

Jacek BARAŃSKI

Zur glottodidaktischen Relevanz grammatischer Konstruktionen von geringer Frequenz

1. Jeder Lernende, der am Unterricht bewußt teilnimmt, stellt sich die Frage, inwieweit und wie oft die Fertigkeiten, die er sich im didaktischen Prozeß angeeignet hat, in der Praxis einzusetzen sind. Auch der Lehrer ist mit dem Problem konfrontiert, welche Informationen, die er dem Lernenden vermittelt, sich als am nützlichsten erweisen können. Das Problem der praktischen Anwendung des im Unterricht zu vermittelnden Stoffes ist besonders im Falle des Fremdsprachenunterrichts (FU) plausibel. Im Fremdsprachenunterricht wird nämlich vorausgesetzt, daß der Lernende viele Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen, unter denen eine progressive Kohärenz entstehen und aufrechterhalten werden muß, zu beherrschen hat. Diese Notwendigkeit manifestiert sich darin, daß die Entwicklung einer sprachlichen Fähigkeit die Vernachlässigung anderer Fähigkeiten nicht verursachen darf. Der nächste Anspruch bezieht sich darauf, daß erworbene Regeln im Gedächtnis so gespeichert sein müssen, daß sie der Lernende jederzeit, je nach sprachlich-kommunikativen Bedürfnissen, reaktivieren kann. Die Reaktivierung eingepprägter Strukturen hat im Kommunikationsprozeß die zweifache Dimension: die passive — im Falle des Empfängers, und die aktive — im Falle des Senders. Die aktive Beherrschung grammatischer Regularitäten ist um so wichtiger, als der Lernende imstande sein sollte, sowohl fremde Äußerungen verstehen als auch eigene Gedanken sprachlicher Norm entsprechend formulieren zu können. Es läßt sich also nicht bestreiten, daß die aktive Beherrschung einen umfangreicheren Anwendungsbereich aus kommunikativer Sicht findet. Es ist jedoch zweifelhaft, ob die aktive Beherrschung aller grammatischen Konstruktionen für die Kommunikation unentbehrlich ist. Dabei ist also hervorzuheben, daß die kommunikative Relevanz mit der glottodidaktischen Relevanz nicht immer übereinzustimmen braucht. Bei der glottodidaktischen Einbettung bestimmter Strukturen werden neben kommunikativen Faktoren auch andere Komponenten mit einbezogen: u.a. Adressat und sein Alter bzw. Fortschrittsgrad, Umfang des Unterrichtsstoffes, Lehrmethoden. Der oben erwähnte Sachverhalt ist aber nicht mit der Fehlerscheinung gleichzusetzen, wo die grammatische und kommunikative Progression auseinandergehen, d.h. wenn der Lernende viele grammatische Regeln erlernt hat, ohne in der Lage zu sein, in einer Fremdsprache zu kommunizieren oder zumindest die erlernten Regeln aktiv anzuwenden. Deshalb wirft sich die Frage nach der glottodidaktischen Relevanz wenig frequenter Strukturen auf. Völlig zurecht kommt demzufolge auch der Zweifel auf, ob

grammatische Konstruktionen von geringer Frequenz im FU überhaupt eingeführt werden sollen, wenn ja, dann auf welcher Stufe, in welchem Umfang, zu welchem Zweck?

2. In Folgendem wird anhand ausgewählter grammatischer Konstruktionen, die nur selten zur Anwendung kommen, zu beantworten versucht, ob und wie sie in den Grammatikunterricht (GU) eingebettet werden sollen / können. Zunächst müssen aber Kriterien angenommen werden, nach denen sich deren Frequenz bestimmen läßt. Das erste Kriterium bezieht sich auf die gesprochene Sprache. In diesem Falle besteht jedoch die Gefahr, daß dieses Kriterium nicht objektiv sein kann, denn nach manchen Linguisten ist das Gesprochene eine individuelle Erscheinung (und daher für ein Sprachsystem nicht repräsentativ), im Gegenteil zum Geschriebenen, das als soziale Erscheinung wahrgenommen wird und keine Normabweichungen zuläßt. Kann auch in der gesprochenen Sprache die Sprachverwendung von der Sprachnorm bei weitem abkommen, sind doch viele Konstruktionen und Wendungen für das Gesprochene typisch, ja normativ, die in dem Geschriebenen nicht üblich sind oder als normwidrig gelten. Deswegen darf man die Gewichtung der gesprochenen Sprache für den GU nicht außer acht lassen. Da aber sowohl das Gesprochene als auch das Geschriebene eigentümlich sind, müssen die beiden Sprachebenen im GU berücksichtigt werden. Auch bei der Bestimmung der Häufigkeit des Vorkommens der unten präsentierten Strukturen ist auf die beiden Sprachebenen Bezug zu nehmen. Damit aber die glottodidaktische Relevanz der wenig frequentierten Konstruktionen erfaßt werden kann, müssen deren sowohl intra- als auch interlinguale Äquivalente ermittelt und unter dem Aspekt ihrer formalen und / oder funktionalen Gleichwertigkeit untersucht werden.

2.1. Es ist nicht das Ziel des vorliegenden Referates, grammatische Konstruktionen nach deren Häufigkeitsgrad anzuordnen, aber es wird trotzdem mit derjenigen Konstruktion angefangen, die meines Erachtens im Deutschen am seltensten (ausgenommen gehobenen Stil und Fachsprache) in Erscheinung tritt, und zwar mit dem Gerundivum. Als Beleg für die aufgestellte Behauptung sei die Tatsache vorgebracht, daß in *Süddeutsche Zeitung* vom 05. 07. 2000 kein Gerundivum anzutreffen ist. Dies steht im Widerspruch zu der Duden — Grammatik, deren Autoren behaupten, daß das Gerundivum in der Standardsprache ziemlich häufig verwendet werde.¹ Vor allem im gesprochenen Deutsch wird aber heutzutage von dieser Konstruktion kaum Gebrauch gemacht.

Die niedrigste Frequenz dieser Konstruktion ist ein wichtiges Argument gegen deren Einführung im GU für die Grundstufe, aber auch nicht das einzige Gegenargument. Es ist offensichtlich, daß diese Konstruktion zu schwierig ist, als daß sie ein Anfänger beherrschen könnte. Es kann nur problematisch vorkommen, ob das Gerundivum in den Unterricht für die Mittelstufe eingebettet werden soll/kann. Um das Gerundivum korrekt zu bilden, müssen nämlich viele morphologische und semantische Bedingungen erfüllt werden, was an folgendem Beispiel illustriert wird:

das zu lesende Buch

Zu aller Erst muß der Lernende mit dem Genus des deutschen Substantivs vertraut sein, was auch auf der Mittelstufe gar nicht geringzuschätzen ist, zumal sich deutsche und polnische Substantive oft im Genus unterscheiden und dadurch von vornherein eine potentielle Interferenzquäle bilden: *książka* — Femininum; *Buch* — Neutrum.

¹ Duden — Grammatik (1984: 192).

Das nächste Problem betrifft die Deklination des Adjektivs und des Substantivs, weil das Gerundivum nicht nur im Nominativ zu stehen braucht: *mit dem zu lesenden Buch, des zu lesenden Buches*.

Die Fähigkeit, deutsche Adjektive und Substantive deklinieren zu können, reicht jedoch keinesfalls aus. Hinzu kommt die Fähigkeit, das Partizip I bilden zu können — durch Anfügung des grammatischen Morphems *-d* an den Infinitiv des Verbs (*lesend*). Der letzte Schritt ist die Einsetzung der Partikel *zu* zwischen den Artikel und das zu deklinierende Partizip I, was nicht kompliziert sein mag, wenn man keine Partizipien von zusammengesetzten Verben in Betracht zieht. Die Un/Trennbarkeit deutscher Präfixe kann allenfalls auch Fortgeschrittenen viele Probleme bereiten, wenn man solche Verben berücksichtigt, die sowohl trennbar als auch untrennbar vorkommen, ohne ihre Bedeutungen zu verändern, aber als Partizipien I oder Infinitive mit *zu* obligatorisch trennbar sind, z.B.: *die anzuerkennenden Leistungen* vs. **die zu anerkennenden Leistungen*. Darüber hinaus darf nicht vergessen werden, daß all die genannten Operationen komplex durchgeführt werden müssen, während die Sprachkenntnisse des Mittelstufeschülers noch nicht genug gefestigt und automatisiert worden sind. Außerdem ist die Erfüllung der morphologischen Bedingungen auch nicht ausreichend, denn für die Bildung des Gerundivums gilt darüber hinaus die wichtigste, semantische Einschränkung, die besagt, daß diese Konstruktion nur von passivfähigen transitiven Verben gebildet werden kann. Der Schwierigkeitsgrad dieser Konstruktion läßt den Zweifel aufkommen, ob der Mittelstufelerner imstande sein wird, diese Struktur zumindest passiv, geschweige denn aktiv zu beherrschen. Trotzdem postuliere ich, daß das Gerundivum in den GU für die Mittelstufe eingebettet wird, weil sein funktionales Äquivalent im Polnischen relativ oft erscheint. Da das Gerundivum im Deutschen recht selten vorkommt, ist es berechtigt, intralinquale Äquivalente (Passiv mit Modalverben oder Konkurrenzformen des Passivs mit Modalfaktor²), als funktionale Entsprechungen für das deutsche Gerundivum anzugeben.

das zu lesende Buch:

Das Buch ist zu lesen.

Das Buch kann / soll / muß gelesen werden.

książka do przeczytania:

Książka, którą można / powinno się / trzeba przeczytać.

Auf dieser Stufe sollte man es dabei bewenden lassen, daß die Lernenden die Struktur passiv beherrschen, d.h. in der Lage sind, diese Konstruktion in fremden Aussagen unterscheiden und deren Bedeutung verstehen zu können.

Von den Lernenden der Oberstufe wird hingegen verlangt, das Gerundivum sowohl passiv als auch aktiv zu erwerben. Dabei sollte auch sein passivischer Charakter mit modaler Nebenbedeutung der Möglichkeit oder Notwendigkeit stärker artikuliert werden. Germanistikstudenten sollte man zusätzlich auf strukturelle Unterschiede (bezüglich der Stellung: im Dt. Voranstellung gegenüber dem Bezugswort, im Pl. Nachstellung; bez. der morpho-syntaktischen Repräsentation: im Dt. *- zu + Part. I*, im Pl. Präpositionalgruppe — Präp. *do + adverbales Substantiv*), die in der Oberfläche vorhanden sind, aufmerksam machen, indem man die beiden Strukturen aus kontrastiver Sicht wie folgt darstellt:

das

zu lesende

Buch

książka

do przeczytania

² Helbig/Buscha (1991: 186).

Diese Zusammenstellung erweist sich als behilflich, solche Interferenzmechanismen bloßzulegen:

das Buch zu lesen; das Buch zum Lesen

Diese Konstrukte sind zwar korrekt, aber sie realisieren kein Gerundivum, was an folgendem Beispiel abzulesen ist:

*Und das Buch zu lesen hat er wieder vergessen.
A książki przeczytać znowu zapomniał.*

Bei richtiger Wiedergabe des Gerundivums entstehen folgende Sätze:

*Das zu lesende Buch hat er auf dem Tisch gelassen.
Książkę do przeczytania zostawił na stole.*

2.2. Die nächste Konstruktion, die sich durch ihre niedrige Frequenz auszeichnet, ist das Futur II. Seine komplizierte Struktur läßt dessen Unterweisung auf der Grundstufe natürlich vermeiden. Obwohl man mit Sicherheit feststellen kann, daß die Lernenden der Mittelstufe bei Unterscheidung zwischen modalen und temporalen Gebrauchsvarianten des Futurs II auf Probleme stoßen werden, sollten sie trotzdem das Futur II **passiv** beherrschen. Zur Abgrenzung des modalen Charakters vom temporalen Charakter des Futurs II kann man sich der Temporalangabe bedienen. Die Temporalangabe zum Ausdruck der Vergangenheit weist auf die modale Variante der Vermutung hin, und die Temporalangabe zum Ausdruck der Zukunft auf die temporale Variante (vgl. 2.2.1). Für die Mittelstufe sind aufgrund ihrer Einfachheit und Frequenz die Äquivalente des Futurs II (vgl. 2.2.2) einzuführen, die vor allem bei passiver Erlernung des Futurs II unabdingbar sind, indem sie dem Lernenden helfen, die mit dem Futur II ausgedrückte Bedeutung zu verstehen.

2.2.1. Das Futur II soll erst auf der Oberstufe komplex unterrichtet werden, wobei sein modaler Charakter der Vermutung in der Vergangenheit als führende Verwendungsmöglichkeit hervorzuheben ist und seine inralingualen Äquivalente, die als funktionale Entsprechungen von höherer Frequenz fungieren, auch angegeben werden sollen. Die Einbettung des Futurs soll ferner im Kontrast zum Polnischen erfolgen:

*Hans wird **gestern** den Artikel fertig geschrieben haben.
Hans **chyba** / **pewnie** napisał (wczoraj) [ten] artykuł.*

In diesem Falle ist zu betonen, daß im Deutschen eine Temporalangabe mit Vergangenheitsbezug zur Verdeutlichung der modalen Gebrauchsvariante hinzugefügt wird, aber im Gegensatz zum Polnischen, wo die Temporalangabe nicht obligatorisch, dennoch üblicherweise vorkommt, keine Modalwörter zur Kennzeichnung des Modalcharakters notwendig sind. Es ist jedoch darauf aufmerksam zu machen, daß bei Wiedergabe desselben Inhaltes mit dem Perfekt Modalwörter obligatorisch angeschlossen werden, die Temporalangabe dagegen ausfallen kann:

*Hans hat (gestern) **wohl** / **vielleicht** / **sicher** die Aufsätze geschrieben.*

2.2.2. Bei der Analyse der temporalen Variante des Futurs II muß man signalisieren, daß sie im Schwund begriffen ist und von alternativen Konstruktionen verdrängt wird. So wird heute der deutsche Satz:

*Bis morgen werde ich den Artikel fertig geschrieben haben.
Do jutra napiszę ten artykuł.*

durch alternative Tempora ersetzt:

- **Präsens** zum Ausdruck der Zukunft mit obligatorischer Temporalangabe; (für die Oberstufe soll zusätzlich betont werden, daß beim punktuellen Verb die Temporalangabe fakultativ erscheint);

Bis morgen schreibe ich den Artikel fertig.

- **Futur I** mit modaler Nebenbedeutung der Absicht oder des festen Entschlusses, mit fakultativ auftretender, indefiniter oder definiter Temporalangabe;

Bis morgen werde ich den Artikel fertig schreiben.

- **Perfekt** zum Ausdruck der Zukunft; Temporalangabe kommt obligatorisch vor, die Handlung wird so gut wie abgeschlossen perspektiviert, was der Verwendung des Futurs II nahe steht;

Bis morgen habe ich den Artikel fertig geschrieben.

2.3. Es unterliegt keinem Zweifel, daß diejenigen Konstruktionen, die als gehoben gelten, ganz selten auch in der Standardsprache auftreten. Zu diesen Phänomenen gehören zweifelsohne satzwertige Partizipialkonstruktionen. Als Beispiele seien folgende Konstrukte dargestellt:

Von dem Gastgeber beleidigt, verließ Helga den Empfang.

(Będąc) obrażona przez gospodarza, Helga opuściła przyjęcie.

Von dem Empfang kommend, wurde Helga von Halbstarcken überfallen.

Wracając z przyjęcia, Helga została napadnięta przez chuliganów.

Es ist selbstverständlich, daß solche Konstruktionen vor allem wegen ihres hohen Schwierigkeitsgrades, aber auch ihrer niedrigen Frequenz nicht in den GU für die Grundstufe einzubeziehen sind. Passive und aktive Beherrschung derartigen Erscheinungen ist erst von den Lernenden der Oberstufe möglich, und von Germanistikstudenten sogar erforderlich.

Es bleibt nur übrig, glottodidaktische Implikationen satzartiger Partizipialkonstruktionen für die Mittelstufe zu analysieren.

Es wäre für die Schüler der Mittelstufe eine Überforderung, diese Konstruktionen sowohl passiv als auch aktiv zu beherrschen, wenn die aktive Beherrschung auf dieser Etappe überhaupt eine zu vollbringende Leistung ist. Der Schüler wird nämlich auf viele Probleme stoßen, die in Folgendem aufgezählt werden. Vor allem muß der Schüler imstande sein, deutsche Partizipien bilden zu können. Während diese Fähigkeit im Falle des Partizips I einfach zu erwerben ist, wird dem Schüler die Bildung des Partizips II Schwierigkeiten bereiten, weil er nicht nur die Grundformen der starken Verben, sondern auch bei zusammengesetzten Verben die Prinzipien für die Trennbarkeit der Präfixe kennengelernt haben muß. Die Probleme häufen sich aber erst dann, wenn der Lernende vor der Wahl steht, das entsprechende Partizip (I oder II) zu verwenden. Außerdem ist auch die Diskrepanz in der Distribution der infiniten Verbformen zwischen dem Deutschen (Endstellung des Partizips) und Polnischen (Spitzenstellung) als beträchtliche Interferenzquelle nicht zu übersehen. Der Entstehung dieser Wortfolgefehler kann zwar mit systematischen, stufenweise intensivierten Automatisierungsübungen vorgebeugt werden, aber das kostet zuviel Aufwand, der sich bestimmt negativ auf die Progression im GU auswirken wird. Die Vorbeugung den Interferenzfehlern ist hier um so mehr erschwert, als das polnische Anteriorpartizip (Partizip II) zusammen mit der ihm vorangestellten

Simultanpartizip *będąc* (Partizip I) des Hilfsverbs *być* auftreten kann, was im Deutschen keinesfalls zulässig ist:

**Von dem Gastgeber beleidigt seiend, verließ Helga den Empfang.*

Wie im Falle der oben besprochenen Konstruktionen sollte man auch bei Unterweisung satzwertiger Partizipialkonstruktionen nach deren intralingualen, funktionalen Äquivalenten greifen. Der polnische Deutschlernende bekommt dadurch alternative Möglichkeiten, deutsche Partizipialkonstruktionen mit höher frequentierten Konstruktionen wiederzugeben, wobei die Propabilität³ sinkt.

Als alternative Realisierungsmöglichkeiten, die mehr oder weniger die Bedeutung modifizieren, sind folgende Konstruktionen geboten, die stehen können für:

satzartige Konstruktion mit Partizip II

— Temporalsatz;

Als Helga von dem Gastgeber beleidigt (worden) war, verließ sie den Empfang.
Kiedy Helga została obrażona przez gospodarza, opuściła przyjęcie.

— Kausalsatz;

Weil Helga von dem Gastgeber beleidigt (worden) war, verließ sie den Empfang.
Ponieważ Helga została obrażona przez gospodarza, opuściła przyjęcie.

— kopulative Satzverbindung;

Helga war von dem Gastgeber beleidigt (worden) und (danach) verließ den Empfang.
Helga została obrażona przez gospodarza i / po czym opuściła przyjęcie.

satzartige Konstruktion mit Partizip I

— Temporalsatz;

Als / Während Helga von dem Empfang kam, wurde sie überfallen.
Kiedy / Podczas gdy Helga wracała z przyjęcia, została napadnięta.

— kopulative Satzverbindung;

Helga kam von dem Empfang und wurde überfallen.
Helga wracała z przyjęcia i została napadnięta.

3. Aus der durchgeführten Analyse geht klar hervor, daß die glottodidaktische Relevanz in erster Linie von der jeweiligen Unterrichtsstufe, also größtenteils auch von dem Aneignungsniveau des Schülers abhängt, und daß sie direkt proportional zur Frequenz der zu vermittelnden Strukturen ist. Die glottodidaktische Relevanz der wenig frequentierten Konstruktionen ist jedoch indirekt proportional zur Zahl deren häufiger vorkommender intralingualer Äquivalente, d.h.: je mehr funktionale Äquivalente eine wenig frequentierte Konstruktion hat, desto niedriger ist ihre glottodidaktische Relevanz.

Daraus ergeben sich folgende Schlußfolgerungen für die Einbettung der genannten Strukturen in den GU:

Die Schüler der Grundstufe sollen mit den wenig frequentierten syntaktischen Konstruktionen, die zugleich recht komplexe Oberflächenstrukturen aufweisen und komplizierte semantische Bezüge darstellen, nicht belastet werden, zumal die sowohl passive als auch aktive Beherrschung wenig versprechend, ja gar unmöglich ist.

³ Szulc (1976: 120).

Die Lerner der Mittelstufe müssen hingegen diese Konstruktionen zumindest passiv erlernen, damit sie fremde Äußerungen verstehen können. Der Anspruch, daß die Lernenden der genannten Stufe die wenig frequentierten syntaktischen Konstruktionen auch aktiv beherrschen, ist zu zeitaufwendig und aus glottodidaktischer Sicht nicht begründet, weil dadurch der GU an Progression einbüßen wird. Da die selten angewandten Konstruktionen sehr oft ihre intralingualen Äquivalente haben, sollten gerade diese vom Lerner der Mittelstufe aktiv beherrscht werden. Diese Forderung bezieht sich aber nicht auf Lerner der Oberstufe und vor allem Germanistikstudenten, für die von Amts wegen auch die seltensten Erscheinungen, selbst jene von Deutschen unbekannt, sowohl passiv als auch aktiv zu beherrschen haben, weil sie über exzellente Grammatikkenntnisse verfügen müssen.

Literaturverzeichnis

- Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Mannheim 1984.
Helbig, G. / Buscha, J. (1991): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Langenscheidt. Verlag Enzyklopädie.
Schulc, A. (1976): Die Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen — Methoden — Theorien. Warszawa.

Schriftliche Quelle

Süddeutsche Zeitung, Nr. 152, vom 05. 07. 2000

Jacek BARAŃSKI

Zur glottodidaktischen Relevanz grammatischer Konstruktionen von geringer Frequenz

Zusammenfassung

Das Referat hat zum Gegenstand, grammatische Konstruktionen von geringer Frequenz auszusondern und sie unter dem Aspekt ihrer Einbettung in den Fremdsprachenunterricht zu behandeln. Deshalb werden diese Konstruktionen aus kontrastiver Sicht (deutsch-polnisch) verglichen, um deren direkte (formale) Äquivalente und / oder funktionale Äquivalente in den beiden Sprachen zu erfassen und zusammenzustellen. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht aber die Frage danach, inwieweit es notwendig ist, diese Konstruktionen im FU einzuführen. Ferner wird zu beantworten versucht, welche Prioritäten bei Unterweisung dieser Strukturen gesetzt werden müssen bezüglich des Alters des Lernenden (bzw. seines Fortschrittsgrades), des Umfangs des zu vermittelnden Stoffes und der anzuwendenden Einführungsmethoden.

Jacek BARAŃSKI

Znaczenie glottodydaktyczne konstrukcji gramatycznych o niskiej frekwencji

Streszczenie

Przedmiotem referatu jest wyodrębnienie konstrukcji gramatycznych o małej częstotliwości występowania oraz ich analiza w aspekcie glottodydaktycznym.

Konstrukcje te zostaną przedstawione w ujęciu kontrastywnym (niemiecko-polskim), co posłuży do określenia i zestawienia ich bezpośrednich (formalnych) ekwiwalentów i / lub ekwiwalentów funkcjonalnych w obu językach. Głównym problemem jest zagadnienie, czy i w jakim stopniu konieczne jest nauczanie tych konstrukcji na lekcjach języka obcego. Następnie zostanie podjęta próba udzielenia odpowiedzi na pytanie, na jakim poziomie zaawansowania uczących się, w jakim zakresie i jakimi sposobami można / należy wprowadzać te konstrukcje na lekcjach języka obcego.