewisse Kontinuität im Denken, wenn die kritische Gretchenfrage nun gleich darauf zielt, was mit bestimmten Informationen angefangen wird, statt erst einmal zu fragen, was diese Informationen eigentlich wert sind<sup>54</sup>. Der beschrittene Apriorismus führt die Debatte denn auch gleich in eine Richtung, die nicht mehr Wissensgehalte thematisiert, sondern den unmittelbaren Umgang mit ihnen, bzw. die Operationalisierung derselben. Dazu wieder DIEHL/PASTORIUS (2002: 227):

1. Offensichtlich wurde bislang die Rolle des expliziten Grammatikwissens im Erwerbsprozess erheblich überschätzt. Eine Grammatikregel benennen zu können („deklaratives Wissen“) scheint eine kategorial andere Fähigkeit zu sein als die Anwendung dieser Regel in spontaner Kommunikation („prozedurales Wissen“). [...]
2. Das mehr oder weniger elaborierte Grammatikwissen, das sich die Lerner unbestreitbar dennoch im Unterricht aneignen, beziehen sie nicht in erster Linie – wenn überhaupt – aus dem Grammtikunterricht. Vielmehr verfahren L2-Lerner ähnlich wie Kinder beim Muttersprachenerwerb, d.h., sie erschließen die L2-Regeln aus dem Input in einer bestimmten, überindividuellen Reihenfolge und in einem individuell variierenden Rhythmus, die beide gegen unterrichtliche Steuerung weitgehend immun sind. „Wissen [und dementsprechend auch grammatisches Wissen – E.D./H.P.] wird nicht von einer an eine andere Person weitergereicht, sondern entsteht durch einen aktiven Konstruktionsprozess“, wie Tschirner (2000: 69) formuliert. Der Erwerb der L2-Grammatik lässt sich somit beschreiben als ein allmähliches Heranarbeiten an die Norm, in der Weise, dass anfänglich drastisch vereinfachte „Lernerregeln“ zunehmend ausdifferenziert werden.
- 3.[...]

---

<sup>54</sup>Die Kontinuität sehen wir darin, dass es wieder der Fähigkeit des lernenden Individuums angelastet wird, ob die Erklärungen positive Früchte tragen. Streng genommen ist diese Position sogar radikaler: Wurde in traditioneller Sichtweise die Unfähigkeit zur geeigneten Informationsverarbeitung noch moralischen Gründen, bzw. individuellen Intelligenzdefiziten geschuldet, wird nun der universelle Lerner gleich kategorisch für tranferuntauglich erklärt. Man kann gespannt sein zu welchen Konsektivschlüssen das noch führt. U. E. ist hier bereits der Grundstein für das noch zu detaillierende „Pathologisieren“ der Unterrichtssituation gelegt!

Zu (1): Wir bestreiten keineswegs die „kategoriale“ Unterschiedlichkeit in der Fähigkeit eine Regel zu deklamieren und ihr gemäß zu handeln. Das gilt übrigens für jede Fertigkeit, nicht nur für Sprache. So sind Notenlesen (deklarativ?) und Klavierspielen (prozedural?) natürlich auch zwei unterschiedliche Fertigkeiten. In der Tat gibt es Menschen, die eine Partitur lesen können, ohne einen richtigen Ton auf dem Klavier anschlagen zu können und ebenso Klavierspieler, die nicht Noten lesen können. Andererseits ist beim sogenannten „Vom-Blatt-Spielen“ ein offenkundig synergetischer Effekt zu bemerken, ohne den übrigens irgendeine bislang der Fachwelt und dem Köchelverzeichnis unbekannte Mozartsonate selbst vom virtuosesten Interpreten nicht zu realisieren wäre - woher auch? Mit anderen Worten: Aus der Unterschiedlichkeit der Disziplinen auf ihre operationale Unvereinbarkeit zu schließen, halten wir für etwas vorschnell, selbst wenn irgendwelche Statistiken diese zu bestätigen scheinen.<sup>55</sup>

Interessanter finden wir da schon das unter (2) Angeführte, dass nämlich elaboriertes Grammatikwissen sich wohl auf jeden Fall bei den Lernern einstellt, jedoch gewissermaßen am expliziten Grammatikunterricht vorbei. Spätestens jetzt sollten allerdings u.E. sämtliche Alarmsysteme anschlagen: Wenn schon **Sprachwissen** aus Beschäftigung mit Sprache resultiert, aber offensichtlich nichts mit dem im GU angebotenen Wissen zu tun hat, wirft dies ja wohl ein bezeichnendes Licht auf Letzteres! Der vor allem im didaktischen Diskurs über die vermeintlich richtige Art der Sprachvermittlung ebenso wichtige wie umkämpfte Gegensatz **Explizität** vs. **Implizität** scheint hier ein gefundenes Fressen für Grammatikgegner gefunden zu haben. Bei näherem Hinsehen halten wir das Ganze für ein mit zweifelhaften Argumenten hochgezüchtetes

---

<sup>55</sup>Der Fluch jeder Statistik ist, dass sie eigentlich immer nur Korrelationen erfassen kann, die dann in interessierter Weise in “wenn-dann“-Relationen umformuliert werden! Ob **alle** in Frage kommenden Gründe dabei immer zur Geltung kommen ist in der Praxis wohl eher die Ausnahme als die Regel!

Scheingefecht, das dabei das evidente Grundproblem merkwürdig unberührt lässt.  
Im einzelnen:

Auf Grund des in den vorangegangenen Kapiteln Herausgearbeiteten, d.h. des untrennbaren Zusammenhangs von Sprache und Denken (1), vor allem aber des Grundmodells individueller wie sozialer Sprachrevolution als konstanter Konsenserzeugungsprozess, bzw. Analogie und belehrende Wissensaufnahme im Erwerbsprozess (b), aber auch vermittelt über die Sprache hinausgehende Zusammenhänge von **Wissen** und **Können**, scheint uns evident, dass es sich dabei um komplementäre Phänomene handeln muss. Anders ausgedrückt: Wenn jemand etwas **kann**, so pflegt er in der Regel auch zu **wissen**, was er da tut. Ob die Artikulationsressourcen dieses Wissens dabei immer enzyklopädischen oder gar akademischen Ansprüchen genügen, sei zunächst einmal dahingestellt. Umgekehrt – und das ist wohl der eigentliche Ausgangspunkt „theorieskeptischer“ Ansätze<sup>56</sup> - scheint theoretisches Wissen allein kein Garant für sichere Umsetzung zu sein.<sup>57</sup> Vom Fußnotenbeispiel zurück zur Sprache: Das Auswendiglernen aller DUDEN- oder HELBIG/BUSCHA-Regeln plus Grund- und Aufbauwortschatz erzeugt nachweislich noch keinen gebrauchssicheren Deutschsprecher. Richtig ist aber auch, worauf schon weiter oben hingewiesen wurde, dass der Spracherwerb (auch oder gerade außerschulisch) selbst ein stetes Ineinandergreifen **deduktiven** Erschließens bestimmter Normen und Regeln und **induktiven** *Recyclens* derselben in neuen Kontexten, Kommunikationssituationen und mit gleichartig geglaubten sprachlichen Mitteln ist (→ Analogie).

---

<sup>56</sup>„Theoriefeindlich“ soll hier natürlich nur heißen: in Bezug auf Theorieverwendung im (Fremd)sprachenunterricht. Diese Feindseligkeit wird indessen mit einem erheblichen eigenen Theorieaufwand und unter virtuellem oder tatsächlichem Hinzuzug von allerlei mutmaßlichen Hilfswissenschaften betrieben, wie wir noch sehen werden!

<sup>57</sup>Mit Blick auf extralinguistische Fertigkeiten leuchtet das unmittelbar ein: Bis in sportphysiologische Details hinein zu wissen und zu durchdringen, was Maradona mit Ball und Gegenspieler anstellt, impliziert in keiner Weise die Fähigkeit, es ihm gleich zu tun! Allerdings, um dergleichen Analogien nicht zu überspannen und aus dem Ruder laufen zu lassen: Im Spracherwerbs-/vermittlungsprozess geht es ja auch nicht gleich immer um die Heranbildung zukünftiger Literaturnobelpreisträger. Das soll heißen, dass im *Highend*-Bereich persönliches Talent in der Exekution einer Handlung und Wissen um ihre näheren Bedingungen weit auseinanderklaffen mögen, darf nicht zum Totschlägerargument gegen „alltäglichere“ Beziehungen von Wissen und Können werden!

Allerspätstens bei der Fehlerrückmeldung bezüglich falscher Analogieschlüsse wird dabei die reine Intuition – sofern sie in den vorangegangenen Schritten überhaupt die tragende Rolle gespielt hat – durch Reflexion ersetzt. Wir persönlich halten den spekulativen Analogieschluss selbst bereits für eine Frucht von Nachdenken, stehen allerdings etwas in der Nachweisnot, da vor allem - aber nicht nur - im L1-Erwerb die dazu erforderlichen Abstrakta üblicherweise nur in der *Blackbox*, also auf „Mentalesisch“, vorliegen. Nicht umsonst wird trotz der damit einhergehenden Fehlerproduktionen (z.B. *rompido\** statt *roto*) der Übergang von Imitation zu Analogie heutzutage einhellig als **Fortschritt** in der geistigen Entwicklung der kindlichen Spracherwerber eingeschätzt.

Mit der Herleitung des notwendig komplementären Zusammenwirkens von wissens- und könnensfördernder Geistestätigkeit stellt sich nun aber erneut die Frage, was eigentlich schief läuft, wenn Lerner Grammatikerklärungen nicht zufriedenstellend umsetzen, selbst aber über kurz oder lang **Regelwissen** generieren können.

Eigentlich kommen dafür nur zwei mögliche Erklärungen in Betracht:

Entweder ist die Beziehung zwischen Wissen und Können eine Einbahnstraße, das heißt: Können vermag Wissen zu generieren, aber nicht umgekehrt. Das wollen wir *partout* nicht glauben, erstens, weil es wehtut, eine pauschale Bankrotterklärung aller Wissensvermittlungsinstanzen anzunehmen. Zweitens glauben wir hinreichend deutlich gemacht zu haben, dass gerade auf Grund ihrer relativ „anarchischen“ ontogenetischen Bedingungen natürliche Sprachen gar nicht ohne einen Mix aus angelerntem Wissen (Unregelmäßigkeiten) selbsterworbenem Wissen (Regeln über Analogie) und - warum an dieser Stelle eigentlich nicht? – angelerntem Analogiewissen beherrschbar sind.

Schließen wir also die „Einbahntheorie“ aus, bleibt eigentlich nur noch grundlegende Skepsis an der Tauglichkeit grammatischer Erklärungen und zwar nicht in dem Sinne, es hätte keinen Sinn welche zu geben, sondern wesentlich grundsätzlicher: Stimmen die gegebenen Erklärungen überhaupt mit der Realität sprachlicher Kommunikation überein? Das heißt z. B.: Begegnen sie der unterstellbaren **Dynamik** realer Kommunikation mit einem etwas **zustatischen** Instrumentarium? Oder gleich etwas prinzipieller: Was taugt eigentlich generell eine Sprachtheorie die Sprache unabhängig von ihren Protagonisten und deren mentalen Zugangs-, Zuwendungs- und (Re-)Produktionsbedingungen gleichwohl als **deren** Mittel beschreiben und mitteilbar machen möchte?

Diese Fragen stellen sich uns im Laufe dieser Untersuchung nicht zum ersten Mal, jedoch noch ohne dass auf Details in konkreten grammatisch zu interpretierenden Sprachverhalten eingegangen worden wäre, mit immer größerer Dringlichkeit. Verfolgen wir gleichwohl zunächst wie DIEHL/PASTORIUS (2002: 227-228) den Erwerbsfaden weiterspinnen:

4. Die Erschließung der L2-Regeln erfolgt in drei Schritten, die sich nach Peltzer-Karpf/Zangl (1998) als drei „Ordnungszustände“ beschreiben lassen:

a) Das Anfangsstadium: Als Erstes „sammeln“ die Lerner memorisierte Syntagmen (Versatzstücke, Floskeln) ohne deren grammatische Binnenstruktur zu durchschauen. Die Wichtigkeit dieses lexikalischen Lernens wurde bisher unterschätzt; man weiß inzwischen, dass auch Muttersprachler – insbesondere in mündlicher Kommunikation – auf eine Vielzahl von global gespeicherten lexikalischen Phrasen und Teilsätzen rekurren. [...] Abweichungen sind in dieser Frühphase eher gering.

b) Die „turbulent Phase“ (Peltzer-Karpf/Zangl): Wenn die Speicherkapazität ihre Grenzen erreicht hat und das Memorisierungsverfahren unökonomisch wird, beginnt die eigentliche Erwerbsarbeit, d. h., die gespeicherten Syntagmen werden nun auf die zugrunde liegenden grammatischen Regularitäten hin analysiert. Dabei selektieren die Lerner zunächst einzelne Formen und Strukturen der L2 und generalisieren sie – ein Verfahren, das in der Forschung ebenfalls zu verschiedenen Bezeichnungen geführt hat, immer aber denselben Prozess meint. [...]

c) Die Endphase des „kohärenten Systemzustandes“: Zwischen der „turbulenten Phase“ und dem Stadium, in dem sich die lernersprachlichen Regeln mit der zielsprachlichen Norm decken, liegen zahlreiche Zwischenstadien, in denen das anfänglich stark reduzierte Formen- und Strukturinventar allmählich ausgebaut wird. Diese Ausdifferenzierung geschieht in einer bestimmten Reihenfolge, generell als „Erwerbssequenz“ bezeichnet, die alle Schüler gleichermaßen durchlaufen und die durch den Grammatikunterricht nicht gesteuert werden kann.

Wir wollen aus diesem langen Zitat nur das Wesentlichste herausgreifen und kommentieren: Die von PELTZER-KARPF/ZANGL herausgestellte Bedeutung des „lexikalischen Lernens“ sehen wir als Bestätigung von zwei unserer Grundannahmen an: Erstens ist in der sprachlichen „Grundausstattung“ gar nicht so sehr Grammatikalität als gewissermaßen innersprachliches Einzelwörter koordinierendes/synthetisierendes Phänomen im Fokus von Wahrnehmung und Übernahme, sondern komplexe, d.h. wortüberschreitende Sinnkonstrukte. Dass dabei im engeren Sinne grammatikalische Gehalte, bzw. Markierungen stillschweigend mitrezipiert und laut reproduziert werden, lässt sich jedoch nicht unmittelbar und in allen Fällen, wie es häufig geschieht, als „unbewussten“ Erwerb bezeichnen<sup>58</sup>. Das einzige was man mit Sicherheit bei kontexttauglicher Reproduktion behaupten kann, ist eine Prävalenz semantisch-syntaktisch/syntagmatischer Kriterien gegenüber morphologischen Aspekten, denen der Sprecher sich gerade **in** der Einzueins-Übernahme indifferent zeigt.

Zweitens, damit ist aber auch klar, dass die funktionalistische Interpretation von bestimmten morphosyntaktischen Markierungssystemen in ihrer Bedeutung für die Kommunikation generell etwas zu hoch eingeschätzt wird. Gerade Interimssprachen sind, nun im Erwachsenenbereich, häufig ebenfalls ein Mix aus grammatisch korrekten, weil quasi lexikalisch abgespeicherten Kollokationen, Phraseolexemen, etc. und grammatikindifferenten freien Bildungen. Ihr oft jahrelanger Fortbestand macht deutlich, dass kommunikative Einschränkungen nicht zwangsweise aus einem defizitären Flexionsparadigma resultieren müssen.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup>Wenn unser Kleinster den von seinen Geschwistern übernommenen Verteidigungssatz *Ha sido X* zur Vertuschung eigener „Missetaten“ verwendet, macht er über die paradigmatische Ersetzung von *X* durch in Frage kommende Namen seiner Geschwister deutlich, dass er Sinn und Struktur des Satzes wohl erfasst hat, obwohl er in anderen Redesituationen noch nicht einmal über Präsensparadigmen verfügt.

<sup>59</sup>Dies soll kein Plädoyer für Kauderwelsch sein, ist aber ein aus heuristischen Gründen notwendiger Einwand, wie noch zu sehen sein wird.

Die „turbulent Phase“ bei PELTZER-KARPF/ZANGL meint wohl den Einstieg in den eigentlichen Prozess der Grammatikalisierung. Der Begriff *turbulent* ist auch u.E. zutreffend, nehmen wir doch hier genau den Mix von Imitation/Analogie/Korrektur in kaum voneinander abgrenzbaren Abfolgen an. Was uns jedoch etwas verwundert ist die dogmatische Art und Weise, wie die Unbeeinflussbarkeit der Erwerbssequenz postuliert wird. Mag ja sein, dass ein Lernprozess vom Erstkontakt mit einem Phänomen bis zur Beherrschung desselben einer logisch vorgegebenen Kette von Einzelschritten zu folgen hat, dass dieser Prozess auf Grund vieler Faktoren schneller oder langsamer vor sich gehen kann, ist aber auch ein unstrittiges Faktum. Und warum sollte eigentlich ausgerechnet eine besser oder schlechter erteilte didaktische Hilfestellung aus diesem Faktorenbündel ausgeschlossen sein. Insofern können wir die vorsichtige Anschlussfrage von DIEHL/PASTORIUS (2002: 228) eigentlich nur als rhetorische bejahen:

[...] Inwieweit jedoch Grammatikunterricht, der sich an der natürlichen Erwerbsfolge orientiert, die „Umwege“ der natürlichen Erwerbsverfahren nicht doch abkürzen und damit den Erwerb beschleunigen könnte, dies müsste empirisch überprüft werden; zumindest ist dies eine Perspektive von Grammatikunterricht, die Pienemann (vgl. 1989: 63) in seiner „teachability hypothesis“ formuliert hat.

Was uns nicht so ganz einleuchtet an dieser Stelle und vor allem nicht nach der insgesamt positiven Bewertung des Erwerbssequenzgedanken, ist die Idee der Abkürzung von „Umwegen“. Was sollten diese schon anders sein als analogische „Schnellschüsse“ verschiedener Art: Ausdehnung von Regeln auf Unregelmäßigkeiten, falsche Kategorisierungen (Adjektivdeklinations?), etc. Die Produktion solcher Fehler liegt in der Natur der Sache, ihr Zutagetreten ermöglicht ja erst korrektive Eingriffe, ist übrigens lernpsychologisch meist als Interesse am Ausbau der kommunikativen Kompetenz positiv zu bewerten. Das eigentliche Beschleunigungspotenzial bestünde dann ja gerade in der zeitnahen (explizierenden?) Intervention, um Fehlentwicklungen gar nicht erst Fahrt



aufnehmen zu lassen. Der „heuristische“ Wert negativen Transfers ist DIEHL/PASTORIUS (2002: 229) an anderer Stelle durchaus geläufig:

Zudem gibt es zumindest in den westeuropäischen Sprachen viele lexikalische und auch grammatische Möglichkeiten zu positivem Transfer, der nur deshalb meist nicht als solcher wahrgenommen wird, weil sein Ergebnis unanstößig, d.h. L2-konform ist. Negativer Transfer kommt dann zustande (und wird in der Regel auch nur dann erkannt), wenn die L1-Regeln nicht mit denen der L2 übereinstimmen. Jeglichen Transfer unterbinden zu wollen (wie es z.B. die direkte Methode versucht) ist ein hoffnungsloses Unterfangen, da die Strategie des Wissenstransfers strukturell in der menschlichen Kognition verankert ist. Sinnvoller wäre es dagegen, eben diesen sprachlichen Erfahrungsschatz der L1 für den L2-Erwerb nutzbar zu machen und darauf hinzuwirken, dass die Lernenden hellhörig für Parallelen und Unterschiede zwischen ihrer Ausgangs- und der Zielsprache werden.

Auch wir wollen diesen heuristischen Wert aufgreifen, ohne darüber allzusehr in Lobhudeleien über die Produktivität von ungeleitetem Drauflosschließen zu verfallen. Vielmehr scheint uns klar, dass ein an bestimmten Schnittstellen ohnehin einsetzender Reflexionsprozess des/der Lernenden den logischen Ansatzpunkt für externe Interventionen darstellt, immer nach dem Motto: Wenn schon Theoriebildung, dann lieber möglichst richtig!

Ein oft gehörter Einwand, dass ein Zuviel an Reflexion der notwendigen Automatisierung korrekten Gebrauchs eher hinderlich ist, wird der mehrfach herausgestellten Bedeutung der Reflexion im individuellen Spracherevolutionsprozess u.E. nicht gerecht und ist daher schon an dieser Stelle zurückzuweisen. Es ist zwar richtig, dass das ausgiebige Durchscannen von Flexionsparadigmen, Satzbauregeln, etc. den Rede- oder Schreibfluss bremst und damit vor allem in außerschulischer Kommunikation schnell verhaltensauffällig wird. Warum sollte man aber nicht den Gedanken zulassen, dass es sich dabei möglicherweise um eine Übergangsphase handelt, die zwar stockenden aber immerhin korrekten Sprachgebrauch generiert? Das sagen wir, obwohl wir erkennbar keineswegs die solchem Tun zugrundeliegende Grammatikauffassung

teilen<sup>60</sup>. Gleichwohl müssen wir die Frage zulassen, ob das autonome Zurechtmodellieren korrekter Aussagen nicht letztlich zu zuverlässigeren und wünschbareren Resultaten führt<sup>61</sup> als eine sofortige, wenn auch nur halb begriffene Imitation in Originalzeit, eine Kompetenzschimäre, deren Absturz spätestens vorprogrammiert ist, wenn eine Kommunikationssituation zu viel Kreatives auf einen Schlag erfordert.<sup>62</sup>

Wir können DIEHL/PASTORIUS (2002: 229) indessen nur beipflichten, dass der Faktor Geduld in Sachen Assimilationsdauer und Evaluationsdruck einen anderen Stellenwert bekommt. (*Gut Ding will Weile haben.*) Dies umso mehr, wenn wir vom Lerner letztendlich umfassende Sprachbeherrschung erwarten:

Aus dieser Tabelle sind Konsequenzen zu ziehen, die manchen DaF-Kollegen schockieren könnten, weil sich die Grammatikprogression im Unterricht (und im Lehrwerk) dann nicht mehr allein am sprachlichen System oder an kommunikativen Situationen, sondern primär an der Aufnahmefähigkeit der Lerner ausrichtet. Das bedeutet gegebenenfalls Umstellungen im Lehrwerk bzw. im Lehrplan, vor allem aber die Akzeptanz von längeren Assimilationsphasen und von Evaluationsverfahren, in denen nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Fortschritte der Lerner beachtet werden.

Die im didaktischen Diskurs häufig erwähnte „Sprachaufmerksamkeit“ kommt im Grunde dem, was wir uns unter individueller Sprachbildung vorstellen ziemlich nahe. Nach DIEHL/PASTORIUS (2002: 229-230) ist sie vor allem in „langsamen“ Teildisziplinen (Lesen/Schreiben) mit größerem Erfolg zu erzielen. Dies wiederum entspricht auch unseren weiter oben geäußerten Vorstellungen, allerdings meinen wir, dass der Ertrag solchen Vorgehens über das Speichern paralexikalischer Formen hinausgehen könnte:

---

<sup>60</sup>Immerhin ist mit diesem Bekenntnis ja auch noch keine Entscheidung für eine bestimmte Methode zur Generierung dieser Kenntnisse, noch ein Urteil über ihren kategorialen Status im Sprachsystem gefällt.

<sup>61</sup>Zumal diese Form der Sprachproduktion mit der Zeit auch immer schneller wird, bis schließlich die Reflexion im Einzelfall völlig in den Hintergrund tritt (entfällt) und damit aus der Zeitachse der Kommunikation herausfällt.

<sup>62</sup>Wer häufiger in den Genuss der Lektüre von Redaktionen vermeintlich sehr fortgeschrittener Lerner kommt, hat sicher schon den einen oder anderen sprachlich-stilistischen Totalabsturz zur Kenntnis genommen. Eine zu vordergründig pragmatische Lehr-/Lernmethode könnte durchaus die Erklärung für dergleichen Vorkommnisse sein!

Aber der nächste Schritt, die sog. „Sprachaufmerksamkeit“, d.h. die bewusste Wahrnehmung der sprachlichen Form, stellt sich damit nicht automatisch ein. Die Chancen dafür steigen beim Kontakt mit Lesetexten, da diese langsamer bearbeitet werden als z.B. Hörtexte. [...]

Ähnliches gilt für den schriftlichen Output: Auch hier kann die Verlangsamung durch das Schreiben dazu genutzt werden, das Interesse des Lernenden auf die Ausdrucksseite der Sprache zu lenken [...] Mittels dieses Umwegs scheint man sogar das Training der mündlichen Kompetenz vorantreiben zu können, indem der Lerner im Prozess des Schreibens Syntagmen als lexikalische Formeln speichert, die er beim Hören wiedererkennt und beim Sprechen dann auch relativ spontan einsetzen kann.

Hier scheinen DIEHL/PASTORIUS nicht mehr von dem Gedanken der lexikalisch/syntagmatischen Arbeit als Grammatikersatz lassen zu wollen, wie das nächste Zitat deutlich macht (DIEHL/PASTORIUS, 2002: 231):

Es bedeutet aber sehr wohl, dass dem Erwerb der Lexik ein größerer Platz eingeräumt werden sollte, vor allem einer Bereicherung durch den Erwerb von Syntagmen oder „chunks“, die ja an sich schon grammatische Formen enthalten – natürlich ohne in einen „pattern drill“ behavioristischer Methode zu verfallen. Des Weiteren wird der Lehrer bewusster den Vergleich zwischen L1 und L2 wie auch zwischen erster Fremdsprache und allen anderen gelernten Sprachen heranziehen um durch gezielte Aufmerksamkeit für Unterschiede und Parallelen den Erwerbsprozess zu fördern.

Dass *Chunks* oder auch andere memorierte Sinneinheiten (Syntagmen, Formeln) eine große Rolle im Arbeitsgedächtnis aller Sprecher haben, vor allem, weil sie in ihrer *prêt-a-porter*-Form denkentlastende Wirkung haben, sollte u.E. nicht dazu verführen, sie generell als Grammatikersatz zu verwenden. Idealerweise wären sie als Produkte **eigenen** Vorformulierens zu wünschen, da dann Wissen und Können einmal mehr in synergetischer Beziehung zueinander stünden - Ob DIEHL/PASTORIUS daran gedacht haben, wenn sie vor der Verwechslung mit „pattern drill“ warnen, entzieht sich unserer Kenntnis. Wenn allerdings Grammatik irgendwann einmal als Monitor im frei konzipierten Diskurs wirken soll, muss die von WILKINS (1974: 5) angedeutete Reziprozität von grammatischer Bedeutung und grammatischer Form kritisch überprüft und vor allem ihr Status im Bewusstsein der Sprecher hinreichend deutlich gemacht

werden. Das gilt mit Einschränkungen auch für Chunks, Kollokationen, Syntagmen usw.:<sup>63</sup>

Grammatical form and grammatical meaning are the two sides of the same coin. Detailed examination of grammatical meaning is impossible without reference to the forms that carry the meaning, and the formal systems cannot be looked at in isolation from the meanings they convey.

Im nächsten Kapitel wäre nun etwas eingehender zu beleuchten, wie sich die bislang getroffenen Überlegungen im L1 – L2-Kontakt konkreter auswirken, bzw. zu berücksichtigen sind.

---

<sup>63</sup>Wir halten umso mehr Wissen bezüglich dieser Wendungen für nötig, umso mehr sie in eventuelle Kontexte „eingepasst“ werden müssen.

## **I.6 Unterschiede im Erwerb von L1 und L2-n - Diferencias en la Adquisición de L1 y L2-n**

Der unterschiedliche Erwerb von L1 und L2-n lässt sich nach verschiedenen Kriterien evaluieren, die einerseits nicht ganz unabhängig voneinander fungieren, aber auch jeweils unterschiedliche Implikationen bewirken. Kritisch zu beleuchten sein werden dabei in erster Linie die jeweiligen Attribuierungen, die diesen Erwerbsweisen zugesprochen werden:

Sehen wir einmal von der Sondersituation des simultanen Erwerbs zweier oder gar mehrerer Sprachen im Vorschulalter ab, so geht der Erwerb von L1 dem von L2 zeitlich voraus.<sup>64</sup> Dazu gesellt sich in der Regel noch eine grundlegende Differenz in der Erwerbsumgebung und -situation, wie APELTAUER (1987: 9) unterscheidet:

In diesem Sinne ist die Aneignung einer weiteren Sprache unter schulischen Bedingungen ein nachzeitiger Zweitspracherwerb, weil die Erstsprache (Muttersprache) bereits weitgehend ausgebildet ist, ehe mit der Zweitsprache begonnen wird. Besteht für die Lerner keine Möglichkeit, außerhalb der Schule mit Sprechern Kontakt aufzunehmen, die diese Sprache als Muttersprache sprechen, wird vom Erwerb einer Fremdsprache gesprochen.

Wie APELTAUER so stellt auch HINKEL (2001: 594) als eine, wenn nicht entscheidende, Hintergrundbedingung das vorgängige Bestehen einer ausgeformten L1 bei Beginn des L2-Erwerbs heraus

Daß man – Zweitsprachenerwerb von Kindern ausgenommen – eine Fremdsprache nur vom Ausgangspunkt seiner Muttersprache (und eventuell anderer vorher gelernter Sprachen) lernt oder erwirbt, läßt sich mit jeder Fehleranalyse nachweisen (und steht für jeden erfahrenen DaF-Praktiker außer Frage).

In vielen didaktisch-pädagogischen Diskursen wird der L1-Erwerb als „natürlicher“ identifiziert, was in evidenter Dialektik den L2-Erwerb dem

---

<sup>64</sup>Für den simultanen Erwerb zweier „Muttersprachen“ sollte man dann vielleicht gleich sinnigerweise von L1 und L1' statt von L2 sprechen.

Generalverdacht der „Unnatürlichkeit“ aussetzt. (Man vergleiche nur das vorangegangene Zitat HINKELs!) Im weiteren Verlauf besagter Diskurse wird diesem Verdacht je nach *Couleur* auf unterschiedliche Weise begegnet. Praktisch allen noch zu skizzierenden Sichtweisen – so viel sei vorausgeschickt – ist indessen ein etwas undifferenzierter Begriff von **Natürlichkeit** gemeinsam. Diesen gilt es in erster Linie etwas näher zu beleuchten: Was ist eigentlich „natürlicher Spracherwerb“? Verschiedene Interpretationen bieten sich dafür an:

(a) Der Erstspracherwerb, weil dabei keine vorherige „Versprachlichung“ der äußeren Welt zwischen letztere und den Erwerber tritt, d.h. die Versprachlichung selbst beim Erwerber den denkend-sprechend-verstehenden Zugang auf jene hervorbringt.

(b) Der nicht apriorisch verschulte Erwerb der Sprache, das hieße modern: der vor- oder außerschulische Erwerb der Sprache.<sup>65</sup> Auf die Menschheitsgeschichte bezogen wäre dies wohl eher der statistische Normalfall, da die meisten Kulturen noch nicht wirklich lange oder gar nicht über ein entsprechend alle nativen Sprecher ihrer Sprache erfassendes Schulpflichtsystem verfügen und/oder es auch praktisch durchsetzen. Bei dieser Interpretation ergibt sich allerdings eine gewisse Abgrenzungsproblematik gerade für moderne Zivilisationen, die über entsprechende Institutionen verfügen und sie in ihrem Sinne auch **sprachbildend** einsetzen. Anders ausgedrückt: Bedeutet der Eintritt in das obligatorische Schulsystem das Ende des „natürlichen“ Erwerbs, oder findet er noch wenigstens in der großen Pause, nach der Schule, zu Hause oder in den Ferien statt?

(c) Vor allem in der didaktischen Makrodebatte, die mit dem Aufkommen des Begriffs vom *Natural Approach* ausgelöst wurde und seitdem eigentlich jeden didaktischen Diskurs begleitet, ist unter „natürlich“ wohl vor allem eine

---

<sup>65</sup>Besser: der Sprachen, da diesem Erwerbskriterium durchaus mehrere Sprachen unterliegen können.

weitgehend von externen theoretischen Interventionen befreite Kursgestaltung, die auf die selbsttätig erschließende Evolution des Lernalers baut, zu verstehen.<sup>66</sup>

Die ausschließende Verklärung einzelner Prinzipien der Unterrichtsgestaltung zuungunsten anderer (z.B. Veranschaulichung vs. Explikation) verstellt dabei u.E. den Blick darauf, dass dabei **komplementäre** Geistestätigkeiten angesprochen werden, die analog auch im **autonomen** Wissens-/Könnensevolutionsprozess des Erwerbers zumindest als Stadien wirksam sind, im Idealfall des geschulten, „professionellen“ Sprechers (→ Lehrer, Dozent) sogar omni- und kopräsent ablaufen.

Es erscheint uns darum keineswegs von vornherein **widernatürlich** gewisse Sprachpraktiken systematisch zu vermitteln; vor allem und spätestens, wenn es um intersubjektiv/objektiv nachzuvollziehende im Ausdruck standardisierte Kommunikationsgegenstände geht. (Das ist etwa der Fall in sachkundlichen Unterrichtsgegenständen, die gewisse funktionale Redestile pflegen.

Die Anpassung an in der kommunikativen Umgebung virulente Sprachregelungen ist ergo gleichermaßen **natürlich**, wenn ein Kind in die schon bestehende Kommunikations- und Wissenslandschaft hineinwächst, wie wenn es etwas später im Leben abiturelevante Texte generiert und rezipiert, die ein Panorama von 8-10 diskreten Fachdisziplinen umfassen. Nicht weniger **natürlich** ist darum auch die Annäherung an eine fremdsprachliche Kommunikationslandschaft, nur eben mit der Besonderheit, dass diese dem Lerner

---

<sup>66</sup>Diese Frage wird in dem speziellen Abschnitt über Fremdsprachendidaktik noch eingehender zu klären sein, doch sei hier schon einmal der Verdacht vorausgeschickt, dass damit möglicherweise in zweierlei Hinsicht eine Schimäre befördert wird: Erstens wird u. E. der **theoretische** Charakter außerschulischer externer Korrekturen grob unterschätzt und das sowohl nach seiner intentionalen Seite als auch nach der Seite des Effekts in der Sprachwissenschaftsbildung des Lernenden. Zweitens erlauben wir es uns, eine notwendige Inkompatibilität eines wie auch immer dargebotenen Kurrikulums mit dem Begriff der Natürlichkeit zu konstatieren: Wenn ich – **implizit** natürlich – auf eine Fokussierung der Vergangenheitstempora abziele, ist *nolens volens* bereits schon eine Intervention, möglicherweise gegen spontane – **natürliche** – Kommunikationsinteressen erfolgt, dann kann man dies aber auch gleich fairerweise und eventuell auch nutzbringend explizit machen.

erst einmal genauso fern ist, wie eine Mathematik-Leistungskurs-Stunde einem fünfjährigen kompetenten *Native-speaker*. (In beiden Fällen wird nur „Bahnhof“ verstanden.) Gleichwohl gilt es ein paar Differenzen herauszuarbeiten, die klarlegen, warum der Schritt von L1 zu L2 einige Störfaktoren bereithält, die so in der geistig-sprachlichen Entwicklung vom Vorschulkind zum Mathematikerstsemester in L1 nicht auftreten. Dazu folgende Anmerkungen:

Zunächst ein letzter Rettungsversuch des Begriffs der „Natürlichkeit“ im Spracherwerb: Was den Erwerb von L1 von dem von L2-n faktisch unterscheidet, ist die Tatsache, dass die Evolution von Sprache (= Sprachkönnen), Denken (= (a) begriffliche Erfassung der äußeren Welt und (b) Metasprachliche Reflexion → Sprachwissen) in perfekter Harmonie und *unisono* im selben idiomatischen System verläuft, eine Bedingung die so bei L2 selbstverständlich nicht vorliegt, wollte man nicht künstlich ein an Amnesie grenzendes „Totalreset“ der intellektuellen Landkarte des Lerners provozieren. Aber warum sollte man das wollen – abgesehen davon, dass es technisch gar nicht möglich ist.

Ein wie im letzten Absatz definierter Natürlichkeitsbegriff erweist sich sowohl für die Evolutionsanalyse von/in L1 als auch bezüglich wesentlicher Kriterien für Momente des Erwerbs weiterer Sprachen als durchaus fruchtbar:

Auf Grund des postulierten medialen Einklangs von Sprache-Denken-Metasprache in L1 lässt sich jegliche in den Entwicklungsprozess eingreifende Intervention als „natürlich“ prozessiert begreifen, das gilt, man muss es einräumen, auch für missliebige Resultate.<sup>67</sup>

Für L2 gilt indessen, dass man mit der Hintergrundpräsenz dieses in L1 stabilisierten Einklangs (a) stets zu rechnen hat und (b) sehr sensibel

---

<sup>67</sup>Zu denen in gewisser Hinsicht die Übernahmen von Argotbildungen verschiedensten Inhalts zählen, die jedoch vom Standpunkt „deskriptiver Bescheidenheit“ aus als **sprachliche Realität** zu akzeptieren sind.)



unterscheiden muss, welche Aspekte sich im L2-Erwerb voraussichtlich eher förderlich oder eher hinderlich auswirken dürften. In jedem Fall, darin wissen wir uns auch auf Grund des vorher Abgeleiteten mit praktisch allen von HELBIG bis zum gesamten Spektrum von Interimssprachentheoretikern einig, sind diese Einflüsse nicht einfach auszuschalten. Worauf es also ankommt, ist zunächst eine Präzisierung ihres Status im Gesamtprozess und daraus folgend einen zweckmäßigen Umgang mit ihnen herauszuarbeiten. Einen interessanten Beitrag zu dieser Statusbestimmung sehen wir in dem Vorschlag von NEWMARK/REIBEL, hier in kurzer Zusammenfassung und Kommentierung von HEINDRICHS/GESTER/KELZ (1980: 133):

So haben Newmark & Reibel (1970) vorgeschlagen, als Ursache für Schwierigkeiten und Fehler beim Lerner von L2 die unzulängliche Kenntnis ihrer Elemente und Strukturen (*ignorance*) anzunehmen, die der Lerner dadurch zu beseitigen versucht, daß er von der Übernahme von (adaptierten) Einheiten und Strukturen aus L1 (*padding*) Gebrauch macht. Diese Sicht wird bisweilen als überflüssige, triviale Umformulierung der Interferenztheorie abgetan (James 1971: 64ff.; Köhler 1975: 8f.), doch wird hierbei übersehen, daß sie offensichtlich eine andere Lernsituation im Auge hat als die übliche Interferenztheorie. Während letztere davon ausgeht, daß während des Lernprozesses im Lernenden unterrichtlichpräsentierte Einheiten und Strukturen von L2 mit solchen von L1 in Konflikt geraten, wird hier der Möglichkeit Rechnung getragen, daß eine solche Präsentation evtl. noch gar nicht stattgefunden hat, der Lernende also versucht Kommunikationsbedürfnisse in L2 zu befriedigen, für die ihm die L2-Sprachmittel noch gänzlich fehlen. Wenn der Lernende z.B. das zweitsprachliche Äquivalent einer lexikalischen Einheit nicht kennt und analog zur Muttersprache selbständig eine fremdsprachliche Einheit prägt [...], kann man im psycholinguistischen Sinne kaum von einem zwischensprachlichen Konflikt sprechen. Hier trifft vielmehr die Auffassung vom Sprachenlernen als Bildung vorläufiger (unbewußter) Hypothesen, die dann später revidiert werden, zu. Eine ganz allgemeine Hypothese des Lernenden wäre eben die, daß L2 und L1 einander entsprechen, solange sich nicht das Gegenteil herausstellt. Der Einfluß der Muttersprache, wie er sich hier zeigt, rückt somit nahe mit anderen Sprachlernstrategien wie Regularisierung, Vereinfachung usw. Zusammen, d.h. die Prozesse können als verschiedene Spielarten des generellen Prinzips „that an old form can be used to express a new function“ (Richards 1975: 75) aufgefasst werden (Taylor 1975).

Interessant finden wir an diesem Vorschlag in erster Linie die Annahme einer Amalgamierung verschiedener Geistesbewegungen im Sprachlernprozess, die im Unterschied zu klassischen Fehlertheorien bzw. pathologisierenden Interferenz-

und Interimspracheninterpretationen Hypothesenbildung<sup>68</sup> im Fremdsprachenerwerb grundsätzlich auf die gleiche Stufe mit dem im L1-Erwerb unterstellten Progressionsmotor stellt. Diese Sichtweise bietet u.E. zwei Vorteile: Erstens, verschiedene Momente des Aneignungsprozesses erscheinen als komplementierende und nicht als konkurrierende Verfahren, d.h. methodologische Fragen wie Explikation vs. Veranschaulichung vs. Implikation könnten – und das relativ ideologiefrei - inhaltlich aus den faktischen grammatikalischen Kontrastverhältnissen der jeweiligen Ausgangs- und Zielsprachen beantwortet werden: Die in dem Abschnitt über Kontrastive Linguistik herausgearbeitete Wichtigkeit der Bestimmung von Ebenen der Vergleichbarkeit würde dann quasi **naturwüchsig** die entsprechend einzuschlagende Ebene im Vermittlungs-/Erwerbsprozess suggerieren. Zweitens, die Transferaktivität wird von einem Kommunikationsbedürfnis in L2 erklärt, was eine erwerbsprozessförderliche Grundhaltung als didaktischen wie theoretischen<sup>69</sup> Anknüpfungspunkt ins Zentrum der entsprechenden Überlegungen und Handlungen rückt. Ein schönes Beispiel, wie eine solche „Fehlhypothese“ einen veritablen Reflexionsprozess über interne Bedingungen in L2 auslösen kann, stellt uns BLÜHDORN (2000: 221-222) vor:

So stellte mir einmal ein brasilianischer DaF-Lerner die scheinbar absurde Frage, worin denn im Deutschen der Unterschied zwischen Futur und Passiv bestehe. Auf meine verständnislose Rückfrage, wie man diese beiden Kategorien überhaupt verwechseln könne, wo doch das eine eindeutig Tempus, das andere Genus verbi sei, legte er mir den Satz vor:

1) Der Schüler wird vergessen.

[...]

Man kann sich aber durch die verfremdende Perspektive der Lernerfrage auch zu der Überlegung anregen lassen, ob es sich hier um einen sprachhistorischen Zufall handelt oder ob möglicherweise eine Verwandtschaft von Futur und Passiv hinter dem Synkretismus steckt. Eine Untersuchung des Hilfsverbs *werden*, die dies

---

<sup>68</sup>Was uns bei aller Sympathie für den Vorschlag erneut irritiert ist das Attribuierung der Hypothesenbildung als „unbewusste“ – als ob nicht Hypothesenbildung erfolgsunabhängig als ein Akt der Bewusstwerdung *sui generis* zu bewerten wäre. Nur so leuchten u.E. dann auch die von den Autoren gezogenen Schlussfolgerungen wirklich ein.

<sup>69</sup>Theoretischer Anknüpfungspunkt soll heißen, dass sprachgrenzenüberschreitende Hypothesenbildungen selbst wenn sie zu falschen Schlussfolgerungen kommen, nicht in allen Aspekten und Zwischenschritten „daneben“ liegen müssen und deshalb auch für die Präzisierung sowohl ausgangs- wie zielsprachlicher Regelbestimmungen als auch kontrastive Schlüsse (etwa über in Frage kommende Vergleichsebenen) wertvolle Anhaltspunkte liefern können.

anstrebt, hat Amrhein (1996) vorgelegt und plausibel gemacht, dass sowohl beim Futur als auch beim Passiv eine inchoatische Aspektbedeutung vorliegt (vgl. 121ff.), nämlich das Einnehmen eines Zielzustandes, im Falle von (1) entweder des Vergessen-Habens (Futur) oder des Vergessen-Seins (Passiv).

Zurück zu der zentralen Idee von NEWMARK/REIBEL: Unter dem Gesichtspunkt der heterodoxen Progression halten wir es für angebracht, noch einmal auf den im vorangegangenen Kapitel bei DIEHL/PASTORIUS so bedeutsamen Gedanken der unbeeinflussbaren Erwerbssequenzen aufmerksam zu machen. Der Gedanke an sich ist nicht gänzlich neu, scheint aber mittlerweile durch entsprechende Statistiken zuverlässig belegt. Bereits bei LARSEN-FREEMAN/LONG (1991, cit. 1994: 104) findet er sich bereits unter Einbezug der speziellen Bedingungen die sich auf Grund bestimmter Konstellationen im Verhältnis von L1 zu L2 ergeben:

Modifikationen:

Cuando se produce la transferencia de la L1, suele ser en armonía con los procesos de desarrollo, modificando los encuentros de los aprendices con las secuencias de la L1 en vez de alterarlos sustancialmente. Las modificaciones adoptan al menos seis formas:

1. La L1 puede retrasar el comienzo del paso por la secuencia.
2. Puede añadir subetapas a una secuencia aproximándose a una estructura de la IL en la que para hacer un movimiento abrupto hacia el sistema de la L2 sea necesario un cambio único demasiado radical.
3. Puede acelerar el paso por una secuencia, como cuando una fuerte semejanza entre la estructura del desarrollo y la L1 disuade a los aprendices para que no se queden con la forma de la IL.
4. Puede prolongar el periodo de errores en las partes en que se da un contraste tipológico entre la L1 y la L2, por ejemplo, donde una lengua ha gramaticalizado un campo, como los de los definidos, y la otra no.
5. Puede prolongar el uso de una forma del desarrollo que se asemeje a una estructura de la L1 (lo que puede llegar a convertirse en fosilización).

Der größte Fehlschluss, den man jedoch aus diesen im Prinzip sicher richtigen Überlegungen ziehen könnte, wäre eine Eins-zu-eins-Harmonisierung von Erwerbs- und Unterrichtssequenz. Erstens würde damit eine Zerrbildsprache zum Vermittlungsgegenstand, bei der früher oder später der gutwilligste Lerner

„aussteigt“.<sup>70</sup> Doch ist dergleichen Vorgehen nicht nur aus unmittelbar kommunikativ-pragmatischen, sondern auch aus daraus abgeleiteten Gründen abzulehnen: Der künstliche Vorenthalt bestimmter zielsprachlicher Ressourcen würde möglicherweise einen Überschwang falscher L1-basierter Analogien provozieren, dem immer schwerer beizukommen ist – nicht zuletzt, weil er sich über einen verlängerten Zeitraum hinweg quasi unbeobachtet vollzieht.

Zweitens ist mit der Zeitpunktsequenz bezüglich des vollzogenen Erwerbs bestimmter Sprachmittel nichts über die Zeitdauer noch über die jeweils zu durchlaufenden Zwischenstadien (in qualitativer wie quantitativer Hinsicht) desselben ausgesagt.<sup>71</sup> Der Eindruck der „Überforderung“ mit dem Erwerb spezifischer Sprachmittel in bestimmten Phasen leitet sich u.E. vor allem aus einem völlig gegen den Kamm gebürsteten Evaluierungseifer ab, der nur Resultate - korrekt wie inkorrekt – zur Kenntnis nimmt, nicht aber eventuell sogar zwingend notwendige Durchgangsstadien. Nimmt man Letztere ernst, braucht man mögliche Lernschwierigkeiten auch gar nicht so formell prognostizieren, wie es LARSEN-FREEMAN/LONG (1994: 105) u.E. etwas vorschnell tun:

6. Puede extender el alcance de una estructura del desarrollo.

Además de operar conjuntamente – en vez de en conflicto – con los procesos universales del desarrollo, la transferencia parece estar limitada por varias clases de marcadores lingüísticos:

7. Es más fácil que se transfieran las formas no marcadas que las marcadas.

8. Pese a ello se puede dar una transferencia de las formas marcadas si las de la L2 también lo son.

9. La dificultad para aprender en general se deriva de las diferencias entre la L1 y la L2 cuando la L2 es la más marcada; el grado de dificultad es un reflejo de la marcación.

[...]

---

<sup>70</sup>Ein schon erwähntes Beispiel wäre die verzögerte Einführung des Adjektivs im DaF-Unterricht, auch wenn sie in der Erwerbsswirklichkeit zu den letzten beherrschten Gegenständen gehören mag.

<sup>71</sup>Das könnte ja auch ein simpler Blick auf den kindlichen L1-Erwerb deutlich machen: Ein Kind lernt üblicherweise über die **variabelsten** Wortkategorien das Sprechen, auch wenn es dann am längsten dauert, bis es diese in ihrer ganzen morphologischen Vielfalt im Griff hat.

Zumindest müsste da einmal geklärt sein, was eigentlich „Markierung“ im Einzelfall heißen soll, (a) ob z.B. bei dem Sprachenpaar Englisch-Deutsch wirklich notwendig ein Schwierigkeitsgefälle entsteht, nur weil nominelle Konstituenten einmal „nur“ über starre Satzbaupläne und einmal über relativ stabile Satzbaumuster in Verbindung mit flexivischen Elementen semantisch-funktional geordnet werden. (b) Ob z.B. die Schwierigkeit mit dem deutschen Adjektiv wirklich ihren Grund in der Polyfunktionalität seiner Morphologie hat, wie der Klassiker aller Mehrsprachendidaktiker, BODMER (1955: 101), vermutet hat:

Das deutsche Adjektiv ist keineswegs ohne Schwierigkeiten für den Ausländer. Denn es drückt nicht nur Geschlecht und Zahl aus, wie die meisten Adjektive im Französischen und Italienischen, sondern auch den Fall.

Ein bislang in diesem Kapitel relativ wenig thematisierter Gedanke, der aber zumindest an dieser Stelle Erwähnung und ein paar klärende Anmerkungen verdient hat, wird von REHBEIN (1995: 266-267) ins Spiel gebracht:

Die Anpassung der Sprachen an die Zwecksetzungen hat jeweils zu Formen geführt, denen die sprachlich-kommunikativen Bedürfnisse – um einen Ausdruck Derridas abzuwandeln – historisch „eingeschrieben“ sind. Zwecke haben Bedürfnisse zu Formen vermittelt. Die Formen sind von der unmittelbaren Kreation in einer kommunikativen Sprechsituation ablösbare und historisch abgelöste „Gefäße“, sprachliche „Oberflächen“, in denen dennoch die sprachlich-kommunikativen Bedürfnisse aufbewahrt und durch beliebige (spätere) Aktanten im sprachlichen Handeln prozessualisiert werden. [...] Eine *kontrastive Grammatik* hat demnach folgendes zu leisten:

- (1) Standardkonstellationen zu ermitteln, für die die beiden Sprachen Handlungsformen bereitstellen,
- (2) die zweckbedingten Strukturen als spezifische Lösungen zu analysieren und
- (3) die Zwecke selbst zu vergleichen.

Es ist in der Tat - gerade auch nach unseren vorangegangenen Überlegungen über Entstehung und Evolution von Sprache(n) – beobachtbar, dass Sprachen in ihrer synchronen Gestalt zugleich so etwas wie Monumente eines Teils ihrer eigenen Geschichte bzw. der ihrer Sprach-/Kulturgemeinschaft sind, was – auch das ist unbestreitbar – einen gehörigen Anteil an der Unterschiedlichkeit in der Art und Weise hat, wie verschiedene Sprachen auf die sie umgebende Welt referieren. Wir befürchten allerdings, dass der daraus folgende Anspruch REHBEINs an eine kontrastive Grammatik den Rahmen dessen sprengt, was man von einer Grammatik, ungeachtet ihrer speziellen Zielsetzung, überhaupt erwarten kann bzw. sollte. Dass bestimmte Ausdrucksweisen und damit notwendigerweise auch das Grammatische in ihrer Binnenstruktur an ebenso bestimmte Zwecke gebunden ist, wäre das Letzte, was wir bestreiten wollten, allerdings glauben wir, dass gerade die Reinzidenz grammatischer Mittel als Komplexitätsreduktor bei der Versprachlichung einer virtuell infiniten, äußeren Welt einerseits ihren eigentlichen Daseinsgrund hat, weswegen die so postulierte Zweck-Mittelrelation allenfalls sehr generisch ausfallen kann.<sup>72</sup> Andererseits liegt genau in dieser generischen sprachlichen „Weltstrukturierung“ aber auch unter Umständen der größte gemeinsame Nenner verschiedener Sprachen und somit ein positiver Anknüpfungspunkt für Transferbewegungen.<sup>73</sup>

Die im nächsten Kapitel zu klärende Frage wird nun sein, ob und wie es möglich ist, vergleichs- und erwerbsrelevante Grammatikmodelle zu entwerfen, die L2-Zugang unter Einbeziehung von L1-Denk-/Wissens-/und Sprachstrukturen

---

<sup>72</sup>Ein Beispiel wäre der Imperativ, in generischer wie begriffsetymologischer Hinsicht eine **befehlende** Verbform. Als grammatisches Faktum ist er im spanischen wie im deutschen Sprachsystem gleichermaßen vorhanden, pragmatisch in beiden Sprachen vielseitig aber nicht identisch eingesetzt. Woran sollte sich also eine kontrastiv-**grammatische** (nicht: pragmatische) Analyse orientieren, ohne sich in „ungrammatischer“ Kasuistik zu verstricken?

<sup>73</sup>Wir sagen hier unter Umständen, weil die subjektive Wahrnehmung sogenannter Transferhürden von Sprachenpaar zu Sprachenpaar und von Niveaustufe zu Niveaustufe durchaus unterschiedlich verlaufen kann: Gehen wir z.B. Von einem hispanophonen Lerner aus, der sich gleichzeitig das Erlernen des Italienischen und des Deutschen vornimmt. In Phase 1 wird er ganz gegen typologisch-etymologische Fakten das Hauptproblem des Italienischen im morphosyntaktischen und des Deutschen im lexikalischen Bereich verorten. Ebenso wahrscheinlich ist, dass sich dieses Bild in Phase 2 umkehrt. In weitergehenden Detailfragen mag sich dann von Fall zu Fall eine heterogene Sicht entwickeln.

ermöglichen. Nach bisherigen Erkenntnissen sind dazu mit im Grunde immer gleich - d.h. nicht sprachlos aber einzelsprachunabhängig – verlaufenden Denkprozessen, einer schon in evolutiven Frühphasen beobachtbaren, vorbegrifflichen, aber keineswegs unbewussten, abstrakten Vorstellung von bestimmten grammatischen Funktionen, der quasi naturwüchsigen Tendenz zur Hypothesenbildung als Beziehungssetzung zwischen reinzident beobachteten Sprachfakten und darin/dahinter vermuteten Regelmechanismen, einer auch in der L1-Entwicklung bereits wirksamen Durchmischung deduktiver, induktiver und (im Sinne von Wissen) adaptiver bzw. imitativer Momente genügend generische Anhaltspunkte für die grundsätzliche Möglichkeit zur Bildung solcher Modelle gegeben.

All diese beschriebenen Momente wären nach unserer Auffassung in perfektem Einklang mit dem, was LEWANDOSKI als „eigentliche Grammatik“ definiert. Dazu wird es allerdings vonnöten sein, sich von Sprachauffassungen zu trennen, die von einem subjektunabhängigen, intern sich regulierenden Mechanismus ausgehen. Nach dem bisher Ausgeführten scheint es uns mehr als ein Glaubensbekenntnis, dass ein prinzipiell subjektiv produziertes wie reproduziertes Kommunikationssystem nur unter Berücksichtigung der in den Subjekten wirksamen Geistesbewegungen begriffen und aus ihnen heraus beschrieben werden kann.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup>Dazu ist es u.E. nicht, wie andernorts häufig gefordert, nötig Gehirnströme zu messen. Die seriöseren Vertreter der dafür verantwortlichen Zunft wecken da auch gar keine Erkenntnisillusionen. Allerdings sind den Sprachentwicklungs- und Verbreitungsprozessen die offensichtlich zu Grunde liegenden Geistesbewegungen soweit zu entnehmen, dass eine an ihnen orientierte Grammatikdarstellung durchaus machbar erscheint.

## **I.7 Entwurf eines transfertauglichen Grammatikmodells – Esbozo de un Modelo Gramatical Idóneo para el Transfer**

Der Entwurf eines den vorab gestellten Ansprüchen genügenden Grammatikmodells erfordert eine Reihe von Voraussetzungen, die in den vorangegangenen Kapiteln großteils, aber nicht erschöpfend zur Sprache gekommen sind. Dass einem solcher Entwurf zudem eine grundsätzlichen Skepsis über den Wert von Grammatik entgegenschlägt, macht die Sache nicht einfacher, sollte aber wenigstens als Messlatte auch nicht unterschlagen werden. Man beachte hierzu die Einwendungen ABRAHAMs (1999: 67):

Aber auch beim Zweitsprachenerwerb kommt einer Grammatik zumallergrößten Teil bloß eine solche Komponente der Rückversicherung zu jenen Annahmen zu, die eine Interimssprache bilden (vgl. In einiger Ausführlichkeit Abraham 1991), d.h. zu einem Zustand, der noch keine voll abgesicherte Kompetenz in der Zielsprache darstellt.

Wenn der kleine Rest an Existenzrecht kontrastiver grammatischer Systematik einer Sprache allerdings eben diese Rückversicherungsfunktion sinnvoll erfüllen soll, dann muß die grammatische Darstellung in wesentlichem Maße zwei Bedingungen erfüllen: Sie muß erklärender – und eben nicht nur kontrastierender oder konfrontativer – Natur sein, und sie muß aufgrund einer solchen Forderung nach erklärendem Status in ganz deutlicher Weise alle Grade der typologischen Wichtigkeit der zu beschreibenden und zu erklärenden sprachlichen Erscheinungen wiedergeben.

Ohne die grundsätzliche Skepsis ABRAHAMs gegenüber Grammatiken zu teilen, nehmen wir uns die Bedingungen, die er an ein minimales „Existenzrecht“ derselben knüpft, durchaus zu Herzen. Die erklärende Aufgabe, die hier für eine kontrastive Grammatik postuliert wird, halten wir grundsätzlich für erstrebenswert aber auch nur dann für erfüllbar, wenn – und wo – die grammatischen Systeme von L1 und L2 in einem auch praktisch verwertbaren Maße morphosyntaktisch oder wenigstens auf einer sprachproduktionsrelevanten Satzplanungsebene kompatibelisierbar sind. Vor allem die letztgenannte Ebene ist dabei auf Grund ihres abstrakten Status ein gefährliches Pflaster. Will man nicht in einen zur



Operationalisierung völlig unbrauchbaren Universalismus vom Schlage MONTAGUES oder CHOMSKYS verfallen, besteht auf dieser Ebene erhöhter Abgrenzungsbedarf. Ein mögliches Entscheidungskriterium wäre, dass die abstrakt festgestellte Gemeinsamkeit in beiden Sprachen eine klar umrissene morphologische und/oder syntaktische Repräsentation hat. In diesem sehr generischen Kriterium ist noch keine Festlegung auf manifeste Sprachverwandtschaften erfolgt, obwohl erwartungsgemäß beim Vorliegen einer solchen prinzipiell mit mehr „Vergleichsmasse“ zu rechnen ist.<sup>75</sup> Es ist der hier nach CALAÑAS/FERRER (2008: 39) bzw. MORENO CABRERA zitierten Klassifizierung DÉCSYS zu danken, etwas Klarheit in der Frage zu stiften, nach welchen Arten von typologischen Gemeinsamkeiten wir eigentlich suchen:

Die *typologische Klassifizierung* wird aufgrund grammatischer Merkmale, die einer Gruppe von Sprachen gemeinsam sind, durchgeführt. Der Tabelle IV kann eine Zusammenfassung der Merkmale entnommen werden, die es beim linguistischen Vergleich zu beachten gilt (Décsy 1983 apud Moreno Cabrera 1997: 47):

1. Indemas	Rasgos que aparecen sólo en una lengua
2. Cardemas	<p>a. Unemas: Rasgos universales, comunes a todas las lenguas</p> <p>b. Genemas: Rasgos comunes a los miembros de una misma familia de lenguas</p> <p>c. Tipemas: Rasgos comunes a diversas lenguas que pertenecen al mismo tipo lingüístico</p> <p>d. Aremas: Rasgos comunes a una serie de lenguas que comparten la misma área o territorio geográfico.</p> <p>e. Tijeras: Rasgos en que dos o</p>

<sup>75</sup>Ein anderes ähnlichkeitsgenerierendes Moment außersprachlicher Natur wären gewisse soziokulturelle, auch geopolitische Determinanten, ausgehend von einer Hypothese, dass sich gleichende Kommunikationsgegenstände tendenziell keine komplett disparaten Versprachlichungsstrategien zur Folge haben. Die Frage ist allerdings, ob das nicht nur eine themenspezifisch verstärkte Annäherung sowieso schon grundähnlicher Sprachen betrifft. Wir neigen eher dieser Auffassung zu!

Tabelle IV: Elemente zum Sprachvergleich

Hält man in der Gegenwart die gemeinsame Zugehörigkeit zur indogermanischen Sprachfamilie mit Recht für eine etwas weitläufige Verwandtschaft, so wäre für den - von uns hauptsächlich angestrebten - Vergleich des Deutschen und Spanischen wohl die Suche nach (c) *Tipemas* und (e) *Tijeras* maßgeblich.

Das Problem beim Vergleich scheint allerdings weniger im Bereich grundsätzlich weniger voreingenommen agierender typologischer Betrachtungen, als vielmehr im Bereich der einzelsprachlichen Grammatiken (DUDEN, HELBIG/BUSCHA – SECO, ALARCOS LLORACH usw.) aber auch kontrastiver Globalansätze (CARTAGENA/GAUGER) angelegt zu sein. Hier erwächst der Eindruck so grundsätzlicher Verschiedenheit der beiden Sprachen, dass schier keine vernünftige Brückenkopfbildung möglich scheint. Woran liegt das?

Zum einen natürlich daran, dass einzelsprachliche Grammatiken selbstverständlich Gegenstände nur dann und in soweit thematisieren und gegebenenfalls Lösungen für sie anbieten, die in ihrer Sprache auch in irgendeiner Weise formgebungsrelevant sind oder erachtet werden (- was nicht immer das Gleiche sein muss, wie wir schon an verschiedenen Beispielen gesehen haben). Das ist ihnen auch zunächst einmal gar nicht vorzuhalten: Warum sollten sich z.B. Grammatikographen des Französischen um „ungelegte Eier“ kümmern und Regelfronten aufmachen, die offensichtlich morphosyntaktisch in der Oberflächenstruktur ihrer Sprache irrelevant sind (z.B. Nominalflexion)?

Andrerseits könnte man natürlich auch fragen, warum Sprachen wie das Französische, Spanische oder Englische, die zumindest auf pronominaler Ebene

erkennbar morphologisch zwischen Subjekt- und Objektkasus, im Fall der romanischen Sprachen sogar ohne präpositionelle Umwege zwischen direktem und indirektem Objekt zu unterscheiden wissen, den offenkundigen Synkretismus entsprechender echter Nominalformen für ein hinreichendes Argument halten, von der Kategorie **Kasus** generell nichts wissen zu müssen, während das Deutsche trotz mitunter weitreichender Synkretismen auch im syntaktisch sensiblen Bereich (z.B.: Fem., Neutr. und Pl. zwischen Nominativ - Akkusativ/Subjekt – Direktes Objekt) nicht müde wird, komplette Deklinationsschemata (je nach redaktioneller Sorgfalt 5 – 15!) für sich zu reklamieren deren häufigstes Distinktionsmorphem  $\emptyset$  ist.

Unmittelbarer Effekt ist, dass auf Seiten der „Deklination-haben-wir-nicht“-Sprachen die eigentlich in der Syntaxanalyse wie im Gebrauch - wenigstens bei den Pronomen auch morphologisch relevanten - Unterscheidungen als Residual- oder Randphänomen herabgestuft werden – mit an späterer Stelle noch eingehender zu besprechenden Konsequenzen -, während auf deutscher Seite eine Vorstellung morphologischer Vielfalt in diesem Bereich hochgezüchtet wird, die dann gerade beim **bemühten** DaF-Lerner eher Überkorrektionsfehler als Einsicht provoziert – auch dazu später mehr.

Offensichtlich verdanken sich beide Argumentationslinien einem, allerdings völlig gegensätzlich zu interpretierenden Vergleich mit einem „Schattengegner“, der zumindest aus terminologischer Sicht wohlbekannt ist: dem Lateinischen. In diesem Vergleich reißt dann im Rückbezug auf die eigene Sprache eine erschreckende Beliebigkeit ein: Der faktisch an allen westeuropäischen Sprachfronten zu beobachtende Schwund synthetischer nominaler Satzfunktionsbestimmungen führt entweder zur völligen Ignoranz zu Grunde liegender Kasus oder, wie gesehen, zu einer strikten Aufrechterhaltung eines morphologischen Flexionskonzepts mit vorherrschendem Nullmorphem. – So schafft man Distanzen inmitten offensichtlich paralleler wenn auch nicht synchroner Konvergenzentwicklungen.

Das oben angesprochene Phänomen soll im angewandten Hauptteil dieser Untersuchung (V.) noch eingehend vertieft werden, sollte aber auf Grund des bereits Gesagten Anreiz genug sein, alle laufenden grammtikographischen Bestrebungen dies- und jenseits der Pyrenäen einer kritischen Revision zu unterziehen. Wir sind uns dabei völlig bewusst, dass die absehbare Tragweite der vorliegenden Arbeit keinesfalls hinreichen wird, einen solchen Makroprozess in Gang zu setzen, doch wollen wir zumindest für einen vor allem im L2-Bereich ausgesprochen bedeutsam erachteten Teilbereich die prinzipielle Gangbarkeit einer „versöhnlicheren“ Zurkenntnisnahme der Sprachfakten beider Seiten zu skizzieren. Es ist einleuchtend, dass es sich bei dem im Folgenden vorgestellten Modell um einen – zumal mit bescheidenen Mitteln erstellten - Protoentwurf handelt, der deshalb einigen methodischen und teleologischen Restriktionen zu unterwerfen ist:

Wiewohl wir grundsätzlich ein synchrones Grammatikmodell für **alle** westeuropäischen Sprachen indogermanischen Ursprungs<sup>76</sup> für machbar halten, wollen wir uns vor allem in der im fünften Hauptteil zu vollziehenden thematisch angewandten (und anwendbaren) Analyse auf das Sprachenpaar Deutsch-Spanisch unter gelegentlicher Einbeziehung des Englischen beschränken. Das hat folgende Gründe:

- (1) Es geht uns im angesprochenen Hauptteil im Wesentlichen darum für ein DaF-Problem für hispanophone Lerner Lösungsgrundlagen zu erarbeiten.<sup>77</sup>
- (2) Sowohl im spanischen wie im deutschen Kulturkreis wird im Regelfall Englisch die faktische L2 sein. In der Realität sprechen wir also beim deutschen Spanisch- wie beim spanischen Deutscherwerb mit Sicherheit von L3(+)-Erwerb,

---

<sup>76</sup>Möglicherweise gäbe es sogar die Möglichkeit über diesen Rahmen hinausgehender Modellbildung, doch reduzieren wir uns sicherheitshalber auf Sprachen, in deren Aufbau wir wenigstens rudimentäre Einblicke haben.

<sup>77</sup>Zur näheren Charakterisierung von vorgestellter Lernergruppe und dementsprechend zu definierenden Bildungszielen mehr im nächsten Kapitel!

d.h. es wird im Zweifelsfall auf wenigstens **zwei** bestehende Sprachfolien zurückgegriffen, ohne an dieser Stelle noch einmal die Frage der Interferenz, Interimssprache und Ähnliches aufgreifen zu wollen. (In generischer Hinsicht ist dies bereits erfolgt, in spezifischer Hinsicht wird darüber am konkreten Objekt zu befinden sein.)

(3) Aber auch aus theoretischer Sicht bietet sich das Englische als zugrundeliegende Vergleichsfolie an: Wenn wir davon ausgehen, dass im Bereich der Evolution indogermanischer Sprachen der Zenit der Morphologisierung von Satzkomponenten nominalen und verbalen Typs zugunsten analytischer bzw. positioneller Verfahren längst überschritten ist,<sup>78</sup> dann ist es u.E. auch generell sinnvoller, sich als Bezugsgröße ein System zu suchen, das diese Entwicklung am weitesten vollzogen hat und nicht archaische Strukturen die man selbst bereits partiell hinter sich gelassen hat. Das soll beileibe nicht heißen, dass dem Englischen eine Vorbildrolle zukäme, der alle anderen möglichst schnell folgen sollten, die Heterogenität, mit der die angesprochenen Schwundprozesse innerhalb der verschiedenen Einzelsprachen stattfinden macht überdies deutlich, dass diese gegen dergleichen Transferinput auch weitgehend resistent sind. Allerdings stellt das Englische – ohne gleich in den definitiven Rang eines *Tertium Comparationis* erhoben zu werden – einen echten Prüfstein für die Evaluierung von Relevanz und ontologischen Ebenen syntaktischer Kategorien unabhängig ihrer konkreten morphologischen Markierungsverhältnisse. Was vom Standpunkt des Englischen als **nützlich**es Syntaxwissen erachtenswert ist, sollte es erst recht in den weit markierteren Sprachen Spanisch und Deutsch sein. (Letzteres folgt dem strikten Gedanken, dass die Form aus der Funktion erfolgt und nicht umgekehrt. Dieser wichtige Gedanke wird im weiteren Verlauf noch eingehender erläutert werden!)

(4) Das Englische ist nicht nur *Lingua franca* im praktischen Sinne, sondern auch „Brücke“ zwischen Romania und Germania auf Grund seiner

---

<sup>78</sup>Wir werden im Zuge dieser Untersuchung noch genügend Gelegenheit haben festzustellen, dass das entgegen landläufiger Auffassungen auch für das Deutsche gilt.

sprachhistorisch doppelten Wurzel. Manche idiosynkratischen Phänomene der einen wie der anderen Seite mögen auf dieser zweiseitigen Folie unter Umständen besser vermittelbar sein.

Bei der Grammatikalisierung in L1 haben wir ein Modell zugrundegelegt, das als dynamisch zu kennzeichnen ist. In Kapitel I.3 wurde dieses Modell in Bezug auf Sprachentwicklung und Erwerb gleichermaßen konzipiert. Im Folgenden wollen wir von einer Erwerbssituation auf Basis einer entwickelten Sprache ausgehen, d.h. einer Situation in der das Sprachsystem auf den Lerner einwirkt und nicht umgekehrt.<sup>79</sup> Voraussetzung für alle weiteren Erwerbsschritte wird sein, dass der Rezipient (= Lerner) versteht, was er an Sprachmaterial vorgeführt bekommt. Wir glauben, dass für dieses Erstverständnis eigentlich nur unmittelbar referentielle Kommunikationsinhalte in Frage kommen, worunter wir einfach nachvollziehbare Sinneinheiten verstehen. Das können eigentlich nur Wörter bezeichnenden Charakters und einfache Satzeinheiten<sup>80</sup> sein. Erstere leisten eigentlich nur einen Beitrag zum Lexikonausbau, während Letztere mit der Durchsicht auf ihren inneren Bau Anlass zur Hypothesenbildung sind. Daraus folgt als erster Baustein:

Wörter: casa, pelota, oso, perro	Verständnis → Übernahme	Lexikonausbau
Sätze: Ha sido Paula. <sup>81</sup>	Verständnis: Ablenken von eigener "Schuld" Analyse: Subjektrolle/Analogie	Grammatikprogression: Rudimentäre Syntax: Subjekt - Prädikat

<sup>79</sup>Das soll keine Rücknahme der vorher vertretenen Position sein, sondern nimmt lediglich einen besonderen Blickwinkel in der angesprochenen Bewegung ein!

<sup>80</sup>Wir schließen an dieser Stelle erst einmal innersprachlichen Zwecken geschuldete Momente aus (z.B. Kausalität oder Finalität im satzsemantischen Sinne, Morphologie als Funktionsmarkierungen – dazu müsste man ja logischerweise bereits die Funktionen **und** ihre Repräsentationsweise kennen – also gewissermaßen das Resultat der Reflexionen antizipieren.

<sup>81</sup>Das Beispiel stammt aus der „hauseigenen“ Kinderstube: Der erste formal, pragmatisch und stilistisch korrekt angewandte Satz unseres Jüngsten. Für besagte korrekte Anwendung sind u.E. eine Reihe von „Abstraktionen“ notwendig – auch wenn es schwerfällt diese Kategorie dem Denken eines Zweijährigen zuzusprechen.

	Ha sido <u>Javier</u> .	
--	-------------------------	--

Wie man sieht ist kein Einblick in morphologische Verhältnisse nötig um die Subjektkontrolle in ihrer paradigmatischen Funktion herauszufiltern. Das Satzmodell funktioniert erst einmal bis zu der Extension: *Ha sido Mamá y Papá*. \* Die darauf erfolgende Korrektur öffnet indessen einen neuen grammatikalischen Horizont (Konjugationsnotwendigkeit!), ohne (a) die alte Erkenntnis zu revidieren und (b) ebenso generalisierend als Pluralform des Verbs übernommen zu werden. (← Erwerbssequenz). Es geht an dieser Stelle eigentlich überhaupt nicht um Morphologie im strengen Sinne als funktionale Zeichensetzung, sondern um abstrakte Syntaxfunktionen, die - und das ist wichtig - als solche ins **Bewusstsein** eindringen. Der wachsende Wortschatz und die wachsende Zahl reinzidenter referentieller Satzeinheiten mit ähnlicher Bauweise fokussieren in einer Art Zangenwirkung die wachsende Zurkenntnisnahme auch morphologischer Details<sup>82</sup>, d.h. im Gegensatz zu funktionalen Ansätzen aller Art, glauben wir - wie schon erwähnt, dass die Erkenntnisrichtung vom Inhalt zur Form und nicht umgekehrt verläuft. Das wirft dann aber auch ein bezeichnendes Licht auf die „Wichtigkeit“ dieser formalen Seite der Sprache: Auch wenn es Puristen der Formvollendetheit nicht gerne hören, die morphologischen Ausprägungen historischer Sprachen haben längst nicht den definatorischen Stellenwert, der ihnen in praktisch allen herkömmlichen Grammatiktheorien unterschiedlichster *Couleur* zuerkannt wird. Um es klar zu machen, das halten wir nicht nur für einen didaktischen Heurismus, um dann umso ungenierter irgendwelchen krudepragmatischen Zielsetzungen nachzukommen (leider eine allzu verbreitete Praxis im DaF-Immigrantenunterricht), sondern für eine **sprachwissenschaftliche** Erkenntnis. Diese Erkenntnis soll denn auch wahrlich kein Plädoyer für formindifferentes Drauflosreden sein, - im Gegenteil, wir glauben, dass

---

<sup>82</sup>Im Grunde ist diese Zangenwirkung der eigentliche Motor zur Erschließung aller innersprachlichen Organisationsmomente, zu denen neben morphologischen auch syntaxregulierende Elemente (Konjunktionen, Adverbien), Pronominalsysteme und dergleichen gehören.

Formbeherrschung letztendlich nur erreichbar ist, wenn ihr Status innerhalb des Sprachfunktionierens richtig situiert ist. In dieser kategorisierenden Disziplin scheint uns der sogenannte naive Sprecher in mancherlei Hinsicht allerlei bestehenden Beschreibungsansätzen gegenüber im Vorteil zu sein.<sup>83</sup>

Haben wir bislang ein lexikalisch-semantisches Erschließungsverfahren als Urgrund aller Grammatikkenntnis unterstellt, so wäre nun die nächstniedrige Abstraktionsebene wahrzunehmen, d.h. die syntaktisch-syntagmatische Organisation der Rede. Wenn wir im ersten Schritt davon ausgegangen sind, dass die Aufmerksamkeit des Rezipienten von referentiellen Wörtern und damit einhergehend natürlich von ihrem jeweiligen lexematischen Kern primär angezogen wird, so glauben wir, dass die nächste Wahrnehmungsebene von sprachlichen Äußerungen die der Anordnung der eben an der Rede beteiligten lexematischen Kerne sein dürfte → Satzstellung, Satzbauplan. Mit anderen Worten, es dürften sich aus dem wachsenden lexikalischen Gedächtnis heraus bekannte Wortkategorien wie Verben, Substantive, Adjektive in bestimmten reinzidenten Konfigurationen eher in die Wahrnehmung rücken, als über mögliche morphologische Endungen.<sup>84</sup>

Ein entsprechendes Modell hätte dann eine genauere Ausdifferenzierung syntaktischer Funktionen (noch ohne morphologische Feingliederung) zur Folge:

Der Affe frisst die Banane	Analyse: Subjekt: Position I	Binnendifferenzierung der
Der Affe sitzt auf dem	Verb: Position II	Nominalrollen, evt. Position
Baum		Stabilisierung

<sup>83</sup>Das Vorurteil, dass kleine Kinder, Ungeschulte usw. nicht zu Abstraktionsleistungen im Stande wären, also alles, was sie lernen letztlich „unbewusst“ sei, verkennt in grober Weise, wie sich die *conditio humana* bereits im Kleinen geltend macht. Das ist (a) anmaßend und führt (b) dazu, dass eigene Abstraktionen allzuleicht aus einer verkehrt definierten Ausgangslage erfolgen.

<sup>84</sup>Das gilt mit Sicherheit für Sprachen mit weitgehend festgelegter Satzstellung wie das Englische, aber auch das Deutsche und Spanische sind im Gebrauch nicht so unendlich „frei“, wie manche Autoren suggerieren. In Phasen, in denen Rhematisierungsstrategien durch Satzplanveränderung noch nicht regelrecht geläufig sind, mögen allerdings die semantisch bedingten Grunderwartungen über eventuelle Irritationen hinweghelfen: Bei *Das Auto fährt die Frau* dürften diesbezüglich keine großen Rollenzweifel aufkommen.



Der Affe frisst die Banane auf dem Baum	Komplemente: Pos. III f. DO vor Angabe	der Verbposition
--	---	------------------

Mit den beiden skizzierten Schritten ist u.E. erst die gedanklich-abstrakte Grundausrüstung geschaffen, auf deren Basis morphologische Spezifikationen den nun schon bekannten Funktionen entnommen, bzw. im Produktionsfall auch wieder zugeordnet werden können:

Der Schüler lernt wenig. Der Lehrer tadelt den Schüler. Der Lehrer gibt dem Schüler den Bleistift.	Analyse: Artikelveränderung zwischen Subjekt und Objekt Binnendifferenzierung DO und IO	Einstieg in die Kasusmorphologie
--	--	-------------------------------------

In der assimilierten „korrekten“ Endform erscheinen dann Form und grammatischer Inhalt in reziproker Weise, doch sollte das nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Erkenntnisgewinn vom Inhalt zur Form verlaufen ist. Dies wäre u.E. dann auch in sprachwissenschaftlicher Hinsicht als Hierarchierichtung bestätigt. Der Umstand, dass manche moderne Sprachen, mit zweifelsfrei dem Deutschen/Spanischen vergleichbaren Kommunikationsanforderungen, wie z.B. das Englische, diesen dritten Schritt in manchen Subsystemen kaum oder gar nicht vollziehen (Ausnahme: sächsischer Genitiv, Konjugations –s im Präsens) könnte als zusätzlicher Hinweis gewertet werden, diese Markierungen dann gegebenenfalls nur noch als redundant zu betrachten (dazu mehr im fünften Abschnitt!).

Wie wir im vorangegangenen Kapitel bei NEWMARK/REIBEL andeutungsweise gesehen haben, lassen sich die angesprochenen Bewegungen auch für L2 unterstellen, werden dort allerdings unter vermehrter Zwischenkunft von expliziter Intervention stattfinden. Da grundsätzlich – auch bereits bei L1-

Erwerb eine Durchmischung von wissens- und könnensorientierter Geistestätigkeit erforderlich ist - wie an anderer Stelle bereits angedeutet - wäre die Kontrastierung zweier nicht allzuferner Sprachen wie des Deutschen und des Spanischen grundsätzlich derselben Bewegungsrichtung zu unterwerfen, da die Binnendifferenzierung je nach Teilgebiet frühestens im zweiten (Verbklammer) hauptsächlich aber im dritten Schritt, d. h. auf der Realisierungsebene greift, wäre zudem ein Großteil vorhandenen L1-Bewußtseins unmittelbar in den L2-Prozess integrierbar.

Ein generisches Modell unter Einbezug des Englischen könnte folgendermaßen aussehen:

<b>Ebenen</b>	<b>Spanisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Englisch</b>
Referentielle Wortkategorien	+ →	+ ←	+ ←
Syntaktische, reinzidente Grundmuster	+ →	+ (!) ←  Idiomatische Spezifika (z.B. Verbklammer)	+ ←
Morphologische Kennzeichnungen (allerspätstens auf dieser Ebene sind nur noch partielle Vergleiche denk- und machbar)	+ (!)  Idiomatische Spezifika (Verbal – und Nominalsystem)  + →  Idiomatische Spezifika (Personalpronomina)	+ (!)  Idiomatische Spezifika (Verbal – und Nominalsystem)  + ← → Idiomatische Spezifika (Personalpronomina)	- (!)  Rudimentäre Differenzierungen (z.B. Verbendung –s)  + ← Idiomatische Spezifika (Personalpronomina)

Die Plusmarkierung gibt zu verstehen, dass grundsätzlich Aufmerksamkeit auf das Vorhandensein ähnlich oder gleichartig gestalteter Muster sinnvoll gerichtet werden kann. Die Minusmarkierung zeigt an, dass auf der entsprechenden Ebene keine oder zuwenig Ähnlichkeit zu den Vergleichssprachen besteht. Die Pfeile deuten an, in welche Richtung zwischensprachliche „Analogie“-Annahmen gehen können. Die Tatsache, dass die Sprachwahrnehmung gewissermaßen von der bestmöglich ausdifferenzierten Ebene „gefüttert“ wird, lässt keinen Schluss darauf zu, was von dieser „perfekten Performanz“ und in welcher Reihenfolge wahrgenommen wird. Ob man es nun abschätzig als Rückzugsstrategie oder als allgemeines Wahrnehmungsprinzip betrachten will, viel spricht u.E. dafür, dass sich auch der L2-Erwerbende *top-down* verhält, d.h. im Verständnis von der semantisch-referentiellen zur morphologisch-performativen Ebene fortschreitet.<sup>85</sup> Ob die angesprochenen Wahrnehmungen autonom vom Rezipienten aus oder durch entsprechenden Dozenteneingriff erfolgen, ist von einer Reihe von Faktoren abhängig, die zum Teil im dritten und fünften Hauptabschnitt behandelt werden sollen – apriorisch ist diese Frage u.E. nicht zu entscheiden!<sup>86</sup>

Damit wäre u. E. auch ein grober Orientierungsrahmen für theoretisch-linguistische Fragestellungen skizziert, ganz im Sinne der Aufgabenstellung Angewandter Linguistik nach RALL/ENGEL/RALL (2-1985: 7):

Hier erwuchs der Angewandten Linguistik in den letzten Jahren eine neue Aufgabe, nicht nur in Deutschland. Denn sie versucht das zu leisten, was in der direkten Konfrontation von Linguisten und DaF-Dozenten nur selten gelungen ist: Einerseits die Theorie in eine für die Praxis brauchbare Form umzusetzen, andererseits aber auch Forderungen, die aus der Praxis erwachsen zu formulieren, die der

---

<sup>85</sup>Das Vorurteil, dass Sprachrezeption gewissermaßen reziprok zur Sprachproduktion verläuft, ist wahrscheinlich der Urgrund aller instrumentellen Sprachauffassungen und der damit einhergehenden Fehl- bzw. Überbewertung bestimmter morphologischer Fakten. Wenn wir nach dem rezeptionsrelevanten Ausgangsheurismus suchen, so ist der wohl eher in der Ecke *Was soll das heißen?* Als in der Frage *Welchen Sinn generieren die so gearteten Komponenten?* zu suchen.

<sup>86</sup>Selbstverständlich gelten für das vergleichsgestützte L2-Lernen ein paar Sonderbedingungen gegenüber dem L1-Erwerb, die aber ebensowenig generalisierbar sind. So mag Kontextwissen zu bestimmten Kommunikationsthemen subjektiv oder altersspezifisch unterschiedlich vorliegen und dementsprechend auf die Erfassungsgeschwindigkeit wie auf die Bestimmung möglicher Interventionsgrundlagen anders wirken. Das gleiche gilt für Lexikonprogression in Bezug auf Abstrakta. Der mediale Aspekt (L2-Erwerber sind üblicherweise schon alphabetisiert) spielt ebenfalls eine Rolle.

theoretischen Forschung orientierende Hinweise für notwendige Fragestellungen geben.

Im nächsten Abschnitt soll nun geklärt werden, inwieweit sich unsere Zielgruppe bzw. unser Bildungsziel im Kanon didaktischer Überlegungen positioniert. Anschließend sollen im darauffolgenden Abschnitt fremdsprachendidaktische Grundkontroversen mit Hilfe der in diesem Hauptteil gewonnenen grammatischen Basisüberlegungen und der vorgenannten Zielpräzisierung vor entsprechendem *Background* diskutiert werden.

## **II. Eingrenzung des Lernerprofils – Delimitación del Perfil de Estudiante**

## **II.1 Kritische Anmerkungen zu den Niveaubestimmungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens im Bereich berufsorientierter Fremdsprachenausbildung – Nociones críticas acerca del Marco de Referencia en el Ámbito de la Enseñanza de Idiomas Extranjeros con Fines Profesionales**

Der aus früheren Zeiten geläufigen, schier unüberschaubaren Vielfalt von institutionell, regional, national, einzelsprachlich - oder für welchen Gültigkeitsrahmen auch immer - erstellten Niveau- bzw. Bewertungskriterien bezüglich der Kenntnisse in fremden Sprachen (L2-n) steht heute mit dem Europäischen Referenzrahmen ein Evaluierungsmodell mit universellem Vereinheitlichungsanspruch gegenüber. Wenn indessen mit diesem Referenzrahmen ein supranationales und suprainstitutionelles Werkzeug geschaffen scheint, um Lernziele beim Vermitteln bzw. erreichte Niveaustufen beim Erlernen von Fremdsprachen zweckmäßig zu definieren und daraus resultierende Lehrplanerstellungen zu begründen – und wenn, wie gegenwärtig zu beobachten, dieses Instrument dahingehend umfassend ins Werk gesetzt ist, dass einer Vielzahl von privaten wie öffentlich-institutionellen Fremdsprachenkursprogrammen die dem RR entsprechenden Indexierungen als Eingangsvoraussetzung bzw. Kurszielbestimmung beigelegt werden, so sollte dieser Makroentwurf dennoch nicht gänzlich unkritisch hingenommen werden. Nach unserer vorsichtigen Einschätzung zeigt er nämlich zum einen gewisse Schwächen in seiner eigenen Konzeptualisierung, zum anderen – das kann man ihm nur bedingt vorwerfen – lädt er geradezu zum Missbrauch ein. Überdies, auch das kein Vorwurf, erfasst er manche Aspekte spezifischer, einschlägiger Ausbildungsprogramme überhaupt nicht, obwohl diese zur Erstellung eines vernünftigen Kurrikulums u. E. keinesfalls unberücksichtigt bleiben dürften. Der Reihe nach:

- (1) Sieht man sich die Kann-Bestimmungen der verschiedenen Niveaustufen des RR an, so fällt auf, dass bei **allen** ein Evaluierungsübergewicht auf **rein**

pragmatischer Ebene vorliegt<sup>87</sup>. Dazu als Veranschaulichungsbeispiele *pars pro toto* die Stufen A1 und B2:

A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
----	--

([http:// www.Goethe. de/z/50/commeuro/303.htm](http://www.Goethe.de/z/50/commeuro/303.htm) .Kapitel 3.3.)

Sowie zum Kontrast:

B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
----	---

([http:// www.Goethe. de/z/50/commeuro/303.htm](http://www.Goethe.de/z/50/commeuro/303.htm) .Kapitel 3.3.)

Dem ist zunächst einmal gar nichts entgegenzuhalten, wenn man Fremdsprachenkenntnisse ausschließlich vom Standpunkt der Erweiterung „grenzüberschreitender“ Kommunikationsmöglichkeiten aus betrachtet. Das ist durchaus ein statthafter Gesichtspunkt, der der Interessenslage der „nichtprofessionellen“ Sprachenlerner (insgesamt wohl die überwältigende Mehrheit!) am nächsten kommt. In der Tat zählt bei dieser Interessenslage in erster Linie, in wie vielen der auf den verschiedenen Niveaustufen idealisierten Kommunikationssituationen man sich einigermaßen erfolgreich „durchbeißt“. Da

---

<sup>87</sup>Rein pragmatisch hier nicht im streng linguistischen Sinne verstanden, sondern mehr als: *In welchen Kommunikationssituationen finde ich mich wie zurecht.*

wird dann auch z.B. ziemlich realitätsnah *alles, was einem auf der Reise widerfährt* zum diskreten Kommunikationsgegenstand, wie in B1 postuliert:

B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
----	--

([http:// www.Goethe. de/z/50/commeuro/303.htm](http://www.Goethe.de/z/50/commeuro/303.htm) .Kapitel 3.3.)

Dass zur Bewältigung dieser Situationen ein steigendes Maß an Grammatikalität aktiv wie passivdazugehört, wird natürlich nicht bestritten, kommt allerdings in Anmerkungen wie *fließend, spontan, textverknüpfend* etwas implizit daher:

C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
----	---

([http:// www.Goethe. de/z/50/commeuro/303.htm](http://www.Goethe.de/z/50/commeuro/303.htm) .Kapitel 3.3.)

Man darf dementsprechend annehmen, dass diesbezügliche Evaluierungskriterien sehr individuell und willkürlich gehandhabt werden. Überhaupt, Stichwort **Evaluierung**: Das Vorhergesagte führt quasi automatisch zu einer gewissen Willkür in der Einzelbeurteilung – der eine bewertet die Anzahl **irgendwie** bewältigter Kommunikationssituationen höher, der andere die Ausdrucksqualität, mit der das geschieht. Nun geschieht das zwar auch alltäglich in ein und demselben Unterrichtsraum, dass sich einer etwas „besser“ und der andere etwas „situationsschlauer“ ausdrückt, doch sorgt hier ein gemeinsamer Kursplan für Ausgleich und eine gewisse Kohäsion. Betreffen indes dergleichen Differenzen ganze Kursziele, gerät das gesamte Klassifizierungsschema in



Schiefelage und die gewünschte Kommensurabilität zerreibt sich in einem „Laber“-C1 und einem „Stil“-C1. Das ganze wird mit Sicherheit noch dadurch zugespitzt, dass praktisch universell die Minimalanforderungen für ein „Bestanden“ bei 60% angesiedelt werden. Das breite Spektrum zwischen 60 und 100% erlaubt eine Fülle von Gewichtsverschiebungen zwischen den angegebenen Aspekten Korrektheit und Vielseitigkeit. Doch ist dies nicht das einzige Problem der 60%-Hürde: Nimmt man die im RR definierten Kann-Bestimmungen ernst, so müsste man eine gerade so bestandene Prüfung entsprechend im Niveau zurückstufen. Schauen wir uns dazu noch einmal die Übersicht der RR-Niveaus an:

#### **Die sechs Niveaustufen**

- A – Elementare Sprachverwendung (A1 und A2)
- B – Selbständige Sprachverwendung (B1 und B2)
- C – Kompetente Sprachverwendung (C1 fortgeschrittenes Kompetenzniveau; C2 nahezu muttersprachliche Sprachbeherrschung)

[http:// www.Goethe. de/z/50/commeuro/303.htm](http://www.Goethe.de/z/50/commeuro/303.htm) . Kapitel 3.3.

Was kann man sich reellerweise unter „60% nahezu muttersprachlicher Sprachbeherrschung“ vorstellen, wenn nicht ein Realniveau, das zwischen B2 und C1 anzusiedeln wäre?<sup>88</sup>

(2) Im Anschluss an die unter (1) ausgiebig kritisierten etwas „weichen“ Wirklichkeitsdefinitionen, ist natürlich auch ein gewisser institutioneller Missbrauch mit den RR-Kriterien nicht von der Hand zu weisen: Es schmeichelt dem Prestige jeder Einrichtung natürlich Kurse mit höchstmöglicher Indexierung zu organisieren und gegebenenfalls zum erfolgreichen Abschluss (= Titelvergabe) zu führen. Dass dabei vor allem im Rahmen der Evaluierungen zwangsläufig getrickst werden muss – und sei es nur mit der angesprochenen 60%-Hürde – liegt

---

<sup>88</sup>Mag sein, dass wir dem Ansatz mit der harschen Kritik seiner Maßstäbe etwas unrecht tun, doch scheint die institutionelle Praxis unsere Befürchtungen zu teilen: Die vollständige „Reisefreiheit“ durch verschiedene Bildungsinstitutionen gewährt der Sprachenpass jedenfalls bislang noch nicht!

nahe.<sup>89</sup> Wir wollen dabei keineswegs immer manifeste „kriminelle Energie“ vermuten, aber der Effekt bleibt der gleiche: Ein an sich schön gedachtes Instrument desavouiert sich im Gebrauch!

(3) Nehmen wir trotz aller Einwände den RR als generischen Hintergrundsrahmen zu Hilfe, so sollten wir uns gleichwohl für eine maßgeschneiderte Kurrikulumsplanung ein paar zusätzliche Überlegungen zu Herzen nehmen.<sup>90</sup>

Im Folgenden werden wir also eine Reihe von Fokussierungen bezüglich Lernerprofil und spezifischer Zielsetzung vornehmen, die der RR auf Grund seines universalistischen Anspruchs gar nicht leisten kann, die uns aber für eine Vorabbestimmung von in diesem Kontext für essentiell erachteten Unterrichtsinhalten unabdingbar scheinen:

Für unseren Fall gehen wir dabei von einem relativ homogenen Publikum aus:

Von seltenen Ausnahmen abgesehen, junge Leute ( $\pm$  20 Jahre) mit komplett abgeschlossener Sekundarbildung und im Regelfall gemeinsamer Muttersprache (Spanisch), die sich aus freien Stücken - d.h. nicht im Rahmen eines aufkotroyierten Pflichtprogramms – für Deutsche Philologie als universitäres Berufsbildungsangebot entschieden haben. Beide Momente, freie Entscheidung und Berufsperspektive sorgen für eine gewisse abstrakte Homogenität bezüglich der Bildungsinteressenslage – wenn schon nicht als innerer, dann wenigstens als

---

<sup>89</sup>Dass selbst „seriöse“ Bildungseinrichtungen wie Universitäten dieser Versuchung erliegen, kann man noch im „eigenen Hause“ beobachten: Wenn im Studienplan für den „Grado en Filología Alemana“ für jeden von sechs sukzessiven Quatrimesterkursen ein Niveauzuwachs von einer RR-Stufe angenommen wird, so halten wir das bei allem Respekt für einen Ausdruck von Realitätsverlust: Es mag ja sein, dass die Stufen A1 – B1 in der damit vorgegebenen Progressionsgeschwindigkeit zu überwinden sind, dass der gleiche Rhythmus für B2 – C2 durchzuhalten ist, bezweifeln wir nicht nur auf Grund der Erfahrungen langjähriger Dozententätigkeit, sondern auch, weil wir in unserem Leben praktisch überhaupt keinen FS-Lerner erlebt haben, der in dem angesprochenen Zeitraum vom Nullanfänger zum echten C2-Sprecher aufgestiegen wäre.

<sup>90</sup>Es geht in dieser Arbeit natürlich nicht vordergründig um Kurrikulumsplanung, doch ergeben sich partikuläre Vermittlungsgegenstände und vor allem Art und Intensität ihrer Behandlung aus den Festlegungen eines übergeordneten Bildungsgesamtplans, auch wenn dieser erst einmal nur hypothetisch angenommen ist.

äußerer an sie herantragbarer Maßstab (= Anforderungsprofil). Eventuell, aber nicht notwendigerweise, liegt auch eine Art kritischer Vorabselbstanalyse (*Liegen mir Fremdsprachen?*) zu Grunde.<sup>91</sup>

Diese so in allgemeinen Termini bestimmte, im Vergleich zu anderen Erziehungsprogrammen relativ homogene Klientel steht den dafür eingesetzten Lehrkräften nach programmatischem Normalverlauf ca. 4 Jahre zur „Bearbeitung“ zur Verfügung. Die im nächsten Kapitel zu klärende Frage wird sein, welche Art von Sprachkenntnissen in quantitativer wie qualitativer Hinsicht dieser Studentenschaft in angemessener Bezugnahme auf hypothetische spätere Berufstätigkeitsprofile<sup>92</sup> nahezubringen ist.

---

<sup>91</sup>Das muss nicht zielweisend sein: Resultat der Analyse könnte ja auch schlichtweg sein, dass man für Sprachen weniger **untalentierte** ist als z.B. für Mathematik!

<sup>92</sup>Wir sprechen deshalb von hypothetischen Beschäftigungsprofilen, weil eine klare Zuordnung auf Grund des leider prekären Arbeitsmarktes in unserem Sektor nicht oder nur zu dem Preis disziplinärer Selbstverleugnung möglich sein dürfte.

## **II.2 Sprachkönnen und Sprachwissen in der berufsorientierten Fremdsprachenbildung – Capacidad y Conocimiento Lingüístico en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras con Fines Profesionales**

Dass bei aller im vorangegangenen Kapitel beschriebenen, abstrakten Homogenität in der Unterrichtsrealität innerhalb des Klassenverbands himmelweite Unterschiede bestehen mögen, die an individuellen Merkmalen festzumachen sind: Talent, Intelligenz,<sup>93</sup> Vorbildung, Migrationshintergrund, persönliche Motivation usw., soll keineswegs bestritten, bzw. ignoriert werden. Diese Unterschiede machen sich übrigens, wie die letzten „sieben mageren Jahre“ in unserer Disziplin deutlich gezeigt haben, am stärksten in Klein- und Kleinstgruppen bemerkbar. (Nach unserer Erfahrung findet sich in Lerngruppen mittlerer Stärke am ehesten so etwas wie eine relativ stark repräsentierte und damit „bindende“ Untergruppe der fiktiven Mitte.<sup>94</sup>

Trotz dieser Relativierungen sind die Bedingungen für eine vernünftige Lehrplanerstellung jedoch entschieden besser als bei ethnisch, generationell, sozial und professionell gemischten Zufallsgruppen. Das heißt zum Beispiel für die Planung der Periodisierung von Unterrichtsgegenständen, dass eine relativ straff organisierte Progressionsplanung grundsätzlich möglich ist. Diese Möglichkeit eines zuverlässigen Bildungsfahrplans erlaubt aber nicht nur die Vorabdefinition bestimmter Kursziele, sondern eröffnet auch eine dazu in Beziehung gesetzte Periodisierung anderer, teilweise autonomer Disziplinen, die in gewisser Hinsicht die in Sprach- und gegebenenfalls Linguistikkursen vermittelten Kenntnisse als

---

<sup>93</sup>Wir sind uns der Gefährlichkeit von wissenschaftlich nicht zu 100% transparent gemachten Kategorien wie Talent und Intelligenz durchaus bewusst, meinen hier für unseren Fall auch wirklich nicht mehr als die Zugänglichkeit und Verarbeitungsfähigkeit zu spezifischen, vor allem theoretischen Aspekten in einem vernünftig bemessenen Zeitrahmen, wobei wir glauben, dass Letzterer wohl der entscheidende Impulsgeber für beobacht- und erwartbare Leistungsunterschiede sein dürfte.

<sup>94</sup>Wir halten die Existenz einer solchen zahlenkräftigen Mitte deshalb für bedeutsam, weil aus ihr heraus am ehesten Standards in Sachen Unterrichtsplanung abzuleiten sind – getreu dem Motto: „Genies brauchen uns nicht und wirklich schwache Studenten sollten aus einsichtigen Gründen nicht die vollständige Oberhoheit über Progression, Inhalt und Niveau erhalten!“

Voraussetzung ihres eigenen Fortkommens benötigen.<sup>95</sup> Auch in Hinblick auf L1, d.h. die Reflexion über die Muttersprache, die, wie noch näher zu bestimmen sein wird, im philologischen Kontext keinesfalls zum Opfer der L2-Fortschritte verkommen darf – eher im Gegenteil, kommt der Fremdsprachenbildung noch einmal besondere Bedeutung zu, wie WEISGERBER (1982: 122) hervorhebt:

Fremdsprachlicher Unterricht sollte deshalb nicht isoliert gesehen, sondern in der Gesamtaufgabe der Sprachbildung integriert werden. Das Erlernen einer fremden Sprache bietet dann neue Chancen für den muttersprachlichen Unterricht:

- Der höhere Grad der Bewußtheit – speziell im Hinblick auf die grammatischen Voraussetzungen des Sprachgebrauchs – im fremdsprachlichen Unterricht kann auch die Reflexion über die Muttersprache verstärken und motivieren.
- Erst in der Andersartigkeit der Fremdsprache kommt dem Lernenden die Eigenart seiner Muttersprache zum Bewußtsein.

Auch für die von WEISGERBER hervorgehobene Aufgabe wäre natürlich ein hinreichend fortgeschrittenes Niveau in L2 unabdingbare Voraussetzung.

Nun zu den zu vermittelnden Kenntnissen und Fähigkeiten selbst:

Es steht außer Frage, dass in performativer Hinsicht von einem künftigen professionellen Sprachmittler – sei er nun im Lehr- Übersetzungs- oder interkulturellen Kommunikationsbereich tätig – ein hohes Maß an persönlicher aktiver wie passiver Beherrschung der Allgemesprache erwartet werden muss. Soweit gehen wir völlig *d'accord* mit den im Referenzrahmen angegebenen kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen, wie sie für den *highend*-Bereich (C1-C2) gefordert werden. Dass hinsichtlich der Beherrschung themenspezifischer Kommunikationssituationen je nach Schwerpunktsetzung philologische (= literatur- bzw. sprachwissenschaftliche) Rede- und

---

<sup>95</sup>In dieser Hinsicht liegt u.E. in der gegenwärtigen Situation noch mancherlei im Argen: Die hiesige Germanistik, als „Nullanfängerphilologie“ konzipiert, schafft es nicht oder kaum, beizeiten das sprachliche Hintergrundniveau für eine sinnvolle zielsprachliche Literaturrezeption zu erzeugen, was einsichtigerweise der Progression in den entsprechenden Disziplinen unmittelbar als Hindernis teilhaftig werden muss.

Textmanifestationen bzw. bei Übersetzer- und Dolmetschertätigkeit entsprechend der eingeschlagenen Fachrichtung (Technik, Wirtschaft-Recht, Medizin, etc.) die diesbezüglichen Sprachregister im Vordergrund stehen, versteht sich dabei von selbst und wird deshalb hier nur am Rande erwähnt. Allerdings sind noch ein paar Gesichtspunkte zu ergänzen oder zu vervollständigen, die im RR – wenn überhaupt – nur implizit zur Sprache kommen:

(1) Es wurde bereits kurz darauf hingewiesen, dass an professionellen Umgang mit Sprache notwendigerweise andere Qualitätsmaßstäbe anzulegen sind, als an laienhafte (fremd)sprachliche „Überlebensstrategien“. Das bezieht sich zunächst einmal - noch sehr pragmatisch – auf gesteigerte Ansprüche an Gebrauchssicherheit in orthographischer, grammatikalischer und stilistischer Hinsicht. Nach allem, was wir im vorangegangenen Abschnitt über Sprache, Grammatik und, damit verbunden, Erwerbsgrundlagen herausgearbeitet haben, dürfte selbst dieses noch sehr „könnenorientierte“ Ziel nicht ohne eine beträchtliche Portion Theorie zu erreichen sein.

(2) Der nächste, im RR natürlich völlig absente Gesichtspunkt, betrifft die reziproke Kompetenz, die bei Fremdsprachenlehrern, Übersetzern wie sonstigen interkulturellen Vermittlungstätigkeiten selbstverständlich vorauszusetzen ist: Damit ist die Fähigkeit zum möglichst referenzadäquaten *code-switching* in beide Transferrichtungen ( $L1 \rightarrow L2$ ;  $L2 \rightarrow L1$ ) gemeint. Dazu gehört im spezifischen Einzelfall sprachanalytisches Wissen ebenso wie die darauf gestützte Fertigkeit zur entsprechenden (Re-)Synthese/Konstruktion. Die damit verbundenen Wissensgrundlagen sind u.E. nicht oder wenigstens nicht vollständig aus der jeweils unabhängigen, einzelsprachlichen Alltagskompetenz in L1 bzw. L2 zu schöpfen. (Man beachte hierzu noch einmal das obige Zitat von WEISGERBER, aber im Prinzip auch alle im ersten Abschnitt schon zur Sprache gekommenen Autoren zum Wert der Außen- bzw. Fremdperspektive.)

(3) Für das idealisierte Profil, das unserem Ausbildungsgang – der Philologie – am nächsten ist, der künftigen Tätigkeit in der Sekundarbildung oder mehr noch in Forschung und Lehre im universitären Bereich, ist natürlich die Vermittlung von **Sprachkönnen** und **Sprachwissen**<sup>96</sup> gleichermaßen unverzichtbarer Bestandteil einer zielorientierten Studienplanung. Das versteht sich für den Bereich der Forschung und ihrer selbstgestellten Probleme, Aufgaben und „W-Fragen“ praktisch von selbst, ist aber auch für die Lehre essentiell und zwar, das ist hervorhebenswert, nicht nur für linguistische Studienfächer und traditionell konzipierten Fremdsprachenunterricht mit seinen Unterrichtseinheiten in explikativer Grammatik, sondern gerade auch für kommunikativ angelegte Unterrichtsformen. Schließlich ist es für den unterrichtsplanenden Dozenten auch in diesem speziellen methodologisch-didaktischen Kontext unerlässlich, das Material, auf Grund dessen die Lernenden ihre „Hypothetisierungs- und Analogieinstinkte“ austoben sollen und werden, so aufzubereiten, dass dann eben nicht aus *gehen* → *gegangen* unmittelbar *sehen* → *gesungen*\* gefiltert wird bzw. wenigstens eine zeitnahe Richtigstellung erfolgt. Eine dem vorausgehende Sortierung und didaktisch motivierte Aufbereitung geeigneter Unterrichtsmaterialien ist aber u.E. nicht ohne theoretischen Überbau (= explizite Sprachkenntnisse) möglich. In diesem Sinne sind GNUTZMANN/STARK (1982: 16) zu verstehen, wenn sie, wie schon an anderer Stelle erwähnt, mehr Linguistik im Studium und weniger im instrumentalen Fremdsprachenunterricht (in erster Linie ist da wohl an gymnasialen FSU gedacht) fordern. Gleichzeitig formulieren sie, sicherlich mit Hinblick auf spätere Lehrtätigkeit, eine besondere Fokussierung der linguistischen Ausbildung auf Problemlösungskapazität, eine Anforderung, der wir uns in dieser abstrakten Form gern verpflichtet fühlen und an der wir unsere einschlägigen Anstrengungen ebenso wie die anderer Autoren auch messen bzw. messen lassen:

---

<sup>96</sup>Sprachwissen ist hier explizit nicht nur als dem Könnenserwerb sowieso inhärentes Moment gemeint, sondern gewissermaßen als separate (aber nicht bezugslose!) Disziplin

Die Betonung sollte auf *problem solving* liegen, auf der Möglichkeit, die Abstraktionsfähigkeit des Studenten zu verbessern, ganz bewußt jenseits jeder Dogmatik, die sich bei der Behandlung von Sprachtheorie oft einstellt.

Auf Grund des bereits angesprochenen Zeitfaktors (oder auch: der relativ sparsamen Lehrausstattung im Bereich fremdsprachlicher Grundbildung, aber auch in Hinblick auf eine wünschenswerte Omnipräsenz der „gleichen Augenhöhe“ von Theorie und Praxis, sollte für den universitären FSU in jedem Fall gelten, dass beide Gesichtspunkte entweder synchron oder schnell alternierend im selben Fachkontext, oder, wenn das nicht möglich sein sollte, wenigstens in zeitnah geschalteten Paralleldisziplinen bearbeitet werden.

MUÑOZ LICERAS (1992: 175) gibt zu bedenken, dass, so verstehen wir jedenfalls das folgende Zitat, Literalität und Oralität, grundlegend verschiedene Zielsetzungen implizieren und deshalb auch zu unterschiedlichen Evaluierungen bezüglich der Einzelfertigkeiten führen. Die Warnung ist sicherlich berechtigt, verliert allerdings darüber etwas an Wucht, dass mit **Lesen** vs. **Sprechen** eine zusätzliche Opposition (Rezeption vs. Produktion) gleichzeitig mit eingebaut ist, so dass man letztlich nicht weiß, gegen welche der beiden sich der Vorwurf eigentlich richtet.<sup>97</sup>

Hay pocas dudas de que aprender una lengua para poder leerla o para cumplir un requisito necesario para doctorarse es una tarea diferente a aprender una lengua para ser capaz de comunicarse en ella. Demasiado a menudo la enseñanza en el aula se orienta hacia ejercicios de lectura y manipulación lingüística con la esperanza de que algunos alumnos sean capaces de comunicarse en esa lengua. Creo que es suficiente decir que hay implicadas dos tareas distintas, una orientada hacia las reglas formales y otra hacia la comunicación significativa. Dado que las tareas son diferentes, no es sorprendente que diferentes tests guarden relación con diferentes tareas.

Wir selbst sehen uns von dem Vorwurf nicht betroffen, auch nicht bei der vorgeschlagenen theoretisch-praktischen Doppelpackstrategie, überhaupt glauben

---

<sup>97</sup>Am ehesten glauben wir noch, dass – übrigens völlig zu Recht – damit eine Kritik an konventioneller philologischer Ausbildung als reiner „Lesewissenschaft“ anklingen soll



wir mit unserem aus der Sprecherwirklichkeit herausabstrahierten Wissensbegriff keine Gefahr zu laufen, diese notwendige Form der „Bodenhaftung“ zu verlieren, die bei MUÑOZ LICERAS in der Konfrontation **Linguistische Manipulation** vs. **Kommunikative Kompetenz** suggeriert scheint. Im folgenden Abschnitt werden wir in Kürze die wichtigen didaktischen Debatten der letzten Jahrzehnte vor dem Hintergrund des in diesem und dem vorangegangenen Abschnitt Abgeleiteten beleuchten und gegebenenfalls Rückschlüsse auf die zu bevorzugenden Methoden zum Erfüllen unserer eigenen Ambitionen ziehen.<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup>Auch wenn wir die vom RR angegebenen Kriterien in ihrer Umsetzung für problematisch und in ihrer Niveaudefinition unzulänglich für unsere spezifischen Bildungsziele erklärt haben, mag er uns dennoch als Orientierungsrahmen bezüglich kommunikativer Kompetenz dienen. Bei vorsichtiger Einschätzung hielten wir dann ein auch nach seinen theoretischen Implikationen hin beherrschtes, wirklich **solides** Niveau in der Zone B2+ bis C1 für ein realistisches, auf jeden Fall anzustrebendes bzw. evaluativ gefordertes Minimaldesiderat.

**III. Grammatik und Fremdsprachenunterricht: Eine kritische  
Revision bestehender Ansätze - Gramática y Didáctica de Lenguas  
Extranjeras: Una Revisión Crítica de Planteamientos Existentes**

### III.1 Grammatik im Fremdsprachenunterricht: Einführung – Gramática en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Introducción

Auf Grund des schon im ersten Abschnitt über Sprache und Grammatik Gesagten, ist deutlich geworden, dass Grammatikalisierung und damit direkt oder indirekt verbunden Explizierung ein notwendig inhärenter Bestandteil der sozialen wie individuellen Sprachevolution ist.<sup>99</sup> Für didaktische Planungen des Fremdsprachenunterrichts, darauf haben schon HELBIG u. a. im ersten Abschnitt hingewiesen, ist also von vornherein damit zu rechnen, dass lernerseitige Grammatikalisierung in der generisch skizzierten Weise auf jeden Fall stattfindet. Das stellt sie dann aber auch – noch ungeachtet der Darreichungsform – in den Kanon unbedingt zu berücksichtigender Unterrichtsgegenstände, selbst wenn die Erwerbssituation in so friedlich lernautonomer Weise, wie bei WEGENER (1995: 6) beschrieben, verläuft:

Spracherwerb ist ein kognitiver Prozeß, bei dem der Lerner Sprachmaterial segmentiert und analysiert und den Flexiven bestimmte Funktionen zuerkennt, Zusammenhänge zwischen Formen und Funktionen oder auch zwischen verschiedenen Formen erkennt und zur weiteren Verarbeitung neuen Sprachmaterials nutzt, indem er Regeln aufbaut.

Mit anderen Worten ausgedrückt: So wenig, wie man (außer vielleicht HEIDEGGER und ein paar indische Meditationskünstler!) das **Nichts** denken kann, kann man Sprache vermitteln, ohne damit Metasprachliches, *vulgo* hier: Grammatik, mitzuteilen. Das liegt an dem, was Sprache selber ist, wie wir schon gesehen haben, und gilt auch für alltägliche Mitteilungssituationen ohne didaktischen Hintergedanken. Da dem offensichtlich so ist, weiß man als Lehrender also noch bevor man zu der Gretchenfrage *Wie hältst du es mit der Explikation?* gelangt, dass man *volens* oder *volens* auch Grammatik lehrt. Dann drängt sich aber auch unabweislich der Anspruch auf, dass der einmal

---

<sup>99</sup>Die im zweiten Abschnitt angeführten Überlegungen wollen wir zunächst einmal außen vor lassen, da sie schon eine spezielle präterminierte Unterrichtszielsetzung (Theorie **und** Praxis) betreffen, während didaktische Diskurse hauptsächlich der Frage nach dem Sprach**können** und dafür vermeintlich zielführenden Strategien gewidmet ist.

induzierte entsprechende Prozess auch dem Anspruch genügt, in der Endabrechnung zu möglichst wünschenswerten (korrekten in Bezug auf synchronische „Normen“) Resultaten zu führen.

Im Folgenden werden wir synoptisch ein paar der in der didaktischen Diskussion relevanten Grundansätze und ihre speziellen methodologischen Prinzipien besprechen. Die Darstellung erhebt dabei keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit, was angesichts der Zahl von Veröffentlichungen zu diesem Thema allein schon Stoff für eigenständige Dissertationen sein könnte bzw. bereits ist. Andererseits glauben wir auch, dass die verschiedenen didaktischen *Credos*, unabhängig von ihrem jeweiligen Ausarbeitungsgrad oder –umfang, im Wesentlichen an ein paar zentralen Grundsätzen hinreichend so weit dingfest zu machen sind, dass sich eine Verfolgung der Operationalisierung bis ins letzte Detail wenigstens für die theoretische Beurteilung erübrigt. (Wo wir dies im Einzelfall doch etwas weiter untersucht haben, lässt sich jedenfalls ein hohes Maß an gedanklicher Redundanz feststellen – *quod erat demonstrandum!*)

Zweitens sind wir davon überzeugt – und das wird sich an Hand des einen oder anderen Folgezitats noch erweisen – , dass die verschiedenen Positionen, so sehr sie sich auch in der Beurteilung des **didaktischen** Werts bzw. Unwerts bestimmter potenzieller FSU-Komponenten widersprechen mögen, doch u.E. einen gemeinsamen Irrtum begehen, nämlich virtuell in Frage kommende Grammatiken nicht hinsichtlich ihres **gegenstandsbezogenen** Sinns oder Unsinns zu hinterfragen, sondern ihre (Nicht-)Implementierung auf Grund der vermeintlichen didaktischen (Nicht-)Operationalisierbarkeit ihres **Soseins** reklamieren.<sup>100</sup> Sehen wir uns in diesem Zusammenhang die Definition und Aufgabenstellung von Fremdsprachendidaktik nach BAUSCH/CHRIST/KRUMM (4-2003 a: 1) an:

---

<sup>100</sup>Wir meinen damit, dass möglicherweise die Fehlerhaftigkeit eines Grammatikmodells einen triftigeren Grund für seine Unterrichtsuntauglichkeit abgeben könnte, als die bloße Tatsache, dass es sich um ein Grammatikmodell handelt!

Fremdsprachendidaktik ist die Wissenschaft vom Lehren und Lernen fremder Sprachen in jeglichem institutionellen Zusammenhang: in Vorschulen, Schulen, Hochschulen und Fachhochschulen, in freien Sprachschulen und in der Weiterbildung, z.B. der Volkshochschule, der betrieblichen, gewerkschaftlichen oder kirchlichen Erwachsenenbildung. [.....]

Die Formulierung "Lehren und Lernen fremder Sprachen" läßt vier Interessenszentren der Fremdsprachendidaktik erkennen. Fremdsprachendidaktik muß den Fremdsprachenlehrer und den Vorgang des Lehrens fremder Sprachen untersuchen (vgl. Art.93). Sie hat den Lerner (Schüler, Kursteilnehmer) und die Stufung und den Prozeß des Lernens zu betrachten (vgl. Art. 91). Mit dem Begriff "fremd" kommt die interkulturelle Dimension des Fremdsprachenunterrichts in den Blick (vgl. Art 20 und 101). Sprache für den Unterricht zu untersuchen, bedeutet sowohl die Sprache als Medium des Unterrichts wie auch die Sprache als Inhalt des Unterrichts (z.B. Auswahl, Präsentation) zu berücksichtigen (vgl. Art. 19 und 100). Bei der Untersuchung sprachlicher Inhalte verdient der Literaturunterricht eine besondere Betrachtung (vgl. Art. 21 und 102).

Mit keinem Wort wird kritische Analyse der sprachtheoretischen Grundannahmen angesprochen. An anderer Stelle im selben Werk kommen die Autoren zu folgender an SPILLNER angelehnten Segmentierung der Sprachwissenschaft (BAUSCH/CHRIST/KRUMM , 4-2003 a: 14):

Bernd Spillner:

Eine Arbeitsteilung ergibt sich dadurch, daß sich die Allgemeine Sprachwissenschaft überwiegend für die menschliche Sprachfähigkeit interessiert, daß die Deskriptive Linguistik vor allem die Beschreibung des Systems natürlicher Einzelsprachen beabsichtigt, während die Angewandte Linguistik letztlich stets auf den Bereich konkreter Sprachverwendung zielt (Problemlösung in kommunikativen Praxisfeldern). Mit den seit de Saussure eingebürgerten Termini läßt sich diese Schwerpunktbildung in den Gegenstandsbereichen wie folgt charakterisieren:

Allgemeine Sprachwissens- chaft „langage“	Deskriptive Linguistik „langue“	Angewand- te Linguistik „parole“
--	---------------------------------------	---

So sinnvoll wie die Abgrenzungen verschiedener Forschungsrichtungen ein und derselben Disziplin sein mögen, immerhin beziehen sie sich doch im Ausgangspunkt auf dasselbe Phänomen: die Existenz lebender Sprache(n), was im Grunde eigentlich vermuten ließe, dass sich die beschriebenen Teildisziplinen nicht völlig autonom - sektorial beschränkt zueinander - verhalten sollten. Gleichwohl ist in der Zusammenschau SPILLNERs über die Phasen der

Fremdsprachendidaktik der letzten Jahrzehnte eine Bewegungsrichtung zu erkennen, in der Aspekte theoretischer Linguistik mit grammatischer Blickrichtung in zunehmendem Maße verschwinden (BAUSCH/CHRIST/KRUMM, 4-2003 a: 17-18):

Nach B. Spillner: Phasen der FD als Disziplin:

Dabei lassen sich für die letzten Jahrzehnte vereinfacht folgende Phasen unterscheiden – wobei eine zunehmende Abkehr von einer eher systemlinguistischen Orientierung zugunsten einer Hinwendung zum kommunikativen Sprachgebrauch und zur Situation der Fremdsprachenvermittlung festzustellen ist:

- Phase der Applikation sprachtheoretischer Modelle (Versuch, Errungenschaften linguistischer Modellbildung und Deskription unmittelbar in die Unterrichtswirklichkeit einzubringen.)
- Phase der Sprachlaborinstruktion (Versuch, ein neues technisches Medium mit den Ansätzen des Behaviorismus und des taxonomischen Strukturalismus theoretisch zu fundieren und in den Fremdsprachenlernprozess zu integrieren.)
- Phase des Primats gesprochener Sprache (Einbringen der gesprochensprachlichen grammatischen und lexikalischen Strukturen in den Unterricht und didaktische Ableitung eines Primates mündlicher Sprachfertigkeiten.)
- Phase der Kontrastiven Linguistik (Ansatz, durch systematischen Sprachvergleich von Erst- und Fremdsprache auf allen Sprachebenen Gemeinsamkeiten und vor allem Unterschiede zu ermitteln, um daraus Lernschwierigkeiten beim Fremdsprachenerwerb vorherzusagen und diese durch geeignete Übungsmaterialien möglichst zu vermeiden oder zu überwinden.)
- Phase der einsprachigen Fremdsprachenvermittlung (Postulat- aufgrund bestreitbarer psycholinguistischer Hypothesen -, alle ersprachlichen Elemente aus dem Fremdsprachenunterricht fernzuhalten.)
- Phase der textlinguistischen und pragmatischen Fundierung (Umsetzung der Forschungsergebnisse aus Textlinguistik, Stilforschung, Sprechakttheorie, Soziolinguistik, Pragmalinguistik und Konversationsanalyse für einen textorientierten, nach Registern differenzierten, situativen und kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht) [...]

Im selben Maße, wie im Lauf der didaktischen Weiterentwicklung der Gedanke an Grammatikvermittlung schwindet, findet so etwas wie eine Generalentwertung dieser Disziplin statt, allerdings auf etwas merkwürdige Weise. Betrachten wir als Beispiel, die Idee SITTA in der Darstellung von GNUTZMANN/STARK (1982: 14), sowie deren kritische Einwendungen dazu:

Daß die Didaktik und die darunter fallenden Faktoren einen wichtigen Platz im Grammatikunterricht einnehmen, ist unbestreitbar. Man muß sich allerdings fragen,

inwieweit grundlegende Erkenntnisse auf den Kopf gestellt werden, wenn Sitta (1974: 431) im Kontext des Faches Deutsch, aber generalisierend, schreibt, die Fachdidaktik „wirkt innerhalb eines Faches als Reflexions-, Legitimations- oder Steuerungsprinzip im Hinblick auf die Bestimmung von Inhalten fachlicher Arbeit“. Eine solche Formulierung, die die Didaktik nicht nur vor die Linguistik stellt, sondern auch fordert, daß linguistische Inhalte von didaktischen Inhalten bestimmt werden und abhängig sind, ist zumindest unrealistisch in der Einschätzung der Forschungsarbeit innerhalb der Linguistik, die bei der Vielfalt der an sie gestellten Aufgaben didaktische Gesichtspunkte immer nur in begrenztem Umfang berücksichtigen kann.

Man könnte SITTA's Vorschlag, die Linguistik von vornherein didaktischen Desideraten unterzuordnen, wohlmeinend dahingehend interpretieren, dass er die auch von uns diagnostizierte, in der Realität bestehende Kluft zwischen theoretischer und praktischer Sprachbehandlung nach einer Seite hin aufheben möchte. Allerdings geschieht das auf eine etwas extradisziplinär moralisierende Weise: Eine wissenschaftliche Disziplin vor die Wahl zu stellen, sich entweder völlig in den Dienst einer anderen – gewissermaßen unter die Befehlshoheit derselben – zu stellen oder gleich ihre Daseinsberechtigung zu verlieren, ist ein Affront, der schon auf Grund disziplinären Selbstbewusstseins nicht auf allzu fruchtbaren Boden fallen dürfte, ist aber auch in wissenschaftlich-argumentativer Hinsicht fragwürdig: Die interdisziplinäre Hilfestellung, die eine Forschungsrichtung einer anderen zu leisten im Stande ist, ergibt sich u.E. einzig und allein aus wechselseitig verwertbaren „Berührungspunkten“ der jeweils autonom voranschreitenden Einzeldisziplinen. Insofern geben wir GNUTZMANN/STARK teilweise recht, dass die didaktische Nutzbarmachung linguistischer Erkenntnisse ein eher zufälliges Resultat der Letzteren sein kann. Die Frage bleibt indessen bestehen, wird u. E. auch von SITTA gar nicht so gestellt, warum Linguistik in ihrem zugestanden idiosynkratischen Vorgehen, so überraschend wenig zur Didaktik beizutragen hat. Das kann nicht daran liegen, dass sie den Auftrag der Nachbarwissenschaft nicht übernehmen will – wer tut das schon?<sup>101</sup> - , es scheint uns vor allem auf Grund der im ersten Hauptteil

---

<sup>101</sup>Kein Diplomphysiker oder –chemiker lässt sich von der entsprechenden Ingenieurwissenschaft seine Forschungsinhalte und Vorgehensweisen vorschreiben. Es ist eher Aufgabe besagter

gewonnenen Einsichten eher daran zu liegen, dass die meisten der bestehenden linguistischen Erkenntnisse keine oder keine tragende Rolle im Sprachproduktions- bzw. Rezeptionsprozess selber spielen. Damit wäre ihre Unbrauchbarkeit dann allerdings nicht aus „mangelnder Hilfsbereitschaft“, sondern aus eigenen innerdisziplinären Unzulänglichkeiten bzw. Fehleinschätzungen begründet. Die von GNUTZMANN/STARK (1982: 20) beschriebene Pattsituation, die sich aus einer im Spannungsfeld „falsche Theorie“ vs. „keine Theorie“ oszillierenden didaktischen Debatte ergibt wirft ein bezeichnendes Licht darauf wie falsch definierte Erwartungshaltungen vorwärts wie rückwärts blockierend wirken können:

Die schon vorher erwähnte, relativ unkritische Übernahme linguistischer Beschreibungsmodelle sowie die unangemessene Praxis des Konzeptes „kommunikative Kompetenz“ („Priorität der kommunikativen Funktionen vor fremdsprachlichen Strukturen“) haben lange den Fremdsprachenunterricht bestimmt und die Durchsetzung einer sowohl lernpsychologisch als auch linguistisch angemesseneren Sprachauffassung blockiert, die sich auf die dialektische Einheit von Form und Funktion gründet und dieses auch entsprechend in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts umsetzt.

Wir wollen an dieser Stelle bereits dafür plädieren, als ersten Schritt eines didaktischen Gesamtkonzepts die kritische Hinterfragung **aller** zu vermittelnden Komponenten zu stellen. Mancher didaktisch-ideologische Grabenkrieg hätte sich vielleicht vermeiden lassen, hätte man sich beizeiten erst einmal darüber Klarheit verschafft. Dieser Gedanke wird im Resümee des vorliegenden Abschnitts auf Basis der dazwischen geführten Debatte noch einmal aufgegriffen und detailliert werden, sollte an dieser Stelle aber bereits als heuristischer Leitfaden für die Präsentationsweise und kritische Analyse der zur Sprache kommenden verschiedenen Ansätze dienen. Letztendlich eine Art Mikrospiegelung der

---

Ingenieurwissenschaften, die Erkenntnisse der theoretischen Disziplinen in Technologie umzuwandeln. Dass das aus verschiedenen Gründen nicht immer funktioniert oder ratsam ist (Stichwort: Nukleartechnologien), kann gelegentlich auch naturwissenschaftliche Erkenntnisse zu „Orchideenwissen“ machen, was diesen Disziplinen indessen noch von keiner Seite und schon gleich nicht von den *grosso modo* von ihnen alimentierten Ingenieurwissenschaften zum Vorwurf gemacht zu werden pflegt.



bisherigen Arbeit und - so hoffen wir weiter – auch unseres anwendungsbezogenen Hauptteils:

Zunächst ist die „Was-Frage“ kritisch und hinreichend zu klären, dann erst sind Reflexionen über das „Wie“ der Vermittlung sinnvoll, mögen indes bei Einhaltung dieser Reihenfolge zu gänzlich anderen als den geläufigen Resultaten gelangen.

Wenn wir weiter oben die Sprachwissenschaft von der Verpflichtung freigesprochen haben, sich stets und ausschließlich sprachdidaktischen Erfordernissen unterzuordnen, darf das jedoch nicht bedeuten, dass sie diese vollständig ignorieren sollte. Möglicherweise liegt es ja an der **prinzipiellen** Qualität ihrer Beschreibungsmodelle und nicht an ihrer Darstellungsweise, dass sie so gar nicht in lehr-/lernspezifischen Situationen operationalisierbar sind.<sup>102</sup> Bevor man sich also fragt, was eine andere Disziplin für einen tun kann, sollte man sich erst einmal fragen, was man aus ihr lernen kann. Der Umstand, dass die Didaktik progressiv zu dem Urteil gekommen ist, dass strukturorientierte Linguistik nichts oder wenig zu ihren Aufgaben beiträgt, könnte ja durchaus Anlass für einen Selbstreflexionsprozess der angesprochenen linguistischen Orientierung bezüglich der Konsistenz und Realitätsbezogenheit ihrer Modelle sein.

In heuristischer Hinsicht scheint manchem Autoren klar zu sein, dass es möglicherweise um eine Qualitäts- und nicht um eine Prinzipienfrage geht, wenn man über das Verhältnis von Grammatik und Sprachunterricht reflektiert. So ist etwa HÄUSSERMANN (1991: 199) zu verstehen, der, wie wir im Hauptteil noch

---

<sup>102</sup>Um noch einmal die Analogie zur Naturwissenschaft zu bemühen: Die Thermodynamik im Bereich theoretischer Physik braucht sich für ihr Vorankommen wahrlich nicht um die Entwicklung schadstoffarmer Dieselmotoren zu kümmern. Die mit dieser Aufgabe betraute Ingenieursforschung wäre allerdings schlecht beraten, wenn sie sich die Erkenntnisse der theoretischen Thermodynamik **nicht** zu Herzen nehmen würde.

genauer feststellen werden, in einigen Fragen der Lehrwerksgestaltung etwas eigene Wege geht:

- Die Lernenden dürfen nicht das Gefühl haben, daß wir sie wie Kinder behandeln. Sie erwarten mit Recht, daß wir ihnen die zur Verfügung stehenden Mittel in die Hand geben, damit sie selbst kontrollieren können, was sie können.
- Gerade der Unsichere braucht Systematik. Aus psychologischen Gründen: Systematik kann - wenn sie gut ist – Vertrauen bilden. Aus handwerklichen Gründen: Systematik kann – immer nur, wenn sie gut ist – die Elemente zum Bauen in der neuen Sprache liefern.
- Menschen werden, bewußt oder unbewußt, nach dem ersten Eindruck beurteilt. Den höchsten Rang hat hier die Sprache.

In etwas widersprüchlicher Weise laviert nach unserer Auffassung HINKEL (2001: 589) zwischen den Konzepten Induktion, Deduktion, Explizität und Implizität hin und her, wenn er sie zunächst einmal als komplementäre und einmal als essentiell ausschließliche, lernsituationsspezifische Momente charakterisiert:

Allerdings ist eine Kombination beider Wege- von der Kommunikation in motivierenden Situationen (Texte, Diskurs) zum induktiven Entdecken der Strukturen *und* von der Grammatik zur deduktiven und allmählich automatisierenden Anwendung in organisch wachsender Progression – als besonders günstig anzusehen (vgl. Hinkel 1997 und 2000b). Der Muttersprachler verfügt ja über eine komplexere implizite (internalisierte) Grammatik als der Linguist je erklären oder beschreiben könnte (und natürlich noch weniger er selbst); der Fremdsprachenlerner dagegen braucht explizite Regeln, die ihm helfen, die neue Sprache von der eigenen Muttersprache abzusetzen und (unbewußte) Interferenzen bewußt werden zu lassen (vgl. Hinkel 1995a und 1995b)

Etwas weiter unten löst er dann allerdings den offenkundigen Gegensatz u.E. unbewusst auf, indem er lerngruppenspezifische Lehrwerke einfordert (HINKEL 2001: 595):

##### 5. Die Notwendigkeit von L1(L2)-spezifischen DaF-Lehrwerken

Von den gängigen (in Deutschland herausgebrachten) Lehrwerken kann dabei der Deutschlehrer im Ausland freilich wenig Unterstützung erwarten. Abgesehen davon, daß die Lehrbücher der letzten 20 Jahre auf einem *kommunikativen* Konzept der untersten Ebene basieren, wie sogar der Generalsekretär des Goethe-Instituts bei der Jahrespressekonferenz seines Hauses am 27. November 1996 kritisierte [...]

Noch etwas weiter unten, als Antwort auf diese offenkundige Methodenmisere, präzisiert er seine Forderungen wie folgt, indem er zunächst LEONTÉV zitiert (HINKEL, 2001: 595ss.):

„>Lernerzentriertheit< bleibt in der Didaktik uneingelöst, solange die Lehrwerke nicht lerngruppenspezifisch für konkrete nationale Zielgruppen, sondern >für die ganze Welt< geschrieben werden“ (Leontév, zitiert in Baur/Jatzkowskaja 1994: 324).

Und im Anschluss daran SLIVENSKY (HINKEL, 2001: 596):

„ Es wurde der Begriff der >regionalen Lehrwerke< geprägt. Ein universalistisch konzipiertes Lehrwerk, also ein Lehrwerk, das nicht die Perspektive eines bestimmten Adressatenkreises, im engeren Sinne diejenige einer Fremdkultur, reflektiert, fällt der Utopie eines universalistischen Lernerkreises anheim. Für einen spezifischen Kulturkreis konzipierte Unterrichtsmaterialien können dagegen spezifische Lehr- und Lernbedingungen berücksichtigen und die Ausgangskultur als integralen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses einbeziehen“. (Slivensky 1995: 333)

Eine Auflösung des anfänglichen Widerspruchs ist dies u.E. deshalb, weil ja gerade die so eingeforderte Lernerzentriertheit in gewisser Hinsicht die Differenz zum L1-Erwerb relativiert und einem ähnlich funktionierenden Wechsel von deduktivem und induktivem Vorgehen erst eigentlich den Weg bereitet. Kurioserweise sind es die von ihm kritisierten primitiv-kommunikativ konzipierten Lehrwerke, die eine „Höherdosierung“ expliziter Regelbeigaben erst erforderlich machen. Das liegt wohl daran, dass den für eigene Hypothesenbildung notwendigen *Cues* und ihrer Anzahl in dergleichen Konzepten zu wenig Beachtung geschenkt wird, obwohl dies wie WEGENER (1995: 6) richtigerweise zu bedenken gibt, für den Lernerinput unerlässlich ist:

1. Die *Cues* müssen in ausreichender Menge verfügbar sein, d.h. sie müssen an einer möglichst großen Menge von Nomina auftreten, um als Kennzeichen einer

bestimmten Kategorie erkannt zu werden, anders ausgedrückt, die Regel muß einen großen Anwendungsbereich oder Skopus haben.

[...]

4. Eine triviale, aber leider oft übersehene Bedingung besteht darin, daß sich Belege für die Regel, die Cues also, in ausreichender Menge im Input von Sprachlernern finden müssen.

Die Frage, **wie** Grammatik in das Unterrichtsgeschehen eingebaut werden soll, ist an dieser Stelle jedenfalls auf Grund der angegebenen Zitate von keinem der Autoren abschließend beantwortet, doch scheint allen gemeinsam zu sein, **dass** sie im Sinne von GNUTZMANN/STARK (1982: 14) Gegenstand zu sein hat:

Die Didaktik wird ihre Mittlerrolle im Grammatikunterricht behalten müssen, gleichgültig, wie hoch ihr Anteil an diesem Unterricht ist. Dabei ist es unerheblich, in welcher Form „Grammatik“ vermittelt wird, ob im gesonderten, formellen Unterricht oder kontextuell und situativ eingebettet. Grammatik bezieht sich im weitesten Sinne auf die Gesetzmäßigkeiten einer Sprache[...], und in jedem didaktischen Ansatz ist es ein Lernziel, diese Regelmäßigkeit dem Lerner nahe zu bringen.

Wenn wir uns an dieser Stelle den Versuch von LARSEN-FREEMAN/LONG (1994: 56-57) in Anlehnung an STOCKWELL/BOWEN/MARTIN, die erwartbaren Schwierigkeiten im Erwerbsprozess von L2 in Bezug auf L1-Gegebenheiten zu klassifizieren, vor Augen führen, scheint uns vorab klar, dass letztendlich zufriedenstellende didaktische Lösungen nur unter kritischer Einbeziehung wohlverstandener sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse bezüglich Ausgangs- und Zielsprache sowie dem Verhältnis beider zueinander möglich ableitbar sein dürften:

La convicción de que las diferencias lingüísticas podrían utilizarse para predecir las dificultades del aprendizaje dio origen a la hipótesis del análisis contrastivo (HAC): Cuando dos lenguas fueran similares, se produciría una transferencia positiva; cuando fueran diferentes se daría una transferencia negativa o interferencia. [...] El cuadro 3.1 muestra una versión simplificada de la *jerarquía de dificultad* de Stockwell, Bowen y Martin (1965a). [...]

<u>Tipo de dificultad</u>	<u>L1: inglés; L2 :español</u>	<u>Ejemplo</u>
1. Desdoblamiento	x x <	por for <
2. Forma nueva	y Ø ----- x	para Marcador de género gramatical
3. Forma ausente	x ----- Ø x	<i>Do</i> como marca temporal <i>his/her</i> se realizan
4. Forma coalescente	> x y	como única Forma <i>su</i>
5. Correspondencia	x ----- x	<i>-ing = -ndo</i> como complemento con verbos de percepción

Es ist gar nicht einmal nötig, aus der Spezifik bestimmter Kontraste ebenso bestimmte Lernschwierigkeiten quasi sachgesetzlich zwingend abzuleiten, wie dies die zitierten Autoren versuchen. Es genügt eigentlich, festzustellen, dass da auf das Lernerhirn allerhand verwirrende Vielfalt und dementsprechende Organisationsarbeit zukommt, deren zielweisende Alimentierung ebenfalls keine mit reinen Bequemlichkeitsüberlegungen verschiedenster Art zu lösende Planungsaufgabe ist. Unter diesem Gesichtspunkt sollen in den nächsten Kapiteln verschiedene Lehr- und Lernphilosophien kritisch unter die Lupe genommen werden, um gegebenenfalls einen Entscheidungsrahmen für didaktische Entscheidungen zu skizzieren. Dass dabei spezifische Lern- bzw. Lernersituationen eine wesentliche Rolle spielen müssen, haben wir bereits im vorangegangenen Abschnitt entsprechend vordefiniert und wird eigentlich auch von keinem der in diesem Kapitel zitierten Autoren in Zweifel gezogen.<sup>103</sup>

<sup>103</sup>Allerdings glauben wir z.B. nicht, dass aus altersspezifisch unterschiedlichen Themenbezügen grundsätzlich andere Gewichtungen etwa in Bezug auf Lexikonarbeit folgen, wie etwa MUÑOZ LICERAS (1992: 170) suggeriert. Die Erfahrung, dass Erwachsene L2-Erwerb ziemlich exklusiv als Wortschatzproblem wahrnehmen, halten wir einfach nur schlicht für einen -wenn auch aus bestimmten Lebens- und Kommunikationssituationen heraus verständlichen – praktizierten Irrtum: Mientras que los niños normalmente son capaces de conversar sobre objetos en el aquí y ahora inmediatos, a los adultos se les exige que hablen sobre temas abstractos (Hatch, 1978). En consecuencia, el desarrollo del vocabulario se convierte en una tarea fundamental para los adultos que aprenden L2. Como señaló Hatch (1978), los adultos llevan diccionarios, no gramáticas, cuando viajan al extranjero.

### III.2 Pro-grammatikalische Ansätze – Planteamientos Pro-gramaticales

An erster Stelle sind in diesem Kapitel natürlich die traditionellen Vorstellungen von Fremdsprachenunterricht und ihre sprachtheoretischen Grundannahmen anzuführen. Dies wird hier in verkürzt synoptisch-generischer Weise geschehen, zum einen, weil im Fortgang der didaktischen Diskussion ein Großteil dieser Annahmen in einer Weise ins Zwielficht geraten ist, dass bestimmte Ausgangspositionen so nicht einmal von strengen Verfechtern expliziter Grammatikvermittlung noch aufrecht erhalten werden. Zum anderen, weil – wie wir im Anschluss sehen werden – der aus ihnen resultierenden Didaxe u.E. notwendig ein Sprachbegriff zugrundeliegen muss, dessen kritische Begutachtung direkt auf seine praktischen Konsequenzen extrapolierbar sein dürfte:

(1) Zur Sprachauffassung: Sprache wird hier wohl zwingend vorausgesetzt (a) als ein Meer von singulären Bedeutungsträgern (sprich: Wörtern, in etwas modernerer Wahrnehmung eventuell auch Phraseolexeme, Kollokationen, etc.), (b) ein in sich geschlossenes Regelsystem,<sup>104</sup> das die Kombinationen der singulären Signifikanten koordiniert, um aus ihnen komplexere Sinneinheiten zu komponieren (Orationen, Sätze, Texte). Mithin eine schon im ersten Abschnitt diskutierte, rein instrumentelle Sprachauffassung, zu der der Sprecher kein „innigeres“ Verhältnis hat als zu jedem anderen Werkzeug. Aus der angesprochenen Segmentierung erfolgt dann auch analog die Differenzierung in Teilaufgaben im Erwerbsprozess:

(2) Die beschriebenen Aufgaben lassen sich grob in drei Teildisziplinen aufgliedern, die zumindest den älteren Lesern dieser Arbeit noch aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht erinnerlich sein dürften:

---

<sup>104</sup>Natürlich auch „Ausnahmen, die die Regel bestätigen“ – darum kein Widerspruch!

- (a) Lexikonarbeit (= Vokabeln und Redewendungen „pauken“)
- (b) Grammatikarbeit (= Regeln und Ausnahmen „pauken“)
- (c) Synthesearbeit (Produktion/Rezeption formal-inhaltlich korrekter Sätze – dazu gehören dann, je nach Gewichtung, Strukturübungen, aber auch Textarbeit mit erkennbar kommunikativen Zwecksetzungen verschiedener Art.)

Die Frage nach dem Nutzen explikativer Unterrichtsteile ist damit schon apriorisch beantwortet: *Nur Sprachwissen führt zu Sprachkönnen*. (Sprachwissen dabei als partialisiert dreifaches zu sehen: *Wie heißt etwas?* → Lexikographisches Wissen – *Wie setzt man etwas zusammen?* → Grammatisches Wissen – Die Synthese wäre dann noch um semantisch-pragmatische Wissensteile angereichert - *Wie sagt man?* bzw. *Was darf man sagen?* – um zu einem formal wie inhaltlich akzeptablen Sinnganzen zu gelangen.<sup>105</sup>

Dass dem Ganzen ein etwas mechanistisches, u.E. nicht zutreffendes Sprachkonzept zugrundeliegt, wollen wir zunächst einmal außer Acht lassen und uns auf die Suche nach Vorteilen dieser Vorgehensweise begeben. Als erstes ist klarzustellen, dass diese Methode entgegen allem Anschein nicht in völligem Kontrast zum natürlichen (kindlichen) Spracherwerb steht. Man setzt eigentlich nur an die Stelle der *trial-and-error*-Kopie/Analogie und relativ langsame Fehler-Korrektur-Assimilationsmechanismen gewissermaßen das Lehrerwissen, das *idealiter* diese Stadien kennt, virtuell oder tatsächlich durchlaufen hat und jedenfalls um die zu erreichende Zielprojektion weiß. Auf diese Art entsteht ein Lehrprogramm, das mit gestraffter Periodisierung all das an den Mann/die Frau bringt, was ansonsten evolutiv mit entsprechender Zeitverzögerung entstehen würde. In Bezug auf einen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts scheint manches für dieses Vorgehen zu sprechen: Üblicherweise ist von einer älteren, geistig

---

<sup>105</sup>Beispiel: *regnen* kann man theoretisch genauso durchkonjugieren wie *segnen*, aber *du regnest* wäre natürlich vom Standpunkt der Sprachnorm aus betrachtet blanker Unsinn.

fortgeschrittenen Schülerschaft auszugehen, die bereits in L1 über eine ausgebaute Gedanken-/Sprach-/und Begriffswelt verfügt, die damit auf sprachlich-gedanklicher wie metasprachlicher Ebene zeitlich kompakt nach L2 „exportiert“ werden könnte. So weit so gut - immerhin haben nicht wenige und bis vor nicht allzulanger Zeit praktisch alle L2-Lerner diesen Weg beschritten. Eine Statistik, ob sie besser/schlechter, schneller/langsamer als Lerner in anders strukturierten Programmen zu einem zudem nur sehr generisch bestimmbareren Kompetenzresultat (siehe: Referenzrahmen) gelangt sind, ist auf Grund der Vielzahl zu evaluierender Faktoren kaum seriös durchzuführen. Warum also so viel Kritik an einer bestimmten didaktischen Vorgehensweise, wie sie aus anderen Disziplinen nicht bekannt ist? Bevor wir uns der allgemeinen Debatte zuwenden, bzw. modernere Auffassungen zum Grammatikunterricht vorstellen, zunächst zwei Einwände von unserer Seite:

(1) So sicher wie die Tatsache ist, dass Rom nicht an einem Tag erbaut wurde, ist auch davon auszugehen, dass der Lehr-/Lernprozess nicht in bruchloser Einfachheit von Präsentation → Übernahme funktioniert. Mit anderen Worten: Der Weg zur soliden Sprachbeherrschung ist auch beim weisesten Lehrer mit Fehlern und notwendigen Korrekturen gepflastert. Das nimmt einerseits etwas von der projizierten Zeitersparnis weg, was aber nicht weiter schlimm ist, wenn unter dem Strich doch ein beschleunigter Erwerb stattgefunden hat. Für wesentlich problematischer halten wir jedoch die Effekte, die das segmentierte Lernen als solches mit sich bringt. Nehmen wir zum Beispiel folgenden (hypothetischen aber durchaus vorstellbaren) Schülersatz: *Der Mechaniker repariert **den**\* Fernsehgerät.* Für die Ontogenese des offenkundigen Flexionsfehlers kommen wenigstens drei Interpretationen in Betracht:

(a) Falsche Genusaneignung: *der\** Gerät statt *das*Gerät



(b) Falsche Aneignung des Neutrumparadigmas: *den\* Gerät*  
statt *das Gerät*

(c) Beides zusammen: angenommen wird *den\*Gerät* als Akk.  
von *die Gerät*

(Wir wollen jetzt mal außer Acht lassen, dass auch noch ein kombinierter Kasus-Numerus-Fehler vorliegen könnte, wenn der Schüler an *Der Mechaniker repariert die Fernsehgeräte* gedacht haben sollte.)

Demzufolge wäre nach (a) ein Wortschatzfehler anzunehmen, der auch durch eine „beherrschte“ Deklination nicht zu retten ist. (b) wäre ein Grammatikfehler, der das richtig gelernte Wort falsch dekliniert und (c) ein Doppelfehler.

Es geht uns hier wahrlich nicht um Evaluierungsprobleme im Sinne von Benotung, sondern eher um die Erkenntnis, dass die beschriebene Segmentierung Erwerbsstrategien fördert, die das feingewobene Beziehungsnetz von lexikalischen und grammatischen *items* an Stellen zum Reißen bringen kann, die gar nichts mit der auslösenden defizienten Subkategorie zu tun haben müssen. Weder Lehrer noch Lerner wissen, was sie auf Grund der Unklarheit seines Status aus diesem Fehler lernen können – jedenfalls deckt er keine **punktueller** Schwäche eindeutig auf. Mehr noch, die Verwirrung, die aus der Kombinatorik scheinbar autonomer Gesichtspunkte erwächst, ist möglicherweise der eigentliche „produktive“ Urgrund des beschriebenen Fehlers.

(2) Während wir in (1) quasi zwangsläufig auf die schon bekannte Problematik zurückgeführt werden, die sich daraus ergibt, die sprachliche Äußerung nicht von ihrer Intentionalität hin zu ihrer

morphologischen Ausdifferenzierung begreifen zu wollen, sondern umgekehrt, morphologische Bausteine als Sinnkonstituenten zu verstehen, so kommt in der Entscheidung für diese Bewegungsrichtung gleichzeitig ein scheinbar grenzenloses Urvertrauen in die Richtigkeit grammatischer Beschreibungen und Regelkodizes zum Ausdruck, dessen Berechtigung wir bereits mehrfach in Frage gestellt haben. Es fällt indessen auf, dass ein gewisses - auch gelegentlich selbstkritisches - Misstrauen in den Wert **allen** grammatischen Treibens – und sei es nur als Reaktion auf noch zu spezifizierende Kritiken seitens der Gegner von Grammatik im FSU – bei **allenmodernen** Befürwortern von explikativen Grammatikanteilen im L2-Erwerbsprozess zur heuristischen Grundausrüstung gehört.

Die angesprochene Kritik an zu leichtfertiger Operationalisierung jedweder wissenschaftlich-grammatischen Beschreibung detailliert vor allem MINDT (1982: 32) in mehreren Diskussionsschritten:

Das komplizierteste Modell schaltet zwischen LD und GrFU einen didaktischen Filter ein (Metapher von Börner/Vogel 1976), der die gesamte Faktorenkomplexion des Fremdsprachenunterrichts umfaßt und alle Determinanten des Fremdsprachenunterrichts einschließt. Dieses Modell hat die Form (2).

(2)

LD <sub>1</sub>		Did. Filter	
LD <sub>2</sub>	→	(Faktoren-	→ GrFU
LD <sub>3</sub>		komplexion	
LD <sub>n</sub>		des FU)	

Diese Endform des Applikationsmodells ist ein theoretisches Konstrukt mit begrenztem Wert für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Es erscheint kaum möglich, alle linguistischen Beschreibungsmodelle mit der Gesamtheit ihrer Ergebnisse für die Zielsprache systematisch zusammenzustellen.

Argumentiert er an dieser Stelle noch quantitativ mit der Schwierigkeit, Deskriptionsmodelle umfassend systematisieren zu können, verschärft MINDT

(1982: 33) seinen Einwand gegen sogenannte Applikationsmodelle noch in qualitativer Hinsicht mit dem Verweis auf inkompatible Erkenntnisziele:

Ein weiterer fundamentaler Einwand gegen alle Varianten von Applikationsmodellen besteht darin, daß die zugrundeliegenden linguistischen Deskriptionen in den meisten Fällen eine ungeeignete Grundlage für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht darstellen. Die meisten dieser Deskriptionen sind nach Erkenntniszielen konzipiert worden, die sich von den erkenntnisleitenden Interessen des Fremdsprachenunterrichts fundamental unterscheiden.

Sein „Zauberwort“ heißt in Folge dessen *didaktische Grammatik* als Vorstufe der *pädagogischen Grammatik*, die dann tatsächlich im FSU zum Einsatz kommt (MINDT, 1982: 41ss.):

Im Gegensatz zu Applikationsmodellen wird hier die Erarbeitung einer neuen linguistischen Beschreibung gefordert, die die Grundfragen der Fremdsprachendidaktik von Beginn an konstitutiv berücksichtigt. Ausgangspunkt ist dabei ein Korpus von Daten der Zielsprache. Dieses Korpus muß nach fremdsprachlichen Gesichtspunkten kompiliert werden, d. h. Unter Berücksichtigung des Lernzielbezugs, des Fertigungsbezugs und des Verwendungsbezugs der Daten. [...] Aus diesen Korpora werden unter Verwendung von Methoden, die dem Erkenntnisinteresse der Fremdsprachendidaktik folgen, Grammatiken erarbeitet. Diese Grammatiken heißen *didaktische Grammatiken*. [...] Diese didaktischen Grammatik kann aber nicht direkt in den Fremdsprachenunterricht eingebracht werden.[...]

Diese Einzelgrammatiken, die aus einer didaktischen Grammatik abgeleitet sind und direkt auf spezielle Adressaten, Schulformen und Kurstypen bezogen sind und die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen der Lernenden einbeziehen [...] heißen *pädagogische Grammatiken*.

Wir können an dieser Stelle nur unsere Bedenken erneuern, was die vermeintlich unüberbrückbare Differenz unterschiedlicher Erkenntnisinteressen angeht. Es mag zwar sein, dass unterschiedliche Interessen zu unterschiedlichen Endprodukten führen, doch scheinen uns eher Differenzen in der Wahrnehmung von Sprache die eigentliche Ursache für (Nicht-)Anwendbarkeit zu sein. Das bedeutet für MINDTs Vorschlag einer didaktischen Grammatik natürlich

ebenfalls, dass sich zu der hehren Absicht auch die entsprechende Präzision in der Faktenanalyse gesellen muss.

Mit der Vorstellung, dass eine Vorabdifferenzierung von wissenschaftlicher und pädagogisch-didaktischer Grammatikkonzeption notwendig sei, steht MINDT indessen nicht allein, wie SPILLNER in BAUSCH/CHRIST/KRUMM 4-2003a: 18)deutlich macht:

- In der grammatiktheoretischen und grammatikographischen Diskussion wurden die Unterschiede zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik präzisiert und die Anforderungen (Auswahl, Aufbau, Progression, Benutzerorientierung etc.) an didaktische Grammatiken/Lernergrammatiken herausgearbeitet.

Anderen Autoren wie RALL/ENGEL/RALL (2-1985: 8) gelingt immerhin das Meisterstück, ihr linguistisches *Credo* den DaF-Lehrern Zug um Zug schmackhaft zu machen. Die Dramaturgie der Herleitung dieses *alten Weins in neuen Schläuchen* verdient etwas nähere Betrachtung, weil sie deutlich macht, wie nah sich Linguistik der Sprachdidaktik eigentlich gern wissen möchte.<sup>106</sup> Das beginnt mit einem Bekenntnis zum kognitiven Spracherwerb, dem sich in seiner Allgemeinheit schwerlich jemand widersetzen möchte:

Bei unserem Modell, das der Grammatik im DaF-Unterricht von Anfang an wieder einen wichtigeren Platz einräumt, gingen wir von folgenden Thesen aus: 1. Lehrer brauchen Regelkenntnis, um ihren Unterricht adäquat und sicher durchführen zu können. Wer nur drillt ist nicht kompetent in seinem Beruf. 2. Schüler kommen weiter, wenn sie sich an einem konsistenten Grammatikmodell orientieren können, besonders wenn es sich um Erwachsene und Universitätsangehörige handelt, deren kognitive Fähigkeiten beim Spracherwerb verwertet werden sollten. 3. Es ist erfolgversprechend, bei der Bewußtmachung grammatikalischer Regularitäten kontrastiv zur jeweiligen Muttersprache der Studenten zu arbeiten.

Im nächsten Schritt wird dann all den Opfern allzu begrifflosen „kommunikativen“ Unterrichtens die Rückkehr in den Schoß der Grammatik

---

<sup>106</sup>Seien wir doch einmal ehrlich: Wer interessiert sich schon ansonsten auch großartig für linguistische Fragen, wenn nicht angehende Lehrer im Studium?!

nahegelegt, nicht ohne ein paar heftiges Kopfschütteln bei allen Noch-Grammatikskeptikern provozierende Bemerkungen zu konkurrierenden Grammatikmodellen aus alten Tagen loszuwerden (RALL/ENGEL/RALL, 2-1985: 10):

Der Katzenjammer gewissenhafter Lehrer, die sich nicht mit fadenscheinigen ad-hoc-Regeln zufrieden geben wollten, ließ nicht lange auf sich warten. Aber welches Grammatik-Modell sollen sie zugrunde legen, wenn sie Regeln geben? Lateinische Terminologie, inhaltbezogene Grammatik, generativ-transformationelle Beschreibungsverfahren...? Eine widersprüchliche Mischung aus all diesen und noch anderen Modellen mag oft das Ergebnis sein, - nicht unbedingt zum Nutzen der Schüler und bestimmt nicht zur Zufriedenheit der DaF-Dozenten. Es gibt natürlich auch genügend Lehrer – und sie würden wir auch gern mit diesem Buch erreichen - , die zufrieden sind, daß ihnen freie Hand gelassen wird, weil sie damit nicht gezwungen werden, sich systematisch mit grammatikalischen Fragen zu befassen. Sie übertragen ihr Halbwissen in unkontrollierter Form auf ihre Schüler; denn es wäre Selbsttäuschung zu glauben, die linguistisch unhaltbaren Erklärungen, mit denen Schülerfragen laufend beantwortet werden, ergäben nicht mit der Zeit ein „Regelwerk“ in den Köpfen der Schüler – nur eben eines von sehr zweifelhafter Haltbarkeit.

Im nächsten Schritt der Linguist als reuiger, aber in seiner Umkehr erfolgloser Sünder – der Praktiker und Lehrbuchautor wird als vielversprechenderer Protagonist dieser Konvergenzbewegung gehätschelt (RALL/ENGEL/RALL, 2-1985: 11):

Das vergangene Jahrzehnt kennt zahlreiche Versuche, den Abgrund zwischen der Linguistik und der Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu überbrücken. Bemerkenswert ist, daß die erfolgreichsten dieser Versuche von den Lehrbuchautoren und einigen Unterrichtspraktikern kamen. Die Frage, wieviel Linguistik – und welche – der Fremdsprachenunterricht benötige, hat immer noch keine allseits befriedigende Antwort gefunden;

Um schließlich die eigene lebenslange linguistische Obsession als wahrhaftes Bindeglied zwischen Linguistik und DaF-Unterricht anzubieten, so vollendet sich die Renaissance einer überholt geglaubten Theorie (RALL/ENGEL/RALL, 2-1985: 11):

Die Dependenzgrammatik, von Tesnière entworfen, längere Zeit von Systemlinguisten etwas verächtlich ignoriert oder nur für didaktische Zwecke als brauchbar erachtet, hat in den letzten 10 Jahren in Deutschland einen eindrucksvollen Aufschwung erlebt und kennt heute sowohl in der DDR wie in der Bundesrepublik etwas, was man Schulen nennen könnte. Und das Gute an diesen Schulen ist, daß sie sich neben dem edlen Wettstreit mit den anderen linguistischen Theorien ausdrücklich für die Belange des praktischen Deutschunterrichts interessieren.

Über diese Veröffentlichung sind zwar mittlerweile auch schon 25 Jahre vergangen, allerdings ist das Recycling des alten Tesnière-Konzepts im didaktischen Kontext nach wie vor omnipräsent, wenn es um Satzbaupläne, Verbrektionen und dergleichen geht.<sup>107</sup>

Nach dieser ausführlichen Dokumentation über den Versuch der didaktischen Implementierung eines spezifischen linguistischen Ansatzes zurück zu der Kernfrage moderner Pro-Grammatikpositionen in Bezugnahme auf die schon an anderer Stelle erwähnte Monitortheorie KRASHENs, dessen Entwurf des *Natural Approach*-Konzepts ungeachtet, wie man inhaltlich dazu stehen mag, einen Meilenstein in der modernen fremdsprachendidaktischen Diskussion darstellt. KRASHEN, selbst ein Anhänger impliziter Erwerbsformen, legt sich und seinesgleichen mit dem Begriff des *Monitors* (auch: *Interface*) gewissermaßen ein Kuckucksei ins Nest, an dem sich alle sprachdidaktischen Grundsatzdebatten entzünden. So deckt QUETZ hier bei BAUSCH/CHRIST/KRUMM (4-2003a: 380) eine Reihe von Widersprüchen auf, die sich aus den konkurrierenden Konzepten *Monitor* und *Organizer*, bzw. der Rolle des Affektiven Filters ergeben:

In der "*Monitor Theory*" von Krashen (1981) hingegen wird "Alter" zu den personalen und affektiven Faktoren gezählt, die in ihrer Gesamtheit den "Affektiven Filter" bilden. Dieser entscheidet darüber, welche Daten aus der sprachlichen Umgebung eines Lernenden in die beiden "Verarbeitungsinstanzen", den unbewußt funktionierenden *Organizer* bzw. die bewußte Kontrollinstanz für die

---

<sup>107</sup>Wen die etwas bissige Kommentierung dieses Projekts verwundert, der mag daran erinnert werden, dass gerade Lehrweisen, die morphosyntaktische, kontextisolierte „Verhaltensprofile“ (wie Verbvalenz) zum diskreten Lerngegenstand gemacht haben, einmal Impulsgeber für grammatikkritische Reformansätze waren. Da erstaunt dann die *nonchalante* Lässigkeit, mit der das Produkt zum zweiten Mal auf den Markt geworfen wird, schon ein wenig!

Sprachproduktion, den *Monitor*, aufgenommen werden. [...] Der "Affektive Filter" sei folglich in erster Linie dafür verantwortlich, daß Erwachsene in langfristigen Erwerbsprozessen schlechtere Leistungen aufweisen als Kinder. Andererseits sei aber gerade diese Fähigkeit zu formalen Operationen, zum bewußten, regelgeleiteten Lernen auch der Grund dafür, daß in den ersten Monaten des Fremdsprachenlernens Erwachsene Kindern sogar überlegen sind (Krashen/Scarcella/Long 1982: 161).

Die offensichtlich je nach Phase wechselnden Vorteile erwachsener vs. kindlicher Lerner beim Spracherwerb bringen nach QUETZ im Prinzip die gesamte Argumentationslinie KRASHENs ins Wanken (BAUSCH/CHRIST/KRUMM, 4-2003a: 380)

Die "*Monitor Theory*" ist aber nicht frei von inneren Widersprüchen: einer davon besteht darin, daß die empirisch belegte Überlegenheit Erwachsener zu Beginn der Fremdsprachenaneignung gerade durch diejenige Lernweise erklärt werden soll, die im Prinzip für Krashen die ineffektivere ist, nämlich das bewußte "Lernen". Schwer zu verstehen ist auch, daß dies möglich sein soll, obwohl doch gerade bei Erwachsenen der "Affektive Filter" nach Krashens Auffassung sehr viel stärker ist als bei Kindern.

Möglicherweise besteht der Grundirrtum KRASHENs ja in der wertenden Polarisierung der beiden Phänomene (explizites) Wissen und (implizites) Können, statt sie als komplementäre, fließend ineinander übergehende Momente ein und derselben Evolution zu begreifen, wie wir dies im ersten Abschnitt dieser Arbeit unterstellt haben. Näher steht uns in dieser Beziehung der Ansatz McLAUGHLINs, hier in der Zusammenfassung von SCHLAK (1999b: 7) zitiert:

Es besteht sicher keine genaue Übereinstimmung zwischen den Unterscheidungen kontrolliert/automatisiert und explizit/implizit, die Gemeinsamkeiten sind aber auch nur schwerlich zu übersehen. Für unsere Fragestellung sind vor allem zwei weitere Annahmen McLaughlins (McLaughlin & Heredia 1996: 215) bedeutsam: Lernen beginnt immer mit „kontrollierter Verarbeitung“ und über „practising“ wird „kontrollierte Verarbeitung“ automatisiert, bzw. in McLaughlins Terminologie „routinized“. Die frei werdenden Ressourcen erlauben dann die Durchführung übergeordneter Verarbeitungsprozesse. Im Unterschied zur klassischen Informationsverarbeitungstheorie von Shiffrin & Schneider (1977), auf der McLaughlins Überlegungen fußen, führt „practice“ in seiner Konzeption nicht nur zur Automatisierung („routinization“) sondern auch zur Restrukturierung von Wissensbeständen. Mit „Restrukturierung“ wird der Übergang von eher Beispiel-basierten zu stärker Regel-basierten Repräsentationen beschrieben (McLaughlin & Heredia 1996: 216).

SCHLAK (1999b: 7) schließt daraus weiter für die didaktische Umsetzung von McLAUGHLINs Gedanken:

Das Vermitteln expliziten Wissens stellt hier keinen Umweg oder sogar eine Sackgasse dar, sondern führt über „practice“ zum eigentlichen Ziel, dem Aufbau automatisierten Sprachwissens. Man kann das Produkt des Unterrichts von Grammatikregeln als „kontrollierte Verarbeitung“ betrachten und „practice“ mit traditionellen Strukturübungen gleichsetzen. Damit vertritt McLaughlin eine starke Interface-Position.

Im weiteren Verlauf seines Artikels wendet SCHLAK vor allem den Gedanken der unverrückbaren Erwerbssequenzen ein, in dieser Arbeit vor allem an Hand von DIEHL/PASTORIUS bereits besprochen, ein Einwand der u.E. jedoch deshalb schwach bleibt, weil er zu den qualitativen ontogenetischen Bedingungen von Kenntnissen eigentlich keine Aussage macht – dass die vollständige Assimilierung mancher Gegenstände länger dauert als die anderer, ist kein Urteil über die Art ihrer Aneignung!<sup>108</sup>

Einmal mehr scheint sich zu zeigen, dass es nicht wirklich um einen Methodenstreit geht, sondern - das gehört auch in der uns und unserem im zweiten Abschnitt charakterisierten Bildungsziel in der Tat nahestehenden Auffassung McLaughlins unverzichtbar zum Instrumentarium – um eine beständige Qualitätskontrolle der im Unterricht vertretenen theoretischen wie praktischen Inhalte.

Wir verzichten an dieser Stelle absichtlich auf eine Darstellung der sogenannten „schwachen Interface-Positionen“, zum einen, weil wir uns davon wenig die Debatte Belebendes erwarten, zum anderen, weil der Sache nach diese

---

<sup>108</sup>Eines der u.E. noch ungeklärten Rätsel der vermeintlichen Unverrückbarkeit von Erwerbssequenzen ist, ob und wie weit die **Qualität** des jeweiligen Inputs kritisch in die Untersuchung mit einbezogen wurde. Ein ketzerischer Gedanke: Wenn der Input fehlerhaft ist, ist der Lerner ja wieder auf einen „autonom-natürlichen“ Weg zwangsverpflichtet (inklusive Überwindung der induzierten Verwirrung). Die gern zitierten Statistiken würden also in Wirklichkeit gar keine „faire“ Implizit-Explizit-Konkurrenz evaluieren!



Positionen im Bereich der gemischten Haltungen ihre Anwendungsheimat haben dürften.

Zum Abschluss dieses Kapitels sei nur noch kurz auf die methodisch-heuristischen Hinweise SLOBINs, hier nach MUÑOZ LICERAS (1992: 169) zitiert, hingewiesen:

El último principio heurístico de adquisición que incluía en la tabla 3 se refiere a los que Slobin (1973) llamó “principios operativos”. Se considera que éstos son universales relativamente específicos en la ontogénesis de la gramática e incluyen tácticas como “preste atención a los finales de las palabras”, “preste atención al orden de las palabras y los morfemas”, “evite la interrupción o el reordenamiento de las unidades lingüísticas” y “el uso de las marcas gramaticales suele conllevar sentido semántico”.

Möglicherweise erschließt sich ja tatsächlich der gesamte Kosmos einer L1-n bei Einhaltung dieser operativen Prinzipien. In Hinblick auf das folgende Kapitel wollen wir nicht ausschließen, dass man darauf und auf das, was daraus folgt, auch selber kommen könnte, bislang haben wir jedoch noch keinen Grund erkannt, warum Wissensvermittlung nicht auch einfach über Erklärungen in Gang gesetzt werden könnte.<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup>Und dass bei Spracherwerb und –beherrschung Wissen bzw. Wissenszuwachs eine entscheidende Rolle spielen, lassen wir uns auf Grund unserer Erkenntnisse des ersten Abschnitts nicht mehr ausreden.

### III.3 Antigrammatikalische Positionen in der Fremdsprachendidaktik – Posturas Antigramaticales en la Didáctica de Lenguas Extranjeras

Historisch betrachtet sind die antigrammatikalischen Positionen wohl eine Antwort auf das vermeintliche Scheitern bzw. erkennbare Defizite im Bereich wünschbarer Lernziele seitens des traditionellen, systematisch nach dem beschriebenen Muster (Lexikon – Grammatik – Synthese) aufgeteilten Fremdsprachenunterrichts.<sup>110</sup> Es mag Zufall sein oder ebenfalls zeithistorisch begründbares Hintergrundmoment sein, dass etwa im gleichen Zeitraum Fremdsprachenunterricht aus dem relativ homogenen Ambiente der Sekundarbildung heraustritt und in der Form von Landessprache als L2 für Menschen mit Migrationshintergrund eine neue Makroaufgabenstellung mit ganz anderen spezifischen Problemhorizonten in der Unterrichtsgestaltung aufwirft (Stichworte: Heterogener Bildungshintergrund, heterogene Altersgruppen, Publikum mit unterschiedlichem L1-Hintergrund, Lehrer ohne oder sparsamen Einblick in die Gegebenheiten der verschiedenen Schüler-L1, etc.), die einen Unterrichtsaufbau im traditionellen Stil vor wahrscheinlich unlösbare Aufgaben stellt.<sup>111</sup>

Wie in der Fußnote angesprochen, bekümmert sich die Explikationsgegnerschaft nicht um die Desiderate didaktischer „Spezialsituationen“, sondern stellt dem traditionellen Dogma, dass jeder Praxis sinnvollerweise Theorie voranzustellen sei, bzw. dass der Weg zum Können **nur** über vorheriges Wissen zu erreichen sei, einen ebenso fulminant kategorischen Apriorismus entgegen: Explikation lasse sich sehr prinzipiell nicht in Applikation überführen, ergo seien Sprachwissen und Sprachkönnen auch zwei im Grunde

---

<sup>110</sup>Es gehört natürlich zu den Heurismen einer innovativen Gegenposition, am vorherigen didaktischen Handeln und dessen Resultaten kein gutes Haar zu lassen. Wie schon erwähnt, halten wir dieses „Scheitern“ sowenig für erwiesen wie – das wissen wir 40 Jahre später ebenfalls – die heilbringende Kraft des Gegenentwurfs.

<sup>111</sup>Merkwürdigerweise kommen diese Probleme in den reformdidaktischen Ansätzen gar nicht oder kaum als Argument zur Sprache. Stattdessen prädominieren lerntheoretische Ableitungen zum Spracherwerb überhaupt und weitgehend unabhängig von in den oben angesprochenen Situationen erzeugten Sachzwängen zur lehrplanerischen Umorientierung.

inkompatible, verschiedene Welten. Dazu noch einmal KRASHEN in der Kommentierung von SCHLAK (1999b: 3-4):

Als klassischer Vertreter der „non-interface“-Position ist zweifelsohne Krashen anzusehen. In zahlreichen Publikationen (vgl. exemplarisch Krashen 1981, 1985 oder 1992) hat Krashen im Laufe der Jahre seine einflussreiche Annahme dargelegt, dass sich explizit „erlerntes“ Regelwissen nur explizit-bewusst und unter Inkaufnahme von verlangsamter Sprachproduktion in Form eines Monitors mit Editorfunktion abrufen lässt, jedoch nicht zu automatisch anwendbarem, unbewusst-implizitem Wissen umgewandelt werden kann. Der Einsatz des Monitors ist laut Krashen nur dann möglich, wenn der Lerner sich in der Interaktion auf die sprachliche Form (vs. Bedeutung) konzentriert, die relevante Regel kennt und ausreichend Zeit hat, sein erlerntes Wissen abzurufen, wozu in mündlicher Kommunikation offensichtlich wenig Gelegenheit bleibt. Zudem sind laut Krashen (vgl. auch Reber 1989, 1993) nur „leichte“ Regeln „lernbar“ und damit dem Monitor zugänglich, „schwierige“ Regeln sind zu komplex, um bewusst „gelernt“ zu werden und müssen daher „erworben“ werden.

Unbestritten sei das evidente Faktum, dass alles Handeln – auch Sprachhandeln – natürlich langsamer vonstatten geht, wenn ihm im selben Zeitfenster noch ein Reflexionsprozess vorausgeht. Ebenso die Tatsache, dass das Wissen um eine Sache nicht notwendig gleichbedeutend mit ihrer Beherrschung ist.<sup>112</sup> Trotzdem ist KRASHENs Annahmen allerhand entgegenzuhalten.

- (1) Mit dem – im Grunde sicherlich richtigen – Verweis darauf, dass in der realen Kommunikationssituation dem Monitor keine - oder allenfalls eine marginale - Rolle zukommt, ist ja nicht zwangsläufig ein Urteil darüber gesprochen, auf welche Weise, die im Sprechakt abgerufenen Formen (*Chunks* ?) in ihrer (mehr oder minder korrekten) Ausprägung den Weg in das Arbeitsgedächtnis des sprechenden Subjekts gegangen sind. So einfach und ohne weiteres Argument ist die

---

<sup>112</sup>Das empirisch Nachvollziehbare an diesem Gedanken ist, dass wohl noch kein Mensch etwa das Tennisspielen einzig auf Basis der Lektüre eines einschlägigen Lehrwerks und noch weniger durch Kenntnisnahme des ATP-Reglements für Grand-Slam-Turniere erlernt hat. Das ist wohl wahr, wahr ist aber auch, dass wohl schon so mancher Tennistrainer durch eine sportwissenschaftlich inspirierte Bewegungsanalyse und daraus ebenfalls wissenschaftlich begründete Übungen zur Korrektur bestimmter motorischer Determinanten seinen Schützlingen 500 weitere fruchtlose Schläge ins Netz erspart haben mag!

von KRASHEN (implizit!) aufgestellte Gleichung „Erwerbssituation = Sprechsituation“ u. E. nicht aufrecht zu erhalten.

(2) Vollends durcheinander geraten u.E. Sprechsituation und Erwerbsbedingungen bei dem Apodikt nur leichte Regeln seien bewusst lernbar. Für die reale Kommunikationssituation will uns ja durchaus einleuchten, dass komplex motivierte sprachliche Formen nicht *ad hoc* in ebendieser Komplexität „durchgescannt“ werden können, bevor sie zur Anwendung gelangen. Dies ist wohl nur bei „einfachen“ Phänomenen ohne Kommunikationsverzug leistbar. Nehmen wir als Beispiel die relative Komplexität des spanischen Verbalsystems für den germanophonen Spanischler: Die dem Deutschen völlig ungeläufige Distinktion/Distribution von *Imperfecto* und *Indefinido* erfordert allerhand an Überzeugungsarbeit im Unterricht, die selbst in ihrer „Telegrammessenz“ zu komplex für eine unmittelbar sprachhandlungsbegleitende Reflexion wäre. Im Unterschied dazu entspräche die Unterscheidung finaler vs. kausaler Nebensätze im Spanischen durchaus analogen deutschen Syntaxkonzepten<sup>113</sup>, die Wahl der korrekten Einleitungskonjunktion würde also einer „einfachen“ Regel folgen. Die Differenz in der Anwendbarkeit fußt dabei auf der evidenten Tatsache, dass in der *chaine parlée* „Einfaches“ und „Komplexes“ in der Endform in einfachen, sich in der Länge nicht groß unterscheidenden Zeichen realisiert sind, so dass die Zugriffsmöglichkeit auf subjazente Regeln ohne Sprechverzug automatisch auf „einfache“ Normen beschränkt ist. So weit, so gut – das Problem mit KRASHENs Behauptung der Nichtlernbarkeit ist aber ein anderes. Wenn wir ein beliebiges Phänomen als nicht lernbar definieren, sprechen wir ihm eigentlich auch die Erklärbarkeit ab. Denn jeder Erkenntnisprozess ist für sich betrachtet notwendigerweise ein Lernprozess und sei es zunächst

---

<sup>113</sup>Nicht so notwendigerweise jegliches Grundkonzept von Kausalität und Finalität, wie das ernsthafte Lernproblem des korrekten Gebrauchs von *por* und *para* deutlich macht.

nur auf individueller, autodidaktische Weise seitens des forschenden/erkennenden Subjekts. Ist dieser Prozess kohärent und im Ergebnis zutreffend, dann ist er auch nachvollziehbar und damit selbstverständlich lehr-/lernbar. Für Sprache, genauer gesagt für sprachliche Phänomene gilt überdies, dass sie willentliche, menschliche Produkte sind, d.h. bereits in ihrer Ontogenese Entscheidungen unterliegen, die in ihrer praktischen Wiederverwendung auch irgendwie erneut zum Tragen kommen müssen. Das heißt auf unser Beispiel bezogen: Auch wenn in der realen Sprechsituation die Entscheidung für *Indefinido* statt *Imperfecto* nicht aus dem Regelwerk direkt sondern aus analogen Redesituationen transferiert wird, so funktioniert das ja auch nur in zutreffender Weise, wenn ein zuverlässiges Kriterium, was denn eine solche analoge Redesituation sei, besteht, d.h. eine Art generische Vorklassifikation über bestimmte Form-Inhaltzusammenhänge muss wohl unterstellt sein – spätestens wenn – mit welcher Methode – auch immer eine Trefferquote von „90% +“ erreicht ist. Die eigentlich spannende Frage wäre dann vielmehr, wie sich eine komplexe, „langsame“ Regel in einen „schnellen“ Entscheidungsoperator verwandeln lässt.

Völlig zu Recht wendet SCHLAK (1999b: 4-5) unter Bezugnahme auf SPADA, ELLIS u.a. ein, dass Formfokussierung (= Grammatikorientierung) keineswegs im Gegensatz zu erfolgreicher Sprachvermittlung steht:

Gegen die Position Krashens sprechen zudem auch zahlreiche Studien, die belegen können, dass formfokussierter Unterricht unter bestimmten Bedingungen zu Lernerfolgen führt und oft erfolgreicher ist als rein bedeutungsfokussierte Sprachvermittlung (vgl. zum Überblick Spada 1997, Ellis 1998, DeKeyser 2003 und die statistische Metaanalyse von Norris & Ortega 2000).

In Rückblick auf das bereits im ersten Hauptabschnitt Abgeleitete ist an dieser Stelle auch noch einmal darauf hinzuweisen, dass Sprache(n) im Unterschied zu

anderen vordringlich „prozeduralen“ Fähigkeiten ein (a) sich selbst erklärendes und (b) sich selbst reflektierendes System ist. Das heißt dann aber auch, so weit können Sprachwissen und Sprachkönnen gar nicht auseinanderliegen, bewegen sie sich doch stets im selben Medium, nämlich in sich selber. Natürlich kann und muss man auch hier – und mehr denn je - fragen, ob jemand auch kann, was er weiß, bzw. ob er auch weiß, was er kann, die entscheidende Frage für Didaktiker und Linguisten scheint indes zu sein, welcher Weg vom Wissen zum Können und – vor allem für die forschungsbegleitende Selbstkritik – umgekehrt, welcher Weg vom Können zum Wissen führt. Antigrammatische Positionen bestreiten, wie wir meinen, auf Grund einer etwas kruden Empirie, die relevante Existenz einer solchen Brücke, täuschen sich dabei allerdings u.E. bis hin zu ihrer Selbsteinschätzung. Gleichwohl hat die von ihnen vertretene Position ihren praktischen Niederschlag in Form einschlägig verfasster Lehrwerke gefunden, wie RALL/ENGEL/RALL (2-1985: 9-10) erwähnen:

[...] und daß schließlich das 1972 auf den Markt gekommene Lehrbuch „Deutsch 2000“ gänzlich auf Grammatik verzichtet, aus purer Rücksichtnahme, nämlich – wie die Autoren im Lehrerheft versichern – um den Lehrern alle Freiheit zu lassen

Unerwähnt bleibt, dass damit auch eine ziemlich schrankenlose Freiheit für den Lerner einhergeht.<sup>114</sup> Es ist im Zuge emanzipatorischer Bildungsziele natürlich keineswegs zu verurteilen, dass im und um den Unterricht Selbstentdeckungskräfte bei den Lernenden stimuliert werden, allerdings muss man sich dabei im Klaren sein, dass dies im ungünstigsten Fall auch ins Kraut schießen kann, wie GNUTZMANN/STARK (1982: 23) zu bedenken geben:

- 1) Die Verabsolutierung des Kommunikationsgedankens und die Vernachlässigung der sprachlichen Form verstoßen gegen die jeder Sprache innewohnende Wechselbeziehung von Form und Funktion, daß es eben keine Funktionen ohne angemessene sprachliche Formen gibt und umgekehrt.

---

<sup>114</sup>Damit ist nicht nur, aber auch, gemeint, dass jedem Lehrwerk außerhalb des unmittelbaren Unterrichtsgeschehensüblicherweise noch einmal eine Funktion als Konsultationswerk – häufig das Einzige neben einem Wörterbuch – zukommt. In dieser Situation ist dann der Lernende mit seinen Hypothesenbildungen völlig alleingelassen.

2) Die Übertonung der kommunikativen Komponente auf Kosten der sprachlichen Form ist auch durch das Stichwort „Emanzipation“ nicht gerechtfertigt. Der Mangel an formaler Sprachbeherrschung führt letzten Endes zur Kommunikationsunfähigkeit und ist somit dem Lernziel der Emanzipation, was immer das in den Einzelheiten sein mag, entgegengesetzt.

Im günstigsten Fall findet indes der von den Antigrammatikern soeben so kategorisch abgelehnte Transfer zwischen explizit und implizit, respektive Wissen und Können, unter der Oberfläche unvermeidlich gleich mehrmals statt:

(1) Auf Grund seines auch **expliziten** Wissens konzipiert der Lehrer die Unterrichtsmaterialien und ihre Präsentation und Bearbeitung. Mit deren Hilfe eignet sich der Lernende bestimmte Sprachstrukturelemente vermeintlich **implizit** an, ohne dass ihm dies extra gesagt würde (z.B. an Hand von geeigneten exemplarischen Texten zur Verdeutlichung des Gebrauchs der konkurrierenden Auxiliare *sein* und *haben* im deutschen Perfekt).<sup>115</sup>

(2) Nehmen wir weiter an, es findet eine immer noch erklärungsfreie Automatisierung innerhalb des durch das gewählte Unterrichtsmaterial gesteckten lexikographischen Rahmens statt (also z.B. *bleiben* mit *sein*, *kaufen* mit *haben*, *fahren* je nachdem, etc.)

(3) Nach unserer im ersten Abschnitt dargelegten Grammatikalisierungstheorie sowieso, aber auch nach den Wünschen des „Implizit“-Didaktikers – wenn ihm denn die Fortschritte seiner Schüler in Sachen korrekter Sprachgebrauch nicht völlig gleichgültig sind, hätte sich als nächstes im Lernerkopf eine explizite<sup>116</sup> Theorieherauszubilden, die die Gesamtheit der Verben kategorisiert in

---

<sup>115</sup>Wenn wir hier von „vermeintlich impliziter“ Aneignung sprechen, so spielen wir darauf an, dass dies nur die Oberflächengestalt des Unterrichts nicht aber notwendigerweise die Erklärung suchenden Heuristiken und Hypothesenbildungen der Lernenden beschreibt.

<sup>116</sup>Explizit hier lediglich aber immerhin als „begrifflich“ verstanden.

solche, die das Perfekt mit *sein, haben* oder „mal so mal so“ bilden. Dazu ist nicht nötig, dass dies mit den wohlformulierten Termini von HELBIG/BUSCHA oder SCHULZ/GRIESBACH geschieht, allerdings, wenn die Hypothese für künftig neu hinzutretende Verben funktionieren soll, mit analogem Inhalt und Kriterium.<sup>117</sup> Findet lernerseitig eine solche Input-Verarbeitung statt, so hätte das implizite Unterrichtsmodell funktioniert, jedoch witzigerweise gleich in zweierlei Hinsicht: Am Endpunkt stünden dann nämlich explizites Wissen (Interface) und implizites Wissen oder besser Können zur Verfügung. *Nolens volens* ist also etwas induziert worden, was der könnensorientierte Didaktiker streng genommen gar nicht wollte.<sup>118</sup> Das mag ihn ärgern oder freuen, sollte ihn aber jedenfalls nachdenklich stimmen, was das strikte Auseinanderdividieren von Wissens- und Könnenseite angeht. Offensichtlich scheint es sich dabei doch um unvermeidlich simultane oder konsekutive, logischerweise denn auch irgendwie komplementäre Prozesse zu handeln.

Die Alternative dazu innerhalb des Konzepts *Implicit Teaching* wäre allenfalls eine vollständige Dedidaktisierung von Unterrichtsgestaltung und –materialien. Ein solches „willentliches Nichtwollen“ klingt einerseits nach *Contradictio in adiecto* und führt andererseits zur völligen Eliminierung der Lehrer-Lerner-Situation, zur Totalaufgabe jeglicher auch zeitlich programmierten

---

<sup>117</sup>In dieser Hinsicht verstehen wir auch ULRICHs Hinweis für die Aufbereitung expliziten Grammatikmaterials - es ist keine terminologische sondern eine begriffliche Frage: Linguistische Forschungsergebnisse müssen danach befragt werden, was sie nach ihrer Vermittlung im Unterricht denn zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Sprachsituationen der Schüler beitragen können. Sie müssen sich weiterhin gefallen lassen, in eine auch Schülern verständliche Sprache übersetzt und in eine möglichst anschauliche Form gebracht zu werden.

(ULRICH, W. (1983): „Fachdidaktik, eigensprachlich“, en: Gorschenek, M./ Rucktäschel, A. (eds.): *Kritische Stichwörter zur Sprachdidaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag. 48-70. P. 51.)

<sup>118</sup>Nämlich Sprachwissen, gewissermaßen als Kolateralschaden!



Zielvorstellung, letztlich also zum Wildwuchs inner- und außerhalb der Unterrichtssituation.<sup>119</sup>

Das so beschriebene Extrem will in Wirklichkeit natürlich Keiner ernsthaft, allerdings sollten dann die fundamentalistischen Grabenkriege gegenüber allem Expliziten auch aufgegeben werden, indem man sich die expliziten/explizierenden Momente in In- und Output sowie den dazwischenliegenden Verarbeitungsprozessen eingesteht. Wenn die Ausgangsüberlegung, dass bestehendes Beschreibungs- oder Regelmaterial nicht oder sehr mangelhaft zum positiven Transfer in Richtung Sprachkönnen führt, richtig ist – und das wollen wir keineswegs bestreiten - so wäre doch zumindest eine kritische Reflexion über den Erklärungswert desselben als erster Schritt naheliegender als eine didaktische Konsequenz, die gleich „das Kind mit dem Bade ausschüttet“.

Ein bislang nur unterschwellig zur Sprache gekommener Aspekt der impliziten Methode ist die völlige Ausblendung des mitgebrachten Kenntnisstands der Lerner, die ja als ausgebildete L1-Sprecher/Denker zu unterstellen sind. Implizites Lernen heißt ja nichts anderes, als die Zielsprache selbst in ihrem Sosein gewissermaßen zum lehrenden Subjekt zu machen. Dass dies zu höchst unterschiedlichen Resultaten je nach in die Waagschale geworfenen subjektiven Voraussetzungen führen muss, liegt auf der Hand, weswegen von verschiedenen Autoren auf verschiedene Weise auf die unvermeidliche Kopräsenz von L1 bzw. dazwischenliegende Interimssprachen Bezug genommen wird. Man vergleiche in diesem Zusammenhang BUTZKAMM nach GNUTZMANN/STARK (1982: 24):

Butzkamms Methode der aufgeklärten Einsprachigkeit (1978) bzw. bilinguale Methode (Butzkamm 1980, Dodson 1972) bedeutet „methodische Ausnutzung der Muttersprache als *Lernhilfe*, ohne die Muttersprache als möglichen *Störfaktor* zu unterschlagen“ (Butzkamm 1978: 189). Insofern ist dieser methodische Ansatz

---

<sup>119</sup>Ob und welchem „Natürlichkeitskriterium“ der komplette Verzicht auf Beisteuern eigener überlegener Kompetenzen entspräche ist fraglich. Wenn damit eine Nähe zum vorschulischen L1-Erwerb gesucht werden sollte, läge u. E. eine grobe Fehlinterpretation der dort stattfindenden Prozess- und Interventionssituation vor.

besser geeignet als die „dogmatische“ Einsprachigkeit, die Zielsetzung einer kommunikativ-emanzipatorischen Didaktik im Fremdsprachenunterricht zu verwirklichen.

Ebenfalls nach GNUTZMANN/STARK (1982: 25) seien SCHMIDT et al. zur Hauptsorge des Fremdsprachenunterrichts in Bezug auf L1, der Interferenzwirkung, erwähnt:

„Der Kenntnis der Theorie der Sprache, dem Wissen über die Sprache wird ein gebührender Platz eingeräumt, und das Wissen wird eng mit dem Ziel der Könnensentwicklung verbunden. Bei der Formulierung der speziellen Prinzipien der bewußt-konfrontativen Methode steht die Notwendigkeit, die Interferenzwirkung der Muttersprache auszuschalten, zwischen aktivem und passivem (d.h. zwischen produktiv bzw. rezeptiv zu beherrschendem) Sprachmaterial zu unterscheiden und die Bewußtheit der Aneignung und des Gebrauchs der Sprache zu sichern, im Vordergrund“ (Schmidt et al. 1979: 257)

Wie schon erwähnt, aber noch an späterer Stelle genauer abzuleiten sein wird, wäre es zu kurz gegriffen, Interferenzen nur vom Standpunkt des „Fehlers“ in der Zielsprache aus als dementsprechend schädliche Wirkung zu beurteilen, es gälte vielmehr aufzudecken, inwieweit und warum im Grunde richtige Teilüberlegungen lediglich zu fehlerhaften Oberflächenrealisierungen in L2 führen. Insofern wäre denn auch eine umfassende Vorwärts- **und** Rückwärtsanalyse<sup>120</sup> der Weg, einer Interimssprachenbeurteilung den von MINDT (1982: 37) angemahnten Charakter der Willkürlichkeit und Zufälligkeit zu nehmen, bzw. teilrichtige Metamorphosen als positive Anknüpfungspunkte zu identifizieren:

Analysen der Lernaltersprachen auf verschiedenen Niveaus der *interlanguage* erhalten ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht erst dann, wenn ihr Verhältnis zu einer definierten zielsprachlichen Norm exakt beschreibbar ist. Da diese Norm unberücksichtigt bleibt, erhält der Ansatz den Charakter der Willkürlichkeit und Zufälligkeit.

---

<sup>120</sup>Das heißt: Analyse in Bezug auf ausgangs- wie zielsprachliche Normsituationen!

In absoluter Reinform, sei es in traditioneller Hinsicht oder in antigrammatikalischer Haltung im Sinne des *Natural Approach* wird wohl schon seit geraumer Zeit kaum ein Unterrichtsprogramm konsequent gestaltet. Hebt also ein undogmatisches Kombinieren beider Orientierungen ohne weiteres die Nachteile jedes der beiden Extreme auf? Diese und andere, moderne Unterrichtsmodelle betreffende Fragen sollen im anschließenden Kapitel behandelt werden. Eine gewisse Skepsis scheint u.E indes schon *a priori* angebracht, gehen doch letzten Endes pro- und antigrammatikalische Positionen vom **selben** Grammatikbegriff aus und unterscheiden sich nur im Befund über seine didaktische Tauglichkeit respektive Untauglichkeit.

### **III.4 Gemischte Positionen in Bezug auf Grammatik und Fremdsprachenunterricht – Posturas Mixtas acerca de Gramática y Enseñanza de Lenguas Extranjeras**

Zwischen den beiden vorher skizzierten Extremen in Bezug auf explizite vs. implizite Grammatikvermittlung haben sich in der Unterrichtspraxis zusehends kombinierte Positionen durchgesetzt. Dies mag einerseits darauf zurückzuführen sein, dass eine gewisse professionell-pragmatische Skepsis an der alleinseligmachenden Stringenz radikaler Haltungen besteht, das heißt, dass sich sowohl ein dominant grammatisch determinierter Fremdsprachenunterricht, wie er im vorletzten Kapitel beschrieben wurde, als auch ein rein kommunikatives Unterrichtsmodell unter weitestgehendem Verzicht auf intervenierende Erklärungen letztlich als in ihren jeweiligen Resultaten als nicht zufriedenstellend erwiesen haben, also eine aus der Lehr- und Lernpraxis begründete didaktische Mittelstellung. In diesem Sinne ist beispielsweise WEISGERBER (1982: 121) zu verstehen:

Im fremdsprachlichen Unterricht sind, wie wir bereits gesehen haben, beide Wege gangbar: der Ausgang vom Sprachgebrauch (analog zum muttersprachlichen Unterricht) oder der Ausgang von der grammatischen Systematik. Zumindest beim heutigen Stand der didaktischen und methodischen Diskussion erscheint die Kombination von situationsbezogener Kommunikation und einem parallel laufenden, auf die jeweiligen Themen und Texte abgestimmten systematischen Grammatikunterricht als eine besonders geeignete Form für das Erlernen einer fremden Sprache (in der Schule).

Leider vermischen wir in WEISGERBERs Artikel (a) ein klares Kriterium, worin denn diese Textabstimmung des systematischen Grammatikunterrichts eigentlich bestehen solle, bzw. (b) wie solch ein systematischer GU eigentlich zu befüttern sei.

Andererseits – und das sollte auch nicht unterschlagen werden – mag diese Mittelstellung auch durchaus institutionelle Hintergründe haben, d.h. fachindifferente Kurrikularisierungen (und damit einhergehend, möglicherweise

sogar determinierend, bestimmte Evaluierungsziele) sorgendafür, dass generisch – nicht gegenstandsbezogen - unterschiedene Teile wie Theorie und Praxis in gewissen festgelegten Proportionen Lehrplan- bzw. Prüfungsordnungsinhalte sein müssen, eben ohne dass dabei fachspezifisch-didaktische Notwendigkeiten, bzw. sinnvolle Lern-/Prüfungszieldefinitionen berücksichtigt würden.<sup>121</sup>

Diese Frage in allen Einzelheiten zu verfolgen, würde hier zu weit vom Thema wegführen, für den uns hauptsächlich interessierenden Bereich der philologisch-universitären Fremdsprachenausbildung haben wir ohnehin schon in dem entsprechenden Einschubabschnitt herausgearbeitet, dass eine intensive Pflege beider Komponenten, also Theorie/Sprachwissen und Praxis/Sprachkönnen als unerlässliche Bestandteile eines ernsthaft konzipierten Pflichtprogramms, zu erfolgen hat.

Es stellt sich nun die Frage, welche „Korrekturen“ eine solche, aus welchen Gründen auch immer eingenommene, kombinierte Position an dergleichen beiderseitig für unvereinbar erklärten Standpunkten dann in der Praxis eigentlich vornimmt:

(1) Es findet eine Binnendifferenzierung im Unterrichtsprogramm ein und desselben Fachs statt. Das lehnt sich dann entweder im Wesentlichen an das traditionelle FU-Modell an, mit einer sehr flexibel-individuell gehandhabten quantitativen Verschiebung in Richtung auf kommunikative „implizit“-inspirierte Unterrichtsteile. Oder in einem vordergründig kommunikativ-implizit angelegten Lehrprogramm wird ein kleiner bzw. zusätzlicher Raum für explikative Unterrichtsteile reserviert. Eine Vernetzung beider Unterrichtsfacetten muss dabei nicht notwendigerweise erfolgen, wenn sich nicht die Dozentenpersönlichkeit

---

<sup>121</sup>Ein Beispiel aus der eigenen Studienzeit: In Zeiten als in Deutschland Iberoromanistik noch eher ein Anhängsel galloromanistisch geprägter Abteilungen war, galt Diktat als integraler, hochbewerteter und unverzichtbarer Prüfungsbestandteil bei allen sprachpraktischen Examina in allen in der Abteilung gelehrt romanischen Sprachen, obwohl außer im Französischen - und mit Abstrichen im Italienischen - die Umsetzung von Gehörtem in Geschriebenes nicht unbedingt zu den sensibelsten Lernerproblemen zu rechnen ist.

selber im Sinne des obigen WEISGERBERschen Heurismus der sachgerechten Kombination beider Seiten verpflichtet weiß und diese „Verlinkung“ auch tatsächlich stets herbeiführt.

(2) Sieht man einmal ab von den instrumentellen Basiskursen, in denen eine solche Zeit-Ort-Personenidentität noch weitgehend gegeben ist, werden im universitären Bereich die angesprochenen Teilbereiche gern in entsprechende Fächer aufgeteilt, bzw. an unterschiedliche Dozenten deligiert, was sie zwangsläufig der jeweils anderen Disziplin gegenüber etwas indifferent werden lässt. Wenn überhaupt, findet Vernetzung dann nur noch seitens der Studenten bewusst statt, insofern sie nämlich z.B. die „erlebte Rede“ in einer Pflichtlektüre moderner Prosa gewissermaßen „fachfremd-kolateral“ linguistisch verarbeiten, d.h. sich Gedanken zur Morphosyntax des Phänomens machen, bzw. versuchen, vorgegebene Muster Stück um Stück analog in eigenen Textproduktionen zu assimilieren. All dies findet üblicherweise ziemlich unterrichtsfern, d.h. nur als freiwillige Zusatzinitiative statt, zu der sich einsichtigerweise bei weitem nicht jeder Student bemüßigt fühlt. Eine interdisziplinäre Koordinierung dieser Facetten auf Lehrplan- bzw. Dozentenebene findet erfahrungsgemäß nur zufällig statt.<sup>122</sup>

Auf ein Problem ganz anderer Art mit der Kombination von antagonistischen Konzepten macht MUÑOZ LICERAS (1992: 181) aufmerksam, wenn sie noch einmal an KRASHENs Unterscheidung von Lernen und Erwerben erinnert:

En una categorización aproximada, dicho autor afirma que las reglas simples se aprenden y las complejas se adquieren (Krashen, 1977c). En este esquema, el que aprende una lengua segunda colocará las reglas simples en el Conocimiento Lingüístico Explícito y las complejas en el Implícito.

Dass man beide Erkenntnis- bzw. Beurteilungslinien gar nicht so kategorisch voneinander trennen kann, macht MUÑOZ LICERAS (1992: 163-164) an einem

---

<sup>122</sup>Es braucht einen u.E. nicht übermäßig zu verwundern, wenn defätistische Einschätzungen wie: „Grammatik kann man schon mal explikativ vermitteln, aber na ja die Theorie – viel bringen tut’s nicht“ oder „Ja, ja die Philologie – viel Goethe und Schiller aber wenig Genitiv und Syntax“ treibhausmäßig auf Lehrer- wie Lernerseite wuchern.

Beispiel deutlich, in dem der Status der zur Anwendung gekommenen Geistestätigkeit gar nicht so eindeutig festzulegen ist:

La dificultad en saber si un proceso dado implica “percepción” o “regla” (adquisición o aprendizaje) se muestra claramente si consideramos los ejemplos que mostramos al comienzo de este escrito. Mientras que “percibo” que algo es incorrecto en la oración “Ich habe nicht das Kind gesehen” (“no he visto al niño”), también sé que hay una regla sobre la colocación de la negación. De modo similar, mientras he recurrido a una regla para estar seguro de que “Ich habe es ihm gegeben” (“yo se lo he dado”) es una oración correcta, a la vez he percibido que “Ich habe ihm es gegeben” (“yo lo se he dado”) es incorrecta. No está claro, al menos desde mi propia introspección, si lo que estoy utilizando es una “regla” o la “percepción”.

Der u.E. völlig richtige Einwand gegen die unklare Abgrenzung von KRASHENs **Lernmetaphern** lenkt einmal mehr den Blick auf das schon mehrfach benannte Grundproblem: Es geht gar nicht um die Frage, ob Wahrnehmungen eines Phänomens in der Wissens- bzw. Könnensabteilung abgelegt werden – der Übergang ist sowieso fließend, wie wir schon mehrfach dargelegt haben und wie uns das Beispiel von MUÑOZ LICERAS erneut vor Augen führt – sondern, ob dies in zutreffender Weise geschieht oder nicht.<sup>123</sup> Letzten Endes, so glauben wir, hängt nur davon ab, ob positiver Transfer in beide Richtungen zu Stande kommt.

Mit den unter *Otro Conocimiento* zusammengefassten Wissensbeständen (größtenteils wohl in L1 abgespeichert) und ihrem möglichen Beitrag zum Zielspracherwerb weist MUÑOZ LICERAS (1992: 183) auf ein weiteres Moment im Lernprozess hin, das eigentlich nur über bewusste, „denkende“ Schritte in den Bereich der eigentlichen *Conocimientos Lingüísticos* sinnvoll übergeführt werden kann, das müssten auch hartnäckige Vertreter der notwendigen Unterscheidung von prozeduralem und deklarativem Wissen einräumen.<sup>124</sup>

---

<sup>123</sup>Es wäre in der gesamten Welt des Wissens und Könnens ja auch ein singuläres Phänomen, dass den Hypothesen der Lerner **grundsätzlich** mehr zu trauen sei, als den Thesen des Lehrenden.

<sup>124</sup>Ebenso natürlich die Unverzichtbarkeit solcher Beiträge. Gerade unter dem Primat der Kommunikation gilt selbstverständlich in besonderem Maße, dass „reden immer über **etwas** reden bedeutet“.

Con “Otro Conocimiento” nos referimos a los demás tipos de información que el alumno aporta a la tarea lingüística – conocimiento de otras lenguas, tales como la nativa, información sobre la cultura asociada con la lengua objeto, conocimiento del mundo, etc. [...] La distinción entre el “Otro Conocimiento” y las otras dos fuentes de Conocimiento Lingüístico es que estas últimas contienen información acerca del código lingüístico.

Nicht unerwähnt bleiben darf im Kontext gemischter didaktischer Ansätze ein Lern-/Lehrkonzept, das vor allem durch das überaus stürmische Aufkommen von E-Learning-Methoden und –Materialien in den letzten Jahren von sich reden macht: das sogenannte *Blended Learning*.

Streng genommen handelt es sich dabei gar nicht um eine entwickelte, durchstrukturierte Methodologie im eigentlichen Sinne, sondern eben um einen Mix verschiedener geläufiger Formen des präsentellen Unterrichts unter zweckmäßigem Hinzutritt der durch die E-Medien neu geschaffenen Bildungsressourcen. Unbestreitbar wird diesen E-Materialien in der Zukunft eine wachsende Bedeutung zukommen, bislang lassen nach unserer Einschätzung Qualität und Komplexität der von diesen Medien übernommenen Bildungsanteile jedoch noch häufig zu wünschen übrig. Ob regelrecht eine neue Qualität in der Vermittlung der Kenntnisse dabei entstehen wird, wird u.E. wohl hauptsächlich daran liegen, (a) welche personalisierten Hotline-Dienste zur omnipräsenten Unterstützung bereitgestellt werden und (b) welche vernünftigen Sprachproduktions- und Rezeptionsmechanismen sich letzten Endes als digitalisierbar erweisen. So lange sich in den beiden angesprochenen Aspekten nichts Entscheidendes bewegt, wird die mit allem Elektronischen verbundene Euphorie in Richtung auf eine bloße Entlastung der Präsenzzeiten von reiterativen, mechanischen Unterrichtsteilen (sprich: Komponenten, die einer maschinellen Supervision nach heutigem Stand der Technik bereits zugänglich sind!) gedämpft.

Zu der im Konzept des *Blending* angelegten Vernetzung mit anderen (präsentellen) sind bisher eigentlich nichts als heuristische *Good-Will*-Phrasen des Typs „so gut wie möglich kombinieren, integrieren oder wie auch sonst



zusammenführen“ zu vernehmen. Man wird deshalb den Eindruck nicht los, dass die momentane Goldgräberstimmung eigentlich mehr zum schnellen *Start-up* mit digitalisierten „Flickschustereien“ auf Grund längst bestehender Standards in Printversion genutzt wird, als zu einer echten Stunde Null, mit einer Generalrevision aller zu Grunde liegenden theoretischen und praktischen Sprach(lern)konzepte im Hinblick auf einen durch E-Medien unterstützten neuen Typ multimedialer Sprachpräsentation. Alles in allem sind jedoch die Erfahrung im Umgang mit den neuen Medien und ihren Möglichkeiten und die Laufzeit dieser Projekte noch zu kurz, um über Wert und Unwert sinnvoll zu streiten.<sup>125</sup>

Nach so viel Kritik in den vorangegangenen Kapiteln, wird es nun nötig sein, diese zu bündeln und einen aus ihren Kerngedanken resultierenden didaktischen Gegenentwurf zu skizzieren. Dies soll in zwei aufeinander folgenden Schritten in den beiden nächsten Kapiteln erfolgen.

---

<sup>125</sup>Wie angedeutet, glauben wir, dass das neue Medium lediglich eine neue Option darstellt und für sich weder gut noch schlecht ist. Es wird in erster Linie auf den Ideeninput ankommen, mit dem diese neue Form ausgestaltet wird. Man darf gespannt sein!

### III.5 “Bewusst” und “unbewusst”: Zum Status dieser Opposition im Sprachenerwerb – “Consciente” e “Inconsciente“: Acerca del Status de esta Oposición en la Adquisición de Lenguas

Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits angedeutet, findet die Befürwortung programmatischer wie antigrammatischer Haltungen sowieso, aber in gewisser - noch zu erläuternder - Weise auch der gemischten Positionen (selbst in der modernsten Form des *Blended Learning*) als ein Grundsatzstreit statt, in dem ganz kategorisch auf Basis (unterstellter) Sprachwirklichkeit und bestehender Grammatikographie über Zu- und Nichtzugehörigkeit<sup>126</sup> bestimmter Methoden zum Spracherwerbs- und -vermittlungskontext befunden wird. Für Anhänger einer strikten *Teachability*-Hypothese (z. B. McLAUGHLIN, wohl auch HELBIG, ENGEL, WELKE et al.) heißt das, dass quasi per Dekret entschieden wird, eine oder gegebenenfalls mehrere komplementäre Darstellungen bzw. Regeln eines bestimmten Phänomens auch als die *ultima ratio* des solcherart beschriebenen Faktums zu verklären und damit als zu seiner Aneignung unabdingbaren Kenntnisstand zu postulieren. In der unmittelbaren praktischen Umsetzung dieses Standpunkts in Form einschlägiger Lehrwerke ist dann häufig das von MINDT (1982: 43) beobachtete Phänomen anzutreffen:<sup>127</sup>

Analysen von Lehrwerken beweisen, daß die auf linguistischen Grammatiken aufbauenden Unterrichtsmaterialien oft nur ein künstliches und verfremdetes Abbild der Zielsprache darstellen, das wegen der didaktisch unvollständigen Deskriptionen der Linguistik vielfach aufgrund von extrapolierenden Mutmaßungen erstellt wurde.

Das Urvertrauen in die Transzendenz normativ oder deskriptiv motivierter Sprachdarstellungen treibt indes auch noch andere Blüten: So kann es etwa in der Hypothesenbildung der Kontrastiven Analyse bis zur hellseherischen Antizipation von erwartbaren Lernschwierigkeiten mutieren. Man vergleiche dazu LADO nach MUÑOZ LICERAS (1992: 210):

---

<sup>126</sup>Bzw. partieller Nützlichkeit im Bereich gemischter Ansätze!

<sup>127</sup>Man mag in diesem Zusammenhang an die *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von SCHULZ/GRIESBACH bzw. umgekehrt an *Modernes Spanisch* von HALM/MOLL denken, zwei Lehrwerke, deren Erstausgaben in die 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts zurückreichen.

Sobre hipótesis del análisis contrastivo (HAC):

En el curso de la polémica sobre la viabilidad de la HAC que ha tenido lugar en los últimos años se han formulado dos versiones de esta hipótesis: una de ellas, la “fuerte”, aparece definida en la cita de (1) (Lado,1957):

(1) “... en la comparación entre las lenguas nativa y extranjera reside la clave para hacer fácil o difícil el aprendizaje de lenguas...”(p.1).

“Suponemos que el estudiante que se pone en contacto con una lengua extranjera encontrará que algunos aspectos de ésta son muy fáciles y otros extremadamente difíciles. Aquellos elementos que sean similares a los de su lengua nativa serán fáciles para él, mientras que los que sean diferentes, le resultarán difíciles” (p.2).

Así la versión “fuerte” de la HAC afirma que se puede (sic!) predecir los errores del que aprende una L2 sobre la base proporcionada por la comparación de las descripciones de las lenguas nativa y objeto.

Wohlgemerkt: Die erwartbaren Schwierigkeiten werden hier auf Grund wenig in Frage gestellter kontrastierender Beschreibungen von Ausgangs- und Zielsprache definiert, ohne dass Ähnlichkeit und Differenz als Kriterien in der Sache dingfest gemacht würden. Es darf uns deshalb nicht verwundern, dass dergleichen Vorhersagen gelegentlich den Trefferquoten von Wetterberichten früherer Tage entsprachen, weswegen spätere Anhänger der Kontrastiven Analyse die zu erwartenden Schwierigkeiten nicht als apriorisch bestimmbares Faktum sondern nur noch als erkenntnisleitenden Heurismus behandelten. WARDHAUGH nach MUÑOZ LICERAS (1992: 210):

El descubrimiento de que algunas de las predicciones realizadas por la versión fuerte de la HAC no eran correctas posibilitó la aparición de una versión “débil” de esta hipótesis, cuyas características esenciales aparecen en (2):

(2) “En contraste con las pretensiones de la versión fuerte, la débil exige del lingüista únicamente que utilice el mejor conocimiento de que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observan en el aprendizaje de L2. No se exige que se predigan tales dificultades ni los puntos en los que no habrá ningún problema”. (Wardhaugh, 1974, p.181).

Die Vertreter der *Inteachability*-Hypothese nehmen diesen Ball nur zu gern auf und argumentieren mit dem Verweis auf zahlreiche missliebige Resultate, bzw. die Unmöglichkeit sicherer Vorhersagen gegen den von Grammatikern standhaft behaupteten Zusammenhang von Sprachwissen und Sprachkönnen. Allerdings tun sie das nicht auf die u. E. naheliegendste Weise, indem sie die Essenz der zu

Grunde liegenden Sprachperzeptionen bzw. –deskriptionen einem kategorischen Zweifel ob ihrer - erst einmal nur selbstbezogenen – Tauglichkeit unterziehen. Sie schließen dagegen aus der Inkohärenz so mancher Theorie-Praxis-Relation gleich direkt auf die Unvereinbarkeit beider Seiten. Dass mit diesem Schnellsch(l)uss ein ziemlich „großherziger“ Verzicht auf die Kritik des von der anderen Seite für kanonisch erklärten Sprachwissenseinhergeht, scheinen sie dabei entweder nicht zu bemerken oder es ist ihnen gleichgültig. Das bleibt jedoch nicht ohne fatale Folgen für die erkenntnistheoretischen Grundlagen ihres eigenen Konzepts: Mit der sehr prinzipiellen Ablehnung wissensbasierten Lernens, anders ausgedrückt: bewussten Begreifens<sup>128</sup> stehen sie in der Not, einen anderen Motor des Erwerbs an diese Stelle zu rücken. Mit der Idee des „unbewussten Begreifens“ haben sie dann immerhin das Kunststück vollbracht, einen Pleonasmus durch eine *contradictio in adiecto* zu ersetzen, eine Vorstellung, die - einmal ins Werk gesetzt – auch nicht lange auf ihre Misserfolge warten ließ. Die gemischten Positionen ihrerseits enthalten sich jeglicher konsequenten Wertung über Grenzen und Möglichkeiten der einen wie der anderen Extremposition. Das bedeutet, dass die verschiedenen Unterrichtskomponenten in einem von vornherein reichlich kriterienlosen Nebeneinander betrieben werden, wohl getragen von der häufig nicht unerfüllten Hoffnung, aus dem gesamten Methodencocktail käme dann am Ende schon irgendwie ein wünschbares Resultat zu Stande. Dass dem denn auch häufig so ist, verdankt sich indes weniger der Kunst des Cocktailmixers – um im Bild zu bleiben – sondern eher der intellektuellen Verdauungsfähigkeit der Studentenschaft, die sich über kurz oder lang aus einer Menge nicht immer korrekter, häufig inkohärenter Teilelemente in geduldiger Eigenarbeit eine halbwegs tragfähige Faktenanalyse/Anwendungsfähigkeit zurechtlegt. (In Wahrheit also ein Triumph der Antididaktik?!)

Wir wollen bemühten Pädagogen/Dozenten gar nicht die Fähigkeit absprechen, durch entsprechende Abwägungen, Abgrenzungen kontextueller Bedingungen, zeitnahes Changieren zwischen Übung und Explikation, etc., letztlich doch ein

---

<sup>128</sup>Bewusstes Begreifen ist natürlich ein Pleonasmus, aber es kommt gleich noch schlimmer!

relativ kohärentes Gesamtbild der zielsprachlichen Realität transparent zu machen, doch gerät das ganze Bemühen beständig unter Druck, weil sich in den prinzipiellen methodischen Grundhaltungen zwei völlig gegensätzliche Perzeptionen von Sprache verbergen, die indes unfähig sind, wenn schon nicht ihre eigenen dann wenigstens die Schwächen der Gegenposition zu charakterisieren. Eine wertneutrale Mittelposition hat darunter naturgemäß mehr zu leiden als davon zu profitieren.

Wir erinnern uns an dieser Stelle an die im ersten Hauptteil zitierte LEWANDOWSKI-Definition von Grammatik respektive Grammatiken. Die u. E. richtige Einschätzung, dass die in Position 1-3 genannten Grammatiken **nur** mehr oder minder gelungene Darstellungen dessen sind, was an sprachkoordinierenden Prozessen im Gehirn des Sprechers vor sich geht (= inhärente Grammatik [Pos.4] nach LEWANDOWSKI), sollte - ernstgenommen – deutlich machen, dass zwischen Darstellungswirklichkeit und operativer Wirklichkeit (auch: innerer Repräsentation) zumindest historisch eine Kluft ausgebildet hat, deren Überwindung bis heute nicht großartig vorangekommen ist, deren Verringerung aber u.E. gewissermaßen einen Dauerauftrag für linguistische Forschung **jeglicher** Zielrichtung bedeuten sollte.

Auf die in diesem Abschnitt skizzierten fremdsprachdidaktischen Grundrichtungen bezogen heißt das:

- (1) Der eigentliche Vorwurf, der den historischen wie modernen Beschreibungsmodellen zu machen wäre, ist nicht, dass sie theoretisch sind und auch nicht, dass sie möglicherweise nicht-didaktischen Forschungszielen gewidmet sind, sondern, dass ihnen eine *bottom-up*-Perspektive von Sprache zugrundeliegt, die den subjektiven wie intersubjektiven Bedingungen von menschlicher Kommunikation vermittelt historischer Sprachen diametral entgegenläuft. Während, wie wir versucht haben, im ersten Abschnitt abzuleiten sowohl

Sprachgenese und –evolution allgemein, aber auch Produktion und Verständnis in der singulären Kommunikationssituation (von der dann die didaktische Situation nur ein Sonderfall wäre!) *immer* vom Inhalt zur Form verlaufen und nicht umgekehrt, gehen praktisch alle existenten Beschreibungsmodelle in der umgekehrten Richtung vor, d.h. von der Form zum Inhalt, so als ob ein geeigneter Mix von Morphemen Sinn generieren würde und nicht umgekehrt eine sinnhafte Vorstellung ihre Repräsentation mit dem entsprechenden Morphemmix ausstatten würde.<sup>129</sup> Im Prinzip haben das die Antigrammatiker im Gefolge von KRASHEN intuitiv richtig erkannt, es allerdings irrtümlicherweise dem formellen Anspruch Theorie zu sein angelastet, statt das Faktum **falscher** Theorie wahrzunehmen.

(2) Den Antigrammatikern gestehen wir gerne zu, dass sie mit ihrem kommunikativen Ausgangspunkt eine von uns geteilte *top-down*-Perzeption der Sprache pflegen, allerdings irritiert uns, dass daraus folgen sollte, alle entscheidungsrelevante Kenntnis könne nur unbewusst erfolgen. Ein, wie schon erwähnt, folgeschweres *quidproquo*, demzufolge kein Fehler in der Theorie vorliege, sondern Theorie in bestimmten Anwendungsgebieten ein Fehler sei. Wie schon im ersten Abschnitt hinreichend dargelegt wurde, sind indes Denken, Bewusstmachung (intern wie extern), Analogien, Korrekturinterventionen, etc. empirisch so fest verankerter Bestandteil **jedes** – auch außerschulischen - Spracherwerbs, dass uns das dogmatische Insistieren auf „unbewusste“ Fortschritte etwas

---

<sup>129</sup>Es ist wichtig, an dieser Stelle noch einmal hervorzuheben, dass nicht nur Enkodierung dieser Bewegungsrichtung folgt (obwohl hartnäckige Systemlinguisten ihren theoretischen Aussagen zu Folge nicht einmal das glauben dürften – wie könnte man sonst z.B. Verbvalenzen als Satzgenerator verkaufen!) Auch die menschliche (- im Unterschied zur maschinellen?) Dekodierung erfolgt in dieser Richtung, wie sonst wäre es erklärbar, dass so mancher Interimssprecher Mitteilungen versteht, von deren inhärenten morphologischen Gegebenheiten er wenig oder keine Kenntnis hat.

heuristisch befangen im Rahmen einer mit falschen Argumenten geführten Debatte erscheint.

Auf Grund dieses *status quo* einer jahrzehntelang aneinander vorbeigeführten Debatte halten wir es für angebracht, ein von der Kommunikation inspiriertes – nicht in bekannter Lehrbuchmanier determiniertes – Grammatikmodell in die didaktische Diskussion einzubringen, von dem wir nach allem bisher Untersuchten am ehesten glauben, dass es Wissen und Können in ein sachlich zukommendes Verhältnis bringen kann.

Dazu ein paar Vorbemerkungen:

Im Grunde gehen wir davon aus, dass die fälligen Geistesbewegungen beim Erwerb von L2 sich gar nicht so prinzipiell von denen in L1 unterscheiden, was aber nicht heißen soll, dass dies im praktisch-didaktischen Umgang nicht zu gänzlich anderen Vorgehensweisen führt:

(1) Der Umstand, dass im L1-Erwerb die metasprachliche Matrix gewissermaßen autodidaktisch („implizit“ würden manche sagen, „vorläufig unterminologisch“ würden wir sagen) am erfolgreichsten ausgebildet wird, soll nicht heißen, dass für den FU eine möglichst naturgetreue Nachbildung des vermeintlichen Ambientes dieses Erstspracherwerbs nachgestellt werden sollte – das geht ja schon deshalb nicht, weil lernerseits bereits eine ausgebaute Sprach-Denk-Matrix in L1 und gegebenenfalls ein „höheres“(erwachsenes) Einstiegsniveau in das Lexikon von L2 unterstellt werden müssen.

(2) Allerdings kann davon ausgegangen werden (wie übrigens bei allen kombinatorischen Geistesdisziplinen), dass ein erfolgreiche Kenntnis- oder Hypothesenbildung zwar ihr tragfähiges Modell von

außen importieren kann (nicht jeder muss das Rad neu erfinden!), sich aber letzten Endes einer eigenen entsprechenden (Re-)Produktion im Kopf des Lernenden verdankt.

Im folgenden Kapitel wollen wir detaillieren, wie sich der Streit um Implizite vs. Explizite Methode auf dieser Basis endgültig als Scheingefecht entpuppt.<sup>130</sup>

---

<sup>130</sup>Im Grunde ist das auch keine generisch zu entscheidende Frage. Ob und wann jemand eine Erklärung oder lieber etwas Anschauung, Übung etc. braucht, hängt von nicht immer kanonisierbaren auch eventuell individuellen Bedürfnislagen ab, denen nach Möglichkeit aber ein geeignetes Instrumentarium stets zur Verfügung stehen sollte – Das wäre z.B. ein Auftrag für künftige E-basierte, leicht zu verlinkende Unterstützungsmaterialien.



### III.6 „Explizit“ versus „implizit“: ein Scheingefecht? – „Explicito“ versus „Implicito“: ¿Un Espejismo?

In der Ausarbeitung unseres generischen Grammatikmodellshaben wir stets als gesichert angenommen, was wohl letztlich auch kein Implizit-Vertreter ernsthaft bestreitet, dass mit dem Sprachentwicklungsprozess (individuell wie sozial) eine „Vermetasprachlichung“ notwendig einhergeht, was im Grunde auch eine allgemein-menschliche Geistesbewegung ist. – Es gibt praktisch keine menschliche Fertigkeit die ohne reflektierende Begleitgedanken wenigstens des Typs *gut – schlecht; richtig - falsch; so wäre es besser*, etc. evolutioniert. Die offene Frage, an der sich auch die ganze in den letzten Kapiteln dargestellte Debatte entzündet hat, ist die nach der Umkehrbarkeit des Prozesses, d.h. inwieweit speist sich Praxis aus der Anwendung vorher erworbener Theorie. Anhänger eines konventionell formorientierten Unterrichts würden wohl umstandslos sagen: Praxis ist nichts anderes als in Marsch gesetzte Theorie. Dass sie es sich damit womöglich zu einfach machen, könnten sie indes schon an ihren eigenen Sprechgepflogenheiten studieren: Wer scannt schon sein gesamtes Flexions-, Valenz- und/oder Syntaxwissen jedesmal durch bevor er ein Sätzchen zum Besten gibt? Ja, aber am Anfang eines L2-Prozesses geschieht das schon, mögen sie erneut einwenden. Das ist schon wahr, hat aber doch eher den Charakter einer *Self-fulfilling-Prophecy* als Konsequenz eines von vornherein mit dem Gedanken an Sprache als subjektunabhängigen Regel- und Kommunikationsmechanismus projizierten FU, bei dem man Kenntnisse systematisch in einer bestimmten Weise induziert und dementsprechend abrufft. Schnittstellen, an denen sich Fehlerproduktionen häufen, werden dann zu schwierigen, komplexen Themen verklärt, die erhöhten Erklärungs- und Übungsbedarf erfordern, vielleicht auf der Materialseite durch entsprechende graphische, optische und akustische Signale hervorgehoben werden, doch wird

das diesen „Lernhilfen“ zugrundeliegende Konzept üblicherweise nicht in Frage gestellt.<sup>131</sup>

Dabei glauben wir, dass jede historische Sprache als ein sich in der Praxis von Sprecher und Sprechergemeinschaft beständig reproduzierendes - aber auch evolutionierendes - Kommunikationssystem in erster Linie anderen Abstraktionen unterliegt als denen, die einer unmittelbar in bestimmten morphologischen Gegebenheiten identifizierbaren synchronen „Regelhaftigkeit“ entlehnt und dann als explizite Regeln metasprachlich verdoppelt werden. Wie im vorherigen Kapitel skizziert glauben wir, dass die Produktions- und Wahrnehmungsrichtung *top-down* verläuft, d.h. vom Sinnganzen zu seiner definitiven im morphologischen Detail ausgeführten formellen Realisierung. Wie schon in I.7 ausgeführt, geht diese Bewegung von einer auch satzsemantischen Primärinterpretation auf Basis der benannten Referenten aus – gewissermaßen eine Vorsortierung in Frage kommender Beziehungen dieser Komponenten.<sup>132</sup> Allen modernen westeuropäisch-indogermanischen Sprachen ist, jedenfalls in nicht-markierter Syntax, eine weitgehend starre Komponentenabfolge eigen, die von Sprache zu Sprache variieren mag, aber intern als relativ stabil anzunehmen ist.<sup>133</sup> Mit dieser sekundären Sprachorganisationsebene ist eigentlich üblicherweise alles Relevante für den Wahrnehmungsprozess erledigt. Das geht soweit, dass Sprachen wie das Englische die tertiäre Ebene der morphologischen Ausdifferenzierung nur noch sehr sporadisch betreten, Sprachen wie das Spanische, aber letztlich auch das Deutsche hingegen, wie noch zu sehen sein wird, mit einer Serie von Synkretismen und Inkohärenzen auf diesem Niveau in Erscheinung treten, die eine allzu funktionalistische Interpretation morphologischer Markierungen zumindest in Bedrängnis bringen, so dass –

---

<sup>131</sup>Z.B.: Gibt es überhaupt eine Adjektivdeklination im Deutschen (dazu später mehr)? Ist die Valenz eines Verbs ein Satzgenerator?

<sup>132</sup>Welche Szene zum Ausdruck kommt, wenn die Komponenten *Hund – Kind – beißen* aufgerufen sind, ist bereits auf dieser rein lexikalischen Ebene ohne jegliche Zwischenkunft syntaktischer und/oder morphologischer Marker mit hochprozentiger Wahrscheinlichkeit prognostizierbar

<sup>133</sup>Man denke an die syntaktischen Sonderbedingungen der deutschen Nebensätze, die für den Standardgebrauch dann jedoch stabil redundant sind.

*summa summarum* -also eine atomare Sinnkonstitution eine schwer einzulösende Schimäre scheint.

Wiewohl wir glauben - und in dem entsprechenden Modell in dem oben erwähnten Kapitel auch zum Ausdruck gebracht haben -, dass diese Wahrnehmungs- und damit auch Ableitungsrichtung für Mutter- wie Fremdsprache gleichermaßen parallel, wenn auch nicht auf allen Ebenen simultan-analog repräsentiert, gültig ist, ist doch in der individuellen Erwerbsbewegung an einen wesentlichen Aspekt zu denken, der die vermeintliche Analogie von kindlichem L1- zu L2-Erwerb in fortgeschrittenerem Alter definitiv aufhebt: Während beim Kind die Evolution von der singulären Benennung zur syntagmatisch-syntaktischen Verknüpfung geht, was zur Folge hat, dass etwa variable Formen gleich modulmäßig flektiert eingesetzt werden (z.B. *Pferd* → *Pferd springt* → *ein Pferd springt* → *ein Pferd springt über den Zaun*), geht der Weg beim bereits L1-sprechenden L2-Lerner wohl eher von semantisch komplexeren, aber morphologisch noch nicht kontrollierten syntaktischen Zusammenhängen aus: *Pferd über Zaun springen* → *Pferd springen über Zaun* (Ordnung auf syntaktischer Ebene), etc.

Zwar sollte man meinen, dass die Implizitmethode diesem Rechnung trägt, indem sie den Lerner gleich an kommunikationsrelevante, komplette Satzmuster heranführt, doch ist in der Praxis gerade bei scheinbar ähnlichen Strukturen die rein lernerautonome Hypothesenbildung auch etwas gewagt. Eine für weitere Anwendung taugliche Interface-Bildung für:

*Das Pferd springt über den Zaun – Das Pferd überspringt den Zaun –  
Der Funke springt auf den Zaun über*

wäre ja möglicherweise durch punktuelle explikative Intervention erheblich zu beschleunigen.

Dass beim Satzbilden keiner ernsthaft an den Dorfschulmeister in MORGENSTERNs *Werwolf* denkt, glauben wir auch, andererseits halten wir gerade die verschiedenen morphologischen Erscheinungsformen oder auch Metamorphosen unterschiedlicher Niveaus von Interimssprachen für einen Beleg für Interfacebildung, das - wiewohl fehlerhaft - stabilisiert wird, solange es als Kommunikationsmodell in der Praxis funktioniert.<sup>134</sup>

Fehlerhafte Theoriebildung ist, wie wir gesehen haben, keineswegs ein Privileg der Lehrer oder Schüler. D.h. fehlerhafte Explikationen und fehlerhafte Hypothesenbildungen führen quellenunabhängig immer zu vordergründig missliebigen Resultaten, deren Richtigstellung – *a priori*, wenn möglich, spätestens aber im „Unglücksfall“ vordringlich als Lehreraufgabe anzusehen ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Explizierung – und sei es nur als schülerkopfinerner, heuristischer Prozess – immer stattfindet. Aus diesem Grunde wäre kategorialer Verzicht auf Explikation offensive Antididaktik. Worauf es u.E. ankommt, ist indes die Berücksichtigung sprechrelevanter Wahrnehmungs-, Beschreibungs- und Determinationsrichtungen in jeder Facette der Unterrichtsgestaltung, was wir in jedem Fall mit einer fortwährenden, kritischen Analyse der zur Vermittlung anstehenden grammatischen Inhalte am besten verwirklicht sehen.<sup>135</sup>

Im nächsten Hauptabschnitt werden zunächst ein paar bislang noch unerwähnt gebliebene dunkle Seiten der mit so unglücklichen Argumenten geführten fremdsprachendidaktischen Debatte beleuchtet (z.B. das Phänomen der „Pathologisierung“ des Fremdsprachenerwerbs und seine möglichen Ursachen),

---

<sup>134</sup>Ein Beleg für das Zusammenwirken von Theorie und Praxis ist es allemal: Mag die zugrundeliegende fehlerhafte Hypothese auch aleatorisch zu Stande gekommen sein, so beweist sie gerade in ihrer Fossilisierung ihren konstanten Einfluss auf die individuelle Sprachproduktion, die in dieser Form ja nicht notwendigerweise vom sozialen Kontext **implizit** affirmiert wird.

<sup>135</sup>Die von uns im zweiten Hauptteil für unsere spezielle Lerner Klientel abgeleitete Notwendigkeit, Theorie und Praxis gleichermaßen und in weitgehendem Einklang zu vermitteln, erledigt sich mit dieser Vorgehensweise praktisch von selbst.

um anschließend mit einer Gesamtschau des bisher Erforschten zur eigentlich auf konkrete Detailfragen in der Vermittlung des deutschen Kasussystems im hispanophonen, universitären Ambiente gerichteten Analyse überzuleiten.

**IV. Allgemeindidaktische Erwägungen und Überleitung zur  
Nominalflexion – Consicaciones de Didáctica General y  
Transición hacia la Flexión Nominal**

#### **IV.1 Fremdsprachendidaktik und Allgemeine Didaktik – Didáctica de Lenguas Extranjeras y Didáctica General**

Wenn man sich im weiten Spektrum allgemeiner Didaktik, bzw. den Fachdidaktiken anderer, im Prinzip ebenfalls „prozeduraler“ Disziplinen (z.B. Mathematik) umsieht, so wird man den Eindruck nicht los, dass nirgendwo mit solch fundamentalistischer Radikalität um die vermeintlich einzig richtige methodisch-didaktische Linie gestritten wird wie im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Entsprechend schnell und einfach treten dann in anderen fachdidaktischen Bereichen auch die Determinanten eines offensichtlich „guten“ Unterrichts - beispielsweise in Mathematik - zu Tage (GASSER, 2003: 15):

**Bei den sechs in Mathematik erfolgreichsten Grundschulklassen (von insgesamt 51 Klassen der 3. und 4. Jahrgangsstufe zeigten sich folgende „Schlüsselmerkmale“ der Unterrichtsqualität:**

- zielstrebige Klassenführung (gute Zeitausnutzung, schnelle Übergänge, gute Organisation)
- hoher Strukturierungsgrad (gute Anordnung der Lerninhalte, prägnante Erklärungen)
- aktive fachliche Unterstützung (individuelle Hilfe, Beratung und Kontrolle)
- variable Unterrichtsformen (Abwechslung von Einzel-, Still-, Gruppen-, Klassenarbeit usw.)
- Klarheit der Stoffdarbietung (klare, einfache, anregende, angemessene Erklärungen, Fragen und Hinweise)
- hohe Motivation (hohe Mitarbeitsrate, wenig Dösen, wenig Unaufmerksamkeit)

Sehen wir einmal von dem letztgenannten Punkt ab, der die subjektive Motivationssituation betrifft, die ebenso als glücklicher Zufall wie als Frucht der Unterrichtsorganisation zu Stande gekommen sein könnte, so läge uns auf den FSU bezogen ein Unterrichtsmodell zwischen traditionellem und gemischtem Muster im Sinne der im vorherigen Abschnitt durchgeführten Analyse didaktischer Hauptpositionen vor. Scheint indes die Methodenanalyse im Falle des Mathematikunterrichts rasch zu einem glücklichen Resultat für künftige Planungen gelangt zu sein, so wäre im Unterschied dazu im fremdsprachdidaktischen Diskurs lediglich der Startschuss für eine polemische Debatte wenigstens der Punkte 2, 3 und 5 erfolgt. Allerdings, das dürfte nach dem

Vorangegangenen ebenfalls deutlich geworden sein, würde sich diese Debatte wohl weniger daran entzünden, ob denn bestimmte Explikationsweisen sich das Attribut der Prägnanz, Klarheit oder Angemessenheit verdienen, sondern vielmehr daran, ob sie – ungeachtet ihrer Qualität – überhaupt sinnvoller Bestandteil eines FU seien. Die absehbare Unendlichkeit dieser Debatte fußt dabei nach unserer Einschätzung auf einer von **beiden** antagonistischen Positionen geteilten Fehlinterpretation geistiger Vorgänge beim Lerner im Erwerbprozess: Einig sind sich Pro-Grammatiker und Implizitdidaktiker in der Beurteilung **aller** lernerautonomen Geistestätigkeit, die sie grundsätzlich als unbewusstes Handeln bestimmen, Dissens besteht in der Statusdefinition dieser Komponente des Lernprozesses. Während Grammatikbefürworter darin das eigentliche Hindernis sehen („Regel“-Wildwuchs, unkontrollierbare Interferenzprodukte, Interimsfossilisierung, etc.), ist für Anhänger impliziter Methoden dieses „Unbewusstsein“ geradezu der Motor allen Vorankommens in der Facette „Sprachkönnen“. Der Übereinstimmung in der Einschätzung der kognitiven bzw. kombinatorischen Leistungsfähigkeit des Lerners folgen dann, wie schon skizziert, sehr gegensätzliche Konsequenzen für die Praxis der Unterrichtsgestaltung:

(1) Pro-Grammatiker betreiben ihren Unterricht gewissermaßen als „Verdrängungswettbewerb“ vermeintlich in die Irre führender, unbewusster Lernerspekulationen, denen eigentlich nur durch ein Immermehr desselben – also Explikation – entgegengewirkt werden kann, also Insistieren auf die eigenen Erklärungsmodelle gegen alle schädlichen Einflüsse. Resultat dieser Anstrengungen ist dann allenfalls ein ständiges Verfeinern irgendwelcher Applikationsstrategien und –schemata einerseits und ein permanentes Nachjustieren einer einmal eingeschlagenen Erkenntnislinie in Detailfragen auf theoretischer Ebene, was sich hauptsächlich in einer Flut von Kurzartikeln, deren Titel auffällig häufig mit der Floskel „*Zum Problem von ....*“ *beginnen* und eigentlich allenfalls darauf



pochen, in der nächsten Applikationsverfeinerung irgendwie berücksichtigt zu werden.

(2) Anderer Art ist die Verdrängung, die in impliziten Strategien erfolgt. Um dem Unbewussten als Motor von Könnensfortschritten keine Steine in den Weg zu legen, werden explikative oder auf explizite Regelkenntnis zielende Unterrichtsteile systematisch zurückgefahren. Mit der vorgeblichen Suche nach der Nähe zu „realen Kommunikationssituationen“ werden dann im Unterricht Textgattungen und Darreichungsformen abundant serviert, die diesem Ideal vermeintlich entsprechen.<sup>136</sup>

Es liegt auf der Hand, dass beide Positionen jeweils auf ihre Weise zu einer beträchtlichen Misserfolgsquote führen, die dann aber, sofern nicht die eigenen Grundüberzeugungen – etwa bezüglich lehrerfremder Denkleistungen - in Frage gestellt werden, eigentlich nur noch einen Schluss zulassen, die pathologisierende Begutachtung des Unterrichtsgeschehens. So ist bereits WILKINS (1974: 51-52) zu verstehen, der den generalisierten Schüler als eigentliche Variable des Unterrichtsgeschehens diagnostiziert:

Probably the largest variable of all in the learning situation is the pupil himself. In fact many of his qualities have been considered as general characteristics of learners – age, motivation and aptitude, for example – and many more are the product of the social and cultural factors that we have just been discussing. [...]

[...], the important thing is that he should not lose the sympathy of his pupils. He needs to have them working with him, not against him.

---

<sup>136</sup>Abgesehen davon, dass den meisten auf dem Markt erhältlichen derart „kommunikativ“ gestalteten Methoden eine sehr den unmittelbaren Immigrantennotwendigkeiten nachempfundene Situationsauswahl unterliegt, die der Kommunikationsrealität von Studierenden der Auslandsgermanistik nur in Ausnahmefällen entspricht, tut sich hier dann das Dilemma auf, entweder der – meist sehr kolloquial ausgestalteten – sprachlichen Wirklichkeit der jeweiligen Situation gerecht zu werden, was zu einer Komplexität in Ausdruck und Form führt, die die Lernerintuition schlichtweg überfordert, oder doch wieder eine didaktische Reduktion durchzuführen, die dann aber der Hypothesenbildung zu wenig Substanz bietet und letztlich zum *pattern drill* nützlicher Standardwendungen verkommt, so dass letzten Endes **keines** der wünschbaren Unterrichtsziele erreicht wird.

He is in any case more likely to have this sympathy if the learners have chosen freely to learn the language. Within educational systems this is rarely the case. [...] This can mean that the majority of a class may have little intrinsic interest in language learning. When a class consists of voluntary learners a certain degree of self-motivation can be granted and exploited, but when learners are not volunteers, the teacher must himself stimulate and sustain motivation. [...] The benefits of language learning may need to be kept continually self-evident and there may need to be a strong element of play, humour and entertainment...

So wenig dem in seiner Allgemeinheit zu widersprechen ist, dass wechselseitige Sympathie von Lehrer und Lerner und erkanntes und erkennbares Interesse am Lerngegenstand einen positiven Einfluss auf den Erfolg des Vermittlungsprozesses haben dürften, wird der Gedanke doch die Ähnlichkeit zu reichlich vulgärem Ratgeberwesen in Sachen Psychologie nicht los – als ob gegenseitige Sympathie und geteiltes Interesse nicht Grundlage **jeder** beliebigen sozial-kommunikativen Interaktion von der Brautschau bis zur Wohnungseigentümersversammlung wären.

Gleichwohl gehören Heurismen, die den allgemeinen Bedingungen gelungener bzw. gelingender Kommunikation entlehnt sind, zum Standardrepertoire der Kriterien für gelungenen Unterricht, so als ob sie noch einmal eine neue Entdeckung für den spezifisch didaktischen Kontext wären. Man vergleiche hierzu MEYERs (2004: 1.4,2.1) Merkmale guten Unterrichts<sup>137</sup>:

#### **Zehn Merkmale guten Unterrichts** (KRITERIENMIX)

- 1. Klare Strukturierung des Unterrichts** (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
- 2. Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)

---

<sup>137</sup>Natürlich hat wohl jeder im Laufe seines langen Bildungslebens schon einmal die Erfahrung gemacht, dass gewisse Formen des guten Miteinanders nicht notwendig inhärenter Bestandteil jeder Unterrichtssituation sind. Das ist zwar bedauerlich, macht aber einerseits noch keine **didaktische** Erkenntnis aus und wird andererseits, als bloßer Hinweis keinen der an einer Konflikt- oder Unverständnissituation Beteiligten oder gar Verantwortlichen auf den Pfad der Tugend zurückführen. Ein handfester Grund mag schon immer vorliegen, wenn in spezifischen Situationen auf Momente allgemeiner Verhaltensstandards oder der „guten Kinderstube“ verzichtet wird.

- 3. Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
- 4. Inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
- 5. Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
- 6. Methodenvielfalt** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
- 7. Individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
- 8. Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und "übefreundliche" Rahmenbedingungen)
- 9. Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
- 10. Vorbereitete Umgebung** (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

Dass die angesprochenen Selbstverständlichkeiten im Kommunikationshabitus speziell in der sprach- und vor allem fremdsprachdidaktischen Diskussion noch einmal eine solche Aufwertung als besonders zu berücksichtigende Kriterien erfahren, stimmt schon merkwürdig, wenn man bedenkt, dass – wie schon in der Einleitung erwähnt, neben dem aufrechten Gang und der Handwerkstauglichkeit der vorderen bzw. oberen Greifwerkzeuge (sprich: Hände) die Sprachfähigkeit als das quasi genetischmitgegebene Hauptdifferenzierungsmerkmal gegenüber unseren nächstverwandten Dachschildern gilt. Wenn es eine leider auch noch hier und heute nicht gänzlich schrumpfende Schicht von Menschen gibt, die aus - an dieser Stelle nicht zu untersuchenden Gründen - so gut wie gar nichts lernen, sprechen lernen sie außer im Fall von Schwerstbehinderung allemal und dazu noch ohne große professionell-pädagogische Intervention bereits im Vorschulalter. Warum also solches Aufhebens um eine eigentlich angeborene Fertigkeit, die in ihrer speziellen Ausprägung eigentlich nur noch zum Vorschein gebracht werden muss?

Nun könnte man für den Bereich der muttersprachlichen Bildung argumentieren, dass die Sprache schließlich **das** Medium für jeden Kenntniserwerb ist,<sup>138</sup> weswegen sie besondere Sorgfalt verdient. Jeder Sachunterricht ist ja bekanntlich auch Sprachunterricht. Andererseits sind sich bei einem Kind von 12 Jahren, das das kleine Einmaleins nicht beherrscht, alle Experten vom Neurophysiologen bis zum Reformpädagogen – richtig oder falsch – weitgehend einig, dass hier wohl eher eine defiziente Ausprägung der rechten Hirnhälfte (dem vermeintlichen Sitz von u.a. mathematischer „Begabung“) und kein Sprachfehler vorliegt. Dem offenkundigen Problem wird dann üblicherweise mit einer entsprechenden Rückstufung in der Bildungskarriere („Sitzenbleiben“) und/oder verschiedenen Formen fachspezifischen Förderunterrichts begegnet<sup>139</sup>.

Warum also diese übergroße Sorge um das sprachenlernende Subjekt? Für die Muttersprache könnten wir schließlich sagen, dass der sicher nicht ganz bruchlose Weg vom schreienden Säugling bis zum munter plappernden „ABC-Schützen“ außer den entsprechenden Kenntnissen notwendig auch ein gehöriges Maß an disziplinärer Frustrationstoleranz erzeugt hat, das als Schlüsselqualifikation in weiterbildenden Stufen, auch im FSU, grundsätzlich dazu beitragen könnte, den Schüler bei der Stange zu halten.

Ebenfalls kann man bei L2-n-Lernern festhalten, dass mit ihrer – diesmal linken – Gehirnhälfte (= Sprachzentrum) offensichtlich so weit alles in Ordnung ist, sonst hätten sie ja wohl ihre Muttersprache nicht einwandfrei erlernt bzw. erworben. Gerade im Zeitalter von Internet, Satellitenfernsehen, Billigflügen, wechselseitigen Touristenströmen und dergleichen kann man doch umstandslos sagen, dass kein anderer Erkenntnisgegenstand als eine geographisch und/oder kulturell nahestehende Fremdsprache so viel unterrichtsbegleitendes, -ergänzendes, -unterstützendes und –transzendierendes Material frei, kosten- und problemlos zugänglich beisteuert.

---

<sup>138</sup>Das ist wohl wahr. Siehe Kapitel 1 über Sprache und Denken!

<sup>139</sup>Und nicht mit dem Versuch, die Angelegenheit mit den Zehnern und den Einern etwa durch ein zweckmäßiges Rollenspiel plausibler zu machen.

Auf der anderen Seite scheinen schulische Misserfolgsstatistiken von keiner anderen Disziplin so vordergründig selbstkritisch, bzw. an sich selbst zweifelnd, aufgenommen zu werden. Das ist einerseits durchaus ehrenwert, gerät andererseits aber leicht in die Gefahr des Zirkulären, wenn - wie bis hierher umfangreich analysiert – bei dieser disziplinären Selbstkritik fast ausschließlich Fragen der Präsentation, Performanz, Gruppendynamik, etc. gestellt werden. Ernsthafte Selbstkritiken bezüglich inhaltlicher Kohärenz, Zusammenspiel von Theorie und Praxis, Verhältnis von Ausdrucksmitteln und Kommunikationsinteresse<sup>140</sup> werden dagegen nur am Rande und oftmals mit irrtümlichen Reiterationen festfügter Standpunkte durchgeführt. Zu den unschönen Resultaten einer solcherart unvollständigen Selbstreflexion mehr im nächsten Kapitel.

---

<sup>140</sup>Um Verwechslungen vorzubeugen: Damit wird nicht auf die schon erwähnte Themenselektion prioritär einem Migrantenpublikum zgedachter DaF-Lehrwerke angespielt, obwohl natürlich auch diese für andere Lernkontexte kritisch zu hinterfragen wäre. Wir fragen uns vielmehr, warum ein erwachsenes Lernerpublikum unter Umständen bis zu einem Jahr von Basisstrukturen wie Attribuierung ferngehalten wird, was zu dem Resultat führt, dass einer der wesentlichen Kommunikationsinhalte, nämlich Bewertung/Qualifizierung systematisch unterdrückt wird. Wegen der Schwierigkeit der Adjektivmorphologie? Das klingt nach Vermeidungsstrategie, allerdings mit fatalen Konsequenzen: Welcher erwachsene Mensch hält schon ein Jahr lang wertungsbereinigte Objektsprache durch, ohne selbst Hand anzulegen. Die daraus resultierenden oft kaum noch korrigierbaren Wildwuchsvarianten könnte man böse als **didaktisch** induzierte Fehlentwicklungen betrachten. Doch dazu mehr im nächsten Kapitel!

## IV.2 Zum Problem der Progresión – Acerca de la Cuestión de la Progresión

Die vor allem gegen Ende des letzten Kapitels angesprochene Mischung aus sprachlichem „Migrantenüberlebensminimalismus“ und aufschiebender Vermeidung vermeintlich „schwieriger“ Gegenstände ungeachtet ihrer unerlässlichen Notwendigkeit für reale Kommunikationskompetenz wird leider von vielen im DaF-Bereich eingesetzten Lehrwerken nach wie vor praktiziert.<sup>141</sup>

Die Umgehung möglicherweise erklärungsbedürftiger Vollparadigmen im nominalen wie im verbalen Bereich erzeugen jedenfalls in jedem, nicht beständig von situativen zielsprachlichen Realkontexten zusätzlich befütterten, „echten“ Fremdsprachenlerner - wahrscheinlich aber auch bei vielen Lernern vor Ort eine sonderbare Kenntnisfragmentierung, die verschiedene Interimsausprägungen und –fossilisierungen geradezu treibhausmäßig evoziert, deren Richtigstellung sich ab einer gewissen Masse und entsprechendem Generalisierungsgrad zur unerfüllbaren Mission auswachsen kann.

Die schon beschriebene Gefahr der aus eigenem „überschäumenden“ Kommunikationsinteresse entspringenden Wildwuchsformen fallen dann früher oder später auf jeden, der mit der Sprache mehr vorhat, als im Kölner oder Hamburger Großstadtdschungel zu überleben, möglicherweise als unverdient harte Strafe zurück: Der mit der Zeit angewachsene, morphosyntaktisch nicht oder nur partiell kontrollierte Wortschatz führt gewissermaßen zu einer Sanierungsmaßnahme, um die sich dann erst recht keiner mehr kümmern mag

---

<sup>141</sup>Wir erwähnen hier nur zwei in der eigenen Unterrichtspraxis vorgeschriebene Lehrwerke, die aber nicht einzeln diskreditiert werden sollen sondern gewissermaßen *pars pro toto* für eine darüber hinausgehende allgemein beobachtbare Tendenz in der Sequenzierung grammatischer Inhalte im DaF-Bereich stehen. So kommt das Kursbuch *Lernziel Deutsch* (Hueber 1983, 12<sup>a</sup>ed. 1998) erst im dreizehnten Kapitel, S. 173f. auf das attributive Adjektiv und seine Morphologie zu sprechen. In *plus deutsch 2* (!) (Verlag für Deutsch 1999) muss sich der Lerner gar bis zum zweiten Band gedulden um dann auf insgesamt 6 Kapitel (von 1 bis 17) verteilt Stück um Stück mit der nämlichen Materie vertraut gemacht zu werden. Nach realistischer Einschätzung zögen damit im Bereich der Deutschen Philologie an der Universität Sevilla gut und gern zwei Studienjahre instrumentellen Sprachunterrichts ins Land, bis die Behandlung des Themas zu einem vorläufigen Abschluss gelangen könnte.

(leider und allzuhäufig nicht einmal der betroffene Lerner selbst!). Welches Programm, das sich im ersten Schritt **nicht** um eine Vermittlung solider, morphosyntaktisch integrierter Kenntnisse kümmern wollte, wird dann – und mit welchem Instrumentarium eigentlich – die Reparatur der entsprechenden zu autonomen Lernerevolution überlassenen, oft idiolektalen Fehlentwicklungen in Angriff zu nehmen. Lehrkräften im migrationszentrierten DaF-Bereich ist dieser Vorwurf nur bedingt zu machen. Die schon angesprochenen Konditionen unüberschaubarer Multikulturalität der Schülerschaft, lehrerseitige Unkenntnis der Ausgangssprache selbst bei homogenen Gruppen, übergroße Bildungsdifferenzen der Kursteilnehmer und andere nachteilige Aspekte lassen häufig genug gar keinen Raum für andere Vorgehensweisen. Abgesehen davon, dass sowohl die angesprochene, künstlich verlängerte Fernhaltung von bestimmten Sprachmitteln in dem in diesem Umfeld üblichen Intensivkurswesen natürlich in geraffter Echtzeit stattfindet, als auch Korrekturmöglichkeiten in Realkontexten früher und häufiger zu erwarten sind. Eine Entschuldigung für die Herangehensweise als solche sollte die Existenz „heimlicher Lehrer“ indes nicht sein.

Für professionell inspirierte Sprachbildungsprogramme im von uns dargestellten Sinne ist diese Art von Methoden grundsätzlich problematisch anzusehen, nicht zuletzt deshalb, auch wenn ihnen das nicht unmittelbar anzulasten ist, weil sie den Ansprüchen der im zweiten Abschnitt postulierten Rückbindung an die Ausgangssprache natürlich in überhaupt keiner Weise nachkommen.

In gewisser Hinsicht sind sie wohl eher als „Express-Sozialisierungsstrategien“ anzusehen, deren mittelfristige Perspektive, so viel trauen wir uns sagen, weder in *Code-switching*-Kapazität bezüglich der Muttersprache besteht (das ist zumindest teilweise wohl auch politisch so gewollt!) noch in einer wirklich kohärenten Schritt-für-Schritt-Perfektion in der Zielsprache.

Letzteres liegt nicht nur an den erwähnten Vermeidungsstrategien bezüglich morphosyntaktisch interessanter Schlüsselfragen, sondern auch an der nachgereichten, geradezu überfallartigen, Grammatiküberfrachtung auf mittlerer Fortgeschrittenenebene, so als wollte man nun *in extremis* und in plötzlicher Hast all das aufpacken, von dem man anfänglich nichts wissen wollte<sup>142</sup>. An dieser Stelle rächt sich nun, dass man als „Geschenk“ an den Schüler zu simpel in die Materie eingestiegen ist, den Grammatikalisierungsinstinkt der Lernenden nicht angeregt, bzw. nicht zufriedenstellend gefüttert hat, mit einem Wort erst einmal allerhand Chaos zugelassen oder gar induziert hat. An dieser Stelle baut sich nun vor Fortgeschrittenen, die schon eine Weile mit und in der Sprache leben, noch einmal eine richtige Mauer auf: *Deutsche Sprache – Schwere Sprache!* - Das kann man jetzt mit gutem Grund sagen und sogar auf Deutsch!

---

<sup>142</sup>Wir wollen dieser Frage nicht im Detail nachgehen, allerdings überrascht schon die offenkundige methodisch-didaktische Prinzipienlosigkeit, mit der sich manche Methoden zehnkapitelweise angeblich um den armen Lerner Kopf besorgt, unter weitgehendem Verzicht auf grammatikalisch einigermaßen aussagekräftige Zusammenstellungen theoretischer wie praktischer Art drücken, um dann ohne erkennbaren Grund plötzlich „Vollgas“ zu geben und zwei neue Tempora, Imperativ und Konjunktiv II, sowie den nicht gerade selbstverständlichen Übergang zur Syntax des deutschen Nebensatzes im Rahmen dreier aufeinanderfolgender Kapitel zu thematisieren. Man sehe sich in diesem Zusammenhang die Kapitelübersicht des oben erwähnten Lehrwerks *plus deutsch* (Verlag für Deutsch 1999), diesmal Band 1 an. Nun lässt sich über adäquate Progressionsgeschwindigkeit zwar grundsätzlich munter streiten, ob man aber mit der didaktischen Umsetzung zweier diametral entgegengesetzter Positionen bei ein- und derselben hypothetischen Lerner Klientel in ein- und demselben Lehrwerk irgendeinem der am Vermittlungsprozess Beteiligten einen großen Gefallen tut, halten wir für mehr als fraglich.



### **IV.3 Zur Notwendigkeit kritischer Revision der Unterrichtsinhalte – Acerca de la Necesidad de Revisión Crítica de los Contenidos de Enseñanza**

Waren die vorangegangenen Kapitel eher mit der Aufdeckung von Widersprüchen bei der Entscheidung der zentralen Frage *teachable* oder *inteachable* bezüglich grammatikalischer Unterrichtsinhalte, sowie einer zwar ausschnittsweisen, aber durchaus in manchen Aspekten verallgemeinerbaren Kritik im DaF-Unterricht gebräuchlicher Lehrwerke gewidmet, so sollte an dieser Stelle einmal der Versuch unternommen werden, die den oben genannten antagonistischen Standpunkten entsprechenden Unterrichtsteile vielleicht doch als in ein Gesamtprogramm integrierbare zu bestimmen, so dass sie dann mehr denn als schlichter Methodenmix komplementär statt konträr operationalisiert werden könnten.

Ausgangspunkt ist und bleibt, das kann nicht oft genug betont werden, die kritische Überprüfung der in Frage kommenden Unterrichtsinhalte, vor allem nach ihrem virtuell theoretischen Regelcharakter hin. Als zentrales Kriterium dafür haben wir im ersten Hauptabschnitt die Übereinstimmung mit entscheidungs- bzw. wahrnehmungsrelevanten Prozessen in Sprachentwicklung, -produktion und -rezeption herausgearbeitet.<sup>143</sup>

Insbesondere im Bereich der deutschen Grammatikographie werden wir den Eindruck nicht los, dass ganze Themenkomplexe von für Sprachproduktion/-rezeption zentraler Bedeutung in der Theorie falsch oder irreführend erfasst sind. Sollte sich bei näherer Analyse dieser Eingangsvorurteil bestätigen, so wäre ein Teil der DaF-Misserfolgsgeschichte der induzierten Reoperationalisierung

---

<sup>143</sup>Spätestens seit POPPERs kritischem Rationalismuskonzept ist es geläufig an wissenschaftliche Aussagen den Anspruch der Falsifizierbarkeit zu stellen. Wenn nach philosophischer Anschauung jede theoretische Aussage einen kritischen Angriff auf ihre Wahrheitsgehalte zulassen soll, dann gilt das u.E. umso mehr in unserem Themenbereich für Argumente zu impliziter vs. expliziter Grammatikvermittlung nebst ihrer praktischen Implikationen und theoretischen Annahmen. Dies vor allem, weil die konsequente Umsetzung der einen wie der anderen (und auch kriterienlos gemischter) Positionen schon viele Lerner auf den Holzweg geschickt haben!

falscher Abstraktionen bzw. Vorstellungen von sprachlichen Gegebenheiten zuzuschreiben. Dabei spielt es für die Beurteilung keine Rolle, ob diese nun kanonisch in Form untauglicher oder irrtümlicher Erklärungen schriftlicher Art (in Grammatiken, linguistischen Veröffentlichungen oder Lehrwerksanhängen) oder mündlich-explikativ als Lehrerbeitrag auftreten, oder ob sie durch „falsches Spurenlegen“ bei deren geistiger Essenz entsprechenden impliziten Methoden „lernerautonom“ (re)produziert werden. Wir haben nicht umsonst für unsere Detailanalyse den Bereich der Nominalflexion unter besonderer Berücksichtigung der Kasusfrage gewählt, weil wir gerade in diesem sensiblen Bereich, wie noch zu zeigen sein wird, fehlerhafte Beschreibungs- und Darstellungsgrundlagen und massenhaften Lernmisserfolg in einem Sachzusammenhang vermuten.

Besteht im angesprochenen Sinne erst einmal Klarheit bezüglich der grammatikalischen Inhalte bzw. Zusammenhänge, wie sie in tatsächlicher Weise im Sprachprozess zum Tragen kommen, so lassen sich auf dieser Basis u.E. – und nicht vor- oder nebenher – vernünftige Lernziele bzw. –programme überhaupt definieren.<sup>144</sup>

In diesem Sinne versteht sich die vorliegende Arbeit jedoch nicht als unmittelbarer Beitrag zur Fremdsprachendidaktik sondern eher als protodidaktische Analyse.

Dies gilt insbesondere natürlich für den gesamten ersten Teil der Untersuchung (I-IV), der gewissermaßen von den Grundhypothesen über Sprache und Denken, den Status von Grammatik und Lexikon bis zu Theorien zu Erwerb und Vermittlung einen weiten Bogen spannt, der als vorzuschaltendes Instrumentarium für jegliche Lernzielgewinnung berücksichtigt werden sollte.

---

<sup>144</sup>Wir gehen dabei natürlich wie stets davon aus, eine Lernerkielentel gemäß unseres zweiten Hauptabschnitts bedienen zu müssen. Bei aller Kritik an bestehenden Lehrwerken wollen wir deren gänzlich anders geartetete Zielsetzung und damit auch anders verlaufende Ausgestaltung durchaus respektieren, wenn wir sie auch für unsere Zwecke für problematisch halten.

Dies gilt aber auch für den auf die Analyse eines spezifischen Themenkomplexes ausgerichteten zweiten Hauptteil (V), in dem wir mit Ausnahme einiger eher beiläufiger Hinweise zur Unterrichtsgestaltung, ebenfalls – hier am konkreten Fall- die Antwort auf die „Was“-Frage und nicht das „Wie“ der Vermittlung herleiten wollen.

Bei aller vorher angeführten Kritik an verschiedenen didaktischen Großentwürfen wollen wir nämlich erst gar nicht in die Falle geraten, „den Teufel mit dem Beelzebub auszutreiben“ und Inhaltsfragen mit Methodenfragen zu beantworten und umgekehrt.

Nach allem in (I) Abgeleiteten sehen wir Wissen und Können bei Spracherwerb und –praxis ohnehin nicht in einem Gegensatz sondern in einem permanenten beidseitigen Transferverhältnis, das heißt in einer offenen dynamischen Situation, in der die Stimmigkeit der Signale für die Lernaufmerksamkeit wohl entscheidender ist, als die eine oder andere generische Mitteilungsförm.

Trotz persönlicher Präferenzen, die hier aber absichtlich nicht zur Sprache kommen sollen, wollen wir nicht *a priori* in die „Wie-sag-ich’s-meinem-Kinde“-Planung eines jeden Lehrers eingreifen. Die Darreichungsform eines Lerngegenstands hat wohl in der Tat mehr damit zu tun, welche Präsentationsform die betreffende Lehrpersönlichkeit am glaubwürdigsten vertreten kann. Anders ausgedrückt, wenn auf der zugrundeliegenden inhaltlichen Ebene alles in Ordnung ist, können unterschiedliche Methoden in der Vermittlung dieser Inhalte eigentlich nur noch komplementär wirken. Dies betrifft in erster Linie die lehrpsychologische Schwerpunktsetzung, sei es aus persönlichen Vorlieben des Lehrenden bzw. seiner Einschätzung der Lernersituation im konkreten Fall. Unabhängig davon glauben wir indes schon, dass bestimmte Inhalte eines Unterrichtsprogramms von sich aus die Präferenz oder mindestens

Mitberücksichtigung bestimmter Vorgehensweisen reklamieren. Dies wiederum mag vor allem Einfluss auf Periodisierungen innerhalb des Gesamtplans haben.

So variiert natürlich die zeitliche Ausdehnung bzw. Anzahl notwendiger *itemsexemplifizierender* Übungen in Abhängigkeit davon, ob sie vor oder nach einem explikativen Teil erfolgen, bzw. diesen gänzlich ersetzen.

Findet Explikation statt, verändert sich einsichtigerweise ebenfalls ihre Gestalt und Ausdehnung abhängig davon, ob sie als introduktives oder korrektiv-reflektierendes Verfahren eingesetzt wird.

Automatisierungs- und Exemplifizierungsübungen zu einem Thema behandeln zwar grundsätzlich die selben Arten von *items*, doch sind Reaktionsgeschwindigkeit vs. Differenzierungsfähigkeit jeweils Feinziele, die als Determinanten unterschiedliche Intensitäts- bzw. Komplexitätsgrade quasi naturwüchsig einfordern.

Das bedeutet, wir wollen auf der Unterrichtsgestaltungsebene weder einem bestimmten Maß von Methodenpluralismus noch einer fixen, immergleichen Methode das Wort reden. Das einzige, was wir strikt, jederzeit und gewissermaßen als kontinuierliche Autoevaluation einfordern, ist die Rückbindung an „vertretbare“ Unterrichtsinhalte. Soweit diese stimmt, davon sind wir überzeugt, lassen sich Feinabstimmungen in der Gewichtung von Unterrichtsteilen an messbaren Zwischenresultaten nachjustieren. Wenn das Lehren „richtiger“ Gegenstände nicht zum Erfolg führt, muss ja wohl zwangsläufig von irgendeiner Komponente – subjektiv oder objektiv – zu wenig erfolgt sein. Das müsste sich im Einzelfall dann eigentlich einfach herausfinden lassen.

#### IV.4 Überleitung zum Thema „Nominalflexion“ – Transición hacia el Tema de la „Flexión Nominal“

Wenn, wie im ersten Hauptabschnitt (I) abgeleitet und durch die weiteren, eher didaktisch ausgerichteten Sektionen (II,III und IV) aufrechterhalten, Sprache ein im Kommunikationsprozess generiertes und evolutioniertes, sich selbst auch metasprachlich implizit und explizit repräsentierendes Zeichensystem ist – sowohl was die lexikosemantische als auch die grammatikalisch-regelhafte Seite angeht, dann ist einerseits jede im sprachverständnisbezogenen Konsens verlaufende Kommunikation auch zugleich Sprachvermittlung und *viceversa* jede Sprachvermittlung ebenso Kommunikation, wenn auch sicher mit speziellen Prädeterminationen. Dann gilt aber auch, dass der Übertragungsprozess – etwa von Kenntnissen – ebenfalls auf der Matrix der Kommunikation stattfindet. Das gilt wiederum sowohl für den einseitig übergewichtigen Übertrag beim Lehren/Lernen wie auch für Sprachentwicklungen auf gesellschaftlichem Niveau (z.B. Neologie, Strukturveränderungen, etc.). Wenn wir einmal von Elementarprädikationen irgendwelcher prähistorischen Hominiden und Kleinkindern am Rande der Lallphase absehen – beides ja keine annehmbaren Realszenarien für den Zweitsprachenerwerb -, dann findet diese Kommunikation, welchen idiomatischen oder sonstigen Qualitätskriterien auch immer genügend, in Form von wortüberschreitenden Einheiten – um nicht gleich Sätzen oder Texten zu sagen – statt. Das bedeutet, dass auch die Wahrnehmungsbasis, die sie damit für Übernahmen, Interventionen, Hypothesenbildungen (letztere eigentlich schon eher metasprachliche Verarbeitungen) bildet, komplexer und nicht atomarer Natur ist. Das impliziert u.E. quasi natürlich, dass die beschriebenen Verarbeitungsprozesse *intop-down*-Richtung verlaufen müssen.<sup>145</sup> Dieses *top-down* charakterisiert sich als Bewegung von einem, wenn auch vielleicht noch lückenhaften, Grundverständnis des Redeganzes auf Grund von - auch aus dem Alltagswissen gespeister -Präselektion hinsichtlich der erwartbaren, semantisch

---

<sup>145</sup>Diese Phase hat unser oben erwähntes Kleinkind noch vor sich, wenn es von der reinen Imitations- zur Analogieetappe überwechselt.

sinnvollen Kombinatorik der beteiligten Referenten über syntaktisch-syntagmatisch - optisch oder akustisch wahrgenommene - Zuordnungsweisen hin zu morphologischen Aspekten an dritter(!) Stelle.<sup>146</sup>

Das Fussnotenbeispiel ist sicherlich künstlich, allerdings ist in der Tat bei Interimssprachen häufig beobachtbar, dass eherr regelkonforme Konstituentenabfolgen als strenge morphologische Details respektiert werden, was dazu führt dass auf dieser Ebene einer gewisse Idiomatizität in Bezug auf die Zielsprache nahegekommen wird.

Wenn man sich nun innerhalb unseres westeuropäisch-indogermanischen Nachbarsprachenpanoramas umsieht, kann man zweierlei feststellen:

(1) Mit dem Englischen haben wir eine (kontemporär vielleicht sogar die bedeutendste) Kultursprache, die auf morphologische Binnendifferenzierungen in ihrer Entwicklung nahezu vollständig verzichtet hat, ohne deshalb zum Pidgin verkommen zu sein.

(2) Es ist erstaunlich wie differenziert in morphologischer Hinsicht die Sprachen der Romania im internen Vergleich sind und trotzdem ein relativ hohes Maß an wechselseitiger Transparenz und Verständlichkeit auch ohne große einschlägige Studien aufweisen.

Dies bringt uns auf den zunächst noch etwas gewagt klingenden Eingangsverdacht, dass zumindest im westeuropäisch-indogermanischen Sprachraum im Sprachordnungskontext ein Primat des Syntaktisch-Syntagmatischen die jeweils (noch) bestehende morphologische Differenzierung

---

<sup>146</sup>Nehmen wir einmal an, R.W. Fassbinders berühmter Filmtitel *Angst essen Seele auf* wäre in der Tat einem empirischen Interimssprecher abgeschaut, so könnten wir beobachten, dass hin bis zu dem, auf Grund seiner Singularität im deutschen Sprachsystem, gern auf die lange Bank geschobenen Phänomen der trennbaren Verben, den Regeln der deutschen Syntax Rechnung getragen wird, nur die morphosemantischen Artikelflexive und die finite Verbform fehlen. Also nicht: *Angst Seele aufessen* oder *Angst aufessenSeele* !

zu einem sekundär-redundanten und damit nur noch bedingt „funktionalen“ Markierungssystem degradiert hat.<sup>147</sup>

Dieser Eingangsverdacht soll für den speziellen Kontrast Deutsch-Spanisch und hier für das konkrete Phänomen der Kasusrepräsentation im folgenden Teil eingehend analysiert werden.

Sollte er sich indes bestätigen, so wäre damit der Weg zur Verfolgung eines konsekutiven zweiten Verdachts geebnet: Es ergäbe sich in der benannten Detailfrage ein völlig neuer Horizont zur kontrastiven Beschreibung beider Sprachen, der sie erstens in typologischer Hinsicht näher zusammenrücken dürfte und auf der Basis zunächst hintergründiger Sprachbaugemeinsamkeiten einen neuen – und so hoffen wir – erleichterten Zugang auf bestimmte morphologische Sonderausprägungen der jeweils anzunehmenden Zielsprachen auf performativer Ebene erlauben würde.

Wir haben auf Grund der in den vorangegangenen Sektionen skizzierten Grammatiktheorie die Überzeugung gewonnen, dass diese Herangehensweise auch prinzipiell mehr mit der allgemeinen Bewegungsrichtung der Sprachperzeption und –produktion einhergeht und damit gewissermaßen einer Neubestimmung von „natürlichem“ Zugang bzw. Verarbeitungsprozess Vorschub leistet.

Des Risikos eines solchen Vorgehens sind wir uns dabei durchaus bewusst, greifen wir doch in die kanonische Selbstwahrnehmung von gleich **zwei** Sprachen ein.<sup>148</sup> Andererseits sehen wir uns durch von allen eingestandene und uns selbst beobachtete Misserfolgsbilanzen durchaus in das Recht gesetzt, einmal völlig neue Wege, wenn nicht zu beschreiten, so doch wenigstens anzudenken.

---

<sup>147</sup>Letztlich sogar tertiär, wenn wir, wie oben geschehen, die Ebene der „rein lexikalischen Syntax“ als Primärebene unterstellen.

<sup>148</sup>Und wir wären sogar dreist genug, diese Herangehensweise zur Ausdehnung auf weitere Sprachen bzw. Sprachenpaare anzuraten!

Gerade weil wir uns dem britischen Empirismus *The proof of the pudding is in the eating* weitgehend verpflichtet sehen, schrecken wir deshalb auch nicht vor der Generalrevision eines echten *Mainstream*-Themas zurück. Die Nachvollziehbarkeit übereinzelsprachlicher Beschreibungs- und Zugangsmodelle sollte sich u.E. nicht gerade auf einem Nebenschauplatz erweisen. Die Kasusrepräsentation erscheint uns dabei aus zweierlei Gründen als geeigneter Betrachtungsgegenstand:

(1) Der Kasus mit den Fällen gilt bei allen DaF-Lernern (und -Lehrern!) als **die** Hürde zum korrekten deutschen Sprachgebrauch.

(2) Auf Grund der anerkannten Problematik des Themas gibt es eine Fülle von Beiträgen, an Hand derer eine kritische Analyse vorzugehen hat, wie sie wohl zu keinem anderen davon gänzlich unabhängigen Grammatikthema zum Deutschen besteht. Wenn bei der Durchsicht unmittelbare didaktische Anwendungsrezepte etwas zu kurz kommen sollten, so liegt das hauptsächlich daran, dass dementsprechend viele irreführende Anschauungen zunächst einmal ausgeräumt werden müssen.



**V. Die Nominalflexion im Spanisch-Deutschen Sprachkontrast  
– La Flexión Nominal en el Contraste de las Lenguas Español y  
Alemán**

## V.1 Was ist Kasusflexion? – ¿Qué es Flexión de Caso?

Fällt das Wort „Nominalflexion“ oder einfacher „Deklination“ im DaF-Bereich, so bricht bei den zu ihrem Erwerb Geladenen oder Verpflichteten für gewöhnlich Panik aus. Dies mag bei den einen auf Grund gräßlicher Erinnerungen an den schulischen Latein- und/oder Griechischunterricht sein, bei anderen, weil sie - ganz im Gegenteil - dazu noch nie etwas davon gehört haben und in Grammatik und Sprachunterricht ihrer Muttersprache das beschriebene Phänomen als inexistent gilt. Die düsteren Vorahnungen scheinen sich im Alltag des DaF-Unterrichts unddarüberhinaus durchaus zu bestätigen. An morphologischen Lernerrealisierungen sichtbar, scheint das deutsche Nominalsyntaxma und seine Außenstellen (Prädikativ, etc.) die ergiebigste und auch langlebigste Fehlerquelle zu sein. Ebenfalls ist unbestreitbar, dass selbst langjährige, routinierte, in deutsche Kommunikationskontexte auf allen – auch höchsten – Niveaustufen involvierte DaF-Sprecher mit Vorliebe in diesem Bereich immer wieder böse Fehler abliefern.<sup>149</sup> Auffällig ist dabei schon, dass gerade ein so zentral-elementares Thema, das üblicherweise von Beginn an intensiv und immer wieder fokussiert und wohl auch in inner- und außerschulischer Kommunikation konstant implizit und explizit korrigiert wird, mehrheitlich so nachhaltig zur Statistik rezidenter Fehler beiträgt. Das Problem ist unbestreitbar präsent – Doch worin besteht es eigentlich?

(1) Ist es ein rein morphologisches Problem, d.h. liegt es an einer übergroßen oder schwer durchschaubaren Formenvielfalt? –Nun, *prima facie* ist es wohl wahr, dass die Numerusmorphologie des deutschen Substantivs mit, je nach Zählweise, bis zu 10(!) Flexionsklassen für den Plural um einiges umfangreicher ist als die des Spanischen mit *-s* bzw. *-es*. Aber das ist die Pluralmorphologie des Französischen, Katalanischen und Portugiesischen ebenfalls, ohne dass den

---

<sup>149</sup>Nun sollte man ja nicht päpstlicher als der Papst sein: Wer spricht schon – welche Fremdsprache auch immer – wirklich perfekt und fehlerfrei: Welcher deutsche Spanischsprecher ist etwa gänzlich frei von Subjunktivfehlern oder, auf den Nominalkomplex bezogen: frei von Kongruenzfehlern im nicht adjazenten Adjektivgebrauch? (dazu später mehr: (V.7))

entsprechenden Muttersprachlern aus Macht der Gewohnheit das Erlernen des Deutschen nachweislich leichter fiel. Zweitens reduziert sich im Sprachalltag die angesprochene Vielfalt dadurch beträchtlich, dass Sekundärstrukturen grundsätzlich in morphologischer Hinsicht reihenbildend sind (z. B. alle Substantive auf *-ung* mit Plural auf *-en* für die Suffigierung, alle Komposita mit *-hof* als Determinatum für die lexematische Komposition auf *-höfe*, usw.), was die „Scanning“-Notwendigkeiten beträchtlich reduziert.

(2) Abgesehen davon ist am Substantiv selbst, mit Ausnahme von selbst dem Englischen gegenüber distributional stark eingeschränktem Genitiv-*(e)s* und ebenfalls eingeschränktem Dativ-Plural-*n* und „Nicht-Nominativ-Singular“-*n* bei einer spezifischen Substantivgruppe, relativ wenig an flexivischer Aktivität zu beobachten. Dennoch – und das ist erstaunlich – entwerfen deutsche Großgrammatiken (u.a. DUDEN) und viele letztlich aus diesen alimentierte, auch auslandsgermanistische Lerngrammatiken mit vermeintlich zahllosen Deklinationenklassen ein Bild, als ginge es in der modernen deutschen Sprache zu wie bei den alten Römern.<sup>150</sup> Im Sprachkursbetrieb wird schnell klar, dass die deutsche Deklination hauptsächlich von Artikelwörtern, genauer gesagt: durch deren Endungen, materialisiert wird, von denen es ganze sechs für 16 Fälle<sup>151</sup> gibt, auch nicht gerade eine Fülle, die das Gehirn eines mittelmäßig begabten Menschen an seine physiologischen Grenzen erinnern dürfte, wie man übrigens am Gros der Deutschen selbst beobachten kann.

(3) Also kein rein morphologisches, sondern ein semantisch induziertes Problem? – Für die syntaktischen Hauptverwendungen des Nominalsyntaxmas im Spanischen und Deutschen ist auch das u.E. kein schlagendes Argument: Binnendifferenzierungen zwischen direktem Objekt (DO) indirektem Objekt (IO), Subjekt (S) und Genitivobjekt (GO) werden auch im Spanischen pronominal sowieso und auf Grund deutscher Synkretismen sogar komplexer und expliziter

---

<sup>150</sup>Zu der angedeuteten Deklinationenklassenvielfalt mehr und Ausführlicheres in (V.6)!

<sup>151</sup>24 Fälle, wenn wir die Abwesenheit der Genusdifferenzierung im Plural nicht als echten Synkretismus hinnehmen wollen.

markiert. Auch im strikt nominalen Bereich findet im Spanischen Markierung statt, zwar präpositional, aber mit klarer Flexivbedeutung der Komponenten *a* und *de*. Festzuhalten bleibt also, die Rollenfestlegung durch Pronomina bzw. pränominale Komponenten des Nominalsyntagmas ist dem spanischen Sprachsystem nichts Wesensfremdes. Semantische Probleme also allenfalls in Detailfragen (auch hierzu mehr in (V.5-7)).

(4) Also ein morphosemantisches Problem im engeren Sinne? – Das wäre denkbar, wenn man die offenkundige Polysemie deutscher Flexeme mit der weitgehenden Eindeutigkeit des entsprechenden spanischen Markierungssystems konfrontiert. Allerdings wird im fremdsprachendidaktischen Diskurs doch üblicherweise unterstellt, dass die Bewegungsrichtung von komplex zu weniger komplex im L1-L2-Transfer eine Lernerleichterung impliziert. Hier scheint wenigstens ein klärender Zwischenschritt nötig, was denn als komplex bzw. weniger komplex anzusehen sei. Für den Bereich präpositional eingeleiteter Nominalsyntagmen mag die Eingangsannahme stimmen. Hier stößt sich wohl der Instinkt des Hispanophonen an der offenkundigen Redundanz von „Präposition + Kasusmarkierung“.

Aus dem Vorangegangenen scheint hervorzugehen, dass die Schwierigkeiten mit der deutschen Nominalmorphologie ihren Dreh- und Angelpunkt in der Kasusfrage haben müssen. Obwohl wir an späterer Stelle eingehender darauf zurückkommen werden, vermuten wir, dass das jenseits aller konkreten morphologischen Ausdifferenzierungen in der einen wie in der anderen Sprache daran liegt, dass das Deutsche sich als kasusdifferenzierendes Sprachsystem wahrhaben will und das Spanische nicht. Ob und wie diese Kluft zu schließen ist, wird der Verlauf dieses Abschnitts zeigen, zunächst scheint es jedenfalls unerlässlich, den in der linguistischen und grammatikographischen Tradition - wie in der Sprachgeschichte selbst - schillernden Begriff des Kasus näher zu beleuchten. Was sind Kasus? – Wer hat welche und wer nicht? Haben möglicherweise alle welche, ohne es sich auch immer einzugestehen? Etc. Im

Folgenden versuchen wir, entscheidende Momente dieser Makrodebatte kritisch aufzugreifen, um einen tragfähigen Kasusbegriff für die weitere Untersuchung fruchtbar zu machen:

Sehen wir uns zunächst die Kasusdefinition einer der maßgeblichen DaF-Grammatiken der *Deutschen Grammatik* von HELBIG/BUSCHA (9-1986: 280) an:

1. Die Kasus dienen dazu, die Beziehungen des Substantivs zu anderen Elementen im Satz mit Hilfe morphologischer Mittel zum Ausdruck zu bringen. Diese Aufgabe erfüllen jedoch nicht nur die Kasus, sondern auch andere Mittel (Präpositionen, Intonation, Wortstellung). Im Deutschen spielen die Kasus und die Präpositionen eine dominierende Rolle. Da die gleichen Beziehungen im Deutschen einmal durch Kasusendungen, das andere Mal durch selbständige Wörter (Präpositionen) ausgedrückt werden ist ein syntaktischer und semantischer Unterschied zwischen dem reinen Kasus (ohne Präposition) und dem präpositionalen Kasus kaum festzustellen.

(1) Er schreibt *seinem Vater* einen Brief.

(2) Er schreibt *an seinen Vater* einen Brief.

Bei den reinen Kasus (1) besteht ein unmittelbarer Kontakt zwischen dem in einem bestimmten Kasus stehenden Substantiv und dem übergeordneten Wort (Verb, Adjektiv, Substantiv):

[...]

Bei den präpositionalen Kasus (2) besteht ein durch die Präposition vermittelter, ein mittelbarer Kontakt zwischen dem in einem bestimmten Kasus stehenden Substantiv und dem übergeordneten Wort (Verb, Adjektiv, Substantiv):

Wie von einem Nachschlagewerk für DaF-Lerner nicht anders zu erwarten, zielen HELBIG/BUSCHA direkt auf den morphologischen Aspekt: Kasus werden auf diese Weise materialisiert und drücken damit ihre Beziehung zu anderen Satz-elementen aus. Sie relativieren diese vermeintliche Funktion, in dem sie sie auch anderen Momenten, wie Wortstellung, Intonation, Präpositionen zusprechen, wohl eingedenk der Tatsache, dass die an Synkretismen im Flexionsbereich nicht gerade arme deutsche Sprache eigentlich unmöglich diese Funktion den morphologischen Kasus allein überlassen kann. Etwas verwirrend ist u.E. die von

den Autoren aufgemachte Konkurrenz von reinen und präpositionalen Kasus, da rein phänomenologisch betrachtet Präpositionen im Deutschen auch immer einen (abstrakt) obliquen Kasus nach sich ziehen.<sup>152</sup> Hervorzuheben wäre dann allenfalls, dass letzterer nicht notwendig mit dem konkurrierenden reinen Kasus koinzidieren muss. Gleichzeitig – und das scheint uns schon problematischer – wird dem Leser quasi *en passant* eine Rektionstheorie untergeschoben, die eine, wenn auch hier nicht näher spezifizierte, innersyntaktische Hierarchie mit dem morphologischen Phänomen verknüpft.<sup>153</sup> Viel haben wir über Kasus noch nicht gelernt: Drücken sie nun semantische Beziehungen im Satzgefüge morphologisch aus oder gehorchen sie rein morphologisch motivierten Kombinationsregeln, die dann im Ganzen einen Sinn ergeben?

Der bei HELBIG/BUSCHA noch offenbleibenden Frage nach morphologischem und/oder semantischen Status der Kasus stellt sich GRIESBACH (1986: 12) schon gleich nicht und fragt nur nach der technischen Umsetzung verschiedener, abstrakt unterstellter Satzbauelemente:

[...]

- d) Wie ist das Subjekt gekennzeichnet? (mit oder ohne Kennzeichen)
  - e) Wo steht das Subjekt zum Prädikat? (davor, dahinter, am Satzanfang, am Satzende)
6. Wie sind die Objekte gekennzeichnet? (Kasuszeichen, Präposition, Stellung bei Nomen/Pronomen, als Pronomen enklitisch dem Prädikat angefügt, nicht ausgedrückt)
- a) In welcher Reihenfolge stehen Nomen/Pronomen als Objekte im Satz?

Das alles trägt zwar offensichtlich wenig zur Klärung des Kasusbegriffs bei, ist wohl auch nicht so gedacht, erfindet oder affirmiert aber dankenswerterweise auf

---

<sup>152</sup>Das betrifft genau den vorher angesprochenen Punkt der Redundanzempfindung hispanophoner oder anglophoner Lerner.

<sup>153</sup>Theoretisch muss die Frage erlaubt sein, ob dann ein Verb in einer nicht-flektierenden Sprache wie dem Englischen überhaupt hierarchisch **über** ein DO zu stellen ist.

Grund seiner rein instrumentellen Betrachtung auch keine erst noch zu begründenden statusunsicheren Hierarchietheorien.<sup>154</sup>

An anderer Stelle und unter wissenschaftlicherem Blickwinkel führt uns HELBIG (2000: 10) synoptisch in die kasustheoretischen Hauptpositionen ein:

1. Im Sinne der traditionellen Grammatik wird unter „Kasus“ eine morphologische Kategorie der Nomina zum Ausdruck syntaktischer Beziehungen im Satz verstanden. Das System dieser Kasus ist sprachspezifisch angelegt und dem historischen Wandel unterworfen. [...] Auf jeden Fall werden die Kasus in diesem Sinne durch Morpheme an der Oberfläche ausgedrückt (deshalb heißen sie auch „Oberflächenkasus“).

2. Im Sinne der Kasusgrammatik (besonders in der Nachfolge Fillmores) ist „Kasus“ dagegen ein semantischer Begriff, der die an einem Geschehen beteiligten Größen identifizieren soll (mit Hilfe solcher Einheiten wie Agens, Lokativ, Instrumental u.a.). Es handelt sich dabei um semantische Kasus oder Tiefenkasus, denen bisweilen universelle Gültigkeit zugesprochen wird. [...]

3. Im Rahmen der Revidierten Erweiterten Standardtheorie (REST) der generativen Grammatik erscheinen die Kasus als Reflex von strukturellen Beziehungen in der Syntax. Sie werden weder als morphologische Kategorien noch als semantische Rollen, sondern als syntaktische Beziehungen verstanden und festgelegt durch die Relation des „Regierens“ („government“).

Die von HELBIG charakterisierte traditionelle Position, die sich dem Oberflächenkasus widmet, speist sich natürlich ursprünglich aus einer offenkundigen Simultaneität von Form und Inhalt, ausgehend von älteren indogermanischen Sprachen über das uns weitgehend zugängliche Lateinische bzw. ältere Sprachstufen des Deutschen. Seit dieser Zeit hat sich in allen daraus hervorgegangenen modernen westeuropäischen Sprachen – wenn auch mit unterschiedlicher Progression - ein umfangreicher allgemeiner Morphemschwund ergeben, der nun natürlich die Frage auslöst, was den dann aus den (semantischen)

---

<sup>154</sup>Immer angenommen, unser Eingangsverdacht die Deklination sei nurmehr ein sekundäres/tertiäres redundantes Unterstützungssystem, dann würde sich unter Umständen eine „technische Reduktion“ der Frage wie bei GRIESBACH gegebenenfalls als nützlicher erweisen, als so manche „hochfliegende“ Theorie zum Thema.

Funktionen werde.<sup>155</sup> Was auf den ersten Blick paradox erscheint, dass ausgerechnet ein Linguist aus dem angloamerikanischen Raum zum Wegbereiter moderner Kasustheorien wird, ist in sekundärer Perspektive gar nicht mehr so verwunderlich: Wer seine materiellen Repräsentationen gewisser sprachlicher Gehalte so rückhaltlos über Bord geworfen hat, der muss sich natürlich auch als Erster Gedanken machen, wo denn der ihnen zugrundeliegende Informationsgehalt abgeblieben ist. In dem Sinne verstehen wir jedenfalls den Forschungsstimulus von FILLMORE dem nach allgemeinem Urteil kasusbefreiten englischen Nominalsystem doch die eine oder andere Fallunterscheidung abzulauschen, allerdings, wie wir an Hand der folgenden Zitate (FILLMORE, 1977: 9) leicht wahrnehmen können, ist eine rein semantische Kasusinterpretation mitunter ein etwas abenteuerliches Unterfangen:

2.5 In "The case for case" I described the Agent and the Dative cases as necessarily animate. This, by a curious kind of bad logic, led some people, for example me, to assume that obligatory animacy in a verbal complement implied that the associated nominal had to be in one of these two cases. By that kind of reasoning, the subject of "die" and "melt" (to use examples from Huddleston's 1970 critique) were Dative and Patient (Object) respectively, and the two sentences in 6 would have to be given different case structure analyses:

6.(a) The man died.

(b) The snow melted.

I am now more careful about keeping relational notions and categorial notions distinct.

Und etwas weiter unten im selben Artikel (FILLMORE, 1977: 10):

In a universe with only one sort of object, in short, the case relations of Agent, Instrument, Patient and Experiencer could all be easily imagined. Perhaps it was my misleading statements about animacy that created the impression that case notions were to be understood as categories rather than as type of relations.

---

<sup>155</sup>Entgegen der allgemeinen Tendenz vom Menschen geschaffener Zeichen- und sonstiger Systeme, in ihrer Evolution immer komplexer zu werden, scheint sich für die Morphostruktur der angesprochenen Sprachen das glatte Gegenteil abzuzeichnen. Kein Wunder, dass man beginnt, nach dem Verbleib referentiell-semantischer Kategorien zu graben, wenn sie an der Oberfläche nur noch sporadisch sichtbar werden.



Bemerkenswert ist allerdings die im nächsten Zitat (FILLMORE, 1977: 13) erreichte interpretative Leistung an Hand relativ schwach markierter Nominalkomponenten:

Anderson's argument is that there is frequently a difference between a holistic and a partitive interpretation given to a noun phrase depending on whether or not it has one of the primary grammatical relations (subject or object) at the deep structure level. To illustrate Anderson's point from familiar examples, we can say that the differences between 9 (a) and 9 (b) is that the sentence with „the garden“ in subject position conveys the idea of the whole garden containing bees, whereas in the other no such assumption is necessary; and that the difference between 9 (c) and 9 (d) is that the sentence with „the truck“ in direct object position conveys the idea of the truck being entirely filled with hay, an assumption not necessary with the other sentence.

- 9.(a) Bees were swarming in the garden.
- (b) The garden was swarming with bees.
- (c) I loaded hay onto the truck.
- (d) I loaded the truck with hay.

Immerhin ist mit dem letzten Zitat FILLMOREs ein erster Hinweis darauf gegeben, dass bedeutungsdifferenzierende Reliefgebung im Satz von morphologischen Veränderungen im traditionell flexivischen Sinne so gut wie nicht abhängt. Allerdings kann man sogar noch einen Schritt weiter gehen und wie FINKE (1977: 33) darauf schließen, dass vermeintliche Kasusbedeutungen von Referenten bereits vorsprachlich in ihren Bezugsgegenständen angelegt sind:

Es wäre beispielsweise nicht sinnvoll zu sagen, daß in dem Satz „Karl fährt mit dem Auto nach Bielefeld“ der Ausdruck „Karl“ in Agensbeziehung zum Verbum, der Ausdruck „mit dem Auto“ in Instrumentbeziehung und der Ausdruck „nach Bielefeld“ in Zielbeziehung zum Verb steht, wenn nicht die Person Karl ein Agens, sein Auto ein Instrument und Bielefeld ein mögliches Ziel wäre. [...] Die Grammatik und damit auch die Semantik einer Sprache ist also ein System, daß adäquat gemacht worden ist für die Erreichung unserer kommunikativen Ziele in einer spezifisch strukturierten Welt. Wenn es in ihr keine agents oder experiencers gäbe, wären mit Sicherheit auch unsere Sprachen anders strukturiert, als sie es de facto sind.

Es ist diesem Einwand FINKEs zu danken, dass Sprache und damit ihre Unterabteilungen, als ein vom Menschen gemachter Strukturierungsansatz einer ebenfalls spezifisch strukturierten Welt in Erinnerung gerufen wird. Im weiteren Verlauf seines Beitrags geht er dann sogar so weit, ein tiefenstrukturelles Kasusrepertoire als Basis für eine sprachgrenzenüberschreitende Kommunikationsfähigkeit anzunehmen (FINKE, 1977: 35):

Wir können nun die KG als eine Theorie auffassen, die auf die Frage antwortet: Wie ist es möglich, daß Menschen, die solcher Art verschiedene Sprachen sprechen, dennoch einen grundsätzlich ähnlichen Erfahrungskontext aufbauen, ein ihnen allen gemeinsames Weltverständnis entwickeln können, kurz: im Prinzip fähig sind, miteinander über die Grenzen der verschiedenen Systeme hinweg zu kommunizieren? Die kasusgrammatische Antwort auf diese ihre kantische Grundfrage nach den Bedingungen der Möglichkeit sprachlicher Kommunikation trotz verschiedener grammatischer Systeme lautet: Dies ist möglich, weil allen Sprachen ein tiefliegendes Kategoriensystem gemeinsam ist, nämlich das Kasusrepertoire, welches dafür verantwortlich ist, daß auf der Ebene von Tiefenstrukturen die Grammatikverschiedenheiten der Oberflächenebene verschwinden.

Das klingt von einem heuristischen Standpunkt aus sicher ermutigend, doch muss man andererseits realistisch genug sein, anzuerkennen, dass sich (a) aus abstrakt identischen Tiefenkasus so einfach noch keine Oberflächenstrukturen ableiten und das (b) die Tiefenkasusidentifikation mit bestimmten Bezugsgegenständen von Sprache zu Sprache auch unterschiedlich ausfallen kann.<sup>156</sup>

Gerade das beschriebene ontologisch-situative Kasuskonzept, wie es HELBIG (1990: 71-72) nennt, leistet kaum einen Beitrag zu der Frage der Oberflächenkasus:

2. Die Kasustheorien haben sich seit Fillmore zunächst als Alternative zum Standardmodell der generativen Grammatik entwickelt (auf Grund der Einsicht, daß die von Chomsky angenommene Tiefenstruktur – mit den Satzgliedern als syntaktischen Relationen – für die semantische Interpretation nicht ausreicht). Am Anfang stand deshalb ein ontologisch-situatives Kasuskonzept, das die Kasus

---

<sup>156</sup>Es wäre wohl nachgerade fatal, die scheinbar instrumentale Interpretation von : *Mit einem Schlag war er seine Sorgen los* einfach so ins Spanische zu übertragen.

weitgehend von der realen (außersprachlichen) Situation ableitet, das es ermöglichen sollte, mit Hilfe der semantischen Kasus alle Satzglieder unabhängig von der Syntax zu beschreiben, die semantischen Kasus deutlich von den sie realisierenden Oberflächencasus zu unterscheiden, [...]

U.E. leistet dies aber auch die ebenfalls von HELBIG mit dem schon bekannten Heuwagenbeispiel illustrierte Weiterentwicklung STAROSTAs „syntaktivistisch-signifikativen“ Kasuskonzept nicht (HELBIG: 1990: 72):

Darauf entwickelte sich – z.B. bei Starosta – ein oberflächennäheres Kasuskonzept: Weil Fillmores (ursprüngliche) Kasus zu semantisch oder gar außersprachlich seien und keine Beziehung zur Sprachstruktur erkennen ließen, wurden die Kasus stärker an die Oberfläche, und zwar an die Syntax (an die Satzglieder) und an die signifikative Semantik (an die „Perspektive“) gebunden. Es entstand ein Kasuskonzept, das als syntaktivistisch oder semantisch-signifikativ (kurz: syntaktivistisch-signifikativ) bezeichnet werden kann. Die Unterschiede lassen sich mit Hilfe eines – häufig verwendeten – Beispiels leicht illustrieren:

(1) Er hat Heu auf den Wagen geladen.

(2) Er hat den Wagen mit Heu beladen.

In einem ontologisch-situativen Kasuskonzept hätten beide Sätze die gleiche Kasusstruktur, da sie auf die gleiche externe Situation bezogen sind (etwa: *Heu* als Patiens und *Wagen* als Lokativ). In einem syntaktivistisch-signifikativen Kasuskonzept jedoch wäre ihre Kasusstruktur unterschiedlich, weil sie eine unterschiedliche Syntaktifizierung aufweisen und eine unterschiedliche Perspektive auf die gleiche externe Situation projizieren (etwa: in (1) *Heu* als Patiens und *Wagen* als Lokativ, in (2) *Wagen* als Patiens und *Heu* als Manner oder Instrumental).

Klar wird bereits an dieser Stelle, daß beide Kasuskonzepte nicht nur verschieden, sondern auch miteinander unvereinbar sind [...]

In gewisser Hinsicht sind wir damit nun wieder genauso klug wie vorher, schlimmer noch, es scheint als ob weder eine morphologisch-syntaktisch noch eine semantisch orientierte Kasustheorie uns auch nur einen Schritt weiter gebracht hätte, was denn nun Kasus sind. Da sie offensichtlich zumindest in Partialsystemen (selbst im Englischen) synthetisch-ontologischen Status haben, da wenigstens die aus der indogermanischen Sprachgeschichte erinnerlichen (morphosemantischen) Kasus die Mittelbarkeit ihres inhärenten

Informationswerts virtuell gegen die morphologisch reduzierten modernen Nachfolgersprachen einzufordern scheinen, muss die Suche nach einem tragfähigen Konzept wohl oder übel weitergehen. Noch ein Versuch FINKEs (1977: 29) aus den Kommunikationszwecken auf die Struktur von Sprachen rückzuschließen:

Wir bekommen diesen funktionalen Aspekt in den Blick, wenn wir kasusgrammatisch strukturierte Sprachsysteme daraufhin analysieren, zu welchen kommunikativen Zwecken die sprachlichen Handlungen taugen können, die wir mit der Strukturkomplexität dieser Systeme auszuführen in der Lage sind.

Falls beispielsweise keine kommunikative Notwendigkeit besteht, über gewisse Gegenstände, Sachverhalte oder Ereignisse zu reden, sprachliche Handlungen eines gewissen Typs vollziehen zu können, entfällt damit auch die Notwendigkeit dafür, daß ein Sprachsystem die hierfür notwendigen Strukturen bereitstellt. Kurz gesagt: Wo ein Kommunikationsbedarf nicht besteht, muß er auch nicht gedeckt werden.

Leider erweist sich auch dieser Versuch, die Notwendigkeit vermeintlich funktionaler Sprachstrukturen aus kommunikativen Notwendigkeiten abzuleiten, letzten Endes als tautologisch, wenn man sich die morphostrukturelle Unterschiedlichkeit benachbarter Sprachen vor Augen führt. Oder weiß FINKE etwa anzugeben, welche kommunikativen Notwendigkeiten im anglophonen Raum entfallen sind, die den weitgehenden Verzicht auf Markierungen von Nominalsyntaxmen rechtfertigen? Oder umgekehrt, worüber reden eigentlich die Deutschen im Unterschied dazu, dass ihnen der Verzicht auf das Dativ-Plural-*n* so schwer fällt? Die Tatsache, dass beide Sprachen so funktionieren, wie sie funktionieren, lässt sich bei aller Unterschiedlichkeit in der Form und aller Gleichheit im Kommunikationsbedarf nach FINKE offenbar mit dem gleichen Argument herleiten - Das kann so nicht stimmen!

Trotzdem wird der Versuch einer semantischen Herleitung von Oberflächenkasus bis heute nicht aufgegeben, wie HELBIG (2000: 14) kritisch anmerkt:

Trotz dieser gewichtigen Argumente wird nach Bedeutungen (auch: Grundbedeutungen) der Oberflächenkasus weiterhin hartnäckig gesucht – und zwar bis in die Gegenwart hinein (vgl. Dazu unter 8 und 9). Die theoretischen Gründe dafür sind u.E. von zweierlei Art:

1. Es hält sich der Glaube, dass einer Form auch immer eine Bedeutung entsprechen müsse, dass hinter allen formalen Unterschieden auch immer semantische Unterschiede stehen müssten.

2. Vielfach wird angenommen, dass erst durch die Annahme solcher Grund- oder Gesamtbedeutungen die Existenz der Kasus Kategorien (also z.B. die Annahme von genau vier Kasus im Deutschen) gerechtfertigt werden könne.

Vieles spricht in der Tat dafür, dass die Suche nach semantischen Kasusinterpretationen in eine unausweichliche Sackgasse geraten ist:

1. Im Grunde ist eine semantische Kasusinterpretation ohne Vorliegen eines ontologisch irgendwie identifizierbaren, sprachmateriellen *Pendants* eine etwas inhaltsleere Abstraktion: Einem Hammer, der in Satz und Wirklichkeit als Instrument zum Einsatz kommt, die Kasusinterpretation als *Instrumental* hinterherzuschicken, belässt gewissermaßen die linguistische Abstraktion auf dem Niveau des Alltagswissens (was FINKE im ersten Zitat im Grunde bereits eingeräumt hat).

2. Liegen Oberflächenkasus im Sprachsystem vor, so folgen diese weder in Anzahl noch in Distribution notwendigerweise den Implikationen semantischer Kasustheorien.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass sprachliche Wirklichkeit semantischer Kasusinterpretation keinen Zugang lässt, dafür ist morphologische Indifferenz ebenso ein Beleg wie morphologische Markierungen, die aber offenkundig anderen Gesetzmäßigkeiten gehorchen.

Die Frage nach dem eigentlichen Status der Kasus ist damit aber erst zum Teil beantwortet. Nach Zurückweisung des semantischen Interpretationsansatzes

bliebe eigentlich nur die reumütige Rückkehr zu morphosyntaktisch-funktionalen Erklärungsmodellen. Allerdings ist auch hier Skepsis angebracht:

Zum einen ist die Frage der „Beziehungen“ der Satzglieder u.E. nicht genügend von einer semantischen Interpretation derselben **in** ihrer Formbestimmtheit abgegrenzt, im Grunde sind nämlich Begriffe wie Objekt, Aktant und dergleichen nichts anderes als semantischen Aspekten entlehnte Metaphern. Sollte indes ein rein kombinatorisch-morphologisches Verhältnis gemeint sein, so will uns auch nicht ohne weiteres einleuchten, warum *gratulieren* als Objekt**dem Kind** und *beglückwünschen* entsprechend **das Kind** verlangt und nicht umgekehrt **das Kind** das Verb *beglückwünschen* impliziert. Mit anderen Worten: Die von den meisten Rektionsansätzen stillschweigend unterstellten Satzhierarchiebedingungen verkennen, wie wir bereits im ersten Hauptteil dieser Arbeit angedeutet haben, dass die Diskursorganisation immer vom sprechenden Subjekt ausgeht, das keinerlei Verpflichtung hat, seine Rede von der vermeintlich hierarchisch höchststehenden Satzkomponente her aufzuzäumen. Da wir überdies nicht erkennen können, welche intrinsische Kraft Verben zu transitiven oder intransitiven macht<sup>157</sup>, bzw. warum sie *sui generis* ein, zwei oder drei Nominalargumente um sich versammeln können oder müssen, erscheinen uns die entsprechenden lexikographischen Informationen bzw. Valenzangaben, wenn sie auch den jeweiligen Soll-Zustand korrekten Sprachgebrauchs wiedergeben als Begründungsbasis zirkulär. Das heißt, aus valenztheoretischer Hinsicht sind einschlägige Sprachfakten zwar registrier- aber nicht herleitbar.

Fassen wir zusammen: Semantische wie funktionalistische Kasusableitungen sind in letzter Konsequenz tautologisch. Der unterschiedliche Formenbestand ähnlichen Kommunikationszusammenhängen unterliegender Sprachen<sup>158</sup>,

---

<sup>157</sup>Man vergleiche etwa das deutsche Verb *helfen* mit dem etymologisch verwandten englischen *to help*. Letzteres wird als transitiv und damit diathesefähig empfunden, während die Intransitivität von *helfen* zu Umwegskonstruktionen wie *Es wird ihm geholfen* nötigt – kein Mensch weiß, warum!

<sup>158</sup>Man vergleiche ROHDENBURG (1991: 459) zu HAWKINS:

unterschiedliche „funktionale“ Beziehungen ähnlicher Komponenten in verschiedenen Sprachen sowie synonyme Elemente innerhalb ein- und desselben Sprachsystems machen deutlich, dass Existenz und Nichtexistenz bestimmter Sprachmittel, sowie deren morphologische Ausprägung offensichtlich weder innersprachlichen noch referentiellen Sachgesetzmäßigkeiten folgen. Es scheint also auch für grammatische Phänomene zu gelten, was seit SAUSSURE bekannter, aber gern betriebsblind unterschlagener Standard ist: Sprachliche Zeichen sind **arbiträr**.

Auf die Bestimmung des Kasusbegriffs angewendet heißt das: Wiewohl Kasusmarkierungen in der ein oder anderen Ausprägung im Deutschen wie im Spanischen und Englischen einerseits ontologische Existenz haben, also folglich Bestandteil korrekter Redeorganisation und –praxis sind, folgen sie keiner semantischen noch morphosyntaktischen Notwendigkeit sondern sind, dort wo es sie gibt und wie es sie gibt, reiner Konventionalismus. Mit dieser – zugegebenermaßen erst einmal etwas ernüchternden – Arbeitshypothese werden wir versuchen, in den anschließenden Kapiteln Materialisierungsweisen und Sachzusammenhänge in der Organisation nominaler Redebestandteile in einem neuen Licht zu beurteilen.<sup>159</sup> Als erstes scheint es dazu nötig, sowohl aus morphologischen als auch Satzplanungsgründen, den Begriff der Flexion kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls neu zu definieren. Dazu mehr im Anschlusskapitel.

---

Nach Hawkins (1986) setzt das heutige Englisch im Vergleich zum Deutschen eine geringere Menge grammatischer Formen zur Bezeichnung vergleichbarer Inhalte ein. Seine These enthält darüber hinaus sowohl eine entwicklungsgeschichtliche als auch eine pragmatische Komponente. Einmal wird das angeblich einseitige Übergewicht des Englischen an abstrakten, mehrdeutigen und weniger transparenten Strukturen als Ergebnis ebenso einseitig ausgerichteter Entwicklungstendenzen hingestellt. Zum anderen nimmt Hawkins an, daß die Erschließung der gewünschten Interpretationen im Englischen regelmäßig stärker kontextabhängig als im Deutschen sei.

Die These der stärker kontextabhängigen Interpretation im Englischen ist noch zu überprüfen, wie überhaupt manche Standards in der wechselseitigen Einschätzung.

<sup>159</sup>Die Arbitrarität von Normen setzt natürlich weder ihre Gültigkeit, noch dementsprechend die Notwendigkeit ihrer Aneignung außer Kraft. Allerdings, davon sind wir überzeugt, ändert sich mit dem Fokus wohl auch die Zugangsweise zum Erwerb.

## V.2 Was ist Flexion? Versuch einer Neubestimmung - ¿Qué es Flexión? Propuesta de una Nueva Definición

Was ist Flexion? - Die Frage scheint zunächst überflüssig, weil längst beantwortet:

Gemeint ist damit die Formveränderung in der Rede von bestimmten lexematischen Komponenten. In den uns nahestehenden Sprachen ist dieses Phänomen geläufig: (a) bei Verben – dann üblicherweise als Konjugation bezeichnet- und (b) bei nominal-pronominalen Komponenten – dann *vulgo* Deklination genannt. Letztere ist für die uns interessierenden Sprachkreise historisch seit dem Indogermanischen mit 8 morphologischen Kasus bekannt, auf Grund umfangreicherer Quellenlage etwas näher vertraut über das Lateinische mit standardmäßig 6, residual sogar 7 Fällen (Lokativ). In den modernen Grammatiken der meisten aktuellen indogermanisch-westeuropäischen Sprachen nach allgemeinem Urteil verschwunden – mit Ausnahme der pronominalen Objektkasus, die dann üblicherweise gar nicht mehr die Bezeichnung „Kasus“ erhalten, sondern direkt als pronominale Vertreter der syntaktischen Rolle des Bezugsnomens bezeichnet werden. Und natürlich ist da noch das Deutsche, das in seiner Grammatikographie standhaft seine hauptsächlich durch pränominale Flexive determinierten Nomina in eine Reihe mit *dominus – domini, domina – dominae, oppidum - oppida* usw. stellt. Das wäre es dann auch schon gewesen!

Nicht ganz, wenn wir davon ausgehen, dass im Indogermanischen, Lateinischen und auch in älteren Sprachstufen des Deutschen, respektive Germanischen formveränderte Substantive auf diese Weise ihren Argumentcharakter im Satzgefüge selbstständig repräsentierten, was etwa im Lateinischen dazu führte, dass Syntax praktisch keiner Regel unterworfen war<sup>160</sup>,

---

<sup>160</sup>Man erinnere sich der Übersetzungsaufgaben aus dem Lateinischen im Gymnasialunterricht: Das Aufschlüsseln *prima facie* undurchschaubarer „Satzmonster“ nahm als empfehlenswerten Standardausgangspunkt immer die Suche nach dem Verb im Indikativ und/oder einem koinzidierenden Nomen im Nominativ als Basisstruktur Subjekt-Prädikat, der dann Zug um Zug die übrigen Satzkomponenten zweckmäßig unter- bzw. beigeordnet wurden.



so können wir annehmen das dieser einst umfassend morphologisch verdeutlichte Argumentcharakter auch im Diskurs moderner Sprachen ein für das reibungslose Funktionieren der Kommunikation obligatorisch mitzuteilendes Kriterium ist.

Wenn wir in den obigen Absätzen quasi automatisch davon ausgegangen sind, dass sich die Begutachtung von Flexion im Wesentlichen – quasi ausschließlich – auf die Kategorie Kasus konzentriert, soll das nicht heißen, dass Numerus bzw. Genus grundsätzlich zu vernachlässigen wären, allerdings stellen sie für das zu klärende Phänomen der (Pro)-Nominalgruppenmorphologie ein geringeres Problem dar:

(1) Numerus ist eine Kategorie, die, wenn auch mit unterschiedlicher morphologischer Diversität, grundsätzlich in allen in unser Vergleichsspektrum mehr oder minder einbezogenen Sprachen am Nomen markiert wird<sup>161</sup>. Die angesprochene Pluralmorphologie ist also ein rein lexikographisches Lernfeld.

(2) Genus ist im Grunde ebenfalls eine lexikographisch-konventionelle Kategorie, die nur insofern morphologisch problematisch wird, als sie zur Kasusinterpretation polysemer Morpheme als Hintergrundinformation nötig ist (Beispiel: *der Kater* [Nom.Mask.] vs. *der Katze* [Dat. od. Gen. Fem.]).

(3) Im Grunde scheinen das alle Beiträge zum Thema der Nominalflexion ähnlich zu sehen, weshalb in erster Linie für den Problembereich Kasus eine genügend breite Diskussionsgrundlage gegeben scheint (siehe unten!). In der nachfolgenden Untersuchung werden Genus- und Numerusaspekte infolgedessen nur insoweit behandelt, als sie auf den engeren Bereich der Kasusmorphologie Einfluss nehmen.

---

<sup>161</sup>Eine kleine Komplikation stellt hier im Deutschen allenfalls die **nicht** explizite Markierung durch gelegentliche Ø-Morpheme (vgl. *der Lehrer – die Lehrer* vs. *the teacher – the teachers*) bzw. pronominale Polysemie im Fall von *sie* (Fem. Sing. und Pl.) dar.

Wie wird nun auf den oben beschriebenen Umstand in der Deskription Bezug genommen, dass historisch ältere Sprachstufen der Diskursorganisation im nominalen Bereich offensichtlich sehr umfangreich morphologisch Rechnung getragen haben, dass diese Markierungen in den Nachfolgesprachen weitgehend geschwunden sind, bzw. selbst relativ kontemporär beobachtbar im Schwinden begriffen sind<sup>162</sup>, obwohl unterstellt werden darf, dass an der mit ihnen einhergehenden Information ein waches Interesse fortbesteht? Sehen wir uns in diesem Zusammenhang zunächst die Bestimmung von EISMANN/THURMAIR (1994: 151-152) an:

Der Kasus einer Nominalgruppe hängt von deren Funktion im Satz (Subjekt, Objekt, Attribut) ab. Da die Position von Nominalgruppen im deutschen Satz vergleichsweise frei ist, kommt der Kasus kennzeichnung durch die Deklination eine wichtige Funktion zu: Sie erlaubt häufig eine Identifizierung der jeweiligen Funktion einer Nominalgruppe. Die Kennzeichnung des Kasus wird allerdings nur in wenigen Fällen am Nomen selbst deutlich: [...]

[...] Einer genaueren Beschreibung bedürfen demnach noch diejenigen Flexive, die als Genus- und Kasus-Signale wirken. Diese finden sich (im wesentlichen) an Artikel, Adjektiv und Pronomen.

Es ist sicher deutlich geworden, daß die Kasus-Kennzeichnung syntagmatisch weit wichtiger ist als die Genus-Kennzeichnung. Auch deshalb wollen wir im folgenden nur von „Kasus-Signalen“ (KS) sprechen. [...] Das Konzept des KS setzt eine Gesamtbetrachtung der Flexion in der Nominalgruppe voraus, die nicht nur, wie dies lange der Fall war, isoliert die Flexion der einzelnen Wortarten betrachtet. Als erster hat unseres Wissens Admoni mit seinem Prinzip der Monoflexion darauf aufmerksam gemacht.

Im Prinzip liegt hier eine relativ konservative Statusbestimmung der Kasusmarkierung vor: Auf Grund der relativen Freiheit in der Positionierung der Nominalgruppen käme ihnen eine wichtige, weil exklusiv von ihnen getragene Identifikationsfunktion syntaktischer Rollen zu. Der solcherart behauptete Sachzusammenhang von morphologischer Explizitheit in reziproker Abhängigkeit von syntaktischer Striktheit lässt sich dabei durchaus gegensätzlich interpretieren:

---

<sup>162</sup>Stichwort: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod* (B. SICK)! Dazu mehr in (V. 5/6)

(1) Der morphologische Kasus ist ein Mittel der „syntaktischen Freiheit“.

(2) Die syntaktische Freiheit zwingt zu morphologischer Explizitheit.

Die in den diametral entgegenlaufenden Interpretationen angelegte „Henne-Ei“-Problematik trägt u.E. in der kontrastiven Wahrnehmung in dieser Frage synchron unterschiedlich ausgebauter Sprachsysteme üblicherweise eher zur Vorurteilsbildung als zur sachlichen Klärung bei, tauchen doch je nachdem, ob man sich für Version (1) oder (2) des behaupteten Zusammenhangs entscheidet, dieselben sprachlichen Mittel einerseits als Ausdruck von Reichtum und andererseits als Ausdruck eines Mangels auf – alles in allem ein sehr von Willkürlichkeit geprägter Zirkel.

Der beschriebene Zirkel verwundert insofern nicht, als ja stillschweigend doch wieder eine, wenn auch eingeschränkte, Verknüpfung von Semantik und Morphologie der Kasus, wie sie im vorangegangenen Kapitel ausgiebig diskutiert wurde, durch die Hintertür eingeführt wird.<sup>163</sup>

Vor einer semantischen Interpretation der deutschen Kasus warnt FLÄMIG (1991: 472) zwar, allerdings auf u. E. etwas knappe und damit möglicherweise widersprüchliche Weise:

**Die Funktionen der Kasus sind syntaktischer Art** [...]. Ob damit allgemeine abstrakte Inhaltsfunktionen („verallgemeinerte Bedeutungsgehalte“) verbunden sein können, wird unterschiedlich beurteilt. Zahlreiche Forscher verhalten sich gegenüber einer semantischen Interpretation der Kasus skeptisch. **Die Kasus im heutigen Deutsch gelten als asemantisch**, man rechnet ihnen keinen oder höchstens einen sehr geringen semantischen Eigenwert zu.

---

<sup>163</sup> Richtig finden wir indes die Einsicht, dass auf die Morphologie bezogen darauf hingewiesen wird, dass die Realisierung der Kasus im Deutschen in erster Linie eine Nominalgruppenangelegenheit und nicht eine des Nomens selbst ist. Ausführliches zu diesem u. E. entscheidenden Gedanken wird ab dem nächsten Kapitel zur Darstellung kommen.

Der von uns benannte Widerspruch liegt darin, dass vermeintliche syntaktische Funktionen selbst in ihrer allgemeinsten Formulierung: Subjekt, direktes Objekt, indirektes Objekt, etc. nicht umstandslos als asemantische, rein technische Größen zu betrachten sind<sup>164</sup>. Mit anderen Worten: „Funktion“ ist immer auch eine inhaltliche Kategorie.

Zu Recht weist HELBIG (2000: 10) zunächst daraufhin, dass die immer unterstellten syntaktischen Funktionen nicht mechanistisch und auch nicht exklusiv von den morphologischen Kasus ausgeübt werden:

2 In der ersten Bedeutung (als Oberflächenkasus) werden die Kasus als morphologische Kategorie der deklinierbaren Wörter verstanden, die die Beziehung dieser Wörter zu anderen Wörtern im Satz ausdrückt und ihre syntaktische Funktion kennzeichnet. Solche Definitionen – sooft sie auch wiederholt werden – bedürfen mehrerer Einschränkungen (vgl. Helbig 1973: 52ff.; 1998: 1ff.): Zunächst übt der Kasus diese Funktion nicht allein aus, dafür gibt es auch andere sprachliche Ausdrucksmittel wie Präpositionen, Satzgliedstellung und Intonation (die in verschiedenen Sprachen unterschiedlich stark ausgeprägt sind).

Mit dem Hinweis auf den einschlägigen Zustand in anderen Sprachen bzw. die Hinzunahme auch in ein und derselben Sprache (dem Deutschen) existierende „Konkurrenz- bzw. Komplementärverfahren“ führt uns Helbig praktisch indirekt wieder zu der Eingangsfrage zurück, ob und wie denn in Zeiten offensichtlich sprachenübergreifenden Formenrückbaus die entsprechend gegenüber früheren Sprachzuständen entstehenden Lücken im Informationstransfer geschlossen werden.<sup>165</sup>

---

<sup>164</sup>Als Anschauungsbeispiel, das an dieser Stelle aber nicht vertieft werden soll, seien die teilweise unsäglichen Produkte maschineller Übersetzungen empfohlen, denen ein im entsprechenden Programm verankertes technisch-operatives „Wissen“ aber natürlich kein irgendwie gearteter „semantischer Instinkt“ zugrundeliegt.

<sup>165</sup>Nicht ganz unerheblich wird dazu die Klärung der Frage sein, was denn eine solche Lücke ausmacht, Formenschwund, Polysemien und Synkretismen sind schließlich nicht erst der Gegenwart geläufige Phänomene. Dieser Frage wird ebenfalls in den folgenden Kapiteln Aufmerksamkeit zu schenken sein, aus heuristischen Gründen wollen wir sie an dieser Stelle jedoch ausklammern und davon ausgehen, dass in jedem Fall eine solche entsteht, wo eine finite Form verschwunden ist!

B wir synoptisch den Ist-Zustand mehrerer uns kulturell, geographisch und gegebenenfalls etymologisch-historischnahestehender Sprachen, so liegt die Antwort auf der Hand: In praktisch allen hat sich ein Primat der Syntax gegenüber der Morphologie durchgesetzt. Mit anderen Worten: Durch eine weitgehend feste Anordnung der Satzglieder, wenigstens in textsemantisch unmarkierter Grundstruktur, herrscht eine weitgehend festgeschriebene Anordnung der Satzglieder, mithin ist die Syntax der prioritäre Diskurskoordinator. Dies lässt sich an Hand der einschlägigen Regelwerke einzelner Sprachen leicht überprüfen:

- (1) Der stabile SPO-Block im Englischen und Französischen.
- (2) Die unverrückbare Zweitstellung der finiten Verbkomponente im deutschen Hauptsatz, ebenso festgeschriebene Endstellung im Nebensatz.
- (3) Im Deutschen: Subjektposition I oder III (HS) bzw. I (NS).
- (4) Relative Festschreibung der Objktanordnung auch im Spanischen (Pronominal IO-DO, nominales IO nachgestellt).

Usw.

Mit einem Wort: Die historisch von der Deklination wahrgenommene Festlegung von Nominalargumenten wird als Funktion über alle Landesgrenzen hinweg - mit Nuancierungen - aber grundeinheitlich **syntaktisch** prädeterminiert.<sup>166</sup>Nach dem Motto: gleiche Funktion → gleicher Name - entsprechen dann Satzbauvorschriften einer Art **horizontalem**

---

<sup>166</sup>Wie schon im Text angegeben, sprechen wir im Wesentlichen von der **unmarkierten** Grundanordnung. Ob die Zulässigkeit **markierter** Satzbauveränderungen tatsächlich monokausal aus dem Wirken expliziter morphologischer Oberflächenkasus erklärt werden kann, wird noch zu klären sein, sollte hier aber bereits angezweifelt werden.

Flexionsparadigma. Anders ausgedrückt: Wir könnten von einer **syntaktischen Flexion** sprechen, der gegenüber sich jede weitere morphologische Ausdifferenzierung, sofern vorhanden, wie ein redundantes, allenfalls noch sekundär funktionales Signal verhalten würde.<sup>167</sup>

Wenn wir uns an dieser Stelle an das in (IV.4) angeführte *top-down*-Prinzip erinnern, so wäre in der Satzlinearität das generisch-orationelle Schema zu Verständnis und (Re-)Produktion – auch auf Metaebene- der Nominalargumente angelegt.<sup>168</sup>

Zu einem derart radikalen Übergang aus seinen Eingangsüberlegungen ist HELBIG (2000: 11) indessen offenbar nicht bereit, wenn er in der Statusfrage weiter zwischen morphologischer und syntaktischer Kategorisierung oszilliert:

Die Kasus können nicht auf ihre morphologische Kasusmarkierung reduziert werden; denn die Kasusmorpheme divergieren einerseits in Abhängigkeit von der Wortart [...], andererseits aber auch innerhalb einer Wortart [...] Dieser Umstand deutet darauf hin, dass es sich bei den Kasus eher um eine syntaktische als um eine im engeren (und materiellen) Sinne morphologische Kategorisierung handeln muss. Kasus sind deshalb nicht einfach Wortformen sondern reguläre „Wortformenserien“ von deklinierbaren Wörtern, weil eine einzige Kasusform mehreren Kasus zugeordnet sein und ein Kasus in verschiedenen Substantivklassen durch verschiedene äußere Formen ausgedrückt werden kann.

Leider löst der Verweis auf polyseme Formen bzw. Formenvielfalt nicht das Dilemma morphologisch vs. syntaktisch (funktional?) zugunsten letzterer Kategorie auf, weil die beschriebenen morphologischen Phänomene ja streng genommen die funktional-syntaktische Seite eher noch mehr affizieren, weshalb

---

<sup>167</sup>In der Tat: Sehen wir im Deutschen einmal von Nomina im Sing. Mask. ab, so werden Standarddistinktionen wie S ↔ DO eigentlich nur noch vage durch extreme Betonung im mündlichen Diskurs bzw. über Numerusbezug zum finiten Verb okkasionell realisiert, wenn wir nicht in erster Linie der Satzordnung vertrauen. Da wird das Deutsche im Prinzip sogar vom Englischen in Sachen Explizitheit übertroffen, das den Numerusunterschied beim Verb ebenfalls markiert und zudem keine Polysemie zwischen Sing.Fem. und Pl. im pronominalen Bereich kennt!

<sup>168</sup>Mit der Bezeichnung generisch-orationelles Schema wollen wir uns von der aus (I.) bereits geläufigen lexikosemantischen Grundorganisationsebene bewusst abgrenzen, weil ab dieser Ebene über den bloßen Aufruf der referentiellen Komponenten hinausgehend eine strukturierte Sinnverknüpfung stattfindet. Das soll aber keinesfalls heißen, dass die lexikosemantische Ebene tatsächlich im Kommunikationsalltag immer übersprungen würde.

dann die damit immer noch unbeantwortete Statusfrage zwangsläufig in die nächste Runde gehen muss (2000: 11):

Damit verbunden ist die noch grundsätzlichere Frage nach dem Status der Kasus, vor allem danach, ob die Kasus überhaupt nach der Form oder nach der Bedeutung bzw. Funktion zu bestimmen seien. Diese Alternative ist häufig kontrovers, aber auch ziemlich vordergründig diskutiert worden. [...] Brugmann (1902: 373) hatte z.B. argumentiert, dass die Unterscheidung der Kasus „herkömmlicherweise nach der Bedeutung, nicht nach der Form erfolgt“. Wäre dies so und verstünde man unter „Bedeutung“ schlicht das, was mit den Kasus bezeichnet wird, ergäbe sich ein recht chaotisches Bild drücken doch die meisten Kasus sehr Unterschiedliches aus. [...] So gesehen, könnte man womöglich zu der Schlussfolgerung kommen, die Kasus wären weder von der Form noch von der Bedeutung her eindeutig abgrenzbar. Demgegenüber – das ist das andere Extrem – gehen viele Autoren von einem „asemantischen“ Charakter der Kasus im heutigen Deutsch aus, sehen sie als „funktionslos“ oder als bloßen „formal-grammatischen Automatismus“ (Lindgren 1974) an.

Auffällig ist, dass HELBIG (2000: 11) in der Auseinandersetzung mit BRUGMANN nicht darum herumkommt, den Bedeutungsbegriff gleich in Richtung auf kasusgrammatische Theorien im Sinne FILLMOREs auszudehnen, um diesen – dann mit Recht – zurückweisen zu können<sup>169</sup>. Offenkundig scheint ihm ja das andere Extrem des asemantischen, funktionslosen, formal-grammatischen Automatismus, wie LINDGREN vorgeschlagen hat, ebenfalls nicht zu behagen:

Was zunächst die syntaktische Funktion betrifft, so dürfte kaum zu bestreiten sein, a) dass die Oberflächenkasus syntaktische Funktionen haben (entsprechend ihrer Definition), d.h. dass sie zum Ausdruck der Satzglieder dienen, b) dass ihre primären Funktionen syntaktischer Art sind (vgl. Auch Heidolph u.a. 1981: 579f.), c) dass jedoch den einzelnen Kasus jeweils unterschiedliche syntaktische Funktionen zukommen (der Nom. Z.B. zum Ausdruck des Subjekts und des Prädikativs, der Akk. Zum Ausdruck des Objekts und des Adverbials dient), dass sie also – im syntaktischen Sinne – polyfunktional sind.

---

<sup>169</sup>Man vergleiche hierzu die ausgiebigere Behandlung von FILLMORE et al. im vorangegangenen Kapitel und ebenfalls das weiter oben Angeführte zur Semantik syntaktischer Kategorien.

Der Fortbestand des Dilemmas ist jedoch insofern garantiert, als - u.E. unzulässigerweise - mit „syntaktischer Funktion“ eine dritte Kategorisierung zwischen semantischem und formellem Kasusbegriff eröffnet wird, die diesen gegenüber jedoch nicht klar genug abgrenzbar ist, was ihren ontologischen Status zweifelhaft macht. (Allein die Redeweise „Nom. als Ausdruck von ...“ verweist ja schon auf den **semantischen** Charakter **syntaktischer** Funktionen!) Auch durch die Hinzunahme weiterer Widersprüche zur Funktionalität des Kasus, nämlich (a) dem seiner Polyfunktionalität, (b) Rektionsunterschiede in verschiedenen Sprachen bzw. (c) im diachronischen Verlauf Kasuswechsel jeweils bei gleichbleibender Bedeutung, wird die Bestimmung nicht klarer:

Da die Wahl des Kasus nicht allein von dessen Eigenbedeutung, sondern in mindestens gleichem Maße von der Rektion abhängig ist, werde man sich damit begnügen müssen, „mehrere verschiedene Funktionen nebeneinanderzustellen, denen der nämliche Kasus dienen muß“. Mit Recht verweist Paul auf Unterschiede zwischen Sprachen (z.B. lat. *sequi* + Akk., dt. *Folgen* + Dat.) und auch innerhalb des Dt. (z.B. früher *vergessen* + Gen., heute *vergessen* + Akk.), bei denen das „tatsächliche Verhältnis“ gleich bleibe und ein ausgesprochenes „Kasusbewußtsein“ für die inhaltlichen Unterschiede nicht bestehe. [...]

Ganz stichhaltig sind die von HELBIG angeführten Einwendungen PAULS nicht, weil (a) der Umstand, dass verschiedene Sprachen in bestimmten Handlungszusammenhängen bestimmte Objekte als direkte oder (semantisch bedingt?) indirekte begreifen bzw. scheinbar oder tatsächlich als solche realisieren, wäre allein noch kein Grund semantische Ursachen für die jeweilige Kasuszuteilung auszuschließen oder gar inhaltliche Vergleiche zu einem abschließenden Urteil zu bringen.<sup>170</sup>

Des weiteren ist in der Diachronie der Einzelsprache ohne den Nachweis über den Grund der Veränderung der bloße Umstand ihres Stattfindens schwer beurteilbar. Ob in dem benannten Beispiel des Verbs *vergessen* die Opposition

---

<sup>170</sup>Das später noch näher zu beleuchtende Phänomen des „Personenakkusativ“ im Spanischen, würde je nach Fokussierung (Dativnähe oder Akkusativvariante?) intern wie in kontrastiver Analyse zu völlig unterschiedlichen Schlüssen aus ein und demselben Phänomen führen



zwischen personalem (Gen.) und sachlichem (Akk.) Objekt einem semantischen Gedanken in Richtung auf eine grundsätzlich transitive Wirkung des Verbs oder einem technisch- morphologischen Konzept des allgemeinen Formenrückbaus im Bereich verbbezogener Objektkasus folgt, würde wiederum zu sehr unterschiedlichen Beurteilungen ein- und desselben Phänomens führen. An den im Folgenden von HELBIG (2000: 13) angegebenen Überlegungen FOURQUETS und KAZNELSONs offenbart sich die ganze Ratlosigkeit der auf dieser Ebene geführten Debatte:

[...] Fourquet (1970: 95ff.) hat dann von einer „relativen Inhaltslosigkeit der Kasus im modernen Deutsch“ gesprochen – das gilt auch mit Blick auf solche Fälle wie *ich bitte dich – ich frage dich – ich befehle dir*, wo es sich offensichtlich um Rektion und nicht um solche Bedeutungsunterschiede handelt, wie sie oft zur Unterscheidung von Akk. und Dat. suggeriert werden (bei *befehlen* wird das Objekt „direkter“ betroffen als bei *fragen* oder *bitten*, die geläufigen inhaltlichen Erklärungen sehen aber genau umgekehrt im Akk. das direkter und stärker betroffene Objekt. [...] Ganz dezidiert hat schließlich Kaznelson (1974: 53ff.) die Schlussfolgerung gezogen, dass die Suche nach einheitlichen, invarianten „Gesamtbedeutungen“ gescheitert sei, dass vielmehr die einzelnen Varianten der Kasus funktionale und vom System her bedingte Einheiten für sich selbst seien, weil jeder Kasus in der Regel (semantisch) polyfunktional ist.

Obwohl FOURQUET eigentlich ein sehr schlüssiges Argument dagegen angibt, dass die Kasus irgendwelchen abstrakt-referentiellen Kriterien unterworfen seien, und KAZNELSON strenggenommen von einer Selbstreferentialität der Kasus spricht<sup>171</sup>, die auch keiner Illusion einer semantischen Kasusinterpretation förderlich sind, gelangt HELBIG (2000: 19-20) gegen Ende seines Artikels mit aller Vorsicht dann doch wieder zu einer semantischen Herleitung der Kasus:

1. Auch wenn beim Auftreten eines Kasus im Satz (Typ: *Ich helfe dir/Ich unterstütze dich*) die Annahme von Grundbedeutungen nicht zu überzeugen vermag, sind beim Auftreten mehrerer Kasus in einem Satz (Typ: *Ich gebe dem Freund das Buch* [sic]) Differenzierungen spürbar, die eine semantische Interpretation nahe legen.

---

<sup>171</sup>Das Reizvolle dieses Gedankens scheint wohl darin zu liegen, dass man damit eine Funktionalität der Kasus fortbehaupten kann, obwohl man im selben Atemzug ihre Inhaltsleere erklärt hat.

2. Es ist gewiss auch nicht zufällig, dass Verben der gleichen Gruppe (z.B. des Gebens oder des Sagens) zumeist die gleichen oder ähnliche syntaktische Umgebungen (dieselben Oberflächenkasus) haben, weil die syntaktische Valenz in bestimmter Weise von der semantischen Valenz prädeterniniert ist.

3. Können in einem Satz in derselben Position beim gleichen Verb zwei verschiedene Kasus auftreten, stehen sie in Opposition zueinander (vgl. *Er nutzt seinem Institut / seine Gelegenheit*) und lassen die Frage nach ihrer (auch bedeutungsmäßigen) Distinktion aufkommen (vgl. Auch Willems / van Pottelberge 1998: 61ff.).

4. Schließlich mag es sein, dass die Kasus beim alleinigen und isolierten Auftreten (z.B. *ihm*) eine (wenn auch recht vage) Assoziation semantischer Art hervorrufen (vgl. Auch Admoni 1966: 108f.).

Im Grunde hat damit die gesamte, relativ ausführlich dargestellte Debatte HELBIGs ins begriffliche Nichts geführt, u. E. deshalb, weil sie mit ihrem standfest aufrechterhaltenen Funktionalitätsgedanken zwischen – reichlich matter – Selbstreferenz und außersprachliche Referenzen **keine** Bezugsgröße anzugeben vermag, der gegenüber sich die Oberflächenkasus in ihrem Sosein funktional verhalten. Obwohl er sich in diesem Artikel letztendlich einer semantischen Kasusinterpretation zuneigt, hat HELBIG doch eigentlich sonst eher die Unvereinbarkeit von Oberflächenkasus und semantischen Kasus postuliert. Was die Seite der Asemantik, des inhaltsleeren Formalismus, der Selbstreferentialität - oder wie immer man es nennen mag – angeht, so steht diese für das Deutsche sowieso, aber wenigstens für Teilsysteme im Nominalbereich auch in zu vergleichenden Sprachen vor dem Problem, die ontologische Existenz einer Markierungstechnik und ihrer offenkundigen Regelmäßigkeit annehmen zu müssen, ohne einen Grund oder Bezug dafür angeben zu können. Im Grunde sagt unsere Arbeitshypothese aus dem vorangegangenen Kapitel ja nichts anderes: „inhaltsloser Konventionalismus“. Denken wir indes das am Anfang dieses Kapitels abgeleitete Primat der Syntax als Diskurskoordinator, so erscheint der angesprochene Konventionalismus, wenn schon inhaltsleer, dann doch wenigstens nicht bezugsfrei, nämlich als sekundäre, redundante Unterstützung der auf syntaktischer Ebene angelegten „Flexion“. Morphologische Sonderausprägungen – so sie bestehen – wären auf dieser Satzmatrix mosaiksteinartig einzusetzen.

Unliebsame Synkretismen, Polysemien, Konkurrenzen, defizitäre Paradigmen wären in diesem Bezugsrahmen kein theoretisches Problem, (a) da der Anspruch an Binnendifferenzierung redundanter Zeichen naturgemäß geringer ist und (b) weil Funktionalitätstheorien auch nicht mit jeder Schwundform im Grunde neu geschrieben werden müssen. Ein wichtiges praktisches Erwerbs- und Kommunikationsproblem scheint uns ebenfalls einer Lösung näher zu kommen, da wir glauben, dass Satzgliedanalyse und – synthese horizontal ihre primäre Bewegungsrichtung haben, wohingegen morphologische Wahrnehmungen eher paradigmatisch bzw. vertikal verlaufen (Also z.B. erst: „Jetzt kommt das IO“ und dann: „Dem entspricht Dativ, also *dem...* – *der...* – *den...*“).<sup>172</sup>

Nun ist es ja im Sprachvergleich so, dass – und seien es rudimentäre – morphologische Kasusmarkierungen – nicht nur im pronominalen Bereich bei allen, auch am Rande in die Untersuchung mit einbezogenen Sprachen in Abhängigkeit des Nominalarguments vorliegen. Allerdings sind diese dann mit geringfügigen Ausnahmen (z.B. sächsischer Genitiv im Englischen und Deutschen, Dativ Plural *-n* im Deutschen) allesamt im **pränominalen** Bereich anzutreffen. Präpositionen vor allem im Englischen und den Romanischen Sprachen (mit Nuancen natürlich) stehen okkasionell „wandernden“ Flexiven im Deutschen gegenüber, gelegentlich auch präpositionellen Ausdrücken (dann im Deutschen zusätzlich kasusmarkiert). Für eine verständnisvoll kontrastive Analyse, wäre darum auf jeden Fall zu beherzigen, was HELBIG (2000: 11) auch schon an anderer Stelle und nur für das Deutsche zu bedenken gegeben hat:<sup>173</sup>

---

<sup>172</sup>Den Verteidigern des funktionalen morphologischen Primats wegen freier Satzstellung (oder umgekehrt!) sei entgegengehalten, dass es ja gerade die Ungewöhnlichkeit eines bestimmten Kasus (z.B. Dativ auf Position I) ist, die die Aufmerksamkeit erregt und **dadurch** die satzsemantische Markiertheit (Rhematisierung, etc.) bewirkt. Auch für diesen Effekt ist also die Standardsatzstellung als primär zu unterstellen!

<sup>173</sup>Was dies für die Kontrastierung auf der Ebene sichtbar gemachter Kasusdifferenzierung und damit für die Einschätzung eines ontologisch gegebenen Kasussystems aber damit auch für eine entsprechende Neu- bzw. Andersbestimmung des Deklinationsbegriffs bedeutet, wird im nächsten Kapitel eingehender thematisiert.

In vielen Fällen werden die „reinen“ Kasus von den Präpositionalkasus getrennt (und letztere ausgeschlossen), obwohl beide ähnliche syntaktische und semantische Funktionen erfüllen.

Was dies für die Kontrastierung auf der Ebene sichtbar gemachter Kasusdifferenzierung und damit für die Einschätzung eines ontologisch gegebenen Kasussystems aber damit auch für eine entsprechende Neu- bzw. Andersbestimmung des Deklinationsbegriffs bedeutet, wird im Folgenden skizziert und im nächsten Kapitel noch zu vertiefen sein. Dazu scheint es zunächst vonnöten eine wenigstens minimale Vorabklärung dessen, was denn im Deutschen Nominalflexive sind, zu treffen. Wie nicht anders erwartet, sind auch hier Standpunkte von gewisser Widersprüchlichkeit vorzufinden, was bemerkenswerter Weise selbst in prinzipiell sehr sorgfältig durchgeführten Studien zu Tage tritt. Sehen wir uns zunächst GALLMANN an (1996: 311):

Die flexivischen Besonderheiten in der deutschen DP haben sich auf einige wenige Parameter zurückführen lassen:

1. Kasus kann rein abstrakt vorliegen; die entsprechenden Wortformen sind dann kasusindifferent. Oder Kasus wird morphologisch realisiert; die Wortformen sind dann kasuspezifisch. Im heutigen Deutsch sind Nomen grundsätzlich kasusindifferent, außer wenn eine Kongruenzerscheinung Kasuspezifität erzwingt.
2. Wichtigster Träger von morphologischem Kasus sind im Deutschen Portmanteau-Morpheme adjektivisch flektierter Wortformen.
3. Bei Spezifikator-Kopf-Kongruenz (Spec-Head-Agreement) zwischen zwei Konstituenten mit unterschiedlich spezifischen Merkmalen werden die unspezifischeren Merkmale von den jeweils spezifischeren überschrieben. Das Merkmalbündel eines Portmanteau-Morphems unterliegt dieser Regularität als Ganzes. Die ist der Grund, warum im Deutschen kasuspezifische Adjektive Kasuspezifität beim Nomen induzieren (= Suffixregel). [...]

Zu (1) will uns nicht recht einleuchten, was eigentlich eine Kasuspezifität erzwingende Kongruenzerscheinung sein soll. Uns ist wohl bekannt, dass substantivierte Adjektive im Falle absenter oder defizitärer pränominaler Markierung selber Kasusendungen annehmen, das kann jedoch u.E. nicht gemeint sein, denn womit, außer dem abstrakten Kasusbegriff, der dem Nomen in seiner Satzfunktion entspricht, würden sie dann „kongruieren“. Dass z.B. der sächsische Genitiv in appositiver Hintanstellung eines vorausgehenden Determinativs bedarf,

wohl ebenfalls nicht; hier handelt es sich um ein positionelles und nicht ein flexivisches Problem im eigentlichen Sinne (Vgl.: *VatersAuto* vs. *das Auto des Vaters*).

In (2) verwundert uns eigentlich nur die Feststellung „adjektivisch flektierter Wortformen“ für die Träger der Kasusmorpheme, sind es doch umgekehrt die Adjektive, die nur im Ausnahmefall von den Artikelwörtern gebräuchliche Kasusmorpheme tragen (Ausführliches hierzu vor allem in [V.7]).

Entsprechend unentschieden in Sachen nominaler Kasusindifferenz wirkt denn auch GALLMANNs (1996: 308) Beurteilung des Deutschen im Sprachvergleich:

Kasusindifferenz ist dabei wohl der unmarkierte Parameter: Gewöhnlich wählt eine Sprache einigermaßen durchgängig den einen oder anderen Parameter: Latein, Griechisch, Türkisch usw. sind Sprachen mit kasusspezifischen Kernen; Französisch, Englisch, Dänisch usw. sind Sprachen mit kasusindifferenten Kernen. Das Nebeneinander im Deutschen ist dann auch wenig stabil. Der Trend zur Kasusindifferenz ist dabei relativ jung, der Rückzug der Kasusspezifität auf DPs mit adjektivisch flektierten Wortformen noch nicht abgeschlossen, wie die Situation im Dativ Plural gezeigt hat, [...]

Im Anschluss an vorher Gesagtes könnte man böswillig über GALLMANNs Ansatz urteilen: „Viel theoretischer Aufwand zur Klärung von Residual- bzw. Schwundphänomenen. Dass es auch einfacher und, wie wir meinen, näher an der sprachpraktischen Wirklichkeit, geht, entnehmen wir vor allem HÄUSSERMANNs (1991: 202) Zusammenfassung FOURQUETs:<sup>174</sup>

Denn ‚*streng genommen gibt es keine Deklination des Artikels, des bestimmten oder attributiven Adjektivs oder des Substantivs, sondern nur eine Mitwirkung dieser Elemente an der Deklination der [Nomen-]Gruppe... Die richtige Praxis ist von einer ungenauen Theorie verstellt. Die Kasusanzeiger, die die Gruppe betreffen, sind beweglich geworden... Wenn man in der Terminologie der Gruppe spricht, wird die Beschreibung einfacher. Es ist dann nicht mehr nötig, drei Deklinationen des Adjektivs zu lehren, sondern eine einzige*‘ (Fourquet 1970, 155). Gerade das, was

---

<sup>174</sup>Die Tatsache, dass wir hier erstmalig einen Hinweis auf die von uns angestrebte Neubestimmung der Adjektivflexion entdeckt haben, wird uns im Kapitel (V.7) noch eingehender beschäftigen.

besonders schwierig erscheint, nämlich das Zusammensehen der zwei oder drei Bilder, liefert gratis den Durchblick auf die Gesetzmäßigkeit, die da herrscht.

Dem entgegen vertritt WEGENER eher einen an GALLMANN angelehnten Standpunkt des un abgeschlossenen Übergangs des Deutschen zwischen synthetischer und analytischer Kasusmarkierung, wobei sie indes an keiner Stelle in ihrer gesamten Arbeit einen (kontrastiven) Gedanken darauf verwendet, dass sich in diesem Übergangsstadium - vor allem auf Grund der bestehenden Normen im pronominalen Bereich - eigentlich alle von uns gelegentlich zum Vergleich herangezogenen Sprachen, selbst das Englische, befinden (WEGENER, 1995: 162):

[...] Die Frage nämlich, ob der Verlust der Kasusflexive zur Herausbildung und obligatorischen Setzung der Determinantien geführt hat, die somit die fehlenden Kasusmarker am Nomen ersetzen, oder ob umgekehrt die in der Sprachentwicklung des Deutschen allmählich zu den Nomina hinzutretenden Determinantien die Flexionssuffixe an den Nomina selbst überflüssig machen und verdrängen, diese Frage wird durch die o.g. Belege recht eindeutig beantwortet. Die Determinantien sind demnach keine Substitute für fehlende Kasusmarkierung am Nomen, vielmehr sind sie schon vorhanden, solange noch Kasusflexive am Nomen existieren. Die redundante und widersprüchliche Markierung insbesondere bei den Genitivphrasen ist eine Übergangserscheinung des Deutschen, das sich zwischen synthetischer und analytischer Kasusmarkierung befindet.

Der Blick in die Sprachgeschichte ist dabei gar nicht von so entscheidender Bedeutung, wichtiger erscheint uns vielmehr die synchrone Kopräsenz synthetischer und analytischer Kasusformen, wie wir sie in nuancierter Weise auch in unseren Vergleichssprachen antreffen. Der sich in diesem Zuge aufdrängende Begriff der „Wortgruppendeklination“ bzw. **syntagmatischen** Deklination wird im folgenden Kapitel noch eingehender bestimmt. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass er wohl schon deshalb eine Notwendigkeit darstellt, weil sonst in allen Vergleichssprachen (selbst dem Deutschen) der Eindruck entstehen würde, dass substituierende Sekundärsysteme(Personalpronomina!) grundsätzlich komplexer differenziert wären als die Bezugssysteme, die sie gegebenenfalls ersetzen. *A priori* lässt sich

vermuten, dass dem nicht so sein kann. Dies zusammen mit dem realen Schwund synthetischer Kasusflexion im Nominalbereich lässt eigentlich nur einen Schluss zu: Der abstrakte Anknüpfungspunkt in der Organisation nominaler Redeteile bedarf einer Klärung der jeweiligen **analytischen** Repräsentationen unter dem Gesichtspunkt der Kasusmarkierung im Vergleich. Wir vermuten bereits an diesem Stand der Herleitung, dass darüber ein neues Bild gewisser typologischer Merkmale im Sprachvergleich zu Tage treten dürfte.

### V.3 Syntaktische und Syntagmatische Flexion: Eine Begriffsklärung – Flexión Sintáctica y Syntagmática: Delimitación de un Concepto

Die vorangegangenen Kapitel waren in erster Linie den Problemen der Statusbestimmung von Kasus gewidmet, die sich spätestens dann ergeben, wenn diese als morphologisch kenntliches Phänomen nur noch spärlich oder lückenhaft existieren. Einerseits hat sich die Unvereinbarkeit semantischer Kasusbestimmungen im Sinne FILLMOREs mit den (Rest-)Beständen morphologisch markierter Oberflächenkasus ergeben, andererseits lässt sich ihre Existenz auch schwerlich ohne den Bezug zu einem Bedeutungsgehalt begründen. In diesem Sinne haben wir versucht deutlich zu machen, dass „Funktionen“ wie z.B. Markierung syntaktischer Rollen im Grunde ebenfalls keine rein technischen, sondern signifikative Eingriffe in die Redeorganisation sind.<sup>175</sup> Dem daraus entstehenden Dilemma, außersprachliche Bezüge nicht als Grund für die Oberflächenkasus annehmen zu können und den reinen Oberflächenfunktionalismus eines wie auch immer gearteten Regiments benachbarter Konstituenten letzten Endes nur mit einem dogmatischen *on-dit*-Konzept begründen zu können, haben wir versucht mit der Annahme einer auch kasusrelevanten Zwischenebene zu begegnen, dh. mit der Annahme einer **syntaktischen Flexion**, die die Zu- bzw. Einordnung nominaler Redebestandteile auf primärer Ebene realisiert. Morphologische (Rest-)Bestände wären dann inhaltlich als **sekundäre** oder redundante Markierungen darauf bezogen. Die Unterstellung einer solchen Ebene bietet u.E. eine Reihe theoretischer und praktischer Vorteile:

(1) In rein morphologischer Oberflächenbetrachtung bieten die Kasus selbst in bezüglich dieser Frage relativ ausdifferenzierten Sprachen wie dem Deutschen auf Grund progressiv schwindender Markierungen beim Nomen

---

<sup>175</sup> Abgesehen davon: Die „Warum-Akkusativ-Frage“ wird eigentlich mit dem Verweis auf die „Transitivität des kordinierenden Verbs“ nur weitergereicht. Denn woher bezieht das Verb eigentlich sein „Recht“ einen Akkusativ einzufordern? (Dieser Überlegung wird in den Abschnitten über die Kontrastierung morphologischer Konditionen (V.5 u. 6) noch eingehender an Hand von Beispielen auf den Grund gegangen.)



selbst (z.B. Dat. Sing. auf *-e*), zahlreicher quer durch die Subsysteme differierender Synkretismen (Nom. – Akk. in Fem., Neutr. und Pl.; Dat. – Gen. in Fem.; Dat.- Akk. in *uns/euch*) ein reichlich chaotisches Bild in Sachen Explizität, was eigentlich nur den Schluss zulässt, dass die zentralen Redefunktionen bereits in einem darüber stehenden System vorgeordnet sind.

(2) Diachronische Untersuchungen und Langzeitstudien wären nicht mehr dazu verurteilt, „kommunikative Gründe“ für eventuelle Veränderungen im Morpheminventar erfinden zu müssen, die sich dann sowieso an einer etwas heterodoxen Entwicklungslinie blamieren müssen. Wie schon an früherer Stelle angedeutet, glauben wir Syntax vs. Morphologie nicht notwendigerweise in einem Entweder-oder-Verhältnis sondern eher in einer **offenen** Wenn-dann-Beziehung<sup>176</sup>, was es u.E. leichter macht, **nicht**-stringente Entwicklungen auch theoretisch zu verkraften (etwa als „teilresistente“ Konventionalismen).

(3) Wie schon erwähnt, ist allen zum Vergleich herangezogenen Sprachen (selbst dem Englischen) eigen, dass die Pronominalsysteme kasusexpliciter als die zugrundeliegenden Nominalsysteme sind. Dies würde bedeuten, dass die Substitutionssysteme als komplexer anzunehmen sind als das, was sie vertreten - mit welchem Kriterium eigentlich? Auch hier liegt der Gedanke nahe, dass der von den Pronomen noch einmal verdeutlichte Kasuscharakter zumindest subjazent bereits in der von ihnen repräsentierten Nominalstruktur angelegt sein muss.

(4) Kommunikationstheoretisch könnte man annehmen, dass strikt funktionale Zeichen, die obsolet erscheinen, spurlos und komplett aus dem Sprachsystem verschwinden. Da dies ungeachtet wie – und vor allem wie schnell - die jeweiligen Sprachentwicklungen noch voranschreiten werden, bei **keiner** der begutachteten Sprachen der Fall ist, kann man (a) schließen, dass ihre

---

<sup>176</sup>Offene Wenn-dann-Beziehung soll hier heißen, dass ein syntaktischer Kasus, sofern vorhanden auch morphologisch repräsentiert wird. Ist er nicht vorhanden so bleibt die Protasis folgenlos.

vermeintliche Funktionalität nicht so exklusiv ist und (b), dass ihnen aber, sofern sie noch bestehen eine gelegentliche Eigenständigkeit zukommt.<sup>177</sup>

(5) Im Bereich der Sprachvermittlung wäre ein auch vom L1-Denken her zu durchschauendes Redeordnungsprinzip vorgegeben, in das morphologische Elemente dann, so sie bestehen nur noch dieser Vorsortierung entsprechend eingefügt bzw. realisiert werden müssten. Mit anderen Worten: Der „Sprachaufmerksamkeit“ für morphologische Ausdifferenzierungen wäre ein aus der Muttersprache grundsätzlich geläufiger Bezugsrahmen an die Hand gegeben, der die Anzahl hypothetischer Realisierungsweisen gegenüber den in den Vollparadigmata zur Verfügung gestellten erheblich reduziert.

(6) Grundsätzlich sind wir davon überzeugt, dass redundante Formen leichter assimilierbar sind, als solche die ihren semantisch-funktionalen Rahmen selbst durch ihre Formbestimmtheit ausdeuten. Von daher glauben wir, dass eine entsprechend vermittelte protoflexivische Ebene möglicherweise einer korrekten Realisierung morphologischer Kasusmarkierungen nur förderlich sein kann.<sup>178</sup>

Nun sind Satzbauschemata in Grammatiken und Lehrwerken aller hier zur Sprache kommenden Fremd- und Muttersprachen ja durchaus geläufig, allerdings erscheinen sie dann in der Regel eher in der normativ-dozierenden Form: „So hat ein korrekt gebauter Hauptsatz im Englischen, Deutschen, etc. auszusehen“, ohne etwa den funktional-semantischen Sinn einer bestimmten Anordnung zu verdeutlichen, der wiederum u.E. nach dem vorher Abgeleiteten als flexivisch zu begreifen wäre. Wir meinen damit – um Missverständnissen vorzubeugen – die

---

<sup>177</sup>Dies wäre als an anderer Stelle eventuell noch zu vertiefender Ansatz zur Erklärung **markierter** Satzstellung verstehbar, **ohne** deshalb das grundsätzlich syntaktische Flexionsprinzip außer Kraft zu setzen.

<sup>178</sup>Als Beispiel mag der Subjunktiverwerb deutscher Spanischlerner gelten: Die Assimilation dieses für uns keineswegs einfachen Modusgebrauchs fällt uns im Zweifelsfall dort am leichtesten, wo im Vergleich grundähnliche Distributionen vorliegen: *como si fuese...;... o lo que fuere* etc. im Vergleich zu für uns schwieriger zu durchschauenden Wendungen wie *...antes que viniera*.

Abfolgen der unmittelbaren Nominalargumente, also keine Zirkumstantenangaben wie Ort und Zeit, wohl aber Präpositionalobjekte im eigentlichen Sinne. Allerdings scheint schon an dieser Stelle noch eine kleine Unterscheidung notwendig:

Im Spanischen wollen wir die Präposition *a* als IO- bzw. personales DO-Marker, *de* als Genitivmarker als Kasusflexive im engeren Sinne betrachten, ebenso wie im Englischen *to* als IO-Marker. Als hinreichenden Grund für diese Abgrenzung gegenüber allgemeinen Präpositionen sehen wir ihre nominale und/oder pronominale Ersetzbarkeit durch nicht-präpositionelle Ausdrücke an. (Dazu noch mehr und Eingehenderes in V.5-8.)

Im Unterschied zu den auf die Generierung formal korrekter Satzkonstruktionen fokussierten Satzbauschemata interessiert uns daher auch gar nicht so sehr die definitive Positionierung von nicht in den engeren Kreis der Nominalargumente zählenden Satzkomponenten (Verb, Adverbien und Adverbialen, etc., speziell für das Deutsche auch nicht die aus der Satzklammer resultierenden Fragen) sondern tatsächlich nur die Anordnung der nominalen Hauptargumente im kasusrelevanten Sinne.

Im nicht stilistisch markierten Satz können wir dabei festhalten, dass in allen bereits erwähnten Fällen und Sprachen eine generische Abfolge von Subjekt, unmittelbaren (d.h. nicht formal-präpositionell eingeleiteten) Objekten und Präpositionalobjekten zugrundeliegt:

<b>Subjekt</b>	<b>Objekt(e)</b>	<b>Präpositionalobjekt</b>
----------------	------------------	----------------------------

[Nicht unerwähnt bleiben darf an dieser Stelle ein Sonderfall im Deutschen: Liegen zwei unmittelbare Objektkasus vor und hat das DO einen nominalen Kern (also rechts vom IO positioniert), so wird unter Umständen neben anderen Satzkomponenten (z. B. Adverbien) kontextabhängig auch ein eingeschobenes Präpositionalkomplement als unmarkiert empfunden:

*Die Bank hat ihm **bei der Finanzierung** Schwierigkeiten gemacht ≈*

*Die Bank hat ihm Schwierigkeiten **bei der Finanzierung** gemacht.*

Da diese Möglichkeit morphologisch wie semantisch stark eingeschränkt ist, hat sie ihren Platz u.E. ebenfalls eher im Rahmen stilistisch motivierter Satzanalysen. Auf Grund der morphologischen Auffälligkeit durch die präpositionelle Einführung sollten in rezeptiver Hinsicht ohnehin keine nennenswerten Probleme auftreten.]

Die beschriebene Grundanordnung dürfte sich nach unseren Vorstellungen in den Köpfen der Lernenden, als reiterativ gebrauchte und mit den entsprechenden Funktionen identifizierbare Reihenfolge relativ leicht einprägen.

Nach unseren oben dargelegten Überlegungen wäre damit gewissermaßen das Grundmodell der syntaktischen Primärflexion gegeben. Für den Nennfall, das Subjekt oder den Prädikativ in Kopulasätzen betreffend, gäbe es dann auch im Sprachvergleich keine Differenzen in kasusmorphologischer Hinsicht zu beachten. Echte Präpositionalobjekte sind durch die Kopfstellung der Präposition in einer unverkennbaren Sonderstellung, ihre Binnenmorphologie kann also problemlos getrennt und nachrangig behandelt werden. Es bleibt also nur noch der zentrale Problembereich der Objektargumente (direkt vs. indirekt). U.E. gibt es zwei grundsätzliche Annäherungsweisen an diesen Komplex. Die eine, die im Prinzip allen traditionellen Ansätzen, wie Strukturalismus, Valenz- und Rektionstheorien naheliegt, kümmert sich unmittelbar und in erster Linie um Binnendifferenzierungen (je nach Ausrichtung direkt – indirekt; transitiv – intransitiv; Akkusativ – Dativ; Aktantenstrukturen, etc.). Unsere grundsätzlichen Zweifel an diesen Ansätzen haben wir bereits an anderer Stelle angemeldet und werden diese auch an vorgerückter Stelle in diesem Kapitel an Hand von einschlägigen Zitaten und Debatten noch vertiefen, wollen aber zunächst – letztlich auch in Hinblick auf diese notwendige Auseinandersetzung – unseren

eigenen Betrachtungsansatz noch etwas weiterentwickeln - folgende Beobachtungen springen dabei unmittelbar ins Blickfeld:

(1) Man kann davon ausgehen, dass auf Grund der syntaktisch wie satzsemantisch schon vormorphologisch erfolgten Funktionsunterscheidung von Subjekt und Objekt der direkte (insgesamt wesentlich höherfrequente) Objektkasus keiner besonderen Unterscheidung morphologischer Art bezüglich des Nennkasus bedarf. In der Tat bestätigt dann auch ein Blick in die Empirie verschiedener Vergleichssprachen, dass diese Unterscheidung sehr defizitär durchgeführt wird: Im Englischen findet eine morphologische Unterscheidung nur noch pronominal statt (*he* ↔ *him*, etc.), im Deutschen nominal und pronominal(3.Pers.) nur noch im Sing. Mask. (*der...↔ den ...; er ↔ ihn*) und im Spanischen nur vermittels unbetonter Pronomina, bzw. bei auf konkrete Personen bezogenen Akkusativen. Das heißt im Deutschen ist mit *der - den; er - ihn; ein(!) - einen; etc.*) die eigentliche syntaktische Hauptunterscheidung S-DO schon morphologisch komplett erfasst.<sup>179</sup> Über den entsprechenden Lehrweg dürfte dieses Teilphänomen auch relativ einfach zu internalisieren sein.

(2) Im Unterschied dazu ist das indirekte Objekt in allen westromanischen Sprachen sowohl pronominal-synthetisch in der 3.Pers. wie auch nominal durch Präposition *a* hinreichend vom nahestehenden direkten Objekt abgegrenzt.<sup>180</sup> Dies entspricht der deutschen Differenzierung dieser Opposition in allen Genera, Numeri - nominal wie pronominal. Selbst das Englische greift an dieser Stelle, wenn als nötig empfunden, zu der Präposition *to* als Hilfsflexiv zur Verdeutlichung des „Dativs“.

---

<sup>179</sup>Das *-(e)n* in Substantiven der sogenannten schwachen Deklination ist u.E. nicht als Kasusmorphem zu charakterisieren (dazu mehr in V.6).

<sup>180</sup>Leichte Verwirrung stiftet hier allenfalls der personale Akkusativ im Spanischen, der auch für den muttersprachlichen Gebrauch nicht ganz folgenlos bleibt, wie in V.5-6 noch eingehender erläutert wird

Unter diesen Umständen lässt sich vom Standpunkt der nominalen „Hauptrolldistribution“ aus sagen, dass grundsätzlich in allen der benannten Sprachen ähnliche Distinktionsnotwendigkeiten auf morphologischer Ebene wahrgenommen werden. Wenn diese auch in unterschiedlicher Komplexität und Art und Weise materialisiert werden, ergäbe sich doch letzten Endes ein wesentlich kohärenteres Bild westeuropäischer Syntaxgrundchemata als üblicherweise von den jeweiligen einzelsprachlichen Beschreibungen selbst in kontrastiven Analysen suggeriert wird. Wir vermuten, dass auch das seinen Grund darin hat, dass der Spagat zwischen außersprachlichen Bezügen, die ja einem *per definitionem* arbiträren Zeichensystem keine zwingenden „Vorschriften“ machen können, und einem dementsprechend als asemantisch definierten inneren Regelwerk letztlich dazu führt, sich willkürlich und bequem auf die Seite morphologischer Gegebenheiten zu schlagen, um dann in scheinbar perfekter Proportionalität von Formenvielfalt und theoretischer Komplexität zu idiosynkratischen Sprachbeschreibungen zu gelangen, die dann nur noch morphologisch - und nicht einmal da kohärent – inspiriert sind. Zugegebenermaßen ein harter Vorwurf, den es Stück um Stück zu begründen gilt.

Betrachten wir zunächst einmal wie in der Grammatikographie das Spanische bezüglich der Kasusfrage beurteilt wird. In: ALARCOS LLORACHs (1999: 359ss.) Grammatik finden wir keinerlei Hinweis auf die Kategorie Kasus, erwähnt werden lediglich die verschiedenen Ergänzungsfunktionen der Nominalgruppe.<sup>181</sup>

Bei CARTAGENA/GAUGER (1989: 108) finden wir gar einen kompletten Ausschluss der nominalen Kasusflexion für das Spanische, mit einem entsprechenden Hinweis darauf, dass diese demzufolge als Hauptschwierigkeit für den hispanophonen DaF-Lerner anzunehmen ist:

3.1. Eine Kontrastierung auf dem Gebiet der rein nominalen Kasusflexion erübrigt sich, da dieses Verfahren im Spanischen unbekannt ist. Darum stellen die

---

<sup>181</sup>Ähnliches gilt auch für SECOs *Gramática esencial*, die wir aus anderen Gründen jedoch erst an späterer Stelle eingehender betrachten werden!

betreffenden Paradigmata eine der Hauptschwierigkeiten für den spanischen Deutschlernenden dar.

Darüberhinaus soll vermerkt werden, daß die folgende kontrastive Analyse der Numerusflexion – wenn auch auf die Nominativformen beschränkt – notwendigerweise kasuelle Morphologie mit einschließt, da die Kasus-Numerus-Markierung stets in einem Flex gebündelt operiert.

Wie die beiden Autoren an anderer Stelle wohl einräumen, existiert auch für sie Kasusdifferenzierung im Pronominalbereich, was dann jedoch das schon oben erwähnte, nicht geringe Problem aufwirft, ein Substitutionssystem als komplexer als sein Bezugssystem annehmen zu müssen. Eine grundlegend andere Herangehensweise haben wir in der relativ aktuellen Veröffentlichung des enzyklopädischen Grammatikhandbuchs von MARTÍNEZ AMADOR (s.d.: 214) entdeckt. Zunächst hält er sich noch an den kanonischen Deklinationsbegriff, wie ihn NEBRIJA auf das Spanische bezogen hat:

**Declinación** (del lat. *Declinatio*). –“Declinación del nombre no tiene la lengua castellana, salvo del número de uno al número de muchos, pero la significación de los casos distingue por preposiciones”. Así decía Nebrija en su *Gramática* (III, 6).

Allerdings differenziert er an anderer Stelle, wie wir meinen ziemlich zutreffend, den Deklinationsbegriff hinsichtlich einer „organischen“ vs. „syntaktischen“ Deklination (MARTÍNEZ AMADOR, s.d.: 214):

No obstante lo dicho, y para diferenciar unas y otras formas, formularemos la distinción que suele establecerse en filología entre declinación *orgánica* y declinación *sintáctica*. La *orgánica* es aquella en que una modificación morfológica de la voz declinable determina la función gramatical de ella en la oración: tal en castellano la del pronombre. La *sintáctica* es la que fia esta determinación a la adición de palabras auxiliares, o bien a la falta de preposiciones, a la colocación de las palabras en la oración. Esto también tiene su importancia, como vamos a ver.

Immerhin ist damit eine Erweiterung des Flexionsbegriffs jenseits strikt synthetischer, morphologischer Markierungen erzielt. Die Vorteile dieser

Sichtweise liegen auf der Hand: Das oben angesprochene Problem der vermeintlich größeren Flexionsaktivität rein morphologisch differenzierender Pronominalsysteme bezüglich ihrer nominalen Referenten ist durch die Einbeziehung analytischer Markierungsweisen in den Deklinationsbegriff elegant aus der Welt geschafft. Kasusäquivalenzen beider Subsysteme werden damit transparent gemacht. Nicht ganz einverstanden sind wir allerdings mit der Zusammenfassung analytisch-morphologischer und positionaler Markierungen unter ein- und demselben Oberbegriff. Nach unserem in den vorangegangenen Kapiteln entwickelten Flexionsbegriff hätten wir die Bezeichnung **syntaktische** Deklination auf die positionale Markierung beschränkt und analytisch-morphologische Markierungen als **syntagmatische** Flexion bezeichnet. Dies aus zweierlei Gründen:

(1) Es handelt sich in einzelsprachlicher Perspektive nicht um konkurrierende sondern additive Verfahren.<sup>182</sup> In nicht markierter Position treten Position und morphologische Markierung gemeinsam auf.

(2) Für den Sprachvergleich ist es ebenfalls fruchtbar, hier zwei Ebenen statt zweier alternativer Realisierungen anzunehmen. Nach allem Vorhergesagten ist die positionale Markierung als das stabilere und damit wohl hierarchisch übergeordnete Verfahren anzunehmen, während morphologische Markierungen schon einzelsprachlich sehr heterodox ausgestaltet sind – dieser Eindruck würde sich im Sprachkontrast noch ungebührlich verschärfen.

Mit der angegebenen Differenzierung sind wir bezüglich der analytisch-morphologischen Markierungen im Prinzip recht nahe bei dem von FLÄMIG (1991: 463) geprägten Begriff der Wortgruppendeklination:

---

<sup>182</sup>Der Umstand, dass bestimmte syntaktische Rollen scheinbar ausschließlich und **gegen** die syntaktische Grundordnung von den morphologischen Kasus repräsentiert werden, ist für uns nicht stichhaltig. Ein wichtiges Kriterium der **Markiertheit** ist u.E. gerade die **Nicht-Kongruenz** von erwartbarer und tatsächlicher Anordnung. D.h. das Syntaxgrundschema wirkt subjazent auf die Wahrnehmung der Markiertheit ein - oder anders ausgedrückt: ohne diese Grundfolie wäre ein Dativ an **keiner** syntaktischen Position markiert!



Die Kasus gehören – neben Genus und Numerus – zu den in der Wortgruppe kongruierenden **Kategorien** [...], durch die die **syntaktische Einheit der Substantiv-/Präpositionalgruppe** verdeutlicht wird. Artikelwörter und begleitende Adjektive als bewegliche Kasus-, Numerus- und Genusanzeiger der Wortgruppendeduktion sind ein charakteristisches Merkmal der Substantivgruppe im Deutschen.

Allerdings verstehen wir einmal mehr nicht so ganz, welcher Wahrnehmung der Komponentenverhältnisse sich der auch bei anderen Autoren immer wieder aufkommende Kongruenzgedanke verdankt. Mit dem Gedanken der Kongruenz verbindet sich eigentlich eine Übereinstimmung relativ autonomer Einheiten in Bezug auf bestimmte Kriterien, doch dazu gehört u. E. **nicht** der Dienst den eine Einheit **für** die andere leistet, was im Prinzip von Flämig auch richtig charakterisiert ist. Zur ausführlichen Darstellung des Kongruenzproblems sei indes hier vor allem auf die Kapitel V.6-7 verwiesen.

Ein letztes Zitat von MARTÍNEZ AMADOR (s.d.: 111) scheint uns noch erwähnenswert, weil es die Beschränkung auf strikt synthetische Markierung als *Definiens* für Flexion ausschließt und damit definitiv eine Behandlung pronominaler und nominaler Phänomene – nicht nur im Spanischen – in einem einheitlichen Begriffsrahmen postuliert:

No diremos, como Balmes, que es “la modificación que recibe el nombre”, en primer lugar porque en nuestro idioma el nombre no recibe modificación casual, y en segundo, para no limitar los casos al nombre, ya que son precisamente los pronombres personales los únicos que tienen en español verdaderos casos.

Sehen wir uns nun an, wie der deutsche Nominalkomplex aus dezidiert hispanophoner DaF-Perspektive betrachtet wird. Zunächst CASTELL (1998: 168) in der Einleitung des entsprechenden Kapitels seiner Grammatik:

La lengua alemana posee cuatro casos: nominativo, acusativo, dativo y genitivo. Estos casos se evidencian en la declinación de los determinantes, de los pronombres, de los adjetivos y, en menor medida, de los nombres [...]

Ähnlich “beruhigend” äußern sich auch CORCOLL/CORCOLL (1994: 161), indem sie praktisch den Deklinationsbegriff mit dem Schwund entsprechender synthetischer Substantivformen für obsolet erklären und von alternativen Realisierungen der Kasusdifferenzierung sprechen.<sup>183</sup>

La declinación casi ha dejado de ser el vehículo más importante para la diferenciación de los casos. Este cometido lo cumplen, sobre todo, los artículos, los pronombres posesivos y demostrativos, etc.

Während wir die Funktion “Zuordnungsyntaktischer Rollen“ noch zugestehen können (vgl.: CORCOLL/CORCOLL, 1994: 161ss.), scheint uns der Begriff der Deklination des Artikels etwas irreführend, in Wahrheit wird ja nicht der Artikel dekliniert, sondern mit dem Artikel wird das Nomen dekliniert. (Vgl.auch: CORCOLL/CORCOLL,1994:168.)

Sehen wir uns im Folgenden an, wie bestehende Ansätze der offensichtlich schwer einzugrenzenden Problematik der Kasus bzw. Kasusmorphologie gerecht zu werden versuchen. WEGENER (1995: 124) rekurriert dabei auf frühkindliche Übernahmen, um einen semantisch motivierten Kasusbegriff zu retten:

In der L1-Erwerbsforschung ist umstritten, ob Kinder die Kasus als Ausdruck von grammatischen Relationen oder von semantischen Rollen erwerben. Semantische Rollen sind zweifellos kindgemäßere Konzepte als grammatische Relationen und es ist denkbar, daß Kinder in den ersten Zweiwortsätzen nicht Subjekte, sondern Agensphrasen bilden.

Es scheint *prima facie* durchaus einleuchtend, dass semantische Rollen Kindern eher einleuchten als abstrakt grammatische Relationen. Andererseits muss man aber auch zugeben, dass der kindliche Zweiwortsatz eine denkbar ungeeignete empirische Basis für eine Behauptung solcher Tragweite ist. Die

---

<sup>183</sup>Man kann geteilter Meinung sein, ob der Begriff wirklich obsolet ist, etwa wenn man Äquivalenzen zwischen Nominal- und Pronominalsystemen in einem grammatischen Oberbegriff erfassen will. Uns erscheint CORCOLLs Vorschlag etwas stark von einem rein morphologischen Deklinationskonzept geprägt!

Unterscheidung „Agens“ vs. „Subjekt“ lässt sich schließlich ebenfalls nur *ex post* und vor dem Hintergrund möglichen Auseinanderfallens von Agensrolle und Subjektfunktion durchführen. Ein solches Auseinanderfallen ist aber in Zweiwortsätzen – jedenfalls solchen – die als zweite Komponente ein Verb enthalten – *per se* nicht gegeben. Der unterscheidungsrelevante Konflikt ergäbe sich u.E. frühestens bei Aussagen des Typs *Mir gefällt Hannah Montana*, wobei dann als Beleg für WEGENERs Hypothese allenfalls eine fehlerhafte Form *\*Ich gefalle Hannah Montana* dienen könnte.

An früherer Stelle im selben Werk macht WEGENER (1995: 4) indes, jetzt aber erkennbar auf dem Niveau altersmäßig fortgeschrittener (L2-n)-Lerner, den interessanten Übergang, aus vermeintlicher Funktionalität bzw. Sinnhaftigkeit der Kasusmarkierung gegenüber der Genusmarkierung in heuristischer Weise einen Vorteil für den Lernenden abzuleiten:

Beim Erwerb der Kasusmarkierung schließlich ist die konzeptuelle Seite zwar komplexer als beim Plural, denn es muß nicht eine semantische, sondern es müssen mehrere syntaktische Funktionen erkannt werden, aber die Kasusmarkierung ist funktional, sie „macht Sinn“ im Gegensatz zur Genusmarkierung, und sie ist weniger idiosynkratisch.

Galt im vorangegangenen Zitat noch syntaktische Funktionalität als Hindernis des Begreifens, so wird es an dieser Stelle gerade als Vorteil empfunden. Lassen wir einmal beiseite, ob eine solche Wahrnehmungs- und Verarbeitungsveränderung entwicklungspsychologisch begründbar ist, so bleibt dennoch zu fragen, ob dieses Prädikat persuasiver Funktionalität im Vergleich überhaupt aufrecht zu erhalten ist. Betrachten wir komplexere Textgefüge, in denen früher oder später pronominale Bezugnahmen auf bestimmte Nominalargumente stattfinden, so erscheint uns Genusmarkierung als Identifikator und damit Diskursorganisator durchaus funktional. Andererseits ist u.E. die Funktionalität der Kasusmarkierungen genauso wenig aus ihrer bloßen Existenz ableitbar: Ein L1-Sprecher einer fast ausschließlich syntaktisch

flektierenden Sprache in unserem oben dargestellten Sinne (z.B. Englisch) wird wohl ohne weiteres keine besondere Funktionalität in Morphemen erblicken, die bestimmte Nominalkomponenten garnieren, deren Funktion semantisch-syntaktisch bereits präterminiert erscheint. Von diesem Standpunkt aus reduziert sich die Funktionalitätsbehauptung doch arg in Richtung: „Was es gibt, das muss auch funktional sein.“<sup>184</sup>

Eine den äußeren Anforderungen eines Daf-orientierten Grammatikhandbuchs entsprechend zupackendere Herangehensweise an das Kasusphänomen beweisen HELBIG/BUSCHA (9-1986: 281), indem sie die Kasus aus ihrer Positionierung in einem, wie sie es nennen, vorgegebenen Substitutionsrahmen bestimmen:

2. Die *reinen* Kasus im Deutschen können weder von der reinen Form her noch von den außersprachlichen Sachverhalten her, die sie bezeichnen, eindeutig abgegrenzt und bestimmt werden. [...] Die Existenz von vier Kasus im Deutschen ergibt sich vielmehr auf syntaktischer Ebene durch die Einsetzung in bestimmte Positionen eines vorgegebenen Substitutionsrahmens:

(1) (K<sub>1</sub>) besucht den Freund.

(2) Er begrüßt (K<sub>4</sub>).

(3) Wir danken (K<sub>3</sub>).

(4) Wir gedenken (K<sub>2</sub>).

Das klingt zunächst – und soll es wohl auch sein – eminent praktisch. Der angesprochene Substitutionsrahmen könnte sich in dieser generischen Darstellung durchaus ähnlich zu dem von uns postulierten syntaktischen Flexionsschema verhalten, nicht jedoch bei HELBIG/BUSCHA (9-1986: 282), wie an folgendem Zitat deutlich wird:

Die syntaktische Funktion der Kasus ergibt sich aus der Rolle, die die Kasus des Substantivs in Bezug auf das übergeordnete Verb ( in seltneren Fällen auch: auf das

---

<sup>184</sup>MARK TWAINs berühmte Glosse über “Die schreckliche deutsche Sprache“ ist ein beredtes Beispiel dafür, wie wenig sinnmachend und wie idiosynkratisch auch dieser Bereich dem anglophonen DaF-Aspiranten vorkommen kann!

übergeordnete Adjektiv oder Substantiv) spielen. Das Verb ( oder auch: das Adjektiv bzw. das Substantiv) fordert ein oder mehrere Substantive (bzw. deren Äquivalente) in bestimmten Kasus. In diesem Sinne ist das Vorhandensein bestimmter Kasus des Substantivs von der Valenz des übergeordneten Wortes determiniert. Vor allem die Verben eröffnen durch ihre Valenz eine bestimmte Anzahl von Leerstellen, die durch obligatorische Aktanten besetzt werden müssen oder durch fakultative Aktanten besetzt werden können. [...]

Umstandslos sind HELBIG/BUSCHA damit wieder in dem – wie wir meinen - Trilemma aller strukturalistisch bzw. valenztheoretisch inspirierten Erklärungsansätze gelandet.

Das böse Wort des Trilemmas bedarf einer eingehenderen Erläuterung:

Im Grunde erlaubt der seit SAUSSURE bekannte Gedanke, dass der Wert einzelner sprachlicher Formen nur aus dem Verhältnis zu benachbarten Einheiten heraus zu verstehen ist, eigentlich nur zwei, für sich betrachtet wenig verheißungsvolle, Verlängerungen:

(1) Definiert man eine sprachliche Form aus den Anforderungen der Nachbarkomponente, so hat sich das Problem eigentlich nur verlagert, denn die Frage lautet nun, woraus diese denn ihren, auch definitiven, Wert bezieht. Das Problem lässt sich nun erneut verlagern, indem man auf ein weiteres benachbartes Element zurückgreift, für das sich aber dann erneut die gleiche Frage stellt → **Begründungsregress**. Auf Grund der absehbaren Endlichkeit von Satzganzen mündet dieser Regress dann entweder in einem **Erklärungszirkel**<sup>185</sup> oder die scheinbar gleichberechtigte, wechselseitige Kodeffinition der Nachbarkomponenten wird an irgendeiner Stelle einseitig aufgelöst → **Dogmatischer Abbruch**, wie das im Kritischen Rationalismus genannt wird.

(2) Die letzte beschriebene Alternative findet ihre Verlaufsform in der Hierarchisierung der Komponenten einer Satzstruktur, in der Sprachwissenschaft als Rektions- und/oder Valenztheorien geläufig. Das heißt, eine konkrete

---

<sup>185</sup>Was übrigens bereits bei zwei Komponenten der Fall sein kann: Ist der Akkusativ des DO die Folge eines transitiven Verbs oder fordert ein im Akkusativ denotiertes DO ein transitives Verb?

sprachliche Form verdankt sich dem Diktum einer als übergeordnet postulierten Nachbarkomponente, die sie in einer bestimmten Weise einfordert. In der Tat stellt sich allerdings die Frage, wie in der tatsächlichen Kommunikation die Wenn-dann-Folge verläuft. Anders ausgedrückt: Woher nimmt man so selbstverständlich an, dass ein Sprecher zunächst an ein Verb mit bestimmter Valenz denkt und sich dieser entsprechend eine Aktantenstruktur zurechtlegt und nicht umgekehrt diese Aktantenstruktur (soll heißen: an einem Geschehnis beteiligte Personen und Gegenstände) im Kopf hat, zu der dann noch ein Verb gesucht wird, das im Stande ist, einen integrierenden Satz zu formulieren? Zweitens, woraus bezieht das Verb eigentlich die ihm zuerkannte Valenz, welche „innere Kraft“ sollte es zu einem zwei- oder dreiwertigen ausgestalten?<sup>186</sup> Drittens, wie zwingend sind eigentlich die Valenzgebote der Verben? Erfahrungsgemäß lässt sich in der Praxis die Wertigkeit eines Verbs immer unterlaufen (z.B: *Wer gibt?* beim Kartenspiel), nur die Höchstzahl integrierbarer Aktanten scheint festzustehen.

Der fortbestehende Reiz an dieser Theorie scheint darin zu bestehen, dass ein unterstelltes Verbregiment eine grammatikalische weil morphologische Konsequenz beim (Pro-)Nomen impliziert, während ein umgekehrtes, von den Aktanten ausgehendes, Rektionsmodell primär lexikographische Implikationen zur Folge hätte (anderes Verb !?).<sup>187</sup> Halten wir an dieser Stelle zunächst einmal nur fest, dass die einfache Weiterdeligierung der Definition von Formbestimmtheit nominaler Komponenten an benachbarte, ansonsten gleicher Art in der *chaine parlée* stehende Redeteile eine Reihe bis dato unzureichend geklärte Fragen theoretischen wie praktischen Charakters offenlässt, dass vor allem ein eindeutig begründbares übergeordnetes Bestimmungskriterium fehlt, so

---

<sup>186</sup>Gerade kontrastive Valenzstudien ergeben immer wieder überraschende Differenzen in dieser Frage bei äquivalenten, teilweise sogar etymologisch verwandten Verben: z.B dt. *helfen* (intr.) vs. engl. *to help* (tr.) mit entsprechenden Konsequenzen für die Diathese. Warum regiert das deutsche Lehnwort *gratulieren* Dativ und romanische Entsprechungen, z.B. sp. *(con)gratular*, sind transitiv. Erklärbar ist dieses Phänomen wohl, aber nicht aus inhärenten Eigenschaften des Verbs.

<sup>187</sup>Ganz so stimmt das ja auch nicht. Schließlich würde das Verb neben seiner lexikalischen Bedeutung gerade wegen seiner grammatischen Eigenschaften gewählt.

ergibt sich noch ein weiteres, unmittelbar aus den morphologischen Gegebenheiten resultierendes Problem für das Deutsche, wie WEGENER (1989: 90) durchaus richtig bemerkt:

Der Dativ ist nie formgleich mit dem Nominativ, seine Formenvielfalt ist jedoch nicht lernerschwerend, im Gegenteil: Stark distinkte Formen werden leichter gelernt als schwach oder nicht distinkte, monofunktionale leichter als polyfunktionale. [...]

Die unzulängliche Trennschärfe der deutschen Morpheme verwirrt den Lernenden. Die Schwierigkeit des Deutschen beruht hier also darauf, daß es einerseits Kasusmorpheme hat, im Gegensatz zum Englischen und Französischen, andererseits aber die einzelnen Kasus nicht konsequent gegeneinander abgrenzt, wie das Türkische und Japanische. Die Tatsache, daß sich der Sprecher die Arbeit des Enkodierens relativ leicht macht, macht nicht nur für den Hörer die Arbeit des Dekodierens relativ schwer, sondern stellt auch für den Lernenden eine Erschwernis dar.

Ganz offensichtlich ist das deutsche Flexionssystem im Vergleich zu anderen Sprachen in einer sonderbaren Mittelstellung dergestalt, dass es einerseits über morphologische Kasusmarkierungen verfügt, denen andererseits aber die Trennschärfe abgeht, die dieses Markierungssystem zu einem regelrecht funktionalen Apparat machen würde.<sup>188</sup> Die Frage ist offensichtlich naheliegend, ob ein solcherart „chaotisches“ System tatsächlich **primär** markierend wirken kann oder auf eine andere präterminierende Ebene rekurren muss. Es verwundert uns daher nicht, dass auch WEGENER (1995: 137) zwangsläufig erneut auf die Frage nach der (Nicht-)Konfiguralität des Deutschen gestoßen wird:

Die Frage, ob Deutsch konfigural oder nicht-konfigural ist, kann wohl ohne Übertreibung als die Frage bezeichnet werden, über die in den letzten Jahren unter Syntaktikern am meisten gestritten wurde und wird, und zwar nicht nur zwischen Vertretern verschiedener Grammatiktheorien, sondern auch innerhalb einer Theorie.

---

<sup>188</sup>Wir wollen an dieser Stelle – eigentlich nur als Beispiel des Grauens – anführen, zu welcher sonderbaren „Formalisierung“ des deutschen Deklinationssystems diese Trennschärfe führen kann (SPITZ, 1967: 299):

C. Maskulina:

[...]

4. Formel:

$\{[(\text{Nom.} = \text{Dat.} = \text{Akk.}) \neq \text{Gen.}] \text{ W } [(\text{Gen.} = \text{Dat.} = \text{Akk.}) \neq \text{Nom.}]\}_{\text{sg.}} \& (\emptyset \text{ W } \emptyset)_{\text{pl.}}$
--

Es überrascht uns des weiteren nicht, dass sie - auch auf Grund der entsprechenden Zugeständnisse FANSOLOWS- letztlich zu dem Schluss gelangt, auch das Deutsche sei letzten Endes konfigural (WEGENER, 1995: 140):

Wie auch Fansolow anerkennt, gibt es im Deutschen für die meisten Verben eine Normal-Konstituenten-Stellung, und für diese nimmt auch er im Sinne der Kategorialgrammatik an, daß „die Einträge der Argumentstruktur eines Verbs geordnet sind und die Argumentstellen des Verbs bei der Abarbeitung des Strukturbaums von unten nach oben sukzessive geschlossen werden“ (1992b: 10).

Demnach kann für den Spracherwerb angenommen werden, daß Deutsch konfigural ist und feste syntaktische Abfolgeregeln kennt.

Diese Sicht der Dinge wird allerdings nicht von allen Theoretikern gleichermaßen geteilt. Man vergleiche etwa WEISGERBER (1982: 104), der – allerdings keinesfalls als Einziger – Konfiguralität für das Deutsche bestreitet:

Der Abbau des Formensystems im Englischen wie im Französischen hatte besonders weitreichende Konsequenzen im Bereich der Syntax: Weil die Casusmorpheme für die Kennzeichnung der syntaktischen Funktion der Substantive ausfielen, mußte diese durch die Wortstellung eindeutig festgelegt werden.. So lernen Schüler jetzt im Englisch- und Französischunterricht die eiserne Regel der Wortstellung im Satz: Subjekt→Prädikat→Objekt. Auch hier ist gelegentlich eine naive Übertragung auf andere Sprachen festzustellen, etwa wenn Abweichungen von dieser Satzgliedfolge im Deutschen als „Inversion“ bezeichnet werden, wo richtig gerade die „freie“ oder besser „denkbedingte“ Wortstellung im Deutschen mit ihren Vorteilen und Schwierigkeiten als ein unterscheidendes Merkmal zwischen diesen grammatischen Systemen zu konstatieren wäre.

So empirisch überzeugend, wie das auf den ersten Blick erscheint, ist die Sache allerdings nicht. Es mag zwar sprachhistorisch so sein, dass Formenschwund und Festschreibung starrer Satzordnung im Englischen und Französischen zeitnah zusammenfallen, eine strikte Wenn-dann-Beziehung mögen wir dabei jedoch nicht erkennen. Ein Satz wie *\*Him gave I the book* mag zwar nach gängiger Norm des Englischen agrammatikalisch sein, unverständlich



auf Grund von morphosyntaktischen Markierungsdefiziten ist er sicherlich nicht. Folgt man BRASELMANN (1994: 26), so fragt man sich unwillkürlich, ob in dem Beispielsatz wirklich auch ein Systemverstoß vorliegt, wie man nach WEISGERBERS „Abfolge-statt-Form“-Theorie eigentlich annehmen müsste:

Bezüglich der Normalparadigmen muß nun allerdings der Normbegriff präzisiert werden. Oft versteht man unter „Norm“ das, was die präskriptive Grammatik als Regeln formuliert. Dieser *präskriptiven* ist nun aber eine *deskriptive* Norm entgegenzusetzen, die primären und übergeordneten Charakter hat. Sie umfaßt die traditionell fixierten Realisierungstypen des Systems. Das System seinerseits ist ein abstraktes Gefüge funktioneller Oppositionen, in deren Rahmen die Regeln anzusiedeln sind. Ein Normverstoß muß also noch kein Systemverstoß sein, denn die Existenz oder Nicht-Existenz eines vom Sprachsystem her möglichen Verwendungstypus ist eine Tatsache der Norm

Überdies wäre zu fragen, ob nicht – wie schon erwähnt – die vermeintliche „Freiheit“ in der deutschen Satzstellung in Wirklichkeit einem sehr strikten Kriterienkatalog semantisch festgelegter Deutungsmuster für jede Variante folgt, was sie einerseits beträchtlich relativieren würde und andererseits ihre nicht-markierte Antithese, d.h. die konfigurierte Standardstellung als stabiles Bezugs- und Abgrenzungsmodell unterstellen würde. Ein letztes Argument gegen WEISGERBERS „denkbedingte Wortstellung“ auf Grund expliziter Morphologie wäre die schon bei WEGENER erwähnte Nicht-Eindeutigkeit der deutschen Kasusmorphologie (Synkretismen, Polysemien), die andererseits aber **keinen** normativen Ausschluss syntaktischer Verschiebungen bedingt.<sup>189</sup> Somit bringt auch dieser Vorschlag kein Licht in das Dunkel über den wahren Status der Kasus als morphologisches Phänomen – letzten Endes wohl deshalb, weil auch hier die Unterstellung eines dominant morphologisch realisierten Funktionalismus Pate steht.

Auf der anderen Seite lässt sich das Weiterspekulieren auf doch irgendwie vorhandene Beziehungen von semantischen Kasus und Oberflächenkasus indes

---

<sup>189</sup>Wenn schon, dann findet solch ein Ausschluss diskurspragmatisch statt, d.h. *Das Kind liebt die Mutter* wird üblicherweise unmarkiert, d.h. mit *Kind* als Subjekt en- und dekodiert.

nicht erschüttern. Man vergleiche dazu BAUSEWEIN, hier nach WEGENER (1995: 122) zitiert:

Da nach allgemeiner Auffassung sowohl die semantischen Rollen als auch die grammatischen Relationen und die Kasusformen hierarchisch geordnet sind, nimmt Bausewein (1990:18) (nach Wunderlich (1985: 192)) an, daß für ihre Zuordnung eine Defaultregel gilt:

„Im unmarkierten Fall wird die ranghöchste semantische Rolle in der ranghöchsten grammatischen Relation kodiert und diese im ranghöchsten Kasus realisiert.“ Die Kasusmarkierung ist also im unmarkierten Fall eine Abbildung der drei Hierarchien aufeinander:

Agens > Thema > Rezipiens

↓            ↓                    ↓

SU >                    DO >                    IO

↓            ↓                    ↓

Nom. >    Akk >                    Dat

[...]

Gegen eine direkte Beziehung zwischen semantischer Rolle und Oberflächenkasus ist jedoch einzuwenden, daß die Kasus nur im unmarkierten Fall mit bestimmten semantischen Rollen korrelieren und dies in unterschiedlichem Maße, das außerdem von Kasus zu Kasus differiert: Am engsten ist die Beziehung zwischen semantischer Rolle und morphologischem Kasus im Deutschen beim Dativ, am lockersten beim Nominativ. Die These, daß der Nominativ Agentivität als Bedeutungskomponente enthalte, hat Reis (1982) widerlegt.

In diesem Fall liefert WEGENER selbst den entscheidenden Einwand: Eine strikte Beziehung (außersprachlicher) Rollen mit Oberflächenkasus lässt sich nicht stringent und vor allem nicht für alle Fälle nachweisen. Die Frage bleibt also bestehen, was denn der genuine Kommunikationsbeitrag der Oberflächenkasus ist, wenn er einerseits nicht das getreue Abbild außersprachlicher Bedingungen ist und andererseits aber auch nicht mit der oben beschriebenen Zirkularität innersyntaktischer Beziehungen schlüssig erklärt werden kann. Das Rätsel wird

auf feine Weise zugespitzt, wenn man sich folgende Überlegungen WELKEs (1990: 156) und JACKENDOFFs (nach WELKE) zu Herzen nimmt:

Wenn sprachliche Äußerungen Verständigung ermöglichen, dann u.a. nur dadurch, daß sich syntaktische und semantische Struktur des Satzes in einem dem Ideal der Isomorphie sich nähernden Zuordnungsverhältnis befinden. Anders wäre schier unerklärlich, wie der Hörer den vom Sprecher intendierten Gedanken (Bewußtseinsinhalt oder wie immer man das nennen mag) nachvollziehen kann. [...] Analog argumentiert Jackendoff: Wenn Sprache dazu dient, Informationen zu übertragen, dann ist es völlig verkehrt, nicht von der Annahme auszugehen, daß Sprache ein relativ wirksames und genaues Mittel zur Kodierung der Information ist.

Etwas weiter unten, diesmal mit Bezug auf GIVÓNs Kritik an CHOMSKY, macht WELKE (1990: 157) deutlich, wie er diese Kluft zu schließen gedenkt:

Der gemeinsame Nenner besteht m.E. in der Erklärung von Strukturen aus Funktionen (aus kommunikativen und kognitiven Prinzipien) oder umgekehrt der Ableitung von kommunikativen und kognitiven Prinzipien aus sprachlichen Strukturen (den Oberflächenstrukturen). Das sind zwei Seiten einer Medaille. [...]

[...] Die Kritik, die Givón an Chomsky und dem modularen Prinzip vorträgt, kann schärfer wohl kaum sein: Wenn Sprache ein Instrument der Kommunikation ist, dann wäre es grotesk, ihre Struktur ohne Bezug auf die kommunikative Funktion verstehen zu wollen. Grammatische Restriktionen, syntaktische Regeln, stilistische Transformationen existieren nicht, weil sie durch den genetischen Code der Organismen vorgegeben sind. Sie existieren, weil sie ganz spezifischen kommunikativen Funktionen dienen.

Was uns dabei unklar bleibt, ist die Frage, was denn nun kommunikative Funktionen im Unterschied zu semantischen Bezügen eigentlich genau sein sollen, WELKE (1990: 154) macht dazu folgenden Vorschlag an früherer Stelle desselben Artikels:

Im Grunde geht es darum, ob man Valenz und andere Phänomene auf einen sozusagen neutralen und objektiv gegebenen Sachverhalt der Realität an sich beziehen sollte oder auf die subjektiv gebrochene Sehweise, die sprachlich vorliegt. Ich favorisiere letzteres, und das heißt für mich u.a., funktional vorzugehen. Zum Beispiel nicht generativ-semantisch, wo mit der logisch-semantischen Struktur die Fiktion aufgemacht wird, als gäbe es diese außerhalb und vor der sprachlichen (syntaktischen oder lexikalischen) Formung.

Richtig ist u.E. der Ausschluss einer außersprachlichen Bezugsebene, dagegen spricht schon die einzelsprachlich diachronisch unterschiedliche Ausgestaltung

der morphologischen Gegebenheiten – der außersprachliche Bezug mag ja unter Umständen gleich bleiben, wird aber in verschiedenen Epochen unterschiedlich realisiert sein – mehr noch der synchronische Sprachvergleich, der bei Sprachen/Kulturen mit ähnlicher „Bezugslandschaft“ sehr unterschiedliche Versprachlichungsweisen auf der Oberfläche sichtbar macht. Was ist dann aber die kommunikative Funktion, der die Morphologie mutmaßlich folgt? Dieser Frage weicht WELKE (1990: 155) u.E. aus, indem er einerseits etwas gewagt postuliert, dass das Wissen um Valenzdaten von Verben gewissermaßen zur Grundausrüstung des Sprechers/Hörers gehören:

Das Wissen über die Grundvalenz und über die Möglichkeiten der Änderung gehört zum lexikalischen Wissen der Sprecher/Hörer. Valenzänderungen (so der Grundvalenz) können auch durch Präfigierung (angezeigt durch Präfigierung) zustande kommen, so daß z.B. *stehlen* als in der Grundvalenz einwertig angesehen werden kann, *bestehlen* dagegen als zweiwertig.

Abgesehen davon, dass die Performanz kompetenter Sprecher effektiv der einzige Hinweis ist, den man auf zugrundeliegende Valenzkenntnis hin interpretieren könnte, also gar kein Weg aufgezeigt wird, wie man in den Besitz dieses vermeintlich kostbaren Wissens gelangen sollte, ist mit dieser Festlegung auf einen spezifisch-lexikalischen Wissensbeitrag *nolens-volens* der Gedanke an funktional-grammatisches Verhalten eliminiert, eigentlich geht es ja nur noch um die Exekution präskriptiv-mechanistischer Normen. Wenn auch der Sinn einer solch rein konventionalistischen morphologischen Operation nicht ganz einsichtig ist, deckt er sich doch insofern mit der Empirie, als bestimmte Verben tatsächlich stets von einer formal gleichen Aktantenstruktur umgeben sind. Der angesprochenen Sinnfrage versucht WELKE (1990: 157) mit einem u.E. genauso begründungslosen Bekenntnis zur funktionalen Grammatik zu begegnen:

Ich habe die Form in Hinsicht auf ihre Funktion untersucht. Diese „Formbezogenheit“ stellt Helbig heraus, meint aber (S. 262): „ Diese (oder eine andere) ‚Formbezogenheit‘ ist jedoch oft – und zu Recht – kritisiert worden, weil sich in vielen Bereichen Form und Bedeutung nicht absolut decken, der Ausgangspunkt ausschließlich von der Form den Blick auf die Bedeutung verstellen

kann.“ [...] Es gibt (aus meiner Sicht) nur eine Alternative zur generativen Grammatik: die funktionale Grammatik.

Ohne eine nähere Angabe in Bezug auf welche Größe die solcherart untersuchten Formen dann funktional sein sollen, ist das Ganze eigentlich nur als eine etwas widersprüchliche Willenserklärung zu verstehen.

Gleichwohl wird bei WELKE (1990: 154), wie auch bei anderen valenzinspirierten Autoren deutlich, dass dieser noch nicht genannte funktionale Bezugsrahmen offensichtlich in der postulierten Unterscheidungsnotwendigkeit von Ergänzungen und Angaben, also obligatorischen und fakultativen Angaben sein Hauptbetätigungsfeld sieht:

Ich bin skeptisch gegen die Helbig'schen Tests, weil diese, wie ich nachzuweisen versuche, sich nur auf die Sinnnotwendigkeit beziehen lassen, Sinnnotwendigkeit aber als Kriterium nicht ausreicht (zu unerwünschten Ergebnissen führt). [...]

[...] Zu den Einsichten der modernen Grammatiktheorie (so der generativen Grammatik) gehört auch, daß die grammatischen Kategorien nicht so mechanisch voneinander abgegrenzt sind, wie man es oft angenommen hat. Es gibt objektive Übergänge, die es begrifflich zu fassen gilt. Das betrifft auch das Verhältnis von Ergänzungen und Angaben. Ich vermag die Feststellung, daß bei mir die Differenzierung zwischen Ergänzungen und Angaben relativiert werde (S. 258), nicht als Vorwurf aufzufassen. Helbig setzt „relativieren“ mit „aufgeben“ und „einebnen“ gleich. Für mich sind das verschiedene Dinge.

Es ist in erster Linie WOTJAK (1990: 160) zu danken, dass er diesem offensichtlichen Dissens WELKEs und HELBIGs gewissermaßen aus neutraler Warte die kritische Frage stellt, woher eigentlich die Kriterien einer solchen Valenzdifferenzierung kommen sollen:

In der Tat scheint es nicht unbillig zu fragen, was denn nach Helbig und wohl auch Welke zum unverzichtbaren Bestand der syntaktischen Valenzbeschreibung von LEtype gehört: nur die Ergänzungen und keine Angaben ( selbst, wenn diese im Text obligatorisch sein sollten) oder Ergänzungen und Angaben (zumindest einer bestimmten Art, nämlich Vertextungen von Modifikatoren der Mikrostruktur – s.u.). Auch das Reden von valenznotwendigen, valenzabhängigen, valenzzulässigen

Mitspielern (und valenzunzulässigen bzw. nicht-abhängigen – G.W.) verlagert das Problem nur, löst es aber nicht. Denn es bleibt dann zu fragen, was valenznotwendige, valenzabhängige, valenzulässige (abhängige oder nicht-abhängige) bzw. ebensolche valenzunzulässige (inkompatible) Mitspieler sind.

Weiter unten macht er dann darauf aufmerksam, dass auch die Entscheidung dieser Frage letzten Endes wieder auf semantische (*ergo*: außersprachliche) Faktoren angewiesen sei, die doch eigentlich von den genannten Autoren eher ausgeklammert wurden (WOTJAK, 1990: 160):<sup>190</sup>

1.2. Nun ist aber zu fragen, was für die (syntaktische) Valenz notwendige bzw. nicht-notwendige Mitspieler sind und ob eine solche Bestimmung der Valenznotwendigkeit ohne Rekurs auf semantische wie insbesondere kommunikative Faktoren möglich bzw. sinnvoll ist.

Ein Beispiel in welchem rein akademische Verwicklungen der Eifer, unbedingt zwischen Obligatorietät und Fakultativität entscheiden zu müssen, führt, vermittelt uns FABRICIUS-HANSEN (1979: 157) unter Bezugnahme auf ENGEL/SCHUMACHER:

[...]; d.h. ich verwende den Ausdruck ‚Satzbauplan‘ eher im Sinne von ‚Satzmuster‘ bei Engel 1977: 180 und Engel/Schumacher 1978: 27. Die Sätze (1) *Trinken Sie Weißwein?* und (3) *Beweisen Sie das!*, die nach Engel und Schumacher zwar das gleiche Satzmuster – 01 (Subjekt + Akkusativobjekt) –, aber verschiedene Satzbaupläne – 0(1) bzw. 01 vertreten werden hier somit dem gleichen SBP zugeordnet, obwohl das Akkusativobjekt in (1) fakultativ, in (3) hingegen obligatorisch ist (vgl. *Trinken Sie?* Vs. *\*Beweisen Sie!*) – es ist nun mal in beiden Sätzen vorhanden. Umgekehrt liegt dann in den Sätzen (4) *Trinken Sie?* Und (5) *Sie lügen*. Der gleiche SBP vor, obwohl die Verben *trinken* und *lügen* verschiedenen Valenzklassen angehören. [...]

---

<sup>190</sup>Dazu noch einmal WELKE (1990: 156):

Eine sozusagen neutrale sprachliche Abbildung, die alles umgreift, gibt es nicht. Verben sind grundsätzlich perspektiviert. Ich betrachte das als ein kognitives Universale. Auch halte ich es für einen (wenn auch „weithin akzeptierten“) Trugschluß, das Gemeinsame in einem außersprachlichen Begriff zu suchen.

Die bei Engel 1977 und Engel/Schumacher 1978 vorhandene Unterscheidung von Satzmuster und Satzbauplan scheint mir eine unnötige Komplikation zu sein unter der Voraussetzung, daß die Fakultativität bzw. Obligatheit von Ergänzungen schon bei der Aufstellung verbaler Valenzklassen beachtet wird. Es genügt nämlich dann die Feststellung, daß Valenzklassen mit (mindestens) einer fakultativen Ergänzung (mindestens) zwei verschiedene SBP entsprechen, nämlich ein SBP für die maximale Füllung der Leerstellen und je ein anderer SBP für jede zugelassene Kombination besetzter und unbesetzter Leerstellen.

Wie auch immer die Frage „Satzmuster vs. Satzbauplan“ oder „zwei Satzbaupläne“ beantwortet wird, eine echte Hilfe – und sei es nur zum Verständnis der Valenz, die dann ihrerseits wieder als Impulsgeber der Aktantenmorphologie dienen sollte – ist damit u.E. nicht erzielbar. Wir nehmen das Ganze eher als Beleg dafür, dass die Valenz selber eine zu vage definierte Kategorie ist, um die ihr zuge dachte satzdominierende Rolle überhaupt spielen zu können.

Im selben Artikel an anderer Stelle weist FABRICIUS-HANSEN (1979: 162) indes noch auf ein anderes Phänomen hin, das u.E. die vermeintliche Funktionalität der deutschen Kasusmorphologie stärker betrifft, als FABRICIUS-HANSEN selber zugeben möchte:

Wie früher schon erwähnt sind die meisten Nominalergänzungen im Dt. schon morphologisch identifizierbar. Zwar können E0 und E1A beide nicht-eindeutige Nominativ/Akkusativformen aufweisen, für die Identifizierung von E0 ist aber auch die Kongruenz mit dem finiten Verb von Bedeutung – und dieses zusätzliche Kriterium fehlt im Norw., wo das finite Verb nur im Tempus-Modus konjugiert wird.

Beziehungsweise weiter unten als Konklusion dieses Sprachvergleichs (FABRICIUS-HANSEN, 1979: 163.):

2. Die einzelnen Nominalergänzungen sind im Norwegischen primär ‚topologisch‘, nach ihrer Stellung oder Stellungsmöglichkeiten, im Deutschen hingegen primär morphologisch zu identifizieren bzw. zu definieren.

So weit kann es ja mit der Funktionalität eines Markierungssystems auf primärer Ebene nicht her sein, wenn die Explizierung sich okkasionell der Morphologie einer anderen Kategorie (dem konjugierten Verb) verdankt, die dergleichen Hilfestellung eigentlich gar nicht im Katalog ihrer Standardfunktionen enthält. Wir halten das beschriebene Phänomen im Unterschied zu FABRICIUS-HANSEN deshalb gerade **nicht** für einen Beleg der „primär morphologischen“ Definition deutscher Nominalkomplemente.

Fassen wir die oben angeführten Überlegungen zusammen, so können wir eigentlich nur zu einem Schluss kommen: Die Tateinheit einer schwer begründ- und abgrenzbaren, abstrakten Rektionskategorie (= Valenz) und einer defizienten, bzw. bestenfalls synkretistischen und polysemen Kasusmorphologie lassen ernste Zweifel daran aufkommen, dass es sich bei Letzterer um ein primär funktionales Markierungssystem handeln kann.

Um zu unserem Vorschlag einer in nicht markierter Syntax konfigurierten Nominalkomponentenabfolge zurückzukommen, ist es indes wichtig eine Komplikation zu beleuchten, die den DaF-Unterricht in Sachen Satzkonstruktion zugegebenermaßen belastet, aber strenggenommen mit unserem Hauptanliegen überraschend wenig zu tun hat: Zweifellos wartet das Deutsche mit seiner komplexen Aufstellung des Verbsyntagmas mit einer besonderen Erwerbshürde auf. Sind eigentlich alle von uns in Augenschein genommenen Sprachen dadurch ausgezeichnet, dass das Verbsyntagma in Haupt- und Nebensatz als zusammenhängender Block un weitgehend in derselben Zone anzutreffen ist, bietet sich dem Betrachter der deutschen Syntax zunächst ein chaotisches Bild. (Stichworte: Klammerbildung im Hauptsatz bei zusammengesetzten Zeiten, Modalkonstruktionen, trennbaren Verben; Endstellung des Verbblocks im



Nebensatz; relativ freie - wenn auch nicht insignifikative - Beweglichkeit der Negationspartikel) All dies wirft unbestritten die numerische Position jedes anderen Satzelements in der syntaktischen Gesamtbilanz von Fall zu Fall etwas durcheinander und stellt zweifelsohne ein erhebliches Vermittlungsproblem dar, hat aber für die Konfiguration der nominalen Hauptargumente in nicht markierter Position so gut wie keine Auswirkung. Klammert man die übrigen Satzelemente provisorisch aus der Satzstellungsanalyse aus, so ergibt sich für S, DO, IO, PO eine recht einheitliche Konfiguration durch alle Orationstypen und Verbsyntaxmen hindurch. Man vergleiche nur hinsichtlich der Nominalkomponentenabfolge:

- *Stell Petra das Buch in Rechnung.*
- *Er stellt Petra das Buch in Rechnung.*
- *Er hat Petra das Buch in Rechnung gestellt.*
- *Er muss Petra das Buch in Rechnung stellen.*
- *..., weil er Petra das Buch in Rechnung gestellt hat.*

In allen Fällen bleibt die Nominalkomponentenabfolge gleich: S (Ø) – IO – DO – PO.<sup>191</sup>

Das im folgenden Zitat diagnostizierte Problem WEGENERS (1989: 92) erweist sich bei dieser Betrachtungsweise als Scheinproblem:

Nun kann man dem Schüler nicht sagen, sein Fehler bestehe darin, daß er das DO bzw. die Obj-NP nicht verb-nächst und folglich das IO verb-fern gestellt habe, denn genau dies hat er ja getan. [...] Zu diesem Zweck wäre es zweifellos gut, den Schüler so früh wie möglich mit der Verbendstellung zu konfrontieren, ihn also Nebensätze bilden zu lassen. Es kann jedoch trivialerweise keine vernünftige Progression geben, bei der Nebensätze vor Hauptsätzen auftauchen. Eine Lösung dieses Dilemmas sehe ich darin, schon früh Konstruktionen einzuführen, bei denen nur das finite Hilfsverb an 2.Stelle steht, das Vollverb aber am Satzende, rechts, und seine Argumente in der „richtigen“ Abfolge links davon:

---

<sup>191</sup>Dass sich Veränderungen je nach Verwendung von nominalen und pronominalen Komplementen ergeben können, ist ein internes Phänomen der Nominalgruppenabfolge, hat also erstens nichts mit den Zirkumstanten zu tun und hat zweitens durchaus seine Entsprechungen bei analoger Satzanalyse zum Beispiel des Spanischen. Dazu noch mehr in (V.5-6)!

(6a') Der Polizist hat dem Mann den Führerschein weggenommen.

(6b') Der Junge will dem Hund auf den Schwanz treten.

(6c') Dem Kind ist ein Unfall passiert.

Die ganze Verwirrung kann eigentlich nur daher rühren, dass letztlich doch eine spezielle Form der Verbabhängigkeit und damit verbundenen Positionierung zu demselben vorliege. Dass dem aber ganz offensichtlich nicht so ist, kann man auch im Spanischen in formal nahestehenden Konstruktionen verfolgen. Man vergleiche die Objektabfolge im affirmativen und negativen Imperativsatz:

- ¡*Dáselo!*

- ¡*No se lo des!*

Wie man beobachten kann, verändert sich die Position zum Verb sowohl als Block wie auch einzeln in Hinsicht auf Nähe/Ferne. Die Objektabfolge selbst bleibt aber konstant.

Fassen wir die wichtigsten Gedanken der vorangegangenen Kapitel noch einmal zusammen:

(1) Nominalflexion ist in primärer Perspektive in allen westeuropäischen Sprachen indogermanischer Herkunft (auch im Deutschen) in unmarkierter Stellung syntaktisch-konfigural realisiert.

(2) Morphologische Kasus, sofern vorhanden, sind demnach als sekundäre oder redundante Markierungen funktional nur in Bezug auf die in (1) angegebene Matrix.

(3) Morphologische Kasusdifferenzierungen synthetischer Art sind bei den meisten Vergleichssprachen am ehesten in den Pronominalsystemen anzutreffen. Rein nominale, synthetische Kasusmorpheme sind vollständig oder beinahe vollständig verschwunden.

(4) Sinnvollerweise werden analytische Markierungen, seien sie präpositioneller oder determinativer Art unter dem Begriff der syntagmatischen Flexion zu fassen, weil sie (a) nur so unter einem gemeinsamen grammatischen Oberbegriff mit ihren synthetischen Substituten zu beschreiben sind und (b) die Sensibilität für gleichermaßen pränominale Markierungen einen auch didaktisch nützlichen Anknüpfungspunkt bildet.

(5) Bestehende Kasustheorien verfangen sich allzuleicht in dem Extrem rein außersprachlicher, semantischer Bestimmung, von der dann aber kein schlüssiger Weg zum Oberflächenkasus führt, oder in einer rein „funktionalen“ Ausdeutung, die sich allerdings an Defiziten morphologischer Eindeutigkeit ebenso blamiert wie an der Unfähigkeit, anzugeben, was sich welchem Kriterium gegenüber eigentlich funktional verhält.

Im folgenden Kapitel werden wir versuchen, die diesen Erkenntnissen entsprechenden Heuristiken für eine theoretisch wie didaktisch nützliche Neudefinition des Kontrastes zwischen Spanisch und Deutsch auf dem Gebiet der Kasusmarkierung zu entwickeln, um darauf aufbauend in die Detailanalyse der Sprachfakten in den zugehörigen Subsystemen überzuleiten.

#### V.4 Einführung in den spezifischen Kontrast Deutsch-Spanisch – Introducción al Contraste Específico Alemán-Español

Waren die in den vorangegangenen Kapiteln dieses Hauptabschnitts angestellten Überlegungen noch recht generisch-abstrakter Art und damit auch noch für den Einbezug weiterer Vergleichssprachen offen, so gilt es nun den speziellen Kontrast Spanisch-Deutsch zu fokussieren, d.h. auf die Anknüpfungspunkte hinzuarbeiten, die sich auf Grund der vorher entwickelten neuen Betrachtungsperspektive anzubieten scheinen.

Bei einer topologischen Betrachtung der Konditionen der funktionalen Nominalgruppen des Spanischen und Deutschen (wohlgemerkt: nicht der Syntax in allen erdenklichen Aspekten!) gelangt man zu der Einsicht, dass beide einem kontemporären okzidentaleuropäischen Modell beim **nicht**-markierten Standardsatz in wesentlichen Punkten entsprechen. Darüberhinaus, und das unterscheidet sie von anderen, verfügen sie neben der prioritär syntaktischen Flexion auch über ein im Unterschied zu weiteren naheliegenden Vergleichssprachen relativ umfangreiches Markierungsinventar zur sekundär-morphologischen Explizierung der primär syntaktisch vorgegebenen Funktionen, so dass in weiteren Grenzen als in anderen Sprachen üblich auch das Durchbrechen dieser syntaktischen Flexion durch Topikalisierung, Subjektnachstellung und andere, im Wesentlichen aus dem Thema-Rhema-Konzept heraus stilistisch interpretierbare Verschiebungen von der Sprachnorm gedeckt werden. In beiden Fällen ist dieses Phänomen nicht nur bzw. nicht unmittelbar der Morphologie der Nominalgruppe als solcher geschuldet sein. So mag etwa die Kongruenz einer konjugierten Verbform (Numerus und/oder Person) mit einer mutmaßlichen Nennform im Deutschen für klare Bezüge sorgen (z.B.: *Das Mädchen **haben sie** gekannt.*), im Spanischen wird gezielt eingesetzte

Redundanz durch unbetonte Personalpronomina für denselben Zweck eingesetzt:  
*La película no la ha visto.*<sup>192</sup>

Nicht alle Interna in der Anordnung der Nominalargumente sind in beiden Sprachen gleich, an sich aber jeweils weitgehend kohärent geregelt, wie noch zu sehen sein wird. Bei Ansätzen, in denen von jeweils unterschiedlicher muttersprachlicher Warte die Gegebenheiten der anderen Sprache wahrgenommen werden, herrscht bisweilen auffällige Einigkeit über die beidseitige Existenz und Äquivalenz von vier Kasus. Man vergleiche dazu RUIPÉREZ (2-1994: 17) für das Deutsche aus spanischer Sicht:

---

<sup>192</sup>Eine weitere interne Verschiebemöglichkeit im Deutschen ist durch pronunzierte Satzakkzentverschiebung gegeben, was einsichtigerweise vordringlich für das Mündliche gilt. Wie weit die Visualisierung von feinen Rhematisierungsnuancen auch für den schriftlichen Bereich möglich ist, soll hier nicht unser Thema sein, dass und wie weit hier extrem idiomatische Bedingungen mündlich wie schriftlich vorliegen können, macht das folgende Kontrastbeispiel von SONNTAG (1997: 15-16) deutlich:

Die proklamierende Kontur rhematisiert nicht isoliert die nominale Konstituente, mit der sie auftritt, sondern das Verbalprädikat als Ganzes, das am weitesten rechts stehende Nominalelement ist also nicht Rhema eines Satzes, sondern innerhalb des rhematischen Prädikates die Ergänzung, die das Verballexem semantisch modifiziert oder spezifiziert.

[...] Yo tengo un pleito con otro estanciero hace ya unos años, hace unos años que tengo. ¡Y voy perdiendo el pleito! Y me van a largar pelado, sólo con la ropa en el cuerpo.

ei

dien                      pl

y voy per                      do el                      to.

(prokl.)

Aus deutscher Sicht könnte dieser Satz leicht mißverstanden werden: „Ich verliere den Prozeß (und nicht etwa das Schachspiel).“ Dies ist jedoch in diesem Text nicht gemeint: Das ganze Prädikat ‚perder el pleito‘ ist Gegenstand des Proklamierens; die hiermit vollzogene Mitteilung und nicht die „Informativität“ des Lexems *pleito* wird durch den Gebrauch der proklamierenden Kontur signalisiert.

El artículo **determinado** *der* “el”, *die* “la”, *das* “lo” se declina de la manera siguiente:

Singular:

	<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>	<b>Neutro</b>
Nom.:	der “el”	die “la”	das “lo”
Acu.:	den “el”	die “la”	das “lo”
Gen.:	des “del”	der “de la”	des “de lo”
Dat.:	dem “al”	der “a la”	dem “a lo”

Und im Gegenzug dazu HALM (1983: 134) für die deutsche Sicht des Spanischen:

Nominativ und Akkusativ sind gleich.

Genitiv wird mit *de* gebildet, Dativ mit *a*.

[...]

Für Personenbezeichnungen wird der Akkusativ mit *a* gebildet.

[...]

Bezeichnungen von Tieren, zu denen ein persönliches Verhältnis besteht, stehen im Akkusativ mit *a*.

[...]

Den Akkusativ mit *a* bilden Begriffe, die personalisiert vorgestellt werden können, besonders, wenn das vorangehende Verb häufig ein persönliches Objekt hat.

Die Pronominalsysteme beider Sprachen sind im Grunde hinsichtlich morphologischer Explizitität komplex angelegt, allerdings von nicht immer kongruierenden Defizienzen durchsetzt, was aber u.E. mindestens eine wechselseitige Grundsensibilität für daraus resultierende Fragen als Unterstellung annehmen lässt, auf der dann entsprechend didaktisch-vermittelnd aufgebaut werden könnte.

Bezüglich der morphologischen Markierungsverhältnisse in der Nominalgruppe gilt für beide Sprachen erst einmal weitgehend gemeinsam, dass Kasusunterscheidungen ausschließlich (im Spanischen) und fast ausschließlich (im Deutschen) mit pränominalen Mitteln, d.h. syntagmatisch, realisiert werden. Hinsichtlich der Kasuskomplexität sind sich beide Sprachen, wie wir an Hand der Kontrastierungen von RUIPÉREZ und HALM erkennen können quantitativ ähnlich, im Detail jedoch zu unterscheiden (Stichwort: Akk. Mask. im Deutschen als einziger vom Nominativ unterschiedener Fall vs. "persönlicher Akkusativ" im Spanischen), was allerdings im didaktischen Bereich schwer unter einen Hut zu bringen sein dürfte. Entsprechende morphosemantische Reflexionen sollten zwar nicht unerwähnt bleiben, spielen aber wohl auf sprachpraktischer Ebene keine ausschlaggebend positive Rolle. Herrscht also auf funktional-abstrakter Unterscheidungsebene noch relativ große Ähnlichkeit, so unterscheiden sich die jeweiligen Nominalflexionssysteme sehr grundsätzlich auf der Ebene ihrer syntagmatischen Oberflächenrealisierung: Fossilisierte Präpositionen als Flexeme im Spanischen, polyfunktional geladene Flexeme im Deutschen, die ausgehend vom bestimmten Artikel in strenger Substitutionshierarchie an verschiedenen Trägern „andocken“. Man vergleiche hierzu das generische Grundmodell von EISMANN/THURMAIR (1994: 153):

Das Referenz-Modell für die Distribution der KS sind die Deklinationsformen des bestimmten (anaphorischen) Artikels:

	M	N	F	Pl
NOM	der	das	die	die
AKK	den	das	die	die
DAT	dem	dem	der	den
GEN	des	des	der	der

Als „KS“ wird die charakteristische Endung des bestimmten Artikels bezeichnet. Maßgeblich ist hierbei die Schriftform: So wird das Signal –r immer als vokalisiertes ‚r‘ = [e] gesprochen. Daß das –e in der Feminin-Form beim bestimmten Artikel nur im Schriftbild auftaucht, wollen wir, wie die meisten Lehrer, übersehen und als Hilfskonstruktion gelten lassen. Schon bei der Identifikation dessen, was man als „KS“ bezeichnet, gibt es unterschiedliche Darstellungen, die die Brauchbarkeit des Modells mehr oder weniger einschränken. Das größtmögliche

Übertragungspotential ist dann gesichert, wenn nur der jeweils letzte Buchstabe (d.i. meistens auch das letzte Phonem) des Artikels zum KS deklariert wird.

*Distribution der Kasus-Signale:*

	M	N	F	Pl
NOM	r	s	e	e
AKK	n	s	e	e
DAT	m	m	r	n
GEN	s	s	r	r

In beiden Schemata von EISMANN/THURMAIR wird deutlich, dass die Kasussignale im Deutschen natürlich nicht nur als solche wirken, sondern in polysemer Weise auch mit anderen nominalen Distinktionen wie Genus und Numerus gekoppelt sind. Dies bedeutet, dass sie als KS eigentlich nur dann funktionieren können, wenn zumindest das lexikalische Wissen zu Genus bzw. Numerusmorphologie des Bezugsnomens vorliegt. Selbst das genügt nicht in allen Fällen, z.B. *den Menschen* – Akk.Sing. oder Dat.Pl.? Für uns ein weiterer Hinweis, dass die Annahme der Oberflächenkasus als Primärmarkierungen zumindest zweifelhaft macht.

Was das oben angesprochene „Andocken“ der benannten Signale anbetrifft, so fordert dieses Phänomen u.E. eine längst fällige Neubestimmung des adjazenten Adjektivs im Deutschen heraus, da es bei genauer Analyse eben kein in morphologischer Hinsicht kongruierendes Element im Nominalsyntagma darstellt wie etwa im Spanischen. Gerade auf diesem Gebiet ist mit viel Verwirrung sowohl auf theoretisch-grammatikographischer Seite wie auch auf Lehr- und Lernebene aufzuräumen.

Als letzte Frage wäre dann noch die Morphologie der eigentlichen präpositional eingeleiteten Nominalgruppen zu klären.<sup>193</sup> Da hier *de facto* nur die interne Struktur der jeweiligen Syntagmen betreffende Fragen in unseren

<sup>193</sup>„Eigentlich“ bezieht sich auf den Umstand, dass wir im Spanischen bestimmte präpositional eingeleitete Syntagmen unmittelbar als Ganzes der Kasusmorphologie zuordnen wollen. Dazu mehr vor allen Dingen in (V.6)!



Themenfokus gehören, kann man in diesem Fall *a priori* von maximaler Inkommensurabilität ausgehen, weil das Deutsche stets - scheinbar redundant - das der Präposition folgende Nominalsyntagma mit markierten Fällen dekliniert, was im Spanischen keine Entsprechung hat.<sup>194</sup>

Was die Anordnung des Materials angeht, haben wir uns entschlossen, gewissermaßen vom naheliegendsten zum fernliegendsten Vergleichsthema vorzugehen. Das bedeutet hier, wir betrachten als erstes die jeweiligen Systeme der Personalpronomina, weil diese trotz gelegentlicher Differenzen (auch Synkretismen) im Prinzip auf beiden Seiten mit den gleichen Ressourcen (diskrete, synthetische Form zur unterstützenden Markierung diskreter Funktionen) arbeitet.<sup>195</sup>

An nächster Stelle ist dann das Substantiv selbst und dabei vorrangig natürlich seine internen und habituell externen Flexionsdeterminanten zu begutachten. In Vorausschau lässt sich nach allem Vorangegangenen annehmen, dass die zugrundeliegenden funktionalen Aspekte ähnlich sein dürften, die Realisierungstechniken sich jedoch beträchtlich unterscheiden werden.

Im darauf folgenden Kapitel wird das Adjektiv begutachtet. Nach unserer Auffassung hätte es ja im Deutschen bereits seinen eigentlichen Platz im Rahmen der Substantivflexion, da es, wenn es überhaupt kasusrelevante Züge zeigt, eher als Morphemträger **für** das Nomen auftritt. Traditionell wird jedoch die Adjektivdeklinationsform als eigenständig kongruierender Typ interpretiert. Letzteres können wir wohl für das Spanische annehmen, das deutsche Adjektiv ist davon in seinen Formbestimmungen sehr grundsätzlich zu unterscheiden, speziell was den

---

<sup>194</sup>Daran nimmt auch der im Deutschen häufige Synkretismus von Nennfall und Akkusativ nichts zurück.

<sup>195</sup>Wir durchbrechen hier die an sich von uns proklamierte "natürliche" Ordnung – Fremdsprachler lernen sinnigerweise natürlich zuerst Nomina und dann ihre Ersatzformen – doch handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit ja allenfalls um eine Protodidaktik, in der es aus heuristischen Gründen gerechtfertigt scheint, eine solche formell-inhaltliche Nähe bei einem Subsystem auch als Ausgangsbasis eines verstehenden Kontrasts heranzuziehen.

ominösen Kongruenzbegriff angeht. Grund genug also diesem Phänomen ein eigenes Kapitel zu gönnen.

Das letzte morphologisch inspirierte Kapitel wird in aller Kürze den Bereich Präpositionalsyntagma behandeln, da hier das Deutsche im Rahmen der genannten Vergleichssprachen einen echten Sonderfall darstellt. Auf Grund der vorangegangenen Analysen von Pronomina und Nomina lässt sich die Behandlung der einschlägigen Morphologie im Deutschen indes ein wenig vereinfachter beschreiben und eventuell auch assimilieren.

Der fünfte Hauptabschnitt wird mit einem Resümee der kontrastiven Analyse und gegebenenfalls daraus resultierenden didaktischen Implikationen schließen.

## V.5 Die Personalpronomen im Deutschen und Spanischen: Ein wichtiger Anknüpfungspunkt - Los Pronombres Personales en Alemán y Español: Un Importante Punto de Enlace

Zweifelsfrei ist das System der Personalpronomina dasjenige Subsystem im gesamten Nominalbereich, in dem in allen bislang angesprochenen westeuropäischen Sprachen – selbst in den am weitesten „demorphologisierten“ - wie dem Englischen – zumindest in residualer Form noch so etwas wie eine Deklination im herkömmlichen Sinne, das heißt eine synthetische Form → eine, maximal zwei, diskrete Funktionen erhalten ist. Folglich ist damit ein idealer Anknüpfungspunkt gegeben, um zu sehen, wie mit grundsätzlich gleichen grammatikalisch-morphologischen Mitteln ein – wie wir versucht haben abzuleiten - sekundäres Markierungssystem in zu kontrastierenden Sprachen gleichermaßen besteht und was daraus für mögliche Schlüsse bezüglich von Übereinstimmungen und Differenzen in der Oberflächengestalt der jeweiligen Sprachen (a) und in den Produktions-/Rezeptionsweisen ihrer Sprecher (b) abzuleiten sind. Sehen wir uns also unter diesen Auspizien die spanischen und deutschen Personalpronomina an. Bezüglich des Nennfalls kommen wir zu folgendem Bild:

<i>yo</i>	<i>ich</i>
<i>tú</i>	<i>du</i>
<i>él / ella / ello/ (usted)</i>	<i>er / sie / es</i>
<i>nosotros, -as</i>	<i>wir</i>
<i>vosotros, -as</i>	<i>ihr</i>
<i>ellos / ellas / ustedes</i>	<i>sie / Sie</i>

Anmerkungen: Im Grunde ist das spanische System, was den Nennfall anbetrifft, komplexer als das deutsche, da es beispielsweise im Plural in jedem

Fall Genusunterscheidungen trifft, was im Deutschen in allen Nominalsubsystemen entfällt.<sup>196</sup>

Dazu kommt, dass das Höflichkeitspronomen im Spanischen numerusdifferenziert ist, wohingegen im Deutschen - nur im Schriftbild durch Majuskel deutlich gemacht – das numerusindifferente *Sie* mit Verb im Plural (3.Pers.) zur Anwendung kommt.

Das Pronomen *es* ist natürlich im Deutschen häufiger als *ello* im Spanischen, da das Neutrum ein ausgebautes Genus mit entsprechend vielen Bezugsnomen ist und *es* zusätzlich als generisches Subjekt bei unpersönlichen Handlungen (*regnen, schneien, etc.*), als universeller Erststellenfüller bei Inversionen („*Es steht ein Soldat am Wolgastrand...*“) und subjektlosen Passivbildungen zum Einsatz kommt (*Es wird geholfen.*)

Ansonsten aber – und das ist für den prioritär in Subjektrolle auftretenden Nennfall am wichtigsten – haben wir in beiden Sprachen eine Aufteilung in jeweils drei Personen im Singular und Plural mit entsprechender Kongruenz der zugehörigen Konjugationsform des Verbs (mit Ausnahme des Pluraletantum *Sie* im Deutschen).

Der Objektfall bzw. die Objektfälle lassen sich entweder getrennt behandeln, was für das Deutsche reihenweise Synkretismen zwischen Nominativ und Akkusativ in der dritten Person zum Vorschein bringt, oder aber zusammen, dann springt die Dativ-Akkusativopposition in den 3. Personen beider Sprachen ins Auge, allerdings auch der Synkretismus von Dativ und Akkusativ in den 1. und 2. Personen Singular und Plural im Spanischen, bzw. nur im Plural im Deutschen. Wir kontrastieren deshalb die Komplettschemata um diese Phänomene auf beiden Seiten deutlich zu machen. Synkretistische Formen werden dabei immer fett gedruckt, bestehen sie in beiden Sprachen werden sie zusätzlich unterstrichen:

---

<sup>196</sup>Sieht man einmal von dem Femininsuffix *-in, -innen* (pl.) ab.

yo	<b>me</b>	<b>me</b>	mir	mich	ich
tú	<b>te</b>	<b>te</b>	dir	dich	du
ello/ella/él	lo/la/lo, <b>le</b>	<b>le</b> / le	ihm/ihr/ihm	ihn / <b>sie/es</b>	<b>es/sie/</b> er
nosotros, -as	<b><u>nos</u></b>	<b><u>nos</u></b>	<b><u>uns</u></b>	<b><u>uns</u></b>	wir
vosotros, -as	<b><u>os</u></b>	<b><u>os</u></b>	<b><u>euch</u></b>	<b><u>euch</u></b>	ihr
ellas/ellos	las/los	les	ihnen	<b>sie</b>	<b>sie</b>

<sup>197</sup>

Dieser reichlich chaotische Mix von teilweise übereinstimmenden, teilweise unterschiedlichen Synkretismen legt bezüglich des jeweiligen morphosemantischen Status der Personalpronomina, wie auch im Vergleich beider Sprachen eine Reihe von Schlüssen nahe:

(1) Trotz der verschiedensten Synkretismen weisen die Pronominalsysteme beider Sprachen grundsätzlich eine Formenvielfalt auch in Abhängigkeit anzunehmender Kasus auf, um von der Existenz einer entsprechenden Deklination ausgehen zu können. Für die deutsche Grammatikographie bestehen bezüglich dieser Frage traditionell wenig Zweifel, wohl aber für das Spanische. So drückt sich etwa ALARCOS LLORACH (1999: 247) um den Begriff der Deklination, obwohl im doch die ontologischen Bedingungen einer solchen nicht entgangen sein dürften:

La función de estos incrementos personales adosados al verbo se reduce a indicar que este comporta adyacentes de objeto directo o indirecto, o de ambos a la vez [...]

Demgegenüber bestreiten BERSCHIN/FERNÁNDEZ-SEVILLA/FELIXBERGER (1987: 164) zwar die Existenz der Kategorie Kasus für das Substantiv:

---

<sup>197</sup>Um das Chaos nicht noch größer zu machen, haben wir die Höflichkeitsformen auf beiden Seiten weggelassen. Für das Deutsche sind diese sehr einfach in das Schema 3.Pers. Pl einzusetzen (nur eben mit Majuskel!).

Im folgenden werden die grammatischen Kategorien des spanischen Substantivs, Numerus und Genus, behandelt. Eine Kategorie Kasus kennt das Spanische im Unterschied zum Deutschen beim Substantiv nicht, ebensowenig die Genusausprägung Neutrum (*das Kind*).

Gleichzeitig erkennen sie die Existenz dieser Kategorie aber voll umfänglich für das spanische Personalpronomen an (BERSCHIN/FERNÁNDEZ-SEVILLA/FELIXBERGER, 1987: 190):

Das spanische Personalpronomen wird durch die grammatischen Kategorien Person, Numerus, Genus und Kasus modifiziert; durchgängig ausgeprägt ist der Kasus sowie der Person- und Numerusbezug.

Ebenso auch CARTAGENA/GAUGER (1989: 234), die zwar die Kasus-kategorie für das Substantiv bestreiten, wie wir schon an anderer Stelle gesehen haben, die sich aber einer schwer umgeharen Empirie bezüglich des Personalpronomens nicht versagen:

3.1. Die Personalpronomina beider Sprachen weisen die Flexionskategorie der Person auf, die in Delokutiv, Allokutiv [ $\pm$  vertraut] und Lokutiv unterteilt wird. In beiden Sprachen wird dieser Personbereich durch die Kategorien Kasus, Numerus und Genus weiter untergliedert. Darüber hinaus wirken die syntaktischen Kategorien des Reflex und das lexikalische Merkmal [ $\pm$  belebt]

Auch BELLO (1984: 106) spricht von Deklination der Personalpronomina im Spanischen, wobei anzumerken ist, dass es sich hier um einen Autoren des 19. Jahrhunderts handelt, der hier lediglich aus einer relativ modernen Neuauflage zitiert wird:

**279.** Las formas íntegras *él, ella, ellos, ellas* (no las abreviadas *el, la, los, las*), se declina (sic!) por casos. Su declinación es como sigue:

TERMINACIÓN	Nominativo y Terminal, <i>él</i>
MASCULINA	Complementario acusativo, <i>le</i> o <i>lo</i>
DE SINGULAR	Complementario dativo, <i>le</i>

Zusammenfassend könnte man sagen, dass historisch weit zurückliegende, bzw. von deutscher Auslandshispanistik mitgeprägte Ansätze in der terminologischen Festlegung des spanischen Personalpronomens als kasustragendes Phänomen schneller bei der Hand sind. Wir haben in vorangegangenen Kapiteln mehrfach darauf hingewiesen, dass sich dann natürlich die vollständige Ablehnung dieser Kategorie für das nominale Bezugssystem als etwas widersprüchlich erweist. Mit anderen Worten: Es ist vielleicht eine Frage der Kohärenz, entweder konsequent von Flexion zu sprechen oder es genauso konsequent bleiben zu lassen. Wir neigen eher dazu, den Begriff konsequent anzuwenden, weil wir die bestehenden morphologischen Flexionssysteme zwar als residual und sekundär aber andererseits als sehr konsequent auf die vorher abgeleiteten Primärfunktionen der syntaktischen Flexion bezogen sehen.

(2) Die sich in verschiedenster Weise auf beiden Seiten zeigenden Synkretismen könnte man aber auch als weiteren Beleg dafür nehmen, dass auch die Pronominalsysteme beider Sprachen nicht (immer) explizit genug ausgestaltet sind, um die ihnen entsprechenden Funktionen primär zu realisieren. In der Sprachpraxis zeigt sich denn auch gerade in Sätzen mit rein pronominaler Aktantenstruktur in beiden Sprachen ein erhöhter Grad von Konfiguralität, der eigentlich im Widerspruch zu Theorien des Typs „Je mehr morphologische Markierung, desto größere Freiheit in der Satzstellung“ steht.

(3) Ein weiterer Blick in die sprachliche Wirklichkeit zeigt, dass neben den von der jeweiligen hochsprachlichen Norm erfassten bzw. zugelassenen Synkretismen in der Alltagssprache gerade in dem eigentlich differenzierungsbedürftigsten Bereich der nahestehenden Objekte DO und IO eine Willkür besteht, die von akademisch hochsprachlicher Warte aus gern als

diatopische oder diastratische „Fehlerhaftigkeit“ abgeurteilt wird, was ihrer hochfrequenten Realität allerdings keinen Abbruch tut.<sup>198</sup>

Sehen wir uns zunächst einmal das in der Fußnote angesprochene Problem des *leísmo* – *laísmo* – *loísmo* in seiner knappen Zusammenfassung bei SECO (4-1994: 174 ss.) an:

[...] Es decir se siente la forma *le* como masculina y la forma *la* como femenina en todo caso, sin atender a la distinta función gramatical. Esta práctica se llama *laísmo*. En otras zonas, o a veces en las mismas, existe la tendencia a generalizar las formas *le* y *les* para la referencia a todos los nombres masculinos, tanto de cosas como de personas, y tanto para complemento directo como indirecto: LE *vi* (a él); LES *vi* (a ellos); LE *compré en la plaza* (hablando de un periódico); [...] Esta práctica recibe el nombre de *leísmo*. Un caso particular es el que emplea *le* o *les* para complemento directo femenino de persona: LE *encontré más delgada*; [...] Por último, en el nivel popular existe un uso de *lo* (singular) y *los* (plural) para la función de complemento indirecto con referencia a nombres masculinos: LO *puse pilas nuevas*; LOS *perdimos la pista*. Este fenómeno se llama *loísmo*.

Dieser sehr strikt vom „korrekten“ Sprachgebrauch geleiteten synchronischen Darstellung setzt MARCOS MARÍN, hier in der Rezension BOSSONGs (1979: 347-348) zusammengefasst, eine schon aus dem Lateinischen datierende Entwicklung, die formelle Opposition Dativ-Akkusativ durch eine eher semantische der Art „persönlich interessiertes Objekt“ vs. „Objekt rein passiver Referenz“ zu ersetzen, als eigentlichen Grund an:

Der Vf. insistiert zu Recht darauf, daß die Wurzel des *leísmo* letzten Endes im Lateinischen zu suchen ist. Einige Verben, die im Romanischen ein direktes Objekt bei sich haben, regieren im klassischen und Spätlatein den Dativ oder kennen zumindest den Dativ als Alternative zum Akkusativ. Ebenso besteht bei Konstruktionen mit doppeltem Akkusativ sowie in Kausalverbindungen bereits im Lateinischen eine Tendenz, den Akkusativ der Person durch den Dativ zu ersetzen. Auf diese Weise ist der Keim zur Auflösung der Unterscheidung von Dativ und Akkusativ und insbesondere zum Ersatz des persönlichen Akkusativs durch den Dativ schon in der Grundsprache angelegt. [...] Diese These ist zwar nicht unbedingt neu (sie ist zuvor bereits von Lapesa vertreten worden), jedoch besteht der Verdienst des Vf. darin, sie empirisch gründlich untermauert zu haben: er

---

<sup>198</sup>Gemeint sind damit die im folgenden eingehender charakterisierten Phänomene des *laísmo* – *leísmo* – *loísmo* im Spanischen, aber auch der teilweise oder völlige Dativschwund in verschiedenen deutschen Dialekten (Ruhrpottdeutsch, Fränkisch, etc.).



unterscheidet in seinen quantitativen Untersuchungen stets sorgfältig zwischen *leísmo etimológico* und *leísmo antietimológico*.

Bezüglich des Stellenwertes des *leísmo* im System des Spanischen insistiert der Vf. zu Recht auf dem engen Zusammenhang zwischen diesem Phänomen und der Herausbildung des präpositionalen Akkusativobjekts. [...] Diese Erscheinung liegt also ganz auf der durchweg beobachtbaren Linie einer Tendenz zum Ersatz der Kasusopposition von Dativ und Akkusativ durch eine Opposition zwischen einem "objeto de interés personal" und einem "objeto de referencia meramente pasiva", [...]

Wobei derselbe Autor zwischen einer eher kasusorientierten Varietät im lateinamerikanischen und einer eher semantisch orientierten Varietät im europäischen Spanisch differenziert (BOSSONG, 1979: 348):

1. Die Bewahrung des etymologischen Gebrauchs entspricht einem Primat des Kasus: *lo* und *la* perpetuieren den Akkusativ, *le* den Dativ; diese Struktur ist auch heute noch rein ausgeprägt im lateinamerikanischen Spanisch, von wo sie auf den europäischen Gebrauch zurückzuwirken beginnt.

[...]

3. Der Primat der Semantik führt zu einer Unterscheidung von persönlichen und unpersönlichen Objekten (*le/la* vs. *lo*), eine Distinktion, welche derjenigen von *a* vs.  $\emptyset$  beim nominalen Objekt entspricht.

Wie dem auch sei, die im Prinzip weitgehend übereinstimmende morphologische Komplexität in der 3. Person Singular im Deutschen und Spanischen leidet absehbarerweise in ihrer didaktischen Operationalisierbarkeit daran, dass auf idiosynkratische Weise bereits bei der unterstellten Ausgangssprache Spanisch Unsicherheiten größeren Umfangs bezüglich der sensiblen Unterscheidung Dativ-Akkusativ (oder wie immer man sie nennen mag!) bestehen. Zumindest „Schnellschussanalogien“ könnten somit leicht zum Fehlerexport geraten.<sup>199</sup>

---

<sup>199</sup>Dass auch Hüter der Sprachnorm selber nicht ganz unfehlbar in der angesprochenen Frage sind, zeigt der Ausschnitt aus einem längeren Zitat SECOs (4-1994: 170) aus dem nächsten Kapitel, den wir hier anführen wollen, um die Fragilität dieses Differenzierungsraums im Spanischen zu verdeutlichen:

Las dos están constituidas de idéntica manera, casi con las mismas palabras. El sujeto – implícito, "yo" – es el mismo, el verbo está en la misma forma (*he* + participio), y *le* (sic!) sigue un complemento de igual aspecto en los dos casos, precedido de la preposición *a*. Sin embargo, no se trata del mismo tipo de complemento en una y otra oración; en la primera, en efecto, es posible la transformación pasiva, en la que el complemento pasa ser sujeto.

(4) Die sauberste und widerspruchsfreieste Analogunterscheidung der Objektkasus im Deutschen und Spanischen findet demnach wohl in der 3. Person Plural statt.<sup>200</sup> Es wäre also u.E. empfehlenswert, als Kopf einer Unterscheidungsmatrix folgende Gegenüberstellung vorzunehmen:

**LOS/LAS ↔ LES                      VERSUS                      SIE ↔ IHNEN**

Die angesprochene Äquivalenz könnte dann beiläufig als eine Art paradigmatische Entscheidungshilfe bei reflexiven und teilreflexiven Konstruktionen in der 1. und 2. Pers. Sing im Deutschen sein, das ja in der lexikographischen Grundform den Kasuswechsel selbst unterschlägt. Man vergleiche:

- *sich kämmen*

- *sich die Haare kämmen*

Demgegenüber könnte ein Analogieverfahren folgenden Typs:

- *Los peinan* → *Sie kämmen sie*

- *Les peinan el pelo* → *Sie kämmen ihnen die Haare*

den Weg zu:

- *Ich kämme mich*

- *Ich kämme mir die Haare*

durchaus ebenen, womit selbst ein Problem partiell größerer Komplexität in L2 (kasussensible Reflexivpronomina) relativ elegant aus L1-Morphosyntaxwissen abgeleitet wäre.

Viele Grammatiken ziehen das benannte Problem allerdings umgekehrt auf, was u. E. unnötig problematisch ist. Die größtmögliche Binnendifferenzierung in

---

<sup>200</sup>Dass hier im Deutschen seitens des Akkusativ Synkretismus mit dem Nennfall vorliegt, kann in dem von uns angestrebten Kontrast vernachlässigt werden, weil wir das Spanische (a) als L1 unterstellen und (b) *ellos/ellas* dort eher selten zum Einsatz kommen. Die für die 3.Pers. Sing. angenommenen *leísmo*-etc.-Phänomene treten nach unserer Beobachtung im Plural insgesamt seltener auf, so dass sie weniger als „mitgebrachter“ Störfaktor in Erscheinung treten dürften.

L1 (hier: Spanisch) erleichtert den Übergang zu L2-Differenzierungen grundsätzlich. (Vergleiche dazu die schon an anderer Stelle diskutierten Transferkriterien von LARSEN-FREEMAN/LONG!). Synkretismen in der Zielsprache wären vor diesem Hintergrund dann als rezessiv lernerleichternd zu empfinden.

Die oben erwähnte Entscheidungsmatrix mag übrigens auch für Kasusentscheidungen im substantivischen Bereich wirksam sein, da dort der semantisch motivierte persönliche Akkusativ mit Präposition *a* im Ausgangspunkt beim Transfer für allerlei Verwirrung sorgen mag:

- *Traiciona a sus amigos* → \**Er verrät seinen Freunden*

Jedoch:

- *Los traiciona* → *Er verrät sie* → *Er verrät seine Freunde*

Sind mit den vorgenannten Beispielen auch einige durchaus verwertbare zwischensprachliche Analogiebezüge hergeleitet, so gilt es dennoch eine Reihe von Problemen zu würdigen, die sich aus dem Kontrast der beiden Sprachen ergeben mögen:

(1) Liegen im Spanischen zwei Objektkasus in der 3. Person vor, so wird üblicherweise das Dativpronomen durch *se* wiedergegeben, das nun neben der im Dativ üblichen Genusindifferenz im Spanischen auch noch Numerusindifferenz aufweist und zudem mit dem Reflexivum identisch ist. Für *se* im Spanischen kämen also im Deutschen *ihm(2) – ihr – ihnen – sich* als mögliche Äquivalente in Frage, was die Übertragung von: *se lo lava* etwas spekulativ geraten lässt, sofern der Kontext nicht richtig in die Produktion des deutschen Redeäquivalents miteinbezogen wird.<sup>201</sup> Eine mögliche Eingrenzung bestünde

---

<sup>201</sup>Das Problem besteht natürlich auch als Perzeptionsproblem, etwa für den deutschen Spanischler, doch ist vermutlich in der Sprachrezeption Kontextaufmerksamkeit

möglicherweise in der Ersetzung des DO (*lo*) durch ein Substantiv im Spanischen, so dass die Präzision des IO-Pronomens wieder von der Norm gefordert würde:

*Se/Le/Les lava el pelo.*

(2) Die Abfolge der pronominalen Objektkasus im Deutschen und Spanischen ist genau umgekehrt, also im Deutschen:

DO-IO → *Ich gebe es ihm* bzw. *Gib es ihm!*

Und im Spanischen:

IO-DO → *Se lo doy* bzw. *¡Dáselo!*

Allerdings folgt dieser Unterschied einer simplen und auf Grund der ausgeprägten Konfiguralität reiner Pronominalsätze immer gleichen Vertauschungsregel:

(Sp.) IO-DO → DO-IO (Dt.)
---------------------------

(3) Für die Kombination aus nominalem und pronominalem Objekt gilt für beide Sprachen gleichermaßen die immergleiche Regel:

Pronominalobjekt vor Nominalobjekt
------------------------------------

---

schneller herbeizuführen. Die Autoren BERSCHIN/FERNÁNDEZ-SEVILLA/FELIXBERGER (1987: 192) machen indes klar, dass das Spanische selbst seine pragmatische Umgangsweise mit dem angesprochenen Vieldeutigkeitsproblem entwickelt hat: Wegen der Vieldeutigkeit des Personenbezugs beim objektpronominalen *se* wird dieser häufig durch präpositionalen Objektanschluss verdeutlicht:

*Se lo digo (a él/ella/ellos/ellas/usted/ustedes)*

Ich sage es ihm/ihr/ ihnen/ Ihnen

Also:

- *El padre le compra **un coche** bzw. El padre lo compra **a su hija***
- *Der Vater kauft ihr ein Auto bzw. Der Vater kauft es seiner Tochter*

Es erweist sich auch hier wieder als vorteilhaft, die Abfolge der Nominalargumente in unmarkierter Stellung unabhängig von ihrer Position zum Verb zu bestimmen, auf diese Weise gilt die angegebene Stellungsregel natürlich auch im deutschen Nebensatz:

- *Ich weiss, dass der Vater ihr ein Auto gekauft hat.*

Ein schon angedeutetes Problem anderer Art ist die für den DaF-Unterricht bedeutsame Abfolge von Lehr-/Lerngegenständen. Wiewohl wir weiter oben klargestellt haben, dass es uns in unserer protodidaktischen Annäherung zunächst einmal nur um positive Berührungspunkte in genereller Hinsicht im Vergleich der beiden Sprachen Spanisch und Deutsch geht - weswegen wir einer Vergleichsrichtung von größtmöglicher Nähe zu idiomatischer Ferne den Vorzug gegeben haben – wollen wir uns gegenüber konkreten didaktischen Problemstellungen nicht völlig ignorant zeigen. Es liegt auf der Hand, dass das Pronominalsystem in beiden Sprachen ein sekundäres, weil Nomina substituierendes System ist. Man kann also bei einem sinnvollen Spracherwerb davon ausgehen, dass erst einmal ein gewisser nominaler Basiswortschatz – und seine entsprechende syntaktische Verarbeitung – erworben wird, bevor das Pronominalsystem vollständig auf den Plan tritt. Was hilft uns also die gerade für diese Ebene abgeleitete „Nähe“ zwischen dem Deutschen und Spanischen? Wie ist etwa WEGENERS (1995: 172) Vorschlag zu verstehen, die Pronomina in der Behandlung der Kasusfrage vorzuziehen:

3. Die Kasusmarker treten an unterschiedlichen Funktorenklassen auf, Determinantien, Pronomina, Adjektiven. Der Unterricht wird auch hier eine Progression erstellen müssen. Da die Kasus der

Pronomina am besten differenziert sind, sollten diese nach demselben Prinzip zuerst eingeführt werden: Auch hier gilt, daß es leichter ist, eine Lernergrammatik um eine Opposition zu reduzieren als um eine zusätzliche zu erweitern.

Glücklicherweise ist dergleichen „undidaktische“ Radikalität nicht unbedingt vonnöten, wenn man sich von EISMANN/THURMAIRs (1994: 153) Konzept der Kasussignale leiten lässt:

Die “Sonderformen” des unbestimmten Artikels im Hinblick auf “Nullstellen” und die Zuordnung anderer Artikelformen wie Demonstrativartikel und Possesivartikel sowie die hilfreichen Querverbindungen zu den Formen der Personalpronomen (in der 3. Person) sollen hier der Vollständigkeit halber aufgezeigt werden:

			M	N	F			Pl
NOM			<b>der</b>	<b>das</b>	<b>die</b>			<b>die</b>
AKK			<b>den</b>	<b>das</b>	<b>die</b>			<b>die</b>
DAT			<b>dem</b>	<b>dem</b>	<b>der</b>			<b>den</b>
GEN			<b>des</b>	<b>des</b>	<b>der</b>			<b>der</b>
NOM			ein	ein	eine			keine
AKK			<b>einen</b>	ein	eine			keine
DAT			<b>einem</b>	<b>einem</b>	einer			<b>keinen</b>
GEN			eines	eines	einer			keiner
NOM	ich	du	<b>er</b>	es	sie	wir	ihr	sie
AKK	mich	dich	<b>ihn</b>	es	sie	uns	euch	sie
DAT	mir	dir	<b>ihm</b>	<b>ihm</b>	<b>ihr</b>	uns	euch	<b>ihnen</b>

Genauso:

dieser... jener....

welcher.... kein...

jeder.../alle... mein...

Auf einen Blick wird deutlich, dass das KS-Konzept ein hohes Maß an wechselseitiger Transparenz und Reiterativität bei den verschiedenen kasusmarkierenden Sprachkomponenten zum Vorschein bringt. EISMANN/THURMAIR (1994: 154) selbst weisen indirekt darauf hin, das vielleicht das System der Personalpronomina das beste Referenzmodell abgäben,

aus didaktischen Erfahrungen heraus, jedoch das Artikelsystem prioritär eingeführt zu werden pflegt:

Eine erste Leistung des Konzeptes „KS“ ist seine mnemotechnische Funktion: Die Formen des unbestimmten Artikels und die der 3.P. der Personalpronomen werden mit einem Referenzmodell, dem des bestimmten Artikels, gekoppelt und als von ihm (mit Einschränkung) ableitbar dargestellt. Daß dabei der bestimmte Artikel als Referenzmodell gilt und nicht z.B. das Personalpronomen, ergibt sich aus der früheren Einführung des bestimmten Artikels in Lehrwerken und nicht etwa aus sprachimmanenten Gründen.

Allerdings, und das hat eigentlich die obige Gesamtschau an sich schon deutlich gemacht, ist die morphologische Einheitlichkeit der verschiedenen Markersysteme so hoch, dass eigentlich kein Grund besteht, sie zeitlich in der Unterrichtsbehandlung weit auseinanderzuhalten. Wird diese enge gemeinsame Einführung im Unterricht praktiziert, dann spricht aber auch nichts mehr gegen das Wirken der oben angeführten Transferüberlegungen ausgehend vom Pronominalsystem, zumal, wenn wir den Statistiken von DIEHL/PASTORIUS glauben schenken, denen zufolge der vollständige Kasuserwerb in seinem zeitlichen Verlauf die Periode fokussierter Unterrichtsbehandlung bei weitem übersteigt. Einem möglicherweise klärenden, lernbeschleunigendem Eingreifen der oben benannten Anknüpfungspunkte stünde ja dann in jedem Fall ausreichender Raum zur Verfügung.

Natürlich sind damit noch nicht **alle** die beiden Pronominalsysteme betreffenden Fragen hinreichend geklärt. Sieht man sich etwa ASKEDALs (1990: 214 ss.) umfangreiche Typisierung der verschiedenen Verwendungsweisen von *es* im Deutschen an, so tut sich auch und gerade für den hispanophonen DaF-Lerner ein weites Feld auf, auf dessen Systematisierung wir hier allerdings deshalb verzichten wollen, weil es unsere zentrale Frage der Kasusdistribution nur am Rande betrifft:

*TYPI: anaphorischer NP-Bezug mit Numerus- und Genuskongruenz*  
[....]

(1) Ich konnte das Netz aber auch nicht in den Papierkorb werfen. Am Montag würde es wieder auf meinem Schreibtisch liegen.

[...]

*TYP2: kataphorischer NP-Bezug mit Numerus- und Genuskongruenz*

[...]

(3) Gefällt es dir, das Bild da drüben?

[...]

*TYP3: anaphorischer nichtprädikativer NP-Bezug ohne Numerus- und Genuskongruenz*

[...]

(6) Ich blätterte weiter zu den Telefonnummern. Es mußten Nummern der Stadt sein...

[...]

*TYP4: Prädikativfunktion ohne Numerus- und Genuskongruenz mit anaphorischer Bezugsrichtung*

[...]

(12) Die Schweizer sind fleißige Leute/eine fleißige Nation/ fleißig. Die Norweger sind es nur bedingt.

[...]

*TYP5: anaphorischer propositionaler bzw. Textbezug*

[...]

(15) Ich hätte die Auskunft anrufen können, wer die Nummer hat. Aber ich wollte es lieber am nächsten Tag versuchen. [...]

[...]

*TYP6: kataphorischer propositionaler bzw. Textbezug; die Bezugsgröße ist kein Nebensatz im selben Satzgefüge*

[...]

(28) Aber dann mußte ich aufstehen, zum Telefon gehen und, ohne es mir überlegt zu haben, anrufen.

[...]

*TYP7: kataphorischer Bezug auf einen adverbialen Nebensatz im selben Satzgefüge*

[...]

(31) es ist mir peinlich, wenn sich Kunden nach mir umdrehen

[...]

*TYP8: kataphorischer Bezug auf eine satzförmige Ergänzung (daß/ob/Ø-Satz, Infinitivkonstruktion) im selben Satzgefüge*

[...]

(34) Es war mir nicht recht, nach Hause fahren zu müssen;...

[...]

*TYP9: Kontextbezug*

[...]

(43) In der Tür drehte ich mich noch einmal um: „Es Hängt mit dem - Unfall gestern zusammen. Ich muß mich drum kümmern.“

[...]

*TYP10: formelles Subjekt/Objekt*

[...]

(47) [ich] wischte mir mit dem Taschentuch die Stirn ab. Es war entsetzlich drückend.

[...]

Nur der Vollständigkeit halber: Während die Typen 2,3, 7,8,9,10 üblicherweise im Spanischen mit Ø denotiert würden, wäre für 1 eventuell, für 4,5 und 6 eine



analoge Konstruktionsweise anzunehmen. Allerdings ist das Thema als DaF-Gegenstand wohl eher vom Standpunkt der Satzäquivalenz als dem der Kasusdistribution organisier- und vermittelbar.<sup>202</sup>

Für das Spanische wäre entsprechend der Gesamtbereich des Pronomens *se* auszuleuchten, doch sind die von EBERENZ (1981: 269) nach MARTÍN ZORRAQUINO angesprochenen Überlegungen eher – wie auch hervorgehoben wird - für den Spanischunterricht (L1 wie L2) von Belang und für das Deutsche vor allem deshalb von geringerer Bedeutung, weil viele *se*-Konstruktionen unmittelbar mit Passiv wiedergegeben werden, das dann aber gänzlich anderen Richtlinien folgt:

[...], wohl weil gerade die Reflexivkonstruktionen eine der Hauptschwierigkeiten bei der Vermittlung des Spanischen als Zweitsprache darstellen. Zum einen gibt es so verschiedene Strukturtypen wie das unpersönliche “se canta”, das Passiv “las obras se han terminado”, die Reflexivverben in der Art von “Juan se arrepienta de su conducta” oder die ‘Gelegenheitsreflexiva’ wie “Pedro se come dos bocadillos”; zum anderen besteht eine Reihe von Mischformen mit teilweise umstrittenem Status, wie “se vende pisos” (fehlende Konkordanz), “se admira a los héroes” (unpersönliche Verbform mit persönlichem Objekt), oder “se admiran a los héroes” (falsche Konkordanz der Verbform).

Beziehungsweise ein Stück weiter unten, im selben Artikel (EBERENZ, 1981: 273):

[...], denn “las reglas explicativas de la gramática del español deben hacer aparecer al *se*, en estos casos, como unidad que apunta hacia el sujeto y hacia el predicado” (p.270). Und schließlich werden die Bauformen “se persigue a los ladrones” und “se vende los libros” als ungrammatikalisch erklärt (p.275).

Es bleibt in diesem Kapitel eigentlich nur noch darauf hinzuweisen, dass die erwähnten zahlreichen Synkretismen ihre Wurzel häufig in spezifischen sprachgeschichtlichen Entwicklungen haben, die dann zu höchst zufälligen

---

<sup>202</sup>Eine ganz entscheidende Rolle spielt dabei wohl vor allem das grundsätzliche Unterdrücken unpersönlicher Subjekte im Spanischen im Vergleich etwa zum Deutschen oder Englischen (z.B. *está lloviendo* vs. *es regnet* bzw. *it's raining*)

Resultaten führen und aus unterschiedlicher Herleitung in derselben Kasus-kategorie landen können, wie KRIFKA (1999: 15) zum Beispiel für das Englische verdeutlicht hat:

Ein Grund, weshalb es in den meisten anderen germanischen Sprachen nicht zum Kasuszusammenfall gekommen ist, besteht darin, daß die Unterscheidung zwischen Akkusativ und Dativ zugunsten eines allgemeinen Objektskasus aufgegeben wurde. Interessanterweise wurde dabei im Maskulinum und im Femininum, das heißt, für die Klasse mit belebten Wesen, die Dativform generalisiert, die klar vom Nominativ unterschieden ist. Im Neutrum wurde hingegen die Akkusativform generalisiert, wie etwa im Englischen ersichtlich:  
[...]

Das liegt sicherlich daran, daß dativische NPn in der Regel belebt sind, da Dativ als verbaler Kasus typischerweise den Rezipienten oder Benefaktiv markiert. Man beachte, daß dadurch ein System entstanden ist, welches Nominativ und Akkusativ für Pronomina im Maskulinum und Femininum auseinanderhält.

Wie willkürlich das alles ist, wird schon daran deutlich, dass dann vermeintlich weniger kasusexplicite Sprachen eine klarere Unterscheidung von Subjekt- und Objektkasus zu Stande bringen als das morphologisch angeblich so „durchgestylte“ Deutsche (KRIFKA, 1999: 1)

Hier will ich über den Synkretismus sprechen, der im Deutschen im Femininum stattgefunden hat. Im Gegensatz zum Maskulinum, aber ebenso wie im Neutrum, unterscheidet das Deutsche systematisch nicht zwischen der Nominativform und der Akkusativform. Ich illustriere das mit dem Pronomen und dem definiten Artikel.

(1) Kasussynekretismus in Femininum und Maskulinum (sic!), Neuhochdeutsch

	<b>Maskulinum</b>	<b>Femininum</b>	<b>Neutrum</b>
<b>Nominativ</b>	er, der Tisch	<b>sie, die Kerze</b>	<b>es, das Bett</b>
<b>Akkusativ</b>	ihn, den Tisch	<b>sie, die Kerze</b>	<b>es, das Bett</b>

[.....]

Der Kasussynekretismus im Neutrum ist dabei nicht weiter bemerkenswert; er liegt bekanntlich in allen indogermanischen Sprachen vor und ist daher ererbt. Der Kasussynekretismus im Femininum hingegen ist merkwürdig; wir finden ihn in keiner anderen germanischen Sprache außer dem Jiddischen.

Bevor wir im nächsten Kapitel nun zur Kasusmorphologie des Substantivs selber kommen, sei noch einmal daran erinnert, dass diese Inkohärenzen im Markierungssystem nicht nur als quantitativ messbarer Mehr- oder Minderrückbau gegenüber älteren Sprachstufen kontrastierbar ist, sondern selbst

für das Deutsche annehmen lässt, dass die morphologische Flexion bei weitem nicht die Rolle spielen kann, die ihr von der einschlägigen Grammatikographie üblicherweise zuerkannt wird, was ihren ontologischen Status jedoch nicht grundsätzlich in Frage stellt.

Allerdings, das haben wir versucht in diesem Kapitel darzulegen, besteht der Knackpunkt für den hispanophonen DaF-Lerner in der vom Pronominalsystem angeleiteten Kasussensibilisierung gerade in der einschlägigen eigenen L1-Praxis, ist doch unter anderem auch die Redundanz durch Pronominalkasus gerade das probate Mittel, mit dem im Spanischen auch im stilistisch motivierten Satzbau Kasusexplizität des Nomens erzeugt wird. Die Analyse wird sich also darauf zu konzentrieren haben, wie Residual- und Ersatzverfahren für die nominalen Kasusmorphologie in der Syntax unserer beiden Hauptvergleichssprachen Deutsch und Spanisch wirksam werden.

## V.6 Die Kasusmorphologie des deutschen und spanischen Substantivs – La Morfología de caso del Substantivo Alemán y Español

Wenn, wie wir bereits in vorangegangenen Kapiteln unterstellt haben, sowohl das Spanische als auch das Deutsche im echten Nominalbereich über Flexive verfügt, seien diese nun synthetischer oder syntagmatischer Natur, so ist klar, dass diese unter Umständen mehreren Ausdrucksspezifizierungen des Substantivarguments simultan dienen. Gemeint ist damit die bekannte Triade Genus-Numerus-Kasus. Wenn uns auch in dieser Untersuchung primär die Frage der Kasusrealisierung interessiert, so dürfen auf Grund der benannten Polivalenz bestimmter Flexeme die Genus- und Numerusfrage nicht gänzlich ignoriert werden, da gerade – wie noch zu sehen sein wird – aus dieser Polivalenz im Deutschen besondere Probleme erwachsen mögen.

In aller Kürze: Die deutsche Numerusbildung ist zwar komplex, wie der nachfolgenden Tabelle leicht zu entnehmen ist, jedoch ist die Pluralform in der Regel am Substantiv selbst markiert und damit identifizierbar (<http://www.linguistik.uni-erlangen.de/>):

	Nom. Sg.	Nominativ	Genitiv	Dativ	Akkusativ
Klasse 1	Ofen	Öfen	Öfen	Öfen	Öfen
	Galgen	Galgen	Galgen	Galgen	Galgen
	Segen	Segen	Segen	Segen	Segen
Klasse 2	Becher	Becher	Becher	Becher-n	Becher
	Segel	Segel	Segel	Segel-n	Segel
	Acker	Äcker	Äcker	Äcker-n	Äcker
Klasse 3	Amt	Ämt-er	Ämt-er	Ämt-ern	Ämt-er
	Weib	Weib-er	Weib-er	Weib-ern	Weib-ern
	Mann	Männ-er	Männ-er	Männ-ern	Männ-er
Klasse 4	Nuß	Nüss-e	Nüss-e	Nüss-en	Nüss-e

	Molch	Molch-e	Molch-e	Molch-en	Molch-e
	Akkord	Akkord-e	Akkord-e	Akkord-en	Akkord-e
Klasse 5	Bus	Bus-se	Bus-se	Bus-sen	Bus-se
	Ärgernis	Ärgernis-se	Ärgernis-se	Ärgernis-sen	Ärgernis-se
	Primas	Primas-se	Primas-se	Primas-sen	Primas-se
Klasse 6	Student	Student-en	Student-en	Student-en	Student-en
	Fracht	Fracht-en	Fracht-en	Fracht-en	Fracht-en
	Landschaft	Landschaft-en	Landschaft-en	Landschaft-en	Landschaft-en
Klasse 7	Granate	Granate-n	Granate-n	Granate-n	Granate-n
	Woche	Woche-n	Woche-n	Woche-n	Woche-n
	Affe	Affe-n	Affe-n	Affe-n	Affe-n
Klasse 8	Indiz	Indiz-ien	Indiz-ien	Indiz-ien	Indiz-ien
	Kleinod	Kleinod-ien	Kleinod-ien	Kleinod-ien	Kleinod-ien
	Reptil	Reptil-ien	Reptil-ien	Reptil-ien	Reptil-ien
Klasse 9	Rivalin	Rivalin-nen	Rivalin-nen	Rivalin-nen	Rivalin-nen
	Asiatin	Asiatin-nen	Asiatin-nen	Asiatin-nen	Asiatin-nen
	Sünderin	Sünderin-nen	Sünderin-nen	Sünderin-nen	Sünderin-nen
Klasse 10	Studio	Studio-s	Studio-s	Studio-s	Studio-s
	Dossier	Dossier-s	Dossier-s	Dossier-s	Dossier-s
	Jet	Jet-s	Jet-s	Jet-s	Jet-s

Abgesehen von den nicht-umlautmarkierten Beispielen in den Klassen 1 und 2 sind es vor allem die morphologisch dem Beispiel *Becher* verwandten, in der Praxis jedoch auf Grund ihrer Reihenbildung höherfrequenten *Nomina agentis* deren Plural mit Ø (also nicht!) markiert ist und daher im Zweifelsfall andere Anhaltspunkte zur Numerusdefinition benötigt:

- *Lehrer **ist** ein schöner Beruf.*

- *Lehrer **sind** doof.*

(In beiden Fällen ist auf Grund der Subjektrolle der Numerus der entsprechenden Information des konjugierten Verbs zu entnehmen)

Im Unterschied dazu:

- *Ich mag Lehrer nicht.* (Allaussage → Pluralinterpretation des DO)
- *Schüler erschlägt Lehrer.* (artikellose Schlagzeile → DO im Singular)

Nun sind dergleichen artikellose Sätze zum einen eher selten und zum anderen: Da die meisten Substantive selbst pluralmarkiert sind und die Genusdifferenzierung im Plural ohnehin entfällt, werden die weiteren Flexeme dahingehend automatisch entlastet, dass sie eigentlich nur noch Kasusfunktionen repräsentieren.<sup>203</sup>

Bezüglich Genus ist natürlich festzuhalten, dass das Deutsche im Unterschied zum Spanischen über 3 statt 2 vollausgebaute Genera verfügt, die allerdings – das dürfte dem hispanophonen DaF-Lerner einfacher zu vermitteln sein als dem anglophonen – im Wesentlichen rein innersprachlich-konventionell bestimmt sind und nicht an Realia wie **Person – Nichtperson, belebt – unbelebt** usw. gebunden sind. Wie schon mehrfach betont, findet im deutschen keine Genusdifferenzierung statt, was in morphosyntagmatischer Hinsicht in jedem Fall eine Erleichterung bedeutet. Nicht so im Singular, so dass mindestens bei der Polysemie von *d(er)* zur korrekten Kasusperzeption Vorabkenntnisse des Substantivgenus unabdingbar sind. Beispiel:

- *Der Freude folgt der Schock* [Ohne das Wissen um *Freude* (fem.) und *Schock* (mask.) versteht man nicht, was zuerst da war!] Dazu die Anmerkungen WEGENERS (1995: 164):

Die Validität der Kasusflexive wird durch ungenügende Genuskenntnisse der Lerner zwangsläufig reduziert: *der* ist nicht mehr eindeutig als Kasusmarker für Dativ Feminin, da es zugleich auch Nominativ Maskulin anzeigt, und dasselbe gilt natürlich auch umgekehrt.

---

<sup>203</sup>Dass dieser Komplexität reduzierende Gedanke im Erwerbsprozess nicht ganz einfach zu assimilieren sein dürfte, liegt auf der Hand – zumal für den Hispanophonen DaF-Lerner, der an redundant-explizite Genus-Numerus-Verhältnisse bei Artikelwort und Nomen gewöhnt ist.

Wenngleich solche Fehlinterpretationsfallen im faktischen Sprachgebrauch insgesamt eher selten auftreten sollten, ist dem Genus- und Numeruserwerb in der Fremdsprachenvermittlung schon grundsätzlich besonderes Augenmerk zu widmen, vor allem weil es ja nicht nur um Rezeption sondern auch um Sprachproduktion geht. Ohne die benannten Steckbriefinformationen geraten dann speziell im Deutschen leicht alle Parameter durcheinander. Wie an dieser Frage didaktisch gearbeitet werden sollte, ist von anderen Autoren (z.B. WEGENER) indes schon hinreichend untersucht worden<sup>204</sup>. Hinzufügen wollen wir allenfalls, dass diesem Thema vom **ersten** Moment an höchste Priorität einzuräumen ist, um einen möglichen lexikographischen „Wildwuchs“ gleich in geordnete Bahnen zu lenken. Man bedenke dabei, dass vor allem der erwachsene L2-Lerner üblicherweise von Beginn an ein enormes Bedürfnis nach Vokabularerweiterung zeigt (Nachholbedarf in Bezug auf L1).<sup>205</sup>

---

<sup>204</sup>Wir verbannen den Beitrag MEGENs (1992: 128 ss.) zu dem Thema in den Fussnotenteil, weil uns auch seine Statistik zum Numeruserwerb mit und ohne Regel nicht sonderlich überzeugen können:

„Die größten Schwierigkeiten bei der Puralbildung bereiten dem Ausländer ohne jeden Zweifel die Maskulina. Für diese müssen im Vergleich zu den Neutra und Feminina die meisten Zusatzregeln in Anspruch genommen werden, und außerdem kommen bei den Maskulina die meisten Substantive vor, deren Pluralform nicht aufgrund der Haupt- und Zusatzregeln erklärbar ist (ca 17%).[...]

Die Erklärbarkeit der Neutra durch Haupt- und Zusatzregeln übersteigt die 90%. Die Hauptregel gilt für ca. 58% der sächlichen Substantive, die Zusatzregel einsilbiger Neutra für 24%. Diese beiden Regeln zusammen haben damit einen Anteil von 82%.[....]

Bei den weiblichen Substantiven bietet allein schon die Hauptregel die Möglichkeit, für ca 90% der Substantive des Grundwortschatzes die Mehrzahlform richtig zu bilden.[....]

Kam Mugdan (1977, 103) zu dem Ergebnis, daß sich deutschlernende Ausländer etwa 20 % aller Plurale der deutschen Substantive des Grundwortschatzes einzeln merken müssen, so gelingt es mit den oben dargestellten Regeln für die Pluralbildung, diese Zahl auf ca 10% zu reduzieren. Dabei ist zu bedenken, daß nicht sämtliche Haupt- und Zusatzregeln die richtige Pluralbildung automatisch gewährleisten. In einigen Fällen dienen die Regeln als Merkhilfen, die aber äußerst brauchbar sind, um den Unterricht effektiv und erfolgreich zu gestalten.“

<sup>205</sup>Der bloße Hinweis auf die Wichtigkeit von Genus- und Numerusbedingungen beim Erwerb von **jedem** Substantiv verhallt erfahrungsgemäß meist ungehört, das heißt an der Frage muss wirklich intensiv gearbeitet werden, denn *ist \*der Maus erst einmal abgespeichert, dann ist \*dem Maus kaum noch beizukommen, außer wir fangen \*den Maus, was auf Grund der Flinkheit \*des Mause alles andere als einfach ist.* Wie die kleine Fabel lehrt, nützt ein sauber beherrschtes Flexionsparadigma wenig, wenn ein falsches Genus angenommen wird.

WEGENER (1995: 171) gibt, möglicherweise nicht zu unrecht, zu bedenken, dass Phasenüberschneidungen in Genus- und Kasuserwerb als Lernschwierigkeit hinzutreten können:

1. Da korrekter Gebrauch der Kasusmorpheme Beherrschung der Genera voraussetzt, der Unterricht aber natürlich mit der Einführung der obliquen Kasus nicht warten kann, bis die Genera wirklich beherrscht sind, sollten die Kasusmarker für die drei Genera nach und nach eingeführt werden. Dabei sollte mit der Genusklasse begonnen werden, die die klarste Kasusunterscheidung trifft. Es ist leichter eine Opposition abzubauen als eine neue dazulernen, auch zeigen L2-Lerner wie Sprachlerner überhaupt das Bedürfnis, funktionale Unterschiede auch formal unterschiedlich auszudrücken.

Etwas unklar ist uns dabei allerdings, was unter „wirklicher Genusbeherrschung“ zu verstehen ist, auf Grund der Konventionalität dieser Kategorie ist die Genusfrage außer bei reihenbildenden Suffixbildungen sowieso nur Wort für Wort vermittelbar.

Mit anderen Worten und in Bezug auf die Fußnote: Brechen an dieser Front bereits die Dämme, dann bleiben auch alle unsere gutgemeinten Ansätze zum zwischensprachlichen Brückenbau letztendlich wirkungslos.

Damit sind wir *volens-nolens* bereits beinahe mitten im Kontrast der syntagmatischen Kasusflexionen im Deutschen und Spanischen angelangt:

Beinahe deshalb, weil das Deutsche eben doch noch Reste synthetischer Substantivflexion aufweist, die sich je nach Dokumentationseifer des beschreibenden Autors als echte „Seitenfüller“ entpuppen. So bietet uns etwa die Homepage der Erlanger Linguistik (<http://www.linguistik.uni-erlangen.de/>) ganze 9 Deklinationsklassen an:

Tabelle 4.10: Klassifikation nach Singularflexion				
	Nominativ	Genitiv	Dativ	Akkusativ



Klasse 1	Frau	Frau	Frau	Frau
	Ärztin	Ärztin	Ärztin	Ärztin
	Zunge	Zunge	Zunge	Zunge
Klasse 2	Mann	Mann(-e)s	Mann(-e)	Mann
	Amt	Amt(-e)s	Amt(-e)	Amt
	Eid	Eid(-e)s	Eid(-e)	Eid
Klasse 3	Dachs	Dachs-es	Dachs	Dachs
	Faß	Fass-es	Faß	Faß
	Streß	Stress-es	Stress	Stress
Klasse 4	Apartment	Apartment-s	Apartment	Apartment
	Koffer	Koffer-s	Koffer	Koffer
	Nickel	Nickel-s	Nickel	Nickel
Klasse 5	Zirkus	Zirkus-ses	Zirkus	Zirkus
	Wagnis	Wagnis-ses	Wagnis	Wagnis
	As	As-ses	As	As
Klasse 6	Student	Student-en	Student-en	Student-en
	Akrobat	Akrobat-en	Akrobat-en	Akrobat-en
	Bär	Bär-en	Bär-en	Bär-en
Klasse 7	Affe	Affe-n	Affe-n	Affe-n
	Neurologe	Neurologe-n	Neurologe-n	Neurologe-n
	Falke	Falke-n	Falke-n	Falke-n
Klasse 8	Name	Name-ns	Name-n	Name-n
	Funke	Funke-ns	Funke-n	Funke-n
	Buchstabe	Buchstabe-ns	Buchstabe-n	Buchstabe-n
Klasse 9	Herz	Herz-ens	Herz-en	Herz

Das sieht auf den ersten Blick erschreckend aus, relativiert sich indes schnell, wenn man bedenkt, dass die „Flexionsklasse“ 1 vollständig von dem Morphem  $\emptyset$  dominiert wird, in den Klassen 2-5 eigentlich nur euphonische und orthographische Besonderheiten in der Enklise des Sächsischen Genitivs zu unterscheiden sind, die Klassen 6 und 7 ebenfalls nur Varianten diesmal der *(e)n-*

Enklisethematisieren und die Klasse 9 im Gesamtwortschatz mit nur einem Wort (*Herz*) vertreten ist.

Etwas vorsichtiger mit der Vergabe von oft nicht einmal flexivisch begründeten Flexionsklassen ist die DUDEN-Grammatik, die für den Singular drei und für den Plural immerhin fünf Deklinationstypen annimmt (DROSDOWSKI et al., 1995: 233 ss.):

### Die Deklination im Singular

Im Singular werden drei Deklinationstypen unterschieden:

	S 1 ( <i>e</i> )s-Singular	S 2: ( <i>e</i> )n-Singular	S3: Ø-Singular
Nom.	der Tag/das Jahr	der Mensch	die Frau
Gen.	des Tag-[e]s/des Jahr-[e]s	des Mensch-en	der Frau
Dat.	dem Tag[-e]/dem Jahr[e]	dem Mensch-en	der Frau
Akk.	den Tag/das Jahr	den Menschen	der Frau

[...]

### Die Deklination im Plural

Im Plural werden fünf Deklinationstypen unterschieden:

	P 1: <i>e</i> -Plural	P 2: Ø-Plural	P 3: ( <i>e</i> )n-Plural	P 4: <i>er</i> -Plural	P 5: <i>s</i> -Plural
Nom.	die Tag-e	die Segel	die Menschen	die Bild-er	die Oma-s
Gen.	der Tag-e	der Segel	der Menschen	der Bild-er	der Oma-s
Dat.	den Tag-en	den Segel-n	den Menschen	den Bild-ern	den Oma-s
Akk.	die Tag-e	die Segel	die Menschen	die Bilder	die Oma-s
	mit Umlaut:	mit Umlaut:		mit Umlaut:	
Nom.	die Bäch-e	die Äpfel		die Wäld-er	
Gen.	der Bäch-e	der Äpfel		der Wäld-er	
Dat.	den Bäch-en	den Äpfel-n		den Wäld-ern	
Akk.	die Bäch-e	die Äpfel		die Wäld-er	

Das bedeutet gegenüber dem Erlanger Schema schon eine bedeutende Reduktion und relativiert sich u.E. noch weiter, wenn man bedenkt, dass in kasusrelevanter Hinsicht eigentlich im Singular nur die relativ marginale, in der Alltagssprache zusehends schwindende Kategorie des (sächsischen) Genitivs bzw. das lediglich Nicht-Nennfall Singular thematisierende *-(e)n* als Klassendefinition erhalten, während im Plural in dieser Frage eigentlich nur das (Nicht)-Vorhandensein von Dativ-*(e)n* definitiv wirksam ist. Wir stimmen in dieser Frage also wenigstens FLÄMIG (1991: 481) zu, der den Kasusformativbestand folgendermaßen eingrenzt:

### 3) Die Kasusformen [...]

**Kasusformative:** Für die Anzeige der vier Kasus stehen **im Singular ein oder zwei (höchstens drei) Formative und im Plural nur ein Formativ** zur Verfügung:

∅ (Nullform), *-(e)s*, *-(e)*, *-(e)n*

Wenn man indes bedenkt, dass Dativ-*e* im Singular gegenwärtig eigentlich nur noch in festen Wendungen auftritt und der Markierungsstatus von ∅ mehr als fragwürdig ist, kann man sich auch gleich SCHULZ/GRIESBACH (11-1978: 105) anschließen, die schon zwei Jahrzehnte früher den Bestand der Kasusformative auf zwei beschränkt haben:

Im Deutschen werden vier Fälle (Kasus) unterschieden: Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv. Zur Kennzeichnung dieser Fälle stehen dem deutschen Nomen nur zwei Deklinationsformen zur Verfügung: *-s (-es)* für den Genitiv Singular maskulin und neutral, *-n(-en)* für den Dativ Plural. Die Kennzeichnung der Fälle und damit der Funktionen des Nomens übernehmen in erster Linie die Begleiter eines Nomens, das sind Artikel und Attribute.

In einer späteren Veröffentlichung behauptet GRIESBACH (1986: 294-295) dann allerdings doch wieder das Nichtnennfall-*n* (*Mensch-en*) – für uns nicht ganz einsichtig - als polyfunktionales Kasuszeichen:

Deutsche Nomen verfügen nur noch über einen Restbestand an Kasusformen. Kasusformen treten als Funktionskennzeichen fast ausschließlich bei den Begleitern, Attributen auf (→F3 1.2).

Für die Zuordnung der Kasuszeichen ist die Genusklasse (H 3.1) maßgebend; der Vorrat an Kasuszeichen an Nomen beschränkt sich auf folgende Genusklassen:

-(e)s

Für die maskuline und neutrale Genusklasse im Singular zur Kennzeichnung des Genitiv [...]

-(e)n

a) für die maskuline Genusklasse im Singular zur Kennzeichnung des Akkusativ, des Dativ und des Genitiv Diese Kennzeichnung gilt für Nomen, die den Plural mit der Endung *-en* bilden (der Mensch, *die* Menschen →H 3.2)

b) für alle Genusklassen im Plural zur Kennzeichnung des Dativ; wenn eine Pluralform auf *-(e)n* oder *-s* (→H 3.2) endet, entfällt das Kasuszeichen. [...]

[...]

Für die feminine Genusklasse gibt es an Nomen keine Kasuszeichnung.

Noch radikaler in der Frage ist da WEGENER (1991: 433), für die offensichtlich kontemporäre Schwundphänomene Anzeichen eines unumkehrbaren Prozesses sind:

Der Abbau des *-e* als Zeichen für den Dativ Singular ist praktisch abgeschlossen, *mit dem Hute in der Hand* geht man nur noch sprichwörtlich, man sitzt *auf dem Stuhl am Tisch*, nicht *auf dem Stuhle am Tische*. Der Verfall des *-n* als Dativ-Pluralzeichen ist gegenwärtig zu beobachten, besonders bei Substantiven auf *-el*: „*mehr Umweltgifte in Lebensmittel*“ sah ich vor kurzem als heute-Schlagzeile im ZDF, natürlich nicht als Aufforderung gemeint. Man spricht und schreibt (!) von einem Buch mit *sieben Siegel*, oder vom *Einkauf von Möbel*. [...] [...] Stärker dagegen sind die Anzeichen für den Abbau des *-en* als Zeichen für Akkusativ/Dativ/Genitiv bei den schwachen Maskulina: man geht *zum Fotograf*, man bedient sich *am Automat*, ein Filmtitel lautet: *Rückkehr zum Planet der Affen*, nicht *zum Planeten*, das Kind liebt seinen *Teddybär*, nicht seinen *Bären*.

Andrerseits – und das sehen wir ebenso wie sie – erkennt sie an, dass im Unterricht nicht völlig an, vielleicht unsinnigen, aber nach wie vor gültigen Normen vorbeigegangen werden kann, auch wenn das im Einzelfall lernbehindernd wirken mag (WEGENER, 1991: 435):

Oder das Beharren auf der doppelten Akkusativkonstruktion bei *lehren* etc., die der primären Funktion der Kasus, grammatische Relationen zu unterscheiden, widerspricht, was die Ausbildung der normalen Dativ-Akkusativ-Konstruktion bei dreistelligen Verben behindert. Solche Standardisierungen im Schulunterricht und der sogenannten Sprach“pflege“ können die natürliche Entwicklung in der Tat verzögern.

Dies kann für den deutschlernenden Ausländer jedoch allenfalls ein Trost sein, nützt ihm aber letztlich wenig – er muß die Sprache lernen die heute gesprochen und geschrieben wird, nicht die von (über)morgen.

Unabhängig davon, ob man die Unterscheidung in **einem** Merkmal bereits als hinreichenden Grund für die Behauptung einer eigenständigen Flexionsklasse gelten lassen will oder nicht, macht die Bilanzierung der gesamten Kasusformative in der deutschen synthetischen Nominalflexion (von 2 bis 4, je nach Zählweise) schon deutlich, dass es sich hier allenfalls um ein Residualphänomen handeln kann, vor allem wenn man die deutschen Flexionsbedingungen mit denen des Lateinischen kontrastiert, das schon in der ersten Deklination allein vier Kasusformative im Singular und drei im Plural aufweist (Nominativ und baugleiche Fälle nicht mitgezählt!):

Singular: *dominus* – *domini* – *domino* (2) – *dominum* – *domine*

Plural: *domini* (2) – *dominorum* – *dominis* (2) – *dominos*<sup>206</sup>

Nach den oben getroffenen Einschränkungen kann man also beruhigt schließen, dass die Kasusfestlegung auch im Deutschen hauptsächlich von **pränominalen**, nomenexternen Komponenten des Nominalsyntaxmas bewirkt

---

<sup>206</sup>Vergleiche auch die Zusammenstellung der gesamten lateinischen Nominalflexion in kompakter Form: SCHMEKEN (1975: 5 y16).

wird. Dies wird dankenswerter Weise von den meisten DaF-relevanten Grammatiken so gesehen und dargestellt. Das haben wir schon bei SCHULZ/ GRIESBACH bzw. GRIESBACH gesehen, wird aber auch beispielsweise von WEGENER (1995: 5) in den Vordergrund gestellt. Dazu verweist sie zunächst auf den Übergang von synthetischer zu analytischer Flexion im Deutschen (entspricht wohl weitgehend dem, was wir als syntagmatische Flexion bezeichnen):

Dazu kommt aufgrund des Übergangs von der synthetischen zur analytischen Flexion im Deutschen, daß die Kategorien nur teilweise am Nomen selbst (Plural- und z.T. auch Kasusflexive), weitgehend aber an den zusammen mit den Nomen oder statt seiner auftretenden Wortarten Artikel, Adjektiv und Pronomen angezeigt werden, die ich unter dem Terminus Funktoren zusammenfasse. Die Arbeit untersucht folglich die Flexion aller Wortarten, die an der Markierung der drei nominalen Kategorien Numerus, Genus und Kasus beteiligt sind, also sowohl die Flexive, die am Nomen selbst auftreten, als auch die Flexive, die an Artikel, Adjektiv und Pronomen die Kategorie anzeigen.

In einem früheren Artikel spitzt sie die Funktion der Artikelflexion weiter zu (WEGENER, 1991: 422):

Die Artikelflexion dient im wesentlichen der Kasusunterscheidung, bei Maskulin Singular haben wir sogar vier verschiedene Artikel für die vier Kasus: *der – den – dem – des*, aber sie dient nicht ausschließlich der Kasusanzeige, denn manchmal wird auch der Numerus durch Artikel angezeigt: *der Lehrer – die Lehrer*.

Die Suffigierung dient im wesentlichen der Numerusunterscheidung, die Mehrzahl der Pluralzeichen sind Suffixe, aber sie leistet bedauerlicherweise für den Lerner nicht nur dies, denn auch bestimmte Kasus (Genitiv Singular, Dativ Plural, bei den schwachen Maskulina sogar alle obliquen Kasus) werden – noch – durch Suffixe angezeigt: [...]

Und auch bei EISMANN/THURMAIR (1994: 154) wird die Markierungsfunktion der pränominalen Elemente herausgehoben:

KS-Träger können Artikel, Adjektive, Nomen und Pronomen sein. In den folgenden Darstellungen wird das KS folgendermaßen gekennzeichnet:

Träger	K.-S.	Artikel	-r
		Adjektive	-e
		Nomen	-s

Pronomen	-n
	-m

Wie man an folgendem Zitat erkennen kann, sind diese beiden Autoren auch die einzigen, die mit einem interessanten Erklärungsansatz erkennbar durchblicken lassen, was es mit der Adjektivmorphologie - hier bei substantivierten Adjektiven – wohl auf sich hat (EISMANN/THURMAIR, 1994: 155):<sup>207</sup>

Nominalisierte Adjektive wie zum Beispiel *der Alte* / *ein Alter* verhalten sich wie vorangestellte attributive Adjektive, deren nachgestelltes Nomen nicht mehr genannt wird; d.h.: *der Alte* = *der alte* [Mann]. Das Deklinationsschema sieht demnach folgendermaßen aus:

der	Alt-e	[Mann]
den/einen	Alt-e-n	[Mann]
dem/einem	Alt-e-n	[Mann]
des/eines	Alt-e-n	[Mannes]
ein/-	Alt-e-r	[Mann]
-	Alt-e-n	[Mann]
-	Alt-e-m	[Mann]
-	Alt-e-n	[Mannes]

[...] Das erklärt, warum im Prinzip im Gen.Mask./Neutr. Sg. Die Form *Alten* heißt, also die Endung *-n* und nicht das KS *-s* steht: dieses hat als Träger weiterhin das „verschwiegene“ Bezugsnomen [Mannes]. Dagegen heißt es im Gen. Fem. Sg. Und Gen. Pl. Folgerichtig: *Alter[Frau]* und *Alter* [Menschen+], denn hier trägt das verschwiegene Nomen kein KS.

---

<sup>207</sup>Eine ausführliche Behandlung dieses Themas erfolgt im nächsten Kapitel, doch markiert das substantivierte Adjektiv einen eigenartigen Mischfall, weswegen das Phänomen auch in diesem Kapitel angesprochen werden sollte!

Nicht ganz unproblematisch erscheint uns indes der didaktische Rat zur Alleinstellung bzw. artikeldeterminierten Stellung des unbestimmten Artikels (EISMANN/THURMAIR, 1994: 155):

Didaktischer Rat:

Wenn ein „Artikel“ die ganze Nominalgruppe ersetzt – und das heißt, wenn er als Pronomen fungiert – und damit keine Form vorhanden ist, um den Kasus und folglich die Funktion der Nominalgruppe zu erkennen, wird die Gefahr der Mißverständlichkeit so groß, daß auch die Null-Formen der Artikel bei pronominalem Gebrauch zu Trägern des KS umfunktioniert werden müssen.

ein Mann =	ein	-e	-r
ein Kind =	ein	(e)	-s

Steht jedoch vor diesen Formen ein Artikel mit KS, entfällt dieser Zwang:

einer, aber:	de	r	ein	-e
--------------	----	---	-----	----

ein(e)s, aber:	da	s	ein	-e
----------------	----	---	-----	----

Hier fehlt u.E. zur Verständlichmachung des Phänomens der Hinweis, dass die Kopräsenz eines KS-Trägers den unbestimmten Artikel zum Adjektiv umwandelt und damit dessen Gegebenheiten unterwirft!

Eine etwas widersprüchliche Haltung nimmt nach unserer Meinung BALZER (1999: 201 ss.) zu dem Phänomen der deutschen Kasusmarkierung ein. Zunächst:

Mientras que la marcación del plural del sustantivo alemán es de una gran variedad y complejidad, la marcación del caso –en singular y en plural– presenta un paradigma incompleto. Esta función la adoptan en mayor medida los otros elementos que preceden al sustantivo –determinantes y adjetivos atributivos– en el sintagma nominal

So weit so gut. Allerdings stiftet sie dann mit der nächsten Bemerkung zum Thema etwas Verwirrung (BALZER, 1999: 220)



Hay que destacar que la marcación de número y de caso se lleva a cabo, en alemán moderno, por la declinación conjunta del nombre, su determinante y, si cabe, el adjetivo atributivo. Algunos casos están doblemente marcados –el genitivo masculino y neutro-, mientras que otros son polivalentes –nominativo y acusativo plural de todos los géneros-. Es decir el paradigma del sintagma nominal no presenta una misma complejidad en cuanto a los cuatro casos ni con respecto al número.

Nach unserem Dafürhalten wären ja gerade die doppelt markierten Kasus die einzigen, bei denen man reellerweise von gemeinsamer Deklination sprechen könnte. Sollte indes auf das Phänomen angespielt werden, dass beispielsweise der polyvalente Artikel *der* nur in Verbindung mit einem pluralmarkierten Nomen auch kasusexplicit (Genitiv) wird, so wäre der Hinweis für eine Referenzgrammatik etwas spärlich ausgefallen.

Eine andere, nicht ganz folgenlose Auffassung der Artikelfunktion vertritt VATER (1979: X-XI)

Der sogenannte „bestimmte Artikel“ (von mir *der*-Form genannt und der „unbestimmte Artikel“ (*ein*-Form bilden keine Wortklasse für sich; sie gehören aufgrund ihrer Distribution, Kokurrenz mit Wörtern anderer Wortklassen (Substantive, Adjektive, Numeralia) und ihrer Semantik zu einer Klasse, die die Demonstrativa, Possessiva und einen großen Teil der Indefinitpronomen (inklusive *alle* und *jeder*, die in der traditionellen Grammatik – und noch bei ERBEN (1972, 218f.) – hierhergerechnet werden, obwohl sie keineswegs indefinit sind) einschließt. [...] und ihre primären Funktionen liegen nicht – entgegen den Angaben in vielen Grammatiken – in der Anzeige von Genus, Numerus und Kasus des Substantivs, auch nicht in der Anzeige von Substantivierung; vielmehr gilt (vgl. S.121): „Der Artikel zeigt Umfang und Gliederung der im Substantiv ausgedrückten Klasse von Sachverhalten an, wobei ‚Umfang‘ vom nicht Vorhandensein über das in einer bestimmten Situation Vorhandene bis zum Vorhandensein der ganzen Sachverhaltsklasse reicht“ [...] Die sogenannten „syntaktischen Funktionen“ wie Genus- und Numerusanzeige usw. sind nicht Funktionen der Artikelformen, sondern ihrer Endungen, genauer: Kongruenzphänomene.

Wir wollen die sonstigen semantischen Bestimmungen der Artikelwörter hier ja gar nicht in Frage stellen, allerdings ist uns wieder einmal völlig unklar, woher die Kongruenzbehauptung für die Artikelendungen kommt, im Großen und Ganzen können wir nämlich nicht erkennen, wo das „Zweite“ ist, das unerlässliche Bedingung für Kongruenz ist. Die Saat solch grundloser

Behauptungen muttersprachlicher Germanisten geht bedauerlicherweise in der Auslandsgermanistik auf, wie sonst wäre etwa die Artikelbeschreibung von RUIPÉREZ (2-1994: 17) zu erklären:

El artículo es un tipo de palabra que se caracteriza por ir siempre delante de un sustantivo con el que concuerda en género, número y caso:

Folgerichtig unglücklich ist denn auch die Annahme der Artikel würde dekliniert. In Wahrheit – auch wenn es etwas sophistisch klingt – wird nämlich das Substantiv als eigentlicher Bedeutungsträger im Nominalsyntaxagma dekliniert und zwar **von** dem Artikel (oder anderen Flexemträgern).<sup>208</sup>

Auf das eigentliche Problem mit der deutschen – syntagmatischen – Nominalflexion, Synkretismus und Polysemie der Kasusmorpheme, weisen zunächst SCHULZ/GRIESBACH (11-1978: 214 ss.)hin:

Das Kasussystem dient der Funktionskennzeichnung, wobei sich die einzelnen Kasus durch bestimmte Kasusmorpheme, durch Funktionskennzeichen, unterscheiden. Da im Deutschen lediglich fünf Kasusmorpheme (*-r, -s, -e, -n, -m*) vorhanden sind, ist das Kasussystem defektiv. Es müssen daher die gleichen Kasusmorpheme mehrfach verwendet werden. Alle Kasusmorpheme bedürfen darüberhinaus eines Trägers (Artikel, Pronomen, Adjektiv usw.), Dem das Kasusmorphem angefügt wird.

Neben der Funktionskennzeichnung haben die Kasusmorpheme die Aufgabe zu signalisieren, welcher Nomenklasse das folgende Nomen angehört oder ob es als Plural zu verstehen ist.

---

<sup>208</sup>Wir setzen das Zitat in die Fussnote, weil wir es schon an anderer Stelle verwendet haben, hier aber noch einmal zur Veranschaulichung des obigen Gedankens ins Blickfeld rücken wollen (RUIPÉREZ, 2-1994: 17) :

El artículo **determinado** *der* “el”, *die* “la”, *das* “lo” se declina de la manera siguiente:

Singular:

	<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>	<b>Neutro</b>
Nom.:	der “el”	die “la”	das “lo”
Acu.:	den “el”	die “la”	das “lo”
Gen.:	des “del”	der “de la”	des “de lo”
Dat.:	dem “al”	der “a la”	dem “a lo”

WEGENER (1991: 423) spitzt diese Feststellung noch weiter zu, spricht allerdings, u.E. ungerechtfertigter Weise, nur von Synkretismus, während wir diesen Terminus eigentlich nur im Fall innerparadigmatischer Übereinstimmungen gelten lassen wollen und in anderen Fällen lieber von Polysemie sprechen würden, was jedoch an dem daraus entstehenden Lernproblem nicht grundsätzlich etwas ändert:

Damit sind wir beim wohl größten Problem des derzeitigen Flexionssystems im Deutschen: Während im Japanischen alle auftretenden Kategorien [...] voneinander distinkt markiert sind – es gibt keinerlei Synkretismus -, ist dies im Deutschen leider ganz anders: Es gibt zahlreiche Synkretismen, bedingt durch den Verfall der Kasusendungen und durch die Existenz mehrerer Flexionsklassen. Das Deutsche widerspricht eklatant dem Idealbild eines morphologisch natürlichen Flexionssystems, nach dem eine Funktion durch eine und nur eine Form ausgedrückt werden, anders gesagt, eine Form nur eine bestimmte Funktion haben sollte. Im Deutschen dienen dieselben Endungen bzw. Artikel nicht nur sowohl der Kasus- als auch der Numerusmarkierung, sie zeigen darüber hinaus oft mehrere Kasus oder Numeri an, wie Tabelle 4 zeigt: *der, den* und *die* sind Singular *und* Plural, *das* und *die* Akkusativ *und* Nominativ, *den* ist Akkusativ *und* Dativ, *der* zeigt gar Nominativ, Dativ und Genitiv an.

Der weiter oben schon bei WEGENER anklingende, progressive Schwund synthetischer Kasusformen wird auch von GALLMANN (1996: 288) registriert und in ähnlicher Weise prognostiziert:

Viele Sprecher des Deutschen bilden keine okkasionellen Wortformen mit Kasussuffix mehr, sondern verwenden suffigierte Formen nur noch, wenn sie sie aus ihrem mentalen Lexikon abrufen können. Dabei nimmt die Zahl der von allen Sprechenden der deutschen Sprachgemeinschaft memorierten Kasusformen ständig ab. Es besteht daher der Trend, allgemein keine Kasussuffixe mehr zu setzen. Dieser Wandel zielt auf ein einziges suffixloses Paradigma – und das heißt hier wohl besser: Der Wandel führt zur gänzlichen Aufgabe der nominalen Kasusflexion.

Aus seiner umfangreichen Studie, mit deren theoretischem Fundament wir jedoch nicht immer einverstanden sind, wollen wir nur zwei Beispielsätze herausgreifen, an Hand derer deutlich wird, wie vor allem der Genitiv zusehends als Objekt verschwindet und durch Akkusativ, Dativ oder Präpositionalgruppen mit *von* ersetzt wird (GALLMANN, 1996: 292-293):

1. Genitivobjekt> Manche Verben und Adjektive erlauben statt des Genitivobjekts auch ein Akkusativobjekt oder eine Präpositionalgruppe (Präpositionalobjekt) Diese bieten sich als Ersatzkonstruktion an (zum Akkusativ bei *überdrüssig* vgl. Duden IV 1984: 625, Duden IX 1985: 670):

- (26) a) Möglich: Sie war *des grauen Betons* überdrüssig.  
b) Unmöglich: \*Sie war *Betons* überdrüssig.  
c) Ersatz (Akkusativ): Sie war *Beton* überdrüssig.  
d) Ersatz, Ausweitung des Gebrauchs: Sie war *den grauen Beton* überdrüssig.

Wo dies nicht möglich ist, muß man ein anderes Verb oder Adjektiv wählen:

- (27) a) Genitiv üblich: Er enthielt sich *jeglichen Widerstands*.  
b) Genitiv unüblich: \* Er enthielt sich *Widerstands*.  
c) Ersatz (anderes Verb): Er verzichtete *auf Widerstand*.

2. Genitivattribut: Bei Nachstellung dient normalerweise eine Präpositionalgruppe mit *von* als Ersatz:

- (28) a) Möglich: die Verarbeitung *des Holzes*, die Verarbeitung *tropischen Holzes*  
b) Unmöglich: \*die Verarbeitung *Holzes*, \*die Verarbeitung *Holz*  
c) Ersatz: die Verarbeitung *von Holz*  
d) Ersatz, Ausweitung des Gebrauchs: die Verarbeitung *von tropischem Holz*

[...]

- (30) a) Möglich: mit einem Glas *kühlen Orangensafts*  
b) Unmöglich: \*mit einem Glas *Orangensafts*  
c) Ersatz mit einem Glas *Orangensaft*  
d) Ersatz und Ausweitung des Gebrauchs: mit einem Glas *kühlem Orangensaft*

[...]

Beziehungsweise:

3. Genitiv bei Präpositionen: Ersatz ist der Dativ oder *von* plus Dativ, je nach Präposition (vgl. hierzu auch Comrie 1992)

- (31) a) Möglich: während *dreier Tage*, außerhalb *größerer Dörfer*  
b) Unmöglich: \* während *vier Tage*, außerhalb *Dörfer*  
c) Ersatz: während *vier Tagen*, außerhalb *von Dörfern*  
d) Ersatz, Ausweitung des Gebrauchs: § während *drei Tagen*, *außerhalb von größeren Dörfern*

[...]

- (32) a) Genitiv üblich: wegen *starken Schneefalls*, infolge *anhaltenden Tauwetters*  
b) Genitiv ebenfalls noch üblich: wegen *Schneefalls*, infolge *Tauwetters*  
c) Daneben oft schon Ersatz: wegen *Schneefall*, infolge *von Tauwetter*  
d) Ersatz, Ausweitung des Gebrauchs: § wegen *starkem Schneefall*, infolge *von anhaltendem Tauwetter*

4. Bei Appositionen mit Bezugsphrase im Genitiv nimmt man als Ersatz die Nominativform [...]

- (33) a) Möglich: die Pläne J.Moschs, *eines Architekten* der Stadtverwaltung  
b) Unmöglich: \*die Pläne J.Moschs, *Architekten* der Stadtverwaltung  
c) Ersatz: die Pläne J.Moschs, *Architekt* der Stadtverwaltung  
d) Ersatz, Ausweitung des Gebrauchs: die Pläne J.Moschs, *leitender Architekt* der Stadtverwaltung

Nicht nur auf Grund dieser Schwundphänomene entspricht das von WEGENER (1995: 120 ss.) entworfene Bild der primären Kasusfunktionen wohl weitgehend der sprachlichen Wirklichkeit an der Oberfläche, wobei wir natürlich an dem Gedanken einer sekundären, redundant-unterstützenden Funktion der morphologischen Kasus festhalten möchten:

Die primäre Funktion des Kasus ist es, die grammatischen Relationen Subjekt (SU), direktes Objekt (DO), indirektes Objekt (IO) und Attribut zu unterscheiden und damit die semantischen Rollen, in neuerer Terminologie: die thematischen Rollen identifizierbar zu machen.

[...]

Im unmarkierten Fall dient der Nominativ zusammen mit der Verbkongruenz dazu, das Subjekt zu kodieren, der Akkusativ kodiert das DO, der Dativ das IO und der Genitiv das Attribut, drei adverbale Kasus steht also ein adnominal gebrauchter gegenüber.

In der beschriebenen Allgemeinheit und syntaktisch-kommunikativen Bedeutsamkeit sind die angesprochenen Funktionen und ihre Verdeutlichung natürlich auch Bestandteil aller anderen Vergleichssprachen und darum ebenfalls des Spanischen. Wie die anschließende Begutachtung der spanischen Verhältnisse in der Frage deutlich machen wird, besteht jedoch kein Grund notwendigerweise eine so „segmentiert-langsame“ Assimilationsweise zu erwarten, wie von WEGENER (1995: 150) angenommen:

Die Flexive für die Kasusmarkierung werden aber nach und nach erworben, so daß ein Stand der Interimsgrammatik denkbar ist, in dem die Lerner über ein rudimentäres Kasussystem verfügen, etwa den Nominativ und den Akkusativ kennen, aber noch nicht den Dativ und erst recht nicht den Genitiv.[...] Die Lerner erwerben die Kasusflexive nicht nach Flexionsklassen [...] sondern nach Kasus, da diese syntaktische und pragmatische, für die Kommunikation relevante Funktionen erfüllen.

Haben sich bei der Begutachtung der deutschen Kasusmorphologie eine Reihe von Komplikationen ergeben, weil sich offensichtlich schon muttersprachliche Beschreibungen des Phänomens mit der Bestimmung von Funktionen, Funktoren und Synkretismen/Polysemien erkennbar schwer tun, was u.E. seinen Grund darin

hat, einem offensichtlich partiell geschwundenen und weiterschwindenden Markierungssystem Primärfunktionalität zu unterstellen, die dann aber auf Grund der angesprochenen Defizienzen notwendigerweise in einer heillos verwirrenden Kasuistik enden muss, so stellt sich bei Betrachtung der spanischen Grammatik(en) ein anderes Problem: Das Phänomen wird erst einmal gar nicht als flexivisches eingeordnet.

Wie schon an anderer Stelle betont, zeigt sich die spanisch-muttersprachliche Grammatikographie (aber auch „gemischte“ Autorenkollektive wie BERSCHIN/FERNÁNDEZ-SEVILLA/FELIXBERGER und CARTAGENA/GAUGER!) nicht bereit den Begriff einer Deklination bzw. Kasuszuweisung überhaupt nur anzufassen. Das mag seinen Grund darin haben, dass das, was HALM aus seiner germanozentrischen Wahrnehmung mit der größten Selbstverständlichkeit als Kasusrepräsentanten (= Flexive) beschreibt, auf Grund seiner ontologischen Bedingungen eigentlich eher dem Bereich der Präpositionalgefüge zuzurechnen ist.<sup>209</sup>

---

<sup>209</sup>Auch HALMs (1983 [1971]: 134) Übersicht wurde bereits an anderer Stelle zitiert, weswegen wir sie hier zur Veranschaulichung nur in der Fußnote wiederholen:

Nominativ und Akkusativ sind gleich.

Genitiv wird mit *de* gebildet, Dativ mit *a*.

[...]

Für Personenbezeichnungen wird der Akkusativ mit *a* gebildet.

[...]

Bezeichnungen von Tieren, zu denen ein persönliches Verhältnis besteht, stehen im Akkusativ mit *a*.

[...]

Den Akkusativ mit *a* bilden Begriffe, die personifiziert vorgestellt werden können, besonders, wenn das vorangehende Verb häufig ein persönliches Objekt hat.

So spricht SECO (4-1994: 140 ss.) - zunächst wenig terminologisch - von einem Vorgang der das Nomen zu einer Objektfunktion überführt:

El procedimiento más frecuente por el que un sustantivo, en el sujeto, pasa a funcionar como complemento consiste en colocarlo detrás del núcleo, uniéndolo a él por medio de una palabra especial: la *preposición*.

La preposición, pues, es una palabra de enlace que se antepone a un sustantivo para convertirlo en complemento. Es un elemento *trasladador*.

Hay sustantivos complementos en estas dos oraciones que ya vimos anteriormente: *El vigilante DE LA OBRA* no nos dejó pasar; *La ocurrencia DE JUAN* nos hizo reír a todos. [...]

Los dos complementos van precedidos por una misma preposición, *de*. He aquí otros ejemplos de complementos con preposición: *Las familias SIN HOGAR son cada vez más numerosas*; *La desobediencia A LA AUTORIDAD será castigada*; [...] Vemos que son variadas las preposiciones (*sin, a, con, hacia, por*) que enlazan estos complementos con los núcleos; su elección naturalmente, depende de la relación que se quiera expresar entre el sentido de aquellos y el de estos.

Gleichwohl macht er an anderer Stelle sehr wohl deutlich, dass er um die IO(evt. DO)-Markerfunktion der Präposition *a* durchaus weiß, wenn er von der pronominalen Substitutionsprobe spricht (SECO, 4-1994: 171):

Pero estas diferencias con respeto al complemento directo aún no caracterizan del todo el complemento indirecto. Efectivamente, si miramos estas dos oraciones:

*He ido A MI PUEBLO*;

*Vienen A COMER*,

Encontramos en ellas complementos con *a* que ciertamente no son transformables en sujeto al intentar la construcción pasiva (no podríamos decir *MI PUEBLO ha sido ido por mí*, ni *COMER es venido por ellos*). Sin embargo, estos complementos no son indirectos, sino adverbiales. Se distinguen en que el complemento indirecto siempre puede sustituirse por el pronombre *le* (si el nombre designa un solo ser) o *les* (si designa varios): [...] Por el contrario, un complemento adverbial no puede sustituirse por *le* o *les*:

Dieselbe unmittelbare pronominaler Ersetzbarkeit gilt natürlich auch für den mit *a* repräsentierten persönlichen DO-Fall, wenngleich SECO bei diesem Thema lediglich die sicherlich nicht bedeutungslose Abgrenzung zum IO herausstellt (SECO, 4-1994: 170):

*He visto A MI PADRE.*

*He escrito A MI PADRE.*

Las dos están constituidas de idéntica manera, casi con las mismas palabras. El sujeto – implícito, “yo”- es el mismo, el verbo está en la misma forma (*he* + participio), y le (sic!) sigue un complemento de igual aspecto en los dos casos, precedido de la preposición *a*. Sin embargo, no se trata del mismo tipo de complemento en una y otra oración; en la primera, en efecto, es posible la transformación pasiva, en la que el complemento pasa ser sujeto: MI PADRE *ha sido visto por mí*; en la segunda no es posible la transformación, pues resultaría la frase MI PADRE *ha sido escrito por mí*, que no corresponde al sentido que se quiso expresar, [...] Es decir, en el primer ejemplo, *a mi padre* es complemento directo; en el segundo, no. Este complemento con *a* que transformada la oración en pasiva, no pasa a ser sujeto, se llama *complemento indirecto*.

No es esta la única diferencia que lo separa del complemento directo. De este sabemos que, normalmente, lleva la preposición *a* cuando es un nombre que designa persona (*He visto A TU PADRE*), y no la lleva cuando designa cosa (*He visto UNA BUENA PELÍCULA*). En cambio, el complemento indirecto lleva siempre la preposición *a*, tanto si es nombre que designa persona como si designa cosa.

Betrachtet man nur die Morphologie an der Oberfläche, so ist es natürlich eine rein willkürliche Entscheidung, ob man auf die entweder präpositional eingeleiteten oder gar nicht markierten Objekte (IO, PDO<sup>210</sup> und DO) den Begriff der Flexion überhaupt anwenden will. Aus mehrererlei, teilweise schon angeführten Gründen neigen wir dazu, die Anwendung zu empfehlen:

(1) Mit der angesprochenen Probe auf pronominale Ersetzbarkeit ist eigentlich ein hinreichendes Argument gegeben, die entsprechende syntagmatische Morphologie als Kasussignal zu interpretieren, wenn wir dasselbe für die synthetischen Pronominalformen annehmen.<sup>211</sup>

---

<sup>210</sup>PDO steht hier für personales direktes Objekt.

<sup>211</sup>Für den hier insgesamt etwas marginal behandelten Genitiv wäre eine entsprechende Substituierbarkeit des Nominalsyntaxmas durch ein entsprechendes Possesivpronomen als Bedingung für eine Genitivinterpretation anzunehmen:

*El coche del padre* → *su coche*.



(2) Das schon angesprochene Erklärungsproblem, warum man ein Substitutionssystem grundsätzlich als komplexer annehmen sollte als seinen nominalen Bezugsrahmen, wäre damit gelöst.

(3) Vom Standpunkt der primär syntaktischen Flexion aus läge dann in jedem Fall eine Kasusbestimmung vor, die dann in allen Subsystemen in den verschiedenen Sprachen nach jeweiligem Formenbestand morphologisch-redundant wiedergegeben würde oder auch nicht.

(4) In kontrastiv-didaktischer Hinsicht ergäbe sich der nicht gering zu schätzende Vorteil, die gesamten Nominalsysteme des Deutschen und Spanischen nebst ihrer Subsysteme in einem einheitlichen Bezugsrahmen darstellen zu können, was sich u.E. nur positiv auf die Transferfähigkeit auswirken kann.

Eine kontrastive Gesamtschau der spanischen und deutschen Kasusmorphologie für den Hauptunterscheidungsbereich SU – DO –IO ergäbe dann in etwa folgendes Bild:

SU (Nom.)		DO (Akk.)		IO (Dat.)	
der Mann	er	<b>den</b> Mann	<b>ihn</b>	<b>dem</b> Mann	<b>ihm</b>
el hombre	él	el ( <b>al</b> ) hombre	<b>lo/le</b>	<b>al</b> hombre	<b>le</b>
die Frau	sie	die Frau	sie	<b>der</b> Frau	<b>ihr</b>
la mujer	ella	( <b>a</b> ) la mujer	<b>la</b>	<b>a</b> la mujer	<b>le</b>
das Kind	es	das Kind	es	<b>dem</b> Kind	<b>ihm</b>
die Kinder	sie	die Kinder	sie	<b>den</b> Kindern	<b>ihnen</b>
los/las niños/as	ellos/ellas	( <b>a</b> ) los/las niños/as	<b>los (les), las</b>	<b>a</b> los/las niños	<b>les</b>

Betrachtet man sich das obige Schema genauer, so fällt auf, dass im Deutschen der DO-Fall einzig im Mask.Sing. nominal und pronominal eine vom Nennfall abweichende Form besitzt, während im Spanischen pronominal immer und nominal im Fall des personalen DO eine Formveränderung gegenüber dem Nennfall erfolgt. Das Deutsche wie das Spanische markieren immer das IO, wobei

das Spanische im reinen Nominalbereich nur mit der Präposition *a* markiert, während das Deutsche mit drei Formativen (*dem* (mask. u. neutr., *der* (fem.) und *den* + - *n/Ø*) operiert. Unter dem Strich ist also im DO-Bereich das Spanische komplexer als das Deutsche, während im IO-Bereich das Umgekehrte gilt. Dennoch ist die Morphologie in dem Sektor bei beiden Sprachen nicht gerade sehr komplex, so dass eventuelle Erwerbsprobleme entgegen landläufiger Vorurteile eigentlich ihren Grund nicht aus der Formenvielfalt beziehen dürften.

Für die Reihenfolge der nominalen Objektkasus gilt wieder einmal, dass sich das Deutsche genau andersherum verhält als das Spanische:

*Der Vater kauft dem Mädchen das Buch.* vs. *El padre (le) compra el libro a la chica*<sup>212</sup>.

Als einfache Transformationsregel wäre dann festzuhalten:

(Sp.) DO-IO → IO-DO (Dt.)
---------------------------

Vor allem, wenn man Nominal- und Pronominalformen in paradigmatischer Perspektive bei der Satzbildung parallel im Auge behält, zeigen die Anwendungskriterien im SU-DO-IO-Bereich viele Gemeinsamkeiten, die das Kasussystem des Deutschen für den hispanophonen DaF-Lerner hinreichend transparent macht. Abgesehen davon, dass diese Ähnlichkeit in satzplanerischer Hinsicht u.E. von den verschiedenen mutter- wie fremdsprachlichen Beschreibungsansätzen zu wenig oder gar nicht herausgestellt wird, was einen wichtigen heuristisch-didaktischen Zugang erheblich praktisch ausblendet, müssen die gleichwohl registrierbaren Schwierigkeiten mit der deutschen Kasusbildung auch noch auf andere Probleme zurückzuführen sein, die wir im Folgenden zumindest anreißen wollen.

---

<sup>212</sup>Ein wesentlicher Grund für diese Anordnung im Spanischen dürfte in der formell-präpositionellen Form des nominalen IO liegen, was dann wieder mit der generischen Regel zur Nachstellung präpositionaler Komplemente korreliert.

(1) Das Vorhandensein eines personalen Akkusativs im Spanischen ließe zwar eigentlich nach der alten Annahme, der Transfer ginge leichter von komplexen zu weniger komplexen Strukturen, eine Lernerleichterung für das Deutsche vermuten, doch führt der daraus resultierende Synkretismus mit dem spanischen Dativ schon in der Ausgangssprache zu den unter *leísmo-laísmo-loísmo* bereits behandelten Gebrauchsunsicherheiten, die auf die entsprechenden Äquivalente in L2 nicht folgenlos bleiben dürften.<sup>213</sup> Dies gilt vor allem, wenn sich der von FOLGAR behauptete, hier von EBERENZ (1996: 147) kommentierte Trend zur Aufgabe der Unterscheidung von DO und IO fortsetzen sollte:

Aunque el autor parte del conocido binomio de rasgos [ + animación] y [+ determinación] con los que suele explicar la selección de la preposición, opta luego por una teoría más compleja, fundada en una “jerarquía de animación”, cuyos términos (pronombre personal, nombre propio, nombre común humano, etc.) se caracterizarían por una frecuencia de uso decreciente de *a* ante el objeto directo. Si en la expresión de esa función sintáctica del español aporta una evidente innovación respecto al latín, la del objeto indirecto constituye, según el autor, la continuación estricta de lo que se practicaba ya en la lengua de origen(p. 107).  
[....]  
[....] Folgar tiene sin duda razón cuando piensa que “la actuación de los hablantes se dirige a la progresiva indistinción entre objeto directo e indirecto” (p. 169).

(2) Eine weitere, speziell den hispanophonen DaF-Lerner betreffende Schwierigkeit ist die Tatsache, dass die morphematische Opposition der Endungen *-en* und *-em* im Deutschen auf eine phonetische Situation im Spanischen trifft, in der im Wortauslaut kein [m] vorkommt, außer es wird als Allophon zu [n] realisiert (z.B. *unbuen vino*). Der daraus resultierenden doppelten Gefahr, entweder die morphematische Opposition phonetisch aufzulösen, bzw. bei bilabial anlautendem Folgenomen kasusunabhängig [m] zu realisieren, ist eigentlich nur durch besondere Aufmerksamkeit dieses problematischen

---

<sup>213</sup>Da bezüglich maskuliner Pronomina im Spanischen *le* als DO-Pronomen von der Norm anerkannt wird, ist eine Sensibilisierung für die Unterscheidung von (P)DO-IO noch am ehesten ausgehend von den femininen Pronominalformen *la* (Akk.) und *le* (Dat.) zu erzielen.

Zusammenstoßes von L1-Phonetik und L2-Morphematik im Ausspracheunterricht zu begegnen.<sup>214</sup>

(3) Ein Problem besonderer Art ergibt sich aus der Eigenschaft vieler Adjektive im Deutschen ein vorangestelltes, kasusmarkiertes Nominalkomplement anzunehmen. Man vergleiche dazu die Zusammenstellung von HELBIG/BUSCHA (9-1986: 317):

#### **Adjektive mit einem Kasus**

a. Reine Kasus

(4) Akkusativ

(adverbial) alt, breit, dick, groß, hoch, lang, schwer, stark, tief, weit, wert (Objekt)  
gewohnt, leid, los

(5) Dativ

abhold, ähnlich, angeboren, angst, bange, bekannt, böse, dankbar, egal, eigen, einerlei, ergeben, erinnerlich, feind, geläufig, gemeinsam, gerecht, gewachsen, gewogen, gleichgültig, gram, heiß, kalt, lieb, recht, schlecht, schwindlig, treu, übel, untertan, unwohl, widerlich, willkommen, zugänglich, zugetan, zuträglich, zuwider

(6) Genitiv

ansichtig, bar, bedürftig, sich bewußt, eingedenk, gewahr, (sich) gewärtig, gewiß, habhaft, kundig, ledig, mächtig, schuldig, (sich) sicher, teilhaft(ig), verdächtig, würdig

Da diese, üblicherweise von Kopulaverben begleiteten Adjektive nur teilweise in analoger Konstruktion im spanischen Satz auftreten, ist es wahrscheinlich am sinnvollsten, sie gleich auf der Ebene von orationalen Äquivalenten zu behandeln, der richtige Fall würde dann nicht aus muttersprachlicher Sicht ermittelt, sondern auf Grund von L2-Paradigmatik eingesetzt.

---

<sup>214</sup>Wir geben dieses Problem nur deshalb weiter, weil hier bei fehlgeleiteter Automatisierung Auswirkungen selbst auf die Schriftsprache denkbar sind, die sich sogar gegen „besseres Wissen“ durchsetzen könnten.

Ein rein idiomatisches Problem scheint uns auch die von HEIDOLPH (1979: 328) behandelte Morphologie der Apposition mit *als* zu sein:

1.1 Substantivgruppen, die mit *als* an ein vorangehendes Substantiv oder Pronomen angeschlossen sind, gelten im allgemeinen als Appositionen. Der allgemeinen Regel nach müssen sie mit ihrem Kern (ihrem Bezugs-substantiv oder -pronomen) im Kasus kongruieren. Daher stehen nebeneinander

(1a) du als Verantwortlicher

(2a) dir als Verantwortlichem, dich als Verantwortlichen

[...]

II. Wenn der Kern im Genitiv steht, kongruiert die *als*-Apposition, wenn sie den Artikel enthält; ist sie artikellos, steht sie im Nominativ. Der Genitiv wirkt [...] gespreizt.

Da es sich in der Regel um kongruierende Formen handelt, ist das Phänomen einfach aus dem Deutschen heraus zu erfassen: Wiederholung des Bezugsnomenkasus (oder  $\emptyset$  = Nom.).

Bisher sind wir stillschweigend davon ausgegangen, dass semantisch äquivalente Sätze im Deutschen und Spanischen auch syntaktisch analog realisiert werden. Das ist jedoch bei weitem nicht immer der Fall. Das Problem unterschiedlicher Wertigkeit lexematisch äquivalenter Verben (z.B. *seguir* (tr.) vs. *folgen* (intr.)) könnte man einerseits zur Wiederbelebung des Valenzgedankens heranziehen, allerdings ist eine über die Wahrnehmung empirischer Verhältnisse hinausgehende Begründung nach vorherigem Urteil nicht möglich, so dass sich der Valenzbegriff aus einer ohnehin erforderlichen kontrastiven Katalogisierung eigentlich wieder herauskürzt.<sup>215</sup>

---

<sup>215</sup>Mit Katalogisierung ist hier zwar zunächst nur die Auflistung der kontrastierenden Sprachfakten gemeint. In der fremdsprachendidaktischen Anwendung ist dann natürlich zu entscheiden, was aus diesem Katalog wann zu übernehmen ist. Diese Überlegung ist notwendigerweise multifaktoriell, weswegen von unserer Warte kaum ein zuverlässiger Ratschlag dazu erfolgen kann.

Da sich die Intransitivität mancher deutscher Verben weder semantisch-syntaktisch noch etymologisch immer begründen lässt, ist es ratsam diese zudem quantitativ stark eingeschränkten Phänomene gleich als Ausnahmen zu lernen, etwas anderes macht ja notgedrungen der Muttersprachler in der Regel auch nicht.<sup>216</sup> Zu dem gern diskutierten didaktischen Problem der „freien“ Dative bezieht WEGENER (1989: 93) eine klare, auch von uns unterstützte Position der Gleichbehandlung mit Dativergänzungen, im Grunde für uns nur ein weiterer Beleg, wie sich die Sprachwirklichkeit den Konzepten der Valenzgrammatik entzieht:

3.2. Damit ist die eingangs gestellte Frage schon beantwortet, nämlich ob es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht zwischen Dativergänzungen und „freien“ Dativen andererseits zu unterscheiden – und ob die Lehrbuchautoren im Recht sind, wenn sie hier großzügig verfahren. Sie sind im Recht, und das nicht nur, weil diese Unterscheidung verzichtbar, sondern auch, weil sie nicht haltbar ist:

(7a) Paul schenkt dem Peter ein Auto. (DE)

(7b) Paul stiehlt dem Peter das Auto. (DE)

(7c) Paul repariert/zertrümmert dem Peter das Auto. (DC)

(7d) Paul wäscht dem Peter die Hände. (PD)

(7e) \*Paul bewundert dem Peter das Auto. (nur: Peters Auto)

Somit steht fest, dass die deutsche Nominalflexematik nur im Ausnahmefall funktionale Probleme aufwirft und als eigentliche Hauptschwierigkeit eigentlich eher die schwindende Explizitheit bzw. Polyfunktionalität ihrer Kasussignale<sup>217</sup> so

---

<sup>216</sup>Natürlich könnte man die Rektionsdifferenz von *gratulieren* und *beglückwünschen* herleiten: Beide gehen auf jemandem Glück wünschen zurück. Im einen Fall wird die Kollokation *Glück wünschen* durch das ursprünglich transitive Lehnwort *gratulieren* ersetzt. Dies geschieht jedoch im deutschen Satz *ceteris paribus*, so dass aus einem ursprünglich dreiwertigen ein zweiwertiges - nun intransitives - Prädikat wird. Das Verb *beglückwünschen* stellt ebenfalls eine Reduktion auf Zweiwertigkeit dar, folgt allerdings der allgemeinen Regel, dass Parasynthetika mit Präfix *be-* immer transitiv werden. Erklärbar schon, aber etwas akademisch für den Hausgebrauch!

<sup>217</sup>Dazu noch einmal WEGENER (1995: 143)

In jedem Funktor (Artikel, Pronomen, etc.) werden mehrere Funktionen enkodiert, jede Funktion wird durch mehrere Allomorphe realisiert, so daß für jeden Kasus mindestens zwei Formen

wie das Andocken der Flexeme an verschiedene Träger zu sehen ist. Eine Gesamtschau dieses Problems ist allerdings erst nach Begutachtung der deutschen Adjektivmorphologie abschließend möglich und muss daher auf das nächste Kapitel verschoben werden.

Bisher lässt sich jedenfalls festhalten, dass das deutsche Kasussystem für den hispanophonen Lerner um einiges transparenter wird, wenn er schon in der Muttersprache Nominalsystem und Pronominalsystem von einer gemeinsamen Warte aus als Kasussysteme wahrnimmt. Durch die angesprochenen Substitutionsproben lässt sich schon in L1 eine Sicherheit in der Beurteilung einschlägiger morphosyntaktischer und –semantischer Phänomene erreichen, die – so unser Brückenkopfgedanke – auch fruchtbar in die L2-Wahrnehmung überführbar sind.

Die auffällige Formendefizienz und Vieldeutigkeit gerade in der deutschen Kasusmorphologie macht einmal mehr deutlich, dass die Funktionalität der Redeteile nicht erst auf Grund ihrer Oberflächenbeziehungen zueinander bestimmt sein kann. Auf der vorgelagerten semantisch-syntaktischen Ebene sind dann allerdings die Ähnlichkeiten der beiden Vergleichssprachen Spanisch und Deutsch erheblich größer als ursprünglich angenommen. Daran sollte didaktisch angeknüpft werden, was vor allem den Ausbau eines Transformationsapparates zur Erkennung der dem Kasus übergeordneten Funktion und deren modulhafter Umsetzung in die entsprechenden Oberflächenformen erfordert. Nach allem vorher Gesagten wäre dazu eine dynamische, innereinzelsprachliche (L1 und L2) und kontrastive Fähigkeit zur Kommutation zu erzeugen. Dass bei gleichen oder ähnlichen Themen idiomatisch sehr unterschiedliche Versprachlichungen auf der Diskursoberfläche stattfinden ist dazu kein Gegensatz, sofern es uns nur um die

---

existieren, für die drei im natürlichen Spracherwerb relevanten Kasus Nominativ, Akkusativ und Dativ jeweils drei: [...]

Herleitung bestimmter kasusmorphologischer Notwendigkeiten geht. Analogie muss nicht immer Äquivalenz bedeuten und umgekehrt.

Noch eine Anmerkung zum Schluss dieses Kapitels: Es dürfte aufgefallen sein, dass wir den Genitiv bislang äußerst stiefmütterlich behandelt haben. Das hat mehrere Gründe:

(1) Als Objektfall hat der Genitiv im Gegenwartsdeutsch kaum noch Relevanz, außer in Redewendungen, die dann sowieso modular abgespeichert werden (z.B. *jeglicher Grundlage entbehren*)

(2) Als adnominaler Kasus ist er zwar in der Alltagssprache zugunsten von Umschreibungen mit *von* + Dativ ebenfalls im Schwinden begriffen und stellt, wo er in diesem Zusammenhang verwendet wird, kein funktionales Problem dar, weil er mit keinem direkten Kasus konkurriert.

(3) In der von HELBIG/BUSCHA angesprochenen adjektivregierten Position wird er ebenfalls seltener und zudem haben wir für diesen Bereich ohnehin eine modulare Darstellungsweise empfohlen.

(4) Auch in der Funktion des Partitivs spielt er kaum noch eine Rolle in der Gegenwartssprache, heutzutage bestellt man *ein Glas kühles Bier* und nicht *ein Glas kühlen Bieres*

(5) Aus alledem folgt, dass der Genitiv prioritär ein morphologisches aber kein anwendungsbezogenes Lernproblem darstellt, welchem letzteren aber in dieser Untersuchung das Hauptinteresse gilt.



## V.7 Die Deklination des deutschen Adjektivs: Eine Schimäre? – La Declinación del Adjetivo Alemán: ¿Una Quimera?

Keine Unterabteilung im Nominalbereich im Besonderen und sogar im Gesamtkomplex DaF-Unterricht im Allgemeinen sorgt für so viel Unsicherheit, Kopfschütteln und –zerbrechen wie die korrekte Morphologie des deutschen Adjektivs und seiner mutmaßlichen Deklination. Auf den ersten Blick in Grammatiken mit gewissem Komplettheitsanspruch scheint sich dieses Grauen zu belegen. Sehen wir uns zunächst die Zusammenstellung der Erlanger Linguistik (<http://www.linguistik.uni-erlangen.de/>) an:

Bei Adjektiven, deren Grundform auf *-e* endet (z.B. *blöde*), existiert ein um das *-e* verkürztes Allomorph. Das verkürzte Allomorph kann hierbei adverbial gebraucht, dekliniert und zur Bildung von Komparativ und Superlativ verwendet werden, wohingegen das nicht verkürzte Allomorph nur adverbial und zur Bildung des Superlativ verwendet werden kann.

**Tabelle 4.12:** Deklination des Adjektivs nach definitivem Artikel

Numerus	Kasus	Maskulinum	Femininum	Neutrum
Singular	Nom.	der gute Wein	die gute Speise	das gute Brot
	Gen.	des guten Weines	der guten Speise	des guten Brotes
	Dat.	dem guten Wein	der guten Speise	dem guten Brot
Plural	Akk.	den guten Wein	die gute Speise	das gute Brot
	Nom.	die guten Weine	die guten Speisen	die guten Brote
	Gen.	der guten Weine	der guten Speisen	der guten Brote
	Dat.	den guten Weinen	der guten Speisen	den guten Broten
	Akk.	die guten Weine	die guten Speisen	die guten Brote

Bei indefinitem Artikel (und bei *manch ein*, *solch ein*, *irgendein*, *einige*, *etliche*, *mehrere* in allen drei Genera) treten vier Flexionsendungen auf, nämlich *-e*, *-er*, *-es* und *-en*. Die Distribution der Endungen ist somit komplexer als bei definitivem Artikel (vgl. 4.13); jedoch sind auch hier die Endungen eines Pluralkasus unabhängig vom Genus.

Tabelle 4.13: Deklination des Adjektivs nach indefinitem Artikel				
Numerus	Kasus	Maskulinum	Femininum	Neutrum
Singular	Nom.	ein guter Wein	eine gute Speise	ein gutes Brot
	Gen.	eines guten Weines	einer guten Speise	eines guten Brotes
	Dat.	einem guten Wein	einer guten Speise	einem guten Brot
Plural	Akk.	einen guten Wein	eine gute Speise	ein gutes Brot
	Nom.	einige gute Weine	einige gute Speisen	einige gute Brote
	Gen.	einiger guten Weine	einiger guten Speisen	einiger guten Brote
Plural	Dat.	einigen guten Weinen	einigen guten Speisen	einigen guten Broten
	Akk.	einige gute Weine	einige gute Speisen	einige gute Brote

Bei nicht vorhandenem Artikel (und bei *manch*, *solch*, *welch* in allen drei Genera und *deren*, *dessen*) treten fünf Flexionsendungen auf (vgl. Tabelle 4.14), nämlich *-e*, *-er*, *-es*, *-en* und *-em*. Wieder sind die Endungen eines Pluralkasus unabhängig vom Genus.

Tabelle 4.14: Deklination des Adjektivs ohne definiten Artikel				
Numerus	Kasus	Maskulinum	Femininum	Neutrum
Singular	Nom.	guter Wein	gute Speise	gutes Brot
	Gen.	guten Weines	guter Speise	guten Brotes
	Dat.	gutem Wein	guter Speise	gutem Brot
Plural	Akk.	guten Wein	gute Speise	gutes Brot
	Nom.	gute Weine	gute Speisen	gute Brote
	Gen.	guter Weine	guter Speisen	guter Brote
Plural	Dat.	guten Weinen	guten Speisen	guten Broten
	Akk.	gute Weine	gute Speisen	gute Brote

Immerhin drei Flexionstabellen für ein und dasselbe Adjektiv in ein und derselben, adjazent-pränominalen Position. Die Frage, warum **ein** Wort je nach Umständen gleich **drei** Flexionsklassen für sich in Anspruch nimmt, stellt sich natürlich unmittelbar und wird traditionell – siehe DUDEN – folgendermaßen beantwortet( DROSDOWSKI et al., 1995: 288 ss.)

Da die Endungen des Adjektivs ohne Artikel u.a. weitgehend die gleichen sind wie die des Pronomens *dieser, diese, diese* (sic!), spricht man hier von pronominaler oder determinierender Deklination des Adjektivs. [...]

Bei Adjektiven nach dem bestimmten Artikel *der, die, das*, der selbst schon die sog. Pronominale (determinierende) Deklination aufweist, werden nur zwei Endungen gebraucht: *-e* (Nom.Sing und Akk.Sing, außer vor Maskulina) und *-en* ( in allen übrigen Formen): Man spricht hier von nominaler oder attribuierender Deklination des Adjektivs: [...]

Die Deklination des Adjektivs nach *kein, keine, kein* ist eine Mischung aus dem Typ I und dem Typ II. Der Grund dafür ist, daß *kein, keine, kein* u.a. teils pronominale Endungen hat (*kein-em*, wie *dies-em* usw.), teils nicht (*kein*, aber *dies-er* usw.). Man kann hier von gemischter Deklination des Adjektivs sprechen.

Nun haben die drei Flexionstabellen immerhin einen Namen: attribuierende, gemischte und determinierende Deklination. In dieser Weise werden sie denn auch von BALZER (1999: 220 ss.), wenn auch mit teilweise anderen Bezeichnungen, übernommen:

1) Siguen un mismo esquema de declinación los siguientes determinantes:

- el artículo determinado (*der, die, das*)
- el interrogativo pleno (*welcher, welche, welches*)
- los artículos demostrativos (*dieser, diese, dieses*)
- los cuantificadores indefinidos en su forma declinada (*aller, jeder, jeglicher, irgendwelcher, mancher, sämtlicher*).

Detrás de estos determinantes, el adjetivo atributivo sigue la **declinación débil**.

2) Los siguientes determinantes **no** se declinan:

- el artículo Ø
- los posesivos demostrativos o relativos *dessen, deren*
- el interrogativo de posesión *wessen*
- Los cuantificadores indefinidos no declinados *manch, solch, welch, etwas, mehr*

Detrás de estos determinantes, el adjetivo atributivo sigue la **declinación fuerte**

3) Siguen un esquema de declinación común:

- el artículo indeterminado (*ein, kein*)
- el posesivo (*mein, dein, etc.*)
- el indefinido compuesto (*manch ein*)
- el demostrativo compuesto (*solch ein*)

- los cuantificadores indefinidos que en su forma declinada sólo se emplean en plural (*einzelne, verschiedene, viele, wenige, zahlreiche*, etc.) El adjetivo siguiente se declina en paralelo

Detrás de estos determinantes, el adjetivo atributivo sigue la **declinación mixta**.

Ein Grund für dieses rätselhafte Phänomen ist damit bislang jedoch nur implizit ausgesprochen. ADMONI gibt mit dem Begriff der Monoflexion einen ersten Hinweis. Hier wird er in einer Zusammenfassung der Univesität Bielefeld zur Nominalflexion erwähnt (<http://www.uni-bielefeld.de/lili/ssahel/Nominalflexion/nominalflexion.html>: 3/4):

#### **Die Steuerung der Adjektivflexion in der Nominalphrase**

- Ob ein attributives Adjektiv stark oder schwach flektiert wird, hängt im Wesentlichen davon ab, ob die Nominalphrase einen Artikel (Determinierer) enthält, an dem die Kategorien Numerus, Genus und Kasus morphologisch realisiert sind.
  - Die starke Flexionsmarkierung wird nur einmal realisiert: entweder am Artikel oder am Adjektiv.  
[...]
  - Man spricht in diesem Zusammenhang vom Prinzip der **Monoflexion**.
  - Die Adjektivflexion in der Nominalphrase wird im Wesentlichen von dem **Kongruenzprinzip** und vom Prinzip der **Monoflexion** gesteuert.  
[...]
- „Die genaue Markierung des Kasus beim Artikel oder bei einem anderen kongruierenden Glied der Gruppe, [...] die Tendenz, nur einen grammatisch ausdrucksfähigen Indikator für die ganze Reihe kongruierender Komponenten zu formulieren“ (Admoni 1971)

Allerdings leistet das Monoflexiv seine Markierungsfunktion nur in Bezug auf das Substantiv und dessen Charakteristiken, wie auch den Verfassern der oben zitierten Website nicht entgangen ist (<http://www.uni-bielefeld.de/lili/ssahel/Nominalflexion/nominalflexion.html>: 3/4):

- Das so genannte Monoflexiv allein leistet aber in den meisten Fällen keine eindeutige Identifizierung der Kategorien Numerus, Genus und Kasus.

→ Nom. Sg.Mask.? → Erfolg(Mask.Sg.)

Dieser / Großer → Gen. / Dat. Fem.? → Wohnung (Fem. Sg.)

→ Gen. Pl.? → Erfolge (Pl.)

· Erst das dazugehörige Substantiv mit seinem Genus und seiner Markierung für Numerus (und eventuell für Kasus) erlaubt eine eindeutige Zuordnung.

Da der Beitrag des Substantivs streng genommen in den meisten Fällen nur darin besteht, ein Genus zu haben (passiver Beitrag) und den Numerus morphologisch (nicht immer!) anzuzeigen, stellt sich indes schon hier die Frage, inwiefern man bei den Flexivträgern eigentlich von „Kongruenz“ sprechen kann. Gleichwohl wird an dem Gedanken der Kongruenz eisern festgehalten, wie auch der DUDEN an anderer Stelle deutlich macht (DROSDOWSKI et al., 1995: 658 ss.):

Das attributive Adjektiv (Partizip) kongruiert in Kasus, Numerus und Genus mit dem Substantiv, dessen Attribut es ist:

*ein starker Mann, eines starken Mannes; die kluge Frau, der klugen Frau; ein schönes Kleid, schöner Kleider. [...]*

Der Artikel und die wie der Artikel gebrauchten Pronomen kongruieren in Kasus, Numerus, Genus mit dem Substantiv, dessen Attribut sie sind:

*Ich gehe gerne in meinen Garten. Dieses Buch, diejenigen Leute, dasselbe Mädchen, welchem Bilde, alle Schuld, einiger Polizisten, die Frau.*

Im Grunde übernehmen CARTAGENA/GAUGER (1989: 174) diese Sicht der Dinge, wollen aber auch zusätzlich eine Abhängigkeit von der Rektion des Determinativs bemerkt haben:

1.2.1.2. Das Adjektiv – wie die Determinative- richtet sich in Kasus, Numerus und Genus nach dem regierenden Substantiv, sofern es flektiert wird. Seine Flexion ist aber ebenfalls syntaktisch durch die Rektion des Determinativs bestimmt.

Und auch FLÄMIG (1991: 474) will nicht von der Kongruenzidee lassen:

Die **Flexionsmorpheme** sind an der Anzeige von Genus, Numerus und Kasus beteiligt, sie sind mit den kongruierenden Einheiten der Substantivgruppe abgestimmt:

*der junge Mann, den jungen Männern*  
*eine junge Frau, einer jungen Frau*

Dass Beteiligung an der Anzeige substantivischer Flexionsmerkmale nicht Synonym von Kongruenz sein muss, hätte FLÄMIG (1991: 475) spätestens auffallen können, als er die Artikelformen als mögliche alleinige Träger dieser Merkmale wahrnahm:

**Flexionsähnliche Funktion:** Bestimmter und unbestimmter Artikel sind an der **Anzeige der Flexionsmerkmale** des Substantivs beteiligt, und zwar in Funktionsgemeinschaft mit Artikelwörtern [...] und Adjektiven **im Rahmen der Wortgruppendeklination** [...]. Diese Funktion ist immer dann wesentlich, wenn die Artikelformen die alleinigen Anzeiger der Flexionsmerkmale des Substantivs sind.

Hat sich indes der Kongruenzgedanke erst einmal etabliert, so provoziert er gelegentlich sogar surrealistische Urteile, wie bei RUIPÉREZ (2-1994: 128) unter (2) zu beobachten ist:

El adjetivo puede aparecer en la frase de dos maneras diferentes:

3) *Como predicado.* En este caso es el verbo *sein* "ser, estar" el que aparece en la frase y el adjetivo va sin desinencia alguna:

[...]

4) *Como atributo o adjetivo calificativo.* El adjetivo va, en este caso, siempre delante de un sustantivo, al que acompaña y califica, y además tiene una declinación independiente, cuyas desinencias no coinciden siempre con las del sustantivo al que acompaña.

[...]

Die Frage, die sich einem als erstes stellt, ist doch, wann denn die Endungen von adjazentem Adjektiv und Substantiv **jemals** zusammenfallen.

Auch ZHU/BEST (1991: 110) übernehmen die aus dem DUDEN herleitbare Dreiteilung in schwache, starke und gemischte Deklination des Adjektivs, interpretieren das Phänomen aber auch sogleich als Kongruenzproblem:

[...] Kompliziert sind bekanntlich die Kongruenzverhältnisse in der komplexen Nominalgruppe: „Steht das Adjektiv ohne Artikel beim Substantiv, so dekliniert es stark...Steht es nach dem bestimmten Artikel oder einer vergleichbar deklinierenden Einheit, so dekliniert es schwach... Steht das Adjektiv nach dem unbestimmten Artikel oder einer vergleichbar deklinierenden Einheit, so dekliniert es gemischt.“

Was ist nun von der angedeuteten flexivischen Komplexität und den dafür gegebenen Erklärungsmustern zu halten? Oder anders gefragt: Ist die bei Lernern wie Lehrenden gleichermaßen spürbare Panik vor diesem Gegenstand gerechtfertigt? Was das mit Unterrichtsplanung bzw. mit Methodenerstellung betraute Personal angeht, so macht sich die angesprochene Angst dadurch bemerkbar, dass häufig dieser Gegenstand ungebührlich weit nach hinten verschoben wird, wie wir bereits an früherer Stelle angemerkt haben und das, obwohl der textsemantisch-pragmatische Wert von Adjektiven eigentlich so beträchtlich ist, dass ein solcher Aufschub schon aus Motivationsgründen bedenklich ist.

Andrerseits ist es auch wahr, dass man in der DaF-Lehrpraxis immer wieder mit Schülerarbeiten konfrontiert wird, die einem gerade bei der angesprochenen Frage der Adjektivmorphologie ernsthafte Zweifel an der grundsätzlichen Erlernbarkeit bzw. Zugänglichkeit der eigenen Muttersprache wecken. Sollte es tatsächlich so sein, dass das Deutsche an so bedeutsamer pragmatischer Stelle eine Art „Anti-DaF-Schutzwand“ aufgerichtet hat, dessen Überwindung von außen (also im L2-Erwerb) praktisch unmöglich ist. Man mag kaum an so viel grundlos böse Absicht glauben, weswegen wir gleich einmal die Grundhypothese aufstellen, dass an der Erfassung des Gegenstands selbst auf der Ebene der Grammatikographie, deskriptiver wie präskriptiver Art irgendetwas fehlgeleitet sein muss. Um die Hypothese etwas zuzuspitzen: Möglicherweise liegt es ja an

der metasprachlichen Selbstwahrnehmung der Sprache, d.h., an dem zu ihr bestehenden linguistisch-grammatikographischen „Wissen“, das die Inlandsgermanistik selbst proklamiert und das einsichtigerweise die Referenzschablone für die Fremdwahrnehmung in der auslandsgermanistischen Arbeit abgibt. Noch eine Anschlusshypothese: Wenn das Thema Adjektivflexion wirklich nur von Deutsch-Muttersprachlern einigermaßen zuverlässig beherrscht wird, dann also ausgerechnet von der Personengruppe, die ihre Sprachbildungsprobleme im Großen und Ganzen gelöst hat, bevor ein Heer von linguistisch gebildeten Sprachlehrern mehr oder minder direkt interveniert. Fürwahr ein etwas bössartiger Gedanke, aber durchaus ein Indiz zur Bestätigung des Eingangsverdachts. Sehen wir uns die Urteile über die Konditionen der Adjektivdeklinations etwas genauer an. Zunächst zur Komplexität. Betrachtet man die drei eingangs zitierten Tabellen, so fällt auf, dass in dem ersten Schema „Adjektiv nach determinierendem Artikel“ eigentlich nur zwei verschiedene Morpheme am Adjektiv zu beobachten sind, nämlich *-e* und *-en*. Nach SCHULZ/GRIESBACH (11-1978: 216) lediglich ein Zeichen syntaktischer Ankoppelung, das intern eigentlich nur nach Sing. Nom und Akk.(fem. u. neutr.) und allen übrigen Fällen differenziert:

Ein besonderes Morphem dient als Zeichen für die syntaktische Ankoppelung von vorangestellten Attributen. Dieses Attributmorphem ist *-e* oder *-en*.

Das Attributmorphem *-e* verbindet sich mit Adjektiven und mit Partizipien, wenn das Kasusmorphem *-(e)r*, *-(a)s* oder *-(i)e* für Singular Nominativ oder Akkusativ vorher zum Ausdruck gekommen ist. In allen anderen Fällen verbindet sich *-en* mit den Adjektiven oder Partizipien.

Dies gilt auch für Adjektive und Partizipien, die pronominal verwendet werden.

Mit einer weiteren Erklärung decken SCHULZ/GRIESBACH (11-1978: 121) eigentlich schon die flexivische Essenz der zweiten und dritten Tabelle ab:

1. Das Adjektiv nimmt ein Funktionskennzeichen an, wenn dieses innerhalb des Satzglieds, dem das Adjektiv als Attribut angehört, sonst nicht zum Ausdruck gebracht wird.



ein *junger* Hund, [...]

Ebenso auch als nachgestelltes Attribut bei einigen unbestimmten Pronomen.

Etwas Neues, [...]

Mit der Zusammenstellung von SCHULZ/GRIESBACH, speziell mit der Einführung des Begriffs „Attributivmorphem“, kommen erste Zweifel auf, was die weiter oben behauptete Kongruenz anbetrifft. Sollte der Begriff nur ein Synonym für schwache Deklination sein, wäre er eigentlich überflüssig. Man kann ihn aber auch als eine Abgrenzung gegenüber einer starken, weitgehend kasusexpliciten Deklination verstehen, dann läge aber auch nahe, nicht auf einen anderen Flexions- sondern auf einen anderen Funktionstyp zu schließen. So weit wollten SCHULZ/GRIESBACH nach unserem Ermessen nicht gehen, allein der Grundverdacht ist gelegt.

Betrachten wir als erstes den Kongruenzgedanken im Sprachvergleich. So gibt SCMEKEN (1975: 10) in seiner Elementargrammatik des Lateinischen eine fast wörtliche Entsprechung zur DUDEN-Aussage über das Deutsche für das lateinische Adjektiv ab:

b. Die Adjektive richten sich in Genus, Numerus und Kasus nach dem Substantiv zu dem sie gehören, z.B.

dominus bonus; flamma pulchra; oppidum liberum.

Die Beispiele machen es deutlich, mehr noch darüber, dass sowohl Nomina als auch Adjektive den jeweiligen genusmarkierten ersten Deklinationen entnommen sind. Die Reihe der Kongruenzen ließe sich fortsetzen, wenn man die Syntagmen dekliniert:

puella pulchra – puellae pulchrae – puellam pulchram – puella pulchra, etc.

Wie man sieht, perfekte Übereinstimmung in allen Fällen und selbst bei Hinzutritt des in den heutigen romanischen Sprachen als bestimmter Artikel geläufigen Demonstrativums *ille* bleibt die separat durchgeführte, kongruierende Morphologie erhalten: *illampuellam pulchram*.

Zwar ist im modernen Spanisch das Kasussignal entfallen, ansonsten herrschen aber dieselben Bedingungen:

<b>el chico bueno – los chicos buenos</b>	<b>la chica guapa – las chicas guapas</b>
---	---

Zieht man noch zusätzlich Kopulasätze hinzu, so ergibt sich sowohl für das Lateinische als auch für das Spanische das nämliche Bild perfekter Kongruenz:

- *Puella est pulchra Puellae sunt pulchrae*
- *La chica es guapa Las chicas son guapas*

Vergleicht man damit nun die deutschen Verhältnisse, so stößt man auf ein erheblich heterodoxeres Bild:

- *das schöne Mädchen* aber: *ein\_ schönes Mädchen* und *schönes Mädchen*
- *die schönen Mädchen* aber: *schöne Mädchen*
- *Das Mädchen ist schön\_* und: *Die Mädchen sind schön\_*<sup>218</sup>

---

<sup>218</sup>Ein schönes Beispiel, wie man von der Phänomenologie eines Sprachfaktums zu einer Umdefinition syntaktischer Bezüge gelangen kann, geben HELBIG/BUSCHA (9-1986: 308) in ihrer Adjektivdefinition ab, mit der sie allerdings in einer stabilen Tradition bezüglich des Begriffs „prädikativ“ stehen, als ob *schön* ein Komplement der Handlung *sein* und nicht einfach eine Eigenschaft des Subjekts *Mädchen* wäre:

„Zur Wortklasse *Adjektiv* gehören alle Wörter, die in einen der beiden folgenden Rahmen oder in beide eingesetzt werden können:

- (1) der..... → der alte Mann
- (2) der Mann ist... → der Mann ist alt

- *Das Mädchen ist ein schönes*
- *Das Mädchen schön\_ und elegant\_ und: die Mädchen schön\_ und elegant\_*

Im Singular (-e; -es; Ø ) wie im Plural (-en; -e; Ø) registrieren wir also drei Formen für ein und denselben Fall und ein und dasselbe Bezugsnomen. Wer bei soviel Unterschiedlichkeit noch von Allomorphie und damit von Kongruenz sprechen will, braucht schon viel Phantasie. Wir hingegen mutmaßen, dass es sich hier nicht um komplementäre Typen desselben Verfahrens (= kongruierende Flexion) handeln kann, sondern dass hier offensichtlich andere noch zu beschreibende Kräfte am Wirken sind. Aufgefallen ist das auch schon anderen Autoren, wie man an dem Beispiel von COLLIANDER (1992: 200) sehen kann:

Der bestimmte Artikel im Deutschen weist ein Maximum an Formenreichtum und somit ein Minimum an Synkretismen auf, und da die deutsche Sprache dazu neigt, die grammatischen Gegebenheiten so deutlich wie möglich, aber nicht redundant anzugeben, ist es nicht verwunderlich, daß das attributive Adjektiv diese Funktion des Artikels übernimmt, wenn in einer Substantivgruppe weder bestimmter Artikel noch ein wie der bestimmte Artikel dekliniertes Wort vorhanden sind. Das geschieht in der raffinierten Art, daß es die Endungen des bestimmten Artikels als Flexive übernimmt. Damit haben wir die starken Formen.

Und ein Stück weiter unten zur Aufteilung des pränominalen Raums in Determinativ- und Adjektivfeld (COLLIANDER, 1992: 201):

---

Beim Rahmen (1) spricht man vom attributiven Gebrauch des Adjektivs, beim Rahmen (2) vom prädikativen Gebrauch des Adjektivs.

Als Varianten von (1) sind anzusehen:

der alte, kranke Mann

der alte und kranke Mann

der Mann, alt und krank“

Die deutsche Substantivgruppe beinhaltet zwei Positionsfelder vor dem Substantiv, die man morphologisch festlegen kann. Direkt vor dem Substantiv ist das Feld der adjektivischen Deklination – kurz das Adjektivfeld -, davor das Feld der determinativen Deklination - kurz: das Determinativfeld. Bei der Konstruktion deutscher Substantivgruppen besteht die Aufgabe dementsprechend zuerst darin, die anzuwendenden Attribute richtig zu plazieren. Innerhalb jedes Feldes wird parallel dekliniert.

Woraus er dann den Schluss zieht, die starke Deklination müsse wenigstens in einem Feld präsent sein (COLLIANDER, 1992: 201):

Kurz: In einer Substantivgruppe muß – wenn möglich – die starke Deklination vorkommen. Wenn sie im Determinativfeld nicht möglich ist, dann im Adjektivfeld, [...]

Den u.E. allfälligen Schluss, dass die gesamten pränominalen, morphologischen Aktivitäten nicht den Charakter einer autonom flektierenden und darin mit dem Nomen kongruierenden Deklination haben können, will er allerdings offenbar (noch) nicht ziehen. Nach unserem Urteil ergibt sich jedoch ein anderes Bild:

(1) Die vorrangige Kasusmarkierung im Determinativfeld (COLLIANDER) ist keine eigenständig mit dem Nomen kongruierende Deklination – dazu müsste das Substantiv seinen Kasus erst einmal selber deutlich machen. Dies ist im Lateinischen und auch in älteren Sprachstufen des Deutschen durchaus der Fall, nicht aber in der weitgehend demorphologisierten zeitgenössischen Hochsprache. Also, so schließen wir, die Determinative markieren nicht **mit** dem, sondern **für** das Substantiv.

(2) Ist das Determinativfeld leer oder markierungsdefizient (z.B. unbestimmter Artikel, Possessivpronomen) so wird diese Aufgabe vom Adjektivfeld übernommen (so weit auch COLLIANDER, s.o.)

(3) Dann ist das Resultat aber wiederum keine **starke** Form oder Deklination des Adjektivs, sondern das Adjektiv wird okkasionell zum

Flexivträger des Nomens, hat also keine begleitend determinierte, sondern eine determinierende Funktion. Das Verfahren ließe sich daher eher als agglutinierendes, denn als flektierendes (auf jeden Fall nicht **adjektivflektierendes**) beschreiben.

(4) Da den von anderen Autoren als schwache Deklination bezeichneten Adjektivformen des komplett vordeterminierten Nominalsyntaxmas eigentlich auf Grund der einzigen Unterscheidung Nom.(Akk.) Sing. – **nicht** Nom.(Akk.) Sing. weitgehende Kasus-, Genus-, und Numerusindifferenz zugesprochen werden muss,<sup>219</sup> sie auch sobald „höhere“ Markierungsnotwendigkeiten an das Adjektiv herangetragen werden, ihren Platz räumen ist u.E. auch die Redeweise von „schwacher“ und „gemischter“ Flexion obsolet, was auch wiederum schon andere Autoren zu Überlegungen hinsichtlich ihres Status animiert hat. Siehe dazu SCHULZ/GRIESBACH, aber auch MEINERT, hier von EISMANN/THURMAIR (1994: 154) kommentiert:

Bei Meinert wird das *-e* in den Formen, in denen das Adjektiv KS-Träger ist, als lediglich aus euphonischen Gründen zwischen Adjektiv und KS eingeschoben erklärt. Bei den Nicht-KS-Formen dagegen lauten die Flexive bei Meinert *-e* und *-en* (und nicht *-n*). Bei unserem Modell, das das *-e* immer als Zeichen der attributiven Funktion erklärt, ist dagegen diese Inkonsequenz beseitigt.

Wenn der Streit um einen weitgehend funktionslosen Vokal (*-e*) auch etwas akademisch anmutet, ganz sinnlos ist er nicht. Würden alle Adjektive in der Grundform konsonantisch enden, so könnte man EISMANN/THURMAIR vielleicht recht geben, doch ist dies nicht der Fall (z.B. *vage*, *rüde*, *marode*). Was spricht eigentlich dagegen, das *-e* grundsätzlich immer als euphonisches Element zu bezeichnen, das dann entweder bei flexivischem Gebrauch an Stelle eines gleichlautenden Morphems verbleibt oder anderslautende Morpheme anhängt.

---

<sup>219</sup>Einzigste Ausnahme bei elliptischen Konstruktionen des Typs: *Welche Bluse gefällt dir? Die blaue.* vs. *Welche Stifte möchtest du? Die neuen.* Hier kann man wohlmeinend Numerusmarkierung unterstellen, wenn man sie gleichzeitig dem polysemen Artikel abspricht, obwohl wir glauben, dass hier der Bezugskontext den eigentlichen Explizierungsdienst leistet.

Für den nichtflexivischen Gebrauch, läge dann mit *-e* für „unmarkiert“ und *-en* für „markiert“ wenigstens eine halbwegs brauchbare funktionale Opposition vor.<sup>220</sup>

Was folgt aus dem Vorhergesagten nun für den DaF-Unterricht?

(1) Die u.E. unhaltbare Kongruenzbehauptung produziert systematisch Überdeterminierungsfehler bei Lernern in deren L1 tatsächlich Kongruenzphänomene im Nominalsyntaxma auftreten, wie im Spanischen. An der Tagesordnung sind dann Übertragungsfehler des Typs:

- *Las casas son caras* → *Die Häuser sind teure\**
- *Le doy zumo al niño pequeño* → *Ich gebe dem kleinem\*Jungen Saft.*

(2) Bei determinativlosen Syntagmen mit Kasussignal am Nomen versagt der virtuelle Übertrag des Flexivs. Vergleiche:

- *Das Aroma des alten Weins* → *Das Aroma alten Weins*

(3) Ist bezüglich der Adjektivflexion erst einmal die Spreu vom Weizen getrennt, so sind auch die Urteile der Komplexität und Kompliziertheit so nicht mehr aufrechtzuerhalten, denn eigentlich gehören die Flexive der sogenannten „starken“ Variante ohnehin zur Grundausstattung von jedem – auch adjektivlosen – Nominalsyntaxma. Dann spricht aber auch nichts mehr dagegen, das Adjektiv so früh wie möglich in den Unterricht einzubauen, da es maximal Funktionen ausübt, die von anderen Funktoren (WEGENER) bekannt sind bzw. gemacht

---

<sup>220</sup>Mit der kleinen Besonderheit, dass dann zwei unmarkierte Formen vorliegen, eine intrasyntagmatische ( *das schöne Mädchen*) und eine extrasyntagmatische (*das Mädchen ist schön*), lässt es sich wohl vergleichsweise bequemer leben als mit dem Hinzuertinden einer weiteren kommunikationsirrelevanten Funktion.

werden. Aus bereits erwähnten pragmatischen und lernpsychologischen Gründen kann dies sowieso nur von Vorteil sein.<sup>221</sup>

Wenn wir auch grundsätzlich davon überzeugt sind, dass das Thema der Adjektivflexion unter Einbezug unserer Überlegungen viel von seinem Schrecken verliert, wollen wir es doch nicht versäumen, wenigstens zwei umfangreichere Ansätze zu der Frage kritisch zu analysieren, eingedenk der Tatsache, dass allzu große Vereinfachungen allzuleicht auch das Ziel verfehlen können. Zunächst zum Beitrag ENGELENS (1992: 176):

1. Die Adjektivflexion ist im Deutschen bekanntlich nicht nur – wie z.B. im Lateinischen – vom Genus Numerus und Kasus des Bezugsnomens abhängig sondern auch von Elementen wie *der, die, ein, mein, dein, viel, zwei, drei, vier, eine* *Prise* usw. Häussermann beschränkt sich in seinen Lehrbüchern (allerdings nicht in dem Grammatikband dazu) auf den sog. bestimmten und unbestimmten Artikel.

Dass die Beschränkung auf Artikel zur Klärung der Flexionsverhältnisse womöglich nicht ausreicht, mag man ja noch durchgehen lassen, merkwürdig ist jedoch mit welchen Argumenten das geschieht (ENGELEN, 1992: 177):

2. Häussermann – und viele andere – vertreten die These, das kasusanzeigende Element stehe entweder am Artikel (bzw. am Artikelwort) oder am Adjektiv (und in einem Fall – beim Genitiv Singular des Maskulinums und Neutrums – am Nomen; siehe unter 6).

---

<sup>221</sup>Im Spektrum der handelsüblichen DaF-Materialien macht eigentlich unseres Wissens nur HÄUSSERMANNs *Sprachkurs Deutsch* einen ernsthaften Versuch, die gesamten nominalen Subsysteme gemeinsam und zeitnah zu behandeln. Seine Polemik gegen die sonst übliche Verzögerungstaktik wollen wir nicht vorenthalten, da sie sich weitgehend mit unseren Erfahrungen deckt (HÄUSSERMANN, 1991: 201):

„Die einzige, allgemein verfolgte Strategie ist eher ein Rückzug: das garstige Problem wird in der Progression so lange hinausgeschoben, bis es gar nicht mehr geht. Bei Schulz-Griesbach (1955) und Braun-Nieder-Schmöe (1968) bricht die Adjektivdeklinationslehre jeweils erst in der dreizehnten Lektion wie ein Donnerwetter über die Schüler herunter. Die Lehrbücher *Themen* (1983), *Stufen* (1986) und *Deutsch aktiv-Neu* (1986) sparen das Problem im ersten Band vornehm aus. Die Adjektivdeklinationslehre wird wie ein grindiges Kind behandelt, das man so lange wie irgend möglich versteckt hält. Der Schock allerdings ist eher größer, je später die Enthüllung erfolgt.“

[...]

Diese These trifft für einen großen Teil der Fälle zu und ist als Faustregel durchaus sinnvoll. Aber sie gilt nicht für sämtliche Fälle. Mit ihr kann man z.B. Nicht (zumindest nicht ohne Zusatzthese) erklären, warum es zwar heißt

das kühle Bier,

aber keineswegs \**etwas kühle Bier*, sondern

etwas kühles Bier,

obwohl sowohl das Element *das* wie das Element *etwas* auf S ausgehen. Ein ähnliches mit dieser These nicht erklärbares Minimalpaar haben wir in den folgenden beiden Nominalgruppen:

dieser (jener, mancher usw.) alte Hut

aber:

unser (euer, ihr) alter Hut

Ein Deutschlerner, der die hier diskutierte These als Regel auffaßt, wird Formen bilden wie z.B.

\*unser neue Wagen, \*euer nette Freundschaft, \*ihr neue Hut

Und damit liegt er dann – trotz der schönen Regel falsch.

Das ein Schüler möglicherweise auf den Fehler verfällt, das *-s* in *etwas* als Kasusignal zu interpretieren, könnte man ja noch durchgehen lassen, bei einem Linguisten verstehen wir das nicht, insofern entspricht *etwas kühles Bier* vollständig der Regel, dass das Adjektiv die Funktion des defizienten Determinativfeldes übernimmt.

Für die auf *-er* endenden Possessivpronomen gilt wiederum, dass es sich hier um die morphemlose Grundform ( wie *ein* ) handelt und eben nicht um ein Flexionsignal für Mask.Sing.Nom. also wieder kein Regelverstoß sondern eine schlichte Verwechslung. Aber es kommt noch toller (ENGELEN, 1992: 177):

Weiterhin kann man mit der genannten These nicht die Flexion des Akkusativs Singular des Maskulinums erklären, denn in einer Nominalgruppe wie z.B.



den alten Narren

ist dieser Kasus an allen drei Wörtern gekennzeichnet. Dasselbe gilt für den Dativ Plural.

Nach allem Vorhergesagten ist klar, dass die Endung in *alten* bzw. *Narren* keineswegs ein Kasussignal ist (die Formen bliebe ja auch *beidem alten Narren* gleich) und das andere Gegenbeispiel liefert ENGELN gleich selbst: Dat.Pl., also gerade kein Beispiel für ein konsequent-transparent markierendes Syntagma, sondern im Resultat ein doppeldeutiger Ausdruck.

Zur Ehrenrettung ENGELNs führen wir hier noch seine wirklich brauchbare Differenzierung des Determinativfeldes an (ENGELN, 1992: 179-180):

Im Gegensatz zu der Gruppe III finden wir bei den Gruppen I und II sowohl sog. Determinatoren (*der, dieser, mein unser* usw.) wie Quantoren, von letzteren die folgenden:

I: jeder mancher, aller (einiger, etlicher, jedweder, jeglicher)

II: ein (irgendein, manch ein, so ein, welch ein, was für ein), kein (gar kein, überhaupt kein)

Bei welcher der drei Gruppen ein Quantor unterzubringen ist, ist nicht von inhaltlichen Faktoren abhängig, sondern ausschließlich von dem formalen Merkmal, wie viele Endungen er hat. Hat er drei Endungen – also für jedes Genus eine – so gehört er zu Gruppe I. Hat er zwei Endungen – also eine gemeinsame für das Maskulinum und Neutrum und eine für das Femininum, so gehört er zur Gruppe II. Hat er nur eine Endung – d.h. ist er genusunspezifisch -, so gehört er zur Gruppe III.

Im folgenden bezeichne ich die Elemente der Gruppen I und II als Artikelwörter und die Gruppe III als Quantoren. Das ist zwar nicht ganz korrekt, aber für unterrichtspraktische Zwecke durchaus akzeptabel.

Nach dieser wirklich gelungenen Einteilung hätte ENGELN eigentlich selber der Grund für die Untauglichkeit seines obigen *etwas*-Beispiels auffallen können (Gruppe III – Quantor nach seiner Terminologie. Wie auch immer, für die Adjektivmorphologie ist in erster Linie entscheidend, welche Komponente im Determinativfeld welche Flexionsdienste für die Nominalgruppe übernimmt bzw.

an das Adjektiv weiterdelegiert. Für brauchbar halten wir auch ENGELENS (1992: 180) Überlegungen zur Kombinierbarkeit von Determinatoren:

Die Determinatoren können nur in sehr beschränktem Umfang untereinander kombiniert werden. Beispiele:

in diesem unserem Land

aller dieser Ärger

Bei der Kombination von Artikelwörtern und Quantoren gibt es mehr Möglichkeiten. Beispiele:

der viele grüne Pfeffer

dem einen neuen Kollegen

(der Stolz) eines jeden jungen Vaters

In diesen Kombinationen flektiert der Quantor – sofern er flektierbar ist – wie ein Adjektiv.

Betrachten wir nun den Ansatz STORCHs (1992: 187), der zumindest ankündigt, die konventionelle isolierte Behandlung der Adjektivflexion zu Gunsten einer NG-Gruppenanalyse aufzugeben:

Während in den traditionellen Didaktisierungen die Adjektivflexion isoliert als ein paradigmatisches Phänomen dargestellt wird, das allein die –endung des attributiven Adjektivs betrifft, betrachtet man in den neueren Ansätzen die gesamte Nominale Gruppe als Einheit und in diesem Zusammenhang die Funktion der Flexionsendungen.

Konsequenterweise entdeckt er dabei Sympathie für die Methodik des Frühbeginns von HÄUSSERMANN (STORCH, 1992: 188):

Die Adjektivdeklinaton wird nicht isoliert eingeführt, sondern es wird versucht, die Nominale Gruppe als Einheit zu betrachten und die Funktion der markierten Endungen innerhalb der Nominalen Gruppe zu betonen. Konsequenterweise wird die Adjektivdeklinaton von Anfang an in verschiedenen Stufen und in engem Zusammenhang mit den Objektskasus eingeführt.

Folgerichtig kommt er zur Erkenntnis des einfachen Sachzusammenhangs der pränominalen Flexion, der dem von uns skizzierten sehr ähnlich ist (STORCH, 1992: 187-188):

In den meisten Nominalen Gruppen ist die Endung des bestimmten Artikels, das ist die markierte Endung, zumindest einmal vorhanden. Es besteht nun der folgende einfache Zusammenhang:

a. Hat das Artikelwort oder das Nomen nicht die markierte Endung, so hat sie das Adjektiv.

[.....]

b. Hat das Artikelwort oder das Nomen die markierte Endung, so hat sie das Adjektiv nicht. Das Adjektiv hat in diesem Fall die Endungen -e und -en in der bekannten Verteilung [.....].

Natürlich ist die Angelegenheit insgesamt etwas komplizierter, natürlich gibt es ein paar Ausnahmen, doch das Wesentliche ist mit diesen Bemerkungen bereits erfaßt.

In der Weiterentwicklung äußert sich der Gedanke in folgendem Regelschluss (STORCH, 1992: 188-189):

**der        Bart**

**schwarzer    Bart**

**der schwarze    Bart**

**ein schwarzer    Bart**

Sie sehen: links von *Bart* erscheint immer ein r. Es ist ein grammatisches Signal. Es signalisiert, daß ein Maskulin folgt.

Das Signal erscheint entweder im Artikel oder im Adjektiv
---

Schließlich weitet er diese Einstiegsregel zu einem, wie er es nennt, didaktischen Gesamtmodell aus (STORCH, 1992: 190-191):

Ein didaktisches Gesamtmodell der Adjektivdeklinaton könnte im Anschluß an das bislang Gesagte etwa die folgende Form haben:

**REGEL 1.** Wenn ARTIKELWORT und/oder NOMEN: - Signal

Dann hat ADJEKTIV: + Signal

ARTIKELWORT + ADJEKTIV + NOMEN

(-) → (+) ← (-)

**REGEL 2.** Wenn ARTIKELWORT und/oder NOMEN: + Signal

Dann hat ADJEKTIV: - Signal

ARTIKELWORT + ADJEKTIV + NOMEN

(+) → (-) ← (+)

[...]

Andrerseits führen Pluralendungen des Nomens zu Schwierigkeiten, denn da z.B. die Endung *-e* in *Haare* mit der Endung des bestimmten Artikels *die* identisch ist, müßte es nach Regel 2 heißen:

*\*Mir gefallen langen Haare*

Ich werde aus diesen Gründen die Abhängigkeit der Adjektivendung vom Nomen in dem Didaktischen Modell ganz vernachlässigen.

Zum Beispiel der *Haare* wäre allenfalls noch anzufügen, dass das Pluralmorphem *-e* natürlich ein reine Numeruszeichen und damit kein mit *die* kongruierendes Signal ist. Im Unterrichtsgeschehen mögen dergleichen Verwechslungen allerdings auftreten. Ob das ein Unterlassungsgrund für die Behandlung der Relation von Adjektivendungen und Nomen ist, möchten wir allerdings bezweifeln.

Zum Abschluss der Vorschlag von EISMANN/THURMAIR (1994: 154), der ähnlich wie HÄUSSERMANN, STORCH (und auch wir) grundsätzlich von der maximalen Kasusexplicitheit des bestimmten Artikels (gegebenfalls auch des Personalpronomens) ausgeht. Zu ihrer Theorie des Attributivmorphems *-e* haben wir schon weiter oben Stellung genommen.:

In einer Nominalgruppe mit attributivem Adjektiv steht das Adjektiv nie in seiner Grundform: ein dem Nomen vorangestelltes Adjektiv nimmt immer ein *-e*. Diesem *-e* kann man die Funktion zuschreiben, den attributiven Status des Adjektivs anzuzeigen.

[...]

Bei Adjektiven, die in ihrer Grundform auf *-e* enden (wie etwa *leise* oder *rege*) verschmilzt dieses mit dem *-e* das den attributiven Status anzeigt. Die vollständige Flexionsendung des Adjektivs hängt vom Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein eines Kasus-Signals in der Nominalgruppe ab.

a) Ist kein Kasus-Signal vorhanden, wird das Adjektiv zum Signalträger:

-	Adjektiv	-e	KS	Nomen
Artikel				

Beispiel:

N.-/ein alter Mann

A.- alten Mann

D.- altem Mann

Die Regel lautet: Wenn kein KS in der Nominalgruppe vorhanden ist, wird das Adjektiv (+ *-e*) zum Signalträger. (Wenn das betreffende Kasus-Signal ein *-e* ist, verschmilzt dieses mit dem Endungs *-e* zu einem.)

b) Ist ein KS (am Artikel oder am Nomen) vorhanden, so bleibt es entweder beim *-e*, oder ein *-n* wird hinzugesetzt:

-	Adjektiv	-e	-n	Nomen	KS
---	----------	----	----	-------	----

Artikel		Adjektiv	-e	-n	Nomen	
					Nomen	KS

Beispiel:

G.- alten Mannes

D.- alten Männern

N. der alte Mann

A. den alten Mann

D. dem alten Mann

G. des alten Mannes

Die Regel lautet: Wenn ein KS in der Nominalgruppe vorhanden ist, erhält das Adjektiv (+ -e) in fast allen Formen ein *-n*, außer beim Artikel im:

Singular: Nominativ	<i>der</i>	<i>das</i>	<i>die/ eine</i>
Akkusativ	<i>das</i>	<i>die/ eine</i>	

Mit Sicherheit sind Begriffe wie Determinativ- und Adjektivfeld (COLLIANDER), Quantoren I, II u.III (ENGELN) und selbst Kasussignal keine ganz einfach zu schluckende Medizin im DaF-Alltag. Wie die daraus resultierenden Erkenntnisse in der Unterrichtsarbeit operationalisiert werden können, ist noch einmal eine andere Frage, die wir hier nicht beantworten wollen. Allerdings, so haben wir versucht deutlich zu machen, ist in der Praxis die entscheidende Hürde genommen, wenn man sich erst einmal von Deklinationstypen- und Kongruenztheorien verabschiedet hat und einsieht, dass die kasusflexivischen Aktivitäten vor dem Substantiv und nach dem Artikel hauptsächlich als Dienst am Nomen und nicht als redundante Begleiterscheinung zu begreifen sind. Ist man sich über diesen Stand der Dinge erst im Klaren, so müsste sich die begrenzte Anzahl tatsächlicher Kasussignale (Flexive) in ihrem immergleichen Erscheinungsbild in allen kasusmorphologisch relevanten Subsystemen nachgerade als Lernerleichterung bemerkbar machen.<sup>222</sup>

---

<sup>222</sup>Der von Häussermann wie von uns vertretene, frühe und simultane Einbau der benannten Subsysteme ins Unterrichtsgeschehen hätte dann noch den Vorteil, dass sich die beschränkten, immergleichen KS mit einer entsprechend vervielfachten *type-token*-Relation in der Sprachpraxis erheblich besser automatisieren lassen.

## V.8 Die Flexion im deutschen Präpositionalgefüge – La Flexión dentro del Sintagma Preposicional Alemán

Zu den “undankbarsten” Kapiteln bei der Vermittlung gleich welcher Fremdsprache gehört zweifelsohne der korrekte Gebrauch der Präpositionen bzw. der von ihnen angeführten Präpositionalkomplemente. Die in diesem Bereich vorherrschende Idiomatizität macht dabei nicht einmal vor ursprungsverwandten Sprachen (Spanisch – Portugiesisch – Katalanisch; Französisch, Italienisch, etc.) halt.<sup>223</sup> Im Deutschen tritt im Verhältnis zu den benannten Sprachen (auch zum Englischen) das Problem hinzu, dass Präpositionalgefüge prinzipiell mit einem markierten Fall des nachfolgenden Pronomens oder Nominalsyntaxmas versehen sind. (Dass der Akkusativ – wie bekannt – in den meisten Fällen mit dem Nennfall koinzidiert (fem., neutr., pl.) schafft dabei u.E. ganz unsystematisch gelegentlich Erleichterung im Anwendungsfall nach dem Motto „nichts gemacht – richtig geraten!“ Das sollte aber keinesfalls in Richtung auf eine Regel generalisiert werden, stellt also keinen operationalisierbaren Anknüpfungspunkt dar. Die Flexion an dieser Stelle ist und bleibt ein isoliertes Phänomen in dem von uns gewählten Vergleichsrahmen. Gleichwohl diagnostizieren CARTAGENA/GAUGER (1989: 234) eher ein sonderbares Verhalten bei den pronominalen Präpositionalgefügen des Spanischen:

Das wichtigste allgemeine Kontrastmerkmal beider Pronominalsysteme stellt das eigenartige Verhalten der spanischen Personalpronomina in Verbindung mit einer Präposition und die damit verbundenen Satzbetonungsbeschränkungen dieser Formen dar.

Wir können nicht nachvollziehen, was die beiden Autoren an dem Verhalten der Pronomina merkwürdig finden, vermuten aber, dass sie sich auf den Umstand beziehen, dass die unbetonten Objektpronomen nicht „präpositionstauglich“<sup>224</sup> sind und deshalb in der Regel vom (betonten) Pronomen im Nennfall ersetzt

---

<sup>223</sup> Vergleiche: *vivir en Barcelona* (sp.) vs. *viure a Barcelona* (kat.)

<sup>224</sup> Dass es sich dabei nicht um ein isoliertes Phänomen handelt, macht der Vergleich zum ähnlich operierenden Italienisch klar: *mi dispiace* vs. *Per me è difficile*.

werden, mit den bekannten Ausnahmen, die CARTAGENA/GAUGER (1989: 234) unter der Bezeichnung Präpositionalfall zusammenfassen:<sup>225</sup>

Mit der Verbindung zwischen Personalpronomina und Präpositionen im Spanischen hat es seine eigene Bewandnis. Präpositionen können im Spanischen nur von betonten Formen begleitet werden, d.h. hier von Personalpronomina im Nominativ oder aber von *ad hoc* Formen wie *mí, tí, sí* die gerade deswegen unter der Bezeichnung Präpositionalfall zusammengefasst wurden.

Es liegt u. E. schon an den Grundbestimmungen der unbetonten Pronomina, dass sie nur pro- bzw. enklitisch verwendet werden, eine Bedingung die das Zwischenschalten einer Präposition gerade aufhebt, wie FLÄMIG (1991: 469) hier für das Deutsche klarstellt.<sup>226</sup>

#### **Präpositionale Kasus**

Beim **Präpositionalkasus** besteht **keine direkte Beziehung zwischen übergeordnetem Wort und Kasus**; zwischen beide ist **eine Präposition eingeschaltet** [...].

**Die Präposition wird** entweder vom übergeordneten Wort (Verb, Adjektiv, Substantiv) **valenzabhängig regiert oder** – dem Wirklichkeitsbezug entsprechend – **frei gewählt. Die Präposition ihrerseits regiert einen Kasus.**

Im Gegensatz zu FLÄMIG sind wir bezüglich der „Übergeordnetheit“ bestimmter Satzkomponenten grundsätzlich etwas skeptisch, bei den verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten – *in die Berge gehen* – *auf die Berge gehen* – *über die Berge gehen* können z.B. wir keinen Rektionsimpuls des Verbs

---

<sup>225</sup>Präpositionalfall scheint kein kanonischer Terminus zu sein. In anderen Zusammenstellungen haben wir für das Phänomen der markierten Objektpronomina *mí, tí, sí* merkwürdigerweise sogar die Bezeichnung Ablativ gefunden

<sup>226</sup>Von den spärlichen kasusmarkierten Personalpronomina im Spanischen erwarten wir übrigens keine besondere Sensibilisierung für die Verhältnisse im Deutschen, da sie in jedem Fall indifferent gegenüber der im Deutschen hauptsächlich relevanten Unterscheidung von Dativ und Akkusativ sind. Der folgende Vergleich hinkt vielleicht ein bisschen daran, dass es sich nach unserer Einteilung nicht um eigentliche Präpositionalfälle handelt, doch ist auf Grund der generellen Kasusindifferenz des spanischen Präpositionalgefüges einsichtigerweise kein anderer Zugang zu der Frage möglich:

*A mí me lo vas a decir* (Dat.)vs. *A mí me van a despedir* (Akk.)



erkennen, vielmehr ist es doch das Präpositionalgefüge selber, das die Handlung definiert.

Ebenfalls ein wenig befangen von dem Valenzgedanken und der davon implizierten Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben erscheint uns der Versuch WEGENERs, Ordnung in den Komplex Präpositionalgefüge zu bringen, vor allem können wir seinen heuristischen Wert für die DaF-Praxis nicht nachvollziehen, da es in der Erwerbsfrage eigentlich nur am Rande (wenn überhaupt nur bei den Wechselpräpositionen) um semantisch-funktionale Fragen geht. Das Hauptproblem für den Lerner ist jedoch die korrekte Kasuszuweisung an einer Stelle, an der sich seine L1 indifferent zeigt (WEGENER, 1995: 121):

Mit dem Akkusativ und dem Dativ werden nicht nur die Komplemente von Verben (und Adjektiven) kodiert, sondern auch die von Präpositionen. Hier sind die Fälle, in denen eine Präposition einen bestimmten Kasus regiert (*mit, zu* + Dat vs *durch* + Akk) von jenen zu unterscheiden, in denen beide Kasus möglich sind (*in, auf*...). Die Unterscheidung ist dann semantischer Natur, s.u. Wenn die präpositional regierte NP im Akkusativ kodiert ist, handelt es sich i.a. um ein Verbkomplement oder Präpositionalobjekt, bei Bewegungsverben um den Direktiv (*in die Schule gehen*), bei sonstigen Verben den Objektiv oder das Thema (*auf jnwarten*). Ist sie im Dativ kodiert, kann ebenfalls ein PO vorliegen (*vor jm erschrecken*), häufiger stellt sie aber eine Adverbiale dar (*in der Schule schlafen*), die fast immer fakultativ ist. Positionell sind beide Arten nicht zu unterscheiden, auch die adverbiale PP steht verbnächst und kann z.B. nicht durch die Negationspartikel vom Verb getrennt werden: [...]

Wie ist nun nach allen Vorbemerkungen mit diesem Problem in unserem speziellen Fall DaF-Vermittlung für Hispanophone umzugehen?

Gelingt etwa im Kontrast Spanisch-Deutsch unter dem Lemma der syntaktisch-syntagmatischen Flexion bei den nominalen Hauptgruppen noch der Transfer von zu Flexemen reduzierter Präposition (Sp.) zu pränominal suffigiertem Wanderflexem (Dt.) nicht zuletzt deshalb, weil unter klärendem Einbezug der jeweiligen Pronominalsysteme von einen prinzipiell gleichen syntaktisch-funktionalen Bezugsrahmen ausgegangen werden kann, der dann lediglich zu unterschiedlichen Realisierungsweisen an der Oberfläche führt, so ist

ungleich schwerer zu vermitteln, dass ein morphologischer Kasus, der in genuin spanischer Wahrnehmung eher ein Präpositionersatz ist (z.B. **dem Mädchen** vs. **a la chica** aber auch intern **la/le** für **a ella**) plötzlich als Sekundant einer Präposition im entsprechenden Gefüge gefordert ist. Hinzu tritt noch eine scheinbare Arbitrarität bei der Rektion semantisch in Zusammenhang stehender Präpositionen (z.B. **mit dem Kind ausgehen** vs. **ohne das Kind ausgehen**), Unstimmigkeiten bei Direktiv und Lokativ (**in die Schule**<sup>227</sup> vs. **zur Bank** vs. **zu Hause/Köln**) und das Thema der „Wechselpräpositionen“ – alles in allem keine leicht zu durchschauende Redundanz (und als solche würde das Flexionsphänomen ja vermutlich vom hispanophonen Lerner primär wahrgenommen.).

Zu den Wechselpräpositionen: Sie werden von Grammatikern, Lehrmethoden und Lehrern gern als das Paradedstück semantisch begründbarer, transparenter Konstruktionen von Präpositionalgefügen hervorgehoben.<sup>228</sup> Mag dies für örtliche Bestimmungen im eigentlichen Sinne noch gelten, so wird die Angelegenheit um einiges undurchschaubarer, spätestens wenn es um eher figurative Bedeutungen geht:

- *Er schreibt **an seiner** Doktorarbeit* [Dat.] bzw.
- *Er schreibt **in seine** Doktorarbeit* [Akk.] (Handlung noch im Gange)

Vs.

- *Er schreibt **in seiner** Doktorarbeit* [Dat.] (Handlung abgeschlossen)

Aber selbst sprachlich-linguistisch halbwegs gebildete Muttersprachler stehen am Rande des cartesianischen Selbstzweifels (Denke ich? – Bin ich?), wenn es darum geht, begründet entscheiden, ob sich *die Friedensdemonstranten vor **dem** oder vor **den** Panzer hinsetzen*.

---

<sup>227</sup>Natürlich gibt es auch **zur Schule gehen**, das bedeutet dann aber eigentlich *Schüler sein*.

<sup>228</sup>Man erinnere sich: **in die Schweiz fahren** (Direktiv → Akk.) vs. **in der Schweiz leben** (Lokativ → Dat.)

Wie ist dem offenkundigen Problem der Kasuszuweisung im Präpositionalgefüge also fremdsprachendidaktisch zu begegnen?

An dem Beispiel selbst der - im Grunde noch einsichtigsten – Wechselpräpositionen sollte bereits deutlich geworden sein, dass eine grammatikographische Auflistung, generische Bedeutungsbeschreibung plus Angaben zur Rektion keine hinreichende Umgehensweise mit dem Problem sein dürfte. Allerdings dürfte auch dem zu den Vergleichssprachen Gesagten zu entnehmen sein, dass es mit der Übersetz- bzw. Paraphrasierbarkeit von Präpositionen ohnehin nicht weit her ist. Präpositionen sind auch innereinzelsprachlich allenfalls teilreferentielle Komponenten, d.h. die von ihnen eingeleiteten Syntagmen haben als **Ganzes** (also im Zusammenwirken der Präpositionen mit ihren übrigen Elementen) die beschriebenen direktiven, lokativen, figurativen, etc. Argumentwerte, die oft nur aus dem Kontext heraus endgültig klar werden (z.B. im Katalanischen: *viure a Barcelona* [Lokativ] vs. *anara Barcelona* [Direktiv]).

Daraus folgt, dass eigentlich schon ohne morphologische Erwägungen, aus rein semantischen Gründen eine modulare, kontextualisierte Behandlung der Präpositionalgruppen angeraten ist. Anbei: Dies gilt auch für ansonsten gern von Valenztheoretikern der Verbrektion zugeordnete Präpositionalobjekte im engeren Sinne. In Aussagen wie:

- *Der Karrierist geht über Leichen.*
- *Die Dissertation geht über Moralphilosophie.*
- *Der Flug geht über Palma de Mallorca.*

regieren in Wahrheit wohl die Präpositionalgefüge rückwirkend die Semantik des Verbs und erfahren darüber im Zusammenspiel ihre eigene Endbestimmung.

Die angesprochene modulare Behandlungsweise löst dann u.E. am ehesten neben der semantischen die formale Frage, da die Präpositionalkomplemente als Sinn- und Formganzes in die Rede eingefügt werden.

Haben wir also bei den Personalpronomina und Nomina noch geschlossen, dass der geeignete Metakoordinator für die morphologische Notwendigkeiten für beide Kategorien und Sprachen im Pronominalsystem (3.Pers.Pl.) liegt – auf Grund der „morphotechnischen“ Ähnlichkeit einerseits und des hohen Kasusdifferenzierungsgrads andererseits –, so glauben wir, dass bei der Präpositionalgruppe der umgekehrte Weg modellbildend ist. Da morphotechnische Ähnlichkeit ohnehin nicht besteht, wird diese Aufgabe von kontextualisierter Anschaulichkeit besser wahrgenommen. Die Sprachaufmerksamkeit ist also auf die gruppeninternen Phänomene zu fokussieren:

*Auf **dem** Minister lastet viel Verantwortung → Auf **ihm** lastet viel Verantwortung*

Der beschriebene Analogieschritt wäre bereits als innerzielsprachliche Theoriebildung anzusehen. Ein Verhältnis zu L1 bestünde nur noch als traduktologische Äquivalenz ohne formellen Bezug.

Zugegebenermaßen ist dies vor allem in theoretischer Hinsicht nicht sehr erhellend, doch stößt eine kontrastive Herangehensweise in diesem Fall tatsächlich auf eine idiomatische Barriere. Wie schon erwähnt gilt dies für den angesprochenen Komplex auch bei der Vermittlung morphotechnisch ähnlicherer Sprachen, insofern schließt sich unser Vorschlag nahtlos an in der allgemeinen Fremdsprachendidaktik geläufige Standards an. Die Kasusvergabe im deutschen Präpositionalgefüge bleibt als isoliertes Phänomen bestehen, andererseits ist dieses kleine Extra aus dem Bereich der bekannten Hauptgruppenmorphologie ohne weiteres übertrag- und einsetzbar.

## V.9 Zusammenfassung der Kontrastiven Analyse Deutsch-Spanisch im Bereich der Kasusvergabe – Resumen del Análisis Contrastivo Alemán-Español en el Ámbito de la Distribución de Casos

Wie schon der eher theoretisch-synoptisch inspirierte erste Hauptteil (I) der vorliegenden Arbeit und auch die didaktisch orientierten Teile (II – IV) stellt auch der auf das konkrete Anwendungsgebiet „Kasusflexion“ bezogene Abschnitt (V) die Frage nach dem „Was“ der inneren grammtikalischen Zusammenhänge - einzelsprachlich und im Kontrast – sowie Grund und Umsetzung der morphologischen Realisierungen, sprich: der Sprachfakten, eindeutig vor das „Wie“ der entsprechenden Vermittlung, da sich u.E. die didaktischen Fragen in erster Linie an einem der Sache nach geklärten Gegenstandsbereich orientieren und diesen voranbringen sollten.

Da sich in der theoretischen wie praktischen Detailanalyse leicht die großen Zusammenhänge wieder verwischen, halten wir es für ratsam, die Essenz dieser Sektion noch einmal in geraffter, auch Zusammenhänge der Einzelthemen hervorhebender Weise zu resümieren. Wo es möglich ist, werden auch Folgerungen für didaktische Weiterarbeit angeführt.

Folgende Resultate halten wir für festhaltenswert:

(1) Im Unterschied zu früheren Sprachstufen, die in Fragen der Nominalmorphologie allgemein synthetischer und auf Grund der resultierenden – für damalige Kommunikationssituationen wohl ausreichenden - Kasusexplicität der nominalen Redebestandteile etwas nachlässiger mit Fragen der syntaktischen Ordnung umgingen, sind moderne westeuropäisch-indogermanische Sprachen in erster Instanz über die lineare Abfolge ihrer nominalen Komponenten rollen- bzw. kasusdeterminierend. Es lässt sich also ein mit kleinen Abweichungen für alle Vergleichssprachen geltendes Grundmuster „syntaktischer Flexion“ annehmen, das übrigens schon für sich allein **ohne** die speziellen morphologischen Ausprägungen einzelner Sprachen weitgehende Kommunikationsbedürfnisse

deckt, wie Alltagstauglichkeit und Langlebigkeit mancher Interimssprachen hinreichend belegen. Ein generisches übereinzelsprachliches Modell dieser Konfiguration könnte folgendermaßen aussehen.<sup>229</sup>

Subjekt	Objekt(e)	Präpositionalkomplemente
---------	-----------	--------------------------

ENGLISCH:

<i>The father</i>	<i>(gives)</i>	<i>the girl</i>	<i>the book</i>	
besser:		<i>the book</i>		<i>to the girl</i>
<i>He</i>	<i>(gives)</i>	<i>her</i>	<i>it</i>	
<i>He</i>	<i>(gives)</i>	<i>it</i>		<i>to her</i>
<i>He</i>	<i>(gives)</i>	<i>her</i>	<i>the book</i>	
<i>He</i>	<i>(gives)</i>	<i>it</i>		<i>to the girl</i>
<i>He</i>	<i>(writes)</i>	<i>an article</i>		<i>about semantics</i>

DEUTSCH:

<i>Der Vater</i>	<i>(gibt)</i>	<i>dem Mädchen</i>	<i>das Buch</i>	
<i>Er</i>	<i>(gibt)</i>	<i>es</i>	<i>ihr</i>	
<i>Er</i>	<i>(gibt)</i>	<i>ihr</i>	<i>das Buch</i>	
<i>Er</i>	<i>(gibt)</i>	<i>es</i>	<i>dem Mädchen</i>	
<i>Er</i>	<i>(schreibt)</i>	<i>einen Artikel</i>		<i>über Semantik</i>

SPANISCH:

<i>El padre</i>	<i>([le] da)</i>	<i>el libro</i>		<i>a la chica</i>
<i>Él</i>	<i>(Ø)</i>		<i>se lo</i>	<i>(da)</i>
<i>Él</i>	<i>(Ø)</i>		<i>le</i>	<i>(da) el libro</i>
<i>Él</i>	<i>(Ø)</i>		<i>[se] lo</i>	<i>(da) a la chica</i>

<sup>229</sup>Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass dieses Konfigurationsmodell ohne Einbezug anderer Redebestandteile (Prädikat, fakultative Angaben, etc.) rein auf die Positionierungsabfolge der Nominalargumente im nicht-markierten Satz bezogen ist. Ebenfalls unberücksichtigt bleibt der in V.3 angesprochene Sonderfall der okkasionell eingeschobenen Präpositionalkomplemente im Deutschen. Nicht-nominale Elemente werden in den Beispielsätzen daher in Klammern gesetzt. Dass Sprachen wie das Spanische (Portugiesische, Katalanische, Italienische) kein explizites (pro)nominale Subjekt benötigen, sorgt für eine Leerstelle an der Subjektperson, die aber andererseits jederzeit virtuell oder tatsächlich aufgefüllt werden kann, also keinen Widerspruch zu der Regel darstellt.

Anmerkung : Sowohl *to the girl (her)* als auch *a la chica* sind nach unserem Verständnis direkte Kasus, obwohl sie formal zu den Präpositionalkomplementen zählen, wir haben sie deshalb an der Schnittstelle zwischen Objekt und Präpositionalobjekt platziert.

(2) Vor diesem Hintergrund sind morphologische Kasusmarkierungen, wie sie das Spanische und das Deutsche annähernd mit derselben Differenzierungsvielfalt zum Ausdruck bringen, als redundante Zeichen zu verstehen. Bei der Detailanalyse von Pronominal- und Nominalsystem fallen in beiden Sprachen eine Fülle reichlich unsystematischer Synkretismen und Polysemien auf, die wir als Beleg dafür sehen, dass die morphologischen Signale keine eindeutigen und alleinigen Funktionsträger in der orationalen Rollenzuteilung sein können.

(3) Dessen ungeachtet besteht in den Pronominalsystemen des Deutschen und Spanischen der deutlichste Zusammenhang in „morphotechnischer“ Hinsicht ( im Großen und Ganzen eine synthetische Form für eine syntaktische Funktion), wenn auch hier nicht konsequent durchgehalten. Die Oppositionen in der 3.Pers.Pl. des Spanischen erlauben die klarste Durchsicht auf bestehende Kasusbeziehungen und bieten sich damit als Brückenkopf für die korrekte Zuordnung bzw. Interpretation der Kasus sowohl nach innen bei der Feinanalyse anderer (synkretistischer) Pronominalrepräsentationen an gleicher Stelle, wie auch nominaler Rollendefinitionen an und sensibilisieren die Wahrnehmung analoger Bedingungen im Deutschen, so dass divergierende Realisierungen transparent werden. Auf Grund des Allomorphs *se* bei kombinierten Pronomina empfiehlt es sich für die Kopfsätze jeweils ein pronominales und ein nominales Objekt zu kombinieren. Eine entsprechende Schlusskette könnte dann folgendermaßen aussehen:

*Se las lava.* → *Les lava las manos.* → *Las lava a los niños.* →  
 IO DO            IO            DO            DO            IO

*Me las lavo.* → *Ich wasche sie mir* → *Ich wasche sie den Kindern.*  
 IO - DO                            DO - IO                            DO - IO

→ *Ich wasche ihnen die Hände.* → *Ich wasche sie ihnen.*  
    IO - DO                            DO - IO

In konfrontativer Hinsicht geht aus den Beispielen hervor, dass die Konfiguration nur im Fall ausschließlich pronominaler Objekte variiert, also gelten die beiden Stellungenregeln für die Objektkasus:

Nur pronominale Objekte:

(Sp.) IO – DO    versus    DO – IO (Dt.)
--

Für beide Sprachen gilt indes immer:

Pronominalobjekt vor Nominalobjekt
------------------------------------

(4) Bezüglich der echten Nominalsyntaxmen beider Sprachen stellt sich heraus, dass beide dieselben funktionalen Kasus kennen und in etwa auch in vergleichbaren kontextuellen Bedingungen einsetzen, wenngleich sie sie partiell defizient morphologisch zum Ausdruck bringen. Großer Unterschied besteht jedoch in der Art der dafür eingesetzten sprachlichen Mittel. Sind es im Spanischen eigens dafür bedeutungsspezifizierte Präpositionen (*a* und *de*), so sind es im Deutschen vor allem „Wanderflexeme“ die an Artikelwörtern oder bei



Defizienz derselben an nach dem Artikel und/oder vor dem Nomen stehende Adjektive angefügt werden. Dabei ist zu beachten, dass auf Grund von Mehrfachverwendung Genus- und Numeruskonditionen des Bezugsnomens bekannt sein müssen.

In wenigen Fällen existiert noch eine eigene Kasusmarkierung am Substantiv im Deutschen ( Gen. Sing. Mask./Neutr./Eigennamen und Dat.Pl. [außer Pl. auf –s oder –n]) Abgesehen davon lässt sich als einendes Moment beider Sprachen festhalten, dass Nominalflexion in beiden Sprachen als pränominales Phänomen realisiert wird.<sup>230</sup>

(5) Das Adjektiv im Deutschen bedarf besonderer Beachtung, da es nicht wie u.E. üblicherweise irrtümlich dargestellt, als ein kongruierendes Subsystem zu begreifen ist, sondern in nicht-pränominal-adjazenter Stellung endungslos, in adjazent-pränominaler Position bei Kasusexplicität im Determinativfeld (COLLIANDER) gering formverändernd und dabei weitestgehend genus-numerus-kasusindifferent ist und bei Artikeldefizienz (partiell oder total) als Gruppenflexemträger, also das Nomen determinierend in Erscheinung tritt. Beispiele:

---

<sup>230</sup>Ein Thema, dass wir in der vorliegenden Untersuchung nur am Rande gestreift haben, ist die Möglichkeit sowohl des Deutschen als auch des Spanischen im Unterschied zu anderen Vergleichssprachen (Englisch, Französisch) die Anordnung der nominalen Komponenten im Satz zu stilistischen Zwecken zu verschieben (Topikalisierung von Objekten, Rhematisierung). Von vielen Linguisten wird dabei ein enger Zusammenhang zwischen morphologischer Differenziertheit und Verschiebefähigkeit hergestellt. Diese Auffassung könnte sich bestätigt sehen, wenn man bedenkt, dass diese Option über die obligatorische Zweitmarkierung mit unbetonten Personalpronomen im Spanischen sogar genereller möglich ist als im Deutschen: *Asu madre la quiere mucho ella*) vs. *Ihre Mutter liebt sie sehr*. Im Deutschen nicht oral-expressiven Kontext ist diese Möglichkeit auf Fälle von Kasusexplicität (stark eingeschränkt) bzw. Eindeutigkeit über unterschiedliche Bezüge zur finiten Verbform beschränkt. Gleichwohl haben wir auch Beispiele angeführt, die den Sachzusammenhang „morphologischer Kasus – Satzstellungsfreiheit auch in Frage stellen (eindeutige Objektpronomina im Englischen, Topikalisierung trotz Synkretismus im (oralen) deutschen Satz, etc. In jedem Fall halten wir, wie erwähnt, für ausschlaggebend, dass die bezweckte „Markierung“ durch Stellungsveränderung nur auf Basis einer unterstellten Grundanordnung funktioniert. Die sich daraus ergebenden stilistischen Nuancierungen wären Thema für eine eigene, auch phonetisch-phonologische Momente einbeziehende Studie. Wir halten hier nur fest, dass eine entsprechende wechselseitige Grundsensibilität für das angesprochene Phänomen auf deutscher wie auf spanischer Seite vorhanden sein müsste.

- Das <i>Auto</i> ist <i>neu</i> .	<i>El coche es nuevo.</i>
- das <i>neu<u>e</u></i> <i>Auto</i>	<i>el coche nuevo</i>
- Was für ein <i>Auto</i> ? - Das <i>neu<u>e</u></i> !	<i>¿Qué coche? – El nuevo</i>
- ein <i>neues</i> <i>Auto</i>	<i>un coche nuevo</i>
- <i>neues</i> <i>Auto</i>	<i>coche nuevo</i>
- Die <i>Maschine</i> ist <i>neu</i> .	<i>La máquina es nueva.</i>
- die <i>neu<u>e</u></i> <i>Maschine</i>	<i>la máquina nueva</i>
- <i>neu<u>e</u></i> <i>Maschine</i>	<i>máquina nueva</i>

Anmerkung: Die Adjektivendung *–e* ist immer dann unterstrichen, wenn es sich nicht um ein striktes Kasussignal handelt. Wie erwähnt, ziehen wir es vor von einer intrasyntagmatischen Ø-Form auszugehen.

Wie der Vergleich mit dem spanischen Adjektiv als stringent kongruierendem Element inner- und außerhalb der Bezugsnomengruppe zeigt, besteht ein hohes Risiko zur fälschlichen Überdetermination seitens des hispanophonen DaF-Lerners, das sich in der Lehr- und Evaluationspraxis auch bestätigt. Um dies zu vermeiden und zu einer korrekten Eingruppierung der benannten Phänomene in den Ressourcenkontext der syntagmatischen Flexion zu gelangen, empfiehlt sich (auch aus ohnehin vorhandenen pragmatischen Erwägungen) eine möglichst frühzeitige Behandlung des Gegenstandes. Abgesehen davon, dass auf Grund der praktisch ausnahmslosen Reiteration der deutschen Kasussignale in jedem relevant an der morphologischen Flexion beteiligten Subsystem von einem synergetischen Lern- und Automatisierungseffekt ausgegangen werden kann, nicht zuletzt auf Grund der damit erheblich vergrößerten *Type-token*-Relation der angesprochenen Signale.

(6) Für den Bereich der Präpositionalwendungen lässt sich auf Grund des nahezu ausnahmslos kasusneutral angehängten Restsyntagmas im Spanischen

keine sinnvolle Brückenkopftheorie formulieren.<sup>231</sup> Da ohnedies der hohe Grad an Idiomatizität dieses Sprachbereichs auch in anderen Fremdsprachenkontexten eine modulare Behandlung nahelegt, sehen wir das Problem der Kasuzuteilung eher im Bereich einer zielsprachlichen Paradigmatik innerhalb der Präpositionalphrasen aufgehoben.

(7) Der für didaktische Implikationen wichtigste Gedankenverlauf scheint uns der *top-down*-Prozess von semantischer zu syntaktischer Rolleninterpretation zu morphologischer Sonderausprägung zu sein. Das im Deutschen zu beobachtende, teilweise auch kontemporär wahrnehmbar dynamische Wegbröckeln von Kasusdifferenzierungen ( *-e* im Dat.Sing., Schwinden des Genitivgebrauchs nach Präpositionen und generell) lässt vermuten, dass andere Differenzierungssysteme syntaktischer Art zunehmend attraktiver werden und eigentlich längst schon die flexivische Hauptlast vorwegtragen. Mit dem angestrebten Modell glauben wir zum einen, tatsächlichen individuellen wie sozialen, idiomatischen wie übereinzelsprachlichen Evolutionen sehr nahe zu kommen und damit eine Vereinigungsformel von Deskription und Didaktik/Sprachbildung/Autodidaktik ein Stück näher gekommen zu sein. Dies in einem kontrastiven Anwendungskontext zu realisieren, erschien uns vor allem deshalb wichtig, weil es uns nicht ausschließlich aber vordringlich auf die Fähigkeit des *Code-switching* - vorwärts wie rückwärts, auf Anwendungs- wie Metaebene – ankommt. Die angesprochenen Aspekte halten wir insofern für berufsbezogene Ausbildung in unserem Sektor für relevant.

---

<sup>231</sup> Die Existenz “morphologischer Kasus” im Spanischen reduziert sich auf Phänomene der Art *por mi, para ti*, etc., deren heuristischen Wert wir aber vor allem wegen ihrer Indifferenz in der Opposition Dat.-Akk. praktisch auf Null einschätzen.

## **VI. Resultate –Resultados**

## Resultados

(1) Las reflexiones fundamentales sobre la relación entre lengua y pensamiento llevan a las siguientes conclusiones:

- Si bien el núcleo del pensamiento parece inescrutinable, es cierto que tanto en el *input* como en el *output* la lengua es omnipresente. Eso significa que al menos en L1 pensamiento y lengua se pueden considerar como dos caras de la misma moneda en el sentido de SAUSSURE.
- Consciencia y lengua mantienen por lo tanto una estrecha relación que debería reflejarse también en la evolución lingüística individual y colectiva.
- La supuesta relación intrínseca entre pensamiento y lengua impide una definición de lengua como mecanismo externo, meramente “reproductor”. Por lo tanto la subdivisión en disciplinas como lexicografía y gramática no es instrumental en el sentido de que esta última fuese el simple sintetizador de lexemas.

(2) Según LEWANDOWSKI, gramática ha de entenderse o bien como el inherente organizador de enunciaciones que lleva cualquier hablante competente por dentro o bien como alguna de las formas conocidas de hacer visibles las pautas de dicho organizador, o sea los diferentes tipos de gramática (descriptiva, normativa, didáctica, etc.). Curiosamente están de acuerdo los teóricos de las más opuestas orientaciones (p. ej. HELBIG, KRASHEN, WEISGERBER), que la gramática inherente se distingue de la(s) académica(s) por su adquisición inconsciente. Partiendo de lengua como sistema autoexplicativo, hemos intentado demostrar que la articulación de hipótesis individuales no tiene por que seguir pautas diferentes respecto a las aproximaciones científicas, ni mucho menos carecer de consciencia.

Esta suposición la vemos avalado por el otro lado, teniendo en cuenta nuestro concepto de lengua creada, evolucionada y asimilada en la

comunicación misma. Esto nos lleva a la conclusión, que copia, analogía, *trial and error*, (auto)corrección y sintonización de hipótesis y información explicativa son las herramientas vigentes en cualquier proceso de comunicación (por lo tanto también de intermediación como caso específico de la misma). De mucho más técnicas intelectuales tampoco dispone el lingüista en su trabajo. Conclusión: Las discrepancias entre ambos lados no son fruto de más o menos consciencia, sino de más o menos acierto.

(3) El esquema básico de comunicación, desarrollo y asimilación en L1 por lo tanto sigue las pautas de *propuesta* → *asimilación/corrección*. En cuanto a la adquisición de L2 en el fondo se pueden suponer los mismos mecanismos con una importante modificación: El aprendiz ya dispone de una – más o menos completa – transformación lingüística del mundo que le rodea y de un desarrollado concepto metalingüístico, ambos en su correspondiente L1. Esto implica por defecto, que percibe la L2 en cuestión de forma contrastiva a todos niveles. El punto de enlace entre su habitual consciencia lingüística (L1) y el sistema lingüístico por aprender (L2) por lo tanto ha de buscarse en coincidencias en la organización de discurso en ambos idiomas. Para el ámbito de lenguas consideradas en el presente trabajo (idiomas de Europa occidental de raíz indogermánica) hemos esbozado una articulación triple con evidentes paralelismos:

- Nivel A: Componentes léxico-semánticos referenciales
- Nivel B: Yuxtaposición significativa de dichos componentes + introducción de signos intralingüísticos (conjunciones, pronombres, etc.)
- Nivel C: Especificación morfológica de las supuestas funciones pretrazadas en A y B.

Si bien nivel A es condición indispensable para cualquier comunicación lingüística, nivel B ya supone una organización propiamente lingüística de los fenómenos extralingüísticos por representar. Este nivel lo comparten todas las lenguas en cuestión más sus sendas interlenguas siempre que hayan

superado el peldaño de denominaciones sueltas. El nivel C es, donde se materializan las verdaderas diferencias gramaticales respecto a otros idiomas o niveles rudimentarios. El hecho de que hay idiomas, que hacen un uso escaso de dicho nivel (p.ej. el inglés) da lugar a la hipótesis fundamental del presente trabajo, que los sistemas de marcación morfológica en el ámbito de las lenguas modernas de nuestro enfoque son secundarias, funcionales únicamente como signos redundantes respecto a lo que se ha puesto de manifiesto en nivel B.

Para la evidenciación/percepción de hechos lingüísticos concluimos, partiendo de este concepto de gramática, que se harán de respetar dichos niveles en su orden alfabético para llegar a comprender la fenomenología superficial de cada lengua tanto en el sentido teórico como práctico.

- (4) Independiente de debates sobre la mejor metodología de enseñanza de lenguas extranjeras hemos llegado a la conclusión, que para futuros profesionales de lengua, sobretodo en el ámbito filológico, no es cuestión de gustos didácticos, sino de destrezas necesarias, que dispongan tanto de conocimientos teóricos sobre la lengua que es objeto de sus estudios como de capacidades prácticas en la misma. Es un objetivo natural de economía en la enseñanza, que ambos retos se persigan en cierta sintonía.
  
- (5) Las confusiones diagnosticadas en sección I acerca del rol de la consciencia en desarrollo y adquisición de lengua(s) producen un verdadero cisma en el debate metodológico-didáctico. Si los resultados insatisfactorios de la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras ha provocado en KRASHEN y seguidores una abnegación total en cuanto a explicaciones teóricas en la enseñanza de lenguas, representantes de posturas pro-gramaticales (HELBIG, McLAUGHLIN et al.) no dejan de defender sus esfuerzos “concienciados” en la lucha contra la supuesta “inconsciencia” del aprendiz ingenuo. Según nuestro análisis se equivocan ambos lados: Las posturas

anti-gramaticales toman la evidente discrepancia de determinados modelos gramaticales y los hechos lingüísticos que debería de manejar un hablante como suficiente razón para desterrar cualquier concepto teórico del ámbito de enseñanza, en vez de criticar la inaptitud de los modelos existentes (de por sí un debate teórico). Las posturas pro-gramaticales por su parte defienden sus conceptos tal cual, en vez de tomar los reproches como estímulo para revisar sus creencias.

Las metodologías mixtas no aportan ninguna solución, ya que yuxtaponen sin evidente criterio las dos posturas con la especulación de que ofreciendo todo, algo servirá.

Nuestra propuesta incluye una nueva ubicación de la consciencia en el proceso de aprendizaje y reclama por lo tanto sobre todo una revisión general de todos los conceptos que pretenden ser juicios válidos sobre los hechos lingüísticos. Sólo con este trabajo hecho vemos sentido en un debate sobre los detalles de una adecuada intermediación.

- (6) La previsible infructuosidad de los debates arriba mencionados lleva las reflexiones didácticas a niveles cada vez más alejadas del objeto de conocimiento (L2-n), creando patologías fantasmas acerca de las condiciones ambientales, sociales y psicológicas del proceso de enseñanza/aprendizaje. Las soluciones propuestas abanicán desde heurismos sobre el “buen rollo” que tienen que ver más con las pautas razonables de cualquier forma de convivencia que con cuestiones de la particular situación didáctica hasta intervenciones peligrosamente equivocadas en el planteamiento de progresión con el pretexto de evitar sobrecargas al pobre cerebro del alumno.
- (7) Para la aplicación de las reflexiones realizadas en las secciones I a IV hemos optado por el tema de la flexión nominal, en particular la asignación de casos, por varias razones:



- En el ámbito de *DaF* se considera uno de los temas más problemáticos y difíciles de asimilar.
  - Este hecho innegable según nuestro entender se debe por su parte a dos razones:
    - (a) A nivel supranacional existen conceptos equivocados sobre el *status* de la flexión nominal en el ámbito de las lenguas de nuestro principal enfoque.
    - (b) En particular, la gramaticografía alemana siembra una serie de conceptos equivocados o poco aclaradores acerca de este tema en el sistema lingüístico alemán.
  - Quedará por probar, si nuestro modelo gramatical *top-down* ( $A \rightarrow B \rightarrow C$ ) es validable para un fenómeno supuestamente tan complejo.
- (8) El convencional debate acerca de los casos se divide en dos fundamentales posturas opuestas: La interpretación semántica (protagonizada sobretudo por FILLMORE) y la morfológica (aunque se camufle detrás del concepto de funcional, p.ej. en el planteamiento de WELKE). Cierta unanimidad rige en la convicción, que de los casos semánticos con su referencia extralingüística no lleva ningún camino hacia los casos morfológicos. Donde existen estos últimos, se suele optar por una definición funcional en el sentido de obedecer al régimen de algún componente sintáctico considerado “superior” (verbo, *head*, etc.). Nosotros hemos concluido que ninguna de las dos posturas convence respecto a los hechos. Si bien es cierto, que condiciones extralingüísticas no pueden ejercer ningún tipo de impacto sobre la organización interna de discurso de cualquier lengua histórica (¿Cómo se explicarían entonces las diferencias entre idiomas de parecidos entornos socio-culturales?), también es cierto que todas las lenguas de nuestro panorama enfocado han reducido su inventario de morfemas correspondientes – unos más otros menos, lo cual significaría en términos de funcionalistas, que han renunciado ampliamente a la funcionalidad de partes importantes de su sistema lingüístico. Por el otro lado también es

obvio, que existen, respectivamente persisten, marcaciones morfológicas de caso en el entorno (pro)nominal de todas las lenguas consideradas – aunque sea en mayor o menor medida.

(9) La comparación de varias lenguas (inglés, alemán, español) lleva al resultado, que todas siguen un orden relativamente estricto en la secuencia de los principales argumentos nominales (sujeto → complementos [DO/IO] → complementos preposicionales), exceptuando marcaciones estilísticas, que no permite la norma de cualquier idioma. Esta configuración la llamamos “flexión sintáctica” que se corresponde al nivel B de nuestro modelo gramatical según (3).

(10) En nivel C se distinguen tres condiciones:

- En cuanto a los pronombres personales hay un grado relativamente alto de diferenciación morfológica de los casos. Por lo tanto forman un punto lógico de enlace para la comprensión de las correspondientes condiciones en otras lenguas.
- El sustantivo mismo o lleva ninguna marcación de caso (p.ej. en español) o formas residuales (como p.ej. los genitivos sajones en inglés y alemán), pero en ningún caso sería suficiente para suponer un particular valor distintivo-funcional en ellas.
- La marcación de nombres se realiza por regla general por componentes prenominales que pertenecen al mismo grupo (terminaciones de artículos, pronombres adjetivos variables, preposiciones, etc.). De ahí proponemos el término “flexión sintagmática”.

(11) En alemán existen numerosos sincretismos y polisemias también en este ámbito, de manera que concluimos, que toda marcación morfológica es secundaria, redundante-funcional respecto a la configuración de la oración.

- (12) El particular contraste español-alemán se inicia a través de los pronombres personales, por ver en esteterreno la máxima cercanía “morfotécnica”. A parte del orden inverso de los complementos directo y indirecto, que supone sólo la asimilación de una regla simple, vemos el problema principal de *transfer* arraigado en L1 (español), teniendo en cuenta las confusiones que pueden provocar *laísmo*, *leísmo* y *loísmo*. La 3ª persona de plural del español nos parece la forma idónea para encabezar una lista paradigmática respecto a la interpretación de casos en ambos idiomas. Las contadas diferencias en aspectos de (in)transitividad y valencia se solucionan de todas maneras mejor a través de un aprendizaje de léxico bien contextualizado.
- (13) En cuanto a la flexión del sustantivo vemos prioritario, que se desdramatice un tanto la imagen de inmensa variedad de „clases de declinación” en alemán para centrar la atención sobretodo en la correcta asimilación de las formas de pural y la asignación de género, como base de realizar acertadas asignaciones de caso con una morfotécnica bien diferente a la española: el flexema “migratorio”.
- (14) En cuanto a dicho flexema migratorio cabe destacar, que afecta también la percepción de la irritante morfología del adjetivo dentro del sintagma nominal. Según nuestro entender todos los conceptos que plasman dicha morfología como declinación concordante están equivocados con peligrosas consecuencias. En realidad el grupo nominal alemán se declina como conjunto, prioritariamente con un elemento de la categoría de determinativos (artículos, demostrativos, posesivos, cuantores, etc.) con el correspondiente flexema como terminación. Sólo en su defecto el adjetivo se hace portador de dicho flexema – pero esto es declinación del grupo nominal y no declinación paralela con el nombre. El valor marcador de lo que tradicionalmente se llama declinación débil consideramos casi

nulo, con lo cual la *-e* en *das schöne Haus* no sería flexivo en algunas de las conocidas categorías. Esta noción vemos imprescindible para que estudiantes procedentes de L1 concordantes (p.ej. hispanófonos) no produzcan errores de sobredeterminación

- (15) No es la complejidad del sistema morfológico del grupo nominal alemán, sino sus carencias (sincretismos, polisemias, morfemas Ø, etc.) y también su isomorfía en diferentes subsistemas que nos lleva a la conclusión que dichos subsistemas deberían tratarse (a) cuanto antes y (b) todos juntos, para ejercerse ampliamente en su incorporación correcta en oraciones configuradas y para no fosilizar fallos como los descritos en (14).
- (16) En cuanto al complejo de complementos preposicionales proponemos una intermediación modular por dos razones:
- La asignación de caso dentro del sintagma preposicional es un fenómeno demasiado aislado en español (mí, ti, sí) para contar con mucha sensibilidad al asunto.
  - En todo caso, las preposiciones de por sí se rebelan contra descripciones demasiado lexicográficos de forma, que siempre se evidencian antes en contextos.

## **VII. Bibliographie - Bibliografía**

## TRABAJOS CONSULTADOS Y CITADOS

- ABRAHAM, W: (1992-2): *Erklärende Syntax des Deutschen*, Tübingen: Narr.
- ABRAHAM, W. (1999): „Die Struktur typologischer DaF-Grammatiken“, *DaF* 36, 67-87.
- ALARCOS LLORACH, EMILIO (1999) *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- ALBRECHT, H./ZUCH, I. (1990): "Grammatik im Fremdsprachenunterricht: Die systematische Wiederholung", *DaF* 4, 199-205.
- APELTAUER, E. (1987): *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*, E. Apeltauer (ed.), München [Ismaning]: Hueber.
- ARISTOTELES : *Über die Seele*. III. Buch.
- ASKEDAL, J.O. (1990): "Zur syntaktischen und referentiell-semantischen Typisierung der deutschen Pronominalform *es*", *DaF* 4/27, 213-224.
- BALZER, B. (1999): *Gramática funcional del alemán*, Madrid: Ediciones De La Torre.
- BAUSCH, K.-R./CHRIST, H./KRUMM, H.-J. (eds.) ( 4/2003 a): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- BELLO, A. (1984): *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Editorial EDAF.
- BERSCHIN, H. ; FERNÁNDEZ- SEVILLA, J. Y FELIXBERGER, J. (1987): *Die spanische Sprache Verbreitung-Geschichte-Struktur*. München: Max Hueber.
- BLÜHDORN, H. (2000): „Deutsch als Fremdsprache und die Grammatik des Deutschen. Über die Fruchtbarkeit des fremden Blicks“, *DaF* 4, 37, 221-227.
- BODMER, F. (1943): *The loom of language. A guide to foreign languages for the home student*; hrsg. von Lancelot Hogben; Primers for the Age of Plenty, 3;

London: George Allen & Unwin Ltd, 1943. In der deutschen Übersetzung: *Die Sprachen der Welt. Geschichte, Grammatik, Wortschatz in vergleichender Darstellung*; Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1955.

BOSSONG, G. (1979): Reseña "F. Marcos Marín, Estudios sobre el pronombre, Madrid 1978", en: *Romanistisches Jahrbuch* 30, 1979, 347-349.

BRASELMANN, P. (1994): "Syntaktische Interferenzen? Zum englischen Einfluß auf die spanische Syntax", en: *Iberoromania* 39, 21-46.

BUSSMANN, H. (1983): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.

CALAÑAS CONTINENTE, J.A./FERRER MORA, H. (2008): "Vergleichende und kontrastive Linguistik Deutsch-Spanisch: eine Bestandsaufnahme", en: *Magazin*/18.36-44.

CARTAGENA, N./GAUGER, H.-M. (1989): *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*, 2 vol.. Mannheim: Duden.

CASTELL, ANDREU (1998): *Gramática de la lengua alemana*. [s.d.]: Editorial Idiomias.

COLLIANDER, P. (1992): "Die Adjektivdeklinaton - ein überschaubares Lernproblem", *ZD* 23/4, 195-203.

CORCOLL, BRIGITTE u. ROBERTO (1994): *Programm – Alemán para hispanohablantes*. Barcelona: Herder.

COSERIU, E. (1976): *Das romanische Verbalsystem*. Tübingen: Narr. 18.

DIEHL, E./PISTORIUS, H. (2002): „Grammatikunterricht am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes ‚Grammatik‘“. *DaF* 39, 226-237.

DÖRNER, D. (2005): "Sprache und Denken". En J. Funke (ed.), *Denken und Problemlösen (= Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, SerieII: Kognition, Band 8)*. Göttingen: Hogrefe. Seitenangaben nach Vorabdruck des Artikels im Internet!

DROSDOWSKI, G. et al. (Hrsg.) (1995): *DUDEN Bd. 4: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Dudenverlag.

DUDEN (1996): *Deutsches Universalwörterbuch*. 3<sup>a</sup> ed. revisada y ampliada. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

EBERENZ, ROLF (1981): Reseña "María Antonia Martín Zorraquino, Las construcciones pro-nominales en español. Paradigma y desviaciones, Madrid 1979", en: *Vox Romanica* 40, 269-274.

EBERENZ, ROLF (1996): Reseña "Carlos Folgar, Diacronía de los objetos directo e indirecto (del latín al castellano medieval), Santiago de Compostela (Universidad) 1993", en: *Iberoromania* 43, 146-148.

EICHINGER, L. (1991b): „Woran man sich halten kann: Grammatik und Gedächtnis“, en: Wierlacher, A. et al. (eds.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 203-220.

EICHLER, W. (1983): „Grammatiktheorien und ihre Relevanz für die Fachdidaktik“, en: Gorschenek, M./Rucktäschel, A. (eds.): *Kritische Stichwörter zur Sprachdidaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag. 88-100.

EISMANN, V./THURMAIR, M. (1994): "Ein Erklärungsmodell für die Deklination", *DaF* 31, 152-156.

ENGEL, U. (1983): "Wider den leichtfertigen Sprachvergleich. Zum Verhältnis von Grammatikmodell und kontrastiver Beschreibung", *Jb DaF* 9, 85-95.

ENGEL, U. (1990): "Kommunikative Grammatik?" *Muttersprache* 100, 99-114.

ENGELN, B. (1992): "Überlegungen zur Adjektivflexion", *ZD* 23/4, 176-186.

FABRICIUS-HANSEN, C. (1979): "Die Relevanz der Satzbaupläne für den Fremdsprachenunterricht", *Jb DaF* 5, 156-74.

FILLMORE, CH.J. (1977): „The case for case reopened“, en: Heger, K./Petöfi, J.S. (eds.): *Kasustheorie, Klassifikation, semantische Interpretation*. Hamburg: Buske, 3-26.

FINKE, P. (1977): „Aristoteles, Kant, Fillmore – Ein Diskussionsbeitrag zur Metaphysik der Kasusgrammatik“. en: Heger, K./Petöfi, J.S. (eds.):



*Kasustheorie, Klassifikation, semantische Interpretation.* Hamburg: Buske, 27-42.

FLÄMIG, W. (1991): *Grammatik des Deutschen: Einführung in Struktur und Wirkungszusammenhänge; erarbeitet auf der theoretischen Grundlage der „Grundzüge einer deutschen Grammatik“*, Berlin: Akademie Verlag.

GALLMANN, P.(1996): «Die Steuerung der Flexion in der DP». In: *Linguistische Berichte 164/1996*. 283–314.

GASSER, P. (2003): *Lehrbuch Didaktik* (2<sup>a</sup>ed.). Bern: h.e.p. Verlag.

GORSCHENEK, M./RUCKTÄSCHEL, A. (1983): *Kritische Stichwörter zur Sprachdidaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.

GÖTZE, L. (2005): „Inlandsgermanistik und Auslandsgermanistik: Widerpart oder Partner?“, *DaF 1*, 10-12.

GNUTZMANN, C./STARK, D. (1982):“Grammatik und Grammatikunterricht“, en: Gnutzmann, C./Stark, D. (eds.): *Grammatikunterricht: Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts* Tübingen: Narr. (P.11-28)

GRIESBACH, H. (1986): *Neue deutsche Grammatik*, Berlin: Langenscheidt.

HALM, W. (1983 [1971]): *Moderne spanische Kurzgrammatik*. München: Max Hueber.

HÄUSSERMANN, U. (1991): "Die Adjektivdeklinaton - Diskussion eines höchst empfindlichen Lernproblems". *Zielsprache Deutsch 22/4*, 198-205.

HEIDOLPH, K. E. (1979): „Der Kasus bei Appositionen mit „als“ – grammatische Regeln und überlegungen zur Vermittlung“, *DaF 16*, 328-331.

HEINDRICHS, W./GESTER, F.W./KELZ, H.P. (1980): *Sprachlehrforschung: Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

- HELBIG, G./BUSCHA, J. ( 9-1986): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig.
- HELBIG, G. (1990): "Semantische Kasus und Perspektive", *DaF* 27/2, 71-78.
- HELBIG, G. (1992 b): "Wieviel Grammatik braucht der Mensch?", *DaF* 3/29, 150-155.
- HELBIG, G. (2000): „Die Kasus – gestern und heute“, *DaF* 37, 1, 10-21.
- HELBIG, G. (2001a): „Linguistische vs. Didaktische Grammatik? – Ausdrucks- vs. Inhaltsgrammatik?“, en: Helbig, G. et al. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache. HSK 19.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 11-21.
- HELBIG, G. (2001b): „Arten und Typen von Grammatiken“, en: Helbig, G. et al. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache. HSK 19.1*. Berlin, New York: de Gruyter, 175-186.
- HELBIG, G. (2005): „Auslandsgermanistik versus Inlandsgermanistik?“. *DaF* 1, 4-10.
- HIEBER, W. (1992): „Grammatikfenster und Gedächtnisbilder – Zum Konzept einer Lernerzugriffsgrammatik“, *DaF* 4, 195-200.
- HINKEL, R. (2001): „Sind >native speaker< wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandsgermanistik“ en: *Info DaF* 28,6, 585-599.
- HOLTUS, G. (1993): Reseña "Nelson Cartagena, Hans Martin Gauger, Vergleichende Grammatik Spanisch Deutsch. Teil 1: Phonetik und Phonologie, Nominalflexematik, Verbalflexematik, Verbalphrase; Teil 2: Nominal und Pronominalphrase, Wortbildung, Zusammenfassung der wichtigsten grammatischen Unterschiede. Vom Inhalt zu den Formen. Falsche Freunde, Mannheim, Wien, Zürich (Dudenverlag) 1989 (Duden Sonderreihe Vergleichende Grammatiken, Bd. 2)", en: *Zeitschrift für Romanische Philologie* 109, 468-472.
- INEICHEN, G. (1979): *Allgemeine Sprachtypologie: Ansätze und Methoden*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- KRIFKA, M. (1999): „Kasus-Synkretismus im Deutschen in typologischer Perspektive“, Vortrag gehalten am Fachbereich Sprachwissenschaft der Universität Konstanz, 26.4.1999.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M.H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman. Versión española de Molina Martos, I. e Benítez Pérez, P.: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. –Madrid: Gredos, 1994.
- LEWANDOWSKI, TH. (4-1984): *Linguistisches Wörterbuch*, vol. 1-3. Heidelberg, UTB.
- MARGARJAN, A.A. (1978): „Zum Problem des grammatischen Subjekts in der deutschen Gegenwartssprache, *DaF* 15, 291-297.
- MARTÍNEZ AMADOR, EMILIO M (s. d.): *Mega Gramatical y dudas del idioma*. Barcelona: Ramón Sopena.
- MEGEN, J.v. (1992): "Zur Pluralbildung der Substantive". *ZD* 23/3, 120-131.
- MEYER, H. (2004): *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen, Kap. 1.4, 2.1. (Hier zitiert nach: G.Einecke – [www.fachdidaktik-einecke.de](http://www.fachdidaktik-einecke.de).)
- MINDT, D. (1982): „Linguistik und Didaktik im Fremdsprachenunterricht: Historische Entwicklung und Forschungsperspektiven“ en: Gnutzmann, C./Stark, D. (eds.): *Grammatikunterricht: Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts* Tübingen: Narr.29-46.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- PINKER, S. (2001): *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. Düsseldorf: Droemer – Knauer.
- PLATON: *Sophistes*. 263e.
- QUETZ, J. (1995): „Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter“. En: K.-R. Bausch; Christ, H.; Krumm, H.-J. (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3ª Edición revisada y ampliada. Tübingen: Francke, 451-456.

- RALL, M./ENGEL, U./RALL, D. ( 2-1985): *DVG für DaF*, Heidelberg: Groos.
- REHBEIN, J. (1987): „Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache“, en: *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*, E. Apeltauer (ed.), München [Ismaning]: Hueber.113-172.
- REHBEIN, J. (1995): „Grammatik kontrastiv - am Beispiel von Problemen mit der Stellung finiter Elemente“, *Jb DaF 21*, 265-292.
- REIN, K. (1983): *Einführung in die kontrastive Linguistik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ROHDENBURG, G. (1991): "Weitere Aspekte einer vergleichenden Typologie des Englischen und Deutschen", en: Feldbusch, E. et al. (eds.): *Neue Fragen der Linguistik*, vol.1. Tübingen: Niemeyer, 459-464.
- RUIPÉREZ, G. (2-1994): *Gramática alemana*. Madrid: Cátedra.
- SCHLAK, T. (1999 b): „Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht - Das Interface-Problem revisited“. *Fremdsprachen und Hochschule*56, 5-33.
- SCHMEKEN, HEINRICH (1975): *Orbis Romanus – Elementargrammatik*. Paderborn: Schöningh.
- SCHMIDT, J.E. (1991): "Konvergenzen zwischen neueren Grammatiktheorien und Deskriptionsgrammatiken?", en: Feldbusch, E. et al. (eds.): *Neue Fragen der Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, 211-218.
- SCHULZ, D./GRIESBACH, H. ( 11-1978): *Grammatik der deutschen Sprache*, München: Hueber.
- SECO, M. (4-1994): *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa.
- SONNTAG, E. (1997): "Mirá que dicen que no existe el lobizón, pero el lobizón existe! Zur Interdependenz von Syntax, Wortstellung und Intonation in spontansprachlichen Äußerungen", en: *Iberoromania* 46,1-19.
- SPITZ, E. (1967): „Das deutsche substantivische Deklinationssystem und seine Realisierung“, *DaF 4*, 292-301.

STORCH, G. (1992): "Die Adjektivdeklinaton - ein Vorschlag für ein höchst empfindliches Lernproblem". *ZD* 23/4, 187-194.

TSCHIRNER, E. (1995): „Theorie und Praxis des *Natural Approach* in den 90er Jahren“, *DaF* 32/1, 3-11.

ULRICH, W. (1983): „Fachdidaktik, eigensprachlich“, en: Gorschenek, M./ Rucktäschel, A. (eds.): *Kritische Stichwörter zur Sprachdidaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag. 48-70.

VATER, H. (1979): *Das System der Artikelformen im gegenwärtigen Deutsch*. 2<sup>a</sup>ed. Revisada. Tübingen: Niemeyer.

WEGENER, H. (1989): "Dativ und Fremdsprachenunterricht Deutsch", *DaF*, 89-97.

WEGENER, H. (1991): "Deutsche Sprache - schwere Sprache? Probleme (nicht nur) japanischer Studenten mit der Substantivflexion", *Info DaF* 18/4, 420-437.

WEGENER, H. (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen - verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.

WEISGERBER, B. (1982): „Über die Rolle der Grammatik beim Erwerb von Muttersprache und Fremdsprache“, en: Gnutzmann, C./Stark, D. (eds.): *Grammatikunterricht: Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts* Tübingen: Narr. 101-126.

WELKE, K.M. (1990): "Kontroverses in der Valenztheorie. Eine Erwiderung auf Gerhard Helbig", *DaF* 27/3, 153-166.

WILKINS, D.A. (1974): *Second-language learning and teaching*. London: E. Arnold.

WITTGENSTEIN, L. (1921): *Logisch-philosophische Abhandlung (Tractatus Lógico-Philosophicus)*.

WOTJAK, G. (1988): „Überlegungen zum Tertium Comparationis (TC) in der konfrontativen Linguistik (kL)“, en: G. Wotjak (ed.): *Studien zum Sprachvergleich Deutsch-Spanisch*. Valladolid: Regales, 104-112.

WOTJAK, G. (1990): "Kontroversen in der Valenztheorie. Anmerkungen zu K.Welkes 'Einführung in die Valenz- und Kasustheorie' und zu G.Helbig's Reviewartikel", en *DaF* 27/3, 153-163.

ZHU, J./ BEST, K.-H. (1991): „Die adnominalen Attribute des Deutschen als Problem des DaF-Unterrichts“, en: *DaF*, 108-111.

WWW:

<http://www.unibielefeld.de/lili/ssahel/Nominalflexion/nominalflexion.html>

<http://www.linguistik.uni-erlangen.de/>

[http:// www.Goethe. de/z/50/commeuro/303.htm](http://www.Goethe.de/z/50/commeuro/303.htm) . Kapitel 3.3.

#### TRABAJOS CONSULTADOS NO CITADOS

ABRAHAM, W. (1994): „Infinitivergänzungen“, in: Steube, A./Zybatow, G. (eds.): *Zur Satzwertigkeit von Infinitiven und Small Clauses*, Tübingen: Niemeyer, 51-74.

ABRAHAM, W. (1995): *Deutsche Syntax im Sprachenvergleich: Grundlegung einer typologischen Syntax des Deutschen*, Tübingen: Narr.

ABRAHAM, W. (1998 a): „DaF-Typologie. Die logische Struktur typologischer DaF-Grammatiken“, *Papiere zur Linguistik* 59,2, 181-222.

ABRAHAM, W. (1998 b): „'ein Schatz von einem Kind'. Zur Prädikatssyntax binominaler Nominal-Konstituenten“, *DS* 26, 337-347.

ADAMZIK, K. (1992): "Ergänzungen zu Ergänzungen und Angaben", *DS* 20, 289-313

- ADMONI, W. (1972): „Die Komposition des Satzes“, *Linguistische Studien 1*, 7-16.
- ÁGEL, V. (2000): *Valenztheorie. Ein Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr.
- AGRICOLA, E. (1968) *Syntaktische Mehrdeutigkeit*, Berlin.
- AHMAD, F. (1996): *Kontrastive Linguistik Deutsch/Arabisch. Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen*, Heidelberg: Groos.
- ALANEN, R. (1995): "Input Enhancement and Rule Presentation in Second Language Acquisition". En: Schmidt, R. (ed.), 259-302.
- ALLEN, L.Q. (2000): "Form-meaning Connections and the French Causative: An Experiment in Processing Instruction". *Studies in Second Language Acquisition* 22, 69-84.
- ASKEDAL, J.O. (1986): „Zur vergleichenden Stellungsfelderanalyse von Verbalsätzen und nicht-verbale Satzgliedern im Deutschen“ Teil 1: *DaF* 5, 269-273; Teil 2: *DaF* 6, 342-348.
- ASKEDAL, J.O. (1999): „Indirect objects in German and Norwegian“, *Lingua Posnaniensis* 41, 7-19.
- ASKEDAL, J.O. (2001): „Interlinguale Valenzdivergenzen im Bereich indirekter Objekte. Deutsch vs. Norwegisch.“ in: Thielemann, W./Welke, K. (eds.): *Valenztheorie - Einsichten und Ausblicke*, Münster: Nodus, 235-253.
- AUER, P. (1991): "Vom Ende deutscher Sätze", *ZGL* 19, 130-138.
- BALLWEG, J. (1998): „Eine einheitliche Interpretation des attributiven Genitivs“, in: Vuillaume, M. (ed.): *Die Kasus im Deutschen. Form und Inhalt*, Tübingen: Stauffenberg, 155-166.
- BÄRENTZEN, P. (1992): "Die deutsche Wortstellung in kontrastiver Sicht", *DS* 20, 111-126.
- BARKOWSKI, H./FAISTAUER, R. (eds.) (2002): . . . *in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.

- BASCHEWA, E. (2003): „Zur Kompatibilität der syntaktischen Ebene in einem mehrdimensionalen Valenzmodell“, *Germanistische Linguistik* 171-172/2003, 11-22.
- BATZ, R./BUFE, W. (eds.) (1992): *Moderne Sprachlehrmethoden. Theorie und Praxis*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BAUR, R. (1996): „Die Suggestopädie“, in: Henrici, G.(Koord.): *Themenschwerpunkt „Innovativ-alternative Methoden“ = Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 25, Henrici, G./Zöfgen, E.(eds.) 106-137.
- BAUR, R.S. (1990): *Superlearning und Suggestopädie*, München: Langenscheidt.
- BAUR, R. (2001): „Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache“, in: Helbig, G. et al. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache. HSK 19.1*, Berlin/New York: de Gruyter, 617-628.
- BAUSCH, K. et al. (eds.) (2003 b): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion, (en particular: Quetz, Krumm, Königs, Bredella, Vollmer)*. Tübingen: Narr
- BAUSCH, K.-R./KÖNIGS, F. G./KRUMM, H.-J. (eds.) (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- BELKE, G. (2003): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*, Hohengehren: Schneider, D+I.
- BELOPOLSKAJA, A.R. (1968): „Der Akkusativ als Quelle von Information über die Satzstruktur“, *DaF* 5, 272-274.
- BLEI, D. (2003): *Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache: Eigengeschichten zur Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt/M.: Lang.
- BERDICEVSKIJ, A. (1985): "Interferenzfehler bei der Aneignung der Wortfolge des Deutschen und Ursachen ihres Entstehens", *DaF*, 112-117.
- BERSCHIN, HELMUT (1980): Reseña: "Francisco Marcos Marín, Estudios sobre el pronombre, Madrid 1978", en: *Zeitschrift für Romanische Philologie* 96. 232-235.



BHATT, C. (1990): *Die syntaktische Struktur der Nominalphrase im Deutschen*. Tübingen: Narr.

BIRKMANN, P. (1998): *Verbvalenz und Sprachökonomie. Die deutschen Verben und ihre Ausstattung in Verwendung und System*. Frankfurt/M.: Lang.

BLANKERTZ, H. (11-1980): *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.

BLUME, K. (2000): *Markierte Valenzen im Sprachvergleich: Lizenzierungs- und Linkingbedingungen*. Tübingen: Niemeyer..

BLUMENTHAL, P. (1987): *Sprachvergleich Deutsch-Französisch*, Tübingen.

BOHN, R. (1994): „Arbeit an grammatischen Kenntnissen“, in: Henrici, G./Riemer, C. (eds.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

BÖRNER, W. (2000): „Das ist eigentlich so `ne Übung, wo man überhaupt nicht nachdenken muß!` – Lernermeinungen zu Grammatikübungen“, en: Riemer, C. (eds.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen (FS Edmondson)*, Tübingen: Narr, 323-337.

BÖRNER, W.; VOGEL, K. (eds.) (2002 a): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr.

BÖRNER, W. (2002 b): „Lernprozesse in grammatischen Lernaufgaben“, en: Börner, W./Vogel, K. (eds.): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 231-259.

BÖRNER, W./VOGEL, K. (eds.) (2002 c): *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, D+I.

BOSS, B. (1998): „Grammatik in DaF-Unterricht ab initio: lässt sich der Spracherwerb steuern?“ *Fremdsprachen und Hochschule* 53, 68-78.

BOSS, B.; JANSEN, L. (2003): "Teaching Grammar: All for the Birds?". *Babylonia*, 30-35.

BOSSONG, G. (1987): Reseña "Linguistique comparée et typologique des langues romanes. Actes du XIIème Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes (Aix-en-Provence 1983), Bd. 2, Aix-en-Provence 1985", en: *Zeitschrift für Romanische Philologie* 103, 543-550.

BOSSONG, G. (1998 a): "Éléments d'une typologie actancielle des langues romanes", en: Jack Feuillet (ed.), *Actance et valence*. Berlin (Mouton de Gruyter) S. 769-788

BOSSONG, G. (1998 c): "La typologie des langues romanes", en: Günter Holtus, Michael Metzeltin, Christian Schmitt (eds.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, vol. VII, Tübingen: Niemeyer 1003-1019.

BOSSONG, GEORG (1998 d): "Le marquage différentiel de l'objet dans les langues d'Europe", en: Jack Feuillet (ed.): *Actance et valence*. Berlin: Mouton de Gruyter, 193-258.

BOSSONG, G. (1998 e): "Vers une typologie des indices actanciels. Les critiques romanes dans une perspective comparative", en: Paolo Ramat, Elisa Roma (eds.): *Atti del XXX. Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana. Pavia 26-28 settembre 1996*. Roma: Bulzoni (Pubblicazioni della Società di Linguistica Italiana), 9-43.

BOSSONG, G. (2001 a): "Die Anfänge typologischen Denkens im europäischen Rationalismus", en: Martin Haspelmath, Ekkehard König, Wulf Oesterreicher, Wolfgang Raible (eds.): *Sprachtypologie und sprachliche Universalienforschung. Ein internationales Handbuch*, vol. 1. Berlin: de Gruyter, 249-264.

BOSSONG, G. (2001 b): "Ausdrucksmöglichkeiten für grammatische Relationen", in: Martin Haspelmath, Ekkehard König, Wulf Oesterreicher, Wolfgang Raible (eds.): *Sprachtypologie und sprachliche Universalienforschung. Ein internationales Handbuch*, vol. 1. Berlin: de Gruyter, 657-668.

BOSSONG, G. (2001 c): "La typologie linguistique", en: Günter Holtus, Michael Metzeltin, Christian Schmitt (eds.): *Lexikon der romanistischen Linguistik*, Bd. I, 2. Tübingen: Niemeyer, 718-730.

- BRASELMANN, PETRA (1993): "Zur Stellung des attributiven Adjektivs im gegenwärtigen Spanisch", en: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 145, 335-351.
- BRDAR-SZABÓ, R. (2001): „Kontrastivität in der Grammatik“, en: Helbig, G. et.al. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache. HSK 19.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 195-204.
- BREINDL, E./THURMAIR, M. (2003): „Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer ‚Grammatik der gesprochenen Sprache‘ (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache“, *DaF* 2, 87-93.
- BRINITZER, M./DAMM, V. (2000): *Grammatik sehen. Arbeitsbuch für DaF*. Ismaning: Hueber.
- BRINKER, K.(1972): *Konstituentenstrukturgrammatik und operationale Satzgliedanalyse. Methodenkritische Untersuchungen zur Syntax des einfachen Satzes im Deutschen*. Frankfurt/M.
- BRINKMANN, D. (2000): *Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens*. Bielefeld: IFKA.
- BRONS-ALBERT, R./SCHRÖDER-HAVARD, D. (1987): "Ausgewählte Probleme der Verbalgrammatik des Deutschen". *Info DaF* 14,4, 291-310.
- BROWN, J.D. (1988): *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.
- BRUYNE DE, J. (1993):*Spanische Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.
- BUDD, R. et al. (eds.) (2002): "Diversifizierung und Curriculum beim Fremdsprachenlernen". *TRIANGLE 18, ENS Editions*. [en particular los artículos de *Alix, Causa, Meißner, Mitchell und Thürmann*]
- BUDD, R./COSTE, D./O'NEIL, CH./LINDEMANN, TH. (eds.) (2003): „Muttersprachen im Fremdsprachenunterricht“. *TRIANGLE 19, ENS Editions*.
- BUGGLE, F. (1993): *Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets*. 2ª edición reelaborada. Stuttgart: Kohlhammer.

- BURGER, G. (Hrsg.) (1995): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*. Ismaning: Hueber.
- BURGHOFF, CL./LEDER, G. (2004): „Zuordnung von Unterrichtsmaterial zu Kompetenzniveaus vor dem Hintergrund des Referenzrahmens“. *FuH* 72, 118-130.
- BUSCHA, J. (1995): "Referenzgrammatiken als theoretische Mischgrammatiken", in: Ágel, V./Brdar-Szabo, R. (eds.): *Grammatik und deutsche Grammatiken*. Tübingen: Niemeyer, 175-185.
- BUSCHA, J. et al. (1998): *Grammatik in Feldern*, Ismaning: Verlag für Deutsch. (ÜG).
- BUTZKAMM, W. (1996): *Unterrichtssprache Deutsch*. Ismaning: Hueber.
- CARROLL, S. (1999): "Putting „input“ in its proper place". *Second Language Research* 15, 337-388.
- CARTAGENA, N. (1988): "Pronominalisierungsverfahren und Merkmal [ +/ belebt]. Eine deutsch-spanische übersetzungsvergleichende Analyse", en: Jens Lüdtke (ed.), *Energeia und Ergon, Sprachliche Variation - Sprachgeschichte - Sprachtypologie, Bd. III: Das sprachtheoretische Denken Eugenio Coserius in der Diskussion (2)*, Tübingen: Narr, 385-409.
- CARTAGENA, N. (1998): "Acerca de la variabilidad de los términos sintagmáticos en textos españoles especializados", en: Gerd Wotjak (ed.): *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Frankfurt/M.: Vervuert 281-296
- CASPER-HEHNE, H. (2004): „Die Bedeutung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Unterricht und Prüfungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache“, en: Casper-Hehne, H. / Koreik, U. (eds.): *DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Standortbestimmung und Entwicklungslinien*. Baltmannsweiler: Schneider, 48-60.
- CASTELL, A. (2000): „Wozu man Grammatiken schreibt“. *JbDaF* 26, 53-62.
- CATALANI, L. (1993): Die Stellung der Satzglieder im Deutschen und im Italienischen. Frankfurt/M.: Lang.

- CHOMSKY, N.(1966): Cartesian linguistics. New York.
- CHRIST, H. (2002): „Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts – Deutschland“, en: Lechner, E. (ed.): *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts*: Frankfurt/M. et.al.: Lang, 59-90.
- CHRISTL, JOACHIM (2000): "En torno a la posición del adjetivo calificativo en español", en: *Actes du XXIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes (Bruxelles, 23-29 juillet)*, vol. VII: *Sens et fonctions*, Tübingen: Niemeyer, 111-126.
- CIAPUSCIO, GUIOMAR E. (1996): "La empatía en la descripción gramatical", en: *Iberoamericana 20*, 3/4, 55-71.
- CLAHSEN, H.; MEISEL, J.; PIENEMANN, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- CLÉMENT, D./THÜMMEL, W. (1975): *Grundzüge einer Syntax der deutschen Standardsprache*, Frankfurt a. M.
- CLYNE, M. (2002): „Die Rolle des Deutschen bei interkulturellen Erscheinungen unter Dreisprachigen“, en: Haß-Zumkehr, U./Kallmeyer, W./Zifonun, G. (eds.): *Ansichten der deutschen Sprache*. Tübingen: Narr, 325-346.
- COLLIANDER, P. (2001): „Linguistik im DaF-Unterricht“, en: Colliander, P. (ed.): *Linguistik im DaF-Unterricht*. Frankfurt/M.: Lang, 25-53.
- CORVACHO DEL TORO, IRENE M. (2004): *Zweitalphabetisierung und Orthographieerwerb: Deutsch-spanisch bilinguale Kinder auf dem Weg zur bilateralen Kompetenz*. Frankfurt/M.: Lang.
- DALLMANN, S. (1990): "Zur Konkurrenz von Infinitivgruppen und Nebensätzen in Subjektfunktion". *DaF 2/27*, 92-98.
- DAVIS, K.A. (1992): "Validity and Reliability in Qualitative Research on Second Language Acquisition and Teaching: Another Researcher Comments...." *TESOL Quarterly*26, 605-608.
- DAVIS, K.A. (1995): "Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research". *TESOL Quarterly*29, 427-453.

DE CILLIA, R. (2002): „Fremdsprachenunterricht in Österreich nach 1945“, en: Lechner, E. (ed.): *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt/M. et al.: Lang, 115-128.

DE FLORIO-HANSEN, I. (2003): „Mehrsprachigkeit lernen: Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis“. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2, 80-87.

DE FLORIO-HANSEN, I./RÜCK, N. (2003): „Innovationen im Fremdsprachenunterricht?! Was sollen Einführungen in die Fremdsprachendidaktik leisten? Was können sie bewirken?“ *FuH* 67, 35-61.

DE GRAAFF, R. (1997): “The eXperanto Experiment: Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 249-276.

DE KEYSER, R.M. (1995): “Learning L2 Grammar Rules: An Experiment with a Miniature Linguistic System”. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 379-410.

DE KEYSER, R.M. (1998): “Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar”. En: C. Doughty; J. Williams (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CambridgeUniversity Press, 42-63.

DE KEYSER, R.M. (2001): “Automaticity and Automatization”. En: P. Robinson (eds.): *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge: CambridgeUniversity Press, 125-151.

DE KEYSER, R.M. (2003): “Implicit and Explicit Learning”. En: C.J. Doughty; M.H. Long (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 313-348.

DE KEYSER, R.M./SOKALSKI, K.J. (1996): “The Differential Roles of Comprehension and Production Practice”. *Language Learning* 46, 613-42.

DEBSKI, A. (2001): „Pragmatische Valenz – Eine neue Perspektive für Valenzwörterbücher“, en: Thielemann, W./Welke, K. (eds.): *Valenztheorie - Einsichten und Ausblicke*. Münster: Nodus, 295-316.

- DECKER, F. (1995): *Die neuen Methoden des Lernens und der Veränderung. Lern- und Organisationsentwicklung mit NLP, Kinesiologie und Mentalpädagogik*. Lichtenau: AOL-Verlag.
- DERINGER, LUDWIG (Hrsg.) (2004): *Innovative Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/M. et al.: Lang.
- DIEHL, E. et al.(eds.)(2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- DIETRICH, WOLF (1987): "Romanische Objektmarkierung und das Verhältnis von direktem und indirektem Objekt", en: D. Wolf., Hans-Martin Gauger, Horst Geckeler (eds.): *Grammatik und Wortbildung romanischer Sprachen. Beiträge zum Deutschen Romanistentag in Siegen*. Tübingen: Narr, 69-79.
- DIEWALD, G. (1997): *Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen*. Tübingen: Niemeyer.
- DITTMAR, N./ROST-ROTH, M. (eds.) (1995): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Lang.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (1998) (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- DREYER, H./SCHMITT, R. (1996): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- DUFF, P.; EARLY M. (1996): "Problematics of Classroom Research Across Sociopolitical Contexts". En: J. Schachter; S. Gass (eds.): *Second Language Classroom Research: Issues and Opportunities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1-30.
- DÜRSCHIED, C. (1999): *Die verbalen Kasus des Deutschen*. Berlin: de Gruyter.
- DÜWELL, H. (2000): „Grammatik und Motivation“, in: Düwell, H. et al. (eds.): *Dimensionen der didaktischen Grammatik (FS Zimmermann)*. Bochum: AKS, 27-54.
- EBERENZ, ROLF (1982): "Tendencias sintácticas en el lenguaje periodístico actual. La nominalización y los lexemas verbales complejos", en: *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español* 27, 7-16.

- EBERENZ, ROLF (1983): "Los pronombres relativos en español moderno: ¿Hacia una remodelación del sistema?", en: *Akten des Deutschen Hispanistentags Düsseldorf 1983, Hamburg (Romanistik in Geschichte und Gegenwart 14)*, 245-267
- EDMONSON, W.; J. HOUSE (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke (UTB).
- EHLICH, K. (ed.) (2000): *Deutsch im 3. Jahrtausend*. München: iudicum.
- EHNERT, R. et al. (1993): *Wie werde ich LehrerIn für Deutsch als Fremdsprache? Eine Einführung in das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- EHRICH, V. (1997): „Wertsteigerung und Wertverlust – Die Veränderung der Valenz“, en: Dürscheid, C. et al. (eds.): *Sprache im Fokus (FS Vater)*. Tübingen: Niemeyer, 259-276.
- EICHINGER, L. (1991a): "Ganz natürlich - aber im Rahmen bleiben. Zur Reihenfolge gestufter Adjektivattribute". *DS*, 312-329.
- ELLIS, R. (1989): "Are Classroom and Naturalistic Acquisition the same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 305-328.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OxfordUniversity Press.
- ELLIS, R. (1998): Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. *TESOL Quarterly* 32, 39-60.
- ELLIS, R. (2001): Introduction: Investigating Form-focused Instruction. *Language Learning* 51, 1-46.
- ENGEL, U. et al. (1993): *Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch*, vol. 1, Heidelberg: Groos.
- ENGEL, U. (1994): *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*, Berlin: Schmidt.



EPPERT, F. (2002): „Die ‚Didaktische Grammatik‘ des Zertifikats Deutsch“, *DaF* 39/1, 44-48.

ERDMANN, P. (1990): „Fokuskonstruktionen im Deutschen und Englischen“, en: Gnutzmann, C. (ed.): *Kontrastive Linguistik*. Frankfurt/M.: Lang, 69-83.

EROMS, W. (1995): „Vor-Vorfeldbesetzungen im Deutschen“, en: Faucher, E./Métrich, R./Vuillaume, M. (eds.): *Signans und Signatum (FS Valentin)*. Tübingen: Narr, 63-73.

EROMS, H. (2000): *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter.

EROMS, W. (2001): „Gelöste und ungelöste Fragen der verbalen Valenz“, en: Thielemann, W./Welke, K. (eds.): *Valenztheorie – Einsichten und Ausblicke*. Münster: Nodus, 11-25.

EROMS, W. (2003): „Die Wegbereiter einer deutschen Valenzgrammatik“, *HSK 25.1*, 159-169.

FABRICIUS-HANSEN, C. (1987): "Über den adnominalen Genitiv im Deutschen und Norwegischen", en: Götze, L. (ed.): *Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Dürr, 166-182.

FIGGE, UDO L. (1993): Reseña "Nicole Delbecque, Problèmes et méthodes de l'étude de la variation syntaxique. Le cas de la position du sujet en espagnol, Leuven (Universitaire Pers) 1987", en: *Zeitschrift für Romanische Philologie* 109, 472-475.

FILPUS, R. (1994): *Die Ausklammerung in der gesprochenen deutschen Sprache der Gegenwart*. Tampere: Univ.

FINKBEINER, C. (1995): „Sprachlernen als konstruktiver Verstehensprozeß - Überlegungen zur Vermittlung grammatikalischen Wissens“, en: Timm, J.-P. (ed.): *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 149-174.

FISCHER, K. (2001): „Noch immer: Ergänzungen und Angaben“, *SW* 26, 239-268.

FRANCESCHINI, R./MIECZNIKOWSKI, J. (eds.) (2004): *Leben mit mehreren Sprachen*. Bern et al.: Lang.

FRANCHINI, E. (1984): Reseña "G. Rojo, Aspectos básicos de sintaxis funcional, Málaga 1983", en: *Vox Romanica* 43, 255-259.

FRANGIPANE, M. (1986): „Barockmusik und Alpha-Zustand“, en: Bochow, P./Wagner, H.: *Suggestopädie (Superlearning): Grundlagen und Anwendungsberichte*, 25-32.

FREIN-PLISCHKE, M.-L. (2002): „Alternative Zugänge zur Grammatik“, in: Schreiber, J. (ed.): *Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg. Unterrichtspraxis, Test, Evaluation*. Regensburg: FaDaF, 85-128.

FREMDSPRACHE DEUTSCH (1993): *Heft 9: Lebendiges Grammatiklernen*.

FREUDENBERG-FINDEISEN, R. (1999): „Feldergrammatik: Ergänzender Grammatikansatz in Theorie und Praxis“, en: Freudenberg/Findeisen (eds.): *Ausdrucksgrammatik vs. Inhaltsgrammatik*, München: iudicium, 269-285.

FREY, E. (2000): *Grammatik von A bis Z, Grundstufe Deutsch*. Stuttgart: Klett.

FREY, W./PITTNER, K. (1998): „Zur Positionierung der Adverbiale im deutschen Mittelfeld“, *LB* 176, 489-534.

FREYTAG, S. (1992): "Veränderungen der Wortfolge innerhalb komplexer Nominalgruppen", *DaF* 156-162.

FROSCH, H. (1996): „Appositive und restriktive Relativsätze“, *Sprachtheorie und germanistische Linguistik* 2, 7-19.

FUHR, G. (1989): *Grammatik des Wissenschaftsdeutschen*. Heidelberg: Groos.

FUNK, H. (2002): „Grammatik im Fremdsprachenunterricht – über eine kreis- und pendelförmig verlaufende Debatte und ihre Wirkung auf die Lehrwerkplanung“, en: Barkowski, H./Faistauer, R. (eds.): ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit* –

*Unterricht – Interkulturelle Begegnung*. Hohengehren: Schneider Verlag, 203-217.

FUNK, H./KÖNIG, M. (1992): Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. München: Langenscheidt.

GALLMANN, P. (1990), *Kategoriell komplexe Satzformen. Das Zusammenwirken von Morphologie und Syntax bei der Flexion von Nomen und Adjektiven*. Tübingen: Niemeyer.

GANSEL, C. (1993): "Obligatheit und Fakultativität als Ausdruck von Perspektivierungen", *DaF* 3, 157-163.

GANSEL, CHR. (2003): „Valenz und Kognition“, *HSK 25.1*, 422-444.

GÄRTNER, E. (1993): "Das Passiv im Deutschen, Portugiesischen und Spanischen", en: Rovere, Giovanni, Gerd Wotjak (eds.): *Studien zum romanisch deutschen Sprachvergleich*. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten, 297), 285-301.

GASS, S. (1988): Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies. *Applied Linguistics* 9, 198-217.

GAUGER, H. M. (1978): "Problemas de una gramática contrastiva del español y del alemán. Un ejemplo: la voz pasiva", *Iberomanía* 7, 18-27.

GECKELER, H. (1983): "Sprachtypologische Betrachtungen zum Spanischen", en: D. Kremer (ed.): *Aspekte der Hispania im 19. und 20. Jahrhundert. Akten des Deutschen Hispanistentages 1983*. Hamburg, 269-284.

GECKELER, H. (1985): "Description typologique de l'espagnol selon le modèle de V. Skalička", en: *Actes du XVIIe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, vol. 2, Aix en Provence / Marseille*, 273- 285.

GECKELER, H. (1986), "Versuch einer Klassifizierung der nominalen Pluralmarkierung in der Romania", en: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 96, 22-43.

GECKELER, H. (1987 a): "La place de l'espagnol dans la typologie des langues romanes (à propos de quelques études récentes relatives à la matière)", en: *Homenaje a Alvaro Galmés de Fuentes, vol. II, Oviedo*, Madrid, 99-120.

GECKELER, H. (1987 b): "Pluralmarkierung im Nominalsyntagma der romanischen Sprachen", en: W. Dietrich, H.-M. Gauger, H. Geckeler (eds.), *Grammatik und Wortbildung romanischer Sprachen. Beiträge zum Deutschen Romanistentag in Siegen*. Tübingen: Narr, S. 55-68.

GERIGHAUSEN, J./SEEL, P.C. (eds.) (1986): *Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen?* München: GI.

GERMAN, V. A./KOVYLINA, L. N. (1980): „Zur konfrontativen Analyse der Satzgliedfolge“, *ZPSK* 33, 215-223.

GIERSBERG, D. (2002): *Deutsch unterrichten weltweit: ein Handbuch für alle, die im Ausland Deutsch unterrichten wollen*, Bielefeld: Bertelsmann.

GLADROW, W. (1994): „Valenz und komplexer Satz“, en: Thielemann, W./Welke, K. (eds.): *Valenztheorie - Werden und Wirkung*. Münster, 61-70.

GLESNE, C.; PESHKIN, A. (1992): *Becoming Qualitative Researchers – An Introduction*. White Plains, NY: Longman.

GLÜCK, H./SCHMÖE, F. (1995): *Vademecum Deutsch als Fremdsprache*. Bamberg: Colibri.

GÖRNER, B. (1992): "Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Das Partizip 2 in attributiver Verwendung", *ZDI*, 14-16.

GÖTZE, L. (1985): "Grammatik? - Ja! Aber welche?". *Zielsprache* 4. 11-15.

GÖTZE, L. (1993): „Lebendiges Grammatiklernen“. *Fremdsprache Deutsch* 9, 4-9.

GÖTZE, L. (2001): „Linguistische und didaktische Grammatik“, en: Helbig, G. (et al.) (eds.): *Deutsch als Fremdsprache. HSK 19.1*. Berlin, New York: de Gruyter, 187-194.

GNUTZMANN, C./KÖNIGS, F. G.(eds.) (1995): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr.

GNUTZMANN, C. (1995): „Sprachbewusstsein („Language Awareness“) und integrativer Grammatikunterricht“, en: Gnutzmann, K./Königs, F.G. (eds.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 267-284.

GRAMMIS (2001): *Das grammatische Informationssystem des IDS* (Instituts für deutsche Sprache). (<http://hypermedia.ids-mannheim.de/grammis/>).

GREGG, K. (1984): Krashen's Monitor and Occam's Razor. *Applied Linguistics*5, 79-100.

GREGORY, M./MICHAELIS, L. (2001): „Topicalization and left-dislocation: a functional opposition revisited“. *Journal of pragmatics* 33/11, 1665-1706.

GRIESBACH, H. (1991): *Bauplan Deutsch. Übungsgrammatik mit Satzbauhelfer*. München: Klett.

GROSS, H./FISCHER, K. (eds.) (1990): *Grammatikarbeit im D.a.F. – Unterricht*. München: iudicum.

HACKEL, W. (1995): *Enge appositionelle Syntagmen in der deutschen Gegenwartssprache*. Frankfurt/M.: Lang.

HACKEL, W. (1996): *Verfahrensgrammatik. E. alternative Grammatikbeschreibung für den SU*. Frankfurt/M: Lang.

HAENSCH, GÜNTHER (1981): "Consideraciones sobre algunas tendencias evolutivas en la morfosintaxis del nombre en español", en: *Boletín de Filología, Universidad de Chile, vol. 31: Homenaje a Ambrosio Rabanales*, 503-517.

HAFTKA, B. (ed.) (1994): *Was determiniert Wortstellungsvariation?* Opladen: Westdeutscher Verlag.

HAHNEMANN, S. (1999): *Vergleiche im Vergleich*. Tübingen: Niemeyer.

HAIDER, H. (1992): „Die deutsche Nominalphrase“, en: Hoffmann, L. (rd.): *Deutsche Syntax*. Berlin, 304-333.

HALL, K./SCHEINER, B. (2001): *Übungsgrammatik D.a.F. für Fortgeschrittene*. Ismaning: Verlag für Deutsch.

HANDWERKER, B. (1988): "Zur Struktur von Nominalgruppen im Deutschen und im Französischen: Problemfall Genitiv", en: Gnutzmann, C. (ed.): *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 11-23.

HANDWERKER, B. (1995): „Zur Relevanz eines typologischen Fragenkatalogs für Lerner- und Lehrergrammatiken“, en: Handwerker, B. (ed.): *Fremde Sprache Deutsch*. Tübingen: Narr, 203-224.

HARDEN, T./MARSH, C.(Hrsg.) (1993): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?*München: iudicium.

HÄBLER, GERDA (2000): "Economía y complejidad de las relaciones entre sustantivo y adjetivo en el sintagma nominal", en: Gerd Wotjak (ed.): *En torno al sustantivo y adjetivo en el español actual. Aspectos cognitivos, semánticos, (morfo)sintácticos y lexicogenéticos*. Frankfurt/M., Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 43-53 (*Lingüística Iberoamericana*, 11).

HAUSER, E. (2000): "Explicit and Incidental Instruction and Learner Awareness". En: B. Swierzbinska et al. (eds.) *Social and cognitive factors in second language acquisition: Selected proceedings of the 1999 Second Language Research Forum*. Somerville: MA: Cascadia Press, 326-344.

HELBIG, G. (1978): „Bemerkungen zum Begriff des Subjekts in der modernen Linguistik“, *DaF* 15, 297-301.

HELBIG, G. (1981): „Die freien Dative im Deutschen“, *DaF* 18, 321-332.

HELBIG, G. (1988): *Valenz, semantische Kasus und/oder "Szenen"*, *Linguistische Studien Reihe A, Arbeitsber.* 180.

HELBIG, G. (1989): "Kontroversen in der Valenztheorie. Zu K.M. Welkes 'Einführung in die Valenz- und Kasustheorie'", *DaF* 26, 257-320.

HELBIG, G. (1992 a): *Probleme der Valenz- und Kasustheorie*. Tübingen: Niemeyer.

HELBIG, G. (1992 c): "Was sind Appositionen", *DaF*, 23-29.

- HELBIG, G./BUSCHA, J. ( 8-1994): *Deutsche Übungsgrammatik*, München: Langenscheidt. (ÜG)
- HENNIG, M. (2002): *Welche Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium. (Gr-„Führer“)
- HENRICI, G. (1994): „Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden.“ En: G. Henrici; C. Riemer (eds.) *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 506-522.
- HENRICI, G. (1997): *Innovativ-alternative Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht. Eine annotierte Bibliographie bis 1997, Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, vol.12.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HENRICI, G. (1999): „Empirische Forschung und Sprachpraxis im Fach Deutsch als Fremdsprache: Zur Notwendigkeit und Nützlichkeit einer engen Partnerschaft“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26, 432-440.
- HENS, G. (1996): „(jm) einen Brief) schreiben: Zur Valenz in der Konstruktionsgrammatik“, *LB 164*, 334-356.
- HENTSCHEL, E./WEYDT, H. (1990): *Handbuch der deutschen Grammatik.* Berlin.
- HERING, A./MATUSSEK, M./PERLMANN-BALME, M. (2002): *Em. Übungsgrammatik DaF.* Ismaning: Hueber.
- HERINGER, H.J. (2000): „Wie die Grammatik beim Schreiben hilft“, *Der Deutschunterricht* 52, 21-28.
- HESSKY, R. (1995): "Wie viele Grammatiken braucht der Mensch?", en: Agel, V./Brdar-Szabo, R. (eds.): *Grammatik und deutsche Grammatiken.* Tübingen: Niemeyer, 243-246.
- HEYD, G. (1994): *Deutsch lehren.* Frankfurt/M.: Diesterweg.
- HEYDENREICH, S. (1997): *Prinzipien der Wortstellungsvariation.* Frankfurt/M.: Lang.

- HOBERG, U. (1977): „Die Wortstellung in der geschriebenen deutschen Gegenwartssprache. Untersuchungen zur Elementenfolge im einfachen Satz“, *MIDS* 4, 13-18.
- HOBERG, R. (1996): „Grundlagen und Ziele kontrastiver Gebrauchsgrammatiken - am Beispiel einer estnisch-deutschen Grammatik“, en: Lepa, K./Sommerhage, C. (eds.): *Triangulum* 3, 52-63.
- HOFFMANN, L. (ed.) (1992): *Deutsche Syntax*. Berlin: de Gruyter.
- HOFFMANN, L. (2000): „Formulieren: ein Fall für die Grammatik“, *Der Deutschunterricht* 52, 6-20.
- HOFMANN, U. (1994): *Zur Topologie im Mittelfeld. Pronominale und nominale Satzglieder*. Tübingen: Niemeyer, 35-78.
- HOHEISEL, R. (2005): „Europäische Mehrsprachigkeit: Sprachwirklichkeit in den Organen der Europäischen Union am Vorabend der Osterweiterung“, *NM* 1/2, 5-17.
- HOLZER, PETER (1996): *Das Relationsadjektiv in der spanischen und deutschen Gegenwartssprache* Wilhelmsfeld: Egert, Pro lingua, 26.
- HUFEISEN, B./MARX, N. (eds.) (2004): „*Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich*“: *Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt/M. et al.: Lang.
- HUMMEL, M. (2000): *Adverbiale und adverbialisierte Adjektive im Spanischen. Konstruktionen des Typs 'Los niños duermen tranquilos' und 'María corre rápido'*. Tübingen: Narr.
- HUNEKE, H.-W./STEINIG, W. (1997): *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- IDE, M. (1998): „Die Formen des Infinitivsubjekts in der Lassen-Konstruktion“. *DS* 26, 273-288.
- INGENDAHL, W. (1999): *Sprachreflexion statt Grammatik*. Tübingen: Niemeyer



IZUMI, S. (2002): Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 541-577.

JENKINS, E.-M. (1994): „Grammatische Strukturübungen in der Grundstufe: interkulturell, kontextuell, kommunikativ und kreativ. Plädoyer für etwas andere Strukturübungen“. *FS Deutsch* 10, 33-38.

JIA, M. (1984): "Möglichkeiten, Probleme und Methoden des deutsch-chinesischen Grammatikvergleichs", en: Fluck, H.-J. et al. (eds.): *Kontrastive Linguistik Deutsch-Chinesisch*. Heidelberg, 22-75.

JOHNSON, K. (1996): *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.

KARS, J./HÄUSSERMANN, U. (1988): *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt/M.: Diesterweg.

JUNG, U.O.H. (Hrsg.) (1993): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M.: Lang.

KEFER, M. (1989): *Satzgliedstellung und Satzstruktur im Deutschen*, Tübingen.

KILIAN, V./NEUNER, G./SCHMITT, W. (1995): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung*. München: Langenscheidt.

KLEIN, W./DITTMAR, N. (1979): *Developing Grammars. The Acquisition by Foreignworkers*, New York.

KLEIN-GUNNEWIECK, L. (2000): *Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*. Amsterdam: Rodopi.

KLENK, URSULA (1980) *Formale Sprachen mit Anwendungen auf die Beschreibung natürlicher Sprachen*. Tübingen: Romanistische Arbeitshefte, 22.

KLENK, URSULA (1998): "Zur Kategorisierung spanischer Infinitivkonstruktionen mit 'el' in einer kopfgesteuerten Phrasenstrukturgrammatik", en: Dietrich Briesemeister, Axel Schönberger (eds.), *Ex nobili philologorum officio. Festschrift für Heinrich Bihler zum 80. Geburtstag*. Berlin: Domus Editoria Europaea, 905-917.

KLOTZ, P. (1992): "Was ist ein Satzglied, was ein Attribut?" *Der DU* 44/4, 84-92.

KNAPP-PORTHOFF, A./KNAPP, K.(1982): *Fremdsprachenlernen und – lehren*. Stuttgart, Kohlhammer.

KNAUER, GABRIELE (1988) "Funktional-semantische Kategorien im Sprachvergleich Deutsch-Spanisch. Ein Beitrag zur konfrontativen Untersuchung grammatischer Erscheinungen", en: G. Wotjak, A. Regales (eds.): *Studien zum Sprachvergleich Deutsch-Spanisch*, Valladolid. 37-46.

KNAUER, GABRIELE (1990) "Probleme der Wiedergabe von Sprechereinstellungen im Ergebnis konfrontativer Analysen der Grammatik des Spanischen und Deutschen", en: Heidemarie Salevsky (ed.): *Akten der I. Internationalen Konferenz "Übersetzungswissenschaft und Sprachmittlerausbildung"*, Berlin, 17. 19.5.1988, Bd. II. Berlin, 351-356.

KNOBLOCH, C./SCHÄDER, B. (Hrsg.) (1992): *Wortarten*. Tübingen.

KOCH, I. (2000): *Die Metataxe im Deutsch-italienischen Sprachvergleich*, Frankfurt/M.: Lang.

KOHN, J. (1995): "Brauchen wir eine Stilistische Grammatik?", en: Agel, V./Brdar-Szabo, R. (eds.): *Grammatik und deutsche Grammatiken*, Tübingen: Niemeyer, 187-200.

KÖNIGS, F. (1995): „Die Rolle der Grammatik in alternativen Vermittlungskonzepten“, n: Gnutzmann, C./Königs, F. (eds.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 69-84.

KÖNIGS, F. (2000 a): „Grammatik: Begriff und Konzept aus der Lernerperspektive“, en: Düwell, H./Gnutzmann, C./Königs, F. (eds.): *Dimensionen didaktischer Grammatik*. Bochum: AKS, 139-165.

KÖNIGS, F.G. (2000 b): „Perspektive 2000 und darüber hinaus. Überlegungen zu Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung“, *FluL* 29, 8-22.

KÖNIGS, F.G. (2004): „Stromlinienförmig oder offen halten? Überlegungen zur Curriculumsdiskussion für das und im Fach Deutsch als Fremdsprache“, *InfoDaF* 1, 3-16.

KOLLER, E. (1983): "Zum Subjektspronomen aus kontrastiver Sicht: Deutsch-Italienisch", en: Dardano, M./Dressler, W.U./Held, G. (Hrsg.): *Parallela*. Tübingen: Narr, 304-315.

KÖRNER, KARL-HERMANN (1981): "Der 'Teilungsartikel' im Französischen und der 'präpositionale Akkusativ' im Spanischen: Komplementäre Lösungen des gleichen syntaktischen Problems" en: *Sprache: Formen und Strukturen, in: Akten des 15. Linguistischen Kolloquiums, Münster 1980, Bd. 1, Manfred Kohrt und Jürgen Lenerz (eds.)*. Tübingen, 151-160.

KÖRNER, KARL HERMANN, "Sprachtypologie und Wortstellung. (Oder: Wie 'spanisch' ist uns z. B. die rumänische Wortstellung?)", en: *Akten des 19. Linguistischen Kolloquiums Vechta 1984, Bd. 1*. Tübingen, 241-260.

KÖRNER, KARL-HERMANN (1987): *Korrelative Sprachtypologie. Die zwei Typen romanischer Syntax*. Stuttgart: Steiner-Verlag Wiesbaden.

KÖRNER, KARL-HERMANN (1989 a): "Der Agensausdruck beim Reflexivpassiv im Spanischen aus syntaxtypologischer Perspektive", en: U. Klenk, K.-H. Körner, W. Thümmel (eds.): *Variatio Linguarum, Beiträge zu Sprachvergleich und Sprachentwicklung, Festschrift zum 60. Geburtstag von Gustav Ineichen*. Stuttgart: Steiner-Verlag-Wiesbaden, 149-163.

KÖRNER, KARL-HERMANN (1989 b): "La sintaxis europea del Lazarillo", en: Körner, K.H., Marc Vitse (eds.): *Las influencias mutuas entre España y Europa a partir del siglo XVI*. Wiesbaden: Wolfenbütteler Forschungen 39, 129-138.

KRASHEN, S.D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S.D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

KRASHEN, S.D. (1992): Teaching Issues: Formal Grammar Instruction: Another Educator Comments. *TESOL Quarterly* 26, 409-411.

KRENN, H./MÜLLNER, K. (1993): *Grammatisches Grundwissen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

KRUMM, H.-J. (1983): "'Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt' - Kritische Anmerkungen zum Methoden-Boom oder: Plädoyer für eine

Veränderung der Unterrichtskommunikation durch Ernstnehmen der Kursteilnehmer statt durch *alternative Methoden*". *ZD* 4, 3-13.

KRUMM, H.-J. (1986): "Fremdsprachenlehren und -lernen als interaktive Prozesse", en: Bausch, K.-R. et al. (eds.): *Lehrperspektive, Methodik und Methoden*. Tübingen, 116-191.

KRUMM, H.-J. (1994): „Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht“, en: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (eds.): *Interkulturelles Lernen im FU*. Tübingen: Narr, 116-127.

KRUMM, H.-J. (1995): „Der kommunikativ-interkulturelle Ansatz“. *ÖDaF-Mitteilungen* 11, 8-14.

KUHLMANN, J. (2003): „Angewandte Sprachwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945“. Frankfurt/M. et al.: Lang (*Theorie und Vermittlung der Sprache* 37), D+I, 242-348.

KUHN, W. (1990): "Die Kohärenzinfinitive des Dt. u. die Technik der Verbserialisierung", *Leuvense Bijdragen* 79, 63-78.

KUNZE, J.(1991): *Kasusrelationen und semantische Emphase*, Berlin: Akademie Verlag.

KUPFERBERG, I.; OLSHTAIN E. (1996): "Explicit Contrastive Instruction Facilitates the Acquisition of Difficult L2 forms". *Language Awareness* 5, 149-165.

LATOURE, B. (1988): *Mittelstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

LATTEWITZ, K. (1994): „Eine Analyse des deutschen Genitivs“, *LB* 150, 118-146.

LAUTERBACH, S. (1993): *Genitiv, Komposition und Präpositionalattribut - Zum System nominaler Relationen im Deutschen*. München: iudicium.

LAVRIC, EVA (1996): "Aquellos misteriosos demostrativos pospuestos", en: Peter Cichon, Friederike Hassauer, Georg Kremnitz, Pablo Martínez (eds.): *Actas de las Primeras Jornadas de Hispanistas en Austria. Viena, 19-20 de mayo de 1995*. Wien: Praesens.

LAVRIC, EVA (1997) "'Ese reino movable' - Spanische, französische und

deutsche Demonstrativa", en: Gerd Wotjak (ed.): *Studien zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich. Akten der III. Internationalen Tagung zum Romanisch-Deutschen Sprachvergleich 9.-11.10.1995, Universität Leipzig*. Frankfurt/M.: Lang, 515-543.

LAVRIC, EVA (2000): "Indéfinis pluriels français et espagnols", en: Annick Englebert, Michel Pierrard, Laurence Rosier, Dan Van Raemdonck (eds.): *Actes du XXIIe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Bruxelles, 23-29 juillet 1998, vol. VII: Sens et fonctions*, Tübingen: Niemeyer, 377-386.

LEBSANFT, FRANZ (1991): Reseña "Guillermo Rojo, Tomás Jiménez Juliá, Fundamentos del análisis sintáctico funcional, Santiago de Compostela 1989", en: *Zeitschrift für Romanische Philologie* 107, 776s.

LEE, S.-M. (1994): *Untersuchungen zur Valenz des Adjektivs in der deutschen Gegenwartssprache*. Frankfurt/M.: Lang.

LECHNER, E. (eds.) (2002): *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt/M. et al.: Lang, D+I.

LEISS, E. (2003): „Empirische Argumente für Dependenz“, *HSK 25.1*, 311-324.

LEOW, R.P. (1997): "Attention, Awareness, and Foreign Language Behavior". *Language Learning* 47, 467-505.

LEOW, R.P. (1999): „The Role of Attention in Second/foreign Language Classroom Research: Methodological Issues“. En: F. Martinez-Gil; J. Gutierrez-Rexach(eds.): *Advances in Hispanic Linguistics: Papers from the 2nd. Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 60-71.

LEOW, R.P. (2000): "A Study of the Role of Awareness in Foreign Language Behavior: Aware vs. Unaware Learners". *Studies in Second Language Acquisition* 22, 557-584.

LINDAUER, T. (1995): *Genitivattribute*. Niemeyer: Tübingen.

LINKE, A. et al. (1991): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.

LITTLE, D. (2003): „The European Language Portfolio, Reflective Language Learning and the Assessment of Communicative Proficiency“, en: Ahrens, R.

(ed.): *Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy*. Heidelberg: Winter. 291-302.

LONG, M.H.; ROBINSON, P. (1998): "Focus on Form: Theory Research and Practice". En: C. Doughty; J. Williams (eds.), 15-41.

LÓPEZ-CAMPOS BODINEAU, R. (1998): "Las estructuras paratácticas e hipotácticas del alemán. Consideraciones en torno a su docencia". *Revista de Enseñanza Universitaria*. Universidad de Sevilla.

LÖTSCHER, A. (1985): "Syntaktische Bedingungen der Topikalisierung", *DS 13*, 207-229.

LUCHTENBERG, S. (1998): „Language Awareness“. En: U.O. Jung (ed.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 2ª edición revisada y ampliada. Frankfurt am Main: Lang, 51-57.

LÜDTKE, HELMUT (1982): "Les noms propres dans la grammaire historique espagnol et portugaise", en: *Proceedings of the 13th International Congress of Onomastic Sciences (Krakau 1978)*, vol. 2, 69-74

LÜDTKE, JENS (1995): "Grundzüge der Entwicklung der Relationsadjektive vom Latein zum Romanischen", en: Dahmen, Wolfgang, Günter Holtus, Johannes Kramer, Michael Metzeltin, Wolfgang Schweickard, Otto Winkelmann (eds.): *Konvergenz und Divergenz in den romanischen Sprachen (Romanistisches Kolloquium VIII)*. Tübingen: Tübinger Beiträge zur Linguistik, 396, 138-150

LÜHR, R. (1985): "Sonderfälle der Vorfeldbesetzung im heutigen Deutsch". *DS 13*, 1-23.

LUSCHER, R. (1998): *Übungsgrammatik DaF für Anfänger* Ismaning: Verlag für Deutsch.

LUSCHER, R./SCHÄPERS, R. (2-1982): *Deutsch 2000 - Grammatik der mod. dt. Umgangssprache*. Ismaning: Hueber.

MAHLAU AXEL (1991): "La adquisición del orden de palabras del castellano por niños bilingües", en: I. Idiazabal (ed.): *Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües. Hizkuntz jabekuntza haur elebidun eta elebakarretan*. San Sebastián: Servicio Editorial, Universidad del País Vasco.

- MARILLIER, J.F. (1992): *Satzanfang und Satzende*. Tübingen: Narr.
- MARILLIER, J.-F. (1996): „w-Wörter und kopflose Relativsätze“, en: Pérenec, M.-H. (ed.): *Pro-Formen des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer, 75-86.
- MARILLIER, J.F. (1998): „Kasusfunktion – Kasusbedeutung – Kasushierarchie“, en: Vuillaume, M. (ed.): *Die Kasus im Deutschen. Form und Inhalt*. Tübingen: Stauffenberg., 39-56.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, J. A.(1998): "La 'sustantivación', lo y problemas conexos", en: *Iberoromania* 48, 16-37.
- MAYER, N. (2002): *Ganzheitlichkeit und Sprache. Theorie des Begriffs und empirische Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Frankfurt/M.: Lang, 39-80.
- MAYER-WAMOS, A. (1994): *Fremdsprachen erfolgreich lehren und lernen. Neue Wege mit NLP*. Paderborn: Jungfermann.
- MCLAUGHLIN, B. (1978): “The Monitor Model: Some Methodological Considerations”. *Language Learning* 28, 309-332.
- MCLAUGHLIN, B. (1987): *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- MCLAUGHLIN, B.; HEREDIA, R. (1996): “Information-Processing Approaches to Research on Second Language Acquisition and Use”. En: W.C. Ritchie; T.K. Bhatia (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 213-228.
- MEDINA, M. (1979): “Análisis comparativo del uso del subjuntivo en alemán y en español”. *Brph* 18, 267-271.
- MEERHOLZ-HÄRLE, B.; TSCHIRNER, E. (2001): „Processability theory: Eine empirische Untersuchung“. En: K. Aguado; Riemer, C. (eds.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 155-175.

- MEINERT, R. (1988): *Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme*. München.
- MEINERT, R. (1990): "Die deutsche Adjektiv-Flexion: ein Lern- und Lehrproblem?". *Info DaF* 17/1, 21-45.
- MEISEL, J.M.; CLAHSSEN, H.; M. PIENEMANN (1981): "On Determining Developmental Stages in Second Language Acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 3, 109-135.
- MELDE, W./RADDATZ, V. (2002): *Innovationen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 19-95.
- METZELTIN, M. (1990): *Semántica, pragmática y sintaxis del español*. Wilhelmsfeld: Egert (pro lingua 5)
- MEYER HERMANN, R. (1991): "Theorie und Empirie der Wortfolge im Spanischen (u.a. am Beispiel der 'Primera Crónica General')", en: *Zeitschrift für Romanische Philologie* 107, 58-103.
- MICKEL, M. (2000): „*Akkusativ? – Aber bitte mit Sahne!*“ – Analyse von Grundlagen für den ganzheitlichen Grammatikunterricht sowie eine praktische Anwendung. Regensburg: FaDaF (MatDaF 55).
- MODE, D. (1987): *Syntax des Vorfelds*. Tübingen.
- MODE, D. (1996): „Zur Stellung des Reflexivpronomens *sich* im deutschen Satz“, *DS 24-1*, 34-53.
- MOLNÁRI, L. (1997): *Kasus und Passivierung*. Frankfurt/M.: Lang.
- MORCINIEC, N. (1996): „Vom Nutzen kontrastiver Sprachanalysen für eine vertiefte Erkenntnis der Muttersprache“, en: Grimberg, M. et al. (eds.): *Convivium Bonn: DAAD*, 331-344.
- MORI, O. (1996) "Aportes de la gramática contrastiva para la traducción", en: Carlos Segoviano (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt/M.: Vervuert, 35-42.
- MRAZOVIC, P. (ed.) (1988): *Valenz im Kontrast*. Heidelberg: Groos.
- MÜLLER, D. (1989): "Acerca de la medioestructura de sustantivos con el sufijo -ación derivados de verbos", en: *Linguistische Arbeitsberichte der Karl-Marx-*



Universität Leipzig 69. Leipzig, [s. d.] .

MÜLLER, D. (1989): *Zur Mediostruktur ausgewählter spanischer Substantive unter besonderer Berücksichtigung metonymischer Beziehungen*. Leipzig.

MÜLLER, K. (1997): „Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik“, *Jb DaF* 23, 77-112.

MÜLLER, N., RIEMER, B. (1998): *Generative Syntax der romanischen Sprachen. Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch*. Tübingen: Stauffenburg.

MÜLLER, O., D. NERIUS, J. SCHMIDT RADEFELDT (eds.) (1995): *Norm in europäischen Sprachen, Bd. 1*. Rostock (Universität Rostock): Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft.

MÜLLER-KÜPPERS, E. (1991): *Dependenz-, Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg: Materialien DaF 36.

MULTHAUP, U. (2002): „Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht“. En: W. Börner; Vogel, K. (eds.): *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 71-97.

NERLICKI, K. (2002): „Zur Speicherung und zum produktiven Gebrauch grammatischen Wissens polnischer Germanistikstudenten“, en: Börner, W./Vogel, K. (eds.): *Grammatik und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Narr, 187-204.

NEUBERT, A. (1995): „Kann man Grammatik übersetzen“, en: Popp, H. (ed.): *Deutsch als Fremdsprache (FS Helbig)*, München: iudicium, 609-620.

NEUMANN-HOLZSCHUH, I. (1998): "Transitivität als Parameter für sprachlichen Wandel?", en: Hans Geisler, Daniel Jacob (eds.): *Transitivität und Diathese in romanischen Sprachen*, Tübingen: Niemeyer, 89-103.

NEUMANN-HOLZSCHUH, I. (1998): "Transitivität im Spanischen", en: Wolfgang Dahmen et al. (eds.): *Neuere Beschreibungsmodelle der Syntax romanischer Sprachen. Romanistisches Kolloquium XI* Tübingen: Narr, 99-125.

- NEUNER, G./HUNFELD, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts*. München: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 4).
- NEUNER, G. (1995): „Progressionsverfahren bei der Lehrwerkentwicklung“, en: Popp, H. (ed.): *Deutsch als Fremdsprache (FS Helbig)*. München: iudicium, 685-706.
- NEUNER, G. (2001): „Didaktisch-methodischer Ansatz: Die lehr- und lernwissenschaftliche Perspektive“, en: Helbig, G. et al. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache. HSK 19.1*, Berlin: de Gruyter, 31-41.
- NEVELING, C. (ed.) (2002): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- NIKULA, H. (2001): „Zum Problem der semantischen Valenz“, en: Thielemann, W. /Welke, K. (eds.): *Valenztheorie: Einsichten und Ausblicke*. Münster: Nodus, 281-294.
- NIKULA, H. (2003): „Valenz und Pragmatik“, *HSK 25.1*, 499-507.
- NORRIS, J.M.; ORTEGA, L. (2000): “Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative meta-analysis”. *Language Learning*50, 417-528.
- NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.
- OESTERREICHER, W. (1984): Reseña "M<sup>a</sup>. Luz Gutiérrez Araus, Estructuras sintácticas del español actual, Madrid 1978", en: *Iberoromania* 19, 103-104.
- OGAWA, A. (1998): „Einige Überlegungen zum Genitivobjekt in Deutschen“, *Sprachwissenschaft* 23, 281-316.
- OKSAAR, E. (2003): Zweitsprachenerwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer (D+I), 26-36 y 151-207.
- OLSZOK, K./WEUSTER, E. (1983): Zur Wortstellungproblematik. Tübingen.

OMAGGIO, A.C. (1986): *Teaching Language in Context: Proficiency-oriented Instruction*. Bosten: Heinle.

OOMEN-WELKE, I. (2000): „Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen“, *Deutsch lernen* 25/2, 143-163.

OPPENRIEDER, W. (1991): *Von Subjekten, Sätzen und Subjektsätzen. Untersuchungen zur Syntax des Deutschen*. Tübingen.

ORTNER, B. (1997): „Wie alternativ sind die ‚alternativen‘ Methoden?“, en: Krumm, H./Portmann-Tselikas, P. (eds.): *Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: Studienverlag, 74-101.

ORTNER, B. (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht: lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber.

OSSNER, J. (1989): "Wortarten: Form- und Funktionsklassen". *LiLi* 76, 94-117.

OVERMANN, M. (2002): „Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen“, en: Bach, G./Viebrock, B. (eds.): *Die Aneignung fremder Sprachen*. Frankfurt/M. et al.: Lang, 65-97.

PAUFLER, H.D. (1990): Reseña "Karl Hermann Körner, Korrelative Sprachtypologie. Die zwei Typen romanischer Syntax, Stuttgart (Steiner) 1987", en: *Beiträge zur Romanischen Philologie* 29, 162-164.

PETERS, H. (1988): "Aspectos léxicos y didácticos en la colocación de los adjetivos", en: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald* 2, (Gesellschaftswissenschaftliche Reihe 37), 43-46.

PIENEMANN, M. (1984): „Psychological Constraints on the Teachability of Languages“. *Studies in Second Language Acquisition* 6, 186-214.

PIENEMANN, M. (1989): "Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses". *Applied Linguistics* 10, 51-79.

PIENEMANN, M. (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.

PIENEMANN, M.;JOHNSTON, M.; BRINDLEY, G (1988): "Constructing An Acquisition-based Procedure for Second Language Assessment". *Studies in Second Language Acquisition*10, 217-243.

PIEPHO, H.-E. (1990): "Kommunikativer DaF-Unterricht heute - Überlegungen zum Einstieg in die 'postkommunikative Epoche'", 2 *Deutsch lernen* 2, 122-142.

PÖCKL, W. (1985): "A propos de la place de l'adjectif épithète: L'adjectif 'géographique' en français et en espagnol", en: *Linguistique comparée et typologie des langues romanes. Actes du XVIIe congrès international de linguistique et philologie romanes. Aix en-Provence, 29 août - 3 septembre 1983*, vol. 2. Marseille: Publications Université de Provence, Diffusion Marseille, 341-348.

PONCIN, K. (2001): „Präferierte Satzgliedfolge im Deutschen: Modell und experimentelle Evaluation“, *LB 186*, 175-203.

PORTMANN-TSELIKAS, P. (1999): „Die Missachtung des Sprachwissens. Überlegungen zum Diskurs über den Grammatikunterricht“, en: Freudenberg-Findeisen, R. (eds.): *Ausdrucksgrammatik vs. Inhaltsgrammatik*. München: iudicium, 337-353.

PORTMANN-TSELIKAS, P.R. (2003): „Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht“. *GFL 2 (www)*.

PUCHTA, H./GERNGROSS, G. (1999): *Grammatik kreativ*, München: Langenscheidt.

QUETZ, J. (1991): „Einstellungen erwachsener Englischlerner zum Grammatikunterricht“, en: Grebing, R. (ed.): *Grenzenloses Sprachenlernen*. Berlin: Cornelsen, 134-149.

QUETZ, J. (1995): „Neuere Forschungen zum Fremdsprachenlernen: Konsequenzen für den Unterricht mit Erwachsenen“, en: Burger, G. (ed.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*. Ismaning: Hueber, 9-22.

QUETZ, J. (2003): „A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen“, *DaF 1*, 42-48.

QI, D.S.; LAPKIN, S. (2001): “Exploring the Role of Noticing in a Three-Stage Second Language Writing Task”. *Journal of Second Language Writing* 10, 277-303.

QUIAN, W. (1985): Chinesisch-Deutsche kontrastive Syntax, Hamburg: Buske.

RADATZ, H. I. (2001): Die Semantik der Adjektivstellung. Eine kognitive Studie zur Konstruktion 'Adjektiv+Substantiv' im Spanischen, Französischen und Italienischen. Tübingen: Niemeyer 2001.

RADATZ, H.I., STAMMERJOHANN, H. (1996): "De la rhétorique à la typologie et vice versa: le jeu de la position de l'adjectif dans les langues romanes", en: Gaston Gross, Pierre Lerat, Christian Molinier (eds.): L'adjectif: une catégorie hétérogène, Pisa: Pacini (Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata 25, 3), 521-531.

RAINER, F. (1999 a): "Nota sobre la colocación 'la práctica totalidad'", en: *Español Actual* 72, 88-89.

RAINER, F. (1999 b): "La derivación adjetival", en: Ignacio Bosque, Violeta Demonte (ed.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 3. Madrid: Espasa Calpe, 4595-4643.

RALL, M. (2001): „Grammatikvermittlung“, in: Helbig, G. et al. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache. HSK 19.2*. Berlin, New York: de Gruyter, 880-886.

RAMPILLION, U. (1995): „Grammatik selber lernen? Zur Bedeutung von Lernstrategien und Lerntechniken bei schulischen Fremdsprachenlernen“, en: Gnutzmann, C./Königs, F.G. (eds.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 85-100.

REBER, A.S. (1989): “Implicit Learning and Tacit Knowledge”. *Journal of Experimental Psychology: General* 118, 219-235.

REBER, A.S. 1993): *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*. Oxford: Oxford University Press.

- REIMANN, M. (1996): *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- REIS, M. (1993): *Wortstellung und Informationsstruktur*, Tübingen: Niemeyer.
- REIS, M. (2000): „Anmerkungen zu Verb-erst-Satz-Typen im Deutschen“, en: Thieroff, R. (ed.): *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer, 215-227.
- RICHARDS, J.C./ROGERS, T.S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- RIEMER, C. (ed.) (2000): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen (FS Edmondson)*, Tübingen: Narr.
- RIEMSDIJK, VAN H. (1997): “Left dislocation”, en: Anagnostopoulou, E. (et al.) (eds.): *Materials on left dislocation*. Amsterdam: Benjamins, 1-10.
- ROBINSON, P. (1995): “Attention, Memory, and the „Noticing” hypothesis”. *Language Learning* 45, 283-331.
- ROBINSON, P. (1996): *Consciousness, Rules, and Instructed Second Language Acquisition*. New York: Peter Lang.
- ROBINSON, P. (2003): “Attention and Memory during SLA”. En: C.J. Doughty; Long, M.H. (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 631-678.
- ROSA, E.; O’NEILL, M.D. (1999): “Explicitness, Intake, and the Issue of Awareness: Another Piece to the Puzzle”. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 511-556.
- ROSENGREN, I. (1993): „Wahlfreiheit mit Konsequenzen - Scrambling, Topikalisierung und FHG im Dienste der Informationsstrukturierung“, en: Reis, M. (ed.): *Wortstellung und Informationsstruktur*, Tübingen: Niemeyer, 251-313.
- RÖSLER, D. (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- ROUNDS, P.L. (1996): “The Classroom-Based Researcher as Fieldworker: Strangers in a Strange Land”. En: J. Schachter; S. Gass (eds.): *Second Language*

*Classroom Research: Issues and Opportunities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 45-60.

ROVERE, G., WOTJAK, G. (eds.) (1993): *Studien zum romanisch-deutschen Sprachvergleich*, Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten, 297).

RUG, W./TOMASZEWSKI, A. (1993): *Grammatik mit Sinn und Verstand*. München: Klett.

RUG, W. (2001): „Die Urwälder begehbar machen – Vom richtigen Lehren und lernen dort, wo Deutsch schwierig ist“, en: Wolff, A./Winters-Ohle, E. (eds.): *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? (MatDaF 58)*, Regensburg: FaDaF, 605-621.

SADZINSKI, R. (1991): Deutsche Artikelkategorie und deren Äquivalente im artikellosen Polnischen“, en: Iwasaki, E. (ed.): *Begegnung mit dem 'Fremden'*. vol. 4. München: iudicium, 154-184.

SAALBACH, M. (1999): „DaF auf den Kopf gestellt. Versuch einer Neustrukturierung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache an der Universität“, *Info DaF* 26,4, 327-347.

SHARWOOD SMITH, M. (2002): “*Look no LAD! Language Acquisition and the UGC Model*”. Paper presented at the linguistics department’s Lingtea series, YorkUniversity, Toronto, Canada.

SANDU, D. (1993): *Die Wortstellung im Deutschen und im Rumänischen*. Heidelberg: Groos.

SCHACHTER, J.; ROUNDS, P.L.; WRIGHT, S.; SMITH, T. (1996): *Comparing Conditions for Learning Syntactic Patterns: Attentional, Nonattentional and Aware*. Eugene, OR: University of Oregon, Institute of Cognitive & Decision Sciences (Technical Report No. 96-08).

SCHAFFRANIETZ, B. (1997): „Zur Unterscheidung und Funktion von restriktiven und appositiven Relativsätzen“, *LB* 169, 181-195.

SCHAFROTH, E. (1993): *Zur Entstehung und vergleichenden Typologie der Relativpronomina in den romanischen Sprachen. Mit besonderer Berücksichtigung des Substandards*, Tübingen :Niemeyer (Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie, 246).

SCHIFFLER, L. (1987): "Suggestopädie und Superlearning - eine Methode für lernschwächere Schüler?" *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*, 83-88.

SCHLAK, T. (1999 a): „Grammatikaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Was hat die Zweitsprachenerwerbsforschung hierzu zu sagen?“, *FLuL* 28, 201-211.

SCHLAK, T. (2000): *Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine qualitativ-ethnographische Studie*. Hohengehren: Schneider.

SCHLAK, T. (2001): „Grammatikbezogene Lernstrategien im Wirtschaftsdeutschunterricht aus Lehrer- und Lernerperspektive“. *Zielsprache Deutsch* 32, 11-21.

SCHLAK, T. (2002): „Die „teachability-Hypothese: Ein kritischer Überblick und neue Entwicklungen“. *Babylonia* 4, 40-44.

SCHLAK, T. (2003): „Grammatik induktiv oder deduktiv vermitteln? Zielgruppenorientierte Methodikforschung an einem konkreten Beispiel veranschaulicht“. En: J. Eckerth (ed.): *Empirische Arbeiten aus der Sprachlehrforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung*. Bochum: AKS-Verlag, 81-95.

SCHLEMMINGER, G. (1987): "Freinet-Projekt und Fremdsprachenunterricht", (*MatDaF* 27). Regensburg: FaDaF, 188-208.

SCHLEMMINGER, G. (1997): „Ganzheitliche Methoden: ihr Stellenwert im Fremdsprachenunterricht“, en: Meißner, F.-J. (ed.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht (FS Schiffler)*. Tübingen: Narr, 235-251.

SCHLEMMINGER, G. (2000): „Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen zur Diskussion von ganzheitlichen Modellen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Standortbestimmung)“, en: Schlemminger, G./Brysch, T./ Schewe, M. L. (eds.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 16-33.

SCHLEMMINGER, G. (2002): „Pädagogik und Konstruktivismus“, en: Bach, G./Viebrock, B. (eds.): *Die Aneignung fremder Sprachen*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 51-61.



SCHLENKER, W. (1985): "Valenzgrammatik im kontrastiven Deutsch-Unterricht für Chinesen", *ZD* 4, 40-47.

SCHMIDT-RIESE, R. (1998 a): "Impersonales con 'se' en textos del XVI afines a variedades habladas", en: Wulf Oesterreicher, Eva Stoll, Andreas Wesch (eds.): *Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas. Aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII. Coloquio internacional. Friburgo en Brisgovia, 26-28 de Septiembre de 1996*, Tübingen: Narr (ScriptOralia, 112), 317-337.

SCHMIDT-RIESE, R. (1998 b): "Spanisch 'se' jenseits von Aktanz und Diathese", en: Hans Geisler, Daniel Jacob (ed.): *Transitivität und Diathese in romanischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten, 392), 43-60.

SCHMIDT-RIESE, R. (1998 c): *Reflexive Oberflächen im Spanischen. 'Se' in standardfernen Texten des 16. Jahrhunderts*. Tübingen: Narr (Romanica monacensia, 55).

SCHMIDT, R. (1990): „The Role of Consciousness in Second Language Learning”. *Applied Linguistics* 11.2, 129-158.

SCHMIDT, R. (1992): „Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency”. *Studies in Second Language Acquisition* 14, 357-385.

SCHMIDT, R. (1993): “Awareness and Second Language Acquisition”. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206-226.

SCHMIDT, R. (1995a): “Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning”. In: Schmidt, R. (ed.), 1-63.

SCHMIDT, R. (2001): „Attention. En: P. Robinson (ed.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.

SCHMIDTKE-NIKELLA, M. (1993): *Freie Angaben*. Essen: Verlag Schmidtke-Nikella.

SCHMITT, C. (1996): "Euromorphologie: Perspektiven einer neuen romanistischen Teildisziplin", en: Wolfgang Dahmen et al. (eds.): *Die Bedeutung der romanischen Sprachen im Europa der Zukunft*. Tübingen: Narr (Romanistisches Kolloquium, IX), 469-482.

SCHMITT, C. (1996): "La europeización del español actual", en: Antonio Martínez González (ed.): *Estudios de filología hispánica*, vol. I, Granada (Univ.).

SCHMITT, C. (1997): "Prinzipien, Methoden und empirische Anwendungen der kontrastiven Linguistik für das Sprachenpaar Deutsch-Spanisch", en: Gerd Wotjak (ed.): *Studien zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich. Akten der III. Internationalen Tagung zum Romanisch-Deutschen Sprachvergleich 9.-11.10.1995, Universität Leipzig*. Frankfurt/M.: Lang, 9-30.

SCHMITT, C. (2000): "Preguntas tendenciosas y preguntas retóricas. Sintaxis contrastiva y traducción entre las lenguas alemana y española", en: *Tránsitos, Etudes romanes XVI, homenaje al prof. Rodríguez Richart*. Luxembourg, 217-232.

SCHMITZ, H. (2001): „Niveaubeschreibung für Deutsch als Fremdsprache“, *FS Deutsch 24*, 58-60.

SCHNEIDER, G. (2001): „Kompetenzbeschreibungen für das „europäische Sprachenportfolio“, *FluL 30*, 193-214.

SCHÖNBERGER, A. (1999): "De linguarum Hispanicarum nominibus pronomibusque generis neutri et communis", en: Sybille Große, Axel Schönberger (eds.): *Dulce et decorum est philologiam colere. Festschrift für Dietrich Briesemeister zu seinem 65. Geburtstag*. Berlin: DEE, 1699-1708.

SCHÖNBERGER, A. (2000): Reseña "Wolfgang Dahmen et al. (eds.), Neuere Beschreibungsmethoden der Syntax romanischer Sprachen: Romanistisches Kolloquium XI, Tübingen (Narr) 1998, XV + 494 S. (Tübinger Beiträge zur Linguistik 423)", en: *RF 112/4*, 542-543.

SCHUMACHER, H.(1995): „Kontrastive Valenzlexikographie“, en: Popp, H. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache (FS Helbig)*, München: iudicium, 287-315.

SEGUÍ, A. (1994): Reseña "Juan M. Lope Blanch, El concepto de la oración en la lingüística española, México, D. F. (UNAM) 2. Auflage, 1991 (Cuadernos de Lingüística, 1)" en: *Hispanorama. Mitteilungen des Deutschen Spanischlehrerverbands 68*, 142.

SELTING, M. (1993): "Voranstellung vor den Satz", *ZGL 21*, 277-290.

SERRANO, M<sup>a</sup> J. (1996): *Cambio sintáctico y prestigio lingüístico*. Frankfurt/M., Madrid: Vervuert, Iberoamericana (Lingüística Iberoamericana, 2)

SHARWOOD SMITH, M.; TRUSCOTT, J. (2001): *Processing for Acquisition: a Look Inside the Black Box inside the Black Box*. Paper presented at the 12th EUROSLA conference, Paderborn, Germany, September 2001.

SHIFFRIN, R.M.; SCHNEIDER, W. (1977): "Controlled and Automatic Human Information Processing: II. Perceptual Learning, Automatic Attending, and a General Theory". *Psychological Review*84, 127-190.

SIMARD, D.; WONG, W. (2001): "Alertness, Orientation and Detection: The Conceptualization of Attentional Processes in SLA". *Studies in Second Language Acquisition*23, 103-124.

SOMMERFELDT, K./SCHREIBER, H./STARKE, G. (1991): *Grammatisch-semantische Felder*. Leipzig et al.: Langenscheidt/Verlag Enzyklopädie.

SPADA, N. (1997): "Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research". *Language Teaching*30, 73-87.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. (1999): "Instruction, L1 Influence and Developmental „Readiness“ in Second Language Acquisition". *Modern Language Journal*83, 1-22.

SPELLMANN, H.O. (2001): *Einführung in die germanistische Linguistik, Fernstudieneinheit 5*, München: Langenscheidt.

STARKE, G. (1990): "Noch einmal zum Infinitiv als Subjekt", *DaF* 2/27, 87-91.

STEGMANN, T. D. (1996): "La parenté des langues: passepartout pour une Europe plurilingue", en: *Europe plurilingue* 5, 35-46.

STEIN, P. (1998): "La construction pronominale en espagnol et dans les langues romanes", en: Bernard Caron (ed.): *Proceedings of the XVIth International Congress of Linguists. Paris, 20-25 July 1997*, Oxford: Elsevier Sciences, Paper 0281 der Publikation auf CD-Rom.

SCHINDLER, W. (1990): *Untersuchungen zur Grammatik appositionsverdächtiger Einheiten im Deutschen*, Tübingen.

STICKEL, G. (1996): „Angewandte und abgewandte kontrastive Linguistik“, en: Lepa, K./Sommerhage, C. (eds.): *Triangulum* 3, 38-51.

- STORCH, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Fink.
- STORRER, A. (1992): *Verbvalenz*. Tübingen: Niemeyer.
- STORRER, A. (2003): „Ergänzungen und Angaben“. *HSK 25.1*, 764-780.
- STRAUSS, D. (1988): *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt.
- THURMAIR, M. (1991): "Warten auf das Verb", *JbDaf 17*, 174-202.
- THIEMER, E. (1988): "Zur Stellung spanischer Präpositionalgruppen innerhalb der Thema-Rhema-Gliederung - Ergebnisse eines Sprachvergleichs Deutsch-Spanisch", en: *Fremdsprachen 3*. Leipzig, 185-191.
- TIMM, J.-P. (1995 a): „Ganzheitlichkeit als Anliegen“, en: Timm, J.-P. (eds.): *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 11-14.
- TIMM, J.-P. (1995 b): „Die 'Fuzziness' der Sprache als Begründung für einen ganzheitlich-funktionalen, erfahrungsorientierten Grammatikunterricht“, en: Timm, J.-P. (ed.): *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 120-148.
- TMANGGRAKSAT-WATANANGUHN, P. (1990): "'Kommunikativer' oder 'nicht-kommunikativer' Unterricht?" en: Iwasaki, E. (ed.): *Begegnung mit dem 'Fremden'. Grenzen - Traditionen – Vergleich*, vol. 5. München: iudicium, 66-79.
- TÖNSHOFF, W. (1992): *Funktion und Formen kognitiver Verfahren im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Dr. Kovac.
- TREICHEL, B. (2004): *Identitätsarbeit, Sprachbiographien und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- TRENKIC, D.; SHARWOOD SMITH, M. (2001): *Reevaluating Theoretical and Methodological Aspects of Focus on Form Research*. Paper presented at the 12th EUROSLA conference, Paderborn, Germany, September 2001.
- TRUSCOTT, J. (1998): "Noticing in Second Language Acquisition: A Critical Review". *Second Language Research 14*, 103-135.

- TSCHIRNER, E. (1999): „Lernergrammatiken und Grammatikprogression“. B. Skibitzki; B. Wotjak (eds.): *Linguistik und DaF: Festschrift für Gerhard Helbig*. Tübingen: Niemeyer, 227-240.
- UHMANN, S. (1993): „Das Mittelfeld im Gespräch“, in: Reis, M. (ed.): *Wortstellung und Informationsstruktur*. Tübingen: Niemeyer, 313-355.
- UHMANN, S. (1997): *Grammatische Regeln und konversationelle Strategien*, Tübingen: Niemeyer.
- VALENTIN, P. (ed.) (1992): *Rechts von N. Untersuchungen zur Nominalgruppe im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- VARNHORN, B. (1986): "Nochmals: Ergänzungen und Angaben", *DS 14*, 1-11.
- VATER, H. (2003): „Toward a Classification of Complements“, *HSK 25.1*, 794-802.
- VELDE, M. VAN DE (1978): "Zur mehrfachen Vorfeldbesetzung im Deutschen", en: Conte, M.-E. et al. (eds.): *Wortstellung und Bedeutung*, Tübingen: Niemeyer, 131-141.
- VUILLAUME, M. (2003): „Valenz und Satzbauplan“, *HSK 25.1*, 484-498.
- WANDRUSCHKA, M. (1991): *"Wer fremde Sprachen nicht kennt ..." Das Bild des Menschen in Europas Sprachen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- WATSON-GECEO, K.A. (1988): „Ethnography in ESL: Defining the Essentials“. *TESOL Quarterly 22*, 575-592.
- WEBER, H. (1990): "Typologische Zusammenhänge zwischen Wortstellung und analytischer Morphologie im Deutschen", *ZGL 18*, 1-12.
- WEGENER, H. (1983): "Der 'freie' Dativ im Deutschen und Französischen", *Jb DaF 9*, 147-163.
- WEGENER, H. (ed.) (1999): *Deutsch kontrastiv. Typologisch-vergleichende Untersuchungen zur deutschen Grammatik*. Tübingen: Stauffenburg.
- WEGERA, K.-P. (1997): *Das Genus. Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichtes*. München: iudicium.

- WEINRICH, H. (1993/ 22003): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Duden/Oldenburg.
- WELKE, K. (1988): *Einführung in die Valenz- und Kasustheorie*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- WELKE, K. (1994): „Valenz und Satzmodelle“, en: Thielemann, W./Welke, K. (eds.): *Valenztheorie -Werden und Wirkung*, Münster: Nodus, 227-244.
- WELKE, K. (2003): „Valenz und semantische Rollen: das Konzept der Theta-Rollen“, *HSK 25.1*, 475-484.
- WENDT, M. (2002): „15 Thesen zum erkenntnistheoretischen Konstruktivismus“, en: Bach, G./Viebrock, B. (eds.): *Die Aneignung fremder Sprachen*. Frankfurt/M. et al.: Lang, 25-28.
- WESKAMP, R. (2003): „Zur Qualität des fremdsprachlichen Unterrichts: *Essentials*– Entwicklung – Sicherung“, en: Legutke, M./Schocker-v. Ditfurth, M. (eds.): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. FS Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr, 155-169.
- WIECHA, E.A. (2004): „Was heißt ‚ganzheitlicher‘ Fremdsprachenunterricht? Kritisch-konstruktive Einwände zu Nikola Mayer (2002)“, *FuH 72*, 131-142.
- WIEGAND, H.-E. (1996): „Über primäre, von Substantiven ‚regierte‘ Präpositionen in Präpositionalattributen“, en: Harras, G./Bierwisch, M. (eds.): *Wenn die Semantik arbeitet*. Tübingen: Niemeyer, 109-147.
- WIERLACHER, A. (2003): „Was soll *Vermittlung* heißen: Zur Differenzierung der Lehr- und Präsentationsformen in den sprach- und textbezogenen Fremdkulturwissenschaften“, *Jb DaF 29*, 15-30.
- WILLEMS, K. (1997): *Kasus, grammatische Bedeutung und kognitive Linguistik*. Tübingen: Narr.
- WILLERS, H. (6-1984): *Lern- und Übungsgrammatik Französisch*. Berlin: Langenscheidt

WIMMER, D. (1997): *Diachrone Betrachtung der Strukturen von Nominalsyntaxen in spanischen Fachtexten*. Salzburg (Univ.)

WOLF, N.R. (2003): „Ebenen der Valenzbeschreibung: Die logische und die semantische Ebene“, *HSK 25.1*, 399-410.

WOLFF, D. (1996): „Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik“, *Info DaF 23/5*, 541-560.

WOLFF, D. (2002 a): „Instruktivismus vs. Konstruktivismus: 20 Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen“, en: Bach, G./Viebrock, B. (eds.): *Die Aneignung fremder Sprache*. Frankfurt/M. et al.: Lang, 19-24.

WOLFF, D. (2002 b): „Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht“. *Der Deutschunterricht 3*, 31-38.

WÖLLSTEIN-LEISTEN, A./HEILMANN, A./STEPAN, P./VIKNER, S. (1997): *Deutsche Satzstruktur. Grundlagen syntaktischer Analyse*. Tübingen: Stauffenburg.

WOTJAK, G. (1998): "Reflexiones acerca de construcciones verbo-nominales funcionales", en: G. Wotjak (ed.). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Frankfurt/M.: Vervuert (Lingüística Iberoamericana, 6), 257-280.

WOTJAK, G. (ed.) (2000): "En torno al sustantivo y adjetivo en el español actual: Aspectos cognitivos, semánticos, (morfo)sintácticos y lexicogenéticos" (V Coloquio de lingüística hispánica, 8.10.-10.10.98), Frankfurt/M., Madrid: Vervuert/Iberamericana (Lingüística Iberoamericana, 11)

WUNDERLI, P. (1989): "Typologie - nichts als Probleme?", en: U. Klenk, K.-H. Körner, W. Thümmel (ed.): *Variatio linguarum. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gustav Ineichen*, Stuttgart, 299-317.

WUNDERLICH, D. (1996): „dem Freund die Hand auf die Schulter legen“, en: Harras, G./Bierwisch, M. (eds.): *Wenn die Semantik arbeitet*. Tübingen: Niemeyer, 331-360.

ZABROCKI, L. (1970): „Grundfragen der konfrontativen Grammatik“ en: H. Moser (ed.): *Probleme der kontrastiven Grammatik*. Düsseldorf, 31-52.

ZAHN, G. (1991): *Beobachtungen zur Ausklammerung und Nachfeldbesetzung in gesprochenem Deutsch*. Erlangen.

ZEMAN, J. (2000): „Das linke Aussenfeld“, *Brünner Beiträge z. Germ. und Nordistik 14*, 37-57.

ZIMMERMANN, G. (1984): *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt am Main: Diesterweg(Schule und Forschung – Schriftenreihe für Studium und Praxis).

ZIMMERMANN, G. (1991): „Warum ist Grammatik "trocken"?“, en: Grebing, R. (ed.): *Grenzenloses Sprachenlernen (FS Freudenstein)*, Berlin: Cornelsen, 150-163.

ZÖFGEN, E. (1992): „Angabe oder Ergänzung - fakultativ oder obligatorisch?“ en: Barrera-Vidal, A./Raupach, M./Zöfgen, E. (eds.): *Grammatica vivat*. Tübingen: Narr, 136-161.

Verwendete Abkürzungen:

<p><b>DaF= Deutsch als Fremdsprache</b>  <b>DS = Deutsche Sprache</b>  <b>GFL = German as a foreign Language</b>  <b>LiLi=Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik</b>  <b>ZGL=Zeitschrift für Germanistische Linguistik</b></p>	<p><b>DNS = Die Neueren Sprachen</b>  <b>FLuL = Fremdsprachen Lehren und Lernen</b>  <b>Jb DaF = Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache</b>  <b>ZD Zielsprache Deutsch</b>  <b>ZIF = Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</b></p>
--	--