

Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung

Heft 33(1998)

Inhalt

[Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz](#)

Inhaltsübersicht

- [Bernhard Kettemann: Innovation in \(foreign\) language teaching and learning](#) S. 3-10
 - [Ilka Hoffmann / Dieter Hoffmann: Landeskunde - ein Unfach? Verdeutlichung des Stellenwerts des Fachs anhand der Situation in Rußland](#) S. 11-31
 - [Jochen Sternkopf: Kollokationen in wissenschaftlichen Rezensionen?](#) S. 32-44
 - [Silke Hagmann / Daniela Hartmann: Phraseologismen in der Werbung - ein Unterrichtsbeispiel für *Deutsch als Fremdsprache*](#) S. 45-64
 - [Andrea Jahnel: Lerner- und muttersprachlicher Gebrauch von *verba sentiendi* und *sciendi* in Fernsehdiskussionen](#) S. 65-75
 - [Jean Petit: Natürlicher Spracherwerb des Deutschen im französischen Schulwesen](#) S. 76-137

 - [Autorenverzeichnis](#) S. 139
 - [Impressum](#) von Heft 33
-

23.9.1998 - Ansprechpartner/E-Mail: [Paul Kuhn](#)

IMPRESSUM

**Diese Zeitschrift wird herausgegeben
vom Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz.**

Redaktion:

**Barbara Baermann, Larissa Kowalenko, Martine Lorenz-Bourjot,
Hans Klingsöhr, Heinz-Helmut Lüger, Gerhard Schmidt**

Die **BEITRÄGE** verstehen sich als ein Informations- und Diskussionsforum, das den Erfahrungsaustausch mit anderen Institutionen der Fremdsprachenvermittlung und interessierten Fachvertretern anregen und vertiefen möchte. Willkommen sind Arbeiten zur wissenschaftlichen Fundierung der Fremdsprachenvermittlung und zur Beschreibung von Gegenwartssprachen. Im Zentrum stehen dabei vor allem Fragen, wie sie für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Hochschulbereich von Bedeutung sind. Dies schließt landeskundliche und kulturwissenschaftliche Überlegungen ebenso mit ein wie Analysen sprachpolitischer Entwicklungen und Probleme. Stellungnahmen und Manuskripte werden in deutscher, englischer oder französischer Sprache an die folgende Adresse erbeten (s. Autorenhinweise).

Anschrift der Redaktion:

**Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz
Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung
Postfach 5560, D 171
D-78434 KONSTANZ**

© SLI, 1998

ISSN: 0171-4155

Titelblattgestaltung: Jochen Staudacher

Druck: Hausdruckerei der Universität Konstanz

INNOVATION IN (FOREIGN) LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Bernhard Kettemann

This year (1998) the member states of the European Union will for the first time award the *European label for innovative initiatives in the field of language learning and teaching*. This label is intended to stimulate innovation and creativity in foreign language teaching and promote public interest in language learning throughout the Union. - Language teaching initiatives by individual teachers, groups or institutions that will be awarded this quality label should have a comprehensive approach, should lead to a qualitative improvement, should provide motivation, should stress the European dimension and take advantage of the Union's linguistic diversity and advance the process of European integration, and should demonstrate original innovation that is transferable to other situations.

I believe that most language teachers will agree that this proposal is a good idea. The question they might ask themselves though, probably is, what is innovative language teaching. The following represent what I consider the main innovative areas of major or general interest in foreign language learning and teaching in Europe:

1. objectives specification
2. teaching methods and didactic principles
3. materials development, use of media and new technologies
4. bilingual teaching and the use of foreign language as the medium of content based instruction in other (non-language) subjects,
5. educational visits and exchanges, school links, twinings
6. learner-centered teaching, learner autonomy, learning to learn
7. evaluation and assessment of communicative proficiency
8. initial and in-service teacher training (continuing professional development)
9. learning and teaching modern languages in primary schools
10. cultural competence and cultural (intercultural / multicultural) awareness, language learning for European citizenship
11. continuity in language teaching between primary and secondary schools

Each of these will now be reviewed briefly.

1. Objectives specification

The objectives of second language education have been related to the needs, motivations, characteristics and resources of the learners, and to the socio-cultural dimensions. This is especially relevant for the teaching of heterogenous groups. At the

moment a specification of objectives and evaluation criteria for vocationally-oriented language learning in upper secondary, vocational (age 15-20) and adult education are being developed (cf. Lampola 1991).

2. Teaching methods and didactic principles

Although a broad communicative, functional-notional approach underlies many modern textbooks in Europe, its introduction into all school systems is far from complete. There still are "pockets" of grammar-translation and the audiolingual methodology. It is clear that an innovation in curricula and syllabi does not necessarily imply a change in teaching habits. This is where teacher trainers still have to act as agents of change. Nevertheless a strong tendency towards communicative teaching can be observed throughout Europe, which implies that grammar is introduced in the role of servant to and prerequisite for communication and not as a means to linguistic accuracy. On the other hand, there still are some problems with the introduction of the communicative method, as shortcomings of communicative textbooks and other materials or constraints of evaluation systems. For additional information on teaching methods, see Stern (1983).

The Council of Europe has acted as a source of innovation in establishing a coherent system of language learning and teaching in Europe. Although several unifying measures, e.g. the Threshold level, have been widely accepted, there still are considerable differences between the curricula and syllabi for second language education in various countries. A general consensus seems to have been reached, though, on some didactic principles for second language education throughout Western Europe. Some of these are:

- motivate pupils and arouse their interest and curiosity, e.g. by authentic and topical material and an inductive approach
- refer to things that pupils already know before presenting new material
- use a variety of techniques and methods in single, partner, group and class work
- use a variety of media and materials, including multi-/hypermedia
- enhance input variety, opportunity for exploration, appropriacy and authenticity
- motivate pupils to perform well by positive feed-back
- reserve enough time for cyclic repetition
- establish links between subject matter and language and aim at interdisciplinary teaching
- include project work, practical work
- train pupils to work independently to gather information and to work co-operatively to share information
- prepare students for life-long learning

3. Materials development, use of media and new technologies

Several projects in Europe have been set up, e.g. information exchange networks, using the Internet. Materials and programs are being developed and momentarily needs and strategies for the successful use of information technologies as part of language training programs are being identified. Multi-media / hypermedia software is to be used in the teaching of foreign languages as well as computer / data show system in second language classrooms. As additional tools to enhance input variety, exploration, appropriacy and authenticity CD-Rom, the World Wide Web and the Internet are recommended to be used. Another newly developed means to enrich the teaching of foreign languages is the application of concordancing, which can be used for the inductive teaching and learning of vocabulary (collocations) and of certain grammar rules, cf. Kettemann (1995), IT Works (1994), Jung (1988), Hardisty/Windeatt 1989).

4. Bilingual teaching and the use of the foreign language as the medium of instruction in other (non-language) subjects (or, content teaching)

Bilingual education, in the sense of the use of more than one language as the medium of communication and instruction in schools, both in bilingual areas with territorial and non-territorial ethnic minorities and in mainstream education in predominantly monolingual areas started in the late sixties and early seventies and at present is spreading in school systems throughout Europe (e.g. Lycée International, Lyon with five different language pairs, among them e. g. French/English, French/German, French/Japanese; Vienna Bilingual Schooling and Graz International Bilingual School with Austrian German/English; there are more than 200 bilingual sections in secondary education in Germany with a wide variety of language pairs, e. g. German/French, German/English, German/Spanish, German/Italian, German/Russian, German/Dutch, German/Polish).

Educational concepts for multilingual countries and regions are being developed (cf. Baker 1993). Multilingualism in migrant communities and education for children of highly mobile families are of interest. Materials to use a foreign language as medium of instruction in other non-language subjects are being developed and several projects are being carried out throughout the Union. For examples see Baetens-Beardsmore (1993) and Paulston (1988).

5. Educational visits and exchanges, school links, twinnings

There is a growing number of school exchanges in second language education which are arranged on the basis of individual pupils, groups of pupils or entire classes (cf. Savage 1992, Haugen 1995). These exchanges seem to have a positive ef-

fect as they increase the motivation of pupils to keep learning a foreign language. This positive effect clearly translates into emphasizing school exchanges and international links and twinnings in the future. This means the full curricular integration and exploitation of visits and exchanges of all kinds by means of developing international networks among all European countries.

6. Learner-centered teaching, learner autonomy, learning to learn

Learner strategies and learner autonomy in secondary education (age 10-19) and adult education are receiving increased attention (cf. Holec 1980, 1988). This includes work on awareness of the learning process, learning to learn, learning strategies, reflective learning and learner independence. Communication in the classroom is seen as a necessary and integral part of the teaching and learning processes, which is viewed as a process of cognitive construction and reconstruction. Teachers should facilitate the learning strategies and cognitive processes, in short the activity of the language learner vis-à-vis the input. Recent findings in second language acquisition research suggest that the importance attributed to language input and general cognitive constructivist strategies of information processing and problem solving should be increased.

The problem the learner has to solve in language acquisition is "to crack the code" behind the input. This is achieved by the learner in a constant process of cognitive construction and restructuring, using his or her problem-solving capabilities as strategies to create order (by rule-formation) out of a chaos of information (the language input).

This clearly works best if the learner becomes personally involved by more exploratory and experiential tasks. As experience feeds into the construction of knowledge, it is hoped to facilitate this construction. Thus the pupils' ability to learn can be enhanced. Teachers should develop explicit objectives and practices to encourage methods of discovery and analysis. These are considered to be important skills for subsequent independent language learning in a move towards life-long learning.

7. Evaluation and assessment of communicative proficiency

Attempts are made to locate evaluation, testing and assessment of communicative proficiency in the areas of comprehension, production, interaction (by e.g. information gap tasks, creative listening tasks) in a coherent and transparent system with fixed points of reference (cf. Green 1987). Testing takes on an additional function as a means of providing feedback to all parties concerned with the learning process and its results. A more structured approach to the aspect of testing could feed into modular components comprising a personal document, comparable to a passport, a "European Language Portfolio", cf. Trim (1992).

8. Initial and in-service teacher training (continuing professional development)

As far as initial teacher training is concerned, there are considerable differences between countries, but attempts are made to coordinate issues relating to methodology (activities, techniques, tools), evaluation, organization and content in initial and in-service teacher training. Especially significant for encouraging innovations are internationally organized series of seminars and workshops for in-service training held regularly all over Western Europe by the various cultural institutes (e.g. British Council, Institut Français, Amerikahaus, Goetheinstitut), private language schools (e.g. Pilgrims, Eurocenters), and also on the local level by teacher trainer institutions. This includes the production, evaluation and selection of support materials in modular form, including e.g. hypermedia downloadable from the Internet at training centers.

9. Learning and teaching modern languages in primary schools

A tendency to be observed in almost all states of the Union is the increasing stress on second languages in primary education (ages 6-10), after a certain period of neglect following the Burstall (1974) report. A number of different models can now be found. In some countries pupils start learning a second language at the age of eight (e.g. Austria, Germany, Italy, Spain), at the age of nine (e.g. Greece, France), at the age of ten (e.g. Scotland). In most European countries projects and trial runs of different models are being carried out and evaluated.

Generally speaking, the age of pupils learning the first second language in the European Union varies between the age of 8 and 11 years. In most countries English is the predominant language in the area of primary education. French can be chosen alternatively in some countries, e.g. Germany, Greece, Italy, Portugal, Spain, but English is nevertheless the most widely chosen language. In some cases pupils can choose between a number of other languages, but these other languages are very rarely chosen. The number of hours per week devoted to this early second language education generally ranges from two to three hours, although in some areas (like some parts of Belgium and Luxembourg) second language instruction in primary education ranges from five to eight hours per week.

10. Cultural competence and cultural (intercultural / multicultural) awareness, language learning for European citizenship

In addition to the development of the learners' communicative competence, modern language programs in schools now aim to develop their progressive independence of thought and action combined with social responsibility, as well as their acceptance of and respect for the histories and cultures of other peoples, historical and cultu-

ral empathy. This aim involves analyzing and where appropriate questioning the history and culture of the learners' own country as well as that of others (cf. Byram 1989, Byram/Morgan 1994, Kramsch 1993, Tomalin/Stempleski 1993).

11. Continuity in language education between primary and secondary schools

In all member states of the Union the majority of pupils have the possibility of learning at least one second language when starting secondary school. In most countries pupils start at the age of 10 to 12 years. In most countries this first foreign language is a compulsory subject or at least as an optional subject till the end of compulsory schooling.

A second foreign language is a compulsory subject in some countries. At present proposals are being discussed to include two language subjects in secondary education until the school leaving examination (e.g. Netherlands). There are plans in Greece to introduce a compulsory second foreign language for their pupils. In some countries languages can be chosen as optional subjects and pupils can learn a third foreign language either on a compulsory basis (e.g. Luxembourg, Netherlands) or on an optional basis (e.g. Belgium, Germany etc.).

The most commonly chosen foreign language in the Union is English and the second position is held by French. There seems to be a tendency in many school systems towards an increased diversification of this choice. At present, it is impossible to say whether this move will be successful.

References

- Baetens-Beardmore, H. (1993): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1993): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brumfit, C.J. and K. Johnson (eds.) (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Burstall, C. et al. (1974): *Primary French in the Balance*. Windsor: National Foundation for Educational Research.
- Byram, M. (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Morgan, C. et al. (1994): *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caravolas, J. (1994): *La didactique des langues. Précis d`histoire I*. Tübingen: Narr.
- Coleman, A. (1929): *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*. New York: Macmillan.
- Dickson, P. and A. Cumming (eds.) (1996): *Profiles of Language Education in 25 Countries*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Fremdsprachenunterricht im Primar- und Sekundarbereich in der Europäischen Gemeinschaft (1992)*: Brussels: European Commission.

- Français fondamental, 1er degré (1954, rev. ed. 1959): Paris: Hachette.
- Green, P.S. (ed.) (1987): Communicative Language Testing. Strasbourg: Council of Europe.
- Hardisty, D. and S. Windeatt (1989): CALL. Oxford: Oxford University Press.
- Haugen, O. (1995): The role of educational links and exchanges at secondary level. (Council of Europe: Report on Workshop 18A). Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, H. (1980): Autonomy and Foreign Language Learning. Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, H., ed. (1988), Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application. Strasbourg: Council of Europe.
- IT (Information Technology) Works (1994): Coventry: National Council for Educational Technology.
- Jespersen, O. (1904): How to Teach a Foreign Language. London: Allen and Unwin.
- Jones, L. (1979): Notions in English. A course in effective communication for upper-intermediate and more advanced students. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jung, U.O.H. (ed.) (1988): Computers in Applied Linguistics and Language Teaching. Frankfurt/M: Lang.
- Kettemann, B. (1995): On the Use of Concordancing in ELT. In: Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik 20, 29-41.
- Kettemann, B. (1996): Austria. In: Dickson, P. and A. Cumming (eds.): Profiles of Language Education in 25 Countries. NFER, Slough, Berks., 3-7.
- Kettemann, B., M. Cossée, M. Kerschbaumer and I. Landsiedler (1996): Geschlechtsspezifische Aspekte des Fremdspracherwerbs in der Schule. Kommentierte Bibliographie. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien.
- Kettemann, B. and I. Landsiedler (eds.) (1997): The Effectiveness of Language Learning and Teaching. Zentrum für Schulentwicklung, Report Nr. 27, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien.
- Kettemann, B. and M. Kerschbaumer (1997a): Sprachenlernen in der Grundschule. Eine Zwischenbilanz. Kommentierte Bibliographie. Bundesmin. für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien.
- Kettemann, B. and M. Kerschbaumer (1997b): Der fremdsprachliche Frühbeginn. Eine Zwischenbilanz. In: Moderne Sprachen 41, 177-192.
- Kerschbaumer, M., B. Kettemann, I. Landsiedler and M. Cossée (1997): Fremdsprachenunterricht in Österreich. In: Moderne Sprachen 41, 125-156.
- Kramsch, C. (1993): Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Lampola, R. (ed.) (1991): „Learning to learn“ languages in vocationally oriented education. (= Council of Europe: Report on Workshop 6A). Strasbourg: Council of Europe.
- Leech, G. and J. Svartvik (1975): A Communicative Grammar of English. London: Longman.
- Macht, K. (1986-1990): Methodengeschichte des Englischunterrichts. Augsburg: University of Augsburg.
- Newby, D. (1989): Grammar for Communication. Vienna: Bundesverlag.
- Paulston, C. B. (ed.) (1988): International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education. New York: Greenwood Press.
- Pfeffer, A. (1964): Grunddeutsch. Basic (Spoken) German Word List. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Savage, R. (1992): School Links & Exchanges in Europe. A Practical Guide. Strasbourg: Council of Europe.
- Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union (1995): Brussels: European Commission.
- Schröder, K. (1989-94): Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes. Augsburg: University of Augsburg.

- Sheils, J. (1988): Communication in the modern languages classroom. Strasbourg: Council of Europe.
- Stern, H.H. (1983): Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Titone, R. (1986): Cinque millenni di insegnamento delle lingue. Brescia: Editrice la Scuola.
- Tomalin, B. and S. Stempleski (1993): Cultural Awareness. Oxford: Oxford University Press.
- Trim, J.L.M. (1992), Transparency and coherence in language learning in Europe. Strasbourg: Council of Europe.
- Trim, J.L.M. (1993): Action Programs 1990-1995: Report on the progress made during 1992 in Action Programs undertaken within the Project and their future prospects. Strasbourg: Council of Europe.
- Trim, J.L.M. (1995): Recent Developments on a Common European Framework of reference for Modern Language Learning and Teaching. Strasbourg: Council of Europe.
- van Ek, J. A. and J. L. M. Trim (1991a): Threshold Level 1990. Strasbourg: Council of Europe.
- van Ek, J. A. and J. L. M. Trim (1991b): Waystage 1990. Strasbourg: Council of Europe.
- Viëtor, W. ('Quousque tandem') (1882): Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Ueberbuerdungsfrage. Heilbronn: Henninger.
- West, M.P. (1926): Learning to Read a Foreign Language. London: Longmans.

LANDESKUNDE - EIN UNFACH ?

Verdeutlichung des Stellenwerts des Fachs anhand der Situation in Rußland

Ilka Hoffmann / Dieter Hoffmann

Der Beitrag setzt sich kritisch mit aktuellen Konzeptionen von Landeskundeunterricht auseinander. Anhand des Beispiels von Landeskundeunterricht mit russischen Studierenden wird insbesondere die Notwendigkeit einer länder- und zielgruppenspezifischen Bestimmung von Konzeption und Inhalten des Landeskundeunterrichts zu demonstrieren versucht. Dabei soll verdeutlicht werden, daß Landeskunde ihre spezifische Produktivität für interkulturelles Lernen nur dann entfalten kann, wenn die interkulturelle Perspektive - im Sinne einer Analyse des Verhältnisses zwischen Ziel- und Herkunftssprachenland - schon in der Planungsphase des Unterrichts wirksam wird.

Inhalt:

1. Zur Unzufriedenheit mit der Landeskunde
2. Aktuelle Konzeptionen von Landeskundeunterricht
3. Interkulturelle Landeskunde als Zukunftsmodell
4. Soziopolitische Voraussetzungen von Landeskundeunterricht mit russischen Studierenden
 - 4.1. Voraussetzungen im gegenwärtigen Umorientierungsprozeß in Staat und Gesellschaft Rußlands
 - 4.2. Zur Situation der russischen Studierenden
5. Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts
 - 5.1. Mögliche Inhalte des Landesunterrichts
 - 5.2. Möglichkeiten der Umsetzung der Themen in die Unterrichtspraxis
6. Fazit
Literaturverzeichnis

1. Zur Unzufriedenheit mit 'Landeskunde'

Kaum ein Auslandsgermanist oder Lehrer von Deutsch als Fremdsprache würde wohl bestreiten, daß Landeskunde im Rahmen des Germanistikstudiums im Ausland und des Fremdsprachenunterrichts im allgemeinen eine wichtige Rolle spielt. Trotzdem gibt es auch heute noch eine weitverbreitete Tendenz, Landeskunde als "Unfach" (Picht 1980: 270; Schmidt 1980: 289) abzutun, für das eine nähere Bestimmung wenn schon nicht unmöglich, so doch kaum befriedigend anzugeben sei (vgl. Grawe 1987).

Diese Situation ist deshalb problematisch, weil sie genau der kritisierten Tendenz in der Landeskunde - nämlich ein "dilettantischer Gemischtwarenladen" (Thoma 1990: 9) zu sein, in dem jeder macht, was er will - Vorschub leistet: Wenn 'Landeskunde' nicht näher bestimmbar ist, kann offenbar jeder das Fach so ausfüllen, wie er es für richtig hält. Die Chance, über wissenschaftliche Untersuchungen und deren kontroverse Diskussion zu einem übergreifenden Konsens über die Strukturen des Faches zu gelangen, wird damit leichtfertig vertan. Ein Blick auf die Diskussion um die Landeskunde zeigt, daß hier vor allem folgende Kritikpunkte häufiger genannt werden:

- Es wird kritisiert, daß die Landeskunde keine klare Bezugswissenschaft habe (vgl. Schmidt 1980: 289). Dadurch, daß unklar sei, ob man sich nun stärker auf die Geschichte, die Geographie, die Soziologie oder andere Wissenschaften beziehen solle, bleibe aber auch die Struktur von Landeskunde unbestimmt.
- Der Landeskunde wird vorgeworfen, sie verfüge über kein klares Deutschlandbild (vgl. Pauldrach 1992: 9 ff.). Dies ist zum einen geographisch zu verstehen - inwieweit sind die Schweiz und Österreich in den Landeskundeunterricht einzubeziehen; soll ein 'Deutschland der Regionen' oder eine übergreifende deutsche Kultur vermittelt werden? -, wird zum anderen aber auch in bezug auf die subjektiven Deutschlandbilder in den Köpfen der Lehrer vorgebracht, die nicht hinreichend problematisiert würden.
- Bemängelt wird schließlich auch, daß schon durch den Begriff 'Landeskunde' der Schwerpunkt zu stark auf geographisch-politische Inhalte gelegt werde. Der übergreifende kulturelle Zusammenhang trete demgegenüber in den Hintergrund, obgleich er für das Verständnis eines fremden Landes mindestens ebenso bedeutsam sei wie die erstgenannten Faktoren. Gelegentlich wird deshalb auch vorgeschlagen, den Begriff 'Landeskunde' durch den Begriff 'Kulturkunde' zu ersetzen (vgl. Grawe 1987: 471).

Kritisch ist zu dieser Diskussion anzumerken, daß sie offenbar davon ausgeht, Inhalte und Strukturen der Landeskunde könnten so allgemein festgelegt werden wie etwa die Inhalte des Grammatikunterrichts. Demgegenüber betont eine neuere Definition von Landeskunde deren notwendige Teilnehmer- und Situationsbezogenheit. Landeskunde wäre demnach zu verstehen "als Wissensbestand über Kultur und Gesellschaft eines Landes [...], der mit einem bestimmten Vermittlungsinteresse auf eine bestimmte Zielgruppe und eine bestimmte Lernsituation hin strukturiert ist" (Steffen 1991: 107).

Nimmt man diese Definition ernst, so macht es offenbar keinen Sinn, von der Landeskunde zu sprechen. Auszugehen ist vielmehr von länder- und teilnehmerspezifischen Curricula, in denen sich auf je unterschiedliche Weise die Deutschlandbilder der Teilnehmer konstituieren. Die Betonung des 'Vermittlungsinteresses' verhilft nämlich zu der Einsicht, daß es nicht um die vorgängige Bestimmung des Deutschlandbildes gehen kann, sondern eher um die Bestimmung der Bedürfnislage der jeweiligen Teilnehmergruppe, aus der sich dann die für eine Vermittlung landeskundli-

chen Wissens relevanten Aspekte ableiten lassen. Hiermit wird keiner grenzenlosen Beliebigkeit im Landeskundeunterricht das Wort geredet. Es wird jedoch davon ausgegangen, daß aufgrund unterschiedlicher Rezeptionen in unterschiedlichen Ländern und bei unterschiedlichen Teilnehmern jeweils einige landeskundliche Aspekte Vorrang vor anderen erhalten müssen, wenn der im Landeskundeunterricht angelegte interkulturelle Dialog fruchtbar sein soll.

Im folgenden geht es uns darum, das oben Ausgeführte anhand des konkreten Beispiels von Landeskundeunterricht an russischen Hochschulen zu veranschaulichen und zu präzisieren. Dafür wird es notwendig sein, zunächst näher auf aktuelle Konzeptionen von Landeskundeunterricht einzugehen. Insbesondere muß dabei das Konzept einer 'interkulturellen Landeskunde' einer Prüfung unterzogen werden. Im Anschluß hieran sollen die soziopolitischen Hintergründe für einen Landeskundeunterricht mit Studierenden im heutigen Rußland näher bestimmt werden. Hieraus werden dann konkrete Vorschläge für Inhalte und Methoden eines solchen Unterrichts abgeleitet werden.

2. Aktuelle Konzeptionen von Landeskundeunterricht

Bei der Beschreibung von Landeskundeunterricht ist zunächst grundsätzlich zu unterscheiden, ob es sich um direkte oder indirekte Vermittlung landeskundlichen Wissens handelt (vgl. Grawe 1987: 461 ff.). Im ersten Fall wird Landeskunde als eigenes Fach unterrichtet - also beispielsweise im Rahmen themengebundener Seminare oder als Überblickskurs an Universitäten -, im zweiten Fall werden landeskundliche Inhalte im Rahmen anderer Aspekte der Auslandsgermanistik oder von Deutsch als Fremdsprache implizit vermittelt. Dabei können je nach Art des übergeordneten Unterrichtszusammenhangs wieder andere landeskundliche Inhalte in den Vordergrund treten - etwa stärker historische Aspekte bei einem Überblickskurs über die deutsche Literaturgeschichte, stärker alltagsbezogene Themen bei einer Integration in den Sprachunterricht oder mehr soziopolitische Themen bei der Integration in einen Übersetzungskurs anhand moderner Zeitungsartikel. Der letztere Fall zeigt dabei zugleich, daß sich auch die Thematisierungsmöglichkeiten landeskundlicher Inhalte bei indirekter Vermittlung je nach Unterrichtszusammenhang ändern. Denn wenn es in einem Übersetzungspraktikum - das den steten Bezug auf die Muttersprache der Lernenden als zentrales Element des Unterrichts impliziert - offenbar problemlos möglich ist, einzelne landeskundliche Inhalte auch explizit zu thematisieren und gegebenenfalls in der Muttersprache zu diskutieren, so ist eine solche Möglichkeit im Rahmen des Sprachunterrichts - zumal bei gemischtnationalen Gruppen - nicht ohne weiteres gegeben. Schließlich ergeben sich selbstverständlich auch Vermittlungsunterschiede aufgrund der Umgebungskultur. Entspricht letztere der Herkunftssprache, so ist der Zugang zu landeskundlichen Themen natürlich ein anderer, als wenn der Unterricht im Land der Zielsprache stattfindet.

Neben der Unterscheidung in direkte und indirekte Vermittlung lassen sich auch unterschiedliche Konzeptionen des Landeskundeunterrichts voneinander abgrenzen. Diskutiert werden hierbei u.a. die folgenden Ansätze (vgl. Kramsch 1991: 109; Pauldrach 1992: 6ff.; Weimann / Hosch 1993: 514ff.; Thimme 1995: 131f.):

- Der kognitiv orientierte Landeskundeunterricht versucht, dem Lernenden "ein beziehungsreiches, zusammenhängendes System deutscher Wirklichkeit zu vermitteln" (Delmas / Vorderwülbecke 1982: 202). Zu diesem Zweck werden zentrale Erkenntnisse der wichtigsten Bezugswissenschaften meist explizit vermittelt. Problematisch sind hierbei insbesondere die Frage der Auswahl der Inhalte und deren Anpassung an die fremdsprachliche Kompetenz der Lernenden.
- Der kommunikativ ausgerichtete Landeskundeunterricht vermittelt Kenntnisse über das Zielsprachenland insbesondere zum Zweck der problemlosen Verständigung mit Mitgliedern der Zielsprachenkultur. Im Zentrum des Unterrichts stehen demnach eher alltagsbezogene Themen wie Grußrituale, Essensgewohnheiten oder Fahrpläne.¹ Der Landeskundeunterricht erhält damit einen starken Handlungsbezug, wobei Handlungskompetenz in starkem Maße über kommunikative Kompetenz vermittelt erscheint und letztere zuweilen selbst als Oberbegriff zu ersterer konzipiert wird (vgl. Lenzen 1989: 875f.).
- Dem interkulturell orientierten Landeskundeunterricht geht es nicht nur um die Vermittlung von Handlungskompetenz in der Zielsprache. Er versucht vielmehr, das Konfliktpotential kultureller Vermittlungsprozesse produktiv zu nutzen, indem der Kulturvergleich nicht nur als Nebenprodukt des Unterrichts hingenommen sondern eigens angeregt wird. Ziel ist es dabei, sowohl das Fremde auf der Folie des Eigenen besser zu verstehen als auch das Eigene durch das Fremde in Frage stellen zu lassen und so differenzierter einschätzen zu können.²

Die drei Konzeptionen von Landeskundeunterricht lassen sich wiederum in je unterschiedlicher Weise mit der direkten und der indirekten Vermittlung landeskundlicher Inhalte verbinden. Die kognitive Orientierung verlangt die explizite Vermittlung landeskundlicher Inhalte und ist somit am ehesten im Rahmen eines eigenständigen Kurses oder zumindest abgetrennt von dem übrigen Unterricht - etwa als eigener Lehrbuchteil - zu realisieren. Die kommunikative Orientierung läßt sich demgegenüber schon allein aufgrund ihrer Ausrichtung auf sprachliche Vermittlungsprozesse problemlos in den Sprachunterricht integrieren und wird auch in der Regel so realisiert.³ Die interkulturelle Orientierung schließlich läßt sich sowohl direkt - durch eine

1 Allgemein orientiert man sich hier an "Grunddaseinsfunktionen des menschlichen Lebens" (Neuner 1979: 128), aus denen dann die einzelnen Unterrichtsthemen abgeleitet werden.

2 Der interkulturelle Ansatz hat einen Vorläufer in kontrastiv angelegten Unterrichtsmodellen der 70er Jahre, die eine 'transnationale Kommunikationsfähigkeit' der Lernenden anstrebten (vgl. Bock 1980; Baumgratz / Neumann 1980). Heute muß der Ansatz insbesondere vor dem Hintergrund der von Wierlacher, Thum und anderen propagierten 'interkulturellen Germanistik' gesehen werden (vgl. Thum 1985; Thum / Fink 1993; Wierlacher 1987 und 1994).

3 Für den kommunikativen, aber auch für einen interkulturell orientierten Landeskundeunterricht sind in diesem Zusammenhang die Forschungsergebnisse der interkulturellen Linguistik, die sich

entsprechende Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs - als auch indirekt - durch eine entsprechende Lehrweise und Lehrwerkskonzeption (vgl. u.a. die Sprachlehrwerke der jüngsten Generation, insbesondere 'Sprachbrücke' und 'Sichtwechsel') - umsetzen.

3. Interkulturelle Landeskunde als Zukunftsmodell?

'Interkulturell' ist mittlerweile das "große Modewort" (Thimme 1995: 131) nicht nur in der Auslandsgermanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache geworden. Es kann vielmehr allgemein als "Zauberwort unserer Zeit" (Rieger 1991: 228) angesehen werden, was sich u.a. in der Bildung zahlreicher Wortverbindungen mit dem Begriff ausdrückt (vgl. etwa die Aufzählung in Dethloff 1992: 135). Als Folge hiervon wird inzwischen auch vor einer "Trivialisierung" (Rösler 1993: 90) und dem "inflationären Gebrauch" (Krumm 1994: 27) des Begriffs gewarnt. Rösler (1994: 92) weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, daß der Begriff mittlerweile verbreitet "im akademischen Marketing" Verwendung finde und dort in erster Linie dazu diene, "Altbewährtes oder Neues auf dem Markt anzupreisen".

Es erscheint insofern angebracht, den Begriff 'interkulturell' mit Bedacht zu verwenden und die Zusammenhänge, in denen er gebraucht wird, jeweils einer genauen Prüfung zu unterziehen, um nicht oberflächlichen Modetendenzen in die Falle zu gehen. Thimme, der das Konzept der 'interkulturellen Landeskunde' kritisch hinterfragt, bezweifelt zunächst, daß selbiges als eigener Ansatz in der Landeskunde gelten könne. 'Interkulturelle Kompetenz' und 'interkulturelle Toleranz' seien vielmehr "Lernziele, die sich mit anderen, z.B. im kognitiven oder kommunikativen Bereich liegenden Lernzielen keineswegs ausschließen, sondern die im Gegenteil eng zusammenhängen und einander gegenseitig bedürfen" (1995: 134). Unter Bezugnahme auf die Lernzieldiskussion (vgl. Robinsohn 1967; Rohlfes 1992: 382) stellt Thimme fest, daß interkulturelle Kompetenz der Ebene der übergeordneten Lernziele zuzuordnen und insofern gar nicht ohne Bezugnahme auf bestimmte andere, untergeordnete Lernziele realisierbar sei. Diese seien aber - gemäß der Lernzielhierarchie - notgedrungen auch kenntnisbezogen, so daß ohne eine auch kognitive Orientierung im Landeskundeunterricht nicht auszukommen sei. Dabei müßten freilich die dargebotenen Inhalte stärker als bisher auf das Lernziel der 'interkulturellen Kommunikation' hin angeordnet werden (vgl. 1995: 134f.).

Interkulturelle Kompetenz kann somit als Lernziel "in allen Aspekten des Fremdsprachenlernens" angestrebt werden, sollte dieses jedoch nicht "dominieren und zum Selbstzweck [...] werden" (Rösler 1993: 99). Geschieht letzteres, so besteht die Gefahr, daß Lehrbücher und Unterrichtende ständig "oberlehrerhaft" (Thimme 1995:

u.a. mit metakommunikativen Aspekten des Sprachhandelns sowie - als 'konfrontative Semantik' (vgl. Müller 1981) - mit konnotativen Besonderheiten formal eindeutig übersetzbarer Begriffe beschäftigt, von besonderer Bedeutung (vgl. Dethloff 1992: 135f.; Pauldrach 1992: 11f.).

135) auf etwas hinweisen, das - weil auf einer übergeordneten Lernzielebene angesiedelt - gar nicht operationalisierbar und damit als Phänomen an sich kaum faßbar ist. Deutlich wird dies etwa an dem Themenkatalog, den Ramin (1989: 241) für einen Studiengang Deutsch als Fremdsprache vorschlägt. Im Bereich der 'interkulturellen Universalien' werden hier so allgemeine Dinge wie "Raum, Zeit, Natur" angegeben, bei denen unklar bleibt, wie sie im einzelnen in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden sollen. Dabei soll natürlich nicht bestritten werden, daß es interkulturelle Unterschiede im Empfinden von Raum, Zeit und Natur gibt. Von unterrichtspraktischem Interesse ist jedoch gerade die Frage, wie dies so vermittelt werden kann, daß die Lernenden über die bloße Hinnahme dieses Faktums hinaus - die ja auch wieder einer rein kognitiven Orientierung entspräche - zu interkulturellen Erfahrungen und Dialogen angeregt werden. Hierfür müßte die Art und Weise der situativen Einbindung der Thematik offengelegt werden, die indessen kaum ohne die Vermittlung eines Mindestmaßes an Hintergrundwissen auskäme. Das Thema 'Naturempfinden in Deutschland' etwa hätte wohl auf den bürgerlichen Natürlichkeitshabitus des 18. und 19. Jahrhunderts zu rekurrieren und müßte diesen durch einen historischen Exkurs verständlich machen (vgl. hierzu auch Mog / Althaus 1992: 50ff.). Außerdem wäre wohl auf deutsche Wandervereine und mithin auf das deutsche Vereinswesen einzugehen. Erst aus dieser kognitiven Orientierung ergäbe sich ja der Grundbestand an Kenntnissen über den thematisierten Bereich der fremden Kultur, der diesen gegenüber der eigenen Kultur vergleichbar werden ließe.⁴

Die Aufstellung eines allgemeinen interkulturellen Curriculums ist indessen noch unter weiteren Aspekten fragwürdig. Zum einen nämlich widerspricht dies den eigenen interkulturellen Prämissen, indem davon ausgegangen wird, daß bestimmte 'Grunddaseinsfunktionen' zu allen Zeiten und für alle Kulturen gleichbedeutend seien. Natürlich kann man sich hier auf so allgemeine Aspekte wie 'Geburt' und 'Tod' konzentrieren, doch muß es fraglich bleiben, ob man damit gerade den Spezifika einzelner Kulturen gerecht wird. Überdies unterstellt Ramin mit seinem Universalienkatalog, daß dieser aufgrund der Allgemeinheit seiner Themenvorgaben automatisch für jede beliebige Zielgruppe von Interesse sein müsse. Dabei wird unterschlagen, daß manche Lerner mit einem sehr speziellen Interesse an die Landeskunde herantreten bzw. ihr im Rahmen von Fremdsprachenunterricht begegnen. Zu denken wäre etwa an den Teilnehmer an einem Kurs über Wirtschaftssprache, für den das landeskundliche Interesse fraglos anders zu bestimmen wäre als für einen Germanistikstudenten in Kairo. Auch interkulturelle Ansätze kommen somit nicht ohne gleichzeitige Teilnehmerorientierung aus (vgl. hierzu auch Rösler 1994: 1ff.).

4 Damit wird im übrigen auch deutlich, daß die Landeskunde sich nicht auf eine einzige Bezugswissenschaft festlegen läßt (so auch Bausinger 1988: 157; Weimann / Hosch 1991: 134; Thimme 1995: 136). Wird man für das oben angeführte Beispiel etwa am ehesten auf die Geschichte und die Geographie rekurrieren, so bietet sich für das Thema 'Raumempfinden' - neben der historisch orientierten Diskussion der deutschen 'Kleinräumigkeit' - wohl ein zusätzlicher Rückgriff auf die Distanzforschungen der Sozialpsychologie an.

Gegen eine durchgängige Didaktik des Vergleichs, wie sie eine zum Unterrichtsprinzip erhobene interkulturelle Orientierung nahelegt, sprechen schließlich noch zwei weitere Argumente. Zum einen spielt der Vergleich zwar eine wichtige Rolle bei der Integration neuer Kenntnisse in das System des bisherigen Wissens: Neues schätzen wir immer auf dem Hintergrund des bereits Bekannten ein und weisen ihm so einen Platz in den Schemata, mit denen wir die Welt ordnen, zu (vgl. Müller 1986: 37). Dies bedeutet jedoch gerade nicht, daß der Vergleich eine Methode der Erkenntnisgewinnung wäre (vgl. Pauldrach 1992: 13). Wer nämlich beispielsweise zwei Kulturen in einzelnen Aspekten miteinander vergleicht, ohne sich zuvor die notwendigen Kenntnisse hierfür angeeignet zu haben, gerät dabei entweder in die Falle der Interferenz - die nach Baumgratz / Neumann (1980: 176) "nur durch Konkretisierung und Anschauung beseitigt werden" kann -, oder er ordnet das Neue unter den üblichen Fremdheits-(= Vorurteils-)Kategorien ein. Demgegenüber setzt die erkenntnisorientierte Begegnung mit fremden Kulturen auch die Fähigkeit zur Anerkennung des - u.U. unvergleichlichen - Eigenwertes und -sinns einer fremden Kultur voraus. Pauldrach (1992: 13) betont deshalb - unter Bezugnahme auf Krusche / Wierlacher (1990) - die Notwendigkeit einer "reflektierten (nicht vorschnellen) Vergleichsdidaktik", die auch zu der Erkenntnis beitragen sollte, "daß viele Erscheinungen in anderen Kulturen/Gesellschaften eben - im alltäglichen Wortsinne - nicht vergleichbar, sondern anders sind: Das Fremde wird als Fremdes erkennbar und bleibt - fremd und anziehend zugleich".

Pauldrach (1992: 12f.) weist darüber hinaus darauf hin, daß eine durchgängige Vergleichsorientierung auch auf "Leistungs- und Konkurrenznormen entwickelter Industriegesellschaften" zurückzuführen und insofern selbst wieder nur "in seiner Kultur- und Gesellschaftsgebundenheit zu verstehen" sei. Eine durchgängige Orientierung an der Didaktik des Vergleichs würde demnach ebenfalls den Toleranz-Prämissen der interkulturellen Landeskunde widersprechen, indem sie ein an eine spezifische Gesellschaftsform gebundenes kulturelles Wahrnehmungsmuster zum allgemeinen Maßstab interkultureller Kommunikation machen würde.

Das Stichwort 'Toleranz' verweist schließlich noch auf ein weiteres Problem der Diskussion um interkulturelle Kommunikation - nämlich auf die Frage, inwieweit in dieser unterschiedliche Wertvorstellungen nur festgestellt oder vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Grundwertehorizontes diskutiert werden sollten. Es geht hier - wie Pauldrach (1992: 11) mit Hinweis auf Finkielkraut (1989) formuliert - um "den Widerspruch [...] zwischen universaler Humanität (z.B. in Form der Menschenrechte) und Toleranz gegenüber allen fremden (und eigenen!) kulturellen Äußerungen (die auch barbarisch sein können)". Auch hier plädieren Ansätze, die Interkulturalität als Unterrichtsprinzip verabsolutieren, allzu schnell für die kulturelle Beliebigkeit.

4. Soziopolitische Voraussetzungen von Landeskundeunterricht mit russischen Studierenden

Landeskundeunterricht impliziert - so lassen sich die obigen Ausführungen zusammenfassen - immer interkulturelle Verständigungsprozesse, da stets die Strukturen, Einstellungen und Denkmuster eines Landes in die aufgrund andersgearteter soziokultureller Umgebung und Sozialisation anders strukturierten Wahrnehmungsmuster von Mitgliedern einer anderen Kultur transponiert werden müssen. Dabei ist jedoch nicht nur und auch nicht in erster Linie dieses Interkulturelle selbst von Interesse, sondern vielmehr die Art und Weise, wie in bestimmten Lernsituationen, mit bestimmten Lernergruppen und in bezug auf spezifische Inhalte mit ihm umgegangen wird. Im Grunde genommen geht es also nur darum, die eingangs wiedergegebene Definition Steffens für Landeskunde hinreichend ernst zu nehmen. Demnach sind in jedem konkreten Fall von Landeskundeunterricht folgende Punkte genauer zu bestimmen:

1. die Lernsituation
2. die Zielgruppe
3. das Vermittlungsinteresse,

wobei sich letzteres nur aus einer genauen Analyse der beiden erstgenannten Faktoren - im Wechselspiel mit der Fremdperspektive des Lehrenden (sofern es sich um einen Muttersprachler handelt) - bestimmen läßt. Hieraus sind dann jeweils die konkreten Inhalte für den Landeskundeunterricht abzuleiten. Das heißt: Interkulturelle Überlegungen stehen am Anfang des Lehr-Lern-Prozesses, wo sie für dessen Strukturierung herangezogen werden, und sie sind ein mitintendiertes Ziel desselben, stehen also auch an seinem Ende. In ihrem Ablauf selbst erscheinen sie indes nicht explizit (indem sie etwa inhaltlich thematisiert würden).

Für das im folgenden anzuführende konkrete Beispiel eines so strukturierten Landeskundeunterrichts ergibt sich hieraus die Notwendigkeit einer vorgängigen Bestimmung

- a) der relevanten Faktoren im gegenwärtigen Umorientierungsprozeß in Rußland,
- b) der relevanten Aspekte der Sozialisation russischer Studierender sowie
- c) von Vermittlungsinteresse und landeskundlichen Inhalten.

4.1. Voraussetzungen im gegenwärtigen Umorientierungsprozeß in Staat und Gesellschaft Rußlands

Natürlich kann es an dieser Stelle nicht darum gehen, eine vollständige Analyse der derzeitigen Lage in Staat und Gesellschaft Rußlands zu liefern. Eine solche Analyse steht erstens noch aus, scheint zweitens angesichts der gegenwärtigen Unübersichtlichkeit in Rußland kaum leistbar und würde drittens sicher mehrere Bücher fül-

len. Im folgenden sollen deshalb lediglich einige Spezifika des derzeitigen Umorientierungsprozesses aufgeführt werden. Ich stütze mich hierfür auf eine Analyse Simons (1995) über "Elemente der politischen Kultur in Rußland". Simon führt dabei u.a. folgende zentrale Kennzeichen des gegenwärtigen Umorientierungsprozesses an:⁵

1. Charakteristisch für die Organisation des russischen Staates ist zunächst ein starker Zentralismus. Dies hat zur Folge, daß
 - Gedankengänge und Handlungsweisen der Zentrale, je länger diese in ihren Strukturen installiert ist, umso realitätsfremder werden, da es keine hinreichenden Mechanismen der Anpassung an Prozesse soziokulturellen und ökonomischen Wandels gibt;
 - Reformen eruptiv erfolgen, da es leichter erscheint, die Zentrale gänzlich auszuwechseln, anstatt sie selbst zu reformieren;
 - Reformen stets teilweise von der Struktur des russischen Staates absorbiert werden, der in seiner zentralen Organisationsform für Kontinuität auch über die permanenten eruptiven Reformprozesse hinweg sorgt, indem die zentrale Struktur manche Handlungsweisen begünstigt und andere ausschließt.
2. Als Folge und Verstärkung von Punkt 1 gibt es in Rußland kaum intermediäre Gewalten, wie sie für eine entwickelte Demokratie charakteristisch und notwendig sind. Zwar bilden sich vereinzelt neue, selbstorganisierte Verbände und Initiativen heraus, doch sind diese auch nicht ansatzweise als Ansprechpartner der Zentrale legitimiert. Es gibt ferner kein System von Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften, die im Rahmen einer Tarifautonomie über Arbeitsstrukturen verhandeln könnten. Vielmehr sind auch nach den ersten Privatisierungsexperimenten die meisten Großbetriebe zumindest noch halbstaatlich bzw. - berücksichtigt man die Tatsache, daß private Anteile an ihnen in aller Regel von Vertretern der Administration erworben wurden - nur scheinprivatisiert, indem die neuen Teilaktionäre nun für sich selbst das tun, was sie auch früher für den vollstaatlichen Betrieb getan haben: Sie bewilligen Subventionen. Gibt es somit Arbeitgeberorganisationen, so vertreten diese zumeist das Recht der voll- bzw. echtprivaten Arbeitgeber gegen den Staat. Sie stehen damit in einem natürlichen Bündnisverhältnis zu den Organisationen der Arbeitnehmer, mit denen sie gemeinsam gegen die nachkommunistischen Mafia-Strukturen Front machen. Dabei geht es ihnen jedoch nicht um eine kapitalistische Reform des Systems, sondern eher um eine Teilhabe an den einseitig zugunsten der scheinprivaten Betriebe verteilten Subventionen und anderen Vergünstigungen.
3. Eine liberale Streitkultur hat sich in Rußland bislang nicht herausbilden können. Kennzeichnend für die politische Kultur ist vielmehr ein Anstreben des Konsenses um jeden Preis, d.h. gegebenenfalls auch unter Preisgabe der eigenen Posi-

5 Auf die differenzierten historischen Herleitungen und Begründungen Simons kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

tionen und Ziele. Kontroverse Diskussionen, die nicht rasch in eine Einigung überführt werden können, machen eher Angst, anstatt als Zeichen von Meinungspluralismus angesehen zu werden. Die hierin zum Ausdruck kommende Sozialisation in einer totalitären Gesellschaft, die den zentral vorgegebenen Konsens als wesentliches Kennzeichen gesellschaftlichen Friedens ansieht, hat indessen in der derzeitigen konfliktbeladenen Übergangssituation fatale Auswirkungen. Anstatt auf die Entwicklung einer demokratischen Diskurskultur zu setzen und Raum für die Ausbildung politischer Parteien zu lassen, werden letztere als nutzlose Debattier-Clubs diskreditiert, die angeblich nichts zur Lösung der drängenden Probleme des Landes beitragen. Eine Besserung der allgemeinen Lage wird eher von einem 'starken Einzelnen' erwartet, der den früheren starken Staat wiedererrichten würde.

4. Führerglaube und Führersehnsucht haben in Rußland eine weit in die Geschichte zurückreichende Tradition. Sie haben zur Folge, daß es formal zwar neue demokratische Institutionen gibt, daß diese sich jedoch aufgrund der mangelhaften Ausbildung eines Verständnisses für ihre Bedeutung kaum adäquat entfalten können. Wichtig erscheint jeweils nicht die einzelne Institution, sondern die Art und Weise, wie ein Einzelner damit umgeht. Der Schutz vor Willkürentscheidungen Einzelner, wie er sonst durch die Autonomie von Institutionen in demokratischen Rechtsstaaten gewährleistet erscheint, entfällt hierdurch. Dies drückt sich beispielsweise aus in

- permanenten Verfassungsbrüchen seitens des Präsidenten, die vom größten Teil der Bevölkerung gar nicht erst registriert und von zahlreichen politischen Würdenträgern offen unterstützt werden;
- fehlender Geschlossenheit der Parteien, deren Mitglieder im Parlament ebenfalls eher für den jeweils eigenen Vorteil als gemäß politischer Grundüberzeugungen abstimmen;
- dem Fehlen oder zumindest der inadäquaten Ausbildung einer unabhängigen Justiz.

Dies alles trägt wiederum dazu bei, daß sich kein Vertrauen in die demokratischen Mechanismen der neuen Institutionen entwickelt und sich stattdessen die alten, personengebundenen Strukturen wieder ungehemmt in den Vordergrund drängen. In erster Linie bedeutet dies das Wiederaufleben des alten Klientel-Systems mit all seinen fragwürdigen Begleiterscheinungen wie Bestechung, Patronage, Nepotismus etc.

5. Rußland hat ein problematisches Verhältnis zur eigenen Nation. Zur Zeit der Sowjetunion war 'Nationalität' gemäß der offiziellen Doktrin von untergeordneter Bedeutung. Wichtig erschien allein die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der auf die sozialistische Umgestaltung von Gesellschaft und Welt hinstrebenden Proletarier. Stillschweigend wurde dabei jedoch vorausgesetzt, daß der Proletarier von russischer Kultur und Sprache sei, was sich in einer zum Teil massiven Russifizierungspolitik unter den nicht-russischen Nationen des Landes ausdrückte.

Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion könnte man sich nun - wie dies etwa auch Solschenizyn fordert - auf die eigenen russischen Traditionen und Kulturbestände zurückziehen und diese unbelastet von der sowjetischen Ideologie entfalten. Dies würde jedoch zugleich voraussetzen, daß man sich die innere Identitätslosigkeit des sowjetischen Imperiums eingestehen würde, d.h. eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte begännen. Vor diesem sicher auch schmerzhaften Prozeß scheidet man jedoch in Rußland einstweilen größtenteils noch zurück.⁶ Stattdessen wird von verschiedenen Seiten die Wiedererrichtung des sowjetischen Imperiums - je nach Grad des Nationalismus in unterschiedlicher geographischer Ausprägung - gefordert, da allein dies der Entfaltung der russischen Nation gemäß sei. Die zuvor unterschwellige Bindung des russischen Nationalgefühls an das sowjetische Imperium wird jetzt also offen propagiert.

Als Fazit läßt sich festhalten, daß der Umgestaltungsprozeß in Rußland erkennbar ins Stocken geraten ist. Für seine Fortführung erscheint es von zentraler Bedeutung, ob man zumindest hinsichtlich der Art des einzuschlagenden Weges zu einer klaren Entscheidung findet. Dabei ist auch die alte Frage nach Anbindung an oder Distanz zu Europa wieder besonders aktuell. Wahrscheinlicher ist es jedoch, daß man in Rußland nach einem anderen, ebenfalls traditionsreichen Muster verfährt - dem fatalistischen Abwarten. Möglich ist deshalb auch, daß sich Rußlands Zukunft in seinen Regionen entscheidet, wo teilweise junge, entscheidungsfreudigere Persönlichkeiten einer anderen Generation an die Macht gelangt sind.⁷ Die sich hierin andeutende Abkoppelung wesentlicher Entscheidungsprozesse von der Zentrale käme freilich - vor dem Hintergrund der oben skizzierten Traditionslinien - einer echten Revolution gleich.

4.2. Zur Situation der russischen Studierenden

Russische Studierende sind zu Beginn ihres Studiums wesentlich jünger als deutsche Studienanfänger - im Durchschnitt nicht älter als 17 Jahre. Hieraus läßt sich zum einen die Hoffnung ableiten, daß sie aufgrund ihrer Jugend noch offener sind für fremdkulturelle Inhalte als ihre Eltern und Großeltern, die ihr halbes oder ganzes Leben lang der Ideologie der Sowjet-Zeit ausgesetzt waren. Auf der anderen Seite impliziert die Jugend russischer Studienanfänger jedoch auch, daß sie noch unreifer sind als ihre deutschen Kommilitonen. Dies bezieht sich zum einen auf die rein

6 Ausnahmen wie etwa der Menschenrechtler Sergej Kowaljow, der im übrigen gerade diese mangelnde Auseinandersetzung mit der Geschichte in seinem Land kritisiert (vgl. den Bericht über den Kowaljow-Besuch Anfang 1996 in Deutschland in der WELT vom 1. Februar 1996, S. 3), bestätigen die Regel.

7 Dies könnte auch das Verständnis für die Notwendigkeit und Funktionsweise intermediärer Instanzen verbessern, da es für regionale Entscheidungsträger ja gerade charakteristisch ist, daß sie zwischen den Vorgaben der Zentrale und den Bedürfnissen der Regionen vermitteln.

menschliche Seite, auf der Studienanfänger in Rußland manche Erfahrungen fehlen mögen, die deutsche Studienanfänger schon hinter sich haben. Zum anderen ist hier auch an das Wissenschaftspropädeutikum an deutschen gymnasialen Oberstufen zu denken, das russischen Studierenden in den Anfangssemestern ihres Studiums erst noch vermittelt werden muß.

Die aus dem bloßen Altersunterschied zwischen deutschen und russischen Studienanfänger abzuleitenden Differenzen werden noch verstärkt durch das russische Schulsystem, das auch heute noch von starker Behütung und Kontrolle geprägt ist. Zwar werden seit dem Zugestehen größerer Autonomie im Bildungsbereich infolge der Bildungsreform aus dem Jahre 1992 (vgl. zu dieser Jenkner 1993) auch in Rußland vereinzelt neue Bildungskonzepte an den Schulen erprobt, doch beziehen sich diese zum größten Teil auf die Zentren Moskau und St. Petersburg und sind zudem mit zumeist beträchtlichen Schulgeldzahlungen verbunden, wodurch von den Reformen nur die schmale Elite der zahlungskräftigen 'neuen Russen' profitieren kann (vgl. Bandau 1995; Bartz 1995: 43).

Für den Großteil der Studienanfänger ist somit davon auszugehen, daß sie auch heute noch weitgehend unselbständig in ihr Studium eintreten. Wissenschaftliche Grundbildung fehlt sowohl in bezug auf entsprechende Techniken eigenständigen Lernens als auch hinsichtlich jener geistes- und sozialwissenschaftlichen Grundbildung, die Gymnasiasten in Deutschland erfahren. Letzteres hängt mit der jahrzehntelangen Unterdrückung gerade der potentiell subversiven - weil nicht auf kontrollierbare Empirie zu beschränkenden - Geisteswissenschaften zusammen (vgl. Eimermacher 1995), ersteres ist in dem totalitären Anspruch des sowjetischen Staates auf Kontrolle der Lernprozesse der in ihm lebenden Menschen zurückzuführen. Insofern, als beide Beschränkungen natürlich auch, ja sogar in besonderem Maße für die Hochschulen relevant waren, wurden die aus ihnen folgenden Defizite im Bereich der Ausbildung an ihnen weit eher fortgeschrieben als behoben. Dies hat sich auch bis heute nur unwesentlich geändert. Denn wenn auch die Hochschulen ebenso wie die Schulen heute über mehr Freiheiten verfügen als früher, so fehlt ihnen doch in der Regel das Geld für durchgreifende Reformen in Lehre und Forschung (vgl. Hartmann 1995: 32ff.). Auch hier findet im übrigen ein Prozeß der Einrichtung privater Hochschulen statt, der eine ähnliche Elitebildung wie im Schulbereich in Gang zu setzen beginnt (vgl. Eimermacher 1995: 17).

Für den Landeskundeunterricht mit russischen Studierenden ergeben sich hieraus die folgenden Konsequenzen:

1. Die Vermittlung der spezifischen landeskundlichen Informationen muß stets Grundinformationen allgemeinerer Natur mit einbeziehen (also z.B. die Menschenrechte bei der Behandlung der Grundrechte in der deutschen Verfassung).
2. Gemeinsam mit der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse müssen stets auch Techniken eigenständigen Lernens gefördert werden, ohne die eine echte Aneignung

nung des Wissens durch die Studierenden - im Wortsinne der Integration des Wissens in die eigenen Denkstrukturen - nicht möglich erscheint.

3. Das Landeskunde-Curriculum sollte spiralförmig aufgebaut sein, d.h. bestimmte landeskundliche Inhalte sollten zu verschiedenen Zeitpunkten des Studiums unter unterschiedlichen Aspekten und in unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad thematisiert werden. Dies gibt den Studierenden zum einen die Gelegenheit, sich sowohl mit den neuen Lernmethoden als auch mit den neuen Lerninhalten allmählich vertraut zu machen. Zum anderen erscheint es durch die Betrachtung landeskundlicher Themen unter unterschiedlichen Aspekten auch eher gewährleistet, daß die interkulturellen Vergleichsprozesse einen produktiven Verlauf nehmen können, in dem Vorurteile und Interferenzen entsprechend aufgedeckt, diskutiert und abgearbeitet werden können bzw. deren Entstehung vorgebeugt werden kann.⁸

5. Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts

Wie Simon (1995: 455) betont, besteht nach dem Zusammenbruch der realsozialistischen Systeme Osteuropas "die Gefahr, daß die alten Vorurteile und Illusionen mit umgekehrtem Vorzeichen fortgeschrieben werden. Während man in der heilen Welt des Ost-West-Gegensatzes die Völker Osteuropas eigentlich nicht für demokratiefähig und demokratiewillig hielt - das hätte nämlich die Stabilität gefährdet -, wird jetzt im Westen erwartet, daß die nachkommunistischen Staaten und Gesellschaften sich genauso verhalten wie die westeuropäischen. Tun sie dies nicht, wird das als Abweichung, Rückkehr des Kommunismus oder Undankbarkeit getadelt."

Simon hebt in seiner Kritik hervor, daß das, was sich von westlicher Seite als großangelegte Hilfsmaßnahme ausgibt, häufig keineswegs so hilfreich ist. Auf der anderen Seite möchte er wohl auch nicht einer Haltung des Non-Engagement das Wort reden, die Rußland und die übrigen Staaten Osteuropas einfach sich selbst überließe. Seine Kritik beruht vielmehr auf der vielbeschworenen, aber allzu selten in die Praxis umgesetzten Erkenntnis, daß Hilfe nur sinnvoll sein kann als 'Hilfe zur Selbsthilfe'. In einem solchen Hilfemodell müßte der Westen sich als Gesprächspartner bereithalten und dem russischen Staat beim Entwickeln von Optionen für seinen in Zukunft einzuschlagenden Weg behilflich sein, dürfte ihm aber nicht seinen eigenen Weg als allein denkbare Modell aufzwingen wollen.

Hinter der Haltung westlicher Staaten, die eben dies allzu oft durchzusetzen versucht, verbirgt sich offenbar die Angst, ein kreativer Neuanfang in den nachkommunistischen Staaten zu verhindern.

8 Hierfür wäre freilich eine Reform russischer Landeskunde-Curricula vonnöten, in denen die Landeskunde in der Regel erst in höheren Semestern - und auch dort noch in stark unterrepräsentierter Form - auftaucht. Auch die indirekte Vermittlung landeskundlicher Inhalte scheitert zudem vielfach an den mangelnden Kenntnissen der Lehrenden, die jahrzehntelang unter den Bedingungen des Eisernen Vorhangs gelebt haben.

nistischen Staaten könnte die Schwachstellen in den kapitalistischen Systemen Westeuropas vor Augen führen. Eben hierauf weist auch der polnische Schriftsteller Andrzej Szczypiorski in einem SPIEGEL-Interview hin, in dem er den Glauben der Westeuropäer, "den einzigen vernünftigen Weg gefunden" zu haben, kritisiert. Demgegenüber beweisen laut Szczypiorski "die politischen Ergebnisse der Wende in Ost- und Mitteleuropa [...], daß eben nicht alles in Ordnung ist mit diesem Kapitalismus und dieser ganzen westlichen Praxis" (vgl. DER SPIEGEL 4/1996, S.130).

Dies zeigt einmal mehr, daß interkulturelle Kommunikation nicht im Sinne einer einseitigen Belehrung ablaufen kann. Ließen sich indessen im deutsch-russischen Dialog beide Seiten auf einen interkulturellen Verständigungsprozeß ein, so könnten sie auch beide hiervon profitieren: die Deutschen, indem sie zum Nachdenken über Schwachstellen und ggf. notwendige Strukturreformen des kapitalistischen Systems angeregt würden, und Rußland, indem es Traditionen und Probleme demokratischer Verfassungen des Westens und ihrer Praxis kennenlernen und seine eigene Verfassungswirklichkeit daran messen könnte.⁹ Ein vorbehaltloser Dialog würde dabei zugleich auch auf die Verständigungsprobleme hinweisen, die einer weitergehenden Kooperation auf politischer und wirtschaftlicher Ebene noch im Wege stehen, was wiederum weitere gezielte interkulturelle Lernprozesse zur Überwindung dieser Barrieren einleiten könnte.

Die Konsequenzen, die sich hieraus für den Landeskundeunterricht ergeben, lassen sich in Anlehnung an Höhne (1978: 102), der diese in bezug auf die Frankreichkunde treffend formuliert hat, wie folgt zusammenfassen: Landeskunde soll durch die Befähigung zur Analyse der fremden Gesellschaft einen Beitrag zur politischen Bildung im eigenen Land leisten, die "transnationale Handlungskompetenz gesellschaftlicher Handlungsträger verbessern, ethnozentrische Wahrnehmungs- und Einstellungsweisen abbauen, die objektiven Kommunikations- und Kooperationshemmnisse" zwischen dem fremden und dem eigenen Land "bewußt machen und die Voraussetzungen für ihre Reduzierung schaffen". Die Beschäftigung mit den Strukturen des fremden Landes führt darüber hinaus zu einer „Distanz gegenüber gewachsenen gesellschaftlichen Strukturen, Funktionsweisen oder Verhaltensweisen im eigenen Land, welche notwendig ist, um das Bewußtsein von der Historizität und Prozeßhaftigkeit einzelgesellschaftlicher Realität und damit ihrer Veränderbarkeit zu schaffen" (Baumgratz / Neumann 1980: 165).

9 Dies könnte auch zu einer Entflechtung der problematischen Verbindung von Kapitalismus und Demokratie beitragen. Weil nämlich von westlicher Seite im Umgang mit der Krise in Osteuropa der Schwerpunkt stets auf die Notwendigkeit ökonomischer Reformen - sprich: kapitalistischer Umgestaltung - gelegt wird und dabei monetärer Stabilität der Vorrang vor sozialer Verträglichkeit der Reformen gegeben wird, erscheint das westliche System in den Augen vieler Osteuropäer in erster Linie als materialistisch und sozial unausgewogen. Dabei kommt es zu einer problematischen Gleichsetzung von 'Demokratie' und 'Kapitalismus', weshalb mit der Ablehnung des letzteren häufig die Zurückweisung der ersteren einhergeht.

5.1. Mögliche Inhalte des Landeskundeunterrichts

Bedingt durch den gegenwärtigen Umorientierungsprozeß in Rußland, erhält das Vermittlungsinteresse im derzeitigen Landeskundeunterricht mit russischen Studierenden einen explizit politischen Charakter. Zwar kann es an dieser Stelle nicht darum gehen, ein komplettes Curriculum für den Landeskundeunterricht an russischen Hochschulen aufzustellen. Aus den oben erwähnten neuralgischen Punkten der soziopolitischen Lage in Rußland lassen sich jedoch einige Themen ableiten, die mit Vorrang zu behandeln wären. Dies könnten u.a. sein:

- föderatives System und Regionen in Deutschland,
- Gewaltenteilung in Deutschland, das Bundesverfassungsgericht,
- intermediäre Instanzen im deutschen demokratischen System, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände und Tarifautonomie,
- deutsche Diskurskultur; politische Parteien und ihre Geschichte; die Rolle der Presse für die Konstitutierung einer kritischen Öffentlichkeit,
- Kapitalismus und Sozialstaat, die soziale Marktwirtschaft,
- die Deutschen als 'verspätete Nation'.

Natürlich kann es nicht das Ziel von Landeskundeunterricht sein, aus den oben genannten Bereichen Modelle für die russische Gesellschaft abzuleiten. Vielmehr geht es jeweils darum, die Wirklichkeit demokratischer Verfassung in Deutschland vor Augen zu führen. Dazu gehört gerade auch die kritische Messung der Verfassungsrealität an den Verfassungsgrundsätzen - als dem Maßstab, den sich die Deutschen selbst für ihr gesellschaftliches und politisches Handeln gesetzt haben. Eine solche problemorientierte Themenbearbeitung kann sich zum einen an der allgemeinen Konflikthaftigkeit von Verfassungsgrundsätzen orientieren, die eben niemals alle denkbaren Konstellationen einer in stetem Wandel begriffenen gesellschaftlichen Realität abdecken können. Hier können den Studierenden etwa Konfliktfälle vorgelegt werden, über die das Bundesverfassungsgericht in jüngerer Zeit zu entscheiden hatte. Vor dem Hintergrund der Grundsätze der deutschen Verfassung - in erster Linie der Grundrechte - können sie selbst versuchen, das Pro und Contra einer Entscheidung in die eine oder die andere Richtung abzuwägen und ihre Entscheidung dann mit dem Urteil der Bundesverfassungsrichter vergleichen. Konträre Reaktionen auf die Urteile können das Bild der Konflikthaftigkeit demokratischer Verfassungen - aus der sich ihr Angewiesensein auf eine funktionierende Diskurskultur ergibt - abrunden.

Problemorientiertes Arbeiten kann aber zum anderen auch in jedem konkreten Fall auf Unebenheiten und Unvollkommenheiten in der gesellschaftlichen Realität hinweisen. Für die oben aufgezählten Themen wäre hierbei etwa zu denken an:

- Finanzstreitigkeiten zwischen Bund und Ländern,
- Probleme mit der Anerkennung von in einem Bundesland erworbenen Schulabschlüssen in anderen Bundesländern,

- die Diskussion um die Autorität des Bundesverfassungsgerichtes und die Tendenz unter Politikern, letzterem unliebsame Entscheidungen zu überlassen,
- die Verflechtung von Politik und Wirtschaft über die Präsenz von Politikern in den Aufsichtsräten großer Unternehmen,
- die Krise der deutschen Parteien und ihre zunehmend brüchige Vertrauensbasis im Volk,
- die Abhängigkeit der Medien von Werbeaufträgen und ihre Funktion im Rahmen einer unkritisch-unpolitischen Vergnügungsindustrie,
- die Krise des Sozialstaats, Sozialabbau und die prekäre Finanzierungssituation im deutschen Rentensystem.

Das Thema 'Die Deutschen als verspätete Nation' eignet sich wohl am ehesten für eine historische Betrachtung. Überhaupt verspricht die Behandlung historischer Themen in Rußland besonders fruchtbar zu sein. So werden in Rußland selbst immer wieder Parallelen zwischen der soziopolitischen Lage in Deutschland zur Zeit der Weimarer Republik und der gegenwärtigen Situation in Rußland gezogen. Eine systematische Thematisierung der Weimarer Republik verspricht von daher den Blick auch für manche Entwicklungstendenzen in Rußland selbst zu schärfen. Auch das Thema 'Nationalsozialismus' bietet sich in vielerlei Hinsicht für eine systematische Behandlung in Rußland an. Denn zum einen wird mit dem Thema ein neuralgischer Punkt des deutsch-russischen Verhältnisses berührt, dessen vorbehaltlose Thematisierung für einen offenen Dialog unerlässlich ist. Zum anderen aber bietet die Analyse des Totalitarismus in Deutschland auch die Chance, einen Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Totalitarismus im eigenen Land zu finden. Hierbei ist zunächst an die intensive Beschäftigung mit der Vergangenheit zu denken, die die Deutschen - wenn auch nicht immer freiwillig - in der Nachkriegszeit geleistet haben und die als nicht unerhebliche Voraussetzung für den demokratischen Neuanfang nach Ende des Zweiten Weltkriegs gelten kann.¹⁰ Darüber hinaus können manche Aspekte des Nationalsozialismus - so etwa die Erziehung der Jugend im Geiste einer bestimmten Ideologie oder die Gleichschaltung der intermediären Instanzen der Gesellschaft (wie der Gewerkschaften und der Arbeitgeberverbände) bzw. der Presse - als verfremdende Folie für die eigene stalinistische Vergangenheit dienen.¹¹

Gerade dort, wo über landeskundliche Inhalte der Blick für Gegebenheiten im eigenen Land geschärft werden soll, erscheint es besonders wichtig, auch literarische Werke in den Unterricht mit einzubeziehen. Denn diese lösen das Geschehen aus seiner engen zeitlichen Fixierung und konzentrieren es in fiktiven Einheiten. Damit erleichtern sie es, landeskundliche Inhalte nicht als bloße Fakten zu behandeln,

10 Freilich soll hier nicht unterschlagen werden, daß es auch faschistische Kontinuität gab und lange Zeit nationalsozialistische Verbrechen verdrängt wurden. Aber gerade die Offenheit, mit der dies später von der Studentenbewegung thematisiert werden konnte, spricht doch für die Vitalität der deutschen Nachkriegsdemokratie auf diesem Gebiet.

11 Gleiches gilt natürlich auch für die Aufarbeitung der deutsch-deutschen Vergangenheit, beispielsweise bezüglich des Bespitzelungsalltags in der DDR. (Hierbei müßte freilich auch auf die Kritik am Umgang mit den Stasi-Akten durch die Gauck-Behörde eingegangen werden.)

sondern reflexiv - im ursprünglichen Wortsinne, wo der Begriff die Rückbeugung auf sich selbst meint - mit ihnen umzugehen. Denkbar ist hier zum einen die Behandlung kurzer Erzählungen oder von Ausschnitten aus Romanen zur Weiterführung oder Einleitung des interkulturellen Dialogs im Rahmen landeskundlicher Einheiten, also etwa von Borchert-Texten bei der Besprechung der Trümmerzeit. Zum anderen aber können auch einzelne Themenkomplexe von der Warte der Literatur aus betrachtet werden und dann auf ihren landeskundlichen Inhalt zurückgeführt werden - hierfür bietet sich beispielsweise Bölls Roman 'Die verlorene Ehre der Katharina Blum' an (vgl. hierzu auch Kußler 1980; Stieg 1980).¹²

5.2. Möglichkeiten der Umsetzung der Themen in die Unterrichtspraxis

Die oben aufgeführten möglichen Themen für einen gegenwärtigen Landeskundeunterricht mit russischen Studierenden weisen eine deutlich kognitive Orientierung auf. Dies bedeutet jedoch nicht, daß sie nicht in kommunikativer Form behandelt werden könnten bzw. müßten. Vielmehr verlangt das oben genannte Ziel des Landeskundeunterrichts, einen interkulturellen Verständigungsprozeß zwischen Deutschland und Rußland einzuleiten, gerade eine durchgängige Ausrichtung auf die Aktivität der Lernenden und die lebendige Diskussion der angebotenen Themen. Wie dies realisiert werden kann, wurde teilweise schon oben angedeutet. Weitere Umsetzungsmöglichkeiten ergeben sich beispielsweise durch folgende Maßnahmen:

- Rollenspiele, z.B. ein Bürgerforum zum Pro und Contra eines Autobahnausbaus,
- Planspiele, z.B. zu einer Gemeinderatswahl,
- durchgängige Orientierung an Formen entdeckenden Lernens, indem die Strukturierung der Informationen jeweils den Studierenden selbst überlassen bleibt (Beispiel: Die Studierenden erhalten Grundinformationen über das parlamentarische System in Deutschland; anschließend tragen sie selbst in ein vorgegebenes Schema die Namen der wichtigsten demokratischen Institutionen ein),
- fingierte Interviews, z.B. mit deutschen Politikern,
- Collagen, z.B. zu Sozialgesetzgebung und sozialer Realität in Deutschland,
- Projektarbeit, z.B. 'Gründung einer Partei in Deutschland' oder Vorbereitung und Durchführung einer Ausstellung über 'Alltag im Nationalsozialismus',
- Förderung direkter Kontakte zwischen Deutschen und Russen, beispielsweise über Briefpartnerschaften oder Studentenaustauschprogramme.

Alle genannten Arbeitsformen dienen dabei auch der Heranführung der Lernenden an Formen autonomen Lernens, die bei russischen Studierenden - wie oben ausgeführt - ja keineswegs als bekannt vorausgesetzt werden können. Da autonomes Lernen eine entscheidende Voraussetzung autonomen - und damit gesellschaftlich und politisch verantwortlichen - Handelns darstellt, ist die Ausrichtung auf Lerneraktivität

12 Beide Zugangsweisen zur Literatur lassen sich natürlich - im Sinne des oben geforderten spiralförmigen Curriculums - auch gut miteinander verbinden.

in dem konkreten Fall nicht nur für die Ermöglichung eines interkulturellen Dialogs notwendig, sondern darüber hinaus auch unerlässlich, wenn die Studierenden das Gelernte - wo es ihnen sinnvoll erscheint - auch praktisch anwenden können sollen.

6. Fazit

Mit unseren Überlegungen zu einer Konzeption des Landeskundeunterrichts mit russischen Studierenden wollten wir zeigen, daß interkulturelle Verständigungsprozesse nicht nur über die Konzentration auf Grunddaseinsbereiche von vorgeblich allgemeinem Interesse eingeleitet werden können. Vielmehr ist es notwendig, in jedem Einzelfall festzulegen, welche Aspekte der Landeskunde in einem gegebenen Vermittlungsprozeß von besonderer Relevanz sind. In Betracht zu ziehen wären dabei:

1. die allgemeinen kulturellen, sozialen und politischen Rahmenbedingungen des Landes, in dem Landeskunde gelehrt wird bzw. aus dem die Unterrichtsteilnehmer kommen,
2. die konkreten Bedingungen des Lernumfeldes, in dem sich der Unterricht vollzieht,
3. die Sozialisationsgeschichte und der entwicklungspsychologische Standort der Lernergruppe,
4. die Besonderheiten der Beziehungen zwischen dem Land, das Gegenstand des Landeskundeunterrichts sein soll und dem Land, aus dem die Unterrichtsteilnehmer kommen.¹³

Hieraus ergibt sich sodann ein Rahmenkonzept in bezug auf Inhalte und Methoden des jeweiligen Landeskundeunterrichts, das - weil auf der Problematisierung interkultureller Verständigung im je konkreten Fall aufgebaut - in besonderer Weise offen ist für interkulturelle Lernprozesse. Diese müssen dabei nicht ständig im Unterricht thematisiert werden. Sie sind vielmehr die stete Hintergrundfolie, vor der der Unterricht abläuft und werden nur dort explizit thematisiert, wo interkulturelle Verständigungsprobleme auftreten bzw. aufgrund der Vorüberlegungen zu erwarten sind. Dabei muß durchaus nicht nur kognitiv verfahren werden, also beispielsweise die Sozialgesetzgebung in dem einen mit der in dem anderen Land Punkt für Punkt verglichen werden. Ausmaß und Art der Sozialversorgung werfen schließlich auch ein bezeichnendes Licht auf das Staatsverständnis in unterschiedlichen Ländern, das wiederum in bestimmten Mentalitäten seine Wurzel haben mag. Die Festlegung eines bestimmten Curriculums vorrangig zu behandelnder landeskundlicher Inhalte schließt damit eine Alltags- oder Leutekunde in keiner Weise aus. Vielmehr eröffnet

13 Das Konzept geht von homogenen Lernergruppen aus, läßt sich aber auch auf gemischtnationale Gruppen mit einigermaßen ähnlichen Sozialisationsbedingungen - wie etwa im Falle von Unterrichtsteilnehmern aus Osteuropa - übertragen.

sie zuallererst das Verständnis für entsprechende Inhalte, indem etwa Begrüßungsformen in Deutschland auf ihre regionale Bedingtheit zurückgeführt werden können.

Aus dem allen entsteht natürlich kein objektives Deutschlandbild. Der Streit, wie dieses auszusehen habe, geht u.E. aber auch von vornherein an sozial- und lernpsychologischen Realitäten vorbei. Denn da bestimmte Lernergruppen unter bestimmten Lernbedingungen jeweils zu einer bestimmten Informationsfilterung neigen, erscheint es sinnvoller, den Unterricht auf diesen Filter einzustellen, als die Lernenden mit einem nach materialen Gesichtspunkten zusammengestellten Inhaltskanon zu bombardieren, der dann entweder gar nicht oder nur inadäquat verarbeitet werden kann. Vor allem aber erscheint es nur bei entsprechender Teilnehmerorientierung möglich, den Landeskundeunterricht produktiv im Sinne interkultureller Verständigung zu gestalten und damit Barrieren - in Gestalt von Vorurteilen und vorschnellen Verallgemeinerungen - zwischen den Völkern abzubauen. Und dies ist offenbar wichtiger als ein wie auch immer geartetes abstraktes Wissen über ein fremdes Land.

Literaturverzeichnis

- Bandau, S. (1995): Vielfalt in der Moskauer Schullandschaft. In: Osteuropa 45, 232-246.
- Bartz, B. (1995): Das russische Bildungswesen im Demokratisierungsprozeß. In: Pädagogische Rundschau 49, 433-441.
- Baumgratz, G. / Neumann, W. (1980) : Der Stellenwert des Vergleichs im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 6, 161-180.
- Bausinger, H. (1985) : Alltag im Landeskundeunterricht. In: Deutsch lernen 3, 3-14.
- Bock, H.M. (1980): Landeskunde und sozialwissenschaftlicher Ländervergleich. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 6, 149-160.
- Delmas, H. / Vorderwülbecke, K. (1982): Landeskunde. In: Ehnert, R. (Hrsg.): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M., 190-222.
- Dethloff, U. (1992): Interkulturelle Kommunikation: Überlegungen zu einer Neuorientierung der Landeskunde in den neunziger Jahren. In: Zielsprache Französisch 24, 130-141.
- Eimermacher, K. (1995): Zur Lage der geisteswissenschaftlichen Fächer und zur Umstrukturierung der Hochschulen in Rußland. In: Eimermacher / Hartmann, 11-31.
- Eimermacher, K / Hartmann, A. (Hrsg.) (1995): Russische Hochschulen heute. Situationsberichte und Analysen 1995. Bochum.
- Finkielkraut, A. (1989): Die Niederlage des Denkens. Reinbek (französ. Orig. 1987).
- Grawe, Ch. (1987): Die kulturanthropologische Dimension der Landeskunde: Zu Verständnis und Kritik des Landeskundebegriffs. In: Wierlacher, 459-474.
- Hartmann, A. (1995): Eine Hochschullandschaft im Umbruch. Zu den Veränderungen im russischen Hochschulwesen in den neunziger Jahren. In: Eimermacher / Hartmann, 32-42.
- Höhne, R. (1978): Theoretische und methodologische Probleme einer sozial- und geschichtswissenschaftlich orientierten Landeskunde. In: Baumgratz, G. / Picht, R. (Hrsg.): Perspektiven der Frankreichkunde II. Tübingen, 99-116.

- Jenkner, S. (1993): Reform der Schulverfassung in Rußland - Entwicklung und Probleme. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 8, 16-28.
- Kramsch C. (1991): Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17, 104-120.
- Krumm, H.J. (1994) : Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20, 13-36.
- Krusche, D. / Wierlacher, A. (Hrsg.) (1990): Hermeneutik der Fremde. München.
- Kußler, R. (1980): Zum Problem der Integration von Literaturvermittlung und Landeskunde. In: Wierlacher, Bd.2, 469-485.
- Lenzen, D.: Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.) (²1989): Pädagogische Grundbegriffe 2. Reinbek, 872-877.
- Mog, P. / Althaus, H.-J. (1992): Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Berlin.
- Müller, B.-D. (Hrsg.) (1982): Konfrontative Semantik. Weil der Stadt.
- Müller, B.-D.(1986): Interkulturelle Verstehensstrategien - Vergleich und Empathie. In: Neuner, G. (Hrsg.): Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München, 85-96.
- Neuner, G. (Hrsg.) (1979): Deutsch aktiv. Lehrerhandbuch zu Bd. 1. München.
- Pauldrach, A.(1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch 6, 4-15.
- Picht, R. (1980): Landeskunde und Textwissenschaft. In: Wierlacher, Bd.1, 271-289.
- Ramin, A.: Landeskunde im Rahmen Interkultureller Germanistik. In: Info DaF 16, 28-243.
- Rieger, D. (1991): Romanistik und Landeswissenschaft(en). Zur Zukunftsperspektive eines geisteswissenschaftlichen Faches. In: Französisch heute 22, 224-228.
- Robinson, S.B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied.
- Rösler, D. (1993): Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 77-99.
- Rösler, D. (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart.
- Rohlfes, J. (⁴1992): Lernziele, Qualifikationen. In: Bergmann, K. u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze, 380-385.
- Schmidt, S.J. (1980) : Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? In: Wierlacher, Bd.1, 290-300.
- Simon, G.: Zukunft aus der Vergangenheit: Elemente der politischen Kultur in Rußland. In: Osteuropa 45, 455-482.
- Steffen, G. (1992): Deutsch als Fremdsprache. In: Mandl, H. / Friedrich, H.F. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung und Selbststudium. Weinheim, 103-132.
- Stieg, G. (1980): Dialektische Vermittlung. Zur Rolle der Literatur im Landeskunde-Unterricht. In: Wierlacher, Bd.2, 459-468.
- Thimme, Ch. (1995): Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. In: Deutsch als Fremdsprache 32, 131-137.
- Thoma, H (1990): Zur Gegenstandskonstitution der 'Interkulturellen Kommunikation'. In: Asholt, W. / Thoma, H. (Hrsg.): Frankreich. Ein unverstandener Nachbar (1945 - 1990). Bonn, 7-28.
- Thum, B. (Hrsg.) (1985): Gegenwart als kulturelles Erbe. Ein Beitrag der Germanistik zur Kulturwissenschaft deutschsprachiger Länder. München.

- Thum, B. / Fink, G.-L. (Hrsg.) (1993): Praxis interkultureller Germanistik. Forschung - Bildung - Politik. Beiträge zum II. Internationalen Kongreß der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. München.
- Weimann, G. / Hosch, W. (1991): Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. In: Zielsprache Deutsch 22, 134-142.
- Weimann, G. / Hosch, W. (1993): Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. In: Info DaF 20, 514-523.
- Wierlacher, A. (Hrsg.) (1980): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, 2 Bde. München.
- Wierlacher, A. (Hrsg.) (1987): Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des 1. Kongresses der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik. München.
- Wierlacher, A. (1994) : Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984 - 1994). In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20, 37-56.

KOLLOKATIONEN IN WISSENSCHAFTLICHEN REZENSIONEN ?

Jochen Sternkopf

Der vorliegende Beitrag fragt nach Kollokationen in wissenschaftlichen Rezensionen. Als Besonderheit ergibt sich, daß kollokative Relationen weniger in dem vermeintlichen Umfeld Autor - Buch - Leser zu finden sind, sondern eher in der Verbindung Adjektiv + Substantiv ein für Übersetzer und Fremdsprachenlerner relevantes Muster erfahren. Die analysierte Textsorte wirkt als eine Art Initiator für Adjektiv-Substantiv-Kollokationen; Unterschiede zwischen hier untersuchten gesellschaftswissenschaftlichen und medizinischen Textexemplaren zeigen nicht zuletzt die Abhängigkeit kollokativer Beziehungen von verschiedenen Bezeichnungs- bzw. Fachbereichen.

Inhalt:

1. Zielstellung
2. Materialgrundlage und Methoden
3. Kollokative Relationen
 - 3.1. Autor - Buch - Leser
 - 3.1.1. Besonderheiten der Grundkonstellation in den Gesellschaftswissenschaften
 - 3.1.2. Besonderheiten der Grundkonstellation in der Medizin
 - 3.2. Spezifische Kollokationen
 - 3.2.1. Textsortenspezifische Kollokationen
 - 3.2.2. Domänenspezifische Kollokationen
 - 3.3. Wendungen in gesellschaftswissenschaftlichen Rezensionen
 - 3.3.1. Variable Wendungen
 - 3.3.2. Textspezifische Wendungen
 - 3.3.3. Domänenspezifische Wendungen
4. Schlußbemerkungen
Literaturverzeichnis

1. Zielstellung

Verfolgt man sprachwissenschaftliche Aktivitäten in dem vorliegenden Bereich, so kann mit dem jetzigen Stand doch folgende Verallgemeinerung geltend gemacht werden: „Eine etablierte Kollokationsforschung gibt es für das Deutsche noch nicht“ (Barz 1996: 129). Die Fragestellung als Beitragstitel zielt deshalb vornehmlich auf zwei linguistische Aspekte:

- a) Es wird gefragt nach der Gültigkeit, nach Präferenzen, nach spezifischen sprachlichen Mitteln in einer besonderen Fachtextsorte; dies impliziert auch eine textorientierte Betrachtungsweise.

- b) Es wird gefragt nach der Gültigkeit spezifischer sprachlicher Mittel in einer Domäne, sozusagen in einer Makrostruktur; dies impliziert eine designatsspezifische Betrachtung. Beide Fragen lassen (zwingend) einen Vergleich verschiedener Bezeichnungsbereiche in den Mittelpunkt unseres Interesses rücken, so daß sich als Konsequenz eine weitere Sehweise im Sinne vorliegender Zielstellung ergibt:
- c) Es wird gefragt nach dem Fachtextsortenvergleich zwischen gesellschaftswissenschaftlichen Rezensionen einerseits und beispielsweise medizinischen Rezensionen andererseits.

Und damit wird das relevante Grundanliegen der vorliegenden Untersuchung umrissen. Vorrangig geht es um die Erklärung usueller Wortverbindungen, um „Wörter mit begrenzter Kombinierbarkeit“ (Hausmann 1984: 398), um Verbindungen, die sehr wahrscheinlich sind, nicht zuletzt eine Abstraktion in Taxa (vgl. Dobrovól'skij 1995) erfahren können. Entsprechende Verbindungen neigen zu Lexikalisierungen, und auf die soll es vornehmlich ankommen. Mit der Auszeichnung in Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (1993) werden auch fremdsprachendidaktische Aspekte - sowohl die Produktion als auch die Rezeption betreffend - angezeigt. Das „usuelle Miteinandervorkommen“ (Barz 1996: 129) favorisiert somit die Bedeutung für nicht-muttersprachliche Sehweisen. Die fremdsprachenmethodische Bedeutung ist damit evident und mündet nicht zuletzt in dem programmatischen Titel von Hausmann (1984): „Wortschatzlernen ist Kollokationslernen“.

2. Materialgrundlage und Methoden

Das analysierte Korpus unterliegt bewußt zufälligen Auswahlmechanismen. Insbesondere auf den Bereich einer - wie auch immer gearteten - Fremdsprachenvermittlung konzentriert, wurde - sprachwissenschaftlich - die Zeitschrift DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE als relevantes Medium ausgewählt. Deshalb sei in vorliegendem Umfeld betont: Der relativ leichte Zugriff auf Rezensionen beispielsweise in aktuellen Zeitschriften irgendeines Handapparates förderte gewiß die angestrebte Zufälligkeit; außerdem erleichtert ein derartiger Zugriff auch Einstiegsmöglichkeiten für Nicht-Muttersprachler beispielsweise im Vergleich zu aufwendigen bibliographischen Recherchen im Anfangsstadium. Fragt man nunmehr im Rahmen des Themas nach Invarianten, so erweist sich weniger die Quelle der Texte, sondern vielmehr die angenommene Struktur, das Wissen über bestimmte Fachtextsorten als relevant. Jeweilige synchrone Textexemplare evozieren die Gründe für vorgenommene Verallgemeinerungen.

Der Textvergleich als Untersuchungsmethode in der Fachsprachenforschung (vgl. Minoque / Weber 1992) basiert hier auf 25 gesellschaftswissenschaftlichen Rezensionen aus verschiedenen Bereichen wie Linguistik, Pädagogik und Geschichte, sowie auf 25 medizinischen Rezensionen aus Gebieten wie Innere Medizin, Zahn-technik, medizinisches Recht. Bei letztgenanntem Teilkorpus scheint das Fachtext-

sortenspektrum mehr fließend zu sein, da u.a. eine solche Kategorisierung wie „medizinisches Recht“ die genuine Fachsprache an sich, aber auch Rechtswissenschaft, Aspekte der Öffentlichkeit sowie Rezeptionsverhalten im allgemeinen mehr als nur streift.

Dennoch vereint die eingangs genannten Zielstellungen wohl folgendes: „Es ist allgemein bekannt, und es wird allgemein anerkannt, daß der Vergleich zu den wichtigsten Untersuchungsmethoden in den Wissenschaften gehört, daß er - durch das Aufdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den untersuchten Objekten - zu Erkenntnissen über die Wesensmerkmale dieser Objekte und Objektklassen führt“ (Minoque / Weber 1992: 49). Diese Formulierung erfaßt notwendige methodische Prämissen; zugleich wird *expressis verbis* eine weitere Begründung geliefert, um Kollokationen in wissenschaftlichen Rezensionen habhaft zu werden.

Der Status von Kollokationen an sich sowie die tangierenden Komplexe wie Funktionsverbgefüge oder Phraseologismen wird die diesbezügliche Forschung auch weiterhin beschäftigen. Dies mag auf den ersten Blick anekdotisch anmuten, jedoch werden damit relevante Forschungsdesiderata umrissen. Eine Festlegung im Sinne einer praktikablen Arbeitsdefinition erscheint unumgänglich. Als anwendbare Kriterien seien vorerst festgehalten: Kollokationen verfügen über ein höheres Maß an Determiniertheit der Komponenten (vgl. Fleischer 1982: 63), insofern liegt eine gewisse Stabilität (vgl. Wotjak 1994: 651) vor; dies geht einher mit einem bestimmten Kollokationswissen (vgl. Fleischer 1987: 115). Einer ersten Veranschaulichung mögen folgende Beispiele dienen:

(1) Der Autor untersucht ...

erscheint eher prädestiniert als

(1a) Der Autor speist ...

(1b) Der Autor feiert ...,

denn unter Berücksichtigung der hier betrachteten Textsorte geht die Versprachlichung ausgewählter Sachverhalte von der Basis zum Kollokator und nicht umgekehrt, „d. h. in den meisten Fällen vom Substantiv zum Adjektiv oder Verb, nicht umgekehrt“ (Hausmann 1984: 401). Kollokative Syntagmen verfügen eben über ein höheres Maß an Stabilität im Vergleich zu völlig freien Wortverbindungen; bekräftigt wird dies durch tradierte Erwartungen für Verknüpfungen in der vorliegenden Textsorte. So:

(2) Der Leser erfährt ...

im Vergleich zu

(2a) Dem Leser wird verweigert ...

(2b) Der Leser wird eingestuft ...

In definitorischer Hinsicht erweist sich die Feststellung Hausmanns für Kollokationen als einsichtig:

„Wörter mit begrenzter Kombinierbarkeit verbinden sich entsprechend differenzierten semantischen Regeln und einer gewissen zusätzlichen Üblichkeit mit Wörtern, zu denen sie in Affinität stehen. Affinität sei definiert als die Neigung zweier Wörter, kombiniert aufzutreten“ (Hausmann 1984: 398).

Der Weg vom Kollokator zur Basis bekräftigt seine Bestimmung:

(3) ... spricht den Interessenten an ...

versus

(3a) ... konfrontiert den Gast ...

(3b) ... spricht die Fans an ...

Die Verbindungen der Verben u.a. mit *Gast* bzw. *Fan* sind, gelinde gesagt, für vorliegende Fälle textsortenuntypisch. Sozusagen naturgemäß hingenommen werden muß, daß die „Üblichkeit“ nicht punktuell festlegbar ist, sondern eher im Sinne von qualitativen Sprüngen interpretiert werden muß, und daß die bevorzugte Definition besonderes Textsortenwissen inkorporiert. Vor allem die fremdsprachenmethodische Zielstellung mündet darin, daß man in Zukunft mehr über „die sprachlichen Mittel der Rezension weiß“ (Wiegand 1983: 123).

3. Kollokative Relationen

Auch hier erfolgt die Abstraktion von einzelnen Textexemplaren. Als bedeutsam erweist sich: „Die Rezension ist eine komplexe und äußerst variationsreiche Textsorte“ (Stegert 1997: 89).

3.1. Autor - Buch - Leser

Wenn man akzeptiert, daß eine wissenschaftliche Rezension „zwischen den Funktionalstilen der Wissenschaft und Publizistik“ (Wiegand 1983: 124) liegt, so ist ihr Status als Medium von Verteilersprachen offensichtlich. Damit im Zusammenhang zu sehen ist auch, daß das Spektrum der Beziehungen zwischen Autor - Buch - Leser die klassische Triade einer wissenschaftlichen Besprechung liefert. Die textsortenspezifische, prototypische Konstellation ist wohl nachvollziehbar. Und dies hat gewiß Konsequenzen für die Formulierung vorliegender begrifflicher Inhalte. „Bei der sprachlichen Gestaltung der Bausteine werden bestimmte lexikalische Mittel und stereotype Wendungen und Stilfiguren bevorzugt werden“ (Wiegand 1983: 124). Fragt man nunmehr nach Gründen dieser Sach-Sprach-Konstellation, so sind aus unserer Sicht drei relevant und in die Argumentation einfügbar.

Zum einen erweist sich als Hauptgrund die hier so genannte klassische Triade der wissenschaftlichen Rezension: Autor - Buch - Leser. Dies geht konform mit der Einschätzung Zilligs, die in der folgenden Frage auch für unsere Überlegungen auf den Punkt gebracht wird: „Welches sind die spezifischen, gleichsam ‚situativen‘ Voraussetzungen und Eigenheiten der zu analysierenden Textart?“ (Zillig 1982: 199)

Zum anderen gilt die Rezension gewiß als eine der Superstrukturen, d.h. sie konventionalisiert die „globalen Strukturen, die den Typ eines Textes ausmachen“ (v. Dijk 1980: 128). Dazu gehört beispielsweise, daß eine Besprechung in der jeweiligen Rubrik des Publikationsorgans erscheint, die bibliographischen Angaben werden vorangestellt, abgeschlossen wird diese Textsorte mit der Unterzeichnung durch den Rezensenten (vgl. ausführlich Sternkopf 1996).

Als besonderes Merkmal ist weiterhin zu beachten: „Rezensionen werden immer erst nach dem kulturellen Ereignis geschrieben; genauer nach der Rezeption durch den Rezensenten“ (Stegert 1997: 100). Und schließlich versteht man unter Fachtextsorte beispielsweise ein „Textbildungsmuster für die geistig-sprachliche Verarbeitung eines fachspezifischen Sachverhalts“ (Gläser 1985: 5). Dies kann mit einer designatspezifischen Betrachtung in Beziehung gesetzt werden, denn mit gesellschaftswissenschaftlichen und medizinischen Rezensionen sind ausgewählte „Designatsdomänen“ (vgl. Wotjak 1994) vorgegeben. Das heißt, der Fremdsprachenlerner muß sich auf bereichstypische, besondere begriffliche Verbindungen einstellen. Kollokationslernen favorisiert damit gewiß Aspekte „des syntagmatischen Wortschatzlernens“ (Hausmann 1984: 406).

3.1.1. Besonderheiten der Grundkonstellation in den Gesellschaftswissenschaften

Illustriert sei vorerst die Häufigkeit von „Autor - Buch - Leser“, alle drei gefaßt als Abstraktionen und sprachsystembezogen als Dominanten, die ein entsprechendes Synonymiefeld entwickeln können. Bei der sprachlichen Fixierung des vorliegenden Texttypes blieben pronominale Rekurrenzen, pronominale Wiederholungen für referenzidentische Objekte ausgespart. Insbesondere aus fremdsprachenmethodischer Sicht sei verdeutlicht, daß als Dominanten im Rahmen der paradigmatischen Synonymiebeziehungen all die Bezeichnungen zu verstehen sind, die mit gleicher Wortart, eben auf den gleichen Gegenstand bezogen, interpretierbar sind. Die sprachliche Ausformung in den vorliegenden Belegen läßt sich quantitativ in gesellschaftswissenschaftlichen Rezensionen wie folgt illustrieren:

(4) „Autor“ = 9,2 Nominationen pro Textbeleg.

Darunter fallen im Feld der Synonymie u.a.:

(4a) „Verfasser“

(4b) „Frau X / Herr Y“

(4c) „Herausgeber“

(4d) „Wissenschaftler“

(5) „Buch“ = 5,8 Nominationen pro Textbeleg.

Darunter fallen im Feld der Synonymie u.a.

(5a) „Publikation“

(5b) „Abhandlung“

(5c) „Schrift“

(5d) „Werk“

(6) "Leser": 1,7 Nominationen pro Textbeleg.

Darunter fallen im Feld der Synonymie u. a.:

(6a) „Konsument“

(6b) „Rezipient“

(6c) „Interessierte“

(6d) „Zielgruppe“ u.a.

Die nominative Variation ist erheblich, kollokative Eigenheiten sind spezifisch. Als relevant für die weitere Argumentation erweist sich vorerst, daß mit „gesellschaftswissenschaftlichen Rezensionen“ sowohl auf textkonstitutive als auch auf domänen-spezifische, demnach gegenstandsbedingte Kollokationen Bezug genommen werden muß. Sprachlicher Ausweis ist die Benennung „Fachtextsorte“. Die Kategorie „Autor“ dominiert und wird damit zu einem Kernstück der Textisotopie. Der Bezug zum „Leser“ gestaltet sich hinsichtlich der Anzahl der entsprechenden sprachlichen Einheiten eher kümmerlich. Dies wird an der quantitativen Verteilung entsprechender Nominationen erkennbar. Beachtet man die drei Ankerbegriffe insgesamt, alle möglichen Verbindungen vom Substantiv ausgehend, erhält man durchschnittlich 17 diesbezügliche Äußerungen pro Textbeleg.

Eine Aufgliederung nach spezifischen Bereichen wie Geschichte: 75, Pädagogik / Methodik: 87, Linguistik: 89, demonstriert für das Teilkorpus Ausgeglichenheit und bestätigt die Konstellation „Autor-Buch-Leser“ als eine grundlegende.

3.1.2. Besonderheiten der Grundkonstellation in der Medizin

Offenkundig ist, daß wir der angedeuteten Diktion unserer Betrachtung weiterhin folgen. Bevor der Vergleich mit medizinischen Rezensionen quantitativ expliziert werden soll, sei darauf verwiesen, daß medizinische Rezensionen eher dem Moment der Kürze unterliegen als ihre gesellschaftswissenschaftlichen Vergleichspartner. Auch hier wird nach der Gültigkeit spezifischer sprachlicher Mittel in einer Textsorte, vornehmlich in einer Domäne gefragt; in Sonderheit handelt es sich eben um medizinische Rezensionen. Hinsichtlich der Oberbegriffe ergibt sich folgende Statistik:

„Autor“ = 1,7 Nominationen pro Textbeleg

„Buch“ = 5,2 Nominationen pro Textbeleg

„Leser“ = 2,2 Nominationen pro Textbeleg

Der Rückgang der Position „Autor“ verdient gesonderte Erwähnung. Sowohl die Kategorie „Autor“ als auch alle sämtlich möglichen synonymischen Ersatzformen sind in weit geringerem Maße an der Textverflechtung beteiligt, als dies bei gesellschaftswissenschaftlichen Rezensionen der Fall ist. Der Weg von einer gewissen Personengebundenheit zur Sachorientierung läßt sich mit sprachlichen Mitteln in vorliegenden Rezensionen verifizieren. In dieser Hinsicht bevorzugt die Medizin mehr Inhalte, die Gesellschaftswissenschaft - lediglich bezogen auf vorliegende Domänen / Bereiche - tut dies weniger.

3.2. Spezifische Kollokationen

Nicht ohne Grund wurde die Überschrift des Beitrages mit einem Fragezeichen versehen. Blicken wir deshalb noch einmal zurück. Unser Ausgangspunkt bestand darin, daß die Konstellation Autor - Buch - Leser als textkonstitutiv für Rezensionen zu betrachten sei. Dies bestätigt das Korpus. Auf das Gebiet „Deutsch als Fremdsprache“ bezogen wird damit vor allem ein textsortenspezifischer Minimalwortschatz erhoben.

Überraschend allerdings erscheint die Tatsache, daß Substantiv-Verb-Kollokationen in diesem Rahmen kaum eine Rolle spielen. Kollokationslernen wird durch Besonderheiten der Textsorte in nicht geringem Maße unterbunden. Zur Illustration sei die medizinische Fachtextsorte verwendet; die gesellschaftswissenschaftliche würde vergleichbare Ergebnisse liefern; zum Beispiel zur Dominante „Leser“:

- (7) „Leser“
- (8) „Ärzte“
- (9) „Zielgruppe“
- (10) „Fachkollegen“
- (11) „philosophisch Interessierte“
- (12) „medizinhistorisch Interessierte“
- (13) „Tüftler und Denker“
- (14) „plastische Chirurgen“
- (15) „Allgemeinärzte“
- (16) „Internisten“
- (17) „Benutzerkreis“
- (18) „Medizinstudenten“
- (19) „Medizinhistoriker“
- (20) „Leserkreis“
- (21) „primär angesprochene Lesergruppe“
- (22) „kritischer Verbraucher“
- (23) „Zahnarzt“
- (24) „Zahntechniker“
- (25) „Radiologen, Fachärzte und Ärzte anderer Fächer“

Fügt man dieser Vielfalt der exemplarischen Dominante / begrifflichen Domäne „Leser“ noch die ausgewählten Prädikate

- (26) „verfahren“
- (27) „schwer machen“
- (28) „vorlegen“
- (29) „auf den Boden der Tatsachen zurückholen“
- (30) „empfehlen“
- (31) „präsentieren“
- (32) „aufnehmen“
- (33) „vorziehen“
- (34) „angehen“
- (35) „ansprechen“
- (36) „sollte sich nicht schrecken lassen“
- (37) „zugänglich machen“

- (38) „konfrontieren“
- (39) „verschaffen“
- (40) „bemühen“

hinzu und bedenkt man, daß zwischen Substantiv und Verb als potentiellen Kollokationspartnern gewiß (auch durch die bewußt illustrierte Vielfalt) das Mehrfache an Kombinationsmöglichkeiten zumindest zur Verfügung steht, so wird die Möglichkeit der Entfaltung eines kollokativen Potentials stark eingeschränkt. Für

- (41) „der Leser erfährt“ bzw.
- (42) „dem Leser wird empfohlen“

mag diese Chance noch erkennbar sein. Bei

- (43) „der Leser sollte sich nicht schrecken lassen“
- (44) „den Leser auf den Boden der Tatsachen zurückholen“

hingegen werden kollokative Kräfte zwischen Basis und Kollokator kaum noch wirksam. Da nun einmal Autor - Buch - Leser zentrale Kategorien einer wissenschaftlichen Besprechung darstellen, mag es, nicht zuletzt vom Sprachbewußtsein der jeweiligen Rezensenten gefördert, kaum überraschen, daß für die Textproduktion der jeweilige Synonymreichtum funktional bedingt weitestgehend ausgeschöpft wird. Die illustrativ angeführten Belege bekräftigen, daß Ausdrucksvielfalt und Kollokation mit Sicherheit sehr verschiedenen Wegen und Motiven der Benennung folgen. Als logische Konsequenz dieser negativen Befunde ergibt sich nunmehr die Aufgabe, nach anderen spezifischen Kollokationen zu fragen.

3.2.1. Textsortenspezifische Kollokationen

Wenden wir uns damit - wie gesagt - einem anderen Bereich kollokativer Strukturen zu. Als Fundus steht uns zur Verfügung: „Die vorherrschenden syntaktischen Muster der Kollokationen sind: Verb-Substantiv, Adjektiv-Substantiv, Adverb-Verb und Adverb-Adjektiv“ (Irsula 1992: 56). Unabhängig davon, welche speziellen syntaktischen Muster man auswählt, verschiedene Grade der Stabilität werden bleiben. Diese Schemata aber sorgen, „besonders bei der Fachtextproduktion, für bestimmte Regularitäten, die durch verschiedene Vertextungskonventionen konkretisiert werden“ (Liang 1991: 295); vgl. u. a.:

- (45) „das vorliegende Buch“
- (46) „vorliegende Auflage“
- (47) „überarbeitete Neuauflage“
- (48) „vorliegender Band“
- (49) „ausführliches Sachregister“
- (50) „Ein Opus magnum!“
- (51) „vorliegender Tagungsband“
- (52) „vorliegender Sammelband“

Hier begegnen mit hoher Wahrscheinlichkeit textsortenspezifische Kollokationen, die sich als prädeternierte Mittel zum Verfassen von Rezensionen vorzüglich eig-

nen. Wortschatzlernen zeigt sich hier auch als Kollokationslernen. Insbesondere die Rekurrenz von „vorliegend“ verweist auf einen Standard (vgl. Rothkegel 1994: 506), der sprachlich die Typikalität der Situation manifestiert. Der Rezensent hat - wie vermerkt - das zu besprechende Werk vor sich liegen. „Das Buch als Gesamtheit kann u.a. strukturiert sein in bezug auf seine Teile ... auf den Buchtyp ... auf Funktions- und Bewertungsklassen ...“ (1994: 509). Insofern begegnen häufig folgende Strukturmuster mit hohem Determinationsgrad:

- (53) „im 5. Kapitel“
- (54) „das abschließende Kapitel“
- (55) „der Hauptteil des Buches“
- (56) „die einzelnen Beiträge“
- (57) „in den einzelnen Kapiteln“
- (58) „umfangreiches Sachwortregister“
- (59) „im ersten Teil“

Derartige Belege sind mit hoher Wahrscheinlichkeit als textsortenspezifische Markierungen interpretierbar; solche Verbindungen mit einer gewissen Stabilität sind sprach- und denkökonomisch. In dieser Hinsicht „beschränken wir uns bei der Explikation der kollokationellen Beziehungen nicht auf rein sprachliche Faktoren, sondern nehmen erstrangig ihren Bezug zu Sachverhalten der Wirklichkeit auf“ (Irsula 1992: 28). Die Adjektiv-Substantiv-Kollokation erweist sich dafür als bevorzugtes Mittel. So folgt exemplarisch aus

- (60) „Sammelband“

vielfach in Variationen

- (61) „die einzelnen Beiträge“

und fakultativ als Textbildungssequenz beispielsweise

- (62) „stellt das Kondensat eines Kolloquiums dar, das vom 11. bis 13. Juni 1990 in Hannover stattgefunden hat.“

3.2.2. Domänenspezifische Kollokationen

Damit rückt verstärkt der zweite Teil unserer Zielstellung in den Mittelpunkt der Betrachtung. Als Konsens sei festgehalten: „Frames sind Erwartungsstrukturen hinsichtlich einer Domäne, von denen angenommen wird, daß sie gleichermaßen den Textproduzenten wie den Textrezipienten zur Verfügung stehen“ (Rothkegel 1994: 507). Domänenspezifisch erfaßt demnach das Vorkommen bestimmter sprachlicher Mittel in standardisierten Kommunikationssituationen. Es geht um die Domäne, das Designat, das Fach. Hier erweist sich wiederum eine Trennung in die verschiedenen Fachtextsorten als unabdingbar.

a) gesellschaftswissenschaftliche Rezensionen

- (63) „Theorie und Empirie“

(64) „an zahlreichen Beispielen“

(65) „weiterführende Fragen“

b) medizinische Rezensionen

(66) „Diagnostik und Therapie“

(67) „mögliche Befunde“

Der Anteil derartiger Kollokationen fällt in unserem Korpus eher bescheiden aus. Das syntaktische Muster der Koordination allerdings fällt auf. Die obigen Komplexe verfügen über einen hohen Grad an Rekurrenz und damit ein entwickeltes Standardisierungspotential. Sie rücken so in den sprachlichen Kernbereich denkbarer Fremdsprachenprofilierungen.

3.3. Wendungen in gesellschaftswissenschaftlichen Rezensionen

Schon durch die Zwischenüberschrift wird implizit gegeben, daß Wendungen, verstanden als polylexikalische, metaphorisierte und somit lexikalisierte Einheiten / Redewendungen, im analysierten medizinischen Bereich aufgrund eines höheren Grades an Stringenz kaum eine Rolle bei der Textbildung spielen. Demnach handelt es sich um ein textkonstitutives Moment, das lediglich in unserem Korpus in der Fachtextsorte gesellschaftswissenschaftliche Rezension nachweisbar ist. Zugleich erreichen wir damit, also mit den phraseologischen Einheiten, den höchsten Grad an Stabilität. Unter diesem Aspekt „würden phraseologische Ausdrücke lediglich am Ende einer Skala unterschiedlicher Standardisierungsgrade erscheinen [...]“ (Rothkegel 1994: 517).

3.3.1. Variable Wendungen

Derartige Komplexe sind mit Sicherheit der Phraseologie zuzuordnen. „Variabel“ bezieht sich hier auf die Verwendung fester Wortkomplexe ohne Domänenspezifität, d.h. unabhängig von den Sachbereichen des jeweiligen Textexemplars. Auch hinsichtlich der Textsorte sind sie disponibel. Sie sind eben sprachliche Mittel u.a. zur stilistischen Gestaltung des Textes; vgl.:

(68) „Schritt für Schritt“

(69) „kritisch ins Gericht gehen“

(70) „jmdm. etwas zugute halten“

(71) „jmdn. zu Wort kommen lassen“

(72) „etw. abhaken können“

Bei der Markierung dieser Belege im Vergleich zum wörtlichen Pendant „ist in erster Linie auf die wenig oder gar nicht expressiven Phraseologismen zu verweisen [...]“ (Fleischer 1982: 227). Im Grunde handelt es sich eben um sekundäre Nominations-einheiten, die nicht zuletzt die Variabilität im Ausdruck erhöhen. Obengenannte sprachliche Mittel sind in den unterschiedlichsten Textsorten verwendbar, ohne daß sie damit einen zusätzlichen Effekt anzeigen.

3.3.2. Textspezifische Wendungen

(73) „etw. (die Darstellung) spricht für sich“

(74) „die Quellen sprechen lassen“

Es bedarf kaum eines Kommentars, daß sich derartige Komplexe auch unter Beachtung ihrer Bedeutungsumschreibungen doch recht gut in die globale Textstruktur der vorliegenden Rezensionen einfügen. Der offensichtliche Bezug zu einem korpusorientierten Fach bekräftigt dies.

3.3.3. Domänenspezifische Wendungen

Damit kommen wir zum Schluß unserer Beobachtungen. Unser Analysematerial zeigt auch, daß domänenspezifische Wendungen in vorliegendem Sinne lediglich in Rezensionen der Geschichtswissenschaft auffindbar waren. Vgl.:

(75) „Fuß fassen“

(76) „Das ist eine andere Geschichte“

Auffällig ist mithin folgende Tatsache: Wenn eine domänenspezifische Wendung in Rezensionen zur Geschichte genutzt wird, dann mit Anspielung und Vertextung im Sinne globaler Textstrukturen.

Dazu zählt auch die pragmatische Remotivierung. „Sie ist die zusätzliche fakultative Wiederbelebung wörtlicher Reminiszenzen [...]“ (Gréciano 1990: 91). Die Doppeldeutigkeit der Belege muß wohl nicht gesondert veranschaulicht werden. Die Mehrdimensionalität u.a. von historischen Texten und geschichtlichen Komponenten wird damit illustriert. So ist auch ein künftiger Weg für weiterführende Untersuchungen mit Stegert angedeutet. Die sprachliche Gestaltung der Textsorte Rezension „ausführlich zu beschreiben und von Ausnahmen zu unterscheiden, stellt eine wichtige Aufgabe für die Zukunft dar. Ihre Erfüllung erfordert allerdings eine Differenzierung nach Presstypen und sogar einzelnen Blattprofilen“ (Stegert 1997: 109).

4. **Schlußbemerkungen**

Der Grund unserer Überlegungen war ein ganz praktischer. Die wissenschaftliche Rezension als Medium der Verteilung von Wissen wird dadurch für einen effektiven Wissenstransfer relevant. Nicht zuletzt das Gebiet des Fremdsprachenerwerbs wird damit favorisiert in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Die Grundkonstellation Autor - Buch - Leser impliziert, sozusagen als potentielle Konsumenten, auch den Übersetzer und den Nicht-Muttersprachler. Lexikographisch aufbereitet begegnet vorliegende Thematik beispielsweise in Langenscheidts Großwörterbuch (1993). Sowohl auf der Seite der Textproduktion als auch auf der Seite der Textrezeption ist ein angestrebter Grad an origineller Sprachgestaltung mittels Wendungen vorerst nicht von zentraler Bedeutung. Relevant hingegen sind nicht zuletzt für den Über-

setzer und Fremdsprachenlerner die Kollokationen in wissenschaftlichen Rezensionen. „Sie sind für den Lernenden von besonderer Bedeutung, denn sie zeigen ihm ‚Partner‘, mit denen das Stichwort häufig zu finden ist“ (1993: XX). Die begriffliche Fixierung kann an entsprechende Stufen der Lexikalisierung gebunden werden (vgl. Barz 1996: 143). So kann festgehalten werden, daß diese sprachlichen Mittel zum einen für die analysierte Textsorte prädestiniert sind, zum anderen bedingen bestimmte Designatsbereiche eigene sprachliche Gestaltungsmuster. „Wenn eine Ausdruckseinheit von den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft als Routine betrachtet wird, wenn sie als mehr oder minder feststehende, standardisierte Einheit empfunden wird, ist sie schon kraft dieser Tatsache eine solche“ (Coulmas 1981: 73).

Mit der Frage des Aufsatzes „Kollokationen in wissenschaftlichen Rezensionen?“ war beabsichtigt, Übersetzern und Nicht-Muttersprachlern kalkulierbare und spezifische Lexikonkomplexe vorzustellen, ebenso zu eigener Produktion an die Hand zu geben. Mithin zeigt die entsprechende Textsorte, daß sowohl singuläre Wortschatzeinheiten als auch Wortschatz-Kollokationen ihrem Einfluß unterliegen. Wortschatzlernen wäre somit der Oberbegriff für textliche, funktionale, situative u.a. Bereiche, die eigene Kollokationen, vor allem im Adjektiv-Substantiv-Bereich, hervorbringen könn(t)en. Feste Wortverbindungen mit einem Höchstmaß an Stabilität spielen in der vorliegenden Textsorte eine untergeordnete Rolle.

Literaturverzeichnis

- Barz, I. (1996): Komposition und Kollokation. In: Knobloch, C. / Schaefer, B. (Hrsg.): Nomination - fachsprachlich und allgemeinsprachlich. Opladen, 128-147.
- Coulmas, F. (1981): Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik. Wiesbaden.
- van Dijk, T. A. (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. München.
- Dobrovolskij, D. (1995): Kognitive Aspekte zur Idiom-Semantik. Studien zum Thesaurus deutscher Idiome. Tübingen.
- Fleischer, W. (1982): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig.
- Fleischer, W. (Hrsg.) (1987): Wortschatz der deutschen Sprache in der DDR. Fragen seines Aufbaus und seiner Verwendungsweise. Leipzig.
- Gläser, R. (1985): Standortbestimmung einer Fachtextlinguistik. In: Linguistische Studien 133, Reihe A. Berlin, 2-19.
- Gréciano, G. (1991): Remotivierung ist textsortenspezifisch. In: Palm, Ch. (Hrsg.): Europhras 90. Akten der internationalen Tagung zur germanistischen Phraseologieforschung. Uppsala, 91-100.
- Hausmann, F.J. (1984): Wortschatzlernen ins Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 31, 395-406.
- Irsula, J. (1992): Substantiv-Verb-Kollokationen. Ein Beitrag zur Phraseologieforschung im Sprachbereich Deutsch - Spanisch. Leipzig.
- Langenscheidts Großwörterbuch (1993): Deutsch als Fremdsprache. Berlin u.a.
- Liang, Y. (1991): Zu soziokulturellen und textstrukturellen Besonderheiten wissenschaftlicher Rezensionen. Eine kontrastive Fachtextanalyse Deutsch / Chinesisch. In: Deutsche Sprache 19, 289-311.

- Minoque, A. / Weber, S. (1992): Der Textvergleich als Untersuchungsmethode in der Fachsprachenforschung. In: Baumann, K.-D. / Kalverkämper, H. (Hrsg.) (1992): Kontrastive Fachsprachenforschung. Tübingen, 49-60.
- Rothkegel, A. (1994): Kollokationsbildung und Textbildung. In: Sandig, B. (Hrsg.): Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung. Bochum, 499-523.
- Stegert, G. (1997): Die Rezension: Zur Beschreibung einer komplexen Textsorte. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 31, 89-110.
- Sternkopf, J. (1996): Vorwort und Rezension: Nahe Textsorten für eine ferne Interaktion. In: Kalverkämper, H. / Baumann, K.D. (Hrsg.): Fachliche Textsorten. Komponenten - Relationen - Strategien. Tübingen, 468-477.
- Wiegand, H. E. (1983): Nachdenken über wissenschaftliche Rezensionen. Anregungen zur linguistischen Erforschung einer wenig erforschten Textsorte. In: Deutsche Sprache 11, 122-137.
- Wotjak, G. (1994): Nichtidiomatische Phraseologismen: Substantiv-Verb-Kollokationen - ein Fallbeispiel. In: Sandig, B. (Hrsg.) (1994): Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung. Bochum, 651-677.
- Zillig, W. (1982): Textsorte „Rezension“. In: Detering, K. / Schmidt-Radefeldt, J. / Sucharowski, W. (Hrsg.): Sprache erkennen und verstehen. Tübingen, 197-208.

PHRASEOLOGISMEN IN DER WERBUNG

Ein Unterrichtsbeispiel für Deutsch als Fremdsprache

Silke Hagmann / Daniela Hartmann

Phraseologismen in einer Fremdsprache gehören mit zu den großen Herausforderungen für die Lernenden. Über Sinn oder Unsinn der Vermittlung ganzer Listen von Phraseologismen ist schon an anderer Stelle diskutiert worden. Der vorliegende Beitrag geht davon aus, daß zumindest eine rezeptive Kompetenz im Umgang mit phraseologischen Ausdrücken von Vorteil für die Lernenden ist, und beschäftigt sich deshalb mit einem Bereich, in dem man tagtäglich mit Phraseologismen in Kontakt kommt, nämlich der Werbung sowohl in den Printmedien als auch in Funk und Fernsehen. Im folgenden geht es um Vermittlungsvorschläge und -möglichkeiten für DaF-Kurse auf dem Oberstufenniveau.

Inhalt:

1. Phraseologismen in der Werbung
 - 1.1. Zur Klassifikation von Phraseologismen
 - 1.2. Eigenschaften und Funktionen von Phraseologismen
 - 1.3. Werbung und ihre Mittel
 2. Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache
 - 2.1. Allgemeine Bemerkungen
 - 2.2. Unterrichtsentwurf
 - 2.3. Kommentar
- Literaturverzeichnis
Anhang

1. Phraseologismen in der Werbung

1.1. Zur Klassifikation von Phraseologismen

Unter ‚Phraseologismus‘ wird im folgenden eine polylexikale Einheit verstanden, deren Bedeutung sich nicht aus den einzelnen Komponenten erschließen läßt. Mit Polylexikalität ist gemeint, daß es sich bei Phraseologismen immer um Gebilde handelt, die aus mindestens zwei Wörtern bestehen. Dieser Mehrwortcharakter ist zugleich das wichtigste Kriterium von Phraseologismen.

Der Einheitsstatus (vgl. Donalis 1994: 341) ergibt sich dadurch, daß sich die einzelnen Komponenten eines Phraeologismus insgesamt wie ein einziges Lexem verhalten und Phraseologismen „nicht im jeweiligen Sprechakt aus den einzelnen Wörtern mit Hilfe der Kombinationsregeln hergestellt, sondern als ganze reproduziert“ werden (Burger 1973: 2). Muttersprachler setzen also die Wendung *keinen Bock haben*

nicht aus den Lexemen *keinen*, *Bock* und *haben* zusammen, sondern haben den Ausdruck als Einheit gespeichert. Deutschlerner sollten, um Fehler zu vermeiden, Phraseologismen als feste Wortgefüge lernen. Der Einheitscharakter von Phraseologismen zeigt sich nicht nur auf der syntaktischen Ebene, sondern auch auf der semantischen. Das heißt, Phraseologismen bilden nicht nur strukturell einen Gesamtkomplex. Auch die Einzelbedeutungen ihrer Bestandteile treten zugunsten einer Gesamtbedeutung in den Hintergrund. Die Gesamtbedeutung eines Phraseologismus läßt sich, wie gesagt, nicht aus den Bedeutungen der einzelnen Komponenten erschließen. Ein Lerner, der zwar mit der Semantik der Wörter *keinen*, *Bock* und *haben* vertraut ist, kann daraus nicht die Gesamtbedeutung des Phraseologismus *keinen Bock haben* ableiten, nämlich 'überhaupt keine Lust haben'. Diese semantische Umdeutung, die die Einzelkomponenten erfahren, wenn sie Teil einer Wendung sind, wird auch als Idiomaticität bezeichnet.

Nicht alle Phraseologismen sind in gleicher Weise idiomatisch. Daher kann man von unterschiedlichen Graden der Idiomaticität sprechen:

- (1) etwas kurz und klein schlagen
- (2) sich grün und blau ärgern
- (3) aus dem Ruder laufen
- (4) bei jemandem tief in der Kreide stehen

Die Wendungen (1) und (2) besitzen einen relativ geringen Grad an Idiomaticität, da eine Komponente der Phraseologismen (*schlagen*, *sich ärgern*) jeweils ihre wendungsexterne Bedeutung behält und auf die phraseologische Gesamtbedeutung verweist.

In den Beispielen (3) und (4) dagegen besteht keine semantische Kongruenz zwischen den Einzelkomponenten und dem Gesamtausdruck. Aus der satzexternen Bedeutung der Elemente *Ruder* und *Kreide* kann nicht auf die wendungsinterne Bedeutung der Phraseologismen geschlossen werden. In (3) und (4) ist daher der Grad der Idiomaticität wesentlich höher als in (1) und (2).

Diese noch weitgefaßte Definition, nämlich daß Phraseologismen polylexikale, mehr oder weniger idiomatische Einheiten sind, nach der dann sowohl Ausdrücke wie *keinen Bock haben*, *Guten Abend*, als auch Sprichwörter wie *Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach* unter den Oberbegriff 'Phraseologismus' fallen, kann und muß weiter untergliedert werden.

Eine erste grobe Einteilung kann nach satzwertigen und satzgliedwertigen Phraseologismen vorgenommen werden. Satzwertige Phraseologismen sind entweder vollständige Sätze wie *Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr* oder formelhafte Wendungen wie *Zum Wohl*, denen zwar häufig ein Prädikat fehlt, die aber trotzdem keiner Ergänzung bedürfen.

Satzgliedwertige Phraseologismen hingegen sind Syntagmen, die nicht für sich alleine stehen können; normalerweise werden sie in einen Satz integriert, in dem sie

dann die Funktion einer bestimmten Wortart übernehmen, so zum Beispiel die des Adverbs („sie versuchten es auf eigene Faust“), des Adjektivs („er ist ein Bild von einem Mann“), des Nomens („harte Jungs geben nicht auf“) oder des Verbs („die Diskussion ist völlig aus dem Ruder gelaufen“). Demnach kann man bei satzgliedwertigen Phraseologismen von adverbialen, adjektivischen, nominalen und verbalen Phraseologismen sprechen. Zu den verbalen Phraseologismen gehört u.a. die Gruppe der idiomatischen Wendungen. Zu satzgliedwertigen Phraseologismen zählen des weiteren Paarformeln und Funktionsverbgefüge.

Funktionsverbgefüge werden folgendermaßen definiert: Sie bestehen entweder aus einem Verb und einer Nominalphrase (z.B. *ein Geständnis ablegen*) oder aus einem Verb und einer Präpositionalphrase (z.B. *in Erfahrung bringen*). Ein einfaches Verb kann als Synonym der ganzen Kette gelten und besitzt dieselbe Wurzel wie das Nomen, welches ein Verbalabstraktum ist, das auch in freien Verbindungen vorkommen kann. Das einfache Verb im obigen Beispiel *in Erfahrung bringen* / *erfahren* hat dieselbe Wurzel wie das Verbalabstraktum *Erfahrung*, nämlich *erfahr-* und kann häufig durchaus synonym zum Funktionsverbgefüge *in Erfahrung bringen* verwendet werden (vgl. Burger 1973: 39ff.).

Zu den satzgliedwertigen Phraseologismen gehören außerdem die bereits erwähnten Paarformeln: Sie sind entweder aus zwei verschiedenen Lexemen der gleichen Wortart, die durch eine Konjunktion verbunden und dadurch in ihrer Reihenfolge festgelegt sind, zusammengesetzt (wie etwa *kurz und gut*), oder sie bestehen aus zwei identischen, durch eine Konjunktion oder Präposition verketteten Lexemen (wie *Stunde um Stunde*). Da solche Paarformeln häufig adjektivisch oder adverbial gebraucht werden, können sie der Gruppe der adjektivischen und der der adverbialen Phraseologismen untergeordnet werden.

Satzwertige Phraseologismen lassen sich danach unterscheiden, ob sie situationsgebunden oder nicht-situationsgebunden sind. Zu den situationsgebundenen Phraseologismen zählen Routineformeln, die nur in bestimmten Kontexten verwendet werden - wie zum Beispiel Höflichkeitsformeln der Art *Guten Abend*, *Zum Wohl* und Kommentarformeln wie *wie man so schön sagt* oder *Langer Rede kurzer Sinn*. Zu den nicht-situationsgebundenen, also in beliebigen Kontexten verwendbaren Phraseologismen zählen Geflügelte Worte, Zitate, deren Quellen nachweisbar und einem großen Teil der Sprechergemeinschaft bekannt sind (*auf des Messers Schneide stehen*, nach Homer), Slogans (*Milch macht müde Männer munter*) und Erfahrungssätze. Erfahrungssätze sind zum Beispiel *Sprichwörter* (*Besser den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach*). Als Sprichwörter gelten u.a. allgemeine Aussagen, mit deren Hilfe eine gegebene Situation beurteilt oder erklärt wird. Dabei beruft sich der Sprecher auf die allgemeine Erfahrung einer Volks- oder Sprachgruppe, die das Sprichwort geschaffen hat.

1.2. Eigenschaften und Funktionen von Phraseologismen

Im Anschluß an die obige Klassifikation soll nun anhand von Verbalphraseologismen untersucht werden, wodurch sich phraseologische Ausdrücke gegenüber den einfachen korrespondierenden Ausdrücken auszeichnen und welche Funktion sie aufgrund ihrer Eigenschaften in bestimmten Textsorten übernehmen können.

Charakteristisch für Phraseologismen gegenüber einem synonym verwendbaren einfachen Verb ist ihr semantischer Mehrwert (Kühn 1985). Mit ‚semantischem Mehrwert‘ bezeichnet Kühn einen Bedeutungsüberschuß, der sich dadurch ergibt, daß Phraseologismen im Unterschied zu ihrem korrespondierenden Verb zusätzlich eine „beschreibende“, eine „bewertende“ oder eine „handlungsanweisende Komponente“ besitzen (vgl. Koller 1985). Kühn erläutert sein Konzept des semantischen Mehrwerts anhand des Phraseologismus *jemandem auf die Finger schauen*, dem er die einfachen, fast synonym verwendbaren Verben *jemanden kontrollieren*, *jemanden beobachten* und *jemanden observieren* gegenüberstellt. Die beschreibende Komponente besteht hier darin, daß bei *jemandem auf die Finger schauen* mitausgedrückt wird, daß die Person, die diese Maßnahme ergreift, genügend Anlaß dazu hat, weil sich der Akteur, dem die Maßnahme gilt, bereits verdächtig gemacht hat. (Be)wertend ist, daß die beobachtende Person glaubt, daß sich die zu beobachtende mit großer Wahrscheinlichkeit nicht ordnungsgemäß verhalten wird und auf frischer Tat ertappt werden kann. Daraus ergibt sich dann die handlungsanweisende Komponente, nämlich daß es notwendig und sinnvoll ist, den betreffenden Menschen zu kontrollieren, da man ja ein Fehlverhalten erwartet und diesem entgegenwirken will (vgl. Kühn 1985: 43).

Ein weiteres Charakteristikum zahlreicher Phraseologismen ist ihre bildliche Vorstellbarkeit. Vielen Phraseologismen liegt eine konkretes Bild oder eine bestimmte Situation zugrunde, wie es zum Beispiel bei der Wendung *jemandem die Ohren langziehen* der Fall ist. Automatisch drängt sich einem hier das Bild einer Person auf, die einer anderen gewaltsam die Ohren in die Länge zu ziehen versucht. Das heißt, daß viele Phraseologismen sowohl eine allgemeine sprachliche als auch eine sensorische Wirkung haben. Vor allem Werbetexte versuchen diese doppelte Wirkung von Redewendungen zu nutzen, um eine maximale Verknüpfung von dem zu bewerbenden Produkt, dem visuell Wahrnehmbaren und der sprachlichen Information zu erreichen. Aufgrund ihres semantischen Mehrwertes und ihrer übergreifenden Bildlichkeit können Phraseologismen in bestimmten Textsorten spezielle Funktionen übernehmen. Vor allem in „halböffentlichen und öffentlichen Sprech- und Schreibsituationen, dort, wo man sich ins rechte Licht rücken muß, wo Rhetorik gefragt ist“, treten Phraseologismen gehäuft auf (vgl. Burger / Buhofer / Silam 1982: 164).

Nach Koller lassen sich folgende Funktionen von Phraseologismen unterscheiden:

- Übertragungs- und Vereinfachungsfunktion
Phraseologismen können verwendet werden, um komplexe Zusammenhänge (zum Beispiel politischer Art), die oft als undurchschaubar empfunden werden, in alltägliche Zusammenhänge der Hörer und Leser zu überführen und sie einfach

und einleuchtend darzustellen. Dadurch werden sie für die Rezipienten leichter interpretierbar und verständlich.

- Anbiederungsfunktion
Durch die Verwendung von Phraseologismen soll die Distanz zwischen der Erfahrungswelt der Produzenten und der der Zuhörer / Leserschaft verringert werden. So können Politiker eine gewisse Volksnähe und Bodenständigkeit für sich postulieren, indem sie signalisieren: "In der Politik geht es zu, wie bei dir und mir zu Hause."
- Funktion der Argumentationsersparnis und Unschärfe
Da Phraseologismen eine gewisse Allgemeingültigkeit besitzen, wirken sie überzeugend und werden bei Argumentationen oft anstelle oder zur Unterstützung des Arguments eingesetzt. Außerdem erscheinen viele Phraseologismen auf den ersten Blick einleuchtend und logisch, entpuppen sich jedoch als sehr unklar und unscharf, wenn man sie im Kontext näher betrachtet und nach der eigentlichen Aussage fragt. Dadurch bieten sie die Möglichkeit, mangelndes Wissen zu verschleiern.
- Funktion des Autoritätsbezugs
Wer Redensarten verwendet beruft sich auf die Autorität und Erfahrung der Gemeinschaft. Ein Einzelfall kann so auf allgemeine objektive Handlungsmuster bezogen werden.
- Anschaulichkeitsfunktion
Aufgrund ihrer Bildlichkeit eignen sich Phraseologismen dazu, komplexere Zusammenhänge - zum Beispiel in Karikaturen - anschaulich darzustellen (ausführlich: Koller 1985).

Darüber hinaus können Phraseologismen als Blickfang dienen, wenn sie beispielsweise in Überschriften und Schlagzeilen eingesetzt werden. Verstärkt wird diese Funktion der Aufmerksamkeitsförderung, wenn Phraseologismen nicht in ihrer Nennform, sondern modifiziert auftauchen, so daß man zuerst stutzt, weil einem die Wendung zwar irgendwie bekannt vorkommt, man aber erst nach kurzem Nachdenken die usuelle Form rekonstruieren kann.

Durch die Verwendung von Phraseologismen kann die jeweilige Modalität in einem Text angezeigt werden: So dienen Phraseologismen der Erzeugung von Ironie oder der Unterstützung von Pointen in humoristischen Texten. Andererseits können sie auch Indikatoren für ein höheres Maß an Formalität und Offizialität in institutionellen oder besonders in ernsten Gesprächen sein.

1.3. Werbung und ihre Mittel

Werbung in den Medien bedient sich diverser Mittel, um der von ihren Produzenten einst aufgestellten AIDA-Formel¹ gerecht zu werden. Gerade die Lenkung der Aufmerksamkeit erfolgt in der Werbung über ein komplexes Zusammenspiel zwischen

¹ A = Attention (Wecken der Aufmerksamkeit), I = Interest (Steuerung des Interesses), D = Desire (Weckung von Konsumwünschen), A = Action (Veranlassung zum Handeln, i.d.R. Kauf).

Bild- und Textelementen. Meist fungiert ein Bild (Zeichnung, Photographie) als Blickfang, dem dazugehörigen Text kommt eine stabilisierende und zum Teil auch erklärende Funktion zu. Nicht selten lenkt erst der Text die Aufmerksamkeit des potentiellen Kunden auf das in der Anzeige beworbene Produkt. In vielen Fällen zeigt nämlich der bildliche „eye-catcher“ nicht das Produkt, um das es geht; vielmehr werden Bildmotive präsentiert, die in einem kausalen oder auch nur emotionalen Zusammenhang mit dem beworbenen Produkt stehen. Es kann also sowohl zu einem Text-Bildverhältnis kommen, bei dem der Aussagegehalt beider Elemente harmonisiert, als auch zu einer Relation, die divergente Aussagen oder Assoziationen einer nichtsprachlichen Wirklichkeit zusammenbringt.²

Ein Spannungsverhältnis kann jedoch auch innerhalb der Textelemente aufgebaut werden, um die Aufmerksamkeit der Betrachtenden zu wecken. Zu diesem Zweck wird von den Werbetextern immer häufiger auf die Verwendung von Phraseologismen gesetzt. Hierbei werden jedoch vielfältige Modifikationen vorgenommen, die den Leser stutzig werden lassen. So werden bewußt die wörtlichen Bedeutungen der Phraseologismen gewählt, um mit etwaigen Illustrationen zu korrespondieren. Da der Betrachter jedoch in der Regel den Phraseologismus in seinem herkömmlichen Sinne bzw. Gebrauchskontext versteht, entsteht für ihn zunächst eine Diskrepanz zwischen Textaussage und antizipierter Werbebotschaft. Allein in der begrenzten Anzahl von Beispielen (vgl. hierzu Tabelle 1), die anschließend als Grundlage für unseren Stundenentwurf dient, finden sich mehrere modifizierte und spielerisch eingesetzte Phraseologismen.

In den angeführten Beispielen ist die Funktion der Illustration in Bezug auf den Werbetext (und hier bezüglich der Phraseologismen) unterschiedlich. Bei jenen Phraseologismen, die von den Werbetextern gleichzeitig in ihrer phraseologischen als auch in ihrer wörtlichen Bedeutung eingesetzt werden, kommt den Illustrationen eine für den Betrachter helfende Funktion zu. Sie erleichtert ihm die Entschlüsselung bzw. das Erkennen der möglichen doppelten Lesart. Ähnlich verhält es sich auch bei den Phraseologismen, die ausschließlich wörtlich zu nehmen sind. Gerade hier wird mit dem Überraschungseffekt gespielt. Als Erläuterungsbeispiel kann die Werbung von Peugeot dienen (Bsp. 4): der Phraseologismus, der hier in Form der Überschrift ins Auge springt, präsentiert sich zunächst als schockierende Aufforderung: „Setzen Sie Ihre Freundin an die frische Luft“. Daß Peugeot natürlich nicht der Meinung ist, seine Kunden sollten ihre Partnerinnen hinauswerfen, wird spätestens auch in dem Moment deutlich, in dem die dazugehörige Illustration wahrgenommen wird. Mit Hilfe der visuellen Information dechiffriert der Betrachter die Aussageabsicht der Werbung: ein Cabrio der Marke Peugeot beschert dem Fahrer (bzw. der Fahrerin) unbeschwertes Fahrvergnügen an der warmen Sommersonne.

2 Ein Beispiel für ein über die Werbung selbst nicht mehr erschließbares Verhältnis zwischen Motiv und Text (bzw. Werbung und dazugehörigem Produkt) lieferte vor geraumer Zeit die Werbekampagne des französischen Kleiderherstellers Benetton, der als Motiv für seine Werbeplakate unter anderem im Sterben liegende Aids-Kranke oder einen erschossenen Soldaten wählte.

Tabelle 1

Produkt / Marke	Phraseologismus	Einsatzform
Handy / Nokia (Bsp.1)	<i>schwarz sehen</i>	Spiel mit der wörtlichen und der übertragenen Bedeutung;
Hemd / Signum (Bsp.2)	<i>drehen und wenden; ein Bild von ...</i>	beide Bedeutungsebenen
TV-Programm / RTL2 (Bsp.3)	<i>Schlag auf Schlag</i>	„funktionieren“ nebeneinander
Cabriolet / Peugeot (Bsp.4)	<i>an die frische Luft setzen</i>	nur die wörtliche Bedeutung des Phraseologismus ist gemeint
Reisen / LTU (Bsp.5)	<i>keinen kalt lassen</i>	primär ist die gängige phraseologische Bedeutung gemeint; doch im weiteren Kontext wird auch eine wörtliche Lesart gestützt (durch die Illustration)
PKW / Citroën (Bsp.6)	<i>seine [eigene] Haut retten</i>	phraseologische Lesart; Bezug zur Illustration ist nur über eine längere Assoziationskette möglich

Schon dieses eine Beispiel zeigt, daß es nicht genügt, nur den allgemeinen Zusammenhang zwischen Bild- und Textelementen einer Werbeanzeige zu berücksichtigen. Es gilt auch das Spiel mit der Sprache zu erkennen, um Aussagefacetten der jeweiligen Werbeanzeige zu erfassen. Da dies jedoch gerade Nichtmuttersprachlern schwerfällt, soll im folgenden ein Unterrichtsentwurf präsentiert werden, der sich mit einer möglichen didaktischen Umsetzung befaßt.

2. Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

2.1. Allgemeine Bemerkungen

Das Hauptanliegen des Fremdsprachenunterrichts besteht üblicherweise darin, den Lernern Ausdrucksmittel und -strategien zur Erlangung bestimmter kommunikativer Fertigkeiten bereitzustellen. Dabei ist zwischen produktiven und rezeptiven Kompe-

tenzen zu unterscheiden. Dieser Punkt kommt gerade bei der Vermittlung von Phraseologismen zum Tragen. Wir stehen auf dem Standpunkt, daß eine begrenzte produktive Kompetenz hier einer umfassenden, auf Auswendiglernen langer Ausdruckslisten basierenden Kompetenz vorzuziehen ist. Nicht die bloße Kenntnis eines Phraseologismus ist entscheidend, sondern das Wissen um seine Bedeutung und die möglichen und nicht möglichen Verwendungskontexte. Hierzu bedarf es einer Vermittlungsweise, die kontextgebunden ist. Fragen des stilistischen Registers müssen dabei ebenso zur Sprache kommen wie Situationsbedingungen, die die Verwendungsmöglichkeiten eines Ausdrucks bestimmen.

Trotz der nicht zu unterschätzenden Bedeutung, die Phraseologismen im Alltag zukommt, und somit auch der Relevanz für den Fremdsprachenlerner (in unserem Fall des Deutschen) wurde dieser Bereich bis vor wenigen Jahren in den einschlägigen Lehrwerken kaum oder nur mit wenig Einfallsreichtum und Anwenderfreundlichkeit berücksichtigt. Lehrmaterialien, die über bloße Auflistungen oder mechanische Strukturübungen hinausgehen, sind noch immer Mangelware.³

Im folgenden soll nun ein Unterrichtsentwurf für den Oberstufenunterricht in Deutsch als Fremdsprache vorgestellt werden, welcher den Lernern die Möglichkeit eröffnet, sich sowohl rezeptiv als auch produktiv mit Phraseologismen auseinanderzusetzen. Entstanden ist die vorliegende Unterrichtseinheit im Rahmen eines Fachdidaktik-Proseminars zum Thema „Phraseologie und Wortbildung“, das seine praktische Umsetzung in einem DaF-Oberstufenkurs zum gleichen Thema fand. Der Unterrichtsvorschlag stellt somit nur einen Baustein einer umfangreicheren Unterrichtssequenz zum Themenkreis ‚Phraseologismen‘ dar; die spezielle Unterrichtseinheit, die hier vorgestellt werden soll, konzentriert sich auf einen Bereich, in dem Phraseologismen verstärkt vorkommen: nämlich die Werbung in den Printmedien sowie in Funk und Fernsehen.

2.2. Unterrichtsentwurf

Zeit	Inhalt	Lernziel	Methode	Medium
15 min	Werbeanzeige (der Firma Citroën), die mit mehreren Phraseologismen in Slogan und Werbetext arbeitet	Erkennen der (modifizierten) Phraseologismen; Sensibilisierung für das (gemeinsame) Wirken von Text und Bild in der Werbung	Unterrichtsgespräch	Overhead-Folie

3 Ausnahmen bilden etwa Wotjak / Richter (1993) oder Hessky / Ettinger (1997).

10 min	diverse Werbeanzeigen aus der Regenbogenpresse, in denen Phraseologismen vorkommen	Erkennen der (modifizierten) Phraseologismen; Rekonstruktion der ursprünglichen Bedeutung der Phraseologismen im Alltag; Wiedererkennen der Werbestrategien	Gruppenarbeit	originale Werbeanzeigen aus diversen Zeitschriften
20 min	Ergebnisse der Gruppenarbeit		Unterrichtsgespräch	Overhead-Folien
10 min	Minidialoge und Sätze, die Phraseologismen mit strukturellen Fehlern aufweisen	Erkennen der Fehler; Rekonstruktion der korrekten Formen; situationsgerechte Anwendung der Phraseologismen	Unterrichtsgespräch; Gruppenarbeit	Arbeitsblatt mit 10 Sätzen bzw. Minidialogen
10 min	Beispielsätze für unterschiedliche Typen von Phraseologismen	Unterscheidung verschiedener Typen von Phraseologismen gemäß ihrer Funktion im Satz	Unterrichtsgespräch	Overhead-Folien: Präsentation verschiedener Typen von Phraseologismen
10 min	Schaubild zur Darstellung verschiedener Phraseologismustypen		Unterrichtsgespräch	Tafelbild: Grafik zur Unterscheidung und Darstellung der verschiedenen Typen von Phraseologismen
15 min	eigener Entwurf für eine Werbung unter Verwendung eines Phraseologismus	Anwendung des erworbenen Wissens; kreativer Umgang mit Phraseologismen	Partner-/Gruppenarbeit; Unterrichtsgespräch	Overhead-Folie

2.3. Kommentar

Der in 2.2 wiedergegebene Unterrichtsablauf hat zum Ziel, die Deutschlerner für die Verwendung von phraseologischen Elementen in der Werbung zu sensibilisieren. Gleichzeitig wird durch die Heranführung an modifizierte Phraseologismen auch bereits erworbenes Wissen um Strukturen und Verwendungskontexte von Phraseologismen wieder bewußt gemacht. Durch das gewählte Medium, die Werbeanzeigen aus den Printmedien, wird zudem Wissen über die Wirkungsmechanismen in der (gedruckten) Werbung, die hauptsächlich von den Kooperationsstrategien von Bild- und Textinformationen getragen werden, vermittelt.

Als Einstieg in die Stunde eignet sich eine Werbung des Automobilherstellers Citroën (vgl. hierfür wie auch für alle im folgenden aufgeführten Werbungen den Anhang). Sie dient als Sprechkanal (eine Hälfte der doppelseitigen Werbung, nämlich jene mit der Darstellung des konkreten Fahrzeugs, bleibt hier zunächst ebenso abgedeckt wie sämtliche Textstellen und das Markenzeichen); das Foto soll für sich selbst sprechen. Die Lerner können freie Assoziationen zu der dargestellten Person äußern. Hierbei ist es noch nicht wichtig, ob die Lerner auf das zu bewerbende Produkt kommen, oder mit ihren Vermutungen und Interpretationen „völlig in die Irre gehen“. In einem zweiten Schritt erst wird der Slogan aufgedeckt: die Lerner sehen nun also das ängstliche Gesicht des vermeintlichen Soldaten sowie den Slogan „Es gibt viele Möglichkeiten, seine Haut zu retten. Rechts sehen sie eine sichere.“ Durch den Slogan wird den Lernern ein vermeintlicher Anhaltspunkt geliefert, der ihnen bei der Bestimmung des beworbenen Produkts hilft. Zunächst wird der alltägliche Gebrauchskontext des Phraseologismus eruiert und anhand von Beispielen (aus dem Plenum) illustriert. Dennoch (oder gerade deshalb) kann es weiterhin zu „Fehlinterpretationen“ kommen, auf welches Produkt sich der vorliegende Slogan nun beziehen könnte.⁴ In einem weiteren Schritt wird nun das Markenzeichen aufgedeckt sowie der restliche Werbetext. Im Plenum entsteht von selbst der Versuch, den Slogan nun konkret auf das Produkt, für das er wirbt, zu beziehen. Auch der Beibetext wird auf weitere Phraseologismen hin untersucht. Diese werden gesammelt und darauf hin überprüft, ob sie in der konkreten Werbung in ihrer normalen oder in einer modifizierten Verwendungsweise vorliegen. Parallel dazu können auch grundlegende Wirkungsmechanismen in der Werbung illustriert werden, so zum Beispiel die Verflechtung der Inhalte durch Phraseologismen oder Begriffe, die sich aufeinander beziehen oder die einem gemeinsamen Wortfeld zuzuordnen sind. Zudem kommt die Wechselwirkung zwischen Text und Bild zur Sprache.

In der nächsten Phase der Stunde bekommen die Lerner die Aufgabe, sich in Kleingruppen mit jeweils einer weiteren Werbung aus dem Bereich der Printmedien zu beschäftigen. Die Arbeitsanweisung orientiert sich hierbei an den bereits gemeinsam

4 So gab es in einer Durchführung dieses Entwurfs Studenten, die den Slogan relativ wörtlich nehmen und zu dem Schluß kamen, daß es sich um die Werbung eines Hautcremeherstellers handeln könnte.

im Plenum durchgeführten Aktivitäten: es gilt, die vorliegende Werbung auf das Vorkommen von Phraseologismen hin zu untersuchen. Sind diese herausgearbeitet, soll zunächst eine Alltagssituation konstruiert werden, in der der jeweilige phraseologische Ausdruck vorkommen könnte. Im nächsten Schritt kann man dann die Herangehensweise der Werbung im Umgang mit dem Phraseologismus herausarbeiten. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen werden schließlich im Plenum vorgestellt. Hierbei erfolgt eine Systematisierung der Ergebnisse durch die Lehrperson. Zum einen wird eine Reihe von Arbeitsmethoden der Werbung festgehalten, zum anderen eine Liste der eingesetzten und teilweise modifizierten Phraseologismen erstellt. Diese Phase bildet die Vorbereitung für die Festigungsphase, welche die Unterrichtsstunde abschließt. Die Lerner erhalten hier das Handwerkszeug, das sie später brauchen werden, wenn es an die kreative Arbeit mit Phraseologismen geht und sie eine Werbeanzeige für ein selbstgewähltes Produkt gestalten sollen.

Zunächst wird die Aufmerksamkeit der Lerner jedoch noch einmal auf die strukturellen Merkmale der Phraseologismen im allgemeinen gelenkt, indem zu Beginn des zweiten Teils der Doppelstunde ein Arbeitsblatt mit zehn Beispielen bereitgestellt wird, die je einen Phraseologismus mit fehlerhafter Binnenstruktur enthalten. Diese Beispiele sind von den Lernern zu korrigieren.

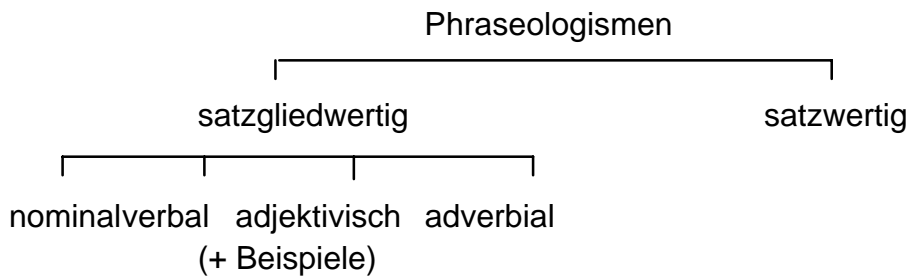
Die Übung bietet mehrere Vorteile: Zum einen werden die Lerner dazu angehalten, die genaue Form von Phraseologismen zu rekapitulieren. Zum anderen werden die Lernenden dafür sensibilisiert, an welcher Stelle Phraseologismen möglicherweise modifiziert werden dürfen. Sind die Beispielsätze und Dialoge geschickt gewählt, können sie den Lernern als Exempel für eine situationsgerechte Anwendung von Phraseologismen dienen. Die Übung kann zudem beliebig erweitert werden, zum Beispiel, indem die Kursteilnehmer die Phraseologismen durch einen einfachen Ausdruck ersetzen oder in einen weiteren Kontext einbetten.

Nachdem bereits vorhandenes Wissen wiederholt und vertieft wurde, bietet sich jetzt eine genauere grammatische Analyse und Kategorisierung von Phraseologismen an. Dazu werden folgende Beispielsätze auf eine Overhead-Folie geschrieben:

1. Die Diskussion ist völlig aus dem Ruder gelaufen.
2. Er ist wirklich ein Bild von einem Mann.
3. Sie versuchten es auf eigene Faust.
4. Harte Jungs geben nicht auf.
5. Der Weg ist das Ziel.

Wichtig bei der Wahl der Sätze ist, daß die darin enthaltenen Phraseologismen bekannt sind, so daß keine Verständnisfragen geklärt werden müssen. Die Lerner sollen zuerst die phraseologischen Komponenten in den Sätzen nennen und erkennen, daß es sich bei den Phraseologismen in den Sätzen 1 - 4 um satzgliedwertige Ausdrücke und in Satz 5 um einen satzwertigen Phraseologismus handelt. Anschließend werden die Sätze 1 - 4 bezüglich ihrer Satzteile analysiert und die Phraseologismen gemäß ihrer grammatischen Funktion in verbale (1), adjektivische (2), adverbiale (3)

und nominale (4) Phraseologismen eingeteilt. Parallel hierzu wird ein baumähnliches Tafelbild (vgl. Schaubild) erstellt, das schematisch die Ergebnisse der Analyse wiedergibt.



Wichtig bei der Unterrichtsarbeit ist, daß die Lerner mit gezielten Fragen zu den gewünschten Antworten geführt werden, um zu vermeiden, daß der Lehrende durch Monologisieren den Lernenden die Antworten bereits liefert und so deren aktive Teilnahme am Unterrichtsgespräch behindert. Auch sollte eine Phase wie die vorstehende nicht wesentlich mehr als 10 Minuten einnehmen, da dabei nur metasprachliches Wissen vermittelt, nicht aber aktives Sprachvermögen geschult wird. Aus diesem Grund ist dieser Abschnitt in unserem Unterrichtsentwurf auch zwischen zwei stärker lernerorientierten Übungen plaziert.

Im letzten Teil der Stunde bekommen die Lernenden die Aufgabe, zu zweit oder in Kleingruppen eine eigene Werbung mit dazugehörigem Text zu kreieren, wobei mindestens ein Phraseologismus verwendet werden muß. Nach Beendigung der Gruppenarbeit soll jede Kleingruppe ihren Entwurf im Plenum vorstellen und erklären, mit welchen sprachlichen Mitteln (z.B. Modifikation, Remotivierung) gearbeitet wurde und welche Effekte damit erreicht werden sollen.

Diese Aufgabe hat den Vorteil, daß sie einen kreativen Umgang mit Sprache fördert und alle Kursteilnehmer die Möglichkeit haben, die im ersten Teil der Stunde besprochenen Werbetechniken und sprachlichen Mittel selbst anzuwenden. Je kleiner die Arbeitsgruppen sind, desto aktiver muß jeder Einzelne mitarbeiten, desto länger dauert aber auch die Vorstellung der Arbeiten in der ganzen Gruppe. Die Besprechung der Ergebnisse im Plenum bildet einen Sprech- und Diskussionsrahmen, innerhalb dessen sich jeder Teilnehmer einbringen kann, was einen lebendigen lernerorientierten Abschluß für eine Unterrichtseinheit darstellt. Bei dieser Aufgabe ist es wichtig, weniger Zeit für die Gruppenarbeit zu veranschlagen, was ein intensiveres Arbeiten der Lerner bewirkt, jedoch für die Schlußdiskussion genügend Zeit zu lassen, so daß jeder die Möglichkeit hat, seine Ideen ausführlich vorzutragen.

In der zuvor beschriebenen Einheit wurden mehrere thematische Aspekte miteinander verknüpft, um den Lernern einen neuen Zugang zur Rezeption deutschsprachiger Werbung zu ermöglichen: Durch die Behandlung gängiger Werbestrategien sowie einer Sensibilisierung für die Text-Bild-Zusammenhänge in der Werbung wird den Lernern das Auffinden usuell gebrauchter und modifizierter Phraseologismen erleichtert. Gleichzeitig wird bereits bekanntes Wissen über die verschiedenen Phra-

seologismustypen und deren situationsgerechte Verwendung gefestigt. Der Lerner soll sich nach dieser Stunde auch in der Lage sehen, den einen oder anderen modifizierten Ausdruck zu erkennen und dessen ursprüngliche Form und Bedeutung zu rekonstruieren. Durch die Verknüpfung dieser Lernziele wird ein bewußter Umgang mit Werbetexten angeregt und auch die Wahrnehmung eventueller Komik-Effekte gefördert. In der abschließenden produktionsorientierten Phase zeigt sich dann, inwieweit die Lernziele erreicht bzw. neu erworbenes Wissen in die Praxis umgesetzt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Burger, H. (1973): *Idiomatik des Deutschen*. Tübingen
- Burger, H. / Buhofer, A. / Sialm, A. (1982): *Handbuch der Phraseologie*. New York.
- Donalies, E. (1989): *Idiom, Phraseologismus oder Phrasem? Zum Oberbegriff eines Bereichs der Linguistik*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 22, 334-349.
- Hessky, R. / Ettinger, St. (1997): *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen.
- Koller, W. (1985): *Die einfachen Wahrheiten der Redensarten*. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 56, 67-73.
- Kühn, P. (1985): *Phraseologismen und ihr semantischer Mehrwert. „Jemandem auf die Finger gucken“ in einer Bundestagsrede*. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 16, 37-46.
- Palm, Ch. (1995): *Phraseologie. Eine Einführung*. Tübingen.
- Sandig, B. (1989): *Stilistische Funktionen verbaler Idiome am Beispiel von Zeitungsglossen und anderen Verwendungen*. In: Gréciano, G. (Hrsg.) (1989): *Europhras 88. Phraséologie contrastive*. Strasbourg, 387-400.
- Wotjak, B. / Richter, M. (1993): *Sage und schreibe. Deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis*. Leipzig.

Wer wird denn gleich Schwarz sehen?



Blau

Rot

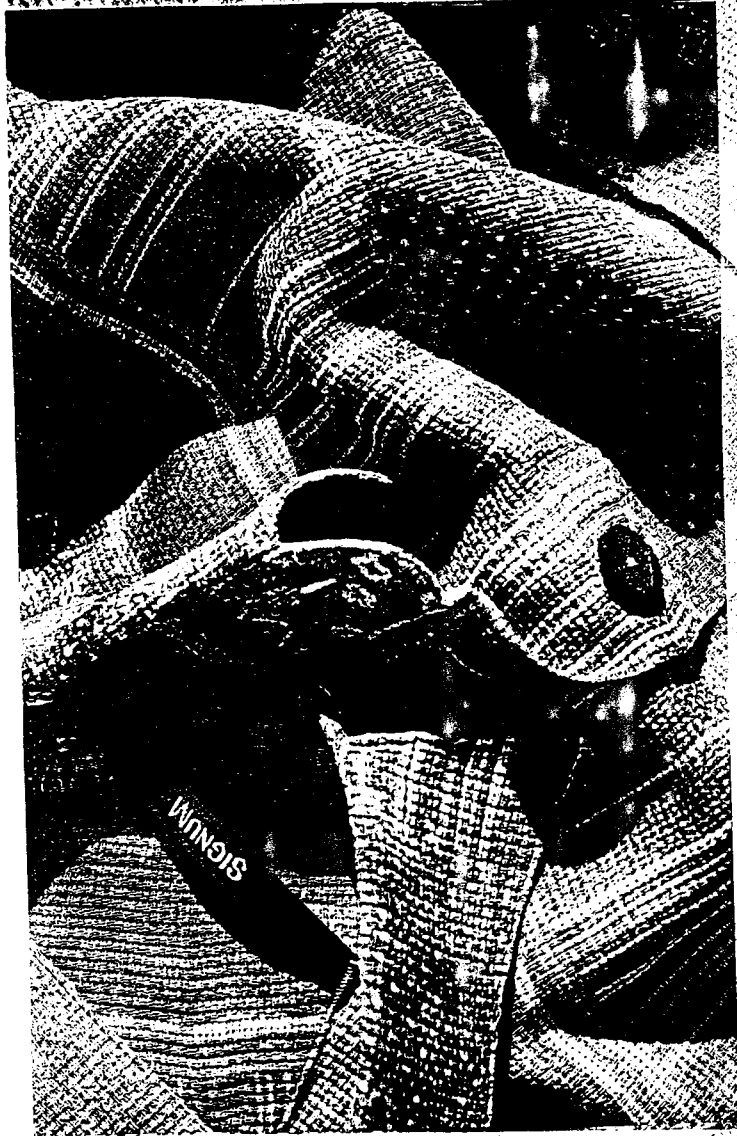
Grün

**NOKIA
2110**

Wer sagt eigentlich, daß Handies immer schwarz sein müssen? Treiben Sie's doch mal richtig bunt! Mit den vielen farbigen Gehäusen, die es als Zubehör fürs Nokia 2110 gibt. Unter sechs Farben und 27 verschiedenen Dessins werden Sie für Ihr Handy bestimmt das passende finden. Wo? Natürlich beim Nokia Händler. Oder bei uns. Tel.: 02 11/9 75 00 55

NOKIA
CONNECTING PEOPLE

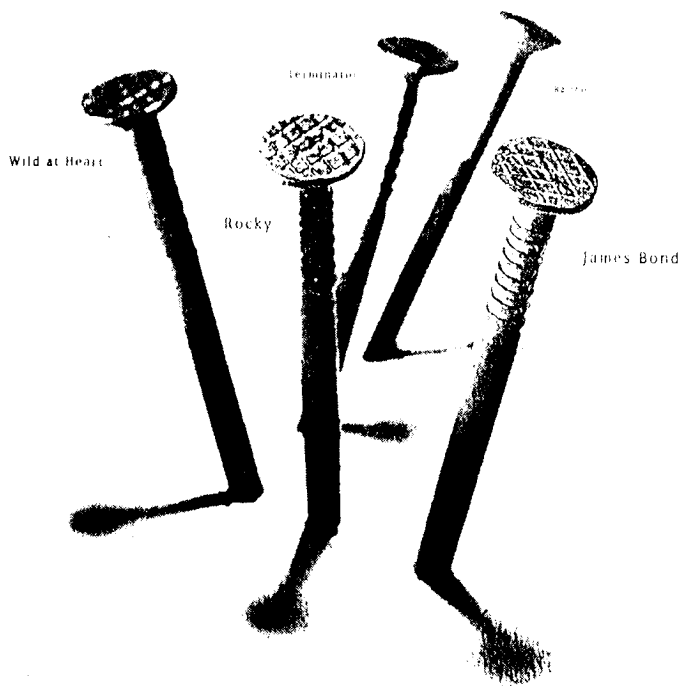
Sie können es drehen und wenden, wie Sie wollen.



SIGNUM. Ein Bild von einem Hemd.

Beispiel (3):

Schlag auf Schlag



Jeden Abend ein hammerstarker Spielfilm.
Spannung und Action bei RTL2.



Setzen Sie Ihre Freundin
an die frische Luft.



PEUGEOT 306 Cabriolet 2.0, Metallic, Lackierung als Option

Und zwar mit dem kleinen Finger. Denn ein
sanfter Knopfdruck genügt, und schon eröffnet
Ihnen das elektrische Verdeck des PEUGEOT
306 Cabriolets völlig neue Perspektiven. Die
schönen Dinge des Lebens werden nicht nur
sichtbar, sondern auch spürbar. Ob die ersten


Sonnenstrahlen am Morgen oder die frische
Brise, die Ihnen stets um die Nase weht. Dabei
läuft der dynamische 2,0 l-Motor so ruhig, daß
man auch gerne mal den einen oder anderen
Thunweg nimmt. Der Weg ist doch das Ziel, oder?

Der PEUGEOT 306. Der Rivale.

Leasing finanziert:
ab 1,9 l effizienten Jahreszins,
ab 20% Anzahlung,
bis 60 Monate Laufzeit.
Fin Angebot der PEUGEOT Bank.

306
PEUGEOT





✈ Wenn Sie im atemberaubenden Land aus Feuer und Eis auf eigene Faust Urlaub machen wollen: Wir fliegen Sie hin. Natürlich direkt - wie auch zu 68 anderen Traumzielen in aller Welt. Machen Sie es sich bequem: Fragen Sie Ihr Reisebüro nach den LTU-Transfer-, Familien- und Sportgepäckservices. Unser Tip für Ihren idealen Urlaub: Fahrrad für nur 30,- DM mithinnehmen und Island auf zwei Rädern entdecken. Ein unvergessliches Erlebnis!

Läßt keinen kalt: Island ab 549,-

Im Sommer mit LTU von 4 Abflughäfen direkt nach Reykjavik

Mit LTU nach Reykjavik

Die Flugpreise differieren je nach Abflugtermin. Die Sommerreise beginnt, abhängig vom Abflughafen, zwischen dem 28. und 18.06.

Tagesaktuelle LTU-Kurzfrist-Flugangebote bundesweit rund um die Uhr!

Fax&Fly

02 11/9 27 00 00

Videotext

SAT: S. 433/444

Telefon

01 90/21 17 67

(0. Geb. → 0,12 DM, 11/8)

Guten Flug: Tickets und mehr bekommen Sie in Ihrem Reisebüro mit LTU-Agentur.

LIEBER DIREKT

LTU
INTERNATIONAL AIRWAYS



LERNER- UND MUTTERSPRACHLICHER GEBRAUCH VON VERBA SENTIENDI UND SCIENDI IN FERNSEHDISKUSSIONEN

Andrea Jahnel

Diese Untersuchung diskutiert den unterschiedlichen Gebrauch von Verba sentiendi und sciendi bei nativen und non-nativen SprecherInnen des Deutschen und geht auf dessen Konsequenzen für den Argumentationsverlauf und die Rezeption einer Fernsehdiskussion durch die GesprächsteilnehmerInnen und die ZuschauerInnen ein. Während die MuttersprachlerInnen bei ihren Meinungskundgaben einerseits Aggressivität, Konzessivität und Evidenz durch sprachliche Mittel besonders markieren und andererseits Unwissenheit und Unsicherheit kaschieren, werden bei den FremdsprachlerInnen zum einen vorwiegend rein additive Anschlüsse hergestellt, zum anderen werden Techniken verwendet, die Unkenntnis, Nichtwissen und Unsicherheit markieren.

Inhalt:

0. Vorbemerkung
1. Verba sentiendi
 - 1.1. Der Gebrauch von Verba sentiendi bei nativen SprecherInnen
 - 1.2. Statistische Auswertung
 - 1.3. Der Gebrauch von Verba sentiendi bei non-nativen SprecherInnen
2. Verba sciendi
 - 2.1. Der Gebrauch von Verba sciendi bei nativen SprecherInnen
 - 2.2. Der Gebrauch von Verba sciendi bei non-nativen SprecherInnen
3. Zusammenfassende Betrachtung
Literaturverzeichnis

0. Vorbemerkung

Dieser Beitrag stellt einen Teil einer Untersuchung¹ dar, die der Frage nachgeht, inwiefern non-native SprecherInnen, auch wenn sie fließend die Zielsprache sprechen, andere metakommunikative Strategien bzw. lernersprachliche Entsprechungen in einer für sie fremdsprachlichen Diskussion anwenden als native SprecherInnen. Als Untersuchungsgegenstand wählte ich „natürliche“, d.h. nicht inszenierte bzw. speziell für die Untersuchung elizitierte Gespräche. Der empirischen Analyse lag also authentisches Beispielmateriale² zugrunde, und zwar 10 Folgen des Presseclubs, einer

1 Die wesentlichen Teile der Untersuchung erscheinen als Dissertation (Jahnel demn.).

2 Die folgenden Zitate aus dem Korpus erhalten eine Signatur, in der das Datum des Gesprächs (z.B. 29.12.91), der Zeitpunkt der Äußerung im Gespräch in Minuten und Sekunden (z.B. 06:27)

Fernsehdiskussionsrunde mit ausländischen und deutschen JournalistInnen, die ein jeweils aktuelles politisches Thema diskutieren.

Methodisch wurden in der Untersuchung Ansätze der Text- und Gesprächsanalyse, der Medientheorie und der Sprachlehrforschung verbunden. Weiterhin wurde die ethnomethodologische Gesprächsanalyse in ihrer als Diskursanalyse weiterentwickelten Form, die Konversationsanalyse und sprechakttheoretische Argumentationen miteinander verbindet, von mir angewendet.

Neben der Gesprächsorganisation, d.h. den formalen Strukturen der Gesprächsabläufe, die zum Themen- und Floormanagement gezählt werden, untersuchte ich diskussionstypische sprachliche Modalisierungsmöglichkeiten wie Modalpartikeln, interne und externe Indikatoren zur Markierung von Fragen, konzessive Adverbien, abschwächende und verstärkende Geltungs- und Intensitätsadverbien, Nexus- und Gradadverbien sowie das Positionsadverb *da*, lexikalische Mittel der Abwertung, des Bedauerns und Entschuldigens, den Konjunktiv II und Modalverben, Heckenausdrücke, die argumentativen Konjunktionen *weil* und *denn*, Anreden und syntaktische Mittel.

1. Verba sentiendi

Zu den metakommunikativ-geltungseinschränkenden Äußerungsteilen gehören auch die zwar wenig informationshaltigen, aber hochfrequenten stereotypen Floskeln mit Verba sentiendi.³ Mit VS werden relativ selbständige Konstruktionen gebildet, durch die SprecherInnen unterschiedliche Meinungen, Einstellungen und Kommentare zu den durch die VS eingeleiteten Propositionen ausdrücken und mit denen die Funktion im Redebeitrag direkt signalisiert wird. Verba sentiendi haben zudem eine strukturierende Funktion, nämlich die, einen Redebeitrag einzuleiten, zu untergliedern und zu beenden. Eine ähnliche Funktion übernimmt auch das im zweiten Teil dieses Beitrags betrachtete Verb *wissen*.

Zu den VS gehören die epistemischen Verben *denken*, *glauben*, *meinen*, *(be) fürchten*, *finden* und *hoffen*. Ich betrachte hier nur solche Vorkommen, bei denen das Verb in der 1. Person Singular steht.

sowie das Kürzel der SprecherIn (z.B. Kie) enthalten ist. Die Zitate der MuttersprachlerInnen (M) und FremdsprachlerInnen (F) werden durchnummeriert. Formen mit Verba sentiendi und sciendi werden unterstrichen, sprachliche Elemente, auf die im Haupttext eingegangen wurde, fett gedruckt. Außerdem werden im Text die Abkürzungen N für native, NN für non-native SprecherInnen sowie VS für Verba sentiendi und VSc für Verba sciendi gebraucht.

3 Von Langner (1994: 100) werden sie auch als *parenthetische Verben* bezeichnet, von Kotthoff (1989) zur Kategorie der *gambits* und von Kohnen (1987: 148) zu den "epistemischen Qualifikatoren" bzw. zu den "Meinungsqualifikatoren" gezählt. Eine ähnliche Funktion wie diese VS haben auch einschränkende Zusatzprädikationen durch Verben oder Nomininalisierungsformen dieser Verben, z.B. als adverbialer Genitiv wie *meines Erachtens* oder als Adverbialgruppe mit voran- oder nachgestellter Präposition wie *meiner Meinung nach*, auf die ich in diesem Beitrag nicht explizit eingehen werde. Diese subjektivierenden Ausdrücke werden von N und NN etwa in gleicher absoluter Anzahl benutzt.

Verba sentiendi sind zwar Subjektivierungsmittel, zählen aber meiner Ansicht nach nicht zu den Mitteln, die Ausdruck von Unsicherheit, Abschwächungs- oder Einschränkungssignale sind.⁴ Der Verweis auf die persönliche Meinung kann nämlich nicht nur als kompensatorische Einschränkung der Äußerung auf die Perspektive der SprecherIn und somit als authentische HörerInnenorientierte Strategie der Abschwächung gelten, sondern auch als Betonung der persönlichen Kompetenz und damit als SprecherInnenzentrierte Strategie der Verstärkung (Kohnen 1987: 148f.).

Die mit VS in der 1. Person Singular gebildeten Formen *ich denke / ich glaube / ich meine, daß ...* etc. werden zwar meist als Synonyme gelernt⁵, sind aber in der Praxis nicht bedeutungsgleich. So argumentiert Gräßel (1991), daß sie eine skalare Struktur aufweisen, womit für die SprecherInnen eine Möglichkeit eröffnet würde, graduelle Unterschiede vorzunehmen, wie sehr sie von dem geschilderten Sachverhalt überzeugt sind, und damit ihre Äußerungen abzuschwächen bzw. zu verstärken. Sie ordnet dem Verb *meinen* den höchsten Grad an Bestimmtheit und zum Ausdruck gebrachter Überzeugung zu. *Glauben* wird der zweithöchste Bestimmtheitsgrad zugewiesen, da es eine persönliche Überzeugung ausdrückt, aber gleichzeitig eine allgemeine Gültigkeit der Aussage, die als persönlicher "Glaube" dargestellt wird, auch in Frage stellt. *Denken* drückt nach Gräßel den niedrigsten Bestimmtheitsgrad aus, da es einerseits nicht so absolut wie das Verb *meinen* eine feste Meinung zum Ausdruck bringe, jedoch andererseits auch keine innere Überzeugung wie das Verb *glauben*. Insofern wird ihrer Meinung nach lediglich der Gebrauch des Verbs *denken* als Abschwächung aufgefaßt: Indem ich nämlich *denke*, daß sich etwas in bestimmter Art und Weise verhalte, stelle ich meine Auffassung zur Disposition und zur Diskussion.

Ein Verb, welches explizit eine subjektive und vor allem wertende Meinung gegenüber dem in der Proposition geäußerten Tatbestand ausdrückt, ist das Verb (*be*) *fürchten*. Die Formel *ich hoffe*⁶ ist nicht explizit performativ, da das Verb *hoffen* keine Sprechaktfunktion hat, sondern einen emotionalen Zustand bzw. Prozeß ausdrückt. *Hoffen* ist ein evaluationsanzeigendes Verb, bei dem nicht die Richtigkeit oder die Wahrscheinlichkeit des Äußerungsinhalts, sondern der Grad des Interesses der Sprecherin am Eintreten bzw. Nicht-Eintreten eines Sachverhaltes ausgedrückt wird. Es gehört zur propositionalen Komponente einer Äußerung und wird von Sökeland (1980: 60f.) zu den Basisindikatoren gerechnet, da es wie performative Verben als Quasi-Satzmuster einen vagen Aussagesatz präzisiert oder ihn indirekt macht sowie expressive bzw. repräsentative Sprechakte anzeigen kann. Mit *hoffen*⁷ drückt die EmittentIn eine psychische Haltung bzw. Einstellung dem Äußerungsinhalt gegen-

4 Zu den Verben, die die Sicherheit des Gesagten betonen, gehört z.B. *behaupten*, mit dem eine Meinung, die die SprecherIn uneingeschränkt als "Wahrheit" versichert, nachdrücklich vertreten wird.

5 Ein weiteres Synonym ist m.E. auch *ich würde sagen* (vgl. Jahnel demn.).

6 Strategien des Hoffens kann man auch mit Hilfe des Evaluationsadverbs *hoffentlich* vollziehen.

7 Ähnliches kann man auch zu *sich freuen* sagen.

über aus. Diese thematische Einstellung hat vor allem eine Kontaktfunktion, weniger eine Appellfunktion.

1.1. Der Gebrauch von Verba sentiendi bei nativen SprecherInnen

VS werden von den nativen SprecherInnen häufig nach zwei Grundmustern verwendet.

a) Die Verba sentiendi stehen bei N oft in einem einleitenden Satz vor der dazugehörigen Proposition, wobei häufig eine Inversion des Verbs stattfindet. Hierbei wird durch vorgeschaltete Redemittel vermehrt eine kohäsive Verbindung der Meinungskundgabe mit dem vorausgegangenen Text hergestellt. Unter die Redemittel, die zu mehreren vorangegangenen Sätzen Bezüge herstellen können, fallen z.B. Modalpartikeln, Junktoren und Adverbien, die neben der Verknüpfungsfunktion häufig zugleich einen Folgerungs- oder Begründungszusammenhang etablieren (*also, auch, darum, deshalb, insofern* etc.) oder einen adversativen (*aber, sondern, zwar* etc.) bzw. konzessiven (*obwohl, trotzdem, schon* etc.) Charakter haben:

- M1 (...) **Und deshalb** glaube ich, die Rückkehr zur wirklichen Lage, allen Sorgen, kann man nicht nur als dramatische Bedrohung für uns ... (29.12.91 ; 06:27 ; Kie)
- M2 (...) **Und deswegen** denk ich, wir müssen möglichst bald/eine ... (31.05.92 ; 13:47 ; Bre)
- M3 (...) **Insofern** denk ich, die Verantwortung, die wir alle haben, ... (31.05.92 ; 18:10 ; Br)
- M4 (...) Ich glaube **allerdings trotzdem**, daß man sich einigen wird, also sprich ... (06.12.92 ; 01:15 ; Fo)
- M5 (...) **Und drum** glaube ich, ist nach wie vor dies der eigentliche Punkt der Verhandlungen: Wie ... (06.12.92 ; 09:42 ; Pr)
- M6 (...) ich glaube **zwar**, daß man bei der Aussiedlerfrage zu einer Auslaufregelung kommen wird, aber ... (06.12.92 ; 32:53 ; Pr)
- M7 (...) **Und da** glaub ich schon, daß wenn über Nacht selbst kein Asylant mehr in dieses Land reinkäme, trotzdem ... (06.12.92 ; 41:41 ; Lo)
- M8 (...) **Und deswegen** befürchte ich, wenn man das äh nimmt und was Sie eben gesagt haben, daß mit diesem Durchbruch jetzt nicht die Diskussion beendet ist. (06.12.92 ; 42:49 ; Fo)

b) In vielen Fällen benutzen N die Verba sentiendi in Schaltsätzen (Klammerabschwächungen), wobei diese Selbständigkeit im Schriftsprachlichen durch Satzzeichen (Kommata oder Gedankenstriche) deutlich gemacht wird. Dadurch klingt die Äußerung oft wie ein beiläufiger Einschub, was den subjektivierenden Charakter der VS etwas abschwächt und die Betonung auf den somit fokussierten wichtigeren Hauptsatz verlagert.

Wie Roye (1981: 175) feststellt, markieren SprecherInnen nur ein Drittel der Einschub-Grenzen mit einer Pause, so daß der Rahmen zusammen mit seinem Einschub im Sprechablauf vorwiegend als phonodische Einheit realisiert wird. Zudem sei der hohe Anteil der Tonhöhenverläufe mit "nicht-abschließender" Funktion auffallend, womit die SprecherInnen phonodisch die Spannung im Informationsablauf aufrecht erhalten und signalisieren, daß sie den inhaltlich nicht zu Ende gebrachten Informationsschritt der ersten Proposition durch die eingeschobene Proposition näher bestimmen und dann erst beenden werden. Volle Stimmensenkungen an den Grenzen des eingeschobenen Teils dienen hingegen der Hervorhebung und weniger der Segmentierung. Oft wird auch nur ein Teil der Äußerung mit der Subjektivierung versehen, wie in den Beispielen M9 und M14:

- M9 (...) *auch mit Bedenken hinschauen, daß (...) auch dort wieder der Schritt zur Marktwirtschaft direkt gegangen wird mit, ich glaube, all den Verwerfungen, die zu so einer ...* (29.12.91 ; 25:07 ; St)
- M10 (...) *Und **daran, so glaube ich**, besteht nach wie vor kein Interesse bei den Leuten, die das tun sollten.* (05.01.92 ; 07:30 ; Le)
- M11 (...) ***Dieses** alles reimt sich, denke ich, für viele Ausländer nicht so ganz zusammen, sondern ...* (19.01.92 ; 03:16 ; Wi)
- M12 (...) ***Darüber** darf man sich, glaube ich, nicht wundern.* (19.01.92 ; 22:50 ; Wi)
- M13 (...) *Solange es die NATO gibt, meine ich, wird sie amerikanisch dominiert sein, es sei ...* (19.01.92 ; 42:03 ; Wi)
- M14 (...) *Äh in einem Halbjahr, in dem wir, glaube ich, 'ne Rentensteigerung von, ich glaube, irgendwas über 2% gerade haben, lesen die Leute dann, daß ein ...* (14.06.92 ; 24:08 ; Ka)
- M15 (...) *Und **da, glaub ich**, muß man sehr aufpassen, wie....* (08.11.92 ; 03:16 ; Da)

1.2. Statistische Auswertung

In Kotthoffs (1989) Analyse wurde eine inadäquate Realisierung der VS in der Performanz von studentischen LernerInnen festgestellt. Der non-native Gebrauch der VS in meinem Korpus erscheint mir angemessen, wenn auch die Vorkommenshäufigkeit und der Gebrauch bei nativen und non-nativen SprecherInnen differieren.

Insgesamt werden VS in der 1. Person Singular 165mal von N und 112mal von NN verwendet. Bei einer Ausdifferenzierung in die einzelnen Verben kommt *glauben* mit Abstand am häufigsten vor (112mal bei N und 79mal bei NN).⁸ Danach folgt in der Häufigkeit bei den N das VS *denken*, das diese 28mal benutzen. Bei den NN wird *denken* von allen VS dagegen am rarsten gebraucht, und zwar nur 3mal. An dritter

⁸ In ihrer Untersuchung stellt Graßel (1991) bezeichnenderweise einen signifikant häufigeren Gebrauch des Verbs *glauben* bei statushohen Personen fest.

Stelle steht bei den N *meinen*, welches 16mal gebraucht wird, von den NN 14mal. Damit steht *meinen* bei den NN in der Anzahl des Auftretens an zweiter Stelle. (*Be fürchten* wird von N 5mal, und zwar meist in Zusammenhang mit einer Kritik, Belehrung oder Warnung, und 3mal von NN benutzt. Das einzige VS, das NN häufiger als N benutzen, ist das eine sehr subjektive Meinung wiedergebende *finden* (9mal bei NN vs. ein einziges Mal bei N), das in der Literatur häufig zu den Abschwächungsprozeduren gezählt wird. Das Verb *hoffen* wird von N und NN jeweils 4mal verwendet.⁹

VS werden in den vorliegenden Gesprächen dabei sowohl von N als auch von NN in Äußerungen mit Widerspruchscharakter verwendet. Bei einer Auszählung der mit Inversion gebrauchten VS ergibt sich ein 55maliges Vorkommen bei den N und ein 14maliges bei den NN. An vorgeschalteten Redemitteln wählten die NN in 23 Fällen *und* und in 15 *aber*. Die N gebrauchten in Kombination mit den VS hingegen 17mal *und* und lediglich 4mal *aber*. Statt dessen benutzten sie aber 27mal Adverbien wie *deswegen*, *insofern*, *deshalb* etc., während dies die NN nur 9mal taten.

1.3. Der Gebrauch von Verba sentiendi bei non-nativen SprecherInnen

NN realisieren Formeln mit VS fast ausschließlich mit starrer Wortstellung in Hauptsätzen, d.h. ohne Inversion, gefolgt von einem Nebensatz. Sie stellen Anschlüsse oft nur mit dem rein additiven *und* her, ohne durch die oben genannten sprachlichen Mittel, die die N häufig in dieser Struktur verwenden, logische Beziehungen zu erzeugen. Zum häufigen Gebrauch von *aber* durch NN ist zu sagen, daß es zum einen als Adversativ-Junktor ein Kontrastsignal darstellt, mit dem die NN der Meinungsäußerung gleichzeitig einen Widerspruchscharakter verleihen, so daß hier eher von einem abgeschwächten Widerspruch als von einer Meinungskundgabe gesprochen werden muß. Zum anderen dient die Meinungsäußerung mit *aber* jedoch auch einem - oft unmotivierten - Themenwechsel:

- F1 (...) **Und** ich persönlich finde, daß man Selbstbestimmung nicht so weit treiben darf, daß man ... (29.12.91 ; 28:22 ; Pi)
- F2 Ich glaube, das war ein Umweg o/oder ein ... (29.12.91 ; 32:21 ; Ma)
- F3 (...) **Aber** ich glaube, es ist noch immer kein Erfolg. Äh wir sind ... (19.01.92 ; 18:02 ; Sl)
- F4 Ich möchte zuerst zu der Bevölkerung sagen: Ich finde, das ist immer eine Ablenkung, weil oft, wenn drüber gesprochen wird, was kann gemacht werden ... (31.05.92 ; 08:38 ; Ob)

9 *Hoffen* wird von den NN auch mit Modalverben benutzt. Wenn man diese Vorkommen in die Statistik einbeziehen würde, ergäbe sich eine höhere Vorkommenshäufigkeit von *hoffen* bei den NN: (...) **Man kann nur hoffen**, daß nicht große Themen äh herauskommen werden und daß wir uns nicht in Nationalismus und in Kämpferei verlieren werden. (29.12.91 ; 01:25 ; Pi)

- F5 *Nein, nein, nein, aber das/das ist auch höchstens/äh auf jede/auf jeden Fall. **Aber ich glaube**, man könnte sich auch auf der Basis von Amnesty International auch darüber stützen, auf die ... (08.11.92 ; 31:39 ; Ros)*
- F6 *(...) **Und ich glaube**, es geht überhaupt nicht an, wenn ... (22.11.92 ; 14:30 ; Mar)*

Native SprecherInnen benutzen vielleicht deshalb relativ häufig das VS *denken*, also ein Verb, das nach Gräßel eher Unsicherheit markiert, um eine "gewagte" Aussage als diskutabel darzustellen. Ich vermute, daß non-native SprecherInnen für das Verb *denken* eher die Bedeutung *nachdenken* und nicht *eine Meinung subjektiv äußern* gelernt haben und es deswegen selten verwenden.

2. Verba sciendi

Im folgenden gehe ich auf das Verbum sciendi *wissen* ein, welches - wie *hoffen* - nicht explizit performativ ist, sondern einen kognitiven Zustand bzw. Prozeß beschreibt. Dieses wird sowohl in der positiven als auch in negierter Form verwendet.

2.1. Der Gebrauch von Verba sciendi bei nativen SprecherInnen

a) Um "Wissen" zu demonstrieren, benutzen N vorwiegend den Ausdruck *wir wissen*. Sie rekurren damit entweder auf Allgemeinwissen (z.B. M19) oder aber - wie in den Beispielen M17 und M18 - auf spezielles "Expertenwissen". Zudem weisen sie auf die Evidenz des dargestellten Sachverhalts hin, welche durch die Modalpartikel *ja* zusätzlich unterstrichen werden kann (z.B. M16 und M20):

- M16 *(...) Nun wissen wir ja alle, daß Analysen und Prognosen niemanden satt machen. Kommen wir doch mal ... (12.01.92 ; 19:37 ; Ut)*
- M17 *(...) 14 Kinderkliniken ausgesucht, von denen wir wissen, daß jede Hilfe ganz dringend ist. Zum ... (12.01.92 ; 21:49 ; Ut)*
- M18 ***Wir alle**, die wir das seit vielen Jahren machen, wir wissen, wie man so was macht. (12.01.92 ; 32:57 ; Nö)*
- M19 *(...) Und wir wissen alle, wie Rheinbrücken gestrichen werden können. In einem Jahr darf's eine der SPD nahestehende Firma streichen, im nächsten Jahr (...). Und wir wissen auch, daß Ex-Politiker (...) ganz unverschämt absahnen. Und ... (14.06.92 ; 09:14 ; Ti)*
- M20 *Naja, nun wissen wir ja, daß Leute immer damit durchkommen, häufig damit durchkommen. Und es gibt ... (22.11.92 ; 42:53 ; Be)*

b) "Unwissenheit" wird in Äußerungen mit *wissen* bei N nur in Kombination mit dem neutralen Pronomen *man* (M21 und M22), dem pluralen Personalpronomen *wir* (M23 und M24) oder Negationsartikel bzw. -pronomen (M25) ausgedrückt. Durch diese "neutralen" Formulierungen kaschieren die SprecherInnen ihre eigene Unwis-

senheit bzw. Unsicherheit und deklarieren sie als Problem der Allgemeinheit. Die "Schuld" am Informationsmangel wird beispielsweise Dritten gegeben, die eine Unterrichtung der Bevölkerung versäumt haben. Außerdem werden die Unwissenheitssignale häufig - besonders in den Äußerungen mit dem Pronomen *wir* - durch eine Abschwächung wieder aufgehoben, so daß das Unwissen relativiert wird (M23 und M24):

- M21 (...) *Selbst bei Jelzin weiß man nicht, welcher Art von Führungsgestalt er ist ähm und ob er ...* (29.12.91 ; 13:58 ; Kie)
- M22 (...) *Ob dieser Durchbruch noch kommt, weiß man nicht. Ansonsten ...* (05.01.92 ; 19:53 ; Ru)
- M23 (...) *Und die äh tun da auch was. **Wir wissen weniger** darüber, was sich dort im Fernen Osten tut.* (05.01.92 ; 37:30 ; Le)
- M24 (...) *, von der wir wahrscheinlich noch nicht genau wissen, wir müssen unsere Unsicherheiten bekämpfen.* (12.01.92 ; 04:47 ; Neu)
- M25 **Und keiner weiß**, wie er sich interessieren soll. *Franzosen wissen doch nicht/ich meine, die französische Politik, wie sie mit dem fortschreitenden islamischen Integrismus zurechtkommt. Weiß doch kein Mensch. Kann auch/man kann auch ...* (19.01.92 ; 28:29 ; Wi)

c) N verwenden das Personalpronomen *ich* in Verbindung mit dem negierten Verb *wissen* nur in der Bedeutung von *bezweifeln* bzw. *nicht glauben*, z.B. dann, wenn sie andere TeilnehmerInnen kritisieren und deren Gesicht bedrohen (M26):

- M26 (...) *Und die Spender haben auch ein zweites wichtiges Bedürfnis, das wir erfüllen müssen. **Ich weiß nicht**, ob Bildzeitung bereit ist, das zu erfüllen, aber ich bin bereit, das zu erfüllen. Die ...* (12.01.92 ; 23:07 ; Neu)
- M27 (...) *Ja, **ich weiß nicht**, ob/ob die Leute (...) wirklich genug Reflektionsmöglichkeiten in der Öffentlichkeit finden, wirklich über ...* (08.11.92; 38:29 ; Rot)

2.2. Der Gebrauch von Verba sciendi bei non-nativen SprecherInnen

Wir wissen taucht im Korpus 17mal bei N, aber nur 3mal bei NN auf. Auf der anderen Seite finden sich nur bei NN einige Male eindeutige Formulierungen des persönlichen Nichtwissens (F15, F16 und F17). Auffällig bei NN ist, daß sie Tatsachen als persönliches Wissen deklarieren (F7, F8 und F9). Zusätzlich sind bei NN immerhin 6 Beispiele der für N sehr ungewöhnlichen Formulierung *jeder weiß* zu finden, welche eine Modalpartikel-Ersatzkonstruktion für Evidenz bzw. Allgemeinwissen sein könnte (F11 und F12). Zudem gebrauchen sie *man weiß* und *wir wissen* dazu, auf das Wissen der Bevölkerung in ihrem jeweiligen Heimatland zu verweisen (F10, F13 und F14):

- F7 (...) Ähm **ich weiß es ganz genau**, daß viele äh sch/ehemalige staatliche Betriebe, die früher Aufträge bekamen in der Militärindustrie, bekommen jetzt überhaupt keine Aufträge. Und ... (05.01.92 ; 12:27 ; Bo)
- F8 (...) **Ich weiß** zum Beispiel, daß das Autowerk Intertolisti (?) äh jetzt äh die Ersatzteile bestellt in den ehemaligen ähm Betrieben der Militärindustrie. Also ... (05.01.92 ; 12:50 ; Bo)
- F9 (...) Äh **ich weiß**, daß es ja eine Liste gibt äh von über Dutzenden, äh von Millionen interessierter Russen, die bereit wären einzusteigen als Privatunternehmer in der Landwirtschaft. (05.01.92 ; 18:13 ; Bo)
- F10 (...) Heute (...) **weiß man** politisch mehr als früher, vor ein paar Jahrzehnten. Äh und deswegen äh hoffe ich, äh daß ... (05.01.92 ; 31:18 ; Bo)
- F11 (...) **Jeder weiß**, in einer Familie von zwei, wenn ein äh Einkommen von 500 Dollar, (...) reicht vielleicht, aber wenn gleiche Summe für 12-köpfige Familie, reicht nicht aus. Das ist ganz einfach. **Weiß jeder**. Da ... (31.05.92 ; 11:37 ; Al)
- F12 (...) **Jeder weiß**, daß, je schneller man fährt (...), desto mehr Emissionen man hat. Das heißt, man muß ... (31.05.92 ; 32:19 ; Ma-Rü)
- F13 (...) Aber **man weiß** auch in Frankreich, daß eine Abriegelung der Grenzen unmöglich ist. Es ... (08.11.92 ; 17:00 ; Ros)
- F14 (...) Und wir/**wir wissen** es vielleicht ein bißchen mehr in Frankreich, auch durch unser Kolonialerbe. Das ist ... (08.11.92 ; 18:28 ; Ros)

Wie die N gebrauchen NN zum Ausdruck von Nichtwissen das neutrale Pronomen *man* oder das Pluralpronomen *wir*. Ein signifikanter Unterschied zu den N liegt jedoch darin, daß die NN zusätzlich frequenter das Personalpronomen der ersten Person Singular benutzen, wodurch das Nichtwissen als individuelles Versagen erscheint. Die Äußerungen bekommen Ähnlichkeit zu Bescheidenheitsfloskeln, mit denen die SprecherInnen ein kompromißbereites Entgegenkommen signalisieren. Mit diesen Ausdrücken nimmt die SprecherIn also nicht für sich in Anspruch, etwas (genau) zu wissen. Persönliche Irrtümer sind so potentiell möglich. Dies bedeutet aber auch, daß sich die DiskussionsteilnehmerIn der Verantwortung für die Äußerung entzieht:

- F15 *Es besteht solche Gefahr. Und äh ob/äh **ich weiß nicht**, ob bei uns sehr schnell es zum Wohlstand kommen wird oder äh sehr sehr ...* (29.12.91 ; 34:04 ; Za)
- F16 (...) So wie das jetzt läuft in/äh bei dieser Preiserhöhung. **Und ich weiß nicht**, wer (--), **aber** äh **ich weiß nicht**, wer trägt diese Reform in dieser Gesellschaft dort in/in/in/in Rußland und auch ... (05.01.92 ; 16:06 ; Kr)
- F17 (...), daß es einen höheren moralischen Standpunkt besitzt, daß, **ich weiß nicht warum, aber** daß die Deutschen, sie haben eine/eine **eher mo/moralische Außenpolitik** als diese anderen Länder. Diese ... (19.01.92 ; 08:58 ; Ei)

Nur bei NN wird also durch die Häufigkeit von Ausdrücken, die eine Unwissenheit erkennen lassen, persönliche Unkenntnis und damit Unsicherheit markiert. Bei N dagegen wird Unwissenheit als Problem der Allgemeinheit dargestellt.

3. Zusammenfassende Betrachtung

Insgesamt ist festzuhalten, daß die N bei ihren Meinungskundgaben Evidenz, Adversativität oder Konzessivität markieren und damit "aggressiver" wirken als die NN. "Aggression" zeigt sich auch darin, daß N ihr eigenes Wissen als das von "ExpertInnen" darstellen. Damit korreliert die Kaschierung von Unwissenheit und Unsicherheit. Bei NN erscheint Nichtwissen hingegen als individuelles Versagen. Durch diese Signalisierung von Kompromißbereitschaft wirken die NN "harmonieorientierter". Formeln mit VS werden bei N kohäsiv, z.B. durch die Markierung kausaler Zusammenhänge, an den vorangegangenen Text angebunden, wodurch die Beiträge logisch stringenter erscheinen. Im Gegensatz dazu bleiben die Zusammenhänge zwischen Äußerungen durch die vorwiegend rein additiven Anschlüsse bei den NN unklar. Durch den Gebrauch von Schaltsätzen werden bei N wichtige Teile der Äußerung fokussiert und verstärkt. Bei NN findet durch den verstärkten Gebrauch des in der 1. Person Singular realisierten VS *finden*, durch die Markierung von persönlicher Unkenntnis und Unsicherheit sowie durch die Rekurrenz auf persönliches Wissen eine Abschwächung ihrer eigenen Position statt.¹⁰

Insofern könnte man die sprachlich-stilistischen Mittel der non-nativen SprecherInnen auch als "machtlose" Sprache bezeichnen, die zwar einerseits eine Atmosphäre der Übereinstimmung und Harmonie herstellt und damit eine Gruppenstabilisierung erzeugt, aber andererseits dadurch, daß Sprache immer auch ein Mittel der impliziten Selbstdarstellung und der sozialen Identifikation ist, die Überzeugungskraft der Argumente schwächt und folglich erhebliche Konsequenzen für das Image der SprecherInnen hat.

Den Grund für diese "Machtasymmetrie" unter dem Deckmantel der oberflächlichen "Gleichheit" sehe ich darin, daß die für den Kontext Fernsehdiskussion geltenden, stillschweigend vorausgesetzten Regeln, Konventionen und rhetorisch-stilistischen Strategien der dominierenden und durchsetzungsstärkeren Gastgeberkultur von den non-nativen TeilnehmerInnen nicht vollständig internalisiert wurden.

Daraus leitet sich die Forderung für die Sprachlehrforschung ab, mit Einbeziehung konversationsanalytischer Ansätze dazu beizutragen, SprachlernerInnen für reales Sprachhandeln im fremdkulturellen Kontext zu sensibilisieren. Dies würde nicht nur

10 Parallel zu diesen Einzelergebnissen ließen sich auch die Resultate der übrigen Teile der Untersuchung in Gegensatzpaare bündeln, die das native und non-native Sprachverhalten plakativ und kontrastierend beschreiben: Markierung vs. Vagheit, Verstärkung vs. Abschwächung, aktive Initiative vs. passive Reaktion, Dialogizität vs. Monologizität, Kohärenz und logische Stringenz vs. unklare Zusammenhänge, Prägnanz vs. Elaboration sowie Aggression vs. Harmonie (vgl. Jahnel demn.).

zu einer Verbesserung der Argumentationsfähigkeit in der Zielsprache führen, sondern auch zu einem besseren Verständnis der eigenen muttersprachlichen Argumentationsstrategien, indem man diese aus der Fremdperspektive betrachtet.

Literaturverzeichnis

- Gräßel, U. (1991): Sprachverhalten und Geschlecht. Eine empirische Studie zu geschlechtsspezifischem Sprachverhalten in Fernsehdiskussionen. Pfaffenweiler.
- Jahnel, A. (demn.): Modalisierungsstrategien in Fernsehdiskussionen. Ein Vergleich zwischen nativem und non-nativem Gebrauch.
- Kohnen, T. (1987): Zurückweisungen in Diskussionen. Die Konzeption einer Sprechhandlungstheorie als Basis einer empirisch orientierten Konversationsanalyse. Frankfurt/M.
- Kotthoff, H. (1989): Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen. Frankfurt/M.
- Langner, M. (1994): Zur kommunikativen Funktion von Abschwächungen. Pragma- und soziolinguistische Untersuchungen. Münster.
- Roye, H. W. (1981): Segmentierung und Hervorhebungen in gesprochener deutscher Standardsprache. Aachen.
- Sökeland, W. (1980): Indirektheit von Sprechhandlungen. Eine linguistische Untersuchung. Tübingen.

NATÜRLICHER SPRACHERWERB DES DEUTSCHEN IM FRANZÖSISCHEN SCHULWESEN

Jean Petit

Ausgangspunkt der folgenden Darlegungen ist der natürliche Spracherwerb des Deutschen in den 1991 eingerichteten bilingualen Kindergärten und Grundschulen im Elsaß. Der Verfasser schildert die auf lexikalischem, morphosyntaktischem und phonologischem Gebiet erzielten Ergebnisse und ist dabei bemüht, die bis jetzt wenig beachtete Einheitlichkeit der natürlichen Erwerbsstrategie ins rechte Licht zu rücken.

Inhalt:

1. Der Rahmen der Überlegungen
2. Zum Erwerb der Lexik
 - 2.1. Zur Struktur und Arbeitsweise des mentalen Lexikons
 - 2.2. Erwerb der Substantive
 - 2.3. Erwerb der Adjektive
 - 2.4. Erwerb der Verben
 - 2.5. Linguo-kognitive Verarbeitung der Wirklichkeit
 - 2.6. Die allgemeine Spracherwerbsstrategie am Werke bei der lexikalischen Entwicklung
3. Zum Erwerb der Morphosyntax
 - 3.1. Die Ansätze
 - 3.2. Eins-zu-eins-Beziehung, Allomorphie, Polysemie
 - 3.3. Erwerb der deutschen Mehrzahlbildung
 - 3.4. Der Erwerb des zweiten Partizips im Deutschen
 - 3.4.1. Der Ablaut und seine Entwicklung
 - 3.4.2. Die Phasen des Erwerbs vom 2. Partizip
 - 3.4.3. Zum Erwerb des Präteritums
 - 3.5. Zum Erwerb der ersten Steigerung
 - 3.6. Die Bedeutung der Extensionen
 - 3.7. Erwerb der Artikelflexion
 - 3.8. Der Erwerber und die stochastische Struktur natürlicher Sprachen
4. Zum L1-Erwerb der Phonologie
5. Zum L2-Erwerb der Phonologie
6. Schlußbetrachtung
Literaturverzeichnis

1. Der Rahmen der Überlegungen

Unsere Überlegungen beziehen sich auf den Erwerb des Deutschen, wie er seit 1991 in den halbimmersiven Klassen der elsässischen Elternvereinigung *ABCM* und seit 1992 auch in ähnlichen Klassen der *Education Nationale* vor sich geht. In Kindergarten und Grundschule werden die Kinder dieser Klassen von zwei verschiedenen Lehrpersonen betreut, einer französischsprachigen und einer deutschsprachigen, die sich den Stundenplan teilen. Die eine Hälfte der Zeit wird also das Klassengeschehen in deutscher Sprache, die andere Hälfte in französischer Sprache gestaltet. Es geht nicht darum, Deutsch grammatikalisch und frontal als ausdrückliches Lernziel anzugehen, sondern es als Medium zu verwenden bei der Entfaltung aller möglichen Aktivitäten, beim Singen, Tanzen, Turnen, Zeichnen, Malen, Basteln, Spielen und später beim Vermitteln und Erwerben von Fachwissen (namentlich in Mathematik und Sachkunde).

Wenn die Kinder mit drei Jahren in solche Schulen aufgenommen werden, ist der Erwerb des Französischen auf phonologischem, lexikalischem und morphosyntaktischem Gebiet schon ziemlich weit gediehen. In den drei Jahren des Kindergartens entwickelt sich die Muttersprache auf natürliche Weise weiter, und zwar nicht nur im schulischen Rahmen, sondern auch im außerschulischen, auf der Straße, im Familienkreis, beim Radiohören und Fernsehen. Mit 6 Jahren, d.h. beim Eintritt in die Grundschule, kann dieser Erwerb bis auf einige letzte Feinheiten als abgeschlossen betrachtet werden.

Beim Eintritt in den Kindergarten bringen die Kinder, wenn man von einigen wenigen Dialektophonen absieht, keine oder nur sehr geringe Kenntnisse des Deutschen mit. Der Deutschwerb, der in solchem Rahmen stattfindet, soll erwartungsgemäß am Ende der Grundschule zu einem gewissen deutsch-französischen Bilingualismus führen. Wir haben es also mit ungesteuertem (obwohl durch die Schulinstitution gefördertem) Früherwerb des Deutschen als L2 zu tun. Was diesen L2-Erwerb von einem L1-Erwerb des Deutschen unterscheidet, sind zwei gewichtige Faktoren, und zwar: eine fortgeschrittene kognitive Entwicklung und eine beträchtliche Vor- und Grundkenntnis des Französischen als L1.

Dieses außerlinguistische und linguistische Vorwissen wirkt sich beschleunigend auf den L2-Erwerb aus. Ein gutes Beispiel dürfte die Pronominaldeixis sein. Wegen der schon beherrschten Unterscheidung von Sprecher (*ich*), Sprechpartner (*du*) und Sprechgegenstand (*er, sie, es*) arbeiten unsere L2-Erwerber des Deutschen gleich mit den drei Pronomina *ich / du / er, sie, es*. Kognitiv bedingte Extensionen¹ der dritten Person sind in unseren Klassen nicht zu registrieren. Beim verspäteten L2-Erwerb des Deutschen durch erwachsene Fremdarbeiter konnte Wolf-

1 Die amerikanische Psycholinguistik gebraucht in dieser Bedeutung den Terminus *Overgeneralization*.

gang Klein Ähnliches beobachten². Die linguistische Vorkenntnis der L1 induziert einen beträchtlichen Transfer auf die L2, der global gesehen als recht positiv angesehen werden kann. Eine ganze Reihe primitiver Erwerbsetappen brauchen deswegen nicht mehr durchlaufen zu werden oder werden blitzschnell durchlaufen. Die Interferenzen, die dabei auftreten, verschwinden schnell bei ausreichendem Input. Allgemein wurde der positive Transfer bis jetzt sehr unterschätzt, Interferenzen dagegen überschätzt. Das kann dadurch erklärt werden, daß solche Interferenzen bei verspätetem, sowohl gesteuertem als auch ungesteuertem, L2-Erwerb fossilieren.

2. Zum Erwerb der Lexik

Wie werden Lexeme mental verarbeitet, und wie verhält es sich mit dem natürlichen L1-Erwerb der lexikalischen Kategorien Substantiv, Adjektiv und Verb ?

2.1. Zur Struktur und Arbeitsweise des mentalen Lexikons

Die technischen Fortschritte in den *Brain Imaging Centers* erlauben es, erste Einblicke in die Struktur und die Arbeitsweise des mentalen Lexikons zu gewinnen. Jedes Lexem ist mündlich und schriftlich kodiert und weist außerdem eine morphologische und eine semantische Komponente auf.

Die mündliche Komponente besteht aus einer im Wernickeschen Zentrum gespeicherten auditiven Repräsentation, und aus einem im Brocaschen Zentrum angesiedelten artikulatorischen Programm. Sowohl bei der auditiven Repräsentation als auch beim artikulatorischen Programm sind segmentale Informationen in phonologischer Form enthalten. In Sprachen mit identifikativer Wortbetonung ist zusätzlich die betonte Silbe markiert. Wenn ein Wort perzipiert wird, wird es zunächst im primären auditiven Kortex registriert. Die akustische Information wird dann dem Wernickeschen Zentrum zugeleitet, wo die phonologische und semantische Dekodierung stattfindet. Soll das gehörte und identifizierte Wort gesprochen werden, so wird über den *Factus curvus* die Verbindung zum Brocaschen Zentrum aktiviert, das die erforderlichen Artikulationsbewegungen von Kehlkopf, Zunge, Lippen und Gaumensegel auslöst.

Die schriftliche Kodierung besteht aus einer im Gyrus angularis gespeicherten visuellen Repräsentation und aus einem über dem Brocaschen Zentrum angesiedelten Schreibprogramm. Wenn ein Wort gelesen wird, so wird sein Schriftbild erst im primären visuellen Kortex registriert. Diese visuelle Information wird dann dem Gyrus angularis vermittelt. Hier findet eine akustische Umsetzung statt, die als solche vom Wernickeschen Zentrum dekodiert wird, wodurch der vorrangig orale Charakter der

2 "Das deiktische System des Sprecherbezugs ("ich") und des Hörerbezugs ("du") wird sehr früh erworben. Allerdings wird dabei nicht nach Singular und Plural getrennt" (Klein 1984: 130).

Sprache belegt wird. Schließlich erfolgt die Aussprache des Wortes durch Aktivierung des Brocaschen Zentrums über den Facus curvus.

Bei der oralen wie bei der geschriebenen Speicherung ist wahrscheinlich dem analytischen Inventar eine ganzheitliche und gestalthafte Repräsentation des Lexems beigegeben, welche dessen Identifizierung auch in verzerrter Form erlaubt.

Die morphologische Komponente scheint im Brocaschen Zentrum lokalisiert zu sein. Sie gibt zunächst Aufschluß über die Kategorie des Lexems: Substantiv, Adjektiv, Verb, Adverb, Präposition, Artikelwort, Pronomen. Je nach Kategorie sind einschlägige Eigenschaften gespeichert wie Genus, Numerus, Flexion, schwaches oder starkes Konjugationsmuster, Rektion, Steigerungsformen usw.

Die im Wernickeschen Zentrum lokalisierte semantische Komponente steht in mehrfacher Verbindung mit visuellen, auditiven, taktilen, olfaktiven, gustativen und affektiven Angaben, die in verschiedenen Arealen der Hirnrinde gespeichert sind und zusammen den begrifflichen Kern ausmachen. Es bestehen auch vielfache semantische Vernetzungen mit anderen Lexemen wie etwa *Teil von*, *Gegenteil von*, *Oberbegriff von*, *Unterbegriff von*. Bei bestimmten Aphasien kommt es vor, daß die begriffliche Funktion beeinträchtigt ist, während die entsprechenden Vokabeln immer noch verfügbar sind, oder umgekehrt, daß die begriffliche Funktion unversehrt ist, aber die entsprechenden Vokabeln nicht mehr verfügbar sind (vgl. Dammasio / Dammasio 1997: 11).

Wie man sieht, handelt es sich noch um ein primitives Modell, das noch sehr erweiterungs- und verfeinerungsbedürftig ist. In seinem jetzigen Zustand hat es der linguistischen, psychologischen und psycholinguistischen Untersuchung der Lexik (s. Schwarze / Wunderlich 1985; Kielhöfer 1994) und des lexikalischen Erwerbs (s. weiter unten) mindestens ebensoviel zu verdanken wie der Gehirnforschung selbst.

2.2. Erwerb der Substantive

Der Einsatz von Substantiven setzt die Segmentierung der außersprachlichen Wirklichkeit in einzelne Referenten und das verbale Etikettieren der solchermaßen herausgefilterten Elemente voraus. Diese taxonomische Tätigkeit verläuft nicht ohne Schwierigkeiten, da die manchmal als kontinuierlich perzipierte Wirklichkeit - wie etwa die Farben des Spektrums - von der Sprache wesensgemäß auf diskrete, diskontinuierliche Weise verarbeitet werden muß. Die einzelnen Sprachen können auf diesem Gebiet in bezug auf die Anzahl der herausgesonderten Paradigmen und auf deren Abgrenzung beträchtlich voneinander abweichen. Diese linguo-kognitiven Unterschiede werden im Falle eines L2-Erwerbs unvermeidliche Interferenzen auslösen. Beim L1-Erwerb aber scheint die taxonomische Tätigkeit, welche der Aneignung und Verwendung von Substantiven zu Grunde liegt, abgesehen vom erwähnten Segmentierungsproblem, auf keine unüberwindlichen Hindernisse zu stoßen.

2.3. Erwerb der Adjektive

Die Situation ist eine ganz andere für die Kategorie der Adjektive. Die kognitive Tätigkeit, die bei ihrer Verwendung involviert ist, besteht nämlich darin, die Eigenschaft vom Gegenstand abzusondern, an dem sie perzipiert wird, und sie mit der gleichen Eigenschaft zu identifizieren, wie sie sich an anderen Gegenständen offenbart. Diese dreifache Tätigkeit der Eigenschaftserkennung, des Vergleichs und der Identifizierung kann erst dann erfolgen, wenn die zuvor beschriebene taxonomische Tätigkeit vollzogen oder wenigstens in Angriff genommen worden ist. Daraus erklärt sich, daß der Erscheinung der Adjektivkategorie in der Kindersprache stets die der Substantivkategorie vorangeht.

2.4. Erwerb der Verben

Die Kategorie der Verben stellt einen noch höheren Grad der semiotischen Komplexität dar, die weit über die bloße Taxonomie hinausgeht, in dem Maße nämlich, wie die Vorstellungen von Zeitlichkeit und Aspektualität dabei ins Blickfeld rücken. Diese konzeptuelle Komplexität findet eine Entsprechung auf linguistischer Ebene in der morphologischen Komplexität des Konjugationssystems. Deshalb erscheinen beim L1-Erwerb die Verben stets nach den Substantiven. Daher rührt es auch, daß die Kindersprache sich sehr lange von der Erwachsenensprache durch einen viel größeren Substantiv-Anteil im Vergleich zu den Verben unterscheidet. 1974 registrierte Denise François in Gesprächen von Erwachsenen einen Substantiv-Anteil von 15%. 1925 hatte Marcel Cohen bei Kindern gegen Ende des zweiten Lebensjahrs eine Proportion von 64% festgestellt. 1970 ermittelte Andrée Tabouret-Keller 30% bis 40% bei zwei- bis dreijährigen Kindern.

Diese Diskrepanz zwischen Substantiven und Verben wird auch beim L2-Erwerb beobachtet, obwohl die kognitive Entwicklung der Lerner *per definitionem* höher ist. Sie wurde zum Beispiel im Rahmen des didaktischen Experiments *Sing' und spiele mit!* sowohl im Département Doubs festgestellt (Petit 1979) als auch im Kanton Wallis (Rotenberg-Boucher 1984). Daraus kann wohl der Schluß gezogen werden, daß der Erwerb hier mit einer Prozessierungsschwierigkeit konfrontiert wird, die von der weiteren kognitiven Entwicklung der Lerner weder abgeschafft noch fühlbar gemindert wird.

Diese Feststellungen stehen im Einklang mit den neuesten Befunden der hirnpfysiologischen Forschung. Die Vermittlung zwischen der von der Brocaschen Zone gesteuerten Grammatik und der in der Wernickeschen Zone gespeicherten Lexik wird nämlich für Verben und Substantive durch getrennte Zentren gewährleistet. Das Vermittlungszentrum der Substantive liegt unterhalb der Wernickeschen Region, während das Vermittlungszentrum der Verben sich unterhalb der Brocaschen Region befindet (Damasio / Damasio 1997).

2.5. Linguo-kognitive Verarbeitung der Wirklichkeit

Was nun eine im Französischen und im Deutschen verschiedene linguo-kognitive Verarbeitung der außersprachlichen Wirklichkeit angeht, so könnte man als Beispiele u.a. erwähnen:

- die tertiäre deutsche Unterscheidung *kalt ~ warm ~ heiß*, welcher die binäre französische Unterscheidung *froid ~ chaud* gegenübersteht;
- die deutsche Aufteilung des Farbspektrums in sieben Elemente (*violett, blau, grün, gelb, orange, rot*), welche in Opposition zur französischen mit acht Elementen steht (*violet, indigo, bleu, vert, jaune, orangé, rouge*);
- die deutsche oder englische Bezeichnung *Tischbein / table-leg* und die französische Entsprechung bzw. Nicht-Entsprechung *ped de table*;
- die deutsch-englische Unterscheidung zwischen Tier und Tierfleisch:
Rind ~ Rindfleisch / Schwein ~ Schweinefleisch / Schaf ~ Hammelfleisch / Kalb ~ Kalbsfleisch
ox ~ beef / swine ~ pork / sheep ~ mutton / calf ~ veal.

Die letztgenannte Unterscheidung ist im Französischen unbekannt. Solche Differenzen kann man als Randerscheinungen betrachten. Die dadurch bedingten Interferenzen sind entsprechend selten und haben uns nie um den Schlaf gebracht.

Obwohl in den ABCM-Klassen die kognitive Entwicklung unserer L2-Erwerber des Deutschen größer ist, besteht trotzdem eine gewisse Disproportion zwischen der Anzahl der verwendeten Verben und der Anzahl der verwendeten Substantive (s. oben). Im L1-Französischen unserer Schüler ist sie ja auch immer noch vorhanden. Daraus kann wohl der Schluß gezogen werden, daß der natürliche Erwerb hier mit einer Prozessierungsschwierigkeit konfrontiert wird, die von der weiteren kognitiven Entwicklung der Lerner nicht mit einem Schlage abgeschafft, sondern nur progressiv bewältigt werden kann.

2.6. Die allgemeine Spracherwerbsstrategie innerhalb der lexikalischen Entwicklung

Hier einige Beispiele von frühen lexikalischen Produktionen beim L1-Erwerb:

- Coralie, unsere Enkelin, ein amerikanisches Baby, mit 8 Monaten: *mama*: jedes menschliche Wesen, jedes Tier, jedes besondere Geschehen, das sie wahrnimmt;
- Das gleiche Kind mit 12 Monaten: *cat*: die Hauskatze, aber auch der Hund des Nachbarn, später beim Besuch in einer Farm auch als Bezeichnung für Pferde, Kühe, Esel und Schweine gebraucht;
- Das gleiche Kind mit 14 Monaten: *she*: jedes menschliche Wesen, ob männlichen oder weiblichen Geschlechts, mit Ausnahme der Mutter;

- Das Kind K., 16 Monate: *Tür*: Deckel einer Keksdose, Klappe einer Aktentasche, Korke einer Flasche; später auch: Tür, Deckel im allgemeinen (Gerth 1961);
- Robin, 17 Monate: *gainbeauté* [γE)βoUτE] (= grain de beauté): ein Schönheitspflasterchen auf der Brust seiner Mutter, eine Messingniete auf einem Messergriff, ein runder farbiger Kreis auf einem Teller (letzte Verwendung elizitiert);
- Francine, 18 Monate, beim Erwerb des Französischen: *dindin*: Uhr, Kuhglocke, Klingel;
- Franz, 18 Monate, unser deutsch-französisch bilingual aufwachsender Sohn: *Drecksau*: schmutziges Kind, Schlamm, Schlammputze: *Ich bin in eine Drecksau gefallen*;
- Peter, 18 Monate, unser deutsch-französisch bilingual aufwachsender Sohn: *Zaster*: Meer, Fluß, Bach, Pfütze, Getränk, Glas, Flasche;
- Raphaël, 20 Monate, eines unserer monolingual aufwachsenden Enkelkinder: *roue*: Ball, Autorad, Vater im Auto, Mond, untergehende Sonne, Deckel usw.
- Yves, 27 Monate, ein französisch-monolingual aufwachsendes Kind: *trompette*: das eigene Spielzeug, das er in der Hand hält, aber auch der Lautsprecher im Bahnhof.

Hier zur Ergänzung einige Beispiele von Eve Clark (1977: 3-71) ohne Angabe des Alters für den L1-Erwerb des Englischen:

- Kind L: *moi*: Mond, runder Kuchen, runde Zeichnungen, Poststempel auf Briefmarke, Buchstabe O;
- Kind M: *nenin*: Brust der Mutter, Sommersprosse, Auge auf einem Porträt, Gesicht auf einem Lichtbild, Knopf an einem Kleid;
- Kind N: *fly*: Fliege, Fettfleck, Staubkörnchen, alle kleinen Insekten, eigene Zehen, Brotkrumen, Schildkröte mit runden Farbflecken auf dem Schild;
- Kind O: *baby*: alle Kinder, kleine Statuen, Gesichter auf Lichtbildern;
- Kind P: *sh... sh...*: Zug, jede bewegliche oder unbewegliche Maschine;
- Kind Q: *cola*: Schokolade, Zucker, Torte, Trauben, Feigen, Pfirsiche.

Der Strukturalismus hat versucht, diese Erwerbsprozesse mit seiner semischen Analyse in den Griff zu bekommen (vgl. beispielsweise Bierwisch 1970, Clark 1973). Die Behauptung, die Anzahl und Natur der Seme wären beim Kind und Erwachsenen die gleichen, erwies sich aber schnell als unhaltbar. Andere Ansätze tragen der sprachlichen Wirklichkeit besser Rechnung. Zu erwähnen sind hier die Theorie der unbestimmten Mengen (*fuzzy sets*)³ und vor allen Dingen die Prototypentheorie, die durch Eleanor Rosch und ihre Mitarbeiter entwickelt wurde.⁴

Für die klassische Mengenlehre, die bei den strukturalistischen Vorstellungen Pate stand, mußten die Vertreter einer Gattung, etwa die Vögel, wenigstens einen gemeinsamen Zug miteinander teilen. Für die Prototypentheorie ist der mentale Begriff

3 Zadeh (1973: 338-353).

4 Vgl. Rosch (1973: 111-144), Erlbaum (1973), Bowerman (1973) und Moore (1973).

ganz anders geartet: mehrere Eigenschaften vereinigen sich zu einem Bündel, wobei alle Züge dazu beitragen, die Gattung zu charakterisieren, dieser oder jener Zug aber bei einem Vertreter der Gattung durchaus ausbleiben kann. Daraus ergibt sich, daß gewisse Züge häufiger auftreten als andere und aus diesem Grunde für die betreffende Gattung charakteristischer erscheinen. Die Merkmale der Tiergattung ‚Vögel‘ sind: fliegen können, gefiedert sein, Eier legen, mit zwei Flügeln und zwei Beinen ausgestattet sein, singen und Nester bauen. Nicht alle Vögel besitzen aber die Gesamtheit dieser Züge. Bei einigen Vogelspezies haben sich die Federn zurückgebildet. Die meisten Vögel bauen Nester, der Kuckuck aber nicht; er legt seine Eier in fremde Nester. Als Prototypen bezeichnet Eleanor Rosch den Vertreter, der die meisten Merkmale der Gattung in sich vereinigt. Andere Spezies der Gattung sind weniger repräsentativ. Das Rotkehlchen ist z.B. ein guter Vertreter der Vogelgattung, der Geier dagegen ein nur mittelmäßiger, der Pinguin, der Strauß und der Emu eher schlechte.

Die menschliche Wahrnehmungs- und Kategorisierungstätigkeit orientiert sich an perzeptuell besonders auffälligen Kriterien (*salient features*): etwa an besonderen Farbtönen oder an bestimmten geometrischen Figuren. Diese Kriterien sind es, die in natürlichen Sprachen vorzugsweise kodiert werden und in Erkennungsexperimenten die besten Erfolgsquoten erzielen, und zwar auch dann, wenn die Muttersprache der Versuchsperson den betreffenden Zug in ihr Kodierungssystem nicht aufgenommen hat.

Das junge Kind verfügt noch nicht über Begriffe, sondern nur über mentale Repräsentationen holistischen Charakters, die eng an den Gegenstand und an die Situation gebunden sind, in welcher der Gegenstand zum ersten Mal auftritt: Bei Coralie bezeichnet das Wort *cat* zu Beginn die Hauskatze. Die Bedeutung der Vokabel ist demnach in dieser primitiven Phase enger gefaßt als im Standard, eine semantische Restriktion, die man als *Unterextension* (Slobin 1985) bezeichnen kann. In einer weiteren Phase wird der Erwerber allmählich erkennen, daß auch andere Tiere *Katzen* genannt werden. Wenn er zu dieser Zeit das Wort *Katze* in den Mund nimmt, mögen ihm die Kriterien allgemeine Körperform, Bewegung, vielleicht Vierbeinigkeit in mehr oder weniger analytischer Verbindung vorschweben. In dieser Vorstellungssituation wird die Bezeichnung unfehlbar auf Hunde, Kühe, Pferde, Esel, Schweine usw. übertragen, ein Vorgang, der wohl als *Überextension* (Slobin 1985) definiert werden kann. Allmählich werden neue Begegnungen, Erlebnisse und deren sprachliche Glossierung durch die Umwelt andere Merkmale mehr oder weniger bewußt zur Geltung bringen wie etwa: *durchschnittliche Größe; wird gerne gestreichelt und schnurrt, wenn es sich wohlfühlt, kratzt, wenn es sich ärgert; kann Mäuse und Ratten fangen; oder frißt Kitekat ... und fängt keine Ratten und Mäuse mehr* usw. So schlägt sich der Begriff progressiv nieder. In den frühen Phasen des Erwerbs sind die aufgegriffenen Merkmale perzeptueller Natur, in späteren Phasen kommen affektive und funktionale Kriterien hinzu. Bei einigen Vorstellungen schweben aber bis zuletzt holistische Züge mit, die sich einer streng semischen Analyse entziehen.

Der erste lexikalische Erwerbsstand in der L1 unterscheidet sich von dem des abgeschlossenen Erwerbs durch die geringe Anzahl der ausgefilterten Paradigmen und die Unter- bzw. Überextension ihres Geltungsbereichs. Wir bezeichnen diese Erwerbsstrategie als *extendierende Filtration* oder als *justierende Expansion*. Durch Aufnahme neuer Paradigmen (Expansion) und entsprechende Einschränkung des Anwendungsgebiets der schon früher erworbenen (Justierung) kommen nämlich Lexikon und Referenzfeld des Kindes allmählich zur Deckungsgleichheit mit denen der Erwachsenen.

Aus diesen Betrachtungen ergibt sich, daß die Progression des lexikalischen Erwerbs durch die kognitive Begriffsentwicklung bedingt ist. Erfahrung und der damit verbundene sprachliche Input sowie persönliches Interesse spielen auch eine Rolle in der Auswahl der Elemente und in der Reihenfolge ihres Erwerbs.

Wenn die Kinder mit drei Jahren in den ABCM-Kindergarten kommen, haben sie die primitiven Stufen der Begriffsbildung in den meisten Fällen hinter sich. *Unterextensionen* kommen bei ihnen nicht mehr vor und *Überextensionen* äußerst selten. Wir haben in fünf Jahren nur einige wenige registrieren können, wie etwa: *ich möchte keine Tomate haben* (gemeint war eine Kirsche!). Dabei fiel uns auf, daß diese *Extension* nicht auf undifferenzierte Begriffsbildung, sondern auf ungenügende Kenntnis des Deutschen zurückzuführen war. Das Kind unterschied nämlich sehr wohl in seinem L1-Französischen zwischen *cerise* und *tomate*. Wenn lexikalische Extensionen in der L2 vorkommen, so sind sie meistens durch mangelnde Beherrschung dieser L2 zu erklären. Sie unterscheiden sich nur ätiologisch von lexikalischen Extensionen in der L1. Ihre Seltenheit erklärt sich wahrscheinlich dadurch, daß die meisten Kinder in solcher Situation den Code switchen und auf die verfügbare Vokabel der L1 zurückgreifen.

Auf jeden Fall zeugen lexikalische Extensionen, ob kognitiv oder sprachlich bedingt, von einsetzender bzw. fortschreitender Strukturierung.

3. Zum Erwerb der Morphosyntax

3.1. Die Ansätze

Im ersten Jahr reagieren unsere Kinder erst in französischer Sprache auf die Anweisungen und Fragen der germanophonen Lehrerin. Die ersten Äußerungen in deutscher Sprache sind Einwortäußerungen, die sich in nichts von L1-Einwortäußerungen unterscheiden.

Im zweiten Jahr erscheinen Zweiwortäußerungen, die sich auch nicht von L1-Zweiwortäußerungen unterscheiden und alle Merkmale des *telegraphic speech* aufweisen: Funktoren wie Artikelwörter, Präpositionen, Konjunktionen, Mehrzahl-, Flexions- und Konjugationsendungen bleiben aus. Diese ersten Produktionen sehen bescheiden aus bzw. hören sich grammatikalisch bescheiden an.

Es muß aber hervorgehoben werden, daß diese grammatikalische Bescheidenheit keine Armut ist. Sehen wir uns eine beim ersten Anblick als primitiv erscheinende Redewendung wie *Hände waschen* an. Wenn andere Äußerungen wie *Füße waschen*, *Gesicht waschen* usw. produziert werden, so können wir mit Sicherheit annehmen, daß wir es mit Zweiwortäußerungen zu tun haben. Nun ist die Abfolge dieser beiden Elemente eine typisch deutsche: der bestimmende Bestandteil erscheint vor dem bestimmten; der deutschen Wortfolge *Hände waschen* steht die französische *se laver les mains* gegenüber. Die grundlegende Wortstellung der deutschen Elemente ist also im Erwerb begriffen, wenn nicht schon erworben.

3.2. Eins-zu-eins-Beziehung, Allomorphie, Polysemie

Die wirkliche morphosyntaktische Strukturierung setzt im ersten und zweiten Jahr der Grundschule, in einigen Fällen schon im dritten Jahr des Kindergartens ein.

Man kann auf diesem Gebiet zwischen drei grundlegenden Erwerbssituationen unterscheiden: die *Eins-zu-Eins-Beziehung* zwischen Form und Funktion (*correspondance terme à terme, one to one mapping*); die *Allomorphie*, bei welcher ein und dieselbe Funktion durch mehrfache Formen ausgedrückt wird, und die *Polysemie*, bei welcher eine einzige Form mehrere Funktionen übernimmt. Es wird allgemein angenommen, daß die *Eins-zu-Eins-Beziehung* fehlerfreien Erwerb (*acquisition sans erreur, error-free acquisition, flawless acquisition*) induziert. So verhält es sich beim Erwerb der Mehrzahlbildung englischer Substantive. Wenn man nämlich von den phonotaktischen Regelmäßigkeiten absieht, welche die Wahl zwischen den Flexiven [z], [s] und [ɪz] bestimmen, so haben wir es mit ein und demselben Marker zu tun. Phonotaktische Regeln werden selbst allgemein fehlerfrei erworben. Ein ähnliche Situation kommt im Französischen in mündlicher Sprache vor: der Plural wird nicht am Substantiv, sondern bloß am Artikel markiert:

le [λ↔] → *les* [lɛ]; *la* [la] → *les* [ɛ];
un [↔] → *des* [dɛ]; *une* [yn] → *des* [dɛ]

3.3. Erwerb der deutschen Mehrzahlbildung

Der Erwerb der Allomorphie löst dagegen eine explosive Produktion von Abweichungen aus. Wir können sie am Beispiel der Mehrzahlbildung der deutschen Substantive veranschaulichen. Bekannter- und anerkanntermaßen ist die deutsche Mehrzahlbildung ein Stolperstein für L1- wie für L2-Erwerber. Das Deutsche bemüht nämlich acht verschiedene Allomorphe zur Mehrzahlbildung seiner Substantive: *-∅*, *-s*, *-(e)n*, *-e*, *-er*, *-e*, *-er*, *-∅*.⁵ Beim Null-Allomorph werden nur die Artikelwörter flek-

5 Bei dieser Zählung betrachten wir *-en* und *-n* als phonotaktische Varianten eines einzigen Allomorphs. Wir betrachten ebenfalls die umgelauteten Vokale als Produkte eines einheitlichen phonotaktischen Vorgangs, der fehlerfrei erworben wird.

tiert: am Substantiv selbst werden keine Marker angebracht: *ein Fenster* → *zwei Fenster*; *ein Kuchen* → *zwei Kuchen*; *ein Beutel* → *zwei Beutel*.

Die Wahl der verschiedenen Allomorphe wird zum Teil durch Regeln und zum Teil durch Tendenzen gesteuert. In einigen Fällen ist die Mehrzahlbildung rein idiosynkratisch. Die Regeln können implikative Regeln (I-Regeln) sein, die sich an der Suffigierung orientieren, wobei auch das Genus von der Suffigierung bestimmt wird:

- Ia/ Substantive jeden Geschlechts auf *-e* bilden ihre Mehrzahl auf *-n*: *der Junge* → *die Jungen*; *die Biene* → *die Bienen*; *das Auge* → *die Augen*. Umlautung des Stammvokals ist dabei ausgeschlossen.
- Ib/ Maskulina auf: *-and, -ant, -ast, -at, -et, -ent, -graph, -ist, -it, -soph, -or* sowie Feminina auf *-anz, -enz, -ei, -heit, -ie, -ik, -in, -ion, -isse, -(i)tät, -iz, -ive, -keit, -schaft, -thek, -ung, -ur, -ür* bilden ihre Mehrzahl auf *-en*: *der Konfirmand* → *die Konfirmanden*; *die Schönheit* → *die Schönheiten*; *die Zeitung* → *die Zeitungen*. Umlautung des Stammvokals ist dabei ausgeschlossen. All diese Endungen haben miteinander gemein, daß sie haupt- oder nebenbetont sind.
- Ic/ Maskulina auf *-ich, -ig, -ling, -an, -ol, -og*, Feminina auf *-is*, Neutra auf *-at, -in, -ol* bilden ihre Mehrzahl auf *-e*: *der Pfifferling* → *die Pfifferlinge*; *die Kenntnis* → *die Kenntnisse*; *das Sterin* → *die Sterine*. Umlautung des Stammvokals ist dabei ausgeschlossen. Es handelt sich wieder um Endungen, die eine Haupt- oder Nebenbetonung tragen.
- Id/ Substantiva, die auf Vokal oder Diphthong ausgehen, implizieren Mehrzahl auf *-s*, wobei die Umlautung des Stammvokals ausgeschlossen ist: *der Papa* → *die Papas*; *der Uhu* → *die Uhus*; *die Mutti* → *die Muttis*; *das Baby* → *die Babys*; *der Ossi* → *die Ossis*; *der Wessi* → *die Wessis*; *das Lego* → *die Legos*; *das Kino* → *die Kinos*; *der Zoo* → *die Zoos*. Einige dieser Wörter kommen aus dem Englischen (*Baby*), wobei das stimmhafte englische Pluralflexiv [z] zu [s] entstimmt wird.
- Ie/ Neutra auf *-chen, -lein* (Verkleinerungsformen) und *-en* (substantivierte Infinitiva) bilden ihre Mehrzahl ohne Suffigierung und ohne Umlaut: *das Vögelein* → *die Vögelein*; *das Kindchen* → *die Kindchen*; *das Verfahren* → *die Verfahren*. Bei den Verkleinerungsformen ist die Umlautung schon in der Einzahlform durchgeführt, wenn sie phonetisch durchführbar ist.
- If/ Maskulina und Neutra auf *-tum* bilden ihre Mehrzahl mit *-er*-Suffigierung und Umlautung des Suffixvokals: *der Irrtum* → *die Irrtümer*; *das Heiligtum* → *die Heiligtümer*.

Wie man sieht, kommt bei diesen I-Regeln die Umlautung nicht vor - außer in Regel If. Diese Regel stellt aber einen Sonderfall dar, insofern die Umlautung nicht den Stammvokal, sondern den Suffixvokal erfaßt und demnach vom Einzahlsuffix *-tum* impliziert wird.

Es kommen auch taxonomische Regeln (T-Regeln) vor, d.h. Regeln, die nur auf bestimmte (Listen von) Vokabeln anwendbar sind. Bei diesen Regeln bezieht sich der taxonomische Charakter allgemein auf Suffigierung und Umlautung, aus-

nahmsweise nur auf die Umlautung (Ta). Wie bei den implikativen Regeln ist das Genus wieder weitgehend von der Suffigierung abhängig:

- Ta/ Maskulina und Neutra auf *-er, el, en* bilden ihre Mehrzahl ohne Suffigierung mit oder ohne Umlautung des Stammvokals: *der Vater → die Väter, der Vogel → die Vögel; der Hammer → die Hämmer; der Kuchen → die Kuchen; das Kloster → die Klöster; das Messer → die Messer.*
- Tb/ Gewisse Vokabeln, die mit einem Konsonanten enden, bilden Ihre Mehrzahl mit dem *-s*-Allomorph: *das Hotel → die Hotels; das Wrack → die Wracks; das Hoch → die Hochs; das Tief → die Tiefs; ein PKW → zwei PKWs.* Es handelt sich um Wörter französischer (*Hotel*) oder norddeutscher (*Wrack*) Abstammung oder auch um hoch-deutsche Abkürzungen.
- Tc/ Gewisse Maskulina und Neutra mit konsonantischer Endung bilden ihre Mehrzahl auf *-e*. Die Umlautung wird allgemein durchgeführt, wenn der Stammvokal phonetisch umlautbar ist: *der Ball → die Bälle; der Brief → die Briefe; der Tag → die Tage; das Floß → die Flöße; das Heft → die Hefte; das Schaf → die Schafe.*
- Td/ Gewisse Maskulina und Neutra bilden ihre Mehrzahl auf *-er*. Die Umlautung wird allgemein durchgeführt, wenn der Stammvokal phonetisch umlautbar ist: *der Rand → die Ränder; der Geist → die Geister; das Feld → die Felder; das Gras → die Gräser.*
- Te/ Zwei Feminina auf *-er* bilden ihre Mehrzahl mit *-ø*-Suffigierung und Umlautung des Stammvokals: *die Mutter → die Mütter, die Tochter → die Töchter.* Da diese Regel nur für diese zwei Vokabeln gilt, stehen wir hier an der Grenze zur Idiosynkrasie.
- Tf/ Sonstige Feminina auf *-er* bilden ihre Mehrzahl mit *-n*-Suffigierung ohne Umlautung des Stammvokals: *die Leiter → die Leitern; die Steuer → die Steuern; die Otter → die Ottern; die Natter → die Nattern; die Mutter → die Muttern (Schraubenmutter).* Meistens ergibt sich die Nicht-Umlautung aus der phonetischen Unumlautbarkeit des Stammvokals. In solchen Fällen liegt reine Implikation vor: Feminina wie *Leiter, Steuer* können keine andere Mehrzahlform haben als *Leitern* bzw. *Steuern*.
- Tg/ Gewisse Feminina, die andere Endungen als *-er* (Td, Te) und *-e* (Ia) und einen umlautbaren Stammvokal aufweisen, bilden ihre Mehrzahl mit *-e*-Suffigierung und Umlautung des Stammvokals: *die Hand → die Hände; die Wand → die Wände; die Stadt → die Städte; die Maus → die Mäuse.*
- Th/ Gewisse Feminina, die andere Endungen als *-er* (Td, Te) und *-e* (Ia) aufweisen, bilden ihre Mehrzahl mit *-(e)n*-Suffigierung ohne Umlautung des Stammvokals: *die Frau → die Frauen; die Tür → die Türen; die Stoppel → die Stoppeln; die Hantel → die Hanteln.* Manchmal ergibt sich die Nicht-Umlautung aus der phonetischen Unumlautbarkeit des Stammvokals. In solchen Fällen kommen wir nahe an die Implikation heran: Feminina wie *die Tür* können keine andere Mehrzahlform haben als *die Türen* oder *die Türn*.

Es sollte noch vermerkt werden, daß Regel Te und Tf sowie Tg und Th je ein disjunktives Paar bilden, dessen Glieder in einer Entweder-oder-Beziehung zueinander stehen.

Die Regeln, die wir als Implikationsregeln bezeichnet haben, nehmen schon eine taxonomische Färbung an, wenn der durch sie bedingte Ableitungsmechanismus nicht durch eine, sondern durch mehrere Endungen von Einzahlformen ausgelöst wird. Der Geltungsbereich solcher Implikationsregeln wird durch eine Liste von Endungen definiert. Der Geltungsbereich rein taxonomischer Regeln wird dagegen durch eine Liste einzelner Vokabeln dargestellt.

Zu den schon dargelegten Implikationsregeln und taxonomischen Regeln der Pluralbildung müssen noch die phonetischen Regeln der Umlautung (Ph) hinzugefügt werden. Es sind Implikationsregeln, die folgendermaßen formalisiert werden können:

Ph1/

[ʊ]	< u >	→	[y]	< ü >
[Y]	< u >	→	[Y]	< ü >
[o]	< o >	→	[ø]	< ö >
[ø]	< o >	→	[œ]	< ö >
[A]	< a >	→	[E3]	< ä >
[a]	< a >	→	[ɛ]	< ä >
[aY]	< au >	→	[Ψ]	< äü >

Sie erfassen nur velare Vokale und den Diphthong [aY], dessen ganze Artikulation in der hinteren Mundgegend verbleibt. Vordere Vokale - darunter die Produkte der Umlautung selbst - und Diphthonge, deren Artikulation auf einen palatalen Klang ausgeht ([αY] und [Ψ]), bleiben unverändert:

Ph2/

[y]	< ü >	→	[y]	< ü >
[Ψ]	< ü >	→	[Ψ]	< ü >
[ø]	< ö >	→	[ø]	< ö >
[œ]	< ö >	→	[œ]	< ö >
[e]	< e >	→	[e]	< e >
[ɛ]	< e >	→	[ɛ]	< e >
[i]	< i >	→	[i]	< i >
[I]	< i >	→	[I]	< i >
[aI]	< ei >	→	[aI]	< ei >
[Ψ]	< äü >	→	[Ψ]	< äü >
	< eu >			< eu >

Wenn der Geltungsbereich von Implikationsregeln und taxonomischen Regeln auf einige *types* eingeschränkt ist, so verliert der Regelbegriff seinen Sinn, und wir gehen ins Idiosynkratische über. Die Regeln If und Te dürften als Beispiel dafür gelten. Eine erschöpfende Darstellung der deutschen Mehrzahl kommt ohne idiosynkratische Angaben wie *Terminus* → *Termini*; *Korpus* → *Korpora*; *Genus* → *Genera*; *Virus* → *Viren*; *Solo* → *Soli* nicht aus.

In Petit (1989) haben wir durch Einbau der Regeln Ia bis If, Ta bis Tg und Ph1 sowie Speicherung idiosynkratischer Mehrzahlbildungen ein EDV-Programm in Turbo-Pascal geschrieben, das deutsche Mehrzahlformen aus den entsprechenden Einzahlformen auf befriedigende Weise ableitet. Diese Regeln haben also eine generative Validität. Wir meinen den Beweis erbringen zu können, daß sie auch eine psycholinguistische Validität besitzen (s. weiter unten in diesem Abschnitt).

In einer primitiven Erwerbsphase erscheinen Einzahlformen in Situationen, die Mehrzahlformen verlangen, und umgekehrt. Wenn in dieser Erwerbsphase die Erscheinung der Einzahl- und Mehrzahlformen der Situation entspricht, scheint der Erwerber die richtige Wahl nur durch Zufall getroffen zu haben. Dieses primitive Sprachverhalten ist durch die Unfähigkeit bedingt, sich Pluralität zu repräsentieren. Die registrierten Extensionen sind also kognitiv bedingt. Unsere L2-Erwerber des Deutschen sind beim Eintritt in die *ABCM*-Kindergärten über diese kognitive Phase hinaus. Solche Extensionen dürften demnach bei ihnen nicht mehr auftreten. Sie sind in der Tat recht selten. Wenn sie vorkommen, dann sind sie nicht auf ungenügende kognitive Entwicklung zurückzuführen, sondern auf die Willkür bzw. Insuffizienz der Eingabe⁶ oder auf deren ungenügende Verarbeitung durch den Erwerber zurückzuführen: Äußerungen wie *eine Mäuse!* erschienen in unseren Klassen nach Märchen und Erzählungen, die nur die Mehrzahlform dieses Wortes verwendeten.

Wenn die kognitive Vorbedingung erfüllt und der Input ausreichend ist, so schließt sich eine zweite Phase an, in welcher der Erwerber jede Mehrzahlform für sich lernt und neben der Einzahlform sozusagen itemisch als lexikalischen Eintrag speichert. In dieser Phase des Auswendiglernens (*rote learning*) werden keine merklichen Abweichungen registriert⁷. Manche Forscher wie Tschang-Zin Park haben den Standpunkt vertreten, die deutsche Mehrzahlbildung wäre hauptsächlich auf Auswendiglernen angewiesen. Dabei beruft er sich auf die mangelhafte morphosystemische Diskriminierbarkeit vieler Mehrzahlsuffixe:

„It is probably almost impossible for children to draw a distinction between the plural marker -er of, e.g. Männer 'men' and Kinder 'children' from the ending of singulars such as Mutter 'mother' and Klammer 'clip', or between the plural marker -e of, e.g. Hunde

6 Wolfgang Klein hat 1984 diesen Terminus als Verdeutschung für *Input* vorgeschlagen.

7 Schon 1964 wies Ervin Tripp darauf hin, daß Formen wie frz. *j'ai ouvert* / engl. *my feet* / dt. *viele Hunde* in ganz primitiven Erwerbsphasen durch *rote learning* standardgerecht produziert werden können.

'dogs' and Hände 'hands' from the ending of singulars such as Blume 'flower' and Hase 'rabbit' " (Park 1978: 246).

Park hätte auch seinem Beweismaterial das *-(e)n*-Allomorph hinzufügen können, da die *en*-Endung bei einigen, allerdings verhältnismäßig selteneren Vokabeln vorkommt: *der Wagen, der Kasten, der Kuchen, das Essen* usw.

Obwohl das komplizierte Regelgeflecht der deutschen Mehrzahlbildung ein Musterbeispiel für die stochastische Organisation natürlicher Sprachen sein dürfte, teilen wir Parks pessimistische Sicht der Dinge nicht. Eine vordergründige Frage in dieser Debatte scheint uns die zu sein: Sind die deutschen Mehrzahlformen bei deutschen *native speakers* lexikalisch gespeichert oder werden sie morphologisch generiert? Oder, anders formuliert, werden die deutschen Mehrzahlformen von *native speakers* im Gedächtnis vollständig gespeichert und bei Bedarf von dort abgerufen oder werden sie jeweils anhand von Regeln aus den im Gedächtnis gespeicherten Einzahlformen abgeleitet? Wenn bei erwachsenen *native speakers* eine solche Regelsteuerung vorliegt, dann müssen die zugrunde liegenden Regeln irgendwie und irgendwann erworben worden sein.

Um diese Frage zu beantworten, haben wir die Ableitbarkeit der deutschen Mehrzahlformen aus den entsprechenden Mehrzahlformen quantitativ untersucht (Petit 1983; 1984). Um der Sprachwirklichkeit näher zu kommen, erfaßten wir dabei *tokens* und nicht *types*.⁸ Wir unterschieden zwischen vollkommener Ableitbarkeit, unvollkommener Ableitbarkeit und totaler Unableitbarkeit und kamen zu folgenden Ergebnissen:

- vollkommene Ableitbarkeit: ca. 40%;
- unvollkommene Ableitbarkeit: ca. 54% (aufzuteilen in Ableitbarkeit des Stammvokals: ca. 51,5% und Ableitbarkeit der Suffigierung: ca. 2,5%);
- totale Unableitbarkeit: ca. 6%. Das Spiel und Zusammenspiel der zuvor analysierten Regeln zur Mehrzahlbildung gewährleistet also eine beträchtliche Ableitbarkeit.

Um die psycholinguistische Validität dieser Regeln zu verifizieren, haben wir zusätzlich das Verhalten von erwachsenen deutschen *native speakers*⁹ mit Elizitationstests untersucht: Sie sollten die Mehrzahlformen von *non-sense words* bilden (Petit 1983; 1984). Dabei stellte sich heraus, daß die eruierten Ableitungsmechanismen voll zum Tragen kommen.

Außerdem hatte eine Korpusanalyse signifikante Unterschiede in der Auftretenshäufigkeit der einzelnen Allomorphe ans Licht gebracht.¹⁰ Diese Unterschiede lassen

8 Bei einer *type*-Zählung wird jede bestimmte Form nur einmal registriert, auch wenn sie mehrmals auftritt. Bei einer *token*-Zählung wird dagegen jedes Vorkommen mitgezählt.

9 Es handelte sich um Studenten der Universität Konstanz und der Bergischen Universität Wuppertal.

10 Diese Analyse wurde am Material der Lehrmethode Sing' und spiele mit! vorgenommen (Petit 1970/71). Eine ähnliche Analyse wurde später an einem breiteren und repräsentativeren Korpus

sich als Wahrscheinlichkeitskoeffizienten des Vorkommens interpretieren. Nun zeigte die statistische Auswertung unserer Elizitationstests, daß diese Wahrscheinlichkeitskoeffizienten bei unvollkommener Ableitbarkeit bzw. bei totaler Unableitbarkeit der Mehrzahlformen die Entscheidungen unserer Probanden entscheidend beeinflussen. Bei erwachsenen Germanophonen ist also der Gebrauch der Mehrzahlallomorphe regel- bzw. wahrscheinlichkeitsgesteuert. Es müßten also beim Erwerb andere Strategien als bloßes Auswendiglernen involviert sein.

Wird beim L1- wie beim L2-Erwerb eine kritische Masse von Vokabeln erreicht, bzw. überschritten, so scheint in der Tat die itemisch-lexikalische Speicherung zu aufwendig für das Gedächtnis zu werden, und der Lerner begibt sich auf die Suche nach Regeln, die geringere Ansprüche ans Gedächtnis stellen und es ihm erlauben, die Mehrzahlform aus der Einzahlform abzuleiten. *Rote learning* räumt das Feld vor *rule learning* (= Regellernen). Solche Regeln liegen ja im Input vor. Es ist auch nicht ausgeschlossen, daß diese Wendung durch die Heranreifung der natürlichen Spracherwerbsfähigkeiten bedingt ist, mit der der Mensch ausgestattet ist. Sie würde dann zur gegebenen Zeit auch bei geringer Aussetzung an die Daten erfolgen, wie die Generativisten annehmen. Nur zeigt die Entwicklung der sog. Wolfskinder, daß ein Mindestmaß an Sprachdaten im kritischen Alter unerlässlich ist (Curtiss 1977). Die eingetretene Wendung ist an den produzierten Abweichungen deutlich zu erkennen:

„Die ersten Pluralformen, die sich ein Kind aneignet, sind immer korrekt, d.h. sie entsprechen den Formen seiner sprachlichen Umgebung, denn sie werden wie die ersten sprachlichen Zeichen zunächst konditioniert. Deshalb kann man davon ausgehen, daß die ersten Pluralformen (wie z.B. Steine, Züge, Autos, Männer) als separate Einträge neben den dazugehörigen Singularformen im Lexikon des Kindes bestehen, von wo aus sie bei Bedarf abgerufen werden [...]. Wenn das Kind eine größere Anzahl Pluralformen so erworben hat, beginnen allmählich von der korrekten Form abweichende zu erscheinen, die es von seiner Umgebung nie gehört haben kann [...]. Das Kind hat begonnen, mit Regeln zu arbeiten.“ (Ramge 1975: 71)

Man wird nun leicht einsehen, daß kein Erwerber imstande ist, alle acht Allomorphe der deutschen Mehrzahlbildung und alle Regeln ihrer Anwendung auf einen Schlag zu verarbeiten und normgerecht zu verwenden. In dieser Situation filtert er das Allomorph bzw. die Regel heraus, die ihm am auffälligsten erscheint. Unsere Beobachtungen zeigen, daß die Auftretenshäufigkeit dabei eine große Rolle spielt, aber auch die perzeptuelle Diskriminierbarkeit und die Eindeutigkeit des Allomorphs im allgemeinen Markierungssystem der Zielsprache. Diese drei Faktoren können nun in gleicher oder in entgegengesetzter Richtung wirken.

Wir haben in früheren Analysen (s. Petit 1987: 143) versucht, eine Erwerbsabfolge der verschiedenen Allomorphe anzugeben: 1. \emptyset ; 2. $-(e)n$; 3. $-s$; 4. $-er$ und $-e$; 5. $-er$; 6. \emptyset ; 7. $-e$. Es stellte sich später heraus, daß der letzte Platz des $-e$ -Allomorphs durch die phonetischen Eigenschaften der untersuchten deutschen Kinder bedingt war.

der deutschen Gegenwartssprache durch Abdelatif-Fränkell (1990) durchgeführt. Unsere Befunde wurden dabei im Großen und Ganzen bestätigt.

Es handelte sich um Konstanzer Kinder, und die Prägnanz des schwäbischen Dialekts ist in Konstanz sehr groß: Sie äußert sich unter anderem in der Tilgung des Nasalkonsonanten in *-en* Endungen. Beim korrigierenden Einsatz der Hochsprache besteht nun die Reaktion der Kinder darin, daß sie ihre sämtlichen *-e*-Endungen durch *-en*-Endungen ersetzen, und später größte Mühe haben, die *-e*-Endungen wieder dort einzusetzen, wo sie hingehören.

Nach Untersuchungen an deutsch-französischen Bilingualen hat Vera B. Führer-Nicod (1994: 241ff.) diese Erwerbschronologie folgendermaßen korrigiert: : 1. *-∅*; 2. *-(e)n*; 3. *-s*; 4. *-er*; 5. *-e*; 6. *"-e*; 7. *"-er*; 8. *"-∅*.

Unsererseits haben wir durch weitere Beobachtungen an deutsch Monolingualen und an unseren *ABCM*-Kindern feststellen können, daß es starke individuelle Variationen gibt, die hauptsächlich von der Beschaffenheit des Mutterischen (*Motherese*) oder des Schuldeutschen abhängig sind.

Wir ziehen es jetzt deswegen vor, eher allgemeine Tendenzen anzugeben, die individuellen Schwankungen kaum unterworfen sind. Bei unserer Analyse der Tendenzen werden wir unser Augenmerk nicht nur auf die Allomorphe, sondern auch auf die Regeln richten, denn ein gleiches Allomorph kann durch verschiedene Regeln gesteuert werden (Allomorph *-(e)n* durch Regel Ia, Ib, Tf und Th; Allomorph *-s* durch Id und Tb; Allomorph *-e* durch Regel Ic und Tc; Allomorph *-∅* durch Regel Ie und Ta). Wir werden auch der Umlautung eine besondere Aufmerksamkeit schenken: ihre Verbindung mit mehrfachen Suffigierungen verleiht ihr einen besonderen Status.

Wenn man bedenkt, daß das *∅*-Allomorph mit der Mehrzahlflexion des Artikels identisch ist, so ist es in allen anderen Allomorphen enthalten, und es läßt sich daher der Standpunkt vertreten, daß wir es hier mit einer Eins-zu-Eins-Beziehung zu tun haben, die fehlerfreien Erwerb induziert. Was nun das Ausbleiben von Pluralflexiven am Substantiv selbst angeht, so kann es sich ebensowohl um kognitiv oder sprachlich bedingte Funktorenarmut handeln, wie sie in der primitiven Phase des *telegraphic speech* erscheint, als auch um Extension des *∅*-Allomorphs.

Das zuerst aufgegriffene wirkliche Allomorph ist allgemein das *-(e)n*-Allomorph: seine Vorkommenshäufigkeit¹¹ ist die größte und das Suffix *-en* unterscheidet die Pluralform klar von der Singularform, wenn man von einigen wenigen Substantiva absieht, deren Einzahlform auf *-en* endet (*der Wagen, der Karren, der Kuchen, der Sparren, das Essen* usw.). Auch markiert es die Mehrzahl nicht nur am Substantiv, sondern auch am Verb (*wir singen, sie singen*). Die Regel Ia wird von unseren Schülern schlagartig erworben. Das ausgefilterte *-(e)n*-Allomorph wird auch zu Beginn massiv extendiert, d.h. nicht nur auf Substantiva angewandt, die es im Standard vertragen, sondern auch auf solche, die es nicht vertragen: Es heißt dann zwar richtig *Jungen, Frauen*, aber auch abweichend **Bergen, *Hunden, *Buchen* (für *Bücher*). Hier ist also *mutatis mutandis* die gleiche Strategie am Werk, der wir schon beim

11 Zur Vorkommenshäufigkeit der deutschen Mehrzahlallomorphe s. Petit 1983, 1984, 1987 und Abdelatif-Fränkell 1990.

lexikalischen Erwerb begegnet sind, und die wir als *extendierende Filtration* bezeichnet haben.

Die registrierten Extensionen erfolgen meistens auf Kosten des -e-Allomorphs. Das mag verschiedene Gründe haben: Obwohl das -e-Allomorph das zweithäufigste ist, ist der Schwalaut [] ein Schwundvokal, der bei raschem Sprechen kaum hörbar ist, wenn er nicht ganz verschwindet; die -e-Endung tritt häufig als Einzahlendung auf (*Biene, Wespe, Jacke, Puppe* usw), ist also als Mehrzahlmarker wenig eindeutig. Substantive mit -e-Einzahlendung weisen -en im Dativ der Mehrzahl auf. Mehrzahlformen wie **Bergen, *Hunden, Tieren* klingen also für ein deutsches Ohr keineswegs befremdend. Auf jeden Fall verstoßen sie gegen keine phonotaktische Regelmäßigkeit. Bei Erwerbsuntersuchungen, die sich ausschließlich an der Anzahl der Abweichungen, den sog. *Fehlern*, orientieren, werden dann *Wellentiefs* (*creux de vague*, Petit 1979; 1985: 31f.) oder *U-shaped curves* (Slobin 1985: 1202) registriert.

Die zu Beginn ausschließliche Verwendung eines einzigen Allomorphs ergibt sich nicht nur aus der Unfähigkeit, mehrere auf einmal zu verarbeiten. Sie spiegelt auch den normalen Trend des menschlichen Geistes zur Eins-zu-Eins-Beziehung wider, wie er sich oft in Protesten der Erwerber gegen die in natürlichen Sprachen häufig auftretende Allomorphie und Polysemie äußert (s. weiter unten).

Durch den täglichen Kontakt mit seiner sprachlichen Umgebung wird das Kind bald erkennen, daß die Erwachsenensprache mit mehreren Allomorphen arbeitet. Es wird dann ein zweites herausfiltern und die Extensionen zugunsten des zuerst aufgegriffenen entsprechend einschränken. Es kommt auch des öfteren vor, daß Extensionen vom Erwerber selbst korrigiert werden, und zwar durch Rückgriff auf Formen, die in einer früheren Phase durch *rote learning* gespeichert worden waren.

Ein drittes, ein viertes Allomorph werden folgen, bis die totale Anpassung an den Standard durch diese *approximierende Optimierung* erreicht ist. Wie man sieht, handelt es sich um eine Aneignung, die wenig akademisch anmuten mag, die aber ungenügend wirksam und zielsicher ist. Auch ist sie der nicht idealen, sondern recht unvollkommenen Strukturierung unserer natürlichen Sprachen bestens angepaßt. Die Angabe einer exakten Reihenfolge der Aneignung wird dadurch schwierig gemacht, daß mehrere Allomorphe manchmal mehr oder weniger parallel erworben zu werden scheinen.

An zweiter Stelle erscheint allgemein das -s-Allomorph bei Deutschmonolingualen und bei deutsch-französisch Frühbilingualen. Das stimmlose [s] ist perzeptuell sehr auffällig und seine Eindeutigkeit als Pluralmarker ist auch gewährleistet. Das verschwindende Genitiv-s kann keine störende Einwirkung haben. Die Auftretenshäufigkeit ist schwer zu bestimmen. Sie dürfte in der Erwachsenensprache nicht sehr groß sein. Die Situation ist aber eine ganz andere in der „*Motherese*“: da wimmelt es regelrecht von solchen Formen wie *Popos, Papas, Muttis, Opas, Omas, Onkels, Legos, Loks* usw. Bei Kindern, die einer solchen Sprache ausgesetzt sind, wird der Erwerb dieses Allomorphs unverkennbar mit *rule learning* bewältigt: das bezeugen die

auftretenden Extensionen: *die *Elterns, die *Flugzeugs, die *Vogels*. Bei den ABCM-Kindern ist der Input relativ arm an solchen Formen, so daß der Erwerb des -s-Allomorphs mit *rote-learning* bewältigt zu werden scheint: In fünf Jahren Beobachtung konnten wir bei diesen Kindern keine Extensionen dieses -s-Allomorphs registrieren.

In einer weiteren Etappe kommen das -er-Allomorph und das -e-Allomorph an die Reihe mit starken individuellen Variationen. Eines steht aber fest: Suffigierung wird als Mehrzahlmarker allgemein früher erworben als Umlautung. Die Vorkommenshäufigkeit dürfte dies erklären: Suffigierung erscheint ja nicht nur in den nur suffigierten Mehrzahlformen, sondern auch meistens in den umgelauteten. Mehrzahlformen, bei denen die Umlautung als einziger Mehrzahlmarker am Substantiv fungiert, sind selten: *Väter, Mütter, Töchter, Hämmer, Mäntel*. So mag der Erwerber sich zunächst darauf einstellen, auf die Wortendungen zu achten. Abgesehen davon sind Änderungen des Stammvokals an sich perzeptuell weniger auffällig als Wortendungen.

Die phonetischen Gesetze der Umlautung (Ph1) werden fehlerfrei erworben (Petit 1984: 31ff.). Sie ordnen sich in die phonotaktischen Regelmäßigkeiten ein, die von der Beschaffenheit des menschlichen Sprechapparats bedingt und dem Erwerber intuitiv zugänglich sind. Wenn dieser die Umlautung als Mehrzahlmarker entdeckt, scheint er sich auch ihrer allomorphübergreifenden Bedeutung bewußt zu werden, denn sie induziert blitzartig eine Fülle von Extensionen in Verbindung mit allen möglichen Allomorphen: **Ärme, *Ärmen, *Hünde, *Hünder, *Pünkte, *Flaschen, *Äugen, Teleföne*¹². Dabei wird gegen das Unverträglichkeitsgesetz von -(e)n-Allomorph und Umlautung wacker verstoßen (**Ärme, *Flaschen*). Einige Spracherwerbsforscher sprechen hier von *Übermarkierung*. Im Grunde ist hier nichts anderes als der Trend erkennbar, die Mehrzahl perzeptuell so auffällig wie möglich zu markieren. Von diesem Standpunkte aus ist es verständlich, daß das "-∅-Allomorph (*Väter, Mütter, Töchter, Hämmer, Mäntel*) als allerletztes erworben zu werden scheint. Im Rahmen des Lehrexperiments *Sing' und spiele mit!* konnten wir zeigen, daß schwachdifferenzierte Mehrzahlformen auf Schwa wie *Schwein* [ΣωαIv] → *Schweine* [εΣωαIv↔] langsamer und schwieriger erworben werden als stärker differenzierte wie *Hund* [ηυντ̃η] → *Hunde* [εηυνδ↔] ([t^h] → [d] + [↔]) und *Buch* [bu|x] → *Bücher* ['by|ç] ([u] → [y]); [x] → [ç] + []). Entgegen alten analytischen Vorstellungen ist also Übermarkierung nicht schwieriger zu erwerben als Monomarkierung, sondern leichter, weil das menschliche Gehirn perzeptuelle Informationen offenbar zunächst global und gestalthaft verarbeitet, um sie erst später der Analyse zu unterziehen.

Im L1-Erwerb des Deutschen ist die Mehrzahlbildung mit 6 Jahren beim Eintritt in die Grundschule in den wesentlichen Zügen erworben, wenn man von einigen idiosynkratischen Formen absieht, die nur mit *rote learning* bewältigt werden können. Bei

12 Bei der allomorphübergreifenden Spannweite der deutschen Umlautung ist dieser natürliche Trend zu ihrer Extension überaus mächtig. Wir konnten ihn an französischen Germanisten im ersten und zweiten Semester deutlich registrieren, obwohl sie eine Vorlesung über Ausnahmen der Umlautung (*Arme, Hunde, Tage, Wale* usw.) belegt hatten (s. Coret 1985).

unseren ABCM-Kindern ist ein solcher Erwerbsstand erst im 4. oder 5. Grundschuljahr zu erwarten. Die Strategie ist aber die gleiche: es handelt sich um *extending Filtration*. Unterschiede in der Erwerbsabfolge sind gering und scheinen nur auf die fortgeschrittenere kognitive Entwicklung der L2-Erwerber und auf Differenzen des Input zurückzuführen zu sein. Die grundverschiedene Organisation der deutschen und französischen Mehrzahlbildung schließt Interferenzen aus.

3.4. Der Erwerb des zweiten Partizips im Deutschen

Ein zweites gutes Beispiel für die Bewältigung von Allomorphie liefert der Erwerb des zweiten Partizips. Es sei kurz daran erinnert, wie das zweite Partizip in moderner Hochsprache gebildet wird. Bei schwachen Verben wird es vom Infinitivstamm abgeleitet, mit *ge-* präfigiert und mit *-t* suffigiert: *spielen* → *gespielt*.

3.4.1. Der Ablaut und seine Entwicklung

Bei starken Verben wird es ebenfalls mit *ge-* präfigiert, aber mit *-en* suffigiert. Die Endung unterscheidet sich also nicht von der des Infinitivs. Dafür erfährt aber der Verbstamm qualitative und quantitative Änderungen, die als Ablaut bezeichnet werden: *reiten* → *geritten*; *steigen* → *gestiegen*; *trinken* → *getrunken*; *nehmen* → *genommen* usw. Der Ablaut *lato sensu*, d.h. die systematische Abwandlung eines Stammvokals zum Ausdruck lexikalischer und/oder morphosyntaktischer Differenzierungen, war im Indogermanischen sehr ausgeprägt und kann als typologisches Merkmal aller indogermanischen Sprachen angesehen werden (Petit 1989a). Hier einige Beispiele:

qualitativer Ablaut:

Griechisch: *λε'γο - λογος/ λε'ιπω - λε'λογπα* usw.

Lateinisch: *cado - cecidi / feci - facio / tego - toga* usw.

Deutsch: *binden - band - gebunden / stoßen - stieß / melken - Milch* usw.

Englisch: *to drink - I drank / to sleep - I slept* usw.

Französisch: *meurs - mourons / tiens - tenons / apte - inepte /*

barbe - imberbe / boeuf - bouvier /

fleur - floraison / ferme - infirme / main - menotte /

(pro)téger - toge usw.

quantitativer Ablaut:

Lateinisch: *vox* [ʋ κσ] - *vocare* [ʋ ∪ κA]ρε]

Deutsch: *reiten* [∪{αIτH↔v}] - *ritt* [{IτH}]

Englisch: *to slide* [σλαIδ] - *I slid* [σλIδ]

So konnte der Grundvokal eines sprachlichen Elements in fünf verschiedenen *Stufen* auftreten:

Normalstufe (auch Vollstufe genannt) : meistens *e*, seltener *a*

o-Stufe (auch Hochstufe genannt) : *o*

Dehnstufe : *ē* oder *ō*

Reduktionsstufe (auch Tiefstufe genannt) : ↔

Schwundstufe (auch Nullstufe genannt) : -

Gehen wir von *e* aus, so bestand der Ablaut in einem Wechsel zwischen Vordervokal (*e*) und Hintervokal (*o*) gleichen Öffnungsgrades, möglicherweise in einer Dehnung dieser beiden Kardinalvokale (*ē*, *ō*) oder in einem totalen Schwund. Gehen wir von *a* aus, so vollzieht sich der Hauptvorgang im Rahmen der Hintervokale und besteht in einer Erhöhung bzw. Senkung des Öffnungsgrades mit entsprechender Variation der Klangfarbe.

Im *statu nascendi* erscheint also der Ablaut als ein phonisch äußerst klarer und zusammenhängender Prozeß, dessen Einheitlichkeit sich durchaus mit der des Umlauts vergleichen läßt. Aller Wahrscheinlichkeit nach wurde er von den *native speakers* des Indogermanischen so gut wie fehlerfrei erworben, wie dies heute noch für die Umlautung geschieht.

Nach dem Stand unserer Kenntnisse scheint es sich ja auch hier - wie beim Umlaut - um ein zu Beginn rein phonisches Phänomen zu handeln, das erst im nachhinein eine lexikalische und morphologische Funktion übernahm. Es wird nämlich allgemein angenommen, der Ablaut sei eine Folgeerscheinung der indogermanischen Wortbetonung. Wie wir schon ausgeführt haben, war die Stellung dieser Betonung frei, in dem Sinne, daß sie sowohl Wurzel- als auch Ableitungs- und Flexionssilben treffen konnte. Was die Natur dieser Betonung angeht, scheint das Indogermanische - wahrscheinlich zu verschiedenen Zeiten - beide Betonungsmodalitäten verwendet zu haben, und zwar die eher musikalische, hauptsächlich auf Erhöhung des Grundtones beruhende, und die eher dynamische, hauptsächlich auf Verstärkung der Intensität aufbauende. Erstere sollte den qualitativen, letztere den quantitativen Ablaut bewirkt haben.

Den rekonstruierten Stand der Dinge im Indogermanischen kann man in folgender Tabelle zusammenfassen:

INDOGERMANISCHE ABLAUTREIHEN

Grundvokalismus	Infinitiv Indik. Präsens	Präteritum Einzahl	Präteritum Mehrzahl	2. Partizip
1) e + i	ει	οι	ι≈	ι≈
2) e + u	ευ	ου	υ9	υ9
3a) e + Liquid + Konsonant	ελκ ερκ	ολκ ορκ	λ≈κ ρ≈κ	λ≈κ ρ≈κ
3b) e + Nasal + Konsonant	εμκ ενκ	ομκ ονκ	μ9κ ν9κ	μ9κ ν9κ
4) e + Liquid oder Nasal	ελ,ερ εμ,εν	ολ,ορ ομ,ορ	ε]λ,ε]ρ/ο]λο]ρ, ε]μ,ε]ρ/ο]μ,ο]ρ	λ∞,ρ8 μ8,ν∞
5) e + Konson.	εκ	οκ	ε]κ,ο]κ	↔κ,εκ
6) o o]	οκ	ο]κ	ο]κ	οκ
7) e:	ο]	ο]	ο]	ε]

Die ersten drei Ablautreihen kombinieren den Grundvokal *e* mit dem Halbvokal *i* (erste Reihe), dem Halbvokal *u* (zweite Reihe), der Verbindung Liquida + Konsonant (Reihe 3a) bzw. Nasal + Konsonant (Reihe 3b). Das Präteritum Singular weist die *o*-Stufe, das Präteritum Plural und das 2. Partizip die Nullstufe auf, wobei das mit dem Grundvokal kombinierende Element zum Silbenträger wird:

$$i \rightarrow \iota \approx \quad u \rightarrow \upsilon 9 \quad l \rightarrow \lambda \approx \quad r \rightarrow \rho 9 \quad m \rightarrow \mu 9 \quad n \rightarrow \nu 9$$

Die 4. und 5. Reihe lassen auf den Grundvokal *e* einen einfachen Fließ- oder Nasallaut (4. Reihe) bzw. einen sonstigen einfachen Konsonanten (5. Reihe) folgen. Diese beiden Reihen differenzieren Singular (*o*-Stufe) und Pluralform (Dehnstufe $\varepsilon]$ oder $ο]$) des Präteritums und weisen meistens im 2. Partizip die Reduktionsstufe auf. Die 6. Reihe baut auf dem quantitativen Wechsel von *o* (Infinitiv und Indikativ Präsens) und $ο]$ (Präteritum) auf. In bezug auf den Grundvokal differenzieren sie also Infinitiv und 2. Partizip nicht mehr. Die 7. Reihe hatte im Indogermanischen keinen einheitlichen Vokalismus und zeichnete sich nur durch Silbenverdoppelung in der Bildung des Präteritums aus (s. lat. *cado* versus *cecidī*). Der Wechsel von $\varepsilon]$ und $ο]$, der hier aufgeführt wird, ist erst die Frucht einer späteren Entwicklung.

ABLAUTREIHEN IM NEUHOCHDEUTSCHEN

Ablautreihe	Vokalismus			Beispiele
1a)	ei	i	i	beißen, i [I], i [I]
1b)	ei	ie	ie	steigen, ie, ie
2a)	ie	o:	o:	biegen, o [ō], o [ō]
	ie	o	o	fließen, o [], o []
2b)	ü:	o:	o:	lügen, o [ō], o [ō]
				betrügen, o [ō], o [ō]
2c)	au	o	o	saufen, o [], o []
	au	o:	o:	saugen, o [ō], o [ō]
3a)	e	a	o	werfen, a [a], o []
3b)	i	a	u	trinken, a [a], u [Y]
3c)	i	a	o	beginnen, a [a], o []
3d)	i	o	o	glimmen, o [], o []
4a)	e:	a:	o	nehmen [ɛ̄], a [Ā], o []
	e	a:	o	stechen [E], a [Ā], o []
4b)	ä:	a:	o:	gebären [E3̄], a [Ā], o [ō]
4c)	e	o	o	dreschen, o [], o []
	e:	o:	o:	scheren, o [ō], o [ō]
4d)	ö	o	o	löschen, o [], o []
	ö:	o:	o:	schwören, o [ō], o [ō]
5a)	e	a:	e	messen, a [Ā], e [E]
5b)	i	a:	e:	bitten, a [Ā], e [ɛ̄]
	ie	a:	e:	liegen, a [Ā], e [ɛ̄]
5c)	e:	o:	o:	weben, o [ō], o [ō]
	ä:	o:	o:	gären, o [ō], o [ō]
5d)	ie	o:	o:	wiegen, o [ō], o [ō]
6a)	a	u:	a	backen, u [v̄], a [a]
	a:	u:	a:	fahren, u [v̄], a [Ā]
6b)	e:	o:	o:	heben, o [ō], o [ō]
6c)	ö:	o:	o:	schwören, o [ō], o [ō]
7a)	a	ie	a	fallen, ie [ɪ̄], a [a]
7b)	x	ie	x	hauen, heißen, laufen, rufen, stoßen usw...

Wir haben in der obigen Tabelle versucht, die tiefgreifenden Veränderungen, welche dieses System bei seiner sechs- bis achttausendjährigen Entwicklung bis zum Neuhochdeutschen durchgemacht hat, so übersichtlich wie möglich darzustellen. Wie man sieht, wirkte sich die morphologische Angleichung in verschiedenen Richtungen aus:

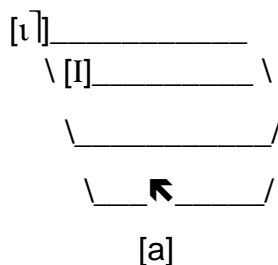
- Einzahl- und Mehrzahlform des Präteritums wurden gleichgeschaltet, und zwar zugunsten der Mehrzahlform für die erste Ablautreihe, zugunsten der Einzahlform für die zweite und dritte.
- In Klasse 3d wurde der Partizipvokal aufs Präteritum übertragen, während umgekehrt in Klasse 5c der Vokal des Präteritums auf das 2. Partizip übertragen wurde.
- Die schon im Indogermanischen sich abzeichnende Tendenz, den Vokalismus vom Infinitiv und 2. Partizip nicht mehr zu dissimilieren (6. und 7. Reihe), dehnte sich auf die Verben der Reihe 5c aus. Die Erscheinung und Generalisierung der Vorsilbe *ge-* dürfte in engem Zusammenhang mit dieser Wendung der Dinge stehen. Aus einer synchronischen Sicht hat Jean Fourquet (1985) eine neue Klassifikation der starken Verben des Neuhochdeutschen vorgeschlagen. Diese neue Einteilung geht vom 2. Partizip aus und unterscheidet drei verschiedene grundlegende Situationen des Vokalismus:
 - a) der Vokal des 2. Partizips differiert vom Vokal des Infinitivs und vom Vokal des Präteritums, das Verb weist drei verschiedene kurze Vokale auf (*helfen, finden*);
 - b) der Vokal des 2. Partizips ist identisch mit dem des Präteritums, und das Verb weist zwei verschiedene Vokale auf (Reihe 1a, 1b; 2a, 2b, 2c; 3d; 4c, 4d; 5c, 5d; 6b, 6c);
 - c) der Vokal des 2. Partizips fällt mit dem des Infinitivs zusammen, und das Verb weist auch in diesem Falle zwei verschiedene Vokale auf (Reihe 5a; 6a; 7a, 7b).

Wir wollen nun ebenfalls aus synchronischer Sicht zu ergründen versuchen, welche artikulatorischen Regelmäßigkeiten der Ableitung des Vokalismus beim 2. Partizip und beim Präteritum im heutigen Deutschen zugrundeliegen. Diese Regelmäßigkeiten werden im folgenden mit Hilfe eines Vokalfünfecks veranschaulicht.

ABLEITUNG DES 2. PARTIZIPS

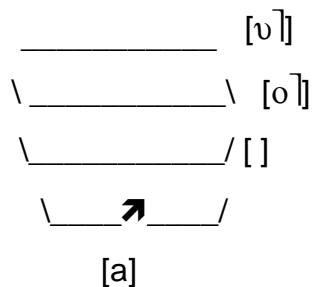
I/ ei [αI] →	i [I] (1a, 1b) ie [ɪ̃]
-----------------	------------------------------

MONOPHTHONGIERUNG



II/ au [aY] →	o [] (2c) o [õ]
------------------	------------------------

MONOPHTHONGIERUNG

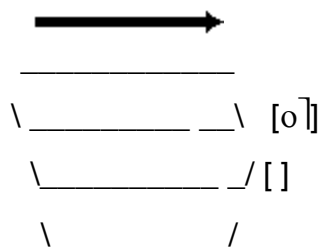


III/	
ie [ɪ̃]	(2a, 5d)
i [I]	(3c, 3d)
ü [ʏ̃]	(2b)
e [ɛ̃]	(4a, 4c)
e [E]	(3a, 4a, 4c)
ä [Ẽ]	(4b, 5c)
ö [Õ]	(4d, 6c)
ö [ɔ̃]	(4d)



o []
o [õ]

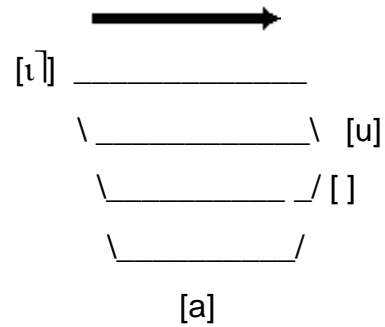
PALATAL → VELAR



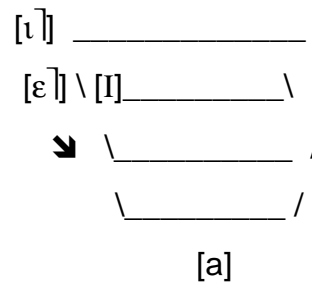
ABLEITUNG DES 2. PARTIZIPS (Fortsetzung)

IV/
i [I] + Nasal → u [Y] (3b)

PALATAL → VELAR



V/
i [I]
ie [i] → e [ε] (5b)



VI/
X → X (5a,6a,7a,7b)

Wie man sieht, ist die ursprüngliche Systematik des indogermanischen Ablauts nicht mehr erkennbar: Reduktionsstufe und Schwundstufe sind u.a. nicht mehr vertreten, da der Stammvokal im Neuhochdeutschen regelmäßig betont wird. Wenn wir aber von den idiosynkratischen Verbformen absehen und von den Fällen, in welchen Vokalismus des 2. Partizips und Vokalismus des Infinitivs zusammenfallen, so treten für die Ableitung des 2. Partizips zwei verschiedene Vorgänge klar zutage: Monophthongierung auf der einen Seite (Klasse 1a, 1b; 2c), Velarisierung auf der anderen (Klasse 2a; 3a, 3b, 3c, 3d; 4a, 4b, 4c, 4d; 5c, 5d; 6c, 6d). Die Klangfarbe des Partizipvokals ist also aus dem Vokalismus des Infinitivs ohne weiteres ableitbar: Diphthonge ergeben die entsprechenden Monophthonge, Monophthonge

ergeben entweder [] oder [ō], [I] + Nasal ergibt [Y]. Dabei ist noch festzustellen, daß der Vokal [] - [ō] immer noch eine zentrale Stellung beibehält und daß die hier erfolgende Velarisierung ein Gegenstück zur Palatalisierung der Umlautung darstellt.

ABLEITUNG VOM PRÄTERITUM

I/ Vokal vom Präteritum = Vokal vom 2. Partizip

(1a, 1b; 2a, 2b, 2c; 3d; 4c, 4d; 5c, 5d; 6b, 6c)

II/

Infinitiv	2. Partizip		Präteritum	Klasse
a [α]	a [α]	→	u [ʊ]	6a
a [α]	a [α]	→	ie [ī]	7a
ei [αI]	ei [αI]	→	ie [ī]	7b
au [αY]	au [αY]			
u [ʊ]	u [ʊ]			
o [ō]	o [ō]			
			a [α]*	3a, 3b, 3c
x	y	→		4a, 4b
			a [Ā]	5a, 5b

* Wenn die Stammsilbe geschlossen ist oder vor <ng> [N]

Mit der Ableitung der Quantität des Partizipvokals verhält es sich ähnlich. Allgemein stimmt die Länge des Partizipvokals mit der des Infinitivvokals überein. Das gilt für die Klassen 3a, 3b, 3c, 3d; 4a, 4b, 4c, 4d (mit Ausnahme von *nehmen*), 5a, 5b (mit Ausnahme von *bitten*), 5c, 5d, 6a, 6b, 6c, 7a, 7b. In den Klassen 1a, 1b, 2a, 2b, 2c ist Länge zu erwarten, wenn die Stammsilbe offen ist (*leihen*, *ziehen*, *meiden*, *saugen*) oder mit stimmhaftem Konsonanten endet, dagegen Kürze, wenn die Stammsilbe mit stimmlosem Konsonanten endet. Drei Verben scheinen ganz aus der Reihe zu tanzen: *leiden*, *schneiden* und *bieten*. Bei *leiden* und *schneiden* würde man im 2. Partizip [ī] und nicht [I] erwarten. Der abweichende Charakter der Ableitung wird aber für die beiden erstgenannten Verben dadurch eingeschränkt, daß der stimmhafte Verschlusslaut [ð] des Infinitivs im 2. Partizip zu [τH] entstimmt wird.

Bei der Ableitung der Vokalquantität wie bei der des Vokalklangs ist also offenkundig ein hohes Maß an phonotaktischer Regelmäßigkeit vorhanden.

3.4.2. Die Phasen des Erwerbs vom 2. Partizip

Wenn wir vom Standpunkt des Erwerbs aus eine Bilanz zu ziehen versuchen, so kann man wohl zum Schluß gelangen, daß der originelle Vorgang der Ablautung im Laufe einer fünf- bis achttausendjährigen Entwicklung erheblich aufgerieben worden ist. Der ursprüngliche Wechsel wurde stark eingeschränkt.

Als eine direkte Konsequenz erscheint in moderner Hochsprache die Ableitung vieler starker Partizipien recht einfach, sogar einfacher als die der schwachen Partizipien, insofern der Ablaut nicht mehr bemüht wird und die Differenzierung nur noch durch das *ge*-Präfix gewährleistet wird: *essen* → *gegessen*; *schlagen* → *geschlagen*; *lesen* → *gelesen*; *tragen* → *getragen*; *heißen* → *geheißen*.

1. Beim Erwerb des zweiten Partizips lassen sich nun ähnliche Phasen wie beim Erwerb der Mehrzahlallomorphie unterscheiden. Der Erwerber verfährt zunächst mit *rote learning* und produziert manche Partizipien, ob schwache oder starke, standardgetreu: *gespielt*, *gesungen*, *gegessen*, *geschlafen*, *gesprungen* usw. Allerdings wird dabei das unbetonte Präfix *ge*- manchmal ausgelassen, wie z.B. bei unserem Sohn Franz mit 2;0: *Auto kaputt macht* (So auch Scupins Bubi mit 1;11; s. Scupin 1907-1910). Solche Auslassungen vom unbetonten *ge*-Präfix werden auch von W. Preyer und von H. Grimm berichtet: **fährllich* für *gefährlich* (mit 2;3 bei Preyer 1882) **rage* für *Garage* (Grimm 1973).
2. Wenn der Erwerber zum Regellernen übergeht, so haben wir allen Grund anzunehmen, daß er die Partizipien vom Infinitiv ableitet, der wohl zur Zeit, in welcher noch keine Funktoren erschienen sind, die erste verwendete Verbform ist¹³. Im allgemeinen greift er auf den schwachen Ableitungsmodus zurück, wahrscheinlich wegen seiner weit größeren Auftretenshäufigkeit. In dieser ersten Phase werden neben normgerechten Formen wie *gespielt* und *getanzt* die erwarteten Extensionen **gesingt*, **genehmt*, **gegeßt*, **geschlaft*, **getrinkt* (unsere Söhne Peter und François zwischen 2;0 und 3;0), **gegeht*, **gedenkt* (Scupins Bubi mit 2;8) produziert. In einigen seltenen Fällen wird das zweite Partizip vom offenbar auswendig gelernten Stamm des starken Präteritums abgeleitet: Scupins Bubi prägte die Form **gegingt*.
3. In der nächsten Phase werden starke Formen gebildet. Aber hier leuchtet es wieder ein, daß der Erwerber außerstande ist, die vielfachen Ableitungsmodi der starken Partizipien auf Anhieb zu prozessieren und normgerecht zu verwenden. Fürs Erste lautet er den Stammvokal des Infinitivs nicht ab, wie dies auch bei vielen starken Verben im Standard geschieht (Reihe 5a; 6a; 7a, 7b). Der Umstand, daß starke Verben im Infinitiv und im zweiten Partizip die gleiche *-en*-Endung aufweisen, mag diesen natürlichen Trend bestärken. Dieser Ableitungsmodus wird dann auch wacker extendiert, und man registriert solche Produktionen

13 B. McWhinney (1985) bezeichnet deswegen den Infinitiv als *citation-allomorph*.

wie *geschlagen*, *getragen*, **genehmen*, **gegehen*. Man kann den Standpunkt vertreten, daß Prä- und Postfigierung des 2. Partizips in diesem Stadium erworben sind, während der Erwerb der perzeptuell weniger auffälligen Ablautung ähnlich wie der der Umlautung bei der Mehrzahlbildung erst in einer späteren Phase angegangen wird. Es sollte auch dabei erwähnt werden, daß dieser Erwerbsschritt dem schon dargelegten Trend der diachronischen Sprachentwicklung entgegenkommt, das Ablautsystem von drei oder vier verschiedenen Vokalen auf zwei zu reduzieren.

Man mag sich ansonsten wohl fragen, warum der starke Ableitungsmodus *tragen* → *getragen*, der doch leichter zu prozessieren ist, nicht als erster vor dem Ableitungsmodus *spielen* → *gespielt* aufgegriffen wird. Wir deuteten vorhin an, die größere Vorkommenshäufigkeit des schwachen Ableitungsmodus würde hier den Ausschlag geben. Wir hatten dabei die type-Frequenz im Auge. Es sollte aber vielleicht hier auch die token-Frequenz in Betracht gezogen werden. Die hohe type-Frequenz der schwachen Verben mag wahrscheinlich den Erwerber zum *rule learning* (Regellernen) anregen und Extensionen induzieren. Starke Verben zeichnen sich dagegen durch eine hohe *token*-Frequenz bei verhältnismäßig geringer Frequenz des entsprechenden *Type* aus. Dies sollte - der größeren Ableitungseinfachheit der starken Partizipformen zum Trotz - den Erwerber eher zum *rote learning* (Auswendiglernen) anregen und keine Extensionen induzieren. Hier werden aber individuelle Unterschiede registriert, und es kommt vor, daß gewisse Erwerber eben den starken Ableitungsmodus als ersten aufgreifen und dann Extensionen produzieren wie **gespielen*, **geklopfen*, **getanzen*.

4. In einer letzten Phase nimmt schließlich der Erwerber die Ablautung in Angriff. Es könnten dann Extensionen erwartet werden wie etwa: **gegriefen* [$\gamma \leftrightarrow ' \gamma \{ \iota \} f \leftrightarrow v$] (für *gegriffen* [$\gamma \leftrightarrow ' \gamma \{ I f \leftrightarrow v$]) und **geschribben* [$\gamma \leftrightarrow ' \Sigma \{ I \beta \leftrightarrow v$] (für *geschrieben* [$\gamma \leftrightarrow \cup \Sigma \{ \iota \} \beta \leftrightarrow v$]) oder **gegoßen* [$\gamma \leftrightarrow \cup \gamma o \} \sigma \leftrightarrow v$] (für *gegossen* [$\gamma \leftrightarrow \cup \gamma \sigma \leftrightarrow v$]) und **gefloggen* [$\gamma \leftrightarrow \cup \phi \lambda \gamma \leftrightarrow v$] für *geflogen* [$\gamma \leftrightarrow \cup \phi \lambda o \} \gamma \leftrightarrow v$]. Ausgehend von [αI] bzw. [ι] als Vokalismus des Infinitivstamms, sind nämlich sowohl [I] als [ι], bzw. sowohl [$\]$ als [$o:$] im zweiten Partizip theoretisch möglich. Abweichungen dieses Typs kommen aber nicht vor. Wir müssen also wohl annehmen, daß die Lerner eine sichere Intuition für die phonotaktische Regelmäßigkeit besitzen, welche der Wahl zwischen kurzem und langem Vokal zugrunde liegt: die Stimmlosigkeit des Stammaslauts induziert nämlich Kürze, die Stimmhaftigkeit dagegen Länge. Es treten Extensionen auf wie: **umkoppfen* (für *umgekippt*; Neugebauer 1915: 2;2), **kloben* (für *geklebt*; Neugebauer 1915: 2;2), *ich habe mir in den Finger *geschnotten* (1983 in unserem Konstanzer Korpus). Die starke Ableitung von **koppfen* aus *kippen* geschieht wahrscheinlich in Anlehnung an *beginnen*, *begann*, *begonnen* (Reihe 3c) und die von **kloben* aus *kleben* in Anlehnung an *scheren*, *schor*, *geschoren* (Reihe 4c).¹⁴ H. Neugebauer gibt andere solcher Beispiele an für Verben,

14 Ohne nähere Angaben von Neugebauer schließen wir aus der Orthographie von **kloben*, daß es mit [o] und nicht mit [$\]$ gesprochen wurde, also nach dem Muster von *scheren*, *schor*, *geschoren*

die im Infinitiv [ɛ̄], [E], oder [I] aufweisen. Sie erbringen den Beweis, daß die Ablautungsmuster von Reihe 3 und 4 fürs betreffende Kind produktiv geworden sind, und zwar so, daß sie als alleinige Marker des zweiten Partizips erscheinen! Die Abweichung **geschnotten* ist anderer Art. Im Gegensatz zu den erwähnten Beispielen aus Neugebauer (1915) haben wir es hier mit einem Verstoß gegen die Regeln der Ablautung zu tun, insofern eine Abautreihe [αI] - [] - [] nicht belegt ist, und mit dem Vokoid [aI] als Stammvokal des Infinitivs nur [αI] - [I] - [I] (*beißen*, Reihe 1a) oder [αI] - [ɪ̄] - [ɪ̄] (*steigen*, Reihe 1b) möglich sind. Diese Extension entspricht aber durchaus auch der allgemeinen Spracherwerbsstrategie. Sie erfolgt nämlich zugunsten eines Vokals, der sich durch eine nahezu erdrückende *type frequency* von allen anderen im zweiten Partizip auftretenden Vokalen auszeichnet: 74/151, d.h. 49% aller starken Verben weisen im 2. Partizip [] oder [ō] auf; davon haben 45 (d.h. 30% aller starken Verben) [] und 29 (dh. 19% aller starken Verben) [ō] (Petit 1989). Im übrigen verstößt diese Extension nicht gegen die phonotaktische Regelmäßigkeit, die Länge und Kürze des Partizipvokals mit Stimmhaftigkeit bzw. Stimmlosigkeit des auslautenden Stammkonsonanten verbindet: es heißt **ge-schnotten* und nicht **geschnodden*, obwohl der Infinitivstamm auf [d] endet.

Die Bilanz unserer Untersuchung zum Erwerb des zweiten Partizips können wir also folgendermaßen formulieren: Bei schwachen Verben verfährt der Erwerber mit *rule learning*. Bei starken Verben mögen *rote learning* und *rule learning* involviert sein. Extensionen zugunsten des schwachen Ableitungsmodus kommen oft vor, Extensionen zugunsten der starken Ableitungsmodi viel seltener. In allen Fällen orientiert sich der Erwerber perzeptuell an der Auftretenshäufigkeit der einzelnen Ableitungsmodi, aber auch an den phonotaktischen Regelmäßigkeiten, welche der Ablautung wie der Umlautung zugrunde liegen und ihm sozusagen organisch vertraut sind. L1-Erwerber des Deutschen und die Schüler unserer bilingualen Klassen im Elsaß unterscheiden sich auf diesem Gebiet nicht. Auch hier schließt die Grundverschiedenheit der beiden Sprachsysteme Interferenzen aus.

3.4.3. Zum Erwerb des Präteritums

Die Beobachtungen aller Forscher und unsere eigenen stimmen darin überein, daß in gesprochener Sprache das Präteritum vom Perfekt verdrängt wird (Petit 1979, 1985). Dies erklärt, warum das zweite Partizip vor dem Präteritum erworben wird. Ist das zweite Partizip einmal erworben, so ist der Erwerb des Präteritums wesentlich erleichtert. Wie beim Erwerb des zweiten Partizips treten hier sehr früh korrekte Formen auf wie *war*, *hatte*, *wurde*, *blieb*, die offenbar auswendig gelernt werden.

(Reihe 4c) und nicht von *nehmen*, *nahm*, *genommen* (Reihe 4a), wie A.E. Mills (1985: 169) annimmt.

Wenn der Erwerber zum Regellernen übergeht, greift er den schwachen Ableitungsmodus als ersten auf. Dabei orientiert er sich am Kriterium der Häufigkeit, aber wahrscheinlich auch an dem der Eindeutigkeit des suffigierten Markers *-te*, wie A.E. Mills vermutet (Mills 1985: 171). Der schwache Ableitungsmodus wird dann verallgemeinert, und es kommen Formen vor wie: *er spielte*, *er arbeitete*, aber auch *er *schlafte* (unser Sohn Franz mit 4;6), *er *trinkte* (unser Sohn Peter mit 5;2), *er stehlte* (Scupins Bubi mit 5;5). In einigen Fällen wird dieser schwache Ableitungsmodus auf abgelautete, offenbar auswendig gelernte Präteritumsstämme angewandt: *er gingte* (Scupins Bubi mit 3;7); *er *kamte* (Scupins Bubi mit 4;4).

Was die starke Bildung betrifft, so entfällt die Ableitungsaufgabe für die Verben von Klasse 1a, 1b; 2a, 2b, 2c; 3d; 4c, 4d; 5c, 5d; 6b, 6c, da in diesen Klassen der Vokalismus vom Präteritum sich nicht von dem des 2. Partizips unterscheidet. Ableitung bleibt erforderlich für die Klassen 3a, 3b, 3c; 4a, 4b; 5a, 5b; 6a; 7a, 7b. Und da stellt sich heraus, daß die Vokale, die zur Auswahl stehen, nur drei an der Zahl sind und mit den Grundvokalen des "primitiven Dreiecks" (Jakobson 1941) zusammenfallen: [α]-[Ā], [I]-[ɪ], [v̄]. Am häufigsten erscheint [α]-[Ā], wobei Kürze zu erwarten ist, wenn die Stammsilbe zwei verschiedene Konsonanten oder ng [N] aufweist. Das Auftreten von [α] oder [Ā] im Infinitiv (Klasse 6a, 7b) schließt [α]-[Ā] für das Präteritum aus, da Vokalismus des Infinitivs und Vokalismus des Präteritums stets dissimiliert sind (s. auch Fourquet 1985). Dann bleiben noch [v̄] oder [I]-[ɪ]. Das kurze i [I] ist zwar nur vor ng [N] möglich (*fangen*, *hängen*), und die Vokale ei [αI], au [αY], u [v̄] und o [ō] lassen, wenn sie zugleich im Infinitiv und im 2. Partizip auftreten, unfehlbar auf Klasse 7b und auf [ɪ] als Vokal des Präteritums schließen. Aber sieht man einmal davon ab, so scheint es für die Zuweisung zu [ɪ] oder zu [v̄] keine phonischen oder sonstigen Anhaltspunkte zu geben. Wäre hier Regellernen am Werke, so wären dann Interferenzen zwischen Klasse 6a und 7a und Extensionen zu erwarten wie *ich *schluf*. Da sie unseres Wissens nicht vorkommen, läßt sich der Standpunkt vertreten, der Erwerb dieser Formen erfolge ausschließlich durch rote learning.

Präteritumsformen mit hoher *token*-Frequenz, wie die der Hilfsverben (*war*, *wurde*) scheinen von Anfang an auswendig gelernt zu werden und erfahren keine Änderungen. Es kommt aber vor, daß *hatte* als **habte* regularisiert wird (unsere beiden Söhne Franz und Peter zwischen 2;00 und 3;00). Überhaupt wird die Fixierung der Präteritumsformen sehr durch die Einschulung und die damit eng verbundene Begegnung mit der Schriftsprache und dem Erzählstil begünstigt. L1-Erwerber des Deutschen und ABCM-Schüler unterscheiden sich wiederum auf diesem Gebiet nicht. Die Grundverschiedenheit der beiden Sprachsysteme schließt immer noch Interferenzen aus.

Es müßte zum Schluß noch unterstrichen werden, daß die bisherigen Betrachtungen zum Erwerb der deutschen Ablautung ausschließlich für den ungesteuerten Erwerb gelten und nicht für den Sprachunterricht, es sei denn, dieser wäre natürlich gestaltet (s. Lehrexperiment *Sing' und spiele mit!*, in: Petit 1979; 1985).

Beim gesteuerten Erwerb ist die Situation in doppelter Hinsicht eine völlig andere: die Art und Weise, wie die Ablautreihen allgemein dargeboten (oder eingetrichtert) werden: *steigen, stieg, gestiegen / biegen, bog, gebogen / trinken, trank, getrunken* usw. zielt darauf ab, den Vokalismus vom Infinitiv, Präteritum und 2. Partizip in *einem* Lerngang erwerben zu lassen. Dies erschwert zweifelsohne die Lernaufgabe. Unter solchen Umständen werden in den meist forcierten Lerneräußerungen Verstöße begangen, die denen des natürlichen Erwerbs durchaus ähnlich sind, die aber im besten Fall keine streng geordnete Sequenzierung aufweisen und nicht systematisch erscheinen, und die im schlimmsten Fall fossilieren. Dies kann dadurch erklärt werden, daß die latenten Spracherwerbsstrategien zwar noch verfügbar sind und aktiviert werden, aber wegen der Unzulänglichkeit des Inputs keine Orientierungshilfe bekommen. Diese Hilfe besteht im wesentlichen in der vom Erwerber *erlebten, erfahrenen* und *erfühlten* Auftretenshäufigkeit der einzelnen Strukturen, welche den Grad ihrer Funktionalität widerspiegelt und somit ihre Erwerbsdringlichkeit bestimmt. Die wilde Korrektur der Erwerbsfehler verschlechtert noch die Situation und trägt zur Desorientierung der natürlichen Erwerbsstrategien bei. Der Erwerb dreht sich im Kreise bei großer Labilität der Produktion oder kommt auf einem recht primitiven Niveau zum Stocken.

3.5. Zum Erwerb der ersten Steigerung

Die Chronologie des Komparativerwerbs ist bei unseren ABCM-Schülern folgende:

- 1. Phase des *rote learning*: es werden nur standardgerechte Formen produziert wie: *kleiner, klarer, wärmer, kälter, besser, größer, höher*,
- 2. Phase: Ausfilterung und Extension der Suffigierung: + *er. kleiner, klarer, *warmer, *kalter, *großer, *guter, *hoher*,
- 3. Phase: die Umlautung wird als Hilfsmarker erkannt und massiv extendiert: es wird immer dann umgelautet, wenn der Stamm phonetisch umlautbar ist; Verstöße gegen die Umlautung kommen keine vor: *kleiner, *klärer, wärmer, kälter, größer, *güter, *höcher*,
- 4. Phase: es ist die der letzten Anpassung an den Standard mit Berücksichtigung idiosynkratischer Bildungen: *kleiner, klarer, wärmer, kälter, größer, besser, höher*.

Bei Mutterspracherwerbern des Deutschen wird oft eine allererste Phase erwähnt, in welcher sie die erste Steigerung mit Hilfe des Adverbs *mehr* bilden. W. Preyer (1982), G. Lindner (1898) und C. und W. Stern (1928) bringen entsprechende Beispiele. Bei Mutterspracherwerbern des Englischen ist diese Erwerbsphase eindeutig belegt. Englisch ist aber hier ganz anders strukturiert als Deutsch: Sieht man von nicht seltenen Ausnahmen ab, so wird nämlich im Englischen das gebundene Morphem *-er* nur für einsilbige Adjektive gebraucht, während das freie Morphem *mehr* für mehrsilbige Adjektive verwendet wird. Die frühe Generalisierung von *mehr* bei Mutterspracherwerbern des Englischen entspricht dem allgemeinem Trend, daß freie

Morpheme vor gebundenen erworben werden, falls freie und gebundene Morpheme zum Ausdruck der gleichen Funktion allomorphisch konkurrieren (s. Slobin 1973; Felix 1977). Im Standarddeutschen ist dagegen *mehr* erste Steigerung des Adverbs *viel* und wird nur mit Verben verwendet. In den von W. Preyer (1982), G. Lindner (1898) und C. und W. Stern (1928) angeführten Beispielen ist nicht mit Sicherheit zu entscheiden, ob das Adverb *mehr* sich auf Adjektive oder auf (unformulierte) Verben bezieht. Falls wir die Interpretation einer extendierten Anwendung von *mehr* auf Adjektive festhalten, so müssen wir gleich hinzufügen, daß unsere ABCM-Schüler diese Phase überspringen. Solche Extensionen erscheinen dafür bei ihnen spurenweise in einer Zeit, wo die Steigerungsformen des Deutschen erworben sind. Wir haben es hier ohne jeglichen Zweifel mit Interferenzen aus dem Französischen zu tun: Im Französischen wird das Adverb *plus* zum Ausdruck der ersten Steigerung sowohl mit Adjektiven als auch mit Adverbien und Verben verwendet. Solche Interferenzen erscheinen in dem Augenblick, wo die Erwerber die semantische Äquivalenz von *mehr* und *plus* bewußt perzipieren¹⁵. Diese Interferenzen werden meistens vom Erwerber selbst oder von seinen Mitschülern korrigiert und fossilieren nicht.

Ein anderer Typ von Extensionen begegnet bei unseren ABCM-Schülern nicht. Es handelt sich um Anwendungen der *-er*-Komparativsuffigierung auf Adverbien und Verbpartikeln, wie z.B.: *noch *raufer* (für *tue noch mehr darauf*; Scupins Bubi mit 4.6); *noch *reiner* (für *tue (es) noch mehr hinein*; Sterns Hilde mit 3;2); *noch *zusammenner* (für *tue sie noch enger zusammen*; Sterns Hilde mit 3;3). Die vorgegebene Sprachentwicklung in der L1 und das durch die Begegnung mit der L2 geschärfte Sprachgefühl scheinen unsere Erwerber vor Verstößen gegen die Unsuffizierbarkeit adverbialer Wortkategorien zu schützen.

3.6. Die Bedeutung der Extensionen

Es sei uns hier erlaubt, auf die Bedeutung der Extensionen einzugehen. Solch abweichende Formen wie **Fuchsen* oder **Hünder* kann der Erwerber kaum in seiner sprachlichen Umgebung gehört haben. Er hat sie also selbst erzeugt und nicht fertig übernommen (Hörmann 1977: 164). Sie entsprechen einer Strategie und erbringen den Beweis, daß die morphologische Strukturierung eingesetzt hat und daß somit eine entscheidende Etappe der Sprachaneignung angegangen worden ist. Sie gewinnen somit zur Untersuchung des Erwerbs eine Bedeutung, die sich mit der der Minimalpaare auf phonologischem Gebiet vergleichen läßt. Sie können als Revelatoren zur Diagnose verwendet werden und erlauben es, die Lernphase mit Genauigkeit in die allgemeine Erwerbsentwicklung einzustufen. Der nächste Erwerbsschritt wird nun darin bestehen, den Geltungsbereich der aufgegriffenen Form abzustekken. Diese Aufgabe wird experimentell bewältigt werden, zum Teil durch Selbstkorrekturen

15 Weisen wir bei dieser Gelegenheit darauf hin, daß freie Morpheme oft transferiert werden, im Gegensatz zu gebundenen Morphemen, die als sprachspezifisch empfunden werden: "free morphology can be transferred, bound morphology cannot" (Krashen 1977).

aufgrund auswendig gespeicherter Formen, zum Teil durch mehr oder weniger explizite Überschreitungssignale seitens der sprachlichen Umgebung, zum Teil auch durch Aufnahme neuer im Input bereitliegender Formen, welche das Anwendungsgebiet schon aufgenommener Formen auf natürliche Weise einschränken.

Es muß mit Nachdruck hervorgehoben werden, daß diese vermeintlichen "*Fehler*" schlechtweg die psycholinguistische Erwerbsnormalität darstellen. Schon 1919 wies A. Collin darauf hin, daß die Sprache zurückgebliebener und schwachsinniger Kinder auffallend korrekter ist als die der normalen Kinder. Anormale Kinder sind in der Tat mehr oder weniger unfähig, jene "analogischen" Mechanismen (Frei 1929) zu entfalten, welche der Produktion von Extensionen und dem Regellernen zugrunde liegen. Der Anteil des Auswendiglernens ist bei ihnen zu groß. In diesem Zusammenhang muß hervorgehoben werden, daß das Gedächtnisvermögen auch bei normalen Kindern unter Umständen die Einsicht in Strukturzusammenhänge der Sprache und den Erwerb entsprechender Fertigkeiten hinauszögern kann. Das hat Dan I. Slobin sehr scharf erkannt: "[...] we must be aware of the continuing possibility that rote memorization may obscure or override the child's insights into the structure of the parental language" (1985: 1202).

Außerdem verstoßen die Extensionen nie gegen die typologischen Restriktionen der natürlichen Sprachen¹⁶. Meistens sind sie sogar nur Verallgemeinerungen von Formen und Ableitungsmechanismen, die im betreffenden Standard existieren. Sie sind daher ohne weiteres dekodierbar und stellen keine Behinderung der Kommunikation dar. Man kann wohl nicht umhin, jeweils zu verstehen, was mit **Hünder* oder **gehenmen* gemeint ist.

3.7. Erwerb der Artikelflexion

Was nun die Polysemie angeht, so erscheint sie im Deutschen in recht schwer verdaulicher Form in der Beugung des bestimmten Artikels. Ein und dieselbe Form kann Kasus, Genus und Numerus oder Kasus und Numerus ausdrücken: *der* vertritt den männlichen Nominativ der Einzahl; *den* den männlichen Akkusativ der Einzahl; *die* den weiblichen Nominativ der Einzahl; *das* den sächlichen Nominativ der Einzahl:

16 Von allen kognitiven Diskriminierungen, die der Mensch an der außersprachlichen Wirklichkeit vorzunehmen vermag, können nur einige grammatikalisiert werden: Am Substantiv werden z.B. im Deutschen Genus und Numerus grammatikalisch markiert, im Englischen nur Numerus, im Chinesischen weder Genus noch Numerus. Farbe wird dagegen in keiner Sprache der Welt grammatikalisch markiert. Hier liegt eine typologische Restriktion vor, gegen die Spracherwerber nie verstoßen.

Numerus ⇨	E I N Z A H L			MEHRZAHL
Genus ⇨	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
Nominativ	<i>der</i>	<i>die</i>	<i>das</i>	<i>die</i>
Akkusativ	<i>den</i>	<i>die</i>	<i>das</i>	<i>die</i>
Dativ	<i>dem</i>	<i>der</i>	<i>dem</i>	<i>der</i>
Genitiv	<i>des</i>	<i>der</i>	<i>des</i>	<i>der</i>
↑ Kasus				

Zahlreiche Neutralisierungen kommen dabei vor. Sie betreffen:

- den Kasus: Nominativ- und Akkusativformen fallen in der Einzahl bei Feminina und Neutra, in der Mehrzahl bei allen Substantiva zusammen. Bei Feminina wird in der Einzahl die Opposition zwischen Dativ und Genitiv nicht markiert;
- den Numerus: Bei Feminina können im Nominativ, Akkusativ und Genitiv Einzahl- und Mehrzahlformen nicht am Artikel diskriminiert werden;
- das Genus: In der Mehrzahl gibt es keine Unterscheidung mehr zwischen Maskulina, Feminina und Neutra. Im Dativ und Genitiv der Einzahl werden Maskulina und Neutra nicht differenziert.

Schließlich gibt es Formgleichheiten, bei denen keine einzige der drei Funktionen Kasus, Numerus oder Genus erkannt werden kann: *der* kann ebensowohl Nominativ eines singularen Maskulinums als auch Dativ oder Genitiv eines singularen Femininums oder noch Dativ eines pluralen Nomens jedes Geschlechts sein; *den* kann ebensowohl Akkusativ eines singularen Maskulinums als auch Dativ eines pluralen Nomens jedes Geschlechts sein. In solchen Fällen kann von Neutralisierung kaum die Rede sein, sondern eher von glatter Homonymie.

Für 16 verschiedene Kombinationen von Kasus, Numerus und Genus stehen hier nur 6 verschiedene Formen zur Verfügung: *der, die, das, den, dem, des*. Die erstrebte Differenzierung der drei Funktionen wird nur innerhalb der einzelnen Paradigmen gewährleistet, am besten beim Maskulinum Einzahl, am schlechtesten beim Femininum Einzahl.

In dieser Situation muß also wohl beim Einkodieren und Dekodieren auf andere Indizien zurückgegriffen werden, wie etwa Wortstellung, Kongruenz zwischen Verb und Subjekt, Plausibilität und Weltwissen. Man könnte in Versuchung geraten, zu denken, daß Neutralisierung und Homonymie die Erwerbsaufgabe erleichtern, weil sie den Formenreichtum reduzieren. Das Gegenteil trifft zu. In Sprachen wie dem Türkischen

und Baskischen, die ein sehr differenziertes Flexionssystem besitzen, in welchem Neutralisierung und Homonymie gar nicht oder kaum vorkommen, werden Konjugation und Deklination vom Erwerber mit 2 bis 2½ Jahren beherrscht, während deutsche Muttersprachler noch im Alter von 4 Jahren damit zu tun haben.

Wie Heide Wegener treffend hervorhebt, befindet sich hier der Lerner in einem *circulus vitiosus*, d.h. in einem Teufelskreis:

"Um die Flexive als Genus-, Kasus- und Numerusmarker zu erkennen und zu klassifizieren, muß er die anderen Formen des Paradigmas kennen; um das Paradigma aufzubauen, muß er aber zuvor die Flexive als Genus-, Kasus- und Numerusmarker klassifiziert haben." (Wegener 1995: 6)

In einer solchen Situation stockt der Erwerb auf längere Zeit. Die sprachliche Schwierigkeit ist hier so enorm, daß die größere kognitive Entwicklung unserer *ABCM*-Schüler kaum ins Gewicht zu fallen scheint. Auch macht die Verschiedenheit der deutschen und französischen Morphologie auf diesem Gebiet positiven Transfer kaum möglich. Unsere *ABCM*-Schüler gehen also den gleichen Leidensweg wie deutsche Muttersprachler.

In der Phase der ersten Äußerungen erscheinen bekanntermaßen keine Funktoren. Artikelformen bleiben dementsprechend aus.

In einer zweiten Phase greifen die Lerner die Formen *die* und *ein* auf, die dann für alle Genera und Kasus und für die beiden Numeri gelten. Dieses primitive Erwerbsstadium wurde auch bei Fremdarbeitern beobachtet, die Deutsch als L2 erwarben (Gilbert / Orlovic 1975; Meisel 1983). Als individuelle Varianten erscheinen bei unseren *ABCM*-Schülern Artikelformen mit Schwalaut: *de* [δ↔] und *ne* [v↔], die aber bald durch die Formen *die* und *ein* abgelöst werden. Die Ausfilterung dieser Formen als erster erklärt sich durch ihre höchste Auftretenshäufigkeit. In diesem Stadium drastischer Formenreduktion gehen die Erwerber auf Genus-, Numerus- und Kasusdifferenzierung nicht ein. Es geht ihnen bloß um die semantische Opposition *bestimmt~unbestimmt*. Das erhellt deutlich aus den auftretenden Abweichungen: Die Form *die* wird nämlich auf Maskulina und Neutra und auf indirekte Kasus überextendiert: *ich kenne *die Mann*. Die Form *ein* wird übergeneralisiert auf Feminina, pluralische Nomina und sogar auf Stoffbezeichnungen: *ich nehme *ein Flasche Wein, *ein Bananen, *ein Karotten, *ein Bohnen und *ein Fleisch* (eigene Beobachtung in einem *ABCM*-Kindergarten, 1993).

In einer dritten Phase gehen die Erwerber dazu über, Artikelformen zur Markierung von Funktionen und Numeri einzusetzen. Für Subjekte wird jetzt die *-r*-Form, für Objekte die *-s*-Form verwendet (Übergeneralisierung), während die *-e*-Formen für Plural reserviert und auf singularische Feminina nicht angewandt werden (Untergeneralisierung). Was die Genusdifferenzierung betrifft, so scheint sie noch nicht beachtet zu werden. Es kommt also zu zahlreichen kasus- und numerusbedingten Verstößen gegen die Genusbestimmungen des Standards: *und dann, da der Kuchen ist ... und dann essen wir *das Kuchen; die Mama hat nicht *das Eier genommen; er zieht *das Hose an* (Wegener 1995: 11f.). Die Wahl der *-r*-Form zur

Markierung des Nominativs erklärt sich dadurch, daß sie eindeutiger ist als die -s-Form und als die -e-Form, die zugleich Akkusativ markieren. Die Wahl der -s-Form zur Markierung des Akkusativs ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, daß Neutra viel öfter in Objekt- als in Subjektfunktion auftreten. Die häufige Verwendung des Pronomens *das* bei unbestimmter Referenz dürfte auch eine Rolle dabei spielen. Die Opposition *der* ~ *die* wird in dieser Phase als Opposition Singular ~ Plural interpretiert, was die Erwerber gelegentlich selbst erklären:

"Kind: *Wo steht *der Tasse?*

Interviewer: Warum meinst du: *der Tasse?*

Kind: *Weil Sie ham eine gezeigt. Und wenn es beide *warn, da *hatte ich gemeint: die Tassen.*" (Wegener 1995: 13)

In einer vierten Phase wird für Objekte die -s-Form aufgegeben und durch die standardgerechtere -n-Form abgelöst. Eine Genusdifferenzierung erscheint aber noch nicht und diese -n-Form wird auf Feminina und Neutra überextendierte: *ich mach *den Tür zu und *den Fenster auf* (eigene Beobachtung in einem ABCM-Kindergarten, 1993).

Die Genusunterscheidung wird schließlich als letzte in einer fünften Phase in Angriff genommen, aber erst auf der Grundlage der natürlichen Geschlechtsunterscheidung: männlich, weiblich und sächlich, d.h. weder männlich noch weiblich. Die Personalpronomen *er*, *sie* und *es* scheinen den Aufbau dieses semantischen Genusystems zu begünstigen, in welchem die -r-Formen für Maskulinum, die -e-Formen für Femininum und die -s-Formen für Neutrum gebraucht und übergeneralisiert werden: **die Mädchen* (Einzahlform), **der Kind* (ein Junge, als solcher erkennbar), **die Kind* (ein Mädchen, als solches erkennbar), **das Kuchen*, **das Löffel* (eigene Beobachtungen in den ABCM-Kindergärten, 1994).

Die grammatikalische, d.h. die rein formelle und auf keinem Geschlechtsunterschied aufbauende Genusdiskriminierung wird zuletzt angegangen. Der Anteil des Auswendiglernens (*rote learning*) ist in dieser Phase sicher besonders groß, vor allen Dingen für die Nomina des Nahbereichs wie *der Kopf*, *die Hand*, *die Stirn*, *der Fuß*, *das Auge*, *das Bein*, *das Ohr*, deren Genuszuweisung willkürlich ist. Die zunehmende Kenntnis der einzelnen Paradigmen wird auch dazu beitragen, insofern das Genus aus allen Flexiven des Paradigmas und nicht nur aus der Nominativform erschlossen werden kann. Regellernen hat aber auch hier seine Hand im Spiel. Heide Wegener hat die Genuszuweisung der deutschen Nomina in ähnlicher Weise untersucht, wie wir deren Mehrzahlbildung. Sie hat nur den Grundwortschatz (nach Öhler 1966) erfaßt, dem aber für den Spracherwerb maßgebende Bedeutung zukommt. Sie konnte Tendenzen und Regeln eruieren, die wir in folgender Tabelle wiedergeben:

GR	Merkmal	Genus	Validität		Skopus	
1	-e	F	90,5 %			
2	-el	M	60,5 %	65,6 %	2,4 %	64,2 %
	-en		72,1 %		3,3 %	
	-er		64,2 %		4,5 %	
3	-∅	M	51,8 %		25,9 %	
4	-ung	F	100 %		4,6 %	
	-heit	F	100 %		1,9 %	
5	+ männlich	M	86,1 %		5,9 %	
	+ weiblich	F				
Σ					65,4 %	

Tabelle nach Wegener (1996: 3); GR = Genusregel

Für etwa zwei Drittel der Nomina des Grundwortschatzes ist also die Genuszuweisung anhand von Regeln und Tendenzen möglich. Wegener hat außerdem Testaufgaben zur Genuszuweisung mit Kunstwörtern ausgearbeitet und sie auf deutschsprachige Kinder der zweiten und dritten Grundschulklasse angewandt, ähnlich wie wir mit Konstanzer und Wuppertaler Studenten für die deutsche Mehrzahlbildung verfahren sind. Sie konnte dadurch nachweisen, daß die eruierten Regeln und Tendenzen tatsächlich erlernt werden, aber auch, daß diese Lernaufgabe im Grundschulalter allerdings noch nicht abgeschlossen ist.

Die Reihenfolge des Erwerbs wäre also folgende: semantische Opposition bestimmt ~ unbestimmt → Kasus- und Numerusdifferenzierung → auf Geschlecht aufbauende Genusdifferenzierung → formelle Genusdifferenzierung. Bei Polysemie versucht also der Erwerber die einzelnen Funktionen zu erkennen. Ist ihm dies für eine Funktion gelungen, so verfährt er nach dem gleichen Prinzip der *Eins-zu-eins-Beziehung* und der *extendierenden Filtration* wie bei Allomorphie. Massive Abweichungen kommen also auch hier vor. Wenn man sich nun wundert, warum der Erwerb des formellen Genus so spät einsetzt, so muß man nicht nur auf die Willkür seiner Zuweisung hinweisen, sondern sich auch nach seiner Funktionalität fragen. Zwar erlaubt das formelle Genus eindeutige Referenzen durch die Pronomina *er, sie, es* und durch Kongruenz ebenfalls eindeutige Nominalklammern wie *der rote mit schwarzer Tinte befleckte Vorhang*. In gesprochener Sprache sind aber Nominalklammern eher selten, und Sätze können durch andere Mittel disambiguiert werden als Pronomina. Die Funktionalität des formellen Genus ist also eine schwache und indirekte. H. Wegener (1995: 22) vermutet deshalb, daß es nur durch die Verschmelzung von Genus-, Kasus- und Numerusmarkern am Leben erhalten wird. Die Situation ist ähnlich im

Französischen. Im Englischen, wo eine solche Verschmelzung verschwunden ist, ist ja das formelle Genus abgebaut worden.

Interferenzen aus dem Französischen melden sich erst, wenn der Erwerb des formellen Genus im Deutschen angegangen ist und semantische Äquivalenzen vom Lerner angestellt werden können. Die etymologische Verwandtschaft der Wörter spielt dabei eine Rolle: *le banc* → **der Bank*. Im Grundwortschatz sind sie aber wegen der Vorkommenshäufigkeit der Lexeme ziemlich selten.

3.8. Der Erwerber und die stochastische Struktur natürlicher Sprachen

Bevor wir diese Analyse des morphosyntaktischen Erwerbs abschließen, wollen wir noch hervorheben, daß der natürliche Trend des Erwerbers zur Eins-zu-Eins-Beziehung, zur Monomorphie und Monosemie in Opposition zu der stochastischen Struktur, zur Allomorphie, Polysemie und Homonymie der natürlichen Sprachen steht. Die registrierten Extensionen wirken sich regularisierend auf die Zielsprache aus und ermöglichen bzw. erleichtern erst den Erwerb. Schließlich wird zwar totale Anpassung an die Zielsprache und an ihre Inkonsequenzen erreicht. Es kommt aber nicht selten zu scharfen Protesten und Reaktionen. Hier eine solche Glosse von Sarah F., einer jungen L1-Lernerin des Deutschen (Alter: vier Jahre und elf Monate; Ort und Zeit der Beobachtung: Konstanz, 1983):

- Sarah F. (4 Jahre und 11 Monate) reichte einmal ihrer älteren Schwester Cornelia ein Spielzeug und sagte dabei:¹⁷

(1) "*Das gebe ich *die Cornelia ... nein, der Cornelia ... nein, das gebe ich *die Cornelia. Die Cornelia ist doch kein Junge!*"

Sarah protestiert also hier auf ihre Weise gegen die eben erwähnte Homonymie der deutschen Artikelform *der*, die für männliche Substantive im Nominativ der Einzahl, für weibliche im Dativ und Genitiv der Einzahl, und für den Genitiv Mehrzahl aller Genera gilt. Sie zieht es vor, die mit dem Dativ gemeinte Relation durch Wortstellung auszudrücken.

- Unsere Enkelin Coral Lee Carlton, die im Alter von 4½ Jahren mit Englisch als Muttersprache an den natürlichen Erwerb des Französischen heranging, erhob auch Einspruch gegen Inkonsequenzen in der Flexion des Personalpronomens in der dritten Person Einzahl:

(2) *Andrée zu Coralie: Valérie est là, tu peux lui rendre sa poupée.*
Coralie zu Andrée: Valérie, c'est pas un garçon. Faut pas dire lui, faut dire "à elle".

Was Coralie offensichtlich störte, ist der Umstand, daß die Opposition des Genus, die im Nominativ und Akkusativ sowohl bei der betonten als auch bei der unbetonten Form markiert wird, im Dativ bei der unbetonten Form neutralisiert wird:

17 Beobachtung von Frau Frank, einer unserer Studentinnen in Konstanz 1983.

	Maskulinum		Femininum	
	unbetonte Form	betonte Form	unbetonte Form	betonte Form
Nominativ	<i>il</i>	<i>lui</i>	<i>elle</i>	<i>elle</i>
Akkusativ	<i>le / l'</i>	<i>lui</i>	<i>la</i>	<i>elle</i>
Dativ und andere casus obliqui	<i>lui</i>	<i>à lui</i>	<i>lui</i>	<i>à elle</i>

Zur Hervorhebung bemüht auch das Französische progressive oder regressive Duplikation mit eingeflochtener Pause, und zwar in den Fällen, wo keine rein morphologische Markierung dafür vorgesehen ist, aber auch in den Fällen, wo eine solche vorhanden ist:

Elle, elle n'a pas souri *Elle n'a pas souri, elle*
Lui n'est pas venu *Il n'est pas venu, lui*

- Alexandra, ein fünfjähriges Mädchen, das Deutsch und Französisch bilingual erwarb, wunderte sich über die launische Bildung des französischen Partizips bei den Verben auf *-re* der dritten Konjugation:

(3) *Pourquoi on dit j'ai pris et pas j'ai rendu?* (Rieussec 1994: 250).

Alexandra dachte sicher dabei an Ableitungen oder Entsprechungen wie:

défendre → *défendu* *pendre* → *pendu* *vendre* → *vendu*
descendre → *descendu* *perdre* → *perdu* *tendre* → *tendu*
fendre → *fendu* *rendre* → *rendu* *tondre* → *tondu*
fondre → *fondu* *répondre* → *répondu*
mordre → *mordu* *rompre* → *rompu*

die sich durch ihre Regelmäßigkeit und Häufigkeit auszeichnen.

- Paul, ein erwachsener Franzose, nimmt offenbar Anstoß an der willkürlichen Verwendung des bestimmten Artikels im Englischen: Er vergleicht die beiden Ausdrücke *to play the piano* und *to play football* und fragt mit Nachdruck: "*playing football or playing the football*", worauf ihm die leicht irritierte Lehrerin antwortet: "*Da gibt es keine Regel. Es ist nun einmal so im Englischen. Das muß man einfach akzeptieren*" (s. Bailly 1990: Script S. 27b). Paul wird sich ebenfalls nur schwer damit abfinden, daß der Reibelaut [z/s], der ihm zuerst als Mehrzahlmarker begegnet ist, auch bei Verben die dritte Person Einzahl im Indikativ kennzeichnet. Daß *her* als Kasus obliquus zu *she* fungieren soll, will ihm auch nur schwer in den Sinn. Um eine Ableitungsanalogie mit den männlichen Formen *he/him* herzustellen, schlägt er sogar *she/shim* vor!

Man sollte sich aber auch vor Augen halten, daß diese Mängel und Inkonsequenzen der natürlichen Sprachen einen großen Vorteil haben: sie wirken als eine Art Verfremdungseffekt auf den Erwerber und verhelfen ihm entscheidend zur bewussten Ergreifung der Sprachstruktur und ihres stochastischen Charakters: Das alte Sprichwort *Ausnahmen bestätigen die Regel* gewinnt hier seine volle Bedeutung.

4. Zum L1-Erwerb der Phonologie

Das Hörsystem des Menschenkeimlings ist schon in der 25. Schwangerschaftswoche funktionsfähig. Besonders bemerkenswert ist, daß zu dieser Zeit das Innenohr schon seine endgültige Größe erreicht hat. Die einzelnen Laute werden zwar durch das Fruchtwasser gedämpft, die Intonation dringt aber durch (De Boysson-Bardies 1996: 34-38). Die erste Wahrnehmung der Muttersprache erfolgt also im Mutterleib, und diese erste Hörerfahrung geht nicht spurlos am Fötus vorbei. Dies ist daran zu erkennen, daß Neugeborene die Stimme ihrer Mutter und die Klänge ihrer Muttersprache deutlich bevorzugen, wenn sie verschiedene Stimmen zu hören bekommen und Probestücken verschiedener Sprachen ausgesetzt werden.

Zwar wird in den ersten drei Lebensmonaten noch eine bedeutende Entwicklung vom Außen- und Mittelohr, sowie vom Gehörnerv und vom auditiven Hirnzentrum stattfinden. Die sprachliche Leistungsfähigkeit des Gehörs ist aber schon bei der Geburt vorhanden. Die Hauptaufgabe, die jetzt noch zu bewältigen bleibt, ist die langsame Ertüchtigung dieser anatomischen Vorlage zur bedingt reflexiven phonologischen Diskriminierung. Es handelt sich im wesentlichen um einen kortikalen Erziehungsvorgang (Lafon 1961: 57-70).

Der Kehlkopf und die supraglottalen Hohlräume sind schon bei der Geburt so weit entwickelt, daß sie funktionieren können, allerdings auf recht primitive Weise.

Der Sprechtrakt weist nämlich eine sanfte Wölbung und noch nicht die rechtwinklige Knickung auf, die den Menschen von den anderen Primaten unterscheidet und die Erzeugung der verschiedenartigsten Sprachlaute ermöglicht. Die Zungenmasse des Säuglings nimmt fast den ganzen Mundraum ein. Auch liegt der Kehlkopf vor den drei ersten zervikalen Wirbelknochen, d.h. viel höher als beim Erwachsenen. Dadurch wird die Rachenhöhle beträchtlich in ihrem Volumen und in ihren Volumvariationen eingeschränkt. Die Unbrauchbarkeit der Rachenhöhle als Resonator macht die Erzeugung von stimmhaften Konsonanten unmöglich. Sie erschwert außerdem die Hervorbringung von Vokalen, die somit auf einen einzigen Formanten beschränkt sind und keinen Klangreichtum entfalten können. Da außerdem das Baby bis etwa zum Alter von 5 Monaten in liegender Stellung verbleibt, ist sein Lautinventar auf undeutliche Vokale und auf velare und pharynguale Konsonanten beschränkt. Es ist die Zeit der wohlbekannten Äußerungen [$\alpha\xi\leftrightarrow$] und [$\alpha\leftrightarrow$].

Diese Situation bessert sich langsam vom 5. Lebensmonat ab. Die Produktion von zweiformaligen Vokalen und von stimmhaften Konsonanten wird aber erst in dem Augenblick möglich sein, wenn der Kehlkopf sich in Höhe der vierten, fünften, sechsten und siebten Wirbelknochen angesiedelt hat.

Die hohe Stellung des Kehlkopfs kommt bei allen Säugetieren, bei Schimpansen und bei primitiven Hominiden vor, wie die Arbeiten des New Yorker Arztes Jeffrey T. Laitmann (1986) gezeigt haben. In seiner ontogenetischen Entwicklung durchläuft also der Säugling eine archaische Phase der phylogenetischen¹⁸ Entwicklung. Diese Verlagerung nach unten ist wahrscheinlich auf die Erscheinung des *homo erectus* zurückzuführen und war zu Beginn eine einfache Organsenkung, die erst im nachhinein zum Zwecke der Spracherzeugung ausgenutzt wurde.

Ist diese Senkung erfolgt, so steht der Sprechapparat mit seiner ganzen Leistungsfähigkeit zur Verfügung. Zwar wird bei Jungen im Pubertätsalter die Länge der Stimmbänder in etwa verdoppelt und die Arbeitsweise der supraglottalen Resonatoren muß darauf abgestimmt werden. Es handelt sich aber um eine bloße Justierung, welche die schon installierte Physiologie der Lauterzeugung nicht wieder in Frage stellt.

Aus dieser vordergründigen Betrachtung erhellt, daß der Sprechapparat sich vom Hörapparat dadurch unterscheidet, daß er erst 5 bis 6 Monate nach der Geburt zur vollen Entfaltung gelangt. Es besteht also von vornherein ein deutlicher Abstand zwischen Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion.

Ist diese anatomische Vorbereitung des Sprechtrakts abgeschlossen, so wird die Produktion von stabilen segmentalen und suprasegmentalen¹⁹ Elementen hier wieder die Frucht einer langen und geduldigen neuro-motorischen und kortikalen Erziehung sein. Die zu bewältigende Aufgabe ist aber hier unvergleichbar schwieriger als die der Hördiskriminierung. Der erwähnte zeitliche Abstand von 6 Monaten in der Entfaltung vom sprachlichen Wahrnehmungs- und Artikulationsvermögen zur vollen Funktionalität hat eine anatomische und physiologische Ursache: Es besteht zwischen Hör- und Sprechapparat ein Naturunterschied. Wir haben es im ersten Fall mit der Feinheit eines Sinnesorgans, beim zweiten mit der Trägheit eines inneren Organs zu tun, dessen Muskel- und Nerven-ausstattung ursprünglich nur der Atmung und Ernährung dienen sollte. Der Kehlkopferv kommt nicht direkt vom Gehirn, sondern ist ein rücklaufender Abzweiger des pneumogastrischen Nervs (daher seine fachmedizinische Bezeichnung als *rekurrent*). Die Erschließung dieser anatomischen Anlage zum Zwecke der Spracherzeugung stellt eine hohe Anpassungsleistung des Menschen dar.

18 Phylogenese bezeichnet die Entwicklung der Gattung, Ontogenese dagegen die Entwicklung des Individuums.

19 Die einzelnen Phoneme einer Sprache werden auch Segmente genannt. Als suprasegmental werden dann die phonetischen Merkmale bezeichnet, die mehrere Segmente erfassen: Silbenzusammensetzung, Wortbetonung, Satzbetonung, Intonation sind demnach suprasegmentale Erscheinungen.

Psycholinguistische Untersuchungen an Neugeborenen²⁰ haben gezeigt, daß sie die Fähigkeit haben, alle suprasegmentalen und segmentalen Elemente und Eigenschaften auditiv zu erkennen und zu differenzieren, die in den verschiedenen Sprachen der Welt vertreten sind. Das gilt für terminale Intonationskonturen (5. Monat), für Silbensequenzierung und Silbenzählung (gleich nach der Geburt) sowie für die kategoriale Unterscheidung der einzelnen Phoneme (gleich nach der Geburt) und für ihre Phonetik (9. Monat). Es handelt sich also um eine biologische Ausrüstung, aus der die einzelnen Sprachen schöpfen, ohne sie zu erschöpfen.

Im Laufe der Entwicklung erfolgt eine Spezialisierung: Die Diskriminierungsfähigkeiten, die in der Sprache der Umgebung gebraucht werden, bleiben bestehen, die anderen bilden sich zurück. Diese Regression erfolgt schon im sechsten Lebensmonat für Vokale, im neunten für Intonationskonturen, im zehnten für Konsonanten. Die Erfahrung lehrt aber, daß diese Regression bis etwa zum neunten Lebensjahr unter den Bedingungen der totalen Immersion in einer Zweitsprache rückgängig gemacht werden kann. Nach dieser Altersgrenze ist die kritische Periode für die Aktivierung dieser Diskriminierungsfähigkeiten als abgeschlossen zu betrachten.

Shvachkins Arbeiten (1948) haben gezeigt, daß der Erwerb der auditiven Diskriminierung allgemein am Ende des zweiten Lebensjahres abgeschlossen ist. Der Er-

20 Hier einige Angaben zu den eingesetzten Forschungsverfahren:

- Bei der Vorzugsmethode wird das Baby zwischen zwei Lautsprechern gelegt, die je mit einer Glühbirne versehen sind. Die Glühbirne leuchtet auf, wenn der mit ihr verbundene Lautsprecher Laute von sich gibt. Der Lautsprecher spricht, solange das Kind nach der Glühbirne schaut. Wenn das Kind den Blick länger als zwei Sekunden vom Lautsprecher abwendet, wird diese Kopfbewegung von einer Photozelle registriert, welche dann die Glühbirne abschaltet. Nach einiger Übungszeit hat sich das Kind gemerkt, daß die Sendedauer des Lautsprechers von seinem Blick abhängt und daß es sie somit bestimmen kann. Bei Versuchen mit der Vorzugsmethode stellte sich heraus, daß fünfmonatige Babies für alle Segmentierungsmerkmale der Aussagen wie Dehnung von Segmenten und Vokalen und Tonhöhenvariationen des Mutterischen (*Motherese*) empfindlich sind.
- Das HAS (High Amplitude Sucking = Hochamplitude-Lutschen) wurde durch L. Lisker und A.S. Abramson nach einigen Versuchsjahren von 1964 ab systematisch verwendet. Die Forscher gebrauchten hier einen Lutscher, mit welchem sie die Intensitätsvariationen beim Saugen registrieren. Wenn die Säuglinge einen Laut vernehmen, so steigt die Intensität des Saugens. Wenn aber der gleiche Laut mehrmals hintereinander wahrgenommen wird, so kommt das Lutschen auf eine normale Intensität zurück. Wenn der gleiche Laut anschließend verändert wird und wenn die Veränderung vom Säugling perzipiert wird, dann steigt die Intensität des Lutschens wieder und sinkt erneut, sobald der veränderte Laut vertraut geworden ist.
- Das CRM-Verfahren (CRM = Cardiac Rate Measurement) stützt sich auf die gleichen Überraschungs- und Gewöhnungseffekte, die aber hier an den Variationen der Herzschläge gemessen werden. Bei Wahrnehmung eines Lautes oder einer Lautveränderung werden die Herzschläge langsamer und kehren bei Gewöhnung zum normalen Rhythmus zurück. Dieses zweite Verfahren wurde 1971 von A.R. Moffit erfolgreich experimentiert.
- Das sogenannte HT-Verfahren (HT = Head Turning) wurde 1976 von R.E. Eilers und seinen Mitarbeitern zum erstenmal eingesetzt und später (1986-1987) von D.K. Burnham und seinem Forschungsteam wieder aufgenommen. Es ist nicht so leicht in der Handhabung wie die beiden anderen. Das Kind muß nämlich erst dazu erzogen werden, den Kopf in eine bestimmte Richtung zu wenden, wenn es einen bestimmten Stimulus bekommt. Dafür vermittelt aber dieses Verfahren interessantere Angaben als die HAS- und CRM-Verfahren: letztere geben nämlich nur Aufschluß über die Fähigkeit des Babys, Stimuli zu differenzieren, während das HT-Verfahren seine Fähigkeit untersucht, sie zu identifizieren.

werb der artikulatorischen Diskriminierung ist dagegen frühestens am Ende des dritten Lebensjahrs vollzogen. Dieser Abstand erklärt sich hauptsächlich aus der größeren Trägheit des artikulatorischen Apparats, der sich im wesentlichen an den Angaben der auditiven Diskriminierung orientiert.

Mit neun Monaten tritt das Kleinkind in die sog. *Lallphase*, in der erste Produktionen erscheinen. Diese Lautproduktion ist jedoch durch die noch unfertige Anatomie von Kehlkopf und Rachenhöhle sehr eingeschränkt. Die Senkung des Kehlkopfes, welche die volle Potentialität des Sprechapparats gewährleistet, erfolgt ja erst zwischen 5 und 6 Monaten. In der Produktion der Lautphase kommen Laute vor, die in natürlichen Sprachen durchaus belegt, aber in der Sprachumgebung des Kindes ganz unbekannt sind. Ein französisches Baby etwa spricht häufig in diesem Alter Laute wie [θ], [x], [ç] usw., die in seiner Muttersprache unbekannt sind. Mowrer und Stampe waren vom Reichtum der Lallphase so beeindruckt, daß sie sogar die übereilte Behauptung aufgestellt haben, Kleinkinder vermöchten zu dieser Zeit die Laute aller Sprachen der Welt zu erzeugen (Mowrer 1960; Stampe 1979). Dies ist schon wegen der noch ungenügenden anatomischen Entwicklung des Sprechtrakts total ausgeschlossen.

Eine instrumentalphonetische Analyse wirkt ernüchternd: Die Produktionen der Lallphase bestehen in Wirklichkeit hauptsächlich aus Silben des Typs KV, die unendlich redupliziert werden:

papapapapapapa, memememememe, kukukukukuku, usw.

Komplexe konsonantische Verbindungen kommen nur spurenweise oder gar nicht vor. Das Wichtige an diesen ersten Produktionen ist aber nicht in den Segmenten zu suchen. Alle Forscher sind sich heute darüber einig, daß die erste phonologische Organisation des Lautmaterials suprasegmentaler Natur ist und daß hier die terminalen Intonationskonturen erworben werden, die man als universal betrachten kann.

Auf die Lallphase folgt eine Zeit, in welcher das Kind beinahe verstummt. Auf jeden Fall geht seine Lautproduktion deutlich zurück. Die Laute, die in der Sprachgemeinschaft des Kindes nicht gebraucht werden, verschwinden auf immer. Aber auch Laute, die in dieser Sprachgemeinschaft vertreten sind und bis jetzt vom Kind oft produziert wurden, werden von diesem Schwund erfaßt. Das trifft zum Beispiel für die Sibilanten und Zischlaute, sowie für die Fließ- und Zitterlaute [l], [R] und [r] zu, die erst nach Monaten, manchmal nach Jahren wieder auftauchen werden.

Roman Jakobson war überzeugt, daß hier ein radikaler Bruch in der Entwicklung erfolgt, da die Lautproduktion in der Lallphase gänzlich willkürlich zu sein scheint. Der eigentliche Spracherwerb und speziell der Erwerb der Phonologie beginne erst in der nächsten Phase (Jakobson 1941; 1968). Einige Forscher wiesen aber zu Recht darauf hin, daß die Lallphase sich noch in die Zeit hinein erstreckt, wo das Baby seine ersten Worte spricht (Menu 1976). Sehr früh konnten andere Forscher im Lallen eine deutliche Annäherung an den Lautbestand der Muttersprache feststellen (Blount 1970; Cruttenden 1970; Oller/Wieman/Dayle/Ross 1976). In jüngster Zeit wiesen Bénédicte

de Boysson-Bardies et alii durch Untersuchungen in verschiedenen Sprachen nach, daß die formantische Struktur von Vokalen und Konsonanten sowie die Silbenstruktur der Produktionen der Lallphase deutlich an die der Zielsprache angepasst ist: das Lallen ist also schon muttersprachlich gefärbt (De Boysson-Bardies et al. 1989, 1991, 1992).

Der Bruch, der zwischen den Lauten der Lallphase und den ersten zu einer späteren Zeit produzierten Vokabeln zu bestehen scheint, verflüchtigt sich also, wenn feinere Instrumente eingesetzt werden. Nur ist die vom Erwerber geleistete Annäherungsarbeit an die Zielsprache zunächst nicht „ohrenfällig“.

Eine vergleichende Untersuchung der Intonationsmuster der Lallphase in verschiedenen Sprachen fehlt noch. Alles deutet aber darauf hin, daß auch hier bei aller Universalität der Grundkurven eine gewisse Anpassung an die Zielsprache stattfinden muß.

Die Segmente, die zwischen dem Alter von 12 Monaten und 21 Monaten erzeugt werden, werden nicht als solche hervorgebracht, sondern holistisch als Silben, genauer noch: als Einsilber. Der phonologische Erwerb schreitet somit von größeren zu kleineren Einheiten fort, vom Suprasegmentalen zur Silbe und von der Silbe zu den einzelnen Segmenten (Moskowitz 1971). Die ersten Silbenprodukte sind vom Typ *V* oder *KV*, die Typen *VK* und *KVK* melden sich später.

In dieser Phase der Silbenreduplikation ist häufig zu beobachten, daß die Kinder sich sehr schwer damit tun, die genaue Reihenfolge der Ziellaute wiederzugeben. Der Anlaut scheint sich auf diesem Gebiet günstiger auszuwirken als der Inlaut und der Auslaut. In dieser Phase werden auch mehrsilbige Vokabeln der Zielsprache auf ihre betonte Silbe reduziert, die dann redupliziert wird, um dem Vorbild wenigstens in der Silbenanzahl gerecht zu werden: Typische Beispiele sind im L1-Erwerb des Französischen *toto* [to'to] für *auto* und *iéié* [je'je] für *soulier*. Durch die Silbenreduplikation ergibt sich auch die Möglichkeit, das Betonungsmuster standardgerecht zu reproduzieren. Diese Schwierigkeiten sind nicht nur auf die schon erwähnte organische Trägheit, sondern auch auf die noch ungenügende Entwicklung des akustischen Kurzgedächtnisses zurückzuführen. Die phonetischen Leistungen der holistischen Phase können demnach von den Zielmustern erheblich abweichen. Der lexikalische Erwerb selbst scheint durch diese Beschränkungen behindert zu sein; die Anzahl der in dieser Phase verwendeten Vokabeln geht kaum über 50 hinaus (Nelson 1973) !

Der eigentliche artikulatorische Erwerb der Segmente findet zwischen dem Alter von 20 Monaten und dem von 3 bis 4 Jahren statt. Er setzt eine ungeheuerere psycholinguistische und mentale Leistung voraus: Das Erkennen der einzelnen Phoneme und die Bildung des Phonembegriffs. In der Sprechsprache werden nämlich keine Phoneme produziert, sondern nur Laute, d.h. Anpassungen von Phonemen an ihre phonetische Umgebung. Solange die Laute unanalytisch verarbeitet werden und eng an die Äußerung gebunden bleiben, in der sie zum ersten Male perzipiert und produ-

ziert worden sind, haben wir es mit einer *Unterextension* ihrer phonematischen Bedeutung zu tun.

Der Übergang von einer holistischen und silbischen Kodierung zu einer segmentalen stellt einen wesentlichen Fortschritt für die memorielle Wirtschaftlichkeit und Leistungsfähigkeit dar. Die Erschließung der segmentalen Kombinatorik bedeutet nämlich Verzicht auf die additive, arithmetische Erzeugung der lexikalischen Elemente und Übernahme einer multiplikativen, geometrischen Produktion. Diese Wendung bewirkt tatsächlich einen explosiven Zuwachs des lexikalischen Inventars (siehe Nelson 1973, McShane 1979). Bei normalen Kindern erfolgt diese explosionsartige Expansion der Lexik zwischen dem Alter von 14 Monaten und dem von 2 Jahren. Mit vier Jahren geht die Anzahl der aktiv beherrschten Vokabeln über 300 hinaus.

Während die Verarbeitung der Prosodie wie überhaupt jede holistische und intuitive Vorgehensweise rechtshemisphärisch angesiedelt ist, wird die Prozessierung der Segmente und ihrer Eigenschaften wie überhaupt jede analytische Geistesarbeit linkshemisphärisch gesteuert.

Als erster hat Jakobson (1941) für den Erwerb der einzelnen Phoneme eine Abfolge vorgeschlagen, die er als universell betrachtete. Spätere Untersuchungen haben gezeigt, daß der Anteil der individuellen Variationen viel größer ist, als Jakobson annahm, und daß man es hier eher mit Tendenzen zu tun hat als mit universellen Abfolgen im engen Sinn des Wortes.

Nach Jakobson werden erst die größten Kontraste erworben; die feineren schließen sich progressiv an. Die Auftretenshäufigkeit der Phoneme scheint dabei keine Rolle zu spielen oder nur eine sehr untergeordnete. Maßgebend sind dagegen die Ansprüche, die dem Sprechapparat durch die verschiedenen Überwindungsmodi und Artikulationsstellungen gestellt werden. Dieses Prinzip ist bis jetzt nicht erschüttert worden. Die ersten produzierten Silben sind des Typs /pa/ und /ma/: sie verbinden also einen Laut maximaler Öffnung mit einem rein oralen oder mit einem nasalen Verschlusslaut.

Die danach erworbenen Vokale sind Vokale minimalen Öffnungsgrades: /i/ und /u/. Somit sind die Grenzen des vokalischen Bereichs abgesteckt. Damit ist ein minimaler Vokalstand erreicht, womit einige Sprachen wie z.B. Arabisch vorliebnehmen. Die Vokale dazwischenliegender Öffnungsgrade /ɪ/, /o/, /Y/, /E/, /e/ und /I/ werden in einer späteren Phase angegangen. Die Reihe der gerundeten Vordervokale /y/, /Y/, /œ/ und /ø/ schließt sich an. Sie ist im Deutschen als Folge der Umlautung erschienen. Sie kommt auch im Französischen vor, fehlt aber im Englischen. Die Diphthonge /ai aY Ψ/ und die Nasalvokale / A E ↵ / gehören zu den letzten Errungenschaften. Diphthonge sind im Deutschen und Englischen vorhanden, im Französischen nicht, oder, genauer gesagt, nicht mehr. Nasalvokale existieren im Französischen, aber im Deutschen und Englischen nicht.

Der Erwerb der Konsonanten fängt mit den Verschlusslauten an. Die als erste verwendete Artikulationstelle ist die bilabiale. Das Kleinkind läßt sich dabei visuell

leiten. Aufgrund seiner angeborenen Fähigkeit, Äquivalenzen zwischen Veränderungen, die es an anderen Personen und an seinem eigenen Körper wahrnimmt, ahmt es die Mundbewegungen nach, die vor ihm ausgeführt werden (Meltzoff/ Moore 1977). Bei taubgeborenen Kindern tritt im siebten Monat - im Gegensatz zu normalhörenden Kindern - keine Lallphase ein. Ein verkümmertes Babbeln erscheint aber trotzdem bei ihnen im zwölften Monat, ist aber auf Silben des Typs [ba] und [pa] beschränkt, die vom Munde der Eltern, Geschwister und Bezugspersonen abgelesen werden können. Über diese primitive Erwerbsstufe kommen taubgeborene Kinder nicht hinaus. Sie erweisen sich also als unfähig, dentale /d-t/, palatale und velare /g-k/-Artikulationsstellen zu beziehen, die sich dem Blick immer mehr entziehen und zunehmend auf Hörkontrolle angewiesen sind. Bei normalhörenden Kindern wird nach dem Erwerb der labialen Artikulationsstelle die Blickkontrolle durch die Hörkontrolle abgelöst: Dentale, palatale, velare und larynguale Artikulationsbewegungen werden allgemein in dieser Reihenfolge gemeistert. Der Erwerb erfolgt also von vorne nach hinten: /b-p d-t g-k ?/. Die nasalen Verschlusslaute /m n ŋ N / entwickeln sich parallel.

Die Reibelaute, die eine feinere Artikulationsarbeit erfordern, werden nach den Verschlusslauten erworben. Die Aneignung erfolgt - wie für die Verschlusslaute - von vorne nach hinten: /v-f Δ-T z-s x-ʁ/.

Dann erscheinen Fließ- und Zitterlaute /l r-R/, die durch gleichzeitige (/l/) oder abwechselnde (/r-R/) Verbindung der beiden grundlegenden Artikulationsmodi Verschluss und Verengung erzeugt werden.

In der allerletzten Etappe werden die Zischlaute /Z-Σ j-X/ und die Affrikate /pf dz-ts dZ--tΣ/ erworben, welche die höchsten Ansprüche an den Artikulationsapparat stellen: bei den Zischlauten kommt es nämlich nicht nur auf den Grad der Verengung, sondern auf eine äußerst fein justierte Form der Zungenrinne an; bei den Affrikaten müssen ein Verschlusslaut und ein Reibelaut mit gleicher oder benachbarter Artikulationsstelle in raschem Nacheinander verwirklicht werden.

Der Erwerb der Opposition stimmhaft-stimmlos ist ziemlich undurchsichtig. Die stimmhafte bzw. stimmlose Erzeugung eines Lautes scheint zu Beginn willkürlich zu sein. Sie ist es nur, wenn man die Dinge vom Standpunkte der Zielsprache ansieht. Beim Erwerber ist sie zu Beginn sehr auf die phonetische Umgebung angewiesen: Der gleiche Laut wird in stimmhafter Umgebung stimmhaft und in stimmloser Umgebung stimmlos erzeugt werden. Phonologisch formuliert: stimmhafter und stimmloser Laut sind zu Beginn Allomorphe eines einzigen Phonems. Dieses angleichende Verhalten ist durch die Trägheit des Sprechapparats bedingt: Sie wird nur sehr progressiv überwunden; erst ganz am Schluß ist der Erwerber fähig, die Stimmhaftigkeit/Stimmlosigkeit phonologisch zu verwenden, d.h. den betreffenden Laut standardgemäß stimmhaft oder stimmlos zu erzeugen, unanhängig von der phonetischen Umgebung.

Wenn wir jetzt von der Erwerbsabfolge absehen und den phonologischen Stand des Erwerbers zu einem bestimmten Zeitpunkt ins Auge fassen, wird sogleich auffallen, daß er in seiner Bewegung zur Zielsprache hin, die ihm noch nicht zur Verfügung stehenden Phoneme ausläßt, vereinfacht oder substituiert, d.h. durch andere schon erworbene ersetzt. Mit anderen Worten: er entfaltet hier *mutatis mutandis* die gleiche Strategie der justierenden Expansion wie beim lexikalischen und morphosyntaktischen Erwerb. Diese *Überextension* schon erworbener Laute wurde von Spracherwerbsforschern vielfach beobachtet und beschrieben, ohne daß je die Brücke zum lexikalischen und morphosyntaktischen Erwerb geschlagen worden wäre. Wir haben (in Petit 1979) darauf hingewiesen, daß diese Strategie dem ganzen Spracherwerb zugrunde liegt. Wir hoben gleichzeitig hervor, daß sie nicht sprachspezifisch ist, sondern einen allgemeinen epistemistischen Schritt des Menscheingeistes darstellt, der von Piaget und der Genfer Schule als *optimierende Anpassung* und *Angleichung* bezeichnet wurde.

Extensionen von Artikulationstellen kommen vor beim Erwerb der verschiedenen Öffnungsgrade der Vokalartikulation. Bei unseren beiden Kindern François und Jean-Pierre bezeichnete zu Beginn *mimi* nicht nur die Hauskatze, sondern auch die frankophone Großmutter. Es handelte sich selbstverständlich nicht um eine lexikalische, sondern um eine phonologische Extension. Bei unserer Enkelin Sophie hieß das Schlafen erst *doudou* [dudu] und nicht *dodo*.

Ungerundete Vordervokale werden auch auf gerundete extendiert, solange diese nicht erschienen sind: Aurélie, die Tochter einer Kollegin, sprach mit 18 Monaten *mi-sique* anstatt *musique*. Bei solchen Kindern bewirken diese Extensionen in allen Gegenden ähnliche Effekte wie die sog. schwäbische Endrundung der klassischen und romantischen Dichter: *spülen* [ΣπHψ]λ↔v] wird somit zu [ΣπHι]λ↔v], *Stück* [ΣτHΨκH] zu [ΣτHικH], *schön* [ΣO]v] zu [Σε]v] und die Stadt [κHιλv] zu [κHeλv].

Nicht nasalisierte Vokale werden für nasalisierte gleicher Artikulationsstelle verwendet, was wohl als eine Extension des Artikulationsmodus angesehen werden kann: *maman* [ma'mã] wird also in dieser Phase *mama* [ma'ma] gesprochen und *la main* [mE] wird zu *la mè* [mE]. Bei Genie, dem amerikanischen Mädchen, das bis zum Alter von 13½ Jahren in einem engen Raum ohne sprachliche Kommunikation eingesperrt gehalten wurde und dann an den L1-Erwerb des amerikanischen Englisch heranging, wurde dieser Vorgang sehr genau beobachtet: Genie extendierte [A] auf [A], [] auf [õ], [θ] auf [θ⊗], [I] auf [I⊗], [^] auf [ã] (Curtiss 1977: 83).

Bei Kontoiden können die Extensionen die Artikulationstellen oder Artikulationszonen betreffen: wenn das System der Verschlusslaute beim Kind nur die bilabialen und dentalen Artikulationspunkte einbezieht, so wird die dentale Artikulation auf die palato-velare extendiert: /d/ gilt dann für /d/ und /g/ und /t/ für /t/ und /k/:

	Inventar der Verschlusslaute beim Erwachsenen			Momentaufnahme der Verschlusslautentwicklung beim Kind		
stimmhaft	b	d	g	b	d →	→ g
stimmlos	p	t	k	p	t →	→ k
						Extensionen

Leopolds Tochter Hildegard sagte zum Beispiel "der Taffee is du" (= *Der Kaffee ist gut*; Leopold 1969: 264). Sie sprach also /d/ und /g/ für /d/ und /g/ bzw. /t/ und /k/ der Erwachsenensprache. Mit 27 Monaten sagte Ariane "*tom Tola*" und meinte "*comme Nicolas*" (Legrand-Gelber 1980: 427). Ähnliches wurde an Genie beobachtet (Curtiss 1977: 74).

Diese Substitution ist auch Roman Jakobson nicht entgangen. Er führt Beispiele an im Schwedischen: "*tata*" für "*kaka*"; im Deutschen: "*Top*" für "*Kopf*"; im Englischen: "*tut*" für "*cut*"; im Französischen: "*ta*" pour "*carte*" und auch im Serbischen, Estnischen und Japanischen (Jakobson 1941: 356f.). Dabei beruft er sich auf zahlreiche Beobachtungen anderer Forscher (Kock 1901; Bloch 1921: 38ff.; Pavlovic 1920; Saareste 1936: 17; Ronjat 1913: 58). Er faßt seine Betrachtungen mit einem Zitat von Jespersen zusammen: "In allen Ländern haben Kinder den Hang, t für k zu setzen." (Jespersen 1925: 85)

Er fügt noch hinzu: "Wenn schließlich k auftritt, können anfangs Fehlgriffe in der Anwendung der beiden Phoneme (k, t) entstehen, bes. Fälle einer hyperkorrekten Verdrängung des zu erwartenden t durch k, was zuweilen als eine Lautveränderung t → k gedeutet wird" (Jakobson 1941: 363). Der Begriff der *Hyperkorrektur* erscheint uns wenig angebracht. Wir ziehen es vor, solche Produktionen, die über das Ziel hinauschießen und eine Zeit mit umgekehrt verlaufenden zusammengehen, als *Pendelextensionen* (*extensions pendulaires*) zu bezeichnen. Bei L1-Erwerbern und jungen immersiven L2-Erwerbern sind sie bloß eine Übergangsepisode zur stabilen und zielsprachlich richtigen Differenzierung. Bei älteren L2-Erwerbern und ungenügendem Input können sie aber durchaus fossilieren (s. weiter unten den Erwerb der Opposition Glottislaut-Hauchlaut bei frankophonen Erwerbern des Deutschen).

Was die nasalen Verschlusslaute / m n ɲ N / angeht, so werden wie bei rein oralen Verschlusslauten erst die bilabiale und dann die dentale Artikulationsstelle erworben. Extensionen von /n/ aufs palatale /ɲ/ und aufs velare /N/ kommen dann häufig vor:

	Inventar der nasalen Verschlusslaute beim Erwachsenen			Momentaufnahme der Entwicklung von nasalen Verschlusslauten beim Kind		
französisch	m	n	ɲ	m	n →	→ ɲ
deutsch	m	n	N	p	t →	→ N
						Extensionen

Aurélie G., die wir bei ihrem Erwerb der deutsch-französischen Bilingualität beobachten konnten, sprach im dritten Lebensjahr "Rin" für "Ring". Diese Extension hat auch Jakobson notiert: "Ursprünglich werden beim Kinde die beiden hinteren Nasalkonsonanten durch n ersetzt." (Jakobson 1941: 362)

Diese Extensionen schon erworbener Artikulationstellen auf noch zu erwerbende kommen auch bei den Reibelauten vor. Die Entwicklung verläuft auch hier von vorne nach hinten. Die untenstehende Tabelle faßt diese Vorgänge für Deutsch, Englisch und Französisch zusammen:

	Inventar der Reibelaute beim Erwachsenen (Deutsch, Englisch, Franz.)					Momentaufnahme der Reibelautentwicklung beim Kind (Deutsch, Englisch, Französisch)		
stimmhaft	v	z	Δ	Z	j	v	z →	→ Δ / Z / j
stimmlos	f	s	θ	Σ	ç	f	s →	→ θ / Σ / ç
						Extensionen		

Jakobson notiert fürs Englische: "Die Kinder ersetzen die Interdentale durch die s-Laute (zis statt this u.ä)." (Jakobson 1941: 368) Der wohlbekannte *Fis-Effekt* rangiert in dieser Kategorie. Er besteht darin, daß /z/ und /s/ auf /Z/ bzw. /Σ/ extendiert werden: es heißt dann "fis" für "fish" im Englischen, im Deutschen auf ähnliche Weise "Fis" für "Fisch", im Französischen "ze" für "je" und "Sarles" für "Charles". Meistens sind die Erwerber in der Lage, die Laute auditiv bei anderen und auch bei sich zu diskriminieren, können sie aber bei der Erzeugung nicht auseinanderhalten. Dieser Vorgang, der Fis-Effekt genannt wird, kommt in allen Sprachen vor, welche die entsprechenden Laute besitzen. Er kann durchaus fossilieren, was dann das sog. *Lispeln* (*zézaïement*, *lispings*) ergibt. Wir haben den Fis-Effekt in früheren Schriften ausführlich analysiert und dürfen darauf verweisen (Petit 1985: 78-83).

Es muß hier darauf hingewiesen werden, daß die akustischen Spektren der in Frage stehenden Reibelaute recht ähnlich sind und daß ihre auditive Diskriminierung ein hohes Dissoziationsvermögen voraussetzt. Ihre artikulatorische Diskriminierung scheint noch schwieriger zu sein: es kommt dabei nicht nur auf eine äußerst feine

Justierung der Verengungsstelle und des Verengungsgrads, sondern auch auf die Form der Zungenrinne an, die bei /z/ und /s/ schmaler, bei /Z/ und /Σ/ breiter ist (s. Kohler 1977: 63). Offenbar stoßen wir hier an die Grenzen des akustisch und artikulatorisch Möglichen, und es ist dann nicht zu verwundern, daß affektive Störungen im Familienmilieu diese Spitzenleistung des öfteren hemmen und in äußersten Fällen sogar unmöglich machen.

Extensionen können auch den Artikulationsmodus betreffen. Bei einigen Kindern werden z.B. orale Verschußlaute auf nasale Verschußlaute gleicher Artikulationsstelle extendiert: Valérie, ein von uns beobachtetes frankophones Mädchen, sagte mit 18 Monaten "bib" und meinte damit "mim" (= die Mieze). Auch Genie gebrauchte [b] oder [p] für [m] und [d] oder [t] für [n] (Curtiss 1977: 76).

Viel häufiger ist vor Erscheinung der Reibelaute ihr Ersatz durch Verschußlaute gleicher Artikulationsstellen:

	System der Verschuß- und Reibelaute beim Erwachsenen (Deutsch, Englisch, Französisch)									Momentaufnahme der Reibelautentwicklung beim Kind (Deutsch, Englisch, Französisch)		
stimmhaft	b	d	g	f	z	Δ	Z	j	Φ	b → v	d → z/Δ	g → Z/j/Φ
stimmlos	p	t	k	v	s	θ	Σ	ç	x	p → f	t → s/θ	k → Σ/ç/x
	Verschußlaute			Reibelaute						Extensionen von Verschußlauten auf Reibelaute		

Leopolds Tochter Hildegard artikulierte [ɛkɪτ↔τ] für "kisses" (Leopold 1969: 264). Dies ist Roman Jakobson nicht entgangen: "Anfänglich verwandelt das Kind die Engelaute in entsprechende Verschußlaute: f in p, s in t und, sofern die Gaumenreihe noch vor dem Auftreten der Engelaute gebildet wurde, x und Σ in k" (Jakobson 1941: 361).

Der Fließlaut //, der die (apiko-dentale) Verschußartikulation mit der konstriktiven (seitliches Entströmen der Luft) in der Gleichzeitigkeit verbindet, wird oft auf den Zitterlaut /r-ʃ/ extendiert, der diese beiden Artikulationsmodi in Abwechslung vereinigt, entweder apiko-alveolar (/r/) oder dorso-uvular (/ʃ/). Mit 23 Monaten nannte unsere Enkelin Claire ihren Bruder "llic" (Er heißt in Wirklichkeit *Eric*). Bei einem 28 monatigen Mädchen verzeichnete Régine Legrand-Gelber "La balet" für "la barrette" (Legrand-Gelber 1980: 435).

Was nun die Affrikaten anbelangt, werden sie vor ihrer korrekten Hervorbringung entweder durch die Verschußlaute oder durch die Reibelaute gleicher Artikulationsstellen vertreten. Auch diese Substitution wurde sehr genau durch Jakobson beschrieben:

"Solange die Affrikaten in die Kindersprache noch nicht aufgenommen worden sind, werden sie entweder durch die entsprechenden Verschlusslaute oder durch Enge-laute ersetzt, z.B. ts durch t oder s und pf durch p oder f." (Jakobson 1941: 362)

Mit den letzten Beispielen sind wir bei einem Sonderfall der Extension angelangt, in welchem die Ziellaute vereinfacht und sogar ganz ausgelassen werden können. Außer den Affrikaten werden alle Konsonantenverbindungen, die sog. *clusters*, aber auch Fließ- und Zitterlaute von solcher Reduktion getroffen: Claire, unsere schon erwähnte Enkelin, sprach mit 20 Monaten den Vornamen ihres Bruders *Eric* als *Iic*. In N. Smiths Beobachtungen an seinem eigenen Sohn findet sich eine Vielzahl solcher Beispiele:

"gock"	=	clock	(2 Jahre, 2 Monate)
"mik"	=	milk	(2 Jahre, 2 Monate)
"bing"	=	bring	(2 Jahre, 5 Monate)
"lide"	=	slide	(2 Jahre, 7 Monate)
"top"	=	stop	(2 Jahre, 8 Monate)
"dek"	=	desk	(2 Jahre, 8 Monate)
"fom"	=	from	(2 Jahre, 10 Monate)

In den primitiven Phasen des Erwerbs kommen diese Auslassungen und Reduktionen gehäuft vor. Die meisten von ihnen können als Extensionen des produktiv gewordenen Silbenmusters K+V oder K+V+K angesehen werden. Hildegard Leopold scheint in ihrem zweiten Lebensjahr nur K+V-Silben erzeugt zu haben:

"ba"	=	ball	(1 Jahr)
"ti"	=	kick	(1 Jahr, 1 Monat)
"bu"	=	boot	(1 Jahr, 8 Monate)

In Konsonantengruppen kommen selbstverständlich auch, außer Reduktionen und Auslassungen, übliche Extensionen von Artikulationsstelle und Artikulationsmodus, vor. Sie verlaufen aber in solchem Kontext anders als erwartet. Die oralen Verschlusslaute werden allgemein in der Reihenfolge erworben: /b-p d-t g-k/. Bei Kindern, die solchermaßen verfahren haben, beobachtet man Extensionen von /d/ auf /g/ und von /t/ auf /k/ (s. das obige Beispiel von Hildegard Leopold: "der Taffee is du!").

Wenn es aber darum geht, die Konsonantenverbindung /tr/ zu erzeugen, so stellt man fest, daß sie meistens als /kr/ verwirklicht wird: Olivier bezeichnete mit 30 Monaten seinen elektrischen Zug als '*krain*' [κ{]} und nicht als "*train*" [τ{]} (mündliche Mitteilung unserer Kollegin Geneviève Clérico, Universität Reims). Nicole Roussard, die Leiterin der Stadtbibliothek 66690-Saint-André, die in der Besatzungszeit groß wurde, pflegte zu sagen, wenn sie die vielen deutschen Soldaten in der Pariser U-Bahn erblickte: "C'est plein de Bosses dans le krain." ("*Bosses*" ist als "*Boches*"²¹ zu verstehen.) Hier geht also die

28 Boches ist eine abfällige Bezeichnung für Deutsche. Das Wort entstand vor 1870, erst in der Form Allemoche. Die Wortendungen -oche und -uche kennzeichnen die französische Gauner-sprache. Nach 1870 wurde Allemoche zu Alleboche unter dem Einfluß des Südfranzösischen boche (= Holz), das heute noch in caboche (= Holzkopf) weiterlebt. Die Form *Boches*, die als Apokope (=

Extension nicht von /t/ auf /k/, sondern umgekehrt von /k/ auf /t/. Die Richtung der Extension erklärt sich offenbar durch regressive Assimilation: Da der Zitterlaut bei den betreffenden Erwerbenden dorso-uvular oder dorso-velar gebildet wird, also als /ʃ/ oder /ʒ/, so wird auch die Artikulation des /t/ nach hinten gezogen und fällt mit der von /k/ zusammen. Wenn der Zitterlaut apikal gebildet wird, also als /r/, so verhält es sich umgekehrt: Bayerische und elsässische Kinder, die Dialekt sprechen, nennen meistens ihren "Kran": "Tran" (eigene Beobachtungen).

Wir haben bis jetzt den Erwerb der einzelnen Laute vorwiegend paradigmatisch betrachtet und verstehen jetzt an Hand der letzten Beispiele, daß syntagmatische Zusammenhänge schwer ins Gewicht fallen können. Jakobson ging es fast ausschließlich darum, die Erwerbsabfolge der einzelnen Paradigmen zu bestimmen, was vom Standpunkt der Erwerbsbeschreibung durchaus berechtigt ist. Stampes natürliche Phonologie (1969, 1972) und die Forscher der Stanford-Schule (Ferguson / Farwell 1975; Ferguson / Macken 1983) haben aber zu Recht darauf hingewiesen, daß die einzelnen Phoneme nicht auf einmal fix und fertig erscheinen, sondern sich langsam von der Abhängigkeit des phonetischen Kontexts zu lösen haben, wie das neugeborene Küken von der Eischale. Mit anderen Worten: Ihr Werden zu Paradigmen stellt sich erst nach einer progressiven Loslösung von den sich syntagmatisch als Assimilationstendenzen auswirkenden Trägheiten des menschlichen Sprechapparats ein. Dies gilt in besonderem Maße für die Opposition der Stimmhaftigkeit/Stimmlosigkeit und für die auf diesem Gebiet erscheinenden Extensionen. In bezug auf diese Opposition schweigt sich Jakobson fast aus. Er begnügt sich mit dem allgemeinen Hinweis, daß zwei Laute, die in der Standardsprache eine phonologische Opposition bilden, in der Kindersprache als zwei Varianten eines einzigen Phonems auftreten können. Das bedeutet eben, daß die Erzeugung der standardgerechten Opposition sehr auf die phonetische Umgebung angewiesen ist. Der phonologische Erwerb besteht eben in der Überwindung dieser Trägheiten und zielt darauf ab, die betreffende Opposition unabhängig von der phonetischen Umgebung zu produzieren.

Die Eigenart der Merkmale der Stimmhaftigkeit ergibt sich aus der Beschaffenheit der Silbe, die nun einmal aus Selbstlauten und Mitlauten besteht. Wenn wir Konsonanten als Gegengebilde zu Vokalen auffassen, was ihrer Funktionalität in der Silbe durchaus entspricht (Selbstlaute lauten von selbst, Mitlaute lauten nur mit), so ist Stimmlosigkeit der normale Zustand der Konsonanten. Stimmhafte Konsonanten erscheinen in diesem Rahmen als ein Mittelding zwischen vokalischer und konsonantischer Artikulation. Da in den Silbenfolgen normaler Rede Vokale und Konsonanten ständig wechseln, sind die Merkmale der Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit phonemübergreifend, allgegenwärtig und mächtigen Assimilationskräften ausgesetzt: Pendelextensionen sind also hier Gang und Gäbe. Und man wird ohne weiteres einsehen, daß die genaue Einhaltung der zielsprachlichen Züge auf diesem Gebiet eine

Abkürzung) von Alleboches zu verstehen ist, verbreitete sich schlagartig im Ersten Weltkrieg, wurde im Zweiten Weltkrieg wieder belebt und hat sich bis in unsere Zeit erhalten.

imponierende Leistung darstellt, die erst am Ende des phonologischen Erwerbs vollbracht werden kann. Affektive Insuffizienz des Familienmilieus kann deswegen den Erwerb der Opposition Stimmhaftigkeit ~ Stimmlosigkeit - wie den Erwerb der Zischlaute - erheblich verlangsamen oder sogar verhindern.

In der Phase der Silbenreduplikation sind die Assimilationsmechanismen noch wenig wirksam, und die Wahl des einen oder des anderen Merkmals scheint ganz willkürlich zu sein.

Wenn die Phase der Silbenreduplikation vorüber ist und die Silben sich wenigstens durch ein Phonem unterscheiden, so scheint die Richtung der Extension durch die phonetische Umgebung bestimmt zu werden. Allgemein werden dann die Konsonanten im An- und Auslaut stimmlos, im Inlaut stimmhaft erzeugt.

Erst in einer dritten Etappe werden stimmhafte und stimmlose Konsonanten echt phonologisch hervorgebracht. Das betreffende Merkmal wird dann zielsprachlich gerecht erzeugt, unabhängig davon, ob die phonetische Umgebung eine solche Verwirklichung begünstigt oder erschwert.

Hildegard Leopold scheint in den verschiedenen Realisierungen des Wortes "*papa*" diese drei Etappen zu durchlaufen:

- a) *Baba* oder *papa*: Erstes Stadium der Silbenreduplikation mit willkürlicher Behandlung der beiden Merkmale.
- b) *Paba*: zweites Stadium; wir sind über die primitive Entwicklungsstufe der Silbenreduplikation hinaus. Die Richtung der Extension wird syntagmatisch bestimmt; im Anlaut erscheint der stimmlose Verschlusslaut, im Inlaut der stimmhafte.
- c) *Papa*: Die Opposition stimmhaft ~ stimmlos ist erworben und die beiden Merkmale werden kontextunabhängig hervorgebracht. Die Extensionen weichen zurück. Die standardgerechte Produktion von *Papa* im ersten und im dritten Stadium ist also nach unserer Auffassung jeweils anders zu deuten.

Die schwierigste Aufgabe scheint die stimmhafte Realisierung im Inlaut zwischen Vokalen zu sein. Aurélie G., das schon erwähnte deutsch-französisch bilingual aufwachsende Mädchen, sagte mit 28 Monaten:

"*die Mandel*" für "*der Mantel*"

"*wade mal*" für "*warte mal*"

"*die rode Mummel*" für "*die rote Murmel*"

Der Erwerb der Opposition stimmhaft ~ stimmlos ist in der überwiegenden Mehrheit der Fälle am Ende des dritten Lebensjahres abgeschlossen.

Nachdem wir gezeigt haben, daß Extensionen sich bei Vokalen auf den Öffnungsgrad, auf die Labialisierung und Nasalisierung und bei Konsonanten auf die Artikulationsstellen und Artikulationsmodi sowie auf die Merkmale der Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit beziehen und daß sie sich nicht nur paradigmatisch, sondern auch syntagmatisch auswirken, müssen wir noch hinzufügen, daß sie kombinierbar sind:

Zwei verschiedene Extensionen können gleichzeitig erfolgen. Mit 19 Monaten sprach z.B. Hildegard Leopold "*choochoo*" [ʊτΣυ]τΣυ] (kindersprachliche klangmalerische Bezeichnung für "Zug" in der Zeit der Dampflok) als "*dudu*" [ˈdu]du]: somit extendierte sie Stimmhaftigkeit auf Stimmlosigkeit und oralen Verschlussmodus auf affrikativen. Mit 20 Monaten verschwand die Extension des Verschlussmodus, und Hildegard sprach dann: [ˈδZυδZυ]. Extendiert wurde also nur noch die Stimmhaftigkeit.

In der Endphase des phonologischen Erwerbs tritt ein besonderer Typ von Extensionen auf, der oft als *Homonymisierung* abgetan wird. Unsere Enkelin Coralie produzierte beim natürlichen L2-Erwerb des Französischen eine ganze Menge solcher Extensionen:

- Coralie bewunderte die Springbrunnen im Stadtpark und nannte sie "*judos*" [Zψ∪δo] (= *Judokämpfer*) anstatt "*jets d'eau*" [ZE∪δo]), da mehrere ihrer Schulkameraden im Schulhof Judo praktizierten und ihr dieses Wort recht vertraut war.
- Coralie besaß eine kleine Katze, die sich zu ihrer Freude oft die Lefzen (im Französischen: "*babines*" ([ba'bin]) leckte. Coralie glossierte regelmäßig diese Verrichtung, sprach aber dabei "*bobines*" [bo'bin] (= *Garnspulen*) aus statt [ba'bin] (= *Lefzen*). Sie hatte nämlich einige Tage zuvor die verlockenden bunten Garnspulen im Nähzeug ihrer Großmutter entdeckt und sich den entsprechenden Terminus sofort angeeignet.
- Coralie hatte des öfteren einige Schwierigkeiten mit ihrem "*pédalo*" [peda'lo] (= im Französischen = Tretboot). Sie meinte dabei wohl das Kettenrad an ihrem Fahrrad (= im Französischen "*pédalier*" [peda'lje]. Sie hatte eine Woche früher die Tretboote am Strand entdeckt und die entsprechende Benennung sofort erlernt.
- Coralie suchte sehr gerne nach "*oranges*" [o∪{A⊗Z}] (im Französischen = *Orangen*) im nahen Wald, der selbstverständlich kein Orangenwald war, sondern ein einfacher Eichenwald, wo einige *amanitae caesareae* zu finden waren, die im Umgangsfranzösischen "*oranges*" [o'δZ] genannt werden.

All diese Extensionen erfolgen zugunsten der schon erlernten Vokabeln. Ansonsten fällt sofort auf, daß sie Wörter betreffen, die Minimalpaare bilden oder dicht an solche herankommen. Wir hoben schon bei unserer Analyse des morphosyntaktischen Erwerbs darauf ab, daß sich der Erwerber stark differenzierte Formen leichter aneignet als schwach differenzierte. Unter diesem Gesichtspunkt erscheinen solche Wortpaare als Grenzfälle minimaler phonologischer Differenzierung, die beim Erwerb Schwierigkeiten bereiten. In Testübungen zur Kontrolle der phonologischen Entwicklung sollte man also sehr sparsam und vorsichtig damit umgehen. Aus den erwähnten Extensionen sollte man zum Beispiel keineswegs schließen, daß Coralie zu diesem Zeitpunkt nicht in der Lage war, /y/ von /ɛ/, /a/ von /o/, /o/ von /je/ und /A/ von // artikulatorisch zu diskriminieren. In phonologisch normal differenzierten Lexemen konnte sie das problemlos.

Wir wollen schließlich noch auf einen Sonderfall eingehen, in welchem die extendierende Strategie nicht zur Anwendung kommt, sondern vom Erwerber bewußt abgelehnt wird. Vokabeln, in welchen dies oder jenes Phonem auftritt, werden dann systematisch gemieden. Ferguson und Farwell erwähnen dieses Verhalten bei einem Kind, daß zwischen Vokalen kein /p/, sondern nur /b/ artikulieren konnte. Dieses Kind schien dagegen nach Wörtern zu suchen, die /b/ enthielten (Ferguson / Farwell 1975). Menu (1976) berichtet über ähnliche Beobachtungen.

5. Zum L2-Erwerb der Phonologie

Bei den *ABCM*-Schülern verläuft der Erwerb der deutschen Phonologie unter ganz anderen Voraussetzungen.

Die schon beherrschten terminalen Intonationskonturen, die im Deutschen und im Französischen gleich sind, werden ohne weiteres auf die L2 übertragen. Transferiert werden auch die schon erworbenen Artikulationsmodi, Artikulationsstellen und die Opposition stimmhaft ~ stimmlos. Primitive Extensionen von dentaler auf palatale oder velare Artikulation, von Verschlußmodus auf Verengungsmodus oder von Stimmlosigkeit auf Stimmhaftigkeit und umgekehrt bleiben also ganz aus. Wir haben es im schlimmsten Falle noch mit Extensionen von [s] auf [Σ] und mit Reduktionen von Konsonantenverbindungen zu tun. Der ungeheure Vorteil dieses Transfers wird in der Regel sehr unterschätzt, wenn nicht total verkannt.

Dies ist dadurch zu erklären, daß der Blick des Linguisten sich von der negativen Seite dieses Transfers, also von den Interferenzen abfangen läßt. Daß Interferenzen vorkommen, ist nicht zu verkennen. Interferenzen liegen vor, wenn die transferierten Eigenschaften der L1 mit den entsprechenden Eigenschaften der L2 nicht deckungsgleich sind. Durch diesen L1-Erwerb sind aber Artikulationsgewohnheiten geschaffen, die sich als Trägheiten auf die zu erwerbenden Artikulationsgewohnheiten der L2 auswirken können, falls sie von diesen differieren.

Bekanntermaßen werden französische Wörter durchweg auf der letzten Silbe betont (*Oxytonie*), wenn sie einzeln gesprochen werden. In der Gruppe geht diese Wortbetonung unter, und es wird nur noch die letzte Silbe des letzten Elements demarkativ hervorgehoben. Auch wird diese französische Wortbetonung hauptsächlich durch Dehnung und wenig durch Druckstärke und Tonerhöhung zustande gebracht. Die deutsche Wortbetonung ist der französischen fast diametral entgegengesetzt. Sie ist frei in dem Sinne, daß sie in einem dreisilbigen Wort die erste, die zweite oder die dritte, anders formuliert: die letzte, die zweitletzte oder die drittletzte Silbe treffen kann. Sie kann demnach keine demarkative Funktion haben wie die französische, sondern tendiert eher dazu, eine identifikative zu haben: „umfahren“ [ʊ?YμφA]{↔v} heißt nicht „umfahren“ [?Yμ∪φA]{↔v}. Diese Betonung gehört somit zum lexikalischen Eintrag des Wortes und wird im L1-Erwerb bei jeder neuen Vokabel mitgelernt. Die deutsche Wortbetonung verschwindet in der Gruppe und im Satz nicht - das wi-

dersprache ihrer identifikativen Funktion -, sondern wird darin abstuft integriert. Schließlich wird sie mehr durch Druckstärke und Tonerhöhung als durch Dehnung hervorgebracht. Eine Dehnung der Vokale zum Zwecke der Hervorhebung ist ja im Deutschen durch den relevanten Charakter der Opposition der Länge ausgeschlossen. Die Interferenzen bestehen auf diesem Gebiet in zu schwachen Hervorhebungen und oxytonisch gefärbten Verlagerungen der Betonung. Sie verschwinden aber sehr schnell. Die Plastizität des jungen Alters ist hier besonders spürbar.

- Auf dem Gebiet der Vokale besteht im Deutschen die Opposition lang und gespannt ~ kurz und schlaff. Im Französischen sind alle Vokale gespannt und ihre Quantität ist irrelevant: Sie werden in Kontextabhängigkeit verhältnismäßig lang oder kurz gesprochen. Die hier registrierten Interferenzen bestehen darin, daß die langen Vokale des Deutschen von unseren Erwerbern zu kurz und die kurzen zu lang und vor allen Dingen zu gespannt gesprochen werden. Außerdem sind die Klänge der kurzen Vokale [I], [Y] und [y] dem Frankophonen unbekannt. Sie werden deswegen oft an die Klänge der entsprechenden langen Vokale [ī], [ū] und [ȳ] angeglichen. Angleichungen des deutschen Schwundvokals [↔] an [↔] oder [∅] und der Endung [] (wie etwa in *Messer*) an [↔] (wie *mes soeurs*) treten nur selten und flüchtig auf.

In der Aussprache der Konsonanten notieren wir:

- eine ausbleibende oder ungenügende Behauchung der stimmlosen Verschlusslaute [p^h t^h k^h]. Diese Behauchung ist aber auch bei germanophonen Kindern in diesem Alter nur schwach ausgeprägt.
- eine Angleichung von [x] an [R]: *Bach* [bax] → *bar* [baR].
- die Realisierung von [ç] als [Σ], wie sie auch in deutschen Sprachgebieten vorkommt.
- die Aussprache von [N] als [ng] in *Jung* ([jung] statt [ϕYN]), *Ring* ([ing] statt [iN]).

Der Gegensatz zu erwachsenen Lernern oder sogar zu 11- und 12-jährigen Kindern besteht darin, daß diese Interferenzen nicht fossilieren, sondern im Laufe des Kindergartenens von selbst verschwinden, ohne durch besondere Sprechübungen bekämpft werden zu müssen. Wir haben im ersten und zweiten Jahr der Grundschule nach der Einführung des Lesen- und Schreibenlernens in beiden Sprachen eine leichte interferenzgefärbte Regression der Aussprache festgestellt. Wir werden versuchen, ihr mit kontrastiven Aussprachspielen zu Leibe zu rücken.

Besonders interessant ist die Aneignung der Phoneme der L2, die gar keine Entsprechung in der L1 haben. Da hier nur die natürlichen und nicht die erworbenen Trägheiten des Sprechapparats in Frage kommen, müßte der Erwerb ähnlich verlaufen wie in der L1, wie Henning Wode (1981) aufgrund von Beobachtungen an seinen englischerwerbenden Kindern in Trinity Center angenommen hat.

Ein erstes Beispiel wäre der Erwerb der deutschen Diphthonge. Er verläuft bei unseren *ABCM*-Erwerbern ohne merkliche Schwierigkeiten für [aI] und [aY], etwas problematischer für [Y]. Das Französische weist aber hier Verbindungen von Vokalen und Gleitlauten auf ([aj] in *travail* und [aw] im kindersprachlichen *wouawaouw*), die nahe an die deutschen Diphthonge herankommen und unsere Problematik trüben.

Es läßt sich viel leichter mit dem Erwerb des Glottislauts /ʔ/ und des Hauchlauts /h/ argumentieren (s. Petit 1985: 309f., 448). Der deutsche Glottislaut oder Knacklaut /ʔ/ entsteht durch kräftiges Zusammenschlagen der Stimmbänder beim Vokaleinsatz und wird deswegen auch *harter Vokaleinsatz* genannt. Er kann also als Verschlusslaut mit glottaler Artikulationsstelle betrachtet werden. Der Hauchlaut /h/ ist eigentlich das Reibegeräusch der durch die verengte Stimmritze entströmenden Luft, stellt also eigentlich einen Reibelaut glottaler Artikulationsstelle dar, und kann als spirantische Entsprechung zum Glottislaut angesehen werden. Nun kennt das Standardfranzösische die beiden Laute nicht und besitzt auch in dieser Artikulationszone keine vergleichbaren Laute. Unsere Beobachtungen an den Schülern des Lehrexperiments *Sing' und spiele mit!* zeigten, daß die beiden Laute zu Beginn ganz ausgelassen werden, wie es auch im L1-Erwerb in der primitiven Phase geschieht. Der zuerst produzierte Laut war der Glottislaut /ʔ/, was auch dem Jakobson'schen Prinzip entspricht, daß Verschlusslaute vor Reibelauten erworben werden. Wir haben dann auf dieser Entwicklungsstufe die erwarteten massiven Extensionen von Glottislaut /ʔ/ auf Hauchlaut /h/ festgestellt. Etwas später konnten wir Pendelextensionen von Glottislaut /ʔ/ auf Hauchlaut /h/ und von Hauchlaut /h/ auf Glottislaut /ʔ/ registrieren. Durch individuelle Befragung stichartig ausgewählter Schüler konnten wir uns überzeugen, daß diese Extensionen auf die mangelhafte artikulatorische Wiedergabe einer akustisch erkannten Opposition zurückzuführen waren. In den meisten Fällen nahmen unsere Probanden ihre artikulatorische Fehlleistung wahr und korrigierten sie sofort.

Wir haben auch die Phase der Extensionen von Glottislaut /ʔ/ auf Hauchlaut /h/ bei unseren beiden deutsch-französisch bilingualen Kindern Jean-Pierre (Peter) und François (Franz) beobachten können:

Peter: *Ich abe* [ʊʔA]β↔] (= *habe*) *Durst*

Franz: *eute* [ʊʔ ΨτH↔] (= *heute*) *abend*

und auch die Phase der Pendelextensionen Glottislaut /ʔ/ ↔ Hauchlaut /h/ bei Valerie, dem 28-monatigen Mädchen eines Konstanzer Kollegen, das Deutsch als L1 erwarb:

Valerie: *ände* [ʔEvδ↔] (= *Hände*) *wasche*

habend [ʊηA]β↔vτH] (= *guten Abend*)

Die Phase der Extension von Glottislaut /ʔ/ auf Hauchlaut /h/ wurde auch von Curtiss an Genie registriert: Sie sprach *and* [ʔΘvδ] für *hand* [hΘvδ] (Curtiss 1977: 81).

Unsere Beobachtungen der ABCM-Kinder haben diese Befunde gänzlich bestätigt. Es verhielt sich aber ganz anders mit den Lehrkräften des Lehrexperiments *Sing' und spiele mit!* Auch sie ließen anfangs beide Laute aus. Dann kamen sie durch die Phase der Extensionen von Glottislaut /ʔ/ auf Hauchlaut /h/ und gelangten sogar zu der Phase der Pendelextensionen Glottislaut /ʔ/ ⇔ Hauchlaut /h/. Aber sie blieben alle in dieser Phase stecken und erreichten nie die von 75% ihrer 8 bis 10-jährigen Schüler erzielte perfekte artikulatorische Diskriminierung von Glottislaut /ʔ/ und Hauchlaut /h/, obwohl sie viel intensiver darauf trainiert wurden.

Bei weiteren Beobachtungen an erwachsenen L2-Lernern des Deutschen konnten wir in diesem Rahmen eine mangelhafte Verbindung zwischen Hör- und Sprechdiskriminierung feststellen:

- Einige hatten die auditive Diskriminierung erlangt, erwiesen sich aber als unfähig, sie artikulatorisch wiederzugeben. Wir haben hier die gleiche Situation wie beim Fis-Effekt.
- Andere hatten dagegen eine befriedigende artikulatorische Diskriminierung erreicht, waren aber außerstande, beide Laute perzeptuell zu diskriminieren, wenn sie ihnen in Kunstwörtern präsentiert wurden. Es liegt in solcher Situation eine Art umgekehrter Fis-Effekt vor. Diese Lerner hatten offenbar auf unsere artikulatorischen Angaben angesprochen, hatten aber aus unseren *ear-training*-Sitzungen nicht den geringsten Nutzen gezogen. A. Sheldon und W. Strange präsentierten 1982 ähnliche Befunde bei englischlernenden Japanern: Einige ihrer Lerner konnten /P/ und // in ihrer Produktion differenzieren, aber nicht in ihrer Perzeption. Im Japanischen ist der Unterschied zwischen /P/ und // kontextbedingt und hat keinen phonologischen Wert.

Auch beim Erwerb von Phonemen, die keine Entsprechung in ihrer L1 haben, unterscheiden sich also junge Erwerber von Erwachsenen: Bei den jungen Erwerbern verläuft der Erwerb des Deutschen als L2 wie der Erwerb des Deutschen als L1; erwachsene Erwerber kommen durch die ersten Phasen durch, fahren sich aber vor der Endphase fest.

Ein weiterer Vorgang, der bei unseren ABCM-Schülern ähnlich verläuft wie beim muttersprachlichen Erlernen des Deutschen, ist der Erwerb der phonotaktischen Regelmäßigkeiten wie Umlautung, komplementäre Verteilung von Ichlaut /ç/ und Achlaut /x/, Entstimmung stimmhafter Verschluss- und Reibelaute im Auslaut: [b d g v z] → [p^h t^h k^h f s]:

Körbe	[ʊκHɹ{β↔}]	→	Korb	[κH {πH}]
Bilder	[ʊβIλδ]	→	Bild	[βIλτH]
Berge	[ʊβε{γ↔}]	→	Berg	[βε{κH}]
Motive	[μoʊti]ϰ↔]	→	Motiv	[μoʊti]ϕ]
Mäuse	[ʊμ Ψζ↔]	→	Maus	[μαΥσ]

Nach den Untersuchungen von Denise Klein im *Brain Imaging Center* der McGill-Universität in Montreal scheint bei bilingualen Kindern die Aussprache der L2 auf ein spezifisches, im Putamen gelegenes Zentrum zurückzugreifen. Die Frage ist dann angebracht, ob alle phonologischen Merkmale und Elemente der L2 von diesem Zentrum gesteuert werden, oder nur solche, die in der L1 nicht vertreten sind oder von entsprechenden Merkmalen und Elementen der L1 erheblich differieren.

6. Schlußbetrachtung

Wir wiesen schon darauf hin, daß die Strategie der diskriminierenden Expansion keineswegs sprachspezifisch ist, sondern einen sehr allgemeinen epistemistischen Schritt des Menschengesistes darstellt. Das äußert sich eben dadurch, daß Extensionen bei gleicher äußerer Form ebensowohl kognitiv und linguo-kognitiv als auch sprachlich und perzeptuell / artikulatorisch bestimmt werden können (s. die Homonymisierungsvorgänge in Abschnitt 3.8).

Die Frage, die wir noch zum Schluß aufwerfen wollen, ist folgende: Ist die geschilderte Strategie der diskriminierenden Expansion manipulierbar?

Auf phonologischem Gebiet hängt sie weitestgehend mit der biologischen Beschaffenheit des Hör- und vor allem des Sprechapparats zusammen. Manipulierbar kann sie also hier nur in dem Sinne sein, daß diese biologische Ausstattung in der kritischen Periode ausreichend stimuliert wird. Die Untersuchungen an Genie beweisen das zur Genüge. Genie konnte noch eine befriedigende auditive Diskriminierung erlangen, aber keine artikulatorische: Sie erzeugte zwar die Merkmale und Segmente, welche die ersten Phasen des Erwerbs charakterisieren, produzierte aber eine Menge von Pendelextensionen, die sie fünf Jahre nach ihrer Befreiung noch nicht in den Griff bekommen hatte und wahrscheinlich nie in den Griff bekommen wird.

Es verhält sich ähnlich mit dem lexikalischen Erwerb, insofern kaum etwas anderes gemacht werden kann, als die Begriffsbildung dadurch zu fördern, daß man das Kind anregungsreichen Umwelt- und Sprachverhältnissen aussetzt.

Die Situation ist eine andere auf morphosyntaktischem Gebiet. Da hier die Ausfilterung der Elemente und Eigenschaften wesentlich durch ihre Vorkommenshäufigkeit bestimmt ist, kann man auf den Einfall kommen, die Häufigkeitsstruktur der Zielsprache durch Manipulation des Input schärfer herauszukehren. Das ist aber nur dann möglich, wenn der Input künstlich im Stil des Sprachunterrichts und nicht natürlich geboten wird. Eine solche Aufbereitung des Inputs haben wir bei unserem Lehrexperiment *Sing' und spiele mit!* versucht. Wir hofften, unseren Lernern dadurch die Ausfilterungsarbeit und gewisse Extensionen zu ersparen, d.h. den Erwerb zu beschleunigen. Auf diese Weise sollte auch die quantitative Unzulänglichkeit des Input qualitativ ausgeglichen werden. Es schwebte uns so etwas wie ein Inputkonzentrat vor. Wir mußten es aber erleben, wie unsere Schüler - all unseren Bemühungen zum

Trotz - die Ausfilterung selber übernehmen und an unserem Inputkonzentrat genau die gleiche Arbeit durchführten wie an normalem Input. Wir kamen somit zu der ernüchternden Überzeugung, daß diese Ausfilterungsarbeit und die sich daraus ergebenden Extensionen mit dem natürlichen Erwerb nun einmal unzertrennlich verbunden sind.

Literaturverzeichnis

- Abdelatif-Frankel, S. (1980): Etude de la distribution fréquentielle des allomorphes du pluriel allemand. In: Nouveaux Cahiers d'Allemand 4, 405-415.
- Bierwisch, M. (1970): Semantics. In: Lyons, J. (Hrsg.): New horizons in semantics. Harmondsworth, 257-285.
- Bowerman, M. (1973): Early syntactic development. A cross-linguistic study with special reference to Finnish. Cambridge.
- Clark, E. (1973): What's in a word? To the child's acquisition of semantics in his first language. In: Moore, T.E. (Hrsg.): Cognitive development and the acquisition of language. New York, 65-110.
- Clark, E. (1977): First language acquisition. In: Morton J. / Marshall J.C. (Hrsg.): Psycholinguistics series 1, 3-71.
- Coret, C. (1985): Acquisition morpho-syntaxique de l'allemand en première année de DEUG. Mémoire de maîtrise. Reims.
- Curtiss, S. (1977): Genie, a psycholinguistic study of a modern-day "wild-child". New York.
- Dammasio, A. / Dammasio, H. (1997): Le cerveau et le langage. In: Les langues du monde (= Sondernummer von: Pour la science), 8-15.
- Frei, H. (1919): La grammaire des fautes. Genf.
- Führer-Nicod, V. (1994): Recherches sur le bilinguisme franco-allemand chez les jeunes enfants. In: Presses universitaires de Reims. Reims, 241-253.
- Gerth, K.. (1961): Aufgliederung, ein Prinzip in der sprachlichen Entwicklung des Kindes. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 13, 382-389.
- Hörmann, H. (1977): Psychologie der Sprache. Berlin.
- Klein, W. (1984): Zweitspracherwerb. Königstein i.T.
- Krashen, S. (1977): The monitor model for adult second language performance. In: Burt, M. u.a. (Hrsg.): Viewpoints on English as a second language. New York, 152-161.
- McWhinney, B. (1985): Hungarian language acquisition as an exemplification of a general model of grammatical development." In: Slobin, D.I. (Hrsg.): The crosslinguistic study of language acquisition. Hillsdale, 1069-1155.
- Meltzoff, A. / Moore, M. (1977): Imitation of facial and manual gestures by human neonates. In: Science 198, 75-78.
- Mills, A.E. (1985): The acquisition of German. In: Slobin, D.I. (Hrsg.): The cross-linguistic study of language acquisition. Hillsdale, 141-254.
- Moore, T.E. (Hrsg.) (1973): Structural relationships in children's utterances: syntactic or semantic? In: Cognitive development and the acquisition of language. New York, 197-213.
- Petit, J. (1970/71): Sing´ und spiele mit! Méthode audio-visuelle pour l'enseignement de l'allemand au cycle élémentaire. Paris.
- Petit, J. (1983;1984): Der Erwerb der deutschen Mehrzahlallomorphe durch frankophone und germanophone Kinder. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 12, 3-50; 13, 3-120.
- Petit, J. (1987): Acquisition linguistique et interférences. Paris (= Publication de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Publique).

- Petit, J. (1989): Spracherwerb durch Fehler und fehlerfreier Spracherwerb, eine psycholinguistische und sprachtypologische Überlegung. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 19, 1-28.
- Petit, J. (1989): Ein EDV-Programm zur Generierung deutscher Nominalgruppen. In: Faucher, E. / Hartweg, F. / Jantza, J. (Hrsg.): Sens et être. Mélanges en l'honneur de Jean-Marie Zemb. Nancy, 173-187.
- Rosch, E. (1973): On the internal structure of perceptual and semantic categories. In: Moore, T.E. (Hrsg.): Cognitive development and the acquisition of language. New York, 338-353.
- Rosch, E. (1978): Principles of categorization. In: Rosch, E. / Lloyd, B. (Hrsg.): Handbook of Applied Linguistics. Hillsdale, 225-246.
- Shvachkin, N. (1948): Razvitiye fonematičeskogo vospryatya rech; v rannem vozraste. In: Izvestiya akademii pedagogičeskikh nauk. RSFSR 13, 101-132. Übersetzt ins Englische von Ferguson, C./ Slobin, D. (Hrsg.) (1973): The development of phonemic speech perception in early childhood. In: Studies of child language development. New York.
- Slobin, D.I. (1989): The cross-linguistic study of language acquisition. Vol. 2: Theoretical issues. Hillsdale, 1172-1173.
- Wegener, H. (1995): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei. In: Handwerker, B. (Hrsg.): Fremde Sprache Deutsch. Tübingen, 1-24.
- Zadeh, L.A. (1973): Fuzzy sets. In: Information and control 8: the concept of a linguistic variable and its application to approximate reasoning. New York, 338-353.

Autorenverzeichnis

Silke HAGMANN, Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz

Daniela HARTMANN, Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz (z.Zt.:
Flat 7, Kongscourt, 25 Cox Street, GB Birmingham B3 1RD)

Ilka und Dieter HOFFMANN, DAAD-Lektorat Saratov, RF (Heimatadresse:
Wilhelmstraße 58, D - 66589 Wemmetsweiler)

Andrea JAHNEL, Helmutstraße 5, D - 40472 Düsseldorf

Bernhard KETTEMANN, Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Angli-
stik, Heinrichstraße 36, A - 8010 Graz

Jean PETIT, ehem. Gastprofessor am Sprachlehrinstitut der Universität
Konstanz (18, avenue du Maréchal Joffre, F - 66690 Saint André)

Jochen STERNKOPF, Ernst-Moritz-Arndt-Str. 10 B, D - 04425 Taucha