

3. Konstruktionen und Chunks

Das Erlernen einer Fremdsprache ist ein mühsames Unterfangen, das trotz Aufstellung und Beschreibung von Grammatikregeln nicht unbedingt zum Erfolg führt. Sicherlich haben Sie sich als Lehrerin oder Lehrer immer wieder gefragt, warum sich Ihre Lerner trotz intensiven Grammatikunterrichts nicht fließend ausdrücken können. Wie Sie wissen, reicht es nicht aus, einige Vokabeln und Regeln zu erlernen, vielmehr geht es darum, diese Vokabeln in bedeutungsvollen Sequenzen korrekt zusammenzufügen. Dies bleibt angesichts unterschiedlicher Konzeptualisierungen in verschiedenen Sprachen eine Herausforderung und bedarf unterstützender Beschreibungsmodelle für den Fremdsprachenunterricht. Von der kognitiven Linguistik ist in den letzten Jahren eine Vielzahl von Modellen entwickelt worden, die alle unter dem Terminus **Konstruktionsgrammatik** subsumiert werden. Obwohl diese Grammatikmodelle nicht unbedingt das Erlernen einer Fremdsprache im Blick haben, bieten sie interessante Ansätze für den Fremdsprachenunterricht. Der Ansatz der Konstruktionsgrammatik ist holistischer Natur, er geht von ganzen, bedeutungsvollen Wortsequenzen oder Konstruktionen aus und fasst einzelne Lexeme als sprachliche Einheiten auf, die bestimmte Lücken in diesen Konstruktionen besetzen sollen. Weiter können die Konstruktionsgrammatikmodelle den Zusammenhang zwischen Exemplaren einer Konstruktion und ihrer abstrakten Form anhand von konkreten Beispielen erläutern. Die Grammatik einer Sprache wird als Konstruktionsinventar aufgefasst. Im Folgenden wollen wir auf die Prinzipien dieses Grammatikmodells etwas näher eingehen.

3.1 Grammatik als Konstruktionsinventar

Sabine De Knop

Als Fremdsprachenlehrer oder Fremdsprachenlehrerin stellt man sich oft die Frage, wie man Vokabular und fremde Strukturen interessant und effizient unterrichten kann. Auch sollen solche Strukturen authentisch sein und wirklichen Situationen im fremden Land entsprechen. Lehrer und Lehrerinnen werden oft alleine gelassen, wenn es darum geht zu entscheiden, welche Themen überhaupt relevant sind und wo sie ansprechende Beispiele finden können. Natürlich bieten neue Medien wie das Internet eine Vielfalt an Ressourcen, aber diese sind nicht systematisch organisiert und die Suche nach relevanten Beispielen ist meist zeitintensiv. Haben Sie als Lehrerin oder Lehrer nicht schon einmal davon geträumt, über eine Liste mit den wichtigsten Konstruktionen einer Fremdsprache zu verfügen? Die Möglichkeit, solche Listen fertigzustellen, bietet die Konstruktionsgrammatik.

Lernziele

In dieser Einheit möchten wir erreichen, dass Sie

- ▶ das Modell der Konstruktionsgrammatik kennenlernen;
- ▶ sich Gedanken über den neuen Beschreibungsansatz machen können, nämlich die Idee, im Fremdsprachenunterricht von Konstruktionen und weniger von einzelnen Wörtern auszugehen;
- ▶ erkennen können, welche Konstruktionen beim Erlernen der deutschen Sprache wesentlich sind und welche vernachlässigt werden können.

3.1.1 Modelle der Konstruktionsgrammatik

Unter den konstruktionistischen Modellen lassen sich zwei wesentliche Richtungen erkennen, und zwar einerseits die kognitive Konstruktionsgrammatik und andererseits eine formal ausgerichtete Variante davon. Die Vertreter der kognitiven Konstruktionsgrammatik sind in erster Linie Lakoff mit der 1987 erschienenen Beschreibung der *there*-Konstruktionen und Goldberg (1995), die sich von Lakoffs Verständnis von Konstruktionen als Form-Bedeutungspaaren inspirieren ließ und dieses Konzept auf die Analyse sogenannter Argumentstrukturen-Konstruktionen anwendete. Croft (2001) entwickelte die Konstruktionsgrammatik später zur radikalen Konstruktionsgrammatik weiter, einem Modell, das von einem sprachvergleichenden Ansatz ausgeht und syntaktische Relationen wie etwa Subjekt und Objekt und Wortart-Kategorien wie zum Beispiel Verb und Nomen als abstrakte Kategorien ablehnt und sie eher als Konstituenten von Konstruktionen auffasst.

Unter den formal ausgerichteten Modellen sind der bahnbrechende Beitrag von Fillmore, Kay und O'Connor (1988) über den Ausdruck *let alone* zu erwähnen, aber auch die *fluid con-*

struction grammar (Steels 2003) mit dem Schwerpunkt auf computerlinguistischen Methoden. Zu diesen Modellen gehört auch die *embodied construction grammar* (Bergen & Chang 2005), die von dem Postulat ausgeht, dass Konstruktionen sich aus Wahrnehmungserfahrungen ergeben. So werden Flaschen, Häuser und Städte oft als Container aufgefasst, was in der Sprache durch die Wahl der Präposition *in* zum Ausdruck kommt, etwa *Peter gießt Wasser in die Flasche* oder *Er wohnt in einem großen Haus in Köln*.

3.1.2 Die Einheiten der Konstruktionsgrammatik

Trotz der Unterschiede der einzelnen Modelle haben sie eines gemeinsam: Sie alle kritisieren die generative Transformationsgrammatik durch das Postulat eines Kontinuums zwischen Lexikon und Grammatik. In den letzten Jahren hat Goldbergs Modell, das in ihren beiden Monographien *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure* (1995) und *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language* (2006) dargestellt ist, großen Zuspruch erfahren. Es dient oft als theoretischer Ausgangspunkt für die Beschreibung der Strukturen einer bestimmten Sprache. Die Grundeinheiten einer Sprache bilden Konstruktionen, das heißt konventionalisierte Form-Bedeutungspaare: »[C]onstructions are the fundamental units of language acquisition and reflect the most direct embodiment of learners' communicative intentions« (Ellis & Cadierno 2009: 111). In ihrem ersten Buch (1995) sieht Goldberg die **Nicht-Kompositionalität** als eine definitorische Eigenschaft von Konstruktionen. Damit ist gemeint, dass die Bedeutung einer Konstruktion sich nicht aus der Bedeutung der einzelnen Konstituenten der Konstruktion ableiten lässt. In ihrem späteren Werk (2006) bildet dieses Charakteristikum kein obligatorisches Prinzip mehr, um von Konstruktionen zu reden, solange diese Strukturen in einer Sprache fest verankert sind, das heißt mit hinreichender Frequenz vorkommen. So drückt zum Beispiel die sogenannte **caused-motion-Konstruktion** die Bedeutung ›X causes Y to move Z‹ (X veranlasst Y, Z zu bewegen) (Goldberg 1995: 3) aus. In dem berühmten Beispiel *Pat sneezed the napkin off the table* (›Pat niest die Serviette vom Tisch‹) verursacht etwa das Niesen die Bewegung der Serviette herunter vom Tisch. Die Bedeutung der Konstruktion ist so dominant, dass das intransitive Verb *niesen* in dieser Konstruktion transitiv gebraucht wird. Somit hat die Konstruktionsgrammatik einen anderen Ansatz als die Valenztheorie, bei der das Verb den Kern des Satzes bildet und eine Anzahl von Argumenten regiert. In der Konstruktionsgrammatik »steuert die Konstruktion als Ganzes irreduzible Bedeutungsaspekte zur Satzbedeutung bei« (Ziem & Lasch 2013: 21).

Eine besondere Klasse der Konstruktionen bilden bei Goldberg (1995 & 2006) sogenannte Argumentstruktur-Konstruktionen, da sie die konstituierenden Elemente auf der Satzebene bilden. Ein und dasselbe Verb kann zur Bildung verschiedener Satzstrukturen beitragen, wie beispielsweise *schlagen* in den folgenden Konstruktionen:

- (1) *Peter hat seinen kleinen Bruder geschlagen.* (transitiv)
- (2) *Peter schlug den Verbrecher bewusstlos.* (resultativ)
- (3) *Peter schlug sich den Kopf.* (reflexiv)

Neben diesen Konstruktionen und der oben erwähnten *caused-motion*-Konstruktion hat Goldberg (1995 & 2006) weitere Konstruktionen beschrieben: die *ditransitive motion* mit zwei Objekten wie in *Peter gibt Maria ein Stück Kuchen*, die *intransitive motion* wie in *Er setzte sich aufs Sofa* und die *konative* wie in *Der Affe griff nach der Banane*. Konstruktionen sind durch verschiedene Grade an Komplexität und Abstraktheit gekennzeichnet. So ist etwa die Passivkonstruktion abstrakter als eine konkrete Realisierung einer Konstruktion wie in *Die Schokolade wurde von den Kindern gegessen*.

Zu hinterfragen ist, ob all diese Konstruktionen nebeneinander zur Verfügung stehen oder ob sie miteinander vernetzt sind. Folgender Abschnitt befasst sich näher mit dieser Frage.

3.1.3 Das Konstruktionsinventar

Wie sind nun all diese Konstruktionen überhaupt in unserem Gehirn repräsentiert? Sind sie als allgemeine Regeln gespeichert oder sind auch konkrete Beispiele enthalten? Das konstruktions-linguistische Modell postuliert, dass die Gesamtheit an Konstruktionen einer Sprache in einem strukturierten Inventar organisiert ist. Konstruktionen ergeben sich aus Generalisierungs- und Schematisierungsprozessen und haben schon auf der abstrakten Ebene eine eigene Bedeutung. Sie sind nicht isoliert zu betrachten, sondern oft als Instanzierungen um einen etwas abstrakteren Prototypen organisiert und durch sogenannte Vererbungsbeziehungen aneinander gebunden, das heißt durch Polysemie, durch metaphorische Erweiterung, durch Teil-von- oder Instanz-von-Beziehungen. Dies wollen wir anhand einiger Konstruktionen mit der deutschen Präposition *bis* veranschaulichen. Diese Präposition wird in Abhandlungen über Präpositionen weitgehend außer Acht gelassen (Carstensen 2000; Cuyckens & Radden 2002; Grieshaber 2009; Lutzeier 1995; Rauh 1991; und Zelinsky-Wibbelt 1993) oder mit nur unpräzisen oder undeutlichen Aussagen beschrieben. So seien Beispiele mit *bis* »sehr verwickelt und verlangen oft Umdeutungen« (Klein 1991: 88) oder »*bis* und *je* haben außergewöhnliche Rektionseigenschaften« (Lehmann & Stolz 1992: 15). Für Wunderlich (1984: 76) ist *bis* »die prototypische Präposition, die eine Präpositionalphrase als Argument verlangt und daher gar keinen Kasus zuweist«. Diese spärlichen Beschreibungen sind aus mehreren Gründen nicht sehr hilfreich. Einerseits wird der Präposition *bis* ein problematischer Sonderplatz zugewiesen, andererseits werden die kurzen Aussagen der vielfältigen syntaktischen und semantischen Variation der Strukturen mit *bis* nicht gerecht. Bei genauerem Betrachten der Beispiele mit *bis* stellt sich schnell heraus, dass diese Präposition in sehr verschiedenen Präpositionalgruppen und Konstruktionen benutzt werden kann, wie folgende Beispiele illustrieren:

- (4) *Der Weg bis an die Grenze ist gleich gefunden.* (DWDS Kernkorpus)
- (5) *Große Spieler sitzen spät bis in die Nacht.* (Cosmas II: Ioo / DEZ.75 273)
- (6) *Ich werde dich lieben bis in den Tod.* (DWDS Kernkorpus)
- (7) *Der Prinz bewaffnete sich bis an die Zähne.* (DWDS Kernkorpus)
- (8) *Die Wut steht ihm bis über den Kopf.* (DWDS Kernkorpus)
- (9) *Wir kämpfen bis zum Sieg!* (Cosmas II: Koo / OKT.78 443)
- (10) *[...] Schnee bis an den See hinunter.* (Cosmas II: Aoo / MAR.16 690)

Diese kurze Liste reicht, um festzustellen, dass die meisten Beispiele von Konstruktionen mit *bis* zusammen mit einer weiteren Präpositionalphrase vorkommen [*bis* + PP]). In seltenen Fällen ist die mit der Präposition *bis* auftretende Phrase keine Präpositionalphrase, die durch eine weitere Präposition eingeführt wird, da der Kern der Phrase entweder ein Nomen ohne Determinanten oder ein Adverb ist, etwa in *Wir bleiben bis Morgen* oder *Bis bald!*

Die Auswahl der zweiten Präposition (PRÄP₂) hängt von der Bedeutung des folgenden Nomens ab, mit dem eine Art semantisches Raster festgelegt wird. Im Gegensatz zu anderen Sprachen (vergleiche dazu Hottenroths (2002) Beschreibung vom französischen *jusque* ›bis‹) ist im Deutschen eine Vielfalt an Präpositionen zur Einleitung der Präpositionalphrase nach *bis* möglich: *bis an die Grenze*, *bis in die Nacht*, *bis in den Tod*, *bis über den Kopf*, *bis unter das Dach*, *bis hinter den Horizont*, *bis zum Gartentor*, *bis ans Knie*, *bis vor Jahren* etc. Die meisten Präpositionen, die nach *bis* vorkommen, sind modaler Natur, sie drücken eine Art und Weise aus. In dieser Vielfalt lässt sich eine prototypische Konstruktion erkennen, die eine räumliche Bedeutung ausdrückt, entweder realisiert als räumlichen Pfad, wie etwa in

- (4) *Der Weg bis an die Grenze ist gleich gefunden.* (DWDS Kernkorpus)

oder als räumlichen Endpunkt, wie etwa in

- (9) *Wir kämpfen bis zum Sieg!* (Cosmas II: Koo / OKT.78 443).

Diese Bedeutung motiviert auch den Akkusativ-Kasus nach PRÄP₂, wenn diese eine **Wechselpräposition** ist, nach der der Akkusativ oder der Dativ möglich ist. Da ein dynamischer Vorgang mit Bewegung zum Ausdruck kommt, wird der Akkusativ nach PRÄP₂ privilegiert.

Die Konstruktion mit der Präposition *bis* drückt auch oft eine temporale Bedeutung aus, wie zum Beispiel in

- (5) *Große Spieler sitzen spät bis in die Nacht.* (Cosmas II: Ioo / DEZ.75 273)

Der temporalen Bedeutung liegt eine sogenannte **konzeptuelle Metapher** (Lakoff & Johnson 1980) der Art ZEIT IST RAUM zugrunde, was die metaphorische Erweiterung der Konstruktion vom Prototypen mit räumlicher Bedeutung und auch den Akkusativ-Kasus nach PRÄP₂, wenn sie eine Wechselpräposition ist, rechtfertigt. In folgendem Beispiel wird nicht nur eine Zeit ausgedrückt, sondern darüber hinaus auch eine Intensität:

- (6) *Ich werde dich lieben bis in den Tod.* (DWDS Kernkorpus)

Dieses letzte Beispiel illustriert den nicht-kompositionellen Charakter von Konstruktionen (vergleiche auch Dirven & Ruiz de Mendoza Ibanez 2010: 25).

Weiter kann die Konstruktion mit *bis* auch nur eine Intensität ausdrücken, wie etwa in:

- (7) *Der Prinz bewaffnete sich bis an die Zähne.* (DWDS Kernkorpus)
 (11) *Die Älteren sind eifrig und motiviert bis unter die Haarspitzen.* (Cosmas II: Mo2 / FEB.10 642)

Auch diese Beispiele sind nicht-kompositionell zu verstehen und enthalten oft Bezeichnungen für Körperteile, was aus kognitionslinguistischer Sicht nicht überrascht. In diesem Sinne werden oft durch den Prozess des sogenannten *embodiment* (Lakoff 2008) konkrete Ausdrücke (Körperteile oder -funktionen) für abstraktere Erfahrungsdomänen benutzt. Auch hier liegt eine metaphorische Erweiterung vor.

Um das Inventar an Instanziierungen der Konstruktion mit *bis* vollständig zu beschreiben, muss noch die Kombination dieser Präposition mit der zweiten Präposition *auf* erwähnt werden. Diese Konstruktion kann dann einen Ausschluss oder eine Einschränkung beziehungsweise ein totales Einschließen oder eine Vollendung ausdrücken:

- (12) *Bis auf einen haben alle Bewährungsstrafen erhalten.* (Cosmas II: RHZ00 / JAN.07 520)
- (13) *Er war nackt bis auf einen langen breiten Lendenschurz und die Mokassins.* (Cosmas II: GR1 / TL1.04547)

In diesen Beispielen illustrieren die beiden Präpositionen die Bedeutungslesart ›alle außer‹. Nach der Präposition *auf* wird meistens ein Zahladjektiv benutzt, etwa *ein*. Dieses Zahladjektiv darf nicht verwechselt werden mit einem indefiniten Artikel, der dieselbe Form hat. Die folgenden Beispiele dagegen drücken eine Vollendung oder totales Einschließen aus, etwa

- (14) *... ist der Saal bis auf den letzten Platz gefüllt.* (Cosmas II: A00 / JAN.03 295)
- (15) *Wir haben den Fleck bis auf die letzte Spur entfernt.* (Cosmas II: A00 / JAN.00 484).

Die Disambiguierung zwischen den beiden Interpretationen findet dank des größeren Kontextes statt. In Beispiel (12) ist das Sprachzeichen *alle* zur Bezeichnung einer größeren Gruppe oder Menge zu finden, was mit [*bis* + PP *auf*] eingeschränkt wird. Nach Radden & Dirven (2007: 121) entsprechen diese Kollokate sogenannten *full-set quantifiers*. In Beispiel (13) drückt das Sprachzeichen *nackt* metonymisch die Idee der totalen Entblößung aus: Wenn jemand nackt ist, dann setzt es voraus, dass alle Kleidungsstücke ausgezogen worden sind. In den Beispielen (14) und (15) tritt dagegen ein definiter Artikel vor dem Nomen in der Präpositionalgruppe auf, das heißt es wird keine Quantifizierung ausgedrückt.

3.1.4 Zusammenfassung

Konstruktionen mit der Präposition *bis* bilden aus mehreren Gründen einen interessanten Untersuchungsgegenstand.

- ▶ Zuerst veranschaulichen sie die große Variation an Ausdrücken für Bewegungsabläufe (siehe oben), die für die deutsche Sprache typisch ist. Diese Vielfalt gibt es in vielen anderen Sprachen nicht, wie der Übersetzer dieser Konstruktionen feststellen kann.
- ▶ Weiter wird die Stärke des konstruktions-linguistischen Ansatzes mit diesen Konstruktionen deutlich. Die Konstruktionsgrammatik privilegiert einen engen Zusammenhang zwischen Sprache und Kognition und sieht die Grammatik als ein kognitives Konstrukt, das zugrundeliegende Konzeptualisierungen zum Ausdruck bringt. Es ist für die Lerner wichtig, dass sie sich mit solchen Konzeptualisierungen vertraut machen.
- ▶ Ein weiterer Vorteil des konstruktionistischen Modells besteht darin, dass die Bedeutung einzelner Wörter im Rahmen von größeren Sequenzen definiert und Konstruktionen nicht isoliert betrachtet werden, sondern als Teil eines strukturierten Konstruktionsinventars. Dieser Abschnitt hat gezeigt, dass sich für die Beschreibung der Gebrauchsmöglichkeiten der Präposition *bis* ein solches Inventar am besten eignet.

3.1.5 Aufgaben zur Wissenskontrolle

1. Mit welchen Spracheinheiten befassen sich die Modelle der Konstruktionsgrammatik?
2. Wie werden diese Einheiten definiert?
3. Welche Vorteile bietet die Konstruktionsgrammatik für den Fremdsprachenunterricht?
4. Beschreiben Sie die semantischen Gebrauchsmöglichkeiten der Präposition *bis*.
5. Erklären Sie, wie die einzelnen Konstruktionen mit *bis* miteinander verknüpft sind.

3.2 Konstruktionen im Fremdsprachenlernen

Sabine De Knop

Bevor wir uns weiter mit dem Begriff der Konstruktionen befassen, möchten wir kurz auf die historischen Hintergründe zurückblicken und sehen, wo das Interesse für größere Sequenzen im Fremdsprachenunterricht herkommt. Weiter wollen wir zeigen, inwiefern sich das Modell der Konstruktionsgrammatik von früheren Auffassungen unterscheidet und was den Mehrwert dieses neuen Modells ausmacht. Es gibt viele Möglichkeiten, die Erkenntnisse der Konstruktionsgrammatik für den Fremdsprachenunterricht zu implementieren. Im konstruktions-linguistischen Sinne heißt das Fremdsprachenlernen, dass Lerner eine neue Reihe konventionalisierter Form-Bedeutungspaare erwerben müssen, die in der Fremdsprache benutzt werden, um bestimmte Ereignisse oder Situationen zu konstruieren (Ellis & Cadierno 2009: 125). Die Vorteile einer Beschreibung von Strukturen im Rahmen des konstruktionistischen Modells werden mit dem Gebrauch der deutschen Lokalisierungsverben *stellen*, *legen* und *setzen* veranschaulicht. Wie schon in der ersten Lerneinheit mit den Beispielen mit der Präposition *bis* gezeigt wurde bilden die verschiedenen Konstruktionen ein strukturiertes Inventar. Im Folgenden wird deutlich, wie die Strukturierung möglich ist. Dies kann für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden.

Lernziele

In dieser Einheit möchten wir erreichen, dass Sie

- ▶ frühere Studien zum Thema Sprachsequenzen, Schablonen etc. kennenlernen;
- ▶ verstehen können, warum es für den Fremdsprachenunterricht wichtig ist, sich mit größeren Spracheinheiten zu befassen;
- ▶ erkennen können, dass Konstruktionen nicht isoliert zu betrachten sind, sondern dass sie mit anderen Konstruktionen verbunden sind;
- ▶ sich näher mit Lokalisierungsverben und deren Gebrauch in größeren Konstruktionen befassen können.

3.2.1 Die audiolinguale Methode

Vor etwa siebzig Jahren entwickelte sich aus dem Strukturalismus und Behaviorismus, und als Reaktion auf die bis dahin geltende Grammatik-Übersetzungs-Methode, ein neuer Ansatz für den Fremdsprachenunterricht: die **audiolinguale Methode**. Vorreiter dieser Methode war Lado (1943), der aus Anwendungen für britische Soldaten, die im zweiten Weltkrieg eine Fremdsprache vor ihrem Einsatz schnell erlernen sollten, Listen mit relevanten Strukturen (auch *patterns* genannt) in der jeweiligen Fremdsprache entwickelte. Dies führte schließlich 1961 zur *pattern practice*. Diese Methode, die meistens im Sprachlabor praktiziert wurde, beruhte auf dem automatischen Wiederholen (und dem Drill) von sogenannten Sprachmustern oder Sprachschablonen (Englisch: *language patterns*, Lado & Fries 1967), die als »the

significant framework[s] of the sentence« (Lado & Fries 1967: XV) identifiziert wurden. Lexikalische Elemente wurden als Füllwörter (Englisch: *slot-fillers*) für bestimmte Positionen innerhalb gleicher Wortklassen in den Schablonen aufgefasst. Als Beispiel sei die Fragestellung mit dem Hilfsverb *do* im Englischen erwähnt. Zum Üben dieser Schablone hören die Lerner zuerst die Struktur *Do you see the train?* (›Siehst du den Zug?‹), dann erhalten sie andere Lexeme und sollen *train* etwa durch *ship* ›Schiff‹, *truck* ›Laster‹, *car* ›Auto‹ etc. ersetzen. Durch das Wiederholen wird die Schablone immer wieder geübt. Hiermit wird aber klar, dass die Bedeutung und überhaupt die kommunikative Funktion der Schablonen beim Erlernen der Fremdsprache weitgehend außer Acht gelassen wurden. Es ging eher um eine bloße Wiederholung von Sprachstrukturen, bei denen lexikalische Elemente im selben Paradigma durch andere substituiert werden konnten. Das zugrundeliegende Prinzip dieser Methode basiert auf der Annahme, dass die Hauptstrukturen einer Fremdsprache geübt werden können, ohne dass der Lerner erfährt, was er oder sie genau sagt (Politzer 1961: 19). Als Konsequenz wurde der Fremdsprachenunterricht ganz im Sinne behavioristischer Lernmodelle auf einen mechanischen Prozess der Gewohnheitsbildung (Englisch: *habit formation*, Ellis 1990: 27) reduziert. Aus der audiolingualen Methode entwickelten sich später die Fehleranalyse (Corder 1967) und die kontrastive Analyse (unter anderem Wardhaugh 1970), bei denen auf Sprachstrukturen fokussiert wurde, die den Lernern die meisten Schwierigkeiten bereiten.

Es überrascht nicht, dass die Methode der mechanischen Gewohnheitsbildung (Ellis 1990: 27), die auf dem fast automatischen Erlernen von Sprachstrukturen beruht, rasch kritisiert wurde (unter anderem durch Chomsky (1959) oder Lenneberg (1967)). Vor allem der nicht-authentische Charakter der zu lernenden Sprachstrukturen ermöglicht es den Lernern nicht, neue Sätze zu verstehen, geschweige zu produzieren. Die kommunikativen Situationen waren meist stark abstrahierte, nicht authentische ohne Bezug zur Lebenswirklichkeit der Lerner. Aber die audiolinguale Methode mit ihrem Fokus auf längere Sequenzen inspirierte doch die spätere Fremdsprachendidaktik. Dies wollen wir im folgenden Abschnitt näher beschreiben.

3.2.2 Fokus auf bedeutungsvolle Wortsequenzen

In den letzten Jahren hat die Fremdsprachendidaktik die Notwendigkeit erkannt, sich auf größere Sequenzen von Wörtern zu beziehen, um eine Fremdsprache erfolgreich zu lernen. Allerdings sollen diese Sequenzen bedeutungsvoll und -tragend sein und kommunikativen Situationen und Zielen (Nunan 1991; Widdowson 1992; Savignon 2000) gerecht werden. Diese Einsicht entspringt der Erkenntnis, dass

fluent and idiomatic control of a language rests to a considerable extent on knowledge of a body of ›sentence stems‹ which are ›institutionalized‹ or ›lexicalized‹. A lexicalized sentence stem is a unit of clause length or longer whose grammatical form and lexical content is wholly or largely fixed. [...] 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. (Pawley & Syder 1983: 191f)

Selbst das Wortschatzlernen wird oft als Kollokationslernen (Hausmann 1984) aufgefasst. So behauptet Wray (2002: 192), dass der Erfolg in einer Fremdsprache sehr stark von der Fähigkeit abhängt, Sequenzen zu lernen. Aus demselben Grund betont Gonzalez Rey (2013: 7): »Learners need to be provided with a stock of prefabricated units in order to improve their communication skills«.

Größere Wortsequenzen sind in der Linguistik (und weiter in der Fremdsprachendidaktik) je nach Ansatz als präfabrizierte Schablonen (Englisch: *prefabricated patterns*, Wong-Fillmore 1976), Kollokationen (Hausmann 1984), lexikalische Phrasen (Nattinger & DeCarrico 1992), formelhafte Sprache (Wray 2002), Chunks (Handwerker 2008; Handwerker & Madlener 2006) oder weiter als Konstruktionen (Ellis & Cadierno 2009; Ellis & Ferreira-Junior 2009a, 2009b; Robinson & Ellis 2008) untersucht worden. (Diese Liste erhebt nicht den Anspruch, vollständig zu sein. Die einzelnen Referenzen dienen nur als Beispiele). Wong-Fillmore (1976) ist eine der ersten vollständigen Studien zu präfabrizierten Sprachschablonen im kindlichen Spracherwerb. Sie untersucht Daten von spanisch-sprechenden Kindern beim Erlernen der englischen Sprache und kommt zu der Feststellung, dass präfabrizierte Strukturen eine Hauptrolle im Spracherwerb spielen. Nattinger & DeCarrico (1992: 114) sehen verschiedene Vorteile beim Erlernen einer Fremdsprache mit lexikalischen Phrasen. Sie werden als Ganzes gespeichert und sind leicht abrufbar. Da sie in kommunikativen Situationen eingebettet sind, sind sie leichter zu behalten und bieten eine effiziente Möglichkeit, mit anderen Teilnehmern zu interagieren. Wenn die Lerner fortgeschrittener sind, kann man die Phrasen in kleinere bedeutungsvolle Einheiten segmentieren. Den nächsten Schritt bezeichnen Nattinger & DeCarrico (1992: 117) folgendermaßen: »to introduce the students to controlled variation in these basic phrases with the help of simple substitution drills, which would demonstrate that the chunks learnt previously were not invariable routines, but were instead patterns with open slots«.

3.2.3 Abstrakte Konstruktionen und Instanziierungen

Auch das konstruktions-linguistische Modell Goldbergs (1995 & 2006) geht von Sprachschablonen mit offenen Slots aus, allerdings ist es das erste Modell, das abstrakte Konstruktionen mit eigener Bedeutung postuliert. Dies bietet den Vorteil, dass die Lerner aufgrund ihrer Kenntnis der Konstruktion unmittelbar deren Bedeutung erkennen. Die Gesamtbedeutung der Konstruktion ist sogar vordergründiger als die Bedeutung ihrer konstituierenden Elemente. Wie bei der Beschreibung der Konstruktionen mit der Präposition *bis* deutlich wurde, werden Konstruktionen nicht isoliert, sondern in einem vernetzten Inventar betrachtet, bei dem einige Konstruktionen als prototypisch anzusehen sind, während andere durch **Vererbungsbeziehungen** mit den **Prototypen** verbunden sind. Die prototypischen Konstruktionen sind meistens konkreter, erweiterte Konstruktionen können durch Polysemie-, Metapher-, Instanziierung-von- oder Teil-von-Beziehungen mit dem Prototyp verknüpft sein. Dies hat Folgen für den Fremdsprachenunterricht. Es ist demnach empfehlenswert, zuerst die Prototypen als stabile Exemplare zu unterrichten, und erst danach die metaphorischen Erweiterungen. Durch die Organisation von Konstruktionen um einen Prototypen herum,

lässt sich auch die Anzahl der Ausnahmen bei der Erklärung der Systematik sprachlicher Strukturen erheblich reduzieren.

Auch wenn die Lerner eine Reihe von **konstruktionellen Schablonen** gelernt haben, bedeutet es nicht automatisch, dass sie Konstruktionen und Instanziierungen von Konstruktionen aktiv und kreativ produzieren können. Die entscheidende Frage im Fremdsprachenunterricht und -lernen ist, wie das Praktizieren von Konstruktionen in einem kommunikativen Rahmen geübt werden und erfolgen kann. Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache ergeben sich aus den linguistischen und konzeptuellen Unterschieden zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache: »[...] the categorization systems that we build up due to our L1 cause us to form habits that are hard to break when we encounter a different language with different categorization systems« (Littlemore 2009: 29). Das bedeutet für die Lerner, dass sie ihre Aufmerksamkeit neu orientieren und die konzeptuellen und linguistischen Aspekte, die in der Fremdsprache relevant sind, beachten müssen. Dabei ist zuerst eine Bewusstseinsbildung für die konzeptuellen Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache nötig. Roberson (2005: 66) behauptet: »a critical component on any category learning is increased selective attentional weighting of salient dimensions«. Dies erinnert an Schmidts (1990; 2001) **noticing hypothesis**. Diese Hypothese besagt, dass Lerner sich fremde Strukturen erst dann aneignen können, wenn diese vorher bewusst wahrgenommen worden sind. Wir wollen im Folgenden mit Beispielen von deutschen Konstruktionen mit Lokalisierungsverben veranschaulichen, wie man dies erzielen kann.

3.2.4 Deutsche Konstruktionen mit Lokalisierungsverben

Während die französische Sprache allgemeine Verben benutzt, um die Lokalisierung von Objekten und Personen zum Ausdruck zu bringen (etwa *mettre* ›hintun‹ oder *placer* ›platzieren‹), verfügt die deutsche Sprache über eine Reihe von spezifischen Lokalisierungsverben (siehe auch De Knop 2016; De Knop & Gallez 2013; Fagan 1991), wie etwa *legen* für eine liegende Position, *stellen* für eine vertikale Orientierung, *setzen* für eine sitzende Position (vergleiche Serra Borneto 1996: 377). Für weitere Lokalisierungen gibt es die Verben *hängen*, *stecken* etc. Auch im Französischen gibt es eine Reihe von Verben, die diese Orientierungen ausdrücken können (etwa *(se) coucher* ›(sich) hinlegen‹, *(se) lever / mettre debout* ›(sich) hinstellen‹, *(s') asseoir* ›(sich) hinsetzen‹, *pendre / accrocher* ›hängen‹, *fourrer* ›stecken‹ etc.), allerdings werden sie seltener benutzt und sind nicht wie im Deutschen obligatorisch in Aussagen über das Platzieren (siehe auch Ameka & Levinson 2007; Gullberg 2009). Hierunter sind einige kontrastive Beispiele zu finden:

- (1) a. Papa met le journal sur la table.
b. Vati legt die Zeitung auf den Tisch.
- (2) a. Papa met le vase sur la table.
b. Vati stellt die Vase auf den Tisch.
- (3) a. Papa met le bébé dans la chaise.
b. Vati setzt das Baby in den Kinderstuhl.

- (4) a. Papa met le cadre au mur.
 b. Vati hängt das Bild an die Wand.

Die Schwierigkeiten für die Lerner sind unterschiedlicher Natur. Zuerst müssen die französischsprachigen Lerner realisieren, dass für ein einziges Konzept in ihrer Muttersprache verschiedene Konzepte im Deutschen zur Verfügung stehen. Littlemore (2009: 29) weist darauf hin, dass »[t]hings become even more difficult for language learners when a concept that is divided into two broad categories in their own language is divided into, say, three categories in the target language«. Es herrscht eine Asymmetrie in der Kodierung der Platzierung zwischen den beiden Sprachen (Narasimhan, Kopecka, Bowerman, Gullberg & Majid 2012: 3), was oft seitens der Lerner zu einer Vereinfachung durch den Nicht-Gebrauch von verschiedenen Lokalisierungsverben führt (Gullberg 2009: 8).

Eine weitere Schwierigkeit für den Lerner besteht darin, die Lokalisierung der Objekte und Lebewesen in ihrer Orientierung zu unterscheiden. Dies gilt ganz besonders für die abstrakteren Gebrauchsmöglichkeiten dieser Verben. Was etwa rechtfertigt den Gebrauch des Lokalisierungsverbs *setzen* in folgendem Satz:

- (5) *Im Deutschen muss man ein Komma zwischen 2 Sätze setzen.*

Noch schwieriger ist der Gebrauch von Lokalisierungsverben in Kollokationen oder sogenannten Funktionsverbgefügen (vergleiche Eisenberg 2013), wie etwa

- (6) *in Verbindung setzen;*
 (7) *in den Vordergrund stellen.*

Serra Borneto definiert das Problem bei seiner Beschreibung der verwandten Positionsverben *stehen* und *liegen* wie folgt:

[...] locative verbs like *stehen* and *liegen* are simply devices the speaker uses to convey information about the orientation of the object(s) he is referring to in discourse. Thus, in order to decide how to characterize the position of an object, the speaker first has to set his attention on the most relevant dimension of the object and then must match it with one of the abstract spatial axes. These cognitive operations of course imply a certain amount of »schematization,« which is »a process that involves the systematic selection of certain aspects of the referent scene to represent the whole, while disregarding the remaining aspects.« (Talmy 1983: 225), because one particular feature of the overall shape of the object is isolated in order to determine its orientation. (Borneto 1995: 462)

Eine Fremdsprache zu lernen bedeutet demnach, als Lerner die Aufmerksamkeit neu zu orientieren und auf verschiedene Aspekte in der visuellen Szenerie zu fokussieren. Athanasopoulos (2009: 92) spricht von einer »kognitiven Restrukturierung im Geist von Zweisprachigen«. Robinson und Ellis (2008) befürworten ein *rethinking for speaking*.

Dabei ist der Lehrer oder die Lehrerin besonders gefordert, da er oder sie auf die Unterschiede aufmerksam machen muss. Vergleichende Beispiele zwischen Französisch und

Deutsch, wie sie oben schon erwähnt wurden, sind sicher ein guter Einstieg in die Materie. Am besten wird mit Lesarten angefangen, bei denen es um die konkrete Position geht, wie durch die obigen Beispiele illustriert. Danach kann über die Lokalisierung und die nicht-konkrete Position geredet werden, etwa

(8) *Die Fliege setzt sich auf den Kuchen.*

Bei diesem Beispiel kann auf die Tatsache hingewiesen werden, dass Insekten und Vögel im Deutschen als sitzend erlebt werden, auch wenn sie einfach auf ihren Beinen stehen. Ein weiteres Beispiel betrifft den Gebrauch von *setzen* für Elemente in Körperteilen, die als eine Art Container aufgefasst werden, wie etwa

(9) *Der Chirurg setzte eine Prothese in die Hüfte.*

Oder es wird ein Kontakt veranschaulicht:

(10) *Er setzte seine Brille schief auf die Nase.*

(11) *Der Räuber setzte das Messer an ihre Kehle.*

Das Lokalisierungsverb *setzen* kann noch abstrakter benutzt werden, und zwar wenn es metaphorisch gebraucht wird:

(12) *Er hat volles Vertrauen in seine Schwester gesetzt.*

(13) *Der Lehrer setzt ein Komma zwischen diese beiden Wörter.*

(14) *Hast Du nicht vergessen, diesen Diskussionspunkt auf die Tagesordnung zu setzen?*

Eine gewisse Systematik über die verschiedenen Gebrauchsmöglichkeiten dieser Verben ist auch hilfreich. Dies kann aber nicht die Form von langen Eigenschaftslisten annehmen, wie sie von Gerling und Orthen (1979) zur Beschreibung deutscher Zustands- und Bewegungs- verben vorgeschlagen werden. Um etwa die lokal-relationalen Zustandsverben zu gliedern, zu denen nach beiden Autoren *sitz, steh, wohn, zelt, ruh, hock* etc. gehören, schlagen sie folgende Merkmale vor: »einen inneren Aufenthaltsort, einen äußeren Aufenthaltsort, eine haltungsbezogene Position, eine richtungsbezogene Position, eine Position mit festem Kontakt, eine Position mit lockerem Kontakt« (1979: 64). Diese Merkmale sind sehr spezifisch und schwer zu unterscheiden. Für die Lerner sind sie daher keine große Hilfe. Vielmehr kann der Lehrer oder die Lehrerin nach der Beispielsuche eher auf folgende semantische Kategorien verweisen, wie sie in der Tabelle zum Gebrauch des Lokalisierungsverbs *setzen* unten gezeigt werden (die folgenden Tabellen sind inspiriert von den Beschreibungen der deutschen und niederländischen Positionsverben in De Knop & Perrez 2014):

GEBRAUCH	BESCHREIBUNG	BEISPIELE
Position	In eine sitzende Position bringen	<i>Das Ehepaar setzte sich an den Tisch. Die Mutter setzt das Baby auf die Kommode.</i>
Lokalisierung	Lokalisierung von kleinen Tieren (+ Insekten)	<i>Das Rotkehlchen setzt sich in den Baum. Die Fliege setzt sich auf den Kuchen.</i>
	Container	<i>Die Polizei setzte den Kriminellen ins Gefängnis. Der Chirurg setzt eine Prothese in die Hüfte.</i>
	Kontakt	<i>Er setzt die Brille auf die Nase. Der Bandit setzte ein Messer an ihre Kehle.</i>
Metaphorisch	Container	<i>Er hat sein Vertrauen in seine Schwester gesetzt.</i>
	Geschriebener Text	<i>Der Lehrer setzte ein Komma zwischen die Wörter. Einen Diskussionspunkt auf die Tagesordnung setzen.</i>

Tabelle 3.1: Gebrauchsmöglichkeiten von *setzen*

Solch eine systematische Tabelle, die auf die Semantik und die Gebrauchsmöglichkeiten eines Verbs verweist, kann auch für die anderen Lokalisierungsverben präsentiert werden, etwa für *stellen* und *legen*:

GEBRAUCH	BESCHREIBUNG	BEISPIELE
Position	Auf eine Basis platzieren	<i>Stell bitte die Teller auf den Tisch.</i>
Lokalisierung	Vertikal platzieren wenn keine Basis	<i>Stell bitte die Teller in die Spülmaschine.</i>
Metaphorisch	In eine kanonische Position platzieren	<i>Vor eine Entscheidung stellen Vor Gericht stellen</i>

Tabelle 3.2: Gebrauchsmöglichkeiten von *stellen*

Der Lehrer oder die Lehrerin kann auf die Besonderheit des Gebrauchs von *stellen* hinweisen, bei dem die Vertikalität nicht eine primäre Rolle spielt. Vielmehr ist die Konzeptualisierung einer Basis mit den platzierten Elementen für die Benutzung von *stellen* wichtig. Dies erklärt zum Beispiel, warum ein nicht-vertikaler Gegenstand wie ein Bett hingestellt wird und nicht hingelegt.

GEBRAUCH	BESCHREIBUNG	BEISPIELE
Position	Auf die Seite/nicht auf die Basis platzieren (+ eventuell horizontale Orientierung)	<i>Wo hast du meine Schuhe hingelegt? Die Mutter legte das Baby ins Bett. Die Henne legt ein Ei.</i>
Lokalisierung	Lokalisierung von Entitäten ohne Dimensionen	<i>Er hat den Ball in den Sand gelegt.</i>
	Geotopographische Lokalisierung	<i>Der Nebel legt sich über die Stadt. Der Wind / Der Sturm legt sich.</i>

GEBRAUCH	BESCHREIBUNG	BEISPIELE
Metaphorisch	Abstrakte Entitäten	<i>Der Streit/Die Aufregung legt sich. Etwas zu den Akten legen</i>
	Skala	<i>Den Fokus/den Akzent/den Schwerpunkt auf etwas legen</i>

Tabelle 3.3: Gebrauchsmöglichkeiten von *legen*

Es wird auch deutlich, dass der Kontext der Lokalisierungsverben eine wichtige Rolle spielt und dass eine Beschreibung und ein Lernen dieser Verben in den entsprechenden Konstruktionen nützlich sind. Wie dies stattfinden kann, wollen wir in der nächsten Lerneinheit besprechen.

3.2.5 Zusammenfassung

Die Lerneinheit hat sich mit folgenden Themen intensiver befasst:

- ▶ Die Idee, beim Erlernen einer Fremdsprache von größeren Sprachsequenzen auszugehen, ist nicht neu, sondern entsprang der *pattern practice*, die in Sprachlabors praktiziert wurde.
- ▶ Das Modell der Konstruktionsgrammatik mit dem Postulat einer prototypischen Konstruktion, die bestimmte Eigenschaften an weitere Konstruktionen vererbt, bietet neue Möglichkeiten, Konstruktionen als ein Netzwerk zu beschreiben.
- ▶ Dies wurde mit einer Darstellung der gebräuchlichsten deutschen Lokalisierungsverben *setzen*, *stellen* und *legen* veranschaulicht.
- ▶ Es soll auch auf die metaphorische Sprache hingewiesen werden, da einige Gebrauchsmöglichkeiten der Lokalisierungsverben nur über Metaphern erklärt werden können. Beim Gebrauch von etwa *setzen* in Verbindung mit Körperteilen ist die Kontakt-Metapher von entscheidender Bedeutung, zum Beispiel *Er setzt die Brille auf die Nase*.
- ▶ Mit fortgeschrittenen Lernern kann auch über die Wahl der Positions- und Lokalisierungsverben in Kollokationen (siehe etwa Konecny 2010) oder sogenannten Funktionsverbgefügen (Eisenberg 2013) geredet werden. Auch da kann eine Beschreibung in semantischen Netzwerken helfen.

3.2.6 Aufgaben zur Wissenskontrolle

1. Woher kommt die Idee im Fremdsprachenunterricht, sich mit größeren Spracheinheiten zu befassen?
2. Geben Sie eine Auswahl an Termini in der wissenschaftlichen Literatur, die zur Bezeichnung solcher Sequenzen benutzt wurden.
3. Beschreiben Sie die semantischen Gebrauchsmöglichkeiten der gebräuchlichsten deutschen Lokalisierungsverben.

4. Welche Vorteile bietet die Konstruktionsgrammatik für die Beschreibung fremder Konstruktionen?

3.3 Chunking und Dechunking

Sabine De Knop

Es ist mit der Besprechung der Gebrauchsmöglichkeiten der Lokalisierungsverben deutlich geworden, dass sich die Schwierigkeiten im Lernprozess einer Fremdsprache oft aus den konzeptuellen Unterschieden zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache ergeben. Aber die Lerner werden auch mit Schwierigkeiten konstruktioneller Natur konfrontiert. Im Zusammenhang mit den Lokalisierungsverben reicht es nicht aus, die verschiedenen semantischen Lesarten dieser Verben zu beherrschen, sondern es muss auch gelernt werden, in welchen Strukturen und mit welchen morpho-syntaktischen Eigenschaften diese Verben auftreten. Sicherlich haben Sie sich als Lehrer oder Lehrerin schon gefragt, wie Sie am besten Aufgaben gestalten, die das Erlernen bestimmter Sprachelemente fördern. Weiter stellt sich die Frage, wo Sie das passende Material (das heißt konkrete Übungen, einfache Regeln etc.) finden können. Eine erste Hilfe können die oben erwähnten Tabellen 3.1–3.3 bieten. Aber die einzelnen Beispiellisten sind zu beschränkt und sollten mit weiteren Beispielen ergänzt werden. Trotz der zahlreichen linguistischen Ressourcen bieten Fremdsprachenlehrwerke oft nur eine lexikalische Beschreibung mit simplifizierten und unstrukturierten Beispielsätzen, wie im Folgenden festzustellen ist.

Lernziele

In dieser Einheit möchten wir erreichen, dass Sie

- ▶ verstehen können, warum es sich lohnt, Konstruktionen zu unterrichten;
- ▶ eine Vorstellung davon bekommen, wie bestimmte Verben in Konstruktionen unterrichtet werden können;
- ▶ realisieren, dass eine Unterrichtsmethode, die von Konstruktionen ausgeht, eine integrative Methode ist, die es ermöglicht, mehrere Themen parallel zu beschreiben.

3.3.1 Konstruktionen in DaF-Lehrwerken

In belgischen französischsprachigen Schulen werden oft folgende Lehrwerke zum Erlernen der deutschen Sprache benutzt:

- a) Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Gerdes, Mechthild; Müller, Jutta & Müller, Helmut. 1992. *Themen Neu 1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Kursbuch. München: Hueber.

- b) Aufderstraße, Hartmut, Werner Bönzli & Walter Lohfert. 2005. *Themen Neu 3: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. München: Hueber.
- c) Aufderstraße, Hartmut, Jutta Müller & Thomas Storz. 2005. *Lagune 1: Kursbuch. Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- d) Griesbach, Heinz. 1984. *Deutsch mit Erfolg 2: Ein Lernprogramm für Erwachsene. Lehrbuch für Fortgeschrittene*. Berlin; München: Langenscheidt.

Allgemein zu beobachten ist, dass die Lehrwerke sich mehr mit den Positionsverben (etwa *stehen, sitzen, liegen, hängen*) als mit den Lokalisierungsverben befassen. In *Themen Neu 1* (Aufderstraße et al. 1992) gibt es eine einzige Übung, bei der gefragt wird, was der Bär (als Symbolfigur für Berlin) macht (100): Der Lerner sieht eine Reihe von Bildern und bekommt eine Liste von Verben, darunter sind *etwas legen* und *etwas stellen* neben *etwas schreiben, klettern, gehen* etc. vorgesehen. Weiter wird kein Hinweis auf mögliche Strukturen angeboten. In *Themen Neu 2* und *Themen Neu 3* (Aufderstraße et al. 2005), die zur selben Reihe wie *Themen Neu 1* (Aufderstraße et al. 1992) gehören, werden Lokalisierungsverben nicht mehr erwähnt. Das Positionsverb *sitzen* wird kurz in *Themen Neu 3* (Aufderstraße et al. 2005) erwähnt, und zwar in Sätzen von Schülern und Schülerinnen, die in der Schule sitzen.

Das Lehrwerk *Lagune* (Aufderstraße et al. 2005) hat drei Bände für die Niveaus A1, A2 und B1 in dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vergleiche http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp, Stand Dezember 2016). Nur in *Lagune 1* (Aufderstraße et al. 2005) gibt es einige Übungen mit den Positions- und Lokalisierungsverben, die aber sehr konkret bleiben (Aufderstraße et al. 2005: 104ff), wie etwa *Der Fisch liegt unter dem Tisch* (105). Weiter werden die Positions- und Lokalisierungsverben kontrastiv und mit Bildern kurz illustriert, es bleiben aber sehr konkrete Ausdrücke.

Das letzte Lehrwerk in der Liste, *Deutsch mit Erfolg 2* (Griesbach 1984), ist ein Lehrwerk für Erwachsene, es enthält weniger Bilder, bietet aber mehr Erklärungen. Die Beispiele zu den Positions- und Lokalisierungsverben bleiben jedoch sehr konkret. In Lektion 15 ist ein Abschnitt den Positionsverben samt Präpositionen gewidmet. Fragen sollen mit den Lokalisierungsverben und die Antwort mit den entsprechenden Positionsverben ausgedrückt werden. Etwa *Soll ich das Essen auf den Tisch stellen? Es steht ja schon auf dem Tisch* (Griesbach 1984: 179). Nach demselben Muster sollen mit weiteren Substantiven Sätze gebildet werden, etwa *der Tisch – der Balkon, die Bücher – der Schrank*. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lehrwerke keine große Unterstützung für das Erlernen des Gebrauchs der Lokalisierungsverben bieten.

Aus diesem Grunde haben wir uns weiter mit Grammatikbüchern beschäftigt und zwei für Anfänger oder Mittelstufe-Lerner (Aldenhoff 1994; Bouillon 2001) und zwei für Fortgeschrittene oder Universitätsstudenten (Helbig & Buscha 1991; Schulz & Griesbach 1978) näher betrachtet:

- e) Aldenhoff, Jules. 1994. *Allemand: Grammaire Progressive Avec Exercices*. Bruxelles: De Boeck, 178 p.
- f) Bouillon, Henri. 2001. *Grammaire Pratique de l'Allemand*. Bruxelles: De Boeck, 295 p.
- g) Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim. 1991. *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig; Berlin: Langenscheidt, 736 p.

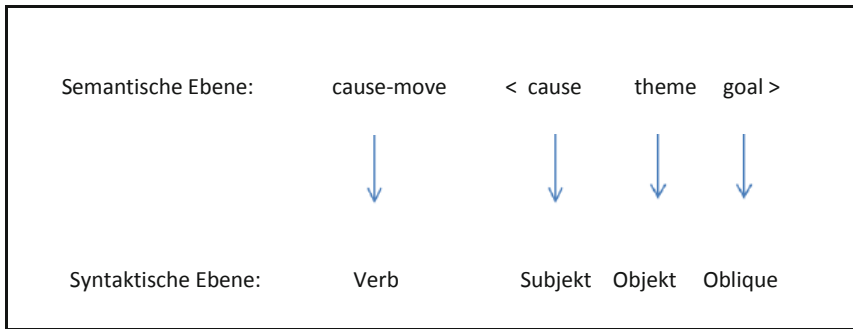
- h) Schulz, Dora & Griesbach, Heinz. 1978. *Grammatik der Deutschen Sprache*. München: Max Hueber, 475 p.

Es ist interessant zu beobachten, dass keines der Grammatikbücher eine semantische Beschreibung der Lokalisierungsverben bietet. Lokalisierungs- und Positionsverben werden zum Teil gar nicht (etwa in Schulz & Griesbach 1978) beschrieben oder es werden nur bestimmte Aspekte angesprochen, wie etwa die Möglichkeit des Gebrauchs der Lokalisierungs- und Positionsverben in sogenannten Funktionsverbgefügen, wie etwa *in Aussicht stellen*, *in Betrieb setzen* etc. (etwa in Helbig & Buscha 1991). Bouillon (2001) beschreibt nur die morpho-syntaktischen Kasus nach den Präpositionen mit den Positions- und Lokalisierungsverben.

Man fragt sich also zu Recht, warum Lehrwerke und Grammatikbücher das Thema der Lokalisierungs- und Positionsverben außer Acht lassen, vor allem angesichts der Tatsache, dass deren Gebrauch im Deutschen obligatorisch ist und sie Lernern Schwierigkeiten bereiten. Die Lerner werden meistens allein gelassen, wenn es darum geht, die Lokalisierungsverben zu kombinieren und den richtigen Kasus in den Konstruktionen zu selektieren. Wie schon in Lerneinheit 3.2 besprochen, plädieren neuere Erkenntnisse in der Fremdsprachendidaktik für ein Lernen in Sequenzen oder Chunks (Handwerker 2008). Die zugrundeliegende Idee ist, dass »much of communication makes use of fixed expressions memorized as formulaic chunks« (Ellis & Cadierno 2009: 114). Kommunikation beruht auf solchen Sequenzen, entweder in der Form von **Kollokationen**, von Mehrwort-Sequenzen, von **Holophrasen**, von **Phrasemen**, von **Idiomen** und so weiter (Wulff 2012). Das Fremdsprachenlernen ist demnach »the learning of an inventory of patterns as arrangements of words with their associated structural meanings« (Ellis & Cadierno 2009: 114). *Patterns* sind hier nicht zu verstehen als fixierte, aber kontextlose Schablonen im Sinne der audiolingualen Methode, sondern als rekurrente, bedeutungsvolle Strukturen einer Sprache.

3.3.2 Lokalisierungsverben in *caused-motion*-Konstruktionen

Wenn wir die Beispiele von Lokalisierungsverben in den oben erwähnten Tabellen betrachten, können wir feststellen, dass sie meistens in sogenannten *caused-motion*-Konstruktionen auftreten (siehe auch Berthele 2012, Hijazo-Gascón, Cadierno & Ibarretxe-Antuñano 2016; Lemmens 2006). Goldberg (1995) repräsentiert die beiden Ebenen der *caused-motion*-Konstruktion wie folgt:

Abbildung 3.1: Die *caused-motion*-Konstruktion nach Goldberg (1995)

Auf der semantischen Ebene wird ein Verursachen beziehungsweise Bewirken ausgedrückt mit der Angabe einer Ursache, eines Themas und eines Ziels. Auf der syntaktischen Ebene tritt ein Bewegungsverb auf, ein Subjekt, das die Ursache oder den Verursacher zum Ausdruck bringt, ein Objekt, das das sich bewegende Element bezeichnet, und ein Adverbial, das das Ziel der Bewegung bezeichnet. Die Lokalisierungsverben kommen in solchen Konstruktionen vor, wie folgende Beispiele illustrieren:

- | | | | | |
|-----|---------------------------|----------------|-------------------|-----------------------------|
| (1) | <i>Der Briefträger</i> | <i>steckte</i> | <i>den Brief</i> | <i>in den Kasten.</i> |
| | Subjekt | Verb | Objekt | Adverbial |
| (2) | <i>Der Nebel</i> | <i>legt</i> | <i>sich</i> | <i>über die Stadt.</i> |
| | Subjekt | Verb | Objekt | Adverbial |
| (3) | <i>Die kleine Tochter</i> | <i>stellte</i> | <i>die Teller</i> | <i>in die Spülmaschine.</i> |
| | Subjekt | Verb | Objekt | Adverbial |

Der Vorteil eines Unterrichtens der Lokalisierungsverben im Rahmen von Konstruktionen liegt im integrativen Charakter, der es ermöglicht, verschiedene Bereiche und Lern-Schwierigkeiten gleichzeitig zu behandeln. Der Lehrer oder die Lehrerin kann über den Prozess des **Dechunkings** auf die einzelnen konstituierenden Elemente der Konstruktion hinweisen:

- In den *caused-motion*-Konstruktionen wird meistens ein Lokalisierungsverb benutzt (vergleiche auch die Studien von Ellis & Ferreira 2009a, 2009b).
- Es treten bestimmte Bewegungspräpositionen in solchen Konstruktionen auf (Schönefeld 2006). Diese Präpositionen sind meistens Wechselpäpositionen, etwa *an*, *auf*, *über*, *in*, *hinter*, *vor* etc. die entweder mit dem Akkusativ oder dem Dativ gebraucht werden. Die Lerner sollen eine Entscheidung bezüglich des morpho-syntaktischen Kasus nach den Präpositionen treffen. Da die Konstruktion eine dynamische Bewegung auf ein Ziel hin zum Ausdruck bringt, wird der Akkusativ benötigt.

Nachdem die Lehrerin oder der Lehrer die *caused-motion*-Konstruktion mit all ihren Facetten präsentiert hat (Lokalisierungsverb, passende Präposition, Kasus), soll die Konstruktion am besten als **Chunk** beziehungsweise Ganzes geübt werden. Da Bewegungsabläufe sehr kon-

kret sind, eignen sie sich auch sehr gut für den handlungsorientierten Ansatz, der auf konkreter Interaktion basiert, und weiter für das **embodied Lernen**, bei dem durch körperliche Erfahrungen die neuen Strukturen eingeübt werden sollen. (Zu diesen situativ eingebetteten vollständigen Handlungen als Ergänzung des konstruktions-linguistischen Ansatzes siehe Roche et al. 2012, Lehrplan für Berufsschulen in Bayern 2016). Es sind *verschiedene* Übungen denkbar, die im Folgenden präsentiert werden sollen.

Eine erste Übungsart geht von Bildern eines Bewegungsablaufs aus, zum Beispiel von den kurzen Filmsequenzen wie bei Bowerman, Gullberg, Majid & Narasimhan (2004), bei denen die Lerner gebeten werden, die dargestellten Situationen mit *caused-motion*-Konstruktionen auszudrücken (siehe auch Handwerker & Madlener (2006); Handwerker (2008)).

Ein zweiter Übungstyp ermöglicht ein interaktives Üben der *caused-motion*-Konstruktion. Dabei werden nach dem Modell von Rate-Spielen wie etwa »Tabu« (Hersch 2013) von den Lernern verlangt, dass sie eine *caused-motion*-Situation oder ein »Szenario« (Di Pietro 1987) darstellen. Der Lehrer oder die Lehrerin kann beispielsweise eine Reihe von Gegenständen mitbringen, die bewegt werden können oder alternativ eine Reihe von Bildern mit der Abbildung solcher Situationen oder Szenarios. Eine Schülerin oder ein Schüler wird aufgefordert, eine bestimmte Situation ohne Worte darzustellen, die die anderen Schüler und Schülerinnen erraten sollen. Die Darstellung eines bestimmten Szenarios ermöglicht es, »lifelike situations« (Di Pietro 1987: 3) zu üben – was für Fremdsprachenlerner nicht selbstverständlich ist, da sie nicht in dem Land leben, in dem die Fremdsprache gesprochen wird. Weiter haben die darstellenden Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit, »full participants in human discourse« (Di Pietro 1987: 3) zu sein. Das Vorspielen fördert auch das Behalten der neuen Strukturen.

Eine dritte Übungsart kann mit Playmobil-Figuren gestaltet werden. Ein Lerner benutzt diese Figuren, um eine *caused-motion*-Situation darzustellen, die die anderen Schüler und Schülerinnen erraten sollen. Dabei spielt die korrekte Wahl des Lokalisierungsverbs und des Kasus in dem Ausdruck des Ziels eine wichtige Rolle.

Auf der Basis dieser Vorschläge können weitere Übungen zu anderen Konstruktionsarten entwickelt werden.

Diese Übungen oder Aufgaben ermöglichen es, die Strukturen zu wiederholen und sie mit einer gewissen Frequenz zu üben, so dass sie sich bei den Lernern festigen. Ellis & Cadierno (2009: 118) behaupten, dass »frequency of exposure promotes learning«. Je mehr Instanzierungen der Konstruktionen die Lerner hören, desto besser werden sich diese Konstruktionen festigen. Allerdings nuanciert Madlener (2015: 44), dass die hohe Frequenz einer Konstruktion nicht immer ein Garant für ihr effektives Erlernen ist, da der Unterrichtsrahmen in der Schule doch relativ beschränkt und das Arbeitsgedächtnis der Lerner schon durch die Muttersprache besetzt sei. Bei Erwachsenen sei auch noch weiter zu beobachten, dass die Fremdsprache durch die Kenntnis der eigenen Muttersprache gefiltert wird und dass sie daher weniger anhand von Chunks lernen.

3.3.3 Dechunking-Übungen

Wenn die neuen Konstruktionen beziehungsweise Chunks geübt worden sind und sie bei den Lernern verfestigt sind, können Dechunking-Übungen von der Lehrerin oder dem Lehrer gestaltet werden. Unter Dechunking versteht man den Zerteilungsprozess von Chunks oder Konstruktionen. Zum Beispiel kann von der Lehrerin oder dem Lehrer gefragt werden, ob eine Ersetzung des einen Lokalisierungsverbs durch ein anderes möglich ist.

Das Thema kann auch auf die Positionsverben *stehen*, *liegen*, *sitzen*, *stecken* etc. (siehe Berthele 2004; De Knop 2014; De Knop & Perrez 2014) und die entsprechenden intransitiven Konstruktionen erweitert werden, wie etwa

- (4) *Der Ball liegt im Sand.*
- (5) *Der Schmerz sitzt im Bauch.*
- (6) *Der Wagen steckt im Schlamm.*

In den ***intransitive-motion-Konstruktionen*** werden Positionsverben benutzt, die etymologisch und semantisch mit den entsprechenden Lokalisierungsverben verbunden sind (siehe Kluge 1883/2011). Die *intransitive-motion*-Konstruktion wird bei Goldberg (1995) wie folgt dargestellt:

Semantische Ebene	MOVE	< theme	goal >
	↓	↓	↓
Syntaktische Ebene	Verb	Subjekt	Oblique
Beispiel	<i>liegt</i>	<i>das Kind</i>	<i>im Bett</i>

Abbildung 3.2: Die *intransitive-motion*-Konstruktion nach Goldberg (1995)

Durch Dechunking kann von der Lehrerin oder dem Lehrer auf die Positionsverben in dieser Konstruktion und auf deren semantische und morphologische Verwandtschaft mit den entsprechenden Lokalisierungsverben in der *caused-motion*-Konstruktion hingewiesen werden. Dieses bietet den Vorteil für den Fremdsprachenunterricht, dass beide Konstruktionen parallel und mit einem Hinweis auf die entsprechenden Verben unterrichtet und gelernt werden können. Dies ist sicherlich eine zeitsparende und effizientere Unterrichtsmethode.

3.3.4 Zusammenfassung

Die Lerneinheit hat deutlich gemacht, dass es sich lohnt, die deutschen Lokalisierungsverben im größeren Rahmen der *caused-motion*-Konstruktion zu unterrichten, und zwar aus folgenden Gründen:

- ▶ Durch die Einbettung in Konstruktionen kann auf mehrere Themen eingegangen werden, wie etwa die Wahl des spezifischen Lokalisierungsverbs, aber auch der passenden Präposition und des adäquaten Kasus.
- ▶ Parallel kann auch die verwandte *intransitive-motion*-Konstruktion unterrichtet werden, in der Positionsverben benutzt werden.
- ▶ Die Themen können auch erweitert und je nach Leistungsniveau angepasst werden. So können Lehrer und Lehrerinnen mit fortgeschrittenen Lernern auf Funktionsverbgefügen mit Positions- und Lokalisierungsverben eingehen.

Wie wir festgestellt haben, ist eine Beschreibung der Variation in größeren Sequenzen und in kommunikativen Situationen ein erfolgversprechender Weg. Sehr nützlich und von äußerster Notwendigkeit ist dabei die Auflistung der wichtigsten Konstruktionen in der Fremdsprache in der Form eines Inventars mit prototypischen Konstruktionen und deren Instanziierungen (siehe weiter De Knop & Gilquin 2016). Noch sind wir weit von der kompletten Realisierung eines solchen Inventars entfernt, aber wir hoffen, einige Ideen in dieser Richtung gezeigt zu haben. Wie das dargestellte Verfahren stärker mit einem konsequent handlungsorientierten Ansatz verbunden werden kann, zeigt Kapitel 8 auf.

3.3.5 Aufgaben zur Wissenskontrolle

1. Wie wird das Thema der Positions- und Lokalisierungsverben in Lernmaterialien behandelt?
2. In welchen Konstruktionen werden Lokalisierungsverben benutzt?
3. In welchen Konstruktionen treten Positionsverben auf?
4. Welche anderen grammatischen Themen können in Konstruktionen mit den Lokalisierungs- und Positionsverben beschrieben werden?
5. Warum ist eine Beschreibung der Lokalisierungsverben in Konstruktionen ein integrativer Ansatz?
6. Was versteht man unter Dechunking? Wann kann es am besten durchgeführt werden?