

Frank Jodl

*Fremdsprachenunterricht  
und Linguistik-Studium:  
,Wozu brauchen wir das eigentlich?‘*

Eine Orientierungshilfe für  
sprachübergreifendes Lehren auf kontrastiver Basis

*ibidem*

Frank Jodl

*Fremdsprachenunterricht  
und Linguistik-Studium:  
,Wozu brauchen wir das eigentlich?‘*

Eine Orientierungshilfe für  
sprachübergreifendes Lehren auf kontrastiver Basis

*ibidem*

*Frank Jodl*

**FREMDSPRACHENUNTERRICHT  
UND LINGUISTIK-STUDIUM:  
'Wozu brauchen wir das eigentlich?'**

Eine Orientierungshilfe für sprachübergreifendes  
Lehren auf kontrastiver Basis

*ibidem*-Verlag  
Stuttgart

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

## **Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

ISSN 1862-2909

ISBN: 978-3-8382-6908-5

© *ibidem*-Verlag  
Stuttgart 2018

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

*Give me an education, Emily; that has always been my heart's desire.*

*Then, I can do all the rest.*

George Harris (in *Uncle Tom's Cabin*/Harriet Beecher Stowe)

zu seiner Schwester Emily.

*Deutsch ist meine Muttersprache und deshalb mir natürlich, aber das  
tschechische ist mir viel herzlicher [...].*

Franz Kafka, Mai 1920, *Briefe an Milena*

*Di tsung iz di feder fun hartsen.*

Jiddisches Sprichwort



## Vorwort

Der traditionelle Aufbau eines akademischen Sprachstudiums für das Lehramt sieht für angehende Gymnasiallehrkräfte die „erfolgreiche Teilnahme“ an nicht wenigen linguistischen Lehrveranstaltungen vor. Dass die Lehramtsstudierenden den Zwang, sich mit den entsprechenden Inhalten zu befassen, eher kritisch sehen und infolgedessen die Frage aufwerfen, inwiefern speziell dieser stark theoretisch ausgerichtete Teil des Kurrikulums einen direkten Nutzen für die spätere Sprachlehrpraxis haben kann, ist inzwischen zur Binsenweisheit geworden.

So dürfte der bewusst provokant gewählte Haupttitel im Zusammenhang mit dem im Untertitel aufscheinenden Begriffspaar *Linguistik-Studium* und *Fremdsprachenunterricht* mehr oder weniger selbsterklärend sein. Ich werde in Abschnitt 1.1 auf diesen Punkt genauer eingehen.

Generell sehe ich als Zielgruppe der vorliegenden Arbeit Lehramtsstudierende (Gymnasium) der Fächer *Spanisch*, *Französisch*, *Italienisch*, *Englisch* und *Deutsch*, wobei ich im Verlauf dieses Vorworts diesbezüglich noch eine Differenzierung vornehmen werde.

Zuvor muss Folgendes zur Zielsetzung des vorliegenden Leitfadens festgehalten werden: Es sollen bestimmte, im Folgenden noch näher zu beschreibende linguistische Theorien aufgegriffen und – ausgehend von der L1 *Deutsch* (vgl. Jodl 2011) – sprachvergleichend in einer Weise angegangen werden, die deutlich macht, in welch großem Umfang die Beschäftigung mit linguistischen Theorien bei den zukünftig Lehrenden ein Bewusstsein für ganz praktische sprachliche Probleme schaffen und dadurch deren didaktische Sicherheit und Kompetenz erhöhen kann, vgl. auch den in Römer (2005) vertretenen Ansatz.

Wenn dabei das sprachvergleichende Element eine entscheidende Rolle spielt, so gehe ich selbstverständlich nicht davon aus, dass die Leserinnen und Leser dieses Buches außer der L1 Deutsch auch jede einzelne der genannten Fremdsprachen beherrschen.

Es wird aber realistisch sein, von folgenden Voraussetzungen auszugehen: Alle Interessierten haben im Hinblick auf die im Folgenden zu behandelnden Inhalte ausreichende Kompetenz im Deutschen und Englischen.

Wie man an der Tatsache, dass bei den von mir thematisierten Sprachen die romanischen in der Überzahl sind, erkennen kann, richtet sich

die vorliegende Arbeit hauptsächlich an Romanistinnen und Romanisten. Somit besteht – im Sinne von Jodl (2011) immer von der L1 Deutsch ausgehend – die Möglichkeit, sich die vorgeschlagenen Inhalte zunächst in Bezug auf eine romanische Sprache zu erarbeiten und sich dann mit dem kontrastiven Vergleich zum Englischen zu befassen. Unter „eine romanische Sprache“ wäre hier idealerweise das Spanische zu verstehen, was aber nicht zwingend ist, so dass bezüglich der Zielgruppe wie folgt differenziert werden muss:

#### a.) Zur Zielgruppe: Idealfall an Fächerkombinationen

Spanisch + Englisch	(zusätzlich Deutschkenntnisse: L1)
Spanisch + Deutsch	(zusätzlich Englischkenntnisse: Schulsprache, hohes praktisches und metasprachliches Niveau)

Dabei spielen die Ausführungen zu den Sprachen Deutsch und Englisch folgende Doppelrolle bzw. haben folgende Ziele:

- das bezüglich der romanischen Sprachen (speziell des Spanischen) Gesagte durch Vergleich mit dem Deutschen und Englischen kontrastiv zu vertiefen und dadurch zu höherer Awareness im Bereich *Spanisch* zu gelangen (sowohl im Hinblick auf *Spanisch* als Sprache als auch als Studien- und Unterrichtsfach)
  - die theoretischen Kenntnisse zum Englischen und Deutschen und somit auch die Lehrkompetenz in den angestrebten Unterrichtsfächern *Deutsch* und *Englisch* im Hinblick auf sprachübergreifendes Lehren zu erweitern.

Der unter a.) beschriebene Idealfall bedeutet aber **nicht**, dass das vorliegende Buch nicht auch für Romanistik-Studierende, die andere Fächer als *Spanisch* (also *Französisch* und/oder *Italienisch*) studieren, von Nutzen sein könnte.

## b.) Zur Zielgruppe: Weitere Fächerkombinationen

- b1.) Französisch + Englisch (zusätzlich Deutschkenntnisse: L1, passive Kenntnisse in Spanisch und/oder Italienisch)
- Französisch + Italienisch (zusätzlich passive Spanisch-Kenntnisse)
- b2.) Italienisch + Englisch (zusätzlich Deutschkenntnisse: L1, passive Kenntnisse in Spanisch und/oder Französisch)

Selbstverständlich gilt sowohl für die unter a.) beschriebene Ideal-Zielgruppe als auch für Zielgruppe b.), dass der Nutzen, den man aus diesem Buch ziehen kann, sich für diejenigen erhöht, die statt nur eines romanistischen Fachs gleich zwei romanistische Fächer studieren (und eventuell Lese-Kompetenz in einer dritten romanischen Sprache besitzen).

Wie auch immer die individuelle Sachlage bezüglich der Kompetenzen der Nutzerinnen und Nutzer dieses Buches in Bezug auf **die romanischen Sprachen** sein mag – die Beispiele sind so gewählt, dass unabhängig davon, für welches romanistische Studienfach sich jemand entschieden hat, verstanden werden kann, was die jeweiligen Beispiele – z.B. zu einzelnen grammatischen Formen – veranschaulichen sollen. Bei schwierigen wissenschaftlichen Original-Zitaten habe ich Übersetzungen beigefügt.

Schließlich sei erwähnt, dass es weitere Unter-Typen zu Zielgruppe b.) gibt, die sich dadurch auszeichnen, dass sie keine romanischen Sprachen als Studienfächer enthalten:

- b3.) Englisch + Deutsch (zusätzlich Schulkenntnisse in einer romanischen Sprache, vorzugsweise Spanisch oder Französisch)
- b4.) Deutsch + nicht-sprachliches Fach X (zusätzlich Schulkenntnisse in Englisch + einer romanischen Sprache)

- b5.) Englisch + (L1 Deutsch + Schulkenntnisse in nicht-sprachliches Fach X einer romanischen Sprache)

Was die Themengebiete, die ich für dieses Buch ausgewählt habe, angeht, so möchte ich, wie schon aus dem Inhaltsverzeichnis ersichtlich ist, zwei von ihnen mit besonderer Ausführlichkeit behandeln.

Da wäre zunächst die Tempusproblematik, bei der ich mich prinzipiell auf die klassische Arbeit Weinrich ('1964/'2001) stütze, in Jodl (2012a+b) formulierte zusätzliche Gedanken weiter entfalte und mit neuesten Arbeiten, etwa Haßler (2016a), in Verbindung bringe. Dieser Bereich wird, wie soeben angedeutet, besonders viel Raum einnehmen.

Ein weiterer wichtiger Bereich ist das Verhältnis von Translationswissenschaft und Sprachunterricht. Dabei gilt es zunächst zu betonen, dass ich bei diesem Thema den Akzent auf einen kleinen Teilbereich der Translationswissenschaft legen möchte, der gar nicht deren Kernproblematik mit den (grosso modo) semiotisch-semantisch-hermeneutischen Fragestellungen betrifft (vgl. Franke 2017), sondern die morphosyntaktische Seite. In einem stark reduzierten Maße spreche ich aber auch genuin translatorische Probleme an und halte mich dabei in der Hauptsache an die Ansätze Siever (2010) und (2015), Sinner & Wieland (2013) und Sinner & Bahr (2015).

Um den auf den Buchinhalt bezogenen Teil dieses Vorworts abzuschließen, möchte ich die folgenden redaktionellen Hinweise geben: Die Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi), Band 48/2 (2018) ist dem Thema „Alltagspraktiken des Erzählens“ gewidmet. Leider habe ich die im genannten Zeitschriftenband veröffentlichten Arbeiten in meinen Kapiteln 4.1.9.1 *Vorbemerkungen: Tempus im Spannungsfeld zwischen literarischer und Alltagssprache* – „echtes“ Erzählen versus Erzählen „light“? und 4.1.9.2 *Erzählen „light“* vor Drucklegung nicht mehr berücksichtigen können.

Wichtig ist mir außerdem, darauf hinzuweisen, dass die aus diversen Quellen (Internet-Foren, Sitcom-DVDs etc.) stammenden Sprachbeispiele nur gewählt wurden, um sprachliche Phänomene zu veranschaulichen, das heißt, dass es nicht darum gehen kann, inhaltliche Nähe zu den Urhebern des Materials herzustellen. Auch ein technischer Hinweis sei in dieser Hinsicht noch gegeben: Beim Zitieren aus Internetforen, habe ich die in den Forenbeiträgen auftretenden Tipp- und andere Schreibfehler in

den meisten Fällen bewusst **nicht** mit „sic“ kennzeichnet, um den Lese-  
fluss nicht zu erschweren. In Zitaten aus Internet-Foren wurden also im  
Normalfall die Schreibfehler ohne Kennzeichnung übernommen.

Was die Bezugnahme auf Eugenio Coseriu angeht, so sei hier allge-  
mein angemerkt, dass es zu Originalität und Entstehungsgeschichte  
wichtiger Teile seines Gesamtwerks inzwischen beachtenswerte kritische  
Darstellungen gibt, vgl. beispielsweise die Arbeit Venier (2012, 72-78,  
153s.), die bezüglich des soeben genannten Teilaspekts das Ziel hat, u.a.  
die Vorarbeiten Benvenuto Aronne Terracinis angemessen zu würdigen.

Zum Schluss dieses Vorworts möchte ich auch Worte des Dankes  
aussprechen. Allen zu danken, denen ich zu Dank verpflichtet bin, würde  
den vorgegebenen Rahmen bei Weitem sprengen. So kann ich (in alpha-  
betischer Reihenfolge der Nachnamen) nur diejenigen nennen, denen ich  
mich in besonderem Maße verpflichtet fühle: Dagmar Abendroth-  
Timmer, Ute Bitz, Frank Blanchon, Peter Blumenthal, Stephen Charles,  
Béatrice Comparot, Bridget Drinka, Ludwig Eineder, Hans Goebl, Wal-  
burga Hülk-Althoff, Bob Hugman, Franz-Josef Klein, Harald Mayer,  
Salvatore Milana, Ingo Plag, Christopher J. Pountain, Laura Ramírez  
Sainz, Jürgen Schiewe, Monika Sokol, Britta Thörle, Aina Maria Torrent  
i Alamany-Lenzen, Sigrid Valérien, Maria M. Vogel und vor allem Ursula  
Wienen, die mich besonders intensiv beim Lektorat unterstützt hat.  
Die Verantwortung für nach wie vor vorhandene Fehler liegt selbstver-  
ständlich allein bei mir.

Auch meinen Heidelberger, Siegener und Kölner Studierenden möch-  
te ich für anregende Diskussionen danken, die für mich von kaum  
schätzbarem Wert waren, ebenso dem *ibidem*-Verlag, der dieses Buch in  
die Reihe *Romanische Sprachen und ihre Didaktik* aufgenommen hat.

Der allerherzlichste Dank richtet sich an meine Familie, Freundinnen  
und Freunde, die während der Zeit der Entstehung dieses Buches in  
kaum akzeptablem Maße zurückstecken mussten, und mir doch alles  
gegeben haben.



# Inhaltsübersicht

<b>Vorwort .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Die Gratwanderung zwischen zwei Grundauffassungen: „Toleranz gegenüber dem Phänomen <i>permanenter Wandel als natürliches Merkmal von Sprache</i>“ versus „Sprachpflege als Notwendigkeit“.....</b>	<b>17</b>
1.1 Vorbemerkung zur Zielgruppe der vorliegenden Arbeit.....	17
1.2 Unterschiedliche Auffassungen zum Wesen des Sprachwandels und ihre Relevanz für die Sprachdidaktik.....	19
1.3 Sprachwandel und Normenproblematik .....	20
1.4 Grammatikalische Korrektheit versus Zweck-Orientiertheit?.....	25
<b>2. Die in der vorliegenden Arbeit vertretene didaktische Grundauffassung .....</b>	<b>31</b>
<b>3. Die Verhältnisse in der L1 begreifen – für eine Entmythologisierung bestimmter Auffassungen im Hinblick auf die deutsche Grammatik.....</b>	<b>39</b>
<b>4. Die grammatischen Phänomene im Einzelnen.....</b>	<b>43</b>
4.1 Die Tempuswahl-Problematik .....	43
4.1.1 Vorbemerkungen zur Tempuswahl-Problematik (Vergangenheitstempora) .....	44
4.1.2 Vertiefende Betrachtungen zur Tempus-Theorie Harald Weinrichs.....	49
4.1.3 Die verbalen Kategorien <i>Aspekt</i> (= grammatischer Aspekt) und <i>Aktionsart</i> (= lexikalischer Aspekt) und die Konkurrenz der Kriterien .....	59
4.1.3.1 Problemstellung .....	59
4.1.3.2 Der kommunikationstheoretische Blick auf die verbale Kategorie <i>Aspekt</i> .....	65
4.1.3.3 Ein entscheidendes Beispiel gegen die Aspekt-Theorie? Zur Bedeutung des Kriteriums „Sprecherwahl“ .....	71
4.1.3.4 Aspekt-Kritik und Pollaks Inzidenz-Schema: Abschluss zur Frage nach kommunikativen Vorteilen .....	76

4.1.3.5	Zur Konkurrenz der Kriterien aus Sicht der Lernenden und zur vermeintlichen Unvereinbarkeit der Tempus-Theorien.....	80
4.1.3.6	Die Frage nach dem „absoluten“ romanischen Imperfekt und die Grenzen der weinrichschen Tempus-Theorie: Eine zusätzliche KS/SK.....	83
4.1.4	Zwischenresümee zur Aspektproblematik.....	89
4.1.5	Die Verlaufsformen der Vergangenheit und das Kriterium <i>Aspekt</i> .....	90
4.1.5.1	Vergangenheitsverlaufsformen und <i>Aspekt</i> allgemein: Annäherung über das Englische .....	90
4.1.5.2	Die Verlaufsformen der Vergangenheit im Spanischen .....	105
4.1.5.3	Abschließendes Resümee zur Aspektproblematik: Das Verhältnis „Verlaufsformen (Vergangenheit) und Aspekt“ .....	115
4.1.6	Vergangenheitstempora und die Sonderstellung des ENGLISCHEN gegenüber dem Deutschen und den romanischen Sprachen.....	116
4.1.7	Vergangenheitstempora und die Sonderstellung des SPANISCHEN gegenüber dem Deutschen, dem Englischen und den anderen romanischen Sprachen.....	127
4.1.7.1	Die Sonderstellung des Spanischen in der Kommunikationssituation/Sprechhaltung (KS/SK) des <i>Discours</i> .....	127
4.1.7.2	Die Sonderstellung des Spanischen in der KS/SK des <i>Récit</i> .....	131
4.1.8	Didaktische Aufbereitung und fachübergreifende Nutzbarmachung des Tempussystems des Deutschen .....	132
4.1.8.1	Das deutsche Tempus „Vollendete Gegenwart“ (VGW).....	134
4.1.8.2	Zusatzwissen für die Fremdsprachen im Hinblick auf die Vollendete Gegenwart (VGW).....	155
4.1.8.3	Die spezielle Situation des Englischen im Hinblick auf die Vollendete Gegenwart (VGW).....	160
4.1.8.4	Zusammenfassende Analyse der im Englischen gegebenen Sondersituation: Die Rolle des Kriteriums „Fakten-Nennung“ .....	171
4.1.8.5	Zusammenfassung zur VGW-Problematik (sprachübergreifend) .....	182
4.1.8.6	Das deutsche Tempus „Präteritum“ .....	185

4.1.9	Der Faktor „Schriftlichkeit versus Mündlichkeit“ bzw. „Nähesprache versus Distanzsprache“ und die Problematik der Tempuswahl .....	193
4.1.9.1	Vorbemerkungen: Tempus im Spannungsfeld zwischen literarischer und Alltagssprache – „echtes“ Erzählen versus Erzählen „light“? .....	193
4.1.9.2	Erzählen „light“ .....	201
4.1.9.3	Reiner <i>Discours</i> (Besprechen) .....	204
4.1.9.4	Das Problem der gemischten Kommunikationssituationen (Erzählen und Besprechen) im Bereich der Mündlichkeit.....	206
4.1.9.5	Das Problem der Einzel-Énoncés.....	213
4.1.9.6	Zusammenfassung „Schriftlichkeit versus Mündlichkeit“ .....	214
4.1.10	Ist es für eine missverständnisfreie Kommunikation überhaupt wichtig, mit dem Tempussystem richtig umgehen zu können? .....	220
4.1.10.1	Verbalformen (Tempus und Aspekt) allgemein.....	220
4.1.10.2	Die Bedeutung temporaler Konjunktionen/Präpositionen/ Adverbien im Zusammenhang mit Präsens- und Vergangenheitssystem .....	225
4.1.10.3	Das deutsche Tempus „Plusquamperfekt“ .....	231
4.1.11	Gesamtresümee zur Tempuswahl-Problematik (Vergangenheitstempora) .....	242
4.2	Didaktische Aufbereitung und fachübergreifende Nutzbarmachung der Irrealis-Problematik (Hypothesenbildung) am Beispiel des Deutschen .....	243
4.2.1	Wiederaufnahme des Themas aus Abschnitt 3: „Konjunktiv Irrealis“ versus „Konditional“ .....	243
4.2.2	Ein weiterer Mythos: „Der deutsche Konjunktiv und der romanische Subjunktiv/Konjunktiv haben ‚nichts‘ miteinander zu tun“ .....	253
4.2.2.1	Vorbemerkungen .....	253
4.2.2.2	Das Problem „Zeitenfolge und Subjunktiv/ Konjunktiv“ bezogen auf die romanischen Sprachen, aufbereitet über die im Deutschen gegebenen Verhältnisse.....	256
4.2.2.3	Konjunktivsetzung und Subjektgleichheit in Haupt- und Nebensatz.....	264
4.2.3	Zwischenresümee .....	265

4.2.4	Die Anwendungsbereiche des Konjunktivs/Subjunktivs: Unterschiede zwischen dem Deutschen und den romanischen Sprachen.....	266
4.2.5	Gesamtresümee zum Thema <i>Konjunktiv/Subjunktiv</i> .....	269
4.3	Didaktische Aufbereitung und fachübergreifende Nutzbarmachung des Phänomens „Deklinationen“ und seine Bedeutung für die Kommunikation .....	270
4.3.1	Die deutschen Deklinationen im Wandel .....	270
4.3.1.1	Vorbemerkungen .....	270
4.3.1.2	Innovationen bezüglich der Flexion/Deklination deutscher Substantive.....	275
4.3.1.3	Bereits erfolgter Wandel bezüglich der Flexion/Deklination deutscher Substantive.....	278
4.3.2	Ein Gespür für die „Ökonomie der Sprache“ entwickeln .....	280
4.4	Didaktische Aufbereitung und fachübergreifende Nutzbarmachung des Phänomens „infinite Verbformen“ und „finite Verbformen“ .....	282
4.4.1	Vorbemerkungen zur Problematik der unpersönlichen Konstruktionen.....	282
4.4.2	Zur Problematik der Infinitiv-Konstruktionen im Besonderen.....	285
4.4.3	Zur Problematik von Konstruktionen mit Partizip Präsens, substantivierter Infinitiv und Gerundium.....	286
4.4.4	Mögliche Normverstöße bei Infinitiv-Konstruktionen .....	290
4.4.4.1	Die Infinitivkonstruktion „Substantivierter Infinitiv“ ..	290
4.4.4.2	Andere Infinitiv-Konstruktionen.....	294
4.4.4.3	Resümee aus 4.4.4.1 und 4.4.4.2 .....	299
4.5	Didaktische Aufbereitung und fachübergreifende Nutzbarmachung der drei unterschiedlichen <i>werden</i> -Funktionen.....	299
4.5.1	<i>werden</i> als reines Hilfsverb: Zur Futurbildung.....	300
4.5.2	<i>werden</i> als reines Hilfsverb: Zur Passivbildung (Handlungspassiv) .....	301
4.5.3	<i>werden</i> als Kopulaverb zur Angabe einer Zustandsänderung ..	302
4.5.4	Restümee aus 4.5.1 bis 4.5.3 .....	303
<b>5.</b>	<b>Translationswissenschaft und Sprachunterricht .....</b>	<b>305</b>
5.1	Vorbemerkungen .....	305
5.2	Morphosyntax und Translationswissenschaft .....	318

5.2.1	<i>Mit</i> -Übersetzen im streng formalen/morphologischen Bereich: Die pseudo-defekiven Verben und ihr Potential zur Klärung sprachlicher Strukturen im Anfangsunterricht „Spanisch als Fremdsprache“ (E/LE) .....	326
5.2.2	Die übersetzungsrelevante Textanalyse nach Vázquez-Ayora (1977) .....	328
5.2.2.1	Vorbemerkungen .....	328
5.2.2.2	Mögliche Analyse-Einheiten und die Problematik der Einheit „Wort“ .....	329
5.2.2.3	Zur Einheit „Wort“, alternative Analyse-Einheiten ..	334
5.2.2.4	Erste Schritte in Richtung der übersetzungsrelevanten Textanalyse: die Klassifikation der Einheiten.....	338
5.2.2.5	Die übersetzungsrelevante Textanalyse im engeren Sinne: die Segmentierung des Ausgangstexts .....	341
5.2.3	Das Auflösen englischer, französischer, spanischer und italienischer infiniter Verbformen (IVs) beim Übersetzen ins Deutsche .....	344
5.2.3.1	Vorbemerkungen .....	344
5.2.3.2	Das Auflösen infiniter Verbformen im Englischen...	345
5.2.3.3	Das Auflösen infiniter Verbformen im Französischen.....	353
5.2.3.4	Das Auflösen infiniter Verbformen im Spanischen ..	361
5.2.3.5	Das Auflösen infiniter Verbformen im Italienischen ..	366
5.3	Die Fremdsprache verstehen: semantisch komplexe fremdsprachliche Formulierungen .....	372
5.3.1	Vorbemerkungen/Einstieg in die Problematik.....	372
5.3.2	Die Fremdsprache verstehen: in Bezug auf das Spanische....	373
5.3.3	Die Fremdsprache verstehen: in Bezug auf das Englische ....	377
5.3.4	Die Fremdsprache verstehen: in Bezug auf das Französische..	380
5.3.5	Die Fremdsprache verstehen: in Bezug auf das Italienische..	382
<b>6.</b>	<b>Resümee: Modellhafte Exemplifizierung zum Thema „Sprachwissenschaft und Sprachunterricht“.....</b>	<b>385</b>
6.1	Vorbemerkungen .....	385
6.2	Erarbeitung der Ausgangssituation: Das Plusquamperfekt in der Hypothese .....	391
6.3	<i>Surcomposé</i> -Formen: Die Sachlage in den Fremdsprachen....	397
6.4	Resümee.....	402
<b>7.</b>	<b>Bibliographie.....</b>	<b>405</b>



# **1. Die Gratwanderung zwischen zwei Grundauffassungen: „Toleranz gegenüber dem Phänomen permanenter Wandel als natürliches Merkmal von Sprache“ versus „Sprachpflege als Notwendigkeit“**

## **1.1 Vorbemerkung zur Zielgruppe der vorliegenden Arbeit**

Wenn sich jemand entschließt, ein akademisches Sprachstudium zu absolvieren und dabei den Abschluss „Lehramt an Gymnasien“ anzustreben, so wird er – das sieht das Kurrikulum des jeweiligen Faches so vor – einen Großteil seiner Studienzeit darauf verwenden müssen, sich mit Linguistik/Sprachwissenschaft zu befassen. Innerhalb dieses ganz wesentlichen Teilbereichs spielen dann die Inhalte, die sich mit dem Phänomen des Sprachwandels befassen, eine zentrale Rolle (Sprachkontakt, Sprachvariation, Sprachwandel i.e.S. usw.).

Die Erfahrung lehrt, dass gerade diese Themen – vielleicht aufgrund ihrer sprachgeschichtlichen Ausrichtung – von den Studierenden häufig als losgelöst von der Schulpraxis betrachtet werden.

Topos ist geworden:

**Wozu brauchen wir das eigentlich?**

Ziel der vorliegenden Arbeit ist somit, aufzuzeigen, dass gerade die Behandlung des Phänomens „permanenter Wandel als natürliches Merkmal von Sprache“ auch für die Unterrichtspraxis am Gymnasium gewinnbringend sein kann. In diesem Zusammenhang soll dargelegt werden, dass es sinnvoll ist, eben dieses linguistische Teilthema dazu zu nutzen, die Lernenden zur Sprachreflexion<sup>1</sup> anzuregen.

---

<sup>1</sup> Vgl. zum damit verbundenen Konzept der *language awareness* Knapp (2013) bzw. auch Martin (2013, 198) oder Schädlich (2012). Zur Frage nach der Beziehung zwischen (romanischer) Sprachwissenschaft und gymnasialem Unterricht vgl. Frings (2006), Jodl (2006), Jodl (2013), Jodl (2016, eingereicht) und Reimann (2006/2014) oder Thörle (2008). Vgl. zu ähnlichen Ansätzen auch Römer (2005), Dengscherz, Bussinger & Karaskina. edd. (2014), García Folgado & Sinner. edd. (2015) oder Bürgel & Siepmann. edd. (2016).

Sprachreflexion wiederum ist eine unabdingbare Voraussetzung für das Erzielen von Lernerfolg.<sup>2</sup>

Als Zielgruppe der vorliegenden Arbeit sind somit die Lehramtsstudierenden der romanischen Schulsprachen, aber auch der Fächer Englisch und Deutsch zu sehen: Lehramtsstudierende, die Jugendliche mit Bildungssprache<sup>3</sup> Deutsch (im Folgenden: L1 Deutsch) in den Fächern Spanisch, Französisch, Italienisch, Englisch oder Deutsch unterrichten werden.

Der Aufbau der einzelnen Kapitel beruht auf folgendem Prinzip: Anhand der Beschreibung aktueller („virulenter“) sprachlicher Innovationen bzw. Normverletzungen<sup>4</sup> wird veranschaulicht, inwiefern Innovationen einerseits zwar (im Rahmen des natürlichen Sprachwandels) Ausgangspunkt für tatsächlichen Wandel<sup>5</sup> sind. Andererseits wird aber auch gezeigt, dass Innovationen – unabhängig davon, ob sie „sich durchsetzen“ und so ihren Status hin zu tatsächlichem Wandel ändern – zunächstverständnisbehindernd<sup>6</sup> sein können, so dass wir uns mit Schiewe (2002, 132f.)<sup>7</sup> fragen müssen „Wie kann man es anders sagen?“

---

<sup>2</sup> In Anlehnung an Tanzmeister (2008a, 16, unten zitiert) und Butzkamm (2012, 87 und 90f., unten zitiert) verzichte ich hier bewusst auf die in Krashen & Terrell (1983, 59–61) beschriebene Unterscheidung zwischen „Lernen“ und „Erwerben“, also gesteuertem und „natürlichem“ (ungesteuertem) Lernen, da die beiden Vorgänge nicht klar voneinander getrennt werden können, vgl. allgemein unten Abschnitt 2.

<sup>3</sup> Ich greife auf „Bildungssprache“ als Alternative zu den problematischen Begriffen „Muttersprache“ oder „Erstsprache“ zurück. Für einen entsprechenden Hinweis danke ich meiner Siegener Kollegin Dagmar Abendroth-Timmer. Aus Traditions-Appeal habe ich mich aber dafür entschieden, die Abkürzung L1 beizubehalten.

<sup>4</sup> Jede sprachliche Innovation ist zunächst eine Normverletzung, vgl. Coseriu (1958/1974, 99 + 119), vgl. darauf aufbauend z.B. auch Frank-Job (2005, 171 und 181) und Koch (2005).

<sup>5</sup> Ich folge hier der grundlegenden coseriuschen Unterscheidung „Innovation versus Wandel“: Sprachwandel ist erst dann erfolgt, wenn eine Innovation (von der gesamten Sprechergemeinschaft) ins System übernommen worden ist, vgl. Coseriu (1958/1974, 122).

<sup>6</sup> Das heißt: Nicht jede Innovation setzt sich durch, so dass sie tatsächlichen Wandel zur Folge hätte. Aus systemlinguistischer Sicht ist es somit zwar nicht wahrscheinlich, dass verständnisbehindernde Innovationen bzw. Normverletzungen sich durchsetzen, trotzdem könnte die Sprachpflege hier ansetzen, um den Lernenden das Know-how für eindeutiges Formulieren und Kommunizieren zu vermitteln. Vgl. auch den folgenden Abschnitt 1.2.

<sup>7</sup> Vgl. hierzu ausführlicher den vorliegenden Abschnitt, unten.

Außer dem Kriterium „virulente Innovations- und Wandelphänomene“ kann auch die Behandlung von Grammatik-Mythen der zentrale Punkt beim Aufbau eines Kapitels sein.

## 1.2 Unterschiedliche Auffassungen zum Wesen des Sprachwandels und ihre Relevanz für die Sprachdidaktik

Über ihre Linguistik-Ausbildung lernen die Studierenden zunächst, dass Sprache als System auf Funktionieren<sup>8</sup> ausgerichtet ist und Sprachwandel so verläuft, dass dieses Funktionieren, trotz des Wandels, nie gefährdet ist.

Sie lernen weiter, dass die strengen Strukturalisten davon ausgehen, dass Sprache als autonomer Mechanismus die internen Entwicklungen in einer bestimmten Weise steuert, das heißt: Sollten sprachliche Neuerungen eben das Funktionieren des Kommunikations- bzw. Zeichensystems „Sprache“ so beeinträchtigen, dass eine missverständnisfreie Kommunikation nicht mehr gewährleistet wäre, so würde sich „das System“ von selbst reparieren.<sup>9</sup> Wenn dem so wäre, würde sich die Frage „Wie kann man es anders sagen?“ erübrigen: Puristische Sprachkritik oder sprachpflegerische Maßnahmen wären prinzipiell nicht notwendig, denn die Sprache würde, wie gesagt, selbst für Regulierung sorgen.

Allerdings lernen die Studierenden auch, dass sich gezeigt hat, wie sehr die Darstellung des Systems *menschliche Sprache* als autonomer Mechanismus die Erfassung des eigentlichen Wesens des Sprachwandels

<sup>8</sup> Vgl. allgemein Coseriu (1952) und (1958/1974, wenn nicht anders angegeben, im Folgenden nach 1974 zitiert).

<sup>9</sup> Diese Auffassung zum Wesen von *Sprache* und *Sprachwandel* als sich selbst regulierendes System ist das Credo der strengen Strukturalisten und darf inzwischen als überholt gelten, vgl. Kabatek (2005, 158, vor allem FN 5, Kritik an Wurzel 1994, 14). Ein guter Überblick zu den entsprechenden Sprachwandel-Auffassungen, einschließlich Kritik am streng strukturalistischen Standpunkt, findet sich in Berschin & Felixberger & Goebl (2008/1978). Vgl. zur Kritik am strengen Strukturalismus auch Wiesinger (1970, 17–18) bzw. Coseriu (1975, 60–62). Vgl. hierzu auch die in Kabatek (2005) angeregte Diskussion zur von Keller (1990/2014) geprägten Auffassung, Sprachwandel sei als „Phänomen der dritten Art“ („Von der unsichtbaren Hand in der Sprache“) zu sehen. Eine Zusammenfassung zu wichtigen Sprachwandel-Theorien findet sich auch in Jodl (2015, angenommen).

behindert:<sup>10</sup> Es ist nun einmal so, dass hinter dem „System Sprache“ die Individuen und Kollektive stehen, die dieses System anwenden, also die SPRECHER. Dies gilt im Übrigen unabhängig davon, ob sich hinter den im einzelnen sehr heterogenen Sprachwandelphänomen nun ein bewusster oder ein unbewusster Prozess abspielt.<sup>11</sup>

Wenn wir nun der moderneren Sprachwandelauffassung, wie sie uns etwa in den Arbeiten Johannes Kabateks entgegentritt, folgen, so wird schnell klar, dass das Thema „Sprachwandel“ doch Relevanz im Hinblick auf Sprachdidaktik besitzt, das heißt:

Sobald die hinter dem Sprachwandel stehenden SPRECHER nicht mehr ausgeblendet, sondern deren Sprechattività<sup>12</sup> und das damit in Verbindung stehende Phänomen „Sprecherwahl“<sup>13</sup> bei Sprachwandel-Theorien mitberücksichtigt werden, gewinnt auch die didaktische Dimension des Phänomens *Sprachwandel* wieder an Bedeutung: So kann reflektiert werden, WIE die Sprecher die Sprache verändern und mit welchen Innovations- und Auswahlprozessen wir es zu tun haben. Im Rahmen von Sprachreflexion, die aus dem Sprachunterricht nicht wegzudenken ist, werden wir immer wieder zu der von Schiewe (2005, 132f.) angeregten, im Folgenden zu vertiefenden Frage „Wie kann man es anders sagen?“ gelangen.

### 1.3 Sprachwandel und Normenproblematik

Die bisher angerissenen Themen führen uns zu einer weiteren Dimension unseres Themas, vgl. Koch (1988, 324):

[...], die heutige Sprachnormenkritik hingegen berücksichtigt oft nicht genügend, dass – bei aller Großzügigkeit gegenüber Abweichungen von der kontingenaten Norm<sub>p</sub> – ein Verzicht auf die Vermittlung der essentialen Sprachregeln der Distanz den Lernenden um ein unschätzbares erzieherisches und emanzipatorisches Gut bringen würde [...].

---

<sup>10</sup> Vgl. Kabatek (1996) und (2005).

<sup>11</sup> Vgl. hierzu auch Jodl (2008a, 165–175).

<sup>12</sup> Es sei hier nochmals auf die Wilhelm von Humboldt rezipierenden Arbeiten Coserius verwiesen, vgl. vor allem Coseriu (1958/1974).

<sup>13</sup> Vgl. allgemein den dem Phänomen „Sprecherwahl“ gewidmeten Sammelband Stehl (2005).

Was wir dieser für unser Anliegen ganz wesentlichen Passage entnehmen können, ist eine dringend notwendige Differenzierung, die darin besteht, zwar weiterhin davon auszugehen, dass die Sprachwissenschaft in allererster Linie deskriptiv und nicht präskriptiv arbeitet, aber dennoch nicht außer Acht zu lassen, dass es auch in den Arbeitsbereich des Sprachwissenschaftlers fällt, sich mit sprachlichen Normen<sup>14</sup> und deren Entstehung zu befassen oder im Rahmen der offiziellen Sprachpolitik einer Sprechergemeinschaft bestimmte Empfehlungen abgeben zu müssen.

Wie facettenreich das daraus entstehende Dilemma ist, lässt sich gut am Phänomen „romanische Sprachen“ veranschaulichen: Dass „Sprachverfall“ zu allen Zeiten und unabhängig von den historischen Einzel-Sprachen immer wieder angeprangert und die Rückkehr zu einer wie auch immer gearteten „klassischen“ Norm gefordert wurde, ist eine Binsenweisheit, man denke nur an die Ermahnungen der Appendix Probi oder an das Anliegen der Karolingischen Renaissance.

Und dennoch: Die romanischen Sprachen wären nicht entstanden, wenn sich die Normen des Lateinischen nicht geändert hätten,<sup>15</sup> was wiederum nur deshalb möglich war, weil Normverstöße vorkamen.

In Kochs Auffassung spiegelt sich also die ganz allgemeine Konfliktsituation, in der die Linguistik sich befindet, wider. Eine interessante Diskussion hierzu finden wir im 2002 erschienenen Sammelband „Streitfall Sprache. Sprachkritik als angewandte Linguistik?“ Dort stehen sich die beiden folgenden Positionen gegenüber:<sup>16</sup>

- a.) die Sprachwissenschaft kann nur eine beobachtende und beschreibende Rolle haben
- b.) die Sprachwissenschaft muss auch Sprachkritik betreiben bzw. Empfehlungen zum („korrekten“) Sprachgebrauch abgeben, in gewissem Sinne „präskriptiv“ sein.

Einen sehr gut nachvollziehbaren Standpunkt nimmt diesbezüglich Jürgen Schiewe ein, vgl. hierzu Schiewe (2002, 132f.):

---

<sup>14</sup> Vgl. allgemein zur Normenproblematik zusätzlich Abendroth-Timmer u.a. (2010) bzw. Abel (2010).

<sup>15</sup> Vgl. Frank-Job (2003) und (2005) und Koch (2005), bzw. auch Kiesler (2006) oder auch Rohlfs (1968, 23–44) bzw. allgemein Coseriu (1958/1974, 118f.)

<sup>16</sup> Zu Objektivitätsproblemen bzw. generellen Unterscheidungsmöglichkeiten zwischen Sprachwissenschaft und Sprachkritik vgl. Gardt (2002).

Einen [...] Punkt muss ich noch erwähnen, um einem Missverständnis vorzubeugen: Bei Sprachkritik geht es natürlich nicht darum, irgendjemanden einen bestimmten Sprachgebrauch vorzuschreiben. Sprachkritik, wie ich sie verstehe, soll nicht in dem Sinne präskriptiv sein, dass sie sagt: ‚Das ist gut und richtig, ihr sprecht falsch und ich spreche richtig, ihr müsst so und so reden‘. Vielmehr beinhaltet sie, wie gesagt, das Aufzeigen der Möglichkeit, dass man etwas auch anders sagen kann, die Möglichkeit, bestehende Normen in Frage zu stellen, sie zu reflektieren und daraufhin zu kritisieren. Eine Entscheidung darüber, was letztlich besser oder schlechter im Sprachgebrauch ist, treffen niemals die Sprachkritikerinnen und Sprachkritiker, diese Entscheidung treffen immer die Sprachbenutzer, [...].

Vom Kern dieser Auffassung sollte auch in der vorliegenden Arbeit etwas zu spüren sein: Eine der Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, um die verschiedenen Möglichkeiten, etwas zu versprachlichen, reflektieren zu können, ist die „orthodoxen“, die „normgerechten“ Möglichkeiten zu kennen und diese mit dem tatsächlichen Gebrauch, dem wir täglich im Rahmen der Alltagskommunikation begegnen, zu vergleichen. Dieses Vergleichen ist eine Art von Reflexion oder von Sprachkritik, die zur Folge haben kann, dass man – als Sprachanwender/als Sprecher – einen bestimmten Gebrauch verwirft.

Wenn es also, wie im Folgenden zu sehen sein wird, immer wieder Bestrebungen gegeben hat, die deutschen Konditional-Formen (*würde*-Formen: *Wenn ich stehen würde*) gegenüber den „alten“ Konjunktiv-Irealis-Formen (*Wenn ich stünde* usw.) zu stigmatisieren, so ist es ange-sichts des massenhaften Auftretens von *würde*-Formen im Alltag nur legitim, wenn man diesen Sachverhalt reflektiert, eine neue Bewertung der Normen vornimmt und sich als Sprecher für einen Sprachgebrauch entscheidet, der einem vertretbar erscheint.

Als einen besonders auffälligen und vom linguistischen Standpunkt aus gesehen in mehrfacher Hinsicht<sup>17</sup> hoch problematischen Fall von

---

<sup>17</sup> Selbstverständlich gibt es Bereiche, in denen festzustellen ist, dass das dt. Perfekt sich zu ungünsten des Präteritums ausbreitet (vgl. Blumenthal 1997, 59: „Verunsicherung von Sprechern“ oder Duden 2005, 520, §744). Dennoch ist, wie ich in Jodl (2011, 75–79, vgl. auch unten 4.1.8.1) zu zeigen versucht habe, auch der umgekehrte Vorgang feststellbar, d.h.: In nicht wenigen Fällen kommt es zu einer nicht normgerechten Ausweitung des dt. Präteritums (zu ungünsten des Perfekts!). Vgl. allgemein unten, Kap. 4.1 Es scheint also ratsam, auf Pauschalisierungen, wie Mathias Schreiber (a.a.O.) sie vornimmt, zu verzichten (vgl. auch Siever & Wehberg 2016, 28).

Stigmatisierung könnte man folgende Darstellung, vgl. Mathias Schreiber (2006, 184) auffassen:

Zur Entdifferenzierung des Sprachbilds [...] gehören auch Erscheinungen wie [...] das immer beliebtere Ersetzen des Präteritums durch das vermeintlich leichtere Perfekt (statt „rief“ „hat gerufen“), ein sprachlicher Denkverlust, zu dem der Triumph des Erzählens im Hallo-hier-bin-ich-Präsens bei zahlreichen neuen Romanen nicht wenig beiträgt.

Es ist nicht unwahrscheinlich, dass vor allem Nicht-Linguisten bei Konfrontation mit dieser Pauschal-Aussage zu der Überzeugung gelangen, es sei schlechtes Deutsch, zu sagen „ich habe gemacht“ (statt: *ich machte*) und „sie ist gestorben“ (statt: *sie starb*), dass also das Präteritum (z.B. *ich machte*) unbedingt gerettet werden müsse, schon allein deshalb, weil das „Perfekt“<sup>18</sup> (z.B. *ich habe gemacht*) ohnehin ein sprachlicher Fehler sei. Doch was ist mit Fällen wie:

- (1-3\_1\*) Wie ist das Spiel gelaufen? – \*Super, wir **gewannen**!
- (1-3\_2\*) Ich muss dir etwas Trauriges sagen: \*Deine Tante **starb**.
- (1-3\_3\*) Ihr solltet doch nicht mehr so viel Lärm machen, \*jetzt **wachte** der Kleine auf!
- (1-3\_4\*) \*Was **tatest** du? \*Du **machtest** das Fenster **auf**!

Kommt man hier wirklich ohne das „Perfekt“<sup>19</sup> aus? Muss es nicht doch heißen:

<sup>18</sup> „Perfekt“ als Bezeichnung für Formen wie *haben gemacht*, *haben gelacht*, *sein gegangen* usw. ist, wie unten, Abschnitt 4.1.1 zu sehen sein wird, keine günstige Bezeichnung (besser sind: „Präsensperfekt“ oder „Vollendete Gegenwart“).

<sup>19</sup> Im Folgenden werde ich in Bezug auf das Deutsche statt „Perfekt“ bewusst die Bezeichnung „Vollendete Gegenwart“ (VGW) verwenden, denn: „Die meisten der bekanntesten Sprachen haben ein Tempus dafür, daß man Vergangenes in nachholender Information mitteilt. In manchen Sprachen heißt dieses Tempus Perfekt. Das ist die ungeeignetste aller denkbaren Bezeichnungen. Wenn man nämlich Vergangenes, statt es zu erzählen, bespricht, dann ist es eben nicht ein Abgeschlossenes (*perfectum*), sondern etwas, das ebenso zu meiner Welt gehört wie Gegenwärtiges oder Zukünftiges, das ich bespreche, weil ich es zu besorgen habe.“ (Weinrich ‘2001, 82). Für sinnvoll halte ich auch die vom Duden gewählte Bezeichnung „Präsensperfekt“, vgl. Duden (2005, 519, §742). Siehe zu diesem Tempus den gesonderten Abschnitt 4.1.8.1., unten.

- (1-3\_1a) Wie ist das Spiel gelaufen? – Super, wir **haben gewonnen!**
- (1-3\_2a) Ich muss dir etwas Trauriges sagen: Deine Tante **ist gestorben.**
- (1-3\_3a) Ihr solltet doch nicht mehr so viel Lärm machen, jetzt **ist** der Kleine **aufgewacht!**
- (1-3\_4a) Was **hast** du **getan?** Du **hast** das Fenster **aufgemacht!**

Tatsächlich ist es so, dass man die Regeln für die Anwendung der von Mathias Schreiber genannten deutschen Vergangenheitstempora um einiges differenzierter darstellen muss, als in seinem Artikel geschehen.

Diese vertiefte alternative Darstellung wird in der vorliegenden Arbeit in Abschnitt 4.1 präsentiert. Der darin vertretenen Grundkonzeption entsprechend wird die Aufbereitung des Themas **kontrastiv** erfolgen, so dass die Bewusstmachung des spezifischen Problems des Deutschen die Erfassung analoger oder abweichender Sachverhalte, die in den Fremdsprachen vorliegen können, erleichtern kann.

Zum Schluss dieses Abschnitts, in welchem der Umgang mit Sprach-Reflexion behandelt wurde, sei nochmals festgehalten, welche Kriterien ich bezüglich dieser Reflexion für wesentlich halte:

- Welche Vor- und Nachteile beinhalten die varierenden sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten hinsichtlich des Ziels, missverständnisfrei zu kommunizieren?
- Welches subjektive Gefühl erzeugen sie wohl beim Hörer bezüglich rein ästhetischer Kriterien, d.h.: Ist absehbar, dass eine Sprecher-Entscheidung für einen bestimmten Sprachgebrauch beim Hörer das Gefühl erzeugt, dieser Gebrauch sei gekünstelt oder veraltet?

Somit wäre Ziel der vorliegenden Arbeit, auch im Sinne Peter Kochs,<sup>20</sup> Lernende dazu zu befähigen, ihren Sprachgebrauch so zu gestalten, dass

---

Vgl. zur semantischen Differenzierung dieser Tempora allgemein Eisenberg (⁴2013b, 105f.).

<sup>20</sup> Koch (1988, 324, oben zitiert).

er von den Hörern als reflektierter Sprachgebrauch wahrgenommen wird. Das „emanzipatorische Gut“, von dem Koch in Bezug auf Heranwachsende oder Lernende ganz allgemein spricht, würde so erhalten bleiben, was – wie Koch sagt – ja ganz wesentlich ist.

Wenn wir uns fragen, was unter „emanzipatorisches Gut“ zu verstehen ist, so wird die Antwort wohl, sinngemäß, lauten: Es ist damit eine Fähigkeit gemeint, die dem Individuum Akzeptanz in der Gesellschaft verschafft. Dazu gehört ein reflektierter Sprachgebrauch.

Dass ein ästhetisch vertretbarer Sprachgebrauch für gesellschaftliche Akzeptanz nach wie vor ganz wesentlich ist, zeigt die extrem negative Rezeption öffentlich auf Englisch gehaltener Politiker-Reden.<sup>21</sup> Zusätzlich interessant ist bei diesem Beispiel, dass es hier gar nicht allein um korrekte Grammatik, sondern auch um die akzeptable Aussprache beim Ablesen eines von Fachleuten vorgefertigten Textes geht.

## 1.4 Grammatikalische<sup>22</sup> Korrektheit versus Zweck-Orientiertheit?

In neuester Zeit ist in Politik und Medien die Tatsache diskutiert worden, dass die Anzahl der 1,0-Abiturabschlüsse in nie dagewesenem Umfang zugenommen hat.<sup>23</sup> Die verantwortlichen Politiker begründen dies mit einem zu begrüßenden Anstieg der Bildung der Abiturienten, während Öffentlichkeit und Bildungsexperten wie folgt argumentieren, vgl. Bölling (2010b):

---

<sup>21</sup> Vgl. Volkery (2010).

<sup>22</sup> Das Adjektiv „grammatikalisch“ verwende ich, wenn ich meine „auf die Grammatik bezogen“. Das Adjektiv „grammatisch“ verwende ich dann, wenn angezeigt werden soll, dass eine Formulierung idiomatisch gesehen wohlgeformt ist.

<sup>23</sup> Vgl. beispielsweise die einschlägigen Online-Artikel der Tagespresse (Sommer 2014) aber auch eine Veröffentlichung der Landesregierung von NRW, aus der dieser Anstieg der 1,0-Abiturabschlüsse hervorgeht, wobei die Tatsache an sich allerdings unterschiedlich interpretiert wird: Vgl. Minkley et al. (2015), auch zu <http://www.nrw.de/landesregierung/ministerin-loehrmann-nrw-hat-abitur-mit-doppeljahr-gang-erfolgreich-bewaeltigt-14793/>. Vgl. auch: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/abiturleistungen-boom-der-note--1.2001092> und <http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/bildung-die-inflation-des-abiturs/7652312.html> [Letzter Zugriff jeweils 13.04.2018].  
vgl. auch Vitzthum/Lauer (2015) und Christ (2014).

**Bölling:** [...] Auch in Nordrhein-Westfalen sind die Noten nach Einführung des Zentralabits gestiegen. Ich glaube nicht, dass dies daran liegt, dass in all diesen Ländern die Schüler besser geworden sind.

**WDR.de:** Sondern?

**Bölling:** Die Anforderungen sinken. Mittlerweile werden in Prüfungen in modernen Sprachen schon zweisprachige Lexika zugelassen. Das gab es früher nicht. Es gibt in den letzten Jahren eine ganze Reihe von Erleichterungen. Man kann das auch bei den Aufgabenstellungen in den Abiturprüfungen sehen. Es wird einfacher, gute Ergebnisse zu erzielen.<sup>24</sup>

Ähnlich äußert sich Katrin Hummel (2014):

Der bessere Notenschnitt liegt zum Teil am Zentralabitur in den Ländern; die Aufgaben sind einfacher als früher. Außerdem wurden die Ansprüche bei der Bewertung gesenkt.

Katrin Hummels Kritik fällt insofern besonders drastisch aus, als sie hervorhebt, dass nicht nur die Aufgaben leichter, sondern auch die Ansprüche bei der Bewertung gesenkt worden seien.

Wir können die einschlägige Diskussion an dieser Stelle sicherlich nicht entscheiden.

Was man aber wird festhalten können, ist, dass im modernen Fremdsprachenunterricht (FSU) das Ziel, die Lernenden zu grammatischer korrekter Ausdrucksfähigkeit zu befähigen, in den Hintergrund getreten ist. Dies möchte ich über einen Auszug aus einem Konzept<sup>25</sup> zur Leistungsbewertung<sup>26</sup> (Fach: Französisch) und die darin enthaltenen Angaben zur Gewichtung von Einzelleistungen veranschaulichen:

Wenn für die „inhaltliche Leistung“ 60 Punkte und für die „Darstellungsleistung/sprachliche Leistung“ 90 Punkte erzielt werden können, so werden von den 90 Punkten „Darstellungsleistung/sprachliche Leistung“

<sup>24</sup> Vgl. auch Bölling (2010a), wo sich ein Vergleich der Abiturprüfungen der letzten 200 Jahre findet.

<sup>25</sup> Online: <http://www.rsg-gym.org/unterricht/franzosisch/> [Letzter Zugriff 13.04.2018].

<sup>26</sup> Es geht hierbei um: Allgemeine Vorgaben aus dem Kernlehrplan (KLP) für das Fach Französisch (G8) Sekundarstufe I des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW vom 21.05.2008, veranschaulicht am Beispiel des Reinoldus- und Schiller-Gymnasiums Dortmund, vgl. [www.rsg-gym.org/wp.../Konzept-zur-Leistungsbewertung-im-Fach-Franzosisch.docx](http://www.rsg-gym.org/wp-content/uploads/2018/04/Konzept-zur-Leistungsbewertung-im-Fach-Franzosisch.docx) [Letzter Zugriff 13.04.2018], siehe auch Fußnote 25.

nur 30 für „Sprachrichtigkeit“ vergeben und von diesen 30 Punkten wiederum nur 10 für korrekte Grammatik.<sup>27</sup>

Das heißt: Im Bereich „Darstellungsleistung/sprachliche Leistung“ spielt der Teilbereich „korrekte Grammatik“ eine stark untergeordnete Rolle: 10 von 90 Punkten.

Was nun die offiziellen Vorgaben der obersten Schulbehörden (Beispiel hier: Nordrhein-Westfalen) angeht, so wird das Kriterium „grammatikalische Korrektheit“/Sprachrichtigkeit/sprachliche Richtigkeit relativ stark an das Kriterium „Beeinträchtigung der Kommunikation“ gebunden, vgl. Lehrplannavigator<sup>28</sup> NRW (Beispiel: Fach Englisch):

Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit werden auch daraufhin beurteilt, in welchem Maße sie die Kommunikation insgesamt beeinträchtigen.

Die Integration dieses, man könnte sagen, „Ober-Kriteriums“ ist einerseits leicht nachvollziehbar bzw. durchaus sinnvoll, das heißt: Wenn Lernende sich – unabhängig davon, ob schriftlich oder mündlich – wie folgt ausdrücken:

(1-3\_4)        \*Il faut que tu **fais** [sic] tes devoirs tout de suite.

(1-3\_5)        \*Les employeurs n’acceptent pas que les gens **font** [sic] la grève.

so wird durch den Grammatikfehler bzw. die Normverletzung das Verständnis **in keinster Weise** behindert, im Gegensatz zu Fällen wie dem folgenden, mit folgendem Ausgangssituation: Tante Jackie möchte abends öfter mal ausgehen, ist aber nicht bereit, zu akzeptieren, dass ihre

<sup>27</sup> Im Bundesland Berlin wird die sprachliche Korrektheit, je nach Fach, mit ca. 10% oder 15% in die Notengebung miteinbezogen, was ein relativ geringer Faktor zu sein scheint, wenn man bedenkt, dass die Prozentzahl 15 bei Fächern wie Geschichte, Philosophie, Politikwissenschaft gilt, bei den Fächern Latein und Alt-Griechisch sind es nur ca. 10%, vgl. [https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/pruefungen-und.../vv\\_schule\\_03\\_2009.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/pruefungen-und.../vv_schule_03_2009.pdf) [Letzter Zugriff 13.04.2018]. Vgl. zur Bewertung der Umsetzung der Anforderung „Sprachrichtigkeit“ mit 18 (dafür 6 für Grammatik) von 112 BE (Bewertungseinheiten) im Fach Deutsch <http://www.ibs-verband.de/files/pdf-dateien/leistungsbewertung.pdf>, [Letzter Zugriff 13.04.2018].

<sup>28</sup> Vgl. <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/englisch-g8/kernlehrplan-englisch/leistungsbewertung/leistungsbewertung.html> [Letzter Zugriff 13.04.2018].

Mutter dann auf ihr Kind aufpasst. Sie bespricht das mit ihrem Schwager Dan:

(1-3\_6)      Dan: „Glaubst du wirklich, deine Mutter krümmt  
deinem Kind auch nur ein Haar?“

Jackie: „Wer weiß? Weißt du, als wir das letzte Mal aus  
waren und wieder zurückgekommen sind,  
hättest du den Hut sehen sollen, den sie ihm  
**aufgesetzt hat.**“<sup>29</sup>

Bei (1-3\_6) bewirkt der Grammatikfehler ein Verdrehen des Sachverhalts: Wann hat das Aufsetzen des Hutes stattgefunden? Während bzw. in dem Moment, als Jackie und ihr Freund von ihrer Unternehmung zurückkommen, oder schon vorher? Gemeint war hier eigentlich: „schon vorher“, das wird aber nur deutlich, wenn man statt „aufgesetzt hat“ das Tempus „aufgesetzt **hatte**“ verwendet.<sup>30</sup> Somit sollte hier – vollkommen zu Recht – stärker negativ bewertet als bei (1\_4) und (1\_5).

Alles in allem müsste man mit der soeben beschriebenen, modernen Regelung für die Punktevergabe gut leben können.

Dieser Eindruck ist aber trügerisch, denn die über das Notenvergabe-Prinzip zu Tage tretende Relativierung des Phänomens „Grammatikfehler“ birgt ein Risiko. Dieses besteht darin, dass von der neuen Leistungsbewertungsphilosophie eine falsche Signalwirkung ausgehen könnte, obwohl sie eine sehr sinnvolle Differenzierung vorsieht. Das dazugehörige Punkte- bzw. Notenvergabe-Prinzip könnte nämlich missverstanden werden: als Symbol dafür, dass grammatischen Korrektheit ganz allgemein nichts weiter sei als ein Luxus, vor allem dann, wenn es nicht um authentische Kommunikation, sondern „nur“ um Schulnoten geht.

Dass dem nicht so ist, haben wir schon über das Zitat aus Peter Koch (1988, vgl. oben 1.3.) gesehen: Die Beherrschung der sprachlichen Norm ist ein unverzichtbares emanzipatorisches Gut, ganz abgesehen davon, dass ein Training der Fähigkeit, sprachliche Äußerungen und Normen zu analysieren, bei den Lernenden zu klareren Formulierungen führen wird.

---

<sup>29</sup> Quelle: Roseanne, Staffel 7, Folge 15, vgl. auch oben Vorwort, S. 8.

<sup>30</sup> Vgl. speziell zur Problematik der Vorzeitigkeit unten Abschnitt 4.1.10 und Kapitel 4.1.10.3.