

# L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

1

ANNO XXX 2022

L'ANALISI  
LINGUISTICA E LETTERARIA

---

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE  
E LETTERATURE STRANIERE

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

1

ANNO XXX 2022

NUMERO MONOGRAFICO

*Digitale Lehr-, Lern- und Forschungsressourcen  
für die deutsche Sprache. Theorie und Empirie*

A cura di Sibilla Cantarini, Federica Missaglia e Sabrina Bertollo

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA  
Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature straniere  
Università Cattolica del Sacro Cuore  
Anno XXX - 1/2022  
ISSN 1122-1917  
ISBN 978-88-9335-939-9

---

*Comitato Editoriale*

GIOVANNI GOBBER, Direttore  
MARIA LUISA MAGGIONI, Direttore  
LUCIA MOR, Direttore  
MARISA VERNA, Direttore  
SARAH BIGI  
ELISA BOLCHI  
MAURIZIA CALUSIO  
GIULIA GRATA  
CHIARA PICCININI  
MARIA PAOLA TENCHINI

*Esperti internazionali*

THOMAS AUSTENFELD, Université de Fribourg  
MICHAEL D. AESCHLIMAN, Boston University, MA, USA  
ELENA AGAZZI, Università degli Studi di Bergamo  
STEFANO ARDUINI, Università degli Studi di Urbino  
GYÖRGY DOMOKOS, Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
HANS DRUMBL, Libera Università di Bolzano  
JACQUES DÜRRENMATT, Sorbonne Université  
FRANÇOISE GAILLARD, Université de Paris VII  
ARTUR GAŁKOWSKI, Uniwersytet Łódzki  
LORETTA INNOCENTI, Università Ca' Foscari di Venezia  
VINCENZO ORIOLES, Università degli Studi di Udine  
GILLES PHILIPPE, Université de Lausanne  
PETER PLATT, Barnard College, Columbia University, NY, USA  
ANDREA ROCCI, Università della Svizzera italiana  
EDDO RIGOTTI, Università degli Svizzera italiana  
NIKOLA ROSSBACH, Universität Kassel  
MICHAEL ROSSINGTON, Newcastle University, UK  
GIUSEPPE SERTOLI, Università degli Studi di Genova  
WILLIAM SHARPE, Barnard College, Columbia University, NY, USA  
THOMAS TRAVISANO, Hartwick College, NY, USA  
ANNA TORTI, Università degli Studi di Perugia  
GISÈLE VANHESE, Università della Calabria

*I contributi di questa pubblicazione sono stati sottoposti  
alla valutazione di due Peer Reviewers in forma rigorosamente anonima*

© 2022 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica  
Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215  
*e-mail:* editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)  
*web:* www.educatt.it/libri

*Redazione della Rivista:* redazione.all@unicatt.it | *web:* www.analisinguisticaeletteraria.eu

Questo volume è stato stampato nel mese di marzo 2022  
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

## INDICE

Vorwort <i>Sibilla Cantarini, Federica Missaglia</i>	5
Überlegungen zur Vermittlung der Adjektivdeklinaton im DaF-Unterricht <i>Giovanni Gobber</i>	13
Aspekte der Grammatikalisierung von <i>so was von</i> (und Varianten) – eine korpusbasierte Untersuchung <i>Marcello Soffritti</i>	23
Klassifizierung von <i>weil</i> -Sätzen: Didaktische und korpusbasierte Anwendungen <i>Sibilla Cantarini, Chiara De Bastiani</i>	49
Die deutsche Adjektivflexion für italienische DaF-Studierende: Sprachdidaktische und erwerbtheoretische Perspektive <i>Federica Ricci Garotti</i>	73
Was lässt sich aus dem intralingualen, korpusbasierten Vergleich einer Textsorte lernen? Das Beispiel ‚parlamentarische Anfragen‘ <i>Marella Magris</i>	91
Studierende und Wörterbuchbenutzung im digitalen Zeitalter <i>Laura Balbiani</i>	107
<i>Il nuovo dizionario di tedesco/Das Grosswörterbuch Italienisch</i> Zanichelli/Klett (L. Giacomina/S. Kolb) als digitales Hilfsmittel in der Fremdsprachendidaktik <i>Luisa Giacomina, Adriana Höfle Borra</i>	125
Das Lexem <i>Mauer</i> im Berliner Wendekorpus <i>Manuela Caterina Moroni</i>	145
Für die universitäre DaF-Didaktik sind sprachwissenschaftlich konzipierte <i>Online-</i> Korpusressourcen eine Ressource! <i>Sabrina Ballestracci</i>	173
DaF-Didaktik und <i>Online</i> -Ressourcen: Die Anwendung einiger korpusbasierter Sprachplattformen <i>Lucia Salvato</i>	193

<i>Online</i> -Ressourcen zum regionalen Sprachgebrauch: Vorschläge zur Förderung des Variationsbewusstseins im DaF-Unterricht <i>Sabrina Bertollo</i>	221
„Leichte Sprache“ und „Einfache Sprache“ als Bestandteil der Sprachmittlerausbildung in Italien? <i>Goranka Rocco</i>	239
Die Übertragung verbaler, prosodischer und kinetischer Signale im interlingualen Untertitelungsprozess am Beispiel eines Redebeitrags im Bundestag. Kommunikative, digitale und didaktische Aspekte <i>Antonella Nardi, Miriam Morf</i>	255
Digitale Moderation in der DaF-Lehrendenbildung <i>Sabine Hoffmann</i>	285
Phonetikforschung und Prosodie-Didaktik <i>online</i> : Podcasts und Videos im DaF-Unterricht <i>Federica Missaglia</i>	309
RECENSIONI	331

## VORWORT

SIBILLA CANTARINI, FEDERICA MISSAGLIA  
 UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA, UNIVERSITÀ CATTOLICA  
 DEL SACRO CUORE  
 sibilla.cantarini@univr.it, federica.missaglia@unicatt.it

Dieser Band ist den digitalen *Offline*- und *Online*-Ressourcen für das Lehren, Lernen und Forschen im Bereich der deutschen Sprache und der deutschen Sprachwissenschaft gewidmet. Er richtet sich in erster Linie an Sprachwissenschaftler<sup>1</sup> und an Universitätsdozenten, aber auch an alle potenziellen Wissenschaftler und Nutzer, die sich für die deutsche Sprache und die deutsche Sprachwissenschaft interessieren und von den hier präsentierten digitalen Ressourcen profitieren können.

Die Auseinandersetzung mit digitalen Ressourcen ist für die allgemeine und berufliche Bildung der Lernenden von besonderer Bedeutung, da die Nutzung dieser Ressourcen stets zunimmt, was zum Teil auf die Veränderungen in der Gesellschaft zurückzuführen ist. Im Zeitalter der Digitalisierung ist der Einsatz digitaler Ressourcen im Deutschunterricht unumgänglich und unerlässlich geworden. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte über die notwendigen Kompetenzen verfügen müssen, um sich an die neuen Gegebenheiten anzupassen – eine Annahme, die sich aus einer Reihe von Gründen, die im Folgenden erörtert werden, oft als Desiderat erweist.

In diesem Band wird der Begriff ‚digitale Ressource‘ für das Lehren, Lernen und Forschen *lato sensu* verstanden. Er bezieht sich auf jede Art von Ressource (Anwendung oder App, Software, Programm, Datenbank, Buch, Website, Portal, Video, soziales Netzwerk...), die in elektronischem Format verfügbar ist und Sprachwissenschaftler, Lehrende und Lernende bei Forschungs-, Lehr- und Lernaktivitäten unterstützt. Dazu gehören alle digitalen Werkzeuge, die akademische Inhalte und Fachwissen anbieten und vermitteln, wie z.B. Wörterbücher, Enzyklopädien, themenbezogene Blogs und Websites, audiovisuelle Ressourcen, Übersetzungs- und Kommunikationswerkzeuge für die synchrone oder asynchrone schriftliche Kommunikation, wie E-Mails, Foren, Chats, Textnachrichten, Videokonferenz- und Besprechungswerkzeuge, Tools für die Zusammenarbeit an Projekten usw. Obwohl die Bezeichnung ‚digitale Ressource‘ im weiteren Sinne zu verstehen ist, konzentriert sich der Band auf digitale Ressourcen (meist *online*), die zwar nicht explizit für die Sprachdidaktik konzipiert sind, jedoch ein hohes Potenzial für den Einsatz im Unterricht aufweisen. Darüber hinaus regen die diskutierten digitalen Ressourcen sowohl

---

<sup>1</sup> Zur besseren Lesbarkeit und zur Vermeidung morphologischer und syntaktischer Problemfälle werden in diesem Band personen- und berufsbezogene Bezeichnungen mitunter im generischen Maskulinum stellvertretend für alle Geschlechter verwendet.

auf sprachlicher als auch auf sprachwissenschaftlicher Ebene zum Lernen, Nachdenken und Forschen an und unterscheiden sich damit von den mittlerweile zahlreichen explizit für den DaF-Unterricht konzipierten *Online*-Ressourcen, wie sie beispielsweise von der *Deutschen Welle*, dem *Goethe Institut*<sup>2</sup> oder dem *Deutschen Akademischen Austauschdienst*<sup>3</sup> angeboten werden<sup>4</sup>.

Die Leser werden feststellen, dass diese Sondernummer den Schwerpunkt auf Korpora legt und Beschreibungen enthält, welche die Datenverarbeitung im engeren Sinne wie auch ausführliche statistische Aspekte bewusst ausklammern. Der technologische Fortschritt hat dazu geführt, dass der Aufbau und die Konsultation von Korpusdaten in der Sprachwissenschaft zu gängiger Praxis geworden sind, sodass heutzutage die meisten Sprachwissenschaftler ihre Theorien auf die empirische Beobachtung repräsentativer Daten stützen, um Gesetzmäßigkeiten in der betreffenden Sprache bzw. Sprachvarietät zu erkennen. Es ist daher notwendig, die Anwendungsbereiche der Korpuslinguistik und die Arbeit mit Korpora kurz vorzustellen.

Stark vereinfachend lässt sich ein Korpus als repräsentative Sammlung von authentischen schriftlichen, mündlichen oder multimedialen Texten in elektronischem Format definieren, die für die untersuchte Sprache oder Sprachvarietät repräsentativ ist, sodass sie elektronisch verwaltet und abgefragt werden kann<sup>5</sup>. Das Korpus ist ein Instrument, das im Zusammenhang mit sprachwissenschaftlichen Forschungen die Möglichkeit bietet, sprachliche Einheiten (Morpheme, Wörter, Syntagmen usw.) in ihrem Verwendungskontext zu betrachten. Das erste elektronische Korpus ist das *Brown University Standard Corpus of Present-Day American English*, das von Winthrop Nelson Francis und Henry Kučera an der Brown University in Rhode Island im Jahr 1964 zusammengestellt wurde. Die anglophone Tradition der Korpuslinguistik hat damit eine weltweit führende Position

<sup>2</sup> Für die *Deutsche Welle* und das *Goethe-Institut* s. <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/nachrichten/s-8030>, <https://www.dw.com/de/deutsch-appendist/deutsch-schulen/s-2233>, <http://lingofox.dw.com> (letzter Zugriff 24. Januar 2022) und <https://www.goethe.de/de/spr/ueb.html>, <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/daa.html>, <https://www.goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm>, <https://www.goethe.de/prj/mwd/de/index.html>, <http://digu.goethe.de>, <http://digfo.goethe.de> (letzter Zugriff 24. Januar 2022).

<sup>3</sup> Zum Beispiel das Projekt Dhoch3 ([www.daad.de/dhoch3](http://www.daad.de/dhoch3), letzter Zugriff 24. Januar 2022), in dem Experten im Auftrag vom DAAD acht thematische Module, z. B. Wissenschaftssprache, Umgang mit digitalen Medien oder didaktische Lehr- und Unterrichtsplanung, entwickelt haben, die den ausländischen Partnerhochschulen auf der *Moodle*-Plattform (<https://moodle.daad.de/dhoch3>, letzter Zugriff 24. Januar 2022) für die Ausbildung von Deutschdozenten zur Verfügung gestellt werden.

<sup>4</sup> DaF-Materialien und nach GER-Niveaustufen differenzierte *Online*-Kurse werden durch das von Erasmus+ geförderte Projekt ‚deutsch.info‘ (<https://deutsch.info/>, letzter Zugriff 24. Januar 2022) bereitgestellt. Weitere Materialien werden schließlich von der Zentrale für Unterrichtsmedien (<http://daf.zum.de/wiki/Hauptseite>, letzter Zugriff 24. Januar 2022) oder vom Portal „sprachsensiblerunterricht.at“ ([http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/main\\_02.php](http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/main_02.php), letzter Zugriff 24. Januar 2022) des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ) in Graz *online* zur Verfügung gestellt. Schließlich bietet die Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch unter <https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/> (letzter Zugriff 24. Januar 2022) einführende Informationen und thematische Links zum Deutschlernen am Arbeitsplatz.

<sup>5</sup> Vgl. auch die Definition von L. Lemnitzer – H. Zinsmeister, *Korpuslinguistik. Eine Einführung*, Narr, Tübingen 2015, S. 13: „Ein Korpus ist eine Sammlung schriftlicher oder gesprochener Äußerungen in einer oder mehreren Sprachen in digitaler Form“.

eingenommen. Diese widmete sich mehr quantitativen und weniger qualitativen Aspekten und wandte sich gegen den Generativismus, indem sie die Daten in den Korpora als die einzig möglichen linguistischen Gegenstände hervorhob und auf diese Weise die offensichtlichen ursprünglichen Verbindungen zum Behaviorismus zeigte. Der lange Streit zwischen den Befürwortern der Korpuslinguistik und den Generativisten hat jedoch den Generativisten Charles J. Fillmore nicht daran gehindert, Anfang der 1990er Jahre zu behaupten, dass „every corpus that I’ve had a chance to examine, however small, has taught me facts that I couldn’t imagine finding out about in any other way“<sup>6</sup>, mit der Konsequenz, dass der Generativist und der Korpuspezialist doch zumindest in einer ersten Phase in derselben Person koexistieren können.

Die moderne Korpuslinguistik hat sich im deutschsprachigen Raum ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre und damit mit Verspätung im Vergleich zu der anglophonen Tradition stark verbreitet, sodass auch die DaF-Didaktik bei der Einführung der Korpuslinguistik hinter der EFL-Didaktik zurückgeblieben ist. Im englischsprachigen Raum hatte die Korpuslinguistik Ende der 1980er Jahre eine wichtige Rolle in der Sprachwissenschaft eingenommen, vor allem dank der Forschungen und des COBUILD-Projekts von John McHardy Sinclair, einem der Väter der modernen Korpuslinguistik und Erben des britischen Kontextualismus. Die Ergebnisse seiner Forschungen wurden 1987 im *Collins COBUILD English Language Dictionary* veröffentlicht, dem ersten *Corpus-driven*-Wörterbuch für Lernende des Englischen als Fremdsprache. In der Folge nahm die Korpuslinguistik mit der Erstellung von Korpora für Lernende eine zentrale Position in der Didaktik der englischen Sprache ein<sup>7</sup>.

Im deutschsprachigen Raum haben Lemnitzer – Zinsmeister<sup>8</sup> vor Kurzem eine Klassifizierung von Korpora anhand der Kriterien ‚Funktionalität‘, ‚Sprachauswahl‘, ‚Medium‘, ‚Größe‘, ‚Annotation‘, ‚Persistenz‘, ‚Sprachbezug‘, ‚Verfügbarkeit‘<sup>9</sup> vorgenommen. Korpora können die gesprochene und die geschriebene Sprache sowie die Allgemein- und die Fachsprache betreffen, außerdem gibt es synchrone, diachrone, einsprachige oder monolinguale und mehrsprachige oder plurilinguale Korpora. Letztere lassen sich weiter unterteilen in vergleichbare Korpora, die in Bezug auf *sampling frame*, Ausgewogenheit und Repräsentativität vergleichbar sind, und parallele Korpora, die zunächst aus monolingualen Texten zusammengestellt und dann in andere Sprachen übersetzt werden. Schließlich gibt es Kor-

<sup>6</sup> C.J. Fillmore, „*Corpus Linguistics*“ or „*Computer-aided Armchair Linguistics*“, in *Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of the Nobel Symposium 82. Stockholm, 4-8 August 1991*, Jan Svartvik Hrsg., Mouton de Gruyter, Berlin 1992, S. 35-60, hier S. 35.

<sup>7</sup> Vgl. M.T. Prat Zagrebelsky, *L'introduzione della corpus linguistics o linguistica dei corpora, nelle università italiane: una ricostruzione 'personale' dagli anni '60 a oggi*, „Quaderni del CIRSIL“, 4, 2005, S. 203-213, hier S. 207 und J. Mukherjee, *Korpuslinguistik und Englischunterricht. Eine Einführung*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2002, S. 28.

<sup>8</sup> Vgl. L. Lemnitzer – H. Zinsmeister, *Korpuslinguistik*, S. 137.

<sup>9</sup> Die folgenden Korpora können z. B. auf der Grundlage der oben genannten Kriterien klassifiziert werden: *Deutsches Referenzkorpus* (DeReKo), *DWDS Korpus*, *Korpus German Web 2013*, *Korpus FOLK*. Vgl. dazu C. Flinz, *Korpora in DaF und DaZ: Theorie und Praxis*, „Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachenunterricht“, 26, 2021, 1, S. 1-43, hier S. 9-28.

pora, die von Muttersprachlern produzierte Texte enthalten (L1-Korpora), und Korpora, die aus Texten von Nicht-Muttersprachlern bestehen (L2-Korpora).

Im Mittelpunkt des Interesses steht hier also die Frage nach dem Nutzen von Korpora an sich und nach ihrer Relevanz für die Didaktik. Ein gutes Beispiel bietet die lexikalische Forschung: Die Verwendung von Korpora ermöglicht es unter anderem, Listen von Wörtern auf der Grundlage der Häufigkeit zu erhalten, also Schlüsselwörter, Konkordanzen, d.h. alle Fälle, in denen der gesuchte Begriff im Korpus vorkommt, mit dem Kontext links und rechts, oder Kollokationen, also Kombinationen von Wörtern, die dazu neigen, zusammen vorzukommen. Somit können Bedeutungsnuancen, wenn nicht sogar neue Bedeutungen, und morphosyntaktische *patterns* erfasst werden – Informationen, die selbst in den modernsten Wörterbüchern nur teilweise verfügbar sind und daher für die Beobachtung der Sprache in ihrer Verwendung von grundlegender Bedeutung sind, unabhängig vom in Betracht gezogenen Code oder Subcode. Die kognitive Anstrengung des Dekodierens und Problemlösens, die mit der Beziehung zwischen der vertikalen paradigmatischen Dimension und der horizontalen syntagmatischen Dimension verbunden ist, aktiviert im Lernenden hochrangige kognitive Prozesse, die zu nachhaltigem Wissen und besseren sprachlichen Fähigkeiten führen<sup>10</sup>. Die Verwendung von Korpora in der Übersetzerausbildung darf nicht vergessen werden: Hier werden Korpora als ergänzendes Werkzeug zu Wörterbüchern eingesetzt, und Parallelkonkordanzen sind für die Einbettung der Übersetzungen in die jeweiligen Verwendungskontexte unverzichtbar. Die Beobachtung der *faits de langue* kann ein spontaner Vorgang für Studierende sein, die Daten extrahieren, ordnen und klassifizieren, analysieren, um Hinweise auf Strukturen, Verwendungen, Funktionen und Kontexte zu erhalten, wie es die Sinclairsche Strömung vorschlägt, welche die *Corpus-driven*-Forschung unterstützt (die Lernenden können sogar selbst Korpora erstellen). Die Beobachtung und die Aktivitäten können von der Lehrperson geleitet werden, die als Vermittelnde fungiert; es handelt sich in diesem Fall um einen korpusgestützten Vorgang. Es versteht sich von selbst, dass sich der induktive und der deduktive Prozess im Hinblick auf die Lernenden und ihre Ausbildungsbedürfnisse auf Hochschulebene besonders gut ergänzen.

Auch wenn in dieser monografischen Sondernummer Korpora als primäre digitale Ressourcen im Mittelpunkt stehen, sind selbstverständlich alle in den Beiträgen vorgestellten *Offline*- und *Online*-Ressourcen, allen voran elektronische Wörterbücher (auch in der App-Version für Smartphones) sowie Podcasts, Videos, Sprachatlanten, Portale usw. als ‚kognitive Werkzeuge‘ für die Lernenden zu betrachten. Leider ist an den italienischen Hochschulen die ‚digitale‘ Didaktik mit Bezug auf die deutsche Sprache und die deutsche Sprachwissenschaft noch relativ wenig verbreitet, wenn man von der jüngsten Zeit absieht, in der das Fach L-LIN/14 *Lingua e Traduzione – Lingua Tedesca* in die Studiengänge (Bachelor- und Masterstudiengänge) der Humanistischen Informatik eingeführt wurde. Im DaF-Unterricht werden Ansätze, Techniken und Instrumente der Korpuslinguistik für den Fremdsprachenunterricht, wie z. B. das *Data Driven Learning* (DDL) teilweise noch

<sup>10</sup> Vgl. E. Corino, *Data-driven Learning: tra lingue straniere e CLIL, tra ricerca e didattica*, „EL.LE“, 8, 2019, 2, S. 271-286, hier S. 278.

nicht angewandt oder nicht genutzt<sup>11</sup> – und dies trotz der vielen Studien, welche seit einiger Zeit die Vorteile für die Ausbildung und Erziehung der Lernenden aufzeigen, die sich aus der Anwendung des datengeleiteten Lernens und der Korpuslinguistik im Fremd- und Fachsprachenunterricht ergeben<sup>12</sup>. Obwohl die Pandemie Covid-19 in Italien viele Widerstände gegen den digitalen Unterricht beseitigt und die bereits existierende digitale Wende schlagartig beschleunigt hat, so lassen sich einige Gründe dafür ermitteln, dass sich im DaF-Unterricht die Anwendung von Ansätzen und Techniken wie auch die Nutzung von im Ausland bereits etablierten Tools für den digitalen Fremdsprachenunterricht kaum durchgesetzt haben.

<sup>11</sup> Vgl. E. Corino, *Data-driven Learning: tra lingue straniere e CLIL*, S. 272.

<sup>12</sup> Vgl. W. Anderson – J. Corbett, *Exploring English with Online Corpora. An Introduction*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2009; A. Boulton, *Corpora for All? Learning Styles and Data-Driven Learning*, in *Online Proceedings of 5th Corpus Linguistics Conference, University of Liverpool, July 20-23, 2009*, M. Mahlberg – V. González-Díaz – C. Smith Hrsg., UCREL, Lancaster 2009; Ders., *Consultation de corpus et styles d'apprentissage*, „Cahiers de l'APLIUT“, 29, 2010, 1, S. 98-115; Ders., *Language awareness and medium-term benefits of corpus consultation*, in *New trends in computer-assisted language learning: working together*, A. Gimeno Sanz Hrsg., Macmillan ELT, Madrid 2011, S. 39-46; A. Boulton – H. Tyne, *Corpus-based study of language and teacher education*, in *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*, M. Bigelow – J. Enns-Kananen Hrsg., Routledge, New York 2014, S. 301-312; E. Corino, *Bottom-Up Specialized Phraseology in CLIL Teaching Classes. Workshop Proceedings of the 12th Edition of the KONVENS Conference*, Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2014, S. 68-76; E. Corino – C. Onesti, *Data-Driven Learning: A Scaffolding Methodology for CLIL and LSP Teaching and Learning*, „Frontiers in Education“, 4, 2019, S. 1-12; R. Facchinetti Hrsg., *Corpus Linguistics Twenty-five Years on*, Rodopi, Amsterdam 2007; C. Fandrych – E. Tschirner, *Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel*, „Deutsch als Fremdsprache“, 4, 2007, S. 195-204; C. Fandrych – C. Meißner – F. Wallner, *Das Potenzial mündlicher Korpora für die Sprachdidaktik: Das Beispiel GeWiss*, „Deutsch als Fremdsprache“, 55, 2018, 1, S. 3-13; C. Flinz – P. Katelhön, *Corpora nella didattica del tedesco come lingua straniera. Proposte per l'insegnamento del linguaggio specialistico del turismo*, „EL.LE“, 8, 2019, 2, S. 323-348; L. Flowerdew, *Corpora and Language Education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2012; Ders., *Data-Driven Learning and Language Learning Theories: Whither the Twain Shall Meet*, in *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-Driven Learning*, A. Boulton – A. Leńko-Szymańska Hrsg., John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia 2015, S. 15-36; G. Gilquin – S. Granger, *How can data-driven learning be used in language teaching?*, in *Routledge handbook of corpus linguistics*, A. O'Keefe – M. McCarthy Hrsg., Routledge, London 2010, S. 359-370; W. Imo – B. Weidner, *Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht*, in *Korpuslinguistik*, M. Kupietz – T. Schmidt Hrsg., Mouton de Gruyter, Berlin 2018, S. 231-251; A. Lüdeling – M. Walter, *Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung*, 2009, <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiterinnen/anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf> (letzter Zugriff 24. Januar 2022). Erweiterte Fassung von A. Lüdeling – M. Walter, *Korpuslinguistik*, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, C. Fandrych – B. Hufeisen – H.J. Krumm – C. Riemer Hrsg., Mouton de Gruyter, Berlin/New York 2010, 2. Halbband, S. 315-322; A. Nolting – N. Radtke, *Korpusbasierte Lexikografie. Nutzung von Korpora und Analysewerkzeugen im Unterricht für Deutsch als Muttersprache und Fremdsprache*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“, 24, 2019, 1, S. 107-126, <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/953/952> (letzter Zugriff 24. Januar 2022); J. Thomas, *Discovering English with Sketch Engine: A corpus-based approach to language exploration*, Versatile, Brno 2017; F. Wallner, *Korpora im DaF-Unterricht – Potentiale und Perspektiven am Beispiel des DWDS*, „Revista Nebrija de Lingüística Aplicada“, 13, <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/korpora-im-daf-unterricht-potentiale-und-perspektiven-am-beispiel-des-dwds.html> (letzter Zugriff 24. Januar 2022).

Als eine mögliche Erklärung ist zunächst der Zeitfaktor zu erwähnen, der bei der Unterrichtsplanung eine große Rolle spielt, ganz zu schweigen von anderen Aspekten, die in Betracht zu ziehen sind, wie z.B. die regelmäßige Anwesenheit, laufende Arbeiten, Computer- und Fachkenntnisse seitens der Studierenden, die zeitliche Organisation und Strukturierung des Lehrplans im Wechsel zwischen Präsenz- vs. *Online*-Unterricht, Laboraktivitäten u.v.a.m. Selbst wenn die Lehrkräfte über eine spezifische Ausbildung im Bereich der Korpuslinguistik und der damit verbundenen Internet- und Kommunikationstechnologien (IKT) verfügen, so fehlen ihnen häufig die spezifischen Kompetenzen, um die zur Verfügung stehenden Ressourcen zu ‚didaktisieren‘. Dies führt dazu, dass die Lernmodalitäten und -inhalte zu überdenken sind, um die Veränderungen, welche die digitale Wende mit sich bringt, in ihrer pädagogischen Bedeutung zu verstehen und sie auf die aktuellen spezifischen Ziele auszurichten.

Vor diesem Hintergrund beleuchten die in diesem Band gesammelten Aufsätze das Thema der *digitalen Lehr-, Lern- und Forschungsressourcen für die deutsche Sprache* aus verschiedenen Perspektiven, wobei jeweils unterschiedliche Aspekte der deutschen Sprache ins Zentrum der theoriegeleiteten bzw. anwendungsorientierten Untersuchungen gerückt werden.

Giovanni Gobber eröffnet den Sammelband mit *Überlegungen zur Vermittlung der Adjektivdeklination im DaF-Unterricht*, die danach ausgerichtet sind, das Prinzip der Monoflexion und seine Brauchbarkeit für die Sprachdidaktik ausgehend von einer korpusgestützten Untersuchung zu erklären. In seiner ebenfalls korpusbasierten Untersuchung von *Aspekte[n] der Grammatikalisierung von ‚sowas von‘ (und Varianten)...* geht Marcello Soffritti den Fragen der Polysemie/Polyfunktionalität, der Grammatikalisierung und der Synonymie anhand dreier Mehrwortkonstruktionen nach. Auch in ihrem Beitrag zur *Klassifizierung von ‚weil‘-Sätzen...* stützen sich Sibilla Cantarini und Chiara De Bastiani auf ein Korpus, um ausgehend von den theoretischen Ansätzen von Sweetser und Prandi – Gross – De Santis eine Klassifizierung vorzuschlagen, die empirisch fundiert und im DaF-Unterricht didaktisch brauchbar ist. Den Sequenzen beim Erwerb der deutschen Morphologie widmet sich anschließend Federica Ricci Garotti im Aufsatz *Die deutsche Adjektivflexion für italienische DaF-Studierende: Sprachdidaktische und erwerbstheoretische Perspektive*, der in Anbetracht der *Processability Theory* sowie sprachdidaktischer und empirischer Aspekte zeigt, inwiefern „die deutsche Adjektivflexion im DaF-Erwerbsprozess ein Fall für sich ist“.

Die folgenden Beiträge sind danach ausgerichtet, die didaktische Brauchbarkeit von Korpora in der Praxis des DaF-Unterrichts in Verbindung mit dem Erwerb von Textkompetenz und Lexik aufzuzeigen: Am Beispiel der parlamentarischen Anfragen beschäftigt sich Marella Magris mit der Frage *Was lässt sich aus dem intralingualen, korpusbasierten Vergleich einer Textsorte lernen?...*, wobei sie von einer Konzeption der typologisch-textuellen Kompetenz als Metakompetenz ausgeht und ihre Relevanz für den universitären DaF-Unterricht hervorhebt. Als optimales Mittel für den Erwerb der typologisch-textuellen Kompetenz und für die Schärfung der Sensibilität für intralinguale Variation wird dabei die Arbeit mit einsprachigen Korpora vorgeschlagen. Laura Balbiani befasst sich in

*Studierende und Wörterbuchbenutzung im digitalen Zeitalter* mit der – im Vergleich zur traditionellen Nachschlagepraxis – zunehmenden Verwendung von *Online*-Wörterbüchern für den DaF-Unterricht: Sie formuliert Vorschläge zur Förderung einer qualitativ besseren, kritischeren und kompetenteren Nutzung von *Online*-Ressourcen und plädiert für eine effektive und innovative Wörterbuchdidaktik auf allen Ebenen des Unterrichts. Der sprachdidaktische Nutzen der zweisprachigen digitalen Wörterbücher stellt das Objekt von Luisa Giacomis und Adriana Hösle Borrás Aufsatz *Das Großwörterbuch Deutsch-Italienisch/Italienisch-Deutsch* Zanichelli/Klett (L. Giacomis – S. Kolb) *als digitales Hilfsmittel in der Fremdsprachendidaktik* dar, wobei die Relevanz einer spezifischen Wörterbuchdidaktik zur Verbesserung der Recherchekompetenzen der Lernenden und damit zur optimalen Nutzung der Wörterbücher als „wertvolle[...] Lerninstrumente“, hervorgehoben wird: Damit erhalten Lernende den Zugang zur Verwendung der Sprache – das ist die Basis für korrekte Sprachproduktion wie auch für erfolgreichen Spracherwerb. Einen Zugang zur authentischen Sprachverwendung bietet auch Manuela Caterina Moroni mit dem Aufsatz *Das Lexem ‚Mauer‘ im Berliner Wendekorpus*, der rekurrierende Verwendungskontexte präsentiert, um den semantischen und diskursiven Gebrauch dieses Lexems aufzuzeigen.

Das hohe didaktische Potential wissenschaftlich konzipierter *Online*-Korpusressourcen am Beispiel des deutschen Korpus LBC (Lessico dei Beni Culturali/Lexik der Kulturgüter) – dies ist der Gegenstand von Sabrina Ballestraccis Aufsatz *Für die universitäre DaF-Didaktik sind sprachwissenschaftlich konzipierte Online-Korpusressourcen eine Ressource!*, während Lucia Salvato sich im Beitrag *DaF-Didaktik und Online-Ressourcen: Die Anwendung einiger korpusbasierter Sprachplattformen* mit weiteren *Online*-Ressourcen befasst, die in Bezug auf ihre Besonderheiten beschrieben und für den Einsatz in der universitären DaF-Lehre exemplarisch dargestellt werden. Die nächsten beiden Aufsätze befassen sich mit den Varietäten des Deutschen: Sabrina Bertollo zeigt in *Online-Ressourcen zum regionalen Sprachgebrauch: Vorschläge zur Förderung des Variationsbewusstseins im DaF-Unterricht* mit Hilfe dreier Tools wie *Online*-Ressourcen im Unterricht eingesetzt werden können, um die Sensibilisierung für diatopische Sprachvariation in der Fremdsprache Deutsch zu fördern, während Goranka Rocco sich in *Leichte Sprache und Einfache Sprache als Bestandteil der Sprachmittlerausbildung in Italien?* mit der Frage der intralingualen Übersetzung in Leichte und in Einfache Sprache aus der Perspektive der universitären Deutschlehre und Sprachmittlerausbildung in Italien auseinandersetzt.

Nicht nur verbale, sondern auch para- und nonverbale Aspekte stellen das Objekt der hier zusammengetragenen Untersuchungen dar: Antonella Nardi und Miriam Morf richten ihre Aufmerksamkeit in *Die Übertragung verbaler, prosodischer und kinetischer Signale im interlingualen Untertitelungsprozess am Beispiel eines Redebeitrags im Bundestag. Kommunikative, digitale und didaktische Aspekte* auf die interlingualen Untertitel, wobei unterschiedliche Ausdrucksmodalitäten zur Übertragung des persuasiven Redezwecks analysiert werden. Sabine Hoffmanns Beitrag *Digitale Moderation in der DaF-Lehrendenbildung* stützt sich auf ein Korpus, das im Rahmen eines Erasmus+-Projekts entstanden ist und untersucht mit Hilfe eines multimodalen konversationsanalytisch basierten Verfahrens Handlungsmuster bei der Moderation von Videokonferenzen. Den Sammelband schließt

der Aufsatz *Phonetikforschung und Prosodie-Didaktik online: Podcasts und Videos im DaF-Unterricht* ab, in dem Federica Missaglia ausgehend von digitalen Videoaufnahmen den Einsatz von öffentlichen Reden zur Korrektur und Beseitigung des charakteristischen fremden Akzents italienischer Lernender im DaF-Unterricht diskutiert.

Die meisten in diesem Sammelband präsentierten Inhalte wurden im *Online-Workshop Vecchie e nuove risorse online/offline per l'apprendimento della lingua tedesca al tempo del coronavirus* erstmals diskutiert, der im November 2020 von Sibilla Cantarini, Sabrina Bertollo, Andrea Padovan und Chiara De Bastiani an der Universität Verona im Rahmen des Projekts *Didattica e digital humanities* innerhalb des Exzellenz-Projekts *Le digital humanities applicate alle lingue e letterature straniere (2018-2022)* organisiert wurde und in Italien tätigen Germanistinnen und Germanisten den wissenschaftlichen Rahmen geboten hat, die Brauchbarkeit und didaktische Relevanz digitaler Ressourcen *just in time* zu diskutieren, Ressourcen, die am Anfang der Corona-Pandemie (noch) recht wenig bekannt waren und heutzutage den akademischen Alltag stark prägen. Auf der Grundlage jener Diskussionen sind relevante wissenschaftliche Einsichten entstanden, die anschließend die Form von Aufsätzen angenommen haben und im vorliegenden Sammelband einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden.

Dieser Sammelband ist ein gemeinsames Projekt – es sei allen gedankt, die zu seinem Gelingen beigetragen haben: Zunächst danken wir allen Autorinnen und Autoren, die mit ihren Aufsätzen weitere Mosaiksteine in das facettenreiche Bild der Auslandsgermanistik in Italien eingefügt haben. Für die Aufnahme des Bandes in die Schriftenreihe von *L'Analisi Linguistica e Letteraria* möchten wir uns an dieser Stelle bei den Redakteuren der Zeitschrift ganz herzlich für die perfekte Organisation und Betreuung während des gesamten Publikationsverfahrens bedanken: von den ersten Phasen über den *double-blind-peer-review-Prozess* bis hin zum *copyediting* und der finalen Publikation. Den anonymen *peer reviewers* danken wir für die wertvollen kompetenten (und raschen!) Kommentare, die einen wesentlichen Beitrag zur Qualität der Aufsätze geleistet haben. Für die exzellente Arbeit beim *copyediting* danken wir Sabrina Bertollo, Gloria Colombo, M. Paola Tenchini, Lisa A. Walter. *Last but not least* gilt Vincenzo Damiazzì unser aufrichtigster Dank für die hervorragende und kontinuierliche Arbeit in allen Phasen des digitalen Projekts *Digitale Lehr-, Lern- und Forschungsressourcen für die deutsche Sprache*.

*Verona und Mailand, im Februar 2022*

## ÜBERLEGUNGEN ZUR VERMITTLUNG DER ADJEKTIVDEKLINATION IM DAF-UNTERRICHT

GIOVANNI GOBBER  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE  
giovanni.gobber@unicatt.it

The paper aims to describe the inflection of German adjectives. A two-stage procedure is proposed. In the first, expressions from concrete texts are observed. For this purpose, a corpus-based search is proposed using WebCorp as a software tool that treats Google as a corpus. Then, a description of inflection from a syntagmatic perspective is introduced, describing the principle of monoinflection as an elegant theoretical tool to explain the ability of native speakers to deal with an aspect of grammar that is very difficult for learners to understand.

Der Beitrag zielt darauf ab, die Flexion von deutschen Adjektiven zu beschreiben. Es wird ein zweistufiges Verfahren vorgeschlagen. Zuerst werden Ausdrücke aus konkreten Texten beobachtet. Zu diesem Zweck wird eine korpusbasierte Suche vorgeschlagen, bei der WebCorp als Software-Tool verwendet wird, das Google als Korpus behandelt. Anschließend wird eine Beschreibung der Flexion aus einer syntagmatischen Perspektive eingeführt, wobei das Prinzip der Monoflexion als elegantes theoretisches Instrument beschrieben wird, um die Fähigkeit von Muttersprachlern zu erklären, mit einem Aspekt der Grammatik umzugehen, der für Lernende sehr schwer zu verstehen ist.

*Keywords:* inflectional morphology, German, Adjectives, attributive adjectives, monoinflection

Die Flexion von Adjektiven ist für viele Deutschlernende ein Knackpunkt. Und das ist in der Tat verständlich, wenn man darauf verzichtet, die grammatische Struktur transparent zu machen, weil man glaubt, dass dies nicht für die Bedürfnisse eines kommunikativen Ansatzes relevant ist. Und doch kann eine genaue Analyse der morphosyntaktischen Organisation – eine unumgängliche Analyse, wenn man ein sprachliches System in der Tiefe verstehen will – auf einfache Weise durchgeführt werden, vorausgesetzt, man hat den Mut, die Erklärung auf eine gewisse Abstraktionsebene zu stellen, um zu erkennen, wie einfach das ist, was komplex erscheint, und wie komplex das ist, was auf den ersten Blick einfach erscheint.

### 1. *Ein kompliziertes Phänomen?*

In den Sätzen des heutigen Standarddeutsch können Adjektive als Prädikat (*hoch in das Gebäude ist hoch*) oder als Attribut auftreten (*hohes / hohe in ein hohes Gebäude / das hohe*

*Gebäude*) – darüber hinaus können sie sich als Adverbien der Art und Weise verhalten (*schnell* in *Peter läuft schnell*). Als Attribute werden Adjektive flektiert – und zwar dann, wenn sie vor dem Substantiv stehen; die nachgestellte Form ist dagegen flexionslos (vgl. Goethes *Röslein rot...* oder heutige Ausdrücke wie *Spaß pur*).

In Grammatiken und Handbüchern des Deutschen als Zweitsprache wird die Flexion des Adjektivs in der Regel mit Hilfe von Formenparadigmen eingeführt. Die paradigmatische Dimension wird nicht immer im Zusammenhang mit der syntagmatischen Dimension behandelt, die trotzdem grundlegend ist. In der Regel werden drei Deklinationsarten unterschieden: die schwache, die starke und die gemischte<sup>1</sup>; die starke Flexion wird auf die Endungen der Demonstrativpronomina (*dieser, solcher* usw.) zurückgeführt – sie wird auch als ‚Adjektivdeklinaton mit dem Nullartikel‘ dargestellt. In Grammatiken des Deutschen für Italiener wird die schwache Deklination oft mit Hilfe der sogenannten ‚Regel der fünf -e‘ (‚regola delle cinque e‘) beschrieben<sup>2</sup>, wonach alle Formen auf *-en* enden, mit Ausnahme des Nominativs Singular und des Akkusativs Femininum und Neutrum Singular. Die gemischte Deklination wird als ein Zusammentreffen der beiden anderen Deklinationen angesehen: Sie funktioniert wie die schwache Deklination, wo diese *-en* hat, und verhält sich wie die starke Deklination im Nominativ Singular und im Akkusativ Femininum und Neutrum, wo die schwache Deklination die berühmten fünf *-e* hat.

Dieses Bild erweckt den Eindruck eines komplizierten und schwer erlernbaren Phänomens, da es notwendig zu sein scheint, ganze Paradigmen von Formen und Kombinationen von Formen auswendig zu lernen. Wer aber Deutsch als Erstsprache erwirbt, bewegt sich mühelos in diesem Bereich der Sprache.

## 2. Eine kleine, korpusbasierte Übung

*Grün ist des Lebens gold'ner Baum.* Beim Grammatikunterricht ist es am besten, mit konkreten Ausdrücken zu beginnen und dann eine Grammatikbeschreibung vorzuschlagen, die darin besteht, durch Verallgemeinerung die grundlegenden Tendenzen der Adjektivdeklinaton herauszuarbeiten.

Daher betrachten wir zunächst Kombinationen von Formen, d.h. syntagmatische Sequenzen, in denen Adjektivformen mit anderen Formen vorkommen. Dies kann als eine korpusbasierte Untersuchung gestaltet werden, die mit WebCorp3 durchgeführt wird, um Zugriff auf Google als Korpus zu haben. So dient die Übung zur Deklination des Adjektivs auch als Einführung in die Verwendung eines nützlichen Online-Softwaretools, das einfach zu bedienen ist und für weitere Recherchen verwendet werden kann.

<sup>1</sup> Z.B. G. Helbig – J. Buscha, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Klett-Langenscheidt, München 2013, S. 273-276.

<sup>2</sup> P. Bonelli – R. Pavan, *Grammatica d'uso della lingua tedesca*, Hoepli, Milano 2020, S. 18.

<sup>3</sup> Derzeit basiert WebCorp auf der Suchmaschine „Bing“ und auf „The Guardian open platform“ (<https://www.webcorp.org.uk/live/index.jsp>, letzter Zugriff 30. Januar 2022). Siehe dazu A. Renouf, *WebCorp: providing a renewable data source for corpus linguistics*, in *Extending the scope of corpus-based research: new applications, new challenges*, S. Granger – S. Petch-Tyson Hrsg., Rodopi, Amsterdam 2003, S. 39-58.

Zum Warming-Up kann eine Reihe von Nominalphrasen vorgelegt werden, in denen das Adjektiv und das Substantiv konstant sind. Anschließend wird das Vorkommen dieser Phrasen in konkreten Texten vermerkt, sodass sie nicht als typische Beispiele von Lehrbüchern oder Grammatiken empfunden werden, was den Eindruck der Künstlichkeit erwecken könnte, als wäre die Deklination des Adjektivs nur für Grammatiken und nicht für den Gebrauch relevant. Wie wichtig es ist, authentische Texte im Sprachunterricht zu verwenden, hat Christoph Edelhoff gut veranschaulicht:

Texte sollen authentisch sein, damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern.<sup>4</sup>

Mit Hilfe der erweiterten Optionen von WebCorp ist es möglich, Meta-Informationen über die Seiten zu erhalten, aus denen die Konkordanzen extrahiert werden. Außerdem können alle Okkurrenzen des Ausdrucks auf einer Seite oder nur eine Okkurrenz pro Seite gesehen werden. Eine weitere Möglichkeit ist, nur Seiten mit *.de* als Domain-Endung anzugeben, in der Annahme, dass es sich um Seiten handelt, die in der Erstsprache geschrieben wurden. Wir können auch die Endung *.it* wählen und so sehen, welche Domains in Italien eine gegebene Kombination von Formen haben – um die Verwendung der Kombination in den italienischen und den deutschen Domains zu vergleichen. Diese Untersuchung kann durchgeführt werden, sobald die Deklination des Adjektivs in jeder Hinsicht explizit gemacht wurde.

Wir nehmen z.B. die Lexeme REIF und APFEL und beginnen mit den Kombinationen *reifer Apfel*, *ein reifer Apfel*, *der reife Apfel*, *reife Äpfel* und *die reifen Äpfel*. Mit WebCorp kann die Suche 50 relevante Seiten ermitteln – das ist eine geeignete Ergebnismenge, um sich mit diesen Ausdrücken vertraut zu machen. Für *reifer Apfel* ergibt die Suche etwa dreißig Konkordanzen, während es für *ein reifer Apfel* nur drei sind. Zu ihrer Referenz: Einige dieser Ergebnisse beziehen sich auf die Beschreibung von Äpfeln, andere finden sich auf Seiten, die der Kochkunst gewidmet sind; wieder andere erscheinen in Texten, die die organoleptischen Eigenschaften von Wein- oder Olivenölsorten illustrieren, zumeist in Italien. Es gibt auch eine metaphorische Verwendung in der Pressesprache, u.zw. im politischen Bereich. Bei der Fortsetzung der Suche werden etwa vierzig Konkordanzen für *der reife Apfel* und achtzehn Konkordanzen für *reife Äpfel* angegeben, die die oben genannten Referenzgebiete betreffen. Es gibt auch etwa vierzig Konkordanzen für *die reifen Äpfel*, die sich aber vor allem auf die Ernte und Verarbeitung von Äpfeln beziehen (nur wenige finden sich im Bereich der Kochkunst).

Man kann mit anderen Kombinationen derselben Vollwörter fortsetzen, wie *einem reifen Apfel* (27 Konkordanzen), einer Kombination, die oft auf eine Präposition folgt – am häufigsten erscheint *mit*, wobei der Ko-Text zu betrachten ist, damit die Relationen der Präposition mit anderen Formen erkannt werden. Manchmal wird *mit* nicht von anderen

<sup>4</sup> C. Edelhoff, *Authentizität im Fremdsprachenunterricht*, in *Authentische Texte im Deutschunterricht*, C. Edelhoff Hrsg., Hueber, Ismaning 1985, S. 7-30, hier S. 7.

Elementen regiert, wie in *zusammen mit einem reifen Apfel*; oder es tritt eine Konstruktion auf, z.B. in *ich werde das Fasten mit einem reifen Apfel brechen*. Ähnlich kann man mit den Präpositionen *an, bei, in, nach* und *statt* verfahren, die im Korpus weniger häufig vorkommen; so wird *nach* in einem Fall durch ein Substantiv (*Duft nach einem reifen Apfel*) und in einem anderen Fall durch ein Verb regiert (in: [*eine Hand*] *greift nach einem reifen Apfel*). Es geht bei dieser Übung um Ausdrücke, die sich auf den gleichen Referenzbereich beziehen.

Wie man sieht, werden in diesen Übungen die Vollwörter als Invarianten einer Reihe von Wortkombinationen behandelt. Als Fortsetzung könnte man eine Reihe von Adjektiven ermitteln, die typischerweise mit dem Substantiv *Apfel* kombiniert werden, um dann eine ähnliche Übung wie die oben skizzierte durchzuführen. Damit wäre eine erste systematische Übersicht über die kombinatorischen Möglichkeiten der Versprachlichungen eines Erfahrungsfeldes gegeben, allerdings beschränkt auf die Funktionen, die typischerweise mit Nominal- und Präpositionalphrasen erfüllt werden. Ihre sprachlichen Merkmale können im Rahmen der Überlegungen zur Grammatik, denen wir uns jetzt widmen, angemessen behandelt werden.

### 3. Grammatische Überlegungen

Die deutsche Adjektivdeklinaton beruht auf einem „unübersichtlichen Gewebe aus mehreren miteinander verbundenen Kategorien, die gleichzeitig aktiviert werden müssen“<sup>5</sup>. Untersuchungen in der angewandten Linguistik haben einige Kriterien herausgearbeitet, die das System der adjektivischen Deklination leiten<sup>6</sup>. Zunächst müssen Informationen über die syntaktische Funktion der Nominalphrase im Satz und Informationen über das Genus und die Zahl des Substantivs, mit dem das Adjektiv übereinstimmt, berücksichtigt werden. Um die Adjektivflexion zu beherrschen, sind also Kompetenzen im Bereich der syntagmatischen Dimension erforderlich. Zu diesem Zweck ist es notwendig, einen nicht-mnemotechnischen Ansatz zu wählen, der die ‚Logik‘ der Adjektivdeklinaton verständlich macht und zeigt, wie sie in der Syntax verankert ist.

Im Hinblick auf die syntaktische Funktion muss zuerst festgestellt werden, ob die Nominalphrase Subjekt, direktes oder indirektes Objekt ist; ob sie durch eine Präposition regiert wird und, wenn ja, welchen Fall die Präposition regiert; ob die Nominalphrase schließlich ein Attribut (z.B. ein Genitivattribut) innerhalb einer anderen Nominalphrase ist.

#### 3.1 Exkurs: der Kasus als morphosyntaktisches Phänomen

Von einem flexionsmorphologischen Standpunkt her stellt der Kasus „das ausgezeichnete Bezeichnungsmittel für grammatische Zusammenhänge dar. Er erfüllt die Rektion übergeordneter Wörter und kennzeichnet so, was zusammengehört“<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> V. Gradel, *Der Erwerb der Adjektivdeklinaton durch kognitionslinguistisch basierte Apps im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*, LIT, Zürich 2020, S. 2.

<sup>6</sup> E. Hentschel, *Unnötige Regeln*, „Linguistik online“, 10, 2002, S. 101-112.

<sup>7</sup> H.J. Heringer, *Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*, Niemeyer, Tübingen 1989, S. 141.

In einigen maßgeblichen Grammatiken des Deutschen<sup>8</sup> wird der Begriff ‚Kasus‘ als eine Kategorisierung, d.h. als eine Klasse von Klassen von Wortformen, aufgefasst<sup>9</sup>, während ein einzelner Kasus, z.B. der Genitiv, eine Kategorie, d.h. eine Klasse von Wortformen, darstellt. Hier wird die Mengenlehre angewandt, die sich für die Zwecke einer Computeranalyse als fruchtbar erweist. Solche Auffassung stammt aus der sowjetrussischen mathematischen Linguistik: ihre mengentheoretischen Grundlagen wurden vom Mathematiker Andrej Nikolaevič Kolmogorov entwickelt; ihre ersten Anwendungen auf die Morphologie des Russischen verdanken wir Boris Uspenskij<sup>10</sup>. Gekennzeichnet sind diese Untersuchungen durch die extensionale Perspektive der Mengenlehre<sup>11</sup> – das ist eine komplementäre Sichtweise zum ‚klassischen‘, intensionalen Standpunkt, der auf dem Begriff der Flexionseigenschaft beruht<sup>12</sup>. Eine Flexionseigenschaft wird von Uspenskij als eine charakteristische Funktion einer Klasse von Elementen interpretiert: So charakterisiert eine Flexionseigenschaft (z.B. ‚Genitiv‘) innerhalb einer Wortklasse (z.B. Substantive) die Klasse aller Wortformen (z.B. alle Substantive im Genitiv), die sie aufweisen; das bedeutet, dass jeder Kasus als eine „Äquivalenzklasse bezüglich bestimmter syntaktischer Kontexte“<sup>13</sup> identifiziert wird.

Die Kasus sind zugewiesene Morpheme<sup>14</sup> – sie werden auch als syntaktische oder kontextuelle Morpheme bezeichnet<sup>15</sup>: Sie sind syntaktisch, weil sie die syntaktische Funktion einer Satzkonstituente angeben; sie sind kontextuell, da der Kasus in der Regel durch eine regierende Konstituente zugeschrieben wird. Im Besonderen entscheidet das Verb über die Funktionen Subjekt und direktes oder indirektes Objekt; die Angaben von Zeit, Ursache, Art und Weise, Ort (*Te-Ka-Mo-Lo*<sup>16</sup>) sind ebenfalls mit dem Verb verbunden, sind aber eher fakultative Argumente (die Satzstruktur kann auch ohne sie autonom sein); außerdem wird die Verbindung mit dem Verb durch eine Präposition vermittelt. Darüber hinaus können Substantive und Adjektive Argumente regieren und diese werden entweder direkt (z.B. mit einem nominalen Attribut im Genitiv) oder mit Hilfe einer Präposition ausgedrückt. Verben, Substantive, Adjektive und Präpositionen geben den Kasus einer regierten Nominalphrase an. Aufgrund dieser Eigenschaften sind Kasusmorpheme zugewiesen, ‚extrinsisch‘, denn ihre Funktion ergibt sich aus den grammatischen Beziehungen zwischen den Satzteilen.

<sup>8</sup> Z.B. G. Zifonun et al., *Grammatik der deutschen Sprache*, Bd. 2, de Gruyter, Berlin/New York 1997; P. Eisenberg, *Grundriss der deutschen Grammatik. 1: Das Wort*, Metzler, Stuttgart / Weimar 2004<sup>2</sup> (1. Ausgabe 1999).

<sup>9</sup> *Ibid.*, S. 17-18.

<sup>10</sup> B. Uspenskij, *Kopredeleniju padeža po A.N. Kolmogorovu*, „Bjulleten‘ Ob‘edinenija po problemam mašinogo perevoda“ 5, 1957, S. 11-18.

<sup>11</sup> A.A. Zaliznjak, *O ponimanii termina «padež» v lingvističeskich opisanijach*, in A.A. Zaliznjak Hrsg., *Problemy grammatičeskogo modelirovanija*, Nauka, Moskva 1973, S. 54-55.

<sup>12</sup> I.A. Mel'čuk, *Aspects of the Theory of Morphology*, de Gruyter, Berlin/New York 2006.

<sup>13</sup> G. Zifonun et al., *Grammatik der deutschen Sprache*, Bd. 2, S. 1290.

<sup>14</sup> Eddo Rigotti nennt sie „morfemi estrinseci“: siehe E. Rigotti, *Linguistica generale*, CUSL, Milano 1990.

<sup>15</sup> L. Bauer, *Introducing linguistic morphology*, UP, Edinburgh 2003<sup>2</sup> (1. Ausgabe 1988).

<sup>16</sup> P. Kühn, *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache: linguistische Analysen und didaktische Konzepte*, FaDaF, Regensburg 2004, S. 149.

### 3.2 Die inhärenten Flexionsmorpheme des Substantivs: das Genus und der Numerus

Das Genus und der Numerus eines Substantivs im Satz sind nicht durch andere Elemente gegeben: Es handelt sich doch um Flexionsmorpheme, die dem Substantiv in der Nominalphrase inhärent sind<sup>17</sup>. Für Numerus und Genus ist ein entscheidender Faktor zu berücksichtigen: Das Substantiv ist der lexikalische Kopf der Nominalphrase, in der es auftritt; so gibt es den Numerus und das Genus der gesamten Phrase an. Genauer gesagt, das Genus wird durch das Substantiv bestimmt, aber es wird in der Regel durch andere Elemente in der Nominalphrase ausgedrückt: Der lexikalische Kopf fällt in der Regel nicht mit dem funktionalen Kopf zusammen<sup>18</sup>. Der funktionale Kopf kann als das Element betrachtet werden, das in der betreffenden Nominalphrase die Informationen über das Genus, den Numerus und den Kasus ausdrückt.

Im Allgemeinen kann der funktionale Kopf variieren: Er kann ein Artikelwort oder ein Adjektiv sein. Das Artikelwort ist in diesem Fall ein bestimmter Artikel oder ein Demonstrativpronomen (z.B. *dieser*) – oder andere Pronomina (wie *solcher*, *welcher* usw.), die sich wie ein bestimmter Artikel verhalten<sup>19</sup>. Beim Erwerb des Deutschen als Erstsprache ist das Substantiv eines mit dem bestimmten Artikel, der sein Genus ausdrückt. So wird beispielsweise ein Substantiv wie *Sonne* im mentalen Lexikon zusammen mit dem bestimmten Artikel *die* erworben, der sein feminines Genus ausdrückt<sup>20</sup>.

### 3.3 Der Artikel als funktionaler Kopf: die schwache Deklination

Eine Nominalphrase wie *der alte Richter* gibt Auskunft über Kasus (Nominativ), Numerus (Singular) und Genus. Diese Informationen betreffen die gesamte Nominalphrase. In diesem Beispiel werden Informationen über das Genus, den Numerus und den Kasus der Phrase durch den bestimmten Artikel ausgedrückt und nicht im Adjektiv wiederholt: wir haben *der alte Richter* und nicht *\*der alter Richter*. Das Adjektiv hat die Endung *-e* im Nominativ Singular und *-en* in den anderen Kasus: wie *der alte Richter* verhalten sich *die junge Polizistin* und *das kluge Kind*. In den anderen Kasus kommen Ausdrucksketten vor wie: *des alten Richters*, *der jungen Polizistin*, *des klugen Kindes* usw.

Im Akkusativ Singular des Femininum und Neutrums verhält sich das Adjektiv jedoch wie im Nominativ: z.B. *der alte Richter grüßte die junge Polizistin und das kluge Kind*. Die Endung *-e* des Akkusativs von Femininum und Neutrum bringt eine grundlegende Eigenschaft des Deutschen zum Ausdruck, die Elke Hentschel mit der Feststellung zusammenfasst,

dass das Deutsche den Akkusativ nur im Maskulinum Singular markiert – eine sehr grundlegende Regel, die sich nicht auf die Adjektivdeklination beschränkt, sondern das gesamte System einschließlich der Substantive und Pronomina umfasst<sup>21</sup>.

<sup>17</sup> „Morfema intrinseco“. E. Rigotti, *Linguistica generale*.

<sup>18</sup> Vgl. B. Primus, *Der Wortgruppenaufbau in der Geschichte des Deutschen: Zur Präzisierung von synthetisch vs. analytisch*, „Sprachwissenschaft“, 22, 1997, S. 133-159.

<sup>19</sup> Siehe G. Helbig – J. Buscha, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, S. 320-321.

<sup>20</sup> A. Binanzer, *Genus – Kongruenz und Klassifikation*, de Gruyter, Berlin/New York 2017.

<sup>21</sup> E. Hentschel, *Unnötige Regeln*, S. 104.

Bei den Personalpronomina ist der Unterschied zwischen *Er grüßt ihn* und *Sie grüßt sie* zu beachten (das feminine Pronomen verhält sich im Akkusativ wie im Nominativ). Die ‚Regel der fünf -e‘ ist somit Ausdruck einer strukturellen Eigenschaft des gesamten Sprachsystems. Einfacher ist es, sich vor Augen zu halten, dass nur der maskuline Singular den Akkusativ vom Nominativ unterscheidet. Für den Singular des Femininums und Neutrum und für alle Genera im Plural gibt es immer einen Synkretismus mit dem Nominativ.

### 3.4 Zur Rolle der schwachen Endung -e

Die Endungen -e / -en beim attributiven Adjektiv sind auf den ersten Blick nicht funktional, d.h. sie drücken keine Information über die Flexion aus, sondern sind redundante Elemente, die eher dazu bestimmt scheinen, die Wortform zu schließen. Es ist jedoch noch zu klären, ob es einen Grund für die Unterscheidung zwischen den Formen mit -e und denen mit -en gibt. Es wird hier angenommen, dass dieser Unterschied auf eine Besonderheit des Nominativs Singular von Substantiven hinweist. Im nominalen Flexionssystem zeichnet er sich gegenüber den anderen Kasus durch die Kombination von zwei Eigenschaften aus: Er kann der *casus rectus* sein (weil er den ersten Aktanten des Prädikats bezeichnet, der auch eine unmittelbare Satzkonstituente darstellt)<sup>22</sup> und er ist auch die Nennform, die das gesamte Lexem als Klasse von Formen repräsentiert.

Dies wirkt sich auf das Verhalten des attributiven Adjektivs aus, das sozusagen das ‚Prestige‘ des Nominativs Singular ‚ehrt‘, der dem Substantiv eigen ist, mit dem es übereinstimmt; so steht die Endung -e im Gegensatz zur Endung -en, die den Nominativ Singular im Gegensatz zu allen anderen Kasus kennzeichnet. Der Nominativ Plural kann auch *casus rectus* sein, ist aber keine Nennform (es sei denn, es liegt ein Synkretismus zwischen Singular und Plural vor, wie z.B. bei *Fenster*; nicht aber bei *Mensch*, *Tag*, *Land*, *Auto* usw.).

<sup>22</sup> Um den Begriff *casus rectus* zu verstehen, ist ein kurzer Hinweis auf die griechisch-lateinischen Kasusauffassungen notwendig, die allgemeine Anwendung in den traditionellen Grammatiken der modernen Sprachen gefunden haben. Die klassische Auffassung hat eine semantische Grundlage (H. Koller, *Die Anfänge der griechischen Grammatik*, „Glotta“, 37, 1958, S. 5-40). Nach Aristoteles hat das Substantiv mit Subjektfunktion die ihm gebührende Stellung im *λόγος ἀποφαντικός* (d.h. die Aussage, der Wahrheit oder Falschheit zukommt). Für ihn ist der Nominativ keine *πτῶσις* (d.h. kein ‚Fall‘), denn eine solche wird als Abweichung (*κλίσις*) des Substantivs von seiner Subjektfunktion im *λόγος ἀποφαντικός* angesehen. Nach den Stoikern dagegen sind Substantive wie von den Begriffen im Geist ‚gefallen‘. Diese Anschauung scheint auf Platons Theaitetos zurückzuführen (*ibidem*, S. 37), der den *λόγος* als Ausdruck (*ἐκτυπωσις*) eines Gedankens (*διάνοια*) auffasst. Der *λόγος* wird ‚gerade‘, ‚direkt‘ (*ὀρθός*) genannt, wenn er (als *λόγος ἀποφαντικός*) dem Gedanken genau entspricht; dann besitzt das Substantiv mit Subjektfunktion den ‚direkten‘ (*ὀρθή*) oder ‚nominativischen‘ Fall (*ὀνομαστική πτώσις*). Die anderen Fälle der Substantive werden als ‚seitlich‘ (*πλάγιοι*) aufgefasst, weil sie nicht als Subjekte am ‚direkten‘ *λόγος* teilnehmen. Der Genitiv (oder Genetiv, nach Wackernagel die richtige Form, vgl. G. Calboli, *La linguistica moderna e il latino: i casi*, Pàtron, Bologna 1972) verdankt seinen Namen (*γενική πτώσις*) der Vielfalt von Verwendungen – er wird als ein ‚allgemeiner Kasus‘ angesehen. Der Akkusativ dagegen ist der Fall der ‚Sache‘ (*αἴτιον* als ‚Rechtssache‘), verstanden als ‚das, was eine Handlung hervorruft‘ (*ibidem*, S. 100-102). Die entsprechende lat. Terminologie unterscheidet einen *casus rectus* (für den Nominativ) von den *casus obliqui*, wie Genitiv, Dativ und Akkusativ (M. Butt, *Theories of Case*, Cambridge UP, Cambridge 2006, S. 13-14). Diese semantische Auffassung wurde oft kritisiert, aber in vielerlei Hinsicht wird sie in unterschiedlichen modernen Ansätzen beibehalten.

Es wurde vorgeschlagen, den Nominativ Singular mit der Endung *-e* als den unmarkierten Kasus, die übrigen Formen mit der Endung *-en* als markierte Kasus aufzufassen, weil *-en* eine höhere Prominenz hat<sup>23</sup>. Vielleicht kann diese Aussage, auch im Lichte der obigen Ausführungen, in Frage gestellt werden<sup>24</sup>. In der Tat sind die Flexionsformen von Artikeln und Pronomina durch Synkretismus gekennzeichnet<sup>25</sup>. Synkretismus liegt vor, wenn ein Funktionsunterschied nicht durch einen Formunterschied signalisiert wird, sodass eine mehrdeutige Form vorliegt. Wegen des Synkretismus in den Artikelformen kann die Opposition *-e* : *-en* distinktive Kraft haben, da sie zur Unterscheidung zwischen dem Nominativ Singular *der alte Richter* und dem Genitiv Plural *der alten Richter* dient, während in der Opposition zwischen Akkusativ Singular (z.B. *den alten Richter*) und Dativ Plural (*den alten Richtern*) die zweideutige Artikelform durch die Flexion des Substantivs eindeutig wird. In beiden Fällen wird die Fähigkeit, Informationen über die Flexion zu unterscheiden, vom bestimmten Artikel auf die Adjektivendung bzw. auf die Endung des Substantivs übertragen. Nicht immer ist also der bestimmte Artikel in einer Nominalphrase auch der funktionale Kopf.

### 3.5 Das Adjektiv und das Substantiv als funktionale Köpfe: die starke Deklination

Nicht selten ist es die Aufgabe des Adjektivs, die Informationen über Geschlecht, Numerus und Kasus zu manifestieren. Diese Flexion wird traditionell pronominale oder starke Deklination genannt und sie wird von der oben behandelten schwachen Flexion unterschieden<sup>26</sup>. In der Grammatik des heutigen Deutschen tritt die starke Deklination auf, wenn die Nominalphrase keinen Artikel hat oder wenn die Informationen über das Genus, die Zahl und den Kasus nicht durch den Artikel (oder durch das Possessivpronomen oder andere Artikelwörter) ausgedrückt werden. Das Adjektiv nimmt dann die Endung des bestimmten Artikels (oder des Demonstrativpronomens) an, z.B. in (*ein*) *junger Richter* oder in (*ein*) *kluges Kind*.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Flexion stark ist,

- wenn kein Artikelwort in der Nominal- bzw. Präpositionalphrase vorkommt; z.B.: *kalter Krieg*, *Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation*, *Rückzahlung in gleicher Währung* usw.;
- nach den Formen *ein* und *kein* (maskuliner Nominativ Singular und Nominativ oder Akkusativ Neutrum Singular): z.B. *ein neuer Roman*, *ein altes Buch*. Das Gleiche gilt für die entsprechenden Formen der Possessiva (z.B. *mein* / *dein* / *ihr* / *unser neuer Roman* bzw. *neues Buch*).

<sup>23</sup> B. Wiese, *Warum Flexionsklassen? Über die deutsche Substantivdeklination*, in *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis*, R. Tierhoff Hrsg., Niemeyer, Tübingen 2000, S. 139-153.

<sup>24</sup> Siehe auch R. Harnisch – I. Trost, *Adjektiv*, in *Deutsche Morphologie*, E. Hentschel – P.M. Vogel Hrsg., de Gruyter, Berlin/New York 2009, S. 17-37, bes. 25-28.

<sup>25</sup> J. Meibauer, *Lexikon und Morphologie*, in *Einführung in die germanistische Linguistik*, J. Meibauer et al. Hrsg., Metzler, Stuttgart 2002, S. 15-69, bes. 26-27.

<sup>26</sup> G. Helbig – J. Buscha, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, S. 274-275.

In den anderen Kasus ist die Flexion des Adjektivs schwach, weil die Formen des betreffenden Artikelwortes bzw. Possessivpronomens die Flexionsinformationen ausdrücken können.

Einige weitere Wortformen haben die Tendenz, die Rolle von funktionalen Köpfen zu übernehmen, und ihr Vorkommen ist mit der schwachen Flexion des Adjektivattributs verbunden. Die wohl bekannteste Form ist der Plural *alle* (z.B. in *alle neuen Bücher*). Andere Indefinitpronomen haben keine solche Rolle und der funktionale Kopf wird vom Adjektiv vertreten. Zu den bekanntesten gehören: *wenig* (z.B. *wenig frisches Wasser*), *viel* (z.B. in *vieler mühsamer Arbeit*; im Plural: *viele schöne Lieder*) und *einige* (z.B. *einige alte Häuser*); daneben treten Formen mit partitiver Funktion wie *einiges Neues*, *vieles Neues* / *wenig Neues* und *viel Neues* / *wenig Neues* auf: in den beiden letztgenannten Fällen ist das Indefinitpronomen der lexikalische (aber nicht funktionale) Kopf der Nominalphrase; die Flexion des Adjektivs bleibt jedoch stark. Aber in *alles Gute!* hat *alles* die Rolle des funktionalen Kopfes, wobei das substantivierte Adjektiv *Gute* als Kern der Nominalphrase auftritt.

Zu beachten ist auch, dass bei den Possessiva *unser* und *euer* das *-er* keine Nominativmarkierung ist (sie sind bekanntlich Genitivformen der entsprechenden Personalpronomen). Dies führt zu Phrasen wie *unser neuer Roman*, *unser langweiliges Buch* und *euer entscheidender Beitrag*, *euer großartiges Foto* usw. Wichtig ist auch, dass zwei aufeinander folgende funktionale Köpfe in der Phrase (z.B. *alle seine...*) starke Endungen beibehalten, während die Flexion des nachfolgenden attributiven Adjektivs schwach ist (z.B. *er hat alle seine alten Mitarbeiter belohnt* / *die Firma hat alle ihre alten Mitarbeiter entlassen*).

Indefinit- und Demonstrativpronomen können auch flexionslos vorkommen (z.B. *all*, *manch*, *welch*, *solch*, *dies*). Dann sind sie keine funktionalen Köpfe – diese Rolle bekommt das Adjektiv, das ja stark flektiert wird (z.B. *bei solch schlechtem Wetter* neben: *bei solchem schlechten Wetter*; *manch armer Mann* neben: *mancher arme Mann*); *welch glückliche Zeiten!* als Variante von: *welche glücklichen Zeiten!*).

In der Regel ist das Adjektiv schwach, wenn es auf Wörter folgt wie *beide* (z.B. *die Vorsitzenden beider großen Parteien*), *manche* (z.B. *manche interessanten Leute*), *solche* (z.B. *solche merkwürdigen Sachen*) oder *sämtliche* (z.B. *sämtliche erreichbaren Nachbarn*). Es wird die starke Flexion des Adjektivs nach *etliche* (*etliche alte Mitarbeiter*) bevorzugt. Schwankungen im Gebrauch werden manchmal festgestellt, und beide Möglichkeiten werden akzeptiert, ohne dass eine Präferenz besteht. Insbesondere nach *folgend-* ist die Flexion des Adjektivs im Singular eher schwach (*nach folgendem einfachen Prinzip*) und im Plural stark (*folgende neue Erkenntnisse*). Es gibt jedoch Beispiele, die dem oben genannten Trend zuwiderlaufen. Eine kurze Suche (auch über Google) zeigt, dass diese Schwankung auch in Fachtexten vorkommt, wie z.B. der Plural *folgende* mit dem Adjektiv in schwacher Flexion (z.B. *Seit 01.09.2009 gelten folgende neuen Gesetze*). Ähnliches gilt für die Pluralformen *manche* und *sämtliche*, denen nicht selten das Adjektiv in starker Flexion folgt (wo die Grammatiken doch die schwache Deklination empfehlen), z.B. *sämtliche neue Gesetze*, *manche neue Gesetze*, *manche große Probleme* usw.

Es ist möglich anzunehmen, dass diese Schwankungen in der Flexion des Adjektivs meistens nach Wörtern auftreten, die nicht so häufig verwendet werden und sich daher nicht eindeutig als funktionale Köpfe erkennen lassen.

#### 4. Abschließend: Zum Prinzip der Monoflexion

Die Technik der Flexion wird deutlich, wenn wir die syntagmatische Dimension betrachten. Die Nominalphrase ist in drei große strukturelle Positionen unterteilt, die in Verkettung auf der linearen Ordnung auftreten. Die erste Position wird einem Artikel (oder einem Demonstrativum oder einem Indefinitum) zugewiesen; in der zweiten kommt ein Adjektiv vor (oder Adjektive, die sich ähnlich verhalten) und die dritte ist die Position des Substantivs. Dies ist der lexikalische Kopf und entscheidet über Genus und Numerus, während der Kasus der Phrase durch eine übergeordnete Kategorie zugewiesen wird (fehlt diese, steht die Phrase im Nominativ). Das Element in der ersten Position wird ‚aufgerufen‘, um Flexionsinformationen auszudrücken; wenn es nicht ‚antwortet‘, wird das Element in der zweiten Position ‚aufgerufen‘.

Dieses ‚Prinzip der Monoflexion‘<sup>27</sup> macht den Begriff der ‚gemischten‘ Deklination (stark im Nominativ, schwach in den obliquen Kasus und im Plural) überflüssig. Ein Kriterium, das Paradigmen bevorzugt, wird somit durch ein Prinzip ersetzt, das den Phrasen den Vorrang einräumt und die Wahl einer Form auf der Grundlage von zusammenhängenden Formen im Satz regelt: Es zeigt sich dann, wie die Flexion des Adjektivs die morpho-syntaktische Organisation der Nominal- bzw. Präpositionalphrase und die syntaktische Funktion, die die Phrasen im strukturellen Ganzen des Satzes haben, manifestiert.

Diese Untersuchung verdeutlicht die Rolle der Grammatik als ‚Technik der Sprache‘. Eugenio Coseriu<sup>28</sup> verwendet das Wort *Technik* als Wiedergabe des lateinischen *ars* und des griechischen τέχνη, wie sie in der klassischen Grammatik verwendet werden. Eine τέχνη wird gelernt, und wer sie gut gelernt hat, ist ein ‚Techniker‘ der Sprache.

<sup>27</sup> Vgl. E. Hentschel, *Unnötige Regeln*; G. Helbig – J. Buscha, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, S. 273-274; Duden, *Die Grammatik*, Dudenverlag, Mannheim 2009<sup>8</sup>, S. 947.

<sup>28</sup> E. Coseriu, *Einführung in die strukturelle Linguistik*, Narr, Tübingen 1969.

## ASPEKTE DER GRAMMATIKALISIERUNG VON *SOWAS VON* (UND VARIANTEN) – EINE KORPUSBASIERTE UNTERSUCHUNG

MARCELLO SOFFRITTI  
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA  
marcello.soffritti@unibo.it

Expressions such as *so etwas von*, *so was von*, *sowas von* are very frequently used to emphasize. This function seems to result, with some nuances, from a process of grammaticalization, which starts from a deictic pronoun reference and leads to the intensifying function. This shift is studied by comparing, in a reference Internet corpus, the syntactic-semantic profiles of this group of expressions and a group of “classical” intensifying morphemes.

Ausdrücke wie ‚so etwas von‘, ‚so was von‘, ‚sowas von‘ werden sehr häufig zur Betonung verwendet. Diese Funktion scheint, mit einigen Nuancen, das Ergebnis eines Grammatikalisierungsprozesses zu sein, der von einer deiktischen Pronomenreferenz ausgeht und zur intensivierenden Funktion führt. Diese Verschiebung wird untersucht, indem in einem Internet-Referenzkorpus die syntaktisch-semantischen Profile dieser Gruppe von Ausdrücken und einer Gruppe “klassischer” intensivierender Morpheme verglichen werden.

*Keywords:* Corpus Analysis, Intensification, Grammaticalization.

### *Einführung: Gegenstand und Ziele der Untersuchung*

Wie könnten neu zu beschreibende sprachliche Phänomene optimal erfasst werden, um sie anschließend im L1- und L2-Unterricht ohne große Lücken aber auch ohne Redundanzen zu behandeln? Die Frage ist in der Praxis manchmal heikel, wenn man bedenkt, dass selbst erfahrene Lehrpersonen in vielen Fällen keineswegs bloß auf die eigene sprachliche Erfahrung und metasprachliche Kompetenz vertrauen sollten. Das Problem stellt sich auch und vor allem bei Erscheinungen, die uns inzwischen sowohl in der Alltagssprache als auch in den Medien verhältnismäßig häufig begegnen und eigentlich schon seit einiger Zeit in einschlägigen Korpora belegt sind. Dazu gehören feste Wortverbindungen und ähnliche Konstrukte, die in der Konstruktionsgrammatik und vor allem in der L2-Vermittlung eine eigene Behandlung erfordern. Extraktion und Analyse der dazu notwendigen Korpusbelege stellen für Linguisten und Lehrkräfte mitunter sehr komplexe methodische Aufgaben dar<sup>1</sup>.

In den Werbespots der Firma *L'Oréal* riefen traditionell gepflegte Damen eine Reihe von begeisterten Begründungen für den Gebrauch der entsprechenden Produkte aus:

<sup>1</sup> Für eine ausführliche Diskussion und eine eingehende korpusbasierte Analyse vgl. A. Buerki, *Formulaic sequences: a drop in the ocean of constructions or something more significant?*, in *Formulaicity and Creativity in Language and Literature*, I. MacKenzie – M.A. Kayman Hrsg., Routledge, London/New York 2018, S. 15-36.

„Weil ich es mir wert bin!“ (ab 1998), „weil Sie es sich wert sind!“ (ab 2001), „Weil du es dir wert bist!“ (ab 2002)<sup>2</sup>. Seit einigen Jahren kursiert dieser Slogan in einer noch emphatischeren Version, die anscheinend auch außerhalb der offiziellen Firmen-Webseiten gerne verwendet wird:

Die Haare glänzen und die Farbe gelang mir im Ton genau wie beschrieben. „Virgin“ halt. *Ich bin mir das so was von wert!*<sup>3</sup>

Dieser Variante liegt wohl ein Werbespot mit Jane Fonda zugrunde, in dem ‚so was von‘ zusätzlich durch den synchronen Einsatz von Gestik noch unterstrichen wurde<sup>4</sup>. In den Konstruktionen mit ‚so etwas von‘, ‚so was von‘, ‚sowas von‘ (fortan: SWVK)<sup>5</sup> wird heutzutage sehr oft eine Art emphatische Verstärkung wahrgenommen, ähnlich der Funktion, die man ihnen im DWDS<sup>6</sup> klassifizierten Synonymen ‚derart‘, ‚dergestalt‘, ‚dermaßen‘, ‚so‘, ‚so sehr‘, ‚solcherart‘ zuschreiben würde. Die Verstärkungsfunktion kann in diesem Zusammenhang als Hervorhebung der Intensität verstanden werden. Als Gegenstand einer solchen intensitätsbezogenen Betonung kommen vorrangig Wortklassen wie Adjektive, Adverbien, Partizipien und bestimmte Verben infrage, und zwar bei Vorhandensein einer graduierbaren semantischen Eigenschaft. Das intensivierende sprachliche Element, das dabei eingesetzt wird, wird im Allgemeinen der Kategorie der Adverbien zugerechnet.

In anderen Kontexten enthalten dagegen die SWVK eine (reelle) deiktische bzw. anaphorische Funktion, die vor allem durch die ‚so‘-Komponente getragen wird, während die Präposition ‚von‘ ihr klassisches Rektionsverhalten als Kopf einer eigenen PP entfaltet:

[...] ist der Einsatz von Messern für deutsche Linksextremisten eher ungewöhnlich; wenn, erwartet man *so was von* gewalttätigen türkisch-arabischen Jugendbanden<sup>7</sup>.

<sup>2</sup> Quelle: <http://www.slogans.de/slogans.php?BSelect%5B%5D=2015> (letzter Zugriff 25. Februar 2021). Für eine mentalitätsgeschichtliche Einordnung dieses Slogans vgl. A. Herder, *„Weil ich es mir wert bin“. Eine linguistische Untersuchung zur Darstellung von Frauen in der Zeitschriftenwerbung*, Diplomica Verlag, Hamburg 2002.

<sup>3</sup> <http://www.sabinarogala.com/plotzlich-blond-du-verraeterin/> (letzter Zugriff 23. Juli 2017).

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=MLpz5OEuPIw> (letzter Zugriff 2. Oktober 2017). Allerdings wurde Jane Fonda auch mit *blog*-typischer Häme kritisiert: „Jeckmann 29-09-2015, 15:18 – Die olle Mumie Jane Fonda: ‚...weil ich es mir SOWAS von Wert bin...‘ Würde wohl mehr Sinn machen, wenn die mit diesem Spruch für einen Sargfabrikanten werben würde“. <http://www.ioff.de/archive/index.php/t-414691-p-43.html> (letzter Zugriff 25. Februar 2021)

<sup>5</sup> Im Kontext dieser Studie kann man wohl problemlos den Terminus ‚Konstruktion‘ verwenden, sofern auf die Wortkette ‚so was von‘ (oder: ‚so was von‘ / ‚so etwas von‘) ein weiteres Element folgt, und zwar unabhängig von der realisierten Gesamtbedeutung. Nicht so eindeutig dürfte eine Konstruktion zu erkennen sein, wenn man die fragliche Wortkette isoliert betrachtet. Im Folgenden wird jedoch der Einfachheit halber generell das Kürzel SWVK benutzt.

<sup>6</sup> <https://www.dwds.de/wb/derart> (letzter Zugriff 25. Februar 2021).

<sup>7</sup> <http://worch.info/die-rechte/?m=201308,2014-01-04>. Der Beleg stammt aus dem weiter unten beschriebenen Korpus *Araneum Germanicum Maius*, das aus Internet-Texten besteht. Alle Belege aus diesem Korpus werden fortan mit dem Kürzel AGM, der im Korpus angegebenen URL-Referenz und dem *crawl date* (das Datum der entsprechenden Aufzeichnung) gekennzeichnet.

Hier wird die PP vom Kopf der VP regiert. Die PP hat kaum etwas mit der Referenzfunktion zu tun, und die SWVK ist als solche nur eine am rechten Ende abgehackte Wortkette.

Zwischen den gerade beschriebenen Funktionen dürfte ein Grammatikalisierungsprozess liegen, in den alle drei SWVK involviert sind<sup>8</sup>. Der Endpunkt des Grammatikalisierungsvorgangs dürfte für jede der drei Varianten in einem komplexen Ausdruck mit Verstärkungsfunktion (fortan: SWVV) bestehen, wobei die Präposition nicht mehr kopffähig wäre und weitere, untypische nicht-nominale Elemente als Gegenstand der Verstärkung ins Spiel kämen. Diese Elemente dürften grundsätzlich zu denselben Kategorien gehören, die in Verbindung mit den ‚offiziellen‘ Verstärkern (‚derart‘, ‚dergestalt‘, ‚dermaßen‘, ‚so‘, ‚so sehr‘, ‚solcherart‘, fortan: OffV) auftreten. Im vorliegenden Beitrag sollen in diesem Zusammenhang folgende Fragen beantwortet werden:

- Ist bei allen SWVK sowohl eine Verstärkungsfunktion als auch eine deiktisch-referenzielle Funktion nachweisbar?
- Trifft es zu, dass die Verstärkungsfunktion generell vorherrschend ist?
- Wie sieht der Anteil der beiden Funktionen für jede der SWVK aus?
- Welche Korrelationen kann man zwischen der semantisch-pragmatischen Funktion und der Distribution der Kollokationspartner bei jeder der drei SWVK feststellen? Welche morpho-syntaktischen Kategorien treten jeweils mit welcher Häufigkeit auf?

Es geht insgesamt darum, festzustellen, inwieweit die drei SWVK sich als austauschbar erweisen, und zwar bei jeder ihrer beiden Hauptfunktionen. Es sollen daher im Folgenden einerseits Symmetrien in ihrer jeweiligen Polyfunktionalität und andererseits die Grenzen ihrer syntaktisch-semantischen Austauschbarkeit überprüft werden.

Der erste Schritt der Untersuchung besteht dementsprechend darin, anhand von Korpusdaten der deutschen Sprache der Gegenwart das Verhalten der SWVK möglichst vollständig und detailliert nachzuzeichnen. Da sich die zu analysierenden SWVK bei oberflächlicher Betrachtung nur anhand geringfügiger (erosionsbedingter?) Abweichungen zu unterscheiden scheinen, würde man ihnen auch funktionale und syntaktisch-semantische Übereinstimmungen zuschreiben. Erst die kombinierte Überprüfung der entscheidenden Eigenschaften in ihrer Frequenz und Distribution kann jedoch zeigen, wie umfangreich ihre angenommene Austauschbarkeit ist, und wo genau etwaige Differenzen syntaktischer, semantischer und stilistischer Natur auftreten. Um die Tragweite der untersuchten Funktionen genauer bestimmen zu können, wird zudem das Verhalten der OffV punktuell zum Vergleich herangezogen. Dabei wird man überprüfen, inwieweit der Begriff Synonymie<sup>9</sup> auf die Ähnlichkeitsverhältnisse zwischen den SWVV und den OffV (‚derart‘, ‚dergestalt‘, ‚dermaßen‘, ‚so‘, ‚so sehr‘, ‚solcherart‘) anwendbar ist.

<sup>8</sup> Für eine ausführliche Zusammenfassung und Diskussion der Kriterien, die bei der Feststellung von Grammatikalisierungsprozessen zur Anwendung kommen, vgl. z.B. J.O. Askedal, *Grammatikalisierung und Persistenz im deutschen „Rezipienten-Passiv“ mit bekommen / kriegen / erhalten*, in *Grammatikalisierung im Deutschen*, T. Leuschner – T. Mortelmans – S. de Groodt Hrsg., De Gruyter, Berlin 2005, S. 211-229, hier S. 212-215.

<sup>9</sup> Es sollte dabei allerdings die Polysemie bzw. Polyfunktionalität bedacht werden, die zumindest teilweise auch den OffV innewohnt (vgl. die weiteren Abschnitte).

Es sei schließlich erwähnt, dass Kombinationen wie ‚so etwas‘/‚sowas‘/‚so was‘ + Adj (also ohne die Präposition ‚von‘) möglicherweise auch eine Rolle im hier angenommenen Grammatikalisierungsprozess spielen. Diese Annahme wird durch Belege wie den folgenden bestätigt:

Wo viele bei nem Ferrari oder Maserati oder wie die hässlichen Büchsen heißen, Herzchenaugen bekommen, krieg ich nur das Kotzen. *Sowas hässliches* gibt es ja echt selten<sup>10</sup>.

Eine den SWVV sehr ähnliche Verstärkungsfunktion ist hier deutlich wahrnehmbar, und sie kann durchaus im Rahmen des erwähnten Grammatikalisierungsprozesses von Bedeutung sein. Es ist jedoch aus Platzgründen nicht möglich, diese Kombination in die vorliegende Untersuchung einzubeziehen.

### 1. Korpora, Daten und didaktische Relevanz

Was für Korpora stehen grundsätzlich für die Erforschung aktueller Entwicklungstendenzen der deutschen Sprache zur Verfügung, und bei welchen könnte man eine optimale Datenausbeute erwarten? In unserem konkreten Fall liegen die Prioritäten darin, die ‚gefühlte‘ Umgangssprachlichkeit der SWVK in solchen Korpora zu untersuchen, in denen Umgangssprachlichkeit so breit wie möglich vertreten und eine für die Repräsentativität der Daten ausreichende aber gleichzeitig noch zu bewältigende Masse vorhanden ist. Es wurde dabei außerdem auf eine möglichst vollständige Ausleuchtung des aktuellen, auch medialen Sprachgebrauchs abgezielt.

Eine weitere wichtige Überlegung betrifft die Annotation der Korpora und die Möglichkeit, komplexe Abfragen von Daten durchzuführen. Da die zu untersuchenden Elemente teilweise aus Wortgruppen (‚sowas von‘, ‚so was von‘, ‚so etwas von‘) bestehen, ist es wichtig, Kollokations- und Frequenztabellen in demselben Ausmaß und mit derselben Aussagekraft erstellen zu können, wie es sonst bei Einzelwörtern möglich ist. Es geht dabei insbesondere darum, ihre Kombinierbarkeit mit annotierten PoS-Kategorien möglichst detailliert und flexibel zu belegen, was vor allem den Einsatz der Abfrage-Sprache CQL erfordert.

Diesen unterschiedlichen Erfordernissen entsprechen zur Zeit vor allem folgende Ressourcen:

- Das aus Texten aus dem Internet zusammengestellte, 1,2 Milliarden Wörter umfassende *Araneum Germanicum Maius*<sup>11</sup>, das aktuell in der Version 15.02 verfügbar ist.

<sup>10</sup> AGM [http://muhschu.blogspot.de/2013\\_02\\_01\\_archive.html](http://muhschu.blogspot.de/2013_02_01_archive.html), 2013-07-16.

<sup>11</sup> Die relativ aufwändige Prozedur, mit der man die im Korpus enthaltenen Doubletten eliminiert, ist in V. Benko, *Aranea: Yet Another Family of (Comparable) Web Corpora*, in *Text, Speech and Dialogue. 17th International Conference, TSD 2014, Brno, Czech Republic, September 8-12, 2014. Proceedings*, P. Sojka et al. Hrsg., Springer, Basel 2014, S. 247-256, hier S. 250 zusammengefasst.

- Das ebenfalls Internet-basierte, fast 20 Milliarden Wörter umfassende *German Web 2013*<sup>12</sup>. Dieses Korpus besteht aus Material, das schon 2013 im Internet gesammelt wurde.
- Zwei DWDS-Korpora, und zwar das Untertitel-Korpus und das *Blog*-Korpus, während die anderen zahlreichen Korpora etwas zu wenige Belege für die vorliegende Untersuchung enthielten. Beide Korpora decken einen Zeitraum bis 2014 ab.
- Das DeReKo W4-Korpus des Instituts für Deutsche Sprache, das nur schriftliche Dokumente (vor allem Zeitungsartikel) enthält<sup>13</sup>.

Nach einigen Probeläufen wurde dem ersten Korpus der Vorzug gegeben, weil es einen aktuelleren Sprachstand (bis 2015) wiedergibt, und vor allem, weil schnell klar wurde, dass man die Belege in bestimmten Phasen der Untersuchung einzeln auswerten musste. Die im *TenTen*-Korpus erhaltene Treffermenge hätte eine solche Aufgabe im gegebenen Forschungsrahmen nahezu unmöglich gemacht<sup>14</sup>. Das sowohl in *TenTen*- als auch im *Araneum*-Korpus eingebaute Stuttgarter Annotationssystem<sup>15</sup> ist zwar nach wie vor ein sehr solides Instrument, aber bei der Erfassung von ‚gestreuten‘ Komponenten sind immer noch Fehlleistungen in Kauf zu nehmen<sup>16</sup>. Solche Fehlleistungen sind bei der Analyse bestimmter Befunde glücklicherweise leicht festzustellen und zu berücksichtigen. In anderen Fällen, vor allem, wenn eine ‚manuelle‘ Überprüfung nicht möglich ist, sind potentiell fehlerhafte Analysen kaum zu vermeiden<sup>17</sup>. Gegen die DWDS-Ressourcen sprach vor allem die Überlegung, dass man jeweils zwei voneinander unabhängige Korpora hätte auswerten müssen, was einen nicht zu unterschätzenden Mehraufwand bedeutet. Das Untertitel-Korpus hätte außerdem den Nachteil, fast ausschließlich übersetzte Äußerungen zu enthalten. Das IdS-Korpus wurde vor allem wegen der nicht bestimmbaren Anzahl der enthaltenen Duplikationen nicht verwendet, da nach der Datenerhebung statistische Analysen und mengenbasierte Überlegungen erst unter extrem aufwändigen Bereinigungen möglich gewesen wären.

<sup>12</sup> [https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fdetenten13\\_rft3](https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fdetenten13_rft3) (letzter Zugriff 25. Februar 2021).

<sup>13</sup> H. Lüngen, *DEREKO – Das Deutsche Referenzkorpus. Schriftkorpora der deutschen Gegenwartssprache am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim*, „Zeitschrift für Germanistische Linguistik“, 45, 2017, 1, S. 161-170, hier S. 162.

<sup>14</sup> Es zeichnet sich jedoch die Notwendigkeit ab, in einer nachfolgenden Publikation die hier erhaltenen Ergebnisse soweit wie möglich mit denen zu vergleichen, die man im *TenTen*-Korpus erhalten würde. Auch eine vergleichende Untersuchung des DWDS-Blogkorpus wäre wünschenswert und machbar, wobei nicht auszusprechen ist, dass die Inhalte sich teilweise überschneiden.

<sup>15</sup> A. Schiller et al., *Guidelines für das Tagging deutscher Textkorpora mit STTS – (Kleines und großes Tagset)*, Seminar für Sprachwissenschaft, Tübingen 1999, [www.sfs.uni-tuebingen.de/resources/stts-1999.pdf](http://www.sfs.uni-tuebingen.de/resources/stts-1999.pdf) (letzter Zugriff 25. Februar 2021).

<sup>16</sup> H. Zinsmeister, *Chancen und Grenzen von automatischer Annotation*, „Zeitschrift für Germanistische Linguistik“, 43, 2015, 1, S. 84-111, hier S. 90-102.

<sup>17</sup> C. Belica et al., *The Morphosyntactic Annotation of DEREKO: Interpretation, Opportunities, and Pitfalls*, in *Grammatik und Korpora 2009. Dritte Internationale Konferenz. Mannheim, 22.-24.9.2009*, M. Konopka et al. Hrsg., Narr, Tübingen 2011, S. 451-469, hier S. 461-463.

Nach Berücksichtigung dieser Faktoren wurde für die Untersuchung das Internet-basierte Sprachkorpus *Araneum Germanicum Maius 15.02* verwendet. Dank der starken Vertretung von Internet-Kommunikationsräumen, für die umgangssprachliche Varianten (konzeptionelle Mündlichkeit bei medialer Schriftlichkeit) besonders konstitutiv sind<sup>18</sup>, kann es als besonders ergiebig für die sprachdidaktische Behandlung neuester Erscheinungen des Sprachgebrauchs betrachtet werden. Gleichzeitig halten sich unvermeidliche Einzelauswertungen in einem vertretbaren Rahmen.

## 2. Referenz, Verstärkung, Polyfunktion und Synonymie

Es soll nun versucht werden, die semantisch-pragmatische Funktion der Verstärkung bei den hier zu untersuchenden SWVK etwas genauer zu umreißen. Sie werden zwar im Sammelband von Napoli und Ravetto<sup>19</sup> über Verstärkung (*Intensification*) nicht berücksichtigt, aber man kann unschwer einige wichtige Eigenschaften hervorheben, die es erlauben, sie mithilfe einiger relevanter Kategorien zu erfassen.

Innerhalb der unscharf abgesteckten Gesamtmenge der verstärkenden Ausdrucksformen kann man für unseren Untersuchungsrahmen eine kompaktere Sonderklasse untersuchungsweise zugrunde legen, die die hier zu behandelnden Verstärker enthält. Charakteristisch für diese Sonderklasse sind:

- ein deiktisches Morphem (eine d- oder so-Komponente) mit ana- oder kataphorischem Potential (morphosemantisches Kriterium);
- die dadurch ermöglichte Zugrundelegung einer besonders hohen Graduierung (semantisch-pragmatisches Kriterium).

Das deiktische, ursprünglich exophorisch/anaphorische Morphem spielt eine entscheidende Rolle in der für Verstärker konstitutiven Dimension der Komparation<sup>20</sup>. Gleichzeitig stellt es im Rahmen unserer Untersuchung das verbleibende morphologische Element dar, das im Grammatikalisierungsprozess sichtbar geblieben ist und ihn erst rekonstruierbar macht:

In Germanic languages, these demonstratives have also developed an intensifying use, either as a result of general processes of semantic change and extension from a contextually identified degree to a not contextually identifiable remarkable degree, just as the one found in the related interrogatives in exclamatives (*what a, how*) or as the result of omitting the phrase describing the standard<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> Zu Fragen der Repräsentativität vgl. V. Benko, *Aranea*, S. 257-260.

<sup>19</sup> M. Napoli – M. Ravetto Hrsg., *Exploring Intensification – Synchronic, diachronic and cross-linguistic perspectives*, J. Benjamins, Amsterdam/Philadelphia 2017.

<sup>20</sup> E. König, *The comparative basis of intensification*, in *Exploring Intensification – Synchronic, diachronic and cross-linguistic perspectives*, M. Napoli – M. Ravetto Hrsg., J. Benjamins, Amsterdam/Philadelphia 2017, S. 15-32, hier S. 16-18.

<sup>21</sup> Ebd., S. 29-30.

Die besonders hohe Graduierung, bis hin zur Exklamation, scheint hingegen vorrangig auf der pragmatisch-subjektiven Ebene<sup>22</sup> in der besonderen Dynamik der asynchronen, nächsprachlichen Kommunikationssituation angesiedelt<sup>23</sup>. Wie die Belege insgesamt zeigen, impliziert und ermöglicht der im Grammatikalisierungsprozess stattfindende Übergang vom Demonstrativ zum Verstärker bei unseren SWVK eine besonders vielfältige Artikulation von bewertenden Stellungnahmen<sup>24</sup>.

Wie schon erwähnt, treffen diese Merkmale auf die folgende Liste zu, die im Referenzthesaurus openthesaurus.de – und dementsprechend im DWDS<sup>25</sup> – als Synonymgruppe angeführt ist:

- derart
- dermaßen
- dergestalt
- so
- so sehr
- solcherart
- so was von (mit den entsprechenden Varianten).

Es liegt auf der Hand, dass man bei diesen Wörtern bzw. Wortgruppen die erste funktionale Eigenschaft immer vorfindet, die zweite jedoch nur kontextabhängig. Das bedeutet, dass in bestimmten Belegen die Verstärkungsfunktion fehlen kann. Vgl.:

Die Kurzsichtigkeit solcher Vorwürfe wird im Angesicht der Arbeiten Piranesis deutlich, denn dieser sah nicht nur die Ruinen, sondern erlebte sie förmlich und gab das *dermaßen* Durchlebte wieder<sup>26</sup>.

Ein Organismus ist eine gegliederte Ganzheit *derart*, daß die Glieder verschiedene Funktionen erfüllen, die dem Zweck des Bestandes der Gesamtheit untergeordnet sind<sup>27</sup>.

Ich möchte das *sowas von* selber passiert, weil die Leser Interesse an dem haben was ich von mir gebe<sup>28</sup>.

Neben der Verstärkungsfunktion besteht also im Gesamtsystem mindestens eine weitere Funktion. Diese Alternative tritt in den Belegen zum Vorschein, in denen die Kombinati-

<sup>22</sup> Ebd., S. 28.

<sup>23</sup> Vgl. auch L. Ghesquière, *Intensification and focusing. The case of pure(ly) and mere(ly)*, in M. Napoli – M. Ravetto Hrsg., S. 33-54, hier S. 47.

<sup>24</sup> Vgl. auch A.M. Simon-Vandenberg, *Almost certainly and most definitely: Degree modifiers and epistemic stance*, „Journal of Pragmatics“, 40, 2008, S. 1521-1542, hier S. 1530.

<sup>25</sup> <https://www.dwds.de/wb/derart> (letzter Zugriff 27. Dezember 2020)

<sup>26</sup> AGM <http://www.logeion.net/?p=1719&page=2> 2013-07-17.

<sup>27</sup> AGM [http://www.christianlehmann.eu/ling/ling\\_theo/auffassungen.php](http://www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/auffassungen.php) 2013-07-16.

<sup>28</sup> AGM <http://www.blogger-world.de/wie-bekomme-ich-einen-pagerank-auf-das-rss-feed/> 2013-07-16.

on ‚so etwas/was‘ nicht als Teil eines Verstärkers, sondern als unbestimmtes Pronominalsyntagma benutzt wird, und zwar klar getrennt von einem nachfolgenden präpositionalen Syntagma, das sich unabhängig rechts vom Pronomen befindet, ohne mit ihm eine echte Kollokation zu bilden. In diesen Fällen regiert die Präposition ‚von‘ ganz regulär ein Element im Dativ<sup>29</sup>. Die relevante semantische Funktion besteht, grob gesagt, in der ana- bzw. kataphorischen Referenz mit gelegentlicher negativer Konnotation und ist also ausschließlich in der pronominalen Komponente angesiedelt. Hier einige weitere Beispiele:

Noch mehr nervt es mich, dass *so etwas vom* Staat gefördert wird. Bezieht man Hartz 4, kriegt man das Hundefutter gratis, denn dort stehen einem über 4€ täglich zu, wenn man sich einen Köter hält<sup>30</sup>.

Die Leute, die *so was von mir* verlangen, sollten nochmal ernsthaft überdenken, ob sie wirklich meinen Blog lesen wollen<sup>31</sup>.

Diesen heutigen „Flix“ würde ich mir nicht nur als Magnetsticker wünschen, sondern auch als Aufkleber. Und zwar in richtig groß, damits auch ja jeder sieht. Ist *sowas von Deiner Seite* aus machbar?<sup>32</sup>

Diese Referenz-Funktion ist in allen drei SWVK-Varianten (‚so etwas von‘, ‚so was von‘, ‚sowas von‘) nachweisbar. Es könnte noch eine weitere, schwer greifbare Funktion geben, die nicht mehr als Referenz oder Anaphorisierung beschrieben werden kann und im folgenden Beleg feststellbar ist. In diesem Fall scheint ‚sowas‘ als Synonym von ‚irgendwas‘ oder einfach von ‚etwas‘ verwendet zu werden:

Man kann auch nicht schreiben, das der Teig nach Schoko schmeckt, einzig eine leichte Süße kommt von den Beeren. Es hat *sowas von einem amerikanischen Pumpernickel*, halt hier mit Früchten und Nüssen<sup>33</sup>.

Der erste kritische Schritt liegt also zuallererst in der Auswahl der relevanten Belege: wo wird Verstärkung und wo ‚bloße‘ exphorisch/anaphorische Referenz bei pronominaler Wiederaufnahme ausgedrückt? Es besteht bei der aktuellen Annotation des Korpus leider keine Möglichkeit, durch gezielte Abfragen zuverlässig alle Fälle auszusondern, in denen die Wortkombination ‚so etwas/was‘ nicht als Teil eines Verstärkers verwendet wird. Um den Anteil der echten Verstärkerfunktion innerhalb der Treffermasse zu bestimmen, ist es deswegen notwendig, die Belege einzeln zu analysieren und zu filtern.

Die Ausgangslage stellt sich wie folgt dar:

<sup>29</sup> Dies impliziert jedoch nicht, dass in den Belegen mit Verstärkungsfunktion die Präposition nie von einem Dativ begleitet wäre. Mehr dazu in den nächsten Abschnitten.

<sup>30</sup> AGM <http://hunde-futter-gratis.de/hundefutter-gibt-es-gratis-man-muss-nur-wissen-wie/> 2013-07-16.

<sup>31</sup> AGM <http://bouqueen.blogspot.de/2012/07/bla-bla-bla-die-bose-bou.html> 2013-07-16.

<sup>32</sup> AGM <http://www.der-flix.de/gaestebuch.html?start=2020> 2013-07-16.

<sup>33</sup> AGM <http://auchwas.blogspot.de/2012/11/topf-brot-nuss-fruchte-mix-im.html> 2013-07-16.

Tab. 1 - Gesamtfrequenzen der SWV-Varianten

SWVK-Variante	so etwas von	sowas von	so was von
Rohe Frequenz	264	2348	1046

### 3. Disambiguierung

Zur Disambiguierung wurden alle Korpusbelege der SWVK abgerufen und einzeln daraufhin untersucht, ob sie eine Verstärkungsfunktion oder lediglich eine pronominale Referenz (anaphorisch oder nicht) enthalten. Diese Art der Auswertung, so mühsam sie war, hat manche unerwarteten Ergebnisreihen und eine stark differenzierte Bestandaufnahme geliefert. Dabei wurden Fälle von unlösbarer Ambiguität bei SWVK so gut wie nie festgestellt, obwohl bestimmte Belege sich nicht auf den ersten Blick erschlossen haben.

Die folgende Graphik bildet die Verteilung der Verstärkungsfunktion der einzelnen SWVK im Verhältnis zu ihrem Gesamtvorkommen ab.

Tab. 2 - Verteilung der Verstärkungsfunktion



Es zeigt sich, dass bei allen drei SWVK die Verstärkungsfunktion dominant ist. Während diese Dominanz bei ‚sowas von‘ und ‚so was von‘ quantitativ gleichwertig bei rund 96% liegt, ist der entsprechende Wert bei ‚so etwas von‘ um 40 Prozentpunkte niedriger (56%). Dieser Unterschied ist sehr auffällig und deutet darauf hin, dass bei dieser letzten SWVK die Referenzfunktion (‚so‘ + ‚was/etwas‘) nach wie vor signifikant häufig vorhanden ist. In dieser Hinsicht ist die angenommene Ähnlichkeit zwischen den SWVK nicht vollständig und die Ähnlichkeitsbereiche sind nicht symmetrisch verteilt. ‚Sowas von‘ und ‚so was von‘

verhalten sich diesbezüglich nahezu identisch, während ‚so etwas von‘ deutlich aus dem Rahmen fällt. Insofern kann wohl weder von genereller semantischer bzw. funktionaler Deckungsgleichheit die Rede sein, noch handelt es sich bei diesen drei SWVK um beliebig austauschbare Schreibvarianten. Austauschbarkeit kann jedoch zwischen ‚so was von‘ und ‚sowas von‘ als soweit bestätigt gelten.

#### 4. *Kollokationen und Distribution*

Um feinere Aspekte der Distribution zu ermitteln, sollen nun Kollokationen der drei SWVK unter die Lupe genommen werden. Dabei ist aufgrund der anfänglichen Fragestellungen und der bisher erhobenen Daten zu entscheiden, was für Kollokationen hauptsächlich infrage kommen. Die absolute Dominanz der Verstärkungsfunktion in den Belegen legt es nahe, vorrangig die Elemente zu überprüfen, auf die sich die Verstärkung bezieht, und das sind in den meisten Fällen die Konstituenten, die sich unmittelbar rechts von den SWVK befinden. Welche Korrelationen<sup>34</sup> lassen sich erkennen zwischen den Funktionen der untersuchten SWVK und den Kategorien der rechts liegenden Kollokationspartner?

Die erste, grobe Messung wurde folgendermaßen durchgeführt: Die drei zu vergleichenden SWVK (‚sowas von‘, ‚so was von‘, ‚so etwas von‘) wurden in Kombination mit jeder der im Korpus annotierten morpho-syntaktischen Kategorien abgerufen. Es wurden keine Kategorien von vornherein ausgeschlossen. Die abgerufenen Kombinationen erfassen dementsprechend den (mutmaßlichen) Verstärker sowie die erste Stelle im Kotext rechts. Diese Vorgehensweise erfordert jedoch, dass man sich einiger Komplikationen bewusst ist und darauf entsprechend reagiert.

Die erste Komplikation hängt mit der Verbstellung im Hauptsatz zusammen: Es gibt (wenige) Ausnahmefälle, in denen der Skopus der Verstärkung links vom Verstärker liegt, und zwar typischerweise bei finiten Präsens-Verbformen in einem V2-Satz:

Ich bin diese Woche so richtig kaputt wegen der Arbeit und dazu noch die Hausarbeit (meine Ma *nervt sowas von!*) nebenbei zu machen, ist wirklich zu viel für meine Nerven<sup>35</sup>.

Solche vereinzelt Ausnahmen konnten im Rahmen der vorgenommenen Einzelauswertung erfasst und mitberücksichtigt werden. Die Einzelauswertung hat außerdem über einen weiteren Engpass der automatischen Abfrage von Kollokationen hinweggeholfen: Kollokationen geben einfache Listen von Einzelwörtern (bzw. in unserem Fall auch von *Tags*) wieder. Ein in der Kollokationsliste angegebenes Element bildet jedoch nicht immer den Skopus der Verstärkung noch stellt es notwendig den Kopf des von der Verstärkung

<sup>34</sup> Die Vorgehensweise stützt sich in Teilen auf das Modell in S.T. Gries, *Frequencies, probabilities and association measures in usage-exemplar-based linguistics. Some necessary clarifications*, „Studies in Language“, 11, 2012, 3, S. 477-510, hier S. 482-483, wobei statt der dort verwendeten p-Werte (*Fisher-Yates Exact Test* und der entsprechende  $\log_{10}$ ) *T-Score*-Messungen benutzt werden.

<sup>35</sup> AGM <http://deep-ocean.forumo.de/viewtopic.php?f=32&t=508&view=next> 2014-01-04.

erfassten Syntagmas dar. Vielfach lässt die (einzeln für sich genommene) erste Stelle des Kotexts rechts keine Rückschlüsse auf die tatsächlich vorliegende syntaktische Konstellation zu (etwa im Fall einer fixen Redewendung oder einer passiven VP-Komponente):

[...] ich, dessen Toleranz- und Verständnisschwelle bekanntermaßen wohl zu den höchsten gehört, die je in Rheinland-Pfalz gesichtet wurden, aber diese 46 polnischen Parlamentheinis haben doch wohl *sowas von einen an der Klatsche*, daß mein Computer beim Schreiben dieser Glosse vor Schreck beinahe selber seine Festplatte gelöscht hätte<sup>36</sup>.

Wir die enttäuschten Grün Wähler sind nicht automatisch Parkschützer usw.. wie Sie ausgeführt haben! Wir sind vom MP *sowas von angelogen worden* sowas haben sich die anderen Befürworter Parteien die letzten Jahrzehnte nicht getraut!<sup>37</sup>

Für die Erstellung eines ausdifferenzierten Wort(gruppen)-Profils<sup>38</sup> müsste man außerdem in der Lage sein, notfalls auch komplexere Kollokationen zu erfassen, die aus mehreren Wörtern bestehen, idealerweise sogar voneinander entfernte Bestandteile des Verstärkungskopos. Bei unserer Fragestellung und Methodik der Datenerhebung ist das zwar nicht von entscheidender Bedeutung, aber in den meisten Fällen wäre eine einfache Erweiterung der Kollokationsspanne nach beiden Seiten des Bezugswortes keine befriedigende Lösung<sup>39</sup>.

Deutlich spürbarer dagegen sind die verbleibenden Unschärfen und Ungenauigkeiten der Annotation im benutzten Korpus. Es ist zwar nicht möglich, an dieser Stelle angemessen auf diese Problematik einzugehen, aber es sei beispielsweise daran erinnert, dass bei bestimmten Verbformen keine saubere Unterscheidung zwischen Indikativ und Partizip gewährleistet ist (z.B. ‚diskriminiert‘, ‚unterschieden‘, ‚überbewertet‘ usw.) sowie im Allgemeinen bei Wörtern, die je nach Kontext unterschiedlich lemmatisiert werden können. Etwas problematisch ist auch die Annotation der Interpunktionszeichen, die man benutzt, um Sätze und Redeteile zu markieren (was offensichtlich auch mit der eigenwilligen bis unbeholfenen Zeichensetzung in den Internetseiten zusammenhängt). Einige Stichproben zeigen, dass in einigen Kollokationslisten die Fehlerquote bis zu 10% betragen kann<sup>40</sup>.

Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen wurden die SWVV auf Kollokationen mit den PoS- Kategorien untersucht, die die erste Stelle rechts belegen, wobei in erster Linie auf den Unterschied zwischen der Verstärkungsfunktion und der Referenzfunktion

<sup>36</sup> AGM <http://www.heinz-boente.de/religion.html> 2013-07-17.

<sup>37</sup> AGM [http://gruene-bw.de/themen/verkehr/news/article/rahmen-ohne-inhalt-stuttgart-21-nicht-durch-finanziert.html?tx\\_vegquestbook\\_pi1%5Bpointer%5D=4&cHash=7dc71ce457cc35f0aa9a8e385fc02b6c](http://gruene-bw.de/themen/verkehr/news/article/rahmen-ohne-inhalt-stuttgart-21-nicht-durch-finanziert.html?tx_vegquestbook_pi1%5Bpointer%5D=4&cHash=7dc71ce457cc35f0aa9a8e385fc02b6c) 2014-01-05.

<sup>38</sup> Etwa im Sinne von S.T. Gries – D. Divjak, *Behavioral profiles. A corpus-based approach to cognitive semantic analysis*, in *New Directions in Cognitive Linguistics*, V. Evans – S. Pourcel Hrsg., J. Benjamins, Amsterdam/Philadelphia 2009, S. 57-76.

<sup>39</sup> Vgl. in diesem Sinne auch G. Kjellmer, *Synonymy and corpus work: On almost and nearly*, „ICAME Journal“, 27, 2003, S. 19-27. <http://clu.uni.no/icame/ij27/kjellmer.pdf> (letzter Zugriff 1. Februar 2021).

<sup>40</sup> Zu Ausmaß und Auswirkungen von Annotationsfehlern in Korpora vgl. H. Zinsmeister, *Chancen*.

geachtet wurde. Das dem Korpus zugrundeliegende *Tagset* ist in Schiller *et al.*<sup>41</sup> beschrieben und wurde unverändert übernommen. Der Anteil der Belege mit Verstärkungsfunktion variiert sehr stark je nach Kollokation mit den PoS-Kategorien, mit denen das Korpus annotiert wurde. Die Gesamtverteilung bei den drei SWVK ist in den folgenden Tabellen<sup>42</sup> dargestellt. In den Spalten erscheinen von links nach rechts folgende Informationen:

- *TAG* – PoS-Kategorien, die bei der Kollokationsabfrage erfasst wurden;
- *FREQ* – Gesamtzahl aller Belege (unabhängig von der semantischen Funktion), die laut der Kollokationsberechnung zur jeweiligen *TAG*-Kategorie gehören (Rohdaten);
- *T-SCORE* – Wert des *T-Scores* für die der jeweiligen *TAG*-Kategorie entsprechenden Kollokation (eigens berechnet für die Verstärkungsfunktion);
- *VERSTÄRKER* – Anzahl der jeweiligen Kollokationsbelege, die eine Verstärkungsfunktion enthalten;
- % *VERSTÄRKER* – prozentualer Anteil der Belege mit Verstärkerfunktion am jeweiligen *FREQ*-Wert;
- *NICHT-VERST.* – Anzahl der jeweiligen Kollokationsbelege, die keine Verstärkungsfunktion aufweisen;
- *RELEVANZ* – prozentualer Anteil der jeweiligen Kollokationsbelege an der Gesamtmenge der Belege mit Verstärkungsfunktion;
- *GRAUER HINTERGRUND* – Kollokationswerte, bei denen der *T-Score* oberhalb des Medianwerts liegt (,so etwas von': -1,56; ,sowas von': -3,81; ,so was von': -2,17); durch die Hervorhebung werden diejenigen Kollokationen mit Verstärkungsfunktion gekennzeichnet, die statistisch als besonders robust gelten.

Tab. 3 - *Verteilung und Frequenz der PoS-Verbindungen*

SO ETWAS VON						
<i>TAG</i>	<i>FREQ</i>	<i>T-SCORE</i>	<i>VERSTÄRKER</i>	% <i>VERSTÄRKER</i>	<i>NICHT-VERST.</i>	<i>RELEVANZ</i>
ADJD	98	9,24	98	100,00	0	69,50
VVPP	8	1,36	8	100,00	0	5,67
VVFIN	3	-3,42	3	100,00	0	2,13
APPR	2	-10,68	2	100,00	0	1,42
ADV	11	-2,49	6	54,55	5	4,26
CARD	4	-1,99	2	50,00	2	1,42
ADJA	8	-4,36	4	50,00	4	2,84
PIS	3	-0,72	1	33,33	2	0,71
\$.	3	-6,22	1	33,33	2	0,71
NE	9	-2,90	3	33,33	6	2,13
NN	41	-10,19	12	29,27	29	8,51

<sup>41</sup> A. Schiller *et al.*, *Guidelines für das Tagging deutscher Textcorpora mit STTS*.

<sup>42</sup> Aus Platzgründen ist es leider nicht möglich, diese Daten in Graphiken zu veranschaulichen.

<i>TAG</i>	FREQ	<i>T-SCORE</i>	VERSTÄR- KER	% VER- STÄRKER	NICHT- VERST.	RELE- VANZ
VVINF	5	-3,16	1	20,00	4	0,71
PDS	1	0,16	0	–	1	–
PIAT	1	-1,12	0	–	1	–
\$(	2	-3,36	0	–	2	–
APPRART	3	-0,33	0	–	3	–
PPOSAT	4	0,90	0	–	4	–
PRF	10	2,63	0	–	10	–
PPER	12	1,68	0	–	12	–
ART	36	2,45	0	–	36	–
GESAMT	264		141		123	
SOWAS VON						
<i>TAG</i>	FREQ	<i>T-SCORE</i>	VERSTÄR- KER	% VER- STÄRKER	NICHT- VERST.	RELE- VANZ
ADJD	1306	34,53	1306	100,00	0	58,02
VVPP	98	6,17	98	100,00	0	4,35
PTKVZ	28	3,24	28	100,00	0	1,24
PTKNEG	21	2,04	21	100,00	0	0,93
PAV	17	1,44	17	100,00	0	0,76
PTKANT	2	1,12	2	100,00	0	0,09
TRUNC	8	0,99	8	100,00	0	0,36
PTKA	2	0,78	2	100,00	0	0,09
PIAT	17	-0,44	17	100,00	0	0,76
VVINF	28	-1,71	28	100,00	0	1,24
VAINF	2	-4,10	2	100,00	0	0,09
\$(	1	-8,60	1	100,00	0	0,04
PTKZU	1	-9,97	1	100,00	0	0,04
VVFIN	20	-13,26	20	100,00	0	0,89
KOUS	1	-19,34	1	100,00	0	0,04
\$,	6	-35,64	6	100,00	0	0,27
KON	2	-49,57	2	100,00	0	0,09
\$.	101	-2,13	100	99,01	1	4,44
APPRART	36	0,55	35	97,22	1	1,55
ADJA	58	-7,64	56	96,55	2	2,49
APPR	110	-4,48	106	96,36	4	4,71
CARD	22	-4,77	21	95,45	1	0,93
ADV	91	-2,45	85	93,41	6	3,78

<i>TAG</i>	FREQ	<i>T-SCORE</i>	VERSTÄR- KER	% VER- STÄRKER	NICHT- VERST.	RELE- VANZ
NE	86	0,64	77	89,53	9	3,42
\$(	28	-6,06	25	89,29	3	1,11
NN	152	-24,57	135	88,82	17	6,00
VVIMP	5	1,01	4	80,00	1	0,18
PIS	9	-3,81	6	66,67	3	0,27
ART	53	-26,13	35	66,04	18	1,55
PPOSAT	13	-5,53	6	46,15	7	0,27
PRF	8	-2,46	0	-	8	-
PDS	1	-6,50	0	-	1	-
PPER	15	-10,36	0	-	15	-
GESAMT	2348		2251		97	
SO WAS VON						
<i>TAG</i>	FREQ	<i>T-SCORE</i>	VERSTÄR- KER	% VER- STÄRKER	NICHT- VERST.	RELE- VANZ
ADJD	583	23,07	583	100,00	0	57,78
VVPP	53	5,02	53	100,00	0	5,25
\$.	37	-2,88	37	100,00	0	3,67
APPR	37	-5,06	37	100,00	0	3,67
PTKVZ	16	2,79	16	100,00	0	1,59
\$(	12	-4,26	12	100,00	0	1,19
PAV	11	1,83	11	100,00	0	1,09
VVFIN	11	-7,34	11	100,00	0	1,09
APPRART	9	-1,72	9	100,00	0	0,89
VVINFIN	9	-2,50	9	100,00	0	0,89
PTKNEG	8	0,99	8	100,00	0	0,79
TRUNC	4	0,84	4	100,00	0	0,40
PIS	3	-2,21	3	100,00	0	0,30
VVIMP	2	0,79	2	100,00	0	0,20
\$,	1	-40,56	1	100,00	0	0,10
FM	1	0,05	1	100,00	0	0,10
PDAT	1	-3,24	1	100,00	0	0,10
PPOSS	1	1,00	1	100,00	0	0,10
PTKA	1	0,60	1	100,00	0	0,10
VAFIN	1	-25,25	1	100,00	0	0,10
XY	1	-1,60	1	100,00	0	0,10
ADV	59	1,08	56	95,00	3	5,56

TAG	FREQ	T-SCORE	VERSTÄR- KER	% VER- STÄRKER	NICHT- VERST.	RELE- VANZ
NN	69	-15,72	63	91,00	6	6,22
NE	30	-0,93	27	90,00	3	2,68
CARD	10	-3,37	9	90,00	1	0,89
ADJA	30	-4,76	26	87,00	4	2,59
PIAT	12	0,20	9	75,00	3	0,89
ART	24	-17,24	16	66,00	8	1,57
PPOSAT	2	-7,71	1	50,00	1	0,10
PPER	4	-10,28	0	–	4	–
PRF	3	-2,12	0	–	3	–
PDS	1	-2,34	0	–	1	–
GESAMT	1046		1009		37	

Anhand der Werte lässt sich feststellen, dass die Verstärkungsfunktion bei ‚so was von‘ und ‚sowas von‘ breiter gefächert ist als bei ‚so etwas von‘, und zwar insoweit, als sie sich in einer größeren Anzahl von Kollokationstypen findet. Bei den Kollokationen von ‚sowas von‘ und ‚so was von‘ ist außerdem eine beträchtliche Anzahl von PoS-Kategorien vertreten, die ausschließlich die Verstärkungsfunktion aufweisen (jeweils 17 von 33 und 21 von 32) – bei ‚so etwas von‘ sind es dagegen nur 4 von 20. ‚So etwas von‘ ist somit nicht nur weit weniger verstärkungsbetont, sondern auch insgesamt weniger flexibel hinsichtlich der Kombinierbarkeit mit verschiedenen morphy-syntaktischen Kategorien.

In allen drei Tabellen ist auch die absolute Vorrangstellung der ADJD-Kategorie (Adjektive, die nicht als Attribut fungieren und nicht dekliniert sind) eindrucksvoll belegt: Sie gehen ausnahmslos mit der Verstärkungsfunktion einher und stellen – je nach SWVK – zwischen 57,78% und 69,50% der entsprechenden Belege. Gleichzeitig weisen sie in allen drei Listen auch die höchsten *T-Score*-Werte auf. Es besteht also kein Zweifel daran, dass die Verstärkung in etwa 6 von 10 Fällen nicht deklinierte Adjektive betrifft. Unter den weiteren Kategorien folgen mit großem Abstand und unterhalb der 10%-Relevanzmarke VVPP, NN und ADV, mit jeweils unterschiedlicher Verteilung in den drei Tabellen.

Umgekehrt lässt sich eine gewisse Regularität bei den Belegen entdecken, in denen die Verstärkungsfunktion gar nicht vertreten ist: Personal-, Reflexiv- und Demonstrativpronomina sind zwar Kategorien, die in Verbindung mit einer SWVK erscheinen können, doch sie unterliegen dabei keiner Verstärkung. Diese Inkompatibilität war aufgrund allgemeiner Überlegungen über die semantische Kollokationsfähigkeit der beteiligten Elemente zu erwarten und hat sich anhand der Daten bestätigt. An dieser relativ eng gefassten Inkompatibilitätsliste kann wohl generell festgehalten werden, und zwar ungeachtet der Tatsache, dass unter diesen Kollokationen nur diejenigen mit Reflexivpronomina einen robusten *T-Score*-Wert aufweisen.

Aus der Analyse der Kollokationen ergibt sich ebenfalls, dass die Grammatikalisierung bei zwei der drei SWVK weit fortgeschritten ist und klare Konturen gewonnen hat, die

sich in der Verteilung der Verstärkungsfunktion nachverfolgen lassen. In den nächsten Abschnitten soll versucht werden, etwas genauer auf einige wichtige Erscheinungsformen des kategorialen Übergangs einzugehen. Dazu gehören vor allem:

- das Rektionsverhalten der Präposition ‚von‘;
- die Korrelation mit einem nachfolgenden Konsekutivsatz;
- die Kompatibilität mit einem weiteren nachfolgenden Verstärker;
- die Kompatibilität mit einer nachfolgenden Negation;
- die Verwendung am Satzende (bzw. als Satzäquivalent)<sup>43</sup>.

#### 4.1 Rektionsverhalten der Präposition ‚von‘

Der gerade angesprochene kategoriale Übergang zum Verstärker lässt in erster Linie die Aussetzung des Rektionsverhaltens der Präposition ‚von‘ erwarten, was vor allem dort überprüfbar ist, wo eine NP, ein deklinierbares Pronomen oder ein attributives Adjektiv (ohne Artikel) auf ‚von‘ folgt. Tatsächlich findet man in der Mehrzahl der Fälle anstelle des Dativs den Kasus, der ohne Verstärker korrekt wäre:

Denn man will ja die Öffentlichkeit davon überzeugen, NPD & Co. seien ja *so was von demokratische* Parteien. Und dann prügeln ebenjene Marschierewils auf dem Rastplatz Teufelstal Gegendemonstranten krankenhausreif<sup>44</sup>.

Voll mit wirklich guten, engagierten, schlauen, idealistischen Menschen, die im Parlament aber *sowas von einen besseren Job* machen würden als so manche gesichtslosen ParteisoldatInnen [...]<sup>45</sup>

Es fallen jedoch etliche Belege mit Verstärkungsfunktion auf, in denen auf die Präposition doch noch ein Element im Dativ folgt:

Jo na guten abend allerseits, ich fass es nicht die Party am Samstag war ja *sowas von einem Gedicht*, wie gelit war das denn!<sup>46</sup>

Das grüne Kleidchen ist handbemalt – *sowas von einer Tagesaufgabe*<sup>47</sup>.

<sup>43</sup> Vom oben erwähnten Modell von S. Gries – D. Divjak, *Behavioral profiles* weicht diese Liste in zwei wichtigen Punkten ab, und zwar zum einen, weil die Auswahl der untersuchten Spezialkollokationen relativ eng gehalten wurde, und zum anderen, weil ein Teil der statistischen Ausarbeitung in diesem Zusammenhang bewusst nicht übernommen wurde. Es ist dabei jedoch festzuhalten, dass die Komponenten eines solchen Profils als solche letztendlich auch subjektiv innerhalb eines nicht streng definierten Katalogs ausgewählt werden.

<sup>44</sup> AGM <http://www.jenakompakt.de/Logbuch/3552/medien-und-polizei-machen-jagd-auf-neonazis> 2013-07-17.

<sup>45</sup> AGM (<http://blog.c3o.org/category/de/piratenpartei/>) 2013-07-17.

<sup>46</sup> AGM <http://www.superskank.com/WM/ihr.php?show=15> 2015-02-12.

<sup>47</sup> AGM [http://grisette-dulevraut.blogspot.de/2011\\_09\\_01\\_archive.html](http://grisette-dulevraut.blogspot.de/2011_09_01_archive.html) 2013-07-17.

In der Fahrzeugtechnik sind unsere Vorbilder *so etwas vom hinterm Mond*, aber die Freiheit, ihren Billigkram bei uns einzuklagen, die geht natürlich vor<sup>48</sup>.

Das Rektionsverhalten der Präposition ‚von‘ kann aus Platzgründen an dieser Stelle nicht in allen weiteren Details dokumentiert und analysiert werden. Wenn man die Kollokationen des Verstärkers ‚sowas von‘ mit ART (35 Belege) und mit ADJA (56 Belege) als Stichproben heranzieht und diejenigen mit Dativendungen herausfiltert, ergeben sich 4 bzw. 10 höchst interessante Fälle: Einerseits ist die Verstärkung eindeutig realisiert, andererseits hat die Präposition noch – mindestens teilweise – ihr morpho-syntaktisches Verhalten beibehalten. Bezüglich des Grammatikalisierungsprozesses ergibt sich der Schluss, dass bei den Sprechern noch eine gewisse Unsicherheit darüber verbleibt, ob man wirklich in allen Fällen auf eine Dativendung verzichten darf/soll. Dementsprechend scheint der Prozess noch nicht zur endgültigen Verfestigung der entsprechenden Regel geführt zu haben. Dabei scheint es keinen wesentlichen Unterschied zwischen ‚sowas von‘ und ‚so was von‘ zu geben, was die Annahme weiter bekräftigt, es handle sich dabei um gleichwertige Schreibvarianten desselben (neu entstehenden) Verstärkers (bzw. um zwei synonymische Verstärker).

In diesem Zusammenhang ist schließlich zu erwähnen, dass der neu entstehende Verstärker nicht selten auch vor festen Kollokationen<sup>49</sup>, die ihrerseits mit einer Präposition anfangen, anzutreffen ist. Dabei ergibt sich eine Reihenfolge von zwei verschiedenen Präpositionen:

Valentins verbissenes Lernen geht ihr *so was von auf den Geist!*<sup>50</sup>

Wenn auf den Verstärker eine PP folgt, die ihrerseits ebenfalls *von* enthält, ist wieder eine gewisse Unsicherheit darüber vorhanden, ob man die dadurch entstehende Verdoppelung vermeiden sollte oder nicht:

Batterien sind *sowas von von* vorgestern!<sup>51</sup>

es kam am nächsten Tag eine Mail zurück das wir den Rechnungsbetrag um die fehlgelieferten Beutel kürzen sollen und das Futter bei einer Tiertafel oder Tierheim abgeben mögen. Ich war *sowas von den Socken*<sup>52</sup>.

#### 4.2 Einleitung eines Konsekutivsatzes

Die bisher analysierte Verstärkungsfunktion kann prinzipiell einen von ‚dass‘ eingeleiteten Konsekutivsatz nach sich ziehen, um die besonders hohe Intensität der thematisierten

<sup>48</sup> AGM <http://www.wiesausssicht.de/2015/01/22/welche-unterschiede-gibt-es-zwischen-dem-world-economic-forum-und-pegida-ausser-der-oekobilanz/> 2015-02-12.

<sup>49</sup> Dass die hier untersuchten Verstärker auch vor festen Kollokationen auftreten können, deren erstes Element ein Nomen ist, braucht nicht besonders erwähnt zu werden.

<sup>50</sup> AGM <http://familiendynamik.forumieren.com/t64p90-mountainview> 24-01-05.

<sup>51</sup> AGM <http://rrrevolve.ch/products/reelight-city-velolicht-ohne-batterie/> 2015-02-13.

<sup>52</sup> AGM <http://wuschelblog.de/2009/01/01/unser-wasserhahn-trinker/> 2013-07-17.

semantischen Eigenschaft in weiteren Details zum Ausdruck zu bringen („sowas von X, dass daraus Y folgt“). Diese syntaktisch-semantische Korrelation wurde in allen SWVK-Belegen untersucht<sup>53</sup>. Darüber hinaus wurden die Belege zweier OffV ebenfalls auf Korrelationen derselben Art hin überprüft, um festzustellen, ob und inwieweit sie sich ähnlich verhalten. Es wurde dabei darauf verzichtet, diejenigen Belege einzubeziehen, in denen statt ‚dass‘ oder ‚daß‘ die immer beliebter werdende (un)orthographische Variante ‚das‘ als Konnektor benutzt wurde.

Tab. 4 - *Frequenz und Distribution der Konsekutivsätze*

Ausdruck	Gesamtzahl	davon mit ,dass‘/’,daß‘	%	T-Score
‚derart‘	18921	6159	32,55	77,77
‚dermaßen‘ (einschließlich der Variante ,dermassen‘)	5038	2051	40,7	44,96
‚sowas von‘	2348	149	6,3	11,65
‚so was von‘	1046	107	10,2	10,05
‚so etwas von‘	264	14	5,3	3,54

Es wird unmittelbar deutlich, dass bei ‚dermaßen‘ und ‚derart‘ die Frequenz nachfolgender Konsekutivsätze sehr viel höher ist als bei den SWVK, und dass man unter Einbeziehung der Fälle, in denen ‚das‘ als (falsch geschriebener) Konnektor benutzt wurde, auf nahezu die Hälfte aller Belege kommen dürfte. Fälle wie die folgenden, in denen die Verstärkungsfunktion fehlt, sind höchst selten bei ‚dermaßen‘ (schätzungsweise ca. 3%) und etwas häufiger bei ‚derart‘ (5-6%):

Wenn der Planer oder Sachverständiger ein ingenieurmäßiges Verfahren (Simulationsrechnung) anwendet, muss er nach der neuen EnEV die Randbedingungen *dermaßen* ansetzen, *dass* sie die aktuellen klimatischen Verhältnisse am Standort des Gebäudes ausreichend gut wiedergeben<sup>54</sup>.

Zudem besteht das Ziel einer demokratischen Erziehung darin, die schöpferische Beziehung eines jeden Menschen zur Welt *dermaßen* zu gestalten, *daß* er die vorgefundenen Verhältnisse durchschaut und seine Lebensbedingungen verbessern kann<sup>55</sup>.

<sup>53</sup> Die errechneten Werte beziehen sich auf dass-Sätze, die innerhalb der ersten 5 Stellen rechts anfangen. In der ersten Spalte der Tabelle werden hier Rohdaten angeführt, die auch Belege ohne Verstärkungsfunktion enthalten. Eine vollständige ‚manuelle‘ Aussortierung war bei ‚dermaßen‘ und ‚derart‘ leider nicht zu leisten.

<sup>54</sup> AGM [http://www.enev-online.org/enev\\_2009\\_energieausweis/enev2009\\_aenderungen\\_2\\_neubau\\_vorhaben.htm](http://www.enev-online.org/enev_2009_energieausweis/enev2009_aenderungen_2_neubau_vorhaben.htm) 2013-07-17.

<sup>55</sup> AGM <http://paedpsych.jku.at/internet/ARBEITSBLAETTERORD/UNTERRICHTSFORMORD/Da-bischFreireSchule.html> 2015-02-13.

Die Richter haben dieses Amt jedoch mit Taktgefühl und Maß zu verrichten *derart*, daß ihre Unparteilichkeit nicht in Zweifel gezogen werden kann<sup>56</sup>.

‚Dermaßen‘ und ‚derart‘ korrelieren also typischerweise mit einem nachfolgenden Konsekutivsatz, d.h. tendenziell mit einer etwas komplexeren argumentativen Syntax, während die SWVK davon noch entfernt zu sein scheinen. Die *T-Score*-Werte sind in allen Fällen solide. In dieser Hinsicht weichen die SWVK ‚nur‘ hinsichtlich ihrer Frequenz vom Verhalten der OffV ab. Diese Abweichung ist jedoch statistisch signifikant und deutet darauf hin, dass die entsprechenden Verhaltensmuster noch Asymmetrien aufweisen.

#### 4.3 Verstärkung eines vorhandenen Verstärkers

Das Vorkommen eines weiteren Verstärkers nach einem SWVV würde man aus Gründen der semantischen Kompatibilität nicht erwarten. Dass im Korpus tatsächlich solche regelabweichenden Häufungen anzutreffen sind, gibt Anlass zu radikalen Vermutungen: Es könnten hiermit grundlegende Restriktionen aufgehoben sein, oder der semantische Verstärkungseffekt ist bei einem der beiden Elemente so stark verblasst, dass keine Inkompatibilität mehr wahrgenommen wird. Nachfolgend eine Auswahl der markantesten Belege:

Also die Dynamik hast du ja *sowas von sehr gut* getroffen, ich bin begeistert<sup>57</sup>.

Und wenn ich dann nach Mitternacht noch wach bin, dann mache ich einfach ein update und schiebe total aber *sowas von total unauffällig* noch die FFF's hinterher<sup>58</sup>.

[...] und fand den ganz ok. sicherlich nicht ein film, den man sich ständig anschauen müsste. und das ende war ja *sowas von extrem aprupt*, das war schon iwie blöd<sup>59</sup>.

aber da ich zur zeit noch resturlaub habe und das nicht zu wenig, hätte ich *sowas von super viel zeit* alle funktionen auszuprobieren<sup>60</sup>.

Ich glaube zu verstehen um was es dir ging :-D und du hast im Grunde *sowas von dermaßen* recht<sup>61</sup>.

Weitere, teilweise unerwartete Häufungen ergeben sich in den Kollokationen mit den *Tag*-Kombinationen ADJD+ADJD, ADV+ADJD oder ADJD+VVPP. In diesen Kombina-

<sup>56</sup> AGM [http://www.gewaltenteilung.de/richter\\_7.htm](http://www.gewaltenteilung.de/richter_7.htm) 2013-07-17.

<sup>57</sup> AGM <http://feinelinie.wordpress.com/2013/01/21/crazy-5-minutes/> 2013-07-16.

<sup>58</sup> AGM [http://zehnterstocklinks.blogspot.de/2012\\_05\\_01\\_archive.html](http://zehnterstocklinks.blogspot.de/2012_05_01_archive.html) 2013-07-17, sowie 6 weitere Belege der Kombination mit adverbial verwendetem ‚total‘.

<sup>59</sup> AGM [http://www.moviejones.de/news/news-transformers-4-bay-macht-feierabend-mit-neuanfang\\_9999.html](http://www.moviejones.de/news/news-transformers-4-bay-macht-feierabend-mit-neuanfang_9999.html) 2013-07-16.

<sup>60</sup> AGM <http://samsung-galaxy-note-3-gear.trnd.com/2013/10/22/die-smartwatch-samsung-galaxy-gear/comment-page-1/> 2014-01-04.

<sup>61</sup> AGM <http://www.geistbraus.de/2014/01/wo-sind-die-schwulen-priester/> 2015-02-12, plus 7 weitere Belege in Kombination mit ‚dermaßen‘.

tionen lässt sich eine Vielfalt der prädikativen und adverbialen Verwendung von Adjektiven erkennen, die durch die automatische Annotation nicht immer konsistent erfasst wird, weswegen auf statistische Berechnungen vorläufig verzichtet werden soll.

#### 4.4 Verstärkung einer Negation

Sind die hier untersuchten Verstärker mit einem direkt rechts stehenden Negationswort kombinierbar? Die Korpusdaten belegen, dass diese Kombination vor allem bei ‚sowas von‘ und ‚so was von‘ durchaus möglich ist:

Tab. 5 - *Frequenz und Distribution der Negationswörter*

Ausdruck	Gesamtzahl	Davon mit ‚nicht‘	%	Davon mit ‚kein-‘	%	Davon mit ‚gar‘ + NEG	%
Sowas von	2251	21	0,93	15	0,67	28	1,24
So was von	1009	8	0,79	9	0,9	13	1,29
So etwas von	141	0	–	0	–	2	1,42

Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass bei ‚sowas von‘ und ‚so was von‘ die Kollokation mit bereits verstärkten Negationswörtern nicht nur möglich, sondern sogar statistisch bedeutend(er) ist. Der *T-Score* der Kollokationen mit der Kategorie PTKNEG an der ersten Stelle rechts beträgt bei ‚sowas von‘ 2,04 und bei ‚so was von‘ 0,99, d.h. zwei Werte, die oberhalb des oben ermittelten Medianwerts liegen. Dabei sind nicht einmal die Kollokationen mit ‚gar nicht‘ bzw. ‚gar kein-‘ eingerechnet. Hier einige Beispiele, mit einer Vielzahl von zusätzlich verstärkten Negationen:

Und die Dichter und Denker? Vor allem und gerade bei deutschen Services scheint bisher die Thematik und damit verbundene Technologie mal *sowas von nicht angekommen* zu sein<sup>62</sup>.

wenn ich mir die anderen illustrationen auf nobodyssweetheart.com anschau verstehe ich nicht, warum du diese bild hier reinstellst. die bilder sind absolut voller klischees, heteronormativ und *sowas von nicht feministisch*... was willst du mit dem bild sagen, dodo?<sup>63</sup>

Mir gehts gerade *so was von gar nicht gut*...und so richtig warum weiß ich eigentlich gar nicht<sup>64</sup>.

<sup>62</sup> AGM <http://www.snirgel.de/category/standard/2014-01-04>.

<sup>63</sup> AGM <http://maedchenblog.blogspot.de/2010/01/28/nobodys-sweetheart/2015-02-12>.

<sup>64</sup> AGM <http://www.myblog.de/ap/tags.php?tag=allein&pagenum=12> 2013-07-17.

Retro ja, aber 4-Stripes-Fake-Adidas nun ja sagen wir mal, nicht mehr gerade der neueste Schrei und hey, Dein zerschlissenes Polyester geht *sowas von überhaupt gar nicht* mehr!<sup>65</sup>

Mein Fertigstellungsgrad bei Spielende hat Samus den Kampfanzug im Abspann gegen etwas bequemes austauschen lassen – die Frisur passt ja *sowas von voll nicht!* Bäh!<sup>66</sup>

Unter wildem Schimpfen und Zetern, denn es hat gematscht, geschlabbert, gekleckert und *sowas von vorne und hinten nicht funktioniert*<sup>67</sup>.

und oft verbraucht man die meiste Energie bei der Konstruktion von guten Ausreden, weil es nämlich gerade diese Woche jetzt aber auch *so was von wirklich nicht geht*<sup>68</sup>.

Diese besondere Art, das Nichtvorhandensein einer Eigenschaft oder eines Zustandes mit gehäuften Verstärkungsausdrücken zu betonen, kann auch als Versuch gedeutet werden, im Freiraum der Blogsprache bestimmte logisch-semantische Kombinationsregeln anarchisch-spielerisch zu ignorieren. Die Wirkung ist dementsprechend informell bis salopp. Ähnliches gilt natürlich auch für die Kombination zweier aufeinander folgender Verstärker. Die Relevanz dieser Häufungserscheinungen für den Verlauf des Grammatikalisierungsprozesses ist schwer zu erfassen. Wenn man das entsprechende Kombinationsverhalten von ‚derart‘ und ‚dermaßen‘ im Korpus überprüft und einige grobe Frequenzwerte heranzieht, ergibt sich kein symmetrisches Bild:

Tab. 6 - Frequenz der Ketten von Verstärkern

AUSDRUCK	ROHE FREQ
so derart	89
so dermaßen	833
so derart nicht	0
so dermaßen nicht	2
derart so	0
dermaßen so	2
derart nicht	1
dermaßen nicht	2
derart kein	0

<sup>65</sup> AGM <http://stylishiver.blogspot.de/2013/10/zalando-birthday-bash-win-win-win.html> 2014-01-04. Hinzu 14 weitere Belege von dieser Kombination mit adverbial verwendetem ‚überhaupt‘ + Negationswort, in 2 Fällen sogar in Kombination mit ‚gar‘.

<sup>66</sup> AGM <http://www.cgarbs.de/blog/categories/84-Metal-Gear-Solid> 2013-07-17.

<sup>67</sup> AGM <http://lavendelkinder.wordpress.com/category/lebensmittel/> 2013-07-17.

<sup>68</sup> AGM (<http://dermainzer.net/268-aktuellesheft.shtml>) 2013-07-16.

AUSDRUCK	ROHE FREQ
dermaßen kein	0
derart gar + NEG	1
dermaßen gar + NEG	0
derart überhaupt + NEG	1
dermaßen überhaupt + NEG	1

Die Fähigkeit, sich mit weiteren Verstärkern zu kombinieren, bleibt insgesamt äußerst gering, mit Ausnahme der Kollokationen mit ‚so‘ an der ersten Stelle links. Hier liegt offensichtlich eine bedeutende Abweichung zwischen den analysierten SWVV und zwei der häufigsten OffV vor. Dies könnte zur Annahme führen, dass der Grammatikalisierungsprozess der einen Gruppe insgesamt auch das Abschleifen einiger logisch-semanticen Einschränkungen innerhalb bestimmter Kollokationen mit sich bringt. Ein solcher Schluss sollte selbstverständlich durch weitere Untersuchungen untermauert werden.

### 5. *Stellungseigenschaften*

Es wird abschließend ein Vergleich einiger Stellungseigenschaften der SWVV durchgeführt, um weitere Anhaltspunkte für die Analyse der Ähnlichkeiten und der Grammatikalisierungsprozesse zu gewinnen. Es wurde schon kurz erwähnt, dass SWVV gelegentlich Elemente verstärken, die sich links befinden. In dieser Hinsicht weichen sie nicht vom Verhalten der OffV ab, und zwar auch nicht in den Fällen, in denen der Satz unmittelbar nach dem Verstärker endet. Es überrascht etwa bei ‚dermaßen‘ nicht, dass dieser OffV am Satzende stehen kann, und zwar bei Verben ohne (nominale) Ergänzungen oder bei aktiven Verben mit alleiniger Akkusativergänzung. Vgl.:

ist bereits 8 wochen her, dass er wieder frei ist und waren imemrhin 140€... Von reinfried und Marieke werde ich nur vertröstet. *</p><p> Ja, das nervt dermaßen!*<sup>69</sup>

Die Mischung aus elektronischer Musik, Breakbeat, Rap und Rock Elementen „schäääpat“ so dermaßen, dass er sein DJ-Pult bereits mit Acts wie Roni Size, The Roots, DJ Premier, A-Trak, Boize Noize und Q-Bert geteilt hat<sup>70</sup>.

Moro: Warum *proviziert Sie diese Tatsache dermaßen?* Warum regen Sie sich nicht vielmehr darüber auf, wie viele gute Taten in Ihrem System unbelohnt bleiben?<sup>71</sup>

<sup>69</sup> AGM <http://www.goldarsch.com/aktuell/interview-mit-nathan-alias-fabian-thylmann-privatamateure-my-dirtyhobb/> 2013-07-17.

<sup>70</sup> AGM <http://www.0211club.de/2010/07/09-07-10-achtung-schaaapat-part-4-monkeys-club/> 2014-01-05.

<sup>71</sup> AGM <http://politik-im-spiegel.de/der-belohnungsprozess-24/> 2013-07-16.

Dieses Muster wirkt dagegen bei den SWVV etwas unerwartet, weil der Satz abrupt nach ‚von‘ endet, und dementsprechend ungewöhnlich klingt. Vgl.:

3 Bücher in 5 Tagen? Nee, gar nicht viel :) Ich lese an meinem Buch jetzt schon mindestens 4 Tage lang, und das frustriert einen *sowas von*<sup>72</sup>.

Dazu kommt, daß man vielleicht viel lieber auf dem Sofa das iPhone zu Daddeln (*ich verachte „Zocken“ ja sowas von!*) zieht als auf den Dachboden, in den Keller oder in die Garage zur Konsolensammlung zu gehen oder im Arbeitszimmer den Rechner hochzufahren [...]<sup>73</sup>

ICH BENEIDE EUCH *SO WAS VON!* hab momentan einfach nicht die Kohle für dieses geniale Gerät, aber ich würde es echt gut gebrauchen können<sup>74</sup>.

Solche Beispiele ‚echter‘ Satzendstellung lassen sich relativ selten belegen: 28-mal bei ‚so was von‘, 3-mal bei ‚so was von‘ und kein einziges Mal bei ‚so etwas von‘. In diesen Fällen erstreckt sich die verstärkende Funktion auf die gesamte VP, d.h. die Fokusdomäne ist genauso breit wie in den obigen ‚dermaßen‘-Beispielsätzen. Prozentual machen diese Belege knapp 1% aus, was ein sehr geringer Prozentsatz ist, aber es kommen weitere Belege hinzu, die auf dieselbe syntaktische Entwicklung hindeuten, wenngleich in einer etwas anderen pragmatischen Funktion. Die Rede ist von satzwertigen Äußerungen bzw. Nachträgen zu vorläufig abgeschlossenen Äußerungen, nach den Mustern, die im einschlägigen Wörterbuch von Steffens / al-Wadi unter dem *Heading* „Aber sowas von“ als Neologismen kurz angeführt werden<sup>75</sup>. Die Korpusbelege, die hier vorliegen, bestätigen nicht nur die von den IDS-Autorinnen vorgestellten Kombination mit ‚aber sowas von‘, sondern dokumentieren auch andere gleichwertige Kombinationen:

Naja, im Film wird ja alles immer aufgeputscht. *Oh ja, sowas von!* Ich freu mich schon so wenn ich mit ein paar Freundinnen da rein gehen kann!<sup>76</sup>

Mögt ihr meine Interpretation (wenn ihr mal sehr gekonnt von diesem schlampigen Lack-Auftrag absieht und euch nicht von den verschiedenen langen kurzen Nägeln *ablenken* lässt)? </p><p> *und zwar sowas von!*<sup>77</sup>

<sup>72</sup> AGM <http://pustebumeasdf.blogspot.de/2012/08/mein-blog-hat-jetzt-auch-einen-baum.html> 2013-07-16.

<sup>73</sup> AGM <http://www.spieleveteranen.de/archives/731> 2013-07-17.

<sup>74</sup> AGM <http://www.eat-this.org/rezepte/15-minuten-brokkolisuppe/> 2015-02-13.

<sup>75</sup> D. Steffens – D. al-Wadi, *Neuer Wortschatz. Neologismen im Deutschen 2001–2010*, Institut für deutsche Sprache, Mannheim 2014, S. 63.

<sup>76</sup> AGM <http://pustebumeasdf.blogspot.de/2014/05/trailer-dumping-maze-runner-gone-girl.html> 2015-02-13.

<sup>77</sup> AGM <http://www.rundumschoen.org/2012/10/nailart-collaboration-die-7-todsunden.html> 2013-07-17.

Nicht alle automatisch gefilterten Belege für SWVK in Kombination mit einem Satzzeichen, die in der Gesamttabelle angegeben sind, erweisen sich jedoch als relevant. Eine ‚manuelle‘ Auswertung ergibt geringere Werte:

Tab. 7 - *Frequenz der SWVK am Satzende*

Verstärker	Gesamtzahl	am Satzende	%	nach ‚aber‘ und am Satzende	%
sowas von	2251	93	4,13	65	2,88
so was von	1009	29	2,87	20	1,98
so etwas von	141	2	1,41	1	0,7

Diese Frequenzwerte der Belege am Satzende bestätigen eine grundsätzliche Gleichstellung der beiden Varianten ‚sowas von‘ und ‚so was von‘, die sich ihrerseits deutlich von *so etwas von* abheben. In diesem letzten Fall liegt es nahe anzunehmen, dass die Fähigkeit, eine Stelle am Satzende einzunehmen, durch den besonderen stilistischen Status dieses SWVV eingeschränkt ist. Bei den beiden anderen SWVV tritt am Satzende mehrheitlich die Nachtragsfunktion in Kombination mit ‚aber‘ (oder einem gleichwertigen Verbindungselement) auf.

Demgegenüber stehen folgende Stellungsbelege für die OffV ‚dermaßen‘ und ‚derart‘ zur Verfügung. Wie einschränkend hinzugefügt werden muss, handelt es sich auch hier lediglich um Rohdaten, die nicht hinsichtlich der Verstärkungsfunktion gefiltert werden konnten:

Tab. 8 - *Frequenz der OffV am Satzende*

Verstärker	Gesamtzahl	am Satzende	%	nach ‚aber‘ und am Satzende	%
dermaßen	5038	200	3,96	2	0,04
derart	18921	793	4,19	9	0,05

In Bezug auf ‚dermaßen‘ ist anzumerken, dass 173 der 200 Satzende-Belege Positionen vor einem Komma betreffen, auf das ein dass-Konsekutivsatz folgt, und dass die Kombination mit ‚aber‘ als Nachtrag zu einer gerade beendeten Aussage nicht signifikant belegt ist. Bei ‚derart‘ entfallen die allermeisten Belege am Satzende (754 von 793) ebenfalls auf Positionen vor einem Komma, mit anschließendem ‚dass‘- oder – vereinzelt – wie-Satz. Es bestätigt sich somit die schon festgestellte besondere Affinität zwischen diesen OffV und einem nachfolgenden dass-Satz, eine Eigenschaft, die in diesem Maße nicht bei den SWVV feststellbar ist.

### *Schlussbetrachtungen*

Die sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Tragfähigkeit dieses Beitrags (und aller ähnlich strukturierten Beiträge) hängt entscheidend von den (positiven sowie prob-

lematischen) Eigenschaften des verwendeten Korpus ab. Als Internet-Korpus entspricht das *Araneum Germanicum Maius* in seiner besonderen Zusammenstellung wohl nicht mehr den etablierten Vorgaben der vergangenen Jahrzehnte, ist dafür aber offensichtlich besonders geeignet, eine Grauzone medial-informeller und immer stärker ins Gewicht fallender Sprachverwendung zu dokumentieren. In dieser Grauzone sind Bestandaufnahmen bestimmter laufender Grammatikalisierungsprozesse möglicherweise am leichtesten zu gewinnen. Andererseits kann man keine fundierten Aussagen über Dauer und Verlauf solcher Prozesse treffen, da das verwendete Korpus gleichsam als Schnappschuss der deutschen Sprache im Internet innerhalb eines recht knappen Zeitfensters (2013-2015) zusammengestellt wurde. Um diachronische Aspekte der Grammatikalisierung vollständig zu klären, und ihre Relevanz in weiteren Kultur- und Kommunikationsräumen zu erfassen, müssten deswegen Befunde aus anderen Korpora der deutschen Sprache zusätzlich eingeholt werden, möglicherweise unter Verfeinerung der Auswertungsmethodik. Dabei darf man einen gewichtigen kritischen Faktor nicht ignorieren: Noch bestehende Ungenauigkeiten bzw. Unzulänglichkeiten der Annotationssysteme vermindern sowohl die Tragweite der durchführbaren Abfragen als auch die Zuverlässigkeit der Ergebnisse, und zwar unabhängig von den verwendeten Korpora. In diesem konkreten Fall mussten aufwändige Einzelüberprüfungen in Kauf genommen werden.

Nachgegangen wurde Fragen der Polysemie/Polyfunktionalität, der Grammatikalisierung und der Synonymie, und zwar nicht in Bezug auf ein einzelnes Lexem, sondern bei einer Gruppe von drei Mehrwortausdrücken, die sich auf den ersten Blick wie Varianten voneinander verhalten (SWVK). Alle drei untersuchten SWVK sind potenziell, wenn auch in unterschiedlichem Maße, von demselben Grammatikalisierungsprozess betroffen, der ausgehend von einer pronominalen Referenz zur Herausbildung einer spezifischen Verstärkungsfunktion führt. Die Überprüfung dieser Verstärkungsfunktion erfolgte anhand der Messung der Synonymie-Beziehungen zu einer Vergleichsgruppe von 'anerkannten' Verstärkern (OffV), die in der Regel aus nur einem Wort bestehen.

Die Untersuchung der semantischen Funktionen hat gezeigt, dass die Verstärkungsfunktion bei allen drei SWVK mehrheitlich vertreten ist. Der entsprechende Distributionswert bei ‚so etwas von‘ ist allerdings deutlich niedriger, und auch die Bandbreite der Kollokationen mit den im Korpus vorhandenen PoS-Kategorien fällt geringer aus. Die beiden anderen SWVK (‚sowas von‘ und ‚so was von‘) zeigen dagegen weitgehend übereinstimmende Funktions- und Kollokationsprofile. Was die Synonymie-Beziehungen zu den OffV betrifft, hat eine differenzierte Untersuchung syntaktischer und semantischer Eigenschaften gezeigt, dass die Profile (noch) nicht deckungsgleich sind und an einigen Stellen unerwartete Abweichungen bestehen. Nicht zu ignorieren ist auch eine verbleibende, marginale Polyfunktionalität bei ‚dermaßen‘ und ‚derart‘: Auch bei diesen Lexemen gibt es Belege einer reinen anaphorischen oder kataphorischen Funktion, deren quantitative Relevanz bislang nicht automatisch zu berechnen, sondern ‚manuell‘ zu ermitteln ist (oder nur grob geschätzt werden kann).



## KLASSIFIZIERUNG VON *WEIL*-SÄTZEN: DIDAKTISCHE UND KORPUSBASIERTE ANWENDUNGEN

SIBILLA CANTARINI, CHIARA DE BASTIANI  
UNIVERSITÀ DI VERONA, UNIVERSITÀ CA' FOSCARI VENEZIA  
sibilla.cantarini@univr.it, chiara.debastiani@unive.it

In this paper, we elaborate a classification of *weil*-clauses and show that it can be used for teaching German as a foreign language. In order to elaborate the classification, two theoretical approaches are compared and combined: the three-dimensional model proposed by Sweetser, and the theoretical framework conceived by Prandi/Gross/De Santis, the last of which involves the distinction between cause and motive. The classification can be used as a grid for the analysis of *weil*-clauses and must be understood as a tool for corpus-based teaching activities. In the end, transformations based on structural phraseologisms are introduced to highlight the final interpretation of the *weil*-clauses.

Der Artikel stellt eine Klassifizierung von *weil*-Sätzen dar, und wir werden zeigen, dass diese sich im Unterricht umsetzen lässt. In den Grammatiken wird davon ausgegangen, dass Kausalität durch einen komplexen Satz angemessen codiert wird. Jedoch wird in unserem Beitrag aufgeklärt, dass dies nicht der Fall ist. Es werden zwei theoretische Ansätze zusammengeführt: das Modell von Sweetser und der Ansatz von Prandi/Gross/De Santis. Im Anschluss daran wird eine umfassendere Klassifizierung anhand einer Korpusuntersuchung im DWDS vorgeschlagen, die als Raster für die Analyse von *weil*-Sätzen fungiert. Darüber hinaus wird anhand des Vergleichs mit strukturellen Phraseologismen die finale Interpretation von *weil*-Sätzen besonders deutlich aufgezeigt.

*Keywords:* cause, purpose, structural phraseologisms, German as a foreign language

### *Einführung*<sup>1</sup>

In diesem Beitrag wird eine Klassifizierung von *weil*-Sätzen dargestellt<sup>2</sup>, die Anwendung im Unterricht für Lernende des Deutschen als Fremdsprache findet. Der Ausgangspunkt für die darzustellende Klassifizierung ist die Feststellung, dass der Subjunktor *weil* in den wissenschaftlichen Grammatiken sowie in den Grammatiken für Lernende als der kausale

<sup>1</sup> Die Autorenschaft der einzelnen Absätze schlüsselt sich wie folgt auf: Absätze 1, 2, 3 S. Cantarini, Einführung und Absatz 4 C. De Bastiani. Das Fazit ist Resultat einer Zusammenarbeit der beiden Autorinnen. Die Absätze 1 und 2 sind Neubearbeitungen der Absätze 1, 2 und 3 im Artikel *Eine semantische Klassifizierung von Weil-Sätzen* derselben Verfasserinnen.

<sup>2</sup> S. Cantarini – C. De Bastiani, *Eine semantische Klassifizierung von Weil-Sätzen*, „Studia UBB Philologia“, 56, 2021, 1, S. 297-324.

Subjunktor schlechthin behandelt wird<sup>3</sup>. Es wird jedoch gezeigt, dass sich diese Annahme für die Lernenden als irreführend erweist; wir sind nämlich der Auffassung, dass die traditionellen Grammatiken den Blick auf die semantischen Relationen verstellen, weil sie dazu tendieren, von der Übereinstimmung, was Form und Bedeutung betrifft, auszugehen. Es wird auf der einen Seite hervorgehoben, dass Kausalität eine außersprachliche Relation ist, die nicht unbedingt durch linguistische Mittel codiert wird; wie die Studien von Prandi/Gross/De Santis<sup>4</sup>, Prandi/De Santis<sup>5</sup> und Prandi<sup>6</sup> klarstellen, kann ein kausaler Zusammenhang auch von einer parataktischen Struktur codiert werden, wie unten zu sehen ist. Auf der anderen Seite erweist sich der Konnektor *weil* als multifunktional, wie die Studien von Cantarini/Schafroth<sup>7</sup> und Cantarini/De Bastiani<sup>8</sup> betonen. Es folgt somit, dass eine umfassende Darstellung der semantischen und syntaktischen Auslegungen von *weil*-Sätzen für DaF-Lernende erwünscht ist. Schließlich wird auf die Relation der Finalität eingegangen und es wird hervorgehoben, dass diese komplexe Relation durch unterschiedliche linguistische Mittel codiert wird. Anhand von Transformationen, die mit strukturellen Phraseologismen erfolgen, wird unterstrichen, dass der Konnektor *weil* sowohl die Absicht als auch den Inhalt der Absicht einleitet (s. u.)<sup>9</sup>. Die unterschiedlichen Transformationen können im Unterricht angewandt werden, um den Wortschatz der Studierenden zu erweitern.

<sup>3</sup> U. Engel, *Deutsche Grammatik*, Iudicium, München 2009; L. Götzte – E.W.B. Hess-Lüttich, *Grammatik der deutschen Sprache*, Zanichelli/Bertelsmann, Bologna 2004; H. Weinrich, *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Olms, Hildesheim u.a. 2003; A. Wöllstein et. al. Hrsg., *Duden – Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, Dudenverlag, Berlin 2016 (Duden, 4); G. Zifonun et al., *Grammatik der deutschen Sprache*, De Gruyter, Berlin 1997.

<sup>4</sup> M. Prandi – G. Gross – C. De Santis, *La finalità. Strutture concettuali e forme d'espressione in italiano*, Olschki, Firenze 2005, S. 93-150.

<sup>5</sup> M. Prandi – C. De Santis, *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET Università, Torino 2011<sup>2</sup>.

<sup>6</sup> M. Prandi, *L'analisi del periodo*, Carocci, Roma 2013.

<sup>7</sup> S. Cantarini – E. Schafroth, *Finalità e grammatica delle costruzioni nella comparazione italiano-tedesco: considerazioni per la didattica della L2*, „Italiano LinguaDue“, 2, 2020, S. 581-603.

<sup>8</sup> S. Cantarini – C. De Bastiani, *Eine semantische Klassifizierung von Weil-Sätzen*.

<sup>9</sup> S. Cantarini, *Konjunkionalgefüge: zwischen Sprachforschung und Sprachunterricht*, „Studi Linguistici e Filologici Online“, 3, 2005, 1, S. 107-124; Ders., *Nominalprädikate und argumentative Funktionen: die Erklärung*, „L'Analisi Linguistica e Letteraria“, 16, 2008, 1, Sonderheft, S. 107-121; Ders., *Predicati di secondo ordine e finalità*, am 3. Februar 2012 auf der Tagung „Lessico e Lessici a confronto: metodi, strumenti e nuove prospettive“ vorgetragenem Beitrag, Università degli Studi di Verona, Verona, unveröff.; Ders., *Grammatica del tedesco: le espressioni del fine in prospettiva contrastiva con l'italiano*, in *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, A. De Marco Hrsg., Guerra Edizioni, Perugia 2016, S. 181-190; S. Cantarini – I. Fratter, *Composizionalità delle ‚locuzioni congiuntive‘ con significato finale: tedesco, francese e italiano a confronto*, „Lingue e Linguaggi“, 7, 2012, S. 23-36; Dies., *Locuzioni congiuntive con significato finale nel tedesco e nell'italiano contemporanei*, in *La sensibilità della ragione. Studi in omaggio a Franco Piva*, L. Colombo – M. Dal Corso – P. Frassi – S. Genetti – R. Gorris Camos – P. Ligas – P. Perazzolo Hrsg., Edizioni Fiorini, Verona 2012, S. 119-131; S. Cantarini – E. Schafroth, *Finalità e grammatica delle costruzioni nella comparazione italiano-tedesco: considerazioni per la didattica della L2*; S. Cantarini – C. De Bastiani, *L'espressione della causa e del motivo in tedesco: prospettive per l'apprendente italofono*, auf der Tagung „VII Congresso Internazionale di Fraseologia e Paremiologia Phrasis“ präsentiertes Poster, Università degli Studi di Padova, Padova, 14.-15. Januar 2021, unveröff.

Wie oben angedeutet, wird Kausalität in den traditionellen Grammatiken des Deutschen mit gewissen Konnektoren oder syntaktischen Strukturen assoziiert. Dies könnte zur Annahme führen, dass semantische Relationen wie Kausalität oder Finalität nur mit bestimmten sprachlichen Mitteln angemessen codiert werden. Nach Prandi/Gross/De Santis<sup>10</sup> ist die Behandlung der Finalität und der Kausalität in den traditionellen Grammatiken eine paradoxe Folge des Monopols des komplexen Satzes in der Untersuchung von transphrastischen Strukturen. Die semantischen Relationen der Kausalität und der Finalität werden i. d. R. mit komplexen Sätzen assoziiert, die von bestimmten Konnektoren eingeleitet werden. So wird in den traditionellen Grammatiken der angemessene Ausdruck der Kausalität mit einem Nebensatz assoziiert, der von *weil* oder *da* eingeleitet wird, und die Finalität wird z.B. typischerweise mit dem Konnektor *um ... zu* assoziiert. In der Tat zeigen die Studien von Gross/Prandi<sup>11</sup>, Prandi/Gross/De Santis<sup>12</sup>, Gross<sup>13</sup> und Cantarini/Gross<sup>14</sup>, dass Kausalität und Finalität durch zahlreiche Mittel ausgedrückt werden. Ferner leitet *weil* sowohl die Relation der Ursache als auch die Relation des Ziels ein. Zunächst wollen wir aber darauf eingehen, was mit ‚außersprachlicher Relation‘ gemeint ist. Dass die semantische Relation der Kausalität unabhängig von einem Konnektor besteht, wird durch die Tatsache bestätigt, dass ein kausaler Zusammenhang auch in der Form einer parataktischen Struktur ausgedrückt werden kann. Aus dem folgenden Beispiel kann abgeleitet werden, dass der kausale Zusammenhang zwischen dem Fehlen von geeigneten Räumlichkeiten und dem Ausfallen der Konferenz rekonstruiert werden kann, obwohl der kausale Konnektor nicht vorhanden ist:

- (1) La conférence ne peut avoir lieu. Il n’y a pas de salle.  
 „Die Konferenz kann nicht stattfinden. Es gibt keinen Raum“<sup>15</sup>.

Dies erfolgt dank der Inferenz und bestätigt, dass Kausalität eine außersprachliche Relation ist. Die Abwesenheit des kausalen Konnektors stellt kein Hindernis für das Inferenzverfahren dar, das in Abwesenheit von expliziten sprachlichen Mitteln aktiviert wird. Es wird außerdem betont, dass die Abwesenheit des Konnektors mit der Abwesenheit der semantischen Relation der Kausalität nicht korreliert. Wenn ein kausaler Zusammenhang einerseits auch in Abwesenheit von linguistischen Mitteln besteht, wird mit dem vorliegenden Beitrag gezeigt, dass derselbe Konnektor andererseits mehrere Relationen einleiten kann. Die folgenden Beispiele zeigen, dass der Konnektor *weil* nicht nur ‚Kausalsätze‘ im Sinne der traditionellen Grammatik einleitet, die, wie wir genauer sehen werden, sowohl Ursachen als auch retrospektive Beweggründe ausdrücken, sondern oft auch Sätze, die eine finale Bedeutung haben, was in den Grammatiken vernachlässigt wird. In (2) leitet *weil* die

<sup>10</sup> M. Prandi – G. Gross – C. De Santis, *La finalità. Strutture concettuali e forme d’espressione in italiano*, S. 93.

<sup>11</sup> G. Gross – M. Prandi, *La Finalité. Fondements conceptuels et genèse linguistique*, De Boeck/Duculot, Bruxelles 2004.

<sup>12</sup> M. Prandi – G. Gross – C. De Santis, *La finalità. Strutture concettuali e forme d’espressione in italiano*.

<sup>13</sup> G. Gross, *Sémantique de la cause*, Peeters, Leuven/Paris 2009.

<sup>14</sup> S. Cantarini – G. Gross, *Kausalität im Gegenwartsdeutsch*, in *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*, M.C. Moroni – F. Ricci Garotti Hrsg., Peter Lang, Bern u.a. 2017, S. 211-241.

<sup>15</sup> Übersetzt aus G. Gross, *Sémantique de la cause*, S. 1.

Ursache der Überschwemmung ein und vermittelt somit eine kausale Bedeutung, in (3) aber wird eine Absicht von *weil* eingeleitet:

- (2) Der Fluss ist über die Ufer getreten, weil es viel geregnet hat<sup>16</sup>.  
 (3) Ich habe diesen Roman gekauft, weil ich ihn während der Reise lesen will<sup>17</sup>.

Die von *weil* eingeleitete Relation entspricht der Relation des Ziels; dies kann bewiesen werden, indem der von *weil* eingeleitete Nebensatz in einen Infinitivsatz umgewandelt wird, wie aus Beispiel (4) hervorgeht:

- (4) Ich habe diesen Roman gekauft, um ihn während der Reise zu lesen.

Es wird somit geschlussfolgert, dass die Relation der Ursache nicht von dem Konnektor *weil* bestimmt wird, da dieser Konnektor beispielsweise auch die Relation des Ziels einleitet. Im Folgenden wird ferner hervorgehoben, dass *weil* auch epistemische und sprechaktbezogene Auslegungen einleitet (vgl. Cantarini/De Bastiani<sup>18</sup> und Absatz 4). Die genannten Beobachtungen führen zu dem Schluss, dass Kausalität eine außersprachliche Relation ist, wobei die Ursache einen Prozess von außen umrahmt. Da sich die traditionelle grammatische Erfassung der Kausalität teilweise als irreführend für Lernende erweist, werden wir argumentieren, dass die Unterschiede zwischen den in Betracht gezogenen Relationen von DaF-Lernenden gelernt werden sollen, damit sie Teil ihrer Sprachkompetenz werden. Es ist nämlich nicht trivial, dass *weil* die Relation des Ziels einleiten kann, da die Finalität normalerweise anhand anderer Junktoren in den Grammatiken dargestellt wird. Wie bereits betont, wurde der Konnektor *weil* gewählt, weil dieser Subjunkt i. d. R. als der kausale Subjunkt schlechthin behandelt wird<sup>19</sup>. Es wurde darauf hingewiesen, dass *weil* mehrere Relationen einleitet, von denen die der Ursache nur eine ist. Es wird folglich vorgeschlagen, *weil* als Ausgangspunkt für die didaktische Erfassung der Kausalität anzuwenden.

Um die Klassifizierung der *weil*-Sätze zu erstellen, werden zwei Modelle aufgezeigt; es handelt sich um das Modell von Sweetser<sup>20</sup>, das von drei Domänen, in denen kausale Konnektoren angewandt werden, ausgeht, und um das Modell von Prandi/Gross/De Santis<sup>21</sup>, das die zentrale Unterscheidung zwischen Ursache und Beweggrund vorsieht. Die beiden Modelle werden jeweils in Absatz 1 dargestellt. In Absatz 2 wird erprobt, ob die Unterschei-

<sup>16</sup> Übersetzt aus M. Prandi – G. Gross – C. De Santis, *La finalità. Strutture concettuali e forme d'espressione in italiano*, S. 93.

<sup>17</sup> Leicht modifiziert und übersetzt aus M. Prandi – G. Gross – C. De Santis, *La finalità. Strutture concettuali e forme d'espressione in italiano*, S. 95.

<sup>18</sup> S. Cantarini – C. De Bastiani, *Eine semantische Klassifizierung von Weil-Sätzen*.

<sup>19</sup> U. Engel, *Deutsche Grammatik*; L. Götz – E.W.B. Hess-Lüttich, *Grammatik der deutschen Sprache*; H. Weinrich, *Textgrammatik der deutschen Sprache*; A. Wöllstein et. al., *Duden – Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch*; G. Zifonun et al., *Grammatik der deutschen Sprache*.

<sup>20</sup> E. Sweetser, *From Etymology to Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.

<sup>21</sup> M. Prandi – G. Gross – C. De Santis, *La finalità. Strutture concettuali e forme d'espressione in italiano*.

dung zwischen Ursache und Beweggrund auch in den von Sweetser definierten Domänen besteht. Aus den angewandten Tests ergibt sich die Klassifizierung von *weil*-Sätzen, die als analytisches Raster für die didaktische Erfassung der Kausalität fungiert. Es wird in Absatz 3 argumentiert, dass DaF-Lernende die erarbeitete Klassifizierung zur Analyse von den syntaktischen und semantischen Merkmalen des Konnektors *weil* verwenden können. Eine diesbezügliche Korpusuntersuchung zeigt, dass die eingeführten Relationen im alltäglichen Sprachgebrauch des Deutschen zu finden sind. Darüber hinaus wurde von vielen Linguisten u.a. Chrissou<sup>22</sup>, Gavioli/Aston<sup>23</sup>, Flinz<sup>24</sup> und Lamy/Klarskov Mortensen<sup>25</sup> unterstrichen, dass der Einsatz von Korpora im Fremdsprachenunterricht den Lernenden hilft, über den Sprachgebrauch der Fremdsprache autonom zu reflektieren. In Absatz 4 werden weitere didaktische Strategien zur Erschließung und Analyse von *weil*-Sätzen mit finaler Bedeutung dargestellt. Schließlich werden im Fazit die Hauptergebnisse zusammengefasst.

## 1. Modelle zur Analyse der Kausalität

### 1.1 Drei Domänen zur Erschließung der Konnektoren

In diesem Absatz wird das Modell von Sweetser<sup>26</sup> dargestellt; wie oben erwähnt, besteht dieses Modell aus drei Domänen, in denen Konnektoren angewandt werden. Sweetser zeigt auf, dass Konnektoren nicht an sich polysem sind, sondern eine Kernbedeutung haben, die in unterschiedlichen Domänen verwendet wird. Die Analyse von Junktoren ist relevant für die Erfassung der Bedeutung von kausalen Konnektoren. Laut Sweetser verfügen Konnektoren über eine propositionelle Grundbedeutung, die auf die externe Welt bezogen werden kann. Gleichzeitig wird diese Grundbedeutung auch auf unsere kognitiven Fähigkeiten angewandt; daraus resultieren epistemische und sprechaktbezogene Auslegungen. Wenn kausale Konnektoren eingehender betrachtet werden, lässt sich feststellen, dass die Analyse von Sweetser den Ausgangspunkt für eine erste Abstufung der Kausalität darstellt. Sweetser unterscheidet demnach zwischen der inhaltlichen, der epistemischen und der sprechaktbezogenen Domäne. In (5) bezieht sich *because* auf die inhaltliche Domäne:

- (5) John came back because he loved her<sup>27</sup>. (= inhaltliche Domäne)

<sup>22</sup> M. Chrissou, *Mit Sprachkorpora im Unterricht arbeiten und Sprachförderung initiieren*, „proDaz Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“, S. 1-12, 2011, [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/chrissou\\_korpusarbeit.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/chrissou_korpusarbeit.pdf) (letzter Zugriff 26. Januar 2022).

<sup>23</sup> L. Gavioli – G. Aston, *Enriching reality: language corpora in language pedagogy*, „ELT Journal“, 55, 2001, 3, S. 238-246.

<sup>24</sup> C.M.G. Flinz, *Korpora in DaF und DaZ: Theorie und Praxis*, „Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht“, 26, 2021, 1, S. 1-43.

<sup>25</sup> M.N. Lamy – H.J. Klarskov Mortensen, *Using concordance programs in the Modern Foreign Languages classroom. Module 2.4*, in *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, G. Davies Hrsg., Thames Valley University, Slough, [http://www.ict4lt.org/en/en\\_mod2-4.htm](http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-4.htm) (letzter Zugriff 8. Dezember 2020).

<sup>26</sup> E. Sweetser, *From Etymology to Pragmatics*.

<sup>27</sup> Ebd., S. 77.

In (6) wird *because* in der epistemischen Domäne verwendet und leitet also den Grund ein, warum der Sprecher den Hauptsatz „John loved her“ äußert.

- (6) John loved her, because he came back<sup>28</sup>. (= epistemische Domäne)

Schließlich wird *because* in (7) in der sprechaktbezogenen Domäne verwendet und leitet folglich „the cause“ für den Akt des Fragens ein.

- (7) What are you doing tonight, because there's a good movie on<sup>29</sup>.  
(= sprechaktbezogene Domäne)

Beispiel (5) bedarf allerdings einer ausführlicheren Diskussion; Sweetser definiert nämlich die Proposition, die in (5) von *because* eingeleitet wird, als „the real-world cause“<sup>30</sup> von Johns Handlung. Wie aus der Analyse des Beispiels hervorgeht, wird im Nebensatz ein Beweggrund für eine menschliche Handlung gegeben. Diese Feststellung ist für die Erfassung der Kausalität und der Erschließung von Konnektoren wie *weil* grundlegend. Man betrachte nun das folgende Beispiel:

- (8) Die Rohre sind geplatzt, weil Frost herrscht<sup>31</sup>.

Wie aus Beispiel (8) hervorgeht, umfasst der kausale Zusammenhang, der zwischen dem Haupt- und dem Nebensatz besteht, zwei Ereignisse in der Erscheinungswelt. Wenn wir der Unterscheidung von Sweetser folgen, müssen wir daraus schließen, dass *because* sowohl in Beispiel (5) als auch in Beispiel (8) „the real-world cause“ für die in dem jeweiligen Hauptsatz eingeführten Ereignisse einleitet. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass Sweetsters Modell die Unterscheidung zwischen Beweggründen für menschliche Handlungen einerseits und Ursachen von Ereignissen oder Geschehnissen im Allgemeinen andererseits nicht vorsieht<sup>32</sup>. Die menschliche Komponente in Beispiel (5) führt jedoch zur Annahme, dass Sätze wie (5) und (8), wenn auch oberflächlich sehr ähnlich, da von demselben Konnektor eingeleitet, zwei auf der semantischen Ebene unterschiedliche Relationen einleiten. Im nächsten Absatz wird die Unterscheidung zwischen Ursache und Beweggrund, bereits von Daneš<sup>33</sup> eingeführt und von Prandi/Gross/De Santis<sup>34</sup> näher präzisiert, ausführlich dargestellt.

<sup>28</sup> Ebd.

<sup>29</sup> Ebd.

<sup>30</sup> Ebd.

<sup>31</sup> G. Zifonun et al., *Grammatik der deutschen Sprache*, S. 2296.

<sup>32</sup> S. Cantarini, *Syntaktische und semantische Merkmale von Geschehensnominalprädikaten*, „Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata“, 3, 2004, S. 399-423; Ders., *Geschehensnominalprädikate. Linguistisches Konzept, Parameter und Klassifizierung*, „Deutsche Sprache“, 2, 2004, S. 117-136.

<sup>33</sup> F. Daneš, *Some remarks on causal relationship in language and text*, „Recueil linguistique de Bratislava“, 8, 1985, S. 151-157.

<sup>34</sup> M. Prandi – G. Gross – C. De Santis, *La finalità. Strutture concettuali e forme d'espressione in italiano*.

## 1.2 Die Unterscheidung zwischen Ursache und Beweggrund

Nachdem Beispiel (5) und (8) in Absatz 1.1 diskutiert wurden, werden im Folgenden die eingeführten Begriffe laut dem Modell von Prandi/Gross/De Santis<sup>35</sup> näher präzisiert. Wie bereits gezeigt, wird in Satz (8) ein kausaler Zusammenhang zwischen zwei Ereignissen in der Erscheinungswelt dargestellt, während Satz (5) die Relation des Beweggrundes einleitet, da die menschliche Komponente miteinbezogen ist. Nach Prandi/Gross/De Santis beziehen sich nämlich Ursachen auf die Ereignisse in der Erscheinungswelt, während Beweggründe die Handlungen des Menschen betreffen<sup>36</sup>. Darüber hinaus schreiben Prandi/Gross/De Santis, dass der Unterschied zwischen Ursache und Beweggrund mit der konzeptuellen Kohärenz korreliert, wie der Paraphrasentest verdeutlicht, der Aufschluss über diese zwei Relationen gibt, indem angemessene Pro-Prädikate das Prädikat im Hauptsatz wiederaufnehmen. So wird der kausale Ausdruck in einer transphrastischen Struktur vom Hauptsatz getrennt, während der im Hauptsatz ausgedrückte Prozess durch ein angemessenes Prädikat wiederaufgenommen wird. Wie bereits erwähnt, verbindet die Relation der Ursache typischerweise zwei Ereignisse in der Erscheinungswelt; als Hyperonyme für Ereignisse können die Pro-Prädikate *passieren* oder *sich ereignen* angewandt werden. Letztere erweisen sich als unangemessen für die anaphorische Wiederaufnahme des Hauptprozesses in einer transphrastischen Struktur, die die Relation des Beweggrundes einleitet, da diese eine menschliche Handlung einführt. Der Prozess im Hauptsatz in einer Relation des Beweggrundes wird nämlich durch die Pro-Prädikate *tun* oder *machen* wiederaufgenommen, die als Hyperonyme für menschliche Handlungen fungieren. In (9) wird eine Relation der Ursache dargestellt, während Beispiel (10) beweist, dass der im Hauptsatz eingeführte Prozess von dem Prädikat *passieren* angemessen wiederaufgenommen wird:

- (9) Der Schuppen ist eingestürzt, weil es die ganze Nacht geschneit hat<sup>37</sup>.
- (10) Der Schuppen ist eingestürzt. *Das passierte*, weil es die ganze Nacht geschneit hat.

Der Prozess <Schuppen, einstürzen> wird von dem Prädikat *passieren* und dem Demonstrativ *das* wiederaufgenommen, die ihn als Ereignis qualifizieren<sup>38</sup>. Anders als *passieren*

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> Im Anschluss an S. Cantarini *Syntaktische und semantische Merkmale von Geschebensnominalprädikaten*, Ders., *Geschebensnominalprädikate. Linguistisches Konzept, Parameter und Klassifizierung*, Ders., *Un modello descrittivo ai fini lessicografici: le classi di oggetti (con applicazione ai predicati nominali di evento)*, „Quaderni di Lingue e Letterature“, 34, 2009, S. 5-21 lässt es sich genauer argumentieren, dass sich Ursachen auf Geschehnisse beziehen, die keine direkte menschliche Komponente miteinbeziehen: *Ein Unfall fand an der Kreuzung statt, weil es den ganzen Tag geregnet hatte*. Eine ausführlichere Beschreibung von den Ursache-Relationen kann aber aus Platzgründen in diesem Beitrag nicht gegeben werden.

<sup>37</sup> Übersetzt aus S. Cantarini – E. Schafroth, *Finalità e grammatica delle costruzioni nella comparazione italiano-tedesco: considerazioni per la didattica della L2*, S. 583.

<sup>38</sup> S. Cantarini, *Syntaktische und semantische Merkmale von Geschebensnominalprädikaten*, „Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata“, 3, 2004, S. 399-423; Ders., *Geschebensnominalprädikate. Linguistisches*

und *sich ereignen* fungieren die Pro-prädikate *tun* und *machen* als Hyperonyme für eine menschliche Handlung, weswegen sich die anaphorische Wiederaufnahme des Ereignisses <Schuppen, einstürzen> durch die genannten Prädikate als semantisch nicht angemessen erweist, wie aus Satz (11) hervorgeht:

- (11) Der Schuppen ist eingestürzt. Das \**tat* er, weil es die ganze Nacht geschneit hat.

Das Prädikat *tun* kennzeichnet nämlich den Prozess als intentionelle Handlung, die mit einem Ereignis in der Erscheinungswelt offensichtlich nicht kompatibel ist. Wird jedoch der Grund für eine menschliche Handlung gegeben, erweist sich also das Pro-Prädikat *tun* als angemessen, wie aus den folgenden Beispielen ableitbar ist. In Beispiel (12) leitet *weil* den Grund für eine menschliche Handlung ein, die in Beispiel (13) durch das Pro-Prädikat *tun* wiederaufgenommen wird:

- (12) Sie bleibt in der Bibliothek, weil sie ihre Arbeit fortsetzen soll<sup>39</sup>.

- (13) Sie bleibt in der Bibliothek. Das *tut* sie, weil sie ihre Arbeit fortsetzen soll.

Beispiel (14) zeigt folglich auf, dass die Paraphrase mit dem Verb *passieren* mit einer unmarkierten Interpretation nicht angemessen ist, da das Hyperonym *passieren* einen Prozess als Ereignis kennzeichnet<sup>40</sup>:

- (14) Sie bleibt in der Bibliothek. Das ist \*/?passiert, weil sie ihre Arbeit fortsetzen soll.

Anhand des Paraphrasentests wurde gezeigt, dass die Relation der Ursache sich auf Ereignisse in der Erscheinungswelt bezieht; die Relation der Ursache ist deswegen eine außersprachliche Relation, die zwei Ereignisse von außen umrahmt. Die Relation des Beweggrundes umfasst dagegen eine menschliche Komponente, mit welcher kognitive und emotionale innere Prozesse des Subjektes korrelieren. Deshalb erweist sich die Relation des Beweggrundes als komplexer als die Relation der Ursache auch auf der temporalen Ebene.

---

*Konzept, Parameter und Klassifizierung*, „Deutsche Sprache“, 2, 2004, S. 117-136.

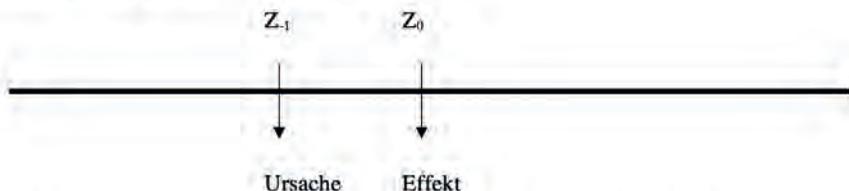
<sup>39</sup> S. Cantarini – E. Schafroth, *Finalità e grammatica delle costruzioni nella comparazione italiano-tedesco: considerazioni per la didattica della L2*, S. 583.

<sup>40</sup> Für eine ausführlichere Diskussion vgl. M. Prandi – G. Gross – C. De Santis, *La finalità. Strutture concettuali e forme d'espressione in italiano*; M. Prandi – C. De Santis, *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*; M. Prandi, *L'analisi del periodo*; S. Cantarini – E. Schafroth, *Finalità e grammatica delle costruzioni nella comparazione italiano-tedesco: considerazioni per la didattica della L2*; S. Cantarini – C. De Bastiani, *Eine semantische Klassifizierung von Weil-Sätzen*.

In der Relation der Ursache ist die temporale Struktur linear, weshalb Prandi/Gross/De Santis<sup>41</sup> schreiben, dass diese Relation nur zweier Zeitpunkte bedarf, und zwar des Zeitpunktes der Ursache ( $Z_{-1}$ ) und des Zeitpunktes des Effektes ( $Z_0$ ):

Abbildung 1 - Die Relation der Ursache

Zeitliche Achse der Relation der Ursache



*Der Schuppen ist eingestürzt (Effekt), weil es die ganze Nacht geschneit hat (Ursache).*

Anders als die Relation der Ursache gliedert sich die Relation des Beweggrundes auf der temporalen Achse in drei oder vier Zeitpunkte, weswegen sich diese Relation als deutlich komplexer erweist. Um die temporale Struktur in Beispiel (15) zu beschreiben, bedarf man zunächst eines Zeitpunktes der Wahrnehmung eines Prozesses ( $Z_{-2}$ ): Die Wahrnehmung der Abwesenheit von Bussen. Nachdem das Subjekt einen Prozess wahrgenommen hat, trifft man eine Entscheidung, die auf der zeitlichen Achse am Zeitpunkt  $Z_{-1}$  stattfindet, und führt schließlich eine Handlung durch ( $Z_0$ ):

- (15) Ich bin mit dem Auto gefahren, weil keine Busse fahren<sup>42</sup>.

Abbildung 2 - Die Relation des rückwärtsgerichteten Beweggrundes

Zeitliche Achse der Relation des rückwärtsgerichteten Beweggrundes



*Ich bin mit dem Auto gefahren (Durchführung der Handlung), weil keine Busse fahren (rückwärtsgerichteter Beweggrund).*

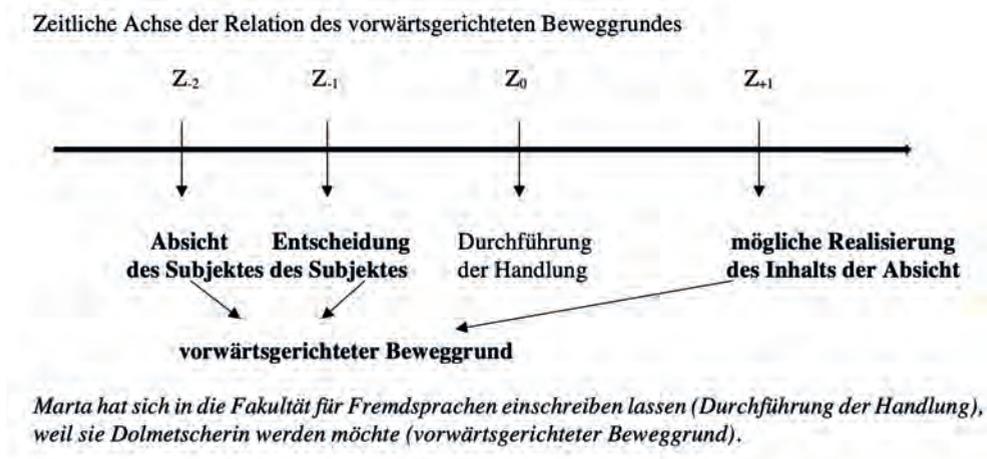
<sup>41</sup> M. Prandi – G. Gross – C. De Santis, *La finalità. Strutture concettuali e forme d'espressione in italiano*; S. Cantarini – C. De Bastiani, *Eine semantische Klassifizierung von Weil-Sätzen*.

<sup>42</sup> Aus S. Cantarini – C. De Bastiani, *Eine semantische Klassifizierung von Weil-Sätzen*, S. 307.

In Anlehnung an Anscombe<sup>43</sup> wird die Relation, die aus der Wahrnehmung eines Prozesses in der Vergangenheit den Grund für eine menschliche Handlung beschreibt, als ‚rückwärtsgerichteter Beweggrund‘ bezeichnet. In Satz (16) wird dagegen im Nebensatz eine Absicht eingeführt, die eine gegenwärtige Handlung motiviert. In diesem und ähnlichen Fällen ist die temporale Struktur noch komplexer, auch im Vergleich zu der Relation des rückwärtsgerichteten Beweggrundes. Am Zeitpunkt  $Z_2$  wird die Absicht vom Subjekt formuliert (Dolmetscherin werden), die zu einer Entscheidung am Zeitpunkt  $Z_1$  (sich für das Studium der Fremdsprachen zu entscheiden) führt. Am Zeitpunkt  $Z_0$  wird die Handlung durchgeführt (sich einschreiben lassen) und Zeitpunkt  $Z_{+1}$  stellt den Zeitpunkt dar, während dessen der Inhalt der Absicht sich möglicherweise realisieren wird:

- (16) Marta hat sich in die Fakultät für Fremdsprachen einschreiben lassen, weil sie Dolmetscherin werden möchte<sup>44</sup>.

Abbildung 3 - Die Relation des vorwärtsgerichteten Beweggrundes



Diese Relation wird demnach als ‚vorwärtsgerichteter Beweggrund‘ definiert und entspricht der Relation des Ziels. Dies wird deutlich, indem man den Paraphrasentest mit dem Konnektor *um ... zu* anwendet:

- (17) Marta hat sich in die Fakultät für Fremdsprachen einschreiben lassen, um Dolmetscherin zu werden.

<sup>43</sup> G.E.M. Anscombe, *Intention*, Blackwell, Oxford 1957(1968<sup>2</sup>); Ders., *Intention*, „Proceedings of the Aristotelian Society“, 57, 1957, 1, S. 321-332.

<sup>44</sup> Leicht modifiziert und übersetzt aus M. Prandi, *L'analisi del periodo*, S. 77.

## 2. Klassifizierung von *weil*-Sätzen

Nachdem die beiden Modelle vorgestellt wurden, wird in diesem Absatz erprobt, ob die von Prandi/Gross/De Santis eingeführte Unterscheidung zwischen Ursache und Beweggrund in den von Sweetser definierten Domänen besteht<sup>45</sup>. Wie in Absatz 1.1 erwähnt, analysiert Sweetser den Nebensatz in (18) als *the real-world cause* für Johns Handlung:

- (18) John came back because he loved her.

Im Folgenden wird Beispiel (18) in deutscher Übersetzung in Betracht gezogen und der Paraphrasentest wird angewandt:

- (19) a. John kam zurück, weil er sie liebte.  
 b. Er kam zurück. Das *\*/??passierte*, weil er sie liebte.  
 c. Er kam zurück. Das *tat* er, weil er sie liebte.

Aus dem Test geht hervor, dass Satz (19) einen Beweggrund einleitet; da der Konnektor *weil* weder in Zusammenhang mit einem Sprechakt noch mit einer epistemischen Schlussfolgerung verwendet wird, kann geschlussfolgert werden, dass *weil* einen Beweggrund in der inhaltlichen Domäne einleitet. Wie Satz (8) in Absatz 1.1, hier als (20) wiedergegeben, zeigt, leitet *weil* auch Ursachen in der inhaltlichen Domäne ein:

- (20) Die Rohre sind geplatzt, weil Frost herrscht.

Folglich kann festgestellt werden, dass sowohl Ursachen als auch Beweggründe in der inhaltlichen Domäne ausgedrückt werden. Nun soll im restlichen Teil des Absatzes die Frage erörtert werden, welche Relationen in der epistemischen und sprechaktbezogenen Domäne von *weil* eingeleitet werden. Man betrachte Beispiel (6), hier als (21) in deutscher Übersetzung:

- (21) John liebte sie, weil er zurückkam.

In Bezug auf Beispiel (6) in der englischen Fassung argumentiert Sweetser, dass *because* in der epistemischen Domäne verwendet wird. Als Hyperonyme für den epistemischen Schlussfolgerungsprozess wird hiermit vorgeschlagen, die Pro-Prädikate *denken* oder *annehmen* anzuwenden. In Beispiel (22) wird Satz (21) umformuliert:

- (22) Ich *nehme an*, dass John sie liebte, weil er zurückkam.

In Satz (7), hier in deutscher Übersetzung als (23), wird *weil* in der sprechaktbezogenen Domäne verwendet. Dies wird durch die Anwendung des Pro-Prädikats *fragen* in (24) verdeutlicht:

<sup>45</sup> Für die Analyse und die Beispiele in diesem Absatz vgl. S. Cantarini – C. De Bastiani, *Eine semantische Klassifizierung von Weil-Sätzen*, S. 310-314.

(23) Was hast du heute Abend vor? Weil ein guter Film läuft.

(24) Was hast du heute Abend vor? Das *frage* ich dich, weil ein guter Film läuft.

Nach Prandi/Gross/De Santis<sup>46</sup> beziehen sich die epistemische und sprechaktbezogene Domäne jeweils auf unsere Schlussfolgerungsfähigkeit und unsere Akte des Sprechens. Davon lässt sich ableiten, dass nur Beweggründe auf der epistemischen und sprechaktbezogenen Domäne ausgedrückt werden können. Um dies zu beweisen, wird der Paraphrasentest mit den Prädikaten *passieren* und *tun* angewendet.

(25) a. Ich nehme an, dass John sie liebte. Das *\*passiert*, weil er zurückkam.

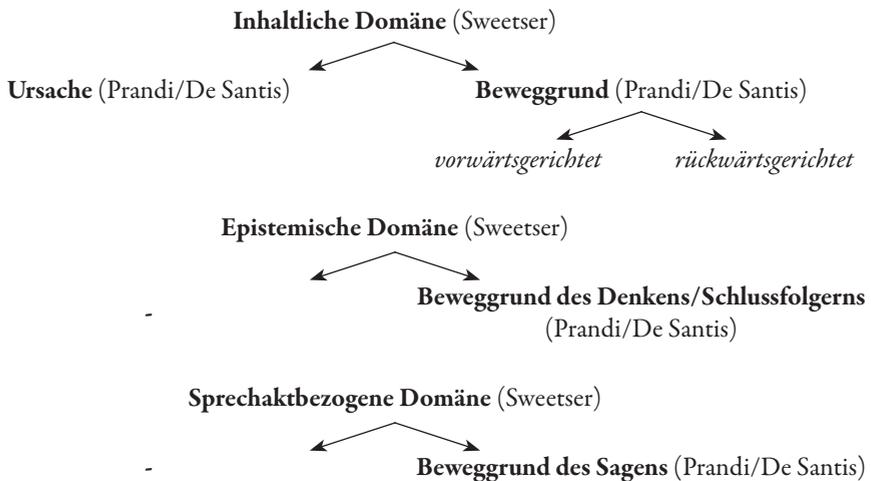
b. Ich nehme an, dass John sie liebte. Das *tue* ich, weil er zurückkam.

(26) a. Ich frage dich, was du heute Abend vorhast. Das *\*passiert*, weil ein guter Film läuft.

b. Ich frage dich, was du heute Abend vorhast. Das *tue* ich, weil ein guter Film läuft.

Aus dem Test geht hervor, dass nur Beweggründe in der epistemischen und sprechaktbezogenen Domäne ihren Ausdruck finden. In Abbildung 4 wird die aus der oben eingeführten Diskussion entstandene Klassifizierung von *weil*-Sätzen dargestellt:

Abbildung 4 - Klassifizierung von *weil*-Sätzen



In der inhaltlichen Domäne leitet *weil* sowohl Ursachen als auch Beweggründe ein; Beweggründe teilen sich dann wiederum in vorwärtsgerichtete und rückwärtsgerichtete Beweggründe auf. Wie die oben angeführten Tests gezeigt haben, kann *weil* nur Beweggrün-

<sup>46</sup> M. Prandi – G. Gross – C. De Santis, *La finalità, Strutture concettuali e forme d'espressione in italiano*, S. 114-117.

de in der epistemischen und sprechaktbezogenen Domäne einleiten. Die geistige Aktivität des Schlussfolgerns und die Akte des Sprechens stellen nämlich eine Art geistigen und sprachlichen Handelns dar, die angemessen mit *tun* wiederaufgenommen werden können, jedoch nicht mit *passieren*.

### 3. Didaktische und korpusbasierte Anwendungen der vorgeschlagenen Klassifizierung

Wie bereits in der Einführung erwähnt, werden in den traditionellen grammatischen Beschreibungen Relationen wie Ursache, Grund und Finalität i. d. R. mit bestimmten Konnektoren oder komplexen Sätzen assoziiert. Dies resultiert ferner in der Opposition zwischen den zwei Relationen der Finalität einesteils und der Ursache und des Grundes anderenteils, während die Opposition zwischen Ursache und Beweggrund nicht (näher) berücksichtigt wird. Anhand der oben angeführten Diskussion wurde aber verdeutlicht, dass die relevante Opposition vielmehr zwischen Ursache und Beweggrund besteht, da die Relation des Ziels eine besondere Art von Beweggrund darstellt.

Damit erwachsene DaF-Lernende solche Relationen angemessen lernen und verwenden können, wird vorgeschlagen, die unterschiedlichen Relationen anhand einer Korpusuntersuchung zu erläutern. Wir argumentieren außerdem, dass fortgeschrittene DaF-Lernende in der Lage sind, eine autonome Korpusuntersuchung durchzuführen, was sich anhand des intuitiven Gebrauchs des *Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache* (DWDS<sup>47</sup>) im Unterricht umsetzen lässt (vgl. Chrissou<sup>48</sup>). Das DWDS-Korpus umfasst mehrere Textsorten, von der Belletristik bis zur Gebrauchsliteratur, und erlaubt, auch den Zeitraum für die jeweilige Suche zu beschränken. Ferner können einfache Suchabfragen ausformuliert werden, wie etwa die Suche nach einem bestimmten Wort in einem von dem Nutzer definierten Subkorpus, oder man kann nach Wortkombinationen mit steigendem Komplexitätsgrad suchen. Die Arbeit mit sprachlichen Korpora hilft den Lernenden, über die Fremdsprache zu reflektieren und fördert sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fertigkeiten<sup>49</sup>. Außerdem soll an dieser Stelle betont werden, dass die Relationen der Kausalität und der Finalität die Säulen der textuellen Kohärenz darstellen<sup>50</sup>, woraus hervorgeht, dass eine angemessene Anwendung der sprachlichen Mittel, die diese Relationen einleiten, ein erwünschtes Ziel in der Sprachbildung darstellen soll.

<sup>47</sup> DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, <https://www.dwds.de/> (letzter Zugriff 7. Mai 2021).

<sup>48</sup> M. Chrissou, *Mit Sprachkorpora im Unterricht arbeiten und Sprachförderung initiieren*.

<sup>49</sup> Ebd.; L. Gavioli – G. Aston, *Enriching reality: language corpora in language pedagogy*; M.-N. Lamy – H.J. Klarskov Mortensen, *Using concordance programs in the Modern Foreign Languages classroom*. Vgl. dazu auch C.M.G. Flinz, *Korpora in DaF und DaZ: Theorie und Praxis*, S. 4: „Lernende können Korpora in unterschiedlicher Weise benutzen und bewegen sich zwischen zwei entgegengesetzten Polen: Kontrollierte Aufgaben und Übungen, die von der Lehrperson vermittelt werden, auf der einen Seite und exploratives und autonomes Recherchieren auf der anderen Seite (vgl. der Unterschied zwischen „soft“ DDL und „hard“ DDL [...])“.

<sup>50</sup> R.A. de Beaugrande – W.U. Dressler, *Einführung in die Textlinguistik*, Niemeyer, Tübingen 1981, S. 101-103; H. Blühdorn, *Kausale Satzverknüpfungen im Deutschen*, „Pandaemonium“, 10, 2009, S. 255-258.

Für die Darstellung der Relationen in der erarbeiteten Klassifizierung wurden *weil*-Sätze aus dem DWDS-Zeitkorpus aus den Jahren 2017-2018 extrahiert. Im Folgenden sollen diese als Beispiel für eine Aktivität im Unterricht analysiert und erläutert werden. Es wird mit der Relation der Ursache angefangen:

- (27) 2015 ist ein Rentner gestorben, weil er eine Zucchini gegessen hat<sup>51</sup>.

Der Paraphrasentest verdeutlicht, dass der in dem Hauptsatz dargestellte Prozess ein Ereignis ist und dass es sich keineswegs um eine intentionelle Handlung handelt:

- (28) a. 2015 ist ein Rentner gestorben. Das *?passierte/Dies ereignete sich*, weil er eine Zucchini gegessen hatte.  
 b. 2015 ist ein Rentner gestorben. Das *\*tat* er, weil er eine Zucchini gegessen hatte.

In (29) wird ein rückwärtsgerichteter Beweggrund dargestellt:

- (29) Sein Vater hatte an diesem Nachmittag sogar seinen Hosenknopf geöffnet, weil sein Bauch ein bisschen gewachsen war und die Form einer halben gebratenen Gans angenommen hatte<sup>52</sup>.

Dass es sich um die Relation des Beweggrundes handelt, wird von der Tatsache bestätigt, dass die Paraphrase mit *tun* angemessen ist.

- (30) Sein Vater hatte an diesem Nachmittag sogar seinen Hosenknopf geöffnet. Das *tat* er, weil sein Bauch ein bisschen gewachsen war und die Form einer halben gebratenen Gans angenommen hatte.

In (31) stellt der Wunsch nach dem Erreichen eines Ziels einen vorwärtsgerichteten Beweggrund dar:

- (31) Sie nutzen die Kontaktbörsen, weil sie Kinder bekommen möchten, ihnen aber der Partner fehlt<sup>53</sup>.  
 (32) Sie nutzen die Kontaktbörsen. Das *machen/(?)tun* sie, weil sie Kinder bekommen möchten, ihnen aber der Partner fehlt.

<sup>51</sup> Die Zeit, 23.01.2017, Nr. 04, <http://www.zeit.de/2017/04/gruene-woche-pflanzen-ernaehrung-zukunft>, aus dem ZEIT-Korpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/d/korpora/zeit> (letzter Zugriff 7. Mai 2021).

<sup>52</sup> Die Zeit, 19.01.2017, Nr. 01, <http://www.zeit.de/2017/01/silvester-geschichte-kinder>, aus dem ZEIT-Korpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/d/korpora/zeit> (letzter Zugriff 7. Mai 2021).

<sup>53</sup> Leicht modifiziert, Die Zeit, 24.01.2017, Nr. 02, <https://www.zeit.de/2017/02/erziehung-unkonventionelle-eltern-kinder-stabilitaet-psychologie>, aus dem ZEIT-Korpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/d/korpora/zeit> (letzter Zugriff 7. Mai 2021).

In (34) verdeutlicht das Prädikat *annehmen*, dass die Relation des Beweggrundes in der epistemischen Domäne ausgedrückt wird:

- (33) Eben diese Frage ist dann – wahrscheinlich einfach, weil ich die einzige Mitarbeiterin war, die gerade da war – auf meinem Schreibtisch gelandet<sup>54</sup>.
- (34) Eben diese Frage ist dann auf meinem Schreibtisch gelandet, *ich nehme an*, weil ich die einzige Mitarbeiterin war, die gerade da war.

Schließlich begründet in (35) der von *weil* eingeleitete Satz den Sprechakt des Behauptens:

- (35) Manchmal hat man zu Ländern Relationen wie zu Menschen. Weil sie einem helfen, zu verstehen. Weil sie einen im Herzen reicher machen. Weil sie einen freier machen<sup>55</sup>.
- (36) Manchmal hat man zu Ländern Relationen wie zu Menschen. *Ich behaupte das*, weil sie einem helfen, zu verstehen (...).

Anhand der dargestellten Klassifizierung können Belege aus dem Gebrauch der deutschen Standardschriftsprache analysiert werden. Darüber hinaus können Lernende die erarbeitete Klassifizierung an weiteren Konnektoren wie *denn* oder *da* erproben, die in den Grammatiken als kausal bezeichnet werden. Außerdem können die einzelnen Relationen eingehender analysiert werden, indem man die unterschiedlichen sprachlichen Mittel untersucht, die diese Relationen einleiten. Eine solche Analyse wird in Absatz 4 am Beispiel der Relation des vorwärtsgerichteten Beweggrundes angeführt.

#### 4. Die Relation des vorwärtsgerichteten Beweggrundes und seine Transformationsmöglichkeiten

In Abbildung 4 wird gezeigt, dass die Relation des vorwärtsgerichteten Beweggrundes in der inhaltlichen Domäne erfolgt, und es wurde anhand einer Korpusuntersuchung gezeigt, dass diese Relation von dem Konnektor *weil* eingeleitet werden kann. In diesem Absatz soll die Relation des vorwärtsgerichteten Beweggrundes näher dargelegt werden, da diese Relation feinere semantische Nuancen aufweist, die dank dem Einsatz von unterschiedlichen Transformationsmöglichkeiten besonders deutlich hervorgehoben werden können.

Die temporale Struktur des vorwärtsgerichteten Beweggrundes ist, wie in Absatz 1.2 hervorgehoben wurde, deutlich komplexer als die Relation der Ursache und des rückwärtsgerichteten Beweggrundes. Darüber hinaus können weitere Aspekte dieser Relation ans

<sup>54</sup> Die Zeit, 28.01.2017 (online), <https://www.zeit.de/karriere/2017-01/alleinerziehende-kind-karriere-anwaeltin-it>, aus dem ZEIT-Korpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/d/korpora/zeit> (letzter Zugriff 7. Mai 2021).

<sup>55</sup> Die Zeit, 10.01.2017, Nr. 51, <http://www.zeit.de/2016/51/usa-amerika-deutschland-bild-american-dream>, aus dem ZEIT-Korpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/d/korpora/zeit> (letzter Zugriff 7. Mai 2021).

Licht gebracht werden, indem strukturelle Phraseologismen mit finaler Bedeutung in Betracht gezogen werden. Auch diese stellen einen vernachlässigten Bereich der traditionellen grammatischen Beschreibungen dar, da Finalität beispielsweise mit den Konnektoren *um ... zu, damit, auf dass, dass* i. d. R. gleichgesetzt wird<sup>56</sup>. In Götze/Hess-Lüttich<sup>57</sup> werden ein paar strukturelle Phraseologismen erwähnt, jedoch nicht näher präzisiert oder beschrieben. Die Studien von Prandi/Gross/De Santis<sup>58</sup>, Cantarini<sup>59</sup> sowie Cantarini/Fratter<sup>60</sup> zeigen allerdings, dass die Relation der Finalität im Deutschen (und im Italienischen) von einer breiten Auswahl an sprachlichen Mitteln ausgedrückt wird. Wie Abbildung 4 zeigt, kann die Relation des Ziels auch von *weil* eingeleitet werden. Darüber hinaus finden sich grammatische Kollokationen<sup>61</sup>, auch als strukturelle Phraseologismen<sup>62</sup> oder Kollokationen zweiter Ordnung<sup>63</sup> und Phraseoschablonen<sup>64</sup> definiert, in denen sowohl funktionelle Einheiten als auch lexikalische Einheiten vorkommen. Cantarini<sup>65</sup> und Cantarini/Fratter<sup>66</sup> zeigen, dass diese strukturellen Phraseologismen aus den Präpositionen *mit* oder *in* und einem Nomen bestehen und leiten einen Finalsatz oder eine Nominalgruppe im Genitiv ein. Es ergibt sich somit das folgende Schema: „S + mit/in der Absicht + Infs/NGGen“. Die Substantive, die in diesen Konstruktionen vorkommen, gehören zu distributionellen Paradigmen<sup>67</sup>, die sich in fünf Klassen gliedern lassen<sup>68</sup>:

#### I. Nominalprädikate mit lokativer Bedeutung (*Ziel, Zweck...*);

<sup>56</sup> U. Engel, *Deutsche Grammatik*; L. Götze – E.W.B. Hess-Lüttich, *Grammatik der deutschen Sprache*; H. Weinrich, *Textgrammatik der deutschen Sprache*; A. Wöllstein et. al., *Duden – Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch*; G. Zifonun et al., *Grammatik der deutschen Sprache*.

<sup>57</sup> L. Götze – E.W.B. Hess-Lüttich, *Grammatik der deutschen Sprache*, S.427.

<sup>58</sup> M. Prandi – G. Gross – C. De Santis, *La finalità. Strutture concettuali e forme d'espressione in italiano*.

<sup>59</sup> S. Cantarini, *Konjunkionalgefüge: zwischen Sprachforschung und Sprachunterricht*; Ders., *Nominalprädikate und argumentative Funktionen: die Erklärung*; Ders., *Grammatica del tedesco: le espressioni del fine in prospettiva contrastiva con l'italiano*.

<sup>60</sup> S. Cantarini – I. Fratter, *Composizionalità delle ‚locuzioni congiuntive‘ con significato finale: tedesco, francese e italiano a confronto*; Dies., *Locuzioni congiuntive con significato finale nel tedesco e nell'italiano contemporanei*.

<sup>61</sup> M. Benson – E. Benson – R.F. Ilson, *The BBI combinatory dictionary of English. Your guide to collocation and grammar*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia 2009<sup>3</sup>.

<sup>62</sup> H. Burger, *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Schmidt, Berlin 2007.

<sup>63</sup> S. Cantarini, *Predicati di secondo ordine e finalità*; Ders., *Collocazioni grammaticali di secondo ordine con esemplificazioni in italiano e tedesco*, am 8. Dezember auf der Tagung „Kollokationen und Phrasem-Konstruktionen im Fremdsprachenunterricht“ vorgetragenem Beitrag, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Düsseldorf, unveröff.

<sup>64</sup> W. Fleischer, *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Niemeyer, Tübingen 1997<sup>2</sup>, S. 134.

<sup>65</sup> S. Cantarini, *Konjunkionalgefüge: zwischen Sprachforschung und Sprachunterricht*; Ders., *Nominalprädikate und argumentative Funktionen: die Erklärung*; Ders., *Grammatica del tedesco: le espressioni del fine in prospettiva contrastiva con l'italiano*; Ders., *Collocazioni grammaticali di secondo ordine con esemplificazioni in italiano e tedesco*.

<sup>66</sup> S. Cantarini – I. Fratter, *Composizionalità delle ‚locuzioni congiuntive‘ con significato finale: tedesco, francese e italiano a confronto*; Dies., *Locuzioni congiuntive con significato finale nel tedesco e nell'italiano contemporanei*.

<sup>67</sup> S. Cantarini, *Nominalprädikate und argumentative Funktionen: die Erklärung*.

<sup>68</sup> S. Cantarini – E. Schafroth, *Finalità e grammatica delle costruzioni nella comparazione italiano-tedesco: considerazioni per la didattica della L2*.

- II. Nominalprädikate, die hervorheben, wie man sich dem Ziel nähert (*Bemühen, Bestreben, Versuch...*);
- III. Wahrnehmungsnominalprädikate (*Aussicht, Perspektive...*);
- IV. Intentionsnominalprädikate, wobei darunter auch Prädikate der intellektuellen Sphäre zu verstehen sind (*Absicht, Intention, Gedanke/Hintergedanke, Vorsatz, Vorhaben, Plan, Wille, Überzeugung...*);
- V. Nominalprädikate, die Gefühle oder Emotionen ausdrücken (*Ambition, Ehrgeiz, Erwartung, Hoffnung, Wunsch, Traum, Verlangen, Begehren...*).

In Abbildung 5 wird die Distribution der strukturellen Phraseologismen dargestellt<sup>69</sup>:

Abbildung 5 - Strukturelle Phraseologismen

I.	S + <b>mit dem Ziel</b> + Infs
	S + <b>mit dem Ziel</b> + NGgen
	S + <b>zu dem (zum) Zweck</b> + Infs
	S + <b>zum Zweck</b> + NGgen
	S + <b>zu Zwecken</b> + NGgen
II.	S + <b>in dem Bemühen</b> + Infs
	S + <b>in dem (im) Bemühen</b> + um NGakk
	S + <b>mit dem Bestreben</b> + Infs
	S + <b>mit dem Bestreben</b> + NGgen
	S + <b>in dem Bestreben</b> + Infs
	S + <b>in dem Bestreben</b> + NGgen
III.	S + <b>mit der Aussicht</b> + NGgen
	S + <b>mit der Aussicht</b> + auf + NGakk
IV.	S + <b>mit der Absicht</b> + Infs
	S + <b>mit der Absicht</b> + NGgen
	S + <b>in der Absicht</b> + Infs
	S + <b>in der Absicht</b> + NGgen
	S + <b>mit dem Gedanken</b> + Infs
	S + <b>mit dem Gedanken</b> + NGgen
	S + <b>mit dem Plan</b> + Infs
	S + <b>mit dem Plan</b> + NGgen
	S + <b>mit dem Willen</b> + Infs
	S + <b>mit dem Willen</b> + zu + NGdat
	S + <b>mit dem Willen</b> + NGgen

<sup>69</sup> S. Cantarini – C. De Bastiani, *L'espressione della causa e del motivo in tedesco: prospettive per l'apprendente italofono*.

V.	S + <b>mit der Erwartung</b> + Infs
	S + <b>mit der Erwartung</b> + NGgen
	S + <b>mit der Hoffnung</b> + Infs
	S + <b>mit der Hoffnung</b> + auf + NGakk
	S + <b>mit der Hoffnung</b> + NGgen
	S + <b>in der Hoffnung</b> + Infs
	S + <b>in der Hoffnung</b> + auf + NGakk
	S + <b>in der Hoffnung</b> + NGgen
	S + <b>mit dem Wunsch</b> + Infs
	S + <b>mit dem Wunsch</b> + nach + NGdat
	S + <b>mit dem Wunsch</b> + NGgen
	S + <b>mit dem Begehren</b> + Infs
	V.
S + <b>mit dem Traum</b> + Infs	
S + <b>mit dem Traum</b> + von + NGdat	
S + <b>mit dem Traum</b> + NGgen	

Ausgehend von der finalen Bedeutung der Nominalprädikate, die als Kopf der strukturellen Phraseologismen der Klassen I-III fungieren, kann geschlussfolgert werden, dass das Ziel metaphorisch als ein sichtbarer Ort dargestellt wird, der in unterschiedlicher Weise erreicht werden kann. Die Klassen I-III fokussieren jeweils den zu erreichenden Ort, wie man sich dem Ort nähert, und die Tatsache, dass der Ort sichtbar ist. Die diesen Klassen angehörenden Nominalprädikate beziehen sich folglich auf den ‚externen Raum‘ des Subjektes und drücken nur den Inhalt der Intention semantisch aus, den sie modulieren. Die den strukturellen Phraseologismen der Klassen IV-V angehörenden Nominalprädikate heben im Gegenteil Prozesse des ‚internen Raums‘ des Subjekts hervor. Sie modulieren demnach die Intention des Subjektes, der der Ausdruck des Inhalts der Intention folgt, da keine Intention ohne Inhalt der Intention ausgedrückt werden kann.

Die oben dargestellten Klassen modulieren demnach auf der semantischen Ebene die unterschiedlichen Phasen, aus denen die Relation des Ziels besteht; diese sind mit der konzeptuellen und temporalen Struktur dieser Relation eng verbunden. Darüber hinaus wird im Folgenden gezeigt, dass die Konnektoren *weil* und *um ... zu* unterschiedliche Aspekte in der Relation des Ziels hervorheben. Dies wird deutlich, indem getestet wird, welche Transformationen mit den jeweiligen Klassen korrelieren. Eine solche Aktivität kann auch mit den Studierenden durchgeführt werden, nachdem die Klassifizierung von *weil*-Sätzen anhand von Korpusdaten erprobt worden ist. Mit der Korpusuntersuchung wurde verdeutlicht, welche Relationen dieser Konnektor einleiten kann und es wurde somit gezeigt, dass die Relation des Ziels nicht nur von den Konnektoren *um ... zu* oder *damit* eingeleitet wird, sondern auch mit einem laut der traditionellen Grammatiken kausalen Konnektor schlechthin. Die oben erwähnte Analyse kann durch weitere Transformationsmöglichkeiten verfeinert werden, die den Zweck haben, auf der einen Seite die unterschiedlichen semantischen Aspekte, aus denen die Relation des Ziels besteht, darzulegen und auf der anderen Seite den Wortschatz zu erweitern.

Wenn der Konnektor *weil* die Relation des vorwärtsgerichteten Beweggrundes (d. h. des Ziels) einleitet, wird sowohl der intentionelle Prozess des Subjekts, der zur Realisierung eines Plans führt, betont, als auch der Inhalt der Absicht. Dies wird anhand des folgenden Satzes deutlich<sup>70</sup>:

- (37) Ich nehme meine Bücher mit, *weil ich beschlossen habe*, in die Vorlesung zu gehen.

Die intentionelle Komponente wird dank dem Verb *beschließen* vermittelt; die Formulierung der Absicht ereignet sich auf der temporalen Achse vor der Handlung <Bücher, mitnehmen>, die wiederum dem Inhalt der Absicht <in die Vorlesung, gehen> vorausgeht.

Wenn das Ziel durch *um ... zu* eingeleitet wird, wird nur der Inhalt der Absicht sprachlich vermittelt, während die Absicht keinen sprachlichen Ausdruck findet<sup>71</sup>:

- (38) Ich kaufe die Süddeutsche Zeitung, um täglich Nachrichten über Süddeutschland zu lesen.

Die nähere Analyse der Nomina, die als Kopf der oben dargelegten strukturellen Phraseologismen fungieren, lässt erkennen, dass diese auch unterschiedliche Aspekte in der Relation des Ziels hervorheben, die mit der Transformation der genannten strukturellen Phraseologismen mit jeweils *weil* oder *um ... zu* korrelieren. So wird sich zeigen lassen, dass die strukturellen Phraseologismen der Klassen I-III angemessen mit dem Konnektor *um ... zu*, der den Inhalt der Absicht ausdrückt, paraphrasiert werden, jedoch nicht mit dem Konnektor *weil*, der sowohl die Absicht als auch den Inhalt der Absicht realisiert. Dagegen werden die Klassen IV und V angemessen durch *weil* paraphrasiert, da die Nominalprädikate dieser Klassen die Intention und den Inhalt der Intention ausdrücken. Der strukturelle Phraseologismus *mit dem Ziel* wird demnach in dem folgenden Beispiel mit *um ... zu* paraphrasiert, während der Satz mit *weil* schon akzeptabel ist, sich aber semantisch als nicht völlig angemessen erweist, um die Bedeutung des ursprünglichen Satzes mit dem Phraseologismus wiederzugeben, wie das einfache Fragezeichen zeigt:

- (39a) Reese Witherspoon gründete 2012 die Produktionsfirma Pacific Standard *mit dem Ziel*, Frauen hinter und vor der Kamera zu fördern<sup>72</sup>.  
 (39b) Reese Witherspoon gründete 2012 die Produktionsfirma Pacific Standard, *um Frauen hinter und vor der Kamera zu fördern*.  
 (39c) ?Reese Witherspoon gründete 2012 die Produktionsfirma Pacific Standard, *weil sie Frauen hinter und vor der Kamera fördern wollte*.

<sup>70</sup> S. Cantarini – E. Schafroth, *Finalità e grammatica delle costruzioni nella comparazione italiano-tedesco: considerazioni per la didattica della L2*, S. 587.

<sup>71</sup> Ebd.

<sup>72</sup> Die Zeit, 26.12.2017 (online), <https://www.zeit.de/kultur/film/2017-12/filmindustrie-hollywood-frauenbild-veraendern>, aus dem ZEIT-Korpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/d/korpora/zeit> (letzter Zugriff 7. Mai 2021).

Die Paraphrase mit *weil* erfolgt mit der Einführung des Verbs *wollen*, dessen Bedeutung (intentionale Komponente) durch den strukturellen Phraseologismus *mit dem Ziel* nicht ausgedrückt wird, weil dieser Konnektor, der primär eine lokative Bedeutung hat, den inneren Prozess des Subjektes nicht versprachlicht. Die Paraphrase des strukturellen Phraseologismus *mit der Hoffnung* in Beispiel (40) ist hingegen angemessen, weil dieser Phraseologismus die Absicht als Hoffnung moduliert:

- (40a) Gleich nach seinem Amtsantritt hatte er Donald Trump nach Paris eingeladen, *in der Hoffnung*, den US-Präsidenten davon zu überzeugen, dass die Aufkündigung des Klimavertrags ein Fehler war<sup>73</sup>.
- (40b) Gleich nach seinem Amtsantritt hatte er Donald Trump nach Paris eingeladen, *weil er den US-Präsidenten davon überzeugen wollte*, dass die Aufkündigung des Klimavertrags ein Fehler war.

Die Paraphrase mit *um ... zu* verstellt den Blick auf das externe Ziel, während die Absicht keinen sprachlichen Ausdruck findet:

- (40c) ?Gleich nach seinem Amtsantritt hatte er Donald Trump nach Paris eingeladen, *um den US-Präsidenten davon zu überzeugen*, dass die Aufkündigung des Klimavertrags ein Fehler war.

Ferner können diese transphrastischen Strukturen in komplexen Strukturen umgewandelt werden, in denen unterschiedliche Varianten verwendet werden. So wird der strukturelle Phraseologismus mit dem allgemeinen Stützverb *haben* und dem Nominalprädikat in (41b) ersetzt, während das dem Nominalprädikat entsprechende Verbalprädikat *zielen auf* in (41c) verwendet wird:

- (41a) Reese Witherspoon gründete 2012 die Produktionsfirma Pacific Standard *mit dem Ziel*, Frauen hinter und vor der Kamera zu fördern.
- (41b) Reese Witherspoon gründete 2012 die Produktionsfirma Pacific Standard und *hatte das Ziel*, Frauen hinter und vor der Kamera zu fördern. (Allgemeines Stützverb)
- (41c) Reese Witherspoon gründete 2012 die Produktionsfirma Pacific Standard und *zielte darauf (wobei sie darauf zielte)*, Frauen hinter und vor der Kamera zu fördern. (Entsprechendes Prädikat)

Es können z.B. auch angemessene Stützverben, Stilvarianten oder intensive Stützverben eingeführt werden, die dazu beitragen, den Wortschatz der DaF-Lernenden zu erweitern. Im Folgenden werden Beispiele für die Klassen II-V mit den jeweiligen Paraphrasen (einschließlich der Paraphrasen mit *weil* und *um ... zu*) angegeben:

<sup>73</sup> Die Zeit, 02.08.2017 (online), <https://www.zeit.de/2017/40/emmanuel-macron-bundestagswahl-wahlergebnis-europa>, aus dem ZEIT-Korpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/d/korpora/zeit> (letzter Zugriff 7. Mai 2021).

## Klasse II:

- (42a) *In dem Versuch*, die Verbreitung interner Dokumente im Internet zu verhindern, hat Sony nun den Anwalt von Barbra Streisand engagiert<sup>74</sup>.
- (42b) Sony hat nun den Anwalt von Barbra Streisand engagiert und *unternimmt* dadurch *den Versuch*, die Verbreitung interner Dokumente im Internet zu verhindern. (Angemessenes Stützverb)
- (42c) Sony hat nun den Anwalt von Barbra Streisand engagiert und *versucht* dadurch (*wobei sie versucht*), die Verbreitung interner Dokumente im Internet zu verhindern. (Entsprechendes Verbalprädikat)
- (42d) Sony hat nun den Anwalt von Barbra Streisand engagiert, *um die Verbreitung interner Dokumente im Internet zu verhindern*.
- (42e) ?Sony hat nun den Anwalt von Barbra Streisand engagiert, *weil sie die Verbreitung interner Dokumente im Internet verhindern will*.

## Klasse III:

- (43a) Am Ende kandidierte Rösler *mit der Aussicht*, Gesundheitsminister zu bleiben<sup>75</sup>.
- (43b) Am Ende kandidierte Rösler und *hatte die Aussicht* (*wodurch er die Aussicht hatte*), Gesundheitsminister zu bleiben. (Allgemeines Stützverb<sup>76</sup>)
- (43c) Am Ende kandidierte Rösler, *um Gesundheitsminister zu bleiben*.
- (43d) ?Am Ende kandidierte Rösler, *weil er Gesundheitsminister bleiben wollte*.

## Klasse IV:

- (44a) 2013 gründeten Studenten aus Boston das Start-up Tidbit *mit der Absicht*, nicht genutzte Rechenleistung von Websitebesuchern zu nutzen<sup>77</sup>.
- (44b) 2013 gründeten Studenten aus Boston das Start-up Tidbit und *hatten die Absicht* (*wobei sie die Absicht hatten*), nicht genutzte Rechenleistung von Websitebesuchern zu nutzen. (Allgemeines Stützverb)
- (44c) 2013 gründeten Studenten aus Boston das Start-up Tidbit und *hegten die Absicht* (*wobei sie die Absicht hegten*), nicht genutzte Rechenleistung von Websitebesuchern zu nutzen. (Registervariante)
- (44d) 2013 gründeten Studenten aus Boston das Start-up Tidbit und *verfolgten die Absicht* (*wobei sie die Absicht verfolgten*), nicht genutzte Rechenleistung von Websitebesuchern zu nutzen. (Intensives Stützverb)

<sup>74</sup> Die Zeit, 23.12.2013, Nr. 51, <http://www.zeit.de/digital/internet/2014-12/sony-pictures-droht-nach-hack-twitter>, aus dem ZEIT-Korpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/d/korpora/zeit> (letzter Zugriff 7. Mai 2021).

<sup>75</sup> Die Zeit, 11.05.2011, Nr. 19, <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2011-05/fdp-erneuerung-roesler>, aus dem ZEIT-Korpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/d/korpora/zeit> (letzter Zugriff 7. Mai 2021).

<sup>76</sup> Es soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass nur die Transformation mit einem allgemeinen Stützverb für das Substantiv *Absicht* möglich ist, da es kein entsprechendes Verbalprädikat gibt.

<sup>77</sup> Die Zeit, 02.10.2017 (online), <http://www.zeit.de/digital/datenschutz/2017-10/bitcoin-coinhive-browser-mining-schadsoftware>, aus dem ZEIT-Korpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/d/korpora/zeit> (letzter Zugriff 7. Mai 2021).

- (44e) 2013 gründeten Studenten aus Boston das Start-up Tidbit und *beabsichtigten* (*wobei sie beabsichtigten*), nicht genutzte Rechenleistung von Websitebesuchern zu nutzen. (Entsprechendes Verbalprädikat)
- (44f) 2013 gründeten Studenten aus Boston das Start-up Tidbit, *weil sie nicht genutzte Rechenleistung von Websitebesuchern nutzen wollten*.
- (44g) ?2013 gründeten Studenten aus Boston das Start-up Tidbit, *um nicht genutzte Rechenleistung von Websitebesuchern zu nutzen*.

#### Klasse V:

- (45a) Gleich nach seinem Amtsantritt hatte er Donald Trump nach Paris eingeladen, *in der Hoffnung*, den US-Präsidenten davon zu überzeugen, dass die Aufkündigung des Klimavertrags ein Fehler war.
- (45b) Gleich nach seinem Amtsantritt hatte er Donald Trump nach Paris eingeladen und *hatte die Hoffnung* (*wobei er die Hoffnung hatte*), den US-Präsidenten davon zu überzeugen, dass (...). (Allgemeines Stützverb)
- (45c) Gleich nach seinem Amtsantritt hatte er Donald Trump nach Paris eingeladen und *hegte die Hoffnung* (*wobei er die Hoffnung hegte*), den US-Präsidenten davon zu überzeugen, dass (...). (Registervariante)
- (45d) Gleich nach seinem Amtsantritt hatte er Donald Trump nach Paris eingeladen und *nährte die Hoffnung* (*wobei er die Hoffnung nährte*), den US-Präsidenten davon zu überzeugen, dass (...). (Metaphorisches Stützverb)
- (45e) Gleich nach seinem Amtsantritt hatte er Donald Trump nach Paris eingeladen und *hoffte*, den US-Präsidenten davon zu überzeugen, dass (...). (Entsprechendes Verbalprädikat)
- (45f) Gleich nach seinem Amtsantritt hatte er Donald Trump nach Paris eingeladen, *weil er den US-Präsidenten davon überzeugen wollte*, dass die Aufkündigung des Klimavertrags ein Fehler war.
- (45g) ?Gleich nach seinem Amtsantritt hatte er Donald Trump nach Paris eingeladen, *um den US-Präsidenten davon zu überzeugen*, dass die Aufkündigung des Klimavertrags ein Fehler war.

#### Fazit

Anhand der Analyse von zwei Modellen zur Erfassung der Kausalität wurde in diesem Beitrag eine Klassifizierung von *weil*-Sätzen vorgestellt, die Anwendung im Unterricht findet. Es wurde gezeigt, dass der Konnektor *weil* mehrere Relationen einleitet, zu denen auch die Relation des Ziels zählt. Dies steht offensichtlich im Gegensatz zu den traditionellen Grammatiken, die i. d. R. davon ausgehen, dass die semantische Bedeutung der grammatischen Form entspricht. Wir haben argumentiert, dass sich eine solche Annahme für DaF-Lernende als irreführend erweist, da sie den Blick auf die vielfältigen sprachlichen Mittel, die Kausalität und Finalität ausdrücken, verstellt. Wir haben ferner hervorgehoben, dass sich die eingeführte Klassifizierung für die Analyse von Korpusdaten, die den Standard-sprachgebrauch des Deutschen wiedergeben, im Unterricht anwenden lässt. Die hier dargestellte Klassifizierung von *weil*-Sätzen fungiert als Ausgangspunkt für die Erfassung und

Erschließung der Relationen, die der Konnektor *weil* einleitet, und könnte den Rahmen für weiterführende Untersuchungen mit unterschiedlichen Konnektoren bieten. Schließlich wurde eine ausführliche Analyse von einer in der Klassifizierung eingeführten bestimmten Relation dargelegt, und zwar der Relation des vorwärtsgerichteten Beweggrundes, die der Relation des Ziels entspricht. Es wurde nämlich betont, dass der Konnektor *weil* diese Relation einleitet, wenn sowohl die Absicht als auch der Inhalt der Absicht ausgedrückt werden. Diese Feststellung wurde durch die Analyse von strukturellen Phraseologismen ermöglicht, die sich in fünf Klassen gliedern lassen. Die fünf in den Arbeiten von Cantarini dargelegten Klassen modulieren die Relation des Ziels. Anhand unterschiedlicher Transformationsmöglichkeiten wurde gezeigt, dass der vom Konnektor *weil* eingeleitete Satz folglich eine angemessene Paraphrase für die Klassen IV und V darstellt, während sich der von *um ... zu* eingeleitete Satz als angemessene Paraphrase für die Klassen I-III erweist. Schließlich wurden weitere Transformationsmöglichkeiten eingeführt, die dazu dienen, den Wortschatz der Studierenden zu erweitern. Es wurde somit gezeigt, wie komplex und facettenreich die Relationen der Ursache und des Beweggrundes sind, und dass es irreführend wäre, diese Relationen mit bestimmten Strukturen oder Konnektoren gleichzusetzen. Eine solche Erkenntnis soll das vertiefte Textverstehen und -produzieren seitens der DaF-Lernenden mit Bezug auf relevante Aspekte der Kohärenz fördern.



# DIE DEUTSCHE ADJEKTIVFLEXION FÜR ITALIENISCHE DAF-STUDIERENDE: SPRACHDIDAKTISCHE UND ERWERBSTHEORETISCHE PERSPEKTIVE

FEDERICA RICCI GAROTTI  
UNIVERSITÀ DI TRENTO  
f.riccigarotti@unitn.it

Although the Processability Theory (PT) is a fundamental issue for SLA research, the variability of factors involved in the process of acquisition has still to be defined and elaborated, proposing an interpretation of some doubtful performances in the sequences of SLA. After discussing the PT studies in German as a Foreign Language, the article shows the results of a study about the adjective flection in GFL by Italian learners, which seems to be contradictory towards the PT operationalization. Hypothesis of interpretation are also discussed, providing indications for future research.

Obwohl die Processability Theorie (PT) eine unumstrittene Relevanz in der Spracherwerbsforschung hat und da die Komplexität des Erwerbsprozesses sehr groß ist, sind viele im Prozess involvierte Faktoren noch zu definieren und können zu diversen Interpretationen der Ergebnisse führen. Der Artikel stellt die Resultate einer Studie vor, die von der Beobachtung ausgeht, dass italienische DaF-Lernende den syntaktischen Bau des Deutschen viel früher erwerben als die morphologische Adjektivflexion, die jedoch im Modell der PT vor dem syntaktischen Erwerb entstehen sollte. Davon ausgehend, werden Hypothesen für die Interpretation der vorhandenen Daten diskutiert, die als Eckpfeiler für zukünftige Studien gelten.

*Keywords:* language acquisition, Processability Theory, acquisition of German Adjective System, Language sequences

## *Einführung*

Im Rahmen der Fremdsprachenerwerbsforschung wird u.a. angenommen, dass der Spracherwerb in einer Entwicklungssequenz von festen Erwerbsphasen erfolgt. Seit der These von Corder über die „signifikanten“ Fehler der Lernenden wird hinter den normwidrigen Strukturen der Lernenden eine „logische“ Entwicklung vermutet, die einen sogenannten lerninternen Syllabus voraussetzt (*built-in syllabus*)<sup>1</sup>. Verschiedene Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler haben sich mit dem Erwerb sowohl von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen befasst<sup>2</sup>; diese Studien wurden jedoch meist wegen des Mangels an

<sup>1</sup> S.P. Corder, *The significance of learners errors*, "IRAL", 5, 1967, S. 161-170.

<sup>2</sup> Vgl. für einen zusammenfassenden Überblick: M. Burt – H. Dulay, *On acquisition word-orders*, in *Second language development: Trends and Issues*, S. Felix Hrsg., Narr, Tübingen 1980, S. 265-327.

empirischen Beispielen kritisiert, auch weil ihnen eine fundierte erklärende Theorie der Abweichungsphänomene fehlte.

Die ZISA-Studie kann als wissenschaftlicher Wendepunkt in der sequentiellen Erwerbsforschung angesehen werden, da sie die empirischen Ergebnisse in Bezug auf die zugrunde liegenden Prozesse und strategischen Handlungen der Lernenden erklärt<sup>3</sup>. Auf der Grundlage dieser Studie entwickelte Pienemann 1989 die *Processability Theory* (PT), die vorbestimmte Sequenzen im Fremdspracherwerb identifiziert, die nach sogenannten *processing skills* d.h. kognitiven Fähigkeiten im Erwerbsprozess auftreten<sup>4</sup>.

Nach der PT wurden Studien vor allem in Bezug auf Englisch als Fremdsprache (FS) durchgeführt, aber auch der Erwerb von Deutsch als FS wurde bereits im ZISA-Projekt berücksichtigt: Jansen, Pienemann, Tschirner & Meerholz-Härle und Baten u. a. haben sich mit der syntaktischen Satzstruktur und zum Teil mit morphologischen Phänomenen des Deutschen befasst<sup>5</sup>. Im Jahre 2000 wurden auch die Ergebnisse des DiGS-Projekts (Deutsch in Genfer Schule) in einem Buch unter dem provozierenden Titel „Grammatikunterricht: Alles für der Katz?“ veröffentlicht. Das Buch zeigt deutlich, wie die damals vorhandenen Lehrwerke die zu lernenden Sprachmaterialien unabhängig von der Erwerbsreihenfolge einführten, die die Spracherwerbsforschung (inklusive die PT) festgestellt hatte<sup>6</sup>.

Ein Problem der Erwerbsforschung ist, dass unterschiedliche Reihenfolgen je nach Ausgangssprache und Zielsprache in dem Erwerbsprozess gelten können. Die deutsche Adjektivflexion stellt zum Beispiel selbst für geübte DaF-Lernende und –Studierende eine große Hürde dar: Einerseits ist es sehr unwahrscheinlich, dass Italophone bzw. Sprechende romanischer Sprachen ihr Adjektivmarkierungssystem ins Deutsche übertragen, obwohl ihre Sprache gar nicht flexionsarm ist; die italienische Markierung betrifft ja Genus und Numerus, nicht aber die Kasus und sieht keine Unterscheidung nach den jeweiligen Artikeln vor (*lo studente pigro/uno studente pigro, la studentessa pigra/una studentessa pigra, gli studenti pigri/studenti pigri*); auf der anderen Seite hat die Markierung der Adjektive keine große pragmatisch-kommunikative Relevanz, so dass italienische DaF-Studierende scheinbar erst später für diese Markierung reif sind.

Aus diesem Grund möchte ich mich der Beobachtung von Jansen anschließen: Der Erwerb der deutschen Adjektivdeklination ist entscheidend für die zukünftige Spracher-

<sup>3</sup> H. Clahsen – J. Meisel – M. Pienemann Hrsg., *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Narr, Tübingen 1983.

<sup>4</sup> M. Pienemann, *Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses*, „Applied Linguistics“, 10, 1989, S. 52-79.

<sup>5</sup> L. Jansen, *Acquisition of German word order in tutored learners: A cross-sectional study in a wider theoretical context*, „Language learning“, 58, 2008, S. 185-231; M. Pienemann, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamin, Amsterdam 1998; E. Tschirner – B. Meerholz-Härle, *Processability Theory: Eine empirische Untersuchung*, in *Ziele*, K. Aguado – K. Riemer – C. Wege Hrsg., Schneider Verlag, Hohengehren 2001, S. 155-175; K. Baten, *Processability Theory and German Case Acquisition*, „Language Learning“, 61, 2011, 2, S. 455-505.

<sup>6</sup> E. Diehl et al. Hrsg., *Grammatikunterricht, Alles für der Katz?*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2000.

werbsforschung<sup>7</sup>. Im folgenden Beitrag stelle ich eine Studie zu diesem Thema vor: Zunächst gehe ich kurz auf die relevantesten Ergebnisse der bisherigen Studien zur deutschen Morphologie im Kontext der Erwerbsforschung ein; dann beschreibe ich meine Studie zum Erwerb der deutschen Adjektivflexion; schließlich erläutere ich die Ergebnisse anhand der von der PT angenommenen Erwerbssequenzen, die der Hypothese von Pallotti entsprechen, dass die intraphrasale morphologische Kohärenz auf eine später folgende Phase der PT-Erwerbsequenz verschoben werden kann<sup>8</sup>. Abgesehen von der PT sollte die Erwerbsforschung in der Lage sein, den spezifischen Erwerb von morphologischen Strukturen des Deutschen in der Nominalphrase zu erklären.

### 1. PT und weitere Studien über den DaF-Erwerb

Psycholinguistisch gesehen, stützt sich Pienemanns spätere Bearbeitung der PT auf Levelts Modell der Sprachproduktion<sup>9</sup>: Auf der morphologischen Ebene ruft ein Lemma alle Informationen nicht nur über seine Zugehörigkeit zu einer Kategorie (Substantiv, Adjektiv usw.), sondern auch über die morphosyntaktischen Merkmale wie Numerus, Genus und Kasus auf. Diese Informationen tragen zum Aufbau der Nominalphrase bei, bevor der Sprecher seine Äußerung phonologisch enkodiert. Dieser Prozess erfolgt zunächst durch den Konzeptualisierer, d.h. durch psycholinguistisch aktivierte Operatoren, also vor der Formulierung und Artikulierung der Sprachproduktion. Die so konstruierte Phrase wird dann in die syntaktische Struktur der intendierten Äußerung des Sprechers integriert, so dass ihr die richtige grammatische Funktion zugewiesen wird.

Nach Pienemann lassen sich die Erwerbsstufen der PT wie folgt zusammenfassen:

Abbildung 1

Stufe	Merkmalweitergabe	Verarbeitung	Syntax	Morphologie
VI		Nebensätze	Verbendstellung	
V	phrasenübergreifend	Sätze	Inversion	SV-Kongruenz
IV	phrasenübergreifend	Sätze mit hervorgehobenen Teilen	Satzklammer	
III	phrasenintern	Phrasen	Adverb	NP Pluralkongruenz
II	Keine Weitergabe	Lexikalische Merkmale	SVO	Pluralmorphem u.a.
I	Keine Merkmale		Wörter	

In Abbildung 1 sind die Kriterien zu sehen, nach denen der Erwerbsprozess der PT zufolge abläuft: Nach Pienemanns Auffassung werden die grammatikalischen Merkmale nicht

<sup>7</sup> L. Jansen, *Acquisition of German word order in tutored learners: A cross-sectional study in a wider theoretical context*.

<sup>8</sup> G. Pallotti, *An Operational Definition of the Emergence Criterion*, "Applied Linguistics", 28, 2007, 3, S. 361-382.

<sup>9</sup> W. Levelt, *Speaking: From intention to articulation*, MIT Press, Cambridge MA 1989.

ohne eine sprachliche Hierarchie im Gedächtnis gespeichert, die sich nach ihrer Verarbeitungsschwierigkeit richtet: Genus ist z.B. aufgrund der Entfernung des letzten Elements in der Weitergabe grammatischer Strukturen in einer Verbalphrase einfacher zu verarbeiten als Numerus.

Jeder Prozess wird neu aufgebaut, und erst wenn der untergeordnete Prozess erworben wurde, kann der nachgeordnete Prozess aktiviert werden. Zum Beispiel werden die phraseninternen bzw. intraphrasalen Merkmale wie Numerus und Kasus in Stufe III erworben und erst dann kann der Sprecher die Unterscheidung zwischen finiten und nicht-finiten Verbformen und darüber hinaus die Identifizierung der Tempora verarbeiten. Mit anderen Worten: Die Sequenz ist so zu lesen, dass die Lernenden die verschiedenen Strukturen von der nicht markierten zur markierten Form durch obligatorische Fehler verarbeiten, um die grammatikalischen Optionen, die ihnen zur Verfügung stehen, zu organisieren.

Eine Theorie von De Biase und Bettoni, die als Ergänzung der PT zu verstehen ist, geht davon aus, dass die Weitergabe grammatikalischer Elemente auch von den beabsichtigten kommunikativen Funktionen und nicht nur von der kognitiven Verarbeitungskapazität abhängt<sup>10</sup>. Nach De Biase und Bettoni enthält der Wortschatz alle semantischen, grammatikalischen und phonologischen Informationen, die im mentalen Lexikon der Lernenden gespeichert sind, die den eigenen Wortschatz graduell aufbauen. Während Lernende die Bedeutung eines neuen Wortes relativ schnell konzeptualisieren können (z.B. *Buch/book/libro*), brauchen sie Zeit, um zu verstehen, dass das Substantiv *Buch* im Deutschen einen neutralen Wert in Bezug auf das Genus hat und dass dies mit dem Numerus kombiniert werden muss, der im Fall des Plurals mit dem Morphem *-er + ü* realisiert werden muss, falls sie sich auf mehr als ein Buch beziehen. In ihrer Studie über den Erwerb des Englischen durch italienischsprachige Lernende stellen Bettoni und Debiase fest, dass Strukturen wie die ‚-ing Form‘ und die ‚ed-Form‘ in der Sprache der Lernenden weit entfernt voneinander erscheinen, obwohl beide zur selben morphologischen Kategorie gehören. Die Autoren vermuten daher die Existenz eines *Intrastage*, d.h. einer Zwischenstufe innerhalb derselben Erwerbsphase, in der scheinbar ähnliche Strukturen vom Lernenden nicht gleichzeitig verarbeitet werden. Bettoni und Debiase gehen darüber hinaus davon aus, dass es im Spracherwerbsprozess *soft barriers* und *hard barriers* gibt. Die Überwindung der letzteren ermöglicht es den Lernenden, die spezifischen Hürden einer bestimmten Stufe zu überwinden: So lernen sie, lexikalisch anspruchsvollere Details zu identifizieren und zu verarbeiten. Zentral für die PT sind die von Pienemann angeführten Kriterien für den syntaktischen und morphologischen Erwerb, die der Überprüfung der Theorie dienen und die sie am besten definieren können. Während für die Syntax das Kriterium *emergence* genügt, ist eine grundsätzliche Variabilität in der Verwendung von morphologischen Strukturen zu erwarten. Syntaktisch kann man nur dann von Erwerb sprechen, wenn die syntaktische Norm (z.B. die V2-Position) auch nur einmal in den Äußerungen der Lernenden auftaucht. Um sicher zu sein, dass es sich nicht um formelhafte Ausdrücke handelt, d.h.

<sup>10</sup> B. De Biase – C. Bettoni, *Lessico verbale e questioni di processabilità in italiano L2*, in *Lessico e apprendimenti: il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, M. Barni – D. Troncarelli – C. Bagna Hrsg., Franco Angeli, Milano 2008, S. 260-267.

um Sätze, die auswendig gelernt und als solche reproduziert werden, muss das zu untersuchende Phänomen nach einer festgelegten Lernzeit in mindestens 5 unterschiedlichen Kontexten auftreten<sup>11</sup>. Was den Erwerb morphologischer Strukturen anbelangt, muss auch gesagt werden, dass Pienemann sich vorwiegend mit der SV-Kongruenz im Präsens, d.h. mit der morphologischen Flexion in der Verbalphrase, nicht aber mit den Kongruenzphänomenen der Nominalphrase beschäftigt hat. Andere Untersuchungen zum DaF-Erwerb haben gezeigt, dass der morphologische Erwerb von Nominalphrasen, insbesondere von mehrgliedrigen Nominalgruppen, sehr kompliziert ist, während normwidrige Äußerungen bei der morphologischen Kongruenz der Verbalphrase seltener auftreten<sup>12</sup>.

Studien zur deutschen Nominalgruppe, inklusive der Adjektivflexion, sind in der Spracherwerbsforschung kaum zu finden. Die Morphologie wird in den Studien von Baten, Bittner, Thielmann und Tracy u.a. über den Erwerb des Kasus in DaF<sup>13</sup> behandelt, während sich (wenige) andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit dem Genus-Erwerb befasst haben<sup>14</sup>.

Die oben erwähnte Studie von Christen war Teil des oben genannten Buchs über die Untersuchung in der Genfer Schule (DiGS- Projekt)<sup>15</sup> und ist eine der wenigen Studien, die sich spezifisch mit dem Erwerb der deutschen Adjektivflexion befasst: Laut der Autorin ist beim Erwerb der deutschen Adjektivflexion eine Lernprogression zu erkennen, die von einem Null-Stadium ausgeht, in dem die Lernenden Adjektive nicht flektieren und Adjektive oft eine pränominal Position einnehmen (nach dem Modell des Englischen und teilweise des Italienischen), dann zu einem willkürlichen Stadium übergeht, in dem die Lernenden Adjektive zufällig (manchmal korrekt) flektieren. Später erreicht man das Stadium, in dem Flexionsregelmäßigkeiten auftreten, die sporadisch formale Kriterien respektieren, weil die Lernenden eine gewisse Regelmäßigkeit erkannt und entdeckt haben. Schließlich erreicht man ein funktionales Stadium, in dem mehr und mehr Regelmäßigkeiten aufgrund der grammatikalischen Komponenten der Adjektivflexion (Numerus, Kasus, Genus) in der Sprachproduktion der Lernenden auftreten, obwohl die korrekten lernsprachlichen Realisierungen nach acht Jahren schulischen Deutschunterrichts nie 100% der gesamten Produktion erreichen. Christens Schlussfolgerungen betreffen zwei wichtige Punkte beim morphologischen Erwerb komplexer Nominalphrasen:

<sup>11</sup> Für die jeweiligen syntaktischen Phänomene der deutschen Sprache werden unterschiedliche Lernzeiten festgestellt: Für die Satzklammer stellt Pienemann 90 Unterrichtsstunden fest, während mehr als 100 Stunden für die Inversion notwendig sind (M. Pienemann, *Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses*).

<sup>12</sup> H. Christen, *Der Brot, die Mädchen, das Führerschein. Der Erwerb der deutschen Genera*, in *Grammatikunterricht, Alles für der Katz?*, E. Diehl et al. Hrsg., Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2000, S. 167-199.

<sup>13</sup> K. Baten, *Processability Theory and German Case acquisition*. D. Bittner, *Case before gender in the Acquisition of German*, "Folia Linguistica Historica", 40, 2006, S. 115-134. W. Thielmann, *Fallstudie: Kasus in Sprachtheorie und Sprachvermittlung*, „Zielsprache Deutsch“, 34, 2007, S. 11- 34. R. Tracy, *The acquisition of case morphology in German* "Linguistics", 84, 1986, S. 47-78.

<sup>14</sup> B. Menzel, *Genuszuweisung im DaF-Erwerb: Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen*, Weißensee Verlag, Berlin 2004. H. Wegener, *German gender in childrens second language acquisition*, in *Gender in grammar and cognition*, B. Unterbeck – M. Rissanen Hrsg., de Gruyter, Berlin 2000, S. 511-544.

<sup>15</sup> H. Christen, *Der Brot, die Mädchen, das Führerschein. Der Erwerb der deutschen Genera*.

1. Ein großer Teil der Lernenden ist instruktionsresistent bezüglich der Adjektivflexion. Obwohl sie sich allmählich vom 0-Stadium und der beliebigen Phase entfernt haben, bleibt eine allgemeine Inkohärenz in der Sprachproduktion der gleichen Strukturen auch in unterschiedlichen Kontexten. Eine große Rolle spielt die individuelle Leistung, wobei einige Probanden paradigmatischen (Stufen der funktionalen Regelmäßigkeiten) und anderen eher syntagmatischen Kriterien (Stufen der formalen Regelmäßigkeiten) folgen.
2. Auch nach vielen Jahren DaF-Unterricht herrscht eine grundsätzliche Verunsicherung in der deutschen Sprachproduktion: Selbst fortgeschrittene Lernende werden oft durch die spezifische Übermarkierung der Adjektivflexion verunsichert: Possessiva und Indefinita verwirren die Lernenden auch nach vielen Jahren DaF-Unterricht. Christen definiert dieses Phänomen „Verunsicherung des längst Gelernten“<sup>16</sup>.

Die oben erwähnten Studien zum DaF-Erwerb und vor allem die über Jahre hinweg durchgeführte genaue Beobachtung von DaF-Studierenden, die Deutsch als erste Fremdsprache an der Universität gewählt haben bzw. Germanistik studieren, haben mich zu dieser Frage geführt: Da selbst erfahrene DaF-Lernende während ihrer Schulzeit immer noch Schwierigkeiten mit der Adjektivflexion haben, d.h. Menschen, die sich nach ihrer Schulzeit gezielt um das Erlernen der deutschen Sprache bemühen, können nur Muttersprachler und Muttersprachlerinnen die deutschen Adjektive richtig flektieren?

Diese Frage und meine Überzeugung, dass auch gesteuertes Lernen zum Erwerb von Deutsch als Fremdsprache führen kann, bilden die Grundlage für die hier vorgestellte Studie. Da Pienemanns Erwerbshierarchie für die deutsche Morphologie nur teilweise spezifische Merkmale des Deutschen erfassen kann, habe ich beschlossen, mich speziell auf den Erwerb der komplexen deutschen Nominalphrasen zu konzentrieren. Ich stelle daher eine Studie vor, die ich mit 15 DaF-Studierenden mit hohem Sprachniveau (B2-C1) durchgeführt habe. Mein Ziel ist es nicht, die Richtlinien der sequenzbasierten Erwerbshypothesen theoretisch in Frage zu stellen, sondern die Forschung zum DaF-Erwerb mit neuen, empirischen Daten zu versorgen, damit komplexe Merkmale des Deutschen auch in internationalen Theorien zum Zweitspracherwerb ihren Raum finden können.

## 2. Die Studie: Probanden, Methode und Forschungsfragen

Im Jahr 2019 habe ich 15 Studierende des Studiengangs „Lingue Moderne“ an der Universität Trient gefragt, ob sie an einer Studie über den Erwerb der deutschen Sprache teilnehmen möchten. Deutsch war und ist eine der beiden Fremdsprachen, die sie unter den fünf im Studiengang angebotenen Sprachen gewählt hatten. Für unsere Studie ist es relevant, dass Deutsch weder eine Sekundär- noch eine Tertiärsprache in der Ausbildung der Studierenden ist, sondern die Sprache, die sie nach der Schule gezielt verbessern wollen. Die Probandinnen und Probanden befanden sich im dritten Jahr des Bachelorstudiums und ihr Sprachniveau war B2+. Der Studiengang „Lingue Moderne“ an der Universität Trient sieht nach 3 Studienjahren das C-Niveau vor, und die Studie wurde im Wintersemester

<sup>16</sup> H. Christen, *Der Brot, die Mädchen, das Führerschein. Der Erwerb der deutschen Genera*, S. 196.

2019 durchgeführt, als die Probanden das B2-Niveau durch eine Prüfung im Vorjahr zertifiziert hatten und auf dem Weg zu C1 waren. Aufgrund der geringen Anzahl von Probanden handelt es sich um eine Fallstudie oder Pilotstudie. Ich bin bereits dabei, eine Studie mit einer höheren Anzahl von Probanden durchzuführen, ausgehend von den Ergebnissen der hier vorgestellten Studie.

Die Probanden wurden auf der Grundlage ihrer sprachlichen Leistung in der mündlichen Prüfung des zweiten Studienjahres ausgewählt: Es handelte sich um Studierende, die keine Hemmungen beim Sprechen hatten und sich fließend auf Deutsch verständigen konnten, auch wenn ihre Äußerungen in Bezug auf die morphologische Flexion oft grammatikalisch nicht korrekt waren. Auf meine Bitte, an der Studie teilzunehmen, reagierten sie mit Interesse: Sie haben natürlich die korrekten grammatikalischen Strukturen während ihrer Studienjahre gelernt und geübt, sind sich ihrer Fehler aber meist nicht bewusst. Beim Kommunizieren konzentrieren sie sich vor allem auf den Inhalt und versuchen, keine Angst vor den Fehlern zu haben, sonst würden sie viel weniger sprechen. Diese scheinbar ungelöste Integration von korrektem Sprechen und flüssiger Kommunikation, mit der auch erfahrene DaF-Studierende zu kämpfen haben, stellt zum einen den Unterricht – zumindest die Art des Unterrichts bezüglich der Flexionsparadigmen – in Frage. Zum anderen wirft die Divergenz zwischen sprachlichen Realisierungen und schulischem Unterricht die Frage nach den Erwerbtheorien des Deutschen auf, insbesondere was Flexionsphänomene in der Nominalphrase betrifft.

Die Versuchspersonen hatten zum Zeitpunkt der Studie mindestens 8 Jahre Deutschunterricht hinter sich: 5 von ihnen lernten DaF schon in der Primarstufe, sie hatten also insgesamt 11 Jahre DaF gelernt bzw. studiert. Diese Probanden bewerteten die 3 Jahre DaF in der Primarstufe als sehr enttäuschend: Sie hatten kaum Erinnerungen an den Schulunterricht der ersten Jahre. Alle waren sich einig, dass sie erst an der Universität begonnen haben, im Unterricht auf Deutsch zu sprechen bzw. zu interagieren. Ihren Berichten zufolge haben sie in der Schule meistens geschrieben und gelesen, also sich hauptsächlich mit der schriftlichen Sprache befasst.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer an dieser Studie sind monolinguale Italienischsprecher. Sie sind alle mindestens einmal in Deutschland oder Österreich gewesen, haben sich dort aber im Durchschnitt nicht länger als einen Monat aufgehalten (die meisten waren im Rahmen eines Schulaustausches für eine Woche in Deutschland). Zum Zeitpunkt der Studie hatten sie keinen Kontakt zu deutschen Muttersprachlern.

Die Probanden beantworteten zunächst 5 Fragen zu ihren Erfahrungen mit der deutschen Sprache:

1. Welche Sprache benutzen Sie täglich?
2. Wie lange studieren Sie schon Deutsch/haben Sie Deutsch gelernt?
3. Welche Fertigkeiten haben Sie in dem DaF-Schulunterricht am besten entwickelt? (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Übersetzen)
4. Waren Sie schon einmal in einem deutschsprachigen Land? Wenn ja, für wie lange und zu welchen Anlässen?
5. Haben Sie Kontakte zu Deutschsprachigen?

Nach dem Einstieg in die Sprachenbiographie der Probanden wurde ihnen ein kurzer deutscher Text gezeigt. Es handelte sich um einen authentischen Text aus der deutschen Presse zu aktuellen Themen. Kein Student erhielt denselben Text wie die anderen<sup>17</sup>.

Nachdem sie den Text gelesen hatten, forderte ich sie auf, darüber zu sprechen. Das freie Sprechen wurde so gelenkt, dass die Studierenden nicht nur den Text zusammenfassen, sondern auch ihre Meinung dazu äußern und mit mir frei über das Thema sprechen sollten. Alle Teilnehmer freuten sich über die Interaktion und waren sehr gesprächig. Auf meine Bitte um Erweiterung bzw. Begründung erzählten sie Anekdoten, schilderten Erfahrungen und äußerten persönliche Einschätzungen.

Das freie Gespräch der Studierenden dauerte etwa 30 Minuten und wurde mit einem Audiorecorder aufgezeichnet und in voller Länge transkribiert. Für die Transkription wurde kein spezielles Format benutzt, da nicht die Kommunikation, sondern die formale Korrektheit im Mittelpunkt des Interesses stand. Daher waren suprasegmentale Merkmale wie Prosodie, Pausen, Hemmungen nicht relevant. Selbstkorrekturen und Wiederholungen der Probanden wurden hingegen transkribiert.

Die vorliegende Studie befasste sich mit folgenden Forschungsfragen:

- Wurde die deutsche Adjektivflexion in der Nominalphrase von B2-Lernenden bereits erworben?
- Bestätigen die Daten in Bezug auf die von der PT festgestellten Erwerbsstufen, dass DaF-Lernende die syntaktische Struktur deutscher Nebensätze erst nach der Adjektivflexion in der Nominalphrase erwerben?

Zur Analyse der Daten wurden drei Kontexte in Betracht gezogen, d.h. die Kontexte, die eine morphologische Kohärenz der Konstituenten in den Nominalphrasen verlangen:

- Nominalgruppe mit definitivem Determinans (DET.) und Adjektiv (Adj.): der schöne Junge;
- Nominalgruppe mit indefinitem Artikel oder Possessivum: ein schöner Junge;
- Nominalgruppe ohne Determinans: schöne Leute.

Es handelt sich um komplexe Nominalgruppen, da neben den Kategorien Genus, Kasus und Numerus in der Adjektivflexion zusätzlich das Kriterium der starken oder schwachen Typologie in der Adjektivflexion auftritt.

Zur Auswertung der Interviews mit den Studierenden ist abschließend zu sagen, dass die Untersuchung nach bestandener Prüfung der Wintersession stattfand, die die 15 Studierenden abgelegt und bestanden hatten. Somit war ihre Leistung im mündlichen Gespräch auch frei von dem Verdacht, ihre Leistung könnte die offizielle Bewertung beeinflussen. Die zeitliche Distanz der Untersuchung zur Prüfung trug dazu bei, dass während der Gespräche eine entspannte und authentische Atmosphäre entstand, in der sich die Studierenden ohne Hemmungen äußerten. Sie wurden von mir über das Ziel der Studie

<sup>17</sup> Die Quellen für die jeweiligen Texte sind: Der Spiegel und die Zeit. Die Titel der vorgestellten Artikel waren: „Urlaub trotz Corona“; „Shopping: Sind Innenstädte noch zu retten?“; „Was soll bloß aus mir werden?“; „Warum die Corona-Krise Frauen härter trifft“; „Die zehn Strategien der Manipulation nach Noam Chomsky“; „Warum alleine Reisen das Beste ist, was mir je passiert ist“; „Fremdsprachen: Pauken und plappern“; „Mythos und Wirklichkeit: Wer in der Schule Latein hatte, gilt als höher gebildet“; „Katastrophe oder Klimawandel?“.

informiert und haben sich gerne bereit erklärt, als anonyme Probanden teilzunehmen. Bei den in der Datenerhebung und -analyse genannten Namen handelt es sich um Phantasienamen, so dass die Studierenden nicht erkennbar sind.

### 3. Ergebnisse: Der Erwerb der Adjektivflexion

Im Rahmen der Aufzeichnungen entstanden in jedem der Untersuchungskontexte folgende zielsprachlich konforme und nicht konforme Äußerungen. Die Ergebnisse sind in der Abbildung 2 in Prozent wiedergegeben:

Abbildung 2 - Ergebnisse bei den geäußerten Nominalphrasen

	DET.		ADJ.	
	richtig	falsch	richtig	falsch
Defin. Art.	78%	22%	89%	11%
Indef. Art.	79%	21%	19%	81%
Possessivum	70%	30%	20%	80%
–			71%	29%

Mehr als die Hälfte der definiten und indefiniten Determinanten sind korrekt realisiert, aber dieses Ergebnis ändert sich radikal, wenn wir die Realisierung der flektierten Adjektive sowohl in schwacher als auch in starker Form betrachten. Die Realisierung der schwachen Adjektivflexion ist meist korrekt, aber dazu muss man eine Vorgabe der Probanden für das Genus Femininum und die Pluralformen berücksichtigen, bei denen die morphologische Markierung nach einer parallelen Flexion mit der Flexion der Artikel (und der Possessiva) erfolgt (-e), wie Satz 1a zeigt. Normwidrige Äußerungen treten dagegen bei Adjektivpluralformen mit dem Determinans (1b-1d) und mit maskulinen und neutralen Wörtern (2a, 2b) auf:

- 1a. Zoe: das sind entscheidende Fragen
- 1b. Naomi: diese zielorientierte Menschen
- 1c. Astrid: die erste Kriterien meiner Wahl
- 1d. Krista: ich habe meine positive Erfahrungen gemacht

Die Anzahl der normwidrig flektierten Adjektivformen ist erheblich höher als diejenige der Fehler in DET. Unter Letzteren sind die nicht korrekten Possessiva zahlreicher als die nicht korrekten definiten und indefiniten Artikel.

Aus den zielsprachlich nicht konformen Daten geht hervor, dass eine große Anzahl der produzierten Nominalphrasen noch immer nicht korrekte Realisierungen entweder im Artikel oder in der Adjektivflexion oder aber in beiden Formen enthalten. In allen Fällen sind das Genus und der Kasus nicht korrekt markiert. In Abbildung 3 sind die abweichenden Realisierungen der genannten Kategorien sichtbar, aber für die Datenanalyse ist es relevant zu berücksichtigen, dass der am häufigsten realisierte Kasus der Nominativ ist und,

wie erwähnt, hauptsächlich feminine Substantive verwendet werden. Die Studierenden entscheiden sich daher verständlicherweise für die weniger komplexe Realisierung, d.h. die Kombination Kasus-Nominativ+Genus Femininum (und zum Teil Neutrum) statt Dativ/Genitiv/Akkusativ+Maskulinum.

Wie Abbildung 3 zeigt, betrifft der größte Teil der Unkorrektheiten das Genus der definiten Artikel, aber die Produktion von Nominalphrasen mit indefiniten Artikeln und Possessiva ist wesentlich geringer als die mit DET+Adj. Es hat sich gezeigt, dass es sowohl eine Kombination mit normwidriger Adjektiv- und Artikelform (2a) gibt, als auch mit korrekter Artikel- und falscher Adjektivform (2b):

- 2a. April: Ich habe ihm eine offene Wort gesagt  
 2b. Naomi: Mein Bruder zum Beispiel hatte einen sehr unterschiedliche Urlaub

Die relativ geringe Anzahl nicht korrekter Formen von indefiniten Artikeln und Possessiva ist nicht als eine höhere Kompetenz in den betreffenden Strukturen zu bewerten, sondern resultiert aus einer generell seltenen Verwendung der Kombination Indefinitartikel+Adjektiv im Korpus der Interviews. Die Kombination Definitartikel+Adjektiv überwiegt bei komplexen Nominalgruppen gegenüber allen anderen Kombinationen. Wie erwartet, scheint die schwache Flexion auch für Probanden auf B2-Niveau sicherer zu sein als die starke Flexion, die im Korpus seltener vorkommt. Abbildung 3 zeigt deutlich, dass die Abweichungen im Genus beträchtlich sind und betreffen überwiegend die falschen Kasuszuordnungen.

Abbildung 3 - *Formale Fehlerhaftigkeit nach Genus, Kasus und Numerus in Prozent*

	Def. Art.	Indef. Art.	Possessiva	Adj.
Genus	35%	7%		37%
Kasus	11%	9%	2%	23%
Numerus				

Das Genus selbst scheint für fortgeschrittene DaF-Lernende immer noch problematisch zu sein, und diese Unsicherheit verstärkt sich besonders bei der Bildung komplexer Nominalgruppen. Dennoch sind falsche Kasuszuordnungen keine Seltenheit, während beim Numerus 100% korrekte Strukturen auftreten.

Zusammenfassend lässt sich aus diesem ersten Teil der Analyse sagen, dass die interviewten fortgeschrittenen Lernenden eine gewisse Sensibilität in Bezug auf die deutsche Nominalgruppe entwickelt haben, auch wenn ihre exakte Formulierung in der Lernprogression relativ selten vorkam. Die meisten Probanden scheinen sich dessen bewusst zu sein, denn sie vermeiden die komplexeren Strukturen und bewegen sich eher auf einem sicheren Weg, nämlich der Verwendung der schwachen Deklination bei Strukturen in der Singular- und Femininumsmarkierung und der häufigen Generalisierung ihrer Morpheme (2a, 2b). Im Korpus lässt sich bei den Probanden eine allgemeine Tendenz zur Arbitrarität feststellen, da die formale Anpassung an alle Formen der Nominalgruppe in den drei be-

trachteten Kontexten nicht 75% aller ausgedrückten Formen entspricht<sup>18</sup>. Die Tendenz zur Arbitrarität zeigt sich in der unterschiedlichen Realisierung der gleichen Strukturen durch den gleichen Sprecher in verschiedenen Interviewpassagen, wie in den Beispielen 3a-3c:

- 3a. Zoe: „Es geht um einen innere\* Prozess. Wenn ich im Ausland bin, habe ich in der Regel gleiche Verhalten wie zu Hause, aber ich erlebe es anders. Ich habe eine innere Tendenz, alles besser zu machen, also mich besser zu benehmen.../Beim Sprachenlernen geht es um einen inneren Prozess aber eine andere Kultur kann man nicht alleine kennen, man braucht einen...man braucht das\* Kontext“
- 3b. Danielle: „Der Kontakt mit der\* Schüler, mit den eigener\* Schüler\* ist sehr wichtig...Erwachsene sprechen mit den Kindern und können...also sollten...mehr mit ihren eigenen Kindern interagieren“
- 3c. Astrid: „Ich glaube, wir sind alle egozentrisch, wir arbeiten egozentrisch, leben egozentrisch, sprechen egozentrisch. Dieses\* egozentrische Sprache ist ein Mittel, das die Menschen benutzen, um sicher zu sein. Es ist aber eine traurige Sprache, wenn wir immer nur alleine sind“

Man kann davon ausgehen, dass die interviewten Studierenden nicht nur metasprachlich die Prinzipien der Flexion aller Elemente der Nominalphrase kennen, sondern auch dass sie durchschauen, auf welche Elemente sie ihre Aufmerksamkeit richten sollten. Dennoch belegen die Daten, dass Automatismen in diesem Bereich noch nicht entwickelt wurden und dass die korrekte Umsetzung in allen Kontexten nicht von allen Probanden auf dem akzeptablen Niveau der Korrektheit (75% laut Ellis)<sup>19</sup> erreicht wurde.

Diese Arbitrarität in der Adjektivflexion, die auch bei fortgeschrittenen Lernenden noch keine sichere Regelmäßigkeit in der Äußerung deutscher Nominalphrasen zulässt, legt das im ersten Teil des Artikels erwähnte *emergence criterion* in Pienemanns PT nahe. Damit kommt man zu dem zweiten Teil der hier präsentierten Datenanalyse, nämlich zur Erwerbsprogression und hierarchischen Erwerbssequenz des Deutschen als Fremdsprache.

Die zweite Forschungsfrage dieser Studie betrifft die in der PT angenommene Progression im DaF-Erwerb. Pienemann stellt den Erwerb von Nebensätzen, also die Fähigkeiten der Lernenden, zwischen Matrix- und untergeordneten Sätzen zu unterscheiden als letzte Phase der Progression dar. Diese Fähigkeit ist psycholinguistischer Natur: Die Verarbeitung der Nebensätze erfordert die Aktivierung kognitiver Prozesse eines höheren Niveaus, das nicht vor der Aktivierung aller anderen Prozesse auftreten kann. Dies führt zur Erkennung des jeweils unterschiedlichen syntaktischen Satzaufbaus von Haupt- und Nebensätzen.

<sup>18</sup> Ich beziehe mich hier auf das von Ellis übernommene Erwerbskriterium, nach dem der Erwerb als 75% korrekte Verwendung bei mindestens drei obligatorischen Kontexten definiert wird. R. Ellis, *Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules*, "Studies in Second Language Acquisition", 11, 1989, S. 305-328.

<sup>19</sup> R. Ellis, *Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules*, "Studies in Second Language Acquisition", 11, 1989, S. 305-328.

Die Daten der hier präsentierten Studie zeigen eine beachtliche Genauigkeit bei der Äußerung deutscher Nebensätze, die von den Probanden korrekter als die Adjektivflexion produziert wurden. Der Prozentsatz ordnungsgemäßer Nebensätze aller Arten liegt in unserem Korpus bei fast 100%, wie Abbildung 4 zeigt: Kausal- und Deklarativsätze sind die am häufigsten verwendeten Ausdrücke, gefolgt von Temporalsätzen und Relativsätzen, in denen andere normwidrige Formen vorkommen, wie zum Beispiel das Genus der Relativpronomen und die temporale Nebensatzkonjunktion (wenn-als), wie in den Beispielen 4a-4c zu sehen ist:

- 4a. Danielle: „Ich glaube, dass lernzentrierte Methoden sehr gut sind, weil der Lerner im Mittelpunkt sein sollte. Mein Interesse als Studentin ist für die Motivation sehr wichtig, die notwendig ist. Wenn ich Deutsch in der Schule gelernt habe, war alles frustrierend, weil wir immer dumme Dialoge wiederholen mussten, die mit dem Leben nichts zu tun hatten“
- 4b. Micol: „Der Mensch ist nicht isoliert und muss mit den anderen immer verbunden sein. Wenn wir Kind waren, brauchten wir unsere Eltern immer, in jedem Moment, aber auch später...Wir haben ein dialektisches Verhältnis mit den anderen und sie sind ein Teil von uns“
- 4c. Krista: „Nein, ich liebe nicht alleine zu reisen. Diese Reise ist sehr interessant, aber ich will nicht den ganzen Tag allein sein, mit niemand sprechen... Ich möchte neue Orte sehen aber auch sie mit einer Person besuchen, das meine persönliche Erfahrung zusammen mit mir lebt“

Abbildung 4 - Realisierung von Nebensätzen

Nebensätze	richtig	falsch
Dass-Satz	98%	2%
Weil-Satz	90%	10%
Relativsatz	92%	8%
Temporalsatz (wenn, als)	89%	11%

In den Fällen, in denen der Satzaufbau nicht richtig realisiert wird, kommt es häufig zu Überschneidung von Nebensätzen, insbesondere von kausalen bzw. deklarativen und temporalen Nebensätzen, die die Linearität des Satzaufbaus nicht berücksichtigen, deren Aufbau sich kreuzt, wie die Beispielen 5a-5b zeigen:

- 5a. Olivia: „Ich denke dass wenn sich Frauen nur um Kinder kümmern, haben sie keine Zeit und Energie für die Karriere“
- 5b. Zoe: „Das passiert weil wenn wir einen Artikel lesen, haben wir nicht die Informationen, die notwendig sind, um richtig zu verstehen“

Die falsche Verwendung von Konjunktionen oder die falsche Genus- bzw. Kasuszuweisung von Relativpronomen wurden in der Datenauswertung nicht als falsch angesehen, da in dieser Studie nur die Verbendstellung des Nebensatzes der PT berücksichtigt wird. Aus diesen Daten geht hervor, dass die Probanden meiner Studie diejenigen Strukturen besser

realisieren, die der PT nach erst in den letzten Progressionsphasen erworben werden, d.h. wenn alle anderen Strukturen, inklusive der intraphrasalen Anpassung, bereits fest in der Interimssprache der Lernenden verankert sind. Die tabellarische Darstellung der PT zeigt diese hierarchische Sprachprogression jedes einzelnen Individuums:

Abbildung 5 - Die Erwerbssequenzen nach der PT<sup>20</sup>

Stage	T1	T2	T3	T4	T5
S2 procedure	-	-	-	-	+
S-procedure	-	simplified	simplified	interphrasal inf. exchange	interphrasal inf. exchange
Phrasal procedure	-	-	phrasal inf. exchange	phrasal inf. exchange	phrasal inf. exchange
Lex. Cat.	-	lexical morph.	lexical morph.	lexical morph.	lexical morph.
Word Lemma	+	+	+	+	+

Die Progression der Studierenden ist nicht der Gegenstand meiner Studie, da die Probandinnen schon ein B2+ Niveau erreicht haben, sich also in einer Phase befinden, in der die von der PT betrachteten Stufen bereits erworben wurden. Vielmehr ging es darum, ihre grammatikalische Kompetenz zum Zeitpunkt der Studie festzustellen. Die tabellarische Auflistung der Ergebnisse nach dem PT Anlass zeigt in diesem Fall eine problematische Situation in Bezug auf die vermutlich früher erworbenen grammatikalischen Formen: Die negativen Leistungen der Probandinnen betrafen Strukturen, wie z.B. die intraphrasale morphologische Kohärenz, die bei Fortgeschrittenen korrekt sein sollten, während Strukturen, die erst später auftreten sollten, wie z.B. die Nebensatzkonstruktion, perfekt realisiert werden. Es handelt sich um eine bessere Leistung der Probanden bei Formen, die laut der PT einen größeren kognitiven Aufwand erfordern, als bei solchen, die theoretisch früher zugänglich sein sollten. Abbildung 6 zeigt beispielhaft die Leistung einer Probandin, die diesen Widerspruch deutlich macht, falls man die Resultate der Studie nach der PT-Tabelle beschreiben würde:

Abbildung 6 - Datenanalyse von Zoe

Stage	T1	T2	T3	T4	T5
S2 procedure					+ 6
S procedure				+ 5	
Phrasal procedure			- 10 (-5) + 15 (NP)		
Lex. cat.					
Word Lemma					

<sup>20</sup> M. Pienemann, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamin, Amsterdam 1998.

Abbildung 6 sollte wie folgt gelesen werden: Zoe realisiert in ihrem Interview 15 Nominalphrasen mit Adjektivflexion, von denen 10 falsch sind, mit einem Gesamtsaldo von -5. Der Satzaufbau der IV- und der V-Phase sind hingegen alle positiv, d.h. dass sowohl die V2- als auch die Verbendstellung der Zielsprache sicher konform realisiert wurden. Es geht nicht darum, den Erwerbsprozess dynamisch, d.h. in seiner Entwicklung darzustellen, dennoch zeigen die Daten, dass die fortgeschrittenen DaF-Lernenden die dritte Phase, d.h. die intraphrasale Kohärenz, noch nicht abschlossen haben, während die nachkommenden Stufen bereits völlig entwickelt sind. Diese Studie zeigt, dass die deutsche Adjektivflexion im DaF-Erwerbsprozess ein Fall für sich ist.

Es ist möglich, Erklärungen für dieses Phänomen zu vermuten. Zu diesem Zweck formuliere ich zwei Hypothesen, die in zukünftigen Forschungen überprüft werden müssen.

Die erste Hypothese lautet, dass die morphologische Komplexität der Nominalgruppe aus der Sicht der Lernenden keine pragmatische Relevanz hat. Laut Givón (1985)<sup>21</sup> erfolgt der Spracherwerb von einem pragmatischen zu einem syntaktischen Ansatz. Sein funktionalistisches Modell des Spracherwerbs geht von einem anfänglichen pragmatischen Modus zu einem nachfolgenden syntaktischen Modus über. Zunächst konzentrieren sich die Lernenden auf die Vermittlung von Bedeutungen und Informationen, und diese Konzentration führt zu regelmäßigen Abweichungen von der Norm. Der syntaktische Modus legt hingegen die Aufmerksamkeit auf formale Phänomene: Daher wird die Sprachproduktion langsam korrekter, länger und komplexer.

Beim freien Sprechen sind die Probanden wahrscheinlich mehr auf die Übermittlung von Informationen bedacht als auf die formale Richtigkeit. Bei der Formulierung von Nominalphrasen ist die Relevanz der Kommunikation höher als die Korrektheit, da die meisten Informationen eher auf der Satzebene als auf der intraphrasalen Ebene liegen. Bei der Produktion von Nominalphrasen könnten die Probanden immer noch auf einen pragmatischen Modus fokussiert sein. Das ist auch deshalb möglich, weil das Verb die Hauptrolle im Satzgefüge spielt: Italienische Lernende, die sich von einer SVO zu einer SOV-Satzstellung bewegen müssen, benötigen eine größere kognitive Energie, um die Position des Verbs richtig zu formulieren. Die korrekte Adjektivflexion ändert nichts am thematischen Fokus oder an den rhematischen Elementen in der Wahrnehmung der Probanden, die sich mehr auf die kommunikative Wirksamkeit konzentrieren. Die mangelnde Anpassung flexiver Adjektivformen steht einer kommunikativ effizienten Vermittlung nicht entgegen. Diese Hypothese folgt der These von Clahsen und Felser, wonach sich der grammatikalische Erwerbsprozess einer Fremdsprache von demjenigen einer Muttersprache unterscheidet<sup>22</sup>: Lernende tendieren dazu, die lexikalisch-semantischen Zeichen stärker zu bewerten als die grammatikalischen Informationen. Die Probanden dieser Studie ziehen wahrscheinlich Informationen semantischer und pragmatischer Natur gegenüber der Adjektivflexion vor, weil sie diese für kommunikativ weniger relevant halten als die Realisierung der Verbformen in der syntaktischen Satzstruktur von Haupt- und Nebensätzen. Wird die grammatikalische Morphologie

<sup>21</sup> T. Givón, *Syntax: A Functional-Typological Introduction Vol. I*, John Benjamins, Amsterdam 1985.

<sup>22</sup> H. Clahsen – C. Felser, *Grammatical processing in language learners*, „Applied Psycholinguistics“, 27, 2006, 1, S. 3-42.

als komplexe syntaktische Struktur betrachtet, dann tendieren die Probanden dazu, sie zu vereinfachen, um sich besser auf die semantisch-lexikalischen Informationen konzentrieren zu können. Laut Christen erreichen die Lernenden im Erwerb der deutschen Adjektivflexion das Stadium der Funktionalität als letzte (und komplizierteste) Stufe, also nach dem Stadium der Null-Flexion, der Flexion nach Beliebigkeit und nach der formalen Flexion. Mit anderen Worten „folgen nach der Beliebigkeit Stadien der Ordnung, die eine unterschiedlich geartete Regelmäßigkeit in der Flexion zeigen“<sup>23</sup>. Die Probanden der hier vorgestellten Studie haben jedenfalls zumindest in der schwachen Flexion bereits die formale und funktionale Regelmäßigkeit erworben. Hiervon ausgehend lässt sich die Diskrepanz in der PT Progression so erklären, dass auch die Adjektivflexion zu den morphosyntaktischen Merkmalen gehört, die ein hohes Maß an kognitiver Verarbeitung erfordern. In diesem Zusammenhang lässt sich die Hypothese von Bettoni und Debiase vertreten, dass der Erwerb der deutschen Adjektivflexion einen *Intrastage* in der interphrasalen Kompetenz darstellt. Diese Hypothese hätte freilich relativ große Konsequenzen für die Zuordnung bestimmter Strukturen zu den jeweiligen Erwerbsphasen und bedarf daher solide und ausführlichere Daten in weiteren Studien.

Die zweite Hypothese ist sprachdidaktischer Natur und bezieht sich auf die Aufgabe, die die Probanden durchgeführt haben. Viele Wissenschaftler haben nachgewiesen, dass sich die Merkmale der Interlingua je nach Aufgabe systematisch verändern können<sup>24</sup>: Monologisches freies Sprechen erfordert ein höheres Maß an Aufmerksamkeit und kognitiver Energie als interaktive *Tasks*, bei denen die Äußerungen der Partner Impulse zur Korrektheit der eigenen Formen geben. Obwohl das Messinstrument meiner Studie das Interview ist, in dem ich mit den Probanden gesprochen habe, sind ihre Sätze wesentlich länger als meine. Technisch angesehen, handelt es sich nicht um ein monologisches Sprechen, aber die Sprachproduktion der Interviewerin war wesentlich geringer als diejenige der Interviewten. Die Diskrepanz zwischen der jeweiligen Sprachproduktion wurde auch durch die asymmetrische Kommunikation bestimmt: Obwohl die Interviewerin keine wertende Aufgabe in einem offiziellen Kontext hatte, kann sie als institutionelle Autorität in Bezug auf die sprachliche Kompetenz der Probandinnen wahrgenommen werden. Mit anderen Worten waren die Probanden nicht in einem Gespräch *inter pares*. Aus diesen Gründen ist die Vermutung legitim, dass die Lernenden in einem langen Gespräch mit einer sprachlich kompetenteren Partnerin auch aus Zeitmangel dazu tendiert haben, einige Strukturen zu vereinfachen.

Eine zusätzliche Hypothese bezieht sich auf die Natur des fremdsprachlichen Erwerbsprozesses: Laut Ortega verläuft der Erwerb syntaktisch komplexer Strukturen nicht immer linear: Vor allem bei Fortgeschrittenen sind sogenannte Omega-Prozesse zu beobachten, bei denen der Kompetenzzuwachs mehrfach durch einen Rückgang unterbrochen werden

<sup>23</sup> H. Christen, *Der Brot, die Mädchen, das Führerschein. Der Erwerb der deutschen Genera*, S. 195.

<sup>24</sup> G. Crookes – S. Gass Hrsg., *Tasks and language learning*, Multilingual Matters, Clevedon 1993; E. Tarone, *Variation in interlanguage*, Arnold, London 1988; G. Pallotti – S. Ferrari, *La variabilità acquisizionale dell'interlingua: implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing linguistico*, in *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, G. Bernini – L. Spreafico – A. Valentini Hrsg., Guerra, Perugia 2008, S. 437-462.

kann, bis die Lernenden eine gewisse Stabilität erreichen<sup>25</sup>. Im Falle der deutschen komplexen Nominalphrasen ist dies die komplexe Strategie der Nominalisierung, bei der viele Elemente in einer einzigen phrasalen Einheit kumulieren. Im Gegensatz dazu sind explizite Nebensätze für die Lernenden weniger komplex, weil die dazugehörenden Elemente weniger konzentriert sind und eine lineare Entfaltung haben, in der alle Elemente schrittweise realisiert werden, so dass die typischerweise hohe Konzentration von Bedeutungen bzw. Informationen der Nominalgruppe vermieden wird.

### *Schluss und Ausblick*

Wie erwähnt, haben sich bisher nur wenige Sprachwissenschaftler um den Erwerb der deutschen Adjektivflexion bemüht. Im Wesentlichen wurde meistens die morphologische Verbflexion in der deutschen Verbalphrase und die deutsche Satzordnung untersucht. Die intraphrasale Kohärenz der deutschen Nominalgruppe ist für Sprechende einer romanischen Sprache besonders komplex. Einige Probanden dieser Studie, die die Flexion der gleichen Strukturen in unterschiedlichen Kontexten wiederholten, realisierten sie manchmal falsch und manchmal richtig, was die Zufälligkeit in ihrer Produktion auszuschließen scheint. Auf der anderen Seite ist die systematische Verwendung der korrekten Nominalgruppen vonseiten der Probanden auch auszuschließen. Laut dem *emergence criterion* ist das ein Zeichen, dass der morphologische Erwerbsprozess in der deutschen NP schon aktiv ist. Allerdings ist das *emergence criterion* auch im syntaktischen Erwerb nicht unumstritten (Jordan 2004). Pienemanns Definition des Kriteriums lautet wie folgt „(emergence is) the first systematic use of a structure, so that the point in time can be located when a learner has – in principle – grasped the learning task“<sup>26</sup>. Es ist nun fraglich, ob die Daten der hier präsentierten Studie zur Adjektivflexion, als ‚*random variation*‘ betrachtet werden sollten, in der die Flexionsmorpheme ohne klare und systematische Funktion an das Lexem angehängt werden, oder als eine Zwischenphase beim Erwerb des Deutschen durch fortgeschrittene Lernende zu betrachten sind. Die systematische Verwendung der betreffenden Strukturen ist jedoch die entscheidende Frage. Pallotti hat versucht, *emergence* so zu formulieren: „Emergence refers to a point in time corresponding to the first systematic and productive use of a structure“<sup>27</sup>. Das Wort *systematic* gilt in dieser Definition als eine gewisse Zahl von Anzeichen in einem Korpus, die eine Regelmäßigkeit in der Übereinstimmung von phonologischen Formen mit ihrer grammatikalischen Funktion aufweisen. Geht man der ersten korrekten Realisierung der jeweils untersuchten Struktur (in diesem Fall der Adjektivmorpheme) aus, so bestätigt die hier vorgestellte Studie, dass die Probanden die Adjektivflexion in der Nominalgruppe bereits gut erworben haben und die Abweichungen von der Norm eher als ‚Absinkbewegungen‘ zu betrachten

<sup>25</sup> L. Ortega, *Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of College-level L2 writing*, „Applied Linguistics“, 24, 2003, S. 492-518.

<sup>26</sup> M. Pienemann, *The effect of instruction on learner's orientations in L2 acquisition*, MS University of Sydney, Sydney 1984, S. 191.

<sup>27</sup> G. Pallotti, *An Operational Definition of the Emergence Criterion*, S. 366.

sind, sofern korrekte Strukturen in mindestens mehr als einem Kontext auftreten. Erwartet man hingegen eine 100% oder auch nur eine mindestens 75% korrekte Realisierung in 3-5 Kontexten, dann belegen unsere Daten, dass sich die Probanden noch in Richtung des Erwerbs der Adjektivflexion bewegen.

Hierfür habe ich versucht, Erklärungen für diese Auffälligkeit zu finden, aus denen sich Implikationen im semantisch-pragmatischen Bereich ergeben, während die andere Hypothese weitere Überlegungen sprachdidaktischer Art erfordert. Für die Bestätigung bzw. Widerlegung der Hypothesen sind weitere Studien zum Erwerb der deutschen Adjektivflexion notwendig.



# WAS LÄSST SICH AUS DEM INTRALINGUALEN, KORPUSBASIERTEN VERGLEICH EINER TEXTSORTE LERNEN? DAS BEISPIEL ‚PARLAMENTARISCHE ANFRAGEN‘

MARELLA MAGRIS  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE  
mmagris@units.it

The present paper starts from a view of text genre competence as a metacompetence, and stresses its importance in foreign language teaching at a university level. A very useful means to develop such competence is corpora analysis: in particular, this contribution illustrates the use of German monolingual corpora with the goal of enhancing the students' awareness of intralinguistic variation.

Der vorliegende Beitrag geht von einer Konzeption von Textsortenkompetenz als Metakompetenz aus und unterstreicht deren Bedeutung in der Fremdsprachenausbildung an der Universität. Ein sehr nützliches Mittel zur Förderung dieser Kompetenz ist die Korpusanalyse: hier wird v.a. der Einsatz monolingualer deutschsprachiger Korpora zur Sensibilisierung der Studierenden für die innersprachliche Variation beschrieben.

*Keywords:* text genre competence, parliamentary questions, corpus analysis, corpus-driven approach, corpus-based approach

## *Einleitung*

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die Textsortenkompetenz als wichtiges Lernziel in der universitären Didaktik der Fremdsprachen. Die hier vorgestellten Anregungen könnten auch für andere Bereiche, wie z.B. den ‚sprachsensiblen Fachunterricht‘<sup>1</sup> in den verschiedensten Studiengängen sowie in Fort- und Weiterbildungskursen (auch für muttersprachliche Studierende) relevant sein, sind allerdings nicht primär darauf gerichtet.

Der Begriff ‚Textsorte‘ hat seit Jahrzehnten einen festen Platz in der Textlinguistik und ist auch in anderen Disziplinen wie den Übersetzungswissenschaften und der Fachsprachenforschung immer mehr in den Vordergrund getreten. Einzug in die Didaktik fand er allerdings nur mit einer gewissen Zeitverzögerung. So vertrat Portmann-Tselikas<sup>2</sup> 2000 die Auffassung, dass die Didaktik noch kein ausreichendes Konzept der Textarbeit entwickelt

<sup>1</sup> Vgl. M. Schniederjan – M. Lang, *Schreiben im Technikunterricht: Untersuchung zum textsortenbasierten Schreiben am Beispiel der Technischen Analyse*, „Journal of Technical Education (JOTED)“, 2, 2016, 2, S. 41-63.

<sup>2</sup> P.R. Portmann-Tselikas, *Der Einfluss der Textlinguistik auf die Fremdsprachendidaktik*, in *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, K. Brinker – G. Antos – W. Heinemann – S.F. Sager Hrsg., de Gruyter, Berlin/New York 2000, S. 830-842, hier S. 831.

hatte und dass auch die Text(sorten)linguistik sich zu wenig für die Umsetzung des Textsortenwissens für den Unterricht interessiert hatte. Und obwohl mit dem Erscheinen des Werkes von Fandrych/Thurmair<sup>3</sup> diese Lücken teilweise geschlossen wurden, hielt Margot Heinemann<sup>4</sup> 2012 noch Folgendes fest: „Zu fragen wäre auch, ob man – ausgehend von der etablierten Textsortenlinguistik – auch eine Textsortendidaktik anstreben sollte, sowohl für den Muttersprach- wie auch für den Fremdsprachenunterricht, jeweils differenzierter behandelt“.

Was versteht man aber unter ‚Textsorte‘? Der Terminus ist in der textlinguistischen Literatur nicht einheitlich definiert; hier wird auf folgende Definition von Brinker<sup>5</sup> verwiesen, die sich als besonders einflussreich erwiesen hat und einige grundlegende Aspekte enthält, über die die meisten Textlinguisten einig sind:

Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben.

Allerdings wurde später von anderen Autoren zwischen Textsorte und Textmuster differenziert. Meier<sup>6</sup> fasst den Unterschied mit folgenden Worten zusammen: „Während Textsorten [...] immer an konkrete Realisationsformen von Texten gebunden sind, die durchaus auch atypische Merkmale aufweisen können, werden Textmuster, als abstrakte Modelle, weitgehend idealtypisch verstanden“. Er verweist ferner auf Wolfgang Heinemann<sup>7</sup>, nach dem Textmuster „Teilmenge des Interaktionswissens der Kommunizierenden“, „gesellschaftlich determinierte, von Individuen interiorisierte Schemata [...]“ sind.

Diese Unterscheidung ist gerade für die Didaktik von großer Bedeutung: Textmuster sind ein wichtiges Instrument, um sowohl die produktive als auch die rezeptive Kompetenz der Studierenden auszubauen. Einige Autoren scheinen sogar Textmuster- und Textsortenkompetenz gleichzusetzen, so etwa Fandrych/Thurmair<sup>8</sup>: „Die Kenntnis der Textsorten bzw. der mehr oder weniger stark vorgeprägten Muster [...] ist ein wichtiger Baustein im Erwerb einer umfassenden Sprachkompetenz [...]“. Folgt man dieser Gedankenlinie, kommt man zu dem Schluss, dass die Aufgabe einer textsortenorientierten Fremdsprachendidak-

<sup>3</sup> C. Fandrych – M. Thurmair, *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*, Stauffenburg, Tübingen 2011.

<sup>4</sup> M. Heinemann, *Textsorten und Sprachunterricht*, „Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten“, 1, 2012, 1, S. 89-97, hier S. 89.

<sup>5</sup> K. Brinker, *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1985, S. 124.

<sup>6</sup> J. Meier, *Textmuster und Textstrukturen im DaF-Unterricht. Lernen von und mit Texten*, in *Neue linguistische Perspektiven. Festschrift für Abraham P. ten Cate*, W. Kürschner – R. Rapp – J. Strässler – M. Vliegen – H. Weber Hrsg., Peter Lang, Frankfurt a.M. 2011, S. 283-294, hier S. 285.

<sup>7</sup> W. Heinemann, *Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick*, in *Textsorten. Reflexionen und Analysen*, K. Adamzik Hrsg., Stauffenburg, Tübingen 2000, S. 9-29, hier S. 23-24. Zit. nach J. Meier, *Textmuster und Textstrukturen im DaF-Unterricht. Lernen von und mit Texten*, S. 285-286.

<sup>8</sup> C. Fandrych – M. Thurmair, *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*, S. 16.

tik in der Aufarbeitung und Darbietung einer möglichst großen Anzahl von Textsorten mit den entsprechenden Textmustern besteht bzw. bestehen sollte. Angesichts der Tatsache, dass die Anzahl der existierenden Textsorten fast unendlich ist, verlangt dies aber eine gut durchdachte Selektion, die je nach Bildungs- und Ausbildungsstufe, Sprachniveau usw. erfolgen sollte. Für viele Bereiche steht dieses Unterfangen noch ziemlich am Anfang. So kann man z.B. dieser Anmerkung Adamziks<sup>9</sup> bis heute zustimmen: „[Es] liegen letzten Endes noch immer nur zu relativ wenigen Textsorten differenzierte Beschreibungen vor [...], v.a. zu fachsprachlichen Textsorten, die ein überaus hohes Sprachniveau voraussetzen, das zugleich aber auch auf enge Bereiche spezialisiert sein kann.“

Ich möchte im vorliegenden Beitrag argumentieren, dass diese schwer umzusetzende Aufgabe für die universitäre Didaktik nicht immer nötig und auch nicht unbedingt wünschenswert ist (Überlegungen zum Sprachunterricht in der Schule bleiben völlig ausgeklammert). Ich verstehe nämlich Textsortenkompetenz nicht nur als Erwerb von Wissen um die Merkmale bestimmter Textsorten, sondern auch und vor allem als eine Art ‚Meta-kompetenz‘, die die Lernautonomie fördern und die Studierenden in die Lage versetzen soll, sich in ihrem späteren beruflichen Leben mit den verschiedensten Textsorten auseinanderzusetzen. Dabei schließe ich mich Wolfgang Heinemann<sup>10</sup> an, der Textsortenkompetenz als „[d]ie Fähigkeit zum Umgehen mit [...] Interaktionsmustern, zur Herstellung von Texten einer bestimmten Textsorte und zur Identifizierung solcher Muster in konkreten Texten“ betrachtet.

Nach meiner Auffassung besteht diese Kompetenz aus zwei Komponenten: einerseits das Wissen um einige grundlegende Eigenschaften des ‚Objektes‘ Textsorte im Allgemeinen, andererseits die Fähigkeit, sich relativ schnell in eine beliebige Textsorte einzuarbeiten und daraus das oder die Textmuster herauszufiltern.

Zum Ausbau der ersten Komponente kann eine gezielte Einführung dienen, in der v.a. folgende Aspekte herausgestellt und durch Beispiele erläutert werden:

- Das Zusammenspiel zwischen situativen, funktionalen und sprachlichen Merkmalen eines Textes: Für einen sensiblen Umgang mit einer Textsorte bzw. einem Textsortenexemplar sollten sich Studierende dessen bewusst werden, dass die sprachlichen Besonderheiten nur vor dem Hintergrund der jeweiligen kommunikativen Situation und der Hauptfunktionen adäquat erfasst und interpretiert werden können.
- Die Standardisierung: Bei jeder Textsorte sind einige (strukturelle, sprachliche, inhaltlich-thematische) Elemente musterhaft, konventionell festgelegt, andere hingegen offen. Der Standardisierungsgrad variiert von Textsorte zu Textsorte, kann also zwischen ‚hoch‘ (z.B. bei Wettervorhersagen) und ‚gering‘ (z.B. bei Sachbüchern) schwanken.
- Kulturgebundenheit und Varianten: Jede Textsorte ist das (sich ständig weiterentwickelnde) Ergebnis eines historischen Prozesses und somit kulturgebunden: „Gen-

<sup>9</sup> K. Adamzik, *Textsorten im Fremdsprachenunterricht – Theorie und Praxis*, in *Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*, K. Adamzik – W.-D. Krause Hrsg., Narr, Tübingen 2005, S. 205-237, hier S. 205.

<sup>10</sup> W. Heinemann, *Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick*, S. 517.

res are often viewed as [...] clusters of conventionalized and predictable ways of goal-oriented communicative acting arising from imperatives posed by constantly evolving socio-cultural situations“<sup>11</sup>. Diese Tatsache wird meist mit den verschiedenen ‚Sprachkulturen‘ in Verbindung gebracht und daher vor allem bei zwischensprachlichen Vergleichen hervorgehoben; allerdings können Textsorten auch innersprachlich Unterschiede aufweisen, die oft auf verschiedene diskursive Gemeinschaften zurückzuführen sind. Eine Textsorte kann also auch in ein und derselben Sprache verschiedene Varianten haben, die neben einem gemeinsamen Merkmalsbündel weitere Eigenschaften besitzen.

Für den Ausbau der zweiten Komponente der Textsortenkompetenz bieten sich didaktische Methoden an, die eine aktivere Rolle der Studierenden voraussetzen. Eine davon ist die Arbeit mit Korpora, auf die im nächsten Kapitel eingegangen wird. In den folgenden Kapiteln werden die als Beispiel ausgewählte Textsorte (‚parlamentarische Anfragen‘) und die verwendeten Korpora knapp beschrieben; im anschließenden Teil wird anhand einiger konkreter Beispiele gezeigt, wie eine korpusgestützte Analyse die Textsortenkompetenz der Studierenden fördern kann.

### 1. Die Arbeit mit Korpora

Quantitative korpusgestützte Analysemethoden sind heute aus der sprachwissenschaftlichen Forschung nicht mehr wegzudenken, da sie die Auswertung einer großen Menge an Daten ermöglichen, die sich einer vollständigen nicht-maschinellen Erfassung entziehen würden<sup>12</sup>.

Auch in der Didaktik finden Korpora immer mehr Anwendung. Ich möchte mich hier insbesondere auf *ad hoc* gebildeten Korpora fokussieren, die die Studierenden selbst zusammenstellen können. Die von Corpas-Pastor<sup>13</sup> für die Translationsdidaktik hervorgehobenen Vorteile dieser Korpora können entsprechend auch für die Fremdsprachendidaktik gelten:

Their design involves quality rather than quantity: ad hoc corpora do not usually include many texts. [...] The main objective is to develop a quick, reliable, low cost resource that allows translators to meet the information needs arising from the translation assignment (conceptual, terminological, stylistic, discursive, etc.), find models during the re-expression stage, solve problems, make decisions and validate solutions.

<sup>11</sup> P. Cap – U. Okulska, *Analyzing genres in political communication. An introduction*, in *Analyzing Genres in Political Communication. Theory and Practice*, P. Cap – U. Okulska Hrsg., John Benjamins, Amsterdam 2013, S. 1-26, hier S. 3.

<sup>12</sup> Dazu s. z.B. A. Ziem, *Wortschatz II: quantifizierende Analyseverfahren*, in *Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft*, K.S. Roth – M. Wengeler – A. Ziem Hrsg., De Gruyter, Berlin/New York 2017, S. 47-68, hier S. 51.

<sup>13</sup> G. Corpas-Pastor, *Localización de recursos y compilación de corpus via internet: Aplicaciones para la didáctica de la traducción médica especializada*, in *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, C. Gonzalo-García – V. García-Yebra Hrsg., Arco, Madrid 2004, S. 223-258, hier S. 236. Zit. nach D. Gallego-Hernández, *The use of corpora as translation resources. A study based on a survey of Spanish professional translators*, „Perspectives. Studies in Translatology“, 23, 2015, 3, S. 373-391.

Studierende können sich – unter Anleitung der DozentInnen – eigene Korpora anlegen, die für ihre Bedürfnisse maßgeschneidert sind. Je nach Studienrichtung kommen hier verschiedene Korpusarten in Frage: ein- (monolingual) bzw. zwei- oder mehrsprachig, vergleichbar oder parallel. Vergleichbare Korpora enthalten Texte in zwei oder mehr Sprachen, die in Bezug auf Textsorte, Thema usw. ähnlich sind; parallele Korpora bestehen hingegen aus Texten in einer Ausgangssprache und ihren Übersetzungen. In der Übersetzungsdidaktik finden öfter bilinguale parallele Korpora Anwendung, anhand derer man bestimmte Übersetzungsstrategien und -techniken ganz konkret illustrieren kann. In der Fremdsprachendidaktik wird insbesondere der Wert bilingueller vergleichbarer Korpora unterstrichen, da sie den Blick für kulturelle Unterschiede schärfen können:

Für den fremdsprachlichen Deutschunterricht erwächst daraus ein überaus interessantes und anspruchsvolles Anforderungsprofil, denn es gilt, das unterschiedliche Aussehen von Textsorten zwischen den Kulturen (äquivalente, partiell äquivalente wie auch äquivalentlose Formen) den Lernenden bewusst zu machen wie auch kulturelles Wissen über die Zielkultur zu vermitteln, letztlich interkulturelles Verstehen zu fördern [...] <sup>14</sup>.

Im vorliegenden Aufsatz möchte ich hingegen versuchen, den Nutzen monolingualer vergleichbarer Korpora insbesondere zur Veranschaulichung der innersprachlichen Textsortenvariation darzulegen. Ich werde dazu eine mögliche didaktische Einheit skizzieren, die als Vorbereitung auf die selbstständige Arbeit der Studierenden zu verstehen ist.

Dabei werde ich mich an ein grundlegendes Prinzip halten: Quantitative Daten sind zwar äußerst nützlich, müssen aber immer durch qualitative Beschreibungen untermauert werden. Nur eine Analyse, die quantitative und qualitative Ansätze verbindet, kann wirklich fruchtbringend sein und zur Erweiterung der Sprach- und (hier v.a.) Textsortenkompetenz beitragen.

## 2. Die Textsorte ‚Parlamentarische Anfragen‘

Die oben angestellten Überlegungen sollen anhand einer Textsorte der politischen Kommunikation konkretisiert werden: parlamentarische Anfragen. Die Entscheidung fiel auf den politischen Kommunikationsbereich, weil er für die Sensibilisierung der Studierenden für die Zusammenhänge zwischen Situation, Funktion und Sprache besonders tauglich ist: Wie es Holly <sup>15</sup> zutreffend auf den Punkt gebracht hat, ist dies ein Bereich, „in dem es ja überwiegend um Entscheidungen geht, also jeweils um die Frage, wie man handeln soll, und in dem alles kommunikativ ist“.

---

<sup>14</sup> R. Freudenberg-Findeisen, *Textsortenbasierte Spracharbeit: ein Zugang zur Sprach- und Kulturvermittlung*, [https://sjam.journals.ekb.eg/article\\_136032\\_3dfe43bd2dc6734d53caf2be3abb842e.pdf](https://sjam.journals.ekb.eg/article_136032_3dfe43bd2dc6734d53caf2be3abb842e.pdf) (letzter Zugriff 23. Juli 2021).

<sup>15</sup> W. Holly, *Sprachhandlung und Sprachhandlungsmuster*, hier S. 5.

Die politische Kommunikation ist natürlich ein sehr weites Feld, die zahlreiche Textsorten mit unterschiedlichen Akteuren und Funktionen umfasst. Um dieses breite Spektrum zu systematisieren, hat die Politolinguistik verschiedene Klassifikationsmodelle vorgeschlagen, die sowohl institutionelle als auch text- bzw. diskurslinguistische Kriterien heranziehen. So hat z.B. Girth<sup>16</sup> vier ‚Handlungsfelder‘ (Gesetzgebungsverfahren, öffentlich-politische Meinungsbildung, politische Werbung, Meinungs- und Willensbildung in Parteien und Gruppen) identifiziert und mit bestimmten Sprachfunktionen (z.B. regulative, informativ-persuasive usw.) und Textsorten in Beziehung gesetzt. Dieses Modell wurde später von Reisigl<sup>17</sup> weiterentwickelt und um vier zusätzliche Handlungsfelder ergänzt: zwischenparteiliche Willensbildung, zwischenstaatliche Beziehungsgestaltung, politische Exekutive und politische Kontrolle/Protest. Parlamentarische Anfragen gehören zu dieser letzten Klasse.

Anfragen sind schriftliche Texte (die je nach Land und Unter-Textsorte<sup>18</sup> eine ebenfalls schriftliche oder eine mündliche Antwort erfordern), durch die Parlamentsabgeordnete die Regierung oder ein anderes Organ um Auskunft und/oder Rechenschaft zu politischen Fragen und Sachverhalten bitten. Sie sind also eines der wichtigsten Instrumente für die Kontrollfunktion der Legislative gegenüber der Exekutive.

Eine weitere häufig zitierte Klassifikation ist die von Klein<sup>19</sup>, die auf den Kriterien ‚Emittent‘, ‚Adressat‘ und ‚kommunikative Grundfunktion‘ basiert. Das erste Kriterium führt zu einer Unterteilung der politischen Textsorten in folgende Klassen: von Volksvertretungen, von Regierungen, von Parteien/Fraktionen, von Politikern als personalen Repräsentanten emittierte Textsorten, politikadressierte Textsorten von externen Emittenten, emittentenspezifische Textsorten. Demnach werden Anfragen zu den fraktionsemittierten Textsorten gerechnet; sie wenden sich wie gesagt primär an die Regierung und haben nach Klein eine fragende-direktive Funktion.

Zum Emittenten kann man Folgendes hinzufügen: Parlamentarische Anfragen werden in der Regel von einigen Abgeordneten einer Fraktion unterschrieben; selbst in den selteneren Fällen, in denen der Text von einem einzigen Abgeordneten stammt, kann man grundsätzlich davon ausgehen, dass er nicht vor dem Hintergrund einer Personalisierungsstrategie handelt (wie z.B. bei politischen Reden passieren kann), sondern als kollektiv-institutioneller Akteur, d.h. als Repräsentant der eigenen politischen Gruppe, deren Werte und Interessen er vertritt<sup>20</sup>. Außerdem orientiert sich der Emittent beim Ver-

<sup>16</sup> H. Girth, *Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation*, Niemeyer, Tübingen 2002.

<sup>17</sup> M. Reisigl, *Kommunikationstypologien des Handlungsbereiches Politik*, in *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*, S. Habscheid Hrsg., De Gruyter, Berlin/New York 2011, S. 437-472, hier S. 461.

<sup>18</sup> Z.B. Große oder Kleine Anfragen im Bundestag; Anfragen zur mündlichen Beantwortung, Anfragen zur schriftlichen Beantwortung und Großen Anfragen beim Europäischen Parlament.

<sup>19</sup> J. Klein, *Textsorten im Bereich politischer Institutionen*, in *Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband: Textlinguistik*, K. Brinker – G. Antos – W. Heinemann – S.F. Sager Hrsg., de Gruyter, Berlin/New York 2000, S. 731-755.

<sup>20</sup> Dazu s. z.B. S. Pappert, *Parteien als Akteure*, hier S. 290, 294.

fassen der Anfrage sowohl an expliziten Regelungen, die in den Geschäftsordnungen der Parlamente enthalten sein können, als auch an ungeschriebenen *rules of the game*, in die er hineinsozialisiert wurde<sup>21</sup>, die für Außenstehende allerdings nicht immer leicht zu erkennen sind.

Diese Merkmale machen die Textsorte für den oben beschriebenen didaktischen Einsatz gut geeignet: Die ‚kollektive‘ Natur der Anfragen und die Orientierung an expliziten und impliziten Regeln bringen einen ziemlich hohen Standardisierungsgrad mit sich, der die Korpuserstellung erleichtert. Als Faustregel kann nämlich gelten: Je standardisierter eine Textsorte ist, desto repräsentativer können schon (verhältnismäßig) kleine Korpora sein. Die starke Bindung an eine spezifische institutionelle Kultur macht sie ferner gerade für die Veranschaulichung der innersprachlichen Textsortenvariation interessant.

Diese Texte bieten auch weitere Vorteile: Sie sind verhältnismäßig kurz; ihr Fachlichkeitsgrad hält sich im Vergleich zu anderen fachsprachlichen Textsorten in Grenzen; und auch ihr Stil, der vorwiegend sachlich-neutral ist, dürfte Studierende nicht überfordern. Das bedeutet natürlich nicht, dass sie trivial sind, denn sie enthalten z.B. auch Elemente gehobener Bildungssprache und Spuren von ‚versteckter Persuasion‘<sup>22</sup>. *Last but not least* sind sie in der Regel gut zugänglich, da sie von den Webseiten der nationalen Volksvertretungen und des Europäischen Parlaments heruntergeladen werden können.

### 3. Die Korpora

Die Korpora, die hier zur Schilderung einer möglichen didaktischen Einheit verwendet werden, wurden im Rahmen eines von der Universität Triest geförderten Forschungsprojektes<sup>23</sup> angelegt, das von Anfang an auch sprachdidaktische Ziele verfolgte. In diesem Projekt wurden *ad hoc* zusammengestellte Korpora schriftlicher und mündlicher, originalsprachiger und übersetzter/gedolmetschter politischer Texte in drei germanischen Sprachen (Englisch, Deutsch und Niederländisch) analysiert und miteinander verglichen. Das Hauptziel war dabei, sowohl interlinguale als auch diamesische Unterschiede auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textueller Ebene herauszustellen. Die Korpora eignen sich aber auch für eine intralinguale Analyse. Für die Zwecke des vorliegenden Aufsatzes werde ich zwei deutschsprachige Korpora miteinander vergleichen: das Korpus ‚Bundestag‘, das bundesdeutsche Anfragen enthält, und das Korpus ‚EU DE‘, das EU-parlamentarische Anfragen mit Deutsch als Originalsprache umfasst<sup>24</sup>. Sie verkörpern im Grunde zwei Varianten der Textsorte: eine nationale und eine supranationale.

<sup>21</sup> R. Wodak, *Politische Kommunikation auf der EU-Backstage*, V&R unipress, Göttingen 2016, S. 6.

<sup>22</sup> „[...] politischer Diskurs im weitesten Sinn besitzt persuasiven Charakter, der mehr oder weniger explizit oder implizit manifest wird“ (ebd., S. 14).

<sup>23</sup> „Modalità diamesiche in tre lingue germaniche: analisi contrastiva e traslatologica“, Finanziamento per la Ricerca di Ateneo – FRA 2018, Università di Trieste.

<sup>24</sup> Ein drittes schriftliches deutschsprachiges Korpus, EU TRAD, das aus Übersetzungen besteht, wird hier nicht herangezogen.

Das erste Korpus besteht aus Anfragen, die von den wichtigsten Oppositionsfraktionen (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, AfD, DIE LINKE, FDP) in den Jahren 2018 und 2019 (19. Wahlperiode) im deutschen Bundestag gestellt wurden. Das zweite enthält hingegen Anfragen, die in demselben Zeitraum von deutschen oder österreichischen Mitgliedern der verschiedenen Fraktionen (ALDE, ECR, EFDD, ENF, GUE/NGL, NI, PPE, Verts/ALE) im Europäischen Parlament eingereicht wurden.

Strukturell sind die Texte beider Korpora ziemlich ähnlich. Folgende Elemente sind ihnen gemeinsam: ein Titel mit Angabe der Anfrageart (z.B. Kleine Anfrage), Adressat, Namen der Fragesteller und ihrer Fraktion, Datum; ein ‚Betreff‘, der das Thema der Anfrage angibt; der eigentliche Kern der Anfrage, der seinerseits meistens aus zwei Teilen besteht. Der erste Teil beschreibt einen bestimmten Sachverhalt<sup>25</sup> und dient als Ausgangspunkt für den zweiten, abschließenden Teil, der die eigentlichen Fragen enthält. Beschreibender Einleitungsteil und Fragen werden manchmal durch einen Übergangssatz miteinander verbunden, der als allgemeine Aufforderung an den Adressaten interpretiert werden kann.

Ein erster, makroskopischer Unterschied betrifft die Länge und Komplexität der Anfragen. Die bundesdeutschen Texte bestehen im Durchschnitt aus 1055,6 Wörtern, die europäischen nur aus 160,1 Wörtern. Wenn man den abschließenden Teil unter die Lupe nimmt, enthalten die bundesdeutschen Texte in Durchschnitt 22,6 Fragen, die EU-Anfragen nur drei Fragen.

Diese Zahlen bestätigen eine Erkenntnis, die natürlich schon beim Zusammenstellen der Korpora ‚mit dem bloßen Auge‘ erreicht wurde und die für die Existenz zweier verschiedenen Textsortenvarianten einen ersten Beweis liefert: Die bundesdeutschen Texte sind viel länger und komplexer als die europäischen. Das ist auch im Hinblick auf das Zusammenspiel expliziter Regelungen und impliziter Praktiken interessant. In der Geschäftsordnung des Bundestages, wo zwischen Großen und Kleinen Anfragen unterschieden wird, wird für erstere z.B. Folgendes vorgesehen: „Große Anfragen [...] müssen kurz und bestimmt gefasst sein und können mit einer kurzen Begründung versehen werden“<sup>26</sup>. Was unter ‚kurz‘ im Rahmen des Bundestages zu verstehen ist, ergibt sich also in anschaulicher Weise erst aus dem Vergleich mit dem europäischen Korpus.

Diese augenfälligen Unterschiede haben auch die Phase der Korpuszusammenstellung beeinflusst. Während anfangs zum Zwecke der Vergleichbarkeit für beide Korpora der gleiche Umfang (ca. 20.000 Wörter) angestrebt wurde, wurde dann das bundesdeutsche Korpus verdoppelt, um eine gewisse Repräsentativität zu sichern. Es enthält nun daher ca. 40.000 Wörter; etwaige Frequenzwerte werden im Folgenden sowohl in absoluten als auch in normalisierten Zahlen angegeben, letztere in eckigen Klammern.

Die durchgeführte quantitativ-qualitative Analyse hat weitere Differenzen ans Licht gebracht, die z.T. in Magris<sup>27</sup>, v.a. in Bezug auf die Syntax, beschrieben worden sind: Die

<sup>25</sup> Inhaltlich decken die gesammelten Texte verschiedene Themenbereiche ab, darunter z.B. Umwelt, Gesundheit, Verkehr, Einwanderung, Arbeitslosigkeit.

<sup>26</sup> [https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/go\\_btg](https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/go_btg) (letzter Zugriff 27. Juli 2021).

<sup>27</sup> M. Magris, *Die Syntax von parlamentarischen Anfragen*, im Druck.

bundesdeutschen Anfragen weisen oft syntaktische Strukturen (wie Mehrfachfragen) auf, die die größtmögliche Genauigkeit und Ausführlichkeit der erwünschten Antworten sichern sollen; die europäischen Anfragen enthalten hingegen i.d.R. weiter gefasste Fragen, die in einfacheren Strukturen formuliert sind. Mit anderen Worten, die Syntax scheint auf verschiedene diskursive Praktiken hinzuweisen. Im folgenden Kapitel soll die Aufmerksamkeit hingegen auf den Wortschatz gelenkt werden. Dabei möchte ich insbesondere zeigen, wie die Analyse auch dieser Ebene zur pragmatischen Charakterisierung der zwei Textsortenvarianten beitragen kann.

#### 4. Exemplarische Analyse

Zur Korpusanalyse wurde die Software Sketch Engine benutzt, die dank ihrer Benutzerfreundlichkeit auch für didaktische Zwecke gut geeignet ist. Im Folgenden wird eine didaktische Einheit vorgestellt, in der einige Beispiele diskutiert und mit zwei komplementären Ansätzen untersucht werden: dem *corpus-driven* und dem *corpus-based approach*. Beim ersten werden mit Hilfe der Software empirische Daten gesammelt, ohne von einer bestimmten Ausgangshypothese geleitet (und möglicherweise beeinflusst) zu werden, weswegen dieser Ansatz auch ‚datengeleitet‘ genannt wird. Beim zweiten dient die Datenerhebung hingegen dazu, eine bestimmte Forschungshypothese zu bekräftigen oder zu entkräften<sup>28</sup>. Besonders wertvoll erweist sich in der Didaktik meiner Meinung nach ein rekursiver Einsatz beider Methoden, mit dem Studierende nach und nach zu immer neuen Einsichten gelangen können.

In partieller Anlehnung an das Analyseverfahren, das von Ziem<sup>29</sup> beschrieben wurde, könnte die didaktische Einheit folgende Schritte vorsehen: 1) die „Ermittlung des gemeinsamen und jeweils spezifischen Vokabulars“ der zwei Korpora, 2) die „Ermittlung diskursiv zentraler lexikalischer Einheiten“, 3) die Entwicklung von Hypothesen zur Erklärung bestimmter quantitativer Evidenzen, 4) die Analyse ausgewählter lexikalischer Einheiten.

Für die ersten Schritte kann man die Funktion *wordlist* verwenden, die die lexikalischen Einheiten nach ihrer Häufigkeit ordnet. Zur Illustrierung werden hier die 25 häufigsten Substantive beider Korpora wiedergegeben, zusammen mit der jeweiligen Zahl<sup>30</sup> der Okkurrenzen; die Analyse ließe sich natürlich auf alle Substantive, auf andere Wortartklassen oder auf die gesamte Lexik ausdehnen.

<sup>28</sup> E. Tognini-Bonelli, *Corpus Linguistics at Work*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia 2001.

<sup>29</sup> A. Ziem, *Wortschatz II: quantifizierende Analyseverfahren*, S. 49-50. Das Verfahren von Ziem ist viel raffinierter, u.a. da es eine Multifaktorenanalyse anwendet. Hier wurde eine einfachere Vorgehensweise gewählt, die sich besser in der Didaktik einsetzen lässt.

<sup>30</sup> Für das erste Korpus werden aus den oben angegebenen Gründen sowohl die absoluten als auch die normalisierten (halbierten) Zahlen angegeben.

Tabelle 1 - Die 25 häufigsten Substantive im Korpus ‚Bundestag‘ und im Korpus ‚EU DE‘

	Bundestag	Belege	EU DE	Belege
1	Bundesregierung	829 [414,5]	Kommission	282
2	Kenntnis	336 [168]	Eu	102
3	Jahr	270 [135]	Jahr	50
4	Deutschland	127 [63,5]	Mitgliedstaat	43
5	Frage	106 [53]	Migrant	38
6	Bundestagsdrucksache	100 [50]	Europa	36
7	Datum	97 [48,5]	Deutschland	35
8	Maßnahme	89 [44,5]	Maßnahme	31
9	Fragesteller	79 [39,5]	Union	31
10	Antwort	68 [34]	Bereich	28
11	Rahmen	64 [32]	Rahmen	28
12	Bereich	64 [32]	Frage	28
13	Prozent	60 [30]	Verkehr	27
14	Sicht	60 [30]	Vorschlag	26
15	Bundesland	59 [29,5]	Land	24
16	Anteil	57 [28,5]	Auswirkung	22
17	Ansicht	52 [26]	Richtlinie	22
18	Beschäftigte	47 [23,5]	Handel	21
19	Erkenntnis	46 [23]	Österreich	21
20	Absatz	45 [22,5]	EG	20
21	Anzahl	45 [22,5]	Verordnung	20
22	EU	44 [22]	Projekt	19
23	Zahl	44 [22]	Umwelt	19
24	Land	44 [22]	Energie	19
25	Bundesministerium	43 [21]	Förderung	18

Die grau markierten Wörter erscheinen in beiden Korpora (einige davon an ungefähr der gleichen Stelle, ‚Jahr‘ und ‚Maßnahme‘ sogar genau an derselben), gehören also zu ihrem

gemeinsamen oder Basisvokabular<sup>31</sup>. Zur Konturierung der zwei Textsortenvarianten ist aber v.a. der spezifische Wortschatz von Interesse. Wenn man zunächst die Aufmerksamkeit auf den ersten Platz beider Listen lenkt, findet man zwei Wörter, ‚Bundesregierung‘ und ‚Kommission‘, die jeweils den Hauptadressaten der Anfragen bezeichnen. Dieses erste Ergebnis ist wenig überraschend; die Vorkommenshäufigkeiten sind allerdings recht verschieden, so dass sich eine vertiefende Analyse lohnt. Dazu können zwei weitere Funktionen behilflich sein: *concordance*, die eine Liste aller Konkordanzen, also der unmittelbaren Kontexte erstellt, in denen das Wort vorkommt, und *n-grams*, die Kollokationen einer bestimmten Länge (z.B. aus 4, 5, 6 Wörtern)<sup>32</sup> extrahiert.

Nachfolgend werden die ersten Konkordanzen von ‚Bundesregierung‘ bzw. ‚Kommission‘ wiedergegeben:

Abbildung 1 - Erste Konkordanzen des Wortes ‚Bundesregierung‘ im Korpus ‚Bundestag‘

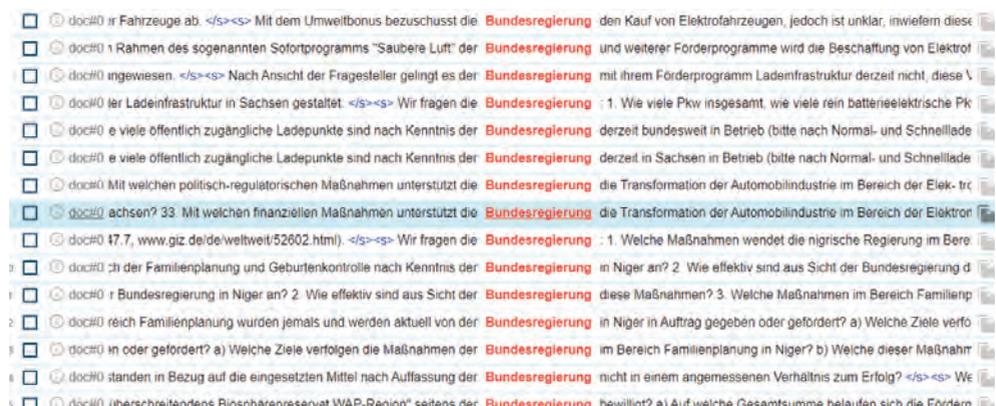


Abbildung 2 - Erste Konkordanzen des Wortes ‚Kommission‘ im Korpus ‚EU DE‘



<sup>31</sup> „Das Basisvokabular ist definiert als die Menge aller Wortformen, die in den zu vergleichenden Diskursen proportional gleich distribuiert sind“, A. Ziem, *Wortschatz II: quantifizierende Analyseverfahren*, S. 53.

<sup>32</sup> Zu den n-Grammen s. N. Bubenhofer, *Kollokationen, n-Gramme, Mehrworteinheiten*, hier S. 69-93.

Die Konkordanzen werden in der Reihenfolge ihres Auftretens im Korpus geordnet; Diese Abbildungen geben also nur einen ersten Einblick in die ‚Umgebungen‘ der zwei Wörter. Schon bei ihrem Vergleich fallen allerdings einige Besonderheiten auf: In der ersten Liste kommt z.B. die Sequenz „Wir fragen die Bundesregierung“ zweimal vor. Dieselbe Sequenz ist auch eines der *n*-Gramme aus demselben Korpus: Die Anzahl ihrer Okkurrenzen, 38 [normiert: 19], entspricht genau der Anzahl der in diesem Korpus gesammelten Texte, und lässt an eine starke Standardisierung denken. Eine qualitative Kontrolle des Textmaterials bestätigt diese Hypothese: Es handelt sich in der Tat um die Verbindung zwischen dem einführenden Teil und den Fragen, die hier immer mit dieser Formulierung expliziert wird.

In der Abbildung 2 zum Korpus EU DE findet man ebenfalls eine Konkordanz, die diese Rolle spielt: „Kann die Kommission vor diesem Hintergrund folgende Fragen beantworten“. Das entsprechende *n*-Gramm hat allerdings nur 5 Okkurrenzen, was auf eine viel geringere Standardisierung der in diesem Korpus gesammelten (125!) europäischen Anfragen hindeutet. Die Extraktion anderer, z.T. ähnlicher Sequenzen (darunter „Kann die Kommission dazu / in diesem Zusammenhang folgende Frage/n beantworten“) verstärkt diese Annahme. In diesem Fall kann man aber erst durch die qualitative Analyse zu einer umfassenden Übersicht kommen: Der Verbindungsteil wird in diesen Anfragen nicht nur durch verschiedene Formulierungen ausgedrückt, sondern bleibt in vielen Texten einfach implizit.

In den zwei Abbildungen sind noch weitere Konkordanzen interessant. In der ersten Liste kommen die Sequenzen „nach Kenntnis der Bundesregierung“ (3-mal), „aus Sicht der Bundesregierung“ (1-mal) und „nach Auffassung der Bundesregierung“ (1-mal) vor. Die erste Sequenz, durch die die Bundesregierung im Grunde genommen um die Angabe von Fakten und Daten gebeten wird, ist zugleich das häufigste 4-teilige *n*-Gramm überhaupt, mit 285 [normiert: 142,5] Okkurrenzen. Die anderen zwei, die zur Einholung von Meinungen dienen, sind als *n*-Gramme seltener, mit 36 [18] resp. 10 [5] Okkurrenzen. Die Funktion *n-grams* identifiziert noch weitere ähnliche Wortgruppen, wie „nach Ansicht der Bundesregierung“, die allerdings ebenfalls eine ziemlich niedrige Frequenz aufweist: 22 [11]. Den Fragestellern scheint es daher vornehmlich um Fakten (Beispiele 1-3) und erst in zweiter Linie um Meinungen (Beispiele 4-5) zu gehen.

- (1) Was sind nach Kenntnis der Bundesregierung die Gesamtkosten für die Fischereikontrolltätigkeiten von Bund und Ländern inklusive der Unterhaltung aller exklusiv wie auch geteilt genutzten Fahrzeuge, Personalkosten und Fischereiaufsichtsstationen (bitte tabellarisch aufschlüsseln)?
- (2) Wie und in welchem Umfang haben nach Kenntnis der Bundesregierung deutsche Medien über die Teilnahme deutscher Sportlerinnen und Sportler an den Gay Games 2018 in Paris berichtet?
- (3) Wie viele Kontrollen hat die Finanzkontrolle Schwarzarbeit nach Kenntnis der Bundesregierung seit 2008 im Einzelhandel insgesamt durchgeführt (bitte die jüngst verfügbaren Daten jährlich darstellen und nach Bundesland aufschlüsseln)?

- (4) Welche Gründe sprechen aus Sicht der Bundesregierung dafür, Abschiebungen in geographisch naheliegende Schengen-Staaten oder unmittelbar an die Bundesrepublik Deutschland angrenzende Staaten auf dem Luftweg statt auf dem Land- und Seeweg zu vollziehen?
- (5) Soll nach Auffassung der Bundesregierung der Solidaritätszuschlag von Beserverdienenden weitere Jahrzehnte, also nach Auffassung der Fragesteller als „immerwährend“, erhoben werden, obwohl der Bundesrechnungshof, der 7. Senat des Niedersächsischen Finanzgerichts sowie der ehemalige Verfassungsgerichtspräsident wiederholt die Verfassungswidrigkeit des „ungleichen Dauersolis“ betont haben [...]

Wie man aus der Abbildung 2 ersieht, befindet sich unter den ersten Konkordanzen von ‚Kommission‘ im Korpus ‚EU DE‘ keine, die der Sequenz „nach Kenntnis der Bundesregierung“ des bundesdeutschen Korpus entsprechen würde. Auch die Analyse der wichtigsten (3-, 4-, 5- und 6teiligen) n-Gramme liefert dazu keinen Treffer. Eine Aufforderung zu einer Meinung wird in der zweiten Abbildung hingegen durch die Formulierung „Hält die Kommission“ ausgedrückt, die in dieser Liste dreimal vorkommt und auch als eines der 3teiligen n-Gramme (mit 10 Okkurrenzen) angegeben wird. Weitere n-Gramme, die diese Art von Fragen/Bitten signalisieren, sind „Wie bewertet die Kommission“ (8-mal), „Wie steht die Kommission“ (7-mal), „Wie beurteilt die Kommission“ (6-mal), „Sieht die Kommission“ (6-mal).

Dazu einige Beispiele:

- (6) Wie bewertet die Kommission vor diesem Hintergrund die Ankündigung der Republik Korea, dem achtgrößten CO<sub>2</sub>-Produzent der Welt, sich von dem eigenen Klimaschutzziel für 2020 zu verabschieden?
- (7) Wie steht die Kommission zur Entkriminalisierung der Drogenkonsumenten wie von den österreichischen Neos bzw. deren Vorgängerorganisation vorgeschlagen?
- (8) Wie beurteilt die Kommission die möglichen negativen Folgen von genetisch veränderten Lebensmitteln für den Menschen?
- (9) Sieht die Kommission Handlungsbedarf, die Forschung und Entwicklung in diesem Bereich intensiver zu unterstützen?

Auf der Grundlage dieser Daten und Beispiele kann man annehmen, dass die europäischen Fragesteller im Vergleich zu den Bundestagsabgeordneten weniger an ‚nackten Fakten‘ und mehr an politischen Bewertungen und Stellungnahmen interessiert sind. Diese Orientierung wird hier öfter durch Verben ausgedrückt: Präpositionale Wortverbindungen wie „nach Auffassung der Kommission“ (4 Belege) oder „aus Sicht der Kommission“ (2 Belege) sind in diesem Korpus viel seltener, „nach Meinung“ und „nach Auffassung“ gar nicht vertreten.

Nach der Auseinandersetzung mit den Adressaten lohnt es sich, auch auf die Emittenten einzugehen. Wie aus der Tabelle 1 ersichtlich ist, belegt das Wort ‚Fragesteller‘ im bundesdeutschen Korpus mit 79 [normiert: 39,5] Okkurrenzen den 9. Platz, während es unter den 25 häufigsten Substantiven des europäischen Korpus nicht vorkommt und insgesamt nur 2 Belege hat. Dies scheint auf eine stärkere Präsenz des Emittenten in den bundesdeutschen Anfragen hinzudeuten. Auch diese Präsenz kann durch die Konkordanzen und n-Gramme detaillierter beschrieben werden.

Abbildung 3 - Erste Konkordanzen des Wortes ‚Fragesteller‘ im Korpus ‚Bundestag‘

☐ doc#0 >><<> Der Erfolg der Elektromobilität hängt jedoch nach Ansicht der	Fragesteller	nicht nur von der Produktion von elektrisch betriebenen Fahrzeugen
☐ doc#0 eckenden Ladeinfrastruktur angewiesen. </s><s> Nach Ansicht der	Fragesteller	gelingt es der Bundesregierung mit ihrem Förderprogramm Ladeinfra
☐ doc#0 uropäischen Gemeinsamen Agrarpolitik (GAP) hat nach Ansicht der	Fragesteller	den Trend zu natur- und umweltschädigenden Praktiken verstärkt. </s>
☐ doc#0 hien und deutschen Wäldern zusetzen können, wurde aus Sicht der	Fragesteller	im vergangenen Hitzesommer deutlich. </s><s> Waldbrände verteile
☐ doc#0 der Klimakrise sind auf Bundes- und Länderebene nach Ansicht der	Fragesteller	deutlich mehr Anstrengungen zur Beschleunigung des Waldumbaus
☐ doc#0 let werden. </s><s> Das ist ein aus Sicht der Fragestellerinnen und	Fragesteller	gravierendes Problem, das auch den EU-Verträgen zuwiderläuft </s>
☐ doc#0 Immunität genießen. </s><s> Aus Sicht der Fragestellerinnen und	Fragesteller	sollte sich die Bundesregierung verstärkt dafür einsetzen, dass bei f
☐ doc#0 ) bzw. ein unterstützungswürdiges Hobby, wie es nach Kenntnis der	Fragesteller	in der Festhalteverfügung der Dienststelle Schiffssicherheit der BG
☐ doc#0 9/5877, Antwort zu den Fragen 9 ff.). </s><s> Dies ist aus Sicht der	Fragesteller	insbesondere vor dem Hintergrund von Interesse, dass von diesen f
☐ doc#0 scheidungen des BAMF der Jahre 2016 und 2017 nach Ansicht der	Fragesteller	mehr als fraglich </s><s> Begleitet wurden die Steuerungsmaßnah
☐ doc#0 . Zum Erreichen der verbindlichen Klimaziele müssen aus Sicht der	Fragesteller	vor allem die Treibhausgasemissionen des Straßengüterverkehrs dr
☐ doc#0 straßengüterverkehrs erheblich zu reduzieren; besteht aus Sicht der	Fragesteller	in der Verkehrsverlagerung auf die umweltschonenderen Verkehrsstr
☐ doc#0 zht-los-3.html). </s><s> Nach Auffassung der Fragestellerinnen und	Fragesteller	müssen weitere Anstrengungen unternommen werden, um den aus
☐ doc#0 friedenheit der am Markt befindlichen Modelle Nach Auffassung der	Fragesteller	werden die Automobilhersteller aufgrund staatlichen Drucks gezwun
☐ doc#0 aktstart). </s><s> Dies ist das Fahrzeugsegment, welches von den	Fragestellern	im Parlament und öffentlichen Veranstaltungen vorausgesagt wurde

Abbildung 3 zeigt deutlich, dass die typischen Konkordanzen v.a. den subjektiven Standpunkt des Emittenten zum Ausdruck bringen: „nach Ansicht“ kommt in dieser Auflistung fünfmal, „aus Sicht“ sechsmal, „nach Auffassung“ zweimal vor, während „nach Kenntnis der Fragesteller“ hier nur einmal vertreten ist. Die Funktion *n-grams* bestätigt diese Tendenzen: für „nach Ansicht der Fragesteller“ werden 24 [12] Okkurrenzen angegeben, für „aus Sicht der Fragesteller“ 20 [10], für „nach Auffassung der Fragesteller“ 11 [5,5], für „nach Kenntnis der Fragesteller“ nur 2 [1].

Die Verfasser der Anfragen treten ferner auch durch das Pronomen ‚wir‘ in Erscheinung, das allerdings immer (bis auf eine Ausnahme) in dem oben erwähnten standardisierten Verbindungssatz „Wir fragen die Bundesregierung“ vorkommt. Eine Suche nach ‚uns‘ und ‚unser\*‘ ergab keinen Treffer.

Wie schon vorausgeschickt, ist das Wort ‚Fragesteller‘ im europäischen Korpus nur zweimal vertreten. Hier die entsprechenden Kontexte, die keinen Bezug auf subjektive Meinungen enthalten:

- (10) Im Heimatland der Fragestellerin kann man die klimatischen Veränderungen mit freiem Auge anhand der heimischen Gletscherlandschaft beobachten, die beharrlich schwindet.
- (11) Der Fragestellerin liegt ein Bericht eines Bürgers vor, der sich nach Vertragsabschluss und Bezahlung mit einem Vertragspartner in seinem Heimatland

genötigt sah, einen weiteren Vertrag im Reiseland abzuschließen, um das Mietobjekt überhaupt in Anspruch nehmen zu können.

Das Pronomen ‚wir‘ ist in diesem Korpus dreimal vertreten, ‚uns‘ zweimal, ‚unser\*‘ viermal. In den meisten Fällen entspricht die 1. Person Plural jedoch einem ‚generischen Wir‘, wie folgende Beispiele zeigen:

- (12) Wir befinden uns inzwischen im vierten Jahr der laufenden Förderperiode, die Midterm-Review wurde wegen des Brexits verschoben, und ein aktueller Kohäsionsbericht liegt nicht vor.
- (13) Das Fortschreiten des Klimawandels ist ein Thema, das uns künftig vor viele Herausforderungen stellen wird.
- (14) Eine nachhaltige, verantwortungsvolle und leistungsfähige Landwirtschaft ist maßgeblich für die Erhaltung unserer Lebensgrundlagen.

Nur in einem Fall handelt es sich um ein ‚exklusives Wir‘, das sich ausschließlich auf die Emittenten bezieht.

- (15) Wir nehmen Bezug auf die unbefriedigende Antwort der Kommission auf die Anfrage unseres Fraktionskollegen Voss vom Sommer 2017 zum Thema Umwelt- bzw. Feinstaubplaketten und die Antwort, dass die Kommission im Jahr 2018 weitere Maßnahmen ergreifen wird.

Insgesamt scheinen diese Ergebnisse die stärkere ‚textuelle Präsenz‘ der deutschen Bundestagsabgeordneten im Vergleich zu den deutschsprachigen EU-Abgeordneten zu bestätigen. Das letzte Beispiel ist aber insofern interessant, als es mit dem Adjektiv ‚unbefriedigend‘ weitere Analyseschritte suggeriert, die hier aus Platzgründen nur erwähnt und nicht weiter ausgeführt werden können: die Suche nach und Analyse von anderen Lexemen, die eine Einstellung der Fragesteller mehr oder weniger direkt zum Ausdruck bringen. Dabei kann es sich eben um Adjektive (s. auch Beisp. 16, ‚besorgniserregend‘), aber auch um Verben (wie ‚sich einmischen‘, Beisp. 17, oder ‚bedauern‘, Beisp. 18) oder Substantive (wie ‚Konstrukt‘, Beisp. 19) handeln.

- (16) Die Entscheidung der EU, ihre Auswirkungen zu vernachlässigen, ist äußerst besorgniserregend, vor allem, wenn man bedenkt, dass Bürger und lokale Behörden ihre Ablehnung zum Ausdruck gebracht haben.
- (17) Hält die Kommission es aus demokratietheoretischer Sicht für gerechtfertigt, dass sich eine EU-Behörde in eine nationale Wahl einmischt?
- (18) Es ist zu bedauern, dass die Kommission in den Verhandlungen in den vergangenen Monaten nicht entschlossen genug aufgetreten ist.

- (19) Durch dieses Konstrukt können Waren innerhalb der EU ungehindert verkauft werden, ohne dass die hier geltenden Vorschriften für Sicherheit, Technik und Kennzeichnung erfüllt werden müssen.

Die letzten Beispiele stammen aus dem europäischen Korpus; die entsprechenden Lexeme sind in den bundesdeutschen Anfragen nicht enthalten. Die geringere Präsenz der europäischen Abgeordneten durch selbstreferierende Bezeichnungen oder Pronomina könnte daher mit einem stärkeren Zugriff auf wertende Ausdrücke einhergehen: eine Hypothese, die erst durch weitere (quantitative und qualitative, korpusgesteuerte und korpusbasierte) Analyseschritte zu bekräftigen wäre.

### *Schlussbemerkungen*

Im vorliegenden Beitrag bin ich von einer Konzeptualisierung von ‚Textsortenkompetenz‘ als Metakompetenz ausgegangen, wobei ich sie als wichtiges Lernziel der universitären Fremdsprachendidaktik in Verbindung mit der Förderung der Studierendenautonomie betrachtet habe. Ferner habe ich den Standpunkt vertreten, dass die Arbeit mit Korpora, insbesondere mit *ad hoc* gebildeten Korpora, einen wichtigen Beitrag zur Erreichung dieser Ziele leisten kann. Dies kann durch verschiedene Korpusarten erfolgen: Hier wurde ein monolinguales vergleichbares Korpus mit dem Ziel verwendet, die innersprachliche Variation einer Textsorte (parlamentarische Anfragen) zu veranschaulichen. Untersucht wurden zwei Subkorpora aus bundesdeutschen bzw. europäischen Anfragen. Darauf aufbauend habe ich eine didaktische Einheit entworfen, die Studierende auf die wichtigsten Unterschiede aufmerksam machen kann.

Der Vergleich zwischen bundesdeutschen und europäischen Anfragen wurde vor allem auf der lexikalischen Ebene durchgeführt: Zunächst wurden der gemeinsame und der spezifische Wortschatz der Subkorpora ermittelt, um dann auf bestimmte Wörter näher einzugehen, die Adressaten und Emittenten der Texte bezeichnen. Durch die Berücksichtigung der Vorkommenshäufigkeiten, der Konkordanzan und der n-Gramme dieser Wörter wurden einige Unterschiede herausgestellt, die zur Konturierung der Textsortenvarianten beitragen können. Im Vergleich zu den europäischen Anfragen scheinen die bundesdeutschen Texte z.B. standardisierter zu sein und eine stärkere Präsenz des Emittenten aufzuweisen. Ferner wurde auf der Grundlage der erzielten Ergebnisse der Schluss gezogen, dass die Bundestagsabgeordneten mehr an Fakten, die EP-Abgeordneten hingegen mehr an Meinungen, Bewertungen und Stellungnahmen interessiert sind. Eine weitere, interessante Tendenz, die hier nur angedeutet werden konnte, ist der unterschiedliche Gebrauch von evaluierenden Lexemen verschiedener Wortarten. Mein Ziel war allerdings von Anfang an nicht, eine vollständige Analyse zu beschreiben, sondern eher, die ersten Schritte zur Vorbereitung auf die selbstständige Arbeit zu skizzieren – in der Überzeugung, dass Studierende durch eine solche Korpusanalyse, die sowohl quantitativ als auch qualitativ, sowohl *corpus-driven* als auch *corpus-based* durchzuführen ist, zu einem besseren Bewusstsein der Textsortenvarianten und des Zusammenspiels verschiedener funktionaler, struktureller und sprachlicher Faktoren gelangen können.

## STUDIERENDE UND WÖRTERBUCHBENUTZUNG IM DIGITALEN ZEITALTER

LAURA BALBIANI  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE  
laura.balbiani@unicatt.it

In recent years, the use of online dictionaries has become increasingly widespread, especially among students, thus changing traditional look-up practices. By means of an empirical analysis, the study investigates the relationship between German L2 learners and dictionaries: reference needs, skills, look-up practices, in order to highlight the changes taking place and to offer some suggestions for encouraging a more critical and competent use of online resources. The keystone is effective and innovative teaching of dictionary use, introduced at all levels of foreign-language teaching.

In den letzten Jahren werden *Online*-Wörterbücher vor allem von Studierenden immer häufiger benutzt, und die traditionelle Nachschlagepraxis hat sich dementsprechend stark verändert. Mittels einer empirischen Analyse untersucht die Studie die Beziehung zwischen DaF-Lernenden und Wörterbüchern: Vorlieben, Konsultationspraktiken, Bedürfnisse, um neue Tendenzen aufzuzeigen und einige Vorschläge zur Förderung einer qualitativ besseren, kritischeren und kompetenteren Nutzung von *Online*-Ressourcen zu formulieren. Das Ziel ist eine effektive und innovative Wörterbuchdidaktik auf allen Ebenen des DaF-Unterrichts.

*Keywords:* lexicography, dictionary use, online dictionaries, German L2 learners

### *Einleitung*

Als Folge der weiten Verbreitung elektronischer Medien im Alltag und für das Studium wurden zahlreiche multimediale Lernmaterialien zum Fremdsprachenerwerb entwickelt, die nun zum wesentlichen Bestandteil des DaF-Unterrichts geworden sind. Gefördert wurde diese Entwicklung durch das weit verbreitete Vorhandensein von W-LAN-Netzwerken, sowohl zu Hause als auch an Studienorten, und durch die immer intensivere Nutzung von kleinen, handhabbaren elektronischen Geräten wie *Laptops* und *Tablets*, wobei die vielfältige Anwendung von *Smartphones* das auffälligste Phänomen ist. Das hatte die schnelle Entwicklung von *Apps* und entsprechenden Plattformen zur Folge, die zur Unterstützung und Optimierung des Sprachenlernens dienen; ein verstärkter Medieneinsatz erfolgte aber auch auf der Seite der Lernenden, die immer öfter ihre Wissens- und Gedächtnislücken *online* zu beheben suchen.

Eine rapide steigende Zahl lexikografischer Ressourcen kam diesem Wandel entgegen. Immer häufiger werden Nachschlagewerke im Internet zur Verfügung gestellt und

frei geschaltet; als zunehmend benutzerfreundliche, leicht zugängliche Hilfsmittel haben sie sich schnell etabliert und das hat der Lexikografie im Allgemeinen und der *Online-Lexikografie* im Besonderen neuen Schwung verliehen. Dabei spielt die Wörterbuchbenutzungsforschung eine wesentliche Rolle, denn die Suche im Netz hat die traditionellen Nachschlagehandlungen im *Print*-Wörterbücher teilweise ergänzt, teilweise verdrängt. Diese lexikografische Teildisziplin hat nämlich seit den 1980er Jahren wesentliche Impulse bekommen und ist allmählich in den Mittelpunkt zahlreicher Initiativen und Veröffentlichungen gerückt; trotzdem liegen gerade im DaF-Bereich nur wenige Studien vor, die sich die Erforschung von Benutzergewohnheiten und Bedürfnissen der Lernenden zum Ziel setzen und sie in Bezug auf typische Benutzungssituationen (Textrezeption, Textproduktion, Übersetzung) oder auf das elektronische Medium analysieren<sup>1</sup>.

Aus diesem Grund habe ich seit 2015 der Benutzung von Wörterbüchern (von nun an: WB) und weiteren lexikografischen Ressourcen in Lernsituationen Aufmerksamkeit geschenkt. Mein Ziel war es, die Benutzergewohnheiten von DaF-Lernenden im universitären Bereich kennenzulernen, die Gründe für fehlgeschlagene Recherchen zu erforschen und konkrete Wünsche und Bedürfnisse zu berücksichtigen im Hinblick auf eine gezielte WB-Didaktik<sup>2</sup>. Nach dieser ersten Untersuchungsphase habe ich dieses Thema immer im Auge behalten; der forcierte Übergang zur *Online-Didaktik*, den wir seit dem Sommersemester 2020 erlebt haben, veranlasste mich dazu, die damals durchgeführte Untersuchung wieder aufzunehmen und zu aktualisieren, um eventuelle, in der Zwischenzeit eingetretene Gewohnheitsveränderungen zu dokumentieren und die Wirkungen des verstärkten Medieneinsatzes genauer zu umreißen.

<sup>1</sup> Beispiele sind empirische Umfragen, die in Spanien (M.J. Domínguez Vázquez *et al.*, *Wörterbuchbenutzung: Erwartungen und Bedürfnisse*. Ergebnisse einer Umfrage bei Deutsch lernenden Hispanophonen, in dies., *Trends in der deutsch-spanischen Lexikographie*, Peter Lang, Frankfurt a.M. 2013, S. 135-172) und in Italien durchgeführt wurden (C. Flinz, *Wörterbuchbenutzung: Ergebnisse einer Umfrage bei italienischen DaF-Lernenden*, in *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus*, A. Abel – C. Vettori – N. Ralli Hrsg., 2014, S. 213-224, [http://www.euralex.org/proceedings-toc/euralex\\_2014/](http://www.euralex.org/proceedings-toc/euralex_2014/) (letzter Zugriff 12. September 2021); M. Magris – L. Rega, *Riflessioni sull'uso dei dizionari specialistici italiano-tedesco-italiano nell'era di Internet*, in *Evidence-based LSP. Translation, Text and Terminology*, K. Ahmad – M. Rogers Hrsg., Peter Lang, Bern 2007, S. 553-572; M. Nied Curcio, *Der Gebrauch von Wörterbüchern im DaF-Unterricht: Am Beispiel von Übersetzungsübungen*, in *Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb*, P. Katelhön – J. Settineri Hrsg., Praesens, Wien 2011, S. 181-204; L. Balbiani, *Deutsch-italienische Wirtschaftswörterbücher und deren Benutzer im DaF-Unterricht*, „Info DaF“, 42, 2015, 4, S. 337-359). Zu nennen ist weiter eine Befragung zur Benutzung von *Smartphones* im DaF-Unterricht (M. Nied Curcio, *Die Benutzung von Smartphones im Fremdsprachenerwerb und -unterricht*, in *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress*, S. 263-280) sowie Studien, die im Rahmen des DICONALE-Forschungsprojekts entstanden sind (zusammenfassend M. Meliss, *Was suchen und finden Lerner des Deutschen als Fremdsprache in aktuellen Wörterbüchern? Auswertung einer Umfrage und Anforderungen an eine aktuelle DaF-Lernerlexikographie*, „InfoDaF“, 42, 2015, 4, S. 401-431). Zur *Online*-Benutzung vgl. M. Runte, *Wie benutzen fortgeschrittene DaF-Lernende Wörterbücher? Eine Eye-Tracking-Studie zur Benutzung von Lernerwörterbüchern und ein Vorschlag zu deren Verbesserung*, „InfoDaF“, 42, 5, S. 476-498.

<sup>2</sup> Erste Ergebnisse dieser Studie wurden im November 2015 in Turin (Goethe Institut) und in Aosta im Rahmen des Workshops *Dizionari di tedesco 3.0. Didattica, strategie d'uso, prospettive* vorgestellt (Università della Valle d'Aosta, 5. und 6. November 2015).

Wo liegt der Mehrwert der elektronischen Ressourcen für den DaF-Unterricht? Wie kann man ihre Stärken und Schwächen erkennen, um sie erfolgreich in die verschiedenen Lehr- und Lernformen zu integrieren? Das sind die Fragen, die immer häufiger im Mittelpunkt einer reflektierten Unterrichtspraxis gestellt werden<sup>3</sup>, und die ich hier in Bezug auf WB durchdeklinieren möchte.

### 1. Probandenprofil und Methode

Das Verhalten und die Gewohnheiten der WB-Benutzer werden am Beispiel einiger Gruppen von DaF-Studierenden aus dem Studiengang *Lingue e comunicazione per l'impresa e il turismo* der *Università della Valle d'Aosta* untersucht; es handelt sich um einen Kombi-Bachelor, in dem das Studium von drei Fremdsprachen mit dem Förderschwerpunkt Tourismusmanagement kombiniert wird.

Der prototypische Proband ist eine Frau im Alter zwischen 19 und 24, die mindestens zwei weitere Fremdsprachen beherrscht (in der Regel Englisch und Französisch), an der Uni studiert und Deutsch seit mehr als zwei Jahren lernt. Seit der Grundschule werden Kinder mit mindestens einer Fremdsprache (in der Regel Englisch) konfrontiert; der Erwerb von Fremdsprachen wird mit der Zeit intensiver und in manchen Schulen dann berufsorientiert. Daher sind Jugendliche schon früh mit dem zweisprachigen WB in Berührung gekommen: Es stellt traditionell die einzige Hilfe dar, die L2-Lernende zu Rate ziehen, sei es zum Verstehen eines Textes, also zur Textrezeption, sei es zur Textproduktion, indem sie sich in der Auswahl der zielsprachlichen Äquivalente beraten lassen. In der Schule werden WB allerdings auch für die Muttersprache empfohlen, sodass man voraussetzen darf, Lerner und Lernerinnen hätten im Laufe der Zeit eine gewisse Übung in der Benutzung solcher Nachschlagewerke entwickelt und hätten sich auch mit unterschiedlichen WB-Typen vertraut gemacht.

In der hier vorgestellten Umfrage ging es darum festzustellen, wie Studierende mit WB umgehen, welche WB-Typen sie bevorzugen und welches Verhältnis sie zu den *Online*-Ressourcen entwickelt haben<sup>4</sup>.

Eine erste Phase der Datenerhebung fand 2015-2016 statt und kombinierte verschiedene Methoden<sup>5</sup>:

<sup>3</sup> Dazu J. Roche Hrsg., *Sprachen lehren*, Narr, Tübingen 2019 (Kompendium DaF/DaZ, 5); R. Schulz-Zander – G. Tulodziecki, *Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen*, in *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, L.J. Issing – P. Klimsa Hrsg., Oldenbourg, München 2009, S. 35-45.

<sup>4</sup> Es geht also um Handlungsmodalität und -frequenz, sowie um den inneren (Motivation, Zweck, aus welchem Anlass?) und äußeren (unter welchen Umständen? Wann? Wie lange? Wo?) Handlungskontext. Dazu H.E. Wiegand, *Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Wörterbuchbenutzungsforschung*, „*Lexicographica*“, 3, 1987, S. 178-227, insbes. S. 180-193; ders., *Wörterbuchbenutzung bei der Übersetzung. Möglichkeiten ihrer Erforschung*, „*Germanistische Linguistik*“, 195/196, 2008, S. 1-43.

<sup>5</sup> Die unterschiedlichen Methoden der empirischen WB-Benutzungsforschung werden von Welker kritisch dargestellt (H.A. Welker, *Empirical research into dictionary use since 1990*, in *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography – Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography*, R. Gouws et al. Hrsg., de Gruyter, Berlin/New York 2013 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswis-

- Eine schriftliche Befragung durch einen anonymen Fragebogen zu WB-Besitz und -Benutzung (Recherchiertgewohnheiten, Vorlieben, Bedürfnisse usw.). Hier gab es sowohl *Multiple-Choice*-Fragen mit der Möglichkeit zu teilweise mehr als einer Antwort als auch offene Fragen; ein Kommentarfeld war immer dabei und die Probanden wurden aufgefordert, es so oft wie möglich zur freien Meinungsäußerung und zur Begründung ihrer Antworten zu benutzen.
- Eine Übersetzungsprobe, die in Paaren zu erledigen war. Dabei wurde eine Protokollmethode angewandt: Ein Proband sollte den Text eines Zeitungsartikels aus dem Deutschen ins Italienische übersetzen und dabei seine gedanklichen Prozesse bei der Wortsuche laut formulieren (*Think-aloud*-Protokoll); der Partner schrieb sie auf und protokollierte die einzelnen Nachschlagehandlungen mit deren Ergebnis und die jeweiligen Problemfälle mit den entsprechenden Lösungsversuchen.

Eine zweite Runde zur Datenerhebung wurde 2020 durchgeführt. In diesem Fall wurde der Fragebogen *online* verteilt: An italienischen Schulen und Hochschulen war Coronabedingt nur medienvermittelte Fern-Didaktik möglich und deswegen musste man auf die Übersetzungsprobe verzichten, da Protokolle zum großen Teil aus der direkten Beobachtung und visuellen Aufnahme bestehen. Der Fragebogen wurde jedoch mit zusätzlichen Fragen ergänzt, die eventuellen, in der Zwischenzeit aufgetretenen Wandlungen und Tendenzen der Nachschlagegewohnheiten auf die Spur kommen wollten und die Rolle elektronischer Ressourcen thematisierten.

Obwohl Befragungen in verschiedener Hinsicht problematisch sind<sup>6</sup>, liefern sie dennoch allerlei nützliche Informationen und Anhaltspunkte für eine erste Bestandsaufnahme über die Wahrnehmung der Studierenden. Die so gesammelten Daten werden im vorliegenden Beitrag mit den Ergebnissen der vorherigen Umfrage kontrastiv dargestellt und inhaltlich analysiert, sodass man lexikografisch relevante Trends wahrnehmen kann<sup>7</sup>.

## 2. Anzahl und Typologie

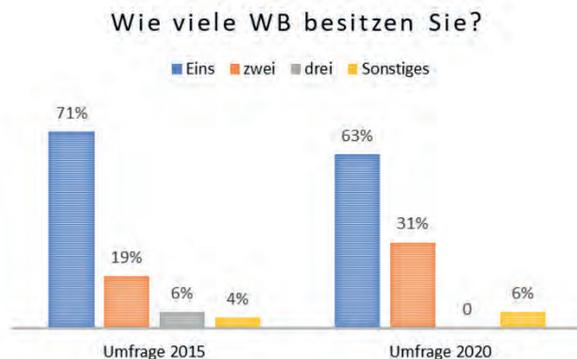
WB-Besitz war Gegenstand der ersten Fragen, die sich ausdrücklich auf gedruckte Werke bezogen.

---

senschaft [HSK] 5/4), S. 531-540 und ders., *Methods in research of dictionary use*, in *ibidem*, S. 540-547; darüber auch S. Engelberg – L. Lemnitzer, *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*, Stauffenburg, Tübingen 2009<sup>4</sup>, S. 83-93. Die Ergebnisse der Umfrage erschienen in L. Balbiani, *Deutsch-italienische Wirtschaftswörterbücher*.

<sup>6</sup> Die schriftliche Befragung basiert auf Erinnerungsdaten und auf eine subjektive Einschätzung des Einzelnen, die schwer zu kontrollieren ist; darüber hinaus neigen die Befragten manchmal dazu, nicht ihr eigentliches Verhalten zu beschreiben, sondern eher vermuteten Erwartungen zu entsprechen. Dazu H.E. Wiegand, *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie*, de Gruyter, Berlin/New York 1998, 1. Teilband, S. 589-599; Y. Tono, *Research on Dictionary Use in the Context of Foreign Language Learning*, Niemeyer, Tübingen 2001.

<sup>7</sup> Das Probandenprofil blieb konstant, denn bei beiden Umfragen handelt es sich immer um Studierende aus dem 1. und 5. Semester desselben Studiengangs. Insgesamt nahmen 119 Probanden daran teil, 84 in der ersten Phase, 35 im Wintersemester 2020.



In einer Zeitspanne von etwa fünf Jahren sind kleine, aber bedeutende Verschiebungen festzustellen. Die große Mehrzahl der Lernenden besitzt immer nur ein einziges WB, und zwar ein zweisprachiges Deutsch-Italienisch. Manchmal handelt es sich sogar um ein kleines Taschen-WB, das sie in ihren Anfängen als DaF-Lernende erworben hatten und dem sie immer treu geblieben sind, obwohl sie – wie sie selbst anschließend behaupteten – sich seiner Unzulänglichkeit bewusst seien. Oft sei das gesuchte Wort nicht zu finden oder die Auswahl an Äquivalenten sei zu gering, trotzdem benutzen sie es weiterhin, sogar für Klausurarbeiten<sup>8</sup>. Aber auch diejenigen, die ein umfangreicheres und zuverlässigeres zweisprachiges WB besitzen, erklärten, sie würden es nur äußerst selten benutzen, einerseits weil es zu schwer und nicht so einfach zu handhaben sei, andererseits weil die Suche zu mühsam und langwierig sei<sup>9</sup>.

Betrachtet man allerdings diesen Prozentsatz im Verhältnis zum Gesamtbefund, dann ist es erfreulich, dass er von 71% auf 63% gesunken ist zugunsten der Gruppe, die zwei WB besitzt: Dieser bemerkenswerte Anstieg (von 19 auf 31%) deutet hoffentlich darauf hin, dass immer mehr Lernende sich mit der Zeit überzeugen, dass man sich beim Zunehmen der Fremdsprachenkenntnisse auch ein geeigneteres Referenzwerk besorgen sollte. Unter ‚Sonstiges‘ sind diejenigen vertreten, die entweder kein *Print*-WB besitzen oder die Frage falsch verstanden und auch *Online*-WB mitgezählt haben.

Was die Typologie anbelangt, besitzen alle Befragten ausnahmslos ein zweisprachiges WB, wie für Fremdsprachen-Lernende allgemein üblich ist<sup>10</sup>. Andere Typologien wurden als Arbeitsmittel auch erwähnt, aber nur von einer geringen Anzahl von Studierenden: das einsprachige (von 22% angekreuzt) und das Synonymen-WB (etwa 15%) – beide werden

<sup>8</sup> Zöfgen hatte schon festgestellt, dass der fremdsprachige Benutzer dazu neigt, „sein Bedürfnis nach Hilfestellung bei der Beseitigung von Kompetenzlücken mit einem einzigen WB zu befriedigen“. E. Zöfgen, *Wörterbücher und ihre Benutzer. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt*, „FLuL“, 23, 1994, S. 3-12, Zitat auf S. 3. Obwohl seine Aussage über 25 Jahre zurückreicht, trifft sie immer noch zu und wurde von späteren Studien immer wieder bestätigt.

<sup>9</sup> Ähnliche Begründungen sammelten auch S. Engelberg – L. Lemnitzer, *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*, S. 99-100.

<sup>10</sup> So auch P. Kühn, *Wörterbücher/Lernerwörterbücher*, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, H.-J. Krumm et al. Hrsg., de Gruyter, Berlin/New York 2010 (HSK 35/1), S. 304-315, hier S. 306.

gelegentlich bei Übersetzungs- und anderen Hausaufgaben (insbesondere zur Textproduktion) konsultiert.

Dieser erste Datensatz, der uns Hinweise über Anzahl und Typologie der normalerweise benutzten WB liefert, zeigt in der untersuchten Zeitspanne zum einen keine auffälligen Variationen, zum anderen eine immerhin positive Entwicklung auf, und zwar den bemerkenswerten Zuwachs der DaF-Studierenden, die sich im Laufe der Zeit ein zweites WB angeschafft haben.

### 3. Benutzungsfrequenz

Eine weitere Frage betraf die Nachschlagehäufigkeit des einsprachigen WB (ohne Unterschied des Mediums).



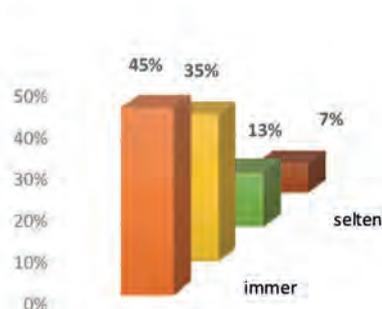
Das einsprachige WB, dessen Benutzung ein höheres Niveau an L2-Kompetenz voraussetzt, wird nur von den Wenigsten regelmäßig benutzt<sup>11</sup>. Etwa ein Viertel der Probanden behauptet, sie hätten es nur ein- oder zweimal benutzt, und zwar bei offiziellen Angelegenheiten wie der Abiturprüfung, wo nur das einsprachige WB zugelassen war. Wer es sonst auch weiterhin konsultiert (12%), benutzt in der Regel den Duden *online*; weitere, einsprachige Lerner-WB scheinen nicht bekannt zu sein, obwohl die DaF-Lernerlexikografie in der letzten Zeit große Fortschritte gemacht hat.

Aussagekräftig sind die Antworten auf die nächsten Fragen. Hier kommen die Auswirkungen des forcierten Medienwechsels deutlich zum Vorschein, den die Didaktik der letzten Semester erlebt hat. Der Ausbruch der Corona-Krise verursachte nämlich einen jähen Übergang zum digitalen Unterricht, was eine merkbliche Veränderung der Arbeitsweisen und -gewohnheiten von Lehrenden und Lernenden mit sich brachte. So sind hier markante Unterschiede festzustellen, die mit einer Verschiebung zugunsten elektronischer Ressourcen deutlich einhergehen.

Die Frage lautete: „Wie häufig benutzen Sie *Online*-WB im Vergleich zu *Print*-WB?“

<sup>11</sup> Dazu S. Tarp, *New developments in learners' dictionaries III: Bilingual learners' dictionaries*, in HSK 5/4, S. 425-431, hier S. 427-428.

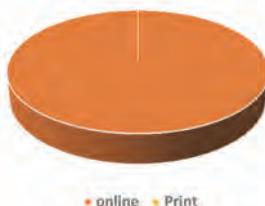
### Umfrage 2015 – Benutzungsfrequenz



Laut der Umfrage von 2015 war die Mehrzahl der Probanden schon ganz auf *Online*-WB angewiesen (45%) oder benutzte sie verhältnismäßig häufig (35%); als Alternative wurde das Printmedium in Betracht gezogen, das jedoch nur von einer kleinen Gruppe (7%) regelmäßig benutzt wurde. Beim Suchen im Netz würden sie sich verzetteln und viel Zeit verschwenden, erklärten sie; und das *Print*-WB sei, ihrer Meinung nach, zuverlässiger. Größer war die Gruppe, die abwechselnd einmal das *Print*-, einmal das *Online*-WB benutzte (13%), was in der Regel von der Benutzungssituation abhing: Zu Hause hatten sie das *Print*-WB zur Hand und bevorzugten es, an der Uni oder unterwegs griffen sie hingegen zu elektronischen Ressourcen.

Ganz anders sieht die Lage in der neulich durchgeführten Befragung aus. Alle Probanden orientieren sich ausnahmslos und jederzeit für das *Online*-Format und das Printmedium scheint völlig aus dem Blickfeld verschwunden zu sein: Wer ein WB benutzt, sei es mehr oder weniger häufig, zieht elektronische Ressourcen vor<sup>12</sup>. Das Ergebnis zeigt ein Tortendiagramm mit einem einzigen Sektor.

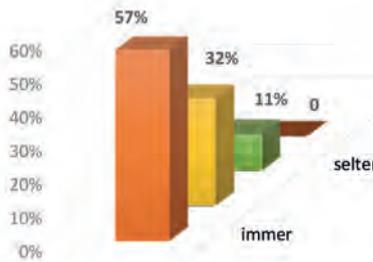
### Umfrage 2020



<sup>12</sup> Noch beachtlicher wirkt dieser Übergang, wenn man das Ergebnis mit anderen, weiter zurück liegenden Umfragen vergleicht. Ein Beispiel, das man wohl in Hinsicht auf Ziele und untersuchte Zielgruppe mit der hier vorgestellten Befragung vergleichen kann, ist die von Carolina Flinz durchgeführte Studie mit DaF-Studierenden der Universität Pisa im Jahr 2013. Laut ihrer Ergebnisse bevorzugte nur 18% der Probanden *Online*-WB und 20% gab an, sowohl dieses Format als auch das *Print*-Format zu benutzen. Vgl. C. Flinz: *Wörterbuchbenutzung: Ergebnisse einer Umfrage*.

Eine weitere Frage thematisierte die Nachschlagehäufigkeit im Allgemeinen, unabhängig vom benutzten Medium. Bei der Auswertung dieser Frage muss man bedenken, dass der äußere Handlungskontext einer Wortsuche im *Print*-WB und der einer *Online*-Recherche völlig unterschiedlich sind, aber der Eindruck auf Seiten sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden ist jedoch, dass man dazu neigt, wenn man gerade *online* arbeitet oder das *Smartphone* griffbereit in der Nähe liegt, viel häufiger im WB nachzuschlagen als vorher beim Printmedium.

### Umfrage 2020 – Benutzungsfrequenz



Der Gesamtüberblick zeigt eine intensive Auseinandersetzung mit lexikografischen Nachschlagewerken. Diejenigen, die mit ‚selten‘ antworteten, gaben als Begründung an, sie verfügten (ihrer Einschätzung nach) schon über ein relativ hohes Sprachniveau und einen guten Wortschatz und bräuchten daher zum Verständnis der im Unterricht behandelten Texte kaum Hilfe.

Auf jeden Fall wird das *Print*-WB kaum mehr als Alternative zum *Online*-WB wahrgenommen; es taucht eventuell erst in einer späteren Suchphase auf, denn einige Studierende (10%) erklärten, sie würden das Printmedium erst dann (wenn überhaupt) aufschlagen, wenn sie *online* nicht fündig würden oder wenn das angebotene Äquivalent offensichtlich ungeeignet sei – also bei einem zweiten bzw. dritten Schritt des Suchverfahrens. Sonst suchen sie einfach *online* weiter, falls die ersten Ergebnisse unbefriedigend sind<sup>13</sup>.

Durch die Inhaltsanalyse der Kommentarfelder kommt die Vorliebe für *Online*-Ressourcen noch deutlicher zum Vorschein. Die meisten WB sind im Netz leicht zugäng-

<sup>13</sup> Die Praxis zeigt allerdings, dass DaF-Benutzer in der Regel dazu neigen, beim ersten Äquivalent stehen zu bleiben und den Eintrag nur dann weiter lesen, wenn das Äquivalent nicht akzeptabel ist (so z.B. L. Köster – F. Neubauer, Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache *und seine Benutzer*, „FLuL“, 23, 1994, S. 221-234, hier S. 224 oder C. Marelli, *Dizionari bilingui, con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco*, Zanichelli, Bologna 1989, S. 103). Viele nehmen es jedoch gar nicht wahr, dass das gefundene Wort offensichtlich nicht passt, und um die vielfältigen Nuancierungen dieses ‚offensichtlich‘ dreht sich das Sprachbewusstsein und -Niveau des Einzelnen.

lich; viele haben auch eine spezielle *App* für den Zugang durch *Smartphones* entwickelt (manche sogar mit *Offline*-Verwendung), und die Suche auf dem Mobiltelefon scheint sich unter Studierenden besonderer Beliebtheit zu erfreuen<sup>14</sup>. In der Zwischenzeit hat man sich daran gewohnt, *online* zu arbeiten, Unterrichtsmaterialien wurden dementsprechend umfunktioniert und was man traditionell mit Heft und Stift erledigt hatte, wird nun durch digitale *Tools* ersetzt.

#### 4. *Online-Ressourcen – ja, aber welche?*

Die Auswahl an zweisprachigen WB ist *online* sehr groß<sup>15</sup> und das spiegelt sich in der Vielfalt der Hilfsmittel, die Studierende zur Wortsuche benutzen. Folgende Tabelle listet die Ergebnisse der ersten Umfrage (2015) auf, in der Probandinnen bzw. Probanden aufgefordert wurden, die von ihnen bevorzugten *Online*-WB zu nennen (die Zahlen beziehen sich auf die Anzahl der Erwähnungen):

Ressource	
Pons	22
Leo	14
Duden	14
Sansoni/Corriere della Sera	13
bab.la	12
Larousse	8
Reverso Context	7
word reference	6
Dicios	4
dizionario-tedesco.com	4
Linguee	2
dict.cc	1
Langenscheidt	1
Hoepli	1

Überraschend fielen die Antworten auf dieselbe Frage, als sie 2020 erneut gestellt wurde:

<sup>14</sup> Nied Curcio und Marelo haben erste empirische Untersuchungen zum Gebrauch von *Smartphones* bei L2-Studierenden in Italien vorgelegt: M. Nied Curcio, *Die Benutzung von Smartphones*, S. 263-280; dies.: *Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt?*, „Info DaF“, 42, 2015, 5, S. 445-468; C. Marelo, *Using Mobile Bilingual Dictionaries in an EFL Class*, in *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress*, S. 63-83.

<sup>15</sup> Einen Überblick bieten u.a. S. Engelberg – L. Lemnitzer, *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*, S. 73-81; U. Haß – U. Schmitz Hrsg., *Lexicographica. International Annual for Lexicography* 26, 2010 (Thematic part: Lexikographie im Internet); U. Schmitz, *Monolingual and bilingual electronic dictionaries on the Internet*, in HSK 5/4, S. 1013-1023.

Ressource		Variation
Reverso Context	21	+54%
Pons	19	+28%
Langenscheidt	14	+40%
Duden	6	+1%
Leo	3	-8%
bab.la	2	-8%
Sansoni/Corriere della Sera	1	-13%
dizionario-tesco.com	1	-2%

Der Befund ist frappierend. Bei der ersten Runde wurden zahlreiche lexikografische Ressourcen genannt<sup>16</sup>, u.a. auch Portale, über die man Zugang zu verschiedenen WB findet, und daraus ergab sich eine beträchtliche Diversifizierung mit einer entsprechenden Verteilung der Nutzer. Stattdessen konzentrieren sich alle Recherchen laut der Befragung von 2020 auf drei Hilfsmittel (Reverso Context, Pons und Langenscheidt), während andere Ressourcen ganz oder fast verschwunden sind (bei manchen ist das nicht besonders zu bereuen). Der Duden bleibt weiterhin das einzig benutzte einsprachige Nachschlagewerk und seine Konsultationshäufigkeit bleibt im Laufe der Zeit stabil (vgl. § 4): Der Anstieg ist tatsächlich minimal.

Die hohe Konzentration auf drei Ressourcen (mit Steigerungen bis zu +54%), die die Gesamtheit der Suchaktionen monopolisieren, ist vielleicht das auffälligste Phänomen, das aus der vergleichenden Analyse der zwei Umfragen hervorsticht. Diese Konvergenz ist grundsätzlich positiv zu bewerten, da die ausgewählten Ressourcen zuverlässig und von einer fachkundigen Redaktion betreut sind; ich vermisse jedoch sehr das Protokoll, das den Fragebogen begleiten und das Suchverfahren durch direkte Beobachtung ausführlich beschreiben könnte, denn bei der Analyse dieser Daten fragte ich mich sofort, ob die Auswahl überlegt ist, d.h. das Ergebnis einer vorherigen Erkundung und Auswertung der Ressourcen darstellt, oder ob sie nicht eher vom Algorithmus einer allgemeinen Suchmaschine gesteuert ist. Wenn man nämlich versucht, die italienische Entsprechung eines deutschen Lexems einfach von der *Google-* oder *Edge-*Leiste aus zu suchen, sind die ersten Ergebnisse, die gezeigt werden, gerade diese drei Ressourcen. Es bleibt also der Zweifel bestehen, ob dieser eindeutige Vorrang von Reverso Context, Pons und Langenscheidt einer bewussten Vorliebe der Lernenden entspricht, die eine bestimmte Ressource in ihre Leseliste gespeichert oder als *App* heruntergeladen haben, oder ob er eher der Suchmaschine und ihrem *Feed-Reader* zuzuschreiben ist.

<sup>16</sup> Die Anwesenheit vom Larousse mag seltsam erscheinen, sie liegt aber daran, dass Studierende des Studiengangs *Lingue e comunicazione* der Universität Aosta zwei Semester an der Partneruniversität in Chambéry verbringen (Université de Savoie), wo sie aus dem Französischen ins Deutsche übersetzen. Einige von ihnen haben dort angefangen, den Larousse nachzuschlagen und benutzen weiterhin Französisch als ‚Brückensprache‘.

### 5. Wandel der Nachschlagegewohnheiten

Die nächsten Fragen forderten die Probanden auf, ihr Verhalten und ihre Gewohnheiten bei der Wörtersuche zu beschreiben. Die Antworten basieren auf der Selbsteinschätzung und kritischen Wahrnehmung des Einzelnen und sind daher schwer zu überprüfen; sie lieferten immerhin Anlass, über das eigene Verhalten als DaF-Lernende und WB-Benutzer zu reflektieren.

Die Frage lautete: „Haben sich im letzten Jahr, seitdem der Unterricht ganz *online* stattfand, Ihre Nachschlagegewohnheiten geändert? Begründen Sie bitte Ihre Antwort“.



Aus den Antworten ergab sich eine gleichmäßige Aufteilung: Eine Hälfte der Probanden (16) behauptete, die eigenen Gewohnheiten nicht geändert zu haben, während die andere Hälfte einen Wandel im Umgang mit dem WB festgestellt hat. Die erste Gruppe lieferte Begründungen wie: „Ich habe das *Online*-WB weiterhin benutzt, genauso wie vorher“ – es handelt sich also um diejenigen, die schon gewohnt waren, ausschließlich im Netz zu suchen. Die 17 Befragten, die die Frage bejaht haben, haben ihre Antwort einstimmig durch eine viel intensivere Nutzung der *Online*-Ressourcen begründet. Einige erklärten, die Verlagerung fast aller ihrer Aktivitäten auf den Computer habe sie veranlasst, neue Ressourcen zu entdecken und dadurch hätten sie manchmal sogar bessere Alternativen zu den schon bekannten gefunden.

Eine weitere Änderung, die sich herauskristallisiert hat, ist die immer größere Rolle von *Smartphones* in der lexikografischen Recherche. Dass diese Geräte eine enorme Verbreitung erlebt haben und dass Jugendliche sie womöglich auch während des Unterrichts benutzen, haben Lehrende bereits direkt erlebt; mit der *Online*-Didaktik hat sich dieser Trend weiter gefestigt. Die Kommunikation ist *online* weniger spontan, Verständnisfragen werden kaum gestellt; bei ausgeschalteter *Webcam* führen Studierende lieber selbst eine Wortsuche durch, statt den Dozenten nach der Bedeutung unbekannter Ausdrücke zu fragen. Ein Proband bestätigte es, als er/sie schrieb: „Meine Art, das WB zu konsultieren, ist immer die gleiche geblieben, aber die Häufigkeit, mit der ich Wörter nachschlage, hat zugenommen. Jetzt suche ich auch während des Unterrichts nach Wortübersetzungen, während ich vorher das

WB fast ausschließlich für die Einzelarbeit zu Hause und viel seltener in der Klasse benutzt habe“. Schnelle Hilfe bietet also das immer griffbereit liegende *Smartphone*.

Das *Print*-WB ist jedoch nicht ganz aus dem Blick geraten: Einige haben sich vorgenommen, gerade weil sie die ganze Zeit am Bildschirm arbeiten müssen, parallel auch das Printmedium zu benutzen; andere schlagen darin wie früher nach, um Zweifel zu klären und die Internetsuche zu ergänzen, wenn sie damit nicht zufrieden sind<sup>17</sup>.

## 6. Vor- und Nachteile von Online-WB

Weitere Fragen zielten darauf ab, Vor- und Nachteile der *Online*-Ressourcen zu ermitteln. Die Kommentare heben die typischen, schon bekannten Eigenschaften hervor, daher fasse ich sie nur kurz zusammen. Elektronische WB sind (laut der Befragten):

- sehr schnell beim Suchen
- jederzeit und überall zugänglich
- billig bzw. kostenfrei
- ständig aktualisiert
- reich an Beispielen und Belegen
- interaktiv
- praktisch, weil sie durch Querverweise die Suche erweitern und vereinfachen helfen
- einfach zu benutzen, weil man auch nach flektierten Formen suchen kann.

Die Aussagen, die am häufigsten vorkommen (die ersten auf der Liste), erwähnen Vorteile pragmatischer Art, die den externen Kontext der Konsultationshandlung betreffen, wie zum Beispiel die leichte Zugänglichkeit: *Online*-WB können situationsunabhängig konsultiert werden, sogar im Bus und unterwegs; sie sind kostenlos und der Suchvorgang ist sehr schnell. Erst an zweiter Stelle werden Überlegungen zur Qualität der Ressourcen selbst angestellt. Ein mehrmals betonter Aspekt ist die ständige Aktualisierung, obwohl das nicht immer zutrifft: Einige *Online*-WB entsprechen einer bestimmten Ausgabe des betreffenden *Print*-WB, manchmal sogar in Kurzform, und werden nicht aktualisiert, aber niemand hatte daran gedacht, sich darüber zu informieren. Die Tatsache, dass Nachrichten und Reaktionen im Netz beinahe in Echtzeit geliefert werden, wird automatisch auf jede Webseite übertragen, ohne sich weitere Gedanken darüber zu machen.

Geschätzt werden zudem die Möglichkeit der Quer- und Weitersuche durch *Links*, sodass mit einem Klick weitere Informationen abgerufen werden können, und der Reich-

<sup>17</sup> So lauteten ihre Antworten: „Consulto il dizionario sia *online* che cartaceo più frequentemente – Prediligo, come di consuetudine, i dizionari *online*, ma ultimamente ho utilizzato quello cartaceo per ricontrollare le traduzioni e per avere qualche dettaglio in più. – Cerco di usare maggiormente il dizionario cartaceo – Lavorando quasi totalmente al computer, uso di più quello *online* e uso quello cartaceo per chiarire tutti i dubbi“. [Ich ziehe sowohl das *Online*- als auch das Papierwörterbuch häufiger zu Rate. – Ich bevorzuge, wie üblich, *Online*-Wörterbücher, aber in letzter Zeit benutze ich das Papierwörterbuch, um Übersetzungen zu überprüfen und weitere Informationen zu bekommen. – Ich versuche, eher das Papierwörterbuch zu benutzen. – Da ich fast ausschließlich am PC arbeite, benutze ich mehr das *Online*-Wörterbuch und verwende das Papierwörterbuch nur, um übrige Zweifel zu beseitigen.]

tum an Anwendungsbeispielen (Reverso Context bietet, unter den genannten Ressourcen, zahlreiche Textbelege). Von mehreren gewürdigt wird auch die erleichterte Suche: Durch eine Suchmaske und flexionsformbasierte, schreibungstolerante Suchfunktionen lassen sich die meisten Probleme beheben, die das Nachschlagen im Printmedium mit sich brachte (alphabetische Ordnung, Aufführung von Komposita und Mehrwortlexemen, flektierte Formen, Schreibfehler usw.).

Als Nachteile wurden erwähnt:

- sie sind nicht immer zuverlässig
- Übersetzungsäquivalente werden einfach aufgelistet, ohne Beispielsätze
- fehlende grammatische und pragmatische Informationen
- man findet nicht immer, was man sucht.

Die Nachteile weisen auf Lernerbedürfnisse hin, die durch die Suche nicht ausreichend befriedigt oder erst durch die Korrektur vonseiten des Lehrenden bewusst werden. Die Unzufriedenheit betrifft einerseits das Fehlen einiger Informationen, andererseits die mangelnde Hilfe bei der Auswahl des passenden Suchergebnisses. Es sind vor allem grammatische Angaben wie Genuszuweisung, Flexionsparadigma, Valenz, die oft vermisst werden; da die meisten WB jedoch diese Angaben bieten, würde man hier vielleicht eher eine mangelnde Recherchierkompetenz vermuten, wobei „der immediate Zugriff über das Smartphone [scheint] diesen Mangel noch zu verstärken“ scheint<sup>18</sup>. Das frustrierende Erlebnis der Korrektur, die Ausdruck- und Wortschatzfehler hervorhebt, lässt Zweifel an der Zuverlässigkeit der benutzten Nachschlagewerke aufkommen und dort, wo unterschiedliche Übersetzungsäquivalente einfach aufgelistet werden, wünscht man sich Beispiele und Hinweise auf den Gebrauchskontext, die bei der Auswahl behilflich sein könnten<sup>19</sup>.

## 7. Ausblick

Die Auswertung der Umfrage gewährt uns also einen Einblick in die Einstellung der Lernenden zum WB; weitere aufschlussreiche Anhaltspunkte für eine realistische Bestandsaufnahme der Lerngewohnheiten bietet die Inhaltsanalyse, wenn die einzelnen Antworten zueinander und zu den Kommentaren in Bezug gesetzt werden. Daraus lassen sich einige Schlussüberlegungen ableiten.

- Bei der Vielfalt des *Online*-Angebots hat der Begriff ‚WB‘ sehr unscharfe Konturen angenommen. Tatsächlich geht aus den Kommentaren hervor, dass die Befragten ‚echte‘ WB zusammen mit Glossaren, Wortlisten und Ressourcen enzyklopädischer Art wie Wikipedia, WikiHow, das Portal der Treccani sowie maschinelle Übersetzerdienste wie Google Translate und DeepL auf die gleiche Ebene stellen<sup>20</sup>. So fallen auch WB

<sup>18</sup> So M. Nied Curcio, *Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb*, hier S. 452.

<sup>19</sup> Es kommt auch deutlich zum Vorschein, dass die Anforderungen, die an ein WB gestellt werden, und die Schwierigkeiten bei der Konsultation eng mit dem spezifischen Lernerprofil verbunden sind, vor allem mit dem Sprachniveau und der Sprachbewusstheit (*language awareness*) des einzelnen Lernenden.

<sup>20</sup> Unter den verschiedenen benutzten digitalen Ressourcen haben sich auch automatische Übersetzer durchgesetzt, die in der letzten Zeit mit dem Übergang zur maschinellen Übersetzung auf der Basis neuronaler Netze

nun unter den weit umfassenden Oberbegriff der ‚elektronischen Ressourcen‘, wobei der *differentia specifica*, die die einzelnen Nachschlagewerke charakterisiert, kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird. Angesichts der Fülle an Informationen, die *Online*-WB anbieten (Rechtschreibung, Synonyme, Aussprache, Flexion, Textbelege usw.), gerät übrigens auch die tradierte WB-Typologie ins Wanken.

- Die lexikografische Beratung scheint zu einer unspezifischen Suchaktion geworden zu sein, die irgendeiner beliebigen Suche gleichzustellen ist. Durch Dateneingabe in eine allgemeine Suchmaske werden zahlreiche Suchergebnisse gezeigt und ihre Vielzahl macht es dem Suchenden nicht einfach, die durcheinander aufgelisteten Quellen voneinander zu unterscheiden. Eine erste Aufgabe einer dringend nötigen WB-Didaktik könnte also darin bestehen, *Online*-Ressourcen in ihrer Spezifität zu fokussieren, nicht zuletzt im Hinblick auf die Frage nach ihrer Zuverlässigkeit<sup>21</sup>.
- Obwohl heutige Studierende zur Generation der *digital natives* gehören, scheinen ihre Fertigkeiten beim Benutzen der elektronischen Geräte oft gering und ‚traditionell‘ zu sein. Es sieht so aus, als habe sich die Verhaltensweise der ‚faulen‘ WB-Benutzer im Übergang vom *Print*- zum *Online*-Medium nicht wesentlich verändert, und was für *Print*-WB immer wieder festgestellt wurde, könnte man auf die *Online*-Benutzung übertragen: Auch vom Bildschirm wird oft die erstbeste Lösung übernommen; die Frage nach der Zuverlässigkeit der konsultierten Ressource spielt meistens keine Rolle; metalexikografische sowie weitere Rahmeninformationen, die nicht beim ersten Blick auffallen, sondern in abgekürzter Form oder erst durch Anklicken des Lemmas erscheinen, werden selten berücksichtigt<sup>22</sup>.
- Interaktive *Tools*, die viele *Online*-WB anbieten, werden kaum wahrgenommen: *Chat* mit der Redaktion, *Forum* oder *Blog*, Vokabeltrainer sowie weitere proaktive Arbeitsmöglichkeiten, die individuelle und kollaborative Lernprozesse fördern könnten, bleiben weitgehend ungenutzt, wie folgende Graphik zeigt. *Online*-WB werden also meistens wegen ihrer Bequemlichkeit vorgezogen und nicht weil man ihren Mehrwert schätzt und nutzt.

---

große Fortschritte gemacht haben. Tatsächlich haben Studierende sie schnell entdeckt, wie man den Kommentaren entnimmt: „dovendo fare spesso traduzioni mi sono trovata a dover cercare moltissimi termini di cui non conoscevo il significato e quindi ho utilizzato molto di più le risorse *online*. Alle volte risulta difficile cercare parola per parola e quindi cerco di capire il senso generale di una frase tramite traduttori come ad esempio *DeepL* e poi cerco ogni termine per ampliare il mio vocabolario“. [Da ich oft übersetzen musste, musste ich viele Begriffe nachschlagen, deren Bedeutung ich nicht kannte, und nutzte daher verstärkt *Online*-Ressourcen. Manchmal ist es zu mühsam, Wort für Wort zu suchen. Dann versuche ich, die allgemeine Bedeutung eines Satzes mit Hilfe von Übersetzern wie *DeepL* zu erfassen und schlage dann jeden Begriff nach, um meinen Wortschatz zu erweitern.]

<sup>21</sup> Es wäre sinnvoll, den Studierenden einige grundlegende Hilfsmittel an die Hand zu geben, um sich in der riesigen Anzahl der im *Web* verfügbaren Ressourcen zu orientieren, z.B. den Unterschied zwischen Ressourcen kollaborativer und allgemeiner Art klären, die von jedem Benutzer beliebig ergänzt und kompiliert werden, und solchen, die von einer fachkundigen Redaktion verfasst und regelmäßig überprüft werden.

<sup>22</sup> Vgl. u.a. M. Meliss, *Was suchen und finden Lerner*, hier S. 417.

**Online-WB sind kollaborativ. Haben Sie schon einmal einen dieser Dienste genutzt?**



Man darf aber schließlich die WB-Benutzer nicht vergessen, denen es gelingt, durch ein oder mehrere Suchverfahren ihre lexikalischen Lücken erfolgreich zu schließen. Aus ihren Kommentaren tritt deutlich hervor, dass sie sich nicht mit den ersten Suchergebnissen zufriedengeben: Ihr Sprachbewusstsein treibt sie und sie suchen weiter, in anderen Ressourcen, im einsprachigen WB; sie klicken sich durch, vergleichen und wägen die Ergebnisse ab. Andere suchen nach metasprachlichen Markierungen oder nach zusätzlichen semantischen oder syntagmatischen Informationen wie Valenz oder Kollokationen („la posizione che la parola occupa nel registro linguistico, il suo peso nel discorso, la sfumatura di significato, l'uso che se ne fa nel quotidiano effettivamente ecc.“ [die Stellung, die das Wort innerhalb des Sprachregisters einnimmt, sein Gewicht in der Rede, die Bedeutungsnuancen, die tatsächliche Verwendung des Wortes im Alltag usw.]), die ihnen bei der Formulierung weiterhelfen und ihnen klar machen, ob das gefundene Wort adäquat ist oder nicht. In diesen Fällen wird die Suche eine wesentlich längere Zeit und mehr Aufmerksamkeit beanspruchen – sie führt aber bestimmt zu nachhaltigeren und qualitativ besseren Ergebnissen<sup>23</sup>.

Diese Schlussüberlegungen zeigen das enorme Potenzial der digitalen Wörterbücher im DaF-Unterricht und wie wenig es bisher ausgeschöpft wird. Denn in der Regel stellt das Nachschlagen nicht die erste Stufe eines dynamischen Lernprozesses dar, sondern es wird weiterhin als rein propädeutische Handlung zu einer übergeordneten didaktischen Aufgabenstellung betrachtet, die als Auslöser der Wortsuche gilt. Dem Suchvorgang an sich wird keine Aufmerksamkeit geschenkt<sup>24</sup> und gerade hier kann eine gezielte WB-Didaktik ansetzen.

<sup>23</sup> Nicht zu vergessen ist das enorme Potenzial der Visualisierung, die u.a. den Wortschatzerwerb erfolgreich unterstützt, indem Lernende ihren zunehmenden Wortschatz in Form von *Mindmaps* darstellen, die auch zur Visualisierung semantischer Relationen genutzt werden können, z.B. beim *VisualThesaurus*, wo verschiedene semantische Konstellationen veranschaulicht werden; auch kann man eine weitere Sprache hinzufügen, sodass eine Art zweisprachiges Lexikon simuliert werden kann. Vgl. C. Müller-Spitzer, *Vorüberlegungen zu Illustrationen in Elexiko*, in *Grundfragen der elektronischen Lexikographie: Elexiko – das Online-Informationssystem zum deutschen Wortschatz*, U. Haß Hrsg., de Gruyter, Berlin 2005, S. 204-226; M. Runte, *Wie benutzen fortgeschrittene DaF-Lernende Wörterbücher?*, S. 479, 487.

<sup>24</sup> „Das Wichtigste für die Lernenden ist jedoch, dass die Suche schnell und direkt zu einem Ergebnis führt; es soll so wenig Zeit wie möglich investiert werden“, so M. Nied Curcio, *Wörterbuchbenutzung*, S. 450. Das

### *Ein Fazit für Lehrende*

Nach einer Phase der „multimedialen Euphorie, die zu einem unkontrollierten und wenig überlegten Einsatz von neuen Medien im Unterricht führte“<sup>25</sup>, und der daraus resultierenden Skepsis, als man feststellte, dass der erhoffte Lerneffekt nicht erzielt wurde, ist nun die Zeit einer kritischen Neuorientierung der Sprachdidaktik, auch hinsichtlich der WB-Benutzung, gekommen. Das Ziel ist ein produktiver Einsatz der elektronischen Nachschlagewerke, deren Konsultation nicht mehr einem suchmaschinengesteuerten Zufall oder der individuellen Intuition überlassen werden sollte.

Kompetenz in der WB-Benutzung gilt als vorausgesetzt und wird deswegen oft nicht weiter thematisiert<sup>26</sup>; die Erfahrung zeigt jedoch, wie intensiv der Informationsbedarf in dieser Hinsicht ist. Eine gezielte, handlungsorientierte WB-Didaktik ist gerade jetzt, da die Benutzungsfrequenz massiv zugenommen hat, unabdingbar geworden<sup>27</sup>. Diese Kompetenz stellt jedoch einen wichtigen Bestandteil des DaF-Unterrichts dar, und sollte direkt oder indirekt auf allen Stufen integriert werden<sup>28</sup>. Für das Printmedium hat sich die systematische Einführung in Struktur und Inhalt oder die Vermittlung von Nachschlagetechniken z.B. in der Suche nach Phraseologismen oder Mehrwortausdrücken längst bewährt und in der letzten Zeit ist sie durch neue Impulse und Anregungen belebt worden<sup>29</sup>.

Nicht so leicht überschaubar ist die Lage bei digitalen Ressourcen, die sich ständig entwickeln und vermehren; gerade deshalb ist es umso wichtiger, Lernende in der Auswahl und in der Benutzung der lexikografischen Hilfsmittel anzuleiten. Indem man gemeinsam über Stärken und Schwächen dieser Medien reflektiert, lässt sich ihr funktionaler Mehr-

---

würde erklären, wieso viele (meistens vorhandene) Informationen nicht wahrgenommen werden oder warum dasselbe Wort mehrmals auch binnen weniger Minuten gesucht wird.

<sup>25</sup> J. Roche, *Sprachen lehren*, S. 250.

<sup>26</sup> Die Frage: „Haben Sie jemals an Unterrichtsaktivitäten teilgenommen, die auf eine bessere WB-Benutzung abzielten?“ haben die meisten Befragten (89%) mit „Nein“ beantwortet.

<sup>27</sup> Vgl. E. Zöfgen, *Wörterbuchdidaktik*, in *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, F.G. Königs – W. Hallet Hrsg., Klett, Seelze-Velber 2010, S. 109-110; U. Wingate, *Dictionary use. The need to teach strategies*, „Language Learning Journal“, 29, 2004, 1, S. 5-11; H. Béjoint, *The Teaching of Dictionary Use: Present State and Future Tasks*, in *Wörterbücher – Dictionaries – Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, F.J. Hausmann et al. Hrsg., de Gruyter, Berlin/New York 2008<sup>2</sup> (HSK 5/1), S. 208-215; R.R.K. Hartmann, *The Dictionary as an Aid to Foreign-Language Teaching*, in HSK 5/1, S. 181-189; E. Zöfgen, *Wörterbücher und ihre Didaktik*, Keimer, Bad Honnef 1985.

<sup>28</sup> Dies sollte auch in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden fest verankert werden, denn die kulturpädagogische Aufgabe der WB wird gerade im Hinblick auf eine qualitative Wissensvermittlung und Wissensdokumentation immer wichtiger, sodass die kritische Benutzung der Ressourcen als strategische Schlüsselkompetenz etabliert wird. Vgl. die *15 Villa Vigoni-Thesen zur Lexikografie*, die 2018 von Spezialistinnen und Spezialisten aus der Wörterbuchforschung, der praktischen Lexikografie, dem Bereich DaF, der Italianistik, den Translationswissenschaften und der Empirischen Linguistik erarbeitet wurden: [https://www.academia.edu/37836145/Dizionari\\_per\\_il\\_futuro\\_Il\\_futuro\\_dei\\_dizionari\\_Sfide\\_della\\_lessicografia\\_in\\_una\\_societ%C3%A0\\_digitale\\_Villa\\_Vigoni\\_26-28\\_novembre\\_2018\\_](https://www.academia.edu/37836145/Dizionari_per_il_futuro_Il_futuro_dei_dizionari_Sfide_della_lessicografia_in_una_societ%C3%A0_digitale_Villa_Vigoni_26-28_novembre_2018_) (letzter Zugriff 12. September 2021).

<sup>29</sup> Zum Beispiel hat die Idee des ‚Wörter-Lesebuch‘, die auf die Hausbuchideologie des ‚Deutschen Wörterbuchs‘ zurückreicht, gerade in pädagogischer und interkultureller Hinsicht neuen Auftrieb bekommen: P. Kühn, *Wörterbücher/Lernerwörterbücher*, S. 311-312.

wert ermitteln im Hinblick auf einen effizienten Fremdsprachenerwerb. Man kann Studierende auf weitere Ressourcen aufmerksam machen (wie das DWDS, das unbekannt zu sein scheint) und *Tools* wie den Vokabeltrainer in der Klasse ausprobieren, die neue Dynamiken und neue Strategien in Lernprozessen anregen könnten. So könnte *Online*-Recherche zum Ausgangspunkt für qualitativ hochwertige Lernprozesse werden, statt sich immer nur unmittelbar auf Suchfragen zu beschränken.

WB-Didaktik kann aber auch indirekt erfolgen, indem man unterrichtliche Konstellationen fördert, die den Rückgriff auf das WB verstärkt herausfordern, wie Übersetzungsaufgaben, kreatives Schreiben oder Übungen zum Textverständnis. Besonders geeignet sind Übersetzungsübungen, die zuerst individuell gemacht und dann in Gruppen korrigiert werden. Hier werden die verschiedenen Äquivalente vorgestellt und vergleichend besprochen, um durch zusätzliche Nachschlagehandlungen zu einer gemeinsamen Lösung zu gelangen. Dadurch werden sowohl individuelle als auch kollaborative Lernprozesse aktiviert, in denen das Nachschlagen zu Handlungsinteraktionen und zur Ko-Konstruktion von Wissen anleitet – und das ist nur ein Beispiel. Die in die WB-Didaktik investierte Zeit wird sich auf jeden Fall positiv auf den Lernprozess und auf die gesamte Fremdsprachenkompetenz auswirken.



*IL NUOVO DIZIONARIO DI TEDESCO/DAS GROSSWÖRTERBUCH  
ITALIENISCH ZANICHELLI/KLETT (L. GIACOMA/S. KOLB)  
ALS DIGITALES HILFSMITTEL IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK*

LUISA GIACOMA, ADRIANA HÖSLE BORRA  
UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA, THE UNIVERSITY OF VERMONT  
l.giacoma@univda.it, adriana.borra@uvm.edu

Despite the competition coming from free digital dictionaries and online machine translators, bilingual dictionaries remain indispensable language acquisition tools. This article shows how foreign language instructors can introduce learners to these valuable learning tools. Thanks to its digital platforms and having collocators and structural formulas incorporated throughout, *The Nuovo dizionario di Tedesco/Großwörterbuch Italienisch* is of particular importance in this context.

Trotz der Konkurrenz durch kostenlose digitale Wörterbücher und Onlinedienste für maschinelle Übersetzung bleiben zweisprachige Wörterbücher als Hilfsmittel im Spracherwerb unentbehrlich. In diesem Beitrag wird gezeigt, wie die Fremdsprachendidaktik dazu beitragen kann, Lernende an diese wertvollen Lerninstrumente heranzuführen. Dem *Nuovo dizionario di Tedesco* kommt dabei dank seiner digitalen Plattformen und den durchgängig eingearbeiteten Kollokationen und Strukturformeln besondere Bedeutung zu.

*Keywords:* bilingual lexicography, foreign language didactics, German as a foreign language, collocations

### *Einleitung*

Selbst in unserem hochdigitalisierten Zeitalter sind zweisprachige Wörterbücher als Hilfsmittel im Spracherwerb weiterhin unerlässlich. Auch wenn sie zeitweise, etwa in der Phase der Abwendung von der Grammatik-Übersetzungsmethode, als veraltetes Lerninstrument galten, auch wenn die kommunikative Methode von Beginn des Erlernens einer Fremdsprache, wenn überhaupt auf Wörterbücher, mehr auf einsprachige statt zweisprachige setzte, ist unumstritten, dass Fremdsprachenlernende sie weiterhin nutzen und zwar mit Vorliebe zweisprachige, allerdings zunehmend in digitaler statt in gedruckter Form<sup>1</sup>. Die wichtigsten Wahlkriterien sind dabei bedauerlicherweise im seltensten Fall qualitativer Natur, sondern Schnelligkeit, Bequemlichkeit und Preis, was im Klartext mit der Erwartung zusammenfällt, dass ein Wörterbuch kostenlos zu sein hat<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> M. Nied Curcio, *Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt?*, „Informationen Deutsch als Fremdsprache“, 42, 2015, 5, S. 445-468.

<sup>2</sup> Ebd. S. 449.

Im dritten Jahrzehnt des einundzwanzigsten Jahrhunderts spielen in der immer wieder aufflammenden Diskussion um den Untergang dieser so lang bewährten Hilfsmittel weniger didaktische Überzeugungen eine tragende Rolle als die schiere Sorge, dass Lernenden sowohl die Geduld und Zeit fehlt, komplexe Wörterbucheinträge zu konsultieren als auch die Kompetenz, um diese zu verstehen. In diesem Artikel möchten wir einerseits zeigen, wie sehr die Fremdsprachendidaktik dazu beitragen kann, heutige Lernende an diese wertvollen, gerne auch digitalen, Lerninstrumente heranzuführen und andererseits durch zahlreiche konkrete Beispiele belegen, welche wesentliche Aufgabe im Spracherwerb Kollokationen und Strukturformeln erfüllen, wobei wir auf Letztere aus Platzgründen weniger detailliert eingehen werden. Dem *Nuovo dizionario di Tedesco/Großwörterbuch Italienisch*<sup>3</sup> kommt dabei dank seiner hervorragend umgesetzten digitalen Plattformen und den durchgängig eingearbeiteten Kollokatoren<sup>4</sup> und Strukturformeln<sup>5</sup> eine besondere Bedeutung zu: diese Begriffe werden weiter unten (2.1 und 2.3) ausführlich definiert.

### 1. Fremdsprachendidaktik und Lexikographie

In bisherigen Untersuchungen zum Thema wurde gezeigt, dass auf der einen Seite bedauerlicherweise nicht bei allen Lernenden von einer „spontanen“ Wörterbuchbenutzungskompetenz ausgegangen werden kann und daher jede Unterstützung zum Nachholen dieser Grundvoraussetzungen des Spracherwerbs zu begrüßen ist<sup>6</sup>. In der Tat fehlt Lernenden häufig die Motivation, sich in die Wörterbuchbenutzung einzuarbeiten, ja, manchmal sogar das Bewusstsein der Notwendigkeit, dies zu tun, unterstützt von der Selbstüberschätzung der eigenen Sprachkenntnisse, selbst in der Muttersprache. So ist der häufigste Nachschlagfehler das Wählen der ersten Bedeutung in einem Wörterbuchartikel oder das direkte Springen zu seinem Ende, was mit der Wahl des zuletzt gelisteten Äquivalents zusammenfällt<sup>7</sup>.

Auf der anderen Seite haben sich Erkenntnisse der Metalexikographie, etwa über die Bedeutung von Kollokationen, in der lexikographischen Arbeit noch nicht flächendeckend durchgesetzt, sodass selbst im Jahr 2022 nicht genügend Wörterbücher diesbezüglich wirklich auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet sind, wie weiter unten an zahlreichen konkreten Beispielen gezeigt werden wird. Es ist also nicht weiter verwunderlich, wenn die Kommunikation zwischen Benutzern und Lexikographen bei weitem nicht einwandfrei funktioniert.

<sup>3</sup> L. Giacomina – S. Kolb, *Il Nuovo Dizionario di Tedesco*, Zanichelli/Klett Pons, Bologna/Stuttgart 2019<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Einleitend hier zum besseren Verständnis die Definition aus dem Vorwort eben dieses Wörterbuchs: „Kollokatoren, (...) d.h. den Wörtern, die am häufigsten mit dem Stichwort kombiniert werden“.

<sup>5</sup> Einleitend hier zum besseren Verständnis die Definition aus dem Vorwort eben dieses Wörterbuchs: „grammatische Konstruktions- und Rektionsangaben“.

<sup>6</sup> L. Giacomina, *Übersetzungsfehler und Gebrauch von zweisprachigen Wörterbüchern Deutsch – Italienisch: ein Erfahrungsbericht*, in *Deutsch/Italienisch: Sprachvergleiche*. S. Bosco – M. Costa – L.M. Eichinger. Hrsg., Winter Verlag, Heidelberg 2011, S. 45-65.

<sup>7</sup> M. Nied Curcio, *Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt?*, S. 449, in *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*, K. Steyer Hrsg., de Gruyter, Berlin 2004, S. 309-344.

Positiv zu erwähnen sind einige auf dem deutschen Markt erschienene Lernerwörterbücher, welche neue Wege gehen, um ihren Benutzern das Verständnis der Makro- wie der Mikrostruktur des erworbenen Hilfsmittels nahezubringen. Das *Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Learner's Dictionary. German-English, English-German*<sup>8</sup> enthält beispielsweise konkrete Übungen zum Gebrauch eines Wörterbuchs: da sollen Benutzer etwa die Bedeutung einer Abkürzung oder den Plural eines Nomens, die unregelmäßige Präteritumform oder das Hilfsverb bei der Perfektbildung eines Verbs finden oder, nach einer knappen Erklärung über Homographie, ein korrektes Äquivalent von *Kiefer* oder *Kette* in einem bestimmten Kontext. Nach einer kurzen Einführung in das Ordnungsprinzip der idiomatischen Wendungen wird das theoretisch Gelernte mit Fragen wie: „Unter welchem Wörterbucheintrag sucht man das Idiom *zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen?*“ sofort praktisch umgesetzt. Das *Langenscheidt Taschenwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*<sup>9</sup> enthält neben zahlreichen Übungen mit ähnlichem Ziel auch den computerkontrollierten, auf knapp zwanzig Seiten passenden Definitionswortschatz, sowie Sprachspiele und Rätsel (mit Lösungen), um sich diesem Lernerwörterbuch auch spielerisch zu nähern. Zum ersten und wichtigsten deutschen Lernerwörterbuch, dem *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (im Folgenden LGWDaF<sup>10</sup>), kann man sich *online* zwei Übungshefte herunterladen, die mit vielen praktischen Ideen an dieses Wörterbuch heranzuführen, die 28-seitige PDF-Datei *Übungen zum Gebrauch des Wörterbuchs*<sup>11</sup> und das 12-seitige *Übungsheft Deutsch*, welches auch die Lösungen enthält<sup>12</sup>. Hier werden Benutzer etwa aufgefordert, Kollokationen, Strukturformeln bzw. Komposita zu finden oder es werden an einem Beispiel (dem Eintrag ‚Lexikon‘) alle in einem Eintrag versammelten Informationen wie in einer Schatzsuche durchgespielt.

Da Wörterbücher wie die erwähnten Hueber oder Langenscheidt eher die Ausnahme sind, kann der Sprachdidaktik, konkret den Lehrenden, eine konstruktive Rolle dabei zufallen, die Recherchekompetenz ihrer Lernenden zu verbessern. Während nicht anzunehmen ist, dass die meisten Wörterbuchbenutzer sich jemals auf die Suche nach derlei Übungsheften machen oder metalexikographische Fachartikel lesen werden, um sich zu Experten dieser Hilfsmittel auszubilden, haben Lehrende den direkten Zugang und im Idealfall genügend Erfahrung, um zu wissen, welche Informationen in welchem Wörterbuch für ihre Zielgruppe besonders nützlich sind. Falls sie nicht über diese Erfahrung verfügen, sind die zu den eingängigen Lernerwörterbüchern erhältlichen, im vorherigen Absatz beschriebenen Übungen auch Lehrenden ohne entsprechendes Fachwissen sofort

<sup>8</sup> J. Forßmann et al., *Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Learner's Dictionary. German-English, English-German*. Hueber, Ismaning 2009.

<sup>9</sup> D. Götz – H. Wellmann, *Langenscheidt Taschenwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, Berlin/München 2007.

<sup>10</sup> D. Götz et al., *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt, Berlin 1993.

<sup>11</sup> M. Peitler, *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Übungen zum Gebrauch des Wörterbuches*, [http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf/daf\\_sec/pdf1/wb\\_uebung\\_langenscheidt.pdf](http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf/daf_sec/pdf1/wb_uebung_langenscheidt.pdf) (letzter Zugriff 30. Januar 2022).

<sup>12</sup> [https://www.langenscheidt.com/sites/default/files/downloads/LKG\\_Uebungsheft\\_DaF\\_x3.pdf](https://www.langenscheidt.com/sites/default/files/downloads/LKG_Uebungsheft_DaF_x3.pdf) (letzter Zugriff 11. Dezember 2021).

zugänglich, da sie Fachbegriffe ganz vermeiden oder einleitend in einfachen Worten erklären. Es lohnt sich also sicherlich, in Kursen jeglichen Sprachniveaus Zeit zu investieren, um den Teilnehmern eine erfolgreiche und zielgerichtete Wörterbuchbenutzung zu vermitteln und dabei höhere Lernerautonomie zu erzielen, sei es nun ein vollkommen auf die Wörterbuchdidaktik fokussiertes Seminar<sup>13</sup> oder eine Viertelstunde am Anfang einer Unterrichtseinheit mit Fokus auf ein bestimmtes Thema. So ließe sich beispielsweise verdeutlichen, wie hilfreich Wörterbücher auch bei vielen Grammatikfragen (beispielsweise unregelmäßige Plurale, Verbformen oder Komparative) und natürlich bei weitreichenderen Themenkomplexen wie Idiomatik, Stilebenen, oder Fachvokabular sind.

Dies gilt nicht nur für private Sprachschulen und öffentliche Schulen bis zur Sekundarstufe, sondern selbst für Universitäten, auch wenn sich hartnäckig das Vorurteil hält, Studierende würden den Umgang mit Wörterbüchern bereits beherrschen. In Wahrheit umgehen die meisten Lernenden häufig als umständlich empfundene Wörterbucheinträge mit dem einfacheren, schnelleren und kostenlosen Zugriff auf *Online*-Übersetzer wie Google Translate<sup>14</sup> oder auf bekannte AEDs (*alternative e-dictionaries*). Im Sprachenpaar Deutsch und Italienisch denke man etwa an die *Online*-Wörterbücher Langenscheidt<sup>15</sup>, Leo<sup>16</sup> oder Pons<sup>17</sup>, wobei Benutzer dazu tendieren, diese nicht nach Qualitätskriterien auszusuchen, sondern einfach das erste zu verwenden, welches ihnen die Suchmaschine anzeigt<sup>18</sup>. Als Lehrende ist man gut beraten, diese nun mal zur Realität gehörenden Instrumente nicht zu verteufeln oder gar zu verbieten – mit der Thematisierung und kritischen Hinterfragung der Ergebnisse dieser kostenlosen Hilfsmittel im Unterricht hat man viel bessere Argumente für die Überlegenheit von Qualitätswörterbüchern.

## 2. Der Beitrag von Il Nuovo Dizionario di Tedesco zur digitalen Lexikographie

*Il Nuovo Dizionario di Tedesco* (ab hier GK4) ist die vorerst letzte Auflage einer Reihe von Allgemeinwörterbüchern des Sprachenpaars Deutsch und Italienisch, welche die Autorinnen Susanne Kolb und Luisa Giacomina seit 2001 bei den Verlagen Zanichelli (Italien) und Klett (Deutschland) herausgeben<sup>19</sup>. Auch diese aktuellste Auflage erscheint immer noch

<sup>13</sup> *My friend the dictionary*, ein von Adriana Hösle Borra konzipierter ‚Brückenkurs‘ zwischen der Mittel- und Oberstufe für Studierende der deutschen Sprache ab dem vierten Semester, Department of German & Russian, University of Vermont, 2016 und 2020.

<sup>14</sup> Vgl. Steding, Sören, *Machine Translation in the German Classroom: Detection, Reaction, Prevention*, „Die Unterrichtspraxis / Teaching German“, 42, 2009, 2, S. 178-189.

<sup>15</sup> Langenscheidt, <https://de.langenscheidt.com/deutsch-italienisch/> (letzter Zugriff 11. Dezember 2021).

<sup>16</sup> Leo, <https://dict.leo.org/italienisch-deutsch/> (letzter Zugriff 11. Dezember 2021).

<sup>17</sup> Pons, <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-italienisch> (letzter Zugriff 11. Dezember 2021).

<sup>18</sup> M. Nied Curcio, *Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt?*, S. 445-468.

<sup>19</sup> Das erste Wörterbuch dieser Reihe ist das *Dizionario di Tedesco*, das am 1. September 2001 in Italien erschien. Das textidentische *Großwörterbuch für Experten und Universität. Italienisch-Deutsch, Deutsch-Italienisch* erschien 2002 in Deutschland. Die zweite Auflage *Il nuovo dizionario di Tedesco/Großwörterbuch Italienisch. Italienisch-Deutsch, Deutsch-Italienisch* wurde 2009 und, wie die dritte (2014) und die vierte (2019) Auflage,

gedruckt, jedoch erfreuen sich sowohl die App als auch die *Online*-Plattform immer größerer Beliebtheit. Sie verbinden die gewohnte Qualität mit weit größerer Benutzerfreundlichkeit und vielen preisgünstigen Angeboten. Auch hier gilt jedoch, dass Benutzern viel auf Mikro- wie Makroebene entgeht, wenn sie sich nicht in das digitale Wörterbuch einarbeiten oder eingearbeitet werden. Die sehr detaillierten Richtlinien, welche zur ersten Auflage erstellt wurden, sind weiterhin *online*<sup>20</sup> und haben inhaltlich nichts von ihrer Gültigkeit verloren, gehen aber nicht auf die Besonderheiten der digitalen Version ein.

Wenn es darum geht, eine Antwort auf einfache Sprachzweifel, wie z.B. das Genus oder die korrekte Schreibweise zu finden, gibt es natürlich nichts gegen kostenlose *Online*-Wörterbücher als die am häufigsten konsultierten lexikalischen Informationssysteme einzuwenden. Sehr beliebt sind auch ihre Audioaufzeichnungen, welche Fragen zur Aussprache so viel schneller klären als das Internationale Phonetische Alphabet. Doch wie ist es mit komplexeren Fragestellungen? Nehmen wir an, ein Leser hat braune Augen und braune Haare, was im Italienischen *occhi marroni* und *capelli castani* entspricht. Die Wortverbindung *capelli marroni* ist im Italienischen ungebräuchlich, findet sich jedoch häufig in wortwörtlich aus Sprachen wie Englisch oder Deutsch übersetzten Texten. Aber woher sollen Benutzer wissen, wann *marroni* und wann *castani* zu verwenden ist?<sup>21</sup> In *Online*-Wörterbüchern kann man auf ein entsprechendes Beispiel hoffen. Findet man jedoch keines, wird man gerade dann im Stich gelassen, wenn man am dringendsten Hilfe braucht. Da Wörterbücher nur vorhandene Wortkombinationen erfassen, und selten weniger häufige, bleibt ohnehin eine Grauzone, in der Benutzer „selbst Hand anlegen“ müssen und Gefahr laufen, verständliche, aber nicht lexikalisierte Kombinationen zu bilden, was sowohl für Lernende einer Muttersprache wie z.B. Kinder, als auch einer Fremdsprache, wie z.B. Benutzer zweisprachiger Wörterbücher typisch ist.

Es ist daher entscheidend, derlei Quellen der Unsicherheit und potenziellen Fehler zu minimieren, indem möglichst viele lexikalische Kombinationen aufgenommen werden, die gewissermaßen als Wegweiser zur richtigen Wortwahl dienen. Wie weiter unten durch einen Vergleich des *braun*-Eintrags in drei *Online*-Wörterbüchern gezeigt werden wird, gelingt es demjenigen mit der Kollokations-Kategorie ausgestatteten, mehr als doppelt und bis zu viermal so viele typische Kontexte zu liefern wie den anderen beiden.

Zu den wichtigsten Neuerungen im digitalen GK4 gehört die digital nutzbar gemachte morphologische Datenbank. Immer wenn Benutzer Zweifel bezüglich der Morphologie haben, ziehen sie Wörterbücher zu Rate. Die morphologischen Angaben, die normalerweise nach dem Lemma in Klammern erscheinen, sind aber nur ein winziger Teil der von Lernenden benötigten Informationen. So muss man die Beispiele lesen (falls vorhanden) und das

---

gleichzeitig in Italien und Deutschland publiziert. Außerdem sind 2010 das *Pons Wörterbuch, Studienausgabe Italienisch-Deutsch/Deutsch-Italienisch* und 2011 *Il Tedesco smart* (2016<sup>2</sup>) erschienen, beide gekürzte Versionen des *Dizionario di tedesco/Großwörterbuch für Experten und Universität. Italienisch-Deutsch, Deutsch-Italienisch*.

<sup>20</sup> L. Giacomina – S. Kolb – S. Verdiani Hrsg., *Guida all'uso del dizionario di tedesco*, Zanichelli, Bologna 2001, <https://online.scuola.zanichelli.it/alt/materiali/tedesco/guidauso.html> (letzter Zugriff 11. Dezember 2021).

<sup>21</sup> L. Giacomina, *Il PhraseoFrame in lessicografia, didattica e linguistica*, in *Lexeme, Phraseme, Konstruktionen. Aktuelle Beiträge zu Lexikologie und Phraseologie*, M. Nicklaus et al. Hrsg., Peter Lang, Frankfurt 2018, S. 95-110.

Glück haben, darin das Gesuchte zu finden. Dieses Vorgehen ist aber zeitraubend, wenn es sich um einen langen Eintrag handelt, und leider hängt die Trefferquote nur vom Zufall ab. Deswegen dürften Flexionstabellen mit dem (in den vier Fällen deklinierten) Substantiv, dem (in den einfachen Zeitformen konjugierten) Verb und dem (mit Deklinationstabellen für die verschiedenen grammatischen Genera, Fälle und Steigerungsformen versehenen) Adjektiv in einem benutzerorientierten Wörterbuch nicht fehlen. Leichter gesagt als getan, aber jetzt ist ein günstiger Moment für Lexikographen und Wörterbuchbenutzer, weil die elektronische Datenverarbeitung eine so gewaltige Arbeit (nämlich eine vollständige Flexionstabelle für jedes Wort des Deutschen) ermöglicht hat<sup>22</sup>. Darüber hinaus konnte man diese große Informationsmenge elektronisch speichern und den Benutzern zur Verfügung stellen. Es wurde auch möglich, ein Suchfeld für ‚flektierte deutsche Formen‘<sup>23</sup> einzufügen, wo man diese oder die groß- bzw. kleingeschriebene Variante eines Wortes eintippen kann und der entsprechende Eintrag sich in einem neuen Fenster öffnet. Dieser Abfragemodus ist für italophone Nutzer besonders nützlich, die wahrscheinlich nicht wissen, dass etwa *im Falle* unter *Fall* und nicht unter *Falle* zu suchen ist, aber auch für deutschsprachige Benutzer, da die Rechtschreibreform von 1996 noch zahlreiche Rätsel aufgibt und sich nicht immer logisch erschließt. Jetzt schreibt man z.B. *jdm Angst und Bange machen* groß, aber *jdm ist/wird angst und bange* klein. In diesem Fall reicht es, *angst* oder *Angst* im Suchfeld ‚flektierte deutsche Formen‘ einzutippen, um beide Beispiele zu finden.

Während andere Wörterbücher, wie z.B. Sansoni<sup>24</sup> oder DIT<sup>25</sup>, als Printwörterbücher entstanden und erst in einer zweiten Phase digitalisiert wurden, wurden die Möglichkeiten des digitalen Nachschlages für GK4 von vornherein mitgedacht und Suchfelder für Wortkombinationen wie z.B. Kollokatoren miteingeplant.

## 2.1 Der Begriff ‚Kollokation‘

Lange vor der Digitalisierung sah Hausmann in Wörterbüchern „des Wortschatzlers einzige Rettung“<sup>26</sup> angesichts seiner Überzeugung, der Wortschatz einer Fremdsprache sei nicht lernbar, da er doch unbegrenzt, total idiomatisch und chaotisch ist. Seit den frühen neunziger Jahren sind sowohl viele weitere „Rettungsringe“ in der Fremdsprachendidaktik als auch bedeutende Innovationen in der praktischen Lexikographie dazugekommen, dennoch verdanken wir eine der wichtigsten Neuerungen des GKs Hausmanns Impuls, nämlich seinem Fokus auf Kollokationen. Diese, wie z.B. *auf Diät gesetzt werden* oder *im Koma liegen*, sind ein komplexes Phänomen mit fließenden Grenzen, und werden in der Didaktik meist verkürzt als das übliche Zusammenvorkommen von Wörtern beschrieben<sup>27</sup>.

<sup>22</sup> Dank der Zusammenarbeit mit dem Unternehmen für Computerlinguistik *Canoo*.

<sup>23</sup> Auf Italienisch *forme flesse*.

<sup>24</sup> Sansoni, *Dizionario Sansoni Tedesco-Italiano, Italiano-Tedesco*, RCS Libri, Milano 2006<sup>6</sup>.

<sup>25</sup> DIT, *Dizionario Tedesco - Italiano, Italiano - Tedesco*, Paravia/Langenscheidt, Torino/Berlin 2008<sup>4</sup>.

<sup>26</sup> F.J. Hausmann, *Ist der deutsche Wortschatz lernbar?*, „Informationen Deutsch als Fremdsprache“, 20, 1993, S. 471-485.

<sup>27</sup> Auf eine ausführliche Begriffsbestimmung der Kollokationen wird hier aus Platzgründen verzichtet.

Die systematische Erfassung der zwischen Wörtern bestehenden binären Beziehung (insbesondere Substantiv + Verb, Substantiv + Adjektiv, Verb + Adverb) geht von dem Begriff der ‚Kollokation‘ aus. Da Wörter meistens in einem bestimmten Kontext auftreten, zeigen Linguisten und Lexikographen schon länger ein wachsendes Interesse an ihrem sprachlichen Umfeld und an den verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten.

Heute wissen wir, dass Wörter tendenziell in *Kollokationen*, also in privilegierten Kombinationen vorkommen, die für Lernende einer Fremdsprache kaum vorhersehbar sind und in vielen Fällen von Sprache zu Sprache divergieren. Die Erkenntnis dieses Phänomens hat die lexikographische Produktion in den letzten Jahren mit dem Aufkommen neuer Wörterbuchtypen, die auch den syntagmatischen Aspekt der Sprache berücksichtigen, zunehmend beeinflusst. Um eine Sprache richtig zu lernen, reicht es nämlich nicht aus, die einzelnen Wörter zu kennen, sondern man muss in der Lage sein, sie möglichst treffend und idiomatisch korrekt in die Satzfolge einzuordnen<sup>28</sup>. Der Begriff der Kollokation oszilliert zwischen sehr breiten Auffassungen (vgl. britischer Kontextualismus: Firth, Halliday, Sinclair), in denen eine Kollokation eine beliebige Kombination von zwei oder mehr Wörtern darstellt, und sehr engen Auslegungen, wie z.B. bei Hausmann<sup>29</sup>, wonach eine Kollokation eine syntagmatisch übliche Kombination von mindestens zwei Lexemen ist, die auf halbem Wege zwischen idiomatischen Ausdrücken einerseits und freien Kombinationen andererseits anzusiedeln ist.

## 2.2 Die Hinwendung zu syntagmatischen Wörterbüchern des neuen Jahrtausends

Das Aufkommen metalexikographischer Studien hat die Grenzen traditioneller Wörterbücher aufgezeigt und seit den 1990er Jahren eine Entwicklung in Richtung ‚syntagmatischer Wörterbücher‘ bestimmt, das heißt Wörterbüchern, die explizit über Valenzen und Kollokationen Auskunft geben. Cantarini<sup>30</sup> schreibt:

La lessicografia non si è posta in passato il problema di sviluppare un formalismo adeguato che servisse a rappresentare in quale modo le parole trattate interagisco-

<sup>28</sup> Gerade die Antwort auf diesen Bedarf, repräsentiert durch die Veröffentlichung des GK, führte dazu, dass der Verlag Zanichelli im Jahr 2003 vom Kulturministerium mit dem Nationalen Preis für Übersetzung ausgezeichnet wurde. In der Begründung für die Auszeichnung heißt es „[...] Das *Dizionario di Tedesco* [...] setzt einen ausgezeichneten Maßstab im Rahmen der lexikographischen Tätigkeit. Es zeichnet sich durch die Breite seines lexikalischen Repertoires aus, sowie durch seine Reichhaltigkeit an Informationen, nicht nur zur Semantik, sondern auch zur Stil- oder Registerebene sowie zur Valenz. All dies ermöglicht das angemessene und idiomatisch korrekte Einfügen des einzelnen Lexems innerhalb eines Satzes. [...] Es ist mit aller Deutlichkeit zu erkennen, dass dieses Werk über die traditionelle Konzeption aktueller zweisprachiger Wörterbücher exemplarisch hinausgeht und wissenschaftlich auf dem allerneuesten Stand ist.“

<sup>29</sup> F.J. Hausmann, *Un dictionnaire des collocations est-il possible?*, „Travaux de Linguistique et de Littérature“, 17, 1979, 1, S. 187-195; F. J. Hausmann, *Kollokationen im deutschen Wörterbuch: ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels*, in *Lexikographie und Grammatik*, H. Bergenholz – J. Mugdan Hrsg., Niemeyer, Tübingen 1985, S. 118-129; F.J. Hausmann, *Was sind eigentlich Kollokationen?*, in *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*, K. Steyer, de Gruyter, Berlin 2004, S. 309-344.

<sup>30</sup> S. Cantarini, *Il trattamento delle collocazioni nei dizionari bilingui tedesco-italiano e italiano-tedesco*, „Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philologia“, 63, 2018, 3, S. 265-280.

no le une con le altre sull'asse sintagmatico, poiché il lessico tendeva ad essere visto, fondamentalmente, come una sorta di elenco. Oggigiorno si riconosce, invece, che il lessico è strutturato come una "rete" (cfr. Lo Cascio 2013); pertanto, si rende necessario fornire nei dizionari la combinatoria di ciascun lemma, accompagnata dalle ulteriori consuete informazioni relative all'uso.<sup>31</sup>

Die beiden Elemente<sup>32</sup>, die eine Kollokation bilden, sind füreinander so unverzichtbar wie eine Hand für die andere. Syntaktische Kontextinformationen sind beim interlingualen Vergleich besonders wichtig, da lexikalische Gemeinsamkeiten Wortgeographien schaffen, die sich von Sprache zu Sprache unterscheiden. Im Italienischen heißt es zwar *bollire l'acqua* (Wasser kochen), aber nicht *\*bollire il caffè* (Kaffee kochen), während im Deutschen in beiden Fällen das gleiche Verb ‚kochen‘ verwendet wird. Durchschnittlich gebildete Muttersprachler verwenden Kollokationen spontan und meist korrekt, während Nicht-Muttersprachler explizit herausfinden müssen, wie Wörter in der Fremdsprache kombiniert werden. In Ermangelung solcher Informationen werden sie versuchen, ungewöhnliche Wortverbindungen zu bilden. Es ist daher notwendig, eine möglichst vollständige und „gebrauchsfertige“ Liste lexikalischer Kombinationen zu erstellen.

Ein gut strukturiertes Hilfsmittel sollte für jedes Lexem nicht nur die morphologischen, semantischen und syntaktischen Informationen und die gewöhnlich in Wörterbüchern zu findenden Äquivalente liefern, sondern auch jene Kombinationsmöglichkeiten des Lexems mit Informationen zum Gebrauch, über die gewöhnlich nur Muttersprachler verfügen. Die lexikographische Forschung hat in den letzten 25 Jahren ihren Schwerpunkt von der reinen Sprachbeschreibung auf die Bedürfnisse der Wörterbuchbenutzer verlagert, mit deutlichen Vorteilen für den Spracherwerb, nun da neben dem traditionell überwiegend ‚passiven‘ auch der ‚aktive‘ Sprachgebrauch mehr und mehr in den Vordergrund rückt.

Wenn ein Wörterbuch tatsächlich das gesamte Korpus einer (oder zweier) Sprachen abbilden soll, ist es höchste Zeit, die überholte Vorstellung von einem reinen Instrument zur Erschließung der ‚Bedeutung‘ oder der Äquivalente der Wörter hinter sich zu lassen. Ein modernes Wörterbuch sollte hingegen dank seiner systematischen Beschreibung der sprachlichen Strukturen auch als umfassendes Werkzeug für die Sprachproduktion dienen.

Mit dem Aufkommen online verfügbarer digitaler Wörterbücher scheint, was Kollokationen angeht, eine Chance verpasst worden zu sein. Vergleicht man nämlich einen lexikographischen Eintrag eines beliebigen aktuellen *Online*-Wörterbuchs mit einer Seite des

<sup>31</sup> „In der Vergangenheit stellte die Lexikographie sich nicht das Problem, einen adäquaten Formalismus zu entwickeln, dessen Aufgabe es war zu zeigen, wie die behandelten Wörter auf der syntagmatischen Achse miteinander interagieren, da der Wortschatz im Grunde als eine Art Liste gesehen wurde. Heutzutage wird stattdessen erkannt, dass der Wortschatz als „Netzwerk“ strukturiert ist (vgl. Lo Cascio 2013); daher die Notwendigkeit, in Wörterbüchern neben den üblichen Informationen bezüglich der Verwendung die Kombinationsmöglichkeiten jedes Lemmas anzugeben“ (A.H.B.).

<sup>32</sup> Eine Kollokation besteht aus mindestens zwei Komponenten, aber es gibt auch Mehrwortkollokationen, wie z.B. *prendere una boccata d'aria*, mit einer V+N-Struktur und mit einer Basis (*boccata d'aria*), die selbst eine N+N-Kollokation ist.

*Abrogans*<sup>33</sup>, dem ersten zweisprachigen Wörterbuch in der Geschichte der deutschen Sprache, welches Latein und Althochdeutsch vereint, so fragt man sich, wo die rund 1300 Jahre lexikographischer Evolution geblieben sind. Sowohl der *Abrogans* (Abb. 1a) als auch z.B. Leo (Abb. 1b) stellen die beiden Sprachen einander tatsächlich wie zwei Säulen gegenüber: in der einen die Fremdsprache, in der anderen die deutsche, in einer idealen Entsprechung von 1:1. Diese von Lernenden so geschätzte extreme Vereinfachung wird jedoch der Komplexität von Sprache im seltensten Falle gerecht, zeigt diese doch gerade im Vergleich mit einer anderen Sprache ihre ganze Eigenart, insbesondere in der Art und Weise, wie Wörter ihre lexikalischen Partner auswählen.

Abb. 1 - a. *Abrogans* (765-775); b. *Suchergebnis von braun in Leo*



Um stattdessen zu demonstrieren, welche Auswirkungen die Einführung einer Kollokatoren-Kategorie in einem Wörterbuch haben kann, genügt ein vergleichender Blick auf denselben lexikographischen Eintrag, in diesem Fall *braun*, im GK4, Sansoni6 und DIT5. Es ist leicht zu erkennen, wie das Vorhandensein explizit registrierter Kollokatoren die Anzahl der vom Wörterbuch angebotenen lexikalischen Kombinationen erheblich erhöht: 16 im GK4, 7 in Sansoni6 und nur 4 in DIT5. Die im GK4 in Kapitälchen und zwischen geschweiften Klammern eingetragenen Kollokatoren geben große Hilfestellung bei der lexikalischen Auswahl.

<sup>33</sup> *Abrogans* (765-775).

Tab. 1 - Vergleich des Eintrags braun im GK4, im Sansoni6 und im DIT5

GK4	Sansoni6	DIT5
<p><b>braun</b> adj</p> <p>1 {FARBE, FARBTON} bruno, marrone; {GEGENSTAND, KLEIDUNGSSTÜCK, STOFF} marrone; (<i>brünett</i>) {HAAR, HAARFARBE} bruno, moro; {AUGEN} marrone, scuro; (<i>dunkelhäutig</i>) moro, scuro; (<i>kastanienbraun</i>) {AUGEN, HAARE} castano; {PFERD} baio; (<i>braun gebrannt</i>) abbronzato</p> <p>2 <i>hist pej (nationalsozialistisch)</i> nazista: <b>die Braunen</b> (<i>die Nazis</i>), le camicie brune</p> <p>• <b>etw braun färben</b> {HAARE}, tingere qc di bruno; {STOFF}, tingere qc di marrone; <b>kleiner Brauner</b> (<i>Kaffee mit Kaffeesabne in Wien</i>), caffè espresso servito con panna liquida, <b>braun werden</b>, abbronzarsi; <b>schnell braun werden</b>, abbronzarsi facilmente</p>	<p><b>braun</b> I <i>agg.</i></p> <p>1 bruno, marrone</p> <p>2 (<i>in Bez. auf Hautfarbe und Haar</i>) scuro, bruno</p> <p>3 (<i>kastanienbraun</i>) castano</p> <p>4 (<i>brünett</i>) bruno, moro</p> <p>5 (<i>sonnenverbrannt</i>) abbronzato</p> <p>6 (<i>nationalsozialistisch</i>) nazista, bruno</p> <p>II <i>avv.</i> di bruno</p> <p><i>braun braten</i> arrostitire bene, (<i>colloq.</i>) <i>sich braun brennen lassen</i>, abbronzarsi; <i>braune Butter</i> burro dorato; <i>braun gebrannt</i> abbronzato; <i>braun gefleckt (von Pferden)</i> pezzato, bruno; (<i>Stor</i>) <i>braunes Hemd</i> camicia bruna; <i>brauner Zucker</i></p> <p>1 (<i>Zucker</i>) zucchero bruno;</p> <p>2 (<i>gerg</i>) (<i>Heroin</i>) eroina; (<i>gerg</i>) ero</p>	<p><b>braun</b> agg.</p> <p>1 marrone</p> <p>2 (<i>von Haaren</i>) castano, bruno</p> <p>3 (<i>von Hautfarbe</i>) scuro, abbronzato: <b>sich von der Sonne braun brennen lassen</b> lasciarsi abbronzare dal sole; <b>braun gebrannt</b> abbronzato</p> <p>4 (<i>nationalsozialistisch</i>) = nazista: <b>eine braune Gesinnung haben</b> essere un nazista (come modo di pensare); COLLOQ. <b>er war braun</b> era un nazista</p>

Kollokationen wie *capelli castani* und *occhi marroni* sollten aufgrund ihrer Eigenart und häufigen Unvorhersehbarkeit in zweisprachigen Wörterbüchern leicht zu erkennen und in großer Zahl vorhanden sein. Entfernt man zu reinen Demonstrationszwecken die Kollokationen, wird die Verarmung eines Eintrags offensichtlich. Die Informationen erscheinen viel weniger präzise und es gibt keine Referenzstruktur für die Wahl des richtigen Äquivalents.

Tab. 2 - Vergleich des Eintrags braun mit (a) und ohne (b) Kollokatoren

a) GK4 (mit Kollokatoren)	b) GK4 (ohne Kollokatoren)
<p style="text-align: center;"><b>braun</b> adj</p> <p><b>1</b> {FARBE, FARBTON} bruno, marrone; {GEGENSTAND, KLEIDUNGSSTÜCK, STOFF} marrone; (<i>brünett</i>) {HAAR, HAARFARBE} bruno, moro; {AUGEN} marrone, scuro; (<i>dunkelhäutig</i>) moro, scuro; (<i>kastanienbraun</i>) {AUGEN, HAARE} castano; {PFERD} baio; (<i>braun gebrannt</i>) abbronzato</p> <p><b>2</b> <i>hist pej (nationalsozialistisch)</i> nazista:</p> <p><b>die Braunen</b> (<i>die Nazis</i>), le camicie brune</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>etw braun färben</b> {HAARE}, tingere qc di bruno; {STOFF}, tingere qc di marrone;</li> </ul> <p><b>kleiner Brauner</b> (<i>Kaffee mit Kaffeesahne in Wien</i>), caffè espresso servito con panna liquida, <b>braun werden</b>, abbronzarsi; <b>schnell braun werden</b>, abbronzarsi facilmente</p>	<p style="text-align: center;"><b>braun</b> adj.</p> <p><b>1</b> bruno, marrone; marrone; (<i>brünett</i>) bruno, moro; marrone, scuro; moro, scuro; (<i>kastanienbraun</i>) castano; baio; (<i>braun gebrannt</i>) abbronzato</p> <p><b>2</b> <i>hist pej (nationalsozialistisch)</i> nazista:</p> <p><b>die Braunen</b> (<i>die Nazis</i>), le camicie brune</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>etw braun färben</b>, tingere qc di bruno; tingere qc di marrone; <b>kleiner Brauner</b> (<i>Kaffee mit Kaffeesahne in Wien</i>), caffè espresso servito con panna liquida, <b>braun werden</b>, abbronzarsi; <b>schnell braun werden</b>, abbronzarsi facilmente</li> </ul>

### 2.3 Die Umsetzung metalexikographischer Desiderata im *Nuovo Dizionario di Tedesco*

Wer eine Sprache hört, schreibt, liest, spricht oder übersetzt, hat es nahezu immer mit zusammenhängenden Sätzen oder Texten zu tun, in einem Wörterbuch findet man Wörter hingegen erstmal separat aufgelistet. Um eine Brücke zwischen lebendiger Sprache und einzelnen Wörtern zu bauen, sollte ein Wörterbucheintrag so viele Informationen wie möglich auch zum syntaktischen Umfeld eines Wortes enthalten, d. h. er sollte auch angeben, wie das Lemma und die ‚Kollokatoren‘ kombiniert werden (mit oder ohne Präposition, mit welchem Kasus etc.).

Ein enormes Potenzial mit bedeutenden Konsequenzen für die Didaktik kommt dabei dem ‚Valenzmodell‘ zu, besonders, wenn man verschiedene Sprachen untereinander vergleicht, weil dies die eventuellen Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten hervorhebt, die vor allem beim Kodifizieren in L2 häufig Fehlerquellen für die Lernenden darstellen.

Das *Nuovo Dizionario di Tedesco* entsteht in einer Zeit großer lexikographischer Innovationen, wie man in Deutschland am Erscheinen des einsprachigen Lernerwörterbuchs LGWDaF<sup>34</sup> im Jahr 1993 und des zweisprachigen Pons Großwörterbuch Französisch Deutsch (im Folgenden ‚Pons‘) 1996 erkennen kann. Beide wenden die Valenztheorie für ausländische Lernende an und dienen dem *Nuovo Dizionario di Tedesco* als ideale Vorlage.

Das GK ist das erste allgemeine Wörterbuch, in dem metalexikographische Überlegungen zur Beschreibung der Sprache ganzheitlich berücksichtigt wurden. Dank der Miteinbeziehung der Valenztheorie, die dem Verb eine zentrale Rolle im Satz zuweist, beschreibt es die gesamte italienische und deutsche Sprache. Somit kann es als ‚Lerner‘-Wörterbuch

<sup>34</sup> D. Götz et al., *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt, Berlin 1993.

betrachtet werden, d. h. ein Instrument, das eine systematische Reflexion über die syntaktischen und semantischen Eigenschaften der Sprache ermöglicht.

Die wichtigste Neuerung im GK war die Einführung einer Art ‚Wortsyntax‘, die zusätzlich zu der auch von traditionellen Wörterbüchern erfüllten Aufgabe einer genauen Beschreibung jedes einzelnen Wortes klare Informationen zur möglichen bzw. obligatorischen Kombination untereinander auflistet. Oft sind es genau diese syntagmatischen Informationen, an denen es in herkömmlichen Wörterbüchern mangelt<sup>35</sup>. Die zur Verwirklichung dieser Wortsyntax verwendete Methode war die systematische Einführung zweier neuer Kategorien: den ‚Kollokatoren‘ und den ‚Strukturformeln‘, beide *Desiderata* der theoretischen Lexikographie. Dies geschah nach dem Vorbild des LGWDaF und des Pons, auch wenn diese ‚Strukturformeln‘ (bzw. einfach ‚Strukturen‘) den Bedürfnissen eines zweisprachigen Wörterbuchs und italienischer Lernenden entsprechend angepasst wurden.

Die Strukturformeln geben im GK die Rektionen der traditionellen Grammatik in mehr als 40 000 Formeln wieder und schaffen Klarheit, wie die Kollokatoren und Lemmata untereinander kombiniert werden, aber anders als das LGWDaF und das Pons verzichten sie bei den Verben auf den Gebrauch der dritten Person Singular, da italienische Lernende eher mit dem Gebrauch der Infinitivform vertraut sind, d. h. mit *scrivere qc a qu* als mit der flektierten *qu scrive qc a qu*. Letztere hat jedoch den Vorteil, dass auch Informationen zum Subjekt gegeben werden. Abhilfe wurde hier geschaffen, indem man das Subjekt als Kollokator angibt und von den anderen mit Kursivschrift unterscheidet, wie im folgenden Beispiel bei den Substantiven ‚Kind‘, ‚Temperaturen‘, ‚Tachometer‘ unter ‚klettern‘.

#### LGWDaF

**klet-tern**; *kletterte, ist geklet-tert*; [Vi] **1** (*irgendwobin*) **klet-tern** nach oben (bzw. unten), über ein Hindernis gelangen, indem man Füße und Hände benutzt ↑ steigen (1) <auf einen Baum, auf einen Berg, über eine Mauer, über einen Zaun, nach oben klettern>

**2** *etwas klettert (irgendwobin)* gespr ≈ etwas steigt (4) ↔ etwas sinkt <die Preise, die Löhne; das Barometer, das Thermometer>

|| zu **1** **Klet-te-rer** der; -s, -

#### PONS

##### klettern

vi

**1.** + *sein* ▪ **jd klettert** qn fait de l'escalade; **jd klettert auf etw** (*akk o dat*) *auf einen Berg, auf Felsen* qn escalade qc; *auf einen Baum (mit Händen und Füßen)* qn grimpe sur qc; (*mit Leiter*) qn monte à qc; *aufs Dach* qu monte sur qc; **jd klettert auf der Leiter nach oben**, qn grimpe à l'échelle

**2.** + *sein o haben* SPORT ▪ **jd klettert** qn fait de l'escalade ; (*Freiklettern*) qn fait de la varappe ; ▪ **das K~ [an etw (dat)]** l'escalade [de qc] f; la varappe [sur qc]

<sup>35</sup> E. Schafroth, *Syntagmatische Kontexte in pädagogischen Wörterbüchern des Deutschen und Italienischen*, in *Deutsch/Italienisch: Sprachvergleiche*, S. Bosco – M. Costa – L.M. Eichinger Hrsg., Winter Verlag, Heidelberg 2011, S. 67-91.

3. + *sein fam (steigen)* ▪ **jd klettert aus etw** qn descende de qc ; ▪ **jd klettert in etw (akk)** qn grimpe dans qc fam

4. + *sein fam (steigen)* ▪ **etw klettert [auf etw (akk)]** / *Temperatur, Thermometer, Tachometer/qc grimpe [jusqu'à qc]*

#### GK4

##### **klettern** itr

1 <*sein*> *allg.* arrampicarsi; **auf etw (akk) klettern** {AUF EINEN BAUM, AUF S DACH, AUF EINEN FELSEN; *KIND* AUF EINEN STUHL} arrampicarsi *su qc*; {AUF EINEN BERG} scalare *qc*; {AUF S DACH, AUF EINE LEITER} salire *su qc*, montare *su qc*; *über etw (akk) klettern* {ÜBER EINE MAUER, EINEN ZAUN} scavalcare *qc*

2 <*sein oder haben*> *sport* arrampicare, fare roccia

3 <*sein*> *fam (steigen) aus etw (dat) klettern* {AUS DEM AUTO, DEM BETT} scendere *da qc*; *in/auf etw (akk) klettern* {INS AUTO} salire *in qc*, infilarsi *in qc*; {AUF DEN RÜCKSITZ} salire *su qc*

4 <*sein*> *fam (ansteigen) auf etw (akk) klettern* {TEMPERATUREN AUF 30 GRAD; TACHOMETER AUF 150 KM/H} salire *a qc*: **die Preise sind in die Höhe geklettert**, i prezzi sono aumentati/saliti

Lernende brauchen Informationen zu den möglichen syntaktischen Konstruktionen des Lemmas, um grammatikalisch korrekte Sätze bilden zu können. Dies zwingt Lexikographen zwar zu einer minutiösen Arbeit bei der Strukturierung der Einträge, bietet aber eine wertvolle zusätzliche Orientierungshilfe. In allen Ausgaben des GK werden die Strukturformeln durch Fettdruck in Kursivschrift markiert, geben das belebte (*jemand*) oder unbelobte (*etwas*) Komplement des Verbs, die Präpositionen und die Rektionen der Substantive, Verben und Adjektive sowie weitere mögliche syntaktische Verbindungen an, was dem Leser das syntagmatische Umfeld des Lemmas (*cadere da qc, cadere in qc, cadere su qu/qc, cadere a qc, usw.*) verdeutlicht, wobei oft auch noch eine Bedeutung von einer anderen unterschieden wird. All dies hat den Vorteil, dass Strukturen leicht nachschlagbar und klar erkennbar sind und nicht nur durch Beispiele impliziert werden.

Wie man bei *cadere* z.B. sehen kann, sind die Strukturen markiert; *cadere + compl di luogo, cadere in qc, cadere da qc, cadere su qc, cadere a qc, usw.*

##### **cadere (1)**

[...]

1 (*cascare*) **cadere (+ compl di luogo)** {LIBRO, VASO SUL TAPPETO, PER TERRA} (*irgendwohin*) (herunter|)fallen [...]

7 *fig (morire) cadere in qc* {IN BATTAGLIA, IN GUERRA} *in etw (dat)* fallen

8 *fig (non stare più in piedi) cadere da qc* {DALLA STANCHEZZA, DAL SONNO} *vor etw (dat)* um|fallen

9 *fig (andare a finire) cadere in qc* {FAMIGLIA IN MISERIA, IN ROVINA; USANZA NEL DIMENTICATOIO, NELL'OBLIO} *in etw (acc)* geraten; {nel banale, nel ridicolo, nel VOLGARE} [...]

10 *fig (cedere) cadere in qc* {IN TENTAZIONE} *etw (dat)* erliegen[...]

- 15 *fig (finire) cadere su qu/qc* {DISCORSO SULLA POLITICA} *aufjdn/etw* kommen; {SGUARDO SULLA BORSETTA} *auf etw* (acc) fallen  
 16 *fig (ricadere) cadere su qu* {SCELTA, SOSPETTI SU DI LUI} *aufjdn* fallen  
 17 *fig (far fiasco) cadere a qc* {CANDIDATO ALL'ESAME} *bei etw* (dat) durch|fallen  
 18 *fig (ricorrere) cadere + compl di tempo* *auf etw* (acc) fallen, {NELLE VACANZE DI NATALE} *in etw* (acc) fallen [...]

Wie aus obigen Ausführungen hervorgeht, rücken Strukturformeln die Wortsyntax in den Vordergrund und zeigen, was bei Beispielen nicht möglich ist, sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache an, ob Komplemente möglich oder obligatorisch sind. Dies ist vor allem dann von Vorteil, wenn eine Ergänzung in der einen Sprache fakultativ ist und in der anderen nicht, wie z.B. (*um etw* akk) *betteln* {UM ALMOSEN, GELD} *mendicare (qc)*, *chiedere l'elemosina*, *accattare qc*, *elemosinare qc*. Bei der Verben, für die die Valenztheorie besonders geeignet ist, scheinen die Strukturformeln eine exaktere syntaktische Beschreibung zu gewährleisten als die traditionelle Einteilung in transitiv, intransitiv, reflexiv etc. Die beiden Möglichkeiten widersprechen sich jedoch keinesfalls und können zusammen im Eintrag vorkommen, wo transitiv, intransitiv, reflexiv, etc. den Eintrag in Bereiche teilen, die ihrerseits noch nach Strukturen unterteilt sein können.

Nied Curcio<sup>36</sup> führt in Bezug auf die Vorteile der Strukturen an:

Bei GK und ELDIT [...] unterstützt die Vereinfachung der Notierung den Lernenden, sich im Lemma zu orientieren und die richtige Bedeutung und die entsprechende Übersetzung in der anderen Sprache zu finden. Die Valenzinformationen sind zudem unabdingbare Informationen zur Sprachproduktion. Das Fehlen dieser Angaben halte ich persönlich – gerade bei erwachsenen akademischen Lernenden – für äußerst problematisch, im Gegenteil: ich plädiere dafür, dass die Valenz, die in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache große Verbreitung fand und den individuellen Lernprozess unterstützen kann, auch weiterhin auf der Mikrostruktur des Wörterbuchs explizit gekennzeichnet wird, auch wenn sie natürlich nicht alleine alle Lernschwierigkeiten und Übersetzungsprobleme verhindern kann [...] Auch Untersuchungen im Bereich der Wörterbuchbenutzungsforschung zeigen, dass explizite Kenntnisse des Wörterbuchs und die Reflektion über Struktur und Terminologie desselben positiven Einfluss auf eine adäquatere Wörterbuchbenutzung und damit – im Falle des Fremdspracherwerbsprozesses – zu einer Verringerung der sprachlichen Fehler bzw. einer korrekteren Sprachverwendung von Seiten des Lernenden führen.

#### 2.4 Vorteile von Kollokatoren

Die Hauptvorteile der Angabe von Kollokatoren aus lexikographischer Sicht liegen auf der Hand: die Differenzierung der Äquivalente, die Erfassung einer größeren Anzahl typischer Kontexte, eine bessere Strukturierung des Eintrags und eine größere Kontrollmöglichkeit

<sup>36</sup> M. Nied Curcio, *Die Valenz in der zweisprachigen Lexikographie Italienisch-Deutsch. Wohin führt der Weg?*, „Studi germanici“, 12, 2012, 1, S. 175-191.

der Arbeit der Lexikographen. Für Lernende fällt vor allem der erste Punkt ins Gewicht, denn sonst kann es auch Fortgeschrittenen leicht passieren, dass sie die sprachliche Norm brechen und unkorrekte Sätze mit einzeln korrekten, aber miteinander unvereinbaren Elementen produzieren. Traditionelle Wörterbücher lassen ihre Benutzer durch unzureichende und vor allem unübersichtliche Auflistung von Kollokatoren häufig im Stich. Der Begriff ‚Kollokator‘ wird im GK eher weit gefasst, um den Bedürfnissen eines allgemeinen, zweisprachigen Wörterbuches zu genügen und worunter dann auch die freien Wortverbindungen fallen. Letztere sind für den Benutzer von Wichtigkeit, da sie oft paarweise vorkommen: mit dem Adjektiv *groß* z.B. kann man Wörter wie *Augen, Berg, Blatt, Fenster, Format, Mund, Topf, Umschlag*, etc. kombinieren.

Sie werden im GK als typische Kombinationen aus mehreren Wörtern verstanden, die eine syntaktische Einheit bilden, da sie die Partner angeben, mit denen ein Lemma am häufigsten vorkommt<sup>37</sup>. Diese Partner werden im Lexikoneintrag als eigene Kategorie hervorgehoben: eben den Kollokatoren<sup>38</sup>. Wo nötig, fallen auch Hyperonyme wie *persona, cosa* und dergleichen in diese Kategorie. Beim Lemma *alto* werden sie z.B. zur Unterscheidung von Äquivalenten verwendet:

{COSA} hoch *pred*, hohe (r, s); {PERSONA} groß

Hyperonyme im GK4 sind immer auch Kollokatoren (z.B. *una persona alta*), im Gegensatz zum DIT, das manchmal Hyperonyme erfasst, die nicht direkt mit dem Lemma kombiniert werden können. In der Tat listet der DIT beim Lemma *prendere* z.B. *cibo* unter der Bedeutung *mangiare* auf, was einen deutschen Muttersprachler dazu verleiten könnte, unpassende Kombinationen wie *\*cosa ne dici di prendere un cibo?* nach dem Vorbild von *cosa ne dici di prendere una fiorentina?* zu formulieren<sup>39</sup>.

Beim Vergleich des Lemmas *raccogliere* in den verschiedenen Wörterbüchern wird deutlich, wie wichtig es ist, die Kategorie der Kollokatoren als solche hervorzuheben, um den Leser nicht zu verwirren. Diese Kategorie wird im GK grafisch mit Kapitälchen in geschweiften Klammern angegeben: 4 (*mettere insieme*) {CARTA, PUNTI, ROTTAMI, STRACCI, VETRO} 5 (*collezionare*) {CARTOLINE, CONCHIGLIE, FRANCOBOLLI, MONETE} 8 *fig* (*radunare*) {ENERGIE, FORZE}, usw.

Im direkten Vergleich zwischen einem traditionellen lexikographischen Eintrag und einem, der Kollokatoren verwendet, zeigt sich die Nützlichkeit der Einführung letzterer (vgl. Tab. 2).

Leider besteht ein anderer Schwachpunkt herkömmlicher zweisprachiger Wörterbücher darin, dass Äquivalente wie austauschbare Synonyme hintereinander aufgelistet wer-

<sup>37</sup> Die lexikographische Innovation der systematischen Erfassung von Kollokatoren für die gesamte Sprache beginnt mit dem ersten Lernerwörterbuch, dem LGWDaF, und wird vom GK sofort aufgegriffen. Hier finden wir eine Definition von Kollokatoren (LGWDaF (1993: XX), auf die sich der GK bezieht.

<sup>38</sup> Man beachte, dass der Begriff ‚Kollokator‘ bei Hausmann eine viel spezifischere und eingeschränktere Bedeutung hat als im GK, da sich dieser Begriff normalerweise auf das untergeordnete Element an der Basis der Kollokation bezieht.

<sup>39</sup> S. Cantarini, *Il trattamento delle collocazioni nei dizionari bilingui tedesco-italiano e italiano-tedesco*, S. 265-280.

den, ohne Hinweis, welches innerhalb eines bestimmten Kontexts vorzuziehen ist. Die genaue Auflistung der Kollokatoren im GK4 differenziert sorgfältig die lexikalischen Entsprechungen und unterscheidet zum Beispiel zwischen *riflessivo*, wenn ‚besinnlich‘ sich auf *Mensch*, *Temperament* oder *Wesen* bezieht, und *di riflessione*, wenn es hingegen um eine *Rede* oder ein *Wort* geht. Italienisch-Lernende, die nur den DIT-Eintrag zur Verfügung haben, könnten ohne irgendwelches Fehlerbewusstsein die Wortreihen *\*temperamento di riflessione* und *\*parola riflessiva* produzieren, welche im Italienischen inakzeptabel sind, auch wenn sie von Muttersprachlern verstanden werden.

Tab. 3 - Vergleich des Begriffs besinnlich im DIT (2008<sup>4</sup>) und im GK (2019<sup>4</sup>)

DIT4	GK4
<b>be-sinn-lich</b> <i>agg</i> <b>1</b> ( <i>nachdenklich</i> ) <i>riflessivo</i> , <i>meditativo</i> <b>2</b> <i>meditabondo</i> : <b>-e Stunden verbringen</b> <i>trascorrere ore meditabonde</i> .	<b>besinnlich</b> <i>adj</i> {MENSCH, TEMPERAMENT, WESEN} <i>riflessivo</i> , <i>meditativo</i> , <i>contemplativo</i> ; {ABEND} <i>intimo</i> , <i>raccolto</i> ; {AUGENBLICK, MINUTE, TAG, ZEIT} <i>di raccoglimento/meditazione</i> ; {REDE, WORT} <i>di riflessione</i> .

Auch wenn Platzprobleme in digitalen Wörterbüchern nicht mehr stark ins Gewicht fallen, erlauben Kollokatoren es Lexikographen, bei gleichen Platzmöglichkeiten eine größere Anzahl typischer Kontexte zu liefern, als es allein mit Beispielen möglich wäre. Wie bereits oben bezüglich *braun* gezeigt, liefert ein solcher lexikographischer Eintrag also mehr Informationen über die kombinatorischen Möglichkeiten des Lemmas mit offensichtlichen Vorteilen für Benutzer. Ein weiteres Beispiel: Das Adjektiv *forte* verzeichnet im GK 63 typische Umfelder (davon 52 als Kollokatoren) gegenüber 22 bei Sansoni<sup>6</sup>, wobei die Kollokationen als Art komprimierte Beispiele fungieren.

Bei der praktischen Arbeit der Verfassung von GK-Einträgen wurde oft festgestellt, wie Kollokatoren helfen, Einträge klarer zu strukturieren, als es ohne sie möglich wäre, denn sie zwingen Lexikographen zu einer akribischen Arbeit der semantischen Differenzierung, welche auch die kleinsten Nuancen ans Licht bringt. Sie heben aber nicht nur die verschiedenen ‚Bedeutungen‘ des Lemmas hervor, sondern auch seine verschiedenen ‚Verwendungen‘.

Ein weiterer Vorteil ist, dass eine solch explizite Behandlung eher als andere kontrolliert werden kann. In der Tat zwingt das Vorhandensein von Kollokatoren Lexikographen dazu, keine generischen, sondern präzise Äquivalente anzugeben, die genau in den jeweiligen Kontext passen. Im folgenden Eintrag wird beispielsweise explizit differenziert, dass das Äquivalent von *Schwarm* ‚sciamè‘ ist, wenn es sich um Insekten, ‚stormo‘, wenn es sich um Vögel und ‚branco‘ oder ‚banco‘, wenn es sich um Fische handelt:

**Schwarm (1)** <-(e)s, Schwärme>

m

1 Schwarm + subst (gen pl.) /von etw (dat pl) {+ BIENEN, HEUSCHRECKEN, HORNISSEN, MÜCKEN} *sciamè* m di qc: **ein Schwarm (von) Wespen**, uno sci-

ame di vespe; {+ VÖGEL} stormo m di qc; {+ FISCHE} branco m di qc, banco m di qc  
 [...]

### 2.5 Die digitale Suche nach Kollokationen im GK4

Im GK4 wurde von Anfang an die Möglichkeit der digitalen Abfrage des Wörterbuchs berücksichtigt und deshalb ein Sondersuchfeld ‚Kollokationen‘ eingeführt. Es genügt, in dieses Feld der erweiterten Suchmaske ein Wort, nicht unbedingt in seiner Grundform, einzutippen, wie z.B. *capelli*, um eine Liste der häufigsten Wortverbindungen zu erhalten. Die Wahl der Pluralform *capelli* ist besonders bedeutsam, weil das deutsche Pendant ‚Haar‘ im Gegensatz zum Italienischen in der Bedeutung von *chioma* auch im Singular und nicht nur im Plural benutzt wird. In der digitalen Version, die *online* konsultiert oder auf den eigenen Computer heruntergeladen werden kann, sieht man links eine scrollbare Spalte (Abb. 2) mit der Liste der Kollokationen, die fortlaufend nummeriert sind. Die Gesamtzahl (196) befindet sich am unteren Rand. Scrollt man hinunter, kann man alle 196 Kollokationen des Wortes *Haar* lesen. Auf der rechten Seite ist hingegen der Eintrag des markierten Kollokators in der Liste geöffnet. Das gesuchte Wort erscheint in einem rot hervorgehobenen Feld.

Das lexikographische Potenzial von Kollokationen wird am deutlichsten, wenn wir z.B. wissen wollen, in welchem Kontext das Wort *capelli* Subjekt (*cadere*), oder Objekt (*decolorare*, *districare*, *fonare*, *sfumare*) ist bzw. beides sein kann (*arricciare*, *spuntare*). Wir können auch mögliche Eigenschaften von Haaren auflisten, indem wir einfach Adjektive aus den Kollokationen auswählen (*biondicci*, *brizzolati*, *incolti*, *ispidi*, *vaporosi*) oder Meronyme (*lunghezza*, *radice*, *punta*) oder Begriffe innerhalb dieses Wortfelds finden (*ciuffo*, *paggetto*, *viluppo*).

Abb. 2 - Suchmaske für Kollokationen im GK4



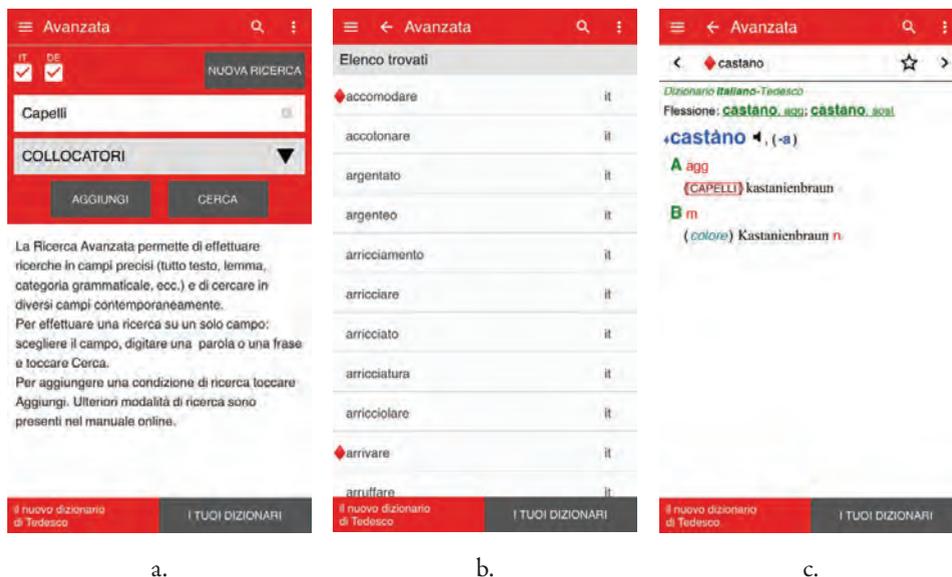
Im GK4 ist das erweiterte Suchfeld für Kollokatoren, das es bereits beim digitalen Nachschlagen der vorherigen Ausgaben gab, nun auch in der speziellen *App* für Mobiltelefone verfügbar. Und nicht nur das: Schon bei der ersten einfachen Suche, die durch die Eingabe des jeweiligen Wortes in das dafür vorgesehene Feld erfolgt, werden neben dem Grundstichwort (in diesem Fall *capelli*) auch 490 typische Kontexte in beiden Rubriken mit nur einem Klick aufgelistet (Abb. 3).

Abb. 3 - Suchmaske in der App für Mobilfunkgeräte im GK4



Die Suche kann verfeinert werden, indem nur ein Teil des Wörterbuchs ausgewählt wird, entweder Italienisch > Deutsch oder Deutsch > Italienisch; dann reduziert sich die Zahl der Ergebnisse. In der erweiterten Suchmaske kann man das Wort *capelli* in das Suchfeld eingeben und gleichzeitig das Sondersuchfeld ‚Kollokatoren‘ auswählen (Abb. 4a). Wie man unten sieht, öffnet sich beim Beginn der Suche eine scrollbare Spalte mit einer Liste von Kollokatoren in alphabetischer Reihenfolge (Abb. 4b). Ein Klick auf einen Kollokator öffnet den entsprechenden Eintrag, in dem das gesuchte Wort in einem rot markierten Kasten erscheint (Abb. 4c).

Abb. 4 - Suche nach den Kollokatoren von capelli in der App für Mobilfunkgeräte des GK4



Noch ein Beispiel zur Verdeutlichung, wie so konzipierte Wörterbücher es ermöglichen, Suchanfragen zu beantworten, die in einem herkömmlichen Wörterbuch, selbst in einem digitalen, fast immer ohne Ergebnis bleiben. Will man etwa wissen, welche Laute eine Katze von sich gibt, kann man bei einem Wörterbuch ohne Kollokatoren nur darauf hoffen, unter dem Eintrag *Katze* das passende Beispiel zu finden und es gäbe keine weitere Hilfe, um zu *miauen* zu gelangen. Das lexikographische Potenzial der Kollokatoren ist offensichtlich, wenn man z.B. wissen möchte, was eine Katze alles tun kann. Wenn man im *GK4 Katze* in das Feld der erweiterten Suche eingibt, zeigt sich eine Liste häufig mit *Katze* verwendeter Wörter. Des Weiteren kann man sich auf die Suche weiterer Eigenschaften einer Katze machen, indem man unter den Kollokatoren Adjektive anklickt, oder man kann Wörter finden, die die Körperteile der Katze beschreiben oder anderweitig zu diesem Wortfeld gehören. Links in der Suchmaske ist die scrollbare Spalte mit den durchnummerierten Kollokatoren. Die Summe (58) steht unten. Scrollt man hinunter, kann man alle 58 Kollokatoren von *Katze* lesen. Rechts ist der Eintrag offen, der in der Liste markiert ist. Der Kollokator, für den die Suche durchgeführt wurde, erscheint in einem rotmarkierten Kasten.

*Schlussbemerkungen*

Die digitale Suche ermöglicht es uns nicht nur, mit einem Klick zur Liste von Kollokatoren zu gelangen, die abzurufen wir sonst viel länger brauchen würden, sondern auch Lücken in unserem Kollokationswissen zu füllen. Sucht man etwa im Wörterbuch nach *rossetto sbavato*, findet man das nicht unter den Beispielen, sondern über die Kollokationsuche, die uns zu dem Äquivalent *verschmiert* führt. Trotz der enormen Vorteile der im

GK4 möglichen Abfragen gibt es aber noch Verbesserungsmöglichkeiten, die hoffentlich in zukünftigen Ausgaben verwirklicht werden können. Derzeit ist es etwa nicht möglich, die Suche nach Bedeutungen zu differenzieren. In der Liste der 193 Kollokatoren von *cavallo* taucht auch *dondolo* auf, was sich offensichtlich auf das Spielzeug und nicht auf das Tier bezieht. Ebenso ist es noch nicht möglich, zwischen Homographen wie Gericht 1 (*tribunale*) und Gericht 2 (*piatto*) zu unterscheiden. Sinnvoll wäre es auch, gerade in der App, die nur die Anzeige von einem Dutzend Kollokatoren pro Bildschirm erlaubt, diese in Unterkategorien (von besonderem Interesse) aufteilen zu können, um schnelleres Lesen zu ermöglichen, z.B. um zu unterscheiden, wenn das Wort, für das die Kollokatoren gesucht wurden, 1. Subjekt oder 2. Akkusativobjekt ist oder wenn 3. dessen Meronyme oder 4. ganze Wortfelder gesucht werden. Eine willkommene Ergänzung wäre im Falle von Nomen das Genus der Kollokatoren, welches derzeit nur durch dessen Anklicken und Öffnen des Gesamteintrags gefunden werden kann. Diese Neuerung wäre für Italienischsprecher besonders wichtig, da das Genus deutscher Substantive für Lernende oft eine Quelle der Unsicherheit ist. Es wäre auch sinnvoll, Informationen über die morpho-syntaktische Verbindung mit dem Lemma einzuführen, z.B. über das Vorhandensein oder Fehlen einer artikulierten Präposition. Eine Analyse der im GK4 erfassten Kollokatoren zeigt, dass die meisten von ihnen Substantive sind, sodass die Erfassung anderer Kategorien wie Verben, Adjektive usw. verbessert werden könnte. In Anbetracht der Tatsache, dass Wörterbücher immer mehr in den Mittelpunkt des Lernens rücken und das Potenzial der digitalen Konsultation stärker genutzt wird, könnte die Möglichkeit ins Auge gefasst werden, Listen von Kollokatoren zu speichern, was für Nutzer und Verfasser von Sprachlehrbüchern zweifellos nützlich wäre. Mit Blick auf zukünftige überarbeitete Ausgaben des GK halten wir für weitere Verbesserungen der inhaltlichen wie der digitalen Struktur die Augen offen, im vollen Bewusstsein, dass jedes Wörterbuch ein *work in progress* bleibt, umso mehr in dieser sich immer schneller drehenden Welt, und in der Hoffnung, einen kleinen Beitrag zur besseren Kommunikation zwischen Lexikographen, Lehrenden und Lernenden geleistet zu haben.

DAS LEXEM *MAUER* IM BERLINER WENDEKORPUS

MANUELA CATERINA MORONI  
 UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO  
 manuela.moroni@unibg.it

This article examines the lexeme *Mauer* (wall) in the *Berliner Wendekorpus*, a collection of interviews with East and West Berliners collected in the early 1990s. The analysis aims to identify recurrent contexts of use of this lexeme in order to determine its semantic and discursive use in the corpus data.

Im vorliegenden Beitrag wird das Lexem *Mauer* im Berliner Wendekorpus, eine Anfang der 90er Jahre zusammengestellten Sammlung von Interviews mit Ost- und Westberlinern, untersucht. Ziel dabei ist, rekurrierende Verwendungskontexte dieses Lexems zu ermitteln, um es in seinem semantischen und diskursiven Gebrauch zu bestimmen.

*Keywords:* spoken German, Fall of the Berlin wall, corpus analysis, narrative interview

*Einleitung*

Das Berliner Wendekorpus wurde zwischen 1992 und 1995 zusammengestellt und umfasst narrative Interviews mit Ost- und Westberlinerinnen und -berlinern über den gesellschaftlichen Umbruch, den der Mauerfall am 9. November 1989 mit sich brachte. Bei Umbruch bzw. Umbruchsituationen „geht es um irreversible Ereignisse, deren Folgen in der Umstrukturierung von Normen, Lebensumständen und – manchmal – Prinzipien der öffentlichen Ordnung bestehen“<sup>1</sup>. Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist das Lexem *Mauer*, das im Erhebungszeitraum der Interviews ein sehr breites Bedeutungsspektrum aufweist. Dabei soll *Mauer* als roter Faden einer Untersuchung fungieren, bei der allgemeine Gebrauchstendenzen dieses Lexems und diskursive Kontraste im Ost-West-Vergleich herausgearbeitet werden.

Der Aufsatz ist wie folgt aufgebaut: Im ersten Teil wird das Korpus präsentiert und ein Überblick über die wichtigsten Studien dazu gegeben. Im zweiten Teil wird die Analyse-methode erläutert. Der dritte Teil umfasst eine Mehrebenenanalyse der Korpusbelege im Hinblick auf Syntax, Semantik und Prosodie. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und Schlussfolgerungen formuliert.

---

<sup>1</sup> N. Dittmar – U. Bredel, *Die Sprachmauer. Die Verarbeitung der Wende und ihrer Folgen in Gesprächen mit Ost- und WestberlinerInnen*, Weidler, Berlin 1999, S. 31.

### 1. *Das Berliner Wendekorpus*

Im Rahmen des von Norbert Dittmar an der Freien Universität Berlin geleiteten Forschungsprojekts ‚Kollektives Gedächtnis – sozialer und sprachlicher Wandel in der Nachwendezeit‘ wurden 77 narrative Interviews mit Informanten aus dem Ost- und dem Westteil Berlins durchgeführt und aufgenommen<sup>2</sup>. Davon wurden 50 digitalisiert und sind heute in der Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD) des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache frei zugänglich. Das heißt, man kann sie anhören und die dazugehörigen Transkripte lesen. Ferner besteht die Möglichkeit, das Korpus durch verschiedene Suchfunktionen abzufragen<sup>3</sup>. Von den 50 in der DGD zur Verfügung stehenden Interviews wurden 28 mit West- und 22 mit Ostberlinern geführt. An einigen Interviews nahmen zwei Informanten (zum Beispiel Mann und Frau) teil, sodass insgesamt in der DGD Gespräche mit 30 Ost- und 26 Westberlinern dokumentiert sind. Die Informanten waren zum Zeitpunkt der Erhebung im Alter von 19 bis 55 Jahren. Die Gespräche mit den Ostberlinern umfassen 163.682 *Tokens*. Die mit den Westberlinern 93.242 *Tokens*. Die Transkriptionskonventionen sind in der DGD unter den ‚Zusatzmaterialien‘ des Berliner Wendekorpus abrufbar.

Das Rahmenthema der Interviews lautet „Erzählen vom Umbruch“<sup>4</sup>. Dabei befragten Ostberliner nur Ostberliner und Westberliner nur Westberliner. Dadurch sollten mögliche durch Unterschiede in der Gesprächspraxis bei den zwei Gruppen bedingte Schwierigkeiten in der Interaktion vermieden werden<sup>5</sup>. Bei den Interviews handelt es sich um sogenannte „konversationelle Befragungen“, das heißt, die Interviews entwickeln sich frei und die Reihenfolge der Themen ergibt sich aus dem Gespräch auf natürliche Weise<sup>6</sup>. Das Interview lässt sich nach Dittmar/Bredel<sup>7</sup> als halbformeller „symmetrischer Diskurs von Fragenden und Antwortenden“ bezeichnen. Aus diskurslinguistischer Perspektive ordnen Dittmar/Bredel<sup>8</sup> die Interviews des Berliner Wendekorpus dem Verarbeitungsdiskurs zu. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an diesem Diskurstyp gehören typischerweise einer sozialen Gruppe an, die von einem Umbruch betroffen wurde und verfügen somit über „geteiltes Wissen über Erfahrungen in Umbruchsituationen“<sup>9</sup>. Dabei erleben Ost- und Westberliner die Umbruchsituation des Mauerfalls und die damit verbundenen Ereignisse auf sehr unterschiedliche Weise. Denn die Ostberliner müssen sich mit den neuen Prak-

<sup>2</sup> Ebd., S. 23-30.

<sup>3</sup> A. Deppermann – T. Schmidt, *Gesprächsdatenbanken als methodisches Instrument der Interaktionalen Linguistik – Eine exemplarische Untersuchung auf Basis des Korpus FOLK in der Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD2)*, „Mittelungen des Deutschen Germanistenverbandes“, 61, 2014, 1, S. 4-17.

<sup>4</sup> N. Dittmar, *Wie kam das Wendekorpus zustande?*, in *Sprechen im Umbruch. Zeitzeugen erzählen und argumentieren rund um den Fall der Mauer im Wendekorpus*, N. Dittmar – C. Paul Hrsg., Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim 2019, S. 11-14, hier S. 11.

<sup>5</sup> Ebd., S. 11-12.

<sup>6</sup> Ebd., S. 11.

<sup>7</sup> N. Dittmar – U. Bredel, *Die Sprachmauer*, S. 30.

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> N. Dittmar, *Sozialer Umbruch und Sprachwandel am Beispiel der Modalpartikeln halt und eben in der Berliner Kommunikationsgemeinschaft nach der ‘Wende’*, in *Kommunikation in gesellschaftlichen Umbruchsituationen*, P. Auer et al. Hrsg., Niemeyer, Tübingen 2000, S. 199-234, hier S. 210.

tiken und Normen des Westens auseinandersetzen bzw. sie müssen sich diese aneignen. Demgegenüber gelten die Westberliner als Vertreter dieser Praktiken und Normen, die sie bereits kennen. Das bedeutet, dass die Ostberliner vom Umbruch stärker betroffen sind. Dies schlägt sich in Form und Inhalt der Verarbeitungsdiskurse der beiden Gruppen nieder<sup>10</sup>. Während die Ostberliner die Ereignisse um den 9. November stärker fokussieren und die Interviews sich durch Emotionalität, kritische Auseinandersetzung und Argumentation charakterisieren, bleibt in den Gesprächen der Westberliner der Abend des 9. Novembers eher im Hintergrund bzw. spielt eine weniger zentrale Rolle und die emotionale Anteilnahme beim Erzählen ist geringer<sup>11</sup>.

Zum Berliner Wendekorpus liegen zahlreiche Untersuchungen vor. Im Folgenden werden nur die wichtigsten Monographien und ein Sammelband genannt, wobei für einen vollständigen Überblick auf die neuere Arbeit von Dittmar/Paul verwiesen wird<sup>12</sup>. Grundlegend ist die Arbeit von Dittmar/Bredel<sup>13</sup>, die eine umfangreiche soziolinguistische Untersuchung der Daten bietet. Dort werden die Interviews etwa im Hinblick auf die kommunikative Handlungspraxis der Informantinnen und Informanten, deren Beziehung zu Dialekt und Umgangssprache, deren Erzählstile, sprachliche Realisierungen und Verwendungen von Stereotypen zur Fremd- und Selbstkategorisierung analysiert. In Bredel<sup>14</sup> wird der Frage nachgegangen, wie die Informanten ihre Erzählungen über die Wende strukturieren. In Roth<sup>15</sup> stehen Stereotype im Mittelpunkt. Schließlich beinhaltet der zum dreißigjährigen Jubiläum des Mauerfalls erschienene Sammelband von Dittmar/Paul<sup>16</sup> eine von Norbert Dittmar<sup>17</sup> verfasste Einführung in die Entstehungsgeschichte des Wendekorpus, eine Beschreibung der Aufbereitung der Daten in der DGD (Schmidt<sup>18</sup>) und eine Reihe von Studien zu einzelnen Aspekten wie Sprech- und Erzählstilen, narrativer Identität und Stereotypen im Ost-West-Vergleich und grammatischen Phänomenen und deren pragmatischem Wert.

An dieser Stelle soll ferner darauf hingewiesen werden, dass am Institut für Deutsche Sprache nach der Wende ein Wendekorpus der Schriftsprache zusammengestellt wurde, anhand dessen die Verwendung verschiedener Lexeme im öffentlichen Sprachgebrauch (z.B. in Presstexten, politischen Reden) in der Zeit zwischen Mitte 1989 bis Ende 1990

<sup>10</sup> Ebd., S. 210-211.

<sup>11</sup> Ebd., S. 211.

<sup>12</sup> N. Dittmar – C. Paul Hrsg., *Sprechen im Umbruch. Zeitzeugen erzählen und argumentieren rund um den Fall der Mauer im Wendekorpus*, Leibnitz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim 2019.

<sup>13</sup> N. Dittmar – U. Bredel, *Die Sprachmauer*.

<sup>14</sup> U. Bredel, *Erzählen im Umbruch. Studien zur narrativen Verarbeitung der „Wende“ 1989*, Niemeyer, Tübingen 1999.

<sup>15</sup> M. Roth, *Stereotype in gesprochener Sprache. Narrative Interviews mit Ost- und Westberliner Sprechern 1993-1996*, Stauffenburg, Tübingen 2005.

<sup>16</sup> N. Dittmar – C. Paul, Hrsg., *Sprechen im Umbruch*.

<sup>17</sup> N. Dittmar, *Wie kam das Wendekorpus zustande?*

<sup>18</sup> T. Schmidt, *Das Berliner Wendekorpus am Archiv für gesprochenes Deutsch*, in *Sprechen im Umbruch. Zeitzeugen erzählen und argumentieren rund um den Fall der Mauer im Wendekorpus*, N. Dittmar – C. Paul, Hrsg. Leibnitz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim 2019, S. 23-27.

untersucht wurde. Herberg/Steffens/Tellenbach<sup>19</sup> ziehen dabei unter anderem auch das Lexem *Mauer* in Betracht. Die Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass das Wort *Mauer* vor der Wende in der DDR tabuisiert war und erst in der Wendezeit in den öffentlichen Sprachgebrauch im Osten Eingang fand. In den Texten des Wendekorpus des Instituts für deutsche Sprache wird *Mauer* im Zusammenhang mit dem historischen und politischen Umbruch im Sinne von aus Betonplatten bestehende militärisch gesicherte Sperranlage oder als militärisch gesicherte Grenze verwendet<sup>20</sup>. Im Folgenden wird gezeigt werden, dass die Untersuchung des Verwendungsspektrums von *Mauer* in den Interviews des Berliner Wendekorpus es erlaubt, weitere Verwendungen des Wortes aufzudecken, die über die politische Ebene hinausgehen und mit den individuellen Wahrnehmungen der BRD- und DDR-Bürgerinnen und Bürger im Zusammenhang stehen.

## 2. Untersuchungsmethode

In der DGD wurden aus dem Berliner Wendekorpus durch die Suche nach dem Lexem *Mauer* 177 Vorkommen herausgefiltert. Davon wurden 40 Belege aus der Untersuchung ausgeschlossen, da sie sich in den Redebeiträgen der Interviewer befinden. Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind die 137 Belege des Lexems *Mauer* in den Redebeiträgen der Interviewten. Jedes *Mauer*-Vorkommen wurde in eine *Excel*-Tabelle eingetragen, in der jeweils eine Spalte für folgende Informationen/Parameter eingerichtet wurde: Belegnummer in der DGD; Kennzeichen des Sprechereignisses (d.h. des Interviews); Sigle der Sprecherin bzw. des Sprechers im Transkript; Text links vom *Mauer*-Vorkommen; *Mauer*-Vorkommen; Text rechts vom *Mauer*-Vorkommen; Satz oder Ausdruck mit *Mauer*; syntaktische Struktur, in der *Mauer* auftritt; Satzgliedtyp; Semantik; Anmerkungen zur Prosodie; Thema der Passage; kommunikative Aktivität (narrative oder evaluative Sequenz); Redewiedergabe (ja oder nein); Metadaten zur Sprecherin bzw. zum Sprecher (Beruf, Alter, Herkunft, d.h. Ost-, Westberliner oder vor dem Mauerfall aus dem Osten in den Westen ausgewandert).

Die Filterfunktion in *Excel* erlaubt es, die Daten nach den verschiedenen Parametern zu sortieren und somit Tendenzen zu erkennen. Diese sind Gegenstand von Abschnitt 3.

## 3. Analyse

Im Folgenden werden der Reihe nach die wichtigsten syntaktischen, semantischen und prosodischen Eigenschaften des Lexems *Mauer* bzw. der Äußerung, in der dieses auftritt, beschrieben. Obwohl die drei Eigenschaftstypen schwerpunktmäßig separat behandelt werden, sind sie oft miteinander verschränkt, sodass u.U. bei den Kommentaren zu den Belegen auch die jeweils anderen Ebenen der Sprachbeschreibung einbezogen werden. So können

<sup>19</sup> D. Herberg – D. Steffens – E. Tellenbach, *Schlüsselwörter der Wendezeit. Wörter-Buch zum öffentlichen Sprachgebrauch 1989/1990*, De Gruyter, Berlin 1997.

<sup>20</sup> Ebd., S. 197.

zum Beispiel bei der syntaktischen Analyse semantische Aspekte berücksichtigt werden (siehe unten Beispiele (8) und (9)), die in dem der Semantik gewidmeten Teil der Analyse wieder aufgenommen werden. Darüber hinaus wird im semantischen Teil (3.2) bei der Analyse einiger Beispiele auch die kontextuelle Einbettung der *Mauer*-Äußerung bzw. deren Einbettung in die prozesshafte Bedeutungskonstitution im Gespräch<sup>21</sup> stärker berücksichtigt, wobei eine eingehendere und systematische Analyse der sequenziellen bzw. prozesshaften Bedeutungskonstitution den Rahmen des vorliegenden Aufsatzes sprengen würde.

Im Folgenden wird deutlich, dass bei der Syntax der *Mauer*-Belege keine Unterschiede zwischen Ost- und Westsprechenden auszumachen sind. Im Gegensatz dazu lassen sich Kontraste auf der semantischen und prosodischen Ebene feststellen.

### 3.1 Syntax

Um den Gebrauch von *Mauer* seitens der Interviewten des Wendekorpus zu untersuchen, wird als Erstes die syntaktische Ebene herangezogen. Dabei wird zunächst der Frage nachgegangen, in welchen Satzgliedern *Mauer* enthalten ist (Abschnitt 3.1.1). Anschließend wird beschrieben, welche syntaktische Struktur Äußerungen, in denen *Mauer* auftritt, aufweisen (Abschnitt 3.1.2).

#### 3.1.1 Satzgliedtyp

*Mauer* tritt im Korpus in verschiedenen Satzgliedtypen auf. Tabelle 1 veranschaulicht die Verteilung von *Mauer* auf die Satzgliedtypen.

Tab. 1 - Verteilung der Belege von *Mauer* auf die verschiedenen Satzgliedtypen

Satzgliedtyp	Beispiel	Anzahl der Vorkommen
Subjekt	(1) (BW_00001_01, Gina, Beleg 1) <sup>22</sup> <b>mauer</b> is uff	75
Adverbiale	(2) (BW_00015_01, Maria, Beleg 55) in kürze kam denn die nachrichtn^ und die brachtn dann ähm wie die bürger dort <b>vor der maua</b> standn und versuchtn da ähm warschauer straße det erste mal da rüberzugehn	35

<sup>21</sup> Siehe hierzu A. Deppermann, *Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht*, De Gruyter, Berlin 2007, S. 46-49 und H. Hausendorf, *Die Prozessualität des Gesprächs als Dreh- und Angelpunkt der linguistischen Gesprächsforschung*, in *Gespräch als Prozess*, H. Hausendorf, Hrsg., Narr, Tübingen 2007, S. 11-32.

<sup>22</sup> Für jedes Beispiel wird die Kennzeichnung des Ereignisses bzw. Interviews in der DGD, das Pseudonym der Sprecherin bzw. des Sprechers und die Belegnummer angegeben.

Objekt	(3) (BW_00049_01, Sara, Beleg 168) man hatte ja immer noch so <b>diese máuer</b> im im hinterkop	18
Attribut	(4) (BW_00015_01, Maria, Beleg 56) und bin am nächstn morgen in die schule * un dort war natürlich heiße diskussion * <b>mit der eröffnung der mauer</b>	4
Belege außerhalb der syntaktischen Struktur (Ellipsen)	(5) (BW_00004_01, Yvonne, Beleg 10) nein <b>die Mauer</b> hier	5
Summe		137

Im Großteil der Belege ist *Mauer* Subjekt bzw. Teil einer Konstituente, die als Subjekt fungiert. Typischerweise handelt es sich um Haupt- oder Nebensätze, die das Ereignis des Mauerfalls thematisieren. Es kann dabei eine Prädikativstruktur vorliegen wie in dem in Tabelle 1 angeführten Beispiel (1). Typische Prädikative sind *auf/uff*, *offen*, *geöffnet/jeöffnet* und *weg*. In (6) liegt in einem Hauptsatz eine prädikative Struktur mit *offen sein* vor. In diesem Auszug erklärt Gudrun, eine Westberlinerin, wie sie die Öffnung der Grenze am Kirchhainer Damm erlebte.

(6) BW\_00039\_01, Gudrun, Beleg 128<sup>23</sup>  
 0012 GUDRUN also zum kudamm^ \* und wir kam aus lichtenrade raus und sahen plötzlich wie autos^ \* eh von \* mahlow kamen 0013 UM hmhm^ 0014 GUDRUN also über den grenzübergang kirchhainer damm^ und das hat 0015 UM kirchhainer damm 0016 GUDRUN mich also viel mehr berührt als alles andere 0017 UM ja ja\_ 0018 GUDRUN und wir hielten dann auch an und sagten: is kirchhainer damm offen^ und seid ihr dahergekomm^ **und da war eigentlich für uns erst richtig so die mauer auch offen** 0019 UM ja \* ja ja\_ 0020 GUDRUN und wir merkten also lichtenrade is jetzt \* ja nich mehr das ende der welt

In (7) ist der Nebensatz *als die Mauer weg wa* in eine narrative Sequenz eingebettet, in der Dirk, ein Ostberliner, über seine ersten Erfahrungen in Westberlin berichtet: Er hatte erwartet, am Bahnhof Zoo eine gefährliche Lage vorzufinden, wurde aber „enttäuscht“ („*wo sind denn die drogenabhängigen*“).

(7) BW\_00002\_01, Dirk, Beleg 3  
 0134 DIRK [...] und denn bin ick \* da am bahnhof zoo rumjehangen weil mein auto da off der rückseite stand oder ürgendwat na da is mir überhaupt nüscht passiert da hab ick jedacht dit is nu der bahnhof zoo dit war dit` erste mein` erster eindruck ((Ausatmen)) da jabs mal n film die kinder vom bahnhof zoo (1.1) (1.0) und denn **als die mauer weg wa** bin ick zum zoo jefahrn und hab jedacht nu kiekste ma wat

<sup>23</sup> In den Auszügen werden für die Interviewer Pseudonymen und für die Interviewern Abkürzungen (wie hier UM) verwendet.

wa^ janüschd wa 0135 FK ((lacht)) ((unverständlich)) 0136 DIRK war ick \* war ick sowat von enttäuscht sag ick dir 0137 FK ((lacht)) wo sind denn die drogenabhängigen ((lacht))

Vereinzelt treten als Prädikative auch *hoch* und *Grenze* auf. In (8) beschreibt Jens, ein Westberliner, die Mauer als physisches Bauwerk, über das man kaum sehen konnte und das somit aus der Sicht des Sprechers nicht nur eine politische, sondern auch eine „optische“ Grenze darstellte.

(8) BW\_00040\_01, Jens, Beleg 133-134  
0218 JENS **die sache is ja auch die daß die mauer\* ja nich bloß ne grenze war^\***  
da war ja och optisch die welt \* zuende\_0219 UM ja stimmt 0220 JENS **die mauer war ja so daß du im allgemeinen nich rübergucken konntest\_**

Demgegenüber verwendet Alfred, ebenfalls Westberliner, das Prädikativ *hoch* mit *Mauer* als Subjekt auf metaphorische Weise, um auf die Wiederherstellung der Trennung zwischen Ost und West bzw. auf die Einstellung von Menschen, die sich die Trennung zurückwünschen, hinzuweisen.

(9) BW\_00033\_01, Alfred, Beleg 114  
0297 ALFRED **und viele sagn ja auch na ja \* jut von mir aus kann die mauer wieder so hoch sein wie se früher war nech^** aber der meinung bin ick der meinung also dit würd ick niemals sagn

Das Subjekt mit dem Lexem *Mauer* tritt auch mit Prädikaten auf. Wie bei den Prädikativen dominiert auch hier der Verweis auf die Öffnung der Mauer. Dies ist der Fall bei *verschwinden*, *aufgeben*, *fallen*, *umfallen*, und bei den passiven Verbformen *geöffnet*, *aufgemacht* und *runtergerissen werden*. Hier jeweils ein Beispiel für eine aktive (*die Mauer geht auf*) und eine passive Verbform (*die Mauer soll aufgemacht werden*). In (10) thematisiert Jens, ein Westberliner, seinen Unglauben über den Mauerfall.

(10) BW--\_00040\_01, Jens, Beleg 132  
0088 JENS und man hatte sich vorstellen können daß ürgendwie son \* koexistiern nebenander unter aleichterten bedingungen zustande kommen könnte\_ **aber daß dann die mauer eines tages wirklich aufgeht\_ dis hat keiner damit gerechnet\_ und**

In (11) erzählt Chri, eine Ostberlinerin, wie sie am 9. November von dem Mauerfall erfahren hat und formuliert durch eine indirekte Redewiedergabe mit *sollen*, was im Radio berichtet wurde.

(11) BW\_00008\_01, CHRI, Beleg 29  
0002 CHRI neunter november \* laß mich mal überlegn \* ja neunter novemba da war ick bei m bekenntn der wohnt da in berlin mitte \* und dit war irgntwie janz kurios weil \* der och keen ferseha hat und da ham wa zufällig irgntwie wolltn wa eigntlich musik hörn ham wa n bißchn radio anjestellt **und da hamse gesagt daß:**

**sich an den grenzübergängn also \* leute vasammelt habm und inn nächsten in der nächstn halben stunde also die maua aufgemacht^ werden soll** also da ham wa jedacht isn witz\_

Ferner treten auch Äußerungen auf, die das Vorhandensein (*durch die Stadt gehen, dasein, stehen, stehen bleiben*) oder die Errichtung der Mauer (*die Mauer kam, die Mauer wurde gebaut*) thematisieren.

*Mauer* kann auch als Teil eines Adverbialen in Form einer Präpositionalphrase auftreten. Ein Beispiel hierfür stammt aus dem Interview mit Astrid, einer Ostberlinerin, die – wie viele Sprecher aus dem Korpus (siehe auch oben Beispiel (10) und das Ende von Beispiel (11)) – erzählt, dass sie zunächst an die Nachricht des Mauerfalls nicht glauben konnte.

(12) BW\_00007\_01, Astrid, Beleg 21

0008 ASTRID [...] ich konnt-s einfach nich richtig fffassen un un nich be'greifen weil man ständig die mauer die war da\_ (1.2) (2.0) un dann auf eenma soll die weg sein undd dit war für mich einfach nich zu begreifen\_ \* **bin groß jewardn mit der mauer** bin geborn da stand die mauer schon bin damit groß jewardn un \*,kannt-et nich anders [...]

Hier liegt die Präpositionalphrase in adverbialer Funktion *mit der Mauer* vor. Im Hinblick auf die lineare Struktur des Satzes handelt es sich bei *mit der Mauer* um einen Nachtrag<sup>24</sup>, d.h., eine Konstituente, die in der rechten Peripherie des Satzes realisiert bzw. an den Satz Kern *bin groß jewardn* angehängt wird. Prosodisch bildet *mit der Mauer* mit *bin groß jewardn* eine einzige Intonationsphrase, ist also integriert. D.h. prosodisch wird diese Konstituente nicht separat realisiert. In diesem Fall fungiert die Konstituente *mit der Mauer* als Kohäsionsmittel der Erzählsequenz, indem sie das Thema, eben die Mauer, zum Ausdruck bringt. Dies erfolgt in (12) über dicht aneinander auftretende Nominalphrasen bzw. Pronominalausdrücke, die in (12) unterstrichen sind.

Adverbiale mit *Mauer* bringen häufig metaphorisch eine Zeitangabe zum Ausdruck wie bei *vor der Mauer, nach der Mauer, während der Mauer* (im Sinne von 'Zeit vor/nach der Errichtung der Mauer und der Trennung zwischen West und Ost und in der Zeit der Trennung zwischen West und Ost'). Hierzu wird Beispiel (13) angeführt. An dieser Stelle erklärt Alina, dass ihr nach der Wende in Lokalen keine Unterschiede zwischen Bedienungen aus Ostberlin und aus Westberlin aufgefallen sind.

(13) BW\_00030\_01, Alina, Beleg 103-104

0047 BL [...]job dir da ürgendwas aufgefalln is 0048 ALINA ((Ausatmen)) 0049 BL daß sich der all allgemeine umgangston vaåndat hat oda 0050 ALINA jo so an an

<sup>24</sup> Zu den Funktionen von Nachträgen im Berliner Wendekorpus siehe N. Dittmar – V. Russo, *Die rechte Peripherie narrativer Äußerungen im Deutschen zwischen Typen grammatisch gebundener und pragmatisch „angehängter“ Muster im Wendekorpus*, in *Sprechen im Umbruch. Zeitzeugen erzählen und argumentieren rund um den Fall der Mauer im Wendekorpus*, N. Dittmar – C. Paul Hrsg., Leibniz-Institut für deutsche Sprache, Mannheim 2019, S. 163-188.

ganz wenigen beispielen is mir das hab ich nichts so sehr prägnantes vor augen^ weil is halt denn in jedem falle andre lokale warn also ich hab jetz nich in einem ((Ausatmen)) eim und demselben lokal halt eh **vor eh der mauer oder wähand der mauer** ebent schlechte erfahrungen jemacht und war dann da und dieselben menschen verhielten sich anders also in dieser krassen form hab ichs halt nich erlebt

Adverbiale können sich auch auf die physische Mauer beziehen; Beispiele hierfür sind Ausdrücke wie *zur Mauer hinfahren* und *an der Mauer herumklopfen* in (14). An dieser Stelle berichtet Markus, Westberliner, über seine ersten Erfahrungen im Ostteil.

(14) BW\_00032\_01, Markus, Beleg 107  
0008 MARKUS ja und aber ich bin noch nich am selber tag hingefahrn **zur \*mauer** sondern dann am ‚zweiten tag zum brandenburger tor^ als se dann schon langsam angefang habm **an der mauer** rumzuklopfen

*Mauer* als Objekt tritt in verschiedenen Kontexten auf, zum Beispiel an Stellen, in denen die Wiederherstellung der Trennung zwischen Ost- und West-Berlin thematisiert wird. Dies kommt vor allem in den Interviews mit Ostberlinern vor. In (15) äußert sich Yvonne insgesamt positiv zum Mauerfall: Sie sagt, dass sie sich im Gegensatz zu anderen Menschen die Mauer nicht zurückwünscht.

(15) BW\_00004\_01, Yvonne, Beleg 17  
0124 YVONNE mh (1.0) ooh ne schwere \* schwere sache und sehr differenziert zu sehn\_ glaub-ick (1.8) (2.0) also allge‘meiin^ \* find-ick dis also ‚grundsätzlich positiv also ick möchte nich **die mauer** zurück habm\_ wie viele jetz schon denken? ne? [...]

In (16) liegt ebenfalls ein Beispiel für *Mauer* als Objekt vor. In dem Auszug berichtet Concha, eine Lehrerin aus Westberlin, über ihre ersten Erfahrungen im Osten unmittelbar nach dem Mauerfall.

(16) BW\_00037\_01, Concha, Beleg 123  
0002 CONCHA [...] hab also schon morgens dann \* alle rüber \* kommen sehen und mußte dann am freitag früh zur schule^ \* und hab dann meine klasse einjepackt \* und denn sind wir also gleich los und sind in neukölln \* **die mauer** abjelaufen 0003 UM hmhm^ 0004 CONCHA und sind dann schon mal auf diese wachtürme jestiegen und \* ham uns das also alles anjesehn und sind dann überhaupt die nächsten tage \* mit klassen ganz viel unterwegs gewesen

Vereinzelt (siehe Tab. 1) tritt *Mauer* in Attributen und elliptischen Strukturen auf. Ein Beispiel für *Mauer* in einem Attribut liegt in Auszug (17) vor, in dem Wolf (Ostberliner) über seine ersten Erfahrungen im Westen berichtet.

(17) BW\_00027\_01, Wolf, Beleg 98  
 0075 WOLF eh einfach auch so \* faktisch den ERsten blick **auf die rückseite der mauer** als eine widerspieglung des lebens in westberlin. 0076 JD ham sie so empfunden, 0077 WOLF so hab ich es eigntlich eh \* empfunden.

In (18) liegt *Mauer* in einer verblosen Äußerung (*Mauer auf und so*) vor, die die Mitteilung der Kollegin des Sprechers über den Fall der Mauer am 9. November in Form einer direkten Rede wiedergibt. Der Ausdruck *und so* stellt ein Beispiel für eine sogenannte *et-cetera*-Formel (Dittmar/Russo<sup>25</sup>) dar. Solche Formeln sind typisch für informelle Erzählungen und drücken Vagheit aus. Sie können verschiedene Funktionen aufweisen. In diesem Fall übt die Formel *und so* eine Gliederungsfunktion aus, indem sie das Ende der Redewiedergabe anzeigt (vgl. Dittmar/Russo<sup>26</sup> zur „unquote“-Funktion bei Redeinszenierungen).

(18) BW\_00035\_01, Ernst, Beleg 120  
 0010 ERNST dit is so \* na \* xx wenn man kleene kinder hat xxx ja und jedenfalls um halb^ elf^ war dit dann \* mittags\* und sachte noch ne kollegin habt ihr jehört^ **mau^er auf und so** und denn ham wa radio angemacht^ uff

Betrachtet man die Verteilung der Satzgliedtypen bei Ost- und Westberlinern, lässt sich feststellen, dass *Mauer* bei beiden Sprechergruppen ähnlich verwendet wird. Auch wenn in absoluten Zahlen die Vorkommen von *Mauer* in Subjekten bei den Ostberlinern höher (46 von 75) sind, ergibt die Rechnung der Vorkommenshäufigkeit von *Mauer* in Subjekten jeweils in den gesamten Interviews der Ost- bzw. Westberliner keinen erheblichen Unterschied: 0,028% für die Ostberliner und 0,031% für die Westberliner.

### 3.1.2 Syntax der *Mauer*-Äußerungen

*Mauer* tritt im Korpus in einem breiten Spektrum von syntaktischen Umgebungen auf. In Tabelle 2 werden die *Mauer*-Vorkommen je nach syntaktischer Struktur der dazugehörigen Äußerung angeführt.

Tab. 2 - Verteilung der Belege nach syntaktischer Struktur

<i>Syntax</i>	<i>Anzahl der Vorkommen</i>
Deklarativer Hauptsatz	74
Nebensatz	53 (davon 21 Temporalsätze)
Verblose, elliptische Strukturen	10
Summe	137

Aus der Tabelle geht hervor, dass *Mauer* im Großteil der Belege in Haupt- oder Nebensätzen auftritt. Das heißt, die *Mauer*-Konstituente ist tendenziell Teil von Strukturen, die

<sup>25</sup> N. Dittmar – V. Russo, *Die rechte Peripherie narrativer Äußerungen im Deutschen zwischen Typen grammatisch gebundener und pragmatisch „angehängter“ Muster im Wendekorpus*, S. 172.

<sup>26</sup> Ebd., S. 172.

den grammatischen Regeln folgen. Lediglich in 10 Fällen befindet sie sich in verblosen elliptischen Strukturen.

Bei fast der Hälfte der Belege der Nebensätze (21 von 53) handelt es sich um temporale Nebensätze, in denen typischerweise der temporale Rahmen eines Ereignisses oder eines Zustands in Bezug auf die Mauer, d.h. auf den Zeitpunkt des Mauerfalls oder auf die Zeit vor, nach oder während der Trennung von Ost und West durch die Mauer angegeben wird. In solchen Sätzen dominiert das Präteritum. In (19) erzählt der Ostberliner Dirk, dass er seit dem Mauerfall problemlos und ohne Hemmungen nach Westberlin fährt.

(19) BW--\_00002\_01, Dirk, Beleg 2

0124 DIRK [...]ja^ \* ick dit macht mir ja nun nüscht **nachdem die mauer auf war** hab ick mich in s auto gesetzt binrübergefahrn bin durch de jejed jefahrn \* macht mir ooch spaß \* macht mir ooch nüscht aus nachmittag um vier \* äh hier off de \* ann-er ann-er hochbahn da zu stehn im stau \* ja^ dit macht mir ooch nüscht ick steh hier ooch im stau

Weitere temporale Nebensätze sind zum Beispiel *als die Mauer weg wa* aus dem oben angeführten Auszug (7), *als es noch die Mauer gab* (BW\_00004\_01, Yvonne, Beleg 14) und *bevor die Mauer jebaut wurde* (BW\_00042\_01, Rolf, Beleg 141, siehe unten Beispiel (29)).

Zu den verblosen, elliptischen Strukturen gehören *mauer auf und so* aus dem oben angeführten Auszug (18) und isolierte Nominalphrasen wie *die maua in den Köpfen* aus Auszug (20), in dem der Informant Dieter2 auf die Frage der Interviewerin antwortet, ob aus seiner Sicht Ost- und Westberliner Schwierigkeiten im Umgang miteinander haben.

(20) BW\_00046\_01, Dieter2, Beleg 154

0076 DIETER2 aiso kann ich einklich nich sogn ick hab dit einklich im wesentlichn als \* eh positiv empfundn^ aba es gibt/ gab in mein: bekantenkreis freundeskreis unheimlich viele reaktion: dis geht heute auch noch so ja? ^ alsodit is: naja **die die maua in den köpfen** in den wie man imma so sagt dit is also uff jedn fall 'da dis ich denke/ hab o:imma dis gefühl das dit uch ürgndwie zum teil stärka ausgeprägt is ja also (.0) heisst dann imma die doofn ostberlina die doofn oosis und sowas dit hör ick im bekantenkreis immanoch sehr oft

Dieter2 formuliert einen durch mehrere Abbrüche gekennzeichneten Redebeitrag. Die Nominalphrase *die die maua in den köpfen* wird nach dem (ebenfalls durch einen Abbruch nach *in den* gekennzeichneten) parenthetischen Einschub *in den wie man imma so sagt* durch *dit* wiederaufgenommen. Es folgt eine Prädikation mit mehreren Abbrüchen und Neuansätzen. Syntaktisch ist die Nominalphrase desintegriert und lässt sich als erster Teil von einer Referenz-Aussage-Struktur im Sinne von Fiehler<sup>27</sup> beschreiben, die typisch für das Gesprochene mit niedrigem Planungsaufwand ist.

<sup>27</sup> R. Fiehler, *Gesprochene Sprache*, in *Duden. Die Grammatik*, A. Wöllstein, Hrsg., Duden Bibliographisches Institut, Berlin 2016, S. 1181-1260, S. 1214-1215.

Wie bei den Satzgliedtypen mit *Mauer* lässt sich auch bei der Verteilung von *Mauer* auf die syntaktischen Strukturen kein Unterschied in der Vorkommenshäufigkeit zwischen Ost- und Westberlinern feststellen. Insgesamt tritt *Mauer* in wohlgeformten Äußerungen, hier vor allem in Hauptsätzen, auf und ist als Subjekt Gegenstand von Eigenschaftszuschreibungen oder Prädikationen. Nur vereinzelt befindet es sich in abgebrochenen oder elliptischen Strukturen.

### 3.2 Semantik

Das Lexem *Mauer* wird von den Sprechenden entweder in seiner wörtlichen Bedeutung oder metaphorisch verwendet. In Abschnitt 3.2.1 wird zunächst auf die Verwendungen von *Mauer* in seiner wörtlichen Bedeutung als ‘Bauwerk’ eingegangen. In 3.2.2 werden die Belege besprochen, in denen *Mauer* eine metaphorische Bedeutung aufweist. Dabei werden die Belege der Ost- mit denen der Westberliner verglichen, um mögliche Unterschiede herauszuarbeiten.

#### 3.2.1 *Mauer* als Bauwerk

In seiner wörtlichen Bedeutung<sup>28</sup> tritt *Mauer* im Korpus 36-mal auf. Davon werden 17 Vorkommen von Ostberlinern verwendet. In diesen Belegen steht die Mauer im Sinne von Bauwerk im Mittelpunkt unterschiedlicher Szenen. Eine erste Szene betrifft im Allgemeinen die physische Nähe zum Bauwerk. Diese ist zeitlich entweder zur Zeit der DDR oder am 9. November bzw. unmittelbar danach lokalisiert. In Bezug auf die DDR-Zeit wird von den Sprechenden aus Ostberlin die Tatsache thematisiert, dass man an der Mauer mit der Bahn oder mit dem Fahrrad langfahren, in der Nähe von der Mauer wohnen konnte. Dieser Zustand wird als normal beschrieben bzw. als etwas, womit man sich abgefunden hatte. Hierzu Auszug (21) aus dem Interview mit Chri:

(21) BW\_00008\_01, Chri, Beleg 30

0021 OL ? ja wat hastn fürn jefühl dabei jehabt? also man war irgnwie froh? oda wie wie ging dir dit? also \*0022 CHRI tja dit \* naja dit war irgndwie janz eignartich **weil irgndwo hatte man sich schon mit dem zustand abjefundn \* tagtäglich mit der s-bahn da an der maua langzufahrn** und hatte dit och irgndwie so akzeptiert 0023 OL hm\_ 0024 CHRI daß et da halt ne mauer gibt\_ andrerseits auch irgndwo dieser naja diesa frust darüber äh

Ein weiteres Beispiel, in dem die Nähe zur Mauer in der Zeit vor der Wende thematisiert wird, ist (22). Hier erinnert sich Dani an einen Ort, an dem man vor der Wende ganz dicht an die Mauer gehen konnte, was eine Ausnahme war.

<sup>28</sup> Die wörtliche Bedeutung von *Mauer* (in Bezug auf die DDR) lautet nach dem Duden-Online-Wörterbuch wie folgt: In der Bedeutung als „(von der DDR am 13.8.1961 errichtetes) durch Berlin verlaufendes Bauwerk, das die Stadt politisch (in einen östlichen und einen westlichen Teil) teilte“. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Mauer> (letzter Zugriff 13. August 2020)

(22) BW\_00007\_01, Dani, Beleg 23

0052 DANI ja^ weil im prinzip bist-e da wirklich **da konnteste ja ,ganz dicht an die mauer gehn** wo wat wat woanders nich üblich war oder möglich war ja da warst-e ja richtig vorher ooch dit kennst du ja nich ja^ aber da konnteste

Ferner thematisiert Willy in (23) die physische Nähe zur Mauer, um seine Überraschung und seinen Unglauben über dessen Fall bzw. über die plötzliche Öffnung der Grenze am 9. November zu begründen. Für Willy war die Mauer etwas Normales, auch weil er in deren Nähe groß geworden ist.

(23) BW\_00021\_01, Willy, Beleg 84

WILLY [...] und fühlte sich zwar keiner für zuständig ab und zu standen mal welche rum und ham unsern paß dort angeschaut\*oder was heißt eh nich paß sondern mehr personalausweis ((unverständlich)) also das ging ja alles relativ zügig ich glaube personalausweis wollte nich \* mal jemand sehn \*und auf einmal \* warn wir denn durch diese ganzen schleusen da durch durch diese eh barackengänge und warn auf einmal da^ (2.0) das war schon was unheimlich spannendes da rüberzugehn auf einmal \* **ich bin** ((unverständlich)) **groß geworden \*immer an der mauer lang** man wußte zwar ungefähr was dort passiert^ aber man hatte ja ich hab nie damit gerechnet dort im alter von fünfundzwanzig eh mal selber dort \* mein fuß darauf zu setzen \* [...]

Bei genauerer Betrachtung der Einbettung der *Mauer*-Äußerung in Willys Redebeitrag kann man feststellen, dass diese mit der eigenen Umgebung bzw. der ihr vorangegangenen und nachfolgenden Äußerung kontrastiert. Willy erzählt, dass das Passieren der Grenze nach dem 9. November sehr einfach war (*also das ging ja alles relativ zügig ich glaube personalausweis wollte nich mal jemand sehn*), was im Gegensatz mit der Tatsache steht, dass Willy an die Trennung gewöhnt war (*ich bin ((unverständlich)) groß geworden \*immer an der mauer lang*) und nie mit deren Aufhebung gerechnet hatte, die aber eben doch eintritt (*hab nie damit gerechnet dort im alter von fünfundzwanzig eh mal selber dort \*mein fuß darauf zu setzen*).

Die Sprechenden thematisieren die physische Nähe zur Mauer am 9. November oder in der Zeit unmittelbar danach, indem sie Szenen beschreiben, in denen Menschen/sie selbst an der Mauer entlang spazieren gehen, die Schriften auf der Rückseite (i.e. Westseite) der Mauer lesen (siehe oben Beleg (17)), auf die Mauer raufsteigen, die Mauer anfassen oder ein Stück Mauer mitzunehmen versuchen.

Neben der physischen Nähe wird in einer Passage aus dem Interview mit Yvonne<sup>29</sup> (Beispiel (24)) die Nicht-Identifizierbarkeit des Wortes *Mauer* als Mauer der DDR durch eine Redewiedergabe zwischen der Sprecherin und ihrem Mann inszeniert. Dabei wird durch die Szene der Unglauben und die Fassungslosigkeit über den Mauerfall zum Ausdruck gebracht. Hierzu trägt nicht nur die verbale Ebene bei, sondern auch die paraverbale: das Lachen nach *was für ne mauer* schließt die Sequenz der direkten Rede ab, mit der die Szene

<sup>29</sup> Yvonne stammt aus Ostberlin, ist aber vor dem Mauerfall nach Westberlin übersiedelt und wohnte also bereits in Westberlin, als die Mauer fiel.

dramatisiert wird. Zugleich signalisiert die Sprecherin durch das Lachen, dass sie sich von der von ihr wiedergegebenen Frage distanziert bzw. dass die Frage in der beschriebenen Situation unpassend war aber zugleich zeigte, dass für die meisten DDR-Bürger der Mauerfall völlig unerwartet war.

(24) BW\_00004\_01, Yvonne, Beleg 7-8  
 0005 Yvonne [...] und dann sag ich nur \* ,name \* mir standn die tränn in augn \* name  
 die mauer is gefalln\_ da sacht-der? **was für ne mauer?** ((lacht)) ähh (0.3) **dachte  
 denn hier bei uns im ,hoof an die mauer \***

Schwitalla<sup>30</sup> geht auf das Thema der Fassungslosigkeit bzw. den Unglauben über den Mauerfall im Wendekorpus ein und weist darauf hin, dass die Ostberliner darüber häufiger als die Westberliner sprechen. Dies wird auch durch die Analyse der *Mauer*-Vorkommen deutlich: Von den 137 *Mauer*-Okkurrenzen wird in 34 der Unglauben über den Mauerfall thematisiert. Davon stammen 30 von Osterberlinern und lediglich 4 von Sprechenden aus Westberlin.

Schließlich wird in (25) die Mauer im Sinne von Bauwerk als eines der Mittel (*mit Macht, mit Panzer, mit allem, mit Mauer*) dargestellt, die der Staat der DDR einsetzte, um seine Bürger einzusperren. Auch hier wie in (24) wird das Nicht-fassen-können der Nachricht des Mauerfalls thematisiert.

(25) BW\_00006\_01, Leo, Beleg 19  
 0027 LEO [...] es war ein ,erstaunen \* daß so (0.5) ruckzuck \* von einem \* politiker  
 aus-em zet-ka^ auf einmal \* die ,grenzen geöffnet wurden **was ich einfach nicht  
 ,fassen konnte daß man \* vorher mit \* mit macht mit panzer und mit allem \* äh  
 \* und mit mauer eine solche festung um die de-de-er gezogen hat** die man dann  
 einfach innerhalb von einer minute durch ein fernsehmitteilung ä einfach für (null-  
 ouvert fufzehn) erklärt hat

Ähnlich wie in Beispiel (23) befindet sich *Mauer* hier in einer Passage, in der die Mauer-Äußerung mit der eigenen Umgebung kontrastiert. Dabei wird die Bedeutung in drei Schritten konstituiert. Zunächst wird die Fassungslosigkeit über die plötzliche Öffnung der Grenze thematisiert (*es war ein ,erstaunen \* daß so (0.5) ruckzuck \* von einem \* politiker aus-em zet-ka^ auf einmal \* die ,grenzen geöffnet wurden*). Im Anschluss daran wird mit der ‚Liste‘ der Mittel (*mit macht mit panzer und mit allem \* äh \* und mit mauer*), mit denen den DDR-Bürgern die Freiheit entzogen wurde, auf die scheinbare Unabänderlichkeit der Trennung hingewiesen. Schließlich wird die plötzliche Öffnung der Grenze wieder thematisiert. Das Bild der Mauer steht hier im Kontrast zur plötzlichen Öffnung der Grenze

<sup>30</sup> J. Schwitalla, „Wir ham dit kaum fassen können, wir ham dit eigentlich nich geglaubt“. *Wie Ost- und Westberliner/innen ihren Unglauben, ihr Unverständnis und ihre Überraschung nach der Nachricht von der Öffnung der Berliner Mauer am 9. November narrativ rekonstruieren*, in *Sprechen im Umbruch. Zeitzeugen erzählen und argumentieren rund um den Fall der Mauer im Wendekorpus*, N. Dittmar – C. Paul Hrsg., Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim 2019, S. 81-105.

und der damit verbundenen Fassungslosigkeit der Menschen, wobei in der prozesshaften Konstruktion der Bedeutung im Gespräch eine kreisförmige Bewegung von der Fassungslosigkeit bzw. der Thematisierung der plötzlichen Grenzöffnung über die Mauer als Unterdrückungsmittel der DDR zurück zur Fassungslosigkeit und zur plötzlichen Grenzöffnung gebildet wird.

Kommen wir nun zu den Kontexten bzw. Szenen, in denen die Mauer als Bauwerk in den Beiträgen der Westberliner vorkommt. Auch hier werden in den meisten Fällen (14 von 19 Belegen) Szenen der physischen Nähe zur Mauer beschrieben. Im Gegensatz zu den Belegen der Ostberliner finden aber die Szenen der physischen Nähe vor allem zum Zeitpunkt des Mauerfalls am 9. November bzw. in den ersten darauffolgenden Tagen und nur vereinzelt in der Zeit vor der Wende statt. Dabei handelt es sich um Beschreibungen der ersten Erfahrungen in Ost-Berlin bzw. an der Mauer. So treten Ausdrücke wie die folgenden auf: *an der Mauer rumklettern, auf der Mauer drauf sein, an die Mauer fahren, sich an der Mauer lang mit Leuten unterhalten, die Mauer ablaufen, auf der Mauer stehen, an der Mauer rumklopfen*.

Insgesamt dominiert in diesen von Westberlinern beschriebenen Szenen mit der Mauer als Bauwerk ein ‚touristisches‘ Interesse, wobei das Erstaunen und die Fassungslosigkeit eher im Hintergrund bleiben bzw. kaum thematisiert werden. Dies ist ein wichtiger Unterschied zwischen den Belegen der Ost- und denen der Westberliner. Die Beschreibungen der Westberliner wirken distanzierter und decken sich zum Teil mit denen, die man aus dem Fernsehen kennt. Sie sind sozusagen weniger individuell. Schauen wir hierzu den Auszug (26) aus dem Interview mit Concha:

(26) BW\_00037\_01, Concha, Beleg 124  
 0006 CONCHA und ich selbst bin dann am abend^ (3.0) nach kreuzberg gefahren auch mit m fahrrad hab erstmal da so n bißchen geguckt und bin dann in verschiede kneipen gegangen \* 0007 UM aber nich jetzt zum checkpoint charly oder so^ 0008 CONCHA nein nein nein **einfach so in kreuzberg immer an der mauer lang und an verschiedenen stellen hab mich so mit leuten unterhalten und \* war spannend \***

Concha findet die Situation im Ostteil „spannend“.

Rolf beobachtet die Lage an der Mauer am 9. November mit Interesse und beschreibt, was die Menschen am Brandenburger Tor tun:

(27) BW\_00042\_01, Rolf, Beleg 104  
 0045 UM also am brandenburger tór warn die leute denn irgendwie schon \* beschäftigt mit abmeißeln, oder was war da? 0046 ROLF ja das war auch ja ja. aber hatten wir eigentlich abmeißeln in dem sinne hab ick jar nich so mitjekriegt; bestimmt an einjen stellen; **aber überwiegend war es auf der mauer drauf sein;** und hochklettern rüberschauen; also dieses eh \* eh einfach nur mal eh fassungslos sehen daß man da eben hochklettern kann ne,

Auf die Frage der Interviewerin danach, was Rolf am 9. November am Brandenburger Tor sah bzw. ob er Leute sah, die dabei waren, Mauerstücke mitzunehmen, antwortet Rolf mit

der Beschreibung einer aus den Medien bekannten Szene, in der Menschen auf der Mauer sind bzw. darauf hochklettern. Dabei verwendet Rolf die unpersönlichen Strukturen *aber überwiegend war es auf der mauer darauf sein und dass man da eben hochklettern kann* und die Infinitkonstruktionen *hochklettern rüberschauen* und *eh einfach nur mal eh fassungslos sehen, dass (...)*. Bei der Beschreibung der Szene fokussiert sich Rolf dadurch eher auf die anonyme Menschenmasse als auf einzelne Individuen, wobei durch die Infinitkonstruktion *eh einfach nur mal eh fassungslos sehen daß man da eben hochklettern kann* nicht eindeutig klar wird, ob der Sprecher und/oder andere Menschen gemeint sind. Aus diesem Grund kann m.E. diese Passage als Beispiel für ein „Erzählen von außen“ gedeutet werden, das nach Dittmar/Bredel<sup>31</sup> typisch für Erzählungen von Westberlinern ist. Dies bringen Dittmar/Bredel<sup>32</sup> auf den Punkt, indem sie zu den Erzählungen der Westberliner schreiben, dass „sie [...] nicht ihre Geschichte [erzählen]“, sondern „die Geschichte der anderen“. Eine solche Art und Weise des Erzählens vergleichen Dittmar/Bredel<sup>33</sup> mit der filmischen Narration einer Reportage, bei dem die Erzähler eine gewisse Distanz vom Ereignis bewahren.

Die physische Nähe zur Mauer wird von den Sprechenden aus Westberlin nur in zwei Fällen in Bezug auf die Zeit vor dem Mauerfall thematisiert. In einem Fall finden wir in Christines Interview eine Szene, die von den Ostberlinern viel häufiger beschrieben wird (siehe oben Beispiel (23)): Sprechende weisen darauf hin, dass sie in der Nähe von der Mauer gelebt, gewohnt, groß geworden sind.

(28) BW\_00040\_01, Christine, Beleg 135

0238 CHRISTINE und **wir ham ja eigentlich in lichtenrade immer ganz dicht an der mauer jewohnt\_ hier in der rangsdorfer**^ wo dit is ja wirklich denn och nur n paar schritte denn bei meinen eltern in mal inner inner wildauer dat is auch nich weit bis dahin dann (0.6) in lichtenrade ost haste ja ((unverständlich)) da konntest du ja praktisch dat waren zwei schritte so unjefähr \* also immer ganz nahe ja^

Der zweite Beleg für die Verwendung von *Mauer* als Bauwerk in Bezug auf die Zeit vor dem Mauerfall befindet sich in einer narrativen Sequenz im Interview mit Egon, in der er über seinen Cousin erzählt, der „in Treptow über die Mauer geklettert ist“:

(29) BW\_00047\_01, Egon, Beleg 160

0064 EGON also da muß ich sagen da muß ich auch n bißchen weiter ausholn eh ich hab zwei cousins eh der eine der christopher iss drei jahre älter wie ich und der marko iss drei j drei jahre jünger wie ich so dis sind also beides brüder 0065 BL ja 0066 EGON **der christopher iss neunzehnhundatneununsiebzich in treptow üba die maua geklettat** also auch unta lebensgefähr und hat es auch geschafft und ehm: ich hab also lange zeit nich gewußt eh och nich erfahrn auch durch meine familie nich so was mit meinem cousin passiert iss (1.2)

<sup>31</sup> N. Dittmar – U. Bredel, *Die Sprachmauer*, S. 87.

<sup>32</sup> Ebd., S. 87.

<sup>33</sup> Ebd.

In den restlichen Belegen der Westberliner, in denen *Mauer* in seiner Grundbedeutung nicht im Zusammenhang mit körperlicher Nähe verwendet wird, handelt es sich um die Thematisierung von Eigenschaften der Mauer – *die Mauer ist hoch, nicht bloß eine Grenze* (siehe oben Beispiel (8)). Darüber hinaus erzählt Rolf, dass er „bevor die Mauer jebaut wurde“ nach Ostberlin gegangen ist.

(29) BW\_00042\_01, Rolf, Beleg 141

0114 ROLF also ich \* bin eh schon oft ich hab dat jetzt oft jenutzt und freu mich immer wieder dran daß ich also da eben einfach mal \* eh die sachen sehn kann die also nun fast ne ganze zeit meines lebens nich nicht jenießen konnte, 0115 UM hmhm, 0116 ROLF ich mein ick bin ja nun \* in einem alter jewesen wo man schön mal nochmal nach ostberlin rüberkonnte **bevor die mauer jebaut wurde**, aber das is eben auch alles selten \* jewesen. 0117 UM ja. 0118 ROLF und eh: grad so das die ecke um den alexanderplatz rum und unter den linden is ja \* besonders reizvoll,

Ähnlich wie bei Concha (Beleg (26)), die die Kneipen im Osten erkundet und das Ganze „spannend“ findet, dominiert auch bei Rolf ein touristischer Blick: Alexanderplatz und Unter den Linden findet er „besonders reizvoll“.

In (30) spricht Piet, ein Westberliner Lehrer, über neu dazugekommene Schülerinnen und Schüler aus dem Osten:

(30) BW\_00043\_01, Piet, Beleg 144

0130 PIET also es wár sehr intress wár sehr intressánt so \* ehm den werdegang und diese ganzen \* erstaunlichen also dieses \* diese dieses gefühl eben halt \* für für die meisten von ihnen wars ja nich so: das das war einfach nich vorhanden. **sie ham zwar den blick über die mauer jehabt**; 0131 JD hm; 0132 PIET sind aber \* erzógen entsprechend und und ehm \* eh diese option war gar nich im kópff daß es sowas gibt und so. und daß is also für sie gar nich so de:r\* was mich also erstaunt hat war daß es nich immer als latént im hinterkopf; da gibts was was bétter wáre oder was besser sein könnte. das es gar nich so war [...]

Piet drückt sein Staunen darüber aus, dass die Ostberliner Schüler „zwar den Blick über die Mauer“ hatten, an diese aber gewohnt waren bzw. nicht an den Westen als einen besseren Ort gedacht haben. Hier ist also die Mauer Gegenstand einer Perspektive von außen: Piet, Westberliner, äußert seine Interpretation über die Einstellung der Ostberliner Schüler zur Mauer.

### 3.2.2 *Mauer* als Trennung/Grenze

In 101 Vorkommen wird *Mauer* im Sinne von ‚Grenze‘ bzw. ‚Trennung‘ zwischen Ost- und Westberlin gebraucht. Der Großteil der 101 Vorkommen (65) wird in Ausdrücken verwendet, die auf die Aufhebung der Trennung zwischen Ost und West verweisen. Die restlichen 36 Vorkommen sind vor allem auf Ausdrücke verteilt, die das Vorhandensein und die Wiederherstellung der Trennung kodieren. Ferner thematisieren Ausdrücke mit *Mauer* im Sinne von ‚Grenze‘ bzw. ‚Trennung‘ vereinzelt auch das Zustandekommen der

Trennung oder die Zeit vor der Errichtung der Mauer. Im Folgenden gehen wir auf die wichtigsten bzw. häufigsten Ausdruckstypen ein.

### 3.2.2.1 Die Aufhebung der Trennung zwischen Ost und West

Dass im Berliner Wendekorpus *Mauer* metaphorisch auf das Vorhandensein einer Trennung und ihrer Aufhebung verweist, ist ein recht wenig überraschendes Ergebnis. Interessanter ist vielmehr, dass die Ausdrücke, die die Aufhebung der Mauer bzw. Trennung kodieren, von den Ost- und Westberlinern in Äußerungen eingebettet werden, die unterschiedliche syntaktische und pragmatische Eigenschaften aufweisen. Bei den Ostberlinern treten die Ausdrücke zur Aufhebung der Trennung präferiert in Deklarativsätzen zur Redewiedergabe auf. Demgegenüber befinden sich diese Ausdrücke in den Westberliner Interviews vor allem in Nebensätzen, wobei die Redewiedergabe nur vereinzelt realisiert wird. In (31) erzählt die Ostberlinerin Gina, wie sie von dem Mauerfall erfahren hat. Dabei produziert sie den Hauptsatz *Mauer is uff* als Form von direkter Rede mit vager bzw. unbekannter Quelle (jemand im Zug gibt die Nachricht).

(31) BW\_00001\_01, Gina, Beleg 1  
 0019 GINA [...] daa ((lacht)) morgens konnten wa noch jar nich fassen irjendwie \* ick hab dis zwar jehört morgens im radio so und so aber (0.1) ick hab dit irjendwie ja nich r'egistriert ja also ((Ausatmen)) weeß ick ooch ni denn \* morgens im zuch denn \* ja denn \* ha weeßte schon **mauer is uff** und so wa 0020 FK ((lacht)) 0021 GINA äh spinnt der oder wat dit kann nich sein ja^ ((lacht))

Auch hier lässt sich wie bei den oben besprochenen Belegen (24)-(25) feststellen, dass im Zusammenhang mit der Erfahrung der Nachricht Unglauben und Fassungslosigkeit thematisiert werden (*morgens konnten wa noch jar nich fassen irjendwie [...]*, *ick hab dit irjendwie ja nich r'egistriert*, [...] *äh spinnt der oder wat dit kann nich sein ja^*), was, wie in Abschnitt 3.2.1 bereits erwähnt wurde, in Anknüpfung an Schwitalla<sup>34</sup> als ein typisches Thema der Ostberliner betrachtet werden kann.

In (32) finden wir ein weiteres Beispiel für einen Ausdruck der Aufhebung der Trennung in einem Hauptsatz und bei Redewiedergabe. Diesmal wird eine Szene vor dem Mauerfall wiedergegeben, die den Unglauben über die Wende begründet: Paula, eine Lehrerin aus Ostberlin, gibt Honeckers Worte wieder, um dessen Einstellung zur DDR und zur Trennung zu erklären.

(32) BW\_00014\_01, Paula, Beleg 47  
 0004 PAULA [...] wir hattn immer gelernt die entwicklung geht vorwärts \* eine rückentwicklung in der gesellschaft gibts nich ja ick kann mich noch an die wor-te von dem erich honecker erinnern **die mauer wird nie falln** ick hätt-s ooch nie geglaubt weil weil man ja auch in dem sinne erzogen war ja^ und dadurch \* daß ich

<sup>34</sup> J. Schwitalla, „Wir ham dit kaum fassen können, wir ham dit eigentlich nich geglaubt“ *Wie Ost- und Westberliner/innen ihren Unglauben, ihr Unverständnis und ihre Überraschung nach der Nachricht von der Öffnung der Berliner Mauer am 9. November narrativ rekonstruieren.*

eh ja praktisch immer mit der mauer gelebt habe nichts anderes kennengelernt habe  
 \* ((Ausatmen)) war das für mich ooch eigntlich/ dis war halt so und damit basta ja  
 damit hatte man sich abgefunden \*

Die Belege in den Interviews der Westberliner sind wie gesagt überwiegend durch Subordination gekennzeichnet, wobei die Redewiedergabe nur in wenigen Fällen vorliegt. Im Auszug (33) liegt ein Beispiel für einen Ausdruck der Aufhebung der Trennung im Zusammenhang mit der Thematisierung der Überraschung über den Mauerfall. *Mauer* liegt hier in einem Objektsatz vor.

(33) BW\_00050\_01, Chris, Beleg 173  
 0020 wahnsinnig, na **ich eh hatte ja mir das nie vorstellen könn daß also (0.5) die mauer eh daß die mauer fallen könnte**. eh so so so plötzlich auch.

(34) stellt ein Beispiel für das Auftreten eines Ausdrucks der Aufhebung der Trennung in einem temporalen Nebensatz dar. An dieser Stelle erzählt Alfred von dem Begrüßungsgeld in Höhe von 100 Mark, das jedem DDR-Bürger unmittelbar nach dem Mauerfall im Westen ausgezahlt wurde.

(34) BW\_00033\_01, Alfred, Beleg 111  
 0154 ALFRED ja \* also man kann sogn eh ja also man kann sogn \* eh \* **als die mauer geöffnet wurde^ da lag da durften die leutchen ja erstmal^\* zum begrüßungsgeld hier rüberkommen^**

### 3.2.2.2 Das Vorhandensein der Trennung

Das Vorhandensein der Mauer bzw. der Trennung wird sowohl von den Ost- als auch von den Westberlinern hauptsächlich im Zusammenhang mit Bewertungen über die Wende und über die Beziehungen zwischen Ost- und Westberlinern thematisiert. Dabei fallen die Bewertungen bei den Ostberlinern deutlich negativer als bei den Westberlinern aus. Schauen wir hierzu zunächst Auszug (35) aus dem Interview mit Maria, einer Lehrerin aus Ostberlin, an.

(35) BW\_00015\_01, Maria, Beleg 58  
 0014 MARIA [...] \* so zum neuntn novemba zurückkommt denn muß man ja nun so in diesem umkreis sehn^ hab ick wie jesacht o:ch innahalb der familie sehr jespalte ne ansichtn ick habe also ähm \* leute in-a familie engste verwandtschaftsmitglieda\_ die also den westen imma vajubel imma vajubelt habm und imma jesacht habm xxx der westn is det beste und im ostn is allet nur scheiße **nur weil die mauer nur weil die ,maua da war ,so**

Hier ist der Ausdruck des Vorhandenseins der Trennung (*die Mauer war da*) in einen kausalen Nebensatz eingebettet. Mit diesem Nebensatz distanziert sich Maria von ihren Verwandten, die den Westen ausschließlich als positiv bewerten. Daraus geht hervor, dass

Maria eher für einen differenzierteren Blick auf West- und Ostberlin plädiert und dass sie im Gegensatz zu ihren Verwandten den Westen nicht nur als positiv bewertet.

Auch Lena, ebenfalls aus Ostberlin, drückt ihre Enttäuschung über die Wende aus: Aus ihrer Sicht wurde die Vereinigung in der Gesellschaft nicht vollzogen. Die lange Zeit der Trennung (*weil wir die mauer doch so lange schon zwischen uns hatten*) wirkt sich auf negative Weise (*dafür is unser volk muß ick mal so hart sagen zu viel negativet anjetan worden*) auch auf die aktuelle Situation vier Jahre nach der Wende aus.

(36) BW--\_00016\_01, Lena, Beleg 67

0097 OL hast du den eindruck daß sich die vereinigung schon vollzogen hat^ also daß man von der vereinigung sprechen kann^ 0098 LENA nee nee (2.0) dann müßten die menschen miteinander auch besser auskommen \* 0099 OL also meinst du dat liegt jetzt och an der \* ganz normalen bevölkerung^ 0100 LENA ja \* ja weil wir zu lange in unserm staat jelebt ham (2.0) **weil wir die mauer doch so lange schon zwischen uns hatten** und \* sich ja dadurch janz die konflikte ja anjebahnt ham dit kann man auch nich von heut auf morgen abbaun och wenn de jetzt sagst daß dit schon vier jahre sind \* die vier jahre sind so schnell vergangen in den vier jahren is so viel passiert \* aber die menschen sind noch nich eins \* dit jeht och nich\* **dafür is unser volk muß ick mal so hart sagen zu viel negativet anjetan worden** viele betrieben wurden jeschlossen viele sind arbeitslos jeworden \* sozialempfänger jeworden \* dat hatten se früher allet nich (2.0)

Vera, Sekretärin aus Ostberlin, thematisiert in (37) ihre Desillusionierung nach der Wiedervereinigung und gibt in Form einer (fiktiven) Redewiedergabe die Einstellung vieler Ostberliner wieder, die über die Politik, die ihre Versprechungen nicht eingehalten hatten, enttäuscht waren.

(37) BW\_00019\_01, Vera, Beleg 80

0017 VERA (2.0) man wurde natürlich mächtig (3.0) eh \* ja mit versprechungen konfrontiert^ vom kanzler die dann letztendlich nich eingehalten wurden und ,da kam dann \* nach ner gewissen zeit der frust hoch wo man dann nu gesagt hat \* eh ja du hast damals jesa:gt^ und jetzt hält du nich ein und (2.0) na ja also et jibt jetzt ((unverständlich)) verscheidene meinungen wo man ((unverständlich)) **ach scheiße die mauer hätte ruhig stehen bleiben sollen** und wie wärn auch so janz jut zurecht jekommen aber ansonsten^

Auch in den Interviews mit den Sprechenden aus Westberlin finden sich Passagen, in denen die Trennung und deren Aufhebung problematisiert wird. So beteuert Chris in (38), dass Ost und West trotz des Mauerfalls nicht zusammenwachsen bzw. dass die Trennung noch „in den Köpfen“ vorhanden ist.

(38) BW\_00050\_01, Chris, Beleg 177

0294 CHRIS [...] also oft hab ich das gefühl irgendwo ist **die die geht die mauer doch noch durch diese stadt oder die is also auch in der köpfen die is auch in meinem kopf noch drin;**

Bei den Westberlinern finden sich jedoch mehrere Belege, in denen die Zeit der Trennung und deren Konsequenzen nicht direkt in Bezug den gesellschaftlichen Umbruch und die wirtschaftliche Lage von Ost- und Westdeutschland thematisiert wird. Vielmehr werden eher marginale Aspekte behandelt wie die Tatsache, dass Lehrerinnen und Lehrer aus dem Westen sowohl vor als auch nach der Wende die Trennung von Ost- und Westberlin nicht thematisierten (Auszug (39)) oder dass der Osten direkt nach der Wende als interessant empfunden wird aber das Interesse schnell abnimmt (Auszug (40)).

(39) BW--\_00044\_01, Anton, Beleg 148

0272 ANTON also da is doch sehr viel unvaständnis gewesen trotz der riesjen Kampen in in ja in den medien ehm \* xxxx das is mir also sehr oft passiert und ich fand dis einklich schon imma recht ärgerlich wenn wenn ich hier rumgereist bin ich bin eben sehr viel mit-em schullandheimvaband untawegs und in den schullandheim kontakt mit jugndlichen ha-ick jesacht also ich komm aus berlin also sagn-ma **jeda fünfte hat gefragt west- oda ostberlin auch noch auch noch als die mauer stand** das das is zeigt einklich so wie wie wenich berlin nen problem für die bundesbürga war

(40) BW\_00029\_01, Nico, Beleg 101

0022 NICO ja \* nach der wende \* nach also **da war sogar die mauer noch** also da war grad die dieses zwischenstadium das man halt \* mit so eim passierschein rüberkonnte \* da war die neugierde noch relativ groß da hat man sich dis mal angeschaut \* aber seitdem nich ((Ausatmen)) prenzlauer berg nich mehr drüben gewesen

### 3.2.2.3 Die Wiederherstellung der Trennung

Sowohl Ost- als auch Westberliner verwenden *Mauer* in Äußerungen, die die Wiederherstellung der Trennung thematisieren. In den meisten Fällen wird diese im Zusammenhang mit der Wiedergabe von negativen Bewertungen Fremder über die Wende angesprochen. Davon distanziert sich in der Regel die jeweilige Sprecherin bzw. der jeweilige Sprecher. Beispiele hierfür liegen in den oben angeführten Auszügen (9) von Alfred (*und viele sagn ja auch na ja \* jut von mir aus kann die mauer wieder so hoch sein wie se früher war nech*) und (15) von Yvonne (*also ick möchte nich die mauer zurück habm\_ wie viele jetz schon denken? ne?*). Darüber hinaus lässt sich im Korpus ein Kontext ausmachen, der ausschließlich in den Interviews mit den Ostberlinern zu finden ist: Die Vorstellung, dass nach dem 9. November die Trennung wiederhergestellt werden könnte bzw. die Öffnung der Mauer nicht endgültig, sondern nur vorübergehend ist. Schauen wir hierzu Auszug (41) aus dem Interview mit Karin an:

(41) BW\_00013\_01, Karin, Beleg 45

0007 KARIN [...] am nächstn tach war denn die arbeit so ziemlich wie \* jedn tach auch also m: unterricht und \* absprachn und so weiter war ja inzwischn freitach und \* ehm: ich hatte ja eh schon damals walkman im ohr und hörte radio auch ebend \* rias und ja^ und \* eh: was ham denn die leute alle so erzählt da \* m die: im westn warn \* sie m: m: meintn dann alle sie müssn pünktlich noch zur arbeit komm und man weiß ja nie^ **nachher is die mauer wieder da^** und so weiter und einmal möch-

tn ses ja jesehn habn\* also \* ,die zeit war recht komisch und da \* hat eh: würd ich mal mein: \* keiner \* großartig weiter jedacht welche konsequenzen det nun für die de-de-er ham könnte [...]

Karin gibt das, was die Leute aus dem Osten im Radio über den 9. November berichteten, wieder und zwar, dass sie unbedingt im Westen gewesen sein wollten, falls die Trennung wiederhergestellt wird (*man weiß ja nie^ nachher ist die Mauer wieder da*). Dieser Beleg zeigt gut, dass für viele Menschen die Konsequenzen der Ereignisse vom 9. November gar nicht klar bzw. vorhersehbar waren. Dies wird auch in Auszug (42) deutlich, in dem Kira, Kinderärztin aus Ostberlin, einen mit ihr befreundeten Arzt aus Westberlin lobt. Dabei wird er den typischen Ärzten aus dem Westen gegenübergestellt, die Kira als „richtchen arroganten Scheißer“ bezeichnet.

(42) BW\_00012\_01, Kira, Beleg 42

0311 KIRA **und wenn se die mauer wiederzumachen^** denn denn wird der bestimmt auf unsrer seite sitzen \* und nicht da \* bei denen

### 3.3 Prosodie

Die Vorkommen für *Mauer* im Korpus wurden auch im Hinblick darauf ausgewertet, ob *Mauer* bzw. die Äußerung, in der es auftritt, durch eine markierte Prosodie gekennzeichnet ist. Als prosodisch markiert wurden folgende Eigenschaften eingestuft: Verstellung der Stimme, schnelleres Tempo, ausgeprägte Realisierung der Akzente, Häufung von Akzenten oder Pausen innerhalb einer Äußerung, markierte Positionierung des Hauptakzentes der Äußerung. Aus der Analyse ergab sich, dass der Großteil der prosodisch markierten Belege (22 von 24) von Osterberlinern stammen. Mit prosodisch markierten *Mauer*-Äußerungen thematisieren die Sprechenden die Art und Weise, wie sie vom Mauerfall erfahren bzw. deren Unglauben über die Auflösung der DDR. Im Transkript der Datenbank für Gesprochenes Deutsch werden die oben genannten prosodischen Eigenschaften nur zum Teil bzw. nicht berücksichtigt bzw. annotiert. Die im Folgenden besprochenen Belegen für eine markierte Prosodie werden daher der Übersicht halber in eine Tabelle eingefügt, in der an den relevanten Stellen die prosodischen Eigenschaften beschrieben werden.

Im Korpus fällt insbesondere die Interviewte Yvonne auf. In Tabelle 3 werden die prosodisch markierten Eigenschaften aus einem Auszug aus dem Interview mit Yvonne angegeben.

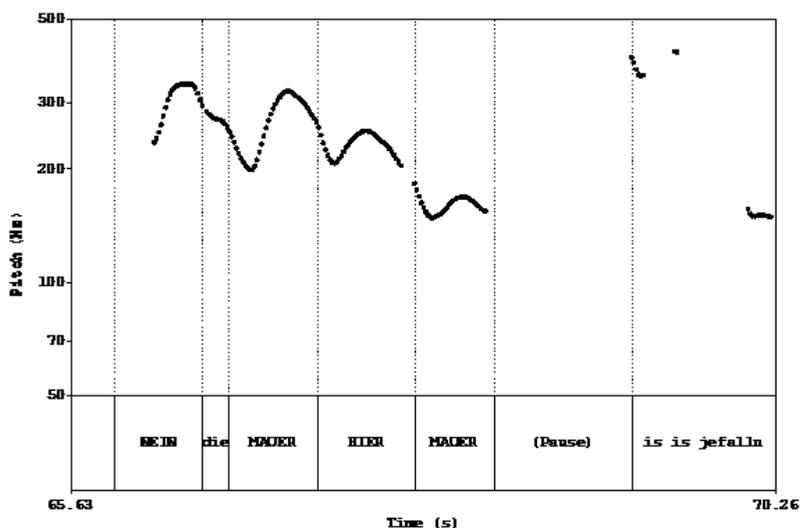
Tab. 3 - *Prosodisch markierte Stellen in einem Auszug aus dem Interview mit der Ostberlinerin Yvonne*

Auszug aus dem Interview BW_00004_01	Prosodisch markierte Eigenschaften
0005 YVONNE [...] mir standn die tränn in augn	
<b>*name die mauer is gefälln</b>	Verstellung der Stimme
_da sacht der? Was für ne mauer? ((lacht)) ähh (0.3) dachte denn hier bei uns im ,hoof	

<b>an die mauer*</b>	Prosodisch selbständige Einheit, starker Akzent auf <i>Mauer</i>
[...] 0007 YVONNE wo wo die garagen sind^ also wo die parkplätze sind^ ((lacht)) [...] 0008 YVONNE ?	
0008 YVONNE ? <b>was die mauer is umgefalln?</b>	Starker Akzent auf <i>was</i> . Der Abschnitt <i>die mauer is umgefalln</i> wird mit einem schnelleren Tempo realisiert.
und nu weil ick ooch noch treen in augn hatten * hat-a wirklich echt jedacht * daß da irgendwas pa'ssiert is__*	
<b>* ,nein * die mauer hier * mauer * is is jefalln</b>	Stark ausgeprägte Akzente auf <i>Mauer</i> , <i>hier</i> und <i>Mauer</i> .
nu war ja sowieso ne brenzliche saache ähh lage aber trotzdem * dit dit konnt-a jar nich begreifen [...]	

Die stark ausgeprägten und gehäuften Akzente der Passage *,nein \* die mauer hier \* mauer \* is is jefalln* lassen sich in PRAAT (Boersma/Weenink<sup>35</sup>) besonders gut beobachten:

Abbildung 1 - Praat-Graphik von einer prosodisch markierten Äußerung aus dem Gespräch BW\_00004\_01



Es liegt hier eine Passage vor, bei der die markierte Prosodie dazu dient, die direkte Rede von den narrativen Passagen zu unterscheiden. Dies stellt eine typische Eigenschaft von

<sup>35</sup> P. Boersma – D. Weenink, *Praat: Doing phonetics by computer*, <http://praat.org/> (letzter Zugriff 17. September 2021).

Redeinszenierungen dar. Diese haben wiederum die Funktion, die Hörerin bzw. den Hörer an der Erzählung stärker zu beteiligen und die Erzählung interessanter und spannender zu machen.

Markierte Prosodie tritt auch in Passagen der indirekten Rede auf, in denen wie bei der direkten Rede über das Erfahren der Eröffnung der Mauer gesprochen wird. In Auszug (43) erzählt Chri, eine Studentin aus Ostberlin, dass sie am 9. November zufällig über das Radio von der Maueröffnung erfahren hat. Dies formuliert sie mit der indirekten Rede, die durch die Formulierung *da hamse gesagt* eingeleitet wird.

(43) BW\_00008\_01, Chri, Beleg 29

0001 OL [...] ehm \* wie hast du denn den neunten novemba alebt \* wo warstn da?  
 0002 CHRI neunter november \* laß mich mal überlegn \* ja neunter novemba da  
 war ick bei m bekenntn der wohnt da in berlin mitte \* und dit war irgntwie janz  
 kurios weil \* der och keen ferseha hat und da ham wa zufällig irgntwie wolltn wa  
 eigntlich musik hörn ham wa n bißchn radio anjestellt und **da hamse gesagt daß:  
 sich an den grenzübergängn also \* leute vasammelt habm und inn nächsten in  
 der nächstn halben stunde also die maua aufgemacht^ werden soll** also da ham  
 wa jedacht isn witz\_

Auf die Einleitung der indirekten Rede *da hamse gesagt* folgen zwei Nebensätze, die die Nachricht der Grenzöffnung zum Ausdruck bringen: *daß: sich an den grenzübergängn also \* leute vasammelt habm und inn nächsten in der nächstn halben stunde also die maua aufgemacht^ werden soll*. Dabei wird im zweiten Nebensatz neben dem trennbaren Präfix *auf* in *aufgemacht* auch *Mauer* im Subjekt *die maua* akzentuiert. Diese Äußerung ist auf zweifache Weise prosodisch markiert. Zum einen ist der Akzent auf *Mauer* stark ausgeprägt, zum anderen ist er informationsstrukturell nicht vorgesehen bzw. unerwartet<sup>36</sup>.

Ein weiteres Beispiel für markierte Prosodie tritt in folgender Passage aus dem Interview mit Lena auf. An dieser Stelle erklärt sie, dass sie sich eine endgültige Öffnung der Mauer nicht vorstellen konnte. Mit dem starken Akzent auf dem Verb *vaschwindet* hebt die Sprecherin ihren Unglauben über den Mauerfall hervor.

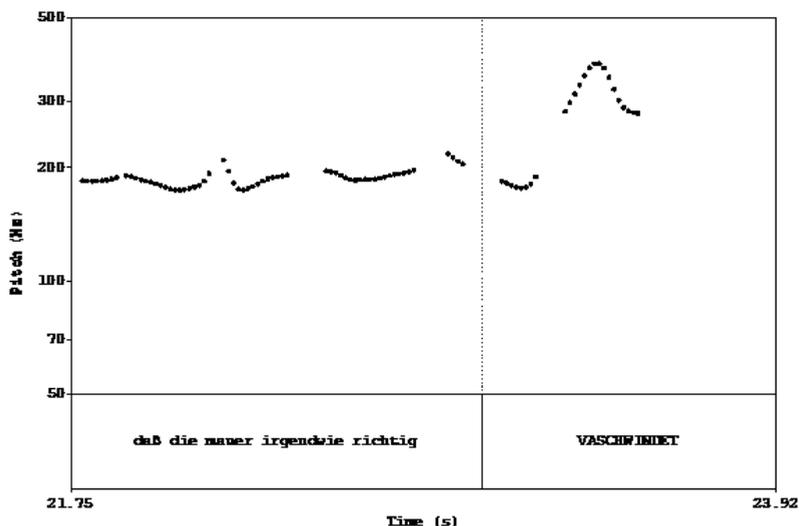
(44) BW\_00016\_01, Lena, Beleg 64

0019 LENA da war mein erster jedanke nur \* jetzt ist alles wieder eins \* wir könnn  
 also hin und her^ \* können jeden besuchen \* an mehr hab ick nich jedacht (2.0)  
 konnte mir ooch nich vorstelln^ \* **daß die mauer irgendwie richtig vaschwindet**  
 sondern daß das imma nur so wie son besuchsrecht ist \* als wenn ick ins krankenhaus  
 jemand besuchen jehe \* und wieda zurückkann \*

<sup>36</sup> Zu den Regeln der Akzentzuweisung siehe S. Uhmann, *Fokusphonologie. Eine Analyse deutscher Intonationskonturen im Rahmen der nicht-linearen Phonologie*, Tübingen, Niemeyer 2001 und M.C. Moroni, *Informationsstruktur und Intonationskonturen im DaF-Unterricht*, S.M. Moraldo – F. Missaglia Hrsg., *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2013, S. 201-219.

Der Akzent auf *vaschwindet* ('verschwindet') lässt sich in der PRAAT-Graphik in Abbildung 2 erkennen.

Abbildung 2 - Praat-Graphik von einer prosodisch markierten Äußerung aus dem Gespräch BW\_00016\_01



In diesem Fall besteht die Markiertheit darin, dass der Akzent besonders ausgeprägt ist, wobei seine Position – im Gegensatz zum Akzent auf *maua* in Beispiel (43) – regelhaft ist. Hierbei trägt die prosodische Emphase dazu bei, der *Mauer*-Äußerung als besonders relevant in der Passage zu kennzeichnen, wobei die Relevanz die Unerwartetheit des Mauerfalls und die Endgültigkeit der Aufhebung der Trennung betrifft.

Schließlich wird ein weiteres Beispiel (45) angeführt, in dem sowohl Ausgeprägtheit als auch Position des Akzents für die prosodische Markiertheit der *Mauer*-Äußerung zuständig sind. Es stammt aus dem Interview mit der Ostberlinerin Maria. Hierbei erzählt sie, dass sie während ihrer Kindheit aufgrund der Haltung in ihrer Familie und vor allem des Verhaltens des Vaters eine negative Einstellung gegenüber dem Westen entwickelt hatte.

(45) BW\_00015\_01, Maria, Beleg 57

0004 MARIA [...] nun muß ick hierzu vielleicht einflechn daß ick ja eigentlich ausm \* stadtmittle komme^ \* ick komme also aus-m arbeitaviertel direkt und **meine familie** ,is durch die maua eigentlich direkt jetrennt worn\_ mein vata hat seine schwesta im westteil der stadt \* ja und aus diesm grunde \* war det bei uns so jewesn daß der westn imma verherrlicht wurde daß uns als kinda dem der ostsenda total verbotn wurde wir durften also ke:n ostfernsehn sehn \* on:: naja \* und mit den organisation dit hat sich daen erst späta einjespielt daß wa da denn in unsre gruppenorganisation wie pionierorganisation und ef-de-jott ,gehn durften \* weil mein vata also der meinung war daß er im ostteil ,bleiben mußte weil-a-t nich akannt hat det

war also det schlümmste wat ihm hat passiern könn \* muß ick jetz hinzu sagn und dadurch habe ick persönlich zum westn eigntlich ne aggressive haltung entwickelt als kind und o:ch ne opposition jebildet

In der *Mauer*-Äußerung *meine familie ,is durch die maua eigntlich direkt jetrennt worn* trägt das Finitum *is* den Hauptakzent, wobei *getrennt* einen weniger prominenten Akzent aufweist. Die Setzung des Hauptakzents auf das Finitum stellt hier ein Beispiel für einen sogenannten Verum-Fokus<sup>37</sup> dar, wodurch der Wahrheitswert der Äußerung – und somit die Tatsache, dass die Sprecherin und ihre Familie direkt von der Trennung betroffen wurden – in den Vordergrund gerückt wird.

Die angeführten Beispiele illustrieren, welche Rolle in den Korpusgesprächen die markierte Prosodie in Bezug auf den Begriff *Mauer* übernimmt: Zum einen kann sie mit der direkten Rede einhergehen und Erzählpassagen zum Abend des 9. Novembers ‚dramatisieren‘ und somit vom Rest der Erzählung abheben und hervorheben. Zum anderen kann sie Äußerungen zum Unglauben der Sprechenden über den Mauerfall als besonders wichtig kennzeichnen.

### *Schlussfolgerungen*

Im vorliegenden Aufsatz wurde eine Mehrebenenanalyse aller Vorkommen des Lexems *Mauer* in den Beiträgen der Ost- und Westberliner Interviewten des Berliner Wendekorpus durchgeführt. Dabei wurden syntaktische, semantische und prosodische Eigenschaften des Lexems bzw. der Äußerungen und Kontexte, in denen dieses auftritt, untersucht. Die syntaktische Analyse hat ergeben, dass *Mauer* grundsätzlich in Haupt- oder Nebensätze überwiegend als Subjekt, Adverbiale oder Objekt eingebettet ist. Nur selten tritt es außerhalb von wohlgeformten grammatischen Strukturen auf. Auf dieser Analyseebene konnten keine Unterschiede zwischen Ost- und Westberlinern beobachtet werden. Es lässt sich also festhalten, dass *Mauer* zu den Segmenten der Gespräche gehört, die nach grammatischen Regeln formuliert werden. Demgegenüber tritt *Mauer* nicht in den Passagen der Ostberliner auf, die Dittmar/Bredel<sup>38</sup> als Unsicherheiten in der Formulierung (z.B. Versprecher, Fehler bei Phraseologismen, Valenzabweichungen und syntaktische Planungsfehler) gekennzeichnet haben.

Als relevanter im Ost-West-Vergleich haben sich vielmehr die semantische und prosodische Ebene herausgestellt. *Mauer* wird im Korpus entweder im Sinne von ‚Bauwerk‘ oder ‚Trennung‘ verwendet. In den Belegen für *Mauer* als Bauwerk werden überwiegend Szenen der physischen Nähe zur Mauer beschrieben. Während diese Szenen bei den Ostberlinern in der Zeit vor und nach dem Mauerfall oder während der Maueröffnung lokalisiert sind, konzentrieren sich die Westberliner vor allem auf die Zeit unmittelbar nach dem Mauerfall.

<sup>37</sup> T. Höhle, *Über Verum-Fokus im Deutschen*, in *Informationsstruktur und Grammatik*, J. Jacobs Hrsg., Westdeutscher Verlag, Opladen 1992, S. 112-141.

<sup>38</sup> N. Dittmar – U. Bredel, *Die Sprachmauer*, S. 144-151.

Was die Verwendung von *Mauer* im Sinne von ‚Trennung‘ betrifft, tritt diese zum großen Teil in Ausdrücken auf, die die Aufhebung der Trennung bzw. den Mauerfall kodieren. Ein Blick auf die entsprechenden Äußerungen der Ost- und Westberliner Sprechenden hat ergeben, dass die *Mauer*-Ausdrücke zur Aufhebung der Trennung im Ost-West-Vergleich Unterschiede aufweisen. Während diejenigen der Ostberliner vor allem in Deklarativsätzen und bei Redeinszenierungen zu finden sind, sind die Ausdrücke der Westberliner vor allem in Nebensätzen eingebettet, wobei die Redeinszenierungen kaum vorhanden sind. Dies zeugt dafür, dass die Ostberliner im Vergleich zu den Westberlinern den Mauerfall syntaktisch – durch Deklarativsätze – und durch die Strategie der Redeinszenierung stärker in den Vordergrund ihrer Erzählungen rücken.

Die *Mauer*-Ausdrücke, die das Vorhandensein und die Wiederherstellung der Trennung kodieren, werden im Zusammenhang mit Bewertungen über die Wende und über die Beziehungen zwischen Ost- und Westberlinern realisiert. Dabei sind die Bewertungen der Ostberliner kritischer als diejenigen der Westberliner, die sich eher auf marginale Aspekte der Wende konzentrieren. *Mauer* im Sinne von ‚Trennung‘ tritt auch in Ausdrücken auf, die auf die Wiederherstellung der Mauer/Trennung hinweisen. In den entsprechenden Äußerungen werden negative Meinungen zur Wiedervereinigung thematisiert. Darüber hinaus wird die Wiederherstellung der Mauer in den Beiträgen der Ostberliner auch im Zusammenhang mit deren Unglauben über den Mauerfall gebracht: Einige Sprechenden aus Ostberlin interpretieren die Ereignisse am 9. November als etwas Vorläufiges und nicht als das Ende der DDR. Das heißt, aus ihrer Sicht ist es wahrscheinlich, dass „die Mauer nach dem 9. November wiederzugemacht wird“. Dies wird an folgender Passage aus Marias Interview besonders deutlich: Maria, die in Ostberlin als Lehrerin arbeitet, erfährt von der Öffnung der Mauer direkt am Abend vom 9. November, während sie bei den Elterngesprächen ist:

(45) BW\_00015\_01, Maria, Beleg 52

0004 MARIA [...] kam die ‚dritte runde und inzwischen hattn wa det einundzwanzig uhr dreißich \* kann ick mich genau noch wie heute dran erinnan und die warn also total aufgelöst\_ und frachten mich ob ick schon jehört hätte \* ähm die maua sei jeöffnet und man kann rüba gehn und und und so \* mein erster gedanke zu diesa mitteilung war eigentlich jewesn naja \* **bevor se sich in ungary tottrampeln machn se die mauer uff und die jehn alle rüba und der rest der hierbleibt der tut wat für-t land und dann is jut\_** so war mein erster eindruck an dem abend und damit hab-ick eigentlich dieset gremium o:ch abjeschlossn und fuhr also nach hause

Maria gibt ihre Gedanken zur Nachricht des Mauerfalls durch eine direkte Rede wieder, bei der deutlich wird, dass sie davon ausgeht, dass die Öffnung der Mauer nicht mit der Auflösung der DDR einhergeht (*und der rest der hierbleibt der tut wat für-t land und dann is jut*). Im Zusammenhang mit dieser Einstellung zum Mauerfall steht auch die Tatsache, dass in den *Mauer*-Vorkommen der Ostberliner der Unglauben und die Überraschung über die Wende häufiger als in denen der Westberliner thematisiert werden.

Im Hinblick auf die Prosodie hat sich schließlich ergeben, dass die Ostberliner häufiger auf prosodisch markierte *Mauer*-Äußerungen zurückgreifen. Dies steht im Einklang mit der Tatsache, dass sie die Thematisierung der Maueröffnung stärker durch Deklarativsätze in Redeinszenierungen in den Vordergrund ihrer Erzählungen stellen.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass die *Mauer*-Vorkommen der Ostberliner stärker durch Strategien der Beteiligung (*involvement*) im Sinne von Tannen<sup>39</sup> gekennzeichnet sind. Ferner haben sich die Beiträge der Westberliner wiederum als distanzierter erwiesen, wobei eine Beobachterperspektive, eine nicht auf sich selbst, sondern auf die Ostberliner gerichtete Aufmerksamkeit und ein ‚touristisches Interesse‘ am Ostteil und an den Ereignissen des 9. Novembers dominieren.

---

<sup>39</sup> D. Tannen, *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*, Cambridge University Press, Cambridge 2007, S. 212-213.

## FÜR DIE UNIVERSITÄRE DAF-DIDAKTIK SIND SPRACHWISSENSCHAFTLICH KONZIPIERTE ONLINE-KORPUSRESSOURCEN EINE RESSOURCE!

SABRINA BALLESTRACCI  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE  
sabrina.ballestracci@unifi.it

This essay describes the educational potential of scientifically designed online corpus resources. The investigation is based on the teaching experience of German as Foreign Language and on the corpus *Lessico dei Beni Culturali* (LBC). The paper focuses on teaching strategies for the mediation of grammar knowledge and of technical competence that combine formal language description and context-oriented use of language. Moreover, these strategies can be transferred to other didactic contexts and can stimulate insights on language acquisition.

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist das didaktische Potential wissenschaftlich konzipierter *Online-Korpusressourcen*. Die Illustration erfolgt am Beispiel der universitären DaF-Didaktik und der Korpusressource *Lessico dei Beni Culturali* (LBC). Im Mittelpunkt stehen didaktische Strategien für die Vermittlung von grammatischen Kenntnissen und fachbezogenen Kompetenzen, die formales Sprachwissen und kontextorientierten Sprachgebrauch miteinander kombinieren, sich auf andere didaktische Kontexte übertragen lassen und Reflexionen über den Spracherwerb anregen.

*Keywords:* German as Foreign Language, Teaching Strategies, Grammar Teaching, Technical Language, Online Corpus Resources

### *Einleitendes*

Zu den Herausforderungen der Fremdsprachendidaktik – insbesondere der universitären – gehört die Ausbildung von Individuen (Lehrenden, Übersetzerinnen und Übersetzern, professionellen Figuren des kulturellen und touristischen Bereichs), die sowohl theoretisches Sprachwissen und normorientierte Sprachkenntnisse als auch kommunikative bzw. kontextorientierte Kompetenz besitzen. Die Vernachlässigung der kommunikativen Fähigkeiten war in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ausgerechnet der Hauptgrund dafür, weshalb die Grammatik-Übersetzungsmethode, die für lange Zeit im Fremdsprachenunterricht dominierte, von pragmatischen Ansätzen verdrängt wurde<sup>1</sup>. Letztere haben sicher zu guten

<sup>1</sup> Vgl. D. Wunderlich, *Grammatik und Kommunikation im Unterricht*, U. Engel – S. Grosse Hrsg., *Grammatik und Deutschunterricht*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1978, S. 42-54; R. Faistauer, *Grammatik-Übersetzungsmethode*, in *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, H. Barkowski – H.J. Krumm Hrsg., Francke, Tübingen 2010, S. 108-109; H. Barkowski, *Grammatikvermittlung*, ebd. S. 109-110; K. Bibieghäu-

Ergebnissen geführt, wie beispielsweise zur Entwicklung einer kontext- und fachbezogenen Sprachdidaktik, jedoch auch dazu, dass die Form zuliebe der Funktion vernachlässigt wurde, was eher negative Auswirkungen hatte, wie etwa eine geringere Fähigkeit seitens der Lernenden, die Sprachstrukturen der Zielsprache und ihr inneres Funktionieren zu beschreiben<sup>2</sup>. Die Perspektive der Opposition von zwei gegensätzlichen Denkweisen, zwischen denen sich die Sprachdidaktik entscheiden soll, scheint sich somit in den letzten Jahrzehnten zugunsten integrierender Ansätze gemildert zu haben<sup>3</sup>.

Die integrierende Perspektive ihrerseits hat zu Neuinterpretationen der beiden Ansätze geführt. Zum einen hatte die Grammatik-Übersetzungsmethode in ihrer ursprünglichen Auffassung ohne Zweifel eine allzu statische Beschreibung der Zielsprache zum Gegenstand; sie darf jedoch nicht undifferenziert verteufelt werden. Ihre Validität ist vielseitig, u.a.:

- Die deduktive Vermittlung grammatischen Wissens stimuliert die Entwicklung der Sprachbewusstheit, d. h. derjenigen metasprachlichen Kompetenz, die ausgebildete von nicht-ausgebildeten Sprachbenutzern ausdifferenziert.
- Die Vermittlung übersetzungsorientierter Strategien favorisiert den Erwerb derjenigen kontrastiven Perspektive, die einen Schlüsselbaustein der interkulturellen Kompetenz darstellt<sup>4</sup>.
- Metasprachliche und interkulturelle Kompetenzen sind so wie die kommunikativen Kompetenzen Teil der Sprache im Gebrauch.

Zum anderen hatte auch die pragmatische Methode in ihrer ursprünglichen Auffassung eine allzu starre und reduzierende Einstellung gegenüber dem Begriff ‚Sprache‘, indem sie nur die funktionelle Seite in Betracht zog; sie darf jedoch auch nicht undifferenziert dämonisiert werden, aus u.a. folgenden Gründen:

- Die Vermittlung kontextbezogener Sprachkompetenz kann ebenso ein valider Weg zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und des interkulturellen Wissens sein.
- Darüber hinaus kann die Auseinandersetzung mit der Sprache im Gebrauch auch als Mittel zur induktiven Vermittlung von grammatischen Kenntnissen benutzt werden.

Es sollte also Konsens darüber bestehen, dass beide Perspektiven eine wichtige Rolle spielen, wobei in der universitären Fremdsprachendidaktik – insbesondere in den theore-

---

ser, *Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts*, in *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*, C. Altmayer et al. Hrsg., Metzler, Berlin 2021, S. 233-252, hier S. 237-243. Stark kommunikativ orientiert ist auch die allgemeine Beschreibung der jeweiligen Sprachniveaus, die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorgeschlagen wird. Vgl. <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (letzter Zugriff 25. Juni 2021).

<sup>2</sup> Vgl. z.B. M. Thurmair, *Die Rolle der Linguistik im Studium Deutsch als Fremdsprache*, „German as a foreign language“, 2, 2001, S. 41-59.

<sup>3</sup> Vgl. z.B. C. Fandrych – I. Thonhauser Hrsg., *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*, Praesens, Wien 2008; K. Bibieghäuser, *Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts*, S. 237-243.

<sup>4</sup> Genauso wie pragmatische Normabweichungen können grammatische Interferenzen desgleichen zu interkulturellen Fettnäpfchen und unidiomatischen Sprachverwendungen führen. Vgl. z.B. H. Blühdorn – S. Ballestracci, *Haben italienische Deutschschreiber eine Vorliebe für hingegen? Zum Ausdruck von Adversativverknüpfungen im Sprachvergleich*, „Deutsch als Fremdsprache“, 55, 2018, 1, S. 25-33.

tischen sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen – mehr Wert auf die Vermittlung von formalem Wissen und normorientierten Sprachkenntnissen gelegt werden soll, ohne deswegen auf die Veranschaulichung der Sprache im Gebrauch völlig zu verzichten. Eine solche Sprachvermittlung bleibt jedoch – wenn auch nur teilweise – noch immer ein Desiderat der (Fach)Sprachdidaktik.

Auf die Frage, wie ein solches Gleichgewicht in der didaktischen Praxis – hier der Fall der universitären DaF-Didaktik – konkret erreicht werden kann, möchte ich im vorliegenden Beitrag eingehen, indem ich einen unter den bisher formulierten Vorschlägen unter die Lupe nehme: Neben der theoretischen bzw. formalen Beschreibung der L2-Sprachstrukturen wird die Analyse von authentischen Texten vorgeschlagen, nämlich von Texten, die zwingend authentische kontextbezogene Sprechäußerungen enthalten und die Verinnerlichung von häufig gebrauchten Formulierungen u.a. als *Chunks* begünstigen<sup>5</sup>. Der Begriff ‚authentische Texte‘ stellt wiederum ein weites Feld dar, welches andere Fragen eröffnet, darunter die Frage, wie authentische Texte bei der Grammatikvermittlung in allgemeinen einführenden Kursen sowie in bestimmten Fachgebieten didaktisiert werden können. Texte weisen zahlreiche, wenn nicht sogar unzählbare, grammatische Merkmale auf, deren Didaktisierung unter dem zeitlichen Aspekt sowie in Bezug auf Energie aufwendig ist. Eine mögliche Lösung bieten die verschiedenen *Online*-Ressourcen, die zur Verfügung gestellt und ständig aktualisiert werden. Diese sind in erster Linie für die Grammatikbeschreibung konzipiert und dienen dazu, linguistische Theorien zu überprüfen, grammatische Lehrwerke zu produzieren, in den theoretischen Beschreibungen vorkommende Zweifelsfälle zu bewerten u.Ä.<sup>6</sup> Wenn auch *Online*-Datenbanken und -Kor-

<sup>5</sup> Empirische Forschungen zum Spracherwerb zeigen, dass die Verinnerlichung von *Chunks*, d. h. seitens der Lernenden rezipierte, doch unanalytierte Sprachstrukturen bzw. -einheiten, eine der wichtigsten Strategien im Lernprozess darstellt. Deswegen sollten *Chunks* in Form von didaktischen Strategien Anwendung finden: Ein didaktischer *Input* in diese Richtung stellen authentische (Text)Beispiele dar (vgl. dazu B. Handwerker – K. Madlener, *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*, Schneider Verlag, Hohengehren 2009; S. Ballestracci, *Lernstrategien bei italophonen DaF-Lernern. Didaktische Implikationen*, in *Glottodidaktik früher, heute und morgen*, L. Ciepielewska-Kaczmarek – G. Goraca-Sawczyk Hrsg., UAM, Poznan 2014, S. 63-80). Die Anwendung von Texten in der Sprach- bzw. DaF-Didaktik stellt einen Schwerpunkt verschiedener Theorien dar (vgl. u.a. R. Fredenberg-Findeisen Hrsg., *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Olms, Hildesheim et al. 2016). Auch bei der theoretischen Grammatikbeschreibung selbst spielen Texte eine unentbehrliche Rolle (vgl. H. Weinrich, *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Olms, Hildesheim/Zürich/New York 2005, S. 17). Auf authentische Textbeispiele aus umfangreichen Textkorpora stützten sich demzufolge viele empirische Untersuchungen der sprachwissenschaftlichen Forschung. Mit Bezug auf die deutsche Sprache seien die Forschungsprojekte genannt, die beim Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS – Mannheim) zu verschiedenen Sprachstrukturen (u.a. Konnektoren, Lexik, Wortphonologie und Wortbildung) durchgeführt werden. Vgl. <https://www.ids-mannheim.de/projekte/forschungsprojekte/> (letzter Zugriff 25. Juni 2021).

<sup>6</sup> Vgl. M. Konopka, *Korpuslinguistik, Grammatiktheorie, Grammatikographie*, in *Grammatiktheorie und Empirie in der germanistischen Linguistik*, A. Wöllstein et al. Hrsg., de Gruyter, Berlin 2018, S. 151-184; M. Andresen – H. Zinsmeister, *Korpuslinguistik*, Narr, Tübingen 2019, S. 8-14. Auf Textkorpora basieren unter anderem grammatische Beschreibungen, die den Gegensatz zwischen Standardsprache und Variation zum Gegenstand haben. Vgl. dazu C. Dürscheid – J.G. Schneider, *Standardsprache und Variation*, Tübingen,

pora nicht gezielt für die Grammatikvermittlung gedacht sind, wird aber immerhin in der Literatur auf ihr didaktisches Potential hingewiesen: Sie können neben der theoretischen Beschreibung der L2 für die Vermittlung grammatischen Wissens und kommunikativer Kompetenzen sowie für den Umgang mit Lernschwierigkeiten benutzt werden<sup>7</sup>. Dass *Online*-Korpusressourcen für die wissenschaftliche Arbeit gedacht sind, gilt sogar als ein Vorteil und eine Garantie: Sie gewährleisten nicht nur authentische, sondern auch gute bzw. wissenschaftlich geprüfte und ständig aktualisierte Sprachdaten und erfüllen Kriterien, die auch in einer Didaktik hohen Niveaus wichtig sein können<sup>8</sup>. Einen Mehrwert können beispielsweise folgende Kriterien leisten: Repräsentativität auf diachroner und/oder synchroner Ebene, Repräsentativität bezüglich der ausgewählten Sprachvarietäten und Textgenres sowie ihrer Wichtigkeit für das kulturelle Panorama. Sprachwissenschaftliche *Online*-Ressourcen können übrigens in den meisten Fällen nach den gleichen Kriterien durchsucht werden, auf die sich ihre Zusammenstellung stützt, und das kann ebenfalls zu zahlreichen Zwecken didaktisiert werden.

Von diesen Voraussetzungen ausgehend bietet der vorliegende Aufsatz konkrete Vorschläge für die Anwendung von wissenschaftlich konzipierten *Online*-Korpusressourcen in der universitären DaF-Didaktik. Zur Illustration dient eine Datenbank, die dem wissenschaftlichen Publikum noch wenig bekannt ist: die Datenbank LBC (*Lessico dei Beni Culturali* – ‚Lexik der Kulturgüter‘), eine mehrsprachige *Online*-Ressource, die von der gleichnamigen Forschungseinheit LBC entwickelt und zusammengestellt wurde<sup>9</sup>. Konkretes Hauptziel des Projekts ist die Herstellung eines mehrsprachigen Wörterbuchs der Lexik der Kunst- und Kulturgüter, mit Fokus auf die Renaissance, die Stadt Florenz und die

---

Narr Francke Attempo 2019; vgl. auch das Projekt Variantengrammatik des Deutschen, <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start> (letzter Zugriff 02. Juli 2021).

<sup>7</sup> Vgl. C. Fandrych – E. Tschirner, *Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel*, „Deutsch als Fremdsprache“, 4, 2007, S. 195-204; A. Lüdeling – M. Walter, *Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung*, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, C. Fandrych et al. Hrsg., de Gruyter, Berlin/New York 2010, S. 315-322; C. Flinz – B. Hufeisen Hrsg., *KORPORA in DaF und DaZ: Theorie und Praxis*, „Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachenunterricht“, 26, 2021.

<sup>8</sup> Beispiele dafür sind im deutschsprachigen Raum die Korpora des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache – u.a. die Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), [https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd\\_extern.welcome](https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome) (letzter Zugriff 10. Juni 2021) – oder das lexikalische Informationssystem Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS), <https://www.dwds.de/> (letzter Zugriff 10. Juni 2021). Zu einer überblicksartigen Beschreibung vgl. auch L. Salvato, *DaF-Didaktik und Online-Ressourcen: Die Anwendung einiger korpusbasierten Sprachplattformen*, „L’analisi Linguistica e Letteraria“, 30, 2022, 1, S. 193-220.

<sup>9</sup> Die Forschungseinheit LBC entstand im Jahre 2013 an der Universität Florenz beim *Dipartimento di Lingue, Letterature e Studi interculturali (LILSI)*, seit 2019 *Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI)*. Es handelt sich um eine interuniversitäre Forschungseinheit, deren Mitglieder sowohl anderer italienischer Universitäten als auch fremder Hochschulen sowie Kultur- und Forschungseinrichtungen (z.B. *Opera del Vocabolario Italiano*, *Université Paris 8* und *Universidad Complutense de Madrid*) angehören. Mitglieder der deutschen Forschungsgruppe sind Sabrina Ballestracci (*Università di Firenze*), Claudia Buffagni (*Università per Stranieri di Siena*), Carolina Flinz (*Università di Milano – La Statale*), Nicolò Calpestrati (*Università per Stranieri di Siena*) und Giovanni Palilla (*Università di Firenze*). Vgl. [www.lessicobeniculturali.net](http://www.lessicobeniculturali.net) (letzter Zugriff 25. Juni 2021).

Toskana, das sich in erster Linie an Fachleute richtet, die sich mit der Fachlexik bzw. -sprache der Kunst- und Kulturgüter und mit deren (Fach)Übersetzung beschäftigen. Auf dem Weg zu diesem Hauptziel wurden schon einige mittlere Etappen realisiert: einen ersten Teil des Korpus und die entsprechende Wortliste<sup>10</sup>.

Wie andere schon existierende *Online*-Wörterbücher ist das anvisierte mehrsprachige Wörterbuch LBC kein Wörterbuch im engen Sinne des Wortes, sondern vielmehr als lexikalisches Informationssystem<sup>11</sup> konzipiert, das nicht nur die lexikalischen Entsprechungen zwischen den miteinbezogenen Sprachen bieten möchte, sondern auch gebrauchskontextbezogene Informationen, die für die oben genannten Nutzerinnen und Nutzer sowie für andere Sprachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die sich mit grammatischen und textuellen Phänomenen beschäftigen, von Interesse sein können, z.B. Informationen zu folgenden Schwerpunkten:

- In welchem Textgenres wird ein bestimmtes Fachwort mehr oder weniger häufig verwendet?
- Wie unterscheidet sich die Verwendung eines bestimmten Fachwortes von Texttyp zu Texttyp?
- Wie variiert die Verwendung eines bestimmten Fachwortes in Texten der Originalsprache und in den Übersetzungstexten?
- Wie variiert die Verwendung eines bestimmten Fachwortes im Laufe der Zeit?

Wie bei vielen anderen existierenden *Online*-Ressourcen handelt es sich bei der mehrsprachigen Datenbank LBC nicht um eine für die Sprachdidaktik konzipierte Ressource; wie viele andere *Online*-Ressourcen verfügt sie jedoch über ein hohes didaktisches Anwendungspotential. So auch das zur Datenbank gehörende deutsche Korpus, auf welches sich diese Arbeit konzentriert. In Abschnitt 1 werden zunächst die Grundeigenschaften des deutschen Korpus LBC (Korpus-Umfang, Autoren, Textgenres) kurz beschrieben. Abschnitt 2 illustriert die Optionen, nach denen das Korpus anhand der *Software* NoSketch Engine durchsucht werden kann, und verschafft einen skizzenartigen Überblick darüber, wie derartige Suchoptionen in der didaktischen Praxis angewandt werden können. Fokussiert werden bestimmte lexikalische und grammatische Phänomene der deutschen Sprache, die aus verschiedenen Perspektiven (monolingual, kontrastiv, übersetzungsorientiert), auf verschiedenen Sprachniveaus (bei Nullanfängern und Fortgeschrittenen) und zu verschie-

<sup>10</sup> Es handelt sich um ein noch nicht abgeschlossenes Projekt. Veröffentlicht und *online* zugänglich sind bisher die Korpora folgender Sprachen (je ca. 1.000.000 Textwörter): Italienisch, Deutsch, Französisch, Englisch, Spanisch und Russisch. Die Arbeit an der Stichwortliste ist für das Deutsche auch abgeschlossen und wird demnächst veröffentlicht, vgl. C. Flinz *et al.* Hrsg., *Deutsche Lexik der Kunst auf der Basis des Korpus LBC*, FUP, Firenze (im Druck), <http://lexicon.lessicobeniculturali.net/de> (letzter Zugriff 25. Juni 2021). Für eine detaillierte Beschreibung des Projekts vgl. A. Farina – M.C. Nicolás Martínez, *La banca dati LBC*, R. Billero *et al.* Hrsg., *I Corpora LBC. Informatica Umanistica per il Lessico dei Beni Culturali*, FUP, Firenze 2020, S. 7-18; S. Ballestracci *et al.*, *Il corpus LBC tedesco: costruzione e possibili applicazioni*, in *I Corpora LBC*, R. Billero *et al.* Hrsg., S. 55-75. Unter den nächsten Etappen steht auch der Aufbau von Parallelkorpora.

<sup>11</sup> Vgl. W. Klein, *Das Wörterbuch der Zukunft ist kein Wörterbuch*, in *Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven*, L.M. Eichinger Hrsg., de Gruyter, Berlin/München/Boston 2015, S. 277-296.

denen Zwecken (für die gemein- und fachsprachliche Kompetenz) didaktisiert werden können. Wie sich diese Ressource in den theoretischen Lehrveranstaltungen anwenden lässt, um ein DaF-Grammatikkonzept zu vermitteln, das sowohl formales Sprachwissen als auch kontextbezogenen Sprachgebrauch synthetisiert, wird am Beispiel morphosyntaktischer Strukturen, die insbesondere das Nomen und seine Erweiterungen charakterisieren, dargestellt (Abschnitt 3). Eine Zusammenfassung und ein Ausblick in didaktisch-wissenschaftlicher Sicht schließen die Arbeit ab.

### 1. *Das deutsche Korpus LBC*

Das deutsche Korpus LBC beinhaltet zurzeit insgesamt 763 *Word*-Dateien (1.183.484 *Tokens*) und besteht aus Texten in deutscher Originalsprache sowie aus Übersetzungstexten aus anderen Sprachen (Englisch, Französisch und Italienisch), welche von 18 unterschiedlichen Autoren stammen und auf der Basis des Textgenres in drei Makrokategorien aufgeteilt werden können (Tab. 1):

Tab. 1 - *Tokens-Verteilung auf die drei Textgenres (absolute Frequenz)*

<i>Textgenres</i>	<i>Absolute Frequenz (Tokens)</i>
Populärwissenschaftlich	17.450 (ca. 1%)
Technisch-fachlich	526.516 (ca. 45%)
Literarisch	639.518 (ca. 54%)
Gesamt	1.183.484

Das im deutschen Korpus am meisten vertretene Genre ist das literarische (54%). Gut repräsentiert ist auch das technisch-fachliche Genre mit einem Prozentwert von 45%, während die populärwissenschaftlichen Texte, wie etwa Reiseführer, mit einem Prozentsatz von 1% im Korpus am wenigsten vertreten sind<sup>12</sup>.

Dem primären Zweck des Projektes gemäß, der Herstellung eines Wörterbuches der Lexik der Kunst- und Kulturgüter, setzt sich das deutsche Korpus – wie auch die anderen Korpora LBC – grundsätzlich aus Texten zusammen, die für die italienische Kunst- und Kulturgeschichte – insbesondere für die toskanische und florentinische – und für die Gründung des Mythos der Renaissance relevant sind (Abb. 1).

<sup>12</sup> Unter den populärwissenschaftlichen Texten haben wir momentan nur einen einzigen Text, einen guten und relativ umfangreichen Reiseführer in deutscher Originalsprache (vgl. C. Ciccarelli Roming *et al.*, *Florenz. Perfekte Tage in der Toskana -Metropole*, Taschenbuch Verlag, München 2016). In einer ersten Arbeitsphase wurden auch andere Reiseführer in deutscher Übersetzung in Betracht gezogen, die wegen der Mängel an Informationen über das Übersetzungsverfahren vom Korpus ausgeschlossen werden mussten.

Abb. 1 - Wichtigste Autoren des deutschen Korpus LBC



Dazu gehören insbesondere die Übersetzungen von italienischen Fachtexten der Kunst und der Geschichte. Der Grundtext des Projekts, d. h. der Text, von dem alle Sprachen bei der Zusammenstellung des Korpus ausgegangen sind, sind die *Vite* von Giorgio Vasari in der *Giunti*-Ausgabe des Jahres 1568<sup>13</sup>, welche im Vergleich zu der *Torrentino*-Ausgabe des Jahres 1550<sup>14</sup> erfolgreicher war und in fast allen Sprachen des Projekts übersetzt vorliegt<sup>15</sup>. Neben der *Vite* enthält das deutsche Korpus die Werke bzw. die deutschen Übersetzungen anderer wichtiger italienischer und fremder Autoren, darunter weitere Fachtexte der Kunstgeschichte wie *Opere Volgari*<sup>16</sup> von Leon Battista Alberti und die Schriften zur Kunst von John Ruskin<sup>17</sup> sowie Fachtexte der Geschichte wie *Istorie fiorentine* von Niccolò Machiavelli<sup>18</sup>.

Eine bedeutende Rolle spielt weiter im Projekt auch die interkulturelle Dimension sowie die gebrauchsbetonte Variation der Lexik: Die Fachwörter der Kunst und Kultur werden nicht lediglich als isolierte lexikalische Einheiten gemeint, sondern eher als Sprachzeichen, die oft eine komplexe Wirklichkeit verbalisieren, welche eine breitere (inter)kulturelle Dimension involviert. Ein Beispiel dafür bietet das italienische Substantiv *disegno*, welches in der italienischen Gemeinsprache sowie in der Sprache der Kunst der

<sup>13</sup> G. Vasari, *Le Vite de' più eccellenti Pittori, Scultori et Architettori*, Giunti, Firenze 1568, <https://www.memo-fonte.it/ricerche/giorgio-vasari/> (letzter Zugriff 19. Februar 2022).

<sup>14</sup> G. Vasari, *Le vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani: da Cimabue in sino à tempi nostri*, Torrentino, Firenze 1550, <http://archiviovasari.beniculturali.it/index.php/1550-la-prima-edizione-de-le-vite/> (letzter Zugriff 25. Juni 2021).

<sup>15</sup> Das deutsche Korpus LBC enthält derzeit eine Übersetzung der *Vite* (vgl. G. Vasari, *Leben der ausgezeichnetsten Maler, Bildhauer und Baumeister von Cimabue bis zum Jahre 1567*, hrsg. von D. Kupper, Directmedia Publishing, Berlin 2008).

<sup>16</sup> L.B. Alberti, *Opere Volgari*, Tipografia Galilei, Firenze 1849. (Deutsche Übersetzung: L.B. Alberti, *Kleinere kunsttheoretische Schriften*, Braumüller, Wien 1877).

<sup>17</sup> J. Ruskin, *Wege zur Kunst. Eine Gedankenlese aus den Werken von John Ruskin*, hrsg. von J. Feis, Heitz und Mündel, Straßburg 1922 [1897].

<sup>18</sup> N. Machiavelli, *Istorie Fiorentine*, Sansoni, Firenze 1971 [1526]. (Deutsche Übersetzung: N. Machiavelli Niccolò, *Geschichte von Florenz*, Phaidon, Essen 1934 [1526]).

Renaissance polysem ist und ein komplexes Objekt bezeichnet: Es bedeutet nicht nur ‚Zeichnung‘, sondern nimmt verschiedene konkretere und abstraktere Bedeutungen an, wie etwa ‚Vorzeichnung‘, ‚Entwurf‘, ‚Modell‘ und ‚Zeichenkunst‘ (vgl. Abschnitt 3)<sup>19</sup>. Die polyseme Dimension derartiger Wörter taucht auf, wenn Fachtexte der Kunst mit anderen Texttypen verglichen werden. Deswegen wurden im Korpus auch literarische Texte übernommen, insbesondere autobiografische Werke von italienischen Persönlichkeiten der Kunst wie *La vita di Benvenuto Cellini*<sup>20</sup> von Benvenuto Cellini, Texte der Reiseliteratur von berühmten Schriftstellern, die Florenz, die Toskana und die italienischen Kunst- und Kulturgüter mit fremden Augen beschreiben (z.B. Moritz<sup>21</sup> und Stendhal<sup>22</sup>), sowie literarische Erzählwerke, die die Renaissance, Florenz und/oder die Toskana als Hintergrund haben (z.B. *Florentiner Novellen* von Isolde Kurz<sup>23</sup>).

Die relativ große Vielfältigkeit der im Korpus enthaltenen Textexemplare sowie der Suchoptionen, die die *Software* NoSketch Engine anbietet, ermöglicht es, verschiedene Recherchen im Korpus durchzuführen, die nicht nur für die wissenschaftliche (Fach)Forschung von Interesse sind, sondern auch nützliche didaktische Anwendungen finden (können).

## 2. Das didaktische Anwendungspotential des deutschen Korpus LBC – ein Überblick

Im Korpus können anhand der *Software* NoSketch Engine mehr oder weniger komplexe Recherchen durchgeführt werden, die – von den Lehrenden gefiltert und angeordnet – für die Vermittlung von allgemeinen grammatischen Grundkenntnissen sowie von fachbezogenen Sprachkompetenzen didaktisiert werden können<sup>24</sup>. Einige Anwendungsmöglichkeiten werden im Folgenden in erster Linie am Beispiel des (Fach)Wortes ‚dunkel‘ (220 Okkurrenzen; 185,89 pro Million Wörter) zusammenfassend veranschaulicht. Wenn ‚dunkel‘ sich als unangemessen erweist, um einige didaktische Anwendungen des Korpus zu illustrieren, werden andere Wörter verwendet, insbesondere Substantive, die auch Schlüsselwörter des Projektes bzw. Fachwörter der Kunst sind.

<sup>19</sup> Vgl. S. Ballestracci, *La complessità semantica della parola vasariana disegno e la sua (non) traduzione in tedesco. Il confronto di traduzioni in parallelo come possibile strategia cognitiva*, in *Nuove strategie per la traduzione del lessico artistico: da Giorgio Vasari a un corpus plurilingue dei beni culturali*, V. Zotti – M. Turci Hrsg., FUP, Firenze (im Druck). Polyseme Funktion haben auch Ortsnamen, wie etwa der Eigename *Santa Maria Novella*, der verschiedene Referenten bezeichnet (Kirche bzw. Dom, Bahnhof, Stadtviertel) und in der Hauptbedeutung ‚Kirche bzw. Dom‘ mehrere semantische Nuancen annehmen kann (z.B. architektonisches Gebäude oder religiöser Ort). Vgl. dazu C. Flinz – A. Farina, *Analisi comparativa dei corpora LBC. La visione del patrimonio fiorentino tedesco e francese: l'esempio del Duomo di Firenze*, in *Il passato nel presente. La lingua dei beni culturali*, A. Farina – F. Funari Hrsg., FUP, Firenze 2020, S. 77-100.

<sup>20</sup> B. Cellini, *La vita di Benvenuto Cellini scritta da lui medesimo*, Successori Le Monnier, Firenze 1866. (Deutsche Übersetzung: B. Cellini, *Das Leben des Benvenuto Cellini, florentinischen Goldschmieds und Bildhauers. Von ihm selbst geschrieben*, Karl-Maria Guth, Berlin 2016).

<sup>21</sup> K.P. Moritz, *Reisen eines Deutschen in Italien in den Jahren 1786 bis 1788*, e-artnow, n.b. 2015 [1788].

<sup>22</sup> Stendhal, *Rome, Naples et Florence*, Michel Lévy frères, Paris 1854 [1817]. Deutsche Übersetzung: Stendhal, *Reise in Italien (Rome, Naples et Florence)*, Propyläen Verlag, Berlin 1922.

<sup>23</sup> I. Kurz, *Florentiner Novellen*, Phaidon, Essen 1984.

<sup>24</sup> Vgl. auch den didaktischen Vorschlag von C. Flinz in S. Ballestracci et al., *Il corpus LBC tedesco*, S. 65-72.

Die Funktion *Search* bietet folgende Suchoptionen (Abb. 2):

Abb. 2 - Das deutsche Korpus LBC – Suchoptionen durch die Funktion Search

The screenshot shows the Sketch Engine search interface for the Corpus LBC Tedesco. The search query is 'dunkel'. The 'Query type' is set to 'phrase'. The 'Lemma' is 'Dunkel' and the 'Phrase' is 'im Dunkel'. The 'Word forms' are 'dunkles' and 'dunkel' with a 'match case' checkbox. The 'Character' field is empty. The 'CQL' field is empty. Below the search options, there are sections for 'Text types' with filters for 'LINGUA ORIGINALE' (Francese, Inglese, Italiano, Tedesco), 'LINGUA DI TRADUZIONE' (Tedesco), 'CATEGORIA E SOTTOCATEGORIA' (Dvulgativo, Letterario, Biografico, Fiction, Saggistica, Tecnico), and 'AUTORE'.

- Durch *Simple Query* („dunkel“) können alle Konkordanzanzen (KWICs) eines Wortes angezeigt werden. Die aus der Suche gewonnen Ergebnisse lassen sich für die Vermittlung von grammatischen Grundkenntnissen anwenden, etwa für die Entwicklung des Grundwortschatzes und für eine überblicksartige Illustration der verschiedenen Formen und Funktionen, die ein Wort annehmen kann, im Fall des Adjektivs z.B.: nicht-dekliniertes Nominativprädikativ (Bsp. „der Saal war niedrig, dunkel und melancholisch“), nicht-dekliniertes Akkusativprädikativ (Bsp. „die Figuren machten den Ort dunkel“), nicht-dekliniertes Adjektiv in adverbialer Funktion (Bsp. „sehr dunkel gefärbtes venezianisches Glas“), dekliniertes Attribut (Bsp. „die dunkle Nacht“, „durch einen dunklen perspektivischen Hintergrund“, „aus einem dunklen zerschmetterten Felsen“). Dieselbe Suchoption fördert die Vermittlung von kontextbezogenen Sprechausdrücken der Fachsprache, nämlich von festen Wortverbindungen, die in der Sprache der Kunst vorkommen, wie etwa „in Hell und Dunkel gemalt“, „in Hell und Dunkel ausgeführt“, „der starke Kontrast zwischen Hell und Dunkel“.
- Durch *Simple Query* mit vor- oder nachgestelltem Sternchen (\*„dunkel“ bzw. „dunkel\*“) können komplexe Wörter herausgefiltert werden, die das gesuchte Wort als Grund- oder Bestimmungsform enthalten. Im Grammatikunterricht kann diese Suchoption benutzt werden, um das Phänomen der Wortbildung zu veranschaulichen, insbesonde-

re die Wortbildungsverfahren der Zusammensetzung (Bsp. ‚Helldunkel‘, ‚Kirchendunkel‘, ‚dunkelblau‘, ‚dunkelblass‘) und der Ableitung (Bsp. ‚Dunkelheit‘). In der Fachsprachendidaktik kann diese Suchoption benutzt werden, um den Fachwortschatz der Kunst zu vermitteln. Eine bedeutende Rolle dabei spielen vor allem Substantivkomposita, zumal sich der Fachwortschatz in einem großen Maß daraus zusammensetzt (Bsp. ‚\*schiff‘: ‚Querschiff‘, ‚Mittelschiff‘, ‚Mosaikschiff‘, ‚Längsschiff‘).

- Durch ‚Lemma‘ (‚Dunkel‘ vs. ‚dunkel‘) kann ‚dunkel‘ ausschließlich als Adjektiv (Kleinschreibung) oder als Substantiv (Großschreibung) abgerufen werden. Auch diese Funktion eignet sich in erster Linie für die Vermittlung von grammatischen Grundkenntnissen, z.B. für die Beschreibung von Wörtern, die wie das hier betrachtete Adjektiv durch das Phänomen der Konversion charakterisiert sind und verschiedenen Wortarten gehören können. Sie kann allerdings auch zur Vermittlung kontextbezogener Fachsprachenkompetenzen dienen, nämlich zur Beschreibung der verschiedenen Form- bzw. Schreibvarianten eines Fachausdrucks (Bsp. „in hell und dunkel“ vs. „in Hell und Dunkel“). Aus der Beobachtung von konkreten Textbeispielen („Zeichnungen in Hell und Dunkel“, „die in hell und dunkel sehr schön gearbeitet sind“) kann herausgezogen werden, welche Variante im Allgemeinen am häufigsten vorkommt oder welche Variante in welchen Kontexten häufiger verwendet wird oder aber, ob die verschiedenen Schreibvarianten stilistischen Varietäten oder diachronen Variationen unterzogen sind.
- Durch *Word phrase* (‚im Dunkel‘ vs. ‚so dunkel‘; ‚die dunkle‘ vs. ‚einer dunklen‘) kann das Wort als Bestandteil einer komplexen Wortgruppe oder eines Satzteils durchsucht werden. Diese Funktion kann das induktive Lernen begünstigen, insbesondere bei der Gruppenarbeit oder der individuellen Arbeit, und zur Konsolidierung der im theoretischen Teil vermittelten Grammatikkenntnisse dienen. Die Lernenden können dabei stimuliert werden, Hypothesen über mögliche Wortverbindungen bzw. -sequenzen zu formulieren und diese im Korpus zu suchen, um zu überprüfen, ob die postulierte Struktur belegt ist. Wenn die gesuchte Wortgruppe bzw. der gesuchte Satzteil im Korpus nicht vorhanden ist, dann werden keine Konkordanzen angezeigt. Dafür kann es zwei Gründe geben: Entweder ist die gesuchte Wortkette im Korpus einfach nicht belegt oder sie wird im Deutschen überhaupt nicht benutzt, weil es sich um eine ungrammatische (Teil)Struktur handelt (z.B. ‚eines dunkles‘). Die Grammatikalität des gesuchten und nicht gefundenen Ausdrucks kann mittels anderer Ressourcen wie etwa Papier- und *Online*-Wörterbücher oder allgemeiner Internetseiten (bspw. *google.de*) überprüft werden. Ein ähnliches Vorgehen kann auch in der Didaktik der Fachsprache verwendet werden, indem die Lernenden angespornt werden, zu bestimmen, welche Wortverbindungen für Fachtexte typischer sind.
- Durch *Word form* (‚dunkel‘, ‚dunkles‘, ‚dunklen‘ usw.) kann nach einer bestimmten Wortform bzw. einem deklinierten Wort gesucht werden. Diese Option eignet sich hauptsächlich für die Vermittlung von Phänomenen der Flexion: Abgerufen werden können deklinierte Adjektive, Pluralformen des Nomens, konjugierte Verbformen. Auch in diesem Fall können Zweifelsfälle durch andere Instrumente überprüft werden.

Bei allen Suchoptionen können die erhaltenen Konkordanzen nach links oder nach rechts bzw. per Knoten gefiltert werden. Somit können die Lehrenden/Lernenden die Beispiele nach eigenen Wünschen bzw. Bedürfnissen anordnen. Die KWICs einer bestimmten Wortform – hier der Fall der deklinierten Form ‚dunklen‘ – können z.B. rechts angeordnet werden (Abb. 3):

Abb. 3 - KWICs von ‚dunklen‘ im deutschen Korpus LBC (Anordnung nach rechts)

n des Piazzale sich im **dunklen** Arno spiegelt . Dann ergreift mich i  
 Perspektive oft durch **dunklen** Baumschlag begrenzt , der sich von  
 üllt , welches bei der **dunklen** Beleuchtung der Kirche wirklich ein  
 du mehr als sonst am **dunklen** Bogen , Und willst mit Phobos dich  
 icken Garten mit dem **dunklen** Bosket , und den Springbrunnen da  
 Nach dem mit einem **dunklen** Cypressenhain bepflanzten Monte A  
 inabstiegen . In jener **dunklen** Ebne war es , wo das erste Volk der  
 lichten zwischen den **dunklen** eine zutreffende Stelle ein . So viel  
 , wodurch die **dunklen** Empfindungen erst zur Sprache und  
 er hellen oder **dunklen** Farbe sein , ganz wie eine ebene Fl  
 verschiedenen **dunklen** Farbe zu stehen käme . Durch solch  
 g hervor . Die **dunklen** Farben stehen zwischen den hellen  
 er mit großen **dunklen** Fittichen , die sich im Fluge nicht b  
 eele in einem **dunklen** Gefängnis , wo jede Hoffnung dahir  
 en länglichen **dunklen** Gegenstand frei , der hier verborge  
 er , die , unter einem **dunklen** Gewand von strengstem Schnitt ver  
 geht , und hinter dem **dunklen** Grün diesen Tempel der Eintracht h  
 e schimmert aus dem **dunklen** Grün hervor . Mit balsamischen Ger  
 en noch sichtbar , die **dunklen** Haare von spielenden Lichtern verg  
 , einem wie aus einer **dunklen** heiligen Ferne entgegenstrahlt . =/  
 ne rings erglänzenAm **dunklen** Himmelszelt , Und in der Seele glän  
 r fremde Graf mit der **dunklen** Kleidung und dem ersten Gesicht :  
 z bleibt lange um die **dunklen** Nischen und Tore , und selbst die Kl  
 vortreten durch einen **dunklen** perspektivischen Hintergrund , wei  
 und bildete wie einen **dunklen** Rahmen um das blasse , leichenarti  
 unklernen und weniger **dunklen** Schatten und mit mehr oder mind  
 r in einen häßlichen , **dunklen** Schutthaufen voll nasser Asche ver  
 Schatten und an allen **dunklen** Stellen sind Risse entstanden . Solc  
 . Unter uns rollte im **dunklen** Thale zwischen den Hügeln Roms di  
 l aus der Nacht dieses **dunklen** Thals gen Himmel stiegen , wo die  
 ; er endlich jene ganz **dunklen** Tinten entdeckte , in welchen gar k  
 ich in einen einsamen **dunklen** Tod . Savonarola kommt immer wie

Somit erhält man die Substantive, mit denen sich die gesuchte Adjektivform vorzugsweise verbindet, sowie die Strukturen bzw. Phrasen, die sie enthalten. Einige Beispiele:

- Präpositionalphrasen im Dativ mit einem Substantiv Maskulinum/Neutrum/Femininum Singular (Bsp. „im dunklen Arno“, „mit einem dunklen Cypressenhain“, „in jener dunklen Ebne“);
- Nominalphrasen im Nominativ/Akkusativ mit einem Substantiv Plural („die dunklen Empfindungen“, „die dunklen Farben“);
- Nominal- oder Präpositionalphrasen im Akkusativ mit einem Substantiv Maskulinum Singular („durch einen perspektivischen dunklen Hintergrund“, „einen dunklen Rahmen“).

Auch diese Funktion findet erfolgreiche Anwendungen sowohl in der Grammatik- als auch in der Fachsprachendidaktik.

Die Recherche im Korpus kann darüber hinaus durch folgende Auswahlkriterien bzw. Suchoptionen weiter verfeinert werden, u.a.: nach Ausgangssprache, nach Textgenre, nach Autor oder Titel des Werkes, nach Redaktions- bzw. Publikationsdatum des Ausgangstextes oder der eventuellen Übersetzung(en). Sucht man z.B. das Wort ‚Zeichenkunst‘ in

Übersetzungstexten aus dem Französischen und dem Englischen oder in deutscher Originalsprache, erhält man keine Konkordanzen. Sucht man das gleiche Wort in literarischen Texten, dann erhält man eine einzige Konkordanz, die aus dem *Vita* von Benvenuto Cellini stammt. Wählt man aber die Suchoptionen ‚Originalsprache Italienisch‘ und ‚Texttyp: fachlich – Kunst‘, dann erhält man sogar 56 Vorkommnisse des Wortes: Alle stehen in der deutschen Übersetzung der *Vite* von Vasari, bei dem das italienische Wort *disegno* – für das unter anderem „Zeichnung“ eine der möglichen Übersetzungen ist (vgl. Abschnitt. 3)<sup>25</sup> – eine wichtige Rolle spielt.

Eine andere nützliche Suchoption ist *Word list*. Dadurch erhält die Nutzerin bzw. der Nutzer die Liste aller im Korpus enthaltenen Wörter, nach Frequenz eingeordnet: sowohl Synsemantika, wie etwa Funktionswörter, Pronomina und Artikel, die – wie in allen existierenden Korpora – die häufigsten Wörter im Korpus sind (Abb. 4 – erste Spalte), als auch Inhaltswörter. Dazu gehören sowohl Inhaltswörter der Gemeinsprache (z.B. ‚haben‘, ‚Leben‘) als auch Wörter, die mit dem Thema des Projektes verbunden sind, also Schlüsselwörter wie ‚Florenz‘, ‚Kirche‘ und ‚Werk‘ (Abb. 4 – zweite Spalte).

Abb. 4 - Suchoption Word list. Die häufigsten Wörter im deutschen Korpus LBC

word	frequency	word	frequency
und	36.471	Florenz	1.466
der	29.742	seinem	1.464
die	26.312	Ich	1.463
in	18.580	Der	1.445
zu	14.239	haben	1.421
er	13.708	seinem	1.411
von	12.777	In	1.400
den	12.760	zur	1.370
mit	9.905	unter	1.349
dem	8.830	habe	1.328
ich	8.889	sagte	1.325
das	8.473	ihr	1.319
sich	8.462	Er	1.308
des	7.670	schon	1.252
ein	7.285	waren	1.235
sie	7.211	Kirche	1.218
nicht	6.858	Kunst	1.214
auf	6.529	eines	1.203
so	6.274	sei	1.201
als	5.903	wieder	1.182
ist	5.528	viel	1.180
es	5.519	Leben	1.180
war	5.405	am	1.167
eine	5.264	ganz	1.164
man	5.231	Werk	1.154
wie	5.019		
an	4.913		

Diese Suchoption kann in der Didaktik benutzt werden, um die syntaktischen und semantischen Eigenschaften von Konnektoren wie ‚und‘ oder die Gebrauchskontexte eines Inhaltsworts zu beschreiben. Beim Klicken auf die Häufigkeitszahl werden alle KWICs des gesuchten Wortes angezeigt (Abb. 5).

<sup>25</sup> Andere Ausdrücke, die dem italienischen Wort *disegno* entsprechen, wie etwa ‚Zeichnung‘, kommen auch bei anderen Autoren sowie in anderen Textgenres vor.

Abb. 5 - KWICs von ‚und‘ im deutschen Korpus LBC

Zeichnung [ più disegno ] als Andrea Tafi **und** die Künstler , welche ihm vorangegangen  
 ; was vielleicht von seiner Freundschaft **und** von seinem vertrauten Umgang mit Cimabue  
 durch Güte der Herzen eng verbunden , **und** indem sie sich oft unterhielten und sich fi  
 den , und indem sie sich oft unterhielten **und** sich freundlich über die Schwierigkeiten [  
 machen , erwachten in ihnen viele schöne **und** große Gedanken . Dies geschah um so leic  
 geschah um so leichter , als sie die reine **und** liebliche Luft von Florenz umgab , die ge  
 on Florenz umgab , die gewöhnlich zarte **und** sinnige Geister erzeugt , und jenen Übere  
 inlich zarte und sinnige Geister erzeugt , **und** jenen Überrest von Rauheit und Plumphei  
 rzeugt , und jenen Überrest von Rauheit **und** Plumpheit , welchen die Natur meist nich  
 difficoltà ] mitteilt , der reinigt , erhellt **und** erleichtert anderen den Weg in solchem A  
 herweise unter dem Schein der Wahrheit **und** Liebe , aus Neid oder Bosheit ihre Gedan  
 oder Bosheit ihre Gedanken verstecken , **und** dadurch die Künste nicht so schnell zu de  
 e christliche Liebe umfasste , die Gaddo **und** Cimabue und eben so Andrea Tafi und Gaddo  
 . Liebe umfasste , die Gaddo und Cimabue **und** eben so Andrea Tafi und Gaddo verband .

Die Liste enthält Beispiele für die Koordination auf unterschiedlichen grammatischen Ebenen:

- zwischen Phrasen, z.B. „in griechischer Manier und mit großem Fleiß“;
- zwischen Satzteilen bzw. Nebensätzen, z.B. „indem sie sich oft unterhielten und sich freundlich über die Schwierigkeiten der Künste besprachen“;
- zwischen Hauptsätzen, z.B. „Nun stieg ihm der Mut, und er beschloss, für sich allein Arbeiten zu unternehmen“.

Die gleichen Beispiele können benutzt werden, um die unterschiedlichen semantischen Funktionen von ‚und‘ zu erklären: Im ersten Beispiel (Verknüpfung zwischen Phrasen) hat ‚und‘ eine rein additive Funktion, in den anderen Beispielen nimmt ‚und‘ auch temporale Bedeutung an. Im Korpus kommen ferner Beispiele für die Benutzung von ‚und‘ als Diskursmarker vor, d. h. als Startsignal, eine Verwendung von ‚und‘, die typisch für die gesprochene Sprache ist und in den literarischen Texten oft als Stilmittel benutzt wird, etwa für die Bildung von Anaphern (Bsp. „Und sehe die Ursachen aller Dinge wie die Wurzeln breiter, rauschender Bäume. Und sehe, wie sie alle aneinander greifen und sich halten wie Brüder<sup>26</sup>“). So können diese Beispiele auch zur Sensibilisierung der Lernenden gegenüber semantischen Nuancen und stilistischen Variationen dienen, wobei letztere auch in Verbindung mit den unterschiedlichen Textsorten gebracht werden können.

<sup>26</sup> Zur Funktion von ‚und‘ als Diskursmarker bzw. Operator vgl. R. Fiehler, *Gesprochene Sprache*, in *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, A. Wöllstein – Dudenredaktion Hrsg., Duden, Mannheim 2016, S. 1181-1260, hier S. 1218. Zur Verwendung von Konnektoren in literarischen Texten vgl. S. Ballestracci – M. Ravetto, *Sprachliche „Indikatoren“ von Poetizität: das Beispiel von Konnektoren*, in *POETIZITÄT INTERDISZIPLINÄR Poeticità/letterarietà: dibattito interdisciplinare tra linguistica, letteratura, didattica L2 Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik*, M. Dobstadt – M. Foschi Albert Hrsg., Villa Vigoni, Lovenjo di Menaggio 2019, S. 155-178.

Bezüglich der Inhaltswörter können Wörter der Gemeinsprache oder Fachwörter der Kunst sowie Wörter, die beiden Varietäten angehören, abgerufen und ggf. miteinander verglichen werden:

- Die Suche nach Wörtern der Gemeinsprache wie etwa das Verb ‚kommen‘, das Substantiv ‚Stadt‘ und das Adjektiv ‚neu‘ kann verwendet werden, um den Grundwortschatz zu entwickeln und die morphologischen und syntaktischen Eigenschaften der verschiedenen Wortklassen zu vermitteln, z.B. Verbkonjugation (Präsens, Perfekt, Präteritum), Verbstellung (Verberst-, Verbzweit- und Verbletzstellung) oder die Flexion des Nomens und seines Umfeldes (Pluralbildung, Kasus-Deklination, starke *vs.* schwache Deklination des Adjektivs).
- Die Konkordanzen von Fachwörtern der Kunst wie bspw. die Substantive ‚Temperabild‘ und ‚Fresko‘ ermöglichen zu beobachten, in welchen Wortverbindungen diese Wörter benutzt werden, und dabei Ähnlichkeiten sowie Unterschiede zu dem Italienischen zu eruieren. Die Korpora LBC sind Vergleichskorpora. Ihre Vergleichbarkeit kann insbesondere didaktisiert werden, um kontrastive und metasprachliche Kenntnisse sowie (Fach)Übersetzungskompetenzen zu vermitteln (Abb. 6):

Abb. 6 - KWICs für dt. ‚Fresko‘ und it. fresco im Vergleich

e der seligen Michelina in Fresko , was der vielen und	della medesima città fece a fresco in un frontespizio d
vangelista eine Kapelle in Fresko malte , die sehr geri	tture dipinse , similmente a fresco , due Trionfi belliss
an-Mönche , sehr schön in Fresko die Räumung eines S	ari a danzare . Fece anco a fresco , nella cappella del
die Kapelle der Strozzi in Fresko ; man sieht daselbst	hiesa di S . Antonio lavoro a fresco la cappella di S . Lu
ipelle des San Lodovico in Fresko Begebenheiten aus c	valentuomo nel lavorare in fresco Vincenzo Verchio ,
anta Maria degli Angeli in Fresko einen Christus in dei	, egli nel colorito a olio et a fresco fece alcune vivezze
d starb , weil er zu viel in Fresko malte . Von ihm gea	tossi molto del dipignere in fresco , e fra molte cose s
ir den Kardinal Gentile in Fresko malte . Ebenso sieht	o cose che e ' dipignesse in fresco , ed è gran peccat
der Kapelle S . Antonio in Fresko einiges aus dem Leb	a che nuoca più al lavoro in fresco che gli scirocchi , e
len war . Dort malte er in Fresko die Kuppel und die g	e Giorgione lo dipignesse in fresco di colori secondo la
diesen Bildern , welche in Fresko gearbeitet sind , erk	ni Laterano gli fece fare in fresco alcune storie che si
ito in Pisa die Madonna in Fresko , bei welcher Zeichr	stica e giudizio , condusse a fresco molte cose , le qua
ils der geschleift wird , in Fresko malte und dabei viel	izziano a Vicenza , dipinse a fresco , sotto la loggetta c
an Nische sind , einiges in Fresko aus dem Leben Chri	tonio alcune storie , pure a fresco , de ' fatti di quel S
San Lodovico von ihm in Fresko gearbeitet , der seh	pie d ' una scala , dipinse a fresco una Madonna . Aver
elle der Santa Caterina in Fresko zu malen , hinterlie	Vicenza a fare una storia a fresco nella loggia di piazz

Das Wort ‚Fresko‘ ist im Deutschen z.B. in Wortverbindungen mit fester Präposition ‚in‘ zu finden („in Fresko malen“, „Malereien in Fresko“), während *fresco* im Italienischen sowohl in Wortverbindungen mit der Präposition *a* als auch in Wortverbindungen mit der Präposition *in* vorkommt („dipingere a/in fresco“, „lavorare a/in fresco“).

- Die KWICs von Wörtern, die sowohl in der Gemeinsprache als auch in der Fachsprache vorkommen, wie bspw. das Adjektiv ‚dunkel‘, können benutzt werden, um den kontextgebundenen Gebrauch des Wortes zu vermitteln. So wird ‚dunkel‘ in den literarischen Texten oft in Ausdrücken gebraucht, die die Natur beschreiben (z.B. „der dunkle Himmel“, „im Dunkel der Nacht“) oder metaphorische Bedeutung haben (z.B. „aus dem Dunkel der Vergangenheit“, „ein dunkles Bewußtsein“), während es in den Fachtexten der Kunst meistens nur als Fachwort in Verbindung mit ‚hell‘ benutzt wird (z.B. „Aquarell in Hell-Dunkel“, „eine Fassade in Helldunkel“).

Zusammenfassend kann die Recherche von Sprachdaten im Korpus in unterschiedlichen Formen und zu unterschiedlichen Zwecken didaktisiert werden, z.B.:

- um die theoretische formale Beschreibung der L2 durch authentische Beispiele zu veranschaulichen;
- um die Lernenden mit Recherchen im Korpus zu aktivieren;
- um den Grund- und Fachwortschatz zu entwickeln bzw. erweitern;
- um ein bestimmtes Phänomen aus kontrastiver Sicht zu illustrieren;
- um metasprachliche, textsortenspezifische und übersetzungsorientierte Kompetenzen zu steuern.

Im nächsten Abschnitt wird die Exemplifizierung von didaktischen Aktivitäten illustriert, die anhand des deutschen Korpus LBC in der universitären Didaktik bei italophonen Lernenden mit Sprachniveau A2/B1 realisiert werden können.

### 3. Grammatikvermittlung zwischen formalem Wissen und kontextbezogener Kompetenz

Die didaktischen Aktivitäten, die im Folgenden vorgeschlagen werden, können in einer universitären Lehrveranstaltung von *Lingua Tedesca* Studierenden beigebracht werden, die die syntaktischen und morphologischen Grundstrukturen des Deutschen (z.B. Satzbau, Verbalklammer, Satzfelder, Hauptparadigmen der Verbal- und Nominalmorphologie) schon gelernt haben und dabei sind, komplexe morphosyntaktische Strukturen zu bearbeiten, wie bspw. komplexe Satzglieder, insbesondere Nominal- und Präpositionalphrasen, deren Kern ein Nomen ist, welches durch mehr oder weniger komplexe Attribute erweitert ist. Es handelt sich um ein Thema, das italophonen Lernenden relativ große Schwierigkeiten bereitet<sup>27</sup>, weil das Deutsche bezüglich der Kongruenz und der Erweiterung des Nomens andere Tendenzen als das Italienische aufweist:

- Während das Italienische die Rechtserweiterung bevorzugt, überwiegt im Deutschen die Linkserweiterung<sup>28</sup>.
- Während das Italienische relativ einfache Kongruenzregeln (Genus: Femininum und Maskulinum; Numerus: Singular und Plural) besitzt, hat das Deutsche komplexere Kongruenzmechanismen, bei denen nicht nur Genus (Femininum, Maskulinum, Neutrum) und Numerus (Singular und Plural), sondern auch Kasus (Nominativ, Ak-

<sup>27</sup> Vgl. M. Foschi Albert, *Formale Erkennung der Satzglieder als Strategie des Leseverstehens im universitären DaF-Bereich*, in *Perspektywy glottodydaktyki i jezykoznawstwa* (Perspektiven der Fremdsprachendidaktik und der Sprachwissenschaft), M. Kazimiera et al. Hrsg., Wydawnictwo Naukowe, Poznan 2008, S. 57-72; S. Ballesstracci – L. Salvato, *Partizipiale Attributivgruppen als Elemente der Textkomplexität: Identifikationsstrategien für die DaF-Didaktik des Textleseverstehens bei italophonen Studierenden*, in *Attribution in Text, Grammatik, Sprachdidaktik*, C. Fandrych et al. Hrsg., Erich Schmidt, Berlin 2021, S. 247-274.

<sup>28</sup> Die Linkserweiterung wird in der Literatur auch als Linksdeterminierung bezeichnet. Vgl. z.B. C. Fandrych – M. Thurmayr, *Grammatik an und mit Textsorten lernen: Das Prinzip der ‚Linksdeterminierung‘ im Deutschen*, in *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, R. Fredenberg-Findeisen Hrsg., Olms, Hildesheim/Zürich/New York 2016, S. 185-199.

kusativ, Dativ und Genitiv) sowie die Deklinationsart (starke *vs.* schwache Deklination) miteinwirken.

Die Vermittlung dieser Phänomene und der Vergleich mit dem Italienischen erweisen sich als sehr nützliche Strategien, um die Lernschwierigkeiten der Lernenden zu überwinden. Die Beschreibung kann zunächst theoretisch und formal erfolgen. Sehr hilfreich dabei ist jedoch auch die Auseinandersetzung mit authentischen Beispielen, die die Verinnerlichung der für das Deutsche typischen Strukturen – auch in Form von *Chunks* – stimuliert. Dazu erweist sich die Verwendung von Sprachdaten aus Korpora als sehr nützlich. Im Folgenden wird gezeigt, wie auch das deutsche Korpus LBC diese didaktischen Bedürfnisse erfüllen kann. Die Exemplifizierung erfolgt am Beispiel eines Fachwortes der Kunst, ‚Kapelle‘, das im Korpus relativ häufig vorkommt (779 Okkurrenzen; 658,23 pro Million Wörter).

Besonders hilfreich ist die Möglichkeit, die Konkordanzen links, rechts oder per Knoten anzuordnen. Durch die Anordnung nach links können Sprachdaten erzielt werden, die etwa für die Vermittlung der hier in Betracht gezogenen grammatischen Phänomene genutzt werden können, gleichzeitig jedoch auch andere Kenntnisse bzw. kontextgebundenen Kompetenzen stimulieren:

- die Genitivattribute, in denen das Wort ‚Kapelle‘ auftritt, z.B.: „Altar der Kapelle“, „Architektur der Kapelle“, „Ausschmückung der Kapelle“; daraus können auch die Substantive erschlossen werden, mit denen das Wort ‚Kapelle‘ am häufigsten vorkommt;
- die Nominalphrasen, in denen das Wort ‚Kapelle‘ enthalten ist, z.B.: „die alte Kapelle“, „eine kleine Kapelle“, „eine sehr schöne Kapelle“, „die früher von ihm gemalte Kapelle“; an diesen Beispielen kann die Gestaltung der Nominalphrasen im Deutschen, insbesondere das Phänomen der Kongruenz Artikel-Adjektiv-Nomen und die Linkserweiterung des Nomens durch einfache Adjektive und komplexere Partizipialattribute, erklärt werden;
- Präpositionalphrasen mit verschiedenen (Wechsel)Präpositionen, z.B.: „außerhalb der Kapelle“, „bei der Kapelle“, „in die Kapelle“, „in der zweiten Kapelle“, „zur Kapelle“. Derartige Beispiele dienen zur Vermittlung der Kasus-Deklination sowie der Sprachmittel, die im Deutschen räumliche Kohärenz ausdrücken.

Durch die Anordnung nach rechts werden andere Formen der Attribution bzw. der Rechtserweiterung herausgefiltert, wie etwa:

- durch Relativsätze, z.B. „nahe der Kapelle, die Ercole verzierte“, „in der Kapelle, deren Türe ich geschlossen hielt“, „die kleine Kapelle, in welche man aus der Vorhalle tritt“, „in der Kapelle, wo man Messe hört“;
- durch Genitivattribute, z.B. „Kapelle rechter Hand“, „Kapelle der Strozzi“, „Kapelle des Hauptaltars“;
- durch Präpositionalphrasen, z.B. „zwei Kapellen neben der Hauptkapelle“, „die Kapelle in der alten Kirche S. Spirito“
- durch Eigennamen in appositiver Funktion, im Genitiv oder in Präpositionalattributen, z.B. „Kapelle S. Antonio“, „Kapelle Agostino Chigis“, „Kapelle von Michelangelo Buonarroti“, „Kapelle zu Florenz“;

- durch andere komplexe appositive Strukturen, z.B. „zwei Kapellen, eine für Domenico della Rovere, Kardinal von S. Clemente, die andere für den Kardinal Innocenzio Cibo“.

Durch die Anordnung per Knoten können Substantive bzw. andere Fachwörter erhalten werden, mit denen das Wort ‚Kapelle‘ oft in Verbindung vorkommt und komplexe Satzglieder bildet, was sich für die Grammatik- sowie Wortschatzvermittlung gut eignet, z.B.: „Grabmäler und Kapellen“, „Brunnen, Kapellen, Bibliotheken und ein Konklave“, „Kapellen und Tafeln“.

Interessante Beispiele können auch durch die Suchoption ‚\*kapelle‘ bzw. ‚kapelle\*‘ und die Anordnung der Konkordanzen per Knoten herausgefiltert werden. Durch diese Funktion werden die Komposita aufgelistet, in denen das Wort ‚Kapelle‘ als Grundform (‚-kapelle‘) oder als Bestimmungsform (‚Kapell(en)-‘) fungiert. (Abb. 7).

Abb. 7 - Suchoption ‚\*kapelle‘ mit Anordnung der Konkordanzen per Knoten

The screenshot shows the 'Corpus LBC Tedesco' search interface. The search query is 'kapelle'. The 'Context' section has 'Window' set to 'both' and 'Lemmas' set to 'all'. A dropdown menu is open over the 'Sort' button, showing options: 'it\_TEC', 'Left', 'Right', 'Node', 'Refer', and 'Shuffl'. The main area displays a list of concordance entries with the word 'Kapelle' highlighted in red in the original image.

Somit können die verschiedenen Zusammensetzungsverfahren veranschaulicht werden, die im Deutschen auch eine Strategie der Determination bzw. Attribution darstellen, z.B.: s-Fuge („Sebastianskapelle“), en-Fuge („Fürstenkapelle“, „Kapellenraum“), er-Fuge („Mediceerkapelle“), Nullfuge („Kreuzkapelle“, „Grabkapelle“) und Fuge durch Bindestrich („Pazzi-Kapelle“).

Um das Phänomen der Attribution aus kontrastiver Sicht zu illustrieren, können dann die Vorkommnisse des Wortes ‚Kapelle‘ im deutschen Korpus mit den Vorkommnissen des Wortes *cappella* im italienischen Korpus herausgefiltert und miteinander verglichen werden (Abb. 8):

Abb. 8 - KWICs für dt. ‚Kapelle‘ und it. cappella im Vergleich

tan deshalb vor der	Hauptkapelle	zur linken Hand ein	te de' Re dinanzi alla	cappella	di Sisto Quarto, fece Perino
rechten Pfeiler der	Hauptkapelle	sehen kann, die also	tella sala dinanzi alla	cappella	, oggi abbellita di fabbrica i
Novella neben der	Hauptkapelle	gelegenen ist, und den	chini, dirimetto alla	cappella	de' Dini in Santa Croce di Fi
und in eine kleinere	Kapelle	des linken Seitensch	si in S. Domenico alla	cappella	de' Baglioni, e nella cappell
n von Arezzo in der	Kapelle	des Sakraments. Die	a di S. Domenico alla	cappella	di S. Caterina da Siena, den
San Francesco eine	Kapelle	und ein Marmorgrabi	esimo luogo fece alla	cappella	del Sacramento due Angeli l
ornen Altars in der	Kapelle	Johannes des Täufers	derando dar fine alla	cappella	di marmo, la quale con ordi
kleinen Kirche und	Kapelle	der Misericordia am	segnando dar fine alla	cappella	di Nostra Donna da Loreto, i
hieser beendete die	Kapelle	des Camposanto und	ventù diede fine alla	cappella	de' Brancacci nel Carmine in
zur Seite neben der	Kapelle	der Minerbetti steht	cece una finestra alla	cappella	dell' altar maggiore, bellissi
n Christus über der	Hauptkapelle	, wie wir unten weit	a di Francesco alla	cappella	degli Acolti fece per messer
werden. Da wir der	Taufkapelle	San Giovanni gedach	tipo stette inanzi alla	cappella	di Sisto Quarto non conosco
ten, dass diese alte	Kapelle	innen und außen gar	escovado innanzi alla	cappella	di San Martino, già stata dip
guten Bauart dieser	Kapelle	gesagt werden könn	mpaniaio intorno alla	cappella	di trenta lampadi d' argente
Kehren wir nun zur	Kapelle	San Giovanni zurück	del fianco, a lato alla	cappella	de' Minerbetti. Andato poi a
Gewölbe, über der	Hauptkapelle	, den sieben Füssen h	e Bastari, a lato alla	cappella	maggior; la quale cappella
vo er einiges in der	Kapelle	des Hauptaltars von	gi in San Lorenzo alla	cappella	del magnifico Ottaviano de'
kleine Tempel und	Kapellen	aus Spolien erricht	chiesa di Loreto alla	cappella	del Santissimo Sacramento,
m errichtete er die	Marmorkapelle	, in der die Krippe d	se si metta mano alla	cappella	a dirimetto a questa, detta
spä, welche um die	Hauptkapelle	herumlief, und zwei	chiesa medesima alla	cappella	de' Rossi, in una tavola, la h
die Tribüne und die	Hauptkapelle	kamen, und Kreuze	osta in San Piero alla	cappella	del Sacramento; la qual ope
en wurden. Vor der	Hauptkapelle	der unteren Kirche e	ansovino, e posti alla	cappella	del detto Santo nella chiesa
der Zeit noch viele	Kapellen	und reiche Verzierur	esimo un quadro alla	cappella	della Madonna di S. Petronic
itei von Florenz die	Hauptkapelle	und die beiden, weli	chiesa, risontra alla	cappella	maggior; e nella sala del ci
der Außenseite der	Kapelle	San Giovanni alle Sä	di San Sepolcro alla	cappella	di San Ioseffo, tavola di pitt
rt Seiten derselben	Taufkapelle	aber mit schwarzem	Profeti che sono alla	cappella	del Crucifisso in San Marcell
ir bis zum Ende der	Kapelle	des San Zanobi 260 l	ignazio che sono alla	cappella	di San Bastiano. Alla coscia
ta Croce neben der	Hauptkapelle	, in dem Gemälde, v			

Am Beispiel der Entsprechungen können die Tendenzen fokussiert werden, für die sich das Deutsche und das Italienische strukturell auch sehr stark unterscheiden, welche den italophonen DaF-Lernenden Schwierigkeiten bereiten, z.B.:

- deutsche Komposita, die im Italienischen anderen Strukturen entsprechen, wie etwa einfachen Phrasen mit attributivem Adjektiv (Bsp. „Hauptkapelle“ *vs.* „cappella maggiore“) oder Nominalphrasen mit Rechtserweiterung durch Präpositionalphrase (Bsp. „Marmorkapelle“ *vs.* „cappella di marmo“).
- weitere Erweiterungsmöglichkeiten des Nomens, wie etwa durch Adjektiv- oder Partizipialattribute, die üblicherweise im Deutschen die Linksdetermination, im Italienischen die Rechtsdetermination realisieren (Bsp. „die reich mit Marmor verzierte Kapelle“ *vs.* „una cappella adorna di molti marmi“).

Solche didaktischen Aktivitäten favorisieren unter anderem die Entwicklung der Sprachbewusstheit bzw. metasprachlicher Kompetenzen, die wiederum bei anderen praxisorientierten didaktischen Aktivitäten angewandt werden können, etwa in der Didaktik der Fachsprache, in der (Fach)Übersetzungsdidaktik sowie in der interkulturellen Sprachdidaktik.

### Schlusswort

Sprachwissenschaftlich konzipierte *Online*-Korpusressourcen sind neue Instrumente, über die die Fremdsprachendidaktik neben den traditionellen verfügt, um Sprachkenntnisse bzw. -kompetenzen auf innovative Weise zu vermitteln. Obwohl sie nicht für die Didaktik gedacht sind, bieten solche Ressourcen den Lehrenden die Möglichkeit, authentische Sprachdaten nach bestimmten didaktisch-konzipierten Parametern zu filtern und die formale Beschreibung der L2 mit diesen zu bereichern und zu integrieren.

*Online*-Ressourcen, die – wie das im vorliegenden Beitrag präsentierte Korpus LBC – ein bestimmtes Fachgebiet zum Gegenstand haben, bieten darüber hinaus die Möglichkeit, neben grammatischem Wissen fachbezogene Kompetenzen zu vermitteln, und können die Ausbildung von Lernenden fördern, die die Voraussetzungen besitzen, um nach dem Studium in bestimmten beruflichen Bereichen tätig zu werden. Sogar die Grammatikvermittlung selbst erweist sich dabei nicht lediglich als Grammatikvermittlung, sondern auch als ein Weg zur Vermittlung von kontextbezogenen Sprachkenntnissen, die die Entwicklung von metasprachlichen und fachlichen Kompetenzen fokussieren. Korpusressourcen gewährleisten authentische Beispiele, die im Gegensatz zu den oft in den didaktischen Grammatikbeschreibungen vorgeschlagenen Beispielen nicht fiktiv sind und den Erwerb der natürlichen Sprache bzw. der Sprache im Gebrauch favorisieren. Sie stimulieren des Weiteren die Verinnerlichung von kontextualisiertem lexikalischem Wissen auf verschiedenen Komplexitätsgraden: nicht nur von Einzelwörtern, sondern auch von Fachausdrücken, Wortkombinationen und häufig gebrauchten Sprachverwendungen bzw. *Chunks*.

Zur theoretischen Beschreibung der Sprache und zu den authentischen Texten stehen Sprachdaten, die derartigen *Online*-Ressourcen entnommen sind, nicht in Opposition, sondern sie stellen vielmehr eine sich dazwischenschlagende Brücke dar, also eine wichtige Ressource, durch die beide Seiten der Sprachdidaktik, die gleichermaßen wichtig sind, miteinander in Verbindung gebracht werden können: Einerseits tragen sie zur Bereicherung der deduktiven Grammatikvermittlung bei, die im theoretischen bzw. frontalen Unterricht stattfindet, und gestalten diese als ein dynamisches statt als ein statisches Beschreibungsmodell. Andererseits stimulieren sie die induktive Bearbeitung der Zielgrammatik, indem Lernende diese Ressourcen benutzen, um ihr eigenes Wissen aufzubauen und zu konsolidieren.

Darüber hinaus erleuchtet die didaktische Anwendung von Korpusressourcen Neuinterpretationen der traditionellen Opposition zwischen Grammatik-Übersetzungsmethode und kommunikativem Ansatz. Korpusressourcen bieten den Lehrenden und den Lernenden zwar die Möglichkeit, sich aus der anscheinend starren formalen Beschreibung der Fremdsprache, die typisch für den deduktiven Unterricht ist, herauszuwinden und einen Blick in die Sprache im Gebrauch hinauszuerwerfen sowie grammatische Regeln induktiv und in Form von *Chunks* zu erwerben. Dass aber diese Instrumente ohne gutes grammatisches Wissen weder von Lehrenden noch von Lernenden erfolgreich benutzt werden können, weist darauf hin, dass ihre Anwendung in der didaktischen Praxis nur durch die Voraussetzungen erfolgen kann, die die formale Grammatikvermittlung zur Verfügung stellt.



## DAF-DIDAKTIK UND *ONLINE*-RESSOURCEN: DIE ANWENDUNG EINIGER KORPUSBASIERTER SPRACHPLATTFORMEN

LUCIA SALVATO

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

lucia.salvato@unicatt.it

The paper deals with online resources useful for teaching language knowledge in university DaF-teaching. It aims to illustrate some of the main platforms available nowadays, such as DWDS and two of IDS-Leibniz, COSMAS II and grammis. The resources are outlined in terms of their specific features and exemplified with the help of specific cases for possible didactic or linguistic use.

Der Beitrag befasst sich mit *Online*-Ressourcen, die für die Vermittlung von Sprachwissen in der universitären DaF-Lehre nützlich sind. Er zielt darauf ab, einige der wichtigsten verfügbaren Plattformen wie DWDS und zwei des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS), COSMAS II und grammis, zu illustrieren. Die zur Verfügung gestellten Ressourcen werden in Bezug auf ihre Besonderheiten beschrieben und mithilfe von spezifischen Fällen für einen möglichen didaktischen bzw. sprachwissenschaftlichen Einsatz exemplarisch dargestellt.

*Keywords:* korpusbasierte Sprachplattformen, Online Ressourcen, DWDS, Cosmas II, grammis

### *Einleitung*

Die verschiedenen Grade der Sprachkompetenz variieren weniger wegen ihrer quantitativen Kenntnis als vielmehr wegen des progressiven Erkennens ihrer Variablen. Grammatische Variationen sind heutzutage ein Zentralthema der germanistischen Sprachwissenschaft<sup>1</sup> und die Didaktik einer Fremdsprache ist davon besonders betroffen. Kompetente Lernende unterscheiden sich von nicht-kompetenten tatsächlich in der Fähigkeit, Ähnlichkeiten und Abweichungen zwischen dem wahrnehmbaren Gebrauch der Sprache und den linguistischen Strukturen der Standardvarietät zu erfassen, die zu Beginn des Lernprozesses schwer begreifbar sind. Durch die Förderung des progressiven Lernens sollte die DaF-Didaktik Lernende in die Lage versetzen, über Referenzkategorien bezüglich der Struktur des grammatischen Systems und des Sprachgebrauchs zu verfügen – und dies gilt sowohl für die synchronen als auch für die diachronen Aspekte. Wesentlich ist also, nicht

<sup>1</sup> Vgl. M. Hennig, *Grammatik und Variation im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und öffentlicher Sprachreflexion*, in *Grammatische Variation. Empirische Zugänge und theoretische Modellierung*, M. Konopka – A. Wöllstein Hrsg., De Gruyter, Berlin/Boston 2017, S. 23-46; M. Thurmair, *An der Schnittstelle von DaF und Germanistischer Sprachwissenschaft*, in *Grammatiktheorie und Empirie in der germanistischen Linguistik*, A. Wöllstein et al. Hrsg., De Gruyter, Berlin/Boston 2018 (Germanistische Sprachwissenschaft um 2020, 1), S. 409-432.

nur Sprachdaten zu sammeln, sondern auch – und vor allem – sie lesen zu lernen, denn ihre Quelle gilt nicht nur für empirische Erkenntnisse, sondern sie weist auch auf theoretisch relevante Interpretationen derselben Daten hin; diese gehören zur weiteren theoretischen Aufarbeitung, in der die Frequenzdaten nach Prinzipien beschrieben und (womöglich) nach diachronen Entwicklungen weiter erklärt werden<sup>2</sup>.

Sprachvermittler brauchen zwar systematisch vorhandenes und weitgehend verfügbares Material zur Vertiefung ihres Metawissens, doch die Kenntnis von sprachlichen Regularitäten und daraus entstandenen Regeln, die Fähigkeit, letztere auszuwählen und zu bewerten, sprachbezogene Fragen systematisch und fundiert zu beantworten sowie entsprechendes Sprachmaterial und auch theoretisch nützliche Beispiele auszuwählen<sup>3</sup>, all dies gründet sich theoretisch im sprachwissenschaftlichen Bereich, in dem theoretische Erklärungen und Begründungen sprachreflexiv und sprachstrukturell dargeboten sind. Dementsprechend werden in den theoretischen Reflexionen auch gemischte Methoden vorgeschlagen: Vielversprechend erscheinen z.B. Konopka Verfahren, in denen umfangreiche Datenbanken zunächst *top down* festgelegt und danach induktiv bzw. datengeleitet zu einer innovativen Theoriebildung exploriert werden<sup>4</sup>.

Die Beobachtung der statistischen Trends sprachlicher Strukturen ist nicht nur dafür nützlich, um die Spezifität einzelner sprachlicher Verwendungen zu erklären, sondern auch, um interne linguistische Eigenschaften der verschiedenen Strukturen zu entdecken, die sich gerade aufgrund ihres Auftretens oder Nicht-Auftretens in bestimmten Ko- und Kontexten ergeben<sup>5</sup>. So hat sich in der Didaktik die Erstellung verschiedener linguistischer Korpora entwickelt, die als Sammlungen von authentisch schriftlichen Texten oder textlich aufgezeichneten mündlichen Äußerungen bzw. Ausdrücken ein großer Vorteil sowohl im Sprachunterricht und beim autonomen Lernen als auch in linguistischen Forschungen sind. Datengetriebene bzw. -gesteuerte Lernansätze schlagen die Ausnutzung linguistischer Korpora vor, um die Fähigkeit der Lernenden zur Beobachtung und Konstruktion von Verwendungsregeln zu stimulieren<sup>6</sup>. Auf diese Weise können Nutzer der *Online*-Ressourcen von Lernenden zu Forschenden werden und eine größere Sensibilität für die Beziehung zwischen systemischen und kontextuellen Variationen entwickeln<sup>7</sup>.

<sup>2</sup> Vgl. M. Konopka, *Korpuslinguistik, Grammatiktheorie, Grammatikographie*, in *Grammatiktheorie und Empirie*, S. 151-184, hier S. 169.

<sup>3</sup> Vgl. M. Thurmair, *An der Schnittstelle von DaF und Germanistischer Sprachwissenschaft*, S. 413.

<sup>4</sup> M. Konopka, *Korpuslinguistik*, S. 180.

<sup>5</sup> Vgl. u.a. T. De Mauro Hrsg., *Il trattamento linguistico dell'informazione scientifica*, Bulzoni, Roma 1994; J. Bybee – P. Hopper Hrsg., *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*, John Benjamins, Philadelphia/Amsterdam 2001; T. De Mauro – I. Chiari Hrsg., *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, Aracne, Roma 2005; J. Bybee, *From usage to grammar: The mind's response to repetition*, „Language“, 84, 2006, S. 529-551.

<sup>6</sup> Vgl. C. Flintz, *Korpora in DAF und DaZ: Theorie und Praxis*, „Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht“, 26, 2021, 1, S. 1-43; B. Kettemann – G. Marko Hrsg., *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*, Rodopi, Amsterdam 2002.

<sup>7</sup> Vgl. W. Cheng – M. Warrene – X. Xun-feng, *The Language Learner as Language Researcher: Putting Corpus Linguistics on the Timetable*, „System“, 31, 2003, 2, S. 173-186.

Da jedoch die meisten Korpora auf einer induktiven Forschungsmethode basieren, sollten große digitalisierte bzw. durch spezifische *Softwares* gelieferte Datenmengen „wie eine Stichprobe des Sprachgebrauchs“<sup>8</sup> behandelt und immer mehr mit linguistisch motivierten Strukturannotationen versehen werden. Die Frage bleibt, wie man Lernende in die Beobachtung des praktischen Sprachgebrauchs und folglich in die Analyse der Textkorpora einführen kann. Textkorpora liefern quantitativ und qualitativ wesentliche Informationen, die durch spezifische Parameter (diamesisch, diastratisch, diaphasisch, diachronisch, diatopisch) linguistisch analysiert werden müssen und gleichzeitig auch für weitere wissenschaftliche und didaktisch beaufsichtigte Arbeiten (Diplomarbeiten, Dissertationen) nützlich sein können<sup>9</sup>. Selbst die Frage, wie Lernende zielsprachliche Kompetenz am besten erwerben, ist auch für Linguisten von Interesse; darüber hinaus gehört zur Rolle der linguistischen Theorie auch die Beantwortung der Frage, welches Deutsch (ob varietätenspezifisch oder Standarddeutsch) durch die Korpora belegt werden kann und wie die daraus entstandene Grammatik in diesen beschrieben wird; auf diese Weise erhält die Sprachwissenschaft stets einen wertvollen Stellenwert in der Didaktik. Nicht zufällig ist eines der beliebtesten Streitobjekte von Praktikern, Didaktikern und Sprachwissenschaftlern der Stellenwert des metasprachlichen bzw. sprachwissenschaftlich begründeten Wissens innerhalb der DaF- und DaZ-Didaktik, denn „gute linguistische Kenntnisse [...] über die zu vermittelnde Sprache“<sup>10</sup> sind auf jeden Fall essenziell, sie sollten jedoch auch wissenschaftlich fundiert sein<sup>11</sup>.

Angesichts der *Online*-Ressourcen stellen sich einige Fragen, die auch die inter- und multidisziplinäre Perspektive berücksichtigen: Wie erreicht man eine valide und vorteilhafte Verschränkung von Didaktik und Digitalisierung? Welche didaktischen Ziele können Sprachvermittler setzen und was können sie ihren Lernenden zusätzlich zu den erhaltenen Grundlagen anbieten? Im vorliegenden Beitrag werden einige innerhalb der germanistischen Linguistik renommierte *Online*-Ressourcen in Betracht gezogen; es wird diskutiert, wie sie in der Didaktik angewandt werden können, mit dem Zweck, ‚forschende Lernende‘ zu formieren. Der Ausgangspunkt bleibt jedoch, dass das autonome Lernen ständig gesteuert werden soll: Die Unterstützung der Lehrenden bleibt zentral, nicht nur weil einige Plattformen nicht *open access* sind (z.B. *Sketch-Engine*), sondern auch weil ihre Steuerungsrolle unentbehrlich bleibt. Bezüglich der im Folgenden präsentierten Ressourcen stellt sich deshalb auch die Frage, inwiefern letztere für beide Personengruppen – Didaktikerinnen bzw. Didaktiker und Forschende – nützlich sein können. Basierend auf diesen Fragen wer-

<sup>8</sup> M. Konopka, *Korpuslinguistik*, S. 165; vgl. auch M. Baroni – S. Evert, *Statistical methods for corpus exploitation*, in *Corpus linguistics. An international handbook*, A. Lüdeling – M. Kytö Hrsg., 2. Bd., De Gruyter, Berlin/New York 2009, S. 777-803.

<sup>9</sup> Vgl. u.a. H. Sitta – H.J. Tymister, *Linguistik und Unterricht*, Max Niemeyer Verlag, Berlin/New York 2010; W.D. Meurers, *On the use of electronic corpora for theoretical linguistics. Case studies from the syntax of German*, „Lingua“, 115, 2005, S. 1621; M. Konopka, *Korpuslinguistik*.

<sup>10</sup> C. Fandrych, *Fokus Sprache*, in *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, E. Burwitz-Melzer et al. Hrsg., Narr, Tübingen 2016<sup>6</sup>, S. 34-38, hier S. 37.

<sup>11</sup> Dazu vgl. M. Rall, *Grammatikvermittlung*, in *Deutsch als Fremdsprache*, G. Helbig et al. Hrsg., De Gruyter, Berlin 2001, S. 880-886, hier S. 880.

den in den beiden nächsten Abschnitten (2 und 3) *Online*-Ressourcen wie DWDS und COSMAS II in der aufgeführten Reihenfolge präsentiert, um ihren Mehrwert auch als Grundlage eines möglichen didaktischen Pfades aufzuzeigen. Ein letzter Abschnitt (4) enthält einige Schlussbetrachtungen, die aus der Perspektive von Sprachdidaktikerinnen bzw. -didaktikern und Forschenden zu lesen sind.

### 1. Das ‚Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache‘

Das ‚Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache‘ (DWDS) kann didaktisch als anleitend verstanden werden<sup>12</sup>. *Online*-Plattformen wie DWDS oder DUDEN werden von Lernenden hauptsächlich als Wörterbücher verwendet, indem ihre Suchfunktion eine leicht intuitive Bedienungsmöglichkeit darbietet und in flexibler Weise lexikalische Informationen bereitstellt. Es geht um ein digitales System für die lexikalische Forschung, das Dateien aus verschiedenen Wörterbüchern und Textkorpora in deutscher Sprache sammelt: Als ‚Digitales Lexikalisches System‘ sind seine Anwendungsmöglichkeiten viel breiter als diejenigen eines traditionellen Wörterbuchs<sup>13</sup>.

Das System geht von einem breiteren akademischen Projekt als Teil eines Programms der ‚Union der Deutschen Akademien der Wissenschaften‘ aus, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird<sup>14</sup>. Das Portal verknüpft mehrere Ressourcen, die sich verschiedenen Ebenen der historischen und gegenwartssprachlichen Wortschatzbeschreibung widmen und mit einer einzigen Sucheingabe gleichzeitig abgefragt werden. Ziel des Portals ist die Schaffung einer jedem Interessierten digital und kostenlos zugänglichen und umfassenden Informationsressource, die wissenschaftlich zuverlässige Auskunft über den vergangenen und gegenwärtigen deutschen Wortschatz gibt; das System verbindet Belege für die möglichen Verwendungen eines Wortes und eine wissenschaftlich verlässliche Beschreibung seiner Eigenschaften miteinander und wird deshalb kontinuierlich integriert und aktualisiert. Im Vergleich zu einem gedruckten Wörterbuch, das mittelmäßig knapp über 300.000 Lemmas enthält, umfasst DWDS Millionen von Stichwörtern und eröffnet den Nutzern verschiedene Nachschlagemöglichkeiten. Da das Hauptthema der Plattform das deutsche Lexikon von 1600 bis heute ist, besteht sein Hauptziel darin, das deutsche Kulturerbe zu sammeln, zu bewahren und ins Bewusstsein der Nutzer zu rücken.

Das System bietet drei Hauptanwendungen – Wörterbücher, Textkorpora, Statistiken –, die als Wortinformationssysteme für Recherche und Studium bestimmter Schlagwörter, Ausdrücke und Konstrukte im Dienst der wissenschaftlichen Forschung bleiben;

<sup>12</sup> Vgl. <https://www.dwds.de> (letzter Zugriff 29. Januar 2022).

<sup>13</sup> Vgl. W. Klein, *Vom Wörterbuch zum Digitalen Lexikalischen System*, „Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik“, 34, 2004, S. 10-55.

<sup>14</sup> Dank des Projekts hat sich ein Zentrum für die digitale Lexikographie (ZDL) der deutschen Sprache entwickelt, das seinen Sitz in Berlin an der ‚Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften‘ (BBAW) hat, an der die Wörterbücher und Korpora erarbeitet werden; vgl. die Liste der Publikationen auf der Webseite: <https://www.dwds.de/d/publikationen#p-2003> (letzter Zugriff 29. Januar 2022).

drei weitere Anwendungen beziehen sich jeweils auf aktuelle Themen und auf das persönliche Wissen der Interessenten:

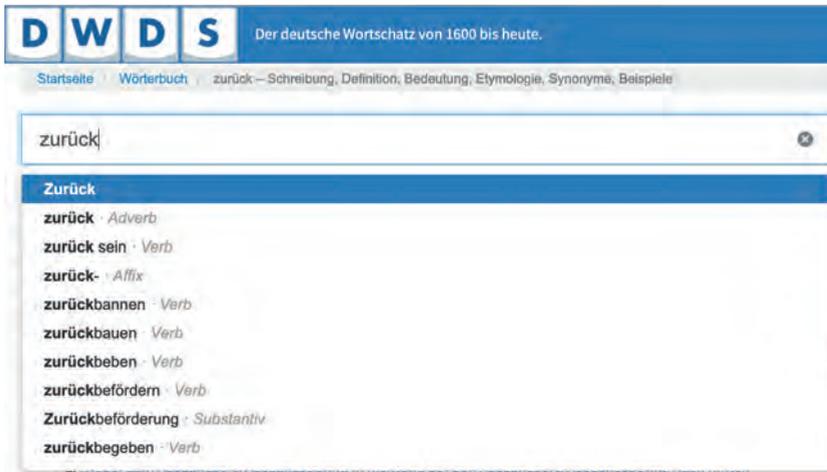
Abb. 1 - Homepage von DWDS

Die Nutzung der Plattform soll zu einer breiteren bzw. synchronen und diachronen Sprachbewusstheit dienen, die sich oft in einer tieferen Sensibilität für die stilistischen Variationen der deutschen Sprache darstellt, so z.B. bei der Syntax (bspw. Verbalklammer) oder bei der Lexik (bspw. Synonymie oder sprachlichen Registern).

Die Anwendung ‚Wörterbücher‘ basiert zwar auf dem digitalisierten ‚Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache‘ und auf Teilen des ‚Duden Großen Wörterbuchs der deutschen Sprache‘, doch auch weitere Wörterbücher stehen dem DWDS-Informationssystem zur Verfügung: ‚Duden‘, ‚Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache‘, ‚Etymologisches Wörterbuch des Deutschen‘, ‚OpenThesaurus‘, ‚Jacob/Wilhelm Grimm (I-II)‘, und ‚Wortgeschichte digital‘; die darin enthaltenen Artikel werden von der DWDS- und der ZDL-Projektgruppe laufend aktualisiert und ausgebaut.

Bei der Eingabe eines Stichworts öffnet sich zunächst die Liste aller Klassen, die das Wort realisieren können: Adverb, Verb (bspw.: zurück sein, zurückbannen, zurückbefördern), Affix (zurück-), Substantiv (Zurückbeförderung):

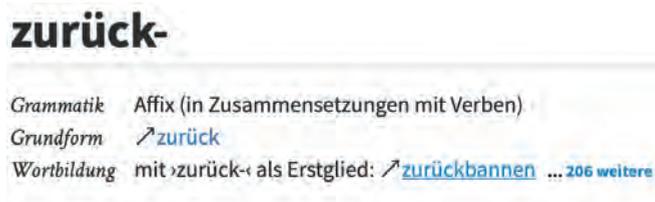
Abb. 2 - Liste der Wortklassen des Stichwortes ‚zurück‘



Nach der Wahl der Wortklasse implementiert das System eine automatische Abfrage der verfügbaren Wörterbücher und stellt übersichtlich das Ergebnis der Suche nach Hauptkriterien bereit: Nach den Basisinformationen (grammatische Wortklasse, Aussprache, Worttrennung, Wortbildung, Mehrwortausdrücke) erscheinen Bedeutungsübersicht, Etymologie, Thesaurus, typische Beziehungen zu anderen Wortklassen und Anwendungsbeispiele. Zur Vollständigkeit der Informationen tragen auch die zahlreichen *Links* auf synchroner und diachroner Ebene bei.

Wird eine didaktische Einheit über Verbalklammerformen benötigt und klickt man auf das vom Bindestrich gekennzeichnete Affix ‚zurück-‘, erscheinen die Formen, in denen das Lemma „in Zusammensetzungen mit Verben“ vorkommt. Was dies genau heißt, wird innerhalb der nächsten Angabe ‚Wortbildung‘ ersichtlich, in welcher auf einen *Hyperlink* mit „... 206 weiteren“ alphabetisch sortierten Verb-Zusammensetzungen mit ‚zurück‘ in der Erstglied-Position verwiesen wird:

Abb. 3 - Hyperlink auf die Verbformen vom Affix ‚zurück-‘



Die Verben aus der langen Liste können weiter und einzeln analysiert und für spezifische Übungen (bspw. bezüglich der Verbalklammer und der Wortbildung) verwendet werden:

Abb. 4 - Liste der Verb-Zusammensetzungen von ‚zurück-‘

**zurück-**

Grammatik Affix (in Zusammensetzungen mit Verben)

Grundform ↗ zurück

Wortbildung mit ‚zurück-‘ als Erstglied: ↗ zurückbannen · ↗ zurückbauen · ↗ zurückbeben · ↗ zurückbefördern · ↗ zurückbegeben · ↗ zurückbegehren · ↗ zurückbegleiten · ↗ zurückbehalten · ↗ zurückbekommen · ↗ zurückbeordern · ↗ zurückberufen · ↗ zurückbesinnen · ↗ zurückbeugen · ↗ zurückbewegen · ↗ zurückbezahlen · ↗ zurückbeziehen · ↗ zurückbilden · ↗ zurückbinden · ↗ zurückbleiben · ↗ zurückblenden · ↗ zurückblicken · ↗ zurückblinken · ↗ zurückblinlern · ↗ zurückblättern · ↗ zurückbrausen · ↗ zurückbringen · ↗ zurückbrummen · ↗ zurückbrüllen · ↗ zurückbäumen · ↗ zurückdatieren · ↗ zurückdenken · ↗ zurückdespachieren · ↗ zurückdrehen · ↗ zurückdrängen · ↗ zurückdrücken · ↗ zurückdämmen · ↗ zurückdürfen · ↗ zurückebben · ↗ zurückeilen · ↗ zurückentwickeln · ↗ zurückerhalten · ↗ zurückerinnern · ↗ zurückerlangen · ↗ zurückerobern · ↗ zurückerstatten · ↗ zurückerwarten · ↗ zurückerwerben · ↗ zurückfahren · ↗ zurückfallen · ↗ zurückfedern · ↗ zurückfinden · ↗ zurückfliegen · ↗ zurückfliehen · ↗ zurückfließen · ↗ zurückfluten · ↗ zurückflüchten · ↗ zurückfordern · ↗ zurückfragen · ↗ zurückfunken · ↗ zurückführen · ↗ zurückgeben · ↗ zurückgehen · ↗ zurückgelangen · ↗ zurückgeleiten · ↗ zurückgewinnen · ↗ zurückgießen · ↗ zurückgleiten · ↗ zurückgreifen · ↗ zurückgrüßen · ↗ zurückhalten · ↗ zurückhallen · ↗ zurückhalten · ↗ zurückhangeln · ↗ zurückhasten · ↗ zurückhauen · ↗ zurückhinken · ↗ zurückholen · ↗ zurückhumpeln · ↗ zurückhüpfen · ↗ zurückkiren · ↗ zurückkaufen · ↗ zurückkehren · ↗ zurückklappen · ↗ zurückkommandieren · ↗ zurückkommen · ↗ zurückkriegen · ↗ zurückkurven · ↗ zurückkämmen · ↗ zurückkönnen · ↗ zurückklachen · ↗ zurücklassen · ↗ zurücklaufen · ↗ zurücklegen · ↗ zurücklehnen · ↗ zurückleiten · ↗ zurücklenken · ↗ zurückliefern · ↗ zurückliegen · ↗ zurücklotsen · ↗ zurücklächeln · ↗ zurückmachen · ↗ zurückmarschieren · ↗ zurückmelden · ↗ zurückmüssen · ↗ zurücknehmen · ↗ zurückneigen · ↗ zurückpassen · ↗ zurückpendeln · ↗ zurückpfeifen · ↗ zurückpflocken · ↗ zurückprallen · ↗ zurückprojizieren · ↗ zurückpumpen · ↗ zurückraffen · ↗ zurückrasten · ↗ zurückrechnen · ↗ zurückreichen · ↗ zurückreisen · ↗ zurückreißen · ↗ zurückrennen · ↗ zurückrollen · ↗ zurückrudern · ↗ zurückrufen · ↗ zurückrücken · ↗ zurücksausen · ↗ zurückschallen · ↗ zurückschalten · ↗ zurückschauern · ↗ zurückschauen · ↗ zurückschenken · ↗ zurückscheren · ↗ zurückscheuchen · ↗ zurückscheuen · ↗ zurückschicken · ↗ zurückschieben · ↗ zurückschießen · ↗ zurückschlagen · ↗ zurückschliedern · ↗ zurückschleppen · ↗ zurückschließen · ↗ zurückschlürfen · ↗ zurückschlüpfen · ↗ zurückschlürfen · ↗ zurückschnappen · ↗ zurückschneiden · ↗ zurückschnellen · ↗ zurückschrauben · ↗ zurückschrecken<sup>4</sup> · ↗ zurückschrecken<sup>5</sup> · ↗ zurückschreiben · ↗ zurückschwanken · ↗ zurückschwimmen · ↗ zurückschwängen · ↗ zurücksehnen · ↗ zurücksenden · ↗ zurücksetzen · ↗ zurücksinken · ↗ zurücksollen · ↗ zurückspielen · ↗ zurückspreizen · ↗ zurückspringen · ↗ zurücksputzen · ↗ zurückstaken · ↗ zurückstampfen · ↗ zurückstauen · ↗ zurückstecken · ↗ zurückstehen · ↗ zurückstellen ·

Die Bedeutungsübersicht vom Präfix ‚zurück-‘ bietet vier Themenfelder: Bewegung zum Ausgangspunkt (bspw. zurückbegleiten, zurückbeordern, zurückeilen), Wiedererlangen in den ursprünglichen Besitz (bspw. zurückbekommen, zurückerobern, zurückerhalten), Erwidrerung derselben Handlung (bspw. zurückbrüllen, zurückfunken, zurückgrüßen) und Fokus auf die Vergangenheit (bspw. zurückdenken, zurückreichen, sich zurückversetzen). Für jedes Themenfeld wird eine Gruppe von Verben aus der soeben analysierten Liste der „206 weiteren“ zusammengesetzten Verben angeboten.

Hier kann eine neue Phase der Analyse anfangen, die erst nach der Überwachung der Lehrenden dem autonomen Bestreben der Lernenden überlassen werden kann: Wählt man aus jeder Verbgruppe gezielt das Verb aus, das man für den jeweiligen Kontext als am besten geeignet versteht, lernt man, die verschiedenen Verwendungen eines Wortes wahrzunehmen und mit Synonymen zu arbeiten. Im Fall von ‚zurück-‘ kann auch gezeigt werden, wie es auch als Adverb nicht nur als Einzelwort, sondern auch in Verbindung mit anderen sprachlichen Einheiten stehen kann, um z.B. bekannte bzw. verbreitete Ausdrücke zu bilden (bspw. ‚wir sind hin und zurück gelaufen‘), die auch in elliptischen Sätzen mit implizitem Verb auftreten (bspw. ‚bitte einmal Leipzig hin und zurück; ‚bitte eine Fahrkarte für die Hin- und Rückfahrt‘): Dadurch können auch Sprachverwendungen der alltäglichen Gemein- und Umgangssprache vermittelt werden.

Wie kommen aber Lernende zur genauen Wahl bzw. Anwendung eines der gegebenen zusammengesetzten Verben? Wie können sie das gewählte Verb in einem Satz bewusst anwen-

den? Die Antwort liegt in der zweiten DWDS-Anwendung ‚Textkorpora‘, in der das gewählte Verb in der realen Sprache veranschaulicht wird und Nutzer es dadurch in der kommunikativen Praxis zu verarbeiten bzw. zu gebrauchen lernen. Sie können zuerst die Bedeutungsübersicht im DWDS-Wörterbuch nachschlagen und dann mit folgenden zwei Aktivitäten fortfahren: Die Verwendung des Verbs in einem bestimmten Korpus überprüfen oder aus linguistischer und semantischer Sicht beobachten und präzise analysieren; beide Aktivitäten dienen dazu, das Verb bewusster und angemessener in seinem Ko- und Kontext zu gebrauchen.

Die Anwendung ‚Textkorpora‘ bietet heute ca. 27 Milliarden Belege von Zitaten sowohl aus historischen als auch aus gegenwartssprachlichen Textkorpora (bspw. politische Reden oder Texte aus der DDR zwischen den Jahren 1949-1990). Von etwa 30 Korpora – die beim ersten Klick sofort angezeigt werden (die Anmeldung im Portal ermöglicht den Zugriff auf zusätzliche Korpora) – werden sieben Informationen in Form einer Tabelle bereitgestellt; diese beinhalten die Kategorie (ob Referenz-, Meta-, Zeitungs-, *Web-* oder Spezialkorpus)<sup>15</sup>, den Zugang (ob frei oder durch Anmeldung), die *Tools* (ob durch ‚DiaCollo‘ – s.u. – lexikalische Datenbanken, Wortverlaufskurven), die Anzahl der verfügbaren Dokumente, abgegrufene Sätze bzw. Phrasen, die Anzahl der *Tokens*, die das Korpus zeigt, das am meisten mit Zitaten versorgt und folglich das nützlichste unter denen der gleichen Kategorie ist:

Abb. 5 - Teil der Liste der DWDS-Korpora bei der ersten Abfrage

**Korpusabfrage**

Suche in Korpora

Korpus: DWDS-Kernkorpus (1900-1999) Start: 1900 Ende: 1999 Textklassen:  Belletristik  Wissenschaft  Gebrauchsliteratur  Zeitung

Anzeige:  KWIC  voll  maximal Sortierung: Datum aufsteigend Anzahl Treffer pro Seite: 10

**Übersicht über die Korpora im DWDS**

Hinweis: Weitere Statistiken finden Sie auf einer separaten Seite.

Korpus	Kategorie	Zugang	Tools	Dokumente	Sätze	Tokens
DWDS-Kernkorpus (1900-1999)	Referenzkorpora	frei		79 116	5 819 573	121 397 601
DWDS-Kernkorpus 21 (2000-2010)	Referenzkorpora	frei		12 184	874 113	15 469 000
DTA-Kernkorpus (1998-1913)	Referenzkorpora	frei		1 467	6 153 281	150 959 477
DTA-Kern+Erweit. (1465-1969)	Metakorpora	frei		5 337	10 514 381	243 321 687
Historische Korpora (1465-1969)	Metakorpora	frei		53 806	44 830 162	995 427 679
ZDL-Regionalkorpus (ab 1993)	Metakorpora	Anmeldung		21 267 618	465 602 555	6 373 701 262
WebXL	Metakorpora	Anmeldung		24 497 777	705 663 644	10 204 642 884
Berliner Zeitung (1945-1993)	Zeitungskorpora	Anmeldung		1 570 943	29 226 938	498 352 282
Berliner Zeitung (1994-2005)	Zeitungskorpora	frei		851 194	14 574 898	237 093 180
neues deutschland (1946-1990)	Zeitungskorpora	Anmeldung		1 457 540	24 023 932	444 236 173

<sup>15</sup> Referenzkorpora sind zeitlich und hinsichtlich der Textsortenverteilung ausgewogene Korpora; Metakorpora ermöglichen Recherchen über ein einzelnes Korpus hinaus und lassen sich gebündelt durchsuchen; größere Zeitungskorpora wurden aus rückdigitalisierten oder digital-geborenen großen (Wochen-)Zeitungen entnommen: darunter ‚Berliner-Zeitung‘, ‚Neues Deutschland‘, ‚Der Tagesspiegel‘, ‚Die ZEIT‘, ‚ZDL-Regionalkorpus‘; die Webkorpora basieren auf einer Auswahl von Webseiten auf Deutsch; die Spezialkorpora sind nach bestimmten Sprachbereichen gesammelt: Darunter sind ‚Gesprochene Sprache‘, ‚politische Reden‘, ‚DDR‘, ‚Archiv der Gegenwart‘, ‚Text+Berg‘, ‚Filmuntertitel‘.

Nach der Wahl des Korpus kann man nach weiteren, spezifischen Indizes suchen: Texttypologie (Belletristik, Wissenschaft, Gebrauchsliteratur, Zeitungen), Zeitspanne, Datum und Schlüsselwörter im Kontext (KWIC). Ein repräsentatives und möglichst ideal zusammengestelltes Korpus ist das lexikographische ‚DWDS-Kernkorpus des 20. Jahrhunderts‘ (1900-1999 und 2000-2010), das nach Textsorten und zeitlich über das gesamte Jahrhundert ausgewogen ist. Die aktuelle Version ist die dritte vom Mai 2018 und scheint in Bezug auf den Forschungsgegenstand ‚Deutscher Wortschatz des 20. Jahrhunderts‘ hinreichend groß. Um z.B. die Suche zu einem Lemma oder einem Sprachkonstrukt mit trennbarem Verb (Bsp. ‚stehe-auf‘ oder ‚setze-zurück‘) zu starten, kann man einige Parameter wie Zeitraum, Textgattung oder Anzahl der Treffer pro Seite wählen.

Die Sätze werden mit Bezug zur gewählten Form ausgegeben, nämlich nach der in das Suchfeld eingetragenen Verbalform (in der Einheitsform ‚zurücksetzen‘, bereits getrennt wie ‚setze zurück‘ oder ohne spezifische Verbalflexion). Wenn man beispielsweise den zweiten ‚DWDS-Kernkorpus‘ (2000-2010) auswählt und die Suche auf die Textklasse ‚Wissenschaft‘ einschränkt, hat man bereits einen nützlichen Überblick über etwa zwanzig Ergebnisse, die den wichtigsten grammatischen Formen entsprechen, in denen die gewählte Struktur am häufigsten vorkommt; darunter sind u.a. folgende Formen zu finden: als Partizip in der Kopulaklammer („scheint nochmals zurückgesetzt“), als Präsensform in Nebensätzen („bis dann Gott die Planeten... zurücksetzt“), als Perfektform in der Grammatikklammer<sup>16</sup> innerhalb aktiver oder passiver Hauptsätze („hat man zurückgesetzt“; „mochte... zurückgesetzt werden“). Möchte man aber von einem Korpus zu einem anderen springen, um nach Ähnlichkeiten oder Unterschieden zu suchen, muss man die Suche nach den gewünschten Feldern (insbesondere dem der Textgattung) neu einstellen, denn diese werden nur dann beibehalten oder können einmalig geändert werden, wenn man in demselben Korpus weitersucht.

Sehr nützlich für eine vollständige Recherche ist die Übersicht über die anderen Korpora, die im rechten Kasten (‚Belege in Korpora‘) neben den erzielten Ergebnissen angeboten wird: Eingeteilt nach dem Korpustyp wird auf die gefundenen Dateien hingewiesen, für die in Klammern auch die Zahl der in den Korpora angegebenen *Tokens* gezeigt wird; so kann man leicht auf einen Blick sehen, in welchen anderen Korpora mehr oder weniger Ergebnisse zu finden sind und so zu diesem übergehen. Wenn das DWDS-Kernkorpus für die getrennte Verbalform (‚setze zurück‘) nur ein Ergebnis („K. setzt zurück“) für die Textgattung ‚Zeitung‘ anzeigt, hat man gleichzeitig am Seitenrand einen Überblick über die Ergebnisse in den anderen Korpora, so z.B. auch über die 27 weiteren Belege innerhalb der Referenz- und Zeitungskorpora:

---

<sup>16</sup> Vgl. H. Weinrich, *Textgrammatik der deutschen Sprache*, unter Mitarbeit von M. Thurmair – E. Breindl – E.M. Willkopp, Olms, Hildesheim u.a. 2007<sup>4</sup>, S. 47-49.

Abb. 6 - Korpusbeleg mit Hinweis auf die weiteren Belege in anderen Korpora

**Korpusbelege DWDS-Kernkorpus 21 (2000–2010)**

setze zurück

Korpus: DWDS-Kernkorpus 21 (2) | Start: 2000 | Ende: 2010 | Textklassen: Belletristik, Wissenschaft, Gebrauchsliteratur, Zeitung

Anzeige: KWIC | voll | maximal | Sortierung: Datum absteigend | Anzahl Treffer pro Seite: 10

1: 1-1 von 1 Treffer (2 insgesamt) | Treffer exportieren

1: K. setze zurück, und wir stehen quer zum Bürgersteig. | 1-1 von 1 Treffer (2 insgesamt) | Treffer exportieren

**Belege in Korpora**

- Referenzkorpora
  - DWDS-Kernkorpus (1900–1999) (2)
  - DWDS-Kernkorpus 21 (2000–2010) (10)**
  - DTA-Kernkorpus (1598–1913) (0)
- Metakorpora
  - DTA-Kern+Erweit. (1465–1969) (1)
  - Historische Korpora (1465–1969) (3)
  - Referenz- und Zeitungskorpora (frei) (27)
- Zeitungskorpora
  - Berliner Zeitung (1994–2005) (2)
  - Der Tagesspiegel (ab 1996) (4)
  - Die ZEIT (1946–2018) (8)
- Webkorpora
  - Blögs (2)
- Spezialkorpora
  - DTA-Erweiterungen (1465–1969) (1)
  - Archiv der Gegenwart (1931–2000) (0)
  - Polytechnisches Journal (0)
  - Filmuntertitel (8)
  - Gesprochene Sprache (0)
  - DDR (0)
  - Politische Reden (1982–2020) (0)

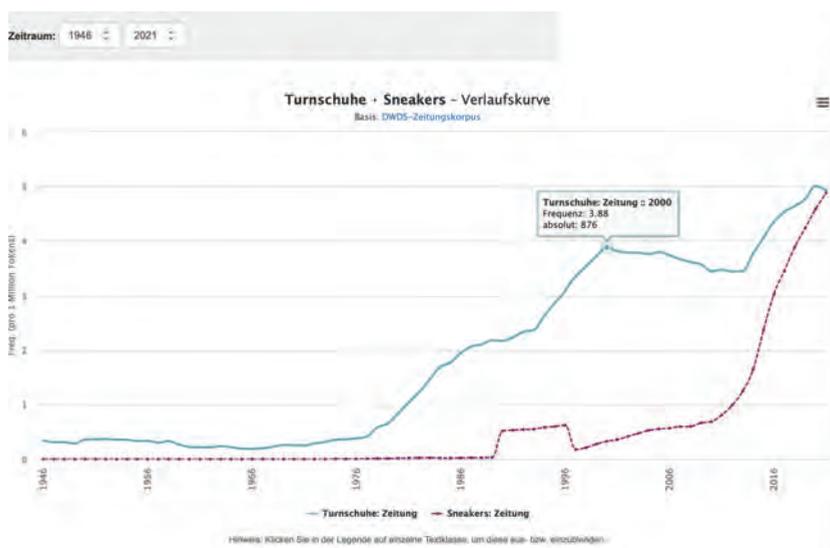
Nützlich ist schließlich auch die Möglichkeit, die gefundenen Treffer des jeweiligen Korpus zu exportieren (blau markierte Klickoption): Die Trefferanzahl ist auf maximal 5.000 beschränkt und kann als *Download* oder im *Browser* exportiert werden; das Ergebnis ist ein File (mit maximal 100 Treffern) in *Excel*-Format, durch das man sich einen umfassenden und als Basis für weitere Recherchen dienenden Überblick über alle Ergebnisse verschaffen kann.

Für die statistische Analyse des Wortschatzes stellt die Anwendung ‚Statistiken‘ drei Werkzeuge zur Verfügung – Wortverlaufskurven, DWDS-Wortprofil und DiaCollo – die auf der maschinellen Auswertung sehr großer Korpora über 400 Jahre basieren<sup>17</sup>. Die Wortverlaufskurven sind Referenzkurven, die sich auf die Veränderungstendenz eines Lemmas beziehen und somit auch didaktisch für weitere gezielte Recherchen nützlich sein können. Es sind Diagramme für die unmittelbare Darstellung der diachronen Veränderung der Häufigkeit, mit der ein Wort verwendet wird. Unter den möglichen im entsprechenden Diagramm nachgezeichneten Veränderungen sind z.B. die Zunahme der Häufigkeit eines Fremd- oder Lehnwortes (bspw. ‚Stress‘ und ‚Demografie‘, deren Frequenz zwischen 1946 und 2021 von 0.4 zu 20.44 und von 0.00 zu 1.51 zugenommen hat) oder die Abnahme der Häufigkeit eines Adverbs (bspw. ‚baldigst‘, deren Frequenz von 1947 bis 2016 von 1.63 zu 0.01 geändert hat). Beim weiteren Bewegen der Maus an die verschiedenen Punkte der Häufigkeitskurve liefert das Diagramm numerische Indikatoren für die Veränderung des Gebrauchs eines Lemmas in der gezeigten Zeitspanne. Nachdem man z.B. ein gewöhnliches Wort wie ‚Turnschuhe‘ in das Texteingabefeld eingegeben und im entsprechenden

<sup>17</sup> Die drei wichtigsten zur Verfügung stehenden Korpora sind: DTA-Gesamt+DWDS-Kernkorpus (von 1600-1999, über ca. 350 Millionen *Tokens*), das DWDS-Zeitungskorpus (ab 1946, voreingestellte Ansicht im DWDS, über ca. 6,3 Milliarden *Tokens*) und das ZDL-Regionalkorpus (ab 1993, über ca. 6,3 Milliarden *Tokens*, aber nur nach Anmeldung nutzbar).

Feld (‚Korpus‘) das spezifische Textkorpus gewählt hat, kann man als Vergleich ein zweites mit ‚Turnschuhe‘ verbundenes Fremdwort (*Sneaker*) hinzufügen (‚weiteres Eingabefeld‘) und die Suche durch neue Intervalle oder Koeffizienten erweitern (‚erweiterte Ansicht‘). Das Werkzeug kann somit auch die eventuelle allmähliche Ersetzung eines außer Gebrauch geratenen Wortes bzw. Ausdrucks durch ein anderes zeigen, was mit *Sneakers* geschieht; um das Jahr 2015 gesellte sich das Fremdwort zu ‚Turnschuhe‘ und seit 2017 ersetzte es beinahe das deutsche Kompositum in der jugendlichen Sprache:

Abb. 7 - Häufigkeitskurve mit numerischen Indikatoren



Derartige Analysen heben auch das Auftreten lexikalischer Syntagmen hervor, in denen Wörter miteinander gehäuft sind. In der sprachwissenschaftlichen Forschung werden derartige Syntagmen als Kookkurrenzen analysiert<sup>18</sup>, die sich aus großen Textkorpora automatisch extrahieren lassen; da aber viele nicht weiter relevant sind (bspw. „Jägerstr. 22“, „Tourismus Ägypten“), ist es notwendig, Lernende darauf hinzuweisen, dass nur sprachlich bedeutsame Wortverbindungen, nämlich Kollokationen, herausgefiltert werden müssen<sup>19</sup>. Zu diesem Zweck wurden zwei weitere *Software*-Werkzeuge – DWDS-Wortprofil

<sup>18</sup> Vgl. u.a. C. Belica, *Semantische Nähe als Ähnlichkeit von Kookkurrenzprofilen*, in *Korpora in Lehre und Forschung*, A. Abel – R. Zanin Hrsg., bu-Press, Bozen 2011, S. 155-178; S. Evert, *The Statistics of Word Cooccurrences: Word Pairs and Collocations*, unveröffentlichte Dissertation, Universität Stuttgart, Stuttgart 2004, <https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/2573/1/Evert2005phd.pdf> (letzter Zugriff 29. Januar 2022).

<sup>19</sup> In den 1930er Jahren prägte der englische Linguist Firth den Begriff *collocation* für charakteristische bzw. *habitual* Wortkombinationen; der Begriff wurde in den folgenden Jahren unterschiedlich interpretiert und Firth selbst differenzierte zwischen „general or usual collocations“ und „more restricted technical or personal collocations“; s. J.R. Firth, *Modes of meaning*, in Ders. *Papers in linguistics: 1934-1951*, Oxford University Press, Oxford 1957, S. 190-215. Unter ‚Kollokation‘ sei hier eine gemeinsame Verwendung zweier Inhaltswörter verstanden, die aus einer Basis bzw. Stichwort und einem Kollokator besteht.

und DiaCollo – entwickelt, welche die Extraktionsaufgaben unterschiedlicher Szenarien leisten und die als Basis ein knapp 3 Mrd. *Tokens* umfassendes Zeitungskorpus aus überregionalen Tages- und Wochenzeitungen haben.

Das zweite Werkzeug ist ‚DWDS-Wortprofil‘: Es liefert einen in Tabellenform oder in Form einer einfachen und anschaulichen Wortwolke Überblick darüber, welche Wörter mit welchen anderen häufiger vorkommen. Mit einem Mausklick hat man Zugriff auf jenes Bindeglied zwischen Grammatik, Wörterbuch und Sprachgebrauch im Ko- und Kontext, das traditionell von den Stilwörterbüchern repräsentiert wird. In beiden Ressourcen werden Vorkommen, Fügungen und typische Satzbeispiele über Redensarten sowie richtige bzw. feste Verknüpfungen dargeboten, die Wörter des allgemeinen Wortschatzes zum korrekten Sprachgebrauch eingehen können.

Da es auch nach grammatischen Funktionen unterschieden werden kann – z.B. Attribut-Nomen-Verbindungen (‚schöne Bescherung‘) oder Verb-Objekt-Beziehungen (‚Flasche entkorken‘) – kann ein Beispiel die Verwendbarkeit der Plattform veranschaulichen. Schreibt man einen Text über die eigene Forschung und benötigt man die richtigen Verknüpfungen zum Substantiv ‚Forschungsaktivität‘, stehen nach entsprechender Sucheingabe verschiedene Ergebnisse zur Verfügung, die nach Frequenz und nach dem lexikographischen Assoziationsmaß *logDice*<sup>20</sup> ausgelegt sind. Die Tabelle liefert Informationen, die beim autonomen Schreiben nützlich sind: Das Lemma kommt neben Adjektivattributen wie ‚weltweit‘ und ‚intensiv‘ vor, es kann Subjekt des Verbs ‚konzentrieren‘ oder Akkusativ- oder Dativobjekt von Verben wie ‚ausbauen‘ und ‚auslösen‘ sein, und es kommt in Koordination mit anderen Substantiven wie ‚Studienangebot‘, ‚Studiendauer‘ vor. Klickt man auf eines der gefundenen *Tokens*, öffnet sich zudem das Fenster mit Satzbeispielen, die den eigentlichen Gebrauch des Lemmas zeigen:

Abb. 8 - Wortsuche im DWDS-Wortprofil

Suche im DWDS-Wortprofil

Lemma: Forschungsaktivität | optional: Wortvergleich | Lemma Vergleichswort: | Wortprofil aktivieren

Wortart: Substantiv | min. logDice: 10 | min. Frequenz: 8 | Sortierung: logDice | Ansicht: | Kategorien: |

Überblick	logDice	Freq.	hat Adjektivattribut	logDice	Freq.	ist Akk./Dativ-Objekt von	logDice	Freq.
1. Studiendauer	6,5	5	1. weltweit	2,5	10	1. ausbauen	3,3	9
2. Studienangebot	6,1	5	2. intensiv	2,3	6	2. auslösen	1,7	6
3. Vertiefung	3,6	9						
4. Dürden	3,3	10						
5. Schwerpunkt	2,9	10						
6. ausbauen	1,7	17						
7. intensiv	1,4	7						
8. konzentrieren	1,4	17						
9. weltweit	1,1	10						
10. Gebiet	0,4	16						
11. verstärken	0,2	5						

hat Genitivattribut	logDice	Freq.	ist Koordination mit	logDice	Freq.	ist Subjekt von	logDice	Freq.
1. Koppen	2,2	6	1. Studienangebot	11,0	5	1. konzentrieren	3,1	10
			2. Studiendauer	10,5	5			
			3. Investition	3,5	5			

<sup>20</sup> Vgl. u.a. P. Rychlý, *A Lexicographer-Friendly Association Score*, in *RASLAN 2008. Second Workshop on Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing*, Karlova Studánka, Czech Republic, December 5-7, 2008, P. Sojka – A. Horák Hrsg., Masaryk University, Brno 2008, S. 6-9, hier S. 9, <https://nlp.fi.muni.cz/raslan/2008/raslan08.pdf#page=14> (letzter Zugriff 29. Januar 2022).

Das dritte Werkzeug ‚DiaCollo‘ beschäftigt sich mit den typischen Wortverbindungen bzw. Kollokationen zu einem Stichwort in einem bestimmten Zeitraum sowie mit der diachronen Änderung der Häufigkeiten beim gemeinsamen Vorkommen von Wörtern. Auf diese Weise findet das Werkzeug die typischen sprachlichen Nachbarn (Verben, Substantive, Adjektive, u.Ä.) des gefragten Stichwortes und stellt die Ergebnisse visuell in einem Diagramm dar. Diese Funktion kann benutzt werden, um Lernende über die zeitliche Variation der Sprache zu sensibilisieren. Wenn z.B. in den 1500er Jahren die wichtigsten Nachbarnwörter des Adjektivs ‚verwandt‘ die Verben ‚geschehen‘, ‚warten‘ und ‚sehen‘ waren, waren es zwischen 1750-1800 eher die Verben ‚heimfallen‘ und ‚erben‘, oder das Substantiv ‚Nachbar‘ oder das Adjektiv ‚nächst‘, während ‚Gattung‘, ‚individuell‘, ‚Produktion‘ in den 1820er-1850er Jahren damit zusammentraten.

DiaCollo macht die über verschiedene Texte verstreuten Wortverbindungen sichtbar und ermöglicht dazu, zeitliche Veränderungen in der Verwendungshäufigkeit von Wortgruppen zu betrachten und zu vergleichen. Die Änderung der Relevanz einiger Zusammenhänge im Laufe der Zeit wird durch die Farbveränderung markiert: Wörter bzw. Wortverbindungen, die an Relevanz gewinnen, werden größer und rot markiert; Wörter oder Kollokationen, die an Relevanz verlieren, werden hellgrün oder orange markiert oder sie verblassen und verschwinden einfach:

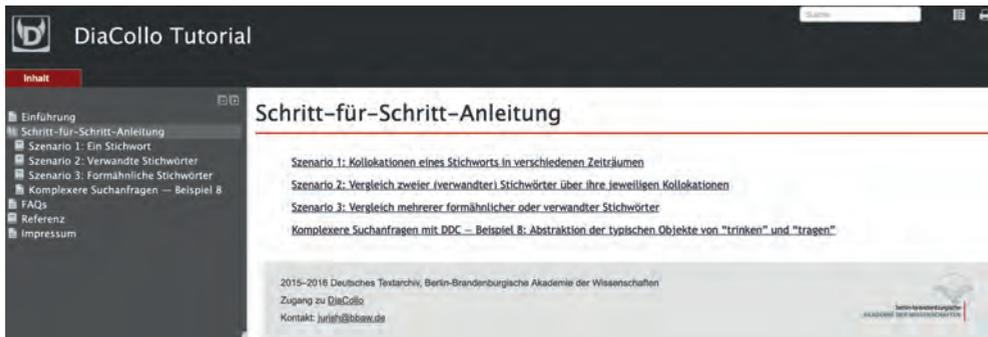
Abb. 9 - Wortmarkierung nach entsprechender Relevanz



Als Unterstützung sowohl im Unterricht als auch beim autonomen Lernen sind die sog. *Tutorials* gedacht, die man mit einem Klick auf das entsprechende Fenster sofort nach den ersten Suchoptionen oder an der unteren Seite des Diagramms findet. Darin werden Nutzer Hand in Hand bei der Vorstellung von Anwendungsszenarien begleitet, unter denen man Daten erheben und analysieren kann; darunter z.B. Stichwörter und ihre Kollokationen

in verschiedenen Zeiträumen (s. Szenario 1); den Vergleich zweier auch verwandter Stichwörter durch Unterschiede ihrer Kollokationen in verschiedenen Zeiträumen (s. Szenario 2); den Vergleich mehrerer formähnlicher oder verwandter Stichwörter hinsichtlich ihrer Verwendungshäufigkeit in bestimmten Zeiträumen (s. Szenario 3). Die Anwendungsszenarien dienen zwar hauptsächlich der Einführung in die (auch autonome) Arbeit mit dem Werkzeug, doch die dargebotenen Beispiele, die auch einen intuitiven (wenn auch schwer erreichten) Zugang zu diesem komplexen Werkzeug erlauben, sollen zunächst – womöglich mithilfe eines Lehrenden – durchgearbeitet werden:

Abb. 10 - Mögliche Tutorial-Anleitungen in Dia-Collo



Ein wichtiger Gewinn, der sich von der Suche in DiaCollo ergibt, ist die Möglichkeit, die Veränderung der typischen Nachbarn eines Stichwortes im Laufe der Zeit zu identifizieren; so ist es möglich, auch die Veränderung der (typischen) Verwendungsmuster eines Lemmas und folglich auch jene seiner Bedeutung zu identifizieren. Zur Veranschaulichung dieser Suchoption können Lehrende mit einem sehr einfachen Beispiel anfangen und das Stichwort ‚Zahn‘ eingeben. Wenn man den Zeitraum 1500-2021 als Untersuchungszeitspanne auswählt (DATE=1500:2021), dazu in Dekaden aufteilt (SLICE=10) und pro Dekade die häufigsten 5 oder 10 abfragt (KBEST=5/10), sieht man, welche Verben, Substantive, Adjektive und Adverbien im Laufe der Dekaden verwendet wurden. Beim Wort ‚Zahn‘ muss man z.B. bis zu den 90er Jahren warten, um das Verb ‚putzen‘ als Nachbar von ‚Zahn‘ – oder besser ‚Zähne‘ – zu sehen. Führt man dann die Maus zum Verb und klickt man darauf, dann öffnet sich ein Fenster mit einigen Daten (*slice, score, search, details*), unter denen die Einzige, die eine weitere Abfrage zulässt, sich auf die Suche entsprechender Beispiele (*search for point pairs*) bezieht. Mit einem Klick auf das daneben vorkommende Akronym KWIC öffnet sich ein weiteres Fenster mit 152 Beispielen (bspw. 10 pro Seite) aus den Referenzkorpora, in denen Lernende die Anwendung des Stichwortes in Pluralform in Verbindung mit dem Verb ‚putzen‘ beobachten und nach den entsprechenden Unterschieden analysieren können. Selbstverständlich hängen die Ergebnisse von dem am Anfang gewählten Referenzkorporum ab (ob literarisch, journalistisch u.Ä.).

Die Ergebnisse werden in dem entsprechenden Eintrag bei der Erstbearbeitung des Werkzeugs ‚Wörterbuch‘ nicht dargeboten, nicht einmal unter den Mehrwortausdrü-

cken, wo nur die Kollokation ‚sich die Zähne ausbeißen‘ vorkommt. Dementsprechend kann DiaCollo Deutschlernende dazu anregen, sich der Kollokationen eines bestimmten Stichwortes bewusster zu werden – und zwar sowohl auf synchroner als auch auf diachroner Ebene – und somit eine tiefere Sensibilität für problematische Aspekte der deutschen Sprache zu gewinnen.

## 2. *Leibniz-IDS*

Behält man DWDS als Basisressource für die lexikalische Forschung, versteht man den Mehrwert weiterer Ressourcen wie jene, die vom Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) zur Verfügung gestellt sind und Grammatik, Wortschatz, Pragmatik und digitale Sprachwissenschaft betreffen.

Das Leibniz-IDS in Mannheim ist die zentrale außeruniversitäre wissenschaftliche Einrichtung zur Erforschung und Dokumentation der deutschen Sprache in ihrem gegenwärtigen Gebrauch und ihrer neueren Geschichte. Mit seinen Vortragsveranstaltungen, Tagungen und Kolloquien ist das IDS ein Ort der wissenschaftlichen Begegnung und Kommunikation für in- und ausländische Germanisten und alle an Sprache Interessierten. Das ist der Grund, weshalb sein elektronisches Archiv ‚Deutsches Referenzkorpus‘ (DeReKo) mit seinen 50,6 Milliarden Wörtern (Stand Februar 2021) und über 33,4 Millionen Buchseiten (Stand 2014) die weltweit größte Sammlung deutschsprachiger elektronischer Korpora (in alphabetischer Reihenfolge) des geschriebenen Deutsch aus der Gegenwart und der neueren Vergangenheit ist. Hauptziel des Projekts ist, die deutsche Gegenwartssprache (1956-2001) möglichst breit und realistisch darzustellen und moderne Methoden der wissenschaftlichen bzw. linguistischen Forschung an Korpora zur Verfügung zu stellen.

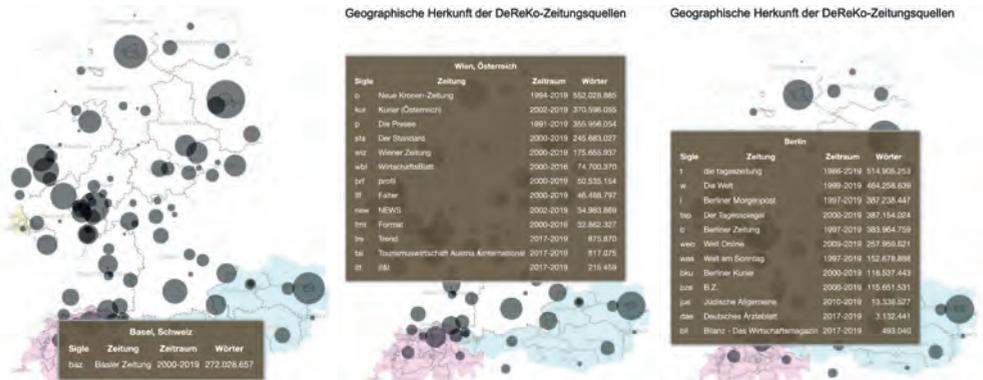
Das DeReKo-Korpusarchiv ist die größte linguistisch motivierte Sammlung zeitgenössischer deutscher Texte und wird kontinuierlich aktualisiert und erweitert. Der Name wurde ursprünglich für einen bestimmten Teil des aktuellen Archivs verwendet, der zwischen 1999 und 2002 von einer Reihe von Institutionen in einem gleichnamigen Gemeinschaftsprojekt gesammelt wurde. Seit 2004 ist zwar ‚DeReKo‘ der offizielle Name des gesamten Korpusarchivs, doch es wird oft auch mit anderen Bezeichnungen wie ‚Mannheimer Korpora‘, ‚IDS-Korpora‘, ‚COSMAS-Korpora‘ benannt:

Abb. 11 - Startseite des DeReKo Korpus-Archivs

Signle	Name	von	bis	Lizenz	Tokens
bh	Herausgabertexte zum Korpus bio- (Biografische Literatur)	1995	1999	QAQ-NC-LOGCs	264494
bl	Bilanz - Das Wirtschaftsmagazin	2017	2019	QAQ-NC	493040
bio	Biografische Literatur	1895	1959	QAQ-NC-LOGCs	1836712
bio-pub	Biografische Literatur	2002	2002	QAQ-NC	149070
bkr	Bersenbrücker Kreisblatt	2012	2019	QAQ-NC	18688392
bku	Berliner Kurier	2000	2019	QAQ-NC	118537443
bl	Blick	2004	2019	QAQ-NC	70669121
bmo	Bergische Morgenpost	2013	2019	QAQ-NC	34401447
bna	Braunschweiger Nachrichten	2012	2019	QAQ-NC	16355685
bot	Bote vom Haßgau	2017	2019	QAQ-NC	7169452
boz	Börsen-Zeitung	2000	2019	QAQ-NC	147187638
brg	BRIGITTE	2009	2019	QAQ-NC	9411203
wkd	Wendekorpus/Cst	1989	1990	QAQ-NC	1478474
wku	Wiesbadener Kurier	2000	2019	QAQ-NC	203380437
wkv	Wendekorpus/Vereinigung	1991	1992	QAQ-NC-LOGCs	119309
wor	Wormser Zeitung	2002	2019	QAQ-NC	93763426
wpd	Wikipedia	2002	2017	CC BY-SA	3060391000
wtb	Wiesbadener Tagblatt	2002	2019	QAQ-NC	241861920
wud	Wikipedia Nutzer-Diskussionen	2002	2017	CC BY-SA	592386408
wwo	Weltwoche	2005	2019	QAQ-NC	29953399
x	Oberösterreichische Nachrichten	1996	2019	QAQ-NC	229540404
z	Die Zeit	1953	2019	QAQ-NC	336939921
zca	Zeit Campus	2009	2019	QAQ-NC	2166095
zow	ZEIT Christ und Welt	2015	2019	QAQ-NC	2118403
zge	Zeit Geschichte	2010	2019	QAQ-NC	1579481
zrf	Zeitreflexionen	1968	1996	--	2358482
zwi	Zeit Wissen	2009	2019	QAQ-NC	1831067

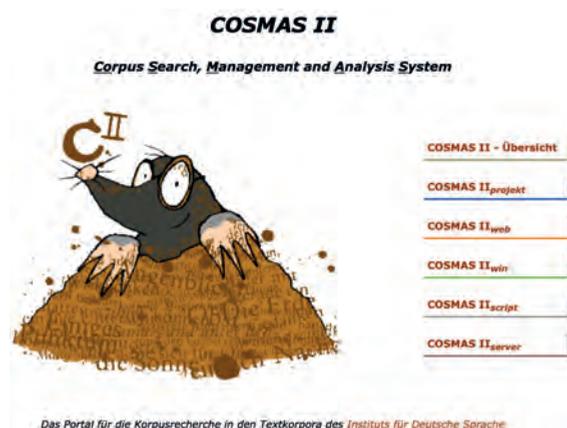
Dass auch das IDS den DaF-Aspekt nicht aus dem Blick verloren hat, ist auch anhand der Ressourcen zu verstehen, die das Institut zur Verfügung stellt. Der Forschungsgegenstand der Sektion ‚Grammatik‘ besteht in den grammatischen Strukturen des heutigen Deutsch. Basierend auf modernen theoretischen und methodischen Standards innerhalb der germanistischen Linguistik wird darin sowohl korpora- als auch typologisch-kontrastiv gearbeitet. Das stetig wachsende Referenzkorpus umfasst diverse Textarten, die zu verschiedenen Bereichen wie Belletristik, Wissenschaft, Presse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gehören, welche die Zeitspanne von etwa 1950 bis zur Gegenwart abdecken und kontinuierlich weiterentwickelt werden. Nähert man die Maus bei der Suche im Pressekorporus einem der grau gefärbten Kreise, öffnet sich ein braunes Fenster mit der Zeitungsliste der gewählten Stadt:

Abb. 12-14 - Geographische Herkunft der DeReKo-Zeitungsquellen



Das Material ist ausschließlich urheberrechtlich abgesichert; auf die Texte kann kostenlos vornehmlich über die zwei Plattformen COSMAS II und KorAP zugegriffen werden<sup>21</sup>. Das Akronym COSMAS steht für *Corpus Search Management and Analysis System*, ein Korpusrecherche- und Analyzesystem für die linguistische Erforschung innerhalb der Korpora des Instituts. Es ist die zweite Generation eines Korpus-Suche- und Analyzesystems (COSMAS-I, 1991-2003) und erscheint in drei Hauptvarianten, nämlich einer betriebssystemunabhängigen *www*-Applikation (COSMAS II-*web*), einer für *Windows*-Betriebssysteme (COSMAS II-*win*) und einer für einen Kommandozeileninterpreter für *Solaris*-Betriebssysteme (COSMAS II-*script*):

Abb. 15 - Portal für die Korpusrecherche in den Korpora des IDS



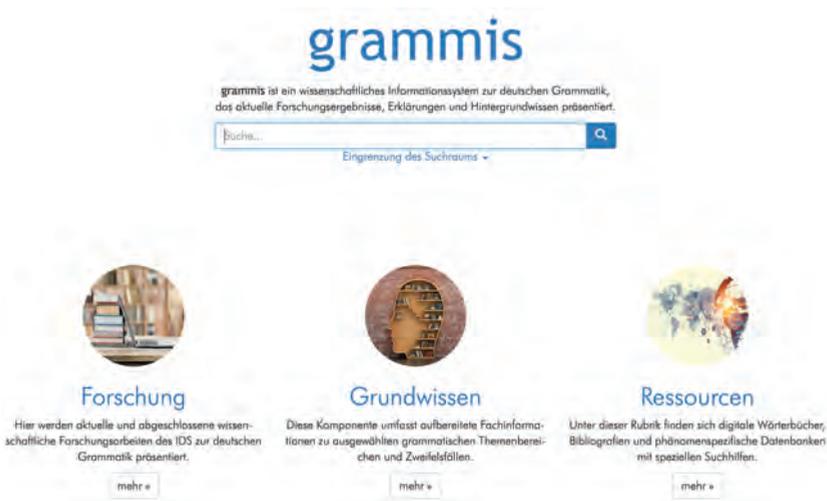
Die Suchanfragen werden aus diversen sprachlichen Elementen gebildet: Es geht um Wörter, Teilwörter, Wortgrundformen; Wortklassen (z.B. Verb, Artikel) und grammatische Muster; Angaben zu Wort- und Satzabstand; Textbereiche (z.B. Überschriften) und Stellung im Satz. Die Ergebnisse können u.a. nach Entstehungszeit, Erscheinungsland und Thematik sortiert und durch Statistiken auf häufig verwendete Gebrauchsmuster analysiert werden. Dank dieser Details und dazu auch seiner 573 Korpora dienen die elektronischen Ressourcen des IDS nicht nur Sprachlehrenden, Übersetzern oder Wissenschaftlern aus verschiedenen Disziplinen, sondern auch Studierenden, die ihre Forschungsaktivität ausbauen und ihre Kenntnisse vertiefen möchten; die grammatischen Strukturen der deutschen Gegenwartssprache in der Abteilung ‚Grammatik‘ sind auch für Anfänger besonders nützlich. Dank moderner theoretischer und methodischer Standards in der germanistischen Linguistik kann man sowohl korpusorientiert als auch kontrastiv-typologisch arbeiten. Die Korpora des IDS erlauben auch die Komposition virtueller Korpora, die repräsentativ oder auf spezielle Aufgabenstellungen zugeschnitten sind.

<sup>21</sup> Das DeReKo-Archiv darf weder kopiert noch zum *Download* angeboten werden, aber es kann über das System COSMAS II kostenlos abgefragt und analysiert werden, durch das man auch ein virtuelles und für spezifische Forschungsfragen geeignetes Korpus zusammenstellen kann. Endnutzerinnen bzw. Endnutzer müssen sich namentlich registrieren und dürfen Korpusdaten ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke nutzen.

KorAP ist eine neue Korpusanalyse-Plattform, die aus einer erweiterbaren und skalierbaren Architektur besteht und deshalb auch für komplexe Recherchen zu bestimmten Forschungsfragen geeignet ist. Aus dem Gesichtspunkt der didaktischen Methodik oder des autonomen Lernens geht es um eine komplexere Plattform als die im DWDS, weil sie aus mehreren Komponenten besteht. Obwohl diese aufgrund von gut definierten APIs (*Application Programming Interfaces*) austauschbar sind, muss man sich einige Zeit einüben, um durch Kalamar Kustvak, Krill, API Koral Karang die gewünschten Daten gewinnen zu können. Intern erfolgt die Kommunikation zwischen KorAP-Komponenten über das *KoralQuery*-Protokoll.

Innerhalb IDS steht auch ein wissenschaftliches Informationssystem zur deutschen Grammatik zur Verfügung, das unter dem Akronym ‚grammis‘ vorkommt. Es enthält Datenbanken zu verschiedenen grammatischen Themen bezüglich Gegenwartsdeutsch, für das grundlegende Erklärungen, aktuelle Forschungsergebnisse sowie Hintergrundwissen dargeboten werden. Es ist derzeit einer der meistgenutzten *Online*-Dienste des IDS, da er zahlreiche Anwendungen enthält, die für die Recherche und das Selbststudium sehr nützlich sein können. Auf der Startseite erscheinen drei Anwendungen und zwar Forschung, Grundwissen und Ressourcen:

Abb. 16 - Die drei Anwendungen auf der *grammis*-Startseite



In der ersten Anwendung werden die aktuellen wissenschaftlichen Forschungsarbeiten des IDS zur deutschen Grammatik vorgestellt, deren Bereiche systematische und korpusgestützte Grammatik, Sprachvergleich, wissenschaftliche Terminologie, Wortphonologie umfassen:

Abb. 17 - Die Forschungshauptbereiche des IDS

**Forschung**

Diese Komponente des grammatischen Informationssystems *grammia* präsentiert die Ergebnisse aktueller und abgeschlossener wissenschaftlicher Forschungsarbeiten des *Instituts für deutsche Sprache* zur deutschen Grammatik.



**Systematische Grammatik**

Die Systematische Grammatik bietet hierarchisch strukturiertes und multimedial aufbereitetes grammatisches Wissen in über 1000 Informationseinheiten, präsentiert in Form von Detail- und Vertiefungstexten.

[weiter](#)



**Korpusgestützte Grammatik**

Das Modul thematisiert die korpusgestützte Erforschung grammatischer Variation im standardsprachlichen und standardnahen Deutsch und dokumentiert die aktuellen Bemühungen um eine dezidiert korpusgestützte Grammatikschreibung.

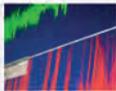
[weiter](#)



**Sprachvergleich**

Das Modul gibt einen Einblick in die sprachvergleichende Forschung zur Morphologie und Syntax nominaler Kategorien und Konstruktionen des Deutschen vor dem Hintergrund einer Kontrastierung mit ausgewählten europäischen Sprachen.

[weiter](#)



**Wortphonologie**

Das Modul dokumentiert detaillierte Untersuchungen des Projekts "Wortphonologie" zu wortinternen prosodischen Domänen und deren Zusammenhang mit morphologischen Wortstrukturen.

[weiter](#)



**Wissenschaftliche Terminologie**

Das Modul präsentiert eine konsistente Systematik für sprachwissenschaftliche Vokabularien mit dem Schwerpunkt Grammatik.

Aus Platzgründen wird hier nur einer der fünf Teile dieser Anwendung dargestellt, nämlich den über die ‚systematische Grammatik‘, deren Inhalt sich unter syntaktischem, semantischem und kommunikativ-funktionalem Gesichtspunkt erschließt. Dieser Teil bietet hierarchisch strukturiertes und multimedial aufbereitetes grammatisches Wissen in über 1000 Informationseinheiten, die in Form von Detail- und Vertiefungstexten präsentiert werden.

Ausdruckseinheiten aller Komplexitätsstufen – von Wort und Phrase bis hin zu einfachen und komplexen Sätzen – werden in ihren formalen Beziehungen zueinander und durch ihre formalen Funktionen gezeigt, die sie bei der Bildung korrekter Redeeinheiten erfüllen können. Das Ziel der Anwendung ‚systematische Grammatik‘ ist, die jeweils gesuchte grammatische Struktur theoretisch zu erklären und durch diverse Beispiele im Kontext darzubieten. Geht man wieder vom Thema ‚Verbalklammer‘ aus, kann man von der grammatischen Struktur des Verbalkomplexes ausgehen, für das eine Definition sofort gegeben wird:

Abb. 18 - Bsp. einer der gegebenen Definitionen

Systematische Grammatik / Ausdrucks-kategorien und Ausdrucksformen

## Verbalkomplex

Der Verbalkomplex ist die typische Realisationsform des  Prädikats und gehört als solche neben  Komplementen und  Supplementen zu den primären Komponenten des Satzes.

Durch einen Klick auf die drei markierten Stichwörter (Prädikat, Komplement, Supplement) wird ein zusätzliches Fenster geöffnet, das zum ‚Terminologischen Wörterbuch‘

führt, in dem man Definition, Erklärung, andere Bezeichnungen, Übersetzungen in einigen Sprachen und den *Link* zum Eintrag des Stichwortes lesen kann. Verschiedene Beispiele werden im Kontext geliefert: Im Fall des Verbs ‚schreiben‘ werden acht aktivische und acht passivische Sätze wiedergegeben. Einige Erläuterungen über die darin enthaltenen Hilfs- und Modalverben führen in die Behandlung des Verbalkomplexes in Informationseinheiten, so z.B. in seine funktionale Bestimmung, in die darin markierte Rektion und Determination sowie in die Valenzübertragung und Konversion:

Abb. 19 - Bsp. der gegebenen Erläuterungen und Beispiele grammatischer Strukturen

The image shows a screenshot of a website titled 'Systematische Grammatik'. On the left is a navigation menu with categories like 'Ausdrucksformen', 'Verbalkomplex', and 'Syntagmatische Beziehungen'. The main content area is titled 'Valenzübertragung und Konversion' and contains a detailed explanation of how perfect auxiliary verbs (sein, haben) and modal verbs (werden) interact with the infinitive of the main verb. Below the text are several numbered examples (1, 1a, 1b, 1c, 1d, 2, 2a) illustrating different grammatical structures and their conversions.

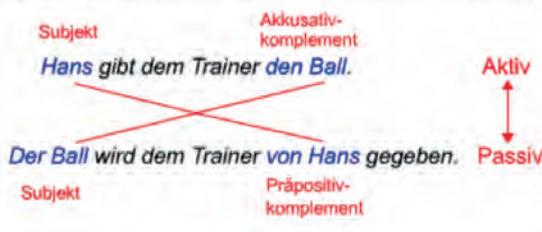
Zur Darstellung komplexer linguistischer Strukturen bzw. Prozesse werden auch Animationen eingeführt, welche sich auf die Wissensvermittlung und den darauffolgenden erhofften Lernerfolg deutschlernender Anfänger auswirken sollen<sup>22</sup>. Beispielsweise ist die dynamische Konversion von der Passiv- in die Aktivstruktur und umgekehrt durch eine animierte chiasmatische Darstellung zwischen Subjekt und Akkusativ-Komplement und wieder zwischen Subjekt und Präpositivkomplement wiedergegeben<sup>23</sup>:

<sup>22</sup> Zu einer Analyse der Frage, ob Animationen beim Verständnis der Grammatikregeln helfen, und zu einer tiefergehenden Untersuchung des theoretischen Hintergrunds zum Erwerb von struktur- und prozessbezogenem Wissen mit statischem und animiertem Lernmaterial, siehe u.a. D. Bar'a – R. Asali-van der Wal, *Führen Animationen zur Leistungsverbesserung im DaF-Unterricht? Effizienz der Grammatikanimationen im Deutschunterricht*, DIRASAT, „Human and Social Sciences“, 47, 2020, 3, S. 391-402; F. Frank, *Mit Animationen zum Lernerfolg? Die Auswirkung statischer und animierter Materialien auf den Lernerfolg von Prozessen*, Vdm Verlag Dr. Müller, Riga 2013; F. Fischer – H. Mandl, *Lehren und Lernen mit neuen Medien*, in *Handbuch Bildungsforschung*, R. Tippelt Hrsg., VS Verlag, Wiesbaden 2005, S. 623-637.

<sup>23</sup> Zur animierten Darstellung der Struktur s. <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/1526> (letzter Zugriff 29. Januar 2022).

Abb. 20 - Bsp. einer animierten Struktur-Darstellung

Passivkonstruktionen stehen also in **Konversion** zu Aktivkonstruktionen:



Die zweite Komponente ‚Grundwissen‘ umfasst aufbereitete Fachinformationen zu ausgewählten grammatischen Themenbereichen und Zweifelsfällen. Unter den fünf darin enthaltenen Anwendungen sind ‚Propädeutische Grammatik‘ und ‚Kontrastive Sicht‘ sowohl für den DaF-Unterricht als auch für das autonome Lernen sehr nützlich:

Abb. 21 - Startseite der Grundwissen-Anwendung

**Grundwissen**

Diese Komponente umfasst aufbereitete Fachinformationen zu ausgewählten grammatischen Themenbereichen und Zweifelsfällen.



**Grammatik in Fragen und Antworten**

Die Grammatik in Fragen und Antworten präsentiert in drei thematischen Fragenkategorien eine Liste häufig gestellter, konkreter Fragen, die beispielhaft für allgemeinere Fragen stehen, und sucht so auch nicht einschlägig vorbelastete Zeitgenossen schrittweise an grammatische Erklärungen heranzuführen.

[weiter](#)



**Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke**

Dieses Modul präsentiert die wichtigsten grammatischen Termini von Laut über Buchstabe zu Wort und Satz und bildet eine Grundlage für die im Deutschunterricht verwendete grammatische Terminologie.

[weiter](#)



**Propädeutische Grammatik**

ProGr@mm (kurz für Propädeutische Grammatik) beinhaltet als interaktives Lernsystem im Hypertextformat Wissensseinheiten mit Übungen und Kontrollaufgaben für einen Grundkurs der deutschen Grammatik.

[weiter](#)



**Kontrastive Sicht**

Ausgewählte Themenbereiche der deutschen Grammatik werden hier aus Sicht der im Projekt "EuroGr@mm" behandelten Kontrastsprachen Französisch, Italienisch, Norwegisch, Polnisch und Ungarisch für die Bereiche Auslandsgermanistik und DaF aufbereitet.

[weiter](#)



**Deutsche Rechtschreibung**

Das Modul präsentiert die aktuelle Fassung des amtlichen Regelwerks mit sämtlichen Nachträgen, entsprechend den Empfehlungen des Rats für deut-

‚Propädeutische Grammatik‘ (kurz ProGr@mm) ist ein interaktives und eher für die universitäre Lehre konzipiertes Lernsystem im Hypertextformat mit sprachlichen Wissensseinheiten für einen Grundkurs der deutschen Grammatik; als theoretische Grundlage gilt die systematische Grammatik innerhalb der Anwendung ‚Forschung‘. Die Wissensseinheiten betreffen theoretische Fragen (bspw. Sprache und sprachliche Einheiten, Grammatik und grammatische Verfahren, syntagmatische/paradigmatische Beziehungen), primäre und funktionale Komponenten von Satz bzw. Satzgliedern (bspw. Verbalkomplex, Komplement, Supplement, Valenz) und entsprechende bedeutungsvolle Regularitäten, Phra-

sen und entsprechende Typen, Wortarten und ihre Klassifikation, Flexionsmorphologie (Nominal- und Verbflexion), syntagmatische Beziehungen nach der Wortstellung (bspw. Satzklammer und Stellungsfelder, Informationsstruktur), Prosodie, paradigmatische Beziehungen nach dem Tempus (seine Kategorisierung im verbalen Paradigma).

Ein erläuternder Einleitungstext führt Nutzer in jedes bestimmte Thema ein und führt mithilfe von Links zu den untergeordneten Einheiten, die das jeweilige Thema mit Grafiken, Tondokumenten, Animationen veranschaulichen. Am Ende folgt eine Sammlung von interaktiven Übungen und Kontrollaufgaben aus allen thematischen Einheiten, die das grammatische Wissen vertiefen und der Wissensüberprüfung dienen sollen. Wählt ein Lehrender beispielsweise ‚Satzklammer‘ und ‚Stellungsfelder‘ als Thema der didaktischen Einheit, werden zunächst die Definition von ‚Stellungseinheit‘ und die Beschreibung von ‚Satzklammer(n)‘ und ‚Stellungsfeldern‘ gegeben, in denen die Stellungseinheiten vorkommen; nützlich ist die gefärbte Markierung der Satzklammerteile und Stellungsfelder, die durch verschiedene Beispiele gezeigt werden; auch die Abfolgeregularitäten im rechten Satzklammerteil werden dargestellt:

Abb. 22 - Gefärbte Markierung der Satzklammerteile

**Satzklammer**

Die Satzklammer besteht aus einem linken und einem rechten Satzklammerteil. Der linke Satzklammerteil (lSkI) ist immer besetzt, der rechte (rSkI) je nach Satztyp obligatorisch oder fakultativ. Fakultativ ist er in **☞ Verberst-** (1, 2, 3) und **☞ Verbzweitsätzen** (4, 5) besetzt, obligatorisch in **☞ Verbletztsätzen** (6, 7):

	lSkI		rSkI	
[1]	<i>Holst</i>	<i>du mir bitte den Mantel?</i>	—	
[2]	<i>Hast</i>	<i>du den Mantel</i>	<i>abgeholt?</i>	
[3]	<i>Holst</i>	<i>du den Mantel</i>	<i>ab?</i>	
[4]	<i>Gestern</i>	<i>war ich in Köln.</i>	—	
[5]	<i>Er</i>	<i>hatte</i>	<i>gewusst,</i>	<i>dass sie in Köln war.</i>
[6]	<i>...</i>	<i>, ohne dass wir es</i>	<i>gemerkt hatten.</i>	
[7]	<i>Wer</i>	<i>es nicht</i>	<i>hat glauben wollen,</i>	<i>...</i>

Am Ende der Einheit kann das Gelernte durch theoretische Kontrollaufgaben und interaktive Übungen überprüft werden. Bei den theoretischen Übungen soll z.B. der Benutzer die richtigen Benennungen ergänzen und jeweils einen passenden Beispielsatz bilden; bei praktischen Übungen soll man die einzelnen Stellungseinheiten in den gegebenen Sätzen markieren und diese in die richtigen Zellen des Schemas darunter ziehen<sup>24</sup>:

Abb. 23 - Bsp. der dargebotenen Übungen in ‚Propädeutische Grammatik‘

Welche der folgenden Ausdrücke bzw. Funktionen konstituieren in der Regel eine Hintergrundinformation und welche eine Vordergrundinformation?

a) Thematischer Anschluss

b) Deiktische Ausdrücke

c) Infinitkomplexe

d) Anaphorische Ausdrücke

e) Fragewörter in Ergänzungsfragen

f) Situativer Rahmen durch Satzadverbialia

Lösung

Schließen

Antwort bestätigen

‚Kontrastive Sicht‘ ist die andere Anwendung der Komponente ‚Grundwissen‘, die zur Analyse und Verbesserung des Fremdspracherwerbs und der Fremdsprachvermittlung außerordentlich hilfreich ist<sup>25</sup>, doch – wie Thurmair herausstellt<sup>26</sup> – sollte der Sprachvergleich heutzutage möglichst viele Sprachen miteinbeziehen. Diese Aufgabe wird von der vorliegenden Anwendung erfüllt, deren fünf Module fünf behandelte Kontrastsprachen (Französisch, Italienisch, Norwegisch, Polnisch, Ungarisch) beinhalten:

Abb. 24 - Die fünf Kontrastsprachen in der Anwendung ‚Kontrastive Sicht‘

Kontrastive Sicht

- Aus französischer Sicht
- Aus italienischer Sicht
- Aus norwegischer Sicht
- Aus polnischer Sicht
- Aus ungarischer Sicht
- Kooperationsprojekt EuroGr@mm

<sup>24</sup> In Klammern werden immer Anleitungen zur Durchführung der *Online*-Übungen sowie Warnungen auf eventuelle falsche Antworten geliefert.

<sup>25</sup> Dazu s. u.a. Ö. Tekin, *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*, Stauffenburg, Tübingen 2012.

<sup>26</sup> M. Thurmair, *An der Schnittstelle von DaF und Germanistischer Sprachwissenschaft*, S. 424-425.

Inhalte und Struktur der schon erläuterten Anwendung ‚Propädeutische Grammatik‘ dienen als Grundlage und Ausgangspunkt der Module, die auf der Basis der Forschungsergebnisse des IDS-Projekts ‚EuroGr@mm‘ in Zusammenarbeit mit europäischen Universitäten (Paris, Genua, Neapel, Palermo, Salerno, Oslo, Breslau, Szeged) kontrastiv bearbeitet und an die Bedürfnisse der Bereiche Auslandsgermanistik und DaF angepasst wurden. In dieser kontrastiven Anwendung wurden anhand etlicher Sätze spezifische ausgewählte Themenbereiche der deutschen Grammatik jeweils aus der Sicht der Kontrastsprachen behandelt: Flexionsmorphologie, Wortarten, Zeitform, Wortstellung und Prosodie. Da die fünf Module eigenständig sind, werden zwar die Themenbereiche der deutschen Grammatik jeweils in Bezug auf eine einzige der fünf einbezogenen Sprachen behandelt, doch man hat darüber hinaus die Möglichkeit, jede Sprache in Zusammenhang mit der deutschen zu analysieren.

Im Modul ‚Aus italienischer Sicht‘ findet man thematische Einheiten wie Phrasen, Primäre Komponenten des Satzes oder Flexionsmorphologie, die als charakteristische Merkmale der deutschen Sprache aus italienischer Perspektive beschrieben werden. Morphologische, syntaktische und semantisch-funktionale Aspekte werden auch dabei berücksichtigt und jede Einheit (bspw. Wortarten) wird auch durch weitere Schwerpunktthemen (bspw. Tempus, Wortstellung, Prosodie) ergänzt. Die zur Vertiefung der grammatischen Kompetenz der Lernenden und zur Erweiterung ihrer Kenntnisse bezüglich der Anwendungsmöglichkeiten der deutschen grammatischen Regeln dargebotenen Übungen sind nicht wenig. Schließlich – als Grundlage der kontrastiven Beschreibung des Deutschen – werden auch bibliographische Anweisungen zu grundlegenden Grammatikwerken geliefert.

In der dritten Anwendung ‚Ressourcen‘ gibt es zehn Portale für eine Suche in digitalen Wörterbüchern, Bibliographien und Datenbanken zu linguistischen Phänomenen. Zu den Rechercheinstrumenten gehören vier Wörterbücher (zu Verbalenz, Konnektoren, Affixen und Präpositionen), vier Datenbanken über Koordinativ- und Nebensätze (zu Genitivmarkierung, attributiven Adjektiven, zu-/dass-Komplementen, Rechtschreibwortschatz) und zwei Bibliographien (zur deutschen Grammatik und deutschen Rechtschreibung), welche eine detaillierte Recherche nach ständig aktualisierten Aufsätzen, Monographien, Sammelbänden und Nachschlagewerken (der aktuelle Umfang beträgt ca. 30.000 Einträge) erlauben:

Abb. 25-26 - Die zehn Portale in der Anwendung ‚Ressourcen‘

**Ressourcen**

 <p><b>Wörterbuch zur Valenz</b></p> <p>Der Schwerpunkt des elektronischen Valenz-Wörterbuchs liegt in der inhaltlichen und formalen Erfassung der valenzbedingten Umgebung ausgewählter Verben.</p> <p><a href="#">weiter</a></p>	 <p><b>Wörterbuch der Präpositionen</b></p> <p>Das Wörterbuch der Präpositionen enthält grammatisch relevante Informationen zu Präpositionen wie <i>auf, ohne, anhand</i> oder <i>zeit</i>.</p> <p><a href="#">weiter</a></p>
 <p><b>Wörterbuch der Konnektoren</b></p> <p>Das Wörterbuch der Konnektoren enthält grammatisch relevante Informationen zu Konnektoren wie <i>aber, weil, wohlgemerkt, sogar</i> oder <i>geschweige denn</i>.</p> <p><a href="#">weiter</a></p>	 <p><b>Wörterbuch der Affixe</b></p> <p>Das Wörterbuch der Affixe enthält grammatisch relevante Informationen zu Affixen wie <i>ver-</i> in <i>vergessen</i>, <i>Ultra-</i> in <i>Ultraschall</i>, <i>-heit</i> in <i>Menschheit</i> oder <i>-bold</i> in <i>Trunkenbold</i>.</p> <p><a href="#">weiter</a></p>
 <p><b>Datenbank Genitivmarkierung</b></p> <p>Die Genitivdatenbank macht ca. 9,5 Millionen klassifizierte und mehrfach annotierte Korpusbelege zur starken Genitivmarkierung des Nomens recherchierbar.</p> <p><a href="#">weiter</a></p>	 <p><b>Datenbank zu-/dass-Komplemente</b></p> <p>Die Datenbank enthält Korpusbelege zur Alternation zwischen infiniten und finiten Satzkomplementen, die mit <i>zu</i> (infinit) bzw. <i>dass</i> (finit) eingeleitet werden.</p> <p><a href="#">weiter</a></p>
 <p><b>Datenbank attributive Adjektive</b></p> <p>In der Datenbank attributiver Adjektive finden sich Belege zu artikellosen Nominalphrasen mit je zwei attributiven Adjektiven im Dativ Singular Maskulinum oder Neutrum.</p> <p><a href="#">weiter</a></p>	 <p><b>Datenbank Rechtschreibwortschatz</b></p> <p>Die Datenbank Rechtschreibwortschatz enthält mehr als 2.100 Modellwörter, mit welchen die Systematik und die Irregularitäten der deutschen Orthographie erlernt werden können.</p> <p><a href="#">weiter</a></p>
 <p><b>Bibliografie zur deutschen Grammatik</b></p> <p>Die Bibliografie zur deutschen Grammatik erlaubt eine detaillierte Recherche in Aufsätzen, Monographien und Sammelbänden zur Grammatik der deutschen Gegenwartssprache.</p> <p><a href="#">weiter</a></p>	 <p><b>Bibliografie zur deutschen Rechtschreibung</b></p> <p>Die Bibliografie zur deutschen Rechtschreibung umfasst die zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung erschienene wissenschaftliche Literatur.</p> <p><a href="#">weiter</a></p>

Wenn man z.B. im Wörterbuch der Konnektoren sucht und den Konnektor ‚weil‘ eingibt, erhält man die entsprechende grammatische bzw. syntaktische Übersicht mit Beispielen. Man kann direkt zum automatischen Suchergebnis gehen oder eine gezielte bzw. eingeschränkte Suche durchführen. Man kann eine gezielte Suche anfangen und sie über eine spezifische syntaktische Klasse (Konjunktoren, Subjunktoren, Verbzweitsatz-Einbettungen, Adverbkonnektoren, etc.), über syntaktische Stelle (Vorfeld, Mittelfeld, Nullposition, Vorstellungsposition, Nachstellungsposition), semantische Klasse (temporal, konzessiv, kausal) und über den Stil des zu suchenden Textes (ob wissenschaftlich, regional, schriftlich, mündlich) eingrenzen; oder man kann direkt das Ergebnis der automatischen Suche erhalten: Im Fall von ‚weil‘ meldet das System den gefundenen Treffer und gibt dabei alle Merkmale des Lemmas an: syntaktische Klasse, Position im Satz, Reihenfolge der Lemmata im Kontext, semantische Klasse, Bedeutung. Derartige Funktionen erlauben Lernenden, einen schnellen und ausführlichen Überblick über wesentliche linguistische Strukturen zu erhalten, um sie auch adäquat bzw. im Ko- und Kontext angemessen zu verwenden.

### *Schlussbetrachtungen*

Ohne Zweifel bleibt der *Face-to-Face*-Unterricht bei jeder didaktischen Stufe unverzichtbar. Trotzdem stehen heutzutage verschiedene forschungsmäßig basierte *Online*-Ressourcen zur Verfügung, welche sich in der Didaktik für die Vermittlung wissenschaftlich fundierten Wissens gut eignen. Im vorliegenden Beitrag wurde ein Überblick über *Online*-Ressourcen – DWDS und COSMAS II – gegeben, die auch didaktische Aktivitäten ermöglichen. Ausgangspunkt war, dass Plattformen wie DWDS von Lernenden hauptsächlich als Wörterbücher verwendet werden, weil ihre Suchfunktionen eine zunächst intuitive Bedienungsmöglichkeit darbieten und in flexibler Weise lexikalische Informationen bereitstellen. Ihre Anwendungen sind jedoch viel breiter angelegt, denn DWDS kann auch für die Vermittlung von linguistischen Kenntnissen wie Etymologie, Wortbildung, Kollokationen, diachroner Variation aus historischen und gegenwarts-sprachlichen Korpora verwendet werden. Zweifellos ist nämlich, dass der Grad der Kompetenz in einer Fremdsprache sich immer mehr nach qualitativen Parametern unterscheidet, welche die Hauptvariablen der entsprechenden Standardvarietät betreffen; und da unter diesen Variablen die synchrone und diachrone Perspektive der Sprachentwicklung ein Gegenstand der Sprachwissenschaft ist, betrifft die Fremdsprachenkompetenz auch die linguistische Forschung.

Die Ergebnisse einer korpusbasierten Suche zeigen zwar unterschiedliche linguistische Eigenschaften, die zum einen die Variablen des zu testenden Musters betreffen, doch zum anderen noch keinen introspektiv theoretisierten Erklärungen für Variationsphänomene entsprechen; folglich benötigen sie eine reflektierte Diskussion, die als Mehrwert im Spracherwerb und so auch in der DaF-Didaktik die linguistischen Verallgemeinerungen und Theorien verifiziert. Hier erweist sich die Unterstützung sprachwissenschaftlicher Lehrender als wesentlich, weil sie den Lernenden dabei helfen, die Datensammlung auch nach sprachwissenschaftlichen Prinzipien theoretisch zu interpretieren. Im Beitrag wurden deshalb die Hauptanwendungen der gewählten Ressourcen veranschaulicht, die nicht nur in der Didaktik und beim didaktisch unterstützten autonomen Lernen, sondern auch für wissenschaftliche Untersuchungen immer nützlicher werden.

Wertvoll ist in diesem Sinne die automatische Abfrage verschiedener Wörterbücher, die übersichtlich das Suchergebnis nach Hauptkriterien bereitstellt. So erhält man mit einem Klick in DWDS eine Überblicksdarstellung nicht nur der Basisinformationen (grammatische Wortklasse, Aussprache, Worttrennung, Wortbildung, Mehrwortausdrücke) oder der weiteren Hauptangaben wie Bedeutungsübersicht, Etymologie oder Thesaurus, sondern auch der typischen Beziehungen eines Stichwortes zu anderen Wortklassen sowie verschiedener Anwendungsbeispiele auf derselben Webseite, wo zahlreiche *Links* zu weiteren synchronen bzw. diachronen Angaben zur Vollständigkeit der Informationen beitragen. Da Statistiken einen festen Bestandteil des linguistischen Instrumentariums bilden, erweist sich auch die entsprechende Anwendung als didaktisch und forschungswissenschaftlich sehr nützlich.

Die Plattform ‚grammis‘ hat ferner gezeigt, wie vorteilhaft die diachrone Ermittlung der Häufigkeit bestimmter Wörter oder Begriffe für wissenschaftliche Erforschungen sein

kann: Bleibt eine erste Suche auf ein einziges Korpus konzentriert, ist es doch möglich, zur Analyse in andere Korpora überzugehen und das Ergebnis auf dem gleichen Diagramm in mehreren Korpora zu analysieren. Ein vornehmlicher Gewinn ist auch die kontrastive Sicht unter Sprachen, die zur Analyse und Verbesserung des Fremdspracherwerbs und der Fremdsprachvermittlung sehr hilfreich auch innerhalb der Kontrastiven Linguistik ist.

Die Kluft zwischen einem gedruckten und einem *online*-dargebotenen Stilwörterbuch ist allen klar: Ersteres bietet ca. 100.000 *Tokens*, letzteres kann Millionen bzw. Milliarden von Belegen aus historischen und gegenwartssprachlichen Textkorpora liefern. Noch mehr, im Vergleich zu gedruckten Texten ermöglichen *Online*-Ressourcen, komplexe Strukturen durch Animationen darzustellen, welche sich auf die Wissensvermittlung und den darauf folgenden erhofften Lernerfolg – besonders der Anfänger – stark auswirken. Durch die dargebotenen interaktiven Übungen und Kontrollaufgaben, die das grammatische Wissen vertiefen und der Wissensüberprüfung dienen sollen, werden Lernende angespornt, die Einheiten und Strukturen einer Sprache zu analysieren bzw. einzuüben und sich allmählich spezifischer in ihr auszudrücken.

Die im Beitrag präsentierten Ressourcen waren zwar bereits vor der weltlichen Pandemie (Covid-19) verfügbar und können daher den meisten schon bekannt sein, doch während der Pandemie haben sie ihre lehrende und lernende Fruchtbarkeit erwiesen, die nun für die Zukunft der sprachwissenschaftlich begründeten *face-to-face* oder *dual-mode* DaF-Didaktik noch mehr in Betracht gezogen werden sollte.



## ONLINE-RESSOURCEN ZUM REGIONALEN SPRACHGEBRAUCH: VORSCHLÄGE ZUR FÖRDERUNG DES VARIATIONSBEWUSSTSEINS IM DaF-UNTERRICHT

SABRINA BERTOLLO  
UNIVERSITÀ DI VERONA  
sabrina.bertollo@univr.it

The present contribution deals with the question how online resources can be effectively used in GFL lessons to enhance the students' sensitivity for the diatopic variation of the language. In order to make the students aware of the three levels of linguistic variation, i.e. the standard, the regiolect and the dialect, three digital tools have been selected. Each of them will be thoroughly illustrated and concrete teaching proposals will be sketched, so as to exemplify how these resources can be fruitfully implemented in GFL.

Im vorliegenden Beitrag geht es darum, wie *Online*-Ressourcen im DaF-Unterricht eingesetzt werden können, um die Sensibilisierung für die diatopische Variation der Sprache zu fördern. Dazu werden drei *Online-Tools* dargestellt, die dazu geeignet sind, dass sich DaF-Lernende mit den verschiedenen Ebenen der Variation – dem Standard, dem Regiolekt und den Dialekten – auseinandersetzen können. Für jedes dieser Instrumente werden zudem mögliche Aufgabenstellungen veranschaulicht, die als Impulse zur Umsetzung dieser Ressourcen in DaF gedacht sind.

*Keywords:* German as a foreign language, linguistic variation, linguistic awareness, digital resources, teaching proposals

### *Einleitung*

Unter ‚Variation‘ ist in Bezug auf Sprache Unterschiedliches gemeint: Variation ist ein Synonym für Abwandlung und für Veränderung. Variation ist aber im übertragenen Sinne auch ein Synonym für Lebendigkeit und Vitalität von Sprachen, da sie ein gesunder und unvermeidbarer Prozess ist. Sprachen – auch das Deutsche – verändern sich im Laufe der Zeit; sie weisen ortsgebundene Varianten auf, existieren in vielen Erscheinungsformen je nach dem Kontext, der Situation und den Sprechenden. Es wäre deshalb ein Irrtum zu glauben, dass es nur einen Standard gibt, und dass alle Abweichungen davon eine verdorbene Sprache darstellen, die implizit minderwertig ist. Die Faktoren, die die sprachliche Variation bestimmen, sind vielfältig. Hier wird auf die ortsabhängige Variation eingegangen.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, der Frage nachzugehen, weshalb, inwiefern und wie dieses Thema in den DaF-Unterricht eingebracht werden kann, und welche *Online*-Ressourcen sich am besten eignen, um Lehr- und Lernmaterialien zu entwerfen, die das

Variationsbewusstsein der DaF-Lernenden im Bereich des ‚regionalen Sprachgebrauchs‘ fördern. Dieser Ausdruck wird hier als Oberbegriff verstanden und umfasst alle Sprachformen, die von diatopischen Faktoren abhängen, beschränkt sich also keineswegs auf jene Varianten, die tatsächlich an regionalen Grenzen Halt machen<sup>1</sup>.

Vor diesem Hintergrund wird zuerst die Frage adressiert, warum Variation als eine Form der Binnenmehrsprachigkeit verstanden werden kann, die einen echten Reichtum darstellt. Anschließend wird erläutert, wie Europa den sprachlichen Pluralismus auch innerhalb einzelner Staaten unterstützt, und welche Empfehlungen der Europarat bezüglich des Fremdspracherlernens und der Mehrsprachigkeit jüngst gegeben hat (Kap. 2). Im Anschluss daran wird im dritten Kapitel aus einer fachdidaktischen Perspektive diskutiert, welche Aspekte der diatopischen Variation im DaF-Unterricht zweckgemäß thematisiert werden sollten und welche bestehenden digitalen Forschungsinstrumente auf didaktischer Ebene passend angewandt werden können. Darauf aufbauend werden drei *Online*-Ressourcen ausgewählt und ausführlich beschrieben, welche die Variationsbreite der Sprache veranschaulichen: Die ‚Variantengrammatik des Standarddeutschen‘ zum schriftlichen Standard, der ‚Atlas zur deutschen Alltagssprache‘ zur Sprechweise in informellen Umgebungen, und ‚REDE-SprachGIS‘ zu Mundarten. Mit der Absicht, eine Brücke zwischen der Theorie und der Empirie zu schlagen, wird für jedes dieser *Tools*<sup>2</sup> eine konkrete Lernaktivität dargestellt, die sich als praxistaugliche Anregung versteht, als sie von DaF-Lehrenden im Unterricht umgesetzt werden kann und die effektive Einsetzbarkeit der Ressource zu DaF-Zwecken belegt. Ein Fazit schließt die Arbeit ab (Kap. 4).

## 1. Sprachvariation: Notwendiges Übel oder Mehrwert?

### 1.1 Sprachvariation als natürliche Sprachdynamik

Die Tatsache, dass Sprachvariation unaufhaltsam ist und einer rigiden Standardisierung widersteht, ist ein andauerndes Reizthema für viele Puristen, die eine reine Sprache bewahren möchten, als ob deren Vielfalt und Entwicklung eine Gefahr für die Gesellschaft darstellte. Die vermeintliche Überlegenheit einer vorbildhaften Standardsprache entspricht aber einem Vorurteil, welches ein geringfügiges Bewusstsein der den Sprachen zugrundeliegenden Mechanismen verrät.

In der Sprachwissenschaft wird darauf hingewiesen, dass ‚Variation [...] freilich kein notwendiges Übel, sondern ein ebenso essenzielles und universelles Merkmal der

<sup>1</sup> U. Ammon et al. Hrsg., *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*, de Gruyter, Berlin/Boston 2016<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Es sei in diesem Zusammenhang angemerkt, dass Korpora keine *Tools* an sich sind, wobei *Online*-Korpora nur dank *Tools* visualisiert und durchsucht werden können. *Lato sensu* werden jedoch die hier vorzustellenden *Online*-Ressourcen (und die ihnen zugrundeliegenden Korpora) als *Tools* verwendet, indem sie als Werkzeuge dienen, um die Vielfältigkeit der Sprache zu untersuchen.

Standardsprachen“<sup>3</sup> ist. Variation ist deshalb nicht nur außerhalb der Standardsprache, d.h. in den lokalen Mundarten, zu finden, sondern auch innerhalb des Standards selbst, was sie zu einem Thema für alle werden lässt, die sich mit der jeweiligen Sprache befassen. Wenn davon ausgegangen wird, dass das Deutsche „die vielgestaltigste Sprache Europas“<sup>4</sup> ist, kann die innewohnende Variation des Deutschen nicht ignoriert werden. Trotz der Versuche vieler Lehrbücher und *Curricula*, den Eindruck einer homogenen Standardsprache zu vermitteln, ist die Erstsprache für die meisten deutschsprachigen Menschen „ein regional gefärbtes Standarddeutsch“<sup>5</sup>. Angesichts dessen ist Sprachwandel in den letzten Jahren in den Blickpunkt des Interesses der sprachlichen Forschung gerückt, und das hat auch zutage treten lassen, dass die Variation noch mangelhaft dargestellt wird<sup>6</sup>. Mit dem DACHL-Konzept und der Anerkennung von gleichrangigen nationalen Standardvarietäten wird die Pluralität des DACHL-Raums und die Plurizentrik des Deutschen anerkannt<sup>7</sup>. Dennoch fehlt noch – besonders im DaF-Unterricht – ein breites Bewusstsein des Umstands, dass die verschiedenen Standards noch intern variieren. Der Fremdsprachenunterricht, der nur eine rigide Norm darstellt und auf eine variantenreiche authentische sprachliche Wirklichkeit verzichtet, missachtet die Binnenmehrsprachigkeit, die das Deutsche wesentlich prägt<sup>8</sup>. Der episodische Verweis auf die DACHL-Initiative in vielen Lehrwerken für DaF belegt den Anfang eines Umdenkprozesses in der Landeskunde und im Umgang mit der Sprachenlehre, der aber noch auf keiner soliden sprachwissenschaftlichen Basis beruht, weil der Reduktionismus des Variantenspektrums die sprachliche Realität noch unvollständig abbildet<sup>9</sup>. Die meisten Lehrwerke beschränken sich auf die Nennung stereotypischer Doubletten wie ‚zwei – zwo‘ oder ‚Januar – Jänner‘, die bestenfalls von den Lernenden auswendig gelernt werden, als ob es um Einzelfälle – oder Ausnahmen – ginge, leisten also keinen echten Beitrag zum Verständnis der Zielkultur oder zur Förderung der Sprachreflexion<sup>10</sup>. Obwohl Lehrwerke in dieser Hinsicht also noch kaum akzeptable Angebote machen, kann man feststellen, dass das Thema der Variation in den letzten Jahren auch bei den DaF-Experten der Auslandsgermanistik zunehmend Aufmerksamkeit erregt hat. Ein Beleg dafür ist die Tatsache, dass die sprachliche Variation 2016 auch zum Prüfungsthe-

<sup>3</sup> S. Elspaß, *Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation in der Standardsprache*, in *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*, J. Kilian Hrsg., Duden, Mannheim 2005, S. 294-313.

<sup>4</sup> S. Barbour – P. Stevenson, *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*, de Gruyter, Berlin/Boston 1998, hier S. 2.

<sup>5</sup> S. Elspaß – J. Engel – K. Niehaus, *Areale Variation in der Grammatik des Standarddeutschen – Problem oder Aufgabe?*, „German as a foreign language“, 2, 2013, S. 43-64.

<sup>6</sup> Ebd.

<sup>7</sup> Der Begriff ‚plurizentrische Sprache‘ wurde als solcher 1976 von H. Kloss bezeichnet. Vgl. U. Ammon, *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*, de Gruyter, Berlin/New York 1995, S. 46.

<sup>8</sup> J. Roche, *Sprachen lehren*, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen 2019.

<sup>9</sup> Ebd.

<sup>10</sup> Dazu wurde insbesondere der italienische Markt in Erwägung gezogen. Die Untersuchung betraf fünf DaF-Lehrwerke für die italienische Schule der italienischen Verlage *Loescher*, *Poseidonia* und *Pearson Italia*, aber auch das DaF-Lehrwerk des deutschen Verlags *Klett, Netzwerk*, das für einen internationalen Markt gedacht ist und auch in Italien verwendet wird.

ma italienischer öffentlicher Ausschreibungen fester Stellen im Unterrichtsfach Deutsch wurde<sup>11</sup>. Eine Klausurfrage, welche von den Kandidaten beantwortet werden sollte, lautete: „In welchem fachdidaktischen Zusammenhang und auf welcher Stufe ist es sinnvoll, im Unterricht außer der Standardsprache auch Varietäten und Dialekte zu behandeln?“<sup>12</sup>. Bemerkenswert ist, dass ein lang unbeachtetes Thema wie das der Variation zum Auswahlkriterium künftiger DaF-Lehrkräfte erhoben wurde. Wer sich im Grenzbereich zweier Welten – wie Lehrerbildung und sprachwissenschaftlicher Forschung – bewegt, weiß, dass Variation in der Empirie der Lehrpraxis weitgehend unbearbeitet geblieben ist. Wie schon erwähnt wurde, sind die Lehr- und Lernmaterialien zum Sprachwandel noch gering<sup>13</sup>, und der erste Schritt zur Förderung eines echten Pluralismus ist die Ausbildung der Lehrenden, die für das breite Variationspektrum sensibilisiert werden müssen, damit auch Lernende ein solches Bewusstsein erwerben. Eine Darstellung der deutschen Sprache als einheitlich ist offenbar nicht zeitgemäß, und der Verweis auf die nationalen Varianten der Hochsprache ist nur ein schmaler Ausschnitt der sprachlichen Wirklichkeit, mit der sich Sprachnutzende auseinandersetzen sollten.

## 1.2 Warum Variation als Binnenmehrsprachigkeit ein Mehrwert ist: Europa fördert den Pluralismus

Neben der sprachwissenschaftlichen Forschung, die deutlich gemacht hat, dass Vielfalt ein gesunder Mechanismus der Sprachentwicklung ist<sup>14</sup>, ist in den letzten Jahren auch in den europäischen Behörden eine neue Sensibilität für Mehrsprachigkeit und Pluralismus gereift. Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Europa kennzeichnende Pluralität der Sprachen ein Mehrwert ist, der gefördert und geschützt werden sollte. Bedeutungsvoll ist in dieser Hinsicht das Motto ‚In Vielfalt geeint‘<sup>15</sup>, das sich die Europäische Union im Jahr 2000 gegeben hat. Es werden nicht nur die offiziellen Sprachen der Mitgliedsstaaten bewahrt, sondern es soll auch „die kulturelle und sprachliche Vielfalt in vollem Umfang geachtet werden“<sup>16</sup>. „In vollem Umfang“ heißt, dass auch auf lokale Mundarten oder re-

<sup>11</sup> 2016 wurden feste Stellen im Fach Deutsch öffentlich ausgeschrieben. Bewerbende mussten zwei Prüfungen bestehen: zunächst eine Klausur, die von einer Kommission des Kultusministeriums angefertigt wurde und für ganz Italien gleich war, und anschließend eine mündliche Prüfung, die nur nach Bestehen der Klausur abgelegt werden durfte.

<sup>12</sup> Vgl. [http://www.istruzione.it/allegati/2016/tracce\\_prove\\_scritte\\_concorso2016%20.zip](http://www.istruzione.it/allegati/2016/tracce_prove_scritte_concorso2016%20.zip) (letzter Zugriff 2. Juli 2021).

<sup>13</sup> Vgl. M. Maijala, *Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? – Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht*, „Informationen Deutsch als Fremdsprache“, 36, 2009, 5, S. 447-461.

<sup>14</sup> A. Kroch, *Reflexes of grammar in patterns of language change*, „Language Variation and Change“, 1, 1989, 3, S. 199-244. R.T. Cacoullous – C.E. Travis, *Language Contact Through the Lens of Variation*, in *Bilingualism in the community. Code-switching and Grammars in Contact*, R.T. Cacoullous – C.E. Travis Hrsg., Cambridge University Press, Cambridge 2018, S. 1-12.

<sup>15</sup> [https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/motto\\_de](https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/motto_de) (letzter Zugriff 18. Juni 2021).

<sup>16</sup> Artikel 165 Absatz 1 AEUV. AEUV steht für ‚Arbeitsweise der Europäischen Union‘. Vgl. auch <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/language-policy> (letzter Zugriff 18. Juni 2021).

gionalgefärbte Varietäten in Europa großer Wert gelegt wird, weil sie eine innere Vielfalt der Länder darstellen, die zum immateriellen Kulturerbe gehört. Dementsprechend wird auch im Artikel 3 des Programms ‚Kreatives Europa‘ (2021 bis 2027) hervorgehoben, dass die „Besonderheiten der verschiedenen Länder, einschließlich der Länder und Regionen mit spezifischen geografischen oder sprachlichen Gegebenheiten“ berücksichtigt werden müssen<sup>17</sup>. Neben den Programmen zum Schutz von bedrohten Minderheitensprachen wird dem Pluralismus und der Binnenmehrsprachigkeit auch im Rahmen des Spracherlernens besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Im neuen Begleitband zum GeR<sup>18</sup> wird das Konzept der Varietätenkompetenz mehrmals erwähnt. Beispielsweise weist der Deskriptor zur phonologischen Kompetenz (Lauterkennung) darauf hin, dass schon ab Stufe B1 Lernende in der Lage sein sollten zu erkennen, wann „ihre Verständnisschwierigkeiten auf eine regionale Varietät der Aussprache zurückzuführen sind“<sup>19</sup>, was voraussetzt, dass eine Sensibilisierung für die Variation und deren Bewusstsein schon in den A-Stufen beginnen sollte. Eine noch relativ unbeachtete Kompetenz ist die Mediationskompetenz: Wie in den Skalen beschrieben wird, wird unter Übermittlung zwischen der Sprache A und B auch verstanden, dass A und B zwei Varietäten derselben Sprache beziehungsweise zwei verschiedene Sprachregister darstellen<sup>20</sup>.

Neben einer Sensibilisierung für das Thema und einer breiteren Wahrnehmungstoleranz, die sich von einem rigiden Präskriptivismus abgrenzt, sollten Lehrende mit der Heterogenität der Sprache umgehen können. Digitale Ressourcen stellen eine ausgezeichnete Chance dar, die sprachliche Wirklichkeit in ihrer Vielfalt umfassend zu erleben. Digitale Korpora und Atlanten ermöglichen es allen Interessenten, auf authentische Sprachdaten frei zuzugreifen, sodass eine ideale Brücke zwischen der sprachwissenschaftlichen Forschung und der Lehrpraxis geschlagen wird<sup>21</sup>. Um Ideen in die tägliche Unterrichtspraxis einzubringen, brauchen Lehrende jedoch konkrete Anregungen, die aus den fachlichen Erkenntnissen kommen und zugleich praxistauglich sind.

Wie schon angedeutet wurde, ist das Thema der Variation vielschichtig, worauf aus verschiedenen Ausgangspunkten und mit diversen Lernzwecken eingegangen werden kann. Da es unmöglich wäre, das ganze Spannungsfeld der Variation anzusprechen, wird hier nur auf die diatopischen Varietäten der deutschen Sprache fokussiert. Obwohl alle Aspekte der Variation eine direkte Auswirkung auf die Sprache und deren Beherrschung haben, wird das Augenmerk also nur auf die örtliche Variation der Sprache gelenkt, weil deren

<sup>17</sup> [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0323\\_DE.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0323_DE.html) (letzter Zugriff 18. Juni 2021).

<sup>18</sup> Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*, Klett, Stuttgart 2020.

<sup>19</sup> Ebd., hier S. 4.

<sup>20</sup> „Sprache A und Sprache B [können] verschiedene Sprachen, Varietäten oder Modalitäten derselben Sprache, verschiedene Register derselben Varietät oder jede beliebige Kombination davon sein“, ebd., hier S. 115.

<sup>21</sup> Frei zugängliche *Online*-Ressourcen sind von großer Bedeutung auch für (nicht akademische) Nutzende in Ländern, in denen aus finanziellen Gründen keine gut ausgestatteten Bibliotheken verfügbar sind. *Open Science* lässt sozial bedingte Unterschiede in der Lehrqualität überwinden, sodass effektive Fremdsprachenlehre auch dort gefördert werden kann, wo wenige Ressourcen sind.

Bewusstsein ein prägnantes kommunikatives Ziel verfolgt, insbesondere im Rahmen der rezeptiven Fähigkeiten und der interkulturellen Kompetenz. Des Weiteren benötigt die Untersuchung dieser Vielfalt die Verwendung von Ressourcen, die zu Lehrzwecken noch kaum erforscht wurden, aber einen bedeutenden Beitrag zum Fortschritt der Disziplin leisten können, die in der letzten Zeit einen Schwung zur Digitalisierung erlebt hat. Im Folgenden werden einige zweckmäßige digitale Ressourcen vorgestellt, die DaF-Lehrkräfte motivieren können, einerseits ihre Lehrpraxis zu reflektieren und andererseits Lern- und Variationsbewusstsein fördernde Lehrmaterialien zu erstellen.

## 2. *Sprachvariation im DaF-Unterricht: Welche, wodurch und wie?*

Auch wenn man sich auf die diatopische Variation von Sprache beschränkt und alle anderen Formen sprachlicher Abwandlung beiseitelässt, stellen sich relevante methodologische Fragen, die sowohl die Auswahl der sprachlichen Inhalte für den DaF-Unterricht als auch die Medien und Mittel, mit denen die Variation in der DaF-Klasse untersucht und erläutert wird, betreffen. Um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, ist es von großer Bedeutung, dass die Themen der Variation nicht frontal unterrichtet werden, sondern dass die Lernenden aktiv in den Erwerb eines neuen metalinguistischen Bewusstseins einbezogen werden. Am wirksamsten ist es, die Vielfalt der Sprache induktiv zu entdecken<sup>22</sup>. Darüber hinaus muss man sich im Voraus vergewissern, dass die eigentlich nicht zu didaktischen Zwecken erstellten Ressourcen benutzerfreundlich und intuitiv sind, und außerdem keine umfangreiche und zeitaufwendige Einarbeitung erfordern.

Das im DaF-Unterricht zu verfolgende Ziel ist zweifach: Erstens sollte man danach streben, eine höhere Sensibilisierung für das Thema der Variation bei den Lernenden zu fördern, sodass die Vielfalt der Sprache als kultureller und linguistischer Reichtum verstanden wird; zweitens gilt es, einen reflektierten Umgang mit Variationen zu pflegen, sodass den Lernenden die konkreten kommunikativen Vorteile deutlich werden. Der Kontakt mit der realen Sprache wird damit erleichtert. Das erworbene Sprachbewusstsein verbessert nicht nur die rezeptiven Fertigkeiten, sondern fördert darüber hinaus eine gewisse Autonomie, insofern Lernende ihre Kompetenzen reflektieren, und – auch dank der Anleitung der Lehrenden – Hürden und Schwierigkeiten auch außerhalb der Domäne der Variation schrittweise besser identifizieren können.

### 2.1 Der örtliche Sprachgebrauch: Was kann im DaF-Unterricht sinnvollerweise thematisiert werden?

Wie in den vorherigen Kapiteln schon erwähnt wurde, findet der örtliche Sprachgebrauch normalerweise nur wenig Raum in den DaF-Lehrwerken<sup>23</sup>. Ein Grund dafür ist der im-

<sup>22</sup> Zur Vertiefung des Begriffs ‚entdeckendes Lernen‘ vgl. J.S. Bruner, *The act of discovery*, „Harvard educational review“, 31, 1961, S. 21–32.

<sup>23</sup> Vereinzelt positive Beispiele, auf die aufgebaut werden kann, sind im deutschen Markt zu finden, wobei fast nur die lexikalische Variation thematisiert wird. In dieser Hinsicht sind folgende deutsche DaF-Lehrwerke

plizite Wunsch, die reine vorbildliche Standardsprache zu vermitteln, die der Ausdrucksweise eines idealen Muttersprachlers entsprechen sollte. Die traditionelle Haltung des GeR<sup>24</sup> sah vor, dass sich die Lernenden bestmöglich der Muttersprachlichkeit annähern sollten, was die Ausbildung von Generationen von Lehrenden und Lernenden geprägt hat. Der Paradigmenwechsel des Begleitbands zum GeR<sup>25</sup>, in dem kein Hinweis auf Muttersprachlichkeit zu finden ist, markiert auch den Verzicht auf einen einzigen Standard und berücksichtigt die verschiedenen Varietäten der Sprache. Es geht um einen Übergang vom Abstrakten – sprich Idealisierten – zum Realen. Empirische Untersuchungen belegen eine Kluft zwischen der in den Lehrwerken vermittelten Sprache und der tatsächlichen Kommunikation, in der man mit verschiedenen Varietäten zu tun hat<sup>26</sup>. Daher wird empfohlen, Lernenden unterschiedliche Varietäten zu vermitteln. Dieses neue Konzept des Fremdsprachenlernens wird vermutlich in ein paar Jahren einen Niederschlag in Lehrwerken und in der Lehrerfortbildung finden<sup>27</sup>.

Zur Auswahl der Inhalte, die zum DaF-Unterricht am besten passen, ist es hilfreich, kurz auf die Sprachlandschaft des deutschsprachigen Raums hinzuweisen. Das Spektrum der diatopischen Variation erstreckt sich sowohl vertikal als auch horizontal. Die horizontale Dimension stimmt mit der ortsgebundenen Variation im deutschsprachigen Raum überein, das heißt, sie hat direkt mit der Arealität zu tun: Je nach Ort findet man unterschiedliche Varietäten. Die horizontale Dimension wird darüber hinaus durch das vertikale regionalsprachliche Spektrum gekreuzt, das aus drei Ebenen besteht: Auf der vertikalen Achse findet man unten den Dialekt, in der Mitte den sogenannten ‚Regiolekt‘, und an der Spitze die Standardsprache. ‚Dialekt‘ und ‚Standard‘ sind als Alltagsbegriffe klar, werden aber dennoch oft missverstanden<sup>28</sup>. Ein erster Diskussionsanlass im DaF-Unterricht ist daher gerade der Begriff ‚Standard‘: Was wird darunter verstanden? Existiert nur einer? Betreffen die sprachlichen Unterschiede nur die nationalen Varianten des DACHL oder sind standardsprachliche Unterschiede auch innerhalb des Bundesdeutschen zu finden? Es ist für Lernende intuitiv verständlich, dass Dialekte die größte Variationsbreite aufweisen. Diese sind aber mit dem Vorurteil behaftet, dass sie keine Sprache im engeren Sinne darstellen, sondern eine verdorbene Variante des Deutschen. Außerdem wird oft fälschlicherweise angenommen, dass sie heute nur noch von Älteren gesprochen werden. Sprachwissenschaftlich steht fest, dass Dialekte keine minderwertigen Varianten eines Standards

---

nennenswert: E.V. Jenkins-Krumm *et al.*, *Dimensionen*, Hueber, München 2002; C. Böschel *et al.*, *Ja genau!*, Cornelsen, Berlin 2010.

<sup>24</sup> J. Trim, *et al.*, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.*, Langenscheidt, Berlin 2001.

<sup>25</sup> Europarat, *Begleitband*.

<sup>26</sup> R. Camerer, *Im Gespräch: Wie verändert der erweiterte GeR den Fremdsprachenunterricht?*, „Klett Tipps“, 68, 2019, 1, hier S. 3. <https://www.klett-sprachen.de/referenzrahmen/c-3074> (letzter Zugriff 22. Juni 2021).

<sup>27</sup> Ebd.

<sup>28</sup> R. Kehrein, *Areale Variation Im Deutschen „Vertikal“*, in *Band 4 Deutsch: Sprache und Raum – Ein internationales Handbuch der Sprachvariation*, J. Herrgen — J.E. Schmidt Hrsg., De Gruyter, Berlin/Boston 2019, S. 121-158.

sind, sondern gleichwertige Sprachsysteme. Ein Blick auf die Diglossie der Schweiz<sup>29</sup> zeigt, dass es Areale gibt, in denen Dialekte sehr lebendig und weit verbreitet sind. Das Bewusstsein, dass man an einigen Orten zu vielen Anlässen ausschließlich Dialekt hört, sowie eine Vorstellung, wie dieser klingt, sind motivational erforderlich, da man so die eigenen Schwierigkeiten einem realen Kontext zuschreiben kann.

Anders als ‚Standard‘ und ‚Dialekt‘, die zumindest als Lemmata bekannt sind, ist vielen der Begriff ‚Regiolekt‘ fremd, welcher folgendermaßen definiert werden kann: „[D]er überwiegende Teil der Bevölkerung [verwendet] Sprachformen, die man gut verstehen kann, anhand derer man aber auch erkennen kann, aus welcher Region der Sprecher oder die Sprecherin stammt. Wissenschaftlich bezeichnen wir diese Sprachform als Regiolekt“<sup>30</sup>. Sprecherinnen und Sprecher verwenden den Regiolekt oft mit der Annahme, Hochdeutsch zu sprechen<sup>31</sup>. Lernende sollten sich daher mit dieser sprachlichen Wirklichkeit vertraut machen, weil sie in einer authentischen Kommunikation in Deutschland oder in Österreich in einer informellen Umgebung sicherlich damit umgehen müssen<sup>32</sup>. Wodurch und wie diese Aspekte in die DaF-Praxis eingebracht werden können, ist Anliegen der folgenden Kapitel.

## 2.2 Standard, Regiolekt und Dialekt: *Online*-Ressourcen zum DaF-Lehren und -Lernen

*Online*-Ressourcen bieten vielversprechende Ansätze zur Förderung der Varietätenkompetenz. Unter dem breiten Panorama der *Online*-Korpora wird hierbei ein besonderer Fokus auf drei *Online-Tools* gelegt, die angesichts ihrer Merkmale geeignet sind, die drei Schichten der arealen Variation im DaF-Unterricht zu thematisieren: den Standard, den Regiolekt und den Dialekt. Im Folgenden werden die ausgewählten Ressourcen dargestellt, und es werden auch Impulse gegeben, die als Anregungen für die konkrete Umsetzung der Lehr- und Lernvorschläge verstanden werden können.

### 2.2.1 ‚Variantengrammatik des Standarddeutschen‘ zum Kennenlernen der Standardvariation

Die ‚Variantengrammatik des Standarddeutschen‘<sup>33</sup> ist, wie von ihrem Autorenteam definiert, „ein Nachschlagewerk zur arealen Variation in der Grammatik des Deutschen [...] in Form eines Online-Wikis“<sup>34</sup>. Da der Begriff ‚Standard‘ in der Fachliteratur uneinheitlich verstanden wird, klären die Projektleitenden in der Sektion ‚theoretische Grundlagen‘

<sup>29</sup> R. Schmidlin – R. Franceschini, *Komplexe Überdachung I: Schweiz*, in *Band 4 Deutsch: Sprache und Raum – Ein internationales Handbuch der Sprachvariation*, J. Herrgen – J.E. Schmidt Hrsg., De Gruyter, Berlin/Boston 2019, S. 1012-1038.

<sup>30</sup> R. Kehrein, *Deutsche Dialekte, Regionalsprachen und ihre Erforschung im 21. Jahrhundert*, „Unsere Sprache. Beiträge zur Geschichte und Gegenwart der deutschen Sprache“, 9, 2018, S. 89-123.

<sup>31</sup> Ebd.

<sup>32</sup> In der Schweiz spricht man entweder die Standardvarietät oder Dialekt, es besteht kein Regiolekt.

<sup>33</sup> C. Dürscheid – S. Elspaß – A. Ziegler, *Varietätengrammatik des Standarddeutschen. Ein Online-Nachschlagewerk*, 2018. <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start> (letzter Zugriff 9. Dezember 2021).

<sup>34</sup> S. Elspaß – C. Dürscheid – A. Ziegler, „*Varietätengrammatik des Standarddeutschen*“ – *das neue Online-Nachschlagewerk zur arealen Variation in der Grammatik des Deutschen*, in *Neues vom heutigen Deutsch*, L. Eichinger – A. Plewnia Hrsg., De Gruyter, Berlin/Boston 2019, S. 331-334, hier S. 331.

der Webseite, was sie darunter verstehen, damit die Kriterien, die dem Projekt zugrunde liegen, transparent sind. Unter ‚Standardsprache‘ verstehen sie „den Sprachgebrauch, der in formellen, nicht-privaten Kontexten vorkommt“<sup>35</sup>. Die erhobenen Daten stammen aus 15 Arealen, die die Gesamtheit des deutschsprachigen Raums abdecken. Zeitungstexte sind die Grundlage für die Datenauswertung, weil der Gegenstand der Untersuchung die schriftliche Sprache ist, und weil davon ausgegangen wird, dass der Sprachgebrauch in Zeitungen standardsprachlich ist. Das Korpus umfasst 600 Millionen Wörter und kann als methodisch zuverlässig gelten. Obwohl die Ressource nicht zu Lernzwecken erstellt wurde, ist sie dank ihrer einfachen Benutzeroberfläche und der anschaulichen Darstellung der Suchtreffer auch für DaF effektiv einzusetzen. Bevor erklärt wird, welche Lernziele damit zu verfolgen sind und welche Aufgaben erstellt werden können, ist eine Vorbemerkung erforderlich. Vielleicht sind einige DaF-Lehrkräfte skeptisch, was die Einsetzbarkeit einer solchen Ressource anbelangt<sup>36</sup>, und manche könnten meinen, dass sich die Termini ‚Varianten‘ und ‚Standarddeutsch‘ gegenseitig ausschließen. Dabei liegt hier das Augenmerk nicht auf dem Wortschatz – dessen Variabilität bekannter ist –, sondern auf der Grammatik. Wenn DaF-Lehrkräfte mit einem solchen Ansatz konfrontiert werden, der neue Mittel (*Online-Korpora*) und neue Inhalte (die Variation der Grammatik) integriert, müssen möglichen Verunsicherungen vorgebeugt werden. Der größte Zweifel besteht meist am Sinn, den Lernenden eine solche Komplexität zuzumuten, die dazu geeignet sein könnte, den Eindruck eines Relativismus der Grammatik zu schüren. Auf diese Vorbehalte muss eingegangen werden. Sich der Variation und der Korpusarbeit anzunähern, heißt nicht, dass die Regeln der Sprache nicht mehr vermittelt werden sollen, oder dass man auf die traditionellen Lernmethoden und -materialien verzichtet. Was hier vorgeschlagen wird, ist die Förderung des Bewusstseins, dass die Sprache – auch innerhalb der sogenannten nationalen Standards – uneinheitlich ist, und dass es Abweichungen von einer gelernten Regel geben kann, die durch digitale *Tools* untersucht werden können. Das fördert die Wahrnehmungstoleranz und verstärkt auch die metalinguistische Reflexion und die Auswertung der eigenen Fehler. Dank der ‚Variantengrammatik‘ kann gezeigt werden, dass die Variabilität des Standards beschränkt ist, was am besten durch die Auswertung authentischer Daten erarbeitet werden kann.

Es ist sinnvoll, die Lernenden ab den ersten Stufen des Sprachenlernens darauf aufmerksam zu machen, dass die Variation auch den Standard betrifft, und wie wichtig es ist, die Vielgestaltigkeit der Sprache zu schützen. Da jedoch die Variation der Standardsprache keine Schwierigkeiten für das Sprachverständnis bereitet, ist es empfehlenswert, die konkrete Auseinandersetzung mit der Variation des Standards ab dem Niveau der autonomen Sprachverwendung – also den Stufen B – einzuführen, da hier die Strukturen und die Morphologie der Sprache schon gefestigt sind und die internalisierte Regel als Vergleichsmuster für die Beobachtung der Variation erwartet werden kann. Die Untersuchung einer *Online-*

---

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> F. Wallner, *Korpora im DaF-Unterricht – Potentiale und Perspektiven am Beispiel des DWDS*, „Revista Nebrija de Lingüística Aplicada“, 13, 2013. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/korpora-im-daf-unterricht-potentiale-und-perspektiven-am-beispiel-des-dwds.html> (letzter Zugriff 26. Juni 2021).

Ressource wie der ‚Variantengrammatik‘ kann dazu dienen, auf eine unkonventionelle Weise neben den festen Regeln, die den DaF-Lernenden zum Spracherlernen beigebracht werden, eine vielfältige standardsprachliche Welt zu entdecken, die zum erneuten Aufgreifen des Begriffs ‚Standard‘ führt. Im Folgenden wird die Ressource ‚Variantengrammatik‘ näher dargestellt und ein Beispiel einer möglichen Aufgabe angeführt, die auf Förderung des Bewusstseins der Standardvariation durch entdeckendes Lernen abzielt.

Wie der Definition der Projektleitenden zu entnehmen ist, hat die Ressource die Form eines *Online-Wikis*, das digital nachschlagbar ist. Neben den allgemeinen Informationen über das Projekt sind im Navigationsmenü drei Sektionen zu finden: ‚Alle Artikel‘, ‚Artikeltypen‘ und ‚Grammatische Bereiche‘. Alle drei sind passende Ausgangspunkte zu Lernaktivitäten, die im Unterricht durchgeführt werden können. ‚Grammatische Bereiche‘ enthält eine übersichtliche Liste jener Kategorien, die untersucht werden können; ‚Artikeltypen‘ führt alle Artikel der Variantengrammatik auf, während ‚Alle Artikel‘ eine umfangreiche und alphabetisch sortierte Liste aller erhobenen Phänomene (z.B. Kasusreaktion von Präpositionen oder Tür vs. Türe, usw.) bietet.

Basierend auf der Klasse jener Phänomene, auf die die Aufmerksamkeit der Lernenden gelenkt werden soll, kann ein Quiz in der Form eines *Webquests* erstellt werden, das Lernende nur mithilfe der Untersuchung der *Online*-Plattform lösen können. Den Detailgrad der Frage und deren Beantwortung kann der DaF-Lehrende je nach den selbstgesteckten Zielen wählen. Wenn man eine Frage beantworten will und die Sektion ‚Alle Artikel‘ durchsucht, erhält man Belege der Form im Korpus, eine Frequenztafel der relativen Auftretenshäufigkeit des untersuchten Phänomens sowie Karten, die die regionale Verteilung der unterschiedlichen Formen veranschaulichen. Hier eine mögliche Aufgabe, welche einer Zielgruppe der Sprachkompetenzstufe B2 bereits erfolgreich gestellt wurde<sup>37</sup>, und die auf die Sensibilisierung für die areale Verteilung der Fugenelemente abzielte<sup>38</sup>.

Greifen Sie auf die Webseite der ‚Variantengrammatik des Standarddeutschen‘ (<http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start>) zu und beantworten Sie folgende Fragen. Tipp! Um passende Suchergebnisse zu bekommen, untersuchen Sie den Eintrag ‚(e)s-Fuge / Nullfuge bei Substantivkomposita‘ in der Sektion ‚alle Artikeltypen‘<sup>39</sup>.

1. Wo ist die Auftretenshäufigkeit der (e)s-Fuge im deutschsprachigen Raum am höchsten?
2. Wo liegt die Auftretenshäufigkeit von (e)s-Fuge zwischen 61-70%?
3. Wie verteilen sich Null-Fuge und (e)s-Fuge in Berlin?

<sup>37</sup> Alle Probanden haben die Aufgabe in 15 Minuten erledigt und haben erklärt, dass sie nie zuvor mit der grammatikalischen Variation im Standard umgegangen waren.

<sup>38</sup> Aus Platzgründen wird hier nicht auf die Vorentlastungsphase und auf die notwendige Besprechung der Daten nach der Erledigung der Aufgabe eingegangen. Jeder erfahrene Lehrende wird ohne Probleme die hier fehlenden Unterrichtsschritte autonom durchführen.

<sup>39</sup> Direkt zu den Ergebnissen: [http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/\(e\)s-Fuge/\\_Nullfuge\\_bei\\_Substantivkomposita](http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/(e)s-Fuge/_Nullfuge_bei_Substantivkomposita) (letzter Zugriff 07. Dezember 2021).

4. Ist die Auftretenshäufigkeit von Null-Fuge in allen Hauptstädten des deutschsprachigen Raums gleich?

Natürlich ist die hier illustrierte Aufgabe nur als Beispiel gedacht. Der Einsatz der Ressource für verschiedene Aufgabenstellungen ist ab den Stufen B vielversprechend. Vorteilhaft ist, dass die Plattform wegen ihrer Benutzerfreundlichkeit von den Lernenden ohne Probleme genutzt werden kann. Der Lehrende setzt den Prozess der autonomen Entdeckung in Gang.

### 2.2.2 ‚Atlas zur deutschen Alltagssprache‘ zum Einstieg in die Varianten der regionalgefärbten Alltagssprache

Der *Atlas zur deutschen Alltagssprache*<sup>40</sup> (AdA) eignet sich gut, um die Varietäten der Sprache kennen zu lernen, die weder Hochsprache noch Mundart sind und von den meisten deutschsprachigen Menschen in ihrem Alltag gesprochen werden. Die Fragebogen, die zur Erstellung des Atlases verwendet werden, geben den Antwortenden die folgende Anweisung: „[G]eben Sie bei den folgenden Fragen jeweils an, welchen Ausdruck man in Ihrer Stadt normalerweise hören würde – egal, ob es mehr Mundart oder Hochdeutsch ist. Wir suchen keine Ausdrücke, die man nur im Duden oder nur im Mundartwörterbuch findet“.

Der Atlas sammelt Daten vor allem über den Wortschatz, aber auch in kleinerem Maße über Syntax und Phonologie im ganzen deutschsprachigen Raum. Die Ressource, die das Resultat der Zusammenarbeit zwischen den Universitäten Salzburg und Liège ist, wurde 2003 von S. Elspaß und R. Möller initiiert und ist für alle Interessenten ohne Anmeldung *online* frei verfügbar. Angemerkt sei in diesem Zusammenhang, dass alle Daten, die das Korpus des Atlases bilden, per indirekter Methode, d.h. über Internetumfragen, erhoben werden: Es gibt verschiedene Erhebungsrunden (bislang dreizehn)<sup>41</sup>, an denen Internetnutzende teilnehmen. Das ist in mehrerer Hinsicht vorteilhaft: Zahlreiche Orte werden zum Erhebungspunkt; die Form des *Crowdsourcing* erreicht auch die Jugendlichen und ermöglicht, den Sprachwandel zu erfassen, während er stattfindet<sup>42</sup>. Da das Erlebnis für die Antwortenden im Vordergrund steht, und sowohl die Fragen als auch die Antworten möglichst deutlich formuliert werden müssen, ist die Struktur der Plattform besonders intuitiv. Des Weiteren ist die explorative Arbeit an der Plattform anwenderfreundlich: Es gibt ein thematisches Register, das direkten Zugriff auf die Ergebnisse erlaubt. Die Suchresultate werden durch Karten veranschaulicht und sind von einer kurzen Erklärung begleitet. All diese Aspekte machen sie zu einer vielversprechenden Lernressource.

Interessant ist, dass die erhobenen sprachlichen Varianten den Alltag betreffen, d.h. semantische Felder wie Beruf, Essen und Trinken, Schule, und Familie, also solche, die laut

<sup>40</sup> S. Elspaß – R. Möller, *Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA)*, 2003, [www.atlas-alltagssprache.de](http://www.atlas-alltagssprache.de) (letzter Zugriff 10. Dezember 2021).

<sup>41</sup> Stand: 03. März 2022.

<sup>42</sup> In dieser Hinsicht werden die Ergebnisse mit den Daten des ‚Wortatlas der deutschen Umgangssprachen‘ verglichen, um Entwicklungen, die im Laufe der Zeit stattgefunden haben, zu vermerken. Vgl. J. Eichhoff, *Wortatlas der deutschen Umgangssprachen*, Francke, Marburg 1977.

dem GeR schon auf der Niveaustufe A2 behandelt werden sollen<sup>43</sup>. Daher richtet sich eine Lernaktivität, die sich des AdA bedient, auch schon an Lernende mit elementarer Sprachverwendung. Das wesentliche Lernziel ist in jedem Fall die Erfassung der Vielfalt der deutschen Alltagssprache auch außerhalb Deutschlands. Anschließend werden sich Lernende der authentischen Sprache annähern, die insbesondere in einer informellen Umgebung von den Mustern einiger traditioneller, rein auf dem Schriftlichen beruhender, Lehrwerke abweicht. Nicht zu unterschätzen ist auch das Potenzial der oben vorgeschlagenen Übung in Bezug auf ein neues Konzept der Landeskunde, die über Sprachmerkmale vermittelt werden kann<sup>44</sup>.

Dank der Anwenderfreundlichkeit der Plattform und der Auswahl der Alltagsthemen, die den DaF-Lernenden ab A2 schon bekannt sind, ist es empfehlenswert, dass Lernende, wenngleich unter der Leitung des Lehrenden, den Atlas selbst untersuchen, als ob sie Forschende wären. Entdeckendes Lernen fördert die Motivation und festigt das Erworben, weil es das Resultat eines selbst durchgeführten Lernprozesses ist und kein Inhalt, der nur auswendig gelernt werden muss.

Nachstehend wird dieser Ansatz durch eine konkrete Aufgabenstellung dargelegt, die als anwendungsorientiertes Beispiel zu verstehen ist<sup>45</sup>. Die Aufgabe konzentriert sich auf die lexikalische Variation der deutschen Alltagssprache. Nach einer ersten Exploration der Plattform im Plenum bekommen Lernende Themen wie ‚Arbeit‘, ‚Essen‘ oder ‚Familie‘ zugewiesen, die den Ausgangspunkt für ihre Arbeit auf der Plattform bilden. Als erster Schritt und Vorbereitung darauf werden Lernende aufgefordert, standarddeutsche Wörter zu nennen, die das ausgewählte Thema betreffen. Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden den schon bekannten Wortschatz auffrischen und festigen. Nach dieser notwendigen Vorentlastung kann die Aufgabe zur Korpusarbeit folgendermaßen formuliert werden<sup>46</sup>.

1. Greifen Sie auf die Webseite des AdA (<http://www.atlas-alltagssprache.de/>) zu und suchen Sie im thematischen Register (es befindet sich im Navigationsmenü unten links) alle Wörter, die mit ‚Familie‘ zu tun haben. Finden Sie alle Wörter, die Ihnen eingefallen sind? Und finden Sie dort einige, die Ihnen nicht eingefallen waren?
2. Aktualisieren Sie jetzt Ihre Wörterliste mit der Hilfe des AdA-Registers. Fügen Sie alle Wörter zum Themenfeld ‚Familie‘ hinzu, die Sie vergessen hatten, und lassen Sie alle Wörter Ihres Verzeichnisses weg, die Sie im Regis-

<sup>43</sup> Vgl. die Kurzfassung für die Niveaustufe A2: „Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung)“, <https://www.htwg-konstanz.de/studium/fremdsprachen/sprachnachweise/niveaustufen/> (letzter Zugriff 10. Dezember 2021).

<sup>44</sup> L. Eichinger, *Sprache und Landeskunde*, in *Handbuch der Interkulturellen Germanistik*, A. Wierlacher – A. Bogner Hrsg., Metzler, Stuttgart 2010, S. 493-504.

<sup>45</sup> Zu einer umfangreichen Darstellung eines weiteren möglichen Einsatzes von AdA für DaF vgl. S. Bertollo, *Der Atlas zur deutschen Alltagssprache in DaF: ein praxisbezogener Vorschlag zur Einführung der regionalen Sprachvariation im Unterricht*, „Korpora Deutsch als Fremdsprache“, 1, 2021, 2, S. 54-74.

<sup>46</sup> Im Folgenden wird vermutet, dass das ausgewählte Thema ‚Familie‘ ist.

ter des AdA nicht gefunden haben. Die endgültige Liste sollte nur Wörter enthalten, die im AdA verfügbar sind.

3. Um zu entdecken, ob die Wörter in Ihrer Liste örtliche Varianten aufweisen, klicken Sie im Register auf das jeweilige Wort. Sie bekommen eine Karte, die die Verteilung der verschiedenen Varianten dieses Wortes veranschaulicht.
4. Notieren Sie Ihre Ergebnisse sorgfältig in einer Datei.
5. Anhand der gesammelten Daten erstellen Sie ein Glossar in der Form eines *Wikis*, das die regionalen Synonyme darstellt. Vergessen Sie nicht anzugeben, wo man was sagt!

Auf die Korpusarbeit, die auch autonom durchgeführt werden kann und zur Erstellung eines Endproduktes (eines Glossars der Geosynonyme) führt, sollte natürlich eine Phase der Analyse und der Kontrolle der Daten folgen, die den Kern der Reflexion darstellen.

Eine Ergänzungsaktivität, die handlungsorientiert und motivierend ist, besteht darin, dass Lernende mit der Hilfe des Lehrenden eine kleine *Crowdsourcing*-Initiative anfertigen, die über soziale Netzwerke erfolgen kann. Ausgehend vom Muster des AdA können DaF-Lernende einen Fragebogen erstellen, um Internetnutzende zu fragen, welchen Ausdruck sie für ein gegebenes Wort in einer informellen Umgebung in ihrer Region erwarten würden. Auch wenn die erhobenen Daten keinen statistischen Wert haben, kann es für Lernende interessant sein, die von ihnen gesammelten Antworten mit denjenigen zu vergleichen, die im viel größerem Maßstab für das AdA-Projekt erhoben wurden.

### 2.2.3 ‚Regionalsprache.de‘ (REDE-SprachGIS) zur Einführung der dialektalen Variation

Es wurde bereits auf den sprachlichen Reichtum hingewiesen, der sich in Dialekten manifestiert, und auf den Umstand, dass sie trotz mancher Verunsicherung von Lehrkräften in den DaF-Unterricht eingebracht werden sollten<sup>47</sup>. Das Panorama der deutschen Dialekte ist vielgestaltig und weist eine relevante horizontale Variation auf, daher wäre es naiv zu glauben, dass die Methoden und die Forschungsinhalte der Dialektologie in kurzer Zeit von den Lehrenden erworben werden können. In diesem Hinblick wäre es nützlich, dass Lehrwerke mittels strukturierter Aufgaben auch denjenigen DaF-Lehrenden helfen, die noch zögern, und entsprechend Schwierigkeiten hätten, thematische Lehrmaterialien selbst zu erstellen. Im Folgenden werden einige Anregungen und Aufgabenstellungen vorgeschlagen, die idealerweise einen anfänglichen Beitrag dazu leisten, die bestehende Lücke zu füllen.

Der Ausgangspunkt jeder Arbeit, die die deutsche Dialektologie betrifft, ist das REDE-SprachGIS-Portal<sup>48</sup>, das den ganzen Variationsraum – vom standardnächsten zum

<sup>47</sup> Zu einer ausführlichen Diskussion zum Thema vgl.: T. Studer, *Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber: Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz*, „Linguistik Online“, 10, 2013, 1, S. 113-131 und J. Pfeiff – T. Pistor – A. Wolańska, *Zur Verwendung der Forschungsplattform Regionalsprache.de (REDE) bei der Vermittlung arealer Sprachvariation in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*, „Linguistik Online“, 94, 2019, 1, S. 101-137.

<sup>48</sup> J. Schmidt et al. Hrsg., *Regionalsprache.de (REDE). Forschungsplattform zu den modernen Regionalsprachen des Deutschen*, Forschungszentrum Deutscher Sprachatlas, Marburg 2008, [www.regionalsprache.de](http://www.regionalsprache.de) (letzter Zugriff 09. Dezember 2021).

standardfernsten Pol – erhebt und analysiert. Die Basis der 2001 entstandenen Internetpublikation ist der ‚Digitale Wenker Atlas‘, der bis heute der größte der Welt ist. REDE-SprachGIS bietet zahlreiche Funktionen, die zu Forschungszwecken erarbeitet wurden. In der Sektion ‚Inhalte‘ des Navigationsmenüs werden direkte *Links* zu bestehenden Korpora und Atlanten der deutschen Sprache angeboten. Dank des REDE-SprachGIS werden alle Daten auch auf Karten veranschaulicht, und es gibt die Möglichkeit, nach einer kostenlosen Anmeldung detaillierte Karten selbst zu erstellen.

Da REDE-SprachGIS primär als *Tool* für die sprachwissenschaftliche Forschung der Dialektologie entstanden ist, ist die direkte Untersuchung und Verwendung der Plattform vonseiten der Lernenden nicht immer einfach. Dennoch ermöglicht diese Ressource eine digitale Reise quer durch die deutsche Sprache und deren Dialekte, die keine andere Plattform in solchem Umfang anbieten kann. Daher stellt sich die Frage, wie man im DaF-Unterricht vorgehen kann, um die Vielfalt der dialektalen Variation zu vermitteln, und ab welchem Kompetenzniveau die Berücksichtigung von Dialekten gut begründet ist. Eine aktive Dialektkompetenz ist auch auf den hohen Niveaustufen nicht erstrebenswert. Vielversprechend ist hingegen, eine grundlegende passive Kompetenz zu erwerben, verbunden mit dem Ziel, einige Hauptmerkmale zu erkennen sowie zu verstehen, dass Dialekte selbständige Sprachsysteme sind. Wie im Kapitel 1 erklärt wurde, ist es empfehlenswert, dass man schon zu Beginn des Lernprozesses erfährt, dass es viele Dialekte gibt, die verschiedene Verbreitung haben; ab den Stufen B sollte eine konkrete sprachliche Annäherung beginnen, d.h. man sollte imstande sein zu unterscheiden, ob Dialekt oder Standardsprache gesprochen wird<sup>49</sup>. Die Analyse und Ableitung der Merkmale der Dialekte könnte dann erfolgreich erst ab der Stufe B2 anfangen, wenn die Sprachfertigkeiten schon solide genug sind, um Vergleiche anzustellen und Abweichungen vom Standard zu erfassen und bewerten.

Angeichts der Tatsache, dass Dialekte zur gesprochenen Sprache gehören, ist es hilfreich, dass sich DaF-Lernende mit Audiomaterial auseinandersetzen. Damit die Lernaufgabe kommunikativen Zielen entsprechen kann und den Umgang der Lernenden mit allen potenziellen Gesprächspartnern erleichtert, werden daher vor allem mündliche rezep tive Fertigkeiten adressiert. Der erste Schritt zur erfolgreichen Thematisierung von Dialekten im DaF-Unterricht besteht darin, dass Lernende verstehen, weshalb Dialekte im Fremdspracherlernen zu berücksichtigen sind, und inwiefern deren Behandlung ihnen sprachliche Vorteile bietet sowie ihre allgemeinen interkulturellen Kompetenzen stärkt. Die Motivationsphase ist in dieser Hinsicht bedeutend, damit anfängliche Vorurteile zum vermeintlich niedrigen Prestige von Dialekten gegenüber dem Standard den Erfolg der anschließenden sprachlichen Aufgabe nicht unterminieren. Ein zutreffender Einstieg ins Thema könnte Werbung darstellen, die immer häufiger Verweise auf den Dialekt aufweist.

„Wir können alles. Außer Hochdeutsch“<sup>50</sup>: So lautet der selbstironische Slogan des Landes Baden-Württemberg, der zu den bekanntesten und erfolgreichsten Werbesprüchen

<sup>49</sup> Europarat, *Begleitband*.

<sup>50</sup> Der Slogan wurde 1999 von der Werbeagentur ‚Scholz & Friends‘ erstellt. Zur Debatte, die der Slogan verursacht hat, vgl. W. König, *WIR KÖNNEN ALLES. AUSSER HOCHDEUTSCH. Genialer Werbespruch oder*

aller Bundesländer zählt. Der Slogan ist verblüffend und bestätigt sympathisch das alte Vorurteil, dass man in Baden-Württemberg nur Dialekt hört. Der Entwickler der Kampagne, Martin Pross, berichtete in einem Interview vom großen Aufsehen, das diese Werbung erregte, als sie geschaltet wurde. Er erklärte, dass er einige empörte Anrufe aus Schwaben erhielt, die jedoch ironischerweise den Inhalt des Slogans unerwünscht bestätigten: „Ha noi, mir kennet do Hochdeutsch!“<sup>51</sup>.

Der bewusst provokante Slogan des Landes Baden-Württemberg ist sicherlich ein passender Impuls zur Einführung des Themas in den DaF-Unterricht, indem er belegt, dass Dialekte nicht überall ausgestorben sind, und dass es im deutschsprachigen Gebiet Regionen gibt, in denen die Mundart noch tief verwurzelt ist, und potenzielle Gesprächspartner ihre Mundart stolz sprechen. Im Anschluss könnte der Lehrende den Lernenden eine Karte des dialektalen Sprachraums zeigen, sodass man eine erste Idee von der Verteilung der deutschen Dialekte bekommt. Im Folgenden wird erklärt, wie die Sensibilisierung für Dialekte unter diesen Prämissen und beruhend auf dem REDE-SprachGIS fortgesetzt werden kann. Es sei angemerkt, dass die Plattform eine breite Anzahl von Arbeitsmöglichkeiten bietet, unter denen hier nur eine als Anregung für weitere Anwendungen skizziert wird.

Ziel der hier dargestellten Aufgabe, die sich idealerweise an DaF-Lernende ab der Stufe B2 richtet, ist es, dass die Lernenden Tonaufnahmen unterschiedlicher Orte hören, die repräsentativ für den jeweiligen dialektalen Sprachraum sind, und dass sie unter der direkten Leitung des Lehrenden die auffälligsten phonetischen Merkmale dieser Varietäten erkennen und der Großregion korrekt zuordnen können. Um das zu tun, eignet sich die Sektion ‚Audio-Katalog‘ des REDE-SprachGIS am besten. Wenn man auf den entsprechenden Link<sup>52</sup> klickt, der von der Startseite über das Navigationsmenü (Kataloge) abrufbar ist, öffnet sich eine Suchmaske, die den Zugriff auf dialektale Tonaufnahmen ermöglicht, die nach Ort, Region oder dem Korpus gefiltert werden können.

Zu den Zwecken der Lernaufgabe wird das Korpus ‚REDE-Neuerhebung‘ ausgewählt und insbesondere die dialektbezogenen Sätze des Wenker-Fragebogens<sup>53</sup>, die auch auf Standarddeutsch verfügbar sind und vor dem Hörverstehen für eine bessere Orientierung gelesen werden können. Beispielsweise werden die Sätze „Im Winter fliegen die trocknen Blätter durch die Luft herum“ und „Ich verstehe euch nicht, ihr müsst ein bisschen lauter sprechen“ ausgewählt, und es werden deren Übersetzungen in die Dialekte verschiedener Orte gehört. Während die Lernenden die Aufnahme hören, versuchen sie, die Hauptunterschiede zum Standard zu vermerken.

---

*Eigentor des deutschen Südens? Zum Diskriminierungspotential dieses Slogans*, „Sprachreport“, 4, 2013, S. 5-14. [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3448/file/Koenig\\_Ausser\\_Hochdeutsch\\_2013-4.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3448/file/Koenig_Ausser_Hochdeutsch_2013-4.pdf) (letzter Zugriff 3. Juli 2021).

<sup>51</sup> <https://www.brandeins.de/magazine/brand-eins-wirtschaftsmagazin/2003/2004-und-weiter/was-werbung-treibt-wir-koennen-alles-ausser-werbung> (letzter Zugriff 29. Juni 2021).

<sup>52</sup> Der Bequemlichkeit halber wird hier der direkte *Link* angegeben: <https://www.regionalsprache.de/Audio/Catalogue.aspx> (letzter Zugriff 2. Juli 2021).

<sup>53</sup> <https://www.regionalsprache.de/wenkerbogen.aspx#Die%20Wenker-Fragebogen> (letzter Zugriff 2. Juli 2021).

Je nach der Vertrautheit der Lernenden mit den Fachtermini der Phonetik werden Fragen gestellt, die zur Reflexion Anlass geben und auf die Ableitung einiger phonetischen Merkmale der Dialekte abzielen. Im Folgenden werden mögliche Fragen vorgeschlagen, deren Formulierung sich auf das Niveau von Laien (z.B. SchülerInnen) einstellt.

1. Wie wird der Laut ‚b‘ wie bei ‚Blätter‘ ausgesprochen? Ist die Lautung wie im Standard?
2. Wie wird der Laut ‚r‘ am Wortende ausgesprochen? Wird er zu einem Vokal?
3. Gibt es einen Unterschied zwischen der r-Lautung innerhalb des Wortes und am Wortende? Wenn ja, welchen?
4. Wie wird ‚ch‘ in den verschiedenen Wörtern dieser Sätze ausgesprochen?
5. Wie werden ‚st‘ und ‚sp‘ am Wortanfang ausgesprochen? Realisiert man sie wie ‚scht‘ und ‚schp‘ (wie im Standard)?
6. ...

Es wird dann über die Antworten nachgedacht, und, wenn nötig, werden Hypothesen verbessert, indem man die Aufnahme erneut hört. Abschließend werden alle Ergebnisse systematisiert, um einige Hauptmerkmale der Phonetik der deutschen Dialekte zusammenzufassen. Ob wissenschaftliche Begriffe und ein hoher Detaillierungsgrad verlangt werden, hängt von den tatsächlichen Sprachkompetenzen und von den Zwecken ab, die im Unterricht verfolgt werden.

### *Fazit*

In diesem Beitrag ging es darum, wie das Bewusstsein der DaF-Lernenden bezüglich des regionalen Sprachgebrauchs gefördert werden kann, und ob angemessene *Online*-Ressourcen verfügbar sind, die zu diesem Zweck effektiv genutzt werden können. Da es unter den DaF-Lehrenden noch einige Skepsis dazu gibt, wurde zuerst dafür argumentiert, weshalb die Vielfalt der deutschen Sprache als Reichtum betrachtet werden kann, der auch im DaF-Unterricht vermittelt werden sollte. Es wurde dann erläutert, dass die Sprachvariation eine natürliche Dynamik der Sprachentwicklung ist, die ihre Wirkung auf verschiedenen Ebenen der Sprache entfaltet. Der Wunsch, dass die regionale Sprachvariation auch im DaF-Unterricht ihren Platz findet, wird von der kürzlich aktualisierten Sprachpolitik des Europarats verstärkt. Wie ihren Empfehlungen<sup>54</sup> zu entnehmen ist, fordern die europäischen Behörden alle auf, die sprachliche und kulturelle Vielfalt aufrecht zu erhalten, die zum immateriellen Kulturerbe gehört. Dabei wird Mehrsprachigkeit als Beherrschung nicht nur von mehr als einer Standardsprache, sondern auch von Varietäten innerhalb ei-

<sup>54</sup> Vgl. bspw. die Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN#:~:text=\(2\)%20Im%20Hinblick%20auf%20die,sozialen%20Zusammenhalt%20f%C3%B6rdern%20zu%20k%C3%B6nnen,letzter%20Zugriff%2012.%20Oktober%202021](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN#:~:text=(2)%20Im%20Hinblick%20auf%20die,sozialen%20Zusammenhalt%20f%C3%B6rdern%20zu%20k%C3%B6nnen,letzter%20Zugriff%2012.%20Oktober%202021)) und die vom 22. Mai 2019 zu hochwertiger frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=DE,letzter%20Zugriff%2012.%20Oktober%202021](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=DE,letzter%20Zugriff%2012.%20Oktober%202021)). Vgl. dazu auch: Europarat, *Begleitband*.

ner Einzelsprache betrachtet. Es wurde dementsprechend erläutert, dass die diatopische Variation des Deutschen auf zwei Achsen beruht: Einer horizontalen, die mit der je regionalen Variation übereinstimmt, und einer vertikalen, die aus drei Schichten besteht, und zwar dem Dialekt (unten), dem Regiolekt (in der Mitte) und dem Standard (oben).

In Anlehnung dazu wurde auf die Frage eingegangen, in welchem Maß Variation im DaF-Unterricht thematisiert werden sollte, welche Zwecke deren Einführung in den Sprachunterricht verfolgen sollte, ab welcher Niveaustufe dies sinnvoll ist, und welche *Online*-Ressourcen sich am besten eignen, um die drei Ebenen der diatopischen Variation thematisierenden Lernaktivitäten zu erarbeiten. Es wurde ein Orientierungsrahmen entworfen, der diese Fragen beantwortet, darüber hinaus wurde dafür plädiert, dass DaF-Lernende schon zu Beginn des Lernprozesses für den Variationsreichtum sensibilisiert werden sollten, während die Auseinandersetzung mit den einzelnen Aspekten dieser sprachlichen Vielfalt nur schrittweise erfolgen kann. Die Kriterien, die das Kompetenzniveau bestimmen, in dem die verschiedenen Aspekte der Variation didaktisiert werden können, sind folgende: (i) Das verlangte Vorwissen, damit die Lernaktivität erfolgreich durchgeführt werden kann; (ii) der Vorteil, der durch das Bewusstsein sprachlicher Variation gewonnen werden kann.

All dies berücksichtigend, wurden drei praxistaugliche Lehrvorschläge erstellt. Die erste dargelegte Aufgabe weist auf den Einsatz der ‚Variantengrammatik des Standarddeutschen‘ hin, um die morphologische Variation der schriftlichen Standardsprache ab den Stufen B zu thematisieren. Italienische Studierende des zweiten Jahrs (Niveaustufe B2), denen die beschriebene Lerneinheit in einem *Online*-Unterricht vorgeschlagen wurde, haben mit Überraschung und Neugier darauf reagiert, und sie haben erklärt, dass sie der Standardvariation und deren Untersuchungsmittel gar nicht bewusst waren. Außerdem haben sie es einfach geschafft, die Aufgabe zu erledigen. Die zweite Lernaktivität zielt auf die Sensibilisierung für die lexikalische Variation in der Alltagssprache. Dazu wird die Verwendung des ‚Atlas zur deutschen Alltagssprache‘ empfohlen, die wegen der behandelten Themen schon ab der Stufe A2 erfolgen kann. Die Umsetzbarkeit dieser Ressource im schulischen Bereich wurde in einem Seminar für künftige DaF-Lehrkräfte besprochen: Nachdem angehende Lehrende den AdA untersucht hatten, als ob sie selbst Lernende wären, erklärten sie, sie hielten diesen Lernansatz für innovativ und vielversprechend und würden ihn in ihren Unterricht einbringen. Der dritte Lernvorschlag betrifft die Förderung der rezeptiven Kompetenzen für die dialektalen Varietäten des Deutschen, die im ‚REDE-SprachGIS‘ umfangreich gesammelt und kartiert werden. Wegen der Komplexität des Themas und des technischen Anspruchs der Plattform, die für Laien Schwierigkeiten bereiten könnte, wird die Umsetzung der Lernaktivität erst ab der Stufe B2 empfohlen, d.h. ab dem Niveau der selbständigen Sprachverwendung. Zielführende Projekte zur Internationalisierung und Didaktisierung der Dialekte des Deutschen werden sowohl in Deutschland als auch in der Auslandsgermanistik durchgeführt. Nennenswert ist in dieser Hinsicht die frei herunterzuladende App ‚Welcome to Bavaria‘<sup>55</sup>, die von der Universität Marburg für Lernende ab 10

<sup>55</sup> Direkt zur App: [https://play.google.com/store/apps/details?id=de.umr.welcome\\_to\\_bavaria&hl=it&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=de.umr.welcome_to_bavaria&hl=it&gl=US) (letzter Zugriff 09. Dezember 2021).

Jahren entwickelt wurde und Sprachaufnahmen von bairischen Wörtern und Redensarten enthält. Für den DaF-Unterricht in Italien und insbesondere für das Kennenlernen der deutschen Sprachinseln in den Alpen bieten *Online*-Ressourcen wie Vinko<sup>56</sup> für die tirolische und zimbische Sprachen und CLimalP<sup>57</sup> für die Walser Minderheiten weitgehend ungenutzte Lernmöglichkeiten.

---

<sup>56</sup> Die *Crowdsourcing*-Plattform ‚Vinko‘ (Varietäten im Kontakt) ist „Teil des Exzellenzprojekts *Digital Humanities* des Instituts für Fremdsprachen und fremdsprachige Literaturen der Universität Verona“, <https://www.vinko.it/project.php> (letzter Zugriff 09. Dezember 2021). 2021 wurde das Projekt ‚VinKiamo‘ initiiert, das Schülerinnen und Schüler als Forschungsassistenten zur Erhebung dialektaler Daten beteiligt: <https://sites.hss.univr.it/vinkiamo/> (letzter Zugriff 09. Dezember 2021).

<sup>57</sup> Das Projekt wird von den Universitäten Turin und Aostatal geleitet: <https://www.climalp.org/> (letzter Zugriff 09. Dezember 2021).

## „LEICHTE SPRACHE“ UND „EINFACHE SPRACHE“ ALS BESTANDTEIL DER SPRACHMITTLERAUSBILDUNG IN ITALIEN?

GORANKA ROCCO  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE  
grocco@units.it

The article approaches the question of intralingual translation in *Leichte Sprache* and in *Einfache Sprache* from the perspective of German teaching and training of language mediators in the Italian university context. After a comparative overview of the language simplification efforts in the health-related institutional communication (Germany, Austria, Switzerland, Italy), it explores the following question: To what extent can dealing with *Leichte Sprache* and *Einfache Sprache* in the context of university teaching be useful for future language mediators in Italy?

Der Beitrag befasst sich mit der intralingualen Übersetzung in *Leichte Sprache* und *Einfache Sprache* aus der Perspektive der universitären Deutschlehre und Sprachmittlernausbildung in Italien. Nach einem vergleichenden Überblick über die sprachlichen Vereinfachungsbemühungen in der gesundheitsbezogenen institutionellen Kommunikation (Deutschland, Österreich, die Schweiz, Italien) wird die Frage erörtert, inwieweit eine Auseinandersetzung mit den beiden Varietäten in den Lehrveranstaltungen für angehende Sprachmittler/-innen in Italien sinnvoll sein kann.

*Keywords:* Plain language, Easy-to-read, Easy language, *Leichte Sprache*, *Einfache Sprache*

### 1. Einleitung

Mit Blick auf die Bemühungen um sprachliche Barrierefreiheit und besonders um die Inklusion von Personen mit Leseschwierigkeiten können im europäischen Vergleich bedeutende Unterschiede festgestellt werden. Eine unbestrittene Pionierrolle kommt den skandinavischen Ländern zu, in denen sich vereinfachte Sprachformen bereits vor rund einem halben Jahrhundert etabliert haben<sup>1</sup> und die entsprechenden Initiativen z.T. sogar auf die 1960er-Jahre zurückgehen<sup>2</sup>. Im deutschen Sprachgebiet sind besonders in den beiden letzten Jahrzehnten bedeutende Fortschritte erkennbar: im Bereich der For-

<sup>1</sup> I. Rink, *Rechtskommunikation und Barrierefreiheit: Zur Übersetzung juristischer Informations- und Interaktionstexte in Leichte Sprache*, Frank & Timme, Berlin 2020, S. 92; M. Tjarks-Sobhani, *Leichte Sprache gegen schwer verständliche Texte. Technische Dokumentation für Analphabeten*, „technische Kommunikation“, 6, S. 25-30, 2012, S. 27.

<sup>2</sup> In Bezug auf Schweden vgl. z.B. A. Nord, *Plain Language and Professional Writing: A Research Overview*, Language Council of Sweden. Institutet för språk och folkminnen, 2018, <https://5dok.org/document/eqo51mjy-plain-language-and-professional-writing.html> (letzter Zugriff 19. Juli 2021). Für einen Überblick über die Initiativen in den skandinavischen Ländern vgl. U. Bredel – C. Maaß, *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*, Dudenverlag, Berlin 2016, hier S. 66-68.

schung zur ‚Leichten Sprache‘ (nachfolgend LS) und ‚Einfachen Sprache‘ (ES), in der universitären Lehre und Forschung in diesem Bereich<sup>3</sup>, in der Entwicklung der Regelwerke für LS und schließlich in der Schreib- und Übersetzungspraxis, die sich v.a. in der Übersetzung institutioneller und anderer Fachtexte in LS und journalistischer Texte in LS sowie in ES manifestiert<sup>4</sup>.

### 1.1 Grundbegriffe

LS und ES sind dabei als Elemente eines Kontinuums von Deutschvarietäten auffassbar, das von morphosyntaktisch, lexikalisch und textgrammatisch komplexeren zu einfacheren Varietäten geht: etwa ‚Fachsprache‘ – ‚Standarddeutsch‘ – ‚bürgernahe Sprache‘ – ‚Einfache Sprache‘ – ‚Leichte Sprache‘<sup>5</sup>.

LS kann aus internationaler Perspektive als die deutsche *Easy-to-read*-Variante eingeordnet und in Anlehnung an Bredel und Maaß als monomedial schriftliche Varietät definiert werden, die jedoch die Eigenschaften konzeptioneller Schriftlichkeit nicht aufweist, sondern vielmehr nächstsprachlich geprägt ist: Es handelt sich um „eine regulierte Varietät, die auf gezielte sprachplanerische Aktivitäten zurückgeht und sich im Rahmen des deutschen Standards bewegt“<sup>6</sup>. ES ist im Vergleich hierzu weniger streng normiert, durch eine vergleichsweise geringer ausgeprägte Komplexitätsreduktion gekennzeichnet und auch als Varietätenbündel auffassbar, da je nach Zielgruppe verschiedene Komplexitätsgrade in Frage kommen. Vergleichbar mit dem *Plain English* richtet sich ES (wie auch die bürgernahe Sprache) nicht vordergründig an Adressaten mit kognitiver oder sensorischer Behinderung, sondern an ein breiteres Publikum<sup>7</sup>, zu dem u.a. auch gering Literalisierte und Personen mit Migrationshintergrund zählen.

Im europäischen Vergleich könnten aber auch diverse Länder bzw. Sprachgebiete genannt werden, in denen die Bemühungen um barrierefreie Kommunikation noch in den Anfängen stehen, auf den Bereich der Forschung begrenzt bleiben oder insgesamt nicht weit über die Mitunterzeichnung relevanter internationaler Abkommen hinausgehen<sup>8</sup>. Die Gründe dafür, die u.a. in der Gesetzgebung, in bildungs- und wirtschaftspolitischen Konstellationen, in sprach- und kultureigenen Diskurs- und Texttraditionen und in der Ge-

<sup>3</sup> Beispiele hierfür sind der Masterstudiengang *Barrierefreie Kommunikation* an der Universität Hildesheim und das *Schweizer Zentrum für Barrierefreie Kommunikation*.

<sup>4</sup> Während z.B. deutsche institutionelle Seiten (Regierungsseite, Ministerien usw.) v.a. in LS übersetzt werden, gibt es neben den NDR-Nachrichten in LS auch Sender, die Nachrichten in ES bieten wie z.B. *nachrichtenleicht.de*. Vgl. dazu G. Rocco, *Einfache Sprache in der Praxis: ein empirischer Blick auf die Modalitäten der Satzverknüpfung*, „Deutsche Sprache“, 3, 2021, S. 240-256, S. 243.

<sup>5</sup> Vgl. die Darstellungen in U. Bredel – C. Maaß, *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen*, hier S. 531; B. Bock, „Leichte Sprache“: *Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik*, in *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik*, S.J. Jekat – H.E. Jüngst – K. Schubert – C. Villiger Hrsg., Frank & Timme, Berlin 2014, S. 17-51, hier S. 20.

<sup>6</sup> U. Bredel – C. Maaß, *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen*, hier S. 58.

<sup>7</sup> Ebd., S. 64.

<sup>8</sup> Für einen Länderüberblick vgl. E. Perego, *Accessible Communication: A Cross-Country Journey*, Frank & Timme, Berlin 2020.

schichte der jeweiligen Sprachstandardisierung zu suchen sind, können hier nicht ausführlich erörtert werden. Vielmehr ist es im gegebenen Zusammenhang wichtig zu betonen, dass das wissenschaftliche sowie bildungspolitische Interesse an barrierefreier Kommunikation global gesehen stets zunimmt und dieser Trend sich in Zukunft noch fortsetzen dürfte, auch als Ergebnis der Sensibilisierung für verschiedene Aspekte der Inklusion, die in mehreren Zielen der Nachhaltigkeitsagenda 2030 mit enthalten ist und den Kern der UN-Behindertenrechtskonvention<sup>9</sup> bildet.

## 1.2 Fragestellung

Die Fragestellung, an die sich dieser Beitrag zum ersten Mal im Rahmen der italienischen Germanistik und DaF-Forschung heranwagt, betrifft eine mögliche Integration von LS, ES und generell der intralingualen Übersetzung in die universitäre Sprachmittlerausbildung<sup>10</sup> in Italien: Kann eine Auseinandersetzung mit LS und ES im Rahmen der universitären Lehre für angehende Sprachmittler in Italien eine sinnvolle Ergänzung des Lehrangebots bilden? Auf welchen Lernstufen und bei welchen Berufsprofilen (z.B. angehende Lehrende, Sprachexperten, Übersetzer, Dolmetscher) kann die entsprechende Ausweitung des Lehrangebots einen Gewinn darstellen? Kann sie der Sensibilisierung für Initiativen, Trends und Vorgehensweisen im Bereich der barrierefreien Kommunikation förderlich sein und somit auch einen Beitrag zu den allgemeinen Bemühungen um Barrierefreiheit in Italien leisten?

Die Relevanz dieser Fragestellung leitet sich zunächst aus der Notwendigkeit ab, die Ziele und Inhalte der Sprachmittlerausbildung stets im Einklang mit den aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftspolitischen Entwicklungen zu formulieren und zu erneuern: Zu diesen zählen eine hohe Anzahl an Personen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten<sup>11</sup>, die Bedürfnisse der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, die Inklusion als erklärtes Ziel verschiedener internationaler Abkommen, die sich zunehmend auch in den nationalen Gesetzen und Regelungen niederschlagen, und die unaufhaltsamen Veränderungen auf dem Gebiet der Digitalisierung und automatischen Sprachverarbeitung, die sich auch auf die sprachliche Teilhabe am Sozialleben i.w.S. auswirken können.

Wichtig erscheint diese Fragestellung außerdem angesichts des Gefälles in puncto institutionelle Kommunikation, das aktuell zwischen Italien und den deutschsprachigen Ländern beobachtet werden kann. Dieses Gefälle soll im folgenden Kapitel am Beispiel der institutionellen Kommunikation in einem Bereich illustriert werden, der alle betrifft: im Bereich der Gesundheit und besonders der pandemiebezogenen institutionellen Kommu-

<sup>9</sup> Vgl. [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=7](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=7) (letzter Zugriff 19. Juli 2021).

<sup>10</sup> Personen- und berufsbezogene Bezeichnungen im Maskulinum stehen hier als generisches Maskulinum stellvertretend für alle Geschlechter.

<sup>11</sup> Vgl. z.B. A. Grotlüschchen, Anke *et al.*, *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre*, Universität Hamburg, Hamburg 2019, S. 5, <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> (letzter Zugriff 19. Juli 2021).

nikation<sup>12</sup>. Dabei sollen die Tendenzen, aber auch die Probleme der sprachlichen Vereinfachung thematisiert werden, die wiederum als Ausgangsbasis für das Kapitel 3 dienen: In diesem abschließenden Kapitel wird der Versuch unternommen, die Argumente zugunsten einer Integration von LS und ES in die Lehre zu systematisieren und dem entgegenzustellen, was sich in explorativen Gesprächen mit einigen Sprach- bzw. Germanistikexperten als Hauptgegenargument erwiesen hat und hier resümierend als ‚Nichtmuttersprachlerargument‘ bezeichnet wird. Grob formuliert lautet es wie folgt: Wozu sollen sich Deutschstudierende in Italien, d.h. in der Regel deutschlernende Nichtmuttersprachler, überhaupt mit intralingualer Übersetzung auseinandersetzen bzw. in einer Fertigkeit ausgebildet werden, deren professionelle Nutzung sprachkompetenzbedingt wohl eher Muttersprachlern vorbehalten bleibt?

## 2. *Institutionelle Kommunikation im Gesundheitsbereich: ein Vergleich*

Im Folgenden soll durch die Fokussierung der institutionellen Kommunikation im Gesundheitsbereich ein erster (keinesfalls erschöpfender) vergleichender Einblick in den aktuellen Stand der Bemühungen um barrierefreie Kommunikation gegeben werden. Das *tertium comparationis* für den Vergleich bildet der politisch-institutionelle Mitteilungskontext: Untersucht wird für die vier anvisierten Länder – Deutschland, Österreich, die Schweiz, Italien – das Angebot an unmittelbar zugänglichen sprachlich vereinfachten deutschsprachigen Texten auf der Webseite des jeweiligen Gesundheitsministeriums.

Die nachfolgende Übersicht resümiert einige Aspekte der untersuchten Seiten bzw. Texte, die in den folgenden Abschnitten näher erörtert werden. Die Autonome Provinz Bozen-Südtirol ist dabei aufgrund des Status des Deutschen und Italienischen als ko-offizielle Sprachen<sup>13</sup> von besonderem Interesse, sodass im Rahmen der vorliegenden Studie auch die gesundheitsbezogenen Texte bzw. Informationen auf der Webseite der Südtiroler Landesverwaltung untersucht und in die Tabelle aufgenommen wurden.

<sup>12</sup> Sprachliche Vereinfachung im Gesundheitsbereich stellt zugleich das zentrale Thema des Forschungsprojekts *Strumenti linguistici per favorire la comunicazione nell'ambito della salute*, in dessen Rahmen diese Arbeit entstanden ist (Università degli Studi di Trieste – Finanziamento di Ateneo per progetti di ricerca FRA 2020 Perego; Leitung E. Perego, Teilnehmende E. Perego, I. Micheli, G. Rocco).

<sup>13</sup> Vgl. U. Ammon, *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, De Gruyter, Berlin 2015, S. 202-203 zum Begriff der Ko-Offizialität und S. 242-246 zum Status des Deutschen als institutionelle Sprache in der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol.

Übersicht 1 - *Deutschland, Österreich, die Schweiz und Italien im Vergleich*

<i>Standardsprachliche Einstiegsseite und sprachlich vereinfachte Seite</i>	<i>Sprache(n) auf der offiziellen Seite</i>	<i>Quelle der Übersetzung/ Gütesiegel</i>
<a href="https://www.bundesgesundheitsministerium.de/">https://www.bundesgesundheitsministerium.de/</a> Bundesministerium für Gesundheit <sup>14</sup>	(DT) <sup>15</sup> , EN, Gebärdensprache, Leichte Sprache (durch Symbol angezeigt)	Büro für Leichte Sprache der Osnabrücker Werkstätten
<a href="https://www.sozialministerium.at/">https://www.sozialministerium.at/</a> Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz	(DT), EN, Gebärdensprache, Leichter Lesen (durch „LL“ angezeigt) (EN) <sup>16</sup>	capito Wien, LL-A2 Leicht Lesen
<a href="https://www.bag.admin.ch/bag/de/home.html">https://www.bag.admin.ch/bag/de/home.html</a> Bundesamt für Gesundheit	(DT) FR, IT, EN, Leichte Sprache, Gebärdensprache (FR) DT, IT, EN, Langue facile à lire, Langue des signes (IT) DT, FR, EN, Lingua facile, Lingua dei segni (EN) DT, FR, IT, Easy-to-read language, Sign language	Icon Leichte Sprache
<a href="https://www.salute.gov.it/portale/home.html">https://www.salute.gov.it/portale/home.html</a> Ministero della Salute	(IT)	-
<a href="https://www.provinz.bz.it/de/">https://www.provinz.bz.it/de/</a> (dt-) <a href="https://www.provincia.bz.it/it/default.asp">https://www.provincia.bz.it/it/default.asp</a> (it.) Südtiroler Landesverwaltung	(DT) IT, LAD, LEICHTE SPRACHE (IT) DT, LAD, LINGUA FACILE	Europäisches Logo für einfaches Lesen: Inclusion Europe

## 2.1 Deutschland

Wie der zusammenfassenden Übersicht 1 zu entnehmen ist, bietet die Einstiegsseite des Bundesgesundheitsministeriums in der rechten obigen Ecke mehrere Sprachen an, darunter auch Gebärdensprache und LS. Auf der in LS verfassten ministeriellen Seite findet man einen Link zu den Aufgaben und zur Arbeitsweise des BMG (Das ‚Bundes-Ministerium für Gesundheit‘) und einen Link zu den pandemiebezogenen Informationen (‚Leichte Sprache: Informationen zum Corona-Virus‘). Von hier, wie übrigens auch von der Regie-

<sup>14</sup> Letzter Zugriff auf die in der ersten Spalte angeführten Seiten: 14. Oktober 2021. Die englischsprachige Seite war am Zugriffstag nicht zugänglich.

<sup>15</sup> Die mehrsprachigen Seiten sind in jeweils einer (in der Übersicht eingeklammerten) Sprache abrufbar, während die restlichen Sprachen in der rechten Ecke der obigen Leiste angegeben sind. Für die Seite des *Ministero della Salute* ist Italienisch die Sprache der Einstiegsseite und zugleich die einzige Sprache.

<sup>16</sup> Ruft man hier die englischsprachige Seite (EN) ab, so erscheinen zwar (anders als auf der Schweizer und Südtiroler Seite) in der obigen Leiste keine Angebote im vereinfachten Deutsch oder in anderen Sprachen, dafür findet man aber auf der Seite selbst Covid-19-Informationen auf Rumänisch (auf den 19. August 2021 datiert), Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch (auf den 25. August 2021 datiert).

rungsseite<sup>17</sup>, gelangt der Leser außerdem zu dem aus verschiedenen informativen Subtexten in LS zusammengesetzten Text „Wissen über Corona in Leichter Sprache“<sup>18</sup>.

Die Hinweise auf die Textentstehung sind in einigen Fällen in den Texten selbst, d.h. am Textende angeführt. So findet man am Ende der beiden BMG-Texte den Hinweis auf das Büro für Leichte Sprache der Osnabrücker Werkstätten, wohingegen man in einigen der Covid-bezogenen Texte auf das Logo „LL (Leicht Lesen) A2“ stößt<sup>19</sup>.

Ein kritischer Punkt der Textorganisation bei den vielen miteinander verlinkten pandemiebezogenen Subtexten<sup>20</sup> ist, dass die Übergänge von der Standardsprache zur LS und umgekehrt nicht immer eindeutig erkennbar sind (etwa durch konsequente und klar erkennbare LS-typische Formatierung, explizite Hinweise usw.).

Sprachlich gesehen sind in den erwähnten Texten auch mehrere Vorgehensweisen erkennbar, die den Regeln des Netzwerks Leichte Sprache<sup>21</sup> (jedoch nicht den Regeln von Bredel/Maaß, also dem bisher einzigen wissenschaftlich fundierten Regelwerk, das auf Satzgefüge, Passiv, Funktionsverben, anaphorische Pronomen usw. verzichtet) entsprechen<sup>22</sup>. So illustrieren die nachstehenden Beispiele die Verwendung von Relativsätzen, die generell als besonders schwer prozessierbar<sup>23</sup> gelten, ferner mit ‚dass‘, ‚warum‘ und ‚was‘ eingeleitete Ergänzungssätze, mit ‚damit‘ und ‚wenn‘ eingeleitete adverbiale Nebensätze und anaphorische Pronomina (,es‘). Außerdem erscheinen in einem der beiden einleitenden BMG-Texte Fachausdrücke, die trotz der Bindestrichverwendung schwer verständlich sein dürften: ‚Transplantations-Gesetz‘, ‚Embryonen-Schutz-Gesetz‘, ‚Stammzell-Gesetz‘, ‚Herz-Verpflanzungen‘, ‚Nieren-Verpflanzungen‘. In beiden BMG-Texten findet man darüber hinaus einige relativ lange und/oder komplexe Nominalausdrücke: z.B. „Berichte über die Gesundheit von den Bürgern und Bürgerinnen“. Dies gilt auch für den Text zur *Warn-App*, in dem sich z.B. der gendergerechte Gebrauch auf die Länge des Nominalsyntaxmas auswirkt („anderen Nutzerinnen und Nutzern der App“) und, wie im letzten Beispielsatz

<sup>17</sup> Vgl. <https://www.bundesregierung.de/breg-de> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021). Was die Sprach- bzw. Varietätenauswahl betrifft, so findet der Leser auf der Seite der Bundesregierung neben Deutsch auch Englisch, Französisch, Gebärdensprache und LS. Die Seite in LS gliedert sich in mehrere Rubriken – *Corona-Warn-App*, ‚Corona-Virus‘, ‚Bundes-Kanzlerin‘, ‚Bundes-Kabinet‘, ‚Bundes-Ministerien‘ –, wobei die ersten beiden pandemiebezogenen Rubriken durch den Fettdruck hervorgehoben sind.

<sup>18</sup> Vgl. <https://www.zusammengeengcorona.de/leichtesprache/> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021); das Angebot ist hier auch in mehreren anderen Sprachen verfügbar, u.a. Russisch und Türkisch.

<sup>19</sup> Vgl. z.B. [https://assets.ctfassets.net/ea4e45wp4t29/1axcRi9FNeOblUYtjV5L1A/647d87950d182967201153f918548617/BMG\\_Corona\\_Infopapier\\_Impfzentrum\\_LL\\_Auflage1.pdf](https://assets.ctfassets.net/ea4e45wp4t29/1axcRi9FNeOblUYtjV5L1A/647d87950d182967201153f918548617/BMG_Corona_Infopapier_Impfzentrum_LL_Auflage1.pdf) (letzter Zugriff 14. Oktober 2021).

<sup>20</sup> Verwendet wird der Ausdruck ‚Subtexte‘ (im Sinne der in sich mehr oder weniger abgeschlossenen Texte, deren Funktion und Zweckhaftigkeit durch die Funktion der Großtextsorte bestimmt wird) in Anlehnung an C. Fandrych – M. Thurmair, *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*, Stauffenberg, Tübingen 2011, S. 26.

<sup>21</sup> Vgl. <https://www.leichte-sprache.org/die-regeln/> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021).

<sup>22</sup> Zu den einzelnen Regeln vgl. U. Bredel – C. Maaß, *Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis*, Duden, Berlin 2016.

<sup>23</sup> U. Bredel – C. Maaß, *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen*, hier S. 190; I. Rink, *Rechtskommunikation und Barrierefreiheit*, S. 248.

veranschaulicht, die Trennung von Komposita nicht immer konsequent ist („Zufalls-Code“, „Zahlenkombination“).

Das Geld, *welches* sie an die Kranken-Kasse bezahlen müssen, soll nicht steigen<sup>24</sup>.

Das Ministerium sucht die Ursachen, *warum* Sie krank werden<sup>25</sup>.

Das Ministerium macht Programme,

*damit* Kinder gesund bleiben.

Und es sorgt *dafür*,

*dass* Menschen mit Aids gut betreut *werden*.

Das Ministerium schreibt regelmäßig Berichte

*über die Gesundheit von den Bürgern und Bürgerinnen*.

Darin steht:

*Was* wichtig ist, *damit* die Menschen gesund werden

und gesund bleiben.<sup>26</sup>

*Wenn* Sie dann *anderen Nutzerinnen und Nutzern der App* begegnen,

dann tauschen Ihre Handys einen *Zufalls-Code* aus,

also eine geheime *Zahlenkombination*<sup>27</sup>.

## 2.2 Österreich

Die Seite des Österreichischen Bundesministeriums für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz<sup>28</sup> bietet neben Deutsch, Englisch und der Gebärdensprache auch ‚Leichtes Lesen‘, wobei im Unterschied zur deutschen BMG-Seite, die die vereinfachte Sprachform durch das entsprechende Symbol und den expliziten Hinweis ‚Leichte Sprache‘ anzeigt, hier bei dem Leser die Fähigkeit vorausgesetzt wird, das Akronym ‚LL‘ im rechten obigen Rand der Einstiegsseite als ‚Leichter Lesen‘ (Texttitel und Rubrikname auf der entsprechenden Seite) bzw. ‚Leicht Lesen‘ (Teil des Logos) zu identifizieren.

Klickt man nun das Akronym an, so erfährt man in einem einleitenden Text sofort die Bedeutung von ‚Leichter Lesen‘ und die Quelle der Texte („capito Wien hat die Texte in leichte Sprache übersetzt“<sup>29</sup>). Dieser Einleitung folgen 28 sprachlich vereinfachte informa-

<sup>24</sup> Das Bundesministerium für Gesundheit: <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/ministerium/leichte-sprache/das-bundesministerium-fuer-gesundheit.html> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021). Alle Kurshivervorhebungen in diesem und in weiteren Zitaten sind von mir.

<sup>25</sup> Ebd.

<sup>26</sup> Ebd.

<sup>27</sup> Vgl. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975654/1760622/6b178a4c06b6ffb29b88a796c39414ed/2020-06-15-ls-corona-warn-app-pdf-data.pdf?download=1> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021).

<sup>28</sup> Vgl. <https://www.sozialministerium.at/> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021).

<sup>29</sup> Der Ansatz *capito* gehört zu den Ansätzen, die dem Prinzip einer adressatenorientierten Anpassung bzw. Abstufung des Schwierigkeitsgrades folgen. In diese Richtung gehen auch die Ausführungen von Bock; vgl. B. Bock, *Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen*, „Didaktik Deutsch“, 38, 2015, S. 9-17; B. Bock, *„Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen*

tive Texte, die allesamt mit dem Logo bzw. Gütesiegel ‚Leicht Lesen A2‘ ausgestattet sind und z.T. praktische Orientierung in puncto Gesundheit und Sozialleistungen i.w.S. bieten.

Leichter lesen bedeutet: Das sind schwierige Texte in einfacher Sprache.

*Damit* alle Menschen diese Texte verstehen.

Im Sozialministerium gibt es viele Texte in einfacher Sprache.

Es geht in den Texten um wichtige Dinge.

Das Sozialministerium bietet immer wieder neue Texte zum leichter Lesen an.

capito Wien hat die Texte in leichte Sprache übersetzt.

Sprachstufe A2 bedeutet: Diese Texte sind leicht verständlich<sup>30</sup>.

Bereits im zitierten Beispiel ist die Tendenz zur Parataxe und zu asyndetischer Satzverbindung erkennbar, wobei der Doppelpunkt eine wichtige Rolle spielt („bedeutet“ + Doppelpunkt + HS). Nichtsdestotrotz stößt man auch auf Subjunktionen wie ‚damit‘ in Nebensätzen, die als unabhängige Hauptsätze formuliert sind („Damit alle Menschen diese Texte verstehen“). Diese sowohl in deutschen als auch in österreichischen Texten beobachtete Tendenz lehnen Bredel und Maaß ab, da sich dadurch Abweichungen von den standard(schrift)sprachlichen Regeln ergeben, d.h. aus standardsprachlicher Sicht ungrammatische Strukturen entstehen<sup>31</sup>.

Weitere im Regelwerk von Bredel und Maaß nicht akzeptierte, jedoch hier verwendete syntaktische Strukturen wie Passiv und Satzgefüge können an folgenden Beispielen aus einem der o.g. 28 Texte mit dem Titel ‚Corona-Schutzimpfung – Die wichtigsten Informationen auf einen Blick‘ veranschaulicht werden. Auf der lexikalischen Ebene fallen im zweiten Beispiel darüber hinaus einige Ausdrücke und Kollokationen auf, die eher auf gehobene Register und Fachsprachen verweisen („bereits“, „erhalten“, „die Zahl der Infektionen geht zurück“, mehrgliedriges Kompositum „Corona-Schutzimpfung“).

Die Impfstoffe wirken:

*Wo bereits* viele Menschen *geimpft sind*,  
*geht* die *Zahl der Infektionen* stark *zurück*.

Fast die Hälfte der Menschen in Österreich  
hat *bereits* eine *Corona-Schutzimpfung erhalten*.

Alle *Impfstoffe* wurden

von Expertinnen und Experten *geprüft*<sup>32</sup>.

aus dem *LeiSA*-Projekt, 2018, S. 15-19, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-319592> (letzter Zugriff 29. Januar 2022). Zur Frage der Abstufung und Abgrenzung vgl. auch U. Bredel – C. Maaß, *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen*, S. 43, S. 526-530.

<sup>30</sup> Vgl. <https://www.sozialministerium.at/Services/Leichter-Lesen.html> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021).

<sup>31</sup> Im Unterschied dazu erlaubt das Regelwerk des ‚Netzwerks Leichte Sprache‘ die Subjunktionen ‚damit‘, ‚weil‘ und ‚wenn‘ in der beschriebenen Anfangsposition.

<sup>32</sup> Vgl. <https://www.sozialministerium.at/Services/Leichter-Lesen/Corona-Schutzimpfung/corona-schutzimpfung-die-wichtigsten-informationen-auf-einen-blick.html> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021).

### 2.3 Die Schweiz

Die Seite des Schweizer Bundesamtes für Gesundheit (BAG) unterscheidet sich von den behandelten deutschen und österreichischen Webseiten insoweit, als hier für jede der offiziellen Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch sowie für die englischsprachige Seite jeweils auch die sprachbezogenen barrierefreien Angebote zur Verfügung stehen: Auf der deutschsprachigen Seite werden neben Deutsch auch LS und Gebärdensprache angeboten, auf der französischen Seite *Langue facile à lire* und *Langue des signes*, auf der italienischen Seite *Lingua facile* und *Lingua dei segni* und auf der englischsprachigen Seite *Easy-to-read language* und *Sign language*.

Die Informationen in LS, *Langue facile à lire*, *Lingua facile* und *Easy-to-read* betreffen im Wesentlichen die pandemierelevanten Inhalte (z.B. der italienische Text *Corona-virus: informazioni in lingua facile*, der französische Text *Corona-virus: informations en langue facile à lire*) und verweisen alle am Anfang auf das Icon Leichte Sprache.

Was die Seite in LS anbelangt, so zeigt sich sprachlich gesehen ähnlich wie in 2.1 und 2.2 zwar die Tendenz zur Parataxe und zur Auflösung von Satzgefügen; allerdings werden die entsprechenden Strategien nicht konsequent umgesetzt. Die nachstehenden Beispiele stammen aus demselben Text („Leichte Sprache: Informationen zum Corona-Virus“): Während im ersten und im zweiten Beispiel der Subjunktor ‚wenn‘ verwendet und sogar mit anderen strukturellen Schwierigkeiten kombiniert wird (Passiv, koordinierte Nebensätze), zeigt das dritte Beispiel die Bestrebung, das Satzgefüge durch eine Folge von Hauptsätzen aufzulösen: HS in Frageform + durch ‚dann‘ eingeleiteter HS.

Wenn Sie einer kranken Person die Hand geben,  
können Sie angesteckt werden<sup>33</sup>.

Machen Sie einen Corona-Test, wenn Sie Symptome haben.  
Oder wenn Ihre Ärztin oder Ihr Arzt das empfiehlt.

Fühlen Sie sich krank? Dann machen Sie sofort einen Corona-Test und bleiben  
Sie zuhause.

### 2.4 Italien

Im Gegensatz zu den untersuchten Webseiten liefern weder das italienische Gesundheitsministerium noch die speziell der Pandemie gewidmete Seite (<https://www.governo.it/it/coronavirus>) ein vergleichbares Angebot an sprachlich vereinfachten Texten. Die Informationen sind auf Standarditalienisch verfasst; darüber hinaus stößt der Leser immer wieder auf Links zu Seiten, die aktuelle und nicht mehr aktuelle normative Rechtstexte

<sup>33</sup> Vgl. <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/krankheiten/ausbrueche-epidemien-pandemien/aktuelle-ausbrueche-epidemien/novel-cov/barrierefreie-inhalte/leichte-sprache/leichte-sprache-informationen-zum-coronavirus.html> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021).

aufzählen<sup>34</sup>, und teilweise auch auf Dokumente, die nicht mehr aktuell sind (z.B. *Modulo di autodichiarazione per gli spostamenti* vom vorigen Jahr auf der zuletzt erwähnten Seite).

Unter den kleingedruckten Rubriken auf der untersten Leiste der ministeriellen Einstiegsseite findet man zwar die Rubriken *Accessibilità* und *Dichiarazione di Accessibilità*, die jedoch ebenfalls in keiner Weise Bezug auf sprachliche Vereinfachung nehmen. Die (laut Angaben im Text selbst) am 11.12.20 verfasste *Dichiarazione di accessibilità* verweist nur undifferenziert auf die Richtlinie (EU) 2016/2102 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Oktober 2016 über den barrierefreien Zugang zu den Websites und mobilen Anwendungen öffentlicher Stellen<sup>35</sup>:

Ministero della Salute si impegna a rendere il proprio sito web accessibile, conformemente al D.lgs 10 agosto 2018, n. 106 che ha recepito la direttiva UE 2016/2102 del Parlamento europeo e del Consiglio.

In diesem Zusammenhang kann auch auf die Untersuchungsergebnisse von Prego hingewiesen werden. Im Anschluss an eine Expertenbefragung charakterisiert sie Italien als „a country where E2U [Easy to Understand] is still scarcely known and implemented“<sup>36</sup> und stellt generell Verzögerungen und Handlungsbedarf mit Blick auf die praktische Umsetzung, die sich bisher v.a. auf den Bereich der Ausbildung beschränkt hat: Laut Prego sind „the worthy research results obtained by Italian scholars working in the field [...] not effectively disseminated, applied for the benefit of society, or exploited for related national policies“<sup>37</sup>.

Anders ist es jedoch um die Autonome Provinz Bozen-Südtirol bestellt. Die Webseite der Südtiroler Landesverwaltung bietet sowohl für Deutsch als auch für Italienisch sprachlich vereinfachte Texte: Auf der deutschsprachigen Seite stehen dem Nutzer rechts oben *italiano, ladin, LEICHTE SPRACHE* zur Wahl, auf der italienischsprachigen ‚deutsch‘, *ladin, LINGUA FACILE*.

Am Ende der beiden sprachlich vereinfachten Seiten können das Büro OKAY als Quelle und „Europäisches Logo für einfaches Lesen: Inclusion Europe“ als Qualitätssiegel identifiziert werden. Die Formulierungen verweisen bereits auf einige grundlegende Sprachmerkmale: Aktiv, Vermeidung pronominaler Referenz („OKAY hat...“, „OKAY ist...“), direkte Anrede des Lesers in Siez-Form („finden Sie“), Mediopunkt bei Komposita und Genitiversatz („Internet-seite von der Lebenshilfe“).

<sup>34</sup> Vgl. z.B. <https://www.governo.it/coronavirus-normativa> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021).

<sup>35</sup> Diese Richtlinie verweist in der Präambel – Abschnitte 12-13 – auf das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen bzw. die Behindertenrechtskonvention vom 13.12.2006 (*United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*); vgl. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32016L2102> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021).

<sup>36</sup> E. Prego *The practice and the training of text simplification in Italy*, „Lingue e Linguaggi“, 36, 2020, S. 233-254, hier S. 251.

<sup>37</sup> Ebd., S. 252. Für einen Überblick über die Situation in Italien vgl. außerdem auch F.C. Sciumbata, *Dal plain language all'easy-to-read per lettori con disabilità intellettive: oltre la semplificazione*, „Lingue e Linguaggi“, 41, 2021, S. 199-213, hier S. 200-201, 209-210 und S. Ondelli, *Presentazione*, in F.C. Sciumbata, *Sono solo coincidenze? Proposte a Trentitalia per farsi capire (meglio) dai viaggiatori*, EUT, Trieste 2017, S. 9-12, hier S. 9-10.

OKAY hat die Texte in Leichter Sprache geschrieben.  
 OKAY ist das Büro für Leichte Sprache von der Lebenshilfe in Bozen.  
 Mehr Informationen zur Leichten Sprache finden Sie auf der Internet-seite von der Lebenshilfe: [www.lebenshilfe.it/okay](http://www.lebenshilfe.it/okay).  
 Die Prüf-gruppe von OKAY hat alle Texte geprüft.  
 In dieser Gruppe arbeiten Menschen mit Lern-schwierigkeiten<sup>38</sup>.

OKAY ha scritto i testi in lingua facile.  
 OKAY è l'ufficio per la lingua facile della Lebenshilfe di Bolzano.  
 Sul sito internet della Lebenshilfe ci sono maggiori informazioni sulla lingua facile:  
[www.lebenshilfe.it/okay](http://www.lebenshilfe.it/okay).  
 Il gruppo di lettrici e lettori di prova di OKAY ha controllato i testi.  
 In questo gruppo lavorano persone con difficoltà di apprendimento.

Die sprachpolitischen Erwägungen und der Einfluss des Deutschen sind mit Blick auf das hier vorhandene, im Italienischen sonst vergleichsweise weniger verbreitete Gendern erkennbar (*lettrici e lettori*; vgl. auch weiter unten *mediche e medici*). Dies kann allerdings zu einer eher grenzwertigen Ausdehnung der bereits an sich komplexen Nominalgruppe führen; so liefert die Textstelle *Il gruppo di lettrici e lettori di prova di OKAY* ein Beispiel für komplexitätssteigernde Wirkung der Bemühungen um eine politisch korrekte, gender-gerechte Sprache.

Was die thematisch-strukturellen Aspekte betrifft, so gibt es neben dem Text auf der ersten Seite noch neun weitere Rubriken (,Arbeit und Beschäftigung', ,Corona', ,Freizeit', ,Gesundheit', ,Land Südtirol', ,Leben mit einer Behinderung', ,Lernen und Kultur', ,Mobilität', ,Wohnen'), die sich ihrerseits wieder in jeweils ca. drei bis sechs Unterrubriken mit konkreten, Orientierung bietenden Informationen gliedern. So enthalten die für diesen Beitrag zentralen gesundheitsbezogenen Rubriken ,Corona', ,Gesundheit' und ,Leben mit einer Behinderung' folgende Unterrubriken:

Corona: Informationen zur Krankheit Corona; Südtirol impft; Digitales COVID-Zertifikat der EU oder Green Pass.

Gesundheit: Ärztliches Zeugnis für Sport; Corona; Gesundheits-sprengel; Haus-ärztinnen und Haus-ärzte; Psychologische Dienste; Ticket-befreiung

Leben mit einer Behinderung: Begünstigungen am Arbeits-platz für Menschen mit Behinderungen; Fachplan Behinderungen; Landes-gesetz Nummer 7 vom 14. Juli 2015: Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderungen; Pflege-geld; Sach-walterschaft; Zivil-invalidität.

Dieselben Rubriken bieten auch die italienischen Seiten in *Lingua facile*:

<sup>38</sup> Vgl. <https://leichte-sprache.provincia.bz.it/> und für den italienischen Text <https://lingua-facile.provincia.bz.it/default.asp> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021).

Corona-virus: Informazioni sulla malattia corona-virus; L'Alto Adige vaccina; Certificazione verde europea COVID-19 o Greenpass.

Salute: Il certificato medico per lo sport; Corona; Distretti sanitari; Mediche e medici di famiglia; Il servizio psicologico; Esenzione dal pagamento del ticket

Vivere con una disabilità: Agevolazioni sul posto di lavoro per persone con disabilità; Piano di settore disabilità; Legge provinciale numero 7 del 14 luglio 2015: partecipazione e inclusione delle persone con disabilità; Assegno di cura; L'amministrazione di sostegno; Invalidità civile

Wie dieser Übersicht zu entnehmen ist, gehört zu den sprachlich vereinfachten Texten auch die Übersetzung eines präskriptiven Rechtstextes: „Landesgesetz Nummer 7 vom 14. Juli 2015: Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderungen“. Dieser Text wird in beiden Sprachen relativ ausführlich erklärt: durch zwei kurze Unterrubriken mit dem Titel „Was steht im Landesgesetz 7/2015?“ und „Welche Themen gibt es im Landesgesetz 7/2015?“<sup>39</sup> und eine rund 120 Seiten<sup>40</sup> lange Rubrik mit dem Titel „Möchten Sie das Landesgesetz 7/2015 lesen?“

Was die sprachlichen Aspekte anbelangt, so sind auch hier stellenweise Bemühungen um Vermeidung des Passivs und der pronominalen Referenz erkennbar. Der Webseiten-Darstellung ist übrigens auch die Bestrebung zu entnehmen, mehreren Regelwerken zu entsprechen: „OKAY arbeitet nach den Regeln der Forschungsstelle Leichte Sprache der Universität Hildesheim sowie nach dem Konzept von easy to read von Inclusion Europe“<sup>41</sup>. Syntaktisch gesehen korrespondieren allerdings viele Formulierungen nicht mit dem Regelwerk von Bredel und Maaß und auch nicht mit den Ausführungen in der rechtsbezogenen Monographie von Rink<sup>42</sup>: So findet man im erwähnten Gesetzestext Beispiele für Ergänzungssätze (z.B. 34 dass-Sätze im Text), adverbiale Nebensätze (59 mit ‚wenn‘, 31 mit ‚damit‘ eingeleitete Nebensätze, 1 *weil*-Satz) und Relativsätze. Das erste der nachfolgenden Beispiele veranschaulicht die bereits auch auf den deutschen, österreichischen und schweizerischen Seiten verzeichneten Passivstrukturen und die Großschreibung des Subjunktors ‚damit‘ in einem postponierten finalen Nebensatz. Das zweite Beispiel steht stellvertretend für die Textstellen mit nicht eindeutiger pronominaler Referenz: Das anaphorische Pronomen ‚sie‘ hat hier rein morphosyntaktisch gesehen mehr als ein Antezedens: „Schüler“, „Behinderungen“, „Busse“, „Schule“.

<sup>39</sup> Vgl. <https://leichte-sprache.provinz.bz.it/landesgesetz-nr7-14-7-2015-teilhabe-inklusion-menschen-behinderungen.asp> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021).

<sup>40</sup> Der Text in LS hat 123 Seiten und der entsprechende italienische Text in *Lingua facile* 121.

<sup>41</sup> Vgl. „OKAY – Büro für Leichte Sprache“ <https://www.lebenshilfe.it/142d1746.html> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021).

<sup>42</sup> I. Rink, *Rechtskommunikation und Barrierefreiheit*, 2020.

Der Text von diesem Gesetz  
ist in Leichte Sprache übersetzt *worden*.  
*Damit* alle Menschen den Text leichter lesen können. (S. 4)

Wenn Schüler mit Behinderungen nicht  
mit öffentlichen Bussen in die Schule fahren können,  
wird *sie* ein Schulbus in die Schule bringen. (S. 71)

Trotz dieser Inkohärenzen mit Blick auf das erwähnte Regelwerk ist festzuhalten, dass der Text gemessen an den Schwierigkeiten des betreffenden Rechtstextes eine erhebliche Vereinfachung und somit einen wichtigen Beitrag zur barrierefreien Kommunikation darstellt.

### 3. Ausblick: LS und ES als Bestandteil der universitären Deutschlehre für Sprachmittler?

Im Folgenden wird auf die eingangs formulierte Fragestellung ausgehend von zwei als relevant erachteten Aspekten eingegangen: Der erste betrifft die Notwendigkeit einer Sensibilisierung für sprachliche Barrierefreiheit sowie den Bedarf an Kompetenzerweiterung und -transfer im anvisierten italienischen Kommunikationskontext, der zweite die Frage der vorhandenen und auszubildenden sprachlichen und metasprachlichen Kompetenzen.

#### 3.1 Bedarf an Sensibilisierung, Kompetenzerweiterung, Kompetenztransfer

Das Fazit der obigen Übersicht sind zwei Grundtendenzen, die beide auf die Notwendigkeit einer intensiveren Auseinandersetzung mit der sprachlichen Vereinfachung (auch) in Italien schließen lassen:

- Zum einen zeigt der in seiner Reichweite sicher begrenzte, jedoch zumindest im Rahmen des Vergleichs der ausgewählten Kommunikationsbereiche aussagefähige Überblick, dass im deutschen Sprachgebiet bemerkenswerte institutionelle Bemühungen um barrierefreie Kommunikation feststellbar sind. Im entsprechenden italienischen Bereich der öffentlichen Kommunikation scheint dagegen das Thema noch nicht angekommen zu sein. Es wurde aber auch deutlich, dass bei der Ko-Offizialität oder allgemeiner beim ‚Zusammenleben‘ der beiden Sprachen wie in der Schweiz oder in Bozen-Südtirol die Initiativen und Maßnahmen um sprachliche Vereinfachung im institutionellen Bereich durchaus auch das Italienische erreichen. Dies erlaubt wohl die Annahme, dass sich die Bemühungen um Barrierefreiheit in der Sprache/Sprachkultur A auch unter unterschiedlichen soziolinguistischen Voraussetzungen bzw. in unterschiedlichen Sprachkontakt-Konstellationen positiv auf die Sprache/Sprachkultur B auswirken können.
- Zum anderen zeigen die untersuchten deutschsprachigen Seiten noch Verbesserungs-, Vereinheitlichungs- oder Ausweitungsbedarf, etwa im Hinblick auf die teilweise noch knappen oder durch wenig Praxisbezug gekennzeichneten Inhalte, in einigen Fällen schwer überschaubare Verlinkungen, sporadische oder uneinheitliche Herausstellung

von Gütesiegeln und Übersetzungsstellen, syntaktische Schwierigkeiten und textgrammatische Uneindeutigkeiten.

Die analysierten Texte gehen teilweise auf verschiedene Übersetzungsansätze und Übersetzende zurück; ihr gemeinsames Grundmerkmal ist zugleich, dass sie zumindest mit Blick auf die beobachteten syntaktischen und textgrammatischen Elemente nicht mit dem sprachwissenschaftlich fundierten Regelwerk für Leichte Sprache von Bredel und Maaß korrespondieren bzw. insgesamt eher anderen Regelwerken (Netzwerk Leichte Sprache, *Inclusion Europe*) folgen<sup>43</sup>. In diesem Sinne kann – zumindest unter Einschränkung auf die hier untersuchten institutionellen Seiten – eine noch teilweise fehlende Interaktion zwischen der sprachwissenschaftlichen Beschäftigung mit der Sprachvereinfachung auf der einen Seite und der Vereinfachungspraxis in der institutionellen Kommunikation auf der anderen festgestellt werden. Auch dies spricht für eine intensivere Beschäftigung mit der Sprachvereinfachung in einem Bereich, der das Potenzial hat, Wissenschaft und (künftige) gesellschaftliche Praxis zu verbinden, das Bewusstsein für gesellschaftliche Probleme und Entwicklungen zu schärfen sowie Kompetenzausweitung und -transfer zu ermöglichen: dem Bereich der akademischen Lehre.

Es ist anzunehmen, dass eine Sensibilisierung der italienischen Deutschstudierenden, also angehenden Sprachmittler i.w.S., für die Bedürfnisse bestimmter Lesergruppen und die Strategien der morphosyntaktischen, lexikalischen und textgrammatischen Komplexitätsreduktion im Sinne des Grundkompetenztransfers auch über die einzelsprachlich bezogenen Lernziele hinaus wirken kann. Wer sich den Themen Sprachvereinfachung, Komplexitätsreduktion und Prozessierbarkeit sprachlicher Strukturen im Rahmen der universitären Deutsch- und Übersetzungslehre angenähert hat, wird auch kompetenter und lernfähiger Gesprächs- oder Projektpartner für andere Sprachen sein.

### 3.2 Vorhandene und auszubildende sprachliche und metasprachliche Kompetenzen

Das eingangs erwähnte, scheinbar naheliegende ‚Muttersprachlerargument‘ gegen eine Integration der intralingualen Übersetzung könnte lauten, dass Übersetzen aus dem Standarddeutschen in LS oder etwa in ES eine Aufgabe ist, die nur Muttersprachler einwandfrei ausführen können oder für die die Sprachkenntnisse der Deutschlernenden nicht ausreichen. Bei näherem Hinsehen (und auch mal abgesehen von der Tatsache, dass Deutschstudium in Italien Deutschmuttersprachler nicht ausschließt) scheint dieses Argument aus mehreren Gründen als überholt einstuftbar:

- Erstens kann man Studierenden das Potenzial, in der jeweiligen Zielsprache ein (fast) muttersprachliches Niveau zu erreichen, sicher nicht *a priori* aberkennen.
- Zweitens wird bei morphosyntaktischer, lexikalischer und textgrammatischer Komplexitätsreduktion, erläuternder Addition<sup>44</sup> und Suche nach angemessenem Ersatz für schwer prozessierbare Strukturen gerade auf metasprachliches Wissen und metasprach-

<sup>43</sup> Zu den Schwächen der drei aus der Praxis entstandenen Regelwerke (Netzwerk Leichte Sprache, *Inclusion Europe*, BITV 2.0) vgl. U. Bredel – C. Maaß, *Theoretische Grundlagen*, hier S. 83-88.

<sup>44</sup> Zur Reduktion und Addition als zwei Grundrichtungen des Eingriffs in die Standardsprache vgl. U. Bredel – C. Maaß, *Theoretische Grundlagen*, hier S. 481, 489-490.

liche Reflexion zurückgegriffen, die bei Fremdsprachenlernenden i.d.R. von Anfang des Lernprozesses an vorhanden sind.

- Drittens ist der individuelle Kompetenzzuwachs, der beim Übersetzen aus einer Varietät der Zielsprache in eine andere sowie beim Verfassen von Texten in einer bestimmten Zielsprachenvarietät erzielt werden kann, auch unabhängig vom letztendlich erreichten Sprachniveau nicht zu unterschätzen, auch mit Blick auf Berufsprofile wie Dolmetscher, Übersetzer, Lehrer oder Textredakteur.
- Viertens wird mit der Verbreitung der intralingualen Übersetzungspraxis der Bedarf an Experten vermutlich noch steigen, was zu neuen Wegen in der Arbeitsorganisation führen kann und im Sinne des Vieraugenprinzips<sup>45</sup> auch Teams aus muttersprachlichen Verfassern bzw. Übersetzern und nichtmuttersprachlichen Textprüfern bzw. Revisoren – oder umgekehrt – nicht ausschließt.
- Fünftens sind alle Personen mit fundiertem Wissen im Bereich der Sprachvereinfachung potenzielle Multiplikatoren, die zur Vermittlung und Weiterentwicklung der Strategien der Sprachvereinfachung beitragen können – und nicht zuletzt zum Bewusstsein, dass an ein breites Publikum gerichtete institutionelle Texte, Regelungen, Formulare usw. so verfasst werden sollten, dass sie auch verstanden und genutzt werden können.

Um es zusammenzufassen: Ein Versuch, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung und der bisherigen interlingualen Übersetzungspraxis in die Lehre einfließen zu lassen (als Bestandteil der Sprach-, Übersetzungs- oder Dolmetschkurse und auch als eigene Lehrveranstaltung im Rahmen der einschlägigen Bachelor- und Masterstudiengänge) erscheint sprach- und übersetzungsdidaktisch sinnvoll und kann langfristig vermutlich auch das Spektrum der möglichen berufsrelevanten Tätigkeiten erweitern: Dies zumal auch in der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol in LS übersetzt wird, wie in 2.4 illustriert wurde.

Dabei sind ES und LS zwar auch begrenzt als Lernhilfe in Anfängerkursen ins Auge zu fassen<sup>46</sup> (z.B. Nachrichtentexte und Glossare in ES auf [nachrichtenleicht.de](http://nachrichtenleicht.de)<sup>47</sup>, landeskundliche und politische Informationen auf der Bundeszentrale für politische Bildung als Lese- und Orientierungshilfe für Anfänger), jedoch in der universitären Sprachmittlerausbildung vor allem als Varietäten von Interesse, die das Lernziel in fortgeschrittenen Sprach-, Übersetzungs-, und Dolmetschkursen und künftig Bestandteil des Sprachmittlerrepertoires bilden könnten: Denn eine analytische Auseinandersetzung mit LS und ES kann

<sup>45</sup> U. Bredel – C. Maaß, *Arbeitsbuch Leichte Sprache*, Duden, Berlin 2016, S. 8.

<sup>46</sup> Auf niedrigeren Sprachniveaus können sprachlich vereinfachte Texte bei der Erschließung landeskundlich relevanter Inhalte usw. durchaus hilfreich sein; häufiger oder regelmäßiger Einsatz scheint jedoch mit Blick auf die zu bewältigenden Strukturen (z.B. Passiv, Satzgefüge, textgrammatisch komplexere Sätze) nicht empfehlenswert.

<sup>47</sup> Zum Einsatz im Deutschunterricht vgl. z.B. die Empfehlungen des Bildungsportals Niedersachsen, [https://www.nibis.de/leichte-sprache\\_8844](https://www.nibis.de/leichte-sprache_8844) (letzter Zugriff 14. Oktober 2021) und das Dossier *Leichte und Einfache Sprache im Unterricht* auf der Seite des Cornelsen-Verlags: <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/deutschals-fremdsprache/unterrichten/deutsche-sprache/leichte-und-einfache-sprache-im-unterricht> (letzter Zugriff 14. Oktober 2021).

die Fähigkeit einer zielgerichteten sprachlichen und inhaltlichen Komplexitätsreduktion stärken, die in vielen Mittlerberufen grundlegend ist.

Eine Ausweitung des Lehrangebots in diesem Sinne kann außerdem dazu beitragen, den in Kap. 2 aufgezeigten Gap aufzuholen und der sprachlichen Barrierefreiheit und damit auch Inklusion und Chancengleichheit in der Gesellschaft einen höheren Stellenwert beizumessen, als dies bislang der Fall ist.

# DIE ÜBERTRAGUNG VERBALER, PROSODISCHER UND KINETISCHER SIGNALLE IM INTERLINGUALEN UNTERTITELUNGSPROZESS AM BEISPIEL EINES REDEBEITRAGS IM BUNDESTAG. KOMMUNIKATIVE, DIGITALE UND DIDAKTISCHE ASPEKTE<sup>1</sup>

ANTONELLA NARDI, MIRIAM MORF  
UNIVERSITÀ DI MACERATA  
antonella.nardi@unimc.it, m.morf@unimc.it

Subtitles are additional texts which are integrated into a multimodal audio-visual whole. Therefore, interlingual subtitling requires a complex preliminary analysis that examines the contribution of all modes of expression to the overall constitution of meaning. In this paper, a sequence from a speech in the Bundestag is analysed and subtitled into Italian. The aim is to show how verbal, prosodic and kinetic features contribute to the transmission of the persuasive purpose of the speech.

Untertitel sind zusätzliche Texte, die in ein multimodales audiovisuelles Ganzes integriert werden. Die interlinguale Untertitelung erfordert daher eine komplexe Voranalyse, die die Mitwirkung aller Ausdrucksmodalitäten zur gesamten Sinnkonstituierung untersucht. Im Folgenden wird eine Sequenz aus einem Redebeitrag im Bundestag analysiert und ins Italienische untertitelt. Ziel ist es, zu zeigen, wie verbale, prosodische und kinetische Merkmale zur Übertragung des persuasiven Redezwecks beisteuern.

*Keywords:* Political Discourse, Polysemiotic Context, Multimodal Analysis, Verbal, prosodic and gestural Features, Interlingual Subtitling

## 1. Gegenstand, Problemstellung und Methode

Audiovisuelle Dokumente haben eine polysemiotische Natur, denn sie bedienen sich verschiedener Ausdrucksmodalitäten<sup>2</sup>, die über bestimmte Kanäle übermittelt werden: verbal-auditiv (z.B. Dialoge), verbal-visuell (z.B. Schriftzeichen), nonverbal-auditiv (z.B. Musik, Geräusche, Prosodie) und nonverbal-visuell (z.B. kinetisches Ausdrucksverhalten, sowie Mittel der Filmsprache, z.B. Einstellungsgrößen, Schnitt und Montage). Solche Ausdrucksmodalitäten interagieren miteinander durch ihre spezifischen Mittel und bil-

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag ist das Ergebnis der gemeinsamen Diskussion. Antonella Nardi hat die Abschnitte 1, 2 (Einleitung) 2.1, 2.2.1, 3.1, Miriam Morf die Abschnitte 2.2.2, 2.2.3, 3.2 und Anhang 1 verfasst. Für Anhang 2 sind beide Autorinnen verantwortlich.

<sup>2</sup> Hier wird der Begriff „Ausdrucksmodalitäten“ in Anlehnung an W. Imo – J.P. Lanwer, *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*, Metzler, Stuttgart 2019, S. 245-284 benutzt.

den zusammen einen komplexen semiotischen Kontext. Nur ein Gesamtüberblick über das audiovisuelle Dokument ermöglicht dessen umfassendes Verständnis und folglich eine adäquate Deutung.

Im Untertitelungsprozess als interlinguale *diagonale* Sprachübertragung<sup>3</sup>, von der mündlichen Ausgangssprache in die schriftliche Zielsprache, wird das verbale Verhalten der Sprechenden nicht isoliert betrachtet, sondern als ganzheitliches Sprechhandeln im polysemiotischen Gesamtkontext. Das fremdsprachige Zielpublikum sollte demnach nicht nur den Inhalt des Gesprochenen, sondern auch alle durch die betreffenden Kanäle ausgedrückten illokutiven Signale der Sprechenden wahrnehmen und verstehen können, insbesondere wenn es um die Wirkung des Gesagten auf das Publikum geht. Das ist umso wichtiger im Falle des politischen Diskurses, der sich durch die vielfältigsten Strategien der Konsensstiftung auszeichnet und verschiedene Ausdrucksmodalitäten zur Erreichung persuasiver Wirkung einsetzt.

Diesem Gedanken zufolge und am Beispiel eines Redebeitrags im Bundestag wirft der Beitrag folgende Fragen auf:

- welche verbalen, prosodischen und kinetischen Merkmale wirken beim Erreichen des persuasiven Ziels politischen Diskurses mit, und
- wie können sie durch Untertitel ins Italienische übertragen werden.

Aufgrund solcher illokutiven Signale müssen nämlich beim Verfassen der Untertitel bestimmte Entscheidungen, und zwar nach der Relevanz und der Übertragbarkeit spezifischer Ausdrucksmittel getroffen werden.

Da Untertitel in audiovisuellen Dokumenten als Zusatztext gelten, der sich in ein multimodales Ganzes integrieren muss, bedarf es, für eine korrekte interlinguale Übertragung, einer komplexen Analyse, bei der alle Ausdrucksmodalitäten untersucht werden, die zur Gesamtsinnggebung beitragen. Es muss also eine Analysemethode herangezogen werden, die der Komplexität des Gegenstandes Rechnung trägt. Dazu eignet sich eine multimodale Analyse<sup>4</sup>, die es erlaubt, verbale Ausdrucksmittel im polysemiotischen Kontext zu betrachten, zu verstehen und zu interpretieren. Das Analyseinstrument dazu soll die Funktion haben, die von den einzelnen Ausdrucksmodalitäten erbrachten Leistungen linear zu gestalten und deren funktionalen Zusammenspiel erfassbar zu machen. Davon ausgehend kann der Untertitelnde Entscheidungen darüber treffen, was und wie es adressatengerecht in die Untertitel übertragen werden soll.

<sup>3</sup> Vgl. H. Gottlieb, *Subtitles – Readable Dialogue?*, in *Eye Tracking in Audiovisual Translation*, E. Perego Hrsg., Aracne, Roma 2012, S. 37-81, hier S. 43.

<sup>4</sup> Für eine semiotische Einsicht in die multimodale Analyse vgl. u.a. G. Kress, *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Routledge, London-New York 2010 und G. Kress – T. van Leeuwen, *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Routledge, London 1996. Über zeichentheoretische und rezeptionstheoretische Fragen in der Erforschung multimodaler Kommunikation vgl. H.J. Bucher, *Multimodalität – eine Universalie des Medienwandels: Problemstellungen und Theorien der Multimodalitätsforschung*, in *Neue Medien – neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenzen in der Medienkommunikation*, H.J. Bucher et al. Hrsg., Campus Verlag, Frankfurt am Main/New York 2010, S. 41-79. Zum Einsatz einer multimodalen Analyse aus der Sicht interaktionaler Linguistik mit ausführlicher Darstellung ihrer Komplexität vgl. u.a. W. Imo – J.P. Lanwer, *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*, S. 120-132.

Eine solche Auffassung des Untertitelungsprozesses, der im Übergang vom mündlichen Dialog zu den schriftlichen Untertiteln in der Regel auf Textreduktion basiert, stößt gegen die allgemeinverbreitete Tendenz zur Normalisierung der Texte, die zu deren Standardisierung veranlasst. Ein solches Verfahren erbringt schwerwiegende Verluste und kann folglich Verständnislücken beim fremdsprachigen Publikum verursachen, z.B. bei emotionsgeladenen Sequenzen, wenn dazu gekürzte und emotionslose Untertitel eingeblendet werden<sup>5</sup>.

Im Folgenden werden am Beispiel einer Sequenz aus einem Redebeitrag im Bundestag die Signale besprochen, die verbal, prosodisch und kinetisch in der öffentlich-politischen Kommunikation mit persuasivem Zweck häufig eingesetzt werden. Aufgrund der durchgeführten multimodalen Analyse werden Untertitel für die ausgewählte Sequenz vorgeschlagen und kommentiert.

Im Beitrag werden auch digitale Instrumente illustriert, die für Transkription, Darstellung und Analyse bzw. Untertitelung der Sequenzen herangezogen wurden.

Im Schlusswort wird darüber nachgedacht, wie wichtig der multimodale Ansatz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung ist, und wie sich diese vielfältige Perspektive für die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen im Allgemeinen bewähren kann.

## 2. Multimodale Analyse und Untertitelung eines Redebeitrags im deutschen Bundestag

Wie auch andere medienvermittelte, öffentlich-politische Kommunikationsformate sind Parlamentsdebatten durch zwei wesentliche Merkmale gekennzeichnet<sup>6</sup>:

1. Mehrfachadressierung<sup>7</sup> Die Redebeiträge im Bundestag weisen eine doppelte, sich gleichzeitig abspielende Kommunikationsebene<sup>8</sup> auf: Einerseits spielt sich eine direkte Interaktion zwischen den im Plenarsaal anwesenden Akteuren ab, andererseits vollzieht sich auch eine indirekte Interaktion mit den Zuschauenden, die über die mediale Vernetzung politischer Übertragungskanäle an der Plenarsitzung teilnehmen. Dazu wurde auch ein Modell der „trialogischen“ Kommunikation<sup>9</sup> entwickelt, nach dem die Adressaten, die primär erreicht werden sollen, nicht diejenigen sind, die im Plenarsaal anwesend sind, sondern die breite Öffentlichkeit, die durch einschlägige Medien erreicht wird.
2. Inszeniertheit Die Ebene der direkten Kommunikation wird also von den politischen Akteuren für die Öffentlichkeit inszeniert. Da die öffentlich-politische Kommunikation medienbedingt ist, ist sie also intentional simuliert: Was in den Plenarsitzungen

<sup>5</sup> Vgl. H. Gottlieb, *Subtitles – Readable Dialogue?*, S. 50-53; A. Nardi, *La sottotitolazione dal tedesco all'italiano. Aspetti comunicativi e problemi di standardizzazione*, Carocci, Roma 2020, S. 154-157.

<sup>6</sup> Vgl. auch H. Girth, *Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation*, Niemeyer, Tübingen 2002, S. 34-35 und T. Niehr, *Einführung in die Politolinguistik. Gegenstände und Methoden*, UTB, Stuttgart 2014, S. 117-121.

<sup>7</sup> Vgl. P. Kühn, *Mehrfachadressierung. Untersuchungen zur adressatenspezifischen Polyvalenz sprachlichen Handelns*, Niemeyer, Tübingen 1995.

<sup>8</sup> Vgl. M. Edelman, *Politik als Ritual. Die symbolische Funktion staatlicher Institutionen und politischen Handelns*, Campus Verlag, Frankfurt am Main 1976.

<sup>9</sup> W. Dieckmann, *Politische Sprache, politische Kommunikation. Vorträge Aufsätze Entwürfe*, Winter, Heidelberg 1981, S. 265-271.

diskutiert wird (erste Ebene), hat eigentlich die primäre kommunikative Funktion der Persuasion der nicht direkt Adressierten.

Ist der persuasive Zweck Grundzug des öffentlich-politischen Diskurses, werden im Folgenden die kommunikativen Verfahren exemplarisch untersucht, die am Beispiel eines Redebeitrags im Bundestag zum Vollzug dieses Zwecks eingesetzt werden. Anschließend wird der Untertitelungsvorschlag einer ausgewählten Sequenz präsentiert.

## 2.1 Susanne Ferschl über Tarifrunde im öffentlichen Dienst: Kontextualisierung und Struktur des Redebeitrags<sup>10</sup>

Das gewählte Redebeispiel wurde im Rahmen der 183. Plenarsitzung des Deutschen Bundestags vom 8.10.2020 gehalten und bezieht sich auf den Punkt 13 der jeweiligen Tagesordnung zur Beratung des Antrags der Fraktion DIE LINKE: „Applaus allein genügt nicht – Tarifrunde im öffentlichen Dienst für eine bessere Entlohnung und Entlastung der Beschäftigten nutzen“. Der Beitrag von Susanne Ferschl (DIE LINKE) erfolgt als erste Rede zu TOP 13, und zwar im direkten Zusammenhang mit dem von der entsprechenden Fraktion gestellten Antrag.

Der Titel des Antrags ist provokativ und nimmt den Auftakt von Ferschls Beitrag vorweg. Schwerpunktthema der Rede ist die Forderung einer Lohnerhöhung und bessere Arbeitsbedingungen im öffentlichen Dienst.

Die Rede<sup>11</sup> gliedert sich in vier Hauptteilen:

1. Nach der üblichen offiziellen Begrüßung startet Susanne Ferschl ihren Beitrag mit einem Zitat aus der Eröffnungsrede von Wolfgang Schäuble zur 154. Plenarsitzung des Bundestags vom 25.3.2020<sup>12</sup> (Segmente 13-26): Der Bundestagspräsident bedankt sich im Namen des ganzen Hauses bei den Arbeitskräften im Gesundheitswesen für ihre unermüdliche Arbeit unter den bestehenden Pandemieumständen trotz Ansteckungsrisiko. Das Zitat endet mit der Erwähnung von einem langanhaltenden Applaus und das Sicherheben aller im Parlament Anwesenden. Auf diesen Applaus wird provokatorisch im Titel des Antrags der LINKE angedeutet.
2. Im Folgenden (Segmente 28-48) nimmt Frau Ferschl auf den zweiten Teil des Titels Bezug: (Applaus) „allein genügt nicht“. Sie zitiert nämlich kritisch die Worte der Arbeitgeber zu den Forderungen der Beschäftigten im öffentlichen Dienst, sie markiert die Empörung bzw. die Frustration der letzteren und bestärkt, dass jetzt der richtige Zeitpunkt für Lohnerhöhungen sei.

<sup>10</sup> Susanne Ferschls Redebeitrag steht als Video, zusammen mit dem Plenarprotokoll und der einschlägigen Schriftdokumentation, in der Sektion Mediathek Parlamentsfernsehen unter folgendem Link zur freien Verfügung: <https://www.bundestag.de/mediathek?videoid=7475398#url=L21IZGIhdGhla292ZXJsYXk/dmlkZW9pZD03NDc1Mzk4&mod=mediathek> (letzter Zugriff 24. Mai 2021).

<sup>11</sup> In der Redeanalyse wird auf das GAT2-Transkript (vgl. Anhang 1) Bezug genommen.

<sup>12</sup> Vgl. das Video und das Plenarprotokoll der Bundestagssitzung vom 25.3.2020: <https://www.bundestag.de/mediathek?videoid=7435587#url=bWVkaWF0aGVrb3ZlcmxhcT92aWRlb2lkPTc0MzU1ODc=&mod=mediathek> (letzter Zugriff 24. Mai 2021).

3. In der Fortführung der Rede (Segmente 49-77) wird persuasives ARGUMENTIEREN zur zentralen Sprechhandlung<sup>13</sup>, indem die Politikerin durch unterstützende Äußerungen auf die Austragung verschiedener Uneinigkeiten zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern abzielt (Segmente 55-70). Sie präsentiert anschließend die Auseinandersetzung über die Tarifrunde im öffentlichen Dienst als eine gesamtgesellschaftliche Frage.
4. In der letzten Redesequenz (Segmente 78-80) verlangt Ferschl im Namen ihrer Partei eine gerechte Finanzierung der Löhne im öffentlichen Dienst.

## 2.2 Persuasive Ausdrucksverfahren und Untertitelung einer Sequenz aus Ferschs Redebeitrags

Aus dem ganzen Redebeitrag von Susanne Ferschl wird im Folgenden die zweite Sequenz (Segmente 28-48) im Hinblick auf verschiedene Ausdrucksmodalitäten analysiert und unterteilt (vgl. Anhang 2).

Allen Ausdrucksmodalitäten gemeinsam ist ein vorwiegend persuasiver Zweck, der das öffentlich-politische kommunikative Verhalten im Allgemeinen steuert und im spezifischen Fall die Kommunikationsformen der Abgeordneten in diesem Redebeitrag individuell kennzeichnet. Es wird im Folgenden versucht, die spezifischen Signale der Persuasion auch in die Untertitel zu übertragen.

### 2.2.1 Verbale Merkmale und ihre Untertitelung

Susanne Ferschl verfolgt ihren persuasiven Zweck mit verschiedenen sprachlichen Mitteln, die durch prosodische und kinetische Markierungen weiter verstärkt werden (vgl. 2.2.2, 2.2.3). Diese kommen in der gewählten Sequenz deutlich zur Geltung, wie aus der multimodalen Tabelle im Anhang 2 ersichtlich ist. Zur optimalen Erfassung des Dokuments und zur sich daraus ergebenden Verfassung der italienischen Untertitel ist es demnach ausschlaggebend, das Zusammenspiel all dieser Elemente und ihren Beitrag zur Gesamtsinngebung zu berücksichtigen. Die Tabelle als Analyseinstrument<sup>14</sup> besteht aus der multimodalen Transkription der besprochenen Sequenz, durch die verschiedene Ausdrucksmodalitäten auseinandergenommen und linear dargestellt werden<sup>15</sup>.

Im Folgenden wird die Sequenz besprochen und anschließend werden entsprechende italienische Untertitel vorgeschlagen und kommentiert<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> Zum ARGUMENTIEREN als zentraler rhetorischer Handlungstyp im politischen Diskurs vgl. J. Klein, *Politik und Rhetorik. Eine Einführung*, Springer, Wiesbaden 2019, S. 65-85.

<sup>14</sup> Vgl. u.a. A. Baldry – P.J. Thibault, *Film texts and genres. Multimodal Transcription and Text Analysis – A Multimodal Toolkit and Coursebook*, Equinox, London-Oakville 2006, S. 165-249; J. Wildfeuer, *More than WORDS. Semantic Continuity in Moving Images*, „Image and Narrative. Online Magazine of the Visual Narrative“, 13, 2012, 4, S. 181–203, <http://www.imageandnarrative.be/index.php/imagenarrative/article/view/287/243> (letzter Zugriff 7. Juni 2021); A. Nardi, *La sottotitolazione del tedesco all'italiano. Aspetti comunicativi e problemi di standardizzazione*, S. 72-78.

<sup>15</sup> Zum didaktischen Nutzen der multimodalen Transkription von Videodokumenten vgl. 3.1.

<sup>16</sup> Die italienischen Untertitel sind von Antonella Nardi verfasst worden.

(1)

0028	das ist jetzt etwas MEHR als sechs monate her-	1. Questo poco più di sei mesi fa.
------	--	---------------------------------------

Segment 28 nimmt noch auf Schäubles Rede Bezug. Dem entspricht der erste Untertitel, der mit der Wiederaufnahme der Objektdeixis *questo* als Anknüpfung auf die zitierte Rede beginnt und das deutsche Original, auch im elliptischen Aufbau, wörtlich überträgt.

(2)

0029	°h jetzt hört sich das von arbeitgeberseite aus SO an;	2. Adesso si sente dire dai datori di lavoro quanto segue:
------	--	---

Die temporale Deixis *jetzt* am Anfang von Segment 29 markiert den zeitlichen Bezug zu Schäubles Rede (*sechs Monate her* Segment 28); dabei antizipiert sie aber auch einen Perspektivenwechsel: *Jetzt* ist die Zeit, in der sich die Arbeitgeber beschwerten, die Zeit der Krise bzw. der kontroverse Zeitpunkt für Lohnerhöhungen (Segmente 38, 45-46). Mit dem Ausdruck verweist Ferschl im Laufe ihres Redebeitrags also auf die zeitliche Situierung der Sprechsituation und durch den wiederholten und zielgerichteten Gebrauch dessen, unterstreicht sie damit deren Dringlichkeit. Das Wort hat also eine strukturierende Funktion, aber auch eine ultimative Wirkung, besonders im Segment 48 (*der richtige Zeitpunkt ist genau jetzt*<sup>17</sup>). *Jetzt* erweist sich demzufolge als eins der Schlüsselwörter der Rede, dessen italienische Entsprechung sorgfältig gewählt werden soll. Man hat sich also für den italienischen Ausdruck *adesso* (Untertitel 2, 9, 10, 18) entschieden, und obwohl dieser länger ist, doch häufiger in der gesprochenen Sprache vorkommt und umgangssprachlicher klingt als das Synonym *ora*.

Ab Segment 29 startet auch die allmähliche Konstruktion eines immer genaueren Dualismus, der in der argumentativen Fortführung der Rede weiter ausgetragen wird. Das geschieht lexikalisch u.a. durch den Gebrauch von Gruppenbezeichnungen, die nach und nach antithetisch gegenübergestellt werden und dabei eine polare Struktur<sup>18</sup> schaffen. Auf der einen Seite stehen die Arbeitgeber (Segment 29, 46), auf der anderen Seite die Beschäftigten (Segment 33). Die Gegenüberstellung dieser beiden sozialen Gruppen durchzieht die ganze Rede: *Verband der kommunalen Arbeitgeber* (Segment 55), *Kommunen* (Segment 61), *Bundesregierung* (Segment 65), *Vermögende* (Segment 67), *die Reichsten* (Segment 70), demgegenüber stehen (*die Interessen, die Löhne der*) *Beschäftigten* (Segmente 53, 59), *Krankenschwester* (Segment 69), *Kolleginnen und Kollegen (im öffentlichen Dienst)* (Segmente 72, 80).

<sup>17</sup> Vgl. auch das prosodische (2.2.2) und kinetische Verhalten (2.2.3) der Rednerin an der Stelle.

<sup>18</sup> Vgl. J. Klein, *Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Sprache der Politik*, in *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch Historischer und systematischer Forschung / Rhetoric and Stylistic: An International Handbook of Historical and Systematic Research*, U. Fix et. al. Hrsg., De Gruyter, Berlin 2009, S. 2117-18.

Die Anwendung von polaren Strukturen gehört zu den Strategien des persuasiv ausgerichteten sprachlichen Handelns in der öffentlich-politischen Kommunikation. Sie dient dazu, dem Gesagten eine prägnantere Wirkung zu verleihen und dabei Identifikation bzw. Distanzierung beim Rezipienten gegenüber den erwähnten Gruppierungen zu schaffen.

Untertitel 2 zeigt eine für den Untertitelungsprozess unübliche Expansion bei der interlingualen Übertragung der Aspektdeixis *so*. Die Funktion von *so* in Segment 29 ist es, antizipierend und damit erwartungserweckend auf das Folgende zusammenfassend Bezug zu nehmen; dabei steuert es die Aufmerksamkeit der Zuhörer spezifisch auf die nächsten Worte<sup>19</sup>. Die relevante kommunikative Funktion des besprochenen Ausdrucks an dieser Stelle wird ins italienische durch das längere *quanto segue* übertragen.

(3)

0030	(.) überzogene forderung (.) mÄßlos (.) zu tEUer (.) unverHÄLTnismäßig-	3. „pretese eccessive“, „smisurate“, „esose“,
0031	und so weiter und so WEIter;	4. „sproporzionate“ e via dicendo.
0032	°hh können sie sich EIgentlich die wUt und die entTÄUschung-	5. Ma voi immaginate la rabbia e la delusione
0033	der kolleginnen und kollegen VORstellen-	6. delle lavoratrici e dei lavoratori?

Um das emotionale Potenzial ihrer Rede zu verstärken, verbindet Ferschl mit der nach und nach wachsenden polaren Struktur *Arbeitgeber/Beschäftigte* weitere sprachliche Mittel:

- sie zitiert die Worte der Arbeitgeber in Bezug auf die Forderungen der Beschäftigten (Segmente 30, 31) und gebraucht dabei emotionsausdrückende<sup>20</sup> Wörter, die die Unangemessenheit und Inakzeptabilität des entsprechenden Sachverhalts deutlich hervorheben;
- dazu verwendet sie emotionsbezeichnende Wörter (Segment 32), um die negativen Reaktionen der Beschäftigten prägnant darzustellen.

Die Kommentare der Arbeitgeber stehen in den Untertiteln 3 und 4 als direkte Rede in Anführungsstrichen, um die Distanz der Rednerin zu unterstreichen (vgl. auch 2.2.2, 2.2.3, Anhang 2). Die zwei Untertitel zeigen auch weitere kompensatorische Verfahren, um die kritische Haltung der Rednerin deutlich zu machen:

<sup>19</sup> Zur Leistung von *so* als Verweismittel im Rederaum vgl. K. Ehlich, *so – Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns*, in *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd. 2, De Gruyter, Berlin/New York 1987/2007, insb. S. 158-161.

<sup>20</sup> Emotionsbezeichnende Wörter, auch Gefühlswörter genannt, referieren explizit auf Emotionen, d.h. sie benennen emotionale Zustände (referentielle Funktion in Anlehnung an Bühlers Organon-Modell der Sprache, vgl. K. Bühler, *Sprachtheorie*, UTB, Stuttgart 1934/1999, S. 24-33), während emotionsausdrückende Wörter nicht direkt Teil des emotionalen Wortschatzes sind: Sie sind vielmehr Ausdruck der emotionalen Einstellung der Sprechenden (expressive Funktion). Vgl. M. Schwarz-Friesel, *Sprache und Emotion*, Francke, Tübingen 2013<sup>2</sup>, S. 144-154.

1. *überzogene, maßlos, zu teuer, unverhältnismäßig* stehen auf Italienisch als adjektivische Begleitung zum Wort *pretese*;
2. diese Wörter sind auf zwei Untertitel aufgeteilt worden zur Hervorhebung ihrer Einstellung.

Anschließend ist die Wiederholung von *und so weiter* (Segment 31) zusammenfassend mit dem gesprochensprachlichen Ausdruck *e via dicendo* (Untertitel 4) übertragen worden, was die Distanzierung weiter betont.

Eine ähnliche emotionsauslösende Funktion hat auch die Modalpartikel *eigentlich* in der nächsten Entscheidungsfrage (Segmente 32-33). Der Ausdruck signalisiert i.d.R. einen Übergang zu einem neuen Thema<sup>21</sup>, im vorliegenden Kontext markiert er den Perspektivenwechsel von einer sozialen Gruppierung (Arbeitgeber) zur Gegengruppierung (Beschäftigten) bzw. ihre emotionale Reaktion. Die Frage ist außerdem durch die Hörerdeixis in der Distanzform *Sie* direkt ans Publikum – an die Bundestagsmitglieder im Saal und vielmehr an die breite Öffentlichkeit – gerichtet. Damit lenkt Ferschl die Aufmerksamkeit der gesamten Rezipienten direkt auf den betreffenden Sachverhalt und gleichzeitig appelliert sie an ihre emotionale Teilhabe an der Sache.

Um den direkten Kontakt zu den Adressaten hervorzuheben wird die direkte Ansprache in Untertitel 5 beibehalten durch die entsprechende Hörerdeixis *voi*, obwohl es auf Italienisch nicht erforderlich ist. Außerdem wird die Partikel *Ma* vorangestellt. Als Entsprechung zu *eigentlich* dient sie dazu, den Perspektivenwechsel anzukündigen und gleichzeitig auch eine Opposition zwischen dem zu markieren, was gesagt worden ist und dem, was die Rednerin erwartet hätte.

(4)

0034	das hat nämlich mit res!PEKT! (.) ihrer arbeit;	7. Di fatto, ciò non rispetta proprio per nulla il loro lavoro.
0035	Überhaupt GAR nichts mehr zu tun.	
0036	((applaus))	

Durch die emotionale Fokussierung auf die oben besprochene polare Struktur bereitet Ferschl die Rezipienten auf ihre nächste, ausdrucksstarke Aussage (Segmente 34-35) vor. Die plakative Ausprägung der Äußerung wird durch die wachsende Verkettung der negativ konnotierten Adverbien und dazu durch die Gradpartikel (*gar*) kräftig hervorgehoben. Der Ausdruck *nämlich* spielt in diesem Segment eine wichtige adressatenbezogene Rolle: Es wird als verstehensbearbeitendes Sprachmittel<sup>22</sup> an dieser Stelle eingesetzt, um eine Erläuterung zu den Emotionen der Wut und Enttäuschung der Beschäftigten einzuleiten. Dabei steuert der Ausdruck die rezipientenseitige Mitkonstruktion der Bedeutung des von

<sup>21</sup> Vgl. M. Thurmair, *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*, Niemeyer, Tübingen 1989, S. 176-178.

<sup>22</sup> Vgl. A. Redder, *Konjunktoren*, in *Deutsche Wortarten*, L. Hoffmann Hrsg., De Gruyter, Berlin 2007, S. 483-524, hier S. 506.

Ferschl Gesagten, noch besser des von ihr Gemeinten: einer extrem negativen Bewertung des Sachverhalts.

Untertitel 7 beginnt mit *Di fatto*, eine italienische Wendung, die ähnlich wie das deutsche *nämlich*, das Problem auf den Punkt bringt. Deren Voranstellung soll für das italienische Publikum als Anfangssignal gelten, dass danach eine präzise Aussage folgt. Auch auf Italienisch wird die wachsende Vernetzung der negativ konnotierten Adverbien (*non, per nulla*) mit Verstärkung (*proprio*) beibehalten.

(5)

0037	und dann hört man (.) häufig auch HIER in diesem hause:-	8. E poi si sente, spesso persino qui, in quest'Aula:
0038	ja jetzt in der krIse jetzt sei nicht die ZEIT für lohnerhöhungen.	9. "Ma sì, adesso con la crisi,
		10. adesso non è proprio il momento di aumentare i salari"
0039	°h ja meine damen und HERren-	11. Beh, signore e signori,
0040	wann IST die denn.	12. ma il momento giusto allora quand'è?
0041	ja (.) genau	13. <i>Esatto!</i> <sup>23</sup>

In Segment 37 setzt die Rednerin ihre kritische Haltung zur Ablehnung von Lohnerhöhungen seitens der Arbeitgeber fort, die sie ferner auf Stimmen im Bundestag selbst erweitert. Der Hinweis auf das Parlament (*hier in diesem Hause*) wird präzise durch den Gebrauch der lokalen Deixis und die übliche Benennung des Abgeordnetenhauses geäußert. Die gleiche distanzierte Genauigkeit kann man auch im Untertitel 8 erkennen, der diese lokalen Verweise wiedergibt.

Die Sprechhandlung ARGUMENTIEREN kreist im Segment 38 (und auch später: vgl. Segmente 45, 48) um den Ausdruck *Zeit für Lohnerhöhungen*. Aufgrund seiner strategischen Funktion und zur Hervorhebung der in ihm zweimal vorkommenden temporalen Deixis *jetzt/adesso* hat man sich dazu entschlossen, aus Segment 38 zwei getrennte Untertitel zu verfassen. An dieser Stelle greift Ferschel wieder auf die Worte der Arbeitgeber zurück. Ihre Distanz zu dieser Aussage zeigt sie zum einen durch den Gebrauch der indirekten Rede<sup>24</sup>, zum anderen durch die Partikel *ja*. Mit *ja* fängt auch das nächste Segment (39) an.

<sup>23</sup> Die Hintergrundstimmen aus dem Plenum sind kursiv wiedergegeben worden. Zum Gebrauch vom Kursiv in Untertiteln vgl. J. Díaz Cintas – A. Remael, *Audiovisual translation. Subtitling*, St. Jerome, Manchester 2007, S. 124-127.

<sup>24</sup> In den Untertitel wurde hingegen die direkte Rede in Anführungszeichen gewählt, um eine ähnliche Distanz gleichermaßen auf Italienisch wiederzugeben.

Aufgrund ihrer Anfangsposition in beiden Segmenten gilt es als Startsignal<sup>25</sup> mit strukturierender Funktion<sup>26</sup> zu zwei wichtigen Äußerungen: Im Segment 38 führt es eine indirekte Rede ein und leitet dadurch die darauffolgende negativ konnotierte Äußerung ein. Im Segment 39 leitet es eine Anrede ein, der eine inhaltlich wichtige Ergänzungsfrage folgt; *ja* erlangt daher rückwirkend eine positive Konnotation<sup>27</sup>. Man kann also annehmen, dass auch dieses Sprachmittel zur Unterstützung der oben besprochenen polaren Struktur dient.

Man hat demzufolge entschieden, *ja* an den zwei Stellen auf unterschiedliche Weise zu übertragen: Im Untertitel 9 drückt *Ma sì*, gefolgt von der Redewiedergabe, Unbeteiligung aus; im Untertitel 10 dient das Vorlaufelement *Beh* als Aufforderung an die Adressaten zur Beantwortung der Frage. Man hat dann die offizielle Anrede an die Zuhörer im Untertitel 11 konsequent beibehalten.

In der folgenden Ergänzungsfrage (Segment 40) und nach der deiktischen Refokussierung (*die* > Zeit für Lohnerhöhungen A.N.) knüpft die Modalpartikel *denn*, wie die bereits oben besprochene Modalpartikel *eigentlich* (Segment 32), an das eben Gesagte an. Bei *denn* stellt der Frageanlass die Verneinung zur vorhergehenden Äußerung (Segment 38) dar, an die *denn* rückwärts anknüpft<sup>28</sup>. *Denn* hat dabei die Funktion, einerseits die Folgerichtigkeit des Gesagten bei den Rezipienten herzustellen<sup>29</sup>, andererseits vollzieht der Ausdruck in diesem Kontext seine eigentlich abtönende Leistung: Er signalisiert die subjektive Einstellung der Sprecherin Wut und Vorwurf der dargestellten Situation gegenüber. Das Ziel ist es, eine Reaktion bei den in Segment 39 direkt angesprochenen Adressaten auszulösen<sup>30</sup>, was eigentlich auch erfolgt (Segment 41).

Im Untertitel 12 steht dafür ein vorangestelltes *ma* mit einer an der bereits vorgetragenen Äußerung (Untertitel 10) anaphorisch konnektierenden Funktion, das aber auch die Empörung der Rednerin signalisiert. Um Letzteres zu verstärken, steht im gleichen Untertitel auch *allora*, eine ungeduldige Haltung markierend.

<sup>25</sup> Vgl. W. Imo – J.P. Lanwer, *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*, S. 91, 96.

<sup>26</sup> Vgl. E. Betz, *Diskursmarker aus konversationsanalytischer Sicht: Prosodisch integriertes ja am Beginn von responsiven Turns*, in *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, H. Blühdorn et al. Hrsg., Verlag für Gesprächsforschung, Göttingen 2017, S. 183-206.

<sup>27</sup> Da die kommunikative Funktion (und auch die Übersetzbarkeit) von *ja* in diesen zwei Segmenten von der prosodischen Realisierung stark abhängt, wird hier auf die Behandlung des Themas in 2.2.2. verwiesen.

<sup>28</sup> Vgl. M. Thurmair, *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*, S. 163. Im ausgesuchten Beispiel ist *denn* prosodisch prominent aber nicht betont. Vgl. 2.2.2.

<sup>29</sup> Vgl. A. Redder, *Von der Grammatik zum sprachlichen Handeln – Weil: Das interessiert halt viele*, „Der Deutschunterricht“, 5, 2004, S. 50-58, hier S. 55.

<sup>30</sup> Vgl. auch C. Heiß, *‘Written to be spoken’: zur Rolle der MPn in originalsprachlichen Filmdialogen und Synchrondialogen*, in *Modalità e substandard*, W. Heinrich – C. Heiss Hrsg., CLUEB, Bologna 2001, S. 261-286, hier S. 268; A. Nardi, *Die diamesische Dimension interlingualer Untertitelung am Beispiel der Übertragung von Partikeln im Sprachenpaar Deutsch-Italienisch*, in *In limine. Frontiere e integrazioni*, D. Poli Hrsg., Il Calamo, Roma 2019, S. 713-728, hier S. 719.

(6)

0042	°hh ich hab selber über ZWANzig jahre lang tarifverhandlungen geführt-	14. Io stessa ho condotto trattative tariffarie per oltre vent'anni
0043	und ich verrAt ihnen mal n geHEIMnis;	15. e vi svelerò un segreto:
0044	(0.66)	
0045	der richtige zeitpunkt für-	16. il momento giusto per un aumento salariale
0046	für lohnerhöhungen ist für arbeitgeber (.) !NIE!-	17. per i datori di lavoro non c'è mai.
0047	(0.52)	
0048	deswegen sagen !WIR! der richtige zeitpunkt ist geNAU jetzt-	18. Ecco perché per noi il momento giusto è proprio adesso.

Zur Weiterentwicklung der Adressateninvolvierung setzt Ferschl im Folgenden einen Umkehrpunkt durch die strategische Perspektivierung des Sachverhalts ein, indem sie die eigene Erfahrung im Thema Tarifverhandlungen bekannt gibt. Durch die Personaldeixis *ich*, verstärkt durch den Ausdruck *selber* (Segment 42), schiebt sie den eigenen Blickwinkel in die Darstellung der Situation ein, mit dem Zweck, die empathische Beteiligung der Zuhörer zu erwecken. Mit der folgenden Aussage (Segment 43) will die Politikerin sogar eine vertrauliche Atmosphäre aufbauen. Sie bezweckt damit, Zuversicht bei den Adressaten zu erwecken. Dabei spielt die Modalpartikel *mal* eine spezifische Rolle: Sie schwächt das Gesagte etwas ab, sie verleiht der Aussage eine gewisse Beiläufigkeit und lässt sie echt und persönlich, fast privat auf die Adressaten wirken.

Die Untertitel 14 und 15 haben das Ziel, mit ähnlichen Mitteln die emotionale Stimmung zu übertragen: *Io stessa* (Untertitel 14), obwohl inhaltlich nicht erforderlich, beabsichtigt, den persönlichen Bezug auf den besprochenen Sachverhalt zu unterstreichen; der Gebrauch des Futurs in der fast märchenhaften Wendung *vi svelerò un segreto* trägt dazu bei, dem italienischen Publikum die Rätselhaftigkeit des Augenblicks zu übertragen.

Diese intime Stimmung wird durch die nächste ziemlich provokative Äußerung (Segmente 45-46) abrupt abgebrochen. Der Satzbau der Segmente bezweckt, eine Erwartung bei den Adressaten aufzubauen. Die vielleicht nicht strategische, eher unbeabsichtigte Wiederholung von *für* bewirkt einen Spannungsanstieg, der erst am Segmentende mit dem emphatisch akzentuierten *nie* aufgelöst wird.

Um denselben Effekt auch auf Italienisch beizubehalten, ist der Text in den zwei entsprechenden Untertiteln anders aufgeteilt worden: Der erste (16) refokussiert das Thema und wird vom Rhema (Untertitel 17) getrennt. Durch die Endstellung und Betonung der Negation (*non c'è mai*), wirkt die Aussage endgültig.

Das letzte Segment (48) gilt als Antwort der LINKE (*wir*) auf die Ergänzungsfrage in Segment 40 (*wann ist die denn?*) und bildet die Lösung auf die gestellte Problematik. Das Adverb *genau* markiert dabei intensivierend und bestätigend das Programm der Partei.

Untertitel 18 startet mit dem Ausdruck *Ecco* und weckt die Aufmerksamkeit den Zuschauenden in Verbindung sowohl mit der personalen Deixis (*noi*), als auch mit dem intensivierenden Element (*proprio*) vor der temporalen Deixis (*adesso*).

Obwohl Untertitel Raum- und Zeitrestriktionen und daher einer notwendigen Textreduktion unterliegen, wird aus dem oben besprochenen Untertitelungsvorschlag die Tendenz deutlich, an gezielten Stellen mithilfe einer durchdachten Wortwahl, die persuasiven sprachlichen Mittel auch in die Untertiteltexte zu übertragen.

Die Relevanz für eine angemessene Untertitelung der bisher kommentierten verbalen Merkmale wird im Folgenden auch durch die Analyse prosodischer und kinetischer Merkmale bestätigt.

### 2.2.2 Die Leistung prosodischer Merkmale bei der Untertitelung der ausgewählten Sequenz

Die persuasive Absicht in Ferschls Rede zeigt sich deutlich auch in der gezielten und sorgfältigen Verwendung der prosodischen Merkmale. Zu ihnen gehören Melodie<sup>31</sup>, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Sprechspannung und Pausen, die entweder einzeln oder in Kombination<sup>32</sup> verwendet werden und Grundfunktionen für die mündliche Kommunikation gewährleisten. Diese lassen sich in verbale, paraverbale und extraverbale unterteilen. Erstere sind sprachspezifisch, systematisch geregelt und basieren auf einem bestimmten Sprachsystem. Die paraverbale sind situationsbedingt und bieten Hinweise zum expressiv-emotionalen Zustand der Sprechenden, zur Kommunikationssituation und zur Beziehung zwischen Sprechenden und Hörern. Die extraverbale lassen sich dagegen mit soziologischen (regionaler Herkunft) und physiologischen Eigenschaften (Alter, Geschlecht, usw.) der Sprechenden in Verbindung setzen.

Im Folgenden werden prosodische paraverbale Merkmale berücksichtigt, die kommunikative, expressive und affektive Funktionen<sup>33</sup> erfüllen. Insbesondere werden Sprechgeschwindigkeit, Pausensetzung, Intensitäts- und Tonhöhevariationen sowie emphatisch realisierte Akzente<sup>34</sup> untersucht. Dies geschieht mit dem Ziel, ihren Einfluss auf den Untertitelungsprozess zu ermitteln. Verbale Merkmale werden jedoch berücksichtigt, um die Transkription und damit die Einteilung in Intonationsphrasen und die Erkennung von Akzenten durchzuführen, während extraverbale Merkmale nicht angesprochen werden.

<sup>31</sup> Im Sinne von Intonation im engeren Sinne. Vgl. J. Peters, *Intonation*, Winter, Heidelberg 2014, S. 4.

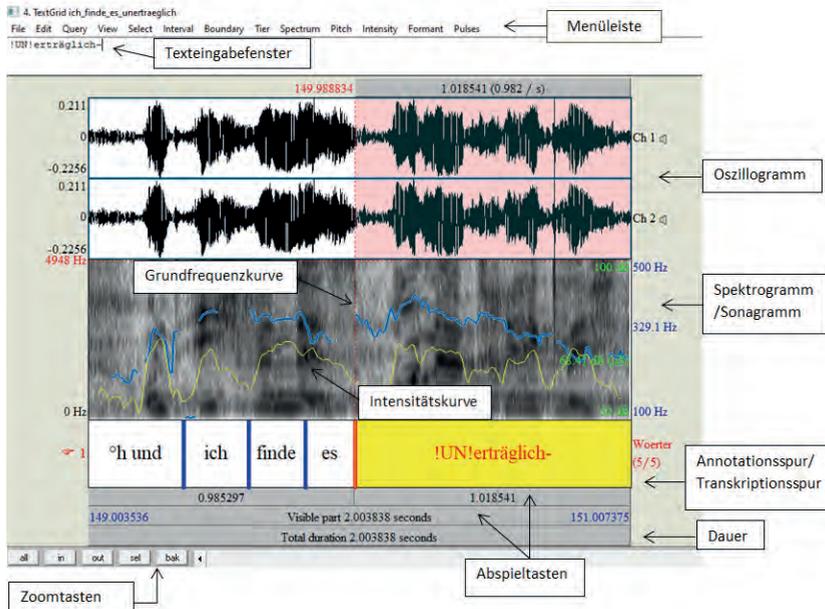
<sup>32</sup> Hier werden darunter Akzentuierung, Gliederung und Rhythmus verstanden. Vgl. U. Hirschfeld – B. Neuber, *Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – Ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen*, „Deutsch als Fremdsprache“, 1, 2010, S. 10-16, hier S. 10-11.

<sup>33</sup> I. Bose et. al., *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*, Narr, Tübingen 2016<sup>2</sup>, S. 40.

<sup>34</sup> Für einen Überblick vgl. B. Vogt, *Emphatische Akzentuierung in der Fremdsprache. Theoretische und didaktische Überlegungen zu einem möglichen Lerngegenstand am Beispiel des Sprachenpaars Italienisch L1 und Deutsch L2*, in *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*, B. Vogt Hrsg., Edizioni Università di Trieste, Trieste 2019, S. 179-201.

Die Messung der akustischen Parameter erfolgte mit der Software PRAAT<sup>35</sup> (vgl. Abb. 1), mit der sich akustische Analyse, phonetische Segmentierung, Etikettierung<sup>36</sup> und Signalmanipulation durchführen lassen<sup>37</sup>.

Abb. 1 - PRAAT Arbeitsfenster



Als Transkriptionseditor wurde FOLKER<sup>38</sup> verwendet, denn das Programm erlaubt die Einstellung der Transkriptionsebene, wodurch es sich angemessen für den Einsatz in Ver-

<sup>35</sup> Bei PRAAT handelt es sich um ein quelloffenes phonetisches Analyseprogramm, das von den Phonetikern Paul Boersma und David Weenink der Universität von Amsterdam entwickelt wurde. Vgl. P. Boersma – D. Weenink, PRAAT (Version 6.1.43) [Computer software]. Frei erhältlich für Linux, Windows und MAC unter dem Link <http://www.praat.org/> (letzter Zugriff 13. Mai 2021).

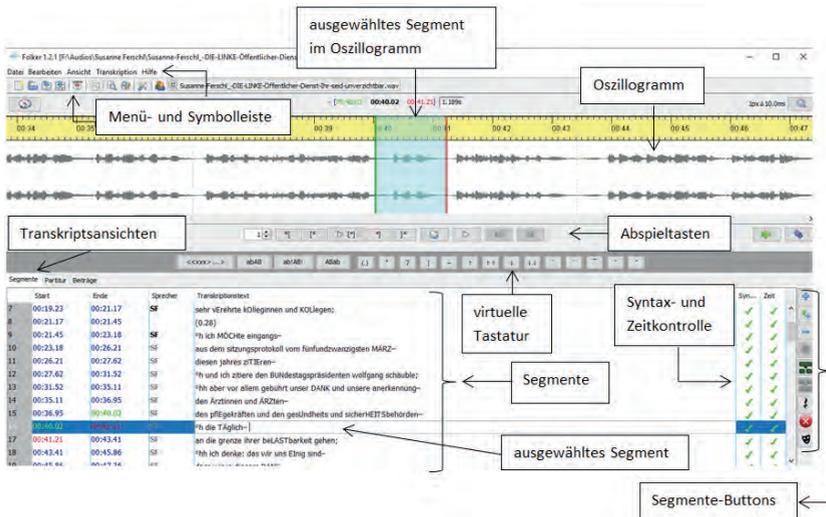
<sup>36</sup> PRAAT dient gleichfalls zur Erstellung von Transkripten, jedoch ist die Handhabung komplizierter als die eines Editors. Daher ist es sinnvoller, Transkripte in einem dafür zuständigen Editor zu erstellen und die Software eigens zur Analyse zu verwenden.

<sup>37</sup> Die Software wird kontinuierlich erweitert, sodass immer wieder neue Funktionen hinzukommen. Eine Einführung in die Grundfunktionen findet man in B. Pompino-Marschall, *Einführung in die Phonetik*, Berlin/New York, De Gruyter 2009<sup>3</sup>, S. 133-139. Eine umfangreichere Gesamtdarstellung findet man in J. Mayer, *Phonetische Analyse mit Praat. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger*, Lingphon 2017, in [https://praatpfanne.lingphon.net/downloads/praat\\_manual.pdf](https://praatpfanne.lingphon.net/downloads/praat_manual.pdf) (letzter Zugriff 19. Mai 2021).

<sup>38</sup> Der Editor wurde von Thomas Schmidt in Zusammenarbeit mit der Abteilung Pragmatik des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim entwickelt. Vgl. T. Schmidt – W. Schütte, *FOLKER: An Annotation Tool for Efficient Transcription of Natural, Multi-party Interaction*, „Proceedings of LREC“, 2010, S. 2091-2096.

bindung mit GAT2 eignet. FOLKER verfügt über mehrere Funktionen wie z.B. Syntax- und Zeitkontrolle (vgl. Abb. 2), die die Erstellung von Transkripten beschleunigen und vereinfachen<sup>39</sup>.

Abb. 2 - FOLKER Arbeitsfenster



Der in Ferschls Rede verbal aufgebaute Dualismus (vgl. 2.2.1) zeigt sich auch auf der prosodischen Ebene, wie z.B. in der Sprechgeschwindigkeit. Im Gegensatz zu den bereits bekannten und weniger relevanten Informationen werden die wichtigsten Informationen durch ein verlangsamtes Tempo und gezielte Pausensetzung hervorgehoben<sup>40</sup>. Dies wird besonders deutlich in der Sequenz 42-46, in der die ersten beiden Segmente mit einer Rate von 6,7 Silben pro Sekunde<sup>41</sup> ausgesprochen werden, während die letzten eine Rate von 4,4 aufweisen. Diese Passage entspricht der sorgfältig durchdachten Struktur der Rede. Sie weist zunächst einen drängenden Rhythmus auf, was auch durch zahlreiche Reduktionsphänomene wie *hab* (Segment 42) und *verrat* und *n* (Segment 43) deutlich ist. Es

<sup>39</sup> Für eine ausführliche Beschreibung vgl. T. Schmidt – W. Schütte, *Transkriptionseditor für das „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch“ (FOLK)*. *Transkriptionshandbuch*, online unter [http://agd.ids-mannheim.de/download/FOLKER-Transkriptionshandbuch\\_preview.pdf](http://agd.ids-mannheim.de/download/FOLKER-Transkriptionshandbuch_preview.pdf) (letzter Zugriff 28. Mai 2021).

<sup>40</sup> Dieses Merkmal ist häufig im politischen deutschen Diskurs zu finden. Vgl. O. Volfvaska, *Prosodische Parameter der öffentlichen Rede*, „Germanistik in der Ukraine“, 8, 2013, S. 133-136, hier S. 135; V. Kuznetsov, *Prosodische Merkmale in Regierungserklärungen deutscher und russischer Politiker im Vergleich*, in *Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation*, U. Hirschfeld et. al. Hrsg., Frank & Timme, Berlin 2016, S. 127-134, hier S. 130.

<sup>41</sup> Die Gesprächsgeschwindigkeit kann in Silben pro Sekunde gemessen werden. Die durchschnittliche Geschwindigkeit eines Menschen liegt bei 5 Silben pro Sekunde, obwohl Geschwindigkeiten von rund 4 bis 6 Silben pro Sekunde als angenehm empfunden werden. Vgl. D.B. Buller, *Methods for measuring speech rate*, in *The sourcebook of nonverbal measures: Going beyond words*, V. Manusov Hrsg., Mahwah/London, Routledge 2005, S. 317-334.

folgt eine Pause (Segment 44) mit dem Ziel, Spannung und Erwartungshaltung seitens des Hörers zu erzeugen. Die durch die Pause erzeugte Erwartungshaltung wird im Untertitel durch die Verwendung der Zukunftsform wiedergegeben (Untertitel 15). Diese kurze Sequenz endet mit den Segmenten 45-46, die große Tonhöhe- und Intensitätsvariationen aufweisen, das wiederum auf die Relevanz des Gesagten und auf die emotionale Beteiligung der Sprecherin<sup>42</sup> hindeutet.

Pausen werden im ganzen Diskurs als rhetorisches Mittel eingesetzt, denn sie verstärken das Gesagte, indem sie die wichtigsten Informationen betonen und zugleich den Zuhörern die Möglichkeit geben, sich eine Meinung zu bilden<sup>43</sup>. Im Segment 30 werden die einzelnen Konstituenten mittels Mikropausen voneinander getrennt, wodurch ein kadenzierter Rhythmus entsteht, in dem jedes Wort betont wird. Dies verleiht dem Gesagten mehr Ausdruckskraft und kennzeichnet das Segment emotional<sup>44</sup>. In den Untertiteln (3 und 4) unterstützen Satzzeichen das Verständnis und fesseln die Zuhörer auf emotionaler Ebene.

Politische Reden werden häufig inszeniert und sind daher emotional konnotiert, denn die Äußerung bestimmter Emotionen kann strategisch eingesetzt werden, um Konsens zu erzielen<sup>45</sup>. Besonders deutlich wird dies in der Sequenz 32-35. Zunächst versucht die Politikerin, das Publikum einzubeziehen, indem sie es auffordert, sich *die Wut* und *die Enttäuschung* der Beschäftigten des öffentlichen Dienstes vorzustellen (Segmente 32-33). Ihre Empörung über die eingeschlagene politische Linie bringt sie zum Ausdruck (Segmente 34-35), indem sie das Wort *Respekt* emphatisch betont und es mit dem prosodisch akzentuierten Funktionswort *gar* kontrastiert. Die polare Struktur der Passage wird durch die Mikropause zwischen *Respekt* und *ihrer Arbeit* noch verstärkt. Dadurch wird verdeutlicht, dass Ferschl die Respektlosigkeit anderer Parteien gegenüber den Beschäftigten des öffentlichen Dienstes für inakzeptabel hält. Der Gegensatz zwischen dem Wort *Respekt* und dem Ausdruck *gar nichts* wird auch im Untertitel 7 wiedergegeben, in denen dank lexikalischer und syntaktischer Anpassungen auch im Italienischen beim Lesen<sup>46</sup> die Akzente auf die verbale Form *non rispetta* und die rhythmische Gruppe *proprio per nulla* fallen.

<sup>42</sup> Die akustischen Parameter, die Emotionen übermitteln, sind vor allem mit Grundfrequenz- und Intensitätsänderungen verbunden. Vgl. R. Kehrein, *Prosodie und Emotionen*, de Gruyter, Berlin/Boston 2002, S. 249 und B. Wendt, *Analysen emotionaler Prosodie*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2007.

<sup>43</sup> F. Missaglia, *Public Speaking. Deutsche Reden in Theorie und Praxis*, Vita e Pensiero, Milano 2015, S. 62.

<sup>44</sup> V. Kuznetsov, *Prosodische Merkmale in Regierungserklärungen deutscher und russischer Politiker im Vergleich*, S. 131.

<sup>45</sup> G. Carobbio, *Prosodische Realisierungen expressiver Prozeduren am Beispiel einer politischen Rede*, in *Macht, Ratio und Emotion: Diskurse im digitalen Zeitalter / Pouvoir, raison et émotion: les discours à l'ère du numérique*, G. Carobbio et al. Hrsg., Peter Lang, Bern 2020, S. 63-82, hier S. 63.

<sup>46</sup> Während es offensichtlich ist, dass die Prosodie das Verständnis der gesprochenen Sprache unterstützt, ist es nicht so offensichtlich, dass sie beim Lesen weggedacht werden kann. Vgl. C. Féry, *Laute und leise Prosodie*, in *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*, H. Blühdorn et. al. Hrsg., De Gruyter, Berlin 2006, S. 164-184.

Von großem Interesse auf prosodischer Ebene ist das Segment 38. Hier verwendet die Sprecherin eine melische<sup>47</sup> Kontur, d.h. eine melodische Bewegung, die wie rezitiert wirkt. Als klares Symptom ihrer Distanzierung gibt die Politikerin den Satz so aus, als wäre er von jemandem anderen ausgesprochen worden, wobei sie nicht einmal Tonhöhe und Intensität variiert. Das folgende Segment, das mit demselben Wort *ja* beginnt, zeigt eine völlig andere melodische Kontur. In den Untertiteln 9 und 11 wird der prosodische Unterschied zwischen den beiden *ja* originalgetreu wiedergegeben. Das *ma sì* des ersteren bringt die melische Kontur der Äußerung sogar noch besser zur Geltung, indem es eine Nicht-Beteiligung der Sprecherin betont, während das *beh* des letzteren direkter ist und den Versuch zeigt, das Publikum einzubeziehen. Die Entscheidung, das entsprechende *ja* unterschiedlich wiederzugeben, ist auch auf Geste und Mimik (vgl. 2.2.3 und Anhang 2) zurückzuführen, die Ferschl bei der Aussprache des ersten *ja* zeigt. Die Segmente 39-40 sind deutlich langsamer, was dazu führt, dass alle Wörter sorgfältig ausgesprochen und somit als prominent wahrgenommen werden, obwohl der Fokus auf der Verbform *ist* liegt. Die Wirkung des Hauptakzents wird im Untertitel 12 beibehalten, wo die Verbalform in der Endstellung steht und daher im Italienischen prosodisch betont ist. Das ganze Segment zeigt eine breitere Tonhöhevariation, die das Gesagte prägnanter macht und die Sprecherin als stark engagiert wahrnehmen lässt<sup>48</sup>.

Eine emotionale Beteiligung wird auch durch die Wiederholung der Präposition *für* (Segmente 45-46) deutlich, während der Höhepunkt mit dem emphatisch akzentuierten Wort *nie* erreicht wird. Hier zeigen die Grundfrequenz- und Intensitätsvariationen Spitzenwerte von 396 Hz und 78 dB<sup>49</sup>, was die Steigerung der Empörung zur Wut verdeutlicht. Um die gleiche Betonung im Untertitel 17 gerecht zu werden, wurde es auf syntaktischer Ebene gelöst, indem das Wort mit einem fokalen Akzent am Ende der Zeile gehalten wurde.

Die Tonhöhebewegung am Ende des Segments 46 ist gleichbleibend und zeigt, dass die Äußerung noch nicht abgeschlossen ist. Tatsächlich setzt die Politikerin nach einer Pause (Segment 47) ihre Rede fort und durch die emphatische Betonung auf *wir* sowie die Fokussierung auf *genau* (Segment 48) markiert sie einen Perspektivenwechsel und verdeutlicht wie ihre Partei eine sofortige Lohnerhöhung im öffentlichen Dienst unterstützt. Die Hervorhebung des Pronomens *wir*, im Gegensatz zum Ausdruck *genau jetzt*, findet sich auch in Untertitel 18 wieder, wo beide Ausdrücke (*noi/proprio adesso*) am Ende der jeweiligen Zeile hervorstechen. Durch Stimmfrequenz- und Intensitätsvariation verstärkt

<sup>47</sup> Vgl. O. Volfvaska, *Perzeptive Eigenschaften des Rhythmus in der deutschen politischen Rede*, „Germanistik der Ukraine“, 6, 2011, S. 47-55, hier S. 54.

<sup>48</sup> A. Schubert – W. Sendlmeier, *Was kennzeichnet gute Nachrichtensprecher im Hörfunk? Eine perzeptive und akustische Analyse von Stimme und Sprechweise*, in *Sprechwirkung – Sprechstile in Funk und Fernsehen*, W. Sendlmeier Hrsg., Logos, Berlin 2005, S. 13-70.

<sup>49</sup> Die Grundfrequenz und Intensitätswerte sind hier sehr hoch im Vergleich zum Durchschnitt, der bei Frauen 250 Hz und bei Männern 120 Hz beträgt. Hinsichtlich der Intensität hat ein normales Gespräch eine Lautstärke von etwa 60 dB. Lautes Rufen beträgt etwa 75 dB. Vgl. F. Nagel, *Die Wirkung verbaler und nonverbaler Kommunikation in TV-Duell. Eine Untersuchung am Beispiel von Gerhard Schröder und Angela Merkel*, VS Springer, Wiesbaden 2012, S. 40.

sich die persuasive Wirkung<sup>50</sup>, was zum Teil auf das Vorhandensein der Gesten zurückzuführen ist.

### 2.2.3 Die kinetischen Merkmale der ausgewählten Sequenz

Die persuasive und argumentative Kraft von Ferschls politischer Rede beruht auch auf einem geschickten Einsatz von visueller nonverbaler Kommunikation. In der politischen Kommunikation ist die nonverbale Kommunikation von großer Bedeutung. Diese besteht aus Blickverhalten, Gestik und Mimik, die zusammen als Kinesik bezeichnet werden.

In der Kommunikation setzen Menschen kinetische Merkmale meist funktional ein, um das Gesagte zu begleiten und zu verstärken. Daher ist ihr Einsatz streng abhängig von der kommunikativen Situation, vom Zweck, zu dem sie eingesetzt werden, und von der Beziehung zu den anderen kommunikativen Mitteln, die den Sprechenden zur Verfügung stehen.

Aufgrund der Vielfalt und Komplexität möglicher kinetischen Merkmale ist es ein schwieriges Unterfangen, sie zu typologisieren und systematisieren<sup>51</sup>. Zum Zweck dieser Analyse wird eine vereinfachte funktionale Klassifizierung vorgeschlagen, die die Bewegungen wie folgt unterteilt<sup>52</sup>:

- Deiktisch: Gesten, die mit dem Zeigefinger oder mit der offenen Hand einen Gegenstand, eine Person oder einen Ort anzeigen;
- Ikonisch: Gesten, die die Form oder die Bewegung einer Person bzw. eines Objekts visuell darstellen;
- Symbolisch: Gesten, die die verbale Kommunikation vollständig ersetzen<sup>53</sup>;
- Batonisch: Gesten, die in Verbindung mit prosodischen Phänomenen durchgeführt werden.

Um die Analyse der ausgewählten Sequenz zu veranschaulichen, wurde die FOLKER-Funktion des Video-Panels verwendet (vgl. Abb. 3), die es erlaubt, das synchronisierte Video der Audiodatei in einem kleinen zusätzlichen Fenster anzuzeigen<sup>54</sup>.

<sup>50</sup> B. Redecker, *Persuasion und Prosodie*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2008.

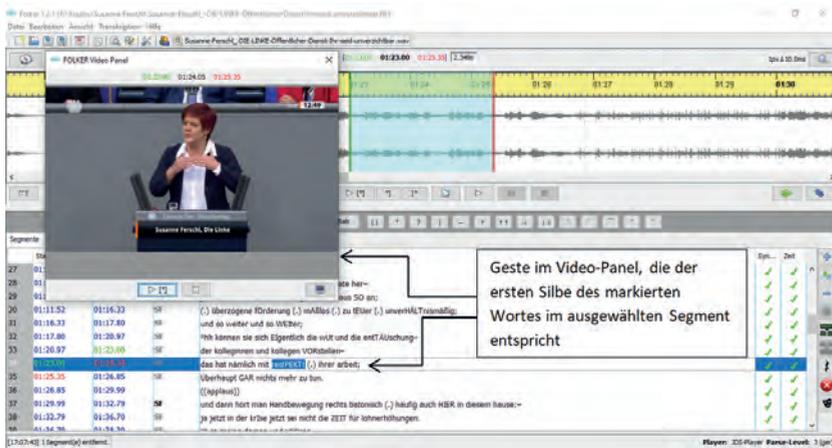
<sup>51</sup> A. Kendon, *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge University Press, Cambridge 2004, S. 84-107 und vgl. J.K. Burgoon et al., *Nonverbal communication*, Ally & Bacon, New York 2010.

<sup>52</sup> Vgl. A. Nardi, *La sottotitolazione del tedesco all'italiano. Aspetti comunicativi e problemi di standardizzazione*, S. 75.

<sup>53</sup> Solche Gesten sind kulturspezifisch und können in internationalen Kontexten zu unangenehmen Missverständnissen führen. Aus diesem Grund werden sie in einigen Bereichen der Kommunikation, z.B. in der Außenpolitik, sparsam eingesetzt.

<sup>54</sup> Obwohl diese Funktion die Identifizierung von Gestik und Mimik innerhalb eines einzelnen Segments erleichtert, muss darauf hingewiesen werden, dass der Editor nicht für eine multimodale Analyse konzipiert ist. Vgl. T. Schmidt – W. Schütte. *Transkriptionseditor für das „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch“ (FOLK)*, S. 3.

Abb. 3 - Das FOLKER-Arbeitsfenster mit dem Video-Panel



Der Einsatz kinetischer Merkmale ist in der betrachteten Sequenz bewusst, denn diese begleiten das Gesagte mit dem expliziten Zweck, es zu illustrieren und zu unterstützen (vgl. Anhang 2). Alle Gesten drücken den Wunsch aus, einen polarisierten Kontrast zwischen den Ideen der LINKE-Partei und denen anderer Parteien zu schaffen und betonen eine große emotionale Teilhabe der Politikerin. Das kommunikative Ziel ist es, die Rede so ausdrucksstark wie möglich zu gestalten, um emotional auf die Zuhörer zu wirken, und sie in die Diskussion mit einzubeziehen. Dies wird in den Segmenten 32-33 deutlich, in denen die Politikerin ihren Blick<sup>55</sup> zunächst vor sich, dann nach links zum Publikum wendet und das Gesagte mit batonischen Handgesten begleitet. Die Arme sind geöffnet, ebenso wie die Handflächen, die einander zugewandt sind, und von oben nach unten bewegt werden. Sehr offensichtlich ist die Art und Weise, wie diese kontinuierlichen Bewegungen den gesamten Rhythmus der Rede prägen, indem sie in Verbindung mit den akzentuierten Wörtern (*Wut* und *Enttäuschung*) langsamer und breiter und danach (Segment 33) schneller und enger werden. In den folgenden Segmenten (34-35) werden die Gesten noch breiter, vor allem in Verbindung mit dem Wort *Respekt*, wo sich die Fingerspitzen ihrer Hände berühren (vgl. Abb. 3), mit einer plötzlichen plakativen Bewegung nach außen bewegt werden, genau an der Stelle, wo der Akzent fällt. Damit verleiht die Politikerin dem Gesagten mehr Kraft.

Ein weiterer Versuch, den Adressaten durch den bewussten Einsatz von Bewegung anzusprechen, findet sich im Segment 43. Hier wendet sich die Sprecherin verbal direkt an die Anwesenden (vgl. 2.2.1), wobei sie ihren Blick auf die Zuhörer richtet und das Gesagte mit einer Geste ihrer Hände begleitet, die mit den Handflächen zueinander gerichtet sind und sich auf dem Wort *mal* vereinigen. Mit gefalteten Händen scheint die Politikerin das Vertrauen der Zuhörer gewinnen zu wollen und eine entspannte und intime Atmo-

<sup>55</sup> Das Anblicken ist in der mündlichen Kommunikation von großer Bedeutung, denn es steigert die Aktivierung des Empfängers vgl. M. Klammer, *Nonverbale Kommunikation beim Verkauf*, Physica, Heidelberg 1989, S. 71.

sphäre zu schaffen, die durch den Blickkontakt<sup>56</sup> verstärkt wird. Die familiäre Stimmung wird jedoch in den Segmenten 45-46 unterbrochen, in denen Ferschl gesteht, dass es für den Arbeitgeber nie der richtige Zeitpunkt für eine Lohnerhöhung sei. Die Gesten dieser Sequenz sind viel offensichtlicher und betreffen auch den Rumpf. Die Sprecherin führt die Hände wieder zusammen und dreht ihren Oberkörper zunächst nach rechts und dann nach links, wobei sie die gefalteten Hände auf und ab bewegt. Beim Aussprechen des Wortes *Arbeitgeber* intensiviert sie die Bewegung ihrer Hände, indem sie damit alle Silben kadenziiert, und endet mit einer plakativen Geste, ihre Hände trennend, in Verbindung mit der Wortbetonung von *nie*.

Im Segment 48, in dem die Rednerin die politische Linie ihrer Partei zum Thema Lohnerhöhung präsentiert, wird der Höhepunkt erreicht. Mit geöffneten Armen und zu sich gewandten Handflächen, begleitet Ferschl ihren Wortlaut mit kadenziierten Bewegungen von oben nach unten, die eine starke Beteiligung am Gesagten zeigen. In Kombination mit der emphatisch betonten Personaldeixis *wir* wird die Armbewegung deutlich breiter, wie es auch bei dem prosodisch prominenten Wort *genau* geschieht. Diese letzte Geste wird jedoch nur mit der rechten Hand ausgeführt, da die Politikerin ihre linke Hand auf dem Rednerpult ablegt, von dem sie während des gesamten Segments nie den Blick abgewandt hat.

Die Verwendung einer polarisierten Struktur ist auch auf der mimischen Ebene ersichtlich. Im Segment 38 scheint die Politikerin fast eine Grimasse zu ziehen, als wollte sie ihre Ablehnung gegenüber denjenigen zum Ausdruck bringen, die eine sofortige Lohnerhöhung nicht unterstützen und dies mit der aktuellen Krisenzeit begründen. In den folgenden Segmenten (39-40) ist der Gesichtsausdruck entspannter und unterstreicht den Übergang von einer kritischen zu einer provokativen Haltung. Hier richtet die Sprecherin ihren Blick auf das gesamte Publikum und begleitet das Wort *ja* mit einer Bewegung beider Arme, fast als Zeichen der Resignation. Nachdem sie ihren Blick aus der Mitte nach rechts und nach links gewandt hat, begleitet sie die mittleren Worte der Frage *wann ist die denn* mit batonischen Kopfbewegungen und richtet dann ihren Blick zum Rednerpult, als wolle sie dem Publikum Zeit geben, sich eine Meinung zu bilden.

### 3. Schlusswort und didaktische Überlegungen

Abschließend wird im Folgenden überlegt, was und wie dieser Ansatz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung bzw. für die didaktische Praxis des Deutschen als Fremdsprache leisten kann.

Der oben exemplarisch illustrierte multimodale Ansatz hat gezeigt, wie komplex Analyse und Untertitelung audiovisueller Dokumente sind: Wenn man Videos in ihrer Ganzheit betrachtet, muss man auch verschiedene Ausdrucksmodalitäten im Vergleich erfassen, und zwar verbale, prosodische und kinetische Signale.

<sup>56</sup> Der Blick kommuniziert nämlich Nähe und Empathie vgl. F. Nagel, *Die Wirkung verbaler und nonverbaler Kommunikation in TV-Duellen*, S. 35.

### 3.1 Der multimodale Ansatz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung

Die multimodale Natur audiovisueller Dokumente macht sie zum komplexen Ensemble: Nur ein Gesamtüberblick erlaubt deren umfassendes Verständnis, eine adäquate Deutung und folglich eine passende Untertitelung. Das erfordert eine Erweiterung des Blicks von Kultur- und Sprachvermittlern, seien sie in der Übersetzer- und/oder Dolmetscherausbildung, auf eine ganzheitliche Fassung der Kommunikation. Die fremdsprachliche Kompetenz der Studierenden und ihr translatorisches Können werden durch die Berücksichtigung anderer Ausdrucksmöglichkeiten bereichert, denn sie entfalten damit u.a. ihr (inter-)kulturelles und semiotisches Wissen<sup>57</sup>.

Der deutsche politische Diskurs ist z.B. das Ergebnis einer bestimmten Wissenskultur. Um ihn interkulturell und interlingual verständlich zu machen, müssen angehende Untertitlerinnen und Untertitler imstande sein, selber das Ausgangsdokument in all ihren Facetten verstehen zu können. Das wird ihnen erlauben, die nötigen Informationen zu selektieren, die die fremdsprachigen Rezipienten zur Gewinnung der Gesamtbedeutung brauchen, und sie in die Untertitel zu integrieren. Solche Informationen betreffen nicht nur den verbalen Inhalt der Rede, sondern auch den persuasiven Zweck der Rednerin, ihren emotionalen Zustand und ihre kommunikativen Strategien, die multimodal ausgedrückt werden, sowie die Komplexität der Sprechsituation.

Eine solch vielschichtige Aufgabe kann durch den didaktischen Einsatz einer multimodalen Tabelle (vgl. Anhang 2) erleichtert werden, die durch ihre lineare Darstellung, den Beitrag der verschiedenen Ausdrucksmodalitäten verdeutlicht. Die multimodale Tabelle kann je nach Eigenschaften des untersuchten Videos verschiedene Kodes<sup>58</sup> herausstellen und deren Interaktion zeigen. Im Anhang 2 besteht die Tabelle aus fünf Spalten: Segmentzahl, ausgewählte Screenshots, zur Hervorhebung des relevanten kinetischen Verhaltens, Beschreibung kinetischer Merkmale, Originaltext der selektierten Sequenz, der nach GAT2-Konventionen mit prosodischen Markierungen transkribiert wurde, und schließlich Untertitel auf Italienisch. Zu anderen analytischen bzw. didaktischen Zwecken können z.B. auch Musik und Geräusche eingetragen werden. Das Modell ist also flexibel und dient zur Sprachbewusstseinsförderung der Studierenden in einem umfassenden kommunikativen Rahmen. Das erleichtert ihnen ohne weiteres das Erfassen von deutschen Sprachmitteln, die für Fremdsprachenlernende oft schwer zu handhaben sind, u.a. pragmatischen Signalen, wie z.B. Modal-

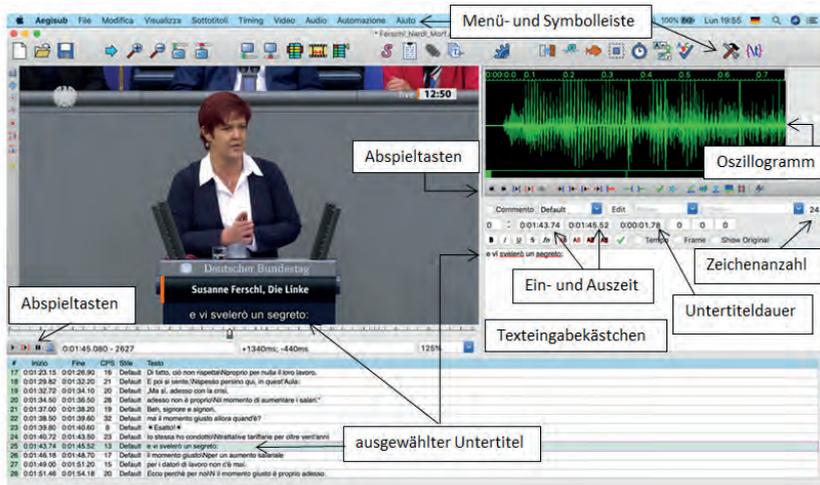
<sup>57</sup> In dieser Hinsicht ist didaktisch wichtig, dass die angehenden Übersetzer bzw. Dolmetscher eine tiefgehende Kenntnis der politischen Szene im Land, von dem sie die Fremdsprache lernen, kennen. Es ist auch didaktisch entscheidend, dass sie einschlägige audiovisuelle Dokumente mit Untertiteln adäquat wiedergeben können, und das nicht nur verbal, sondern auch para- und non verbal. Aus diesem Grund ist die multimodale Analyse und das sich daraus ergebende Untertiteln bzw. Dolmetschen von politischen Reden von großer Bedeutung. Außerdem kann die Untertitelung deutschsprachiger Bundestagsreden wichtig für politikwissenschaftliche Analysen, wenn die Wissenschaftler die Fremdsprache Deutsch nicht kennen.

<sup>58</sup> In Anlehnung an W. Holly, *Medien, Kommunikationsformen, Textsortenfamilien*, in *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen, Linguistische Typologien der Kommunikation*, S. Habscheid Hrsg., De Gruyter, Berlin 2011, S. 144-163, werden hier mit ‚Kodes‘ die verschiedenen Zeichenarten gemeint, und zwar „Sprache, Körpersprache, Töne, Geräusche, Musik, Bilder, Bewegtbilder usw.“ hier S. 159.

und Gradpartikeln, Interjektionen, Vorlaufelementen, die durch die multimodale Tabelle im Gesamtkontext erkannt und in ihrer Funktion interpretiert werden können.

Das Untertiteln ist also ein sehr komplexer translatorischer Prozess, der das Zusammenspiel verschiedener Kompetenzen erfordert. Nicht zuletzt spielt die digitale Kompetenz der Studierenden dabei eine relevante Rolle und fließt in die sprachlich-translatorische Kompetenz hinein. Nach der Formulierung werden die Untertitel nämlich mit dem audiovisuellen Dokument synchronisiert. Das geschieht mittels verschiedener Software, wie z.B. AEGISUB<sup>59</sup>, die auch für die Untertitelung der besprochenen Sequenz (vgl. Abb. 4) verwendet wurde.

Abb. 4 - AEGISUB Arbeitsfenster



Sowohl die Software AEGISUB wie auch die multimodale Tabelle können als motivierende und nutzbringende didaktische Mittel auch in den DaF-Unterricht auf niedrigeren Sprachniveaus eingesetzt werden<sup>60</sup>.

<sup>59</sup> AEGISUB ist eine Fansubber-Untertitelungssoftware, die aus Internet heruntergeladen werden kann und sowohl für Windows (<https://aegisub.it.uptodown.com/windows> letzter Zugriff 21. Juni 2021) als auch für Mac (<https://aegisub.it.uptodown.com/mac> letzter Zugriff 21. Juni 2021) geht. Auf Youtube stehen dazu Tutorials auch auf Englisch mit italienischen Untertiteln (<https://www.youtube.com/watch?v=4gXF6Y-v6BE> letzter Zugriff 21. Juni 2021) und auf Deutsch (<https://www.youtube.com/watch?v=ZJt9EERxpEU> letzter Zugriff 21. Juni 2021) zur Verfügung.

<sup>60</sup> Vgl. A. Nardi, *Dalla ricezione alla sottotitolazione. Aspetti didattici dell'impiego di testi multimodali autentici nella lezione di tedesco come lingua straniera*, „LEND-Lingua e Nuova Didattica“, 45, 2016, 1, S. 38-53.

### 3.2 Schulung rezeptiver Fertigkeiten auf nonverbaler Ebene

Audiovisuelle Texte haben durch das Zusammenspiel verschiedener Ausdruckmodalitäten einen polysemiotischen Charakter, der eine Herausforderung für die Untertitelungsarbeit darstellt und von den Übersetzern vielfältige Kompetenzen erfordert<sup>61</sup>.

Gerade im Hinblick auf die nonverbale Kommunikation wurde bereits mehrmals darauf hingewiesen, dass zahlreiche Informationen über vokale und visuelle Kanäle vermittelt werden können<sup>62</sup>. Ein geschickter und gezielter Einsatz der Prosodie ermöglicht z.B. die Dekodierung vieler Bedeutungsnuancen, wie Ironie oder Gefühlszustand. Daraus folgt, dass die Schulung der suprasegmentalen Merkmale in der Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern nicht vernachlässigt werden sollte, auch in Anbetracht der Tatsache, dass die Prosodie nicht nur paraverbale, sondern auch verbale Funktionen erfüllt<sup>63</sup>. Prosodische Merkmale ermöglichen die Segmentierung einer Äußerung in kleine Phrasierungseinheiten<sup>64</sup> und erleichtern deren Verarbeitung im Kurzzeitgedächtnis.

Auf didaktischer Ebene stellt sich daher die Frage, wie die rezeptiven Fertigkeiten zukünftiger Untertitlerinnen und Untertitler in Bezug auf die suprasegmentalen Merkmale des Sprachausdrucks trainiert werden können. Eine mögliche Antwort liegt darin, die Lernenden schon ab einem niedrigen Sprachniveau einem mündlichen rezeptiven Training zu unterziehen<sup>65</sup>. Dies soll auf die Dekodierung der Laute der Fremdsprache abzielen, insbesondere auf der prosodischen Ebene, denn die phonologische Bewusstheit entwickelt sich sequenziell von größeren bedeutungsvollen Einheiten zu kleineren bedeutungslosen Einheiten<sup>66</sup>. Mit Dekodierungstraining ist hier nicht die traditionelle Hörschulung gemeint<sup>67</sup>, die vorwiegend auf das Verstehen von Inhalten und damit auf Prozesse inferentieller Natur ausgerichtet ist. Vielmehr handelt es sich um ein Training, das darauf abzielt, *Bottom-up*-Prozesse zu trainieren, die sich u.a. auf die Lautdiskriminierung und –identifizierung beziehen.

Ebenso wie die Prosodie sind auch kinetische Elemente unerlässlich, um die kommunikativen Absichten der Sprechenden zu verstehen. Da diese jedoch kulturspezifisch sind,

<sup>61</sup> Vgl. A. Nardi, *Sprachlich-textuelle Faktoren im Untertitelungsprozess. Ein Modell zur Übersetzerausbildung Deutsch-Italienisch*, „TRANS-KOM“, 9, 2016, 1, S. 34-57, [http://www.trans-kom.eu/ihv\\_09\\_01\\_2016.html](http://www.trans-kom.eu/ihv_09_01_2016.html) (letzter Zugriff 24. Juni 2021).

<sup>62</sup> Diese Annahme liegt der von Mehrabian erstellten Formel zugrunde. Der amerikanische Psychologe kam nach zwei kleinen Experimenten in den 1960er Jahren zu dem Ergebnis, dass das Verstehen bestimmter Aussagen zu 55% über den visuellen Kanal, zu 38% über den vokalen Kanal und nur zu 7% über den sprachlichen Kanal erfolgt. Obwohl diese Erkenntnisse aus wissenschaftlicher Sicht immer noch als Mythos gelten, haben sie die Kommunikationspraxis maßgeblich beeinflusst vgl. D. Lapakko, *Communication is 93% nonverbal: An urban legend proliferates*, „Communication and Theater Association of Minnesota Journal“, 34, 2007, S. 7-19.

<sup>63</sup> Vgl. U. Hirschfeld – K. Reinke, *Phonetik im Fach Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache*, S. 58.

<sup>64</sup> M. Korth, *Das Syntax/ Prosodie-Interface. Die Entwicklung der Forschung an der Schnittstelle zwischen Syntax und Prosodie*, Stauffenburg, Tübingen 2018.

<sup>65</sup> Vgl. M. Morf, *Zur Entwicklung einer prosodischen rezeptiven Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch auf dem Sprachniveau A1*, in *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien*, G. Dietz Hrsg., University of Bamberg Press, Bamberg (im Druck).

<sup>66</sup> Vgl. G.T. Gillon, *Phonological Awareness. From Research to Practice*, Guilford, N.Y. 2018<sup>2</sup>, S. 58.

<sup>67</sup> Vgl. J. Field, *Listening in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.

sollte ihr Erlernen kontrastiv erfolgen. Im Fall der Kombination Deutsch-Italienisch unterscheiden sich Gestik und Mimik nicht wesentlich von einer Kultur zur anderen, sodass sie vom Zielpublikum intuitiv interpretiert werden können. Trotzdem wäre eine bewusste Systematisierung dieser Merkmale wünschenswert, um eine leichtere Dekodierung zu ermöglichen auch unter Berücksichtigung derjenigen Gesten, die prosodische Elemente begleiten und verstärken.

*Anhang 1 - Transkript des Redebeitrags von Susanne Ferschl (DIE LINKE) – 183. Plenarsitzung des Deutschen Bundestag vom 8.10.2020 – TOP 13 über Tarifrunde im öffentlichen Dienst*

(SF = Susanne Ferschl; SPu = Sprecher aus dem Publikum; WK = Wolfgang Kubicki)

{00:00} 0001 WK (die linke) das wort  
 {00:01} 0002 ((applaus))  
 {00:05} 0003 ((unverständlich, 10.8s))  
 {00:16} 0004 ((umblättergeräusch))  
 {00:17} 0005 SF °h sehr geehrter herr präsidEnt-  
 {00:19} 0006 ((umblättergeräusch))  
 {00:19} 0007 SF sehr verehrte kolleginnen und kollegen;  
 {00:21} 0008 (0.28)  
 {00:21} 0009 SF °h ich möchte eingangs-  
 {00:23} 0010 aus dem sitzungsprotokoll vom fünfundzwanzigsten  
 MÄRZ-  
 {00:26} 0011 diesen jahres zitieren-  
 {00:28} 0012 °h und ich zitiere den BUNdestagspräsidenten wolfgang  
 schäuble;  
 {00:32} 0013 °hh aber vor allem gebührt unser DANK und unsere  
 anerkennung-  
 {00:35} 0014 den Ärztinnen und Ärzten-  
 {00:37} 0015 den pflegekräften und den gesundheits  
 und sicherheitsbehörden-  
 {00:40} 0016 °h die täglich-  
 {00:41} 0017 an die grenze ihrer belastbarkeit gehen;  
 {00:43} 0018 °hh ich denke: das wir uns einig sind-  
 {00:46} 0019 dass wir in diesem dank-  
 {00:47} 0020 auch ausdrücklich diejenigen einbeziehen-  
 {00:49} 0021 °h die tagtäglich trotz erhöhten ansteckungsrisikos-  
 {00:53} 0022 °h die versorgung (.) in der bevölkerung  
 sicherstellen.  
 {00:55} 0023 ((applaus))  
 {00:58} 0024 SF weiter steht in dem plenARprotokoll-  
 {01:00} 0025 langanhaltender applaus im ganzen hause:-  
 {01:03} 0026 und die anwesenden (.) erheben sich.  
 {01:05} 0027 (1.19)  
 {01:06} 0028 SF das ist jetzt etwas mehr als sechs monate her-

- {01:08} 0029 °h jetzt hört sich das von arbeitgeberseite  
aus SO an;
- {01:12} 0030 (.) überzogene förderung (.) maßlos (.) zu teUer (.)  
unverHÄLTnismäßig-
- {01:16} 0031 und so weiter und so WEIter;
- {01:18} 0032 °hh können sie sich EIgentlich die wUT  
und die entTÄUschung-
- {01:21} 0033 der kolleginnen und kollegen VORstellen-
- {01:23} 0034 das hat nämlich mit res!PEKT! (.) ihrer arbeit;
- {01:25} 0035 überhaupt GAR nichts mehr zu tun.
- {01:27} 0036 ((applaus))
- {01:30} 0037 SF und dann hört man (.) häufig auch HIER  
in diesem hause:-
- {01:33} 0038 ja jetzt in der krise jetzt sei nicht die ZEIT  
für lohnerhöhungen.
- {01:37} 0039 °h ja meine damen und HERren-
- {01:38} 0040 wann IST die denn.
- {01:40} 0041 SPu ja (.) genau
- {01:41} 0042 SF °hh ich hab selber über ZWANzig jahre lang  
tarifverhandlungen geführt-
- {01:44} 0043 und ich verrAt ihnen mal n geHEIMnis;
- {01:45} 0044 (0.66)
- {01:46} 0045 SF der richtige ZEITpunkt für-
- {01:48} 0046 für lohnerhöhungen ist für arbeitgeber (.) !NIE!-
- {01:51} 0047 (0.52)
- {01:51} 0048 SF deswegen sagen !WIR! der richtige zeitpunkt  
ist geNAU jetzt-
- {01:54} 0049 ((applaus))
- {01:54} 0050 SF jetzt wird das GELD auch benötigt;
- {01:56} 0051 um konjunkturen und NACHfrage anzukurbeln.
- {02:01} 0052 und der gipfel der UNverschämtheit ist nun dass  
versucht wird-
- {02:03} 0053 die interessen der beSCHäftigten-
- {02:05} 0054 °h !GE!gen die interessen der allgemeinheit  
auszuspielen;
- {02:08} 0055 °h der verbAnd der kommunalen arbeitgeber  
argumentIERT-
- {02:11} 0056 dass das GELD für die lohnerhöhungen-
- {02:13} 0057 °h die NÖtigen investitionen-
- {02:14} 0058 °h in klIma (.) BILdung (.) und digiTAlisierung  
verhindert.
- {02:18} 0059 °h die löhne der (.) beSCHäftigten;
- {02:20} 0060 sind aber in der vergangenheit nur sehr beSCHEIden  
gestiegen,
- {02:22} 0061 °h dennoch gibt es den investitionsstAu in den  
kommunen der bei weit über hundert millionen  
euro LIEGT-

{02:27}	0062		°h das ist doch nicht die verANTwortung der kolleginnen und kollegen-
{02:31}	0063		sondern einer vÖllig verFEhlten poliTIK,
{02:33}	0064		((applaus))
{02:36}	0065	SF	diese bundesregierung WEIgert sich;
{02:38}	0066		die kommunen finanZIEll besser auszustatten-
{02:41}	0067		°h und die vermÖgenden zur finanZIERung heranzuziehen-
{02:44}	0068		°h und Ich finde es !UN!erträglich-
{02:46}	0069		°h dass die krÄnkenschwester verZICHten sollen-
{02:48}	0070		°h aber die rEIchsten in diesem lAnd (.) verSCHONT bleiben.
{02:51}	0071		((applaus))
{02:54}	0072	SF	die auseinandersetzung der kolleginnen und kollegen im Öffentlichen DIENST-
{02:57}	0073		°h is MEHR als ne reine tarifrunde;
{02:59}	0074		es geht um die gesamtgesellschaftliche FRAge-
{03:02}	0075		°h was ist uns die betREUung unserer kinder-
{03:04}	0076		°h die pflege unserer ANgehörigen-
{03:06}	0077		°h oder die öffentliche MÜLLabfuhr wert;
{03:08}	0078		°h die linke hat diese frage KLAR beantwortet;
{03:11}	0079		°h wir stehen für eine gut finanzierte öffentliche Daseinsvorsorge-
{03:14}	0080		°h und Unser plAtz (.) ist an der SEIte (.) der kämpfenden KOLleginnen und kollegen.
{03:19}	0081		((applaus))
{03:23}	0082	WK	vielen DANK frau kollegin ferschl;
{03:24}	0083		((applaus))

*Anhang 2 - Multimodale Tabelle des Redebeitrags von Susanne Ferschl (DIE LINKE) –  
183. Plenarsitzung des Deutschen Bundestags vom 8.10.2020 – TOP 13 über Tarifrunde  
im öffentlichen Dienst*

Segment	ausgewählte Screenshots	kinetische Merkmale	Originaltext (Basistranskript nach GAT2)	Untertitel
0028		Mit einem ernsten Gesichtsausdruck wendet sie den Blick nach rechts und nach links, hebt die Arme nach oben und nach unten und die Handfläche zeigen zueinander (batonische Geste). Sie legt die Hände wieder auf das Rednerpult und wendet den Blick auf das Sprechblatt.	das ist jetzt etwas MEHR als sechs monate her-	1. Questo poco più di sei mesi fa.

Segment	ausgewählte Screenshots	kinetische Merkmale	Originaltext (Basistranskript nach GAT2)	Untertitel
0029		Sie dreht Oberkörper und Blick nach links. Die Hände sind leicht erhoben und die Handflächen zeigen zueinander (batonische Geste). Mit erhobenen Händen dreht sie sich wieder zum Rednerpult und wirft den Blick auf das Sprechblatt.	°h jetzt hört sich das von arbeitgeberseite aus SO an;	2. Adesso si sente dire dai datori di lavoro quanto segue:
0030		Dem Publikum zugewandt und sich nach rechts und links drehend, begleitet sie alle betonten Wörter mit batonischen Handgesten von innen nach außen und von oben nach unten. Der Gesichtsausdruck ist gereizt.	(.) überzogene forderung (.) maßlos (.) zu teuer (.) unverhältnismäßig-	3. „pretese eccessive“, „smisurate“, „esose“,
0031		Sie hält den Blick auf das Rednerpult gerichtet, auf dem ihre Hände ruhen.	und so weiter und so WEiter;	4. „sproporzionate“ e via dicendo.
0032		Dem Publikum nach vorne zugewandt dreht sie sich zunächst nach links und dann zurück in die Mitte. Mit erhobenen Händen, die Handflächen zu ihr gerichtet und den Blick zum Publikum, macht sie eine batonische Geste auf und ab, die bei betonten Wörtern immer breiter wird.	°hh können sie sich EIGentlich die wüt und die entTÄUSchung-	5. Ma voi immaginate la rabbia e la delusione
0033		Nach links gedreht, intensiviert sie weiter die gleiche batonische Handgeste, die enger und schneller wird.	der kollegen und kollegen VORstellen-	6. delle lavoratrici e dei lavoratori?

Segment	ausgewählte Screenshots	kinetische Merkmale	Originaltext (Basistranskript nach GAT2)	Untertitel
0034		Mit dem Blick nach rechts führt sie ihre Hände zusammen, bis sie sich mit den Fingerspitzen berühren, und dann zieht sie sie mit einer plötzlichen Geste beim emphatisch betonten Wort voneinander weg.	das hat nämlich mit res!PEKT! (.) ihrer arbeit;	7. Di fatto, ciò non rispetta proprio per nulla il loro lavoro.
0035		Sie dreht sich zur Mitte und dann nach links, indem sie die batonischen Bewegungen der sich nähernden und zurückweichenden Hände intensiviert.	Überhaupt GAR nichts mehr zu tun.	
0036	Totale Einstellung des Plenarsaals; die Rednerin steht links.	Sie hält den Blick auf das Rednerpult gerichtet, auf dem ihre Hände ruhen. Die Kollegen ihrer Partei applaudieren.	((applaus))	
0037	Totale Einstellung des Plenarsaals; die Rednerin steht links.	Den Blick auf das Publikum vor ihr gerichtet, unterstreicht sie die Rede mit einer Auf- und Abbewegung der rechten Hand, wobei sie sich erst nach links und dann wieder zur Mitte wendet.	und dann hört man (.) häufig auch HIER in diesem hause:-	8. E poi si sente, spesso persino qui, in quest'Aula:
0038		Mit leicht erhobenen Händen, deren Handflächen zu ihr selbst zeigen, blickt sie erst zur Mitte und dann nach links und schneidet eine Grimasse, gleichzeitig begleitet sie das Gesagte mit batonischer Geste.	ja jetzt in der krI-se jetzt sei nicht die ZEIT für lohnerhö-hungen.	9. "Ma sì, adesso con la crisi, 10. adesso non è proprio il momento di aumentare i salari"
0039		Mit entspanntem Gesicht hebt sie den Kopf vom Sprechblatt und schaut erst zur Mitte und dann nach rechts, während sie mit beiden Händen das Gesagte mit einer batonischen Geste begleitet.	°h ja meine damen und HERren-	11. Beh, signore e signori,

Segment	ausgewählte Screenshots	kinetische Merkmale	Originaltext (Basistranskript nach GAT2)	Untertitel
0040		Sie stützt sich mit den Händen auf dem Rednerpult ab, blickt erst nach rechts und dann nach links auf, macht mit dem Kopf eine batonische Geste nach vorne und richtet dann den Blick wieder auf das Rednerpult.	wann IST die denn.	12. ma il momento giusto allora quand'è?
0041		Sie schaut zum Rednerpult und blättert eine Seite weiter. Von einer Stimme aus dem Publikum kommt ein Zustimmungsruf.	ja (.) genau	13. <i>Esatto!</i>
0042		Mit Blick auf das Sprechblatt hebt sie gleichzeitig beide Arme und legt sie dann wieder auf das Rednerpult.	°hh ich hab selber über ZWANzig jahre lang tarifverhandlungen geführt-	14. Io stessa ho condotto trattative tariffarie per oltre vent'anni
0043		Mit Blick auf das Publikum führt sie ihre Hände in einer weiten kadenzieren Bewegung zusammen, die mit gefalteten Händen endet.	und ich ver-rat ihnen mal n geHEIMnis;	15. e vi svelerò un segreto:
0044			(0.66)	
0045		Sie bewegt die gefalteten Hände auf und ab und wendet sich nach rechts. Ihr Gesichtsausdruck ist entgegenkommend.	der richtige zeitpunkt für-	16. il momento giusto per un aumento salariale
0046		Sie dreht sich nach links, hält die Hände weiterhin zusammen und schwenkt sie schneller von oben nach unten, die Rede begleitend. Dann schwingt sie den Kopf nach vorne und trennt die Hände mit einer plötzlichen Geste nach außen in Verbindung mit dem von ihr emphatisch betonten Wort.	für löhnerhöhnungen ist für arbeitgeber (.) !NIE!-	17. per i datori di lavoro non c'è mai.
0047			(0.52)	

Segment	ausgewählte Screenshots	kinetische Merkmale	Originaltext (Basistranskript nach GAT2)	Untertitel
0048	 	<p>Mit starr gerichtetem Blick auf das Rednerpult, hebt sie beide Hände mit den Handflächen zu sich gewendet und begleitet das empatisch betonte Wort mit batonischen Gesten, die sich von oben nach unten bewegen.</p> <p>Dann legt sie die linke Hand auf das Rednerpult und macht mit der rechten Hand eine sehr breite batonische Bewegung in Verbindung mit <i>genau</i>. Das Gesicht ist entspannt und der Gesichtsausdruck ernst.</p>	<p>deswegen sagen !WIR! der richtige Zeitpunkt ist genau jetzt-</p>	<p>18. Ecco perché per noi il momento giusto è proprio adesso.</p>



DIGITALE MODERATION IN DER DAF-LEHRENDENBILDUNG<sup>1</sup>

SABINE HOFFMANN

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

sabine.hoffmann@unipa.it

The aim of this paper is to show patterns in the moderation of video conferences. The corpus used comes from the Erasmus+ project LEELU (development of teaching skills for extensive reading lessons). The subject of the investigation was how changes in the agenda are negotiated at the beginning of the meetings. A multimodal method based on conversation analysis was chosen for the analysis.

Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, Handlungsmuster bei der Moderation von Videokonferenzen aufzuzeigen. Dabei wird auf ein Korpus zurückgegriffen, das im Rahmen des Erasmus+-Projektes LEELU (Lehrkompetenzentwicklung für den extensiven Leseunterricht) entstanden ist. Gegenstand der Untersuchung war, wie Änderungen im Protokoll zu Beginn der Besprechungen ausgehandelt werden. Zur Analyse wurde ein multimodales Verfahren gewählt, das sich an die Konversationsanalyse anlehnt.

*Keywords:* Teacher Training in German as Foreign Language, multimodal interaction analysis, video conferences, formality and informality

*Einführung*

Berufliche Besprechungen, insbesondere wenn es sich um Mitarbeitende oder Teams an unterschiedlichen Standorten handelt, finden in den letzten Jahren zunehmend *online* statt<sup>2</sup>. Die Covid-Pandemie hat diese Tendenz noch entscheidend beschleunigt. Derartige Zusammenkünfte erfolgen einmal unter Einsatz von Videokonferenztools, z.B. *Zoom*, oder finden auf Plattformen wie *Microsoft Teams*, *Slack*, *Webex* oder dergleichen statt, die

<sup>1</sup> Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein die Verfasserin; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben. Zu den Thesen und Ergebnissen sei auf die Webseite des Projekts (<http://www.leelu.eu>) verwiesen. Die vorliegende Interaktionsanalyse versteht sich als Erweiterung bzw. Vertiefung dieser Befunde; sie basiert auf den im Rahmen des Projekts erhobenen Daten, war aber nicht Ziel und Bestandteil des LEELU-Projektdesigns.

<sup>2</sup> Vgl. hierzu u.a. B.L. Due – C. Licoppe, *Video-Mediated Interaction (VMI): Introduction to a Special Issue on the Multimodal Accomplishment of VMI Institutional Activities*, „Social Interaction. Video-Based Studies in Human Sociality“, 3, 2020, 3, S. 1-20, hier S. 2; J. Mlynář et al., *Situated Organization of Video-Mediated Interaction: A Review of Ethnomethodological and Conversation Analytic Studies*, „Interacting with Computers“, 30, 2018, 2, S. 73-84; A.S. Muñoz, *Attending Multi-Party Videoconference Meetings: The Initial Problem*, „Language@Internet“, 13, article 3, 2016.

eine weite Spannbreite von Kommunikationskanälen bereitstellen und damit vielzählige Möglichkeiten der beruflichen Zusammenarbeit und des Austauschs bieten.

Parallel zu dem steigenden Einsatz von Videokonferenzen hat auch ihre Erforschung zugenommen, die – wie Meier<sup>3</sup> bereits Anfang des neuen Jahrhunderts hervorgehoben hat – grundsätzlich interdisziplinär angelegt ist. Neben quantitativ ausgerichteten Untersuchungen, z.B. in der Wirtschaft, die Vor- und Nachteile virtueller und *Face-to-Face* Arbeitstreffen ermitteln<sup>4</sup>, sind gesprächsanalytische Arbeiten zu nennen, die einmal dem Forschungsfeld *Workplace* Studien<sup>5</sup> zuzuordnen sind oder sich mit der Unternehmenskommunikation im Bereich der Angewandten Linguistik beschäftigen<sup>6</sup>. Methodisch lassen sich hierbei grob diskurs- und konversationsanalytische Vorgehen unterscheiden, die in den letzten Jahren durch multimodale Verfahren erweitert worden sind<sup>7</sup>.

Die vorliegende Studie knüpft methodisch an das letztgenannte Vorgehen an und zielt darauf, Handlungsmuster in der digitalen Moderation von internationalen Videokonferenzen offenzulegen. Insbesondere liegt der Blickpunkt darauf, wie in Bezug auf einen wesentlichen Bestandteil beruflicher Zusammenkünfte, nämlich ihre vorherige Planung, eine Änderung angekündigt und ausgehandelt wird.

Dazu soll im Folgenden zunächst der Forschungsstand zu Videokonferenzen, einmal in dem Spannungsfeld zwischen formal/formell und informal/informell eingebettet (1.1), und anschließend zwei wesentliche Merkmale beruflicher Besprechungen, die Tagesordnung (1.2), sowie die Rolle der Moderation (1.3) beleuchtet werden. Daran setzt im zweiten Kapitel die Vorstellung des Datenkorpus aus dem Erasmus+-Projekts LEELU (Lehrendenkompetenzentwicklung für den extensiven Leseunterricht, <http://www.leelu.eu>) (2.1) an, gefolgt

<sup>3</sup> C. Meier, *Neue Medien – neue Kommunikationsformen? Strukturmerkmale von Videokonferenzen*, in *Sprache und neue Medien*, W. Kallmeyer Hrsg., De Gruyter, Berlin/New York 2000, S. 195-221, hier S. 197.

<sup>4</sup> J.M. Denstadli, *Videoconferencing as a Mode of Communication: A Comparative Study of the Use of Videoconferencing and Face-to-Face Meetings*, „Journal of Business and Technological Communication“, 26, 2012, 1, S. 65-91; vgl. Übersicht in B. Asmuß – J. Svennevig, *Meeting Talk: An Introduction*, „Journal of Business Communication“, 46, 2009, 1, S. 3-22.

<sup>5</sup> Für den deutschsprachigen Raum: M. Dannerer, *Besprechungen im Betrieb. Empirische Analysen und didaktische Perspektiven*, Iudicium, München 1999; C. Meier, *Arbeitsbesprechungen: Interaktionsstruktur, Interaktionsdynamik und Konsequenzen einer sozialen Form*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Opladen 1997; A.P. Müller, *Reden ist Chefsache: Linguistische Studien zu sprachlichen Formen sozialer ‚Kontrolle‘ in innerbetrieblichen Arbeitsbesprechungen*, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1997; sonst: P. Luff et al. Hrsg., *Workplace Studies. Recovering Work Practice and Informing System Design*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.

<sup>6</sup> Hier nur ein paar Beispiele: E. Minkkinen, *Telefongespräche in der finnisch-deutschen Unternehmenskommunikation. Bestandsaufnahmen und Gesprächsanalysen*. Dissertation an der Universität Tampere 2006. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67668/951-44-6780-9.pdf?sequence=1> (letzter Zugriff 27. Februar 2022); G. Rasmussen, *Zur Bedeutung kultureller Unterschiede in interlingualen interkulturellen Gesprächen. Eine Mikroanalyse deutschsprachiger Interaktionen zwischen Franzosen und Dänen und zwischen Deutschen und Dänen*, Iudicium, München 2000; D. Siegfried, *Die Konstituierung von Interkulturalität in der deutschschwedischen Wirtschaftskommunikation*, „Linguistik Online“, 14, 2003, S. 123-136. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/826/1428> (letzter Zugriff 30. November 2021).

<sup>7</sup> B. Asmuß, *Multimodal Perspectives on Meeting Interaction. Recent Trends in Conversation Analysis*, in *The Cambridge Handbook of Meeting Science*, J.A. Allen et al. Hrsg., Cambridge University Press, Cambridge 2015, S. 277-304.

von der Darlegung des der Untersuchung zugrunde gelegten methodischen Vorgehens (2.2). Das dritte Kapitel widmet sich der Analyse von vier Sequenzen, in denen zu Beginn der Besprechungen seitens der Moderatorin Änderungen mit den diesbezüglichen Begründungen dargelegt werden (3.1-3.4). Die Abhandlung schließt mit den Schlussfolgerungen.

## 1. Videobasierte berufliche Besprechungen

### 1.1 Formal/formell und informal/informell

Berufliche Besprechungen werden als ‚formal‘ bezeichnet, im Sinne, dass ihnen eine vorherige Planung zugrunde liegt<sup>8</sup>. Der Unterschied zu ‚formell‘ ist nicht immer eindeutig und oft werden beide Adjektive gleichbedeutend benutzt. Es scheint aber, dass ‚formell‘ über das Geregelte und Vorgeplante hinaus einen sachlichen und unpersönlichen Umgangston bezeichnet<sup>9</sup>, d.h. mit einem förmlichen Verhalten verbunden wird. Berufliche Zusammenkünfte können insofern mehr oder weniger formell als auch informell, und damit näher an der Alltagskommunikation, ablaufen. Nachweislich enthalten die meisten Besprechungen mit formalen Strukturen, wie einer meist allen Teilnehmenden im Vorfeld zugänglichen Tagesordnung (oftmals verbunden mit einem anschließenden Protokoll der Sitzung), einem zuvor festgelegten (virtuellen) Raum und Zeitpunkt, in dem die Besprechung stattfindet, der Anwesenheit einer Moderatorin oder eines Moderators<sup>10</sup>, einer zuvor festgelegten Personengruppe, deren Anwesenheit Voraussetzung für den Beginn des *meetings* ist<sup>11</sup>, informale (=ungeplante) sowie informelle Elemente wie *smalltalk* und persönliche Bemerkungen<sup>12</sup>.

In diesen Zusammenkünften können Hierarchien zutage treten<sup>13</sup>, wobei dies allerdings nicht zwingend mit formalen Strukturen und formellem Verhalten verbunden ist. So zeigt z.B. Mehus<sup>14</sup> in ihrer Studie, wie in einem Arbeitstreffen mit einem äußerst lockeren Umgangston, der Übergang von Arbeit zu Pause letztendlich von dem das Projekt verantwortenden Kollegen veranlasst und gemanagt wird. Dies geschieht keineswegs über formelle Anweisungen oder die Erteilung einer Erlaubnis seitens des Chefs, sondern ent-

<sup>8</sup> B. Asmuß – J. Svennevig, *Meeting Talk*, hier S. 10.

<sup>9</sup> F. Böhle, *Von der formellen Organisation zum informellen Organisieren. Zum Wandel des Informellen aus einer arbeitssoziologischen Perspektive*, in *Formalität und Informalität in Organisationen*, V. von Groddeck – S.M. Wilz Hrsg., Springer, Wiesbaden 2015, S. 93-121, hier S. 102-103.

<sup>10</sup> F. Bargiela-Chiappini – S. Harris, *Interruptive Strategies in British and Italian Management Meetings*, „Text“, 16, 1996, 3, S. 269-297, hier S. 274.

<sup>11</sup> L. Mondada, *Eröffnungen und Prä-Eröffnungen in medienvermittelter Interaktion: das Beispiel Videokonferenzen*, in *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*, L. Mondada – R. Schmitt Hrsg., Narr Verlag, Tübingen 2010, S. 277-334, hier S. 313.

<sup>12</sup> B. Asmuß – J. Svennevig, *Meeting Talk: An Introduction*.

<sup>13</sup> R. Schmitt, *Interaction in Work Meetings*, „Revue française de linguistique appliquée“, 2, 2006, XI, S. 69-84, hier S. 75-76.

<sup>14</sup> S. Mehus, *The Micro-Organization of Taking a Break: Transitions Between Task and Non-Task Activities at Work. Proceedings of the Twelfth Annual symposium about Language and Society, Austin, April 16-18, 2004, Texas*, „Linguistic Forum“, 48, 2005, S. 125-137, hier S. 135-136.

steht im interaktiven Geschehen selbst. Es sei hier angemerkt, dass sich grundsätzlich ein Verblenden dieser Unterscheidungskategorien in Videokonferenzen feststellen lässt. Dazu hat auch, neben dem rasanten Anstieg videobasierter Kommunikation, die Verbreitung mobiler Endgeräte beigetragen, denn ihr simultaner Einsatz bei Videokonferenzen verbindet, wie u.a. Mlynář *et al.*<sup>15</sup> hervorheben, diverse Dimensionen und verwischt die Grenzen zwischen öffentlich und privat, *online* und *offline*, und damit auch zwischen formal/informal und formell/informell.

Das Interesse der einschlägigen Forschungsliteratur richtet sich insofern darauf, wie und wann sich formale/informale Strukturen sowie formelles/informelles Verhalten in beruflichen Zusammenkünften zeigen, z.B. bei der Moderation<sup>16</sup> oder in den unterschiedlichen Phasen und Übergängen in der Besprechung. Dazu unterscheidet Mondada<sup>17</sup> zwischen der Voreröffnung, der Eröffnung und dem Beginn einer Videokonferenz. Die Voreröffnung schafft die Voraussetzungen für die anschließende Eröffnung, indem sich die Teilnehmenden an den verschiedenen Orten um den Computer herum positionieren, die Bildeinstellungen überprüfen, die Mikrofone ein- und ausschalten oder auch untereinander in der jeweiligen Landessprache im eigenen Team sprechen<sup>18</sup>. Die anschließende Phase der Eröffnung wird bei *Online*-Besprechungen durch die Überprüfung der technischen Ton- und Bildqualität bestimmt, die manchmal mit Begrüßung oder Kontaktaufnahme einzelner einhergeht. Die offizielle Begrüßung aller Teilnehmenden erfolgt dagegen meist zu Beginn der Sitzung, gefolgt von der Vorstellung der Tagesordnung. Zu beobachten ist, dass in den ersten beiden Eröffnungsphasen meist ein informeller Diskurs überwiegt<sup>19</sup>, während der Beginn der Sitzung, in Abhängigkeit der Gesprächssituation, stärker von formalen Aspekten geprägt ist.

Wenden wir uns nun zwei der oben erwähnten Kennzeichen von kopräsenten sowie *Online*-Besprechungen zu: der (meist) allen Teilnehmenden im Vorfeld zugänglichen Tagesordnung oder einem Protokoll, die im Normalfall von der Moderierenden wie erwähnt zu Beginn der Sitzung vorgestellt werden.

## 1.2 Zeitrahmen und Aufgabenorientierung: die Tagesordnung oder das Protokoll

Berufliche Zusammenkünfte, ob digital oder analog, haben die Bewältigung einer oder mehrerer Aufgabe(n) zum Ziel<sup>20</sup>. Dafür liegt ihnen ein Zeitrahmen und eine entsprechende Planung in Form einer Tagesordnung oder eines Arbeitsprotokolls zugrunde<sup>21</sup>. Aller-

<sup>15</sup> J. Mlynář *et al.*, *Situated Organization of Video-Mediated Interaction*, hier S. 7.

<sup>16</sup> A. Deppermann *et al.*, *Agenda and Emergence: Contingent and Planned Activities in a Meeting*, „Journal of Pragmatics“, 42, 2010, S. 1700-1718, hier S. 1702.

<sup>17</sup> L. Mondada, *Eröffnungen und Prä-Eröffnungen in medienvermittelter Interaktion*.

<sup>18</sup> Ebd., hier S. 285; siehe auch A.S. Muñoz, *Attending Multi-Party Videoconference Meetings: The Initial Problem*, hier S. 6.

<sup>19</sup> L. Mondada, *Eröffnungen und Prä-Eröffnungen in medienvermittelter Interaktion*, hier S. 320, 328.

<sup>20</sup> Vgl. D. Boden, *The Business of Talk. Organizations in Actions*, Polity Press, Cambridge 1994.

<sup>21</sup> J. Svennevig, *The Agenda as a Resource for Topic Introduction in Workplace Meetings*, „Discourse Studies“, 14, 2012, 1, S. 53-66.

dings ist dieser vorstrukturierte Zeitrahmen keineswegs so bindend, wie man annehmen könnte, und unterliegt häufig Änderungen. So können Diskussionspunkte verschoben werden, oder auch Unterbrechungen unterschiedlicher Ursache, z.B. aufgrund technischer Probleme oder der Verspätung von Teilnehmenden, den Beginn verzögern oder die bereits gestarteten Gespräche unterbrechen. Bei *Online*-Besprechungen geschieht dies sehr häufig in der Vor- und Eröffnungsphase (s.o.), aber auch während der Gespräche, was den vorgegebenen Zeitrahmen durchaus sprengen kann<sup>22</sup>. Derartige organisatorische Veränderungen werden je nach Beschaffenheit und Gruppenkonstellation von dem Leiter, Chef oder Moderierenden am Anfang der Zusammenkunft bekannt gegeben<sup>23</sup>.

Dabei zeigt Svennevig<sup>24</sup> in seiner Studie, dass die Präsentation der Tagesordnung durch den Moderierenden keiner weiteren Diskussion in der Gruppe bedarf, wobei der Blick runter auf die Tagesordnung allen anzeigt, dass es sich hier um ein vorher bekanntes Dokument handelt<sup>25</sup>. Anders ist es hingegen, wenn Änderungen im Protokoll bekannt gegeben werden:

Thus, topics introduced as not in accordance with the agenda take forms that are tentative and are presented as contingent on acceptance by the interlocutors. They include metacommunicative prefaces, requests for permission and hypothetical constructions. The practice of seeking acceptance from the interlocutors makes these instances more like topic introductions in everyday (non-institutional) conversation<sup>26</sup>.

Während also hiernach die Vorstellung der Tagesordnung dem erwartungsgemäßen Vorgang am Anfang einer formalen Besprechung entspricht und nicht weiter ausgehandelt wird, erfordern Änderungen weitaus komplexere Aushandlungsprozesse, und das Verhalten bei ihrer Ankündigung weist informelle Züge auf.

### 1.3 Rolle der/des Moderierenden

Wie bereits darlegt, obliegen die Vorstellung sowie die Änderung der Tagesordnung, d.h. das Explizitmachen des Zeitrahmens, der Moderation oder Leitung. Das heißt aber nicht, dass die/der Moderierende diese Aufgabe allein bewältigt; dies vollzieht sich im Diskurs, worüber im Zusammenspiel mit den Teilnehmenden ihre/seine Rolle erwächst<sup>27</sup>.

Zu den organisatorischen Aktivitäten der Moderation gehört bei *Online*-Besprechungen auch, insbesondere in der Anfangsphase, das Checken und ggf. die Beseitigung technischer Probleme, die die Besprechung belasten und zu Verzögerungen führen können (s.o.). Hier

<sup>22</sup> D. Boden, *The Business of Talk*, hier S. 94; A. Deppermann et al., *Agenda and Emergence: Contingent and Planned Activities in a Meeting*, hier S. 1700; R. Schmitt, *Interaction in Work Meetings*, hier S. 71; siehe auch R. Schmitt Hrsg., *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, Narr Verlag, Tübingen 2007.

<sup>23</sup> J. Svennevig, *Interaction in workplace meetings*, „Discourse Studies“, 14, 2012, 1, S. 3-10, hier S. 7.

<sup>24</sup> Ders., *The Agenda as a Resource for Topic Introduction in Workplace Meetings*.

<sup>25</sup> Ebd., hier S. 63.

<sup>26</sup> Ebd.

<sup>27</sup> B. Asmuß, *Multimodal Perspectives on Meeting Interaction*, hier S. 297, siehe auch D. Boden, *The Business of Talk*, hier S. 154.

hat die/der Moderierende nicht nur die Aufgabe, die technischen Probleme zu lösen und im besten Fall zu beseitigen, sondern auch abzuwägen, ob sie oder er trotz technischer Störungen und Probleme mit der Besprechung beginnen oder auf die verspäteten Teilnehmenden warten soll<sup>28</sup>. In der Moderation treten solche Momente beispielsweise in expliziten Hinweisen auf das Warten auf andere Teilnehmer und/oder in gestisch vermittelte Ungeduld hervor<sup>29</sup>.

Des Weiteren besteht die zentrale Aufgabe der Moderation im *Management* des Gesprächs<sup>30</sup>. Atkinson spricht diesbezüglich von der/dem „Vermittler/in des Rederechts“:

The term ‘turn mediation’ refers to practices that are involved where one participant is recognized as having special rights to decide who may speak when, what may be talked about, when a present speaker should stop speaking, etc., a chairman being perhaps the paradigm case of ‘turn mediator’<sup>31</sup>.

Neben dem Erteilen und Absprechen des Rederechts gehört bei Videokonferenzen wie oben erwähnt auch der Umgang mit weiteren mobilen Endgeräten, z.B. bei Gesprächen am *Smartphone* einzelner Teilnehmender während einer Videokonferenz. Die Benutzung mobiler Endgeräte muss hierbei ‚genehmigt‘ bzw. ausgehandelt werden, zumal bei beruflichen Besprechungen ihr gleichzeitiger Einsatz tendenziell stigmatisiert ist<sup>32</sup>. In dem Zusammenhang lässt sich zeitweise eine doppelte Orientierung in der Gesprächsführung feststellen, in der unterschiedliche verkörperte und verbale Handlungen parallel laufen<sup>33</sup>.

Als eine weitere Funktion der Moderierenden ist noch die Informationsvermittlung zu nennen. Im interaktiven Geschehen können hierbei auch die unterschiedliche Verteilung des Wissensstandes in Bezug auf die Aufgabenbewältigung hervortreten und ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den Moderierenden und den Teilnehmenden offenbaren (s.u.).

## 2. Videokonferenzen in der Lehrendenbildung

Videokonferenzen als Teil der Lehrendenbildung etablieren sich erst langsam; und sie sind, wie Benitt und Schmidt<sup>34</sup> hervorheben, noch kaum empirisch erforscht. Die qualitativen

<sup>28</sup> L. Mondada, *Eröffnungen und Prä-Eröffnungen in medienvermittelter Interaktion*, hier S. 314-315.

<sup>29</sup> Ebd., hier S. 310.

<sup>30</sup> B. Asmuß, *Multimodal Perspectives on Meeting Interaction*, hier S. 285.

<sup>31</sup> M. Atkinson, *Understanding Formality: The Categorization and Production of ‚Formal‘ Interaction*, „The British Journal of Sociology“, 33, 1982, 1, S. 86-117.

<sup>32</sup> B. Asmuß – J. Svennevig, *Meeting Talk*, hier S. 13; M. Egbert, *Schisming: The Collaborative Transformation From a Single Conversation to Multiple Conversations*, „Research on Language and Social Interaction“, 30, 1997, 1, S. 1-51, hier S. 44; F. Oloff, *Some Systematic Aspects of Self-Initiated Mobile Device Use in Face-to-Face Encounters*, „Journal für Medienlinguistik“, 2, 2019, 2, S. 195-235, hier S. 226.

<sup>33</sup> A. Deppermann *et al.*, *Agenda and Emergence*, hier S. 1710.

<sup>34</sup> N. Benitt – T. Schmidt, *Lehrerbildung – besser interaktiv? Videokonferenzen als digitale Brücke zwischen Theorie und Praxis in der Englischausbildung*, in *Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien: Hit oder Hype?*, T. Zeyer *et al.* Hrsg., Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen 2016, S. 259-283, hier S. 260.

Untersuchungen, die bisher vorliegen, gehen vorwiegend der Frage nach, welchen Mehrwert Videokonferenzen hinsichtlich einer verstärkten Verknüpfung von Theorie und Praxis haben<sup>35</sup> oder welchen persönlichen Nutzen sie darstellen<sup>36</sup>. In Bezug auf eine spezielle Form von Lehrendenbildung, den *Videoclubs*<sup>37</sup>, verweisen Arya *et al.*<sup>38</sup> darauf, dass die Mitwirkung oder Leitung von Professorinnen oder Professoren als *expert facilitators*<sup>39</sup> zum Wissensaufbau der Lehrenden beitragen. Allerdings werden keine empirischen Belege angeführt. Gesprächsanalytische Daten, die zeigen, wie die Teilnehmenden einer Lehrendenfortbildung in Videokonferenzen interagieren, liegen meines Wissens nicht vor<sup>40</sup>.

## 2.1 LEELU – Ablauf der Bildungsmaßnahme und Forschung

Die hier untersuchten Videokonferenzen stammen aus dem LEELU-Projekt, einer im *Blended-Learning*-Format konzipierten und durchgeführten internationalen Bildungsmaßnahme, die sich an achtzehn DaF-Lehrende<sup>41</sup>, bestehend aus neun Lehrendentandems aus drei verschiedenen Ländern richtete. In den acht internationalen Videokonferenzen wurden einzelne von den Lehrenden im eigenen Unterricht aufgenommene und dann von ihnen ausgewählte Unterrichtssequenzen besprochen. Sie fanden in unterschiedlichen Konstellationen mit jeweils einem Lehrendentandem je Standort statt, wobei die Moderation fünfmal von der Projektleiterin und dreimal von deren Projektmitarbeiterin übernommen wurde<sup>42</sup>.

Zu allen Besprechungen lag ein Arbeitsprotokoll vor, das weitaus ausführlicher als eine Tagesordnung den Ablauf der Sitzung beschrieb und sie strukturierte (Abb. 1, 2)<sup>43</sup>.

<sup>35</sup> J. Drexhage *et al.*, *The Connected Classroom – Using Video Conferencing Technology to Enhance Teacher Training*, „Reflecting Education“, 10, 2016, 1, S. 70-88. [https://www.researchgate.net/publication/308891716\\_The\\_Connected\\_Classroom\\_-\\_Using\\_Video\\_Conferencing\\_Technology\\_to\\_Enhance\\_Teacher\\_Training](https://www.researchgate.net/publication/308891716_The_Connected_Classroom_-_Using_Video_Conferencing_Technology_to_Enhance_Teacher_Training) (letzter Zugriff 26. September 2021).

<sup>36</sup> M. Oesterle *et al.*, *The Potentials of a Transient Transnational Community for Teacher Educators' Professional Learning and Development*, „European Journal of Education Studies“, 7, 2020, 8, S. 117-146.

<sup>37</sup> Zusammenkünfte, in denen Lehrende über Unterrichtsmitschnitte diskutieren.

<sup>38</sup> P. Arya *et al.*, *Facilitation and Teacher Behaviors: An Analysis of Literacy Teachers' Video-Case Discussions*, „Journal of Teacher Education“, 65, 2014, 29, S. 111-127.

<sup>39</sup> Ebd., hier S. 113.

<sup>40</sup> Zu dem Datenkorpus liegt bereits folgende Studie vor: S. Hoffmann – G. Kasper, *Arbeitsanweisungen zu Videomitschnitten in digitalen Lehrendenbildungskonferenzen*, „Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ. ZIAF“, 1, 2021, 1, S. 143-168. <https://www.ziaf.org/article/view/8423> (letzter Zugriff 27. Februar 2022).

<sup>41</sup> Die *Tandems* bestanden jeweils aus einer erfahrenen Lehrkraft und einer/m Lehramtsstudierenden.

<sup>42</sup> Zum genaueren Aufbau und zeitlichen Ablauf des Projekts siehe M. Dawidowicz *et al.*, *Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU LehrerInnenbildungsprojekts*, 2019, hier S. 3 <https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zur-Lehrerbildungsma%C3%9Fnahme-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019.pdf> (letzter Zugriff 29. Januar 2022).

<sup>43</sup> Ebd., hier S. 34.

Abb. 1 - Tagesordnung (Anfang)

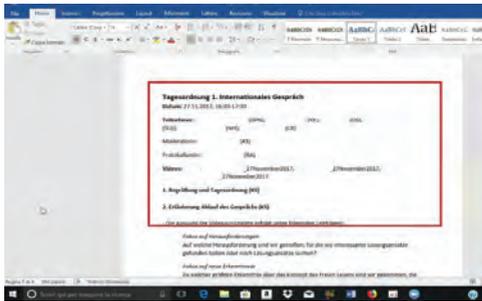
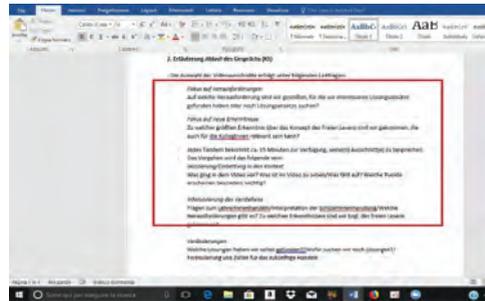


Abb. 2 - Tagesordnung (weiterer Verlauf)



Alle Lehrenden hatten hierzu vor der Besprechung Zugang bzw. sie selbst entschieden zuvor die Besprechungspunkte, trugen sie in das Arbeitsprotokoll ein und forderten damit die Kolleginnen und Kollegen zur Kommentierung der Unterrichtsvideo auf. Dies allen vorher zugängliche Protokoll strukturierte den Ablauf der Diskussionsrunde vor<sup>44</sup>.

Nach dem der Bildungsmaßnahme zugrunde gelegten Konzeptpapier oblag der Moderation neben der Organisation der Gespräche und – falls erforderlich – der Informationsvermittlung vor allem die Aufgabe, die Lehrenden bei der sich in Interaktion konstituierenden Unterrichtsanalyse zu unterstützen<sup>45</sup>.

## 2.2 Forschungsinteresse und methodisches Vorgehen

Das übergreifende Forschungsinteresse der vorliegenden Studie liegt darauf, Handlungsmuster in der digitalen Moderation im Rahmen der oben geschilderten Bildungsmaßnahme herauszuarbeiten und darüber Hypothesen für derartige Diskursabläufe aufzustellen. Dabei standen folgende Forschungsfragen in dem Mittelpunkt:

1. Wie zeigt sich die formale Struktur der Besprechung und wie treten informelle Aspekte im interaktiven Geschehen hervor?
2. Zeichnen sich Merkmale der digitalen Moderation ab?
3. Lassen sich Empfehlungen zur digitalen Gesprächsführung in der Lehrendenbildung ableiten?

Untersuchungsgegenstand waren dabei vier Sequenzen zu Beginn der Besprechung, in denen eine Änderung im Protokoll mitgeteilt bzw. ausgehandelt wird. Es wurde damit ein organisatorisches Phänomen gewählt, das sich zur Erforschung von Interaktionsverläufen, also dem Wechsel von Aktion und Reaktion der Teilnehmenden, besonders eignet<sup>46</sup>. Es sei an dieser Stelle nochmal betont, dass es nicht darum ging, persönliche Stile der Gesprächsführung in der Moderation herauszuarbeiten, sondern darum Handlungsroutinen im sequenziellen und simultanen Ablauf von Videokonferenzen offen zu legen. Dazu wurde ein

<sup>44</sup> Ebd., hier S. 34-35.

<sup>45</sup> Ebd.

<sup>46</sup> C. Meier, *Neue Medien – neue Kommunikationsformen?*, hier S. 203.

multimodales Vorgehen gewählt<sup>47</sup>, das sich an die Konversationsanalyse anlehnt<sup>48</sup> und speziell zur Erforschung von videobasierter beruflicher Kommunikation herangezogen wird<sup>49</sup>. Zur Aufbereitung der Redebeiträge wurden die Basisversion von GAT 2<sup>50</sup> und für andere multimodale Praktiken Mondada<sup>51</sup> verwendet.

### 3. Analyse<sup>52</sup>

Im Folgenden werden vier Sequenzen analysiert, die Veränderungen in der Tagesordnung zu Beginn der Sitzung zum Gegenstand haben, d.h. sie stammen aus der Anfangsphase der internationalen Videokonferenzen und kennzeichnen den Übergang von der Eröffnung zum Beginn der Besprechung (s.o.). Es handelt sich hierbei um jeweils eine Sitzung aus der ersten und zweiten Runde und zwei aus der dritten und letzten Runde. Die ersten beiden werden von der Projektleiterin moderiert, die dritte und vierte von ihrer Mitarbeiterin. Bezüglich der Analyse des Videomaterials sei noch angemerkt, dass die Bildschirmansicht die Aufnahme der Projektmitarbeiterin wiedergeben. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Teilnehmenden die gleichen Einstellungen benutzen bzw. das Gleiche sehen. Die verwendeten Transkriptionskonventionen befinden sich im Anhang.

#### 3.1 Sequenz 1

Die folgende Sequenz stammt gleich vom Anfang der zweiten Videokonferenz der ersten internationalen Gesprächsrunde (28.11.2017, 0:1-1:05 Min.). Die Aufzeichnung setzt etwas später ein, d.h., es haben schon individuelle Begrüßungen oder sonstige Bemerkungen stattgefunden. Die sprechende Moderatorin erscheint als Großaufnahme auf dem Bildschirm. In der Gruppe der sechs teilnehmenden Lehrenden wird noch auf eine weitere Person (Mina) gewartet, um mit der Besprechung zu beginnen.

##### Fragment 1

1 MOD (...) (unv.) +°hh und (.) ähh vIELLEICHT auch schon mal  
+schaut runter----->

<sup>47</sup> U.a. B. Asmuß, *Multimodal Perspectives on Meeting Interaction*, hier S. 298.

<sup>48</sup> H. Sacks et al., *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation*, „Language“, 50, 1974, 4, S. 696-735.

<sup>49</sup> A. Deppermann, *Sprache in der multimodalen Interaktion*, in *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*, A. Deppermann – S. Reineke Hrsg., De Gruyter, Berlin/Boston 2018, S. 51-85; L. Mondada, *The Local Constitution of Multimodal Resources for Local Interaction*, „Journal of Pragmatics“, 65, 2014, S. 137-156.

<sup>50</sup> M. Selting et al., *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*, „Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion“, 10, 2009, S. 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/> (letzter Zugriff 26. September 2021).

<sup>51</sup> L. Mondada, *Conventions for Multimodal Transcription*, 2019. [https://www.lorenzamondada.net/\\_files/ugd/ba0dbb\\_986ddd4993a04a57acf20ea06e2b9a34.pdf](https://www.lorenzamondada.net/_files/ugd/ba0dbb_986ddd4993a04a57acf20ea06e2b9a34.pdf) (letzter Zugriff 27. Februar 2022).

<sup>52</sup> Die Erlaubnis für die Veröffentlichung des Materials inkl. *Screenshots* aus den Videokonferenzen zu Forschungszwecken liegt vor. Die Namen der Lehrenden in den Transkripten wurden geändert.

- 2            „VORbereitend“ die frage+  
----->+
- 3            +ihr habt auch alle das (.) protokoll gesehen;+  
+blickt auf den Bildschirm----->+
- 4            +und äh habt gesehen  
+schaut von links nach rechts auf dem Bildschirm --->
- 5            wie wir vorgehen. oder?+  
----->+
- 6            (0.2)
- 7    LH1    ja:.
- 8            (0.6)
- 9            ?        ja.=
- 10    MOD    =super.+  
                  +blickt runter---->>

Während noch eine Teilnehmende fehlt und sich damit der Beginn der Videokonferenz verzögert, stellt die Moderatorin den bereits Anwesenden „vorbereitend“ (Z. 2) eine Frage, um den gemeinsamen Kenntnisstand bezüglich des Ablaufs der geplanten Sitzung sicher zu stellen. Sie schaut dabei zunächst runter auf das Protokoll oder ihre schriftliche Vorlage (Z. 1, 2) und wendet sich mit Blick auf den Bildschirm zweimal in Form einer Aussage (Z. 3, 4, 5) an die gesamte Gruppe („ihr habt auch alle“). Die anschließende Frage mit der disjunktiven Alternative „oder“ fordert tendenziell zu einer – nach den beiden vorangehenden Aussagesätzen – positiven Antwort auf, die nach einer kürzeren (Z. 6) und einer längeren Pause (Z. 8) auch erfolgt (Z. 7, 9). Darauf reagiert die Moderatorin sofort sehr erfreut mit einem alltagssprachlichen „super“ (Z. 10); daraufhin blickt sie wieder auf ihre Vorlage. Entgegen ihrer Ankündigung, auf die letzte Teilnehmende zu warten, setzt sie dann dazu an, eine Änderung im Protokoll anzukündigen:

#### Fragment 2

- 11    PRM    mina ist=
- 12    MOD    =also (.) (unv.) (---) (ich möchte) +gern  
                  +blickt auf den Bildschirm--->
- 13            ein+ BISSchen +umstellen (-), ähm+ (-) die +THEmen,  
-->+            +blickt runter-----+            +blickt auf den Bildschirm--->

- 14 die an den STANDorten angesprochen werden
- 15 zum teil (.) ÄHNLich sind (--)'h ich würd gern
- 16 aus budapest (.) die \*reihenfolge  
\*bewegt die Hände kreisförmig ----->
- 17 der beiden videos umdrehen,\*+  
----->\*  
----->+
- 18 (1.0)  
mod schaut runter----->
- 19 und: gerne erst mit diesem +thema  
----->+
- 20 +RAUMwechsel beginnen,  
+guckt auf den Bildschirm---->
- 21 (1.0)
- 22 ? hmhm+  
mod ----->+
- 23 LH1 +ja=  
mod +guckt runter --->
- 24 MOD =und dann: sozusagen die +abwahl der BÜcher, (...)  
----->+

Die Moderatorin leitet die Änderung im Protokoll mit dem Marker ‚also‘ ein, der eine Reformulierung ankündigt (Z. 12)<sup>53</sup>. Dem folgt ein kurzes Stocken, in dem die Moderatorin wohl den Redeansatz der Projektmitarbeiterin (Z. 11) realisiert hat. Durch die Benutzung des Konditionals („ich möchte“) wird die Änderung als Vorschlag eingeführt und durch „ein BISSchen umstellen“ (Z. 13) die Reichweite abgeschwächt und klargestellt, dass es sich bei der Änderung nicht um eine inhaltliche, sondern lediglich um eine organisatorische handelt (Z. 12, 13). Diese wird im Abschluss mit dem thematischen Zusammenhang begründet (Z. 13-17). Hierbei veranschaulicht die Moderatorin die Änderung, indem sie einmal die Videos mit dem Standort benennt und in der ikonischen Geste der kreisförmigen Bewegung ihrer Hände die vorgesehene Umstellung darstellt (Z. 16, 17). In der anschließenden Pause kennzeichnet der Blick auf die schriftliche Vorlage dieses veränderte Vorgehen als

<sup>53</sup> A. Deppermann, *Notionalization: The Transformation of Descriptions into Categorizations*, „Human Studies“, 34, 2011, S. 155-181.

von ihr vorher geplant (Z. 18). Die Nennung des dem Vorgang zugeordneten Oberbegriffs „RAUMwechsel“ (Z. 20) strukturiert das Vorgehen und schafft darüber den Bezug zu einer übergeordneten Ebene, die auf das Fachwissen der Moderatorin verweist. Der Fokusakzent auf dem Oberbegriff, der leicht steigende Abfall der Tonhöhe am Ende von Zeile 20 sowie die folgende Pause mit Blick auf den Bildschirm laden zu *Feedback* ein, was auch erfolgt (Z. 22, 23). Danach setzt die Moderatorin mit kurzem Rückgriff auf ihre Vorlage unmittelbar ihre Ausführungen fort, die im folgenden Fragment dann zum Abschluss kommen.

## Fragment 3

- 25 MOD (...) und machen als letztes die frage  
(auf dem Bildschirm ist eine Lehrende sichtbar)
- 26 zur interaktion (-- ähh von livia und gabi.  
>>schaut lächelnd auf den Bildschirm--->
- 27 ? ja
- 28 also wir haben \*ein biss+chen (.)\* +alles (--)  
\*hebt leicht die rechte Hand\*  
----->+ +schaut runter----->
- 29 aber ich glaube so \*FLIEßt\* das (.)  
\*hebt leicht die rechte Schulter\*  
-----+
- 30 +(2.0)+  
+blickt auf dem Bildschirm hin und her, nähert sich dem Bildschirm+
- 31 ? (hmhm)
- 32 #haben wir mina schon an bord?  
Abb. # Abb. 3

Abb. 3



- 33 PRM ja.

Die Moderatorin kommt zu dem letzten thematischen Schwerpunkt, wobei sie das Lehrendentandem namentlich nennt und ihm den Obergriff zuordnet (Z. 25, 26). Damit verortet sie deren Video einmal inhaltlich, aber vor allem ordnet sie ihm ein genaues Zeitfenster in der Besprechung zu. Der Tonhöhenabfall am Ende der Zeile sowie ihr Lächeln fordern zu *Feedback* auf, was auch erfolgt (Z. 27). Daraufhin stellt die Moderatorin mit dem alle einschließenden ‚wir‘ die Änderung als ein von der Gruppe geteiltes Vorgehen dar, wobei ‚ein bisschen‘ im Kontrast zu ‚alles‘ steht („also wir haben ein bisschen alles verÄNDert“) und den Vorgang relativiert (Z. 28). Mit der adversativen Konjunktion ‚aber‘ wird die Veränderung als notwendig für den Aufbau des Gesprächs gerechtfertigt, auch wenn diese Notwendigkeit durch „ich glaube“ und durch das leichte Heben der Schulter (Z. 29) an Sicherheit verliert. Auf die anschließende Pause, die auf die hörbare Beendigung des Satzes (Abfall der Tonhöhe in Zeile 29) folgt, wird mit schwachem *Feedback* reagiert (Z. 31). Allerdings signalisiert die Moderatorin durch die sofort einsetzende Suche auf dem Bildschirm (Z. 30) und die Frage an die Projektmitarbeiterin, ob die fehlende Teilnehmende nun anwesend sei (Z. 32, Abb. 3), dass keine weiteren Nachfragen bezüglich der vorgenommenen Änderungen vorgesehen sind. Dagegen wird der Diskurs durch das für die videobasierte Kommunikation typische Abchecken der Anwesenheit der Teilnehmenden unterbrochen bzw. abgeschlossen.

Das erste Fragment zeigt, wie eine für die Teilnehmenden nicht vorgesehene Veränderung von der Moderatorin angekündigt und von der Gruppe übernommen wird. Dies erfolgt durch kurze positive Feedbackmeldungen. Der häufige Blick auf die schriftliche Vorlage oder das Protokoll kennzeichnen das Gespräch als formal, zeigen, dass die Moderatorin sich in ihrem Diskurs an eine vorstrukturierte Vorlage hält. Die hierbei eingesetzten verbalen wie verkörperten Handlungen beschreiben ein Vorgehen, in dem die Moderatorin ihre Entscheidungen einerseits als nur relativ gesichert bzw. als persönlich ausgibt, andererseits diese aber vor dem Hintergrund ihres fachlichen Wissens begründet. Dabei etabliert sie sich in ihrer doppelten Rolle als Moderatorin und Fortbildnerin. Das Geschehen baut sich auch über diverse informelle Elemente auf, wie die Nennung der Vornamen der Lehrenden, den umgangssprachlichen Bewertungspartikel ‚super‘ sowie das Lächeln der Moderatorin. All diese Elemente führen zu der Konstituierung einer Expertengemeinschaft, die durch das benutzte ‚alle‘ und ‚wir‘ ihren Ausdruck findet. Die Veränderungen werden so von allen im interaktiven Zusammenspiel ausgehandelt und bestätigt.

### 3.2 Sequenz 2

Wie die vorherige leitet auch diese Sequenz (31.1.2018, Min. 08:18-8:59) aus der zweiten internationalen Gesprächsrunde den Übergang von der Eröffnungsphase zur eigentlichen Besprechung ein. Im Raum befinden sich fünf Teilnehmende, die oben auf dem Bildschirm im Porträt sichtbar sind. Die dritte von links ist die Moderatorin und die letzte die Lehrende, die versucht hat, telefonisch ihrer Kollegin vor Ort zu helfen, auf die Plattform zu gelangen. Nun warten alle auf deren Ankunft. Da es sich anscheinend nur noch um wenige Minuten handeln wird, beschließt die Moderatorin anzufangen.



## Fragment 2

- 12 und: äh das heißt, wir haben heute (.) ZWEI videos,
- 13 °hh un: was sehr SCHÖN ist, weil wir dann
- 14 mit der notwendigen RUHE und geLASSENheit
- 15 das auch wirklich ausführlich besprechen können; (.)
- 16 +°h und das machen wir: (1.0) ähh +in dem modus (.)  
+guckt runter-----+
- 17 wie wir das in der regel immer machen (...)

Im Folgenden wird der Ausfall des geplanten Videos von der Moderatorin als sehr positiv bewertet, da dadurch der auch in anderen Sitzungen bemerkten Zeitknappheit begegnet wird. Die Betonung der Worte „ZWEI“ (Z. 12), „SCHÖN“ (Z. 13), „RUHE“ und der Fokusakzent in „GeLASSENheit“ (Z. 14) untermauern die Entscheidung für die reduzierte Videoanzahl noch dahingehend, dass sich darüber die Qualität der Besprechung verbessert. Die Moderatorin geht dann mit Blick auf das Protokoll direkt zu der Schilderung über, wie bei der Besprechung der Videos vorzugehen ist (Z. 17).

In der zweiten Sequenz wird mit dem Ausdruck ‚Vorrede‘ die formale Struktur der Zusammenkunft definiert und der imminente Beginn der Besprechung antizipiert. Gleichzeitig macht der Begriff auch den monologischen Charakter der Ausführungen deutlich. Diese beginnen mit der Mitteilung einer verminderten Teilnehmendenzahl, einer Information, die offensichtlich der Moderatorin zugekommen bzw. von ihr mitzuteilen ist. In einem weiteren Schritt teilt sie die Entscheidung mit, ein von einem Lehrendentandem ausgesuchtes Video nicht zu besprechen. Dafür führt sie diverse organisatorische Gründe an. Dass diese Entscheidung ihr zukommt, zeichnet sie sowohl in ihrer Rolle als Moderatorin aus, aber darüber hinaus auch als Verantwortliche für das Gelingen der Bildungsmaßnahme. Die Teilnehmenden schauen bzw. hören ihrer ‚Vorrede‘ zu. Signale, diese zu unterbrechen, bzw. die Möglichkeit eines Rednerwechsels sind im Diskurs nur geringfügig vorhanden.

## 3.3 Sequenz 3

Die dritte (26.3.2018, 12:26-15:48 Min.) sowie auch vierte Sequenz (27.3.2018, 11:05-11:46) sind Teil der dritten internationalen Gesprächsrunde, die beide von der Mitarbeiterin der Projektleiterin moderiert werden. Auf dem Bildschirm seitlich sind die Köpfe und der obere Teil der Oberkörper von sechs Personen sichtbar, oben die Moderatorin und als unterste die Lehrende. Der folgenden Sequenz geht voraus, dass die Moderatorin mitgeteilt hat, dass trotz der Verspätung von zwei Teilnehmenden die Besprechung jetzt startet.

- 1 MOD (...) (-) ähm ja (.) also dann nochmal offiziell herzlich willkommen
- 2 und hallo zur eigentlich LETzten runde
- 3 der \*internationalen\* gespräche, LEIDER\* (-)  
\*lehnt sich zurück\* \*öffnet die Arme\*
- 4 ähm (.) aber gut, wir sehen uns natürlich EH bald in budapest nochmal;
- 5 +(0.5)+  
mod +schaut runter--->
- 6 und: (.) ich wollte (.) zu ANfang °h äh
- 7 ZWEI PUNKte sagen (-) und zwar: (-) ähm (-)+  
----->+
- 8 +habt ihr vielleicht schon gesehen im ARbeitsprotokoll  
+schaut auf den Bildschirm----->>
- 9 ich hab ein BISSchen die REIHENfolge geändert,\*  
\*kreisförmige Bewegung mit der linken Hand\*
- 10 °hh [also]
- 11 LH1 [ja ja,] wir haben das gesehen=
- 12 MOD =ja einerseits \*genau\* wegen wegen ähm gaby vor allem,  
\*nickt\*
- 13 damit ihr am anfang (.) das noch besprechen könnt
- 14 bevor gaby geht, ABER auch weil es theMATisch (.) äh total gut passt,
- 15 weil die fragen aus den niederlanden und ungarnd sich sehr ähneln  
(...)
- 16 und ich habe gedacht dass wir das als DRITTEN punkt (.)
- 17 für die zweite hälfte der besprechung +(-) ähm ansetzen +und  
+schaut runter-----+
- 18 da auch vielleicht auch ein bisschen \*verGLEichen  
\*bewegt die rechte Hand hin und her->

- 19 wie die verschiedenen \*ZIELE der phasen +sind und so weiter.  
----->\* +schaut runter----->
- 20 °hhh ähm: +seht ihr noch irgendetwas was ich verGESsen habe?  
----->+
- 21 oder sind das so, die drei bereiche; (-) ^stimmt das so. (.)^  
lh2 ^nickt----->^
- 22 LP1 ^du hast alles perfekt gesagt^  
^lächelt-----^
- 23 MOD \*SEHR GUT ((lachend))\*# Abb. 4  
\*bewegt die linke Faust von links nach rechts\*  
Abb. # Abb. 4

Abb. 4



Der Beginn der Besprechung wird durch die als offiziell bezeichnete Begrüßung (Z. 1) und der Verortung der Videokonferenz im Zeitplan der Bildungsmaßnahme als letzte (Z. 2) eingeleitet. Darüber bestimmt sich die Struktur der Zusammenkunft als ‚formal‘; gleichzeitig aber macht die zweite Begrüßungsformel ‚hallo‘ den informellen Charakter offenkundig (Z. 2). Die persönliche Dimension wird auch im Folgenden beibehalten: „LEIder“ mit der prosodischen Hervorhebung der ersten Silbe verbunden mit der Armbewegung (Z. 3) vermitteln Emotionen, das Bedauern über das Ende der Zusammenarbeit gekoppelt mit dem tröstenden Hinweis auf ein baldiges nochmaliges Wiedersehen (Z. 4). Eine kurze Pause mit einem Blick auf ihre Vorlage beendet diese Gesprächsebene (Z. 5). Nun kündigt die Moderatorin an, dass sie zwei Mitteilungen hat (Z. 6, 7). Bevor sie das weiter ausführt, schiebt sie den Hinweis ein, dass diese Änderung bereits ins Arbeitsprotokoll eingearbeitet worden sei, d.h. schon Teil des offiziellen Protokolls ist. Allerdings gibt sie durch „vielleicht“ zu verstehen, dass sie eher nicht davon ausgeht, dass diese Änderung der Gruppe bekannt ist (Z. 8). Mit der Betonung auf der ersten Silbe von „REIHENfolge“ und der sie begleitenden Handbewegung verdeutlicht sie die Art der Änderung und schwächt gleichzeitig ihr Ausmaß mit „ein BISSchen“ ab (Z. 9). Als die Moderatorin dann mit „also“ dazu ausholt, diese Änderung näher zu erklären (Z. 10), bestätigt eine Lehrende, dass diese der Gruppe („wir haben das gesehen“) doch bereits bekannt ist, und gibt darüber eine positive Rückmeldung (Z. 11). Die Moderatorin reagiert darauf durch das eingeschobene ‚genau‘ und dem Nicken in der anschließenden Zeile (Z. 12). Dann führt sie ihre Ausführungen fort, indem sie die Umstellung der Videos einmal organisatorisch (Z. 13) als auch inhaltlich (Z. 14) begründet. Das betonte „ABER“ setzt dabei den Schwerpunkt auf den Inhalt. Die weitere Darlegung und Begründung des gewählten Ablaufs schließen mit dem dritten und letzten Punkt, den die Moderatorin durch Blick auf die Vorlage als formal im Protokoll verankert (Z. 17, 19). Der Tonhöhenabfall am Ende von Zeile 19 gefolgt von hörbarem Einatmen und „ähm“ sowie der anschließenden Frage (Z. 20), die sich an die Lehrenden als ihr gleichgestellte Expertinnen wendet, fordern eine Reaktion ein. Als diese nicht erfolgt, formuliert die Moderatorin selbst die Frage um, indem sie das Resultat ihrer Änderung, nämlich die Schaffung von drei thematischen Schwerpunkten, nennt und dann nochmal explizit zu einer Rückmeldung bezüglich des Vorgehens auffordert (Z. 21). Daraufhin stimmt eine Lehrende über Kopfnicken zu, eine weitere lobt die Moderatorin bzw. ihre Darlegung (Z. 22). Darauf reagiert diese mit dem Ausdruck von Freude, gesteigert durch eine emphatische Armbewegung (Z. 23, Abb. 4).

Die dritte Sequenz zeigt innerhalb der formalen Struktur der Besprechung vielzählige informelle Elemente, die an Alltagsgespräche erinnern, indem auf eine persönliche Dimension der beruflichen Zusammenkünfte abgehoben wird. Auch die Reaktionen der Lehrenden sowie der Moderatorin am Schluss legen verbal sowie in den gestischen Praktiken informelle Umgangsformen offen. Am Ende ihrer Darlegung bittet die Moderatorin zweimal explizit um Rückmeldung, auch wenn diese Aufforderungen eine Antwort im Sinne von Zustimmung und keine Diskussion der vorgenommenen Änderung präfigurieren. Insgesamt konstituiert sich darüber ein flaches Hierarchiegefälle zwischen der Moderatorin und den Teilnehmenden, was auch nochmals deutlich in der letzten Sequenz zutage tritt.

## 3.4 Sequenz 4

Die letzte Sequenz stammt aus dem am folgenden Tag stattgefundenen Gespräch und bildet den Schlussteil von einer längeren Ausführung zu Beginn der Besprechung, in der die Moderatorin der Gruppe eine als Vorschlag (nicht im Transkript) bezeichnete Änderung ankündigt. Die Notwendigkeit dieser Umstrukturierung wird durch die Vielzahl der von den Lehrenden genannten Themen begründet, die nun aufgrund des Zeitrahmens zu komprimieren sind. Während der Sequenz ist die Moderatorin nicht sichtbar. Rechts seitlich sind die Gesichter und teilweise die Oberkörper von sechs Lehrenden zu sehen<sup>54</sup>.

- 1 MOD (...) °hhh und ja als ALLERletzten PUNKT habe ich  
 2 noch EINE frage von rene und emma aufgegriffen (.)  
 3 °h nämlich: die frage (.) was sind die (.) vorteile  
 4 des gemeinsamen lesens und wie kann  
 5 die aktivität WEITERentwickelt werden,  
 6 °hh ich (.) da <<belustigt>müsst ihr jetzt gut AUFpassen,  
 7 ^ob ich das RICHTIG interpretiert habe>^  
 lh1 ^lächelt^  
 8 dass es hier so ein bisschen °h ähm (.) ja globaler vielleicht (.)  
 9 ^äh ein globaler blick^ auf dieses lese(.)programm (.) gerichtet wird  
 lh2 ^nickt-----^  
 10 und wie kann das zukünftig °hhh äh verlängert werden und so weiter (.)  
 11 deshalb habe ich dann gedacht  
 12 das kommt vielleicht am ende noch mal (-) ganz gut.  
 13 (1.0)  
 14 SO (.) gibt es EINwände?  
 15 ^ich habe jetzt gerast (.) im sprechen.  
 lh1 ^lächeln  
 lh2  
 prm

<sup>54</sup> Bei diesem Videokonferenztool können nicht mehr als sechs Personen gleichzeitig gezeigt werden.

- 16 (1.0)
- 17 hab ich was verGESSEN?^  
----->^
- 18 ^ (0.5)^  
lh1 ^schüttelt den Kopf^
- 19 LH2 äh nein.
- 20 LH3 nee.

Mit besonderem Nachdruck auf den „ALLERletzten“ Punkt und aufgrund der Tatsache, dass es sich nur noch um „EINE“ Frage handelt, kündigt die Moderatorin an, dass ihre Darlegung nun bald beendet sein wird (Z. 1, 2). Unter namentlicher Nennung der Lehrenden (Z. 2) wiederholt sie deren Frage (Z. 3, 4, 5), richtet sich dann direkt an das Lehrendentandem und fordert von ihm mit dem an die Schule erinnernden Ausdruck belustigt: „da müsst ihr jetzt gut AUFpassen“ *Feedback* ein (Z. 6). Das erhält sie über das Lächeln einer Lehrenden, als sie im Folgenden das gewählte Vorgehen als Interpretation bezeichnet (Z. 7). Mit den abschwächenden „ein bisschen“ und „vielleicht“ (Z. 8, 9) fordert sie weiter zu Rückmeldungen auf, die durch das Kopfnicken einer Lehrenden erfolgen (Z. 9). Das abschließende „habe ich dann gedacht“ (Z. 11) betont nochmal, dass es sich bei dem Vorgehen um einen Vorschlag handelt, zu dem die Lehrenden sich äußern sollen; genauso signalisieren die abfallende Tonhöhe und die folgende Pause (Z. 13) die Möglichkeit zu Reaktionen, die allerdings ausbleiben. Daher stellt die Moderatorin nach einem betonten „SO“, das den Neuansatz in Bezug auf die gesamte vorherige Abhandlung kennzeichnet<sup>55</sup>, die Frage nach möglichen Einwänden (Z. 14), was eine negative Reaktion bzw. Kritik auf das Gesagte impliziert. Sie antizipiert dann das Ausbleiben von Reaktionen unmittelbar mit dem Zusatz, dass sie sehr schnell gesprochen habe (Z. 15). Das quittieren die Lehrenden mit einem Lächeln, das sowohl Zustimmung als auch wohlwollende Unterstützung der Moderatorin ausdrücken kann. Nach einer weiteren Pause (Z. 16) reformuliert die Moderatorin die Bitte um *Feedback* nochmal als Entscheidungsfrage („hab ich was verGESSEN?“; Z. 17), worauf sie unmittelbar sowohl durch Kopfschütteln (Z. 18) als auch verbal verneinende Antworten erhält (Z. 19, 20).

Das letzte Fragment zeigt nochmals deutlich informelle Aspekte in einer formal strukturierten Moderation. Während der Ausführungen werden die Lehrenden zu Rückmeldungen aufgefordert, aber vor allem am Schluss werden den Zuhörenden diverse Möglichkeiten geboten, die vorgeschlagenen Änderungen im Protokoll zu diskutieren, was

<sup>55</sup> A. Stukenbrock, *Überlegungen zu einem multimodalen Verständnis der gesprochenen Sprache am Beispiel deiktischer Verwendungsweisen des Ausdrucks so*, „InLiSt – Interaction and Linguistic Structures“, 47, 2010. <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/47/index.htm> (letzter Zugriff 27. Februar 2022). Leider ist aufgrund des fehlenden Bildes der Moderatorin nicht sichtbar, ob eine ikonische Geste den Ausdruck begleitet.

zunächst in mehrdeutiger Weise geschieht und dann nach einer weiteren direkten Frage zu expliziten Reaktionen führt.

### *Schlussfolgerungen*

Die vorliegende Untersuchung befasste sich mit vier ausgesuchten Sequenzen zu Beginn digitaler Besprechungen in der DaF-Lehrendenbildung, die die Ankündigung einer Änderung im Protokoll zum Gegenstand hatten. Die Analyse zielte einmal darauf, die formalen Strukturelemente sowie formelle oder informelle Aspekte im interaktiven Geschehen herauszuarbeiten.

Die von der Moderatorin angekündigte Änderung am vorstrukturierten Verlauf der Besprechung ist nachweislich als Monolog angelegt, so wie es bei der Vorstellung des Protokolls oder der Tagesordnung üblich ist (s.o.). Die Lehrenden nehmen hierbei verstärkt die Rolle der Zuhörenden ein, während sich die Sprecherin in ihrer Funktion als Moderatorin auch in der Rolle als Fortbildnerin etabliert. Möglichkeiten zur Reaktion in Form von Rednerwechsel, aber auch zu *Feedback* sind hierbei relativ begrenzt. Insbesondere in den ersten beiden Sequenzen zeigt sich, dass die Mitteilung der Veränderungen im Protokoll nicht mit der Aufforderung zu diesbezüglichen Rückmeldungen schließt, wie es bei unangekündigten Änderungen erwartungsgemäß geschieht (s.o.). Hierüber manifestiert sich ein im Vergleich zu den Sequenzen drei und vier steileres Hierarchiegefälle, wo die Lehrenden mehrmals die Gelegenheit zu Rückmeldungen haben.

Der wiederholte Blick der Moderatorin auf das Protokoll weist die Besprechung als formal aus. Diese enthält aber auch eine Bandbreite informeller Elemente der Alltagskommunikation. Hierunter fallen einmal emotional gefärbte Ausdrücke der Bewertung wie ‚super‘ (Sequenz 1) oder Gesten als Zeichen von Freude (Sequenz 4), aber auch das Zeigen oder Äußern von Unsicherheit durch die häufige Verwendung des Modalworts ‚vielleicht‘, Abschwächungen durch ‚ein bisschen‘, Schulterhochziehen oder Verben, wie ‚ich glaube‘, ‚ich denke‘, ‚ich dachte‘, ‚ich würde gern‘. Letztere erfüllen die Funktion im Interaktionsverlauf, die Lehrenden zu *Feedback* aufzufordern, aber auch die unilaterale Entscheidung als solche abzuschwächen. Die aufgezeigten Elemente beschreiben eine ‚behutsame‘ Gesprächsführung, die darauf bedacht ist, das geplante Protokoll nicht einfach ‚umzukrempeln‘, sondern die aufgrund der Fachkompetenz und des Fachwissens der Fortbildnerin und Moderatorin vorgeschlagenen Veränderungen auszuhandeln<sup>56</sup>. Über diesen Gesprächsverlauf konstituiert sich ein kollegialer Stil, der auf den Aufbau einer Gemeinschaft von Partnerinnen in dem gemeinsamen Projekt zielt und die Teilnehmendengruppe samt Moderatorin und Projektmitarbeiterin (vgl. das in allen Besprechungen durchgängig verwendete ‚wir‘) als

---

<sup>56</sup> Sie verweisen in ihrem gesprächsrhetorischen Potential – auch wenn sie keine eigenständigen Einheiten bilden – auf das Konzept von Inszenierungen (vgl. R. Schmitt, *Inszenieren: Struktur und Funktion eines gesprächsrhetorischen Verfahrens*, „Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion“, 4, 2003, S. 186-250.

eine Wissens- und Praxisgemeinschaft ansieht<sup>57</sup>. Dieser Befund wird auch im Rahmen einer nach Abschluss des Projekts durchgeführten qualitativen Interviewstudie bestätigt<sup>58</sup>.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage, den Merkmalen der digitalen Moderation und den Empfehlungen zur digitalen Gesprächsführung in der Lehrendenbildung, lassen sich aufgrund der fehlenden Forschungsliteratur nur schwer Aussagen machen bzw. müssen diese als Hypothese formuliert werden.

Die technischen Erfordernisse und Bedingungen prägen die digitale Kommunikation. Sie treten unmittelbar am Ende von Sequenz 1 in den Vordergrund, als direkt im Anschluss ihrer Ausführungen die Moderatorin nach der Anwesenheit der fehlenden Teilnehmenden fragt. Während in der kopräsenten Besprechung die An- oder Abwesenheit der Teilnehmenden offensichtlich ist, bedarf es im virtuellen Raum diverser Zwischenschritte zu deren Wahrnehmung. Diese füllen Pausen und können mögliche Rückmeldungen verhindern, was zu einer gewissen Ambiguität in der Kommunikation und/oder mangelnden Auseinandersetzung führen kann<sup>59</sup>. Tendenziell favorisieren diese technischen Erfordernisse einen monologischen Stil<sup>60</sup>, woran sich die Empfehlung für zukünftige Moderation in der Lehrendenfortbildung anknüpfen ließe, bewusst und direkt Rückmeldung einzufordern und dafür zu kopräsenten Besprechungen vergleichsweise längere Pausen einzuplanen. Der informelle Umgangston, aber auch die Kombination von verbaler und verkörperter Handlung sind – wie wir gesehen haben – von großer Bedeutung für den digitalen Diskurs. Sie machen ihn persönlicher und damit verbindlicher, was besonders aufgrund des Fehlens diverser gestischer Praktiken, über die physisch Anwesende zur Vermittlung der Sprechereinstellung verfügen, für den Interaktionsverlauf umso wichtiger ist. Sie erfüllen dabei eine wesentliche Funktion in der interaktiven Beziehungskonstitution.

Sicherlich bleiben Studien zu Videokonferenzen in der internationalen (sowie auch nationalen) DaF-Lehrendenbildung in den nächsten Jahren ein noch anhaltendes Desiderat, das sowohl gesprächsanalytische als auch andere qualitativ und quantitativ ausgerichtete Untersuchungen benötigt. Hier gilt es übergreifende Handlungsmuster aufzudecken, aber auch Verfahren anzuwenden, die die Häufigkeit, Länge und Art der Beteiligung der Teilnehmenden vor dem Hintergrund der verschiedenen Lern- und Kommunikationstraditionen sowie des unterschiedlichen Kenntnisstandes in der Arbeitssprache Deutsch analysieren<sup>61</sup>.

<sup>57</sup> Siehe auch Hinweis dazu in S. Hoffmann – G. Kasper *Arbeitsanweisungen zu Videomitschnitten in digitalen Lehrendenbildungskonferenzen*, hier S. 153.

<sup>58</sup> K. Hofmann, *Strukturelle Gelingensbedingungen videogestützter Lehrpersonengespräche über DaF-Unterricht: Eine Interviewstudie zu Paar- und Gruppeninteraktionen*, „Fremdsprachen Lehren und Lernen“, 1, 2021, S. 106-123.

<sup>59</sup> Zur Ambiguität in der privaten videobasierten Kommunikation vgl. E.S. Rintel *et al.*, *Time Will Tell: Ambiguous Non-responses on Internet Relay Chat*, „The Electronic Journal of Communication“, 13, 2003, 1.

<sup>60</sup> C. Jenks – A. Firth, *Synchronous Voice-based Computer-mediated Communication*, in *Pragmatics of Computer Mediated Communication*, S.C. Herring *et al.* Hrsg., De Gruyter Mouton, Berlin/Boston 2013, S. 217-241, hier S. 232.

<sup>61</sup> K. Hofmann, *Strukturelle Gelingensbedingungen videogestützter Lehrpersonengespräche über DaF-Unterricht*, hier S. 115.

*Anhang*

In Anlehnung an die multimodalen Transkriptionskonventionen von Mondada (2019) werden folgende Sonderzeichen benutzt:

MOD, PRM, LH1, 2, 3	Abkürzungen für Moderatorin, Projektmitarbeiterin, Lehrende
mod, prm, lh1, 2, 3	Das Teilnehmendensigle in Kleinbuchstaben indiziert eine verkörperlichte Handlung.
+ +	Pluszeichen indizieren Anfang und Ende Blickrichtung, -bewegung in der Sprechzeile der Moderatorin.
* *	Sternchen indizieren Anfang und Ende von Gestik und Körperbewegung in der Sprechzeile der Moderatorin.
^ ^	Sonderzeichen indizieren Anfang und Ende von Blickrichtung, -bewegung sowie Gestik und Körperbewegung in der Sprechzeile der Lehrenden.
----->	Handlung zieht sich über mehrere Zeilen hin.
----->+	Ende der Handlung
----->>	Handlung geht über das Ende des Fragments hinaus.
#	Sonderzeichen für Abbildungen



## PHONETIKFORSCHUNG UND PROSODIE-DIDAKTIK *ONLINE*: PODCASTS UND VIDEOS IM DAF-UNTERRICHT

FEDERICA MISSAGLIA  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE  
federica.missaglia@unicatt.it

This article deals with German phonetics and prosody in research and teaching in view of the strong digital orientation to which Covid19-bound lockdown has forced researchers and teachers since spring 2020. Phonetic and phonological theory and the practice of German as a Foreign Language (DaF)-teaching addressed to Italian learners form the basis of the observation: first, the paper presents phonetic and prosodic characteristics of adult Italian learners' oral production in L2 German, then it discusses how public speeches can be used in online DaF-courses in order to correct and eliminate the typical foreign accent shown by Italian learners of German. An outline of relevant aspects of German prosody for this specific group of learners is performed on the basis of authentic speech material.

Der Beitrag behandelt das Thema der deutschen Phonetik und Prosodie in Forschung und Lehre vor dem Hintergrund der verstärkten digitalen Ausrichtung, zu der die Corona-bedingte Ausgangssperre Forscher und Dozenten seit dem Frühjahr 2020 geführt hat. Die phonetisch-phonologische Theorie und die Praxis des DaF-Unterrichts für italienische Lernende stellen die Basis für die Untersuchung dar: Zunächst werden die phonetischen und prosodischen Eigenheiten der Lerner(aus)sprache erwachsener italienischer Deutschlernender präsentiert, anschließend wird der Einsatz von öffentlichen Reden zur Korrektur und Beseitigung des charakteristischen fremden Akzents italienischer Deutschlernender im online DaF-Unterricht diskutiert. Es werden dabei ausgehend von authentischem Sprechmaterial charakteristische prosodische Merkmale des Deutschen dargestellt, die für diese spezifische Lernergruppe relevant sind.

*Keywords:* phonetics & prosody, German language, DaF in Italy, public speaking

### *Einleitung*

Die Corona-bedingte Ausgangssperre seit Frühjahr 2020 hat die akademische Bevölkerung weltweit zu verstärkter – in einigen zeitlich begrenzten Fällen sogar ausschließlicher – Nutzung digitaler Hilfsmittel für alle Forschungs- und Lehraktivitäten geführt, und das hat sich im didaktischen Alltag entsprechend niedergeschlagen.

Der vorliegende Beitrag gründet sich auf die praktische Erfahrung im Bereich der gesteuerten Fremdsprachenvermittlung bei DaF in Italien; er bietet einen didaktischen Vorschlag für den universitären Phonetikunterricht, der den Spezifitäten sowohl der gegenwärtigen digital-zentrierten Forschungs- und Lehrsituation als auch der adressierten Lernenden Rechnung trägt.

Der im Folgenden diskutierte Vorschlag für einen *Online*-Phonetikunterricht stützt sich auf die experimentalphonetische – auditive und akustische – Analyse von authentischem Sprechmaterial aus dem Internet mit Berücksichtigung der prosodischen Aspekte, die sich für den DaF-Unterricht in Italien als relevant erwiesen haben<sup>1</sup>. Das analysierte Sprechmaterial lässt sich der Äußerungsform ‚öffentliche Rede‘ bzw. ‚Vortrag‘ zuschreiben, einer Äußerungsform, die nach der Taxonomie von Koch – Oesterreicher in Anlehnung an Söll durch mediale Mündlichkeit (bzw. Realisierung im phonischen Kode) und konzeptionelle Schriftlichkeit (bzw. geschriebene Konzeption) gekennzeichnet ist<sup>2</sup>. Das hier diskutierte Beispiel von öffentlicher Rede ist weder durch physische Nähe charakterisiert noch weist es alle nächsprachlichen Komponenten der gesprochenen Sprache auf. Vielmehr zeichnet es sich durch physische Distanz aus und weist in höherem Maße distanzsprachliche Komponenten der geschriebenen Sprache auf<sup>3</sup>. Es handelt sich um eine Rede aus dem Internet, die nicht nur *live* ausgestrahlt und primär für die synchrone Nutzung realisiert wurde, sondern in dieser Form auch für die asynchrone Nutzung über die sogenannten *social media* intendiert war und auf den institutionellen Internet-Seiten des Bundestages zur freien Verfügung für alle Interessierten – darunter auch für Lehrpersonen und Deutschlernende im Ausland – steht.

Es gilt im Folgenden den Einsatz öffentlicher Reden aus dem Internet in der Fremdsprachendidaktik und spezifisch im *Online*-Phonetikunterricht für DaF in Italien zu diskutieren, wobei die empirische Basis für die methodischen und didaktischen Überlegungen von der Spezifität der Lernenden und der sie charakterisierenden phonetischen und prosodischen Eigenheiten bestimmt ist. Der Beitrag ist danach ausgerichtet, einen Bogen zwischen phonetisch-phonologischer Theorie und Empirie und sprachdidaktischer Praxis zu schlagen: So werden vor dem Hintergrund der einschlägigen wissenschaftlichen Forschungsliteratur zur kontrastiven Phonetik und Prosodie des Deutschen und Italienischen und zur sprachdidaktischen Praxis des DaF-Unterrichts in Italien zunächst die phonetischen und prosodischen Merkmale der Aussprache der spezifischen Gruppe von Lernen-

<sup>1</sup> Vgl. F. Missaglia, *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*, Hector, Frankfurt a.M. 1999.

<sup>2</sup> Vgl. L. Söll, *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, E. Schmidt, Berlin 1985 und P. Koch – W. Oesterreicher, *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*, „Romanistisches Jahrbuch“, 36, 1985, S. 15-43. Da „das Verhältnis von phonischem und graphischem Kode im Sinne einer strikten Dichotomie zu verstehen ist, während die Polarität von ‚gesprochen‘ und ‚geschrieben‘ für ein Kontinuum von Konzeptionsmöglichkeiten mit zahlreichen Abstufungen steht [Hervorhebungen im Original]“ (ebd. S. 17-18), betrachten Koch – Oesterreicher den Vortrag (Merkmale: ‚geschriebene Konzeption‘, ‚phonischer Kode‘) als zum geschriebenen Pol des konzeptionellen Kontinuums tendierend.

<sup>3</sup> „Die Kombination ‚Dialog‘, ‚freier Sprecherwechsel‘, ‚Vertrautheit der Partner‘, ‚Face-to-face-Interaktion‘, ‚freie Themenentwicklung‘, ‚keine Öffentlichkeit‘, ‚Spontaneität‘, ‚starkes Beteiligtsein‘, ‚Situationsverschränkung‘ etc. charakterisiert den Pol ‚gesprochen‘. Die ihm entsprechende Kommunikationsform lässt sich am besten auf den Begriff *Sprache der Nähe* bringen. Analog charakterisiert die Kombination von ‚Monolog‘, ‚kein Sprecherwechsel‘, ‚Fremdheit der Partner‘, ‚räumliche und zeitliche Trennung‘, ‚festes Thema‘, ‚völlige Öffentlichkeit‘, ‚Reflektiertheit‘, ‚geringes Beteiligtsein‘, ‚Situationsentbindung‘ etc. den Pol ‚geschrieben‘. Die ihm entsprechende Kommunikationsform definieren wir als *Sprache der Distanz*. [Hervorhebungen im Original]“ (ebd. S. 21).

den dargestellt (1.). Anschließend wird die Äußerungsform ‚öffentliche Rede‘ als sprachdidaktisches Mittel für den DaF-Unterricht aus methodisch-didaktischer Perspektive beleuchtet (2.). Auf dieser theoretischen – phonetisch-phonologischen und methodisch-didaktischen – Grundlage wird an einem konkreten Beispiel von öffentlicher Rede aus dem Internet gezeigt, wie diese spezifische Äußerungsform im DaF-Unterricht praktisch eingesetzt werden kann (3.1.). Ausgehend von einer experimentalphonetischen Betrachtung relevanter prosodischer Aspekte für den Erwerb des Deutschen durch italienische Lernende (3.2) – wird zum Abschluss (4.) für den Einsatz öffentlicher Reden aus dem Internet für den *Online*-DaF-Phonetikunterricht für italienische Deutschlernende plädiert.

### 1. *Deutsch und Italienisch im Kontrast und im Kontakt: Die Aussprache italienischer Deutschlernender*

Die kontrastive Betrachtung der deutschen und italienischen Phonetik und Prosodie deutet auf erhebliche Unterschiede auf allen lautsprachlichen Ebenen hin, nämlich der segmentalen sowie der inter- und der suprasegmentalen Ebene<sup>4</sup>. Unterschiede auf der segmentalen Ebene, in Verbindung etwa mit dem Phoneminventar betreffen nicht nur die Anzahl der Konsonant- und Vokalphoneme, sondern auch ihre Distribution, vor allem im Vokalbereich. So spielen im Deutschen die Betonungsverhältnisse eine entscheidende Rolle für die Qualität der Vokale<sup>5</sup>, und die charakteristische Merkmalkorrelation von Qualität und Quantität gilt ausschließlich für betonte Vokale. Im Italienischen ist von solchen Relationen keine Spur: Die Vokalqualität steht nicht in Beziehung zu Quantität und Betonung. Auf intersegmentaler bzw. satzphonetischer Ebene, welche die Artikulationsgenauigkeit und die sogenannten intersegmentalen Koordinationsphänomene betrifft<sup>6</sup>, lassen sich entgegengesetzte Tendenzen nachweisen: im Deutschen – und zwar vor allem in unbetonter Position – zur Reduktion, im Italienischen zur Elaboration. Darüber hinaus zeigen sich im Bereich der Satzphonetik Differenzen in Verbindung mit der Silbenstruktur, der Phonotaxe und den phonotaktischen Restriktionen. Nicht zuletzt manifestieren sich wesentliche Unterschiede auf der suprasegmentalen Ebene, d.h. die prosodischen Phänomene betreffend, etwa Betonungs- und Dauerverhältnisse, Akzentuierungs- und Deakzentuierungs-

<sup>4</sup> S. dazu F. Missaglia, *Kontrastive Phonetik und Prosodie: Deutsch vs. Italienisch*, in *Deutsch im Vergleich. Theorie, Praxis, Didaktik*, M. Brambilla – V. Crestani – N. Calpestrati Hrsg., P. Lang, Berlin u.a. 2021 (Deutsche Sprachwissenschaft International Bd. 32), S. 207-225 und U. Hirschfeld, *Kontrastive Phonologie/Phonetik Italienisch – Deutsch und Empfehlungen für die Unterrichtspraxis (DaF an Universitäten)*, in *Germanistische Linguistik und DaF-Didaktik*, C. Di Meola – J. Gerdes – L. Tonelli Hrsg., Frank & Timme, Berlin 2019, S. 33-46.

<sup>5</sup> Das deutsche Vokalsystem besteht aus 15 Vokalen in betonter Position und 7 Vokalen (+ ə und ø) in unbetonter Position. Die Unterscheidung lang vs. kurz gilt nur für betonte Vokale, wobei lange Vokale in der Regel gespannt, geschlossen und nicht zentralisiert, kurze Vokale hingegen ungespannt, offen und zentralisiert sind, s. F. Missaglia, *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener. Eine Einführung*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

<sup>6</sup> Es handelt sich dabei um Prozesse, welche die Einzellaute betreffen, wenn sie nicht isoliert ausgesprochen, sondern in einem phonetischen Kontext realisiert werden; für eine Klassifizierung s. J. Laver, *Principles of Phonetics*, CUP, Cambridge 1994, S. 339-390.

prozesse, Wort- und Satzakkzent, Intonationskontur und Rhythmus. Relevant sind zudem die rhythmischen Unterschiede zwischen Deutsch, einer sogenannten akzentzählenden, und Italienisch, einer silbenzählenden Sprache<sup>7</sup>, wobei diese Unterschiede nicht nur die jeweils grundlegende Einheit für die Rhythmusbestimmung – Betonungsgruppe *vs.* Silbe – betreffen, sondern auch ganz spezifische phonetische Manifestationen und phonologische Regelmäßigkeiten auf allen lautsprachlichen Ebenen bewirken. Die phonologischen Implikationen der rhythmischen Unterschiede betreffen nicht allein den Rhythmus, sondern auch weitere phonologische Domänen, nämlich Akzentuierung, Satzphonetik und Silbifizierung sowie die Realisierung von Einzellaute und von Lautverbindungen.

Wie aus dieser Aufzählung hervorgeht, ist die Betonung ein wesentliches und charakteristisches Merkmal des Deutschen; die relevantesten prosodischen Differenzen zwischen Deutsch und Italienisch lassen sich auf die Phänomene ‚Akzent‘ bzw. ‚Akzentuierung‘ zurückführen:

Auf funktional-linguistischer Ebene betreffen die Differenzen jeweils sprachspezifische Regelmäßigkeiten bei der Bestimmung der Akzentposition im Satz zur Hervorhebung sinnrelevanter Wörter und die grammatisch-syntaktische Relevanz der Suprasegmentalia: In den miteinander verglichenen Sprachen ist der Satzakkzent zwar stets Fokusakkzent und er fällt entsprechend einer universalen Tendenz in unmarkierten Realisierungen auf das letzte Inhaltswort des Rhemas, während das Thema mit dem Sekundärakkzent versehen ist, doch zeigen sich Unterschiede und sprachspezifische phonetisch-phonologische und syntaktische Manifestationen im Falle markierter Realisierungen. Während im Deutschen markierte Realisierungen auch durch phonologische Markierung allein (etwa Kontrastakkzent, emphatischer Akzent, Deakzentuierung [...]) erfolgen können, ist im Italienischen die phonologische Markierung immer mit der Syntax gekoppelt. Akzentuierungs- und Deakzentuierungsprozesse wirken sich im Deutschen auch auf die Einzellaute und auf die Silbenstrukturen aus<sup>8</sup>.

Nicht nur die Regelmäßigkeiten für die Bestimmung der Akzentposition sind ausschlaggebend, sondern auch das phonetische (artikulatorische und akustische) Wesen des Akzents: Im Italienischen wird der Akzent primär durch Änderungen der Quantität und der Lautheit (akustisch: Dauer und Intensität) realisiert und wahrgenommen, während er im Deutschen primär durch Änderung der Tonhöhe und der Lautheit (akustisch: Grundfrequenz und Intensität) realisiert und wahrgenommen wird. Die unterschiedlichen Produktions- und Perzeptionsgewohnheiten deutscher und italienischer Sprechender kann u.a.

<sup>7</sup> Zum unterschiedlichen rhythmischen Verhalten deutscher und italienischer Sprechender s. F. Missaglia, *Rhythmus und Pausen in der Fremdsprache Deutsch*, in *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*, B. Vogt, Hrsg., Edizioni Università di Trieste, Trieste 2018, S. 157-177.

<sup>8</sup> F. Missaglia, *Kontrastive Phonetik*, S. 214-215; s. dazu auch M.C. Moroni, *La prosodia dell'italiano e del tedesco a confronto*, „Italienisch“, 2, 2013, S. 80-93; L. Catalani, *Die Stellung der Satzglieder im Deutschen und im Italienischen*, P. Lang, Frankfurt a.M. u.a. 1993; S. Rabanus, *Intonatorische Verfahren im Deutschen und Italienischen: Gesprächsanalyse und autosegmentale Phonologie*, Niemeyer, Tübingen 2001.

die Schwierigkeiten bei der korrekten Erkennung und Lokalisierung des Wort- und Satzakkzents in der Fremdsprache erklären.

Entgegen der Annahme der ‚starken‘ oder präskriptiven Version der sogenannten Kontrastiven Analyse-Hypothese zeigen experimentelle Untersuchungen<sup>9</sup>, dass sich das Sprechverhalten italienischer Deutschlernender nicht direkt aus dem Vergleich der zwei Sprachsysteme im Kontakt (hier L1 Italienisch *vs.* L2 Deutsch) und aus den Ähnlichkeits- und Kontrastbeziehungen ableiten lässt, zumal der Fremdspracherwerb eigenen – u.a. lernpsychologischen – Regelmäßigkeiten folgt, etwa bedingt durch die sogenannte psychotypologische oder empfundene typologische Ähnlichkeit der zwei Sprachsysteme in Kontakt<sup>10</sup>.

So ist die Aussprache italienischer Deutschlernender von spezifischen Fehlleistungen und Interferenzen gekennzeichnet, die sowohl das Lautinventar und die Lautverbindungen betreffen als auch die satzphonetische und die prosodische Sphäre charakterisieren und als ‚fremde‘ Segmente, ‚fremde‘ Realisierungen im satzphonetischen Bereich bzw. ‚fremde‘ Prosodie bezeichnet werden können<sup>11</sup>. Dabei situieren sich die gravierendsten Mängel, die für den sogenannten ‚fremden Akzent‘ zuständig sind, vor allem im prosodischen Bereich: Nicht normgerechte Wortakzente in mehrsilbigen Wörtern, in Komposita und in Derivaten, falsche Gruppenakzente in Nominalphrasen, nicht sinngerechte Satzakzente und Unsicherheiten bei der Strukturierung mittels der Pausen wie auch singende Satzmelodie und besonders markierte Prosodie können in der lautsprachlichen Kommunikation zwischen italienischen Lernenden und deutschen Sprechenden zu Störungen und sogar zu Missverständnissen führen.

Die in deutschen Ohren ‚fremd‘ klingende, weil stark akzentbehaftete typische Aussprache italienischer Deutschlernender beruht nicht auf einem artikulatorischen Defizit, nämlich der Unfähigkeit, die deutschen Laute und Lautverbindungen korrekt zu realisieren, sondern sie zeugt vielmehr von mangelnder prosodischer Kompetenz, d.h. von Produktions- und vor allem von Perzeptionsschwierigkeiten im prosodischen Bereich.

Die auditiven Schwierigkeiten bei der Identifizierung und Differenzierung fremdsprachlicher akustischer Parameter durch erwachsene Lernende lassen sich nicht auf den Verlust sensorischer Fähigkeiten zurückführen, sondern auf inadäquate kategoriale Beurteilung. Bei der auditiven Beurteilung des fremdsprachlichen akustischen Inputs wenden Lernende unbewusst Wahrnehmungsmuster an, die sie von der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen, wobei sich diese Muster auf Perzeptionskategorien stützen, die den phonologischen Kategorien der Muttersprache entsprechen. Diese Perzeptionskategorien bewirken, dass nur bekannte – d.h. in der Muttersprache phonologisch relevante – phonetische Infor-

---

<sup>9</sup> F. Missaglia, *Phonetische Aspekte*.

<sup>10</sup> S.J. Cenoz, *The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language*, in *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, J. Cenoz – B. Hufeisen – U. Jessner Hrsg., *Multilingual Matters*, Clevedon 2001, S. 8-20. Für eine Diskussion s. F. Missaglia, *The Acquisition of L3 English Vowels by Infant German-Italian Bilinguals*, „*International Journal of Multilingualism*“, 7, 2010, 1, S. 58-74.

<sup>11</sup> Für eine Aufzählung der ‚fremden‘ Elemente s. F. Missaglia, *Kontrastive Phonetik*.

mationen aus dem Input ‚herausgefiltert‘ d.h. wahrgenommen werden. Das phonologische System der Muttersprache – und die entsprechenden phonetischen Prototypen<sup>12</sup> – operieren gewissermaßen als Filter bzw. als ‚Sieb‘<sup>13</sup> für die Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute und Lautverbindungen, satzphonetischer Prozesse und prosodischer Eigenschaften.

Gesteuert durch das Perzeptionsmuster entsteht ein analoges Artikulationsmuster; so korreliert die lautsprachliche Produktion mit der auditiven Perzeption: Korrekte Wahrnehmung führt zu korrekter Realisierung. In sprachdidaktischer Perspektive bestätigt dies die Annahme, dass beim Erwerb der Aussprache die perzeptiven Fertigkeiten den produktiven voranzustellen sind<sup>14</sup>.

Die sprachdidaktische Praxis hat gezeigt, dass für den korrekten lautsprachlichen Erwerb der Fremdsprache im postpubertären Alter Exposition allein nicht (mehr) genügt: Die Wahrnehmungsgewohnheiten (phonetische und prosodische Prototypen) sind bereits etabliert, und Sprachlernende sind nach der sogenannten ‚kritischen‘ oder für den Phonetikerwerb ‚sensiblen‘ Periode nicht mehr spontan in der Lage, die Fremdsprache korrekt wahrzunehmen. Gelingt es Lernenden nicht, die Fremdsprache korrekt zu perzipieren, so ist korrekte lautsprachliche Realisierung zwar möglich, doch bleibt sie eine zufällige Erscheinung.

Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass Prosodie-zentriertes Aussprachetraining zu besseren Ergebnissen als Segment-zentriertes Training führt: Korrekt wahrgenommene und realisierte Prosodie führt spontan zu korrekter lautsprachlicher – segmentaler wie inter- und suprasegmentaler – Realisierung. Die Prosodie operiert nicht ausschließlich auf der suprasegmentalen Ebene, sondern sie beeinflusst auch die Wahrnehmung (und Realisierung) der Einzellaute. Dies hat den Anlass zu einer ‚prosodischen Wende‘<sup>15</sup> in der DaF-Didaktik gegeben: Durch ein spezifisches Prosodie-zentriertes Aussprachetraining werden korrekte Wahrnehmung und Realisierung der deutschen Prosodie erzielt. Statt um unbewusste Automatisierung geht es dabei um die Förderung von bewusster Aufmerksam-

<sup>12</sup> Neben segmentalen Prototypen operieren beim L2-Erwerb auch prosodische Prototypen: Sie verzerren die Wahrnehmung der L2, etwa bei der Diskriminierung und Identifizierung von Akzentmuster und -position, Intonationskontur, Dauerverhältnissen, Vokalqualität und Betonungsstufen, und sie üben eine Steuerungsfunktion auf satzphonetischer und segmentaler Ebene aus. S. dazu F. Missaglia, *Phonetische Prototypen und Zweitspracherwerb, in Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 6.-7.2.2004)*, C. Di Meola – A. Hornung – L. Rega Hrsg., Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma 2005, S. 59-74.

<sup>13</sup> Vgl. F. Missaglia, *Deutsch nach Englisch in Italien: Welches Sieb für den Phonetikerwerb?*, in *Educazione plurilingue: Ricerca, didattica e politiche linguistiche – Bildung zur Mehrsprachigkeit Forschung, Didaktik und Sprachpolitik – Plurilingual Education Research, Teaching and Language Policies*. M. Hepp – M. Nied Curcio Hrsg., Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma 2018, S. 181-198.

<sup>14</sup> Vgl. U. Hirschfeld – K. Reinke, *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik*, E. Schmidt, Berlin 2016.

<sup>15</sup> Vgl. F. Missaglia, *Neue Kontrastivität: Die prosodische Wende*, in *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*, S. Kuri – R. Saxer Hrsg., Studien Verlag, Innsbruck u.a. 2001, S. 75-95.

keit für prosodische Aspekte, v.a. für Pausen als prosodische Mittel zur Strukturierung gesprochener Sprache<sup>16</sup>, Akzentuierung und Intonation.

Im Zuge dieser ‚prosodischen Wende‘ im Phonetikunterricht nach den Prämissen der Kontrastiven Prosodie-Methode<sup>17</sup> gelingt es mithilfe Prosodie-zentrierter Ausspracheschulung mit authentischem Material – u.a. Gedichten, Dialogen, Filmszenen<sup>18</sup> – den fremden Akzent zu beseitigen bzw. nicht erst entstehen zu lassen und italienischen Lernenden zu korrekter lautsprachlicher Wahrnehmung und Realisierung des Deutschen zu verhelfen. Korrekte lautsprachliche Realisierung, d.h. eine Aussprache, die als *native-like* bezeichnet werden kann, wirkt sich nachweislich positiv auf die gesamte Sprachkompetenz aus, zumal Lernende die erworbene phonetische und prosodische Kompetenz auf andere Sprachebenen übertragen.

Sie sind meistens nicht fähig, spontan den Wort- und den Wortgruppenakzent zu lokalisieren. Wenn sie aber ihre Aufmerksamkeit bewusst auf diesen Aspekt lenken, gelangen sie zu korrekter Wahrnehmung, Lokalisierung (und Realisierung) des Wortakzents. Und wenn sie den Wortakzent korrekt lokalisieren und lernen, zwischen Anfangs- und Endbetonung, zwischen der Betonung der Pänultima und der Stammbetonung zu differenzieren, sind sie auch in der Lage, die Wortbildungsverfahren hinter den entsprechenden einfachen und komplexen Wörtern (Zusammensetzungen bzw. Ableitungen) zu rekonstruieren<sup>19</sup>. Die korrekte Lokalisierung der Prominenz auf der Äußerungsebene, nämlich des Hauptakzents im Satz (‚Satzakzent‘) erlaubt – wie deutschen Hörenden – so auch Lernenden, den informativen Schwerpunkt der Aussage zu erkennen, und das führt zu besserem Textverständnis.

## 2. Die öffentliche Rede im DaF-Unterricht

Wie Gedichte, Dialoge und Filmszenen, so zählen auch öffentliche Reden zu den didaktischen Materialien, die im DaF-Phonetikunterricht nach den Prämissen der Kontrastiven

16 Vgl. U. Hirschfeld – S. Reitbrecht, *Phonetische Strukturierung gesprochener Sprache*, „DaF“, 4, 2016, S. 195-202.

17 Vgl. F. Missaglia, *Prosodic Training for Adult Italian Learners of German: The Contrastive Prosody Method*, in *Non-Native Prosody: Phonetic Descriptions and Teaching Practice*, J. Trouvain – U. Gut Hrsg., de Gruyter, Berlin/ New York 2007, S. 237-258; zur Brauchbarkeit der Kontrastiven Prosodie-Methode s. F. Missaglia, *Contrastive Prosody in SLA: An Empirical Study with Italian Learners of German*, in *14th International Congress of Phonetic Sciences, San Francisco, CA, USA, August 1-7, 1999, Vol. 1*, J.J. Ohala et al. Hrsg. University of California, Berkeley 1999, S. 551-554, ICPhS Archive, <http://www.internationalphoneticassociation.org/icphs/icphs1999> (letzter Zugriff 29. Mai 2021).

18 F. Missaglia, *Von Lauten und Melodien. Übungstexte zur deutschen Aussprache. Mit einem Nachwort zum Zusammenspiel von Literatur und Phonetik am Beispiel der Konkreten Poesie*, EDUCatt, Milano 2011.

19 Zum Wortakzent im Deutschen s. K.J. Kohler, *Einführung in die Phonetik des Deutschen*, Schmidt, Berlin 1995<sup>2</sup> und kontrastiv F. Missaglia, *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener: eine Einführung*, Vita e Pensiero, Milano 2012. Für eine phonetisch und morphologisch orientierte Betrachtung des Wortakzents im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts und des Sprachenvergleichs s. auch B. Vogt, *Wortakzent*, in *Ausgewählte Phänomene zur kontrastiven Linguistik Italienisch-Deutsch. Ein Studien- und Übungsbuch für italienische DaF-Studierende*, M. Nied Curcio Hrsg., F. Angeli, Milano 2008, S. 11-24.

Prosodie-Methode eingesetzt werden können. Ihre didaktische Brauchbarkeit wurde sowohl für den Phonetikerwerb<sup>20</sup> als auch zur Vermittlung morphosyntaktischer und lexikalischer Kompetenzen im *Online*-DaF-Unterricht<sup>21</sup> an anderer Stelle bereits diskutiert.

Im Phonetikunterricht erweisen sich öffentliche Reden aus mehreren Gründen als nützlich: Entsprechend dem Authentizitätsbegriff von Leitzke-Ungerer im Sinne „eines unveränderten Originaltexts aus der Zielkultur“<sup>22</sup> sind sie als „authentisch“ zu bezeichnen, da sie für den mündlichen Vortrag für ein reales deutsches Publikum konzipiert wurden. Damit tragen sie dem didaktischen Bestreben Rechnung, die Lernenden mit authentischer und dem intendierten Publikum angemessener deutscher Sprache zu konfrontieren. Dabei handelt es sich zwar medial um gesprochene, in der Konzeption allerdings um geschriebene Sprache, so weist die verwendete Sprache nicht die typischen Merkmale gesprochener sondern vielmehr geschriebener Konzeption auf, etwa die distanzsprachlichen Komponenten ‚Planungsaufwand‘, ‚Reflektiertheit‘ und ‚Elaboriertheit‘. Damit zeichnet sich die verwendete Sprache als ‚elaboriert‘ aus<sup>23</sup>: Sie ist in Hinblick auf Grammatik und Lexik schriftsprachlich korrekt, enthält aber auch alltagsnahe Merkmale der gesprochenen Sprache, etwa Häsitationsphänomene, Eigenreparaturen und Wiederholungen, Wortsuche und Verzögerungen oder Abtönungs- und Modalpartikeln.

Selbst wenn sie sprachlich recht anspruchsvoll sind, ist der Inhalt öffentlicher Reden für Lernende verständlich bzw. leicht rekonstruierbar, zumal oft die schriftliche Vorlage zur Verfügung steht oder der entsprechende Text im Wortlaut mit einem *text-to-speech*-Programm leicht zu erhalten ist. Öffentliche Reden zu aktuellen Themen sind für motivierte Lernende darüber hinaus von besonderem Interesse, und sie tragen dem didaktischen Bestreben Rechnung, nicht nur die deutsche Sprache zu vermitteln, sondern auch das Wissen um Landeskunde und Politik, Kultur, Wirtschaft u.v.a.m. zu erweitern. Dank ihres Weltwissens haben die Lernenden Zugang zum Inhalt und zum Kontext und können ihre inferentielle Kompetenz dahingehend ausbauen, dass sie bewusst sprachliche und nichtsprachliche Indizien zur Entschlüsselung des Unbekannten verwenden.

Darüber hinaus bieten öffentliche Reden Fremdsprachenlernenden die Möglichkeit eines direkten und autonomen Umgangs mit der zu erwerbenden Fremdsprache und ihren *native speakers*:

Durch die Auseinandersetzung mit öffentlichen Reden unterschiedlicher Sprecher erleben die Lernenden sprachliche Vielfalt und lernen die regionale Variation der deutschen Aussprache in ihrer konkreten Ausprägung kennen, und zwar sowohl in

<sup>20</sup> Vgl. F. Missaglia, *Phonetik und Prosodie im DaF-Unterricht. Die öffentliche Rede*, „Deutsch als Fremdsprache“, 54, 2017, 3, S. 142-148 ([www.DaFdigital.de](http://www.DaFdigital.de)). S. auch Dies., *Public Speaking. Deutsche Reden in Theorie und Praxis*, Vita e Pensiero Milano 2013.

<sup>21</sup> F. Missaglia, *Aus der Not eine Tugend machen – Fare di necessità virtù: Lingua e linguistica tedesca online al tempo del Covid-19*, „Nuova Secondaria“, 38, 2021, 9, S. 78-84.

<sup>22</sup> Vgl. D. Rösler, *Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung*, „DaF“, 3, 2016, S. 135-149, hier S. 142.

<sup>23</sup> Koch – Oesterreicher verwenden in *Sprache der Nähe* die Bezeichnungen „elaborierte Mündlichkeit“ bzw. „distanzsprachliche Ausprägung von Mündlichkeit“.

Verbindung mit charakteristischen Eigenheiten gesprochener Sprache auf der Ebene der Intonation und einzelner Laute (etwa Apokope, Synkope, Elision, Assimilation, Enklise, Koartikulation, Verschleifung und Lautwiederholung [...]) als auch in Verbindung mit charakteristischen regional geprägten – und bei gewissen Rednern idiosynkratischen – sprecherischen Merkmalen<sup>24</sup>.

Darüber hinaus eignen sich die Aufnahmen von öffentlichen Reden für den Fremdsprachenunterricht, weil die Texte jederzeit und für alle *devices* leicht zugänglich sind; die Aufnahmen sind unter idealen technischen Bedingungen aufgenommen, konservierbar, reproduzierbar und sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernenden technisch manipulierbar, sodass auf individuelle Lehr- und Lernbedürfnisse eingegangen werden kann. Im Unterricht können die Aufnahmen unterbrochen, wiederholt oder mit unterschiedlicher Geschwindigkeit reproduziert werden.

Nicht zuletzt sind Videoaufnahmen von öffentlichen Reden durch Multimodalität gekennzeichnet und bieten damit den Lernenden die Möglichkeit, neben den lautsprachlichen – verbalsprachlichen und stimmlich-prosodischen – Komponenten der gesprochenen Sprache, auf weitere nicht-verbale Komponenten – etwa Mimik, Gestik, Kinesik, Proxemik und Blickkontakt, die in entscheidendem Maße zur Vermittlung der Botschaft beitragen<sup>25</sup> – zu rekurrieren, um den Text zu verstehen. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts können nicht-verbale Aspekte eine Hilfe zur Entschlüsselung der Botschaft leisten und im Phonetikunterricht die Erkennung gewisser prosodischer Phänomene – etwa Betonung und Rhythmus – unterstützen.

Mündliche Kommunikation ist ein gesamter – verbaler und nicht-verbaler – Prozess multimodaler Verständigung: Die Realisierung von gesprochener Sprache ist ein komplexer, primär physischer nämlich artikulatorischer Prozess und das sprechende Individuum manifestiert sich als handelnder Mensch, der nicht nur mit seinen Artikulationsorganen, sondern auch mit der Muskelbewegung anderer nicht direkt an der lautsprachlichen Produktion beteiligter Organe und Körperteile kommuniziert.

### *3. Die öffentliche Rede im DaF-Unterricht – experimentalphonetische Untersuchung und sprachdidaktische Anwendung*

#### *3.1 Das Online-Video im DaF-Unterricht: Korpus und Vorgehen*

Vor dem Hintergrund der Corona-bedingten Notsituation wurden im akademischen Jahr 2020/21 verstärkt Videoaufnahmen und Podcasts in die Praxis der gesteuerten Fremdsprachenvermittlung wie auch in den Phonetikunterricht eingeführt. Besonders nützlich haben sich in diesem Zusammenhang die offiziellen Videoaufnahmen, Fernsehansprachen und

<sup>24</sup> F. Missaglia, *Phonetik und Prosodie im DaF-Unterricht*, S. 145. Vgl. auch J. Schwitalla, *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*, E. Schmidt, Berlin 2012.

<sup>25</sup> S. dazu A. Mehrabian, *Silent Messages*, Wadsworth, Belmont, CA 1971.

Pressekonferenzen der Bundesregierung erwiesen<sup>26</sup> sowie die Podcasts des Coronavirus-*Update* von Christian Drosten<sup>27</sup>. Dabei handelt es sich um authentische Aufnahmen, die auch für das ausländische Publikum interessant und informativ sind, zumal sie einen Einblick in die wissenschaftlichen Erkenntnisse (*Corona-Update*) sowie in die gegenwärtige politische und landeskundliche Realität nicht zuletzt in interkultureller Perspektive bieten<sup>28</sup>.

Neben Authentizität, Informativität und Situationalität sind diese Videoaufnahmen und Podcasts für den Unterricht geeignet, weil sie durch hervorragende technische und akustische Qualität gekennzeichnet sind: Nicht nur sind sie leicht zugänglich da *open source*, konservierbar, reproduzierbar, manipulierbar bzw. modifizierbar, sondern auch unter idealen technischen Bedingungen digital aufgenommen. Die akustische Qualität der Aufnahmen bietet die Möglichkeit, mit geringem technischem Aufwand, qualitativ optimale akustisch-phonetische Analysen durchzuführen (s.u.). Aus akustisch hochwertigen digitalen Aufnahmen können zudem mittels frei verfügbarer *Speech-to-text*-Programme die entsprechenden Niederschriften gewonnen werden, die ggf. mithilfe einer *software* für die automatische Übersetzung<sup>29</sup> in die Muttersprache übersetzt werden können. Übersetzungen und Paralleltexte in der Muttersprache können dahingehend im Unterricht Einsatz finden, sodass zur Vorentlastung mit ihrer Hilfe das Vorwissen über den Inhalt der Rede aktiviert werden kann.

Darüber hinaus bieten vor allem die Videoaufnahmen der Bundesregierung Zusatzmaterialien, die für den Unterricht von großem Nutzen sind, etwa den schriftsprachlichen Text im Wortlaut, Zusammenfassungen bzw. Einführungen und ‚Übersetzungen‘ in die sogenannte Leichte Sprache<sup>30</sup> und in die Gebärdensprache.

Die zusätzlichen Materialien können sinnvoll in den Unterricht integriert werden: Sie dienen zur Vorentlastung und zum schnellen Erfassen des Inhalts, während die Übersetzung in die Gebärdensprache für die Praxis des Phonetikunterrichts dahingehend nützlich ist, dass hier der Sprechrhythmus gewissermaßen in Gesten übertragen wird: Die Lernenden nehmen mit den Augen den Bewegungsrhythmus wahr, der dem realisierten Sprechrhythmus entspricht. Die Geschwindigkeit der Bewegungen entspricht der Sprechgeschwindigkeit: Somit können Lernende mit den Augen wahrnehmen, was ihre Ohren (noch) nicht perzipieren.

<sup>26</sup> Sie sind alle in der Mediathek des Bundestages frei abrufbar unter <https://www.bundestag.de/bkin-de/mediathek/videos> (letzter Zugriff 29. Mai 2021) sowie in den offiziellen Seiten auf *Twitter*, *Facebook*, *YouTube* und *Instagram* zur freien Einsicht verfügbar.

<sup>27</sup> <https://www.ndr.de/nachrichten/info/podcast4684.html> und <https://www.ardaudiothek.de/das-coronavirus-update/72451786> (letzter Zugriff 29. Mai 2021).

<sup>28</sup> S. F. Missaglia, *Wo steht unser Land? – La comunicazione in Germania ai tempi del Coronavirus*, in *L'altro virus. Comunicazione e disinformazione al tempo del Covid-19*, M. Sala – M. Scaglioni Hrsg., Vita e Pensiero, Milano 2020, S. 95-104.

<sup>29</sup> Etwa <https://www.deepl.com/home> (letzter Zugriff 29. Mai 2021).

<sup>30</sup> S. unter <https://www.bundestag.de/bkin-de/leichte-sprache> (letzter Zugriff 29. Mai 2021).

Im Folgenden wird beispielhaft Angela Merkels Rede vom 17. Oktober 2020 „Wir sind jetzt in einer sehr ernst Phase der Coronapandemie“<sup>31</sup> (s. Appendix) präsentiert. Dabei werden weder inhaltliche noch morphosyntaktische und lexikalische Aspekte behandelt; das Interesse gilt primär denjenigen phonetischen und prosodischen Aspekten, die für italienische Lernende relevant sind. Daher werden die Phänomene Akzentuierung, Gliederung bzw. Strukturierung und Melodisierung thematisiert: Auf syntaktischer Ebene wird die Aufmerksamkeit auf die Intonation (Pausen, Intonationsverlauf und Prominenz) gerichtet, wobei die Intonation in Verbindung mit ihrer gliedernden bzw. strukturierenden, modulierenden und pragmatisch-kommunikativen Funktion untersucht wird.

Neben extra- und paralinguistischen<sup>32</sup> Funktionen werden der Intonation vier linguistische Funktionen zugeschrieben:

Intonation dient zur Phrasierung und hat dabei eine gliedernde Funktion, zumal durch die prosodischen Eigenschaften Pause, Intonationskontur und rhythmischer Verlauf Sätze und komplexe Einheiten in kleinere Einheiten, sogenannte Ton- oder Intonationsgruppen, eingeteilt werden. Gleichzeitig hat die Intonation eine integrierende Funktion, da etwa Melodieverlauf und Rhythmus einzelne Wörter in sinnvolle kommunikative Einheiten – Sätze und Äußerungen – zusammenfassen. Intonation dient ferner der Kohäsion der Äußerung und hat eine modulierende, d.h. syntaktisch differenzierende Funktion, zumal vor allem am Ende der Einheiten – Sätze und Satzteile – der melodische Verlauf für die modale Charakterisierung der Äußerung ausschlaggebend ist. Intonation dient dabei zur Kennzeichnung der Satzmodalität [...]: Durch den steigenden (↑), fallenden (↓) bzw. progredienten (→) Tonhöhenverlauf wird die Äußerung syntaktisch als interrogativ, terminal oder weiterweisend charakterisiert [...] Somit verleiht die Intonation der Äußerung einen bestimmten modalen Charakter und sie liefert Hinweise, um die Äußerung als abgeschlossene Aussage, Frage, Weiterweisung, Aufzählung, Parenthese, Befehl, Anrede, Ausruf usw. zu werten [...] Nicht zuletzt übt die Intonation eine pragmatisch-kommunikative Funktion aus: Die auditive Prominenz auf der Satzebene (der sogenannte Satzakkzent) dient primär zur Unterscheidung der pragmatisch-kommunikativen Einheiten ‚Thema‘, *topic*, das bereits Bekannte, und ‚Rhema‘, *comment*, die inhaltlich ‚neue‘ Information<sup>33</sup>.

Zunächst wurde die frei abrufbare Videoaufnahme von der Mediathek des Bundestages<sup>34</sup> heruntergeladen und sowohl als Video-mp4-Datei als auch als Audio-mp3-Datei gespeichert.

<sup>31</sup> <https://www.bundestkanzlerin.de/bkin-de/mediathek/bundestkanzlerin-merkel-aktuell/podcast-coronavirus-1799292> (letzter Zugriff 29. Mai 2021).

<sup>32</sup> H. Eckert – J. Laver, *Menschen und ihre Stimmen: Aspekte der vokalen Kommunikation*, Psychologie Verlags Union, Weinheim 1994.

<sup>33</sup> F. Missaglia, *Public Speaking*, S. 29-30. Zur Klassifizierung der Intonationsverläufe im Deutschen s. auch S. Uhmann, *Fokusphonologie. Eine Analyse deutscher Intonationskonturen im Rahmen der nicht-linearen Phonologie*, Niemeyer, Tübingen 1991; C. Féry, *German Intonational Patterns*, Niemeyer Tübingen 1993; J. Peters, *Intonation*, Winter, Heidelberg 2014.

<sup>34</sup> <https://www.bundestkanzlerin.de/bkin-de/mediathek/bundestkanzlerin-merkel-aktuell/-wir-sind-jetzt-in-einer-sehr-ernsten-phase-der-corona-pandemie--1799308?view=detail> (letzter Zugriff 29. Mai 2021).

chert. Die Video- und Audiodateien können im Unterricht zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden: Während die Audio-Aufnahme für experimentalphonetische Analysen verwendet werden kann (s.u.) und im Unterricht die Auseinandersetzung mit zwei Ebenen der mündlichen Kommunikation erlaubt, nämlich der linguistischen und der paralinguistischen Ebene, bietet die Video-Aufnahme darüber hinaus die Möglichkeit der Konfrontation mit der extralinguistischen Ebene: Sie trägt der oben dargestellten multimodalen Konzeption der mündlichen Kommunikation Rechnung und berücksichtigt neben den verbalen (sprachlichen, lautlichen und stimmlich-prosodischen) auch nonverbale – mimische, gestische, proxemische und kinesische – Aspekte.

Gestik, Mimik und Kinesik unterstützen die Wahrnehmung der Prosodie: Am Gesichtsausdruck Merkels, an der Mimik und an minimalen Muskelbewegungen können die Lernenden bereits erkennen, wo die Prominenz und damit der informative Schwerpunkt (der Satzakkzent!) der einzelnen Äußerungen liegt. Da sich phonetische Prominenz mit erhöhtem artikulatorischem Aufwand verbindet, ist sie in der Regel für aufmerksame Beobachter auch sichtbar, beispielsweise an größerer Öffnung des Mundes, stärkerer Spannung der Gesichtsmuskeln, bei Merkel darüber hinaus etwa am Heben der Augenbrauen.

Von den institutionellen Seiten des Bundestages wurden weitere Texte aus dem Netz heruntergeladen, darunter die Niederschrift (s. Appendix) und die ‚Übersetzung‘ in Leichte Sprache<sup>35</sup> sowie das Gebärdensprachvideo<sup>36</sup>.

Während der Text in Leichter Sprache zur Vorentlastung eingesetzt werden kann, damit die Lernenden den Inhalt der Rede schnell erfassen, dient die schriftliche Vorlage als Basis für die autonome phonetische Arbeit mit dem Text. Da im Folgenden prosodische Aspekte thematisiert werden, bietet es sich an, ausgehend von der Audio- bzw. der Video-Aufnahme, zunächst die Pausen, die Position der Satzakkzente (hier unterstrichen) und die drei prototypischen melodischen Verläufe der Intonationsgruppen (↑, ↓, →) zu markieren:

Liebe Mitbürgerinnen und liebe Mitbürger, ↓  
 spätestens seit dieser Woche wissen wir: ↓ Wir sind jetzt in einer sehr ernstesten Phase der Coronapandemie. ↓ Tag für Tag steigt die Zahl der Neuinfektionen sprunghaft. ↓ Die Pandemie breitet sich wieder rapide aus, → schneller noch als zu Beginn vor mehr als einem halben Jahr. ↓ Der vergleichsweise entspannte Sommer ist vorbei, → jetzt stehen uns schwierige Monate bevor. ↓ Wie der Winter wird, → wie unserer Weihnachten wird, → das entscheidet sich in diesen kommenden Tagen und Wochen. ↓ Das entscheiden wir → alle → durch unser Handeln. ↓<sup>37</sup>

Die Auseinandersetzung mit dem phonischen und dem graphischen Medium ermöglicht es, die Entsprechungen zwischen Laut- und Schriftbild, zwischen Rechtlautung (Orthophonie) und Rechtschreibung (Orthographie) zu erkennen, wobei die orthographische

<sup>35</sup> <https://corona-leichte-sprache.de/blog/104-angela-merkel-sagt-auf-kontakte-verzichten-ist-jetzt-wichtig.html> (letzter Zugriff 29. Mai 2021).

<sup>36</sup> <https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/mediathek/bundeskanzlerin-merkel-aktuell/-wir-sind-jetzt-in-einer-sehr-ernstesten-phase-der-corona-pandemie--1799308?view=detail> (letzter Zugriff 29. Mai 2021).

<sup>37</sup> Für weitere interaktive Übungen s. F. Missaglia, *Deutsche Reden kurz und bündig*, Vita e Pensiero Milano 2018.

Transkription und die Groß- und Kleinschreibung eine Hilfe für das Erkennen der Inhaltswörter darstellt, während die Satzzeichen als rudimentäres Mittel für die Notation der Intonationskontur interpretiert werden können<sup>38</sup>. Darüber hinaus bietet das Gebärdensprachvideo eine Hilfe für die Wahrnehmung der Prosodie:

Abb. 1 - Das Gebärdensprachvideo



Wie bereits ausgeführt stellt diese ‚Übersetzung‘ eine didaktisch nützliche Visualisierung des Sprechrhythmus und der Sprechgeschwindigkeit dar: Die gestischen Bewegungen der Dolmetscherin entsprechen im Rhythmus und im Tempo den artikulatorischen Bewegungen der Rednerin.

Jeder authentische Text – hier Merkels Rede – ist ein eigenes Universum und gibt Anlass für phonetisch-phonologische und prosodische wie linguistische Ausführungen, die in den akademischen DaF-Unterricht integriert werden können und etwa vom Wortakzent zu den Wortbildungsverfahren führen, vom Intonationsverlauf und der Strukturierung zur Syntax, von der Prominenz auf der Äußerungsebene zur Thema-Rhema-Struktur... Die phonetischen und prosodischen Aspekte, die im Unterricht thematisiert werden, hängen primär von der spezifischen Rede wie auch vom Redner bzw. in diesem Fall von der Rednerin und ihren idiosynkratischen Sprech- und Aussprachegehnheiten ab.

Was die lautsprachlichen und prosodischen Eigenheiten dieser Rede Merkels anbelangt, so bietet sie gute Beispiele für die Thematisierung der Prosodie auf syntaktischer Ebene: Die Betrachtung der Prominenz auf der Satzebene, der Vergleich nicht markierter *vs.* markierter Akzentrealisierungen zur Hervorhebung des Schwerpunkts der Äußerung geben Anlass zu Überlegungen zur Thema-Rhema-Struktur bzw. Informationsstruktur im Deutschen. Darüber hinaus erlaubt die Untersuchung der Pausen und des Intonationsverlaufs Rückschlüsse auf die Syntax und den Satzmodus.

Reichen die auditive Wahrnehmung (Audio-Datei) und die visuelle Wahrnehmung (Textvorlage und Video-Aufnahme bzw. Gebärdensprachvideo) nicht aus, um die Promi-

<sup>38</sup> Zur Relevanz der Orthographie beim Phonetikerwerb s. U. Hirschfeld – K. Reinke, *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*.

nenz, die Pausen und die Intonationsverläufe korrekt zu identifizieren und zu diskriminieren, so können akustische Analysen des Sprachsignals und die entsprechenden Visualisierungen eine Hilfe darstellen.

Wie bereits für Segmente nachgewiesen wurde, so gilt auch für prosodische Merkmale keine direkte 1:1-Beziehung zwischen physikalischer (akustischer) und perzeptiver (auditiver) Ebene, zumal die Wahrnehmung von den phonologischen Gewohnheiten gesteuert wird. So operiert die Phonologie gewissermaßen als Filter bei der Wahrnehmung von Klängen als Sprachlaute (und bei der entsprechenden phonetischen Notierung bzw. Transkription als Symbole), wie auch bei der Identifizierung und Diskriminierung der suprasegmentalen Eigenschaften, etwa die akustischen Hauptkorrelate des Akzents, d.h. Tonhöhe/Intonation, Lautheit/Lautstärke und Quantität, deren akustische Korrelate Grundfrequenz (F0), Intensität und Dauer sind. Die entsprechenden Werte, gemessen in Hz, dB und ms können mit Hilfe entsprechender Messinstrumente aus dem Sprachsignal extrahiert und in bildlicher Form wiedergegeben werden.

Auf suprasegmentaler Ebene haben italienische Deutschlernende Schwierigkeiten, wenn es darum geht, die Prominenz zu erkennen: etwa den Hauptakzent auf der Satzebene zu identifizieren und die prominente Silbe von den weniger prominenten zu diskriminieren. Da es für Sprechende einer silbenzählenden Sprache nicht leicht ist, den Hauptakzent im Satz zu erkennen, kann die Visualisierung akustischer Eigenschaften der Wahrnehmung helfen. So können bildliche Repräsentationen, die sich auf akustische Analysen stützen, die Basis für korrekte Perzeption der Prominenz und anderer suprasegmentaler Eigenschaften darstellen.

### 3.2 Die Prosodie im *Online*-Video: experimentalphonetische Untersuchung

Gesprochene Sprache sichtbar zu machen, entspricht den Prinzipien der sogenannten *Visible Speech*, die von ihrem Begründer Bell ursprünglich auf Einzellaute bezogen war und in der IPA-Schrift eine universal anerkannte konkrete Realisierung gefunden hat. Als Beispiel für sichtbar gemachte gesprochene Sprache für die Anwendung im Prosodie-zentrierten *Online*-Phonetikunterricht wird im Folgenden die experimentalphonetische Analyse Merckels Rede präsentiert.

Zunächst wurde die aus dem Netz heruntergeladene Aufnahme in eine *wav*-Datei (*sampling frequency*: 48 kHz) und von *stereo* in *mono* konvertiert. Das somit ermittelte Sprechmaterial wurde anschließend sowohl auditiv als auch mit der im Internet frei verfügbaren *software* zur Sprachverarbeitung PRAAT<sup>39</sup> akustisch analysiert.

Die auditive Analyse war danach ausgerichtet, ausgehend von der Kenntnis der spezifischen Schwierigkeiten der adressierten Lernenden, Sprechbeispiele mit charakteristischen und besonders problematischen prosodischen Phänomenen zu bestimmen. Für die akustische Analyse wurde die Aufnahme segmentiert; die ausgewählten Äußerungsbeispiele wurden isoliert und transkribiert.

<sup>39</sup> P. Boersma – D. Weenink, *Praat: doing phonetics by computer*, frei verfügbar unter: <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/> (letzter Zugriff 3. Juni 2021).

Da es für die Prosodie bzw. für die Suprasegmentalia keine 1:1-Beziehung zwischen akustischen Werten im Sprachsignal und entsprechenden Funktionen gibt, muss auch bei der Notation zwischen diesen zwei Ebenen unterschieden werden. In Anlehnung an Hirst<sup>40</sup> wurde zum Zwecke der Visualisierung bzw. der Transkription von Prosodie in gesprochener Sprache zwischen unterschiedlichen Ebenen differenziert, nämlich der Ebene der prosodischen Formen und der prosodischen Funktionen, denen unterschiedliche prosodische Notationen entsprechen. Diese Differenzierung ist in interlingualer Perspektive relevant, zumal Prosodie universale Formen und Funktionen hat, während die Assoziation zwischen den Formen und den Funktionen sprachspezifisch ist. Auf die sprachspezifischen Assoziationen zwischen prosodischen Formen und Funktionen lassen sich die meisten phonetischen und prosodischen Schwierigkeiten der Fremdsprachenlernenden zurückführen.

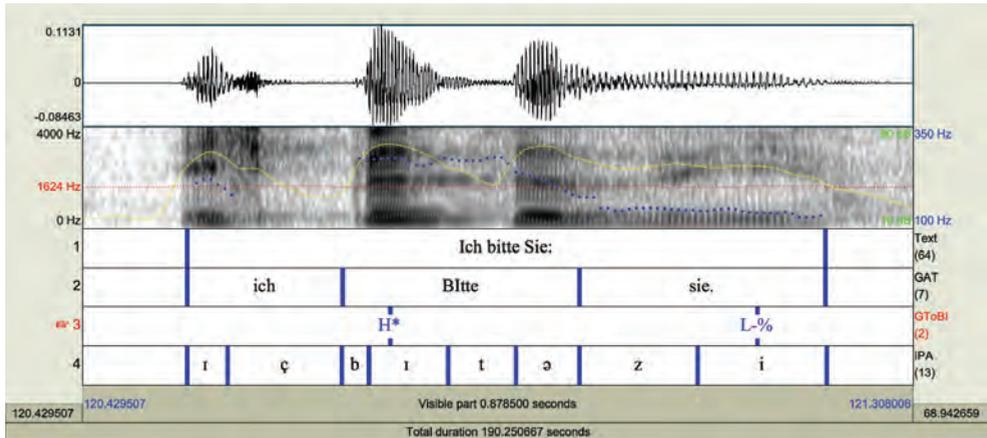
Die zwei Ebenen der Prosodie (Form *vs.* Funktion) werden in unterschiedlicher Weise notiert: Prosodische Formen werden automatisch notiert, nämlich mit Hilfe akustischer Signalverarbeitungsverfahren und -programme in Form von akustischen Aufzeichnungen (Schallwelle/*waveform* bzw. Oszillogramm, Spektro- bzw. Sonagramm, F0- und Intensitätskurve...), während die Transkription der prosodischen Funktionen auf manueller Grundlage erfolgt. Sollen etwa die Prominenz oder der Intonationsverlauf notiert werden, so handelt es sich nicht um Formen, sondern um linguistisch relevante Funktionen. Für die Notation der prosodischen Funktionen wird für das Deutsche in der Regel das Notationssystem GTöBI (*German Tone and Break Indices*)<sup>41</sup> verwendet, mit dem etwa die Prominenz (der sogenannte Nuklearakzent, d.h. der letzte Akzent der Intonationsphrase), der Grenzton und die nukleare Kontur, d.h. die Kombination aus Nuklearakzent und (rechtem) Grenzton, notiert werden.

Dazu ein Beispiel aus der Rede Merckels:

<sup>40</sup> Zum *form-function-interface* s. D.J. Hirst, *Phonetic and Phonological Annotation of Speech Prosody*, in *Analisi Prosodica. Teorie, modelli e sistemi di annotazione, Atti del II Convegno Nazionale della Società Italiana di Scienze della Voce (AISV), Università degli Studi di Salerno, 30 novembre-2 dicembre 2005*, R. Savy – C. Crocco Hrsg., EDK, Torriana 2006, S. 24-29; Ders., *Form and function in the representation of speech prosody*, in *Quantitative prosody modeling for natural speech description and generation*, K. Hirose – D.J. Hirst – Y. Sagisaka Hrsg., „Speech Communication“, 46, 2005, 3-4, S. 334-347 und Ders. *Speech Prosody: from Acoustics to Interpretation*, Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg (im Druck).

<sup>41</sup> Gemäß den Transkriptionskonventionen von GTöBI signalisiert \* die Akzentsilbe, H *high* und L *low* bezeichnen den Hoch- und Tiefton der Akzent- und der Begleittöne (Leit- und Folgetöne), % den Grenzton. S. [http://www.gtobi.uni-koeln.de/gm\\_gtobi\\_modell.html](http://www.gtobi.uni-koeln.de/gm_gtobi_modell.html) (letzter Zugriff 9. Juni 2021); M. Grice – S. Baumann – R. Benz Müller, *German Intonation in Autosegmental-Metrical Phonology*, in *Prosodic Typology: The Phonology of Intonation and Phrasing*, S.-A. Jun Hrsg., Oxford University Press, Oxford 2005, S. 55-83; M. Grice – S. Baumann, *Deutsche Intonation und GTöBI*, „Linguistische Berichte“, 191, 2002, S. 267-298.

Abb. 2 - Notierung der phonetischen und prosodischen Formen und Funktionen von „Ich bitte Sie“ (screenshot eines PRAAT-Fensters). In zeitlicher Alignierung von oben nach unten: Notierung der prosodischen Form mittels Oszillogramm (Aufzeichnung von Dauer und Intensität), Spektrogramm (Aufzeichnung von Dauer, Intensität und F0) mit F0- und Intensitätskurve. Die kontinuierliche Linie entspricht der Intensitätskurve und die gepunktete (speckles) der F0-Kurve. Als TextGrid von PRAAT von oben nach unten: orthographische Transkription (tier ,Text'), GAT 2<sup>12</sup>-Transkription, autosegmental-metrische Transkription der prosodischen Funktion (tier ,GToBI'), Transkription der phonetischen segmentalen Funktion in breiter phonemischer Transkription (tier ,IPA')



Im DaF-Phonetikunterricht kann auf eine derartig umfassende und für Deutschlernende bei Weitem zu komplexe Visualisierung verzichtet werden. Für den Unterricht genügt die Analyse und vereinfachte zeitlich alignierte Visualisierung von Grundfrequenz und Intensität (für den Akzent) und von der F0-Kurve (für die Sprechmelodie).

Aus dem Sprachsignal wurden daher die F0-Werte mit der Autokorrelationsmethode von PRAAT extrahiert (*pitch extraction*) und in Form einer Kurve in linearer Skala in Herz (Hz) wiedergegeben, wobei die F0-Kurve stilisiert wurde: Die F0-Verläufe wurden mit dem in PRAAT vorgesehenen Glättungsverfahren (*smooth*) geglättet (Bandbreite: 10 Hz). Damit erfolgte mittels der stilisierten F0-Kurve die Notation der prosodischen Form (d.h. der akustischen Werte) automatisch, während die Notation der prosodischen Funktionen manuell durchgeführt und in entsprechende *label files* gespeichert wurde (*TextGrid*). Die akustisch analysierten Phrasen wurden sowohl orthographisch als auch prosodisch transkribiert und die Transkriptionen wurden mit dem aufgezeichneten Sprachsignal aligniert. Die zeitliche Alignierung von Transkript und Sprachsignal ermöglicht nicht nur das Ausmaß, sondern auch den zeitlichen Ablauf der prosodischen Eigenschaften zu visualisieren.

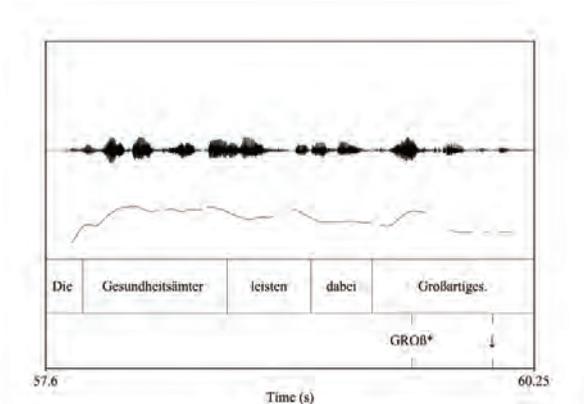
Zur besseren Übersichtlichkeit bietet sich neben der orthographischen Transkription die Kombination von automatischer und manueller Notation an: zur Notation der proso-

<sup>42</sup> M. Selting et al., *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*, „Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion“, 10, 2009, S. 353–402, <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf> (letzter Zugriff 16. Januar 2021).

dischen Form das Oszillogramm und die F0-Kurve, zur Notation der prosodischen Funktionen eine vereinfachte Notation mit dem Hinweis auf Akzentuierung (Nuklearakzent: \*) und Tonhöhenbewegung nach dem Fokusakzent (nukleare Kontur: ↑, ↓, →).

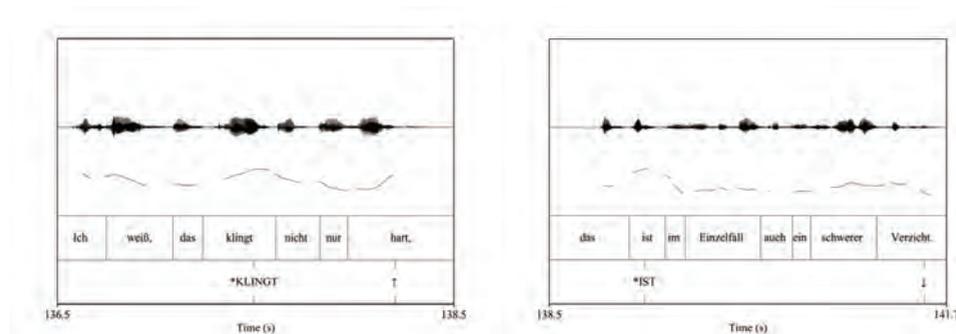
Die Visualisierung der akustisch-physikalischen Mittel zur Realisierung des Satzakkzents kann die korrekte Wahrnehmung dahingehend unterstützen, dass nicht markierte – sogenannte *default*- Realisierungen perzipierbar, d.h. sichtbar gemacht werden:

Abb. 3 - Der Satzakkzent – nicht markierte Realisierung



Diese Rede bietet einige Beispiele für die Markierung von Emphase bzw. Kontrast mittels des Satzakkzents: Mit der akustischen PRAAT-Analyse können auch markierte Realisierungen visualisiert und damit für „akzenttaube“<sup>43</sup> Deutschlernende perzipierbar gemacht werden, etwa im Falle von emphatischen oder Kontrastakzenten:

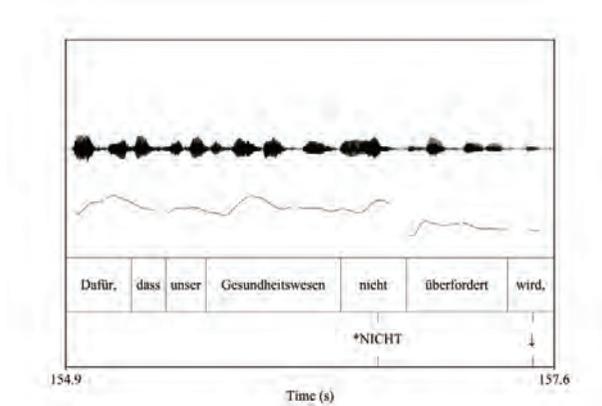
Abb. 4 - Der Satzakkzent – markierte Realisierung: Der Kontrastakzent



<sup>43</sup> Die Bezeichnung „akzenttaube“ (S. 205), bezogen auf französische Lernende des Deutschen, stammt von J. Trouvain – F. Zimmerer, *Phonetische Lernerkerpora und ihr Nutzen im DaF-Bereich – eine Fallstudie*, „DaF“, 4, 2016, S. 204-212.

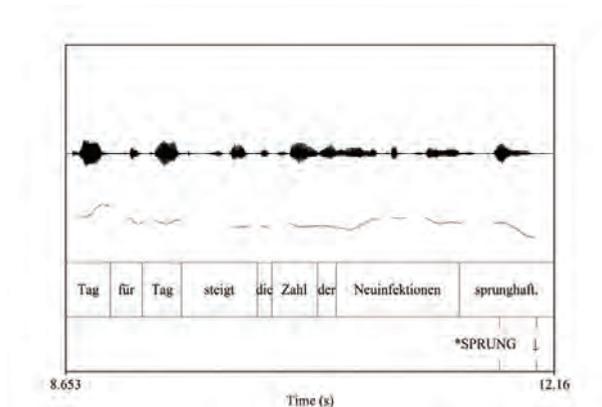
Ferner ein Beispiel für die (markierte) Akzentuierung der Negation<sup>44</sup>:

Abb. 5 - Der Satzakzent – markierte Realisierung: Kontrastakzent auf nicht



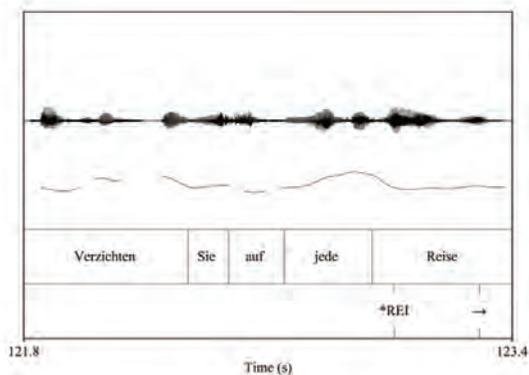
Italienischen Deutschlernenden fällt es oft schwer, den Intonationsverlauf zu identifizieren und unterschiedliche Verläufe voneinander zu differenzieren. So kann die Visualisierung der F0-Kurve Lernenden bei der Wahrnehmung helfen, indem fallende, steigende und gleichbleibende bzw. progrediente Verläufe mit Augen und Ohren erlebt werden:

Abb. 6 - Fallender Intonationsverlauf in abgeschlossener Aussage



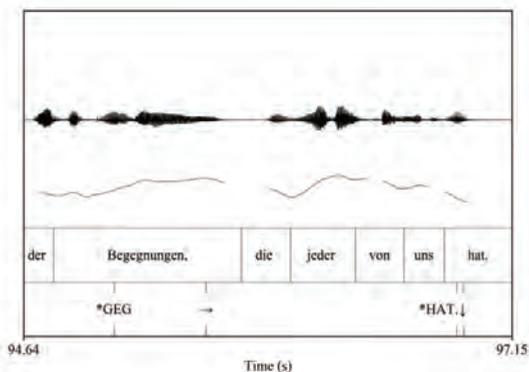
<sup>44</sup> Zur Prosodie der Negation s. F. Missaglia, *Man kann nicht nicht betonen – Überlegungen zur Prosodie der Negation im Deutschen in kontrastiver Perspektive*, „Studi Germanici“, 19, 2021, S. 99-130.

Abb. 7 - Gleichbleibender Intonationsverlauf in nicht abgeschlossener Aussage



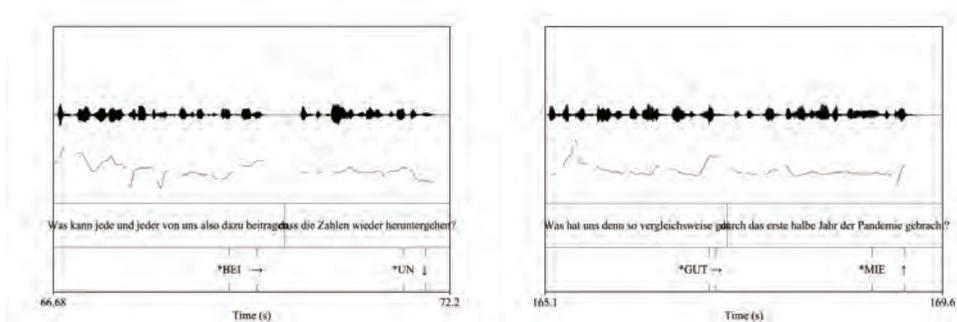
Die korrekte Wahrnehmung der Intonationsverläufe erweist sich im DaF-Unterricht nicht nur für das Aussprachetraining und für den Phonetikerwerb relevant – nämlich zur Erkennung der verschiedenen Satzmodi – sondern auch aus der Perspektive interkulturell ausgerichteter gesteuerter Fremdsprachenvermittlung, da der Intonationsverlauf ein wichtiges Signal für die Turnusübernahme (*turn-taking*) darstellt. So müssen etwa italienische Lernende den Unterschied zwischen der Pause nach fallendem Intonationsverlauf als Signal einer abgeschlossenen Aussage bzw. einer Ergänzungsfrage und der Strukturierungspause nach gleichbleibendem (progreredientem) Intonationsverlauf zu erkennen lernen:

Abb. 8 - Gleichbleibender (links) vs. fallender (rechts) Intonationsverlauf



Interessant ist ferner der Vergleich von fallendem und steigendem Intonationsverlauf in Ergänzungsfragen<sup>45</sup>:

Abb. 9 - Ergänzungsfrage mit fallendem (links) und steigendem (rechts) Intonationsverlauf



### Fazit und Ausblick

Erfolgreicher Phonetikerwerb bei DaF in Italien setzt die korrekte Wahrnehmung von Lauten und Lautverbindungen, aber vor allem von der Prosodie voraus: Korrekte prosodische Wahrnehmung führt zu korrekter suprasegmentaler wie auch segmentaler und intersegmentaler Realisierung.

Vor dem Hintergrund erfolgreichen Prosodie-zentrierten Phonetikunterrichts wurde im Beitrag der Einsatz von *Online*-Hilfsmitteln für den DaF-Unterricht diskutiert, wobei ausgehend von einer öffentlichen Rede aus dem Internet und mit Hilfe der *software* PRAAT gezeigt wurde, wie die Visualisierung phonetisch-akustischer Merkmale italienische Lernende bei der korrekten Wahrnehmung prosodischer Aspekte – etwa Prominenz und Intonationsverlauf – unterstützen kann. Auf diese Weise ist es möglich, die durch die Gewohnheiten („Prototypen“) der Muttersprache verzerrte Wahrnehmung gesprochener Sprache gewissermaßen zu ersetzen und nach den Prinzipien der *Visible Speech* prosodische Phänomene sichtbar, d.h. wahrnehmbar zu machen, die italienische Lernende sonst nicht perzipieren würden.

Sowohl die experimentalphonetische als auch die methodisch-didaktische Betrachtung verweisen auf die Brauchbarkeit der öffentlichen Reden in der Praxis des *Online*-DaF-Phonetikunterrichts, sodass für ihren Einsatz zum Erwerb der deutschen Aussprache plädiert wird. Die Aufmerksamkeit für phonetische und prosodische Aspekte führt Deutschlernende zu korrekter Wahrnehmung (und Realisierung) rhythmischer, intonatorischer und akzentueller Eigenheiten deutscher Sätze. Die erworbene Fähigkeit, relevante prosodische Formen und Funktionen zu identifizieren und zu diskriminieren kann von der hier diskutierten syntaktischen Ebene auf die lexikalische Ebene übertragen werden und

<sup>45</sup> Zum Intonationsverlauf in rhetorischen und sogenannten topic-setting Fragen in der Sprache der Politiker s. V. Damiazi, *Prosodische Realisierung von Fragesätzen in den politischen Reden im deutschen Bundestag*, „L'Analisi Linguistica e Letteraria“, 29, 2021,3, S. 27-42.

Lernenden etwa helfen, ausgehend von der Position des Hauptakzents im Wort, Simplicia von komplexen Wörtern, Komposita von Derivaten und sogenannte trennbare (zusammengesetzte) von untrennbaren (abgeleiteten) Verben zu unterscheiden.

Die phonetisch-prosodische Kompetenz erweist sich somit als Mittel für erfolgreichen Spracherwerb: Von Phonetik- bzw. Prosodie-zentrierten Ausführungen, die ihren Schwerpunkt in der Prominenz auf der Satz- und auf der Wortebene, in der Sprechmelodie und in den Pausen haben, gelangen die Deutschlernenden zu tiefgreifenden Reflexionen über die deutsche Sprache und lernen, gesprochene Sprache korrekt zu perzipieren, zu analysieren und zu produzieren.

### *Appendix*

Angela Merkels Rede vom 17. Oktober 2020 – die Einleitung<sup>46</sup>

Die Zahl der Corona-Neuinfektionen nimmt stark zu. Bundeskanzlerin Merkel appelliert daher an die Bürgerinnen und Bürger, ihre Kontakte deutlich zu verringern – und auf nicht notwendige Reisen und Feiern zu verzichten. „Wir sind jetzt in einer sehr ernstesten Phase der Corona-Pandemie“, betont Merkel in ihrem aktuellen Video-Podcast.

Angela Merkels Rede vom 17. Oktober 2020 im Wortlaut – der Text des Video-Podcasts<sup>47</sup>

Liebe Mitbürgerinnen und liebe Mitbürger,

spätestens seit dieser Woche wissen wir: Wir sind jetzt in einer sehr ernstesten Phase der Coronapandemie. *Tag für Tag steigt die Zahl der Neuinfektionen sprunghaft* (Abb. 6). Die Pandemie breitet sich wieder rapide aus, schneller noch als zu Beginn vor mehr als einem halben Jahr. Der vergleichsweise entspannte Sommer ist vorbei, jetzt stehen uns schwierige Monate bevor. Wie der Winter wird, wie unser Weihnachten wird, das entscheidet sich in diesen kommenden Tagen und Wochen. Das entscheiden wir alle durch unser Handeln.

Ich möchte Ihnen sagen, was das nach meiner Überzeugung bedeutet: Wir müssen jetzt alles tun, damit das Virus sich nicht unkontrolliert ausbreitet. Dabei zählt jetzt jeder Tag. Dafür müssen die Kontaktpersonen jedes infizierten Menschen benachrichtigt werden, um die Ansteckungsketten zu unterbrechen. *Die Gesundheitsämter leisten dabei Großartiges* (Abb. 3), aber wo die Zahl der Infizierten zu hoch wird, da kommen sie nicht mehr hinterher.

*Was kann jede und jeder von uns also dazu beitragen, dass die Zahlen wieder heruntergehen?* (Abb. 9) Sehr viel, das Allermeiste schon einfach dadurch, dass jede und jeder Einzelne konsequent den Mindestabstand wahrt, den Mund-Nasen-Schutz trägt, die Hygieneregeln einhält. Aber wir müssen jetzt noch weiter gehen: Die Wissenschaft sagt uns klar: Die Ausbreitung des Virus hängt direkt an der Zahl der Kontakte, *der Begegnungen, die jeder von*

<sup>46</sup> <https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/mediathek/bundeskanzlerin-merkel-aktuell/-wir-sind-jetzt-in-einer-sehr-ernsten-phase-der-corona-pandemie--1799308?view=detail> (letzter Zugriff 29. Mai 2021).

<sup>47</sup> <https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/mediathek/bundeskanzlerin-merkel-aktuell/-wir-sind-jetzt-in-einer-sehr-ernsten-phase-der-corona-pandemie--1799308?view=detail> (letzter Zugriff 29. Mai 2021).

*uns hat* (Abb. 8). Wenn jeder von uns seine Begegnungen außerhalb der eigenen Familie jetzt eine Zeitlang deutlich verringert, dann kann es gelingen, den Trend zu immer mehr Infektionen zu stoppen und umzukehren.

Genau das ist heute mein Appell an Sie: Treffen Sie sich mit deutlich weniger Menschen, ob außerhalb oder zu Hause. *Ich bitte Sie* (Abb. 2): *Verzichten Sie auf jede Reise* (Abb. 7), die nicht wirklich zwingend notwendig ist, auf jede Feier, die nicht wirklich zwingend notwendig ist. Bitte bleiben Sie, wenn immer möglich, zu Hause, an Ihrem Wohnort.

Ich weiß, *das klingt nicht nur hart, das ist im Einzelfall auch ein schwerer Verzicht* (Abb. 4). Aber wir müssen ihn nur zeitweilig leisten und wir leisten ihn letztlich für uns selbst: Für die eigene Gesundheit und die all derer, denen wir eine Erkrankung ersparen können. *Dafür, dass unser Gesundheitswesen nicht überfordert wird* (Abb. 5), dass die Schulen und Kitas unserer Kinder geöffnet bleiben. Für unsere Wirtschaft und unsere Arbeitsplätze.

*Was hat uns denn so vergleichsweise gut durch das erste halbe Jahr der Pandemie gebracht?* (Abb. 9) Dass wir zusammengestanden und die Regeln eingehalten haben. Aus Rücksicht und Vernunft. Das ist das wirksamste Mittel, das wir zurzeit gegen die Pandemie haben. Jetzt ist es nötiger denn je.

Ich danke Ihnen.

# RECENSIONI



A. DE MEO – F.M. DOVETTO ed., *La comunicazione parlata. Spoken communication. Napoli 2018*, Aracne Editrice, Roma 2020, 326 pp.

Il volume qui presentato, curato da Anna De Meo e Francesca Dovetto, costituisce la seconda pubblicazione all'interno della Collana delle Pubblicazioni del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata (GSCP), uno dei tre Gruppi di interesse all'interno della Società di Linguistica Italiana, fondato nel 2003. La Collana diffonde le attività scientifiche promosse dal Gruppo, inclusi gli atti dei suoi convegni biennali. Questo volume, in particolare, raccoglie una selezione dei contributi presentati durante il convegno GSCP tenutosi a Napoli il 12-14 dicembre 2018.

Lo studio della comunicazione parlata non è un tema che si possa definire 'recente' all'interno delle scienze linguistiche: basti pensare, a mero titolo di esempio, agli studi della *Conversation Analysis* che iniziano con le lezioni tenute da Harvey Sacks tra gli anni '60 e '70 del '900 e proseguono fino ad oggi con approfondimenti e intuizioni rilevanti sull'organizzazione del parlato. Più recente è la circostanza che ha messo in moto nuove implicazioni e interessanti sfide per lo studio della comunicazione parlata: cioè una sempre maggiore facilità di raccolta di ampie collezioni di dialoghi orali (in formato audio o video), nonché di loro trascrizioni, per poterle poi analizzare grazie a software per l'analisi automatica dei testi.

I contributi del volume *La comunicazione parlata. Spoken communication* si collocano nell'alveo della tradizione degli studi sul dialogo, sfruttando quasi tutti la possibilità di esplorare corpora di italiano parlato. In particolare emergono nel volume quattro filoni tematici: l'analisi di strategie pragmatiche in dialoghi raccolti in contesti diversi; la prosodia in relazione allo specificarsi del senso nell'interazione; l'individuazione o la ridefinizione di strutture linguistiche con particolari funzioni nel parlato; infine, i risvolti glottodidattici di analisi condotte sull'interazione. Presentiamo innanzitutto i contributi, non nell'ordine in cui appaiono nel volume, ma raggruppati secondo questi filoni tematici.

*Le strategie pragmatiche.* Il contributo di Iolanda Alfano, Renata Savy e Loredana Schettino, *Strategie pragmatiche di gestione di un Discourse Topic in dialoghi task-oriented*, mira a un confronto tra le strategie pragmatiche impiegate in lingue diverse per la gestione di un *Discourse Topic* (DT), inteso come argomento del discorso che assume nella conversazione valenza topicale. I risultati dell'analisi descrivono le differenze interlinguistiche nella gestione delle varie fasi di trattazione del DT in riferimento alle mosse dialogiche collocate su diversi *continua* pragmatico-funzionali, offrendo indicazioni utili anche in prospettiva di didattica delle lingue straniere. Sempre in prospettiva contrastiva, sebbene sull'asse della variazione diatopica, è il contributo di Marina Castagneto e Diego Sidraschi, *Paese che vai, complimento che trovi. La variazione diatopica del complimento in Italia*. Collocandosi nell'ambito della pragmatica variazionale, gli autori indagano le differenze areali nel rispondere ai complimenti in italiano, analizzando un corpus di complimenti raccolto da varie regioni italiane. Lo studio mette in luce interessanti variazioni riconducibili a differenti percezioni della *politeness* tra regioni del nord e del sud d'Italia. Si colloca in tutt'altro ambito il lavoro di Sara Merlino, *Caratteristiche della conversazione nella riabilitazione dell'afasia*. Osservando gli incontri di pazienti afasici con il logopedista, Merlino evidenzia in particolare gli scambi conversazionali iniziati dal paziente afasico, mostrando che anche i momenti di conversazione meno strutturata per i pazienti possono diventare opportunità terapeutiche vere e proprie. Infine, il contributo di Miriam Ravetto e Marina Castagneto, *Co.Cor (Compliment Corpus). Un corpus multilingue di complimenti*, presenta la banca dati Co.Cor, che contiene dati plurilingue di segmenti di parlato contenenti l'atto linguistico del complimento.

*La prosodia.* Il gruppo di contributi che mettono a tema aspetti della prosodia in relazione al parlato si apre con il lavoro di Giorgia Cantalini, Massimo Moneglia, Gloria Gagliardi e Morgana Proietti, *La relazione gesto/prosodia e la sua variabilità: il parlato spontaneo di contro alla performance attorale. Selezione, comparazione e validazione della variazione diamesica modale.* Questo studio descrive i risultati di un'analisi comparativa su gestualità e prosodia in relazione a un corpus di parlato monologico, spontaneo e recitato. L'analisi osserva due varietà: parlato spontaneo vs parlato recitato; e due modalità: quella orale linguistico-prosodica e quella visuale relativa alla gestualità espressa contestualmente alla produzione verbale. Il risultato principale è quello che descrive la differenza sostanziale tra parlato spontaneo e recitato; in quest'ultimo si nota una riduzione delle strategie di modellizzazione del pattern informativo a favore di una semplice interpretazione illocutiva del gesto e della riduzione della modellizzazione gestuale. Un ruolo diverso della prosodia è messo in luce dal contributo di Camilla Masullo e Chiara Meluzzi, *Stereotipi, lingua e società. Un'analisi dei pregiudizi legati ad accenti italiani e stranieri.* In questo caso l'obiettivo è verificare se e in che misura emergano stereotipi linguistici associati a quattro accenti italiani in giovani parlanti settentrionali. L'analisi effettivamente conferma la presenza di pregiudizi associati all'accento lombardo e a quello calabrese, anche se nei partecipanti più giovani non è emerso il pregiudizio negativo associato all'accento meridionale che invece è stato documentato nei partecipanti di età superiore ai 50 anni. Un tratto ancora differente è enfatizzato dallo studio di Emanuela Paone, *Sull'adeguatezza prosodica nelle proteste in italiano L2. Uno studio percettivo,* dove si osserva la relazione tra prosodia e illocuzione. Oggetto della ricerca è la relazione tra le proteste realizzate da apprendenti di italiano L2 e le impressioni percettive dei nativi in merito all'adeguatezza prosodica e pragmatica di tali produzioni. I risultati sono del tutto in linea con le conclusioni a cui, da ben altra prospettiva, era giunto lo psicologo Albert Mehrabian alla fine degli anni '60, e cioè che, nella comunicazione degli stati d'animo (come appunto sono le proteste), il disallineamento tra prosodia e intenzione comunicativa rende le parole pronunciate del tutto inefficaci. Infine, Matteo Servilio, *La teoria prosodica di Mario Lucidi. Un contributo agli studi sul parlato in Italia,* ripropone, mostrandone l'attualità, le riflessioni su prosodia e parlato del linguista Mario Lucidi.

*Le strutture linguistiche.* La ricerca linguistica *corpus-driven* permette a volte di ridefinire o precisare la descrizione di strutture linguistiche in precedenza considerate per lo più in prospettiva teorica o sulla base di dati *ad hoc*. Così avviene nel caso del contributo di Emanuela Cresti e Massimo Moneglia, *Il Connettore discorsivo secondo la Teoria della lingua in atto.* Considerata nel quadro teorico della Teoria della lingua in atto, l'unità di informazione del Connettore discorsivo viene identificata e definita in base a un'analisi di corpus. La sua funzione viene descritta come quella di ponte tra il discorso e un'entità pragmatica che il parlante intende produrre. Si muove nell'ambito del medesimo quadro teorico il contributo di Valentina Saccone e Alessandro Panunzi, *Le unità di Comment Multiplo. Analisi secondo la Teoria della Lingua in Atto.* Gli autori si propongono di descrivere l'unità di informazione del Comment Multiplo, un tipo dell'unità Comment che, all'interno dell'enunciato, è l'unità portatrice del valore illocutivo. L'analisi mostra come i Comment Multipli rivestano oltre il 10% dello scambio comunicativo spontaneo, costituendo una delle principali strategie per la costruzione di architetture discorsive complesse. Il lavoro di Luca Lo Re, *Gli usi di che nel parlato spontaneo italiano. Dalle grammatiche all'indagine corpus-driven,* mette a fuoco una struttura di 'raccordo', il connettore 'che'. In questo caso, l'analisi sui corpora permette di riprecisarne le descrizioni presenti nelle grammatiche, proponendo una nuova tassonomia incentrata sul concetto di introduttore frasale. Infine, il contributo di Maria Cristina Sifletto, *Frase relative all'interno del discorso,* prende in analisi le strutture relative all'interno di un corpus formato da dia-

loghi *Map Task* e Gioco delle differenze. Lo studio mette in luce la connessione tra il tipo di relativa e le sue funzioni all'interno dei dialoghi.

*Risvolti glottodidattici.* Oltre ai già citati lavori di Alfano, Savy e Schettino, e di Paone, che evidenziano chiare implicazioni per l'insegnamento delle lingue straniere o dell'italiano come L2, rimane da citare lo studio di Margarita Borreguero Zuloaga, *Interagire in italiano L2. Il ruolo del parlante nativo nello sviluppo della competenza interazionale*. Questo lavoro presenta una riflessione sul tema della qualità dell'input nel processo di acquisizione delle lingue seconde. Partendo dal presupposto che il dialogo è il luogo per la negoziazione del significato, per la risoluzione di problemi comunicativi e per la costruzione di conoscenze linguistiche, lo studio si propone di osservare come avviene l'acquisizione linguistica in contesto interazionale dove l'input da parte del parlante nativo può innescare un processo di costruzione collaborativa di conoscenza.

Nel panorama di studi sul parlato che si basano su corpora, i contributi presentati in questo volume hanno il pregio di far emergere, pur indirettamente, almeno tre temi di pressante attualità: 1. il problema della condivisione dei dati per superare i limiti derivanti da analisi basate su corpora molto piccoli; 2. la definizione di 'dato', che per la linguistica non è nuovo, ma che negli approcci 'corpus-driven' assume nuove e importanti sfaccettature; 3. il tema della 'rilevanza' nell'ambito delle ricerche su dati linguistici.

Innanzitutto, il problema della dimensione dei corpora utilizzati. Seppur non tematizzato esplicitamente nel volume, questo è un aspetto non secondario per quelle ricerche che puntano a utilizzare dati reali con la giusta preoccupazione di generalizzare solo sulla base di evidenze, ma che troppo spesso si trovano ad analizzare corpora invero molto piccoli, che di fatto non autorizzano ad alcuna generalizzazione. Peraltro la raccolta di dati linguistici rappresentativi del parlato è faticosa, dispendiosa in termini economici e di tempo, oltre che spesso complicata per via dei permessi che è obbligatorio ottenere prima di iniziare le raccolte. Una proposta di soluzione viene dal movimento *Linguistic Linked Open Data* (LLOD) (<https://linguistic-lod.org/>) ed è quella di mettere 'in comunicazione' tra loro corpora esistenti, creando una rete di risorse accessibili ai ricercatori.

Connesso a questo è il problema della natura del 'dato linguistico'. Se è vero che da sempre il dato per i linguisti è un costrutto, il corrispettivo di una fotografia che ferma un momento in un continuo flusso di cambiamento, tanto più diventa problematica la definizione del dato quando i corpora sono costituiti da dati elicitati attraverso varie tecniche (a questo proposito, Raffaele Simone, *Diacronia accelerata o dissoluzione dei dati?*, relazione presentata durante il XLV Convegno della Società italiana di Glottologia, Pisa, 21 ottobre 2021). Di cosa sono rappresentativi questi dati? Quali aspetti di questi dati sono rilevanti ai fini della descrizione linguistica? Quali sono le metodologie che maggiormente garantiscono l'attendibilità dei dati – e quindi la possibilità di generalizzare? Queste domande toccano aspetti che riguardano in certa misura anche l'etica della ricerca, oggetto di una acuta riflessione da parte di Srikant Sarangi (per esempio nel saggio, *Communication research ethics and some paradoxes in qualitative inquiry*, "Journal of Applied Linguistics and Professional Practice", 12, 2019, 1, pp. 94-121).

Infine, e di fatto conseguenza dei due punti precedenti, emerge il tema della 'rilevanza' nelle ricerche che hanno per oggetto il dato linguistico. Quando sono le strutture linguistiche a essere oggetto dell'analisi, il problema si pone nei termini descritti sopra: cioè, le tecniche di elicitazione del dato, il setting in cui si realizzano i dialoghi considerati, il modo in cui i dati vengono archiviati fanno sì che la rilevanza del dato non sia sempre la stessa e questo aspetto andrebbe considerato e discusso dai ricercatori. Se invece sono i contesti d'interazione l'oggetto della ricerca, e con essi le varie funzioni che le strutture linguistiche svolgono al loro interno, la questione si pone di nuovo, ma da un'altra prospettiva: solo per il fatto che la comunicazione si usa per qualsiasi tipo di in-

terazione, significa che le interazioni sono tutte rilevanti allo stesso modo? Esiste una 'misura di rilevanza' nella scelta dei contesti da analizzare? Quali sono i temi veramente aperti nello studio dell'interazione parlata?

Queste domande, qui in alcuni casi estremizzate in maniera volutamente provocatoria, si rincorrono nella mente man mano che ci si addentra nella lettura dei saggi raccolti in questo volume, che in questo senso centra decisamente l'obiettivo di stimolare la riflessione intorno allo studio della comunicazione parlata.

*Sarah Bigi*

ALMUT HILLE – SIMONE SCHIEDERMAIR, *Literaturdidaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*, Narr Francke Attempto, Tübingen 2021, 342 S.

Das vorliegende Buch widmet sich einem Thema, dem in jüngeren Forschungsdebatten zum Fremdsprachenunterricht eine zunehmend wichtigere Rolle zukommt: Literatur und ihre Didaktisierung. Dieses neue Interesse an Literatur resultiert aus einer Neugewichtung dessen, was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können: Literarische Texte fördern die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von Lernenden, indem sie zur Identifikation mit den Figuren und Geschehnissen anregen, das Ausdifferenzieren von Inhaltskonzepten sowie die Bewältigung von Emotionen entwickeln und gegebenenfalls die Lernenden zu Revisionen dessen, was sie an Weltansicht und Haltung mitbringen, hinführen (vgl. etwa H.-J. Krumm – Ch. Fandrych – B. Huftisen – C. Riemer Hrsg., *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband, de Gruyter Mouton, Berlin/New York 2010, S. 1530). Diese Neugewichtung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht wird auch im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2021) stark unterstrichen.

Mit der Anerkennung von Literatur im Fremdsprachenunterricht (seit den 1980er Jahren) setzte eine verstärkte Diskussion um die Frage ein, wie sich die Literaturdidaktik wissenschaftstheoretisch fundieren lässt und worin das Spezifische einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik besteht. Dies hat zu einer Reihe von Forschungsdiskussionen und Einzelpublikationen in Form von Artikeln in Fachzeitschriften und Sammelbänden sowie von Beiträgen in allgemeinen Einführungen für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache geführt. In den skizzierten Forschungsdiskussionen fehlt allerdings eine konsistente Darstellung literaturdidaktischer Konzeptualisierungen auf der Grundlage neuerer wissenschaftlicher Orientierungen.

Der von den Autorinnen als Hand- und Studienbuch verstandene, hier rezensierte Band will diese Lücke schließen, indem er einen Überblick über die Literaturdidaktik aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vermittelt. Dabei werden unterschiedliche Ansätze für die Arbeit mit literarischen Texten auf den Sprachniveaus A1-C2 vorgestellt. Ein Novum des Bands ist, dass in den einzelnen Kapiteln Methoden und Erträge empirischer Forschung auf dem Feld der Literaturdidaktik vorgestellt werden, wodurch die Leser/-innen nicht zuletzt zu eigenen Forschungsvorhaben angeregt werden. Auch werden für eine weiterführende Auseinandersetzung mit den Einzelthemen ausführliche Literaturhinweise gegeben, sowie zahlreiche für den Unterricht geeignete Texte und didaktische Umsetzungsvorschläge präsentiert.

Den Autorinnen verdanken wir durch diesen Band zudem einen eindeutig zeitgemäßen Zugang zur *Literaturdidaktik*: Im Einklang mit dem neuen Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (K. Vogt – J. Quetz Hrsg., *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, Peter Lang, Berlin 2021, S. 71f.) verbinden sie mit dem Begriff keine am traditionellen Kanon festklebende Konnotation, die sich auf das Medium des gedruckten Buches konzentriert. Es werden vielmehr neben den bekannten „Klassikern“ auch illustrierte Geschichten, Fotostories, Comics, Liedtexte und Gedichte in Betracht gezogen, und dies sowohl in analogen wie in digitalen Formaten. Entwickelt wird damit ein kulturwissenschaftliches und medienintegratives Verständnis von Literaturdidaktik, dem Konzepte wie Medialität und Digitalität zugrunde liegen. Beide Konzepte sind im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in den letzten Jahren zu neuen Leitbegriffen wissenschaftlicher Diskussionen und didaktisch-methodischer Entwicklung geworden. In die von den Autorinnen skizzierte Literaturdidaktik werden auch weitere Konzepte und Perspektiven – wie beispielsweise „Mehrsprachigkeit“ (Kapitel 13), „Postkolonialität“ (Kapitel 15) und „Gender“ (Kapitel 16) – aufgenommen: Konzepte, die dazu

beitragen, sich von der Idee der systematischen Erfassung und Festschreibung kulturspezifischer Texte und des Paradigmas der Entgegensetzung von kulturell Fremdem und Eigenem, endgültig zu verabschieden.

Der Band setzt sich aus 21 Kapiteln verschiedenen Umfangs zusammen, die in vier Teile gegliedert sind.

Den Auftakt des Bandes bildet Teil I. (Kapitel 1-4), der unter dem Titel *Theoretische Perspektiven* grundlegende Kategorien wie beispielsweise Literatur, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik in den Vordergrund rückt.

Ein Licht auf die Fachdiskussion zur Literaturdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache werfen Teil II. und Teil III.

Teil II., dessen Titel *Etablierte Perspektiven in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* lautet und der Kapitel 5-8 beinhaltet, geht auf die vier Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht näher ein, wobei die Fertigkeit Lesen im Fokus steht; literarische Texte gelten nämlich als besonders geeignet zur Förderung von Lesekompetenz, da sie – anders als Sach- und Informationstexte – „eine Stärkung der emotionalen und damit auch motivationalen Lesebereitschaft bewirken können“ (S. 60). Daneben werden die unterschiedlichen Facetten des Lernens berücksichtigt, d.h. das sprachliche, landeskundliche und interkulturelle Lernen, denen bei der fachwissenschaftlichen Diskussion zu den Möglichkeiten des Arbeitens mit literarischen Texten eine prominente Rolle zukommt. Besonders ertragreich in diesem Sinne ist das Kapitel 7, in dem der enge Zusammenhang zwischen Literaturdidaktik und Landeskunde kurz theoretisch dargestellt und daraufhin durch praxisbezogene Unterrichtsideen und -beispiele ergänzt wird. Dadurch wird gezeigt, dass literarische Texte „in ihrer Bezugnahme auf Wirklichkeit Träger landeskundlicher Inhalte sind und Zugänge zu einer fremden Kultur und zu verschiedenen Perspektiven innerhalb dieser Kultur bieten“ (S. 95). Hierbei wird ein breiter Literaturbegriff entwickelt, der auch autobiographische Texte, Zeitzeugenberichte und Reisebeschreibungen umfassen kann.

Teil III. *Neue Perspektiven in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* setzt sich aus Kapiteln 9-16 zusammen und befasst sich mit Leitbegriffen wie Diskursivität, Literarizität, Medialität und Performativität, die insbesondere seit einigen Jahren zu den weiteren Leitbegriffen in der Diskussion zu Literaturdidaktik gezählt werden. Im Anschluss daran werden weitere Konzepte und Perspektiven beleuchtet, wie etwa das Verhältnis von Literatur und Mehrsprachigkeit, Wissen, Postkolonialität und Gender.

In diesem Teil erweist sich insbesondere der letzte Teil als interessant für die Rezipient/-innen: Er erfüllt die Ansprüche einer modernen Literaturdidaktik, die wiederholt darauf hindeutet, dass Literaturvermittlung im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache transkulturell orientiert, d.h. an transkulturellen bzw. transkulturell lesbaren Texten ausgerichtet sein sollte.

Der abschließende Teil IV. *Didaktische und methodische Perspektiven*, der aus den Kapiteln 17 bis 21 besteht, entwickelt Vorschläge zu didaktischen und methodischen Fragestellungen der Unterrichtspraxis, zu Textauswahl, Unterrichtsorganisation, Methoden und Verfahren. Dieser vorrangig praxisbezogene Teil des Bandes liefert Beispiele von literarischen Texten (durch einen grauen Balken am linken Seitenrand hervorgehoben) mitsamt entsprechenden konkreten Unterrichtsideen (in graue Kästchen eingefasst), die dazu verhelfen sollen, die eigene Auseinandersetzung mit Literaturvermittlung zu fördern.

Abgerundet wird der Band durch Literaturhinweise zu didaktisch geeigneten literarischen Texten und einschlägigen wissenschaftlichen Publikationen für die eigene vertiefte Auseinandersetzung.

Den Einstieg in die einzelnen Kapitel bilden Darstellungen zu Theorien, die der Fachdiskussion zur Literaturdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zugrunde liegen, und Ausführun-

gen dazu, wie diese Theorien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache rezipiert und für die spezifischen Kontexte des Faches adaptiert werden können (wie beispielsweise Literaturdidaktik und Landeskunde, Literaturdidaktik und interkulturelles Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht). Der vierteilige Aufbau des Bandes spiegelt die obigen Anliegen der Autorinnen wider; insofern haben sie sich dafür entschieden, einen „mehrdimensionalen“ Text zu schreiben (S. 10), was für Einführungen unüblich ist. Er „bietet Darstellungen, Kommentare, Originalzitate und Hinweise auf die Fachdiskussion mit bibliographischen Angaben im Fließtext und weiterführenden Informationen in den Fußnoten“ (*ebenda*). Dadurch verfolgen sie das Ziel, nicht eine eigenständige Literaturwissenschaft für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, wohl aber eine fachspezifische Literaturdidaktik zu etablieren.

Klar strukturiert im Aufbau beschreibt der Band zentrale Begrifflichkeiten und Konzepte der Literaturdidaktik, wobei fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Grundbegriffe erläutert werden. Die Disziplin der Literaturdidaktik wird dadurch auf dem neuesten Stand präsentiert und weiterführend diskutiert. Die Auswahl der behandelten Themen ist transparent und inhaltlich gut nachvollziehbar und jeder Teil bietet Anknüpfungspunkte für weitere vertiefende Lektüre. Die Sprache ist der Komplexität des Gegenstands angemessen und trotzdem klar und verständlich.

Auf unter Fachvertretern und -vertreterinnen konsensfähige Weise beschreibt und begründet das Buch die Aufgaben des Literaturunterrichts im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und stellt kritisch methodische Konzepte für den Umgang mit literarischen Texten dar. Dabei wird Literatur konsequent nicht nur als Gegenstand der (germanistischen) Literaturwissenschaft betrachtet, sondern als kulturelle Praxis. Dadurch ist es den Autorinnen mit diesem Band gelungen, eine Lücke in der bisherigen Fachdiskussion zu schließen.

Der vorliegende Band zeichnet sich durch die Förderung einer inter- bzw. transkulturellen Konzeption von Literaturdidaktik bzw. -vermittlung aus, die sowohl die kanonischen Texte unterschiedlicher Textsorte aus der Literaturgeschichte als auch digitalisierte Texte in Anspruch nimmt. Zu diesem Zweck enthält das Buch neben einer konsistenten literaturdidaktischen Konzeption an Hand theoretischer Grundlagen und Konzepte zahlreiche unterrichtspraktische Beispiele und Vorschläge für die gesteuerte bzw. eigene Auseinandersetzung mit literarischen Texten auf unterschiedlichem Sprachniveau (A1-C1), seien es Forschungsaktivitäten, akademische Lehre oder Literaturunterricht in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dabei erfährt der Lesende auf der Grundlage von den mit der Bezeichnung „Unterrichtsidee“ vorgeschlagenen didaktischen und methodischen Vorgehensweisen ausgewählter literarischer Texte, wie man Literatur beispielsweise auf Anfänger-Sprachniveau (A1-A2) oder auf Fortgeschrittenen-Sprachniveau (B1-C2) im DaF-/DaZ-Unterricht vermitteln kann. Hierzu wäre für ein weiteres Buch zur DaF-/DaZ-Didaktik meines Erachtens wünschenswert, eine breitere Palette an handlungsorientierten Aufgaben in Betracht zu ziehen, die auf die Förderung der unterschiedlichen Fertigkeiten – nicht nur der Lesekompetenz – bei den DaF-/DaZ-Lernenden im Umgang mit literarischen Texten abzielen.

Der Band bietet gleichzeitig auch viele Anregungen für neue Einzelthemen, die in seinem Rahmen teilweise nur angedeutet werden konnten und in Zukunft möglichst noch stärker ausgebaut werden sollten. Dies gilt vor allem für die in Teil III. zusammengestellten neuen Konzepte und Perspektiven, wie etwa das Verhältnis von Literatur und Mehrsprachigkeit, Wissen, Postkolonialität und Gender.

Eine weitere angesprochene, künftig auszubauende Perspektive liegt in dem Verhältnis zwischen Literaturdidaktik und Übersetzung. So hätte unter diesem Aspekt beispielsweise die Frage, ob und wie Literatur aufgrund von übersetzten Texten in die Ausgangssprache vermittelt werden kann, den Rahmen des Bandes gesprengt. Für den Einsatz von Übersetzungen in der L1 der Lernenden (oder

in eine L2, die sie beherrschen) bei der Literaturvermittlung plädiert der neue Begleitband des GER (2021) mit dem neuen Kapitel *Mediation*. Wie die Autorinnen selber im Buch hervorheben, können „DaF-/DaZ-Lernende dabei für Bedeutungsbildungsprozesse und sprachliche Konstruktionen sensibilisiert werden, die die gewählten sprachlichen Verfahren im Ausgangstext im Vergleich zur Übersetzung initiieren“ (S. 228).

Nach den Autorinnen ist die Verwendung der Bezeichnung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Band noch zu klären. Der Unterschied geht von den im Band berücksichtigten Konzepten und Publikationen aus, die einerseits auf den Beginn der Diskussion zu Literatur im Hochschulunterricht (Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre) zurückgehen und im Kontext Deutsch als Fremdsprache verortet sind, andererseits auf den Beginn der Diskussion zu Literatur im schulischen Kontext (seit den 1990er Jahren) zurückgreifen und im Kontext Deutsch als Zweitsprache stehen. Zu einer Einführung in die Literaturdidaktik, deren vorrangiges Ziel es ist, theoretische Grundlagen sowie praktische Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit literarischen Texten im DaF-/DaZ-Unterricht zu liefern, passt meines Erachtens die etablierte Fachbezeichnung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sehr gut.

Dass dieser Band insgesamt einen sehr großen Bogen schlägt und zur Arbeit mit literarischen Texten nicht nur in der unterrichtlichen Praxis, sondern auch in Lehre und Forschung zu inspirieren vermag, macht das Buch für eine große Zielgruppe interessant – und zwar nicht nur für Sprachwissenschaftler/-innen, sondern auch für Personen, die beruflich mit Literaturdidaktik konfrontiert sind, so etwa Lehrer/-innen, DaF-/DaZ-Studierende, die sich auf eine Tätigkeit als Lehrende vorbereiten, wie ganz allgemein Akteur/-innen im Bildungssystem. Dabei wird nicht für jede Zielgruppe jeder Teil gleichermaßen interessant oder relevant sein, aber in seiner Gesamtheit bietet dieser Band zugleich einen umfassenden Überblick zum Thema, wie einen zeitgemäßen, forschungs- wie umsetzungsorientierten Zugang zum weiten Feld der Literaturdidaktik.

*Patrizio Malloggi*

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE  
**L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA**

ANNO XXX - 1/2022

EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica  
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.72342235 - fax 02.80.53.215  
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (produzione)  
librario.dsu@educatt.it (distribuzione)  
redazione.all@unicatt.it (Redazione della Rivista)  
web: www.educatt.it/libri/all

ISSN 1122 - 1917



9 788893 359399