

An aerial photograph of a university courtyard. In the center is a large, ornate fountain with a central spire and multiple tiers. The courtyard is paved with reddish-brown tiles and has several green trees and bushes. Surrounding the courtyard are multi-story buildings with many windows, typical of a university campus. The sky is overcast.

Prof. Dr. Günter Schmale
Université Jean Moulin Lyon 3

**Linguistische und didaktische Grundlagen der
kommunikativen Kompetenz –
Regeln oder Modelle?**

**Gastvortrag im Rahmen des
Linguistischen Kolloquiums
der Universität Wrocław
unter Leitung von Prof. Dr. Joanna Szczek**

Vorbemerkungen

Folgende Beobachtungen u. a. stark geprägt durch:

- eigene Erfahrungen beim Erlernen von 5 Fremdsprachen
- Studium der FS-Didaktik u. Forschung in diesem Bereich
- das Studium der – empirischen und immer korpusbasierten – Konversationsanalyse (cf. Schmale 2004)
- einen konstruktivistischen Ansatz in Linguistik und Didaktik
- über 35-jährige Erfahrung in der Fremdsprachenausbildung (Deutsch und Englisch) im französischen Bildungssystem (FS-Lehrerfahrung auch in Dt. u. GB)
- die Beobachtung relativer Erfolglosigkeit jahrelangen institutionalisierten FS-Lernens, besonders was mündliche Kommunikationsfähigkeit angeht – in Frankreich

Wie echte kommunikative Kompetenz herausbilden ?

Notwendigkeit

- **eines entsprechenden zeitgemäßen linguistischen Ansatzes: Modelle statt (abstrakte) grammatische Regeln + Vokabular**
- einer FS-Didaktik, die dessen Umsetzung erlaubt
- entsprechende Lehrmaterialien und -methoden
- adäquat ausgebildete FS-Lehrer

Mündliche vs. schriftliche Kommunikation

- bis heute begrenzte Kenntnisse bzgl. gespr. Sprache i. A. und verbaler Interaktion i. B.
- Grund: Verwendung der Kategorien des Schriftlichen zur Beschreibung gespr. Sprache (s. Fiehler)
- Priorität der gesprochenen Sprache in Phylo- u. Ontogenese
- soziale Relevanz gespr. Sprache
- Einfluss der gespr. Sprache auf Schriftlichkeit: konzeptuelle vs. mediale Mündlichkeit/Schriftlichkeit



Multimodalität von face-to-face-Kommunikation

- Elemente mündlich-dialogischer Sprachverwendung
- segmentale Ebene : Phoneme, Morpheme, Lexeme, Syntagmen, Äusserungen, Texte, usw.
- suprasegmentale oder prosodische Ebene: Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke, Akzentuierung, Tonhöhe, Intonation...
- körpersprachliche Ebene: statische Merkmale, Kinesik, Proxemik, Haltung, usw.
- Kontextuelle Faktoren : Ort, Zeit, parallel ablaufende Aktivitäten



Wie funktioniert Sprache?

Pinkers Kreativitätshypothese vs. Wissen um die Vorgeformtheit sprachlicher Äußerungen

- ✘ “Virtually every sentence that a person utters or understands is a brand new combination of words, appearing for the first time in the history of the universe.” (Pinker 1994)
- ✘ seit langem existierende Erkenntnis, dass in der Sprache längst nicht alles ständig – kreativ - neu produziert wird
- ✘ vielmehr: mehr oder weniger starke Verwendung vorgeformter Elemente bzw. präformierter Konstruktionseinheiten

Wissen um Präformierung von Sprache

- Bréal (1872): « groupes articulés », « locutions »
- Paul (1880): « Erst wo Sprechen und Verstehen auf Reproduktion beruht, ist Sprache da. »
- Bally (1909): « groupements usuels »
- Saussure (1916): « locutions toutes faites, auxquelles l'usage interdit de rien changer »
- Sapir (1921): « compounded elements »
- Bloomfield (1933): lexicon a « list of basic irregularities »
- Jespersen (1934): « free combinations » vs. « formulae »
- Porzig (1934): « wesenhafte Bedeutungsbeziehungen »
- Firth (1937): Begründer der Kollokationsforschung
- Coseriu (1967): « lexikalische Solidaritäten »

Arbeiten zur Präformierung sprachlicher Äußerungen

„Whatever we say or perceive in speech is made from other facts of speech, which we recognize more or less as being present in our previous experience and being set in our memory.“ (Gasparov 2004: 46)

„... our language does not expect us to build everything starting with lumber, nails, and blueprint, but provides us with an incredibly large number of *prefabs*, which have the magical property of persisting even when we knock some of them apart and put them together in unpredictable ways. „ (Bolinger 1976: 1)

„Frozenness is a process that is inherent in all modern languages.“ (Mejri 2007 : 685)

Studien zur Frequenz vorgeformter Ausdrücke in Texten oder Konversationen

- ✘ aus unterschiedlichsten (linguistischen) Ansätzen, insbesondere Phraseologieforschung oder Korpuslinguistik, zur Frequenz vorgeformter verbaler und nonverbaler Einheiten
- ✘ “Seit den 70er Jahren gibt es zunehmend Evidenz dafür, dass Sprecher einen Großteil ihrer Äußerungen nicht kreativ bilden, sondern aus unterschiedlich komplexen, vorgefertigten und ganzheitlich im Langzeitgedächtnis memorisierten Sequenzen zusammensetzen.“ (Aguado 2002: 27)
- ✘ „Corpus research [...] has made a number of estimates of the proportion of formulaic material in normal language, stretching as high as 80 per cent (Altenberg 1998).“ (Wray 2000: 466)

Studien zur Frequenz vorgeformter Ausdrücke in Texten oder Konversationen (2)

- ⇒ Wray/Perkins (2000) : 70% der Sprachproduktion von Erwachsenen sind “formulaic”
- ⇒ Erman/Warren (2000) : 52% schriftlicher Produktionen u. 58% mündl. Sprachproduktion sind vorgeformt
- ⇒ van Lancker-Sidtis/Rallon (2004) : 25% der Äußerungen des Skripts von “Some like it hot” bestehen aus « speech formulas, idioms, proverbs and other formulaic expressions »

Aber Kritik: die genannten Arbeiten basieren nicht auf trennscharfen Kriterien.

Grammatische Kompetenz im GeR

“Grammatical competence may be defined as knowledge of, and ability to use, the grammatical resources of a language.

Formally, the grammar of a language may be seen as the set of principles governing the assembly of elements into meaningful labelled and bracketed strings (sentences). Grammatical competence is the ability to understand and express meaning by producing and recognizing well-formed phrases and sentences in accordance with these principles (as opposed to memorizing and reproducing them as fixed formulae).” (European Framework 2000, 112-113; Unterstreichung GS)

LEXICAL COMPETENCE – Lexical elements include...

a) Fixed expressions, consisting of several words, which are used and learnt as wholes. Fixed expressions include:

sentential formulae, including: direct exponents of language functions such as greetings, e.g. *How do you do? Good morning!* etc.

proverbs, etc; relict archaisms, e.g. *Be off with you!*

b) phrasal idioms, often: semantically opaque, frozen metaphors, e.g.:
He kicked the bucket (i.e. he died). It's a long shot (= unlikely to succeed).
He drove hell for leather (i.e. very fast).

intensifiers: their use is often contextually and stylistically restricted, e.g. *as white as snow* (= 'pure'), as against *as white as a sheet* (= 'pallid').

c) fixed frames, learnt and used as unanalyzed wholes, into which words or phrases are inserted to form meaningful sentences, e.g.: *'Please may I have...'*

d) other fixed phrases, such as: phrasal verbs, e.g. *to put up with, to make do (with)*; compound prepositions, e.g. *in front of*.

e) fixed collocations, consisting of words regularly used together, e.g. *to make a speech/mistake* (European Framework 2000: 110-111)

Erkenntnisse aus der FS-Didaktik

“[...] communicative competence is not a matter of knowing rules for the composition of sentences and being able to employ such rules to assemble expressions from scratch as and when occasion requires. It is much more a matter of *knowing a stock of partially pre-assembled patterns, formulaic frameworks, and a kit of rules*, so to speak, and being able to apply the rules to make whatever adjustments are necessary according to contextual demands.” (Widdowson 1989: 135; Hervorhbg. GS)

“In the store of familiar collocations there are expressions for a wide range of familiar concepts and speech acts, and the speaker is able to retrieve these as wholes or as automatic chains from the long-term memory; by doing this he minimizes the amount of clause-internal encoding work to be done and frees himself to attend to other tasks in talk-exchange, including the planning of larger units of discourse.” (Pawley/Syder 1983: 192)

Warum präformierte Konstruktionseinheiten (PKE) für die kommunikative Kompetenz ?

- Äußerungsadäquatheit
- Enkodierungsökonomie
 - Rückgriff auf bereits Existierendes
 - Ausdruck komplexer Sachverhalte in stark komprimierter Form
- Freisetzung kognitiver Enkodierungskapazität (cf. supra Zitat von Pawley/Syder)

Welche PKE für den FSU ?

Welche präformierten Konstruktionseinheiten (PKE) sollen nun AKTIV von FS-Lernern erworben werden?

- kommunikative Phraseologismen, pragmatische Idiome, Routineformeln: situationsgebundene PKE zum Vollzug situationspezifischer Sprechakte
- Kollokationen: 'feste', semantisch kompositionell interpretierbare polylexikale usuelle Lexemverbindungen
- bestimmte Teil-Idiome wie *blinder Passagier*, für die kein nicht-phraseologischer Ausdruck zur Verfügung steht

PKE – NICHT für den FSU bestimmt

Welche präformierten Konstruktionseinheiten (PKE) brauchen und sollen von FS-Lernern mit nicht « near-native »-Niveau gar nicht oder nur passiv erworben (zu) werden?

- Sprichwörter und Gemeinplätze
- metaphorische und/oder bildhafte Idiome
- Routineformeln, die die Einnahme einer « position haute » implizieren könnten

Gründe für den Ausschluss bestimmter PKE

- für den FS-Lerner schwer beherrschbare multifaktorielle Gebrauchsbedingungen ⇒ Gefahr inadäquater Verwendung
 - PHR als « Kultureme » (Dobrovol'skij/Lubimova 1993, Oksaar 1988, Poyatos 1976), die für NMS unangemessen sind, eventuell sogar sanktioniert werden (könnten)
 - FS-Lerner können keine allgemeinen syntaktisch-semantischen Regeln daraus ableiten (Wray/Perkins 2000: 482)
- => s. aber Hausmann: für den FS-Lerner ist alles idiomatisch in der Fremdsprache**

« constructions » nach Fillmore/Kay/O'Connor (1988)

- « substantive idioms » = lexikalisch « gefüllte » Konstruktionen
⇒ entsprechen grosso modo den Phraseologismen bei Burger (2013⁵, 1998)
- « formal idioms » = lexikalisch mehr oder weniger « offene » lexiko-syntaktische Rahmen
⇒ kommen als *Phraseoschablonen* oder *Modellbildungen* schon in der « klassischen » Phraseologieforschung vor
- entscheidender Unterschied der « constructions »: systematische Berücksichtigung syntaktischer, semantischer, ko- und kontextueller Faktoren [nicht erwähnt, aber notwendig: Erfassung begleitender nonverbaler Aktivitäten]

Relevanz von « formal idioms » für den FSU

“It is the formal idioms which raise the most serious theoretical issues, and which hold our main interest in this paper.” (id. : 505-6)

- abgesehen von klassischen Phrasemtypen – Routineformeln, Kollokationen, Teil-Idiome – bzw. « substantive idioms » - insbesondere « formal idioms » für den FSU hochrelevant
⇒ stellen breitere Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung
- Vermittlung welcher « Rahmen » im FSU?

Beispiele FS-relevanter lexikogrammatischer « constructions »

- ✘ Handwerker / Madlener (2009): *sein + Part. I* und *sein + Part. II*-Konstruktionen oder « chunks » « gefüllt » mit « psychischen Wirkungsverben » wie *begeistern, langweilen*
- ✘ «caused-motion»-Konstruktionen vom Typ *aus dem Bett klingeln, in den Schlaf wiegen* (im Anschluss an Goldberg 2003)
- ✘ « Diskursmarker » (Auer / Günthner 2003)
- ✘ Barden / Elstermann / Fiehler (2001): Operator-Skopos-Konstruktionen
- ✘ Satzmodelle aus dem Duden 4 « Grammatik »: 23 Haupt- und 18 Nebensatz-Baupläne ODER AUCH: Valenzmodelle
- ✘ Notionen der Kontaktschwelle DaF
- ✘ für Französisch (Siepmann/Bürgel)
- ✘ « usuelle Wortverbindungen » (Steyer 2000)

Notionen: Bewertung, Kommentar aus: Kontaktschwelle DaF

- 2 Bewertung, Kommentar**
- 2.1 Meinungsäußerung**
 - 2.1.1 Meinungen, Ansichten ausdrücken**
 - 2.1.2 Partei nehmen**
- 2.2 Beurteilung von Zuständen, Ereignissen, Handlungen**
 - 2.2.1 loben, positiv bewerten**
 - 2.2.2 billigen**
 - 2.2.3 dankend anerkennen**
 - 2.2.4 bagatellisieren, verzeihen**
 - 2.2.5 kritisieren, negativ bewerten**
 - 2.2.6 mißbilligen**
 - 2.2.7 Vorwürfe machen, beschuldigen**
 - 2.2.8 bedauern**
- 2.3 Rechtfertigung**
 - 2.3.1 begründen, rechtfertigen**
 - 2.3.2 zugeben, eingestehen**
 - 2.3.3 sich entschuldigen**
- 2.4 Bitte um Stellungnahme**
 - 2.4.1 Meinungen erfragen**
 - 2.4.2 um Beurteilung bitten**
 - 2.4.3 Zustimmung suchen**
 - 2.4.4 Rechtfertigung verlangen**
- 2.5 Konsens – Dissens**
 - 2.5.1 zustimmen, beipflichten**
 - 2.5.2 widersprechen**
 - 2.5.3 korrigieren**
 - 2.5.4 einräumen**
 - 2.5.5 einwenden**
 - 2.5.6 auf etwas beharren, Einwand zurückweisen**
 - 2.5.7 widerrufen**
- 2.6 Ausdruck evaluativer Einstellungen, Werthaltungen**
 - 2.6.1 Interesse ausdrücken**
 - 2.6.2 Wertschätzung ausdrücken**
 - 2.6.3 Wunschvorstellungen ausdrücken**
 - 2.6.4 Vorliebe ausdrücken**
 - 2.6.5 Indifferenz ausdrücken**
 - 2.6.6 Geringschätzung, Mißfallen ausdrücken**
 - 2.6.7 Desinteresse ausdrücken**
- 2.7 Frage nach evaluativen Einstellungen, Werthaltungen**
 - 2.7.1 nach Interesse fragen**
 - 2.7.2 nach Wertschätzung fragen**
 - 2.7.3 nach Wunschvorstellungen fragen**
 - 2.7.4 nach Vorliebe fragen**

Erfassung FS-relevanter « constructions »

“[...] there is as yet no means of categorically isolating formulaic sequences in a consistent way across data types. The main reason for this difficulty is that the majority of formulaic sequences are, to the casual ear or eye, indistinguishable from novel strings because they are grammatically unexceptional and their meaning is entirely predictable.”

(Wray / Namba 2003: 26; Unterstreichung GS)

=> quantitative Auswertung großer Korpora

Beispiel für eine lernerrelevante Konstruktion: *sollen / müssen* im Deutschen

- Kontaktschwelle: Ausdruck von oder Erkundigung nach
 - Graden der Wahrscheinlichkeit
 - Notwendigkeit, Verpflichtung, Erlaubnis usw.
- besondere Schwierigkeiten für - auch sehr weit fortgeschrittene - französische DaF-Lerner bei der Verwendung der Modalverben *sollen* und *müssen*
- gängige theoretische Erklärungen der Anwendungsregeln bringen ganz offensichtlich nicht den gewünschten Erfolg, wie Tests unter Studenten des 2. Studienjahres zeigen
 - => typische Irrtümer

Unangemessene Verwendung von *sollen* / *müssen*

- Jemand, der auf dem Land lebt: Wir sollen auch in die Stadt, um einen Supermarkt zu finden.
- „Sollst du eigentlich immer so laut schreien?“
- „Sie meinen also, ich muss das lieber weglassen.“
- Heutzutage sollen junge Franzosen lange Studien unternehmen, um Lehrer zu werden.
- Obwohl diese Reparatur nicht dringend ist, muss man trotzdem nicht zu lange warten.
- Frage an den Personalchef: Soll man fließend Deutsch reden, um in ihrer Firma zu arbeiten?
- Jeden Tag sollen viele von ihnen ein Strafgeld bezahlen, weil sie zu schnell fahren.

Ursachen für die konstatierten Probleme

- Übersetzung verwandter Strukturen aus dem Französischen:
 - *devoir* kann durch *sollen* und durch *müssen* übersetzt werden
 - *être* für Vorgangs- und Zustandspassiv im Französischen
- Vermittlung und/oder Verwendung unzureichender Regeln: cf. Erklärung aus *kreativ*
- Überlastung und/oder Überforderung mit äußerst komplizierten theoretischen Funktionsregeln (Bsp.: Konzessivsätze in Fra.)
- Versuch der gleichzeitigen Vermittlung von *müssen* und von *sollen* bzw. Vorgangs- u. Zustandspassiv ⇒ Verwechslung durch Lerner

Deshalb: weitgehender Verzicht auf theoretische Regeln zugunsten einer Vermittlung « komplexer » Strukturen als Konstruktionen !

1 • Observe et déduis.

Soll ich mit dem Lehrer sprechen?

Du brauchst wirklich keine Angst zu haben.

a. Qu'exprime le verbe conjugué de chaque énoncé ?

b. Que constates-tu à propos du complément à l'infinitif ?

2 • Retiens.

Pour donner ou solliciter un conseil, exprimer un devoir ou une obligation, l'allemand possède deux verbes : **sollen** et **brauchen**.

- Solliciter un conseil :

Was **soll** ich tun?

Que dois-je faire ?

- Donner un conseil, exprimer un devoir :

Du **sollst** mit dem Lehrer sprechen.

Il faut que tu en parles au professeur.

Tu dois en parler au professeur.

- Exprimer une obligation (la plupart du temps avec une négation) :

Sie **brauchen** nicht **zu** kommen.

Il n'est pas nécessaire que vous veniez.

Vous n'avez pas besoin de venir.

Sollen fait partie des verbes de modalité. Il a donc une conjugaison particulière (de même que les autres verbes de modalité **können**, **müssen**, **wollen**,...) :

| | | | |
|-----------|---------------|---------|---------------|
| ich | soll ø | wir | sollen |
| du | sollst | ihr | sollt |
| er/es/sie | soll ø | sie/Sie | sollen |

Attention :

L'infinitif complément de **sollen** apparaît tel quel :

Ich soll mit dem Lehrer **sprechen**.

L'infinitif complément de **brauchen** est précédé de **zu** :

Du **brauchst** das nicht **zu tun**.

→ GR p. 137

**Versuch einer korpusbasierten Beschreibung rekurrenter
sollen / müssen- Konstruktionen**

sollen/müssen – Konstruktionen i.w.S. (1)

müssen zum Ausdruck einer – selbst auferlegten oder durch die Umstände unvermeidbaren – Verpflichtung oder Notwendigkeit des Agens bzw. deren Abwesenheit bzw. der Frage danach bzw. deren Verneinung:

- Ich *mus*s ihm unbedingt einen Brief schreiben.
- Ich *mus*s dringend noch mal in den Supermarkt.
- Wann *mus*st du abends ins Bett (gehen)?

Die 1. Konstruktion mit *müss*-: Agens + *müss*- + [unbedingt] + InfPhr oder PräpPhr:

Ich *mus*s einkaufen.

Ich *mus*s Hausaufgaben machen.

Ich *mus*s in die Stadt.

sollen/müssen – Konstruktionen i.w.S. (2)

sollen zum Ausdruck einer dem Agens von einer „dritten Instanz“ auferlegten Verpflichtung oder präferierten Handlung bzw. der Frage danach bzw. deren Verneinung:

- Peter, der Chef hat gesagt, du *sollst* sofort ins Sekretariat kommen.
- Mutter zum Sohn: „Ich habe dir doch gesagt, du *sollst* jetzt deine Hausaufgaben machen und nicht fernsehen.“
- *Soll* ich dir auch einen Hamburger von Mäckes mitbringen?

Die 1. Konstruktion mit *soll-*: [Appellativ] + Agens + *soll-* + InfPhr:

Peter, du *sollst* sofort nach Hause kommen.

Als Frage:

Soll ich dich am Bahnhof abholen?

sollen/müssen – Konstruktionen i.w.S. (3)

sollen im Konjunktiv II (*sollte/n*) zum Ausdruck eines Ratschlages bzw. einer Frage nach einem Rat:

- Du siehst wirklich müde aus, du *solltest* ins Bett gehen.
- Sie *sollte* wirklich weniger arbeiten.
- Ich finde, du *solltest* deine Arbeit ein wenig kürzen.
- Meinst du, ich *sollte* lieber das grüne oder das rote Kleid anziehen?

Die 1. Konstruktion mit *sollt/e/est/et/en*: Agens + *sollt-* + InfPhr.

Du *solltest* regelmäßig deine Vokabeln lernen.

Er *sollte* besser im Unterricht aufpassen.

sollen/müssen – Konstruktionen i.w.S. (4a)

modalisierendes *sollen*, das so genannte „*Hören-Sagen-soll*“ – als Test: eine Erweiterung durch den Modalisator *angeblich* ist möglich oder eine Einleitung durch *Ich habe gehört, ...*:

der Sprecher drückt aus, dass er von einem Sachverhalt über – nicht genannte – Dritte gehört hat und damit, dass er selbst nicht für den Wahrheitsgehalt garantiert:

- Ist Fritz immer noch im Krankenhaus? Er *soll* wieder gesund sein. (= Er ist angeblich wieder gesund.)
- Weißt du, wo Peter jetzt lebt? Ich habe gehört, er *soll* in den USA sein. (= Er ist angeblich in den USA.)

Die 1. Konstruktion mit dem *Hören-Sagen-soll*:

[Ich habe gehört,] er soll [angeblich] aus München kommen.

sollen/müssen – Konstruktionen i.w.S. (4b)

modalisierendes *müssen* zum Ausdruck der Tatsache, dass man sich des betreffenden SVH so gut wie sicher ist; eine Umschreibung mit *x (sein) wahrscheinlich/mit ziemlicher Sicherheit y* ist möglich:

Ich habe eine sehr starke Vermutung bzgl. eines Sachverhalts:

- Der *muss* Millionär sein, wenn ich sehe, wie viel Geld der ständig auf den Kopf haut.
- Du *musst* verrückt sein, dem Geld zu leihen. Das kriegst du doch nie zurück.

Die 1. Konstruktion mit *müss-* zum Ausdruck der starken Vermutung: *x (müssen) N oder ADJ sein*:

Er muss sich verlaufen haben, sonst wäre er schon hier.

sollen/müssen – Konstruktionen i.w.S. (5)

sollen im Konjunktiv II (*sollte/n*) zum Ausdruck des Konditionals der „Irrealität“; ersetzbar durch eine *wenn/falls*-Struktur:

Der Sprecher will ausdrücken, dass

- *Solltest* du Zeit haben, wäre es nett, wenn du vorbeikommen könntest.
- *Solltest* du noch einmal zu spät kommen, gibt es Ärger.
- *Sollten* Sie mit unserem Vorschlag nicht einverstanden sein, sind wir gern zu Verhandlungen bereit.

Die 1. Konditional-Konstruktion mit *sollt-*: *sollt/e/st/et/en* + *Agens* (GN/PP) + *InfPhr, VP* (Apodosis):

Solltest du Zeit haben, könntest du mir einen Gefallen tun.

sollen/müssen – Konstruktionen im ENGEREN Sinne

Selbst wenn *sollen/müssen* etwas von der Semantik der Typen i.w.S. (1) bis (5) behalten, so ist eine Beschreibung der folgenden Konstruktionen in Form von Verpflichtungen oder Notwendigkeiten für den Bedarf des FS-Lerners kaum möglich:

- Was *soll* + NP? – z.B. *Was soll das? Was soll der Quatsch?*
- Was *soll-* + Agens + InfPhr: *Was soll ich dazu sagen?*
- Interrogativ-Pronomen + *soll-* + Agens + AKK-Komplement + InfPhr: *Wie soll ich das jetzt so schnell finden?*
- Das + *hätt-* + Agens + InfPhr mit *sollen*: *Das hättest du nicht tun sollen.*
- *Muss das sein, [dass ... du immer zu spät kommst]?*

Als solche zu vermittelnde Konstruktionen – im weit fortgeschrittenen Lernstadium.

Voraussetzungen für die Beschreibung und Vermittlung Konstruktionen

- 1 prinzipiell korpusorientierte („corpus-based“ vs. „corpus-driven“) Ermittlung der jeweiligen – lerner-relevanten – Konstruktion in einer authentischen Form;
- 2 zur Realisierung einer spezifischen Redeabsicht;
- 3 Festigung dieser Notion, bevor eine weitere eingeführt wird;
- 4 Vermeidung der Vermischung verschiedener Typen: der gleichzeitigen Vermittlung von *sollen* und *müssen* oder des Vorgangs- und Zustandspassivs \Rightarrow Konfusion beim Lerner;
- 5 möglichst induktives Lernen im Kontext („Input-Flut“?);
- 6 unabdingbar: Vermeiden von Übersetzungen aus dem Französischen denn: EIN Verb für beide Sachverhalte im Französischen, ie *devoir* für *müssen/sollen* oder *être* für beide Passivformen

**Versuch der Beschreibung von *denn* als
Konstruktion oder in rekurrenten
Konstruktionen
(auf der Grundlage der DGD)**

Haupt-KxG-Typen der MP *denn*

Manuell herausgearbeitete KxG-Typen durch Suche von tokens im Kontext:

| Typ | Beschreibung KxG-Typ | Treffer | Token-Beispiel |
|-----|--|---------|---|
| I | was + sei-/hab- + [KOMP ₁] + denn + [K ₂] | 248 | was is/war [das] denn [das] was hab ich denn gemacht was ham wir denn zu verliern |
| II | w- + V + K ₁ + denn + [K ₂] | 80 | was hast du denn (da) |
| III | was + soll- + [K _[1/PP]] + denn + [K ₂] | 32 | was soll denn das |
| IV | w- [K _{1/ADJ}] + V + K ₂ + denn + [K ₃] | 80 | was willst du denn (da) |
| V | was für + NP _[NOM/ACC] + denn | 18 | ne Mauer/Filme/Ziele |
| VI | V + [NP _[NOM]] + denn + [K ₂] | 54 | überlegt, ob.../gedacht, dass |
| VII | w- + denn + [nich] | 93 | was denn/warum denn nich |

Lexikalisch gefüllte „substantive“ *denn*-Kxn

- das strukturelle Idiom *es °sei °denn* (46 Treffer)
- nicht repräsentiert: stereotype Fragen phatischer Art:
 - >>> *Na, wie °geht's denn so?*
 - >>> *Ja, °gibt's denn das?*
 - >>> *Wie geil/ADJ ist °das denn?*
- nur EIN Mal im Korpus: *⊗Wie °heißt du denn?* als eine Kindergärtnerin ein neues Kind begrüßt; auch: *Wie °alt bist du denn?*

=> nur in dieser Konstellation, nicht gegenüber einem Erwachsenen

***denn* im Gesprächskontext**

- in der folgenden Sequenz erfüllt *denn* KONNEX-Funktion
=> Bezug auf eine vorausgehende Aktivität oder einen geteilten Sachverhalt
- wichtige Rolle im Rahmen der Verstehenssicherung => Aufrufen von „Präzisierungswissens“ des K’partners u. somit Verstärkung der konditionellen Relevanz für die Lieferung zusätzlicher Informationen
- Abtönung in bestimmten Fällen => Äußerung ohne *denn* zu direkt
- Äußerungstypen mit obligatorischem *denn*
- **aber: manche Äußerungen a priori auch ohne *denn* realisierbar**

denn im Kontext – Typ I/1a: was ist denn das + K ?

(1) [PRÜFUNGSGESPRÄCH ZUR DEUTSCHEN GRAMMATIK; FOLK 29]

Der Student hat Erklärungen zu Artikeln geliefert, der Prüfer fragt nach:

P so gibt's da noch was wichtiges zu diesem artikel zu sagen

P **was is *denn* das genau für ein artikel** konkret

S das is ein bestimmter artikel

- **KONNEX auch ohne *denn* im sequentiellen Kontext**
- **Abtönung => Frage freundlicher (Intonation, Körpersprache?)**
- **Verstärkung der konditionellen Relevanz für Präzisierung**

Prinzipien der Didaktisierung von *denn*

- *denn* prinzipiell nur in Nach-Fragen im Hinblick auf die Präzisierung von zuvor erwähnten Sachverhalten
 - => nur bei eindeutig erkennbarem KONNEX
 - => kein *denn-Gebrauch* bei sequenzeinleitenden Initial-Fragen
 - => *Wie °heißt du *denn*?
 - Vermittlung der ermittelten *denn*-KxG ausnahmslos im dialogischen sequentiellen Kontext, wo KONNEX deutlich sichtbar ist:
 - (10) A: *Geh bitte auf dem Nachhauseweg im Supermarkt vorbei.*
B: *Was soll ich denn °mitbringen?*
A: *Brot, Kaffee, Milch und Käse.*
B: *Ok, wird gemacht.*
 - (11) C: *Ich war letztes Jahr in Frankreich im Urlaub.*
D: *°Wo denn?*
C: *In der Bretagne. – D: Wo ist °das denn? – C: Im Westen.*
- => Erlernen von *denn* als Kxn, ie ohne theoretische Erklärungen

**Wie müssen Modelle und Konstruktionen
für den Fremdsprachenunterricht
aussehen?**

Kriterien für die Entwicklung kommunikativer Modelle für die Sprechkompetenz

1. Verwendete kommunikative Muster und Modelle entsprechen kommunikativer Realität, sie sind pragmatisch korrekt und vollständig. => empirische Basis
2. Sequentielle Einbettung von Mustern und insbesondere Folgeaktivitäten werden nicht vergessen.
3. Situative, kontextuelle und kulturelle Elemente werden systematisch aufgenommen.
4. Die soziale Beziehung zwischen den Beteiligten wird berücksichtigt.
5. Berücksichtigung der Multimodalität, insbesondere nonverbaler Aktivitäten. => Multimodalität von Kommunikation

Kriterien für die Entwicklung kommunikativer Modelle für die Sprechkompetenz (2)

6. Aspekte der Partnerorientiertheit und der Höflichkeit sind obligatorisch einzubeziehen.
7. Orientierung an zukünftigen Interaktionsrollen des Lerners.
8. Vermeiden von Nonsens-Dialogen! Modelle besitzen kommunikative Realität!
9. Regionale, eventuell dialektale Varianten werden eventuell berücksichtigt (zumindest für die rezeptive Kompetenz).
10. Darstellung von Dialogen mit SprecherInnen-Bezeichnung in chronologischer Reihenfolge

DaF-Lehrwerke - Dialog I

4. Telefon Téléphone

Anne



- ▲ 17... 0... 5... 12.
- Hallo!
- ▲ Hallo, hier ist Anne.
Ist Brigitte da?
- Wie bitte? Brigitte?
Ich verstehe nicht.
- ▲ Brigitte Stein!
- Stein? Nein, hier ist Müller.
- ▲ Oh, Entschuldigung.
- Ach, das macht nichts.

Herr Müller



Brigitte Stein



- ▲ Mal sehen!
Ah! 16... 0... 5... 12.
- Hier Stein.
- ▲ Brigitte, bist du's?
- Na klar! Hallo, Anne!

Ping Pong (1994: 14)

Authentisches verwähltes Gespräch

001 A schröder,

002 C <<all> oh entschuldigung;

003 A dann hab=ich mich verwählt;

004 C is da nich wilknöhner,>

005 A nein; is hier nich;

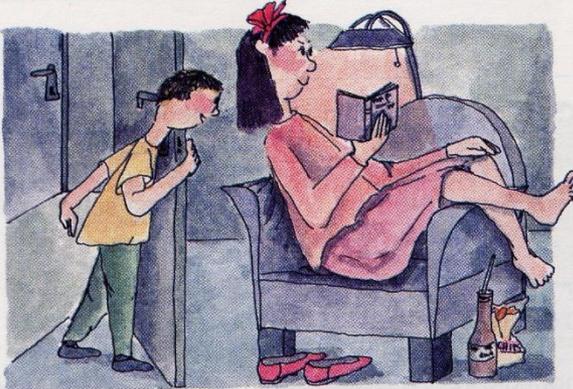
006 (--)

007 C ((legt auf))

GS (10), p. 20 : 1-5.

DaF-Lehrwerke - Dialog II

2. Ich möchte ... Je voudrais ..., j'aimerais bien ...



- ▲ Eva, was machst du denn?
- Ich lese.
- ▲ Was liest du denn?
- Hm.
- ▲ Ist das interessant?
- Laß mich in Ruhe.
Ich möchte lesen.



- ▲ Papi, was machst du denn?
- Ich arbeite.
- ▲ Was arbeitest du denn?
- Laß mich doch. Ich möchte
in Ruhe arbeiten.

Ping Pong (1994: 42)

DaF-Lehrwerke - Dialog III

10. Hören Sie die Gespräche und sprechen Sie nach.

- Grüß dich, Bernd. Wie geht es dir?
- Danke, Rolf. Und wie geht's dir?
- Auch gut. Hast du heute Zeit?
- Heute nicht. Es tut mir Leid. Ich ruf' dich an. So um vier?
- Ja, um vier. Da passt es mir.

Ich ruf' dich an. = Ich rufe dich an.

- Guten Tag, Herr Sundermann.
Wann fängt denn Ihr Urlaub an?
- Morgen schon, Herr Noll.
- Morgen schon? Das find' ich toll.
Müssen Sie noch was besorgen?
- Nein, ich hab' alles für morgen.
- Dann guten Flug, Herr Sundermann.
Bald fängt auch unser Urlaub an.

Delfin (2001: 75)

**Welche Prinzipien für einen genuin
kommunikativen FS-Unterricht?**

Kommunikative Gestaltung des FSU im Hinblick auf die Entwicklung von Sprechkompetenz

- kommunikative Anordnung des Klassenraums
- Lehrer « nimmt sich zurück » und wird zum « facilitator », ie Helfer (auf Anforderung)
- ausnahmslos konkrete – selbst: virtuelle – Kommunikationsziele
- Konzentration auf pragmatische Adäquatheit und Erreichen des angestrebten Ziels
- Simulation situativer Elemente
- Rollenspiele
- Verteilen von Aufgaben auf mehrere Lerner
- Vernachlässigung verständigungsirrelevanter struktureller Fehler

Kommunikative Gestaltung des FSU (2)

- systematische Verwendung der Zielsprache in Unterrichtssituationen mit praktisch-konkretem Interesse
- Zensuren-Transparenz
- keine Behandlung, vor allem keine Benotung struktureller Fehler in kommunikativen Unterrichtsphasen, sofern das K'ziel erreicht wird

**Welche Linguistik in der
Lehrerausbildung?**

Linguistik in der Lehrerbildung

Grammatikunterricht allein vermittelt keine ausreichenden Kenntnisse über kommunikative Abläufe, diese müssen im Laufe des Studiums erworben werden, um folgende Fähigkeiten zu erwerben:

- ↳ korpusbasiertes Arbeiten
- ↳ k'ative Modelle aus Lehrbüchern auf Korrektheit bewerten
- ↳ k'ative Leistungen adäquat bewerten auf ihren k'ativen Wert hin u. nicht allein auf grammatische Korrektheit
- ↳ k'ative Alternativen erklären können, Modelle vertiefen oder aktualisieren

Linguistik in der Lehrerbildung (2)

- ↪ selbst Aufnahmen machen und diese für den FSU didaktisieren
- ↪ «einen Blick» für k'ative Phänomene entwickeln
- ↪ über sprachliche u. k'ative Veränderungen auf dem Laufenden bleiben
- ↪ konversationell präferierte Strukturen erkennen
- ↪ Konstruktionen beschreiben, erklären, didaktisieren

Linguistik in der Lehrerausbildung (3)

Ganz allgemein ist es viel wichtiger für die FS-Lehrer*in zu wissen und erklären zu können, was man wie in welcher Situation genau sagt, um sein K'ziel zu erreichen, als über hochspezialisierte Grammatikkenntnisse zu verfügen. Derartige Spezialkenntnisse sind oft nicht nur überflüssig, sondern im Hinblick auf die geforderte aktionale, kommunikative Ausrichtung des FSU sogar eher schädlich, da sie den Blick auf das Wesentliche verstellen.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!
noch Fragen?

