

Hans Jürgen Heringer / Sonja Reiß-Held, Augsburg

Verstehensgrammatische Ansätze in DaF-Übungsgrammatiken

1. Warming up

Es scheint zu unserer genetischen Ausstattung zu gehören, dass wir sich bewegenden Objekten mehr Aufmerksamkeit schenken als ruhenden. Und das wäre im Sinn der Selektion auch erklärbar: Objekte, die sich bewegen, sind gefährlicher. Fürs Überleben wird es oft wichtig, auf sie besonders zu achten.

In der Kommunikation scheint unser Fokus stark auf der Produktion zu liegen. Wir empfehlen und machen Rhetorikkurse, aber wir finden keine Verstehenskurse. Wir haben offenbar die Idee, dass es besonders auf den aktiven Teil der Kommunikation ankomme. Ist das ähnlich zu erklären wie die Bewegungswahrnehmung? Nicht ganz. Sprachliches zu produzieren macht wenig Sinn, wenn es keiner versteht. Und das Sprachliche, was wir produzieren, konzipieren wir stets schon auf das Verstehen unserer Partner hin. Wir brauchen also schon eine Hypothese darüber, wie etwas verstanden wird. Verstehen erfordert wenig Anstrengung, weil es von Anfang an zur Kommunikation gehört.

Auch im Spracherwerb wird das Verstehen immer dem Produzieren vorangehen. Denn wie sollte ich etwas produzieren können, das ich nicht verstanden habe?

Das Verstehen ist primär.

Warum also steht nach wie vor beim Kommunizieren und beim Sprachen Lernen und Lehren die Produktion so im Vordergrund? Ein Grund könnte sein, dass wir beim Produzieren etwas tun und dass wir davon ausgehen, dass wir dieses Tun üben und verbessern können.

Das Verstehen aber ist eher passiv, es stellt sich ein - oder auch nicht. Doch so wie ich dafür sorgen kann, dass ich mich freue, die Freude stellt sich ja auch nur ein, so kann ich dafür sorgen, dass ich besser verstehe.

Verstehen kann man trainieren.

Im Jahre 1988 erschien die wohl erste zusammenhängende rezeptive Grammatik des Deutschen (Heringer 1988). Sie versuchte, die deutsche Grammatik konsequent aus rezeptiver Perspektive darzustellen und vor allem entsprechende Darstellungsmittel zu entwickeln. Natürlich war das kein völliges Novum: Es gab vorher entsprechende Ideen und Forderungen, es gab theore-

tische Untersuchungen, es gab Einzeldarstellungen und es gab eine Praxis der Lehre. Aber wie sah diese Praxis aus? Und wie sieht sie heute aus?

In diesem Beitrag wollen wir grammatische Übungen zum Verstehen sichten. Wir inspizieren Übungsgrammatiken auf entsprechende Übungen, analysieren und kritisieren sie, wir systematisieren die Problembereiche und werden letztlich einiges zur rezeptiven Sensibilisierung vorschlagen.

Rezeptive Übungen zu entwickeln scheint so einfach nicht. Das hat einen systematischen Grund. Wie soll man rezeptive Leistungen erkennen oder gar abprüfen? Durch Produktion eben.

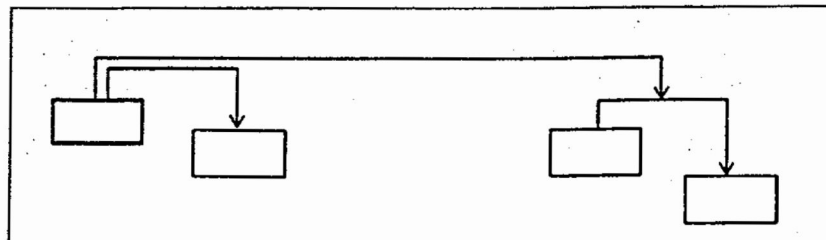
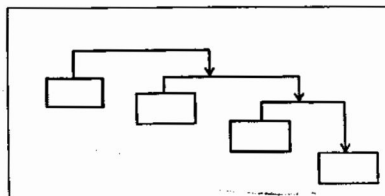
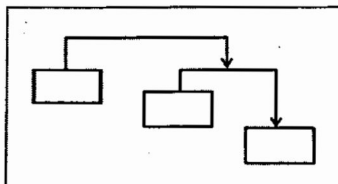
So beginnt H. Stalb seine Lesegrammatik mit Beispielen aus der deutschen Wortbildung und er weist mit Recht darauf hin, dass es hier vor allen Dingen ums Verstehen gehen sollte. „Grundsätzlich aber sind die Entschlüsselungsmuster und Wortbildungshinweise nur Hilfen zur Analyse von Wörtern, also Hilfen zum Textverständnis, und keine Anleitung zur Produktion von Wörtern“ (Stalb 1993, 13).

Danach geht es analog um grammatische Struktur: Nominalphrasen mit genitivischen Attributen. Die erste Übung hierzu sieht so aus:

Verdeutlichen Sie sich die Zusammengehörigkeit der Substantive, indem Sie die Sätze den Graphiken zuordnen:

Das Motorrad des Studenten aus Mainz

Das Gebäude des Physikalischen Instituts der Universität Frankfurt



Ist das nicht eine Produktionsübung?

Andere Aufgabenstellungen sehen dann so aus:

Stellen Sie Fragen zu den schräg gedruckten Wörtern.

Welches Verb passt zu welchen Wörtern?

Vervollständigen Sie die Liste nach dem Beispiel.

Wie heißen die Verben im Infinitiv?

Beschreiben Sie, wie Ursula an einem Text arbeitet. Verwenden Sie dabei das Wort in Klammern.

Erzählen Sie, was Sie gelesen haben. Verwenden Sie dabei das Perfekt.

Wie heißt das Subjekt? (Setzen Sie im Zweifelsfall einen eindeutigen Nominativ ein.)

Formulieren Sie um, wählen Sie aus und ergänzen Sie.

Welche Substantive im folgenden Text sind nach diesem Muster gebildet?

Schaffen Sie Beziehungen wie im folgenden Beispiel.

Stellen Sie die Beziehungen innerhalb des folgenden Texts fest.

Welcher Satz ist ein Imperativ, welcher ein Konditionalsatz?

Ist das rezeptiv?

Was ist von folgenden Operationen wirklich rezeptiv?

Einsetzen; Bestimmen; Umformulieren; Vervollständigen;

Fragestellen; Erzählen; Beschreiben; Beziehungen herstellen.

Was ist eigentlich eine genuin rezeptive Aufgabe oder Übung? Letztlich wird man das nur nach den Lernzielen und dem Lerneffekt beurteilen können. Vorerst wollten wir erst mal den Verdacht säen, dass alle rezeptiven Fertigkeiten vielleicht nur über produktive abgetestet werden können.

Eine Voraussetzung für die zitierten Stalbschen Anleitungen scheint das Erkennen von sprachlichen Ausdrücken oder grammatischen Strukturen. Ist das die basale rezeptive Fähigkeit? Wie steht es mit dem Verstehen? Wie fördert man das? Gehört dazu nicht ein bisschen mehr als Erkennen?

Eine häufige Operation dieser Übungen ist das Umformulieren. (Warum scheint es unbedingt wichtig, das Gleiche noch mit anderen Worten sagen zu können?) Umformulieren ist natürlich Produktion, aber es setzt das Verstehen voraus. Besser: Es setzt das Verstandenhaben voraus. Wie könnte es das Verstehen üben?

Man muss immer etwas tun, um die Verstehensfähigkeit zu verbessern. Die Frage ist nur: was?

2. Ist das rezeptiv?

Der verstehensgrammatische Ansatz hat bislang in der Didaktik keinen hohen Stellenwert. So fragt sich, ob er überhaupt Eingang in DaF-Übungsgrammatiken gefunden hat und wie Übungen dazu gegebenenfalls aussehen.

Die Durchforstung bekannter DaF-Übungsgrammatiken führt zunächst zu folgenden Feststellungen:

1. Verstehensgrammatische Aufgabenstellungen haben nach wie vor nur eine marginale Position.
2. In vielen Werken wie etwa in Franz Epperts "Grammatik lernen und verstehen" geht es weniger um das Sprachverstehen als um das Verstehen grammatischer Beschreibungen.
3. Wenn überhaupt, so kommen rezeptive Ansätze erst in Übungsgrammatiken für Fortgeschrittene vor.

Benötigt etwa ein Anfänger keine rezeptiven Fähigkeiten? Charakteristische Inhalte in Anfängergrammatiken sind Deklinations- und Konjugationsparadigmen, und gerade in diesen Bereichen gibt es viele strukturelle Ambiguitäten, die zu Verstehensproblemen führen können. Insgesamt vermitteln die Übungen nicht den Eindruck, von einem verstehensgrammatischen Konzept getragen zu sein. Einschlägige Hinweise oder Erläuterungen für den Lerner sind rar. Die Entwicklung von Verstehensstrategien scheint nicht angestrebt. Selbstverständlich geht es in allen Übungsgrammatiken in irgendeiner Weise um das Verstehen von Grammatik. Die Übungen prüfen aber eher, ob der Lernende eine bestimmte grammatische Struktur verstanden hat, z.B. wenn zu einem Funktionsverbgefüge das passende Simplex zu finden, komplizierte syntaktische Gebilde zu vereinfachen, Passivsätze in Aktivsätze umzuformulieren sind oder zu entscheiden ist, in welcher Weise Präpositionen verwendet werden. Übungen dieses Typs nehmen in der Regel nicht die Rezeptionsperspektive ein, fragen also nicht danach, auf welche spezifischen Probleme der Lesenhörer im Gegensatz zum Sprecherschreiber stößt.

Beispiel 1: Uneingeleitete Nebensätze

Eine anerkannte, wenngleich eher periphere Schwierigkeit bilden uneingeleitete Nebensätze in Fachtexten: "Vorangestellte subjunktionslose Nebensätze werden häufig in Fachtexten verwendet. Man nutzt dabei die konzentrierte Form, die allerdings für den Deutsch lernenden Leser nicht immer einfach aufzulösen ist" (Buscha/Freudenberg-Findeisen/Forstreuter/Koch/Kuntzsch 1998, 87).

- (1) *Erlaubt es das Wetter, (so) findet die Veranstaltung im Freien statt.*
- (2) *Wenn es das Wetter erlaubt, findet die Veranstaltung im Freien statt.*

Als Übungen folgen hauptsächlich Umformulierungen von *wenn*-Sätzen in uneingeleitete Nebensätze und umgekehrt. Welche rezeptiven Schwierigkeiten sich dem Leser stellen, wird nicht weiter diskutiert.

Detaillierter die Lesegrammatik von Stalb (Stalb 1993, 173). Hier steht die Verwechslungsgefahr von uneingeleiteten Konditionalsätzen mit anderen Satztypen wie Fragesatz, Imperativsatz oder Konzessivsätzen und die Unterscheidung zwischen Hauptsatz und konditionalem Nebensatz im Mittelpunkt. Außerdem gibt Stalb Tipps, wie Missverständnisse in der Rezeption vermieden werden können, er macht auf folgende Signale aufmerksam:

- Satzzeichen (Unterscheidung von Konditionalsatz und Fragesatz),
- Personalpronomen und Verbflexion (Unterscheidung von Konditionalsatz und Imperativform),
- Position des finiten Verbs im Hauptsatz (bei Spitzenstellung ist der vorangegangene Satz der Nebensatz, also der Konditionalsatz),
- die Wörter *auch/schon* im Nebensatz und *doch* im Hauptsatz (zur Unterscheidung von Konditional- und Konzessivsätzen).

Diese Hinweise sollten nur in Zweifelsfällen oder bei auftretenden Schwierigkeiten herangezogen werden.

Problematisch erscheint die Trennung zwischen dem Grammatikteil und dem Übungsteil mit überwiegend produktionsorientierten Übungen; die Aufgaben bestehen darin, uneingeleitete Nebensätze in *wenn*-Sätze und *obwohl*-Sätze umzuformulieren und umgekehrt, Imperativsätze zu bilden und jeweils zu erkennen, um welche Satztypen es sich handelt. Die im Grammatikteil entworfenen Lösungshilfen werden nicht integriert, teilweise werden sie durch fragwürdige Tipps ersetzt.

So dürfte die *wenn*-Probe in folgenden Übungssätzen in die Irre führen (Stalb 1993, 35):

Welcher Satz ist ein Imperativ, welcher ein Konditionalsatz? (Verwenden Sie im Zweifelsfall einen Nebensatz mit "wenn" zur Überprüfung.)

*Frag in korrektem Deutsch, dann erhältst du auch eine klare Antwort.
Geht zu den Behörden, dort könnt ihr vielleicht Hilfe bekommen.
Gebt euch Mühe, und ihr werdet auch schwierige Situationen meistern.*

Beispiel 2: Subjektiver vs. objektiver Gebrauch von Modalverben

Deutsche Modalverben werden bekanntlich systematisch in unterschiedlicher Modalität verwendet. Dies zu beschreiben ist ein Dollpunkt der deutschen Grammatik. Und so verwundert es nicht, dass hier besondere Schwierigkeiten für Lerner auftauchen.

Wie schwierig das ist, erkennt man in folgender Darstellung:

"Durch *wollen* wird eine Behauptung des Subjekts über sich selbst, durch *sollen* eine Behauptung anderer Personen (oft ungenannt: man) über das Subjekt ausgedrückt. In beiden Fällen distanziert sich der Sprecher von den Behauptungen, in denen es sich zumeist um Behauptungen über Vergangenes handelt (mit Infinitiv II):

Er will noch nie krank gewesen sein.

Er behauptet, dass er noch nie krank gewesen sei.

Er soll noch nie krank gewesen sein.

Man behauptet, dass er noch nie krank gewesen sei."

(Helbig/Buscha 1987, 50)

Bei der anschließenden Übung sind Sätze mit *wollen* und *sollen* nach diesem Muster umzuformulieren. Wie man als Rezipient auf den Unterschied kommt, wird nicht erklärt. Die einzige Hilfestellung hinkt, denn Modalverb + Infinitiv II hat lediglich Indiziencharakter für subjektive Modalität. Umgekehrt gilt aber nicht, dass subjektive Modalität v.a. in bezug auf Vergangenes verwendet wird.

Ausführliche Hinweise zum Verstehen der Modalverben finden sich bei Stalb, aber auch hier nur im Grammatikteil (Stalb 1993, 207). Wir fassen das zusammen:

„Im Konjunktiv II ist *dürfen* meistens mit der Bedeutung "Vermutung, Annahme" verbunden. [...]

Gelegentlich hat jedoch auch der Konjunktiv II von *dürfen* die Grundbedeutung dieses Modalverbs. [...]

Signalwörter wie *kaum*, *vermutlich*, *wahrscheinlich*, *wohl* verweisen auf die Bedeutung "Vermutung", indirekte Fragesätze u.ä. auf die Bedeutung "Erlaubnis". [...]

Allerdings gibt es die Sonderbedeutung von *müssen* nur im Präsens und Präteritum. Wenn also ein Satz die Formen *hat/hatte* (*helfen*, *fahren...*) *müssen* enthält, ist das stets Perfekt bzw. Plusquamperfekt von *müssen* in seiner normalen Bedeutung. [...]

Wollen enthält in dieser Bedeutung meistens Behauptungen über Vergangenes. [...]

Behauptungen über die Gegenwart sind deshalb selten, weil *wollen* dann fast immer auch in seiner Grundbedeutung ("Wille, Absicht") verstanden werden kann.“

Diese Tipps sind aber wieder nicht in die Aufgabenstellung integriert. Und vor allem: Sie bleiben bloße Regelformulierungen.

Beispiel 3: Attributive vs. adjektivische Partizipien

Gibt es Beispiele in Übungsgrammatiken, wo die Reflexion über rezeptive Schwierigkeiten und Lösungsstrategien Bestandteil der Übung selbst ist? Das Suchergebnis fällt karg aus.

So weisen Helbig/Buscha (Helbig/Buscha 1987, 229) auf die Verwechslungsgefahr zwischen attributiven und adjektivischen Partizipien hin:

„Verschiedene Partizipien II können nicht auf eine verbale Konstruktion zurückgeführt werden. Hier handelt es sich um adjektivische Partizipien:

der im Basteln geschickte Schüler

*Der Schüler ist im Basteln geschickt worden.

Aber zurückführbar:

die von der Mutter zum Bäcker geschickte Tochter

Die Tochter ist von der Mutter zum Bäcker geschickt worden.“

Im Anschluss folgen Beispielsätze, bei denen der Lerner entscheiden soll, ob die Partizipien auf eine verbale Konstruktion rückführbar sind:

- (1) *der kulturell gebildete Mensch - der von den Studenten gebildete Satz*
- (2) *das beim Skilaufen gebrochene Bein - das gebrochene Deutsch des Ausländers*
- (3) *der einstimmig gewählte Kommissionsvorsitzende - die gewählte Ausdrucksweise des Dozenten etc.*

Eine weitere Hilfestellung wird im nachfolgenden Text angeboten und soll auf die vorangegangene Übung angewendet werden:

„Adjektivische Partizipien können im Unterschied zu Partizipien, die auf eine verbale Konstruktion zurückführbar sind, durch Partikeln wie *sehr*, *völlig*, *besonders* usw. erweitert werden. Man vgl.:
der im Basteln sehr geschickte Schüler

* die von der Mutter zum Basteln sehr geschickte Tochter.“

Aus rezeptiver Perspektive könnte man noch auf die Präposition *von* als Signalwort für eine der Partizipialgruppe zugrunde liegende verbale Konstruktion hinweisen.

3. Ein paar Problembereiche mit Kommentar

Hauptaugenmerk bei verstehensgrammatischen Übungen liegt naturgemäß auf der syntaktischen Analyse: Bestimmung und Disambiguierung grammatischer Formen und syntaktischer Konstruktionen, Verwechslungsgefahren und dem gedachten Heilmittel äquivalenter Strukturen. Wir inspizierten grammatische Übungen im Hinblick auf Rezeptionsprobleme und charakterisieren verschiedene Typen über Hauptanwendungsbereiche.

Problembereich 1: Erkennen der grammatischen Kategorie und Funktion

Dieser Übungstyp soll den Lerner auf Wortformen mit mehreren grammatischen Funktionen aufmerksam machen. Hier ließen sich u.a. folgende Problembereiche anführen:

Aber als Abtönungspartikel oder Konjunktion:

Das ist aber ein schönes Auto!

Ich habe es dir erzählt, aber du hast nicht zugehört.

Die Bedeutungsvielfalt von *werden* (Heidermann 1997, 10):

Er wird kommen, bestimmt. (Futur I)

Diese Aufgabe wird jetzt erledigt. (Passiv)

Sabine? Sie wird wohl in der Küche sein. (Ausdruck einer Vermutung)

Seine Schwester wird Tierärztin. (Vollverb)

Partizip als Verbspartikel oder als Prädikativ?

Er hat den Text abgeschrieben.

Er hat den Text abgeschrieben vorbei gebracht.

Ist heißen Adjektiv oder Verb?

Wie heißen diese Kartoffeln?

Er verzichtete lieber auf die heißen Kartoffeln.

Die Fähigkeit der Disambiguierung mehrdeutiger Wortformen ist grundlegend für den Aufbau der grammatischen Struktur. Eine Sensibilisierung für entsprechende Probleme ist im Sinn einer rezeptiven Grammatik didaktisch angezeigt.

Problembereich 2: Differenzieren von Wortbildungsstrukturen

Disambiguierungs- und Differenzierungsprobleme in der Wortbildung (Bernstein 1990, 14) kommen in folgenden Fällen häufig vor:

Unterscheidung von Bestimmungswort und Halbpräfix:

Das war ja ein Bombenerfolg gestern.

Bei dem Bombenangriff kamen drei Menschen ums Leben.

Unterscheidung zwischen Vollwort und Halbsuffix:

Der Sauerstoff wurde immer knapper.

Der Kleidungsstoff verlor langsam an Farbe.

Mehrdeutige Konstituenten:

Die Haarfarbe (Farbe des Haares, Färbemittel) sagt mir sehr zu.

Der Pilgerzug (Gruppe von Pilgern, Eisenbahnzug) setzte seinen Weg fort.

Bedeutungsdifferenz zwischen Kompositum und freier Verbindung:

Der Richter hat den Angeklagten freigesprochen.

Der Referent hat weitgehend frei gesprochen.

Vor dem Einschlafen las Lisa immer gerne Kurzgeschichten.

Vor dem Einschlafen las Lisa immer gerne kurze Geschichten.

Differenzierung zwischen Präposition und Präfix:

Ich stehe nie früh auf.

Michael steht auf italienische Lokale.

Auch dies ist erst einmal als Benennung von Problembereichen zu sehen. Die Frage, wie Lerner zur intendierten Bedeutung kommen, ist damit noch nicht beantwortet. Gängiges Mittel dafür scheint wieder das Umformulieren (Buscha/Freudenberg-Findeisen/Forstreuter/Koch/Kuntzsch 1998, 72):

Formen Sie die Zusammensetzungen in Wortgruppen mit Präposition um.
 Wo handelt es sich um eine Begründung?
Straßenunfall - Autounfall - Auffahrunfall
Freudensprung - Grätschsprung - Kopfsprung
Ausgleichstreffer - Haupttreffer - Zufallstreffer
Karnevalszug - Maskenzug - Trauerzug

Aber das beantwortet nicht die Frage, woran man die Lösung erkennt.

Problembereich 3: Differenzieren grammatischer Funktionen

Während in Problembereich 1 die grammatische Kategorie zu identifizieren war, geht es hier um Ähnlichkeiten zwischen grammatischen Formen oder syntaktischen Konstruktionen, die zu Verwirrungen führen können.

Attributive vs. prädikative Verwendung von Adjektiven:

Er isst das Brot warm.

Er isst das warme Brot.

Verwechslung anaphorischer Bezüge:

Der Mann, den der Täter erschoss.

Der Mann, der den Täter erschoss.

Identifizierung eines Verbs als Vollverb oder Teil eines Funktionsverbgefüges:

Er kam um Mitternacht zu Besuch.

Er kam um Mitternacht zu Bewusstsein.

Identifizierung idiomatischer Wendungen:

Er hatte das Schwein in seinem Garten.

Der hatte aber Schwein.

Identifizierung eines Präfixes:

Die Schüler standen um den Lehrer herum.

Die Schüler standen, um den Lehrer besser zu verstehen.

Doppelte Verneinung als Bejahung:

Diese Massage war gar nicht unangenehm.

Diese Massage war gar nicht angenehm.

Problembereich 4: Holzwege erkennen

In psycholinguistischen Forschungen zum grammatischen Verstehen spielen sog. *Garden-path*-Sätze eine wichtige Rolle. Bei diesen Sätzen ist die lineare Abbildung der zweidimensionalen grammatischen Struktur ein Problem. Ein Hörerleser kann in seiner linearen Lektüre eine grammatische Struktur aufbauen, die sich ab einer bestimmten Stelle als unmöglich oder falsch erweist. Er muss dann alles Gelesene restrukturieren. Das sind oft spektakuläre Missverständnisse.

Liegt ein Genitiv vor oder eine Pluralform? Oder beides? (Heidermann 1997, 57):

Films

Chefs

Mehrfachsegmentierung:

Die Wachstube (Wach + Stube; Wachs + Tube) war leer.

Diese Fehlerklärung (Fehl + Erklärung; Fehler + Klärung) war allen peinlich.

Mehrfachstrukturierung:

Hier wurde durch ein Versehen Bühlers Ausdrucksfunktion falsch gedeutet.

Sie haben das Päckchen versiegelt und eingeschrieben abgesandt.

Eine gewisse Sensibilisierung oder ein Training für solche Fälle könnte sinnvoll sein.

Problembereich 5: Erkennen fachsprachlicher Besonderheiten

Viele sprachliche Schwierigkeiten wie Nominalisierungen, konditionale Verb-Erst-Sätze, komplizierte Partizipialkonstruktionen, die Verwendung von Funktionsverbgefügen oder des Passivs kommen nicht nur in fachsprachlichen Texten vor. Allerdings mögen sie in Fachtexten gehäuft sein und deshalb für den Lernenden eine besondere Verstehenshürde darstellen. Aus diesem Grund ist es gerechtfertigt, die Arbeit mit fachsprachlichen Texten in einem eigenen Problembereich zusammenzufassen, auch wenn sich dabei Überschneidungen mit anderen Bereichen ergeben.

Schwierigkeiten fachsprachlicher Texte sind auch Gegenstand der Übungsgrammatiken. Beliebte Übungsformen sind dabei z.B.

- Umformulieren von Nominalgruppen in Nebensätze (Buscha/Freudenberg-Findeisen/Forstreuter/Koch/Kuntzsch 1998, 206)
- Heraussuchen von Partizipformen aus einem Text und Auflösen von Partizipkonstruktionen (Rug/Tomaszewski 1993, 249)

- Reflexionen über den Stil (Rug/Tomaszewski 1993, 249)

Obwohl das Arbeiten mit Fachtexten in erster Linie rezeptive Anforderungen stellt, werden die Übungen in der Regel aus der Mitteilungsperspektive präsentiert. Rug/Tomaszewski (1993, 22) geben beispielsweise einen Fachtext vor, in dem die Schwierigkeiten bereits kursiv markiert sind. Die Aufgabenstellung, die markierten Ausdrücke in Modalverben umzuformulieren, entpuppt sich aber letztlich als isolierte Wortschatzarbeit.

Problembereich 6: Grammatische Funktion der Interpunktion

Satzzeichen spielen eine wichtige Rolle für das Verstehen des Satzes. Entsprechende produktive Übungen ("Setzen Sie die richtigen Satzzeichen!") tragen sicherlich zur Sensibilisierung bei. Rezeptive Übungen ermöglichen jedoch eher, auf den unterschiedlichen Sinn bei veränderter Zeichensetzung zu fokussieren. Einen Vorschlag dazu finden wir bei Stalb (Stalb 1993, 124), der an Satzpaaren den jeweiligen Unterschied feststellen lässt:

Wie heißt es richtig? (Manchmal sind mehrere Lösungen möglich. Erklären Sie dann bitte den Bedeutungsunterschied.)

1. a) Wie lange ist das her!
b) Wie lange ist das her?
2. Jochen, mein Bruder und ich sind Theaterfans. Wir besorgten uns deshalb ... Eintrittskarten für das neue Stück von Tankred Dorst.
a) zwei b) drei
3. Jochen, mein Bruder, und ich sind Theaterfans. Wir besorgten uns deshalb ... Eintrittskarten für das neue Stück von Tankred Dorst.
a) zwei b) drei

Problembereich 7: Fortsetzungsübungen zur Stärkung textueller Erwartungen

Fortsetzungsübungen scheinen zunächst einmal produktionsorientierte Übungen zu sein, doch sie fordern den Lernenden dazu auf, Hypothesen über nachfolgende Wortarten und Satzstrukturen zu bilden. Dabei spielen auch Signalwörter wie Konjunktionen, Relativpronomen oder bestimmte Verben eine wichtige Rolle. Dies scheinen in jedem Fall kognitive Prozesse zu sein, die auch beim Verstehen aktiviert werden.

Problembereich 8: Pragmatische Interpretation grammatischer Muster
Rezeptive Probleme stellen sich selbstverständlich nicht nur in schriftlichen, insbesondere Fachtexten, sondern auch in der mündlichen Alltagssprache.

Die Schwierigkeit den Deutschlernende besteht hier u.a. darin, Äußerungen nach ihrem Höflichkeitsgrad einzuordnen. Diese Fähigkeit kann trainiert werden, indem das Augenmerk auf Signalwörter und grammatische Muster gelenkt wird. Mit entsprechender medialer Unterstützung könnte auch die Intonation berücksichtigt werden.

Buscha/Freudenberg-Findeisen/Forstreuter/Koch/Kuntzsch (1998, 261f) gehen in ihrer Unterscheidung zwischen "kleiner Bitte" und "großer Bitte" ausführlich auf dieses Thema ein. Im Übrigen soll der Lernende vorgegebene Äußerungen nach ihrer Situationsangemessenheit und ihrem Höflichkeitsgrad einordnen. Trotz der vorhergehenden Erörterung wichtiger sprachlicher Mittel bleibt diese Aufgabe jedoch (selbst für einen Muttersprachler) wegen der zu geringen Abstufung der Höflichkeitsgrade und zu vager Situationsbeschreibungen schwierig.

Problembereich 9: Verstehen von Besonderheiten verschiedener Register

Im Mündlichen fällt vor allem ein Bereich als originär rezeptiv ins Auge, nämlich all jene Register, die der Deutschlernende nicht aktiv sprechen, sondern nur rezeptiv verstehen lernen muss. Dazu gehört die Umgangssprache mit all ihren phonetischen, syntaktischen und lexikalischen Auffälligkeiten ebenso wie der foreigner talk, dem viele Lernende (nicht nur im Inland) begegnen.

Umfangreiche Hinweise zur Umgangssprache finden wir bei Rug/Tomaszewski (1993, 303f). Neben hochsprachlichen Ausspracheregeln, z.B. auslautendes -e, geht es auch um Abschleifungen der Art *ma(l)*, *is(t)*, *un(d)*, *sin(d)*, *we(nn)*, *ma(n)*, *ka(nn)* oder *hatse (hat sie)*, *hatta (hat er)*, *machmwa (machen wir)*. Auffällig ist aber auch hier die produktionsorientierte Perspektive. Die Aufgaben lauten hier zu vorgegebenen Sätzen wie "Da kann man mal sehen, dass gar nichts funktioniert, wenn man mal nicht da ist":

Lesen Sie die Formen und Sätze, wie man's spricht.

Lesen Sie die Sätze und achten Sie auf die Abschleifungen.

Lesen Sie die Beispielsätze in umgangssprachlicher Form. Achten Sie auf diese Abschleifungen, wenn Sie Deutschen zuhören.

Die Mitteilungsperspektive wird auch bei den syntaktischen Auffälligkeiten beibehalten. In den Übungen sollen Sätze nach vorgegebenen alltagssprachlichen Mustern verändert werden. Dazu werden genannt:

Extrapolation:

Geküsst hat sie mich aber doch.

In Berlin, da sind die Leute nicht auf den Mund gefallen.

Nachgestellte Hauptsätze statt Adjektiv-Attribute oder Relativsätze:

Es gibt Leute, die sind total bescheuert.

Das war ein Typ, der hat alle niedergeredet.

Demonstrativ gebrauchter Artikel zur Betonung eines extrapolierten Nomens:

Die Leute, die sind völlig verrückt.

Den Typ, den kenne ich doch.

Betonung durch Extrapolation nach rechts:

(Die) hätte von mir sein können, die Idee.

Den kenne ich, den Typ.

da als demonstratives Element:

Den Kerl da kann ich überhaupt nicht leiden.

Dieses Auto da ist eine Katastrophe.

4. Wortbildungen zum Beispiel

DaF-Lernern kann nicht empfohlen werden, selbst neue Wörter zu bilden. Aber sie sollten lernen, wie sie mit Wortbildungen zu Rande kommen. Auf Vorrat können sie sie nicht lernen, weil es so viele sind und weil es so viele Neubildungen gibt. Im Text und im kommunikativen Leben treffen sie auf Wortbildungen nur im Kontext. Ein reiner Vokabelzugang ist aus diesen Gründen nicht angezeigt. Der Kontext ist immer primär. Das gilt vor allem für Lerner.

Dabei ist zu unterscheiden zwischen Sinn und Bedeutung. Die Bedeutung ist ein Sinnpotential; sie gehört sozusagen zur langue. Der Sinn ist das, was jeweils in der aktuellen Kommunikation gemeint oder verstanden wird. Er ist das, was der Hörerleser verstehen sollte. Der Sinn bewegt sich im Rahmen der Bedeutung, aber die Bedeutung ist vor allem bei Wortbildungen vage, besonders wenn sie nicht etabliert sind.

Um den Sinn zu erfassen verwenden Hörerleser:

- den Kontext
- ihr semantisches Wissen
- ihr Weltwissen
- ihre Kenntnis allgemeiner kommunikativer Prozeduren

Zu den allgemeinen kommunikativen Prozeduren gehören die Griceschen Prinzipien. So ist zu beachten, dass Sprecherschreiber davon ausgehen, dass Hörerleser in dieser Situation, in diesem Kontext den Sinn erschließen können. Davon kann also auch ein Hörerleser ausgehen.

Außerdem: Wortbildungen haben einen semantischen Mehrwert. Wie alles, was wir sagen, sollen sie relevant sein. Sie sind nie trivial. Dies machen wir uns in der Deutung zunutze.

Der farbige Ball liegt auf einem farblosen Untergrund.

Farbig heißt in einem gewissen Sinn nur, dass etwas Farbe hat. Aber natürlich hat der Ball Farbe. Es muss etwas Besonderes mit der Farbe auf sich haben. Naheliegend: Der Ball hat viele Farben, auffallend viele Farben. Ähnlich:

Mein Freund ist bucklig.

Das klingt so trivial wie *er hat einen Buckel*, den ja schließlich jeder normale Mensch hat. Es muss also etwas Besonderes mit diesem Buckel auf sich haben.

Andere Prinzipien, die bei der Deutung helfen können, sind etwa, dass Wortbildungen selten sind in Bedeutungen, für die es bereits etablierte Wörter gibt (Blockierung), oder dass die Beziehung zwischen Wortbildungselementen nicht auf Negation basiert: Ein *Rosenwald* ist nie ein Wald, der nichts mit Rosen zu tun hat, in dem keine Rosen sind usw.

Solche Prinzipien befolgen wir eher unbewusst und wir können hoffen, dass Lerner dies auch tun.

Die übrigen Ressourcen für die Sinnerfassung sind spezifischer. Für sie können wir Vorschläge erarbeiten, wie man sie anwendet. Ja, wir könnten es wagen einen Algorithmus zu beschreiben, nach dem Lerner jede Wortbildung knacken könnten. Er wäre allerdings so komplex, dass er didaktisch kaum zu verwenden wäre. Wir beschränken uns erst einmal auf einzelne Komponenten.

Bei Stalb spielt die Wortbildung eine große Rolle. Wir sind mit ihm der Meinung, dass deutsche Wortbildung in der Sprachlehre wesentlich rezeptiv orientiert sein sollte.

Wie könnte man da vorgehen?

Als Vorgeschmack schauen wir uns erst einen Fall poetischer Wortbildung an. Dabei geht es nicht um literarische Deutung der Texte, sondern erst einmal um deren Grundlage. Und auch dabei lediglich um Wortbildungen. Natürlich ist nicht wohldefiniert, was poetische Wortbildungen sind. Aber das ist für das Weitere nicht das Relevanteste. Mit Sicherheit sind poetische Wortbildungen eben Wortbildungen und sie werden häufig Neubildungen sein oder neue Verwendungen etablierter Wortbildungen. Insofern sind sie nicht untypisch für die Problemsituation eines Lernalters. Denn er wird ja häufig in der Situation sein, die Bedeutung einer Bildung erst einmal herauszubekommen.

Ernst Jandl

zweierlei handzeichen

ich bekreuzige mich

vor jeder kirche

ich bezwetschkige mich

vor jedem obstgarten

wie ich ersteres tue

weiß jeder katholik

wie ich letzteres tue

ich allein

Der Text enthält vier Wortbildungen: *handzeichen*, *bekreuzige*, *bezwetschkige*, *obstgarten*. Für native Sprecher dürften drei davon unproblematisch sein, sie sind etabliert. Eine Sprachlernerin muss erst einmal alle vier als solche erkennen. Wenn sie ihr neu sind, kann sie natürlich im Wörterbuch nachschlagen. Da findet sie die drei etablierten mit großer Wahrscheinlichkeit. Anders mit der nicht-etablierten Wortbildung: *sich bezwetschkigen*.

Die Lernerin könnte die Wortbildung zu analysieren versuchen, sie könnte aber auch den Kontext des Gedichts befragen. Er kann sie auf die richtige Spur führen.

Die Wortneubildung *sich bezwetschkigen* ist im Gedicht unschwer als Analogiebildung zu *sich bekreuzigen* zu erkennen.

Eine weiterer Hinweis und eine weitere Analogie bietet die Kookkurrenz von *sich bekreuzigen* mit *Kirche* und *sich bezwetschkigen* mit *Obstgarten*.

Möglicherweise wird der Lerner die Analogie ausführen müssen. *sich bekreuzigen* ist segmentierbar und eine denominaler Ableitung von *Kreuz*. Das transitive Verb mit dem Präfix *be-* ist ein Ornativum. Ähnlich wie *jmdn. begnadigen*, *be-nachrichtigen*, *be-nachteiligen* bedeutet es so viel wie „je-

manden mit X versehen“. Allerdings kommt in diesem Fall die kirchlich symbolische Bedeutung hinzu.

Analog könnte *ich bezwetschkige mich* als „ich versee mich mit Zwetschge“ verstanden werden, was der muttersprachliche Leser vermutlich auch tun würde. Der Dreh ist natürlich, dass wir dem keine symbolische Bedeutung abgewinnen können. Die Analogie lässt uns eher eine kleine Blasphemie vermuten. Der poetische Witz ist die explizite Verhüllung durch den Dichter: Über mehr als vage Vermutungen darf der Leser nicht hinauskommen, der Sprecher allein wisse, wie das Sich-Bezwetschkigen funktioniert.

Ein DaF-Lerner wird häufig in diese Situation kommen, da er im Grunde bei allen Wortbildungen, die er nicht kennt - seien sie etabliert, neu, ad hoc, poetisch oder nicht - deuten muss. Ja, im Grunde ist das immer nötig, auch für Muttersprachler. Denn auch etablierte und bekannte Wortbildungen müssen im Kontext neu gedeutet werden, weil der Kontext dominant ist und auch etablierte Bedeutungen kontextuell überschrieben werden können. So scheint in *Autotransport* etabliert, dass Autos transportiert werden. Im Kontext aber: *Der Transport von Blumen per Flugzeug wird eingestellt. Autotransport ist viel günstiger.*

Die wichtigen mentalen Operationen für die Deutung sind:

- Segmentieren,
- Kategorisieren,
- Wortbildungsmuster erkennen,
- den Kontext befragen,
- Semantisieren.

Diesen Operationen wollen wir etwas detaillierter nachgehen. Wir exemplifizieren sie am Beispiel von Komposita mit N-Basis.

Das Verstehen stellt sich allerdings nicht unbedingt so ein, dass wir nacheinander alle diese Schritte gehen. Vielleicht erkennen wir sofort den entscheidenden Hinweis im Kontext ohne vorgängiges Segmentieren, vielleicht brauchen wir die Analogie gar nicht.

Segmentieren

[Orchideen][verkäufer], [Zug][brücke], [Jung][unternehmer]

Zerlegen Sie das Wort in seine Bausteine: Die Basis X, den Annex Y oder die Annexe Y, Z.

Wenn Lerner eine Wortbildung nicht kennen, empfiehlt es sich immer zu segmentieren. Man bekommt damit einen ersten Schlüssel zum Verständnis.

Kategorisieren

[Orchideen] = N, [Zug] = N oder V, [Jung] = A

Bestimmen Sie die Kategorie oder die Wortart der Bausteine: des Annexes Y oder der Annexe Y, Z. Ist es ein Nomen, ein Verb oder ein Adjektiv?

Es empfiehlt sich immer die Elemente zu kategorisieren. So kommt man zu einem Muster, das man vielleicht schon von anderen Wörtern her kennt, und man kann den Sinn analog erschließen.

Auf jeden Fall ist in der Struktur der Wortbildung nun die Basis und der Annex zu erkennen. Damit ist eine Voraussetzung für die systematische Deutung geschaffen. Man beginnt mit einer internen Deutung, in der nur die Bestandteile Beachtung finden.

Relationale Deutung

Orchideenverkäuferin, Buchliebhaber, Teppichklopfer, Wortbildungsfan, Mutterbruder, Liebhunger, Jungunternehmer, Schnellimbiss

Ermitteln Sie, ob einer der Bausteine relational ist. Versuchen Sie dann den anderen Baustein in die Leerstelle einzusetzen. Gibt das Sinn?

So ist in *Wortbildungsfan* die Basis relational und man kommt leicht darauf, dass der Annex eben genau deren Leerstelle füllt. Ähnliches gilt für *Mutterbruder*. Besonders effektiv ist dieses Vorgehen, wenn ein Element verbal ist. So ist in Komposita der Form *Teppichklopfer* regelmäßig zu erwarten, dass der Annex eine Valenzstelle füllt. Allerdings ist noch nicht gesagt, welche. Dazu muss man die semantischen Restriktionen der Leerstelle berücksichtigen und öfter noch einiges mehr. So hilft ein Pannenhelfer natürlich nicht der Panne, eine Arzthelferin aber durchaus dem Arzt. Ein Teppichklopfer kann jemand sein, der den Teppich klopft oder aber ein Gerät, mit dem man das tut. Der Lerner kann hier eine Paraphrase bilden, die diese relationale Struktur offenlegt: *Hunger nach Liebe*.

Der relationale Bezug muss nicht eindeutig sein. So mag ein Jungunternehmer ein junger Unternehmer sein oder aber einer, der als Unternehmer jung ist.

In einer weiteren Operation sollte der Kontext befragt werden. Bietet er Verstehenshilfen? Hier lohnt es sich besonders zu prüfen, ob Elemente der Wortbildung im Kontext schon vorkamen oder noch folgen. Normalerweise sind wir beim Lesen von Texten schon up to date und wissen, was voranging. Für Lerner aber empfiehlt sich der explizite Blick.

Kontextuelle Deutung

Die Blätter des Baums waren gefleckt wie ein Leopard. Solche Leopardblätter hatte ich zuvor noch nie gesehen.

Blicken Sie in den Kontext, ob Sie die Bausteine der Wortbildung schon vorher finden (vielleicht in anderer Form). Was wird darüber gesagt? Hilft Ihnen das für die Deutung?

Der Kontext bietet hier die perfekte Paraphrase für den Sinn des Kompositums. Das Muster dieser Deutung kann wie folgt aussehen:

... X' ... Y' ... XY oder ... Y' ... X' ... XY

Die Vorgänger müssen nicht morphologische Formen der Bausteine sein. Es ist möglich, dass es sich nur um Synonyme handelt:

Direkt vor der Villa gab es einen Teich voller Seerosen. Im Rosenweiher schwammen Hunderte kleiner Fische.

Oder Wortbildungsbaustein ist ein Unterbegriff (nie umgekehrt):

Direkt vor der Villa gab es einen Teich voller Seerosen. Im Rosengewässer schwammen Hunderte kleiner Fische.

Wir möchten noch einmal daran erinnern, dass die kontextuelle Deutung dominant ist. So ist etwa *Straßenverkäuferin* wie fast alle Komposita vage oder ambig. In der mehr oder weniger etablierten Deutung wird es eine Frau sein, die auf der Straße verkauft. Im Kontext kann das Kompositum aber durchaus analog zu *Orchideenverkäuferin* zu verstehen sein.

Wenn der Kontext keine hints bietet, sollte der Versuch folgen, eine allgemeine semantische Relation (öfter als stereotype bezeichnet) zwischen den Bausteinen zu etablieren und zu erproben.

Stereotype Deutung

Geschirrschrank, Käsepackung, Winterlage, Nachtflug, Lilienfarbe, Diamantensonne, Engelsauge

Würde es passen, wenn zwischen den Bausteinen eine Beziehung wie Ort-wo, Zeit-als, X-wie-Y bestünde? Versuchen Sie das.

Verantwortlich für die allgemeine Relation ist meistens einer der Bausteine. Es kann die Basis oder ein Annex sein. Die Einsetzung solcher Relationen Zweck, Teil-von, Ort-wo, Zeit-als wird geleitet durch semantische Eigenschaften der Elemente.

Spezifischer ist die Deutung, die sich die spezielleren semantischen Eigenschaften von Bausteinen zunutze macht. Es muss sich dabei nicht direkt um semantische Merkmale handeln. Darum sprechen wir von Assoziation.

Assoziative Deutung

Benzinfabrik, Käsemesser, Lederschuh, Schnellimbiss

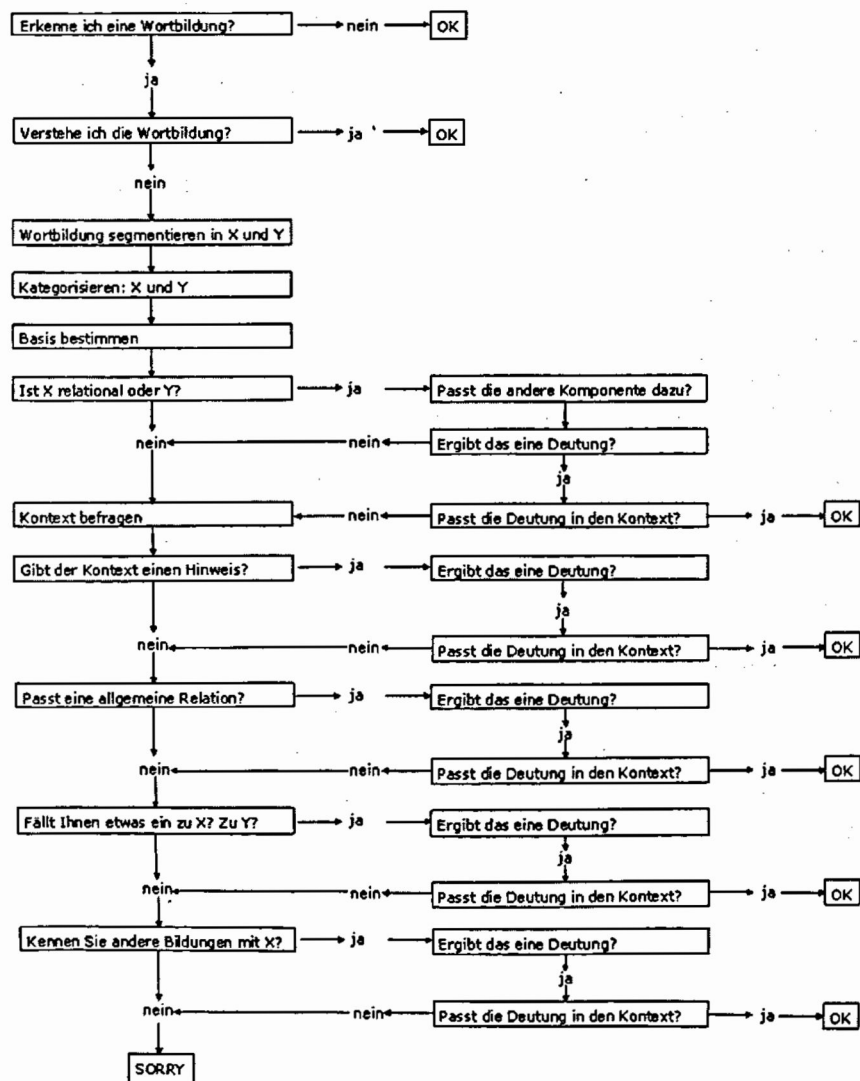
Was fällt Ihnen zu den beiden Bausteinen ein? Probieren Sie, ob das etwas für die Deutung bringt. Eine Fabrik produziert etwas, mit einem Messer schneiden wir etwas und so weiter.

Diese Deutungsweise mag der letzte Anker für die Deutung sein. Wir trennen dabei nicht zwischen semantischem Wissen und Weltwissen, weil diese Trennung hier nicht von Belang und sowieso nicht zu halten ist.

So liegt nahe, eine Benzinfabrik erst einmal als eine Fabrik zu deuten, in der Benzin produziert wird, weil man weiß, dass Fabriken normalerweise etwas produzieren.

Der Übergang von der stereotypen Deutung zur assoziativen ist fließend. Denn auch bei der stereotypen Deutung steckt einiges in den Bausteinen wie etwa „Zeit“ in *Nacht* oder *Winter*.

Nun wollen wir es doch wagen, einen Algorithmus zur Bedeutungserschließung vorzustellen.



Dieser Algorithmus ist nur für Lehrer gedacht und bildet nicht ein tatsächliches Vorgehen ab. Lehrer sollten ihn aber kennen und praktisch umsetzen.

5. Texte verstehen lernen: materialisierte Übungen

Zur Inhaltserschließung gibt es inzwischen eine Palette verschiedener Aufgabenstellungen. Sie sind allgemein gehalten, oft prüfen sie das Verständnis, ohne Strategien zu vermitteln. Um solche Verstehensaufgaben der Art "Was hat X gesagt" oder "Erläutern Sie den Abschnitt y mit eigenen Worten" geht es hier nicht. Im Fokus steht vielmehr das grammatische Verstehen. Bei der Konzeption eines verstehensgrammatischen Curriculums wird man unterscheiden müssen zwischen allgemeinen Prozeduren, Anleitungen oder Algorithmen zum Verstehen bestimmter grammatischer Strukturen und den Verstehensübungen selbst.

Eine Umsetzung des Algorithmus für Komposita könnte den Lernenden zu folgenden Aktivitäten auffordern:

- Komposita in einem Text auffinden und unterstreichen.
- Erste Überlegungen zur Bedeutung der Komposita anstellen. Auftretende Probleme verbalisieren.
- Die Komposita segmentieren und die Bestandteile kategorisieren. Schwierigkeiten verbalisieren.
- Weitere Zerlegungsmuster in Betracht ziehen, die unterschiedlichen Bedeutungen paraphrasieren.
- Den Kontext zur Bedeutungsbestimmung heranziehen.
- Verstehensfallen bestimmter Komposita durch Vergleich mit anderen, ähnlich gebildeten Komposita sichtbar machen.
- Diese Fallen verbalisieren.
- Bei semantischen Unstimmigkeiten Wörterbuch zu Rate ziehen.

Algorithmen können letztlich nicht wie Kochbuchvorschriften didaktisiert werden. Verstehen muss individuell vom Rezipienten geleistet werden. So gibt es etwa bei Komposita keine sicheren strukturinternen Regeln für die Grenzziehung der einzelnen Konstituenten oder für die Bestimmung ihrer semantischen Relation.

Ein grammatisches Verstehenstraining sollte den Lernenden

- für rezeptive Probleme sensibilisieren,
- ihm Strategien an die Hand geben, mit denen er bei Verstehensproblemen
 - Schwierigkeiten lokalisieren,

- Fallen erkennen,
- Hypothesen unter Zuhilfenahme des Kontexts und seines Weltwissens aufstellen
- und bestehende Denkmuster aufbrechen kann, um nach alternativen Deutungen zu suchen.

Der induktive Weg, bei dem sich der Lernende zunächst selbst über bestehende Schwierigkeiten Klarheit verschafft, ist dem deduktiven Weg der Problempräsentation vorzuziehen, da dadurch individuelle Denkmuster und Probleme berücksichtigt werden können.

Beispiel: Erweitertes Attribut

Eine Sensibilisierung für erweiterte Attribute allgemein könnte so bewirkt werden:

1. Lesen Sie die Sätze. Unterstreichen Sie die grammatische Konstruktion, die in allen Sätzen auftaucht. Anfang und Ende genau beachten:

Die den an der Tafel stehenden Text lesenden Schüler verstanden gar nichts.

Der auf Grammatiken und Lehrbücher spezialisierte Verlag ging leider pleite.

Aus mehreren Wörtern bestehende, in der Schriftsprache verbreitete Komposita bereiten den Lernenden große Schwierigkeiten.

Die bei der Untersuchung der zwischen einem künstlichen Satelliten und der Erde hergestellten Verbindung gesammelten Erfahrungen sind von größter Bedeutung.

Der in dieser Gegend manchmal schrecklich kalte Wind setzt uns sehr zu.

2. Wählen Sie einen Satz, der Ihnen beim Lesen ein Problem bereitet hat. Beschreiben Sie dieses Problem.
3. Überlegen Sie, wie Sie dem Problem künftig begegnen könnten.
4. Vermutlich sind Sie in Ihrem Problem-Satz über die erweiterte Adjektivkonstruktion gestolpert. Oder Sie haben generell Schwierigkeiten beim Entschlüsseln der Satzstruktur. Vergleichen Sie Ihren Lösungsansatz mit folgender Vorgehensweise:

- Suchen Sie das erste Artikelwort. Suchen Sie das dazu gehörige Nomen. Aufpassen, manchmal kommen mehrere Nomen in Frage! Tipp: Zwischen Artikel und Nomen darf kein weiteres Verb stehen.
- Erweiterte Attribute stehen zwischen Artikel und dazu gehörigem Nomen. Es gibt für erweiterte Attribute aber oft auch Signalstellen:
 - Zwei Artikel stehen nebeneinander.
 - Dem Artikel folgt eine Präposition / ein Adverb / ein adverbiales Attribut / ein Personalpronomen.
 - Zwei Präpositionen stehen nebeneinander.
 - Der Artikel passt nicht zum direkt folgenden Nomen.
- Suchen Sie den verbalen oder adjektivischen Kern des erweiterten Attributs. Sie finden ihn im Partizip (falls vorhanden). Formulieren Sie das erweiterte Attribut in einen Hauptsatz um, z.B. können Sie den Ausdruck *die im Verkauf befindlichen Bücher* in *die Bücher befinden sich im Verkauf* umformen.

5. Versuchen Sie, Ihr Verstehensproblem noch einmal nach diesem Vorgehen zu beschreiben und zu klären.
6. Machen Sie sich die Besonderheit des erweiterten Attributs auch an folgenden Übungssätzen klar. Benutzen Sie bei Verstehensproblemen das angebotene Hilfsinstrumentarium.
 - Übung 1:...
 - Übung 2:...

Beispiel: Differenzieren grammatischer Funktionen

Die mögliche Verzahnung grammatischer Hilfestellungen mit materialisierten Übungsaufgaben soll am Beispiel "Differenzieren grammatischer Funktionen" gezeigt werden. Dazu gehört die Unterscheidung zwischen subjektiver und objektiver Modalität bei Modalverben, die Identifizierung grammatischer Elemente als Präposition oder Konjunktion, die Unterscheidung zwischen freier Präposition und Präposition als Teil des Verbs u.a.

1. Lesen Sie folgende Satzpaare. Was fällt Ihnen auf?
 - (1.1) *Das Kind steht vor dem großen Hund.*
 - (1.2) *Das Kind fürchtet sich vor dem großen Hund.*
 - (2.1) *Herbert will heute noch vorbeikommen.*

(2.2) *Der Schuft will es wieder nicht gewesen sein.*

(3.1) *Er hat das Kind zu früh aufgeweckt.*

(3.2) *Das Kind ist recht aufgeweckt. Es kann schon bis hundert rechnen.*

(4.1) *Seht ihr auch den Film in SAT 1?*

(4.2) *Seht ihr auch erst mal den Film, wisst ihr, was gruseln bedeutet.*

(5.1) *Hans hat mir diesen Brief geschrieben.*

(5.2) *Hans hat mir diesen Brief geschrieben übergeben.*

2. Unterstreichen Sie die kritischen Textstellen.

2. Welche Verstehensprobleme könnten auftreten?

Satzpaar 1: _____
Satzpaar 2: _____
Satzpaar 3: _____
Satzpaar 4: _____
Satzpaar 5: _____

4. Inwiefern ähneln sich diese Probleme?

5. Kennen Sie dazu weitere Beispiele?

6. Überlegen Sie sich Verfahren, um solche Verstehensprobleme aufzufangen.

Satzpaar 1: _____
Satzpaar 2: _____
Satzpaar 3: _____
Satzpaar 4: _____
Satzpaar 5: _____

7. Vergleichen Sie Ihre Lösung mit den folgenden Tipps.

Satzpaar 1: Leider gibt es hier keine strukturelle Hilfe. Sie müssen darauf achten, ob das Verb eine bestimmte Präposition verlangt.

Satzpaar 2: Tendenziell verwendet man *will* + Infinitiv II, um die subjektive Modalität auszudrücken: *Der Schuft behauptet, dass er es nicht gewesen ist.* Achtung! Die Fügung *wollen* + Inf. II kann aber mehrdeutig sein:

Er will das Haar kurz geschnitten haben.

(Er will, dass das Haar kurz geschnitten wird/

Er behauptet, dass er das Haar kurz geschnitten hat.)

Satzpaar 3: *aufgeweckt* im ersten Satz ist Partizip, im zweiten Satz Adjektiv. Sie erkennen das an dem adverbialen Modifikator *recht*.

Satzpaar 4: Manche Sätze fangen mit einem finiten Verb an, sind aber keine Frage- oder Aufforderungssätze, sondern Konditionalsätze. Man erkennt sie an dem abschließenden Komma, gefolgt von einem (*dann* +) finiten Verb. Tipp: Versuchen Sie den Satz in einen *wenn*-Satz umzuformulieren!

Satzpaar 5: Die Irritation rührt vermutlich von der Annahme her, dass Satz 2 zwei infinite Verbteile enthalte. Da dies nicht sein kann, ist nach einer anderen Lösung zu suchen. Der infinite Verbteil steht am Satzende, also *hat ... übergeben*. Das Partizip *geschrieben* kann nur sinnvoll als Attribut auf *diesen Aufsatz* bezogen werden.

8. Machen Sie sich mögliche Verstehensprobleme auch an folgenden Übungen klar.

Welche Sätze sind Imperativsätze? In welchen Sätzen wird eine konditionale Bedeutung ausgedrückt? An welchen Merkmalen kann man dies erkennen?

- Gehen wir ins Kino, langweilen wir uns meistens.*
- Fangen wir endlich an und arbeiten etwas!*
- Setzt euch doch endlich hin!*
- Fangen wir früh an, dann werden wir bestimmt wieder gestört.*

In welchen Sätzen ist *da* eine Konjunktion? Woran kann man dies erkennen?

- Da liegt ja das Buch.*
- Die Frau da meine ich.*
- Da die Zeit schon fortgeschritten ist, gehen wir lieber.*
- Das Gesetz kam nicht durch, da die Opposition Widerstand leistete.*

In welchen Sätzen ist *während* eine Präposition?

Tipp: *Während* kann Präposition oder Konjunktion sein. Sie erkennen die Konjunktion an der Verbendstellung, die Präposition an der sich anschließenden Genitiv- oder Dativ-Phrase.

- Während du noch geschlafen hast, bin ich schon zweimal um den Block gejoggt.*
- Während der Pause kamen wir endlich ins Gespräch.*
- ...

In welchen Fällen hat der Relativsatz die Funktion einer Einschränkung/Restriktion? Wie ermittelt man dies?

- Gib mir das Buch, das dort oben liegt.*
- Ich aß noch eine Torte, die mir aber nicht gut bekam.*
- ...

Die folgenden Sätze können abgeschlossen sein, doch kann man sie auch weiterführen.

- *Er hat den Text abgeschrieben* _____
- *Sie hat die Dissertation überarbeitet* _____
- *Er hat heute endlich ausgeschlafen* _____
- *Er hat mir das Ei gekocht* _____

Bilden Sie jeweils zwei Sätze zu den angegebenen Wörtern. Die Wörter sollen dabei in unterschiedlicher grammatischer Funktion verwendet werden.

Beispiel: *der*

Der Hund liegt in der Hütte.

Die Tasche gehört der Frau.

Die Zahl der Bewerber war sehr groß.

**DIE; KLEINER; REIFEN; HEIßEN; EINIGEN; FAULEN; DEN; BETTEN;
FEINER; BESUCHT; DRINGEND; GEFALLEN**

6. Literatur

6.1. Grammatiken und Übungsbücher

Buscha/Freudenberg-Findeisen/Forstreuter/Koch/Kuntzsch 1998 = Buscha, Joachim, Renate Freudenberg-Findeisen, Eike Forstreuter, Hermann Koch, Lutz Kuntzsch: Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Ismaning.

Eppert 1988 = Eppert, Franz: Grammatik lernen und verstehen. Stuttgart.

Heidermann 1997 = Heidermann, Werner: Grammatiktraining Grundstufe. Ismaning.

Helbig/Busch 1987 = Helbig, Gerhard. Joachim Buscha: Deutsche Übungsgrammatik. 7. Auflage. Leipzig.

Heringer 1988 = Heringer, Hans Jürgen: lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen 1988.

Luscher 1998 = Luscher, Renate: Übungsgrammatik für Anfänger. Ismaning.

Reimann 1997 = Reimann, Monika: Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning.

Rug/Tomaszewski 1993 = Rug, Wolfgang, Andreas Tomaszewski: Grammatik mit Sinn und Verstand. München.

Stalb 1993 = Stalb, Heinrich: Deutsch für Studenten. Lesegrammatik. Ismaning.

6.2. Sekundärliteratur

Bernstein 1990 = Bernstein, Wolf Z.: Leseverständnis als Unterrichtsziel. Heidelberg.

Günthner 2000 = Günthner, Susanne: Grammatik der gesprochenen Sprache - eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? In: Info DaF 27. 4/2000, 352-366.

Neuner 1995 = Neuner, Gerhard: Verstehensgrammatik - Mitteilungsgrammatik. In: Claus Gnutzmann, Frank G. Königs (Hrsg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen, 147-166